

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 15
numer 2/2022

HELENA RADLIŃSKA
I JEJ POKOLENIE HISTORYCZNE
HELENA RADLIŃSKA
AND HER HISTORICAL GENERATION



NAUKI O WYCHOWANIU.

**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

**tom 15
numer 2/2022**

HELENA RADLIŃSKA I JEJ POKOLENIE HISTORYCZNE

HELENA RADLIŃSKA AND HER HISTORICAL GENERATION

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTORZY NUMERU: Izabela Kamińska-Jatczak, Joanna Sosnowska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Maria Donevska, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik,
Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur é mérite du CNAM; Chaire Unesco-ICP, Paris, France)
Oldřich Chytil (Ostravsk univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Anna Rurka (Universite Paris Nanterre, Paris, France)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zajc (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)
Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku)

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzbek

TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW

W JĘZYKU ANGIELSKIM:

Jędrzej Burszta

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

Spis treści

Izabela Kamińska-Jatczak, Joanna Sosnowska
Helena Radlińska (1879–1954) i jej pokolenie historyczne – wprowadzenie w problematykę /
Helena Radlińska (1879–1954) and Her Historical Generation – an Introduction to the Issues 8

Studia i rozprawy

Ewa Marynowicz-Hetka
Pokolenie historyczne: wyłanianie społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej 15

Lech Witkowski
„Wielkie Pokolenie” Heleny Radlińskiej (z perspektywą międzypokoleniową w tle) 38

Krzysztof Maliszewski
Helena Radlińskiej „niewidzialne środowisko” – współczesny potencjał kategorii 54

Tomasz Kaźmierczak
Pracownicy społeczni – szkic do portretu 73

Prace z warsztatu

Arkadiusz Żukiewicz
„My a wy” – transgeneracyjne przesłanie publicystyki patriotycznej w pokoleniu historycznym Heleny Radlińskiej 91

Izabela Kamińska-Jatczak
Przekaz pokoleniowy. Teksty Heleny Radlińskiej w „Piśmie Młodych” (1943) 107

Ewa Barnaś-Baran
Działalność oświatowa Heleny Radlińskiej w świetle „Ruchu Pedagogicznego” (1912–1933) 135

Joanna Sosnowska
Helena Radlińska w (o) międzywojennej Łodzi. Ludzie i miejsca 156

Beata Szczepańska
Helena Radlińska i środowisko medyczne w kręgu Wolnej Wszechnicy Polskiej. Wybrane portrety lekarzy-społeczników 186

Ewa Marynowicz-Hetka, Françoise F. Laot
Edukacja/oświata dorosłych i postęp społeczny według Heleny Radlińskiej 202

Marie Špiláčková, Veronika Mia Zegzulková
The Specifics of Home Practice of Social Work in the Works of Alice Masaryková and Helena Radlińska [Specyfika lokalnej praktyki pracy społecznej w twórczości Alice Masarykovej i Heleny Radlińskiej] 220

Elżbieta Magiera
Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie jako instytucja łącząca pokolenia 236

Dyskusje / polemiki / recenzje

Ewa Marynowicz-Hetka
Prekursorki edukacji/oświaty dorosłych / pracy społecznej w pokoleniu historycznym Radlińskiej 259

Lech Witkowski
Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości / dual-process theory) 271

Marcin M. Bogusławski, Monika Modrzejewska-Świgulska
(Nie)widzialne środowisko? – o tym, czy i do czego potrzebujemy shinrin-yoku 293

Izabela Kamińska-Jatczak, Ewa Marynowicz-Hetka, Joanna Sosnowska
Międzynarodowe Konferencje Służby Społecznej w latach 1928 i 1932: dyskusja na temat kształcenia do pracy społecznej 313

Michał Stachurski
Wokół antropologii i etyki Janusza Korczaka. Szkic zagadnienia i pytania otwarte 331

Aktualia

Izabela Kamińska-Jatczak, Joanna Sosnowska
Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne – przykład współdziałania interdyscyplinarnego w zespole badawczym afiliowanym w Łódzkim Towarzystwie Naukowym w latach 2019–2022 342

Table of Contents

Izabela Kamińska-Jatczak, Joanna Sosnowska
Helena Radlińska (1879–1954) and Her Historical Generation – an Introduction to the Issues 8

Studies and Dissertations

Ewa Marynowicz-Hetka
Historical Generation. The Emergence of a Social and Pedagogical Epistemological Framework 15

Lech Witkowski
Helena Radlińska's "Great Generation" (With an Intergenerational Perspective in the Background) 38

Krzysztof Maliszewski
Helena Radlińska's "Invisible Environment" – the Contemporary Potential of the Category 55

Tomasz Kaźmierczak
Social Workers – Draft of A Portrait 73

Research Reports

Arkadiusz Żukiewicz
„We and you” – A Transgenerational Message of Patriotic Journalism in the Historical Generation of Helena Radlińska 91

Izabela Kamińska-Jatczak
Generational Message. Helena Radlińska's Papers in "Pismo Młodych" (1943) 107

Ewa Barnaś-Baran
Helena Radlińska's Educational Activity in the Light of "Ruch Pedagogiczny" (1912–1933) 135

Joanna Sosnowska
Helena Radlińska in (about) Pre-war Łódź. People and Places 156

Beata Szczepańska
Helena Radlińska and the Medical Community of the Free Polish University. Selected Portraits of Medical Doctors and Social Activists 186

Ewa Marynowicz-Hetka, Françoise F. Laot
Education of Adults and Social Progress According to Helena Radlińska 203

Marie Špiláčková, Veronika Mia Zegzulková
*The Specifics of Home Practice of Social Work in the Works of Alice Masaryková
and Helena Radlińska* 221

Elżbieta Magiera
Helena Radlińska Pedagogical Library in Szczecin as an Institution Connecting Generations 237

Discussions / Polemics / Reviews

Ewa Marynowicz-Hetka
*Precursors of Education / Adult Education / Social Work in Radlińska's
Historical Generation* 259

Lech Witkowski
*Humanistic Challenges in the (In)Balance of Processes and Social Practices (A Panorama
of Tropes of Duality / Dual-process Theory)* 272

Marcin M. Bogusławski, Monika Modrzejewska-Świgulska
The (In)Visible Environment? On Whether We Need Shinrin-yoku, and for What? 293


Izabela Kamińska-Jatczak, Ewa Marynowicz-Hetka, Joanna Sosnowska
*International Conferences of Social Service in 1928 and 1932: Discussion on Education
for Social Work* 314


Michał Stachurski
*Janusz Korczak's Anthropology and Ethics. A Draft of Issues and Open-ended
Questions* 332

Updates

Izabela Kamińska-Jatczak, Joanna Sosnowska
*Helena Radlińska and Her Historical Generation – An Example of Interdisciplinary
Cooperation in a Research Team Affiliated with the Lodz Scientific Society in 2019–2022* 342



Izabela Kamińska-Jatczak* 

Joanna Sosnowska* 

Helena Radlińska (1879–1954) i jej pokolenie historyczne – wprowadzenie w problematykę

Abstrakt

Tekst prezentuje tematykę artykułów składających się na piętnasty numer czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, który został poświęcony namysłowi nad twórczością Heleny Radlińskiej i jej licznymi polami działania. Konceptem spajającym całość rozważań jest kategoria „pokolenia historycznego”. Autorzy zainspirowani dorobkiem twórczyni pedagogiki społecznej sięgają do tekstów źródłowych, a także wprowadzają nowe odczytania jej dokonań, posiłkując się dorobkiem humanistyki światowej.

Słowa kluczowe: Helena Radlińska, pokolenie historyczne, materiały źródłowe, humanistyka światowa.

Helena Radlińska (1879–1954) and Her Historical Generation – an Introduction to the Issues

Abstract

The article presents the subject matter of the articles that make up the fifteenth issue of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies,” which is devoted to a reflection on Helena Radlińska’s work and her numerous fields of activity. The concept that binds the articles presented in the issue is the category of a “historical generation.” The authors, inspired by the achievements of the creator of social pedagogy, use source texts and introduce new interpretations using the achievements of world humanities.

Keywords: Helena Radlińska, historical generation, source material, world humanities.

* Uniwersytet Łódzki

Artykuł otrzymano: 19.07.2022; akceptacja: 20.07.2022.

Przekazujemy do rąk Czytelników numer tematyczny poświęcony Helenie Radlińskiej i pokoleniu historycznemu, w którym żyła. Bliskie jest nam przekonanie, iż pedagogika społeczna, którą stworzyła, powstawała w przestrzeni transmisji międzygeneracyjnej, kształtowanej w danym okresie historycznym i wpisanych weń „wydarzeń, prądów, potrzeb wspólnych” (Radlińska 1936: 814). Zależało nam, by jej twórczość była odczytywana w związku z działaniem w relacjach z innymi, w odniesieniu do idei, które rezonowały z jej punktem widzenia. Jako autorzy podjęliśmy trud, aby powrócić do tekstów źródłowych uczonej, wniknąć w jej myśl, uwzględniając „przeżywany” charakter tworzonej przez nią pedagogiki, splecionej z doświadczeniami z licznych pól praktyki (Hessen 1936: 38). Chcieliśmy zobaczyć Radlińską i jej twórczość w związku z dynamiką pokolenia historycznego – oddziaływaniami zachodzącymi między przedstawicielami różnych generacji, żyjącymi w tym samym czasie historycznym (por. Marynowicz-Hetka 2019: 111).

Studiowaniu prac Heleny Radlińskiej towarzyszył zamiar „ponownego podjęcia” – kolejnego przemyślenia jej idei, co umożliwiło odczytywanie ich na nowo, odkrycie dotąd niezauważalnych znaczeń (Marynowicz-Hetka 2019: 109; Jullien 2017). W tym celu twórczość uczonej była interpretowana w szerokim horyzoncie rozumienia kontekstów historycznych oraz przez wydobywanie z niej bogactwa tropów i interpretacji nawiązujących do współczesnych dyskursów humanistycznych, co wyłania „żywy potencjał tradycji” (Witkowski 2014: 20).

Jesteśmy zdania, że nauka powstaje w dyskusji (Marynowicz-Hetka, Skoczylas-Namielska 2015: 8). Wobec tego, by sprostać zadaniu poważnego studiowania dzieł Radlińskiej, zawiązałyśmy w 2019 roku interdyscyplinarny zespół badawczy stanowiący przestrzeń wymiany myśli wokół toczących się prac (Kamińska-Jatczak, Sosnowska 2022: w tym tomie). Nasza działalność zogniskowała się wokół kategorii pokolenia historycznego – chcieliśmy zarówno zrozumieć tę koncepcję, stanowiącą oryginalny punkt widzenia Radlińskiej, która spletała pokoleniowość z wychowaniem (Radlińska 1936), jak i osadzić myślenie o pokoleniu, w którym współistniała, w jej licznych aktywnościach.

Numer piętnasty NOWIS zawiera osiemnaście artykułów, znajdujących się w częściach tematycznych: *Studia i rozprawy*; *Prace z warsztatu*; *Dyskusje/polemiki/recenzje*; *Aktualia*. W pierwszej części znajdują się artykuły, które wprowadzają w zagadnienia prymarne dla zbudowania refleksji wokół podjętej problematyki. Ewa Marynowicz-Hetka studiuje koncept pokolenia historycznego w odniesieniu do zagadnienia pokoleniowości w naukach społecznych i humanistycznych oraz ukazuje oryginalność tropów myślenia Radlińskiej, rozwijając refleksję nad procesem stawania się pokoleniem historycznym. Lech Witkowski przeprowadza syntezę wyzwań i dokonań „Wielkiego Pokolenia Radlińskiej”, które współtworzyli przedstawiciele elity intelektualnej, urodzeni na przełomie lat 70./80. XIX w. Krzysztof Maliszewski dokonuje analizy horyzontu rozumienia przez Radlińską kategorii „środowiska niewidzialnego” oraz ukazuje jej potencjał semantyczny w odniesieniu do inspiracji ze światowej humanistyki. Tomasz Kaźmierczak przygląda się szczególnemu środowiu-

sku zawodowemu pracowników społecznych, pokazując praktyczne zastosowania koncepcji pracy społecznej.

W drugiej części numeru umieściliśmy artykuły odnoszące się do prac badawczych skupionych na ukazaniu pól działania Radlińskiej i powstających w ich obrębie związków osobowych. Analizowany jest przekaz pokoleniowy, jaki wyplęwa z jej tekstów publicystycznych. Prezentowana jest jej publicystyka patriotyczna na łamach „Wiadomości Polskich” z lat 1914–1918, którą przedstawia Arkadiusz Żukiewicz, a także ukazująca się, w roku 1943, w „Piśmie Młodych” – analizowana przez Izabelę Kamińską-Jatczak. Ewa Barnaś-Baran przybliży natomiast jej piśmiennictwo oświatowe ukazujące się w „Ruchu Pedagogicznym” w okresie 1912–1933. Działalność społeczno-oświatowa Radlińskiej jest omawiana przez kilku autorów: Joannę Sosnowską, w odniesieniu do związków Radlińskiej ze środowiskiem naukowo-oświatowym i samorządowym w międzywojennej Łodzi; Beatę Szczepańską, poprzez relacje Radlińskiej ze społecznie zaangażowanymi lekarzami z kręgu Wolnej Wszechnicy Polskiej; Ewę Marynowicz-Hetkę i Françoise F. Laot, w nawiązaniu do biografii Radlińskiej i rozwoju jej koncepcji edukacji społecznej; Marie Špiláčková, Veronikę Mię Zegzulkovą – w odniesieniu do poglądów Alice Masarykovej, z którą Radlińska spotykała się na arenie międzynarodowej. Z kolei Elżbieta Magiera przybliży nam recepcję idei uczonej na przykładzie wydarzeń związanych z Wojewódzką Biblioteką Pedagogiczną im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

W trzeciej części numeru proponujemy artykuły wprowadzające koncepty mogące stanowić punkt odniesienia do wnikania w sensy ukryte w myśli Radlińskiej i widzenia jej w szerszym horyzoncie zjawisk społeczno-kulturowych. Ewa Marynowicz-Hetka przygotowała esej recenzyjny pracy zespołowej *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, wyjaśniający perspektywę biografii ponadindywidualnej. Lech Witkowski dzieli się z nami wykładem, w którym omawia perspektywę humanistyki stosowanej – umożliwiającej budowanie „głębszej refleksyjności”. Marcin Bogusławski i Monika Modrzejewska-Świgulska przybliżają *shinrin-yoku* jako sposób ucieleśnionej obecności w świecie, prowadzący do doświadczania niewidzialnych aspektów środowiska. Izabela Kamińska-Jatczak, Ewa Marynowicz-Hetka i Joanna Sosnowska udostępniają dyskusję o kształceniu do pracy społecznej, toczącą się podczas I i II Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej w Paryżu i we Frankfurcie nad Menem w roku 1928 i w 1932. Michał Stachurski przybliży wizję antropologiczno-etyczną Janusza Korczaka, przynależącego do pokolenia historycznego Radlińskiej.

W ostatniej części tematycznej znajduje się tekst autorstwa Izabeli Kamińskiej-Jatczak i Joanny Sosnowskiej, w którym przedstawione zostały trzyletnie prace zespołu badawczego i samokształceniowego, w ramach którego rodziła się i przebiegała dyskusja nad tym numerem czasopisma NOWIS.

Żywimy nadzieję, że zamieszczone treści pobudzą do refleksji i debaty otwierającej kolejne, pogłębione odczytania dorobku Heleny Radlińskiej.

Zapraszamy do lektury!

Helena Radlińska (1879–1954) and Her Historical Generation – an Introduction to the Issues

We invite our Readers to a special issue dedicated to Helena Radlińska and her historical generation. We believe that the social pedagogy which she created was developed as a result of intergenerational transmission, shaped in a particular historical period and its corresponding “events, currents, common needs” (Radlińska 1936: 814). Our wish was for her work to be analyzed in connection with her relationships with others, in reference to the ideas which resonated from her point of view. As authors we undertook the task of returning to Radlińska’s source texts, in order to gain insight into her thoughts, taking into account the “experiential” character of the field of pedagogy she had created, intertwined with her experiences from multiple areas of practice (Hessen 1936: 38). We wanted to look at Radlińska and her work in relation to the dynamics of her historical generation – the influence stemming from representatives of different generations, living in the same historical period (see Marynowicz-Hetka 2019: 111).

Our study of Helena Radlińska was accompanied by an objective to “resume studies” – to rethink her ideas once again, which made it possible to interpret them in new ways, discover meanings not yet recognized (Marynowicz-Hetka 2019: 109; Julien 2017). For this purpose, the work of the scholar was interpreted within a broad horizon of historical context, and through unearthing a plethora of tropes and interpretations relating to contemporary humanistic discourses, therefore exposing “a lived potential of tradition” (Witkowski 2014: 20).

We strongly believe that science is a result of discussions (Marynowicz-Hetka, Skoczylas-Namielska 2015: 8). In order to meet the task of conducting a serious study of the works of Radlińska, we created an interdisciplinary research team in 2019 for the purpose of exchanging thoughts about our research (Kamińska-Jatczak, Sosnowska 2022: in this volume). Our activity was focused on the category of historical generation – we wanted to understand this concept, which was an original point of view introduced by Radlińska who always linked her reflection on generations with education (Radlińska 1936), as well as to base our thinking of her own generation in her numerous fields of activity.

The fifteenth issue of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies” consists of eighteen articles divided into the following sections: *Studies and Dissertations; Research Reports; Discussions/Polemics/Reviews; Updates*. The first section presents articles introducing primary issues for reflection on the topic. Ewa Marynowicz-Hetka studies the concept of a historical generation in reference to the problem of generationality in social sciences and humanities, and reveals the originality of Radlińska’s thinking, thus expanding our reflection on the process of becoming a historical generation. Lech Witkowski presents a synthesis of the challenges and achievements of “Radlińska’s Great Generation,” which was shaped by members of the intellectual elite born at the turn of the 1870s and 1880s. Krzysztof Maliszewski offers an

analysis of how Radlińska understood the category of “an invisible environment” and demonstrates its semantic potential in reference to inspirations stemming from world humanities. Tomasz Kaźmierczak studies a specific environment of professional social workers, showing the practical uses of the concept of social work.

The second part of the issue consists of articles that relate to research focused on examining the different areas of activity undertaken by Radlińska and the personal relationships shaped within it. The generational message emerging from her journalism is analyzed. Arkadiusz Żukiewicz analyzes her patriotic journalism published in “Wiadomości Polskie” in the period 1914–1918, and Izabela Kamińska-Jatczak in turn focuses on her writing which appeared in 1943 in “Pismo Młodych.” Ewa Barnaś-Baran examines her writing on education published in “Ruch Pedagogiczny” between 1912–1933. Radlińska’s social and educational work is discussed by several authors: Joanna Sosnowska, in reference to Radlińska’s relation with the academic, educational, and local government community in interwar Lodz; Beata Szczepańska, who analyzes her relationships with socially-engaged doctors from the Free Polish University; Ewa Marynowicz-Hetka and Françoise F. Laot, in reference to Radlińska’s biography and the development of her concept of social education; Maria Špiláčková and Veronika Mia Zegulková, in reference to the beliefs of Alice Masarykova, who crossed paths with Radlińska in international circles. In turn, Elżbieta Magiera writes about the reception of the scholar’s ideas on the example of events connected with the Helena Radlińska Pedagogical Library in Szczecin.

The third part of the issue presents articles introducing concepts that can become a point of reference for exploring the hidden meanings of Radlińska’s oeuvre, and for perceiving her work in a broader horizon of social and cultural phenomena. Ewa Marynowicz-Hetka presents an essayistic review of the research team’s work on *Pionnières de l’éducation des adultes. Perspectives internationales*, explaining the perspective of supra-individual biography. Lech Witkowski shares a lecture on the perspective on applied humanities which enables to conduct “a deeper reflection.” Marcin Bogusławski and Monika Modrzejewska-Świgulska discuss *shnirin-yoku* as a way of embodied presence in the world that leads to experiencing invisible aspects of the environment. Izabela Kamińska-Jatczak, Ewa Marynowicz-Hetka and Joanna Sosnowska share a discussion on how to educate to social work, which took place during the first and second International Conference of Social Service in Paris and Frankfurt am Main, in 1928 and 1932. Michał Stachurski writes about the anthropological and ethical vision of Janusz Korczak, who was part of Radlińska’s historical generation.

The last thematic section presents an article written by Izabela Kamińska-Jatczak and Joanna Sosnowska, which discusses the three-year work of the research and self-education team responsible for the creation of the presented issue of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies.”

We hope that the presented articles will offer both reflection as well as opening remarks that will lead to further in-depth interpretations of Helena Radlińska’s body of work.

We wish our Readers an inspiring read!

Bibliografia/Bibliography

- Hessen S. (1936) *Recenzja pracy: Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, „Chowania”, r. VIII, z. 1, s. 37–44.
- Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement déxister*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle.
- Kamińska-Jatczak I., Sosnowska J. (2022) *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne – przykład współdziałania interdyscyplinarnego w zespole badawczym afiliowanym w Łódzkim Towarzystwie Naukowym w latach 2019–2022*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 342–350, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.19>.
- Marynowicz-Hetka E., Skoczylas-Namielska E. (2015) *Przedmowa w: Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*, E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, seria: Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, t. 7, s. 7–13, <https://doi.org/10.18778/7969-569-0>.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwspólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań w: Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 106–122.
- Radlińska H. (1936) *Wychowanie dorosłych w: Encyklopedia Wychowania*, t. 1, Wychowanie, cz. 2, S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), Warszawa, Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 814–837.
- Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu, wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

O Autorkach

Izabela Kamińska-Jatczak – pedagog społeczny, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą: analizy aktywności w polu pracy socjalnej, pracy socjalnej z rodziną, biograficznych i historycznych kontekstów pedagogiki społecznej, metodologii badań interpretatywnych i partycypacyjnych. Autorka książki *Aktywność asysten-tów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* (2021).

Joanna Sosnowska – historyk wychowania, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni zatrudniona w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą: dziejów opieki nad dzieckiem oraz dziejów Łodzi w aspekcie opieki społecznej: przed 1914, w latach 1914–1918 i w II Rzeczypospolitej. Ostatnio ukazały się jej książki: *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)* (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi* (2018).

About the Authors

Izabela Kamińska-Jatczak – social pedagogue, doctor of social sciences in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation at the University of Lodz. Her research interests concern: analysis of activity in the field of social work, family social work, biographical and historical contexts of social pedagogy, methodology of interpretative research and participatory research. The author of the book: *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* [The Activity of Child Protection Workers. Analysis of Narratives in a Transversal Approach] (2021).

Joanna Sosnowska – historian of education, habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, university professor employed at the Department of History of Education and Pedology at the University of Lodz. Her research interests concern: the history of childcare and the history of Lodz in terms of social welfare: before 1914, in the years 1914–1918, and in the interwar period in Poland. Recently, she published *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)* [Childcare in Interwar Poland. Workers' Society of Children's Friends – Lodz Division (1923–1939)] (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi* [From the History of Social Welfare in Interwar Poland. Summer Day Camps in Lodz] (2018).

Cytowanie / To cite this article

Kamińska-Jatczak I., Sosnowska J. (2022) *Helena Radlińska (1879–1954) i jej pokolenie historyczne – wprowadzenie w problematykę*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 8–14, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.01>.

Kamińska-Jatczak I., Sosnowska J. (2022) *Helena Radlińska (1879–1954) and Her Historical Generation. An Introduction to the Issue*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 2(15), pp. 8–14, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.01>.

Ewa Marynowicz-Hetka* 

Pokolenie historyczne: wyłanianie społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej

Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest ponowne podjęcie studiów nad konceptem pokolenia historycznego, sformułowanego przez Helenę Radlińską w latach 30. XX w., zorientowanych na odkrywanie jego wyłaniania się z dyskursu jej współczesnego oraz odnoszonych do aktualnego dyskursu, podejmującego zagadnienie pokolenia i pokoleniowości. Główny cel tekstu stanowi próba odkrycia podstawowych elementów społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej tego konceptu, która pozwala oświetlić proces stawania się pokoleniem historycznym poprzez uwspólnianie doświadczenia.

Słowa kluczowe: pokolenie, generacja, pokolenie historyczne, ponowne podjęcie, uwspólnianie doświadczenia, Helena Radlińska.

Historical Generation. The Emergence of a Social and Pedagogical Epistemological Framework

Abstract

The article discusses the problem of resuming studies about the concept of a historical generation, as it was formulated by Helena Radlińska in the 1930s, oriented at recognizing its emergence from past discourse and referring to contemporary discourse, addressing the issue of generations and generationality. The main aim of the article is an attempt to find basic social and pedagogical elements of the epistemological framework of the concept, which would allow to shed light on the process of becoming a historical generation through a shared experience.

Keywords: generation, historical generation, resuming studies, shared experiences, Helena Radlińska.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 5.06.2022; akceptacja: 18.08.2022.

Naprawdę – pokolenia nie zmieniają się jak warty:
coraz to ktoś schodzi z pola i ktoś staje do współdziałania
i do współodpowiedzialności (Radlińska 1935:21).

Ci, którzy zostają i trwają mają znaczącą przewagę nad tymi, którzy
przechodzą i tymi, którzy przybywają; są niekwestionowanymi
przedstawicielami społeczności (*une corporation*) (Mentré 1920: 216).

Pochwała ponownego podjęcia: punkt wyjścia i cel artykułu

Zaproszenie¹ do napisania tego tekstu, otwierającego numer tematyczny poświęcony pokoleniu historycznemu Heleny Radlińskiej i jej samej, upoważnia mnie do podkreślenia na wstępie znaczenia powracania do źródeł w celu konstruowania ram conceptualnych ujęć pierwotnych i analizowania procesów zerwań oraz nieciągłości, obserwowanych do czasów współczesnych. Sztuką jest „nowe odczytywanie”, o którym pisze też François Jullien (2017), formułując ważną wskazówkę epistemologiczną. Zwraca uwagę na to, aby powrót ten nie był tylko „zwyczajnym” powtórzeniem, ale raczej ponownym ujęciem/podjęciem zagadnienia, sprawy.

Kluczową kwestią zarówno w ponownym przeżywaniu², jak i w ponownej lekturze, jest spożytkowanie skumulowanego doświadczenia. Nie chodzi w tym procesie o jego przekraczanie, pokonywanie czy utrwalanie, ale o bezszelestne kumulowanie i ponowne odkrywanie znanych już uprzednio tez. Tak więc proces kumulowania doświadczeń i – poprzez olśnienie – ponownego odkrycia nie jest ujmowany w logice przekraczania, pokonywania, ale w logice ponownego podjęcia (*la reprise*), wznowienia (Jullien 2017). Pojęcie to jest swego rodzaju kategorią paradoksalną, łączy bowiem to, co było (to samo) z tym, co jest nowe (z tym drugim). W tym znaczeniu jest więc zdecydowanie bogatsze niż „zwykłe” powtórzenie. Zawiera też w sobie (immanentnie) tę niewidoczną czy nieuświadomianą przestrzeń. Nieograniczenie znaczenia tego terminu jedynie do powtórzenia pozwala dostrzec w ponownym podjęciu, wznowieniu, wyraźny wymiar twórczy i tym samym nową jakość.

¹ Artykuł stanowi efekt namysłu nad konceptem pokolenia historycznego, formułowanego w pracach Heleny Radlińskiej, który stymulowany był uczestnictwem autorki w zespole badawczym, pracującym początkowo w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, a następnie w Łódzkim Towarzystwie Naukowym. Ten tekst stanowi też symboliczny dar dla uczestniczek tego zespołu badawczego i podziękowanie za ten ważny biograficznie, ponad trzyletni czas podzielanej refleksji nad dorobkiem Radlińskiej i jego wpisaniem w dyskurs, obejmujący dwa wymiary: współczesny Radlińskiej i aktualny. Specjalne podziękowania kieruję do najbardziej zaangażowanych uczestniczek tego zespołu, redaktor prowadzących ten numer NOWIS i pierwszych czytelniczek tego artykułu: doktor Izabeli Kamińskiej-Jatczak i profesor Joanny Sosnowskiej.

² Jan Szczepański (1980) w swym wystąpieniu na 100-lecie urodzin Radlińskiej (1979), bogatym w odniesienia do obowiązującej narracji społeczno-politycznej, zawarł sporo trafnych tez, odbiegających od powszechnego wówczas scjentystycznego rozumienia nauki, odseparowanej od emocji, afektów, intuicji. Mówił tak: „wiele idei teoretycznych Heleny Radlińskiej rozsianych po jej pracach, niekiedy rzucanych pod wpływem nagłego olśnienia, ale później nieopracowanych, można i trzeba poddać na nowo opracowaniom” (Szczepański 1980: 11). Jednym z konceptów jest też pokolenie historyczne, opinia ta stanowi jedno z uzasadnień jego ponownego podjęcia.

Kategoria ponownego wznowienia (*la reprise*) jest ściśle związana z doświadczeniem: „uświadamiamy sobie coś poprzez doświadczenie” (Jullien 2017: 96) – także te procesy, transformacje, które zachodzą bezszelestnie³. Tak więc doświadczenie może być spożytkowane w sposób twórczy w sytuacji ponownego wznowienia zainteresowania daną kwestią, a nie tylko „zwykłego” powtórzenia. Ta teza wydaje się nośna dla namysłu nad aktywnością człowieka, ale może być również bardzo przydatna dla poszukiwania metody analizy historii myśli pedagogicznej i biografii ludzi, którzy ją tworzą. Stanowi ona punkt wyjścia dla namysłu nad bardzo znaczącą w twórczości Radlińskiej kategorią pokolenia, której nadała przymiotnik „historyczne”. Może też uwiarygadniać, z punktu widzenia epistemologicznego, dalsze analizy prowadzone w tym tomie i trwanie konceptualne omawianego pojęcia.

Przygotowując się do ponownego podjęcia, wnikięcia w myśl Radlińskiej, pożyteczne okazało się odkrywanie koncepcji pokolenia „od początku”. Rozpoczynając te studia literaturowe, wydawało się, że jedynym tekstem założycielskim jest rozprawa Karla Mannheim’a, opublikowana w roku 1928. Pozycja, na którą powołują się prawie wszyscy autorzy podejmujący zagadnienie pokolenia i pokoleniowości. Również taką tezę podzielała autorka tego tekstu. Pogłębione poszukiwania, zmierzające w kierunku odnalezienia tropów stanowiska Radlińskiej, które po wstępnej analizie treści dostępnych publikacji wydawało się odbiegającym od powtarzanego wzoru postrzegania pokolenia. Zmieniło to przypuszczenie dopiero zapoznanie się z rozprawą doktorską François Mentrégo pt. *Génération sociales* [Pokolenia społeczne], opublikowaną w roku 1920⁴, uświadomiło sporą zbieżność, nie tylko wyrażanych poglądów obu autorów, ale również dającą się odczytać kulturę myślenia, bliską Radlińskiej.

Koncept pokolenia pojmowany jest jako dyspozytyw – narzędzie analizy (Marynowicz-Hetka 2019: 43–45). Określenia społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na kategorię pokolenia dokonano, przyjmując za punkt wyjścia stanowisko Radlińskiej (1935; 1936)⁵, obudowane innymi ujęciami obecnymi w dyskursie, podwójnie, a nawet wielokrotnie, powiązanymi (Barbier 2022b). Z jednej strony odniesiono się do dyskursu współczesnego twórczyni pedagogiki społecznej – Radlińskiej, z drugiej zaś do analizy dyskursu aktualnego dla autorki tego tekstu. W ten symboliczny sposób namysł nad omawianym tu konceptem pokolenia historycznego przekracza nie tylko granice wieku (generacji), ale i czasu, a także przestrzeni. Wpisuje się w ramę metodologiczną analizy aktywności w polu praktyki, którą charakteryzuje paradygmat transformacji (Marynowicz-Hetka 2021a), opisywany przez kategorie długiego trwania, jak też ciąg zerwań i nieciągłości, wielokrotnie powiązanych.

³ Kategoria transformacji bezszelestnych opracowana przez François Julliena (2009), rozwijana w literaturze francuskiej m.in. przez Jean-Marie Barbiera (2016; 2022b), wkrótce będzie udostępniona czytelnikowi polskiemu w tłumaczeniu wyboru tekstów Julliena pt. *Transformacje bezszelestne- ponowne życie – dekoinsydencja*, Wydawnictwo UŁ (por. także Marynowicz-Hetka 2019: 82–101).

⁴ Dziękuję pani doktor Izabeli Kamińskiej-Jatczak za ułatwienie mi dostępu do zdigitalizowanej wersji tej rozprawy.

⁵ O swych studentach z okresu tajnego nauczania, jak też tych studiujących pedagogikę społeczną w Uniwersytecie Łódzkim (1945-1952), Radlińska często mówiła i pewnie myślała jako o wnukach oraz bliskich jej osobach (por. *Listy o pedagogice społecznej...* 1997).

Tak formułowany cel tekstu wymusza jego wielowarstwową strukturę, w której w centrum znajduje się przekaz Radlińskiej i jego interpretacja, proponowana w tym artykule, a na peryferiach – stanowiska jej współczesnych oraz wybrane przykłady aktualnego dyskursu w naukach humanistycznych i społecznych (w tym w filozofii, literaturoznawstwie, socjologii, naukach o polityce itp.). Odrębną pozycję w tej analizie zajmuje koncepcja Karla Mannheima, sformułowana blisko 100 lat temu (1928) i nadal stanowiąca ważny punkt odniesienia w pracach podejmujących zagadnienie pokolenia⁶. Także w tym tekście nie może jej zabraknąć. Zwłaszcza z uwagi na przewijającą się w tej koncepcji transformacyjną wizję stawania się „wspólnotą pokoleniową”, czyli – jak to interpretują Anna Artwińska i Agnieszka Mrozik – wyrażającą: „przynależność do grupy, która na dane wydarzenia społeczne i kulturowe reaguje podobnie, przyjmuje podobne stanowisko, doświadcza zbliżonych reakcji na nie” (Artwińska, Mrozik 2016: 255).

Pokolenie–generacja–pokolenie historyczne

Termin „pokolenie” używany jest powszechnie, w różnych znaczeniach i kontekstach. Nas zajmuje drugie znaczenie słownikowe (*Słownik języka polskiego*), że jest to „ogół ludzi ukształtowanych przez podobne lub te same przeżycia, doświadczenia itp.” Pierwsze znaczenia terminów „pokolenie” i „generacja” są tożsame. Według *Słownika języka polskiego* oznaczają: „ogół ludzi, zwierząt lub roślin żyjących w tym samym okresie i będących mniej więcej w tym samym wieku” (*Słownik języka polskiego*). Z tego powodu mogą też wynikać nieporozumienia znaczeniowe. Wniknięcie w myśl Radlińskiej pozwala przypuszczać, że autorka ta wyraźnie oddzielała te terminy: „generacja”, „pokolenie”, wiążąc ten pierwszy z podobnym wiekiem biologicznym, zaś ten drugi z ogółem jednostek żyjących w danym czasie i przestrzeni, które łączy perspektywa wspólnotowa/społecznościowa, usytuowana ponad wiekiem biologicznym. Metaforyczne sformułowanie cytowane w motcie do tego artykułu oddaje tę myśl.

Na podstawie analizy dostępnych lektur wyłania się złożony obraz dyskursu. Mowa jest o: historyczności generacji, posiadającej szczególne przymioty twórcze, ideowe; o pokoleniu, w różnych stadiach afiliacji i uświadomienia; o generacji, wynikającej z niezależnego od podmiotu usytuowania pokoleniowego; o pokoleniu, z różnymi przymiotnikami (humanistyczne, społeczne); i w końcu o pokoleniu historycznym, które stanowi przedmiot tego artykułu. Terminy te ujmowane są jako kategoria opisowa, operacyjna w analizach filozoficznych, literaturoznawczych, socjologii moralności, w ujęciach sociohistorycznych i społeczno-pedagogicznych.

⁶ Z pewnością czynnikiem stymulującym są publikacje tłumaczeń na język polski pięćdziesięciostro-nicowej rozprawy Mannheima. Pierwsze z nich stanowiły przekład na język polski z języka angielskiego, ukazały się we fragmentach w roku 1992/1993, następne zaś tłumaczenie z oryginału niemieckiego opublikowane zostało w roku 2015. Prawdopodobnie pierwszym tekstem, w którym są odniesienia do jego koncepcji jest rozprawa Kazimierza Wyki (1939), stanowiąca częste odniesienie w badaniach literaturoznawczych nad pokoleniem.

W ujęciach filozoficznych (poczynając od Wilhelma Diltheya) odczytać można nie zawsze wprost wypowiedzianą, ale pewną spójność myślenia o koncepcie pokolenia nie tylko w kategoriach biologicznych – generacji wieku, ale także w ukierunkowaniu na uwspólnione doświadczanie, czy też nawet na „wspólne przeżycie” (Mannheim 2015[1928]). Reprezentatywna może tu być wypowiedź Barbary Skargi⁷, przytaczana przez Bartosza Działoszyńskiego (2013: 13).

W tego rodzaju rozważaniach wydaje się owocne pojęcie kulturalnej i historycznej generacji [...] Generacja nie jest tylko jednością biologiczną; jedności pokoleniowe (*Generationseinheiten*), jak mówił Mannheim, tworzą się wówczas tylko, gdy poszczególne jednostki uczestniczą świadomie we wspólnym losie pokolenia, gdy zostaje im narzucony pewien specjalny sposób przeżywania i myślenia, gdy treści kulturowe, którymi żyją, są im wspólne [...] Pokolenie staje wobec pewnego zespołu problemów, doświadcza ich, a następnie próbuje rozwiązać, choć rozwiązania te mogą mieć najrozmaitsze formy (Skarga 1967: 11–12).

W pracach literaturoznawczych, w polskim dyskursie, poczynając od Kazimierza Wyki (1939), posługiwanie się terminem „pokolenie” odnosi się głównie do generacji, wyodrębnionej z uwagi na zbliżony wiek biologiczny. Zaś wymiar historyczności pokolenia, jak interpretuje Lidia Burska (2005: 18), obejmuje pokolenia twórcze, a więc te zbiorowości, które „odnawiają kulturę, odżywiają ją swym młodym duchem, dają jej zapał do nowych idei, wartości” (Burska 2005: 18). Takie ujęcie terminu „pokolenie” Kazimierz Wyka określał przymiotnikiem „humanistyczne” (Wyka 1939). Te analizy wskazują, że nie każda grupa osób w podobnym wieku (generacja wieku) może posiadać atrybut „historyczności”. Takową czyni ją „czas przełomowych zdarzeń”. Ten tok myślenia o historyczności pokolenia i o tym, kogo ono obejmuje, nie jest wolny od zwątpień i krytyki. Odnosi się to zwłaszcza do owego „nasylenia historycznością” danej generacji wieku. Lidia Burska tak konkluduje ten fenomen:

Historyczność może mieć przecież znaczenie słabsze, luźniejsze – może być po prostu nieustającym dzianiem się, dalszym ciągiem, nierównomiernie nasyconym zdarzeniami przełomowymi (Burska 2005: 28).

W socjologii moralności, odnosząc się do stanowiska Marii Ossowskiej, opublikowanego w roku 1963 w „Studiach Socjologicznych”, zaciera się ostre pojęcie generacji wieku i eksponuje się jej wymiar aksjologiczny, który warunkuje „wspólności kulturowe” (Ossowska 1963: 49–50). Charakteryzuje je także swego rodzaju odłożenie w czasie konstytuowania ram historycznych stanowiących pokolenie, „zdają się być nakreślone później” – mówi Ossowska (Ossowska 1963: 49–50). Ten pogląd zaczerpnięty od niemieckiego badacza Helmuta Schelskyego (1958) prowadzi Ossowską do określenia pokolenia jako:

⁷ Bartosz Działoszyński (2013) w przedmowie do dzieł zebranych Barbary Skargi (2013) zauważa, że „w owym czasie [twórczości Barbary Skargi] idea pokolenia była przedmiotem ożywionej dyskusji. Swoje koncepcje pokolenia formułowali wówczas Maria Ossowska i Kazimierz Wyka. Myślenie kategoriami pokoleniowymi nie było obce też Barbarze Skardze” (Działoszyński 2013: 13).

grupę ludzi o pewnych wspólnych postawach i wspólnej hierarchii wartości. Te postawy i hierarchie przypisuje się wspólnym doniosłym doświadczeniom, która przyczynić się miały do takiego, a nie innego ukształtowania osobowości (Ossowska 1963: 49; także Burska 2005: 26).

W rozprawach socjohistorycznych, których przykładem może być praca François Mentrégo (1920), koncept pokolenia historycznego ujmuje się jako sprzyjający synchronicznemu, a nie chronologicznemu nauczaniu historii i także stosowaniu takiej metody postępowania badawczego. W konkluzji swej rozprawy autor antycypuje orientację metodologiczną, której pojęciem kluczowym jest kategoria trwania, tak pisząc:

Trwanie: wielka lekcja jaka wyłania się z tego badania, będącego próbą wyjaśnienia trwania społeczeństw poprzez mieszanie się roczników i zastępowanie dorosłych. Chętnie zatytułowalibyśmy [je] *Sociologia trwania* (Mentré 1920: 465).

Przypuszczenie, jakie powstaje w wyniku tych studiów zmierza do przypomnienia, że kategoria trwania, długiego trwania (*longue durée*), jest podstawową w orientacji metodologicznej rozwiniętej przez Ferdynanda Braudela (1999). W swym wykładzie na Uniwersytecie Warszawskim w roku 1967 mówił tak:

Historia to studium społeczeństw dawnych i dzisiejszych rozpatrywanych wedle tej szczególnej zmiennej, jaką posługuje się historyk – trwania. Nie czas – jeden i jednolicie linearny – lecz wiele czasów, różne wymiary czasowe, warstwowo nakładające się trwania (Braudel 1999: 348).

W ujęciu pedagogiki społecznej, poczynając od pierwszych sformułowań Radlińskiej (1935; 1936), jest to przede wszystkim kategoria mniej ekskluzywna⁸, bardziej egalitarna. Nie odnosi się do „wybranych” (na ogół tych bardziej aktywnych kulturowo, czy politycznie) przedstawicieli danej generacji wieku, jest bardziej demokratyczna, obejmując w sposób całościowy wszystkich ludzi, którzy w danym okresie „podlegają wpływowi swego czasu: wydarzeń, prądów, potrzeb wspólnych” (Radlińska 1936: 814). W świetle przeprowadzonych studiów literaturowych jest to oryginalna⁹ koncepcja, nieczyniąca wyróżnień, ale podkreślająca walory współistnienia w tym samym czasie i przestrzeni¹⁰. Dla odróżnienia tak pojmowanego konceptu pokolenia historycznego Radlińska stosuje termin „generacja”, ograniczając go do podobnego wieku biologicz-

⁸ Na tle współczesnych analiz (por. dyskusję o pokoleniu jako kategorii analitycznej: Anna Artwińska, Małgorzata Fidelis i in. (2016)) zwracają uwagę na „elitarny charakter definiowania pokoleń w literaturze naukowej” (Artwińska et al. 2016: 355)).

⁹ Zbliżone stanowisko przyjmuje Mentré (1920), wprost mówiąc o pokoleniach historycznych [duchowych/mentalnych], które rozłożone w długim czasie tworzą łańcuch ludzi, którego oba końce są sobie obce i skonstrastowane, ale wszystkie generacje pośrednie podają sobie ręce i ludzie przenikają z jednej do drugiej stopniowo/niepostrzeżenie, prawie bez zakłóceń. Łańcuch widziany z daleka obejmuje symetryczne podziały oddzielone cienkimi, ciemnymi liniami (Mentré 1920: 219).

¹⁰ W artykule: *Wychowanie dorosłych*, zamieszczonym w *Encyklopedii Wychowania*, Radlińska tak formułuje tę całościowo objętą myśl: „pokolenie historyczne, żyjące i działające współcześnie, składa się z trzech generacji rodzinnych i [...] wszystkie razem podlegają wpływowi swego czasu: wydarzeń, prądów, potrzeb wspólnych” (Radlińska 1936: 814).

nego. W swoich czasach mówiła o trzech generacjach wieku, współcześnie, na skutek wydłużania wieku życia, prawdopodobnie wyodrębnilibyśmy przynajmniej cztery, współzyszące w tym samym pokoleniu historycznym¹¹. Z tak rozumianym terminem „pokolenie” powiązana jest kategoria wieku społecznego, który może być zaniżony bądź zawyżony w stosunku do wieku biologicznego. Dla tej oscylacji szczególne znaczenie mają społeczno-kulturowe warunki wzrostu, wrastania i wprowadzania w kulturę, a więc czynników konstytuujących doświadczenie jednostki w środowisku życia.

Generacja wieku *versus* pokolenie historyczne

Tytułowe zagadnienie to jeden z problemów, jaki nasuwa się po lekturze prac podejmujących analizę kategorii pokolenia. Dostrzec można oscylację obejmującą z jednej strony horyzont czasowy (Mannheim 2015[1928]) i zbliżony wiek biologiczny, sprzyjający zewnętrznemu określeniu przynależności do danej generacji wieku, z drugiej zaś – uznanie płynności granic czasowych (jak Radlińska czy Ossowska), kiedy: „wiek nie jest czymś istotnym dla włączenia ludzi do tego czy innego pokolenia. Decyduje o nim przede wszystkim wspólność postaw i wartości” (Ossowska 1963: 50). Podobnie Radlińska wyraźnie wyodrębnia termin „generacja”, odnosząc go do wieku biologicznego, oraz termin „pokolenie historyczne”, który konstruuje transwersalnie, niezależnie od wieku biologicznego, obejmując tym określeniem wszystkich, którzy żyją w danej przestrzeni i w czasie.

Terminu „pokolenie” używa się najczęściej w dwu znaczeniach (Kamińska 2007). W pierwszym dominuje „ujęcie biologiczne, skoncentrowane na poszczególnych etapach życia człowieka (dzieciństwo, młodość, wiek dojrzały i starość) oraz na procesach starzenia się jednostek i grup społecznych, a także na związanej z tymi procesami wymianie pokoleń” (Kamińska 2007: 11). W drugim zaś ujęcie społeczno-kulturowe, w którym termin „pokolenie” opisują następujące desygnaty: w miarę podobny wiek, uczestnictwo w „niepowtarzalnych doświadczeniach historycznych” (Kamińska 2007: 11), które generują „pewne podobieństwa w sposobie działania i ideologii” (Kamińska 2007: 11), odróżniające od innych generacji wieku. W tej klasyfikacji stanowisko Radlińskiej zbliża się do ujęcia społeczno-kulturowego, zwłaszcza, gdy będziemy rozumieć pokolenie jako „grupę osób [...] mających te same doświadczenia historyczne” (Kamińska 2007:11), ale równocześnie je przekracza, podkreślając swego rodzaju „ponadpokoleniowość” (Mikołajewicz 1994), która sprzyja utrzymaniu mechanizmów transmisji kulturowej i związków typu *la filiation*, pozwalających na ponowne odkrywanie zdarzeń przeszłych i antycypację przyszłości. Szczególne znaczenie dla ponadgeneracyjności pokolenia historycznego ma tworzenie warunków dla zaistnienia uwspólnionego doświadczenia, czy – jak to formułuje Mannheim – „wspólnoty pokoleniowej”. Odkrycie mechanizmów tego procesu stanowi przedmiot, wokół którego skupia się analiza prowadzona w tym artykule.

¹¹ Jako punkt odniesienia na ogół przyjmowano 100 lat – jeden wiek.

Fenomen trwania idei pokolenia

Lektura koncepcji Mannheima oraz toczony wokół niej dyskurs sprzyjają sformułowaniu pytania o trwanie idei, stanowiącej nadal ważne odniesienie bibliograficzne, po prawie 100 latach od jej opublikowania.

Trzy stadia wyodrębnione przez Mannheima w ujęciu pokolenia: „umocowanie pokoleniowe, powiązania pokoleniowe, wspólnota pokoleniowa” (por. Orłowski 2015: 45) oraz „zakotwiczenie kategorii pokolenia w paradygmacie społecznego doświadczania przemian wartości i kultury” (Orłowski 2015: 42) pokazują transformacyjny wymiar tej koncepcji, która zainicjowała „światowy dyskurs pokoleniowy w przestrzeni socjologiczno-kulturowej i historycznej” (Orłowski 2015:41). Tę dynamikę i powiązania wzajemne między różnymi stadiami stawania się wspólnoty pokoleniowej oddaje następująca wypowiedź Mannheima:

Podobne umocowanie pokoleniowe jest tylko czymś możliwym [ze względu na oddalenie przestrzenne jednostki nigdy się nie stykają], natomiast powiązania pokoleniowe powstają dzięki udziałowi jednostek tak samo umocowanych pokoleniowo we wspólnym losie oraz jakoś z nim związanych ideach i koncepcjach. W obrębie tej wspólnoty losu mogą powstać oryginalne wspólnoty pokoleniowe” (Mannheim 2015[1928]: 114).

Umocowanie pokolenia jest dane niezależnie od jednostki i ją równocześnie ogranicza, ale i sprzyja tworzeniu powiązań pokoleniowych, który to proces może być spełniony „tylko wtedy, gdy rzeczywiste czynniki społeczne i intelektualne stworzą na obszarze, który zajmują, rozluźnione dawne i powstające nowe powiązania, realną więź między jednostkami tak samo umocowanymi pokoleniowo” (Mannheim 2015[1928]: 111). Najwyższym stopniem tych transformacji jest fenomen wspólnoty pokoleniowej. Określa ją „identyczne reagowanie, współbrzmienie i formowanie jednostek, które mają określone umocowane pokoleniowe” (Mannheim 2015[1928]: 114). Oznacza to, że wspólnota pokoleniowa „tworzy zatem więź o wiele bardziej konkretną niż powiązania pokoleniowe” (Mannheim 2015[1928]: 111–112).

Co zatem czyni trwanie tej idei? Przytoczone powyżej sformułowania Mannheima pozwalają przypuszczać, że jest obecne w tej koncepcji ujęcie transformacyjne, które czyni ją w miarę otwartą i całościową, ale także łatwo poddającą się krytyce¹². Przykłady owej krytyki w dyskursie niemieckim znajdujemy w dziele zbiorowym *Pokolenia albo porządkowanie historii* (2015), opracowanym przez Huberta Orłowskiego. O dylematach recepcji koncepcji Mannheima dowiadujemy się m.in. z tekstu Samuela Coavouxa (2011), który analizuje okoliczności tłu-

¹² Samuel Coavoux, omawiając zakres francuskiego wydania pracy Mannheima, przywołuje opinię tłumacza tego dzieła na język francuski Gérarda Maugera, iż Mannheim znajdował się w swym życiu iż pracy naukowej często w sytuacji ciągłej dwoistości, zarówno wynikającej z jego sytuacji osobistej, jak też z wpływów naukowych: „rozdarto między Węgrami a Niemcami, podwójnie skazany na wygnanie (z powodu represji nazistowskich ucieka z Niemiec do Anglii), poddany różnorodnym wpływom od Simmela i Webera do Lukacsa” (Coavoux 2011:6).

maczenia tego dzieła na język francuski przez Gérarda Maugera (2013). Coavoux przypomina, że:

Mannheim był długo krytykowany we Francji zarówno przez socjologię marksistowską, jak i socjologię burżuazyjną [...] Powrócił do dyskursu socjologicznego w związku z interakcjonizmem i etnometodologią, które inspirowały się jego twórczością. W znanej pracy Petera Bergera i Thomasa Luckmanna *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, był uznany jako teoretyk wiedzy potocznej (Coavoux 2011: 7).

Powrót do koncepcji pokolenia Mannheim¹³, obserwowany w dyskursie od lat 80. XX w. wynika, zdaniem badaczy francuskich, nie tylko z wcześniejszego braku dostępu do wersji francuskiej jego dzieła, ale także z ujawnienia się w tym okresie nowych pól badawczych, jak socjologia młodzieży czy socjologia cykli życia. Przywoływane tu dzieło pod redakcją Huberta Orłowskiego pokazuje liczne przestrzenie aktualnych zastosowań perspektywy pokoleniowej w badaniach i w dyskursie niemieckim (por. np. Weigel 2015).

Analiza recepcji stanowiska Mannheim w dyskursie polskim, wskazuje na ciągłą żywotność tego tekstu, ale i na wielość interpretacji, którą też prowokowała długa niedostępność tłumaczenia artykułu Mannheim z oryginału niemieckiego na język polski, co miało miejsce dopiero w roku 2015 (por. *Pokolenia albo...* 2015). Wcześniej, w roczniku 1992–1993, „Colloquia Communia” opublikowano tekst Mannheim zaczerpnięty z tłumaczenia angielskiego. Prawdopodobnie różne źródła pierwotne, a także spory dystans czasowy między tłumaczeniami, mający znaczenie dla zmian w dyskursie i podejściach/paradygmatach oraz wpływy języka pośredniego (w tym wypadku angielskiego), spowodowały różnice w tłumaczeniach głównych kategorii tego dzieła na język polski (por. Burska 2005).

Z punktu widzenia tytułowej kategorii: pokolenia historycznego i poszukiwania tropów tego myślenia wśród współczesnych Radlińskiej odnotować należy dwie koncepcje, które Mannheim przywołuje w swej rozprawie. Jedną z nich, powyżej już sygnalizowaną, jest koncepcja François Mentrégo (1920), drugą Wilhelma Pindera (2015[1926]), do których będziemy odnosić się w dalszej części artykułu.

Pokolenie historyczne: społeczno-pedagogiczna perspektywa wpisana w dyskurs

„Idea pokolenia – pisze Mentré – jest bardzo pociągająca, ale trudna w doprecyzowaniu, ponieważ jest to pojęcie złożone (*mixte*), obejmujące (*participe*) czas i przestrzeń” (Mentré 1920: 461).

Przegląd dostępnej literatury przedmiotu wzbudzał zastanowienie z uwagi na niewystępowanie wprost formułowanego pojęcia „pokolenie historyczne”. Taki ter-

¹³ Dziękuję doktorowi Marcinowi Kafarowi za inspirujące dyskusje poświęcone omawianej problematyce pokoleniowości.

min został odnaleziony dopiero w rozprawie doktorskiej François Mentrégo (1920), w której autor poświęca całą wielostronicową analizę socjohistoryczną dziejów Francji na przestrzeni 400 lat (od 1515), w której kluczową kategorią metodologiczną jest pokolenie historyczne. Analiza ta prowadzona jest z punktu widzenia narzędzia obejmującego trzy wymiary: „estetyczny, teoretyczny oraz praktyczny” (Mentré 1920: 344) i odnosi się do następujących aspektów pokolenia historycznego: „tego, co było doświadczane, przeżyte, trwa (*survivances*), co stanowi nowość (*nouveautés*), co odnosi się do przewidywania przyszłości (*anticipation*)” (Mentré 1920: 344).

Wypełnienie celu tego artykułu wymagałoby przynajmniej zasygnalizowania przypuszczeń odnoszących się do inspiracji dla Radlińskiej wprowadzenia do jej pedagogiki społecznej koncepcji pokolenia historycznego. W bibliografii pierwszej pracy dającej podstawy teoretyczne pedagogice społecznej: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, opublikowanej w roku 1935, nie znajdujemy bezpośrednio odwołania do pracy Mentrégo, ale są inne odniesienia¹⁴, na które też powołuje się ten autor. Jest więc możliwe, że studiując historię i, jak sama to podkreśla w *Listach o nauczaniu i pracy badawczej* (Radlińska 1964: 349–350), poszukując podstaw metodologicznych, mogła zetknąć się z tą rozprawą, przygotowaną na Sorbonie¹⁵.

Historyczność pokolenia: pojmowanie

Na uwagę zasługuje to, że w obu tłumaczeniach Mannheim’a na język polski nie znajdujemy wprost określonej kategorii „pokolenie historyczne”, z akcentem na ten przymiotnik „historyczne”, i po drugie w koncepcji tej nie dokonuje się rozdziału na generację (wieku) i pokolenie (niezależnie od wieku), jak czyni to Radlińska¹⁶. W jej pracach nie znajdujemy odniesień bibliograficznych do prac publikowanych w tym czasie, podejmujących zagadnienie pokolenia historycznego i pokoleniowości. Dotyczy to także dyskursu polskiego z tego okresu, który najpełniej oddaje praca Kazimierza Wyki opublikowana w roku 1939. Choć jego koncepcja pokolenia po latach została poddana krytyce: m.in. Burska (2005), która, odnosząc się do prac Bohdana Cywińskiego, Andrzeja Mencwela, czy Pawła Rodaka, wskazuje na „inny niż u Wyki wymiar historyczności pokolenia – zamiast etapów dojrzewania [...] [uwydatnione]

¹⁴ M.in. chodzi tu o Célestina Bouglégo (1907; 1922) autora *Qu'est-ce que la sociologie?* [Co to jest socjologia?]. Na jej wydanie z 1925 roku też powołuje się Radlińska (1935: 243), dając następującą wskazówkę czytelnikowi: „Znaczenie pedagogiki społecznej dla socjologii (nie tylko odwrotnie), podkreśla m.in. C. Bouglé” (Radlińska 1935: 243). W dalszej części tej pracy Radlińska odnosi się jeszcze do drugiej książki Bouglégo (1922) *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs* [Wykłady z socjologii na temat kształtowania (tworzenia) wartości]. Należy przypuszczać, że myśl tego badacza była bliska Radlińskiej, choćby z uwagi na to, że Bouglé należy do grona prekursorów aktywnego pojmowania wartości (tzw. „wartości aktywne”), czyli stanowiska współcześnie określanego w paradygmacie konstruktywistycznym (por. m.in. Marynowicz-Hetka 2021b).

¹⁵ Jednym z pierwszych czytelników tej rozprawy był Emil Durkheim, o czym Mentré pisze w podziękowaniach we wstępie do książki.

¹⁶ Jest możliwe, że Radlińska, pisząc o pokoleniu historycznym w pracy *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, opublikowanej w roku 1935, mogła znać koncepcję Mannheim’a z oryginału niemieckiego (wiele wskazuje, że znała ten język).

zanurzenie «w historii myśli», w diachronii dyskursu, przekraczającego granice epok, z zarazem wyraziście określonego przez konkretne *hic et nunc*” (Burska 2005: 28).

Zastanawiając się nad historycznością pokolenia, Burska (2005: 28) wyróżnia jej znaczenie „silniejsze” i „słabsze”, wywodząc ten pierwszy wymiar z ujęcia socjologicznego, w którym „wszystkie generacje są «historyczne» albowiem są częścią ciągle dokonujących się przemian” (Burska 2005: 28). W znaczeniu „słabszym, luźniejszym – [historyczność] może być po prostu nieustającym dzianiem się” (Burska 2005: 28). Dla naszej analizy w tej interpretacji historycznego wymiaru pokolenia ważne jest ujawnianie procesualności, stawanie się pokoleniem historycznym.

Ponadgeneracyjność pokolenia historycznego

Pokolenia – pisała Radlińska w roku 1935 – naprawdę nie zmieniają się jak warty: Dziadowie, ojcowie, wnuki pracują w jakichś chwilach równocześnie, są nie tylko świadkami, lecz i współuczestnikami tych samych częściowo wydarzeń (Radlińska 1935: 21).

Działalność wychowawcza harmonizuje pokolenia historyczne i przenosi wpływy ideałów poprzez granice epok i narodów dzięki ukazywaniu istniejącego dorobku i zamierzonych poczynań, które oczekują na nowe siły młodzieży (Radlińska 1935: 25).

To sformułowanie z tekstu Radlińskiej opublikowanego w roku 1935 bardzo trafnie oddaje dwa wymiary pokolenia: historyczność, którą określa kontekst „pola”, oraz transformacyjność i procesualność, podkreślającą dynamikę pokolenia historycznego, w których zachodzące zmiany charakteryzują transformacje wielokrotnie złożone. Takie odczytanie myśli Radlińskiej pozwala nam na wpisanie jej we współczesny dyskurs, opisujący także myśl społeczno-pedagogiczną, której ramę epistemologiczną definiują: całościowość, dynamika, transformacje bezszelustne, niezgoda (dekoinsydencja).

Wniknięcie, nie tylko w samą istotę konceptu „pokolenie historycznego”, ale przede wszystkim w odtworzenie mechanizmów konstruowania, stawania się społeczności, dzielącej wzory interpretacyjne i wartości, pojmowanej jako pokolenie historyczne, może być również ważnym narzędziem analizy/dyspozytywem w pracach badawczych uwzględniających horyzont społeczno-pedagogiczny. Poszerzenie konceptu pokolenia na wszystkie roczniki wzbogaca i zwielokrotnia połączenia, związki, relacje zachodzące między jednostkami żyjącymi na tym samym terenie i w tym samym czasie historycznym. Jest spójne z procesami wychowawczymi zachodzącymi w środowisku życia: wzrostu, wrastania i wprowadzania w wartości. Sprzyja wymianie i kształtowaniu kontekstu „pomocy w pełnym rozwoju”. W sposób bezpośredni podkreśla odejście od paradygmatu biologicznego, ograniczającego pokolenie do wieku i zmierzanie w kierunku paradygmatu kulturowego (społeczno-kulturowego), wyrażającego wyodrębnienie dwu kategorii: „generacja

wieku”, „pokolenie historyczne”, kształtowane dzięki uczestnictwu w tych samych zdarzeniach i ich doświadczaniu, niezależnie od wieku.

Tak rozumiana koncepcja pokolenia historycznego jest spójna z koncepcją wychowania pojmowanego jako pomoc, towarzyszenie w rozwoju i jego aktami: wzrostu, wrastania w życie społeczne i wprowadzania w wartości kultury, z całościową koncepcją wychowania i oddziaływania obejmującą zarówno czynniki biologiczne, jak i społeczne, kulturowe. Przywołując metaforę Heleny Radlińskiej można powiedzieć, że tak pojmowane pokolenie historyczne stanowi „glebę”, na której te procesy zachodzą, nie jest ono traktowane analitycznie, jak to bywa w badaniach literackich, ale wtopione w przestrzeń społeczno-kulturową, w jakiej działa pedagog społeczny, w pole praktyki. Obejmuje wszystkich, którzy niezależnie od wieku biologicznego uczestniczą w tej przestrzeni, są obecni w danym czasie historycznym. W tak pojmowanym pokoleniu historycznym istotne są dwa powiązane ze sobą wymiary: czasu i przestrzeni, które stanowią ramę dla podejmowanej aktywności. Tak rozumiana koncepcja pokolenia jest bardzo logicznie powiązana z koncepcją człowieka i koncepcją wychowania, rozumianego jako pomoc w rozwoju, towarzyszenie rozwojowi, które może być udziałem jednostki w różnych okresach (w ciągu) jej życia¹⁷. Co oznacza, że ta sama osoba, będąc przedstawicielem jednego pokolenia, może uczestniczyć w różnych jego konfiguracjach, w zależności od fazy życia i pełnionych ról społecznych.

Kategoria pokolenia historycznego i związana z nią kategoria wieku społecznego¹⁸, stanowią nie tylko uzasadnienie dla wcześniej już wymienionych konceptów opisujących proces wychowania: „wzrost”, „wrastanie społeczne”, „wprowadzanie w wartości”, ale także matrycę, na której można budować dalsze koncepcje, zwłaszcza człowieka usytuowanego w sensie relacyjnym w środowisku życia. Z uwagi na swą ogólność nadal inspirują do dalszych analiz oraz studiów. W pedagogice społecznej (co wyraźnie artykułowała Helena Radlińska i na co tak dobitnie zwracał uwagę Aleksander Kamiński), człowiek postrzegany jest w sensie relacyjnym, to jest w związku ze środowiskiem społeczno-kulturowym.

Odnosząc to ujęcie konceptu pokolenia historycznego do stanowisk współczesnych Radlińskiej (Pinder 2015[1926]; Mannheim 2015[1928]), dostrzegamy, że zwłaszcza koncepcja Wilhelma Pindera jest bliska ujęciu wielogeneracyjnemu i międzygeneracyjnemu Radlińskiej oraz współbrzmi z metaforycznym jego sformułowaniem, przywoływanym przez Mannheima: „w każdej chwili myśleć polifonicznie,

¹⁷ Szerzej na ten temat por. Marynowicz-Hetka 2019: 66–70.

¹⁸ W tym miejscu warto przypomnieć, że pierwsze teoretyczne odniesienie do proponowanej przez Radlińską kategorii wieku społecznego w kontekście ustaleń dynamicznej „definicji społecznej” terminu „młodzież”, opracował Aleksander Kamiński (1959: 8) we wstępie do jego wielkiego dzieła poświęconego polskiemu związkowi młodzieży w pierwszej połowie XIX w. Zaś na przywoływanej już konferencji, organizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w stulecie urodzin Heleny Radlińskiej, Stanisław Kowalski, porównując jej pedagogikę społeczną z socjologią wychowania, mówił: „autentycznym, autorskim wkładem Radlińskiej do socjologii wychowania są dwa inne pojęcia: 1) pokolenia historycznego, obejmującego wszystkie generacje (dziadów, ojców, dzieci, wnuków) współżyjące w tym samym czasie w swoistych społecznych układach, 2) wieku społecznego, stanowiącego wskaźnik stopnia uspołecznienia jednostki w relacji do jej wieku chronologicznego, fizjologicznego, psychicznego lub inteligencji, prawnego” (Kowalski 1980: 74).

tak aby można było rozróżnić głosy poszczególnych pokoleń, które na swój sposób docierają do owego punktu w czasie, czyli chwili” (Mannheim 2015[1928]: 89), bo „każda chwila jest właściwie wielowymiarowym okresem czasu, ponieważ jest przeżywana jednocześnie przez kilka pokoleń, znajdujących się w różnych fazach rozwoju” (Mannheim [1928]2015: 89)¹⁹.

Fenomen pokolenia tak pojmowanego wyraża nierównoczesność tego, co równoczesne. Radlińska prawdopodobnie dla odróżnienia terminu „pokolenie”, stosowanego w różnych znaczeniach, wprowadza w swych tekstach termin „generacja”, obejmujący rówieśników. Mówi więc o generacji dzieci, dorosłych, dziadków i ich wzajemnych związkach (powiązanych, pożenionych), które sprzyjają podobnie skonfigurowanym transformacjom jednostek i ich aktywności²⁰. Ten zabieg językowy jest trafny i „zwalnia” autorkę od zajmowania się problemem czasu, w którym trwa dana generacja²¹. W stanowisku Radlińskiej, nie do końca wypowiedzianym, kategoria czasu, odnosząc się do koncepcji Ferdynanda Braudela (1999), nie obejmuje czasu krótkiego (jedna generacja wieku), ale czas długi i tym samym widoczna jest kategoria długiego trwania w pokoleniu historycznym, która równocześnie sprzyja podzieleniu znaczeń i wartości kultury, niezależnie od wieku biologicznego.

Walor transformacyjności pokolenia historycznego: trwanie i zmiana

Poszukując dalej możliwości zastosowania tak pojmowanej koncepcji pokolenia historycznego, należałoby zastanowić się nad możliwościami nadania nowych znaczeń kategorii wieku społecznego²². W pracach Radlińskiej została ona ograniczona do sy-

¹⁹ W polskim tłumaczeniu, znajdującym w tomie *Pokolenia albo porządkowanie historii* (2015), Pinder rozważa zagadnienie „prawidłowości równoczesności i [...] równieśnictwa” (Pinder 2015: 167). W toku lektury przekonujemy się, że autor przyjmuje jednak koncepcję „następstwa pokoleń” (Pinder 2015), ale bardzo oryginalne są porównania do kategorii wyodrębnianych w teorii muzyki. Jego zdaniem: „[...] czysta obcość zjawisk [rówieśnictwa i równoczesności] jest zawsze chaosem. Natomiast zawarte w nich następstwo pokoleń jest rytmem, a nawet więcej polifonią” (Pinder 2015: 167). Dalsza analiza (s. 168–169) pokazuje dwoistość tego rozumowania, ale i świadczy o dostrzeganiu licznych powiązań i transformacji, także bezszelastnych, dzięki czemu staje się bliska omawianej tutaj ponadgeneracyjnej i transformacyjnej koncepcji pokolenia. Niestety, dalsza analiza prowadzi autora do konstatacji, że: „pokoleniem będziemy nazywać grupę ludzi mniej więcej w tym samym wieku” (Pinder 2015: 170), a „trójgłosowa polifonia pokoleń jest uproszczeniem” (Pinder 2015: 169). Widoczne jest zróżnicowanie paradygmatyczne w tym tekście, co może też świadczyć o transformacjach dyskursu i trudnych narodzinach koncepcji. Karl Mannheim odwołuje się do tekstu Pindera z roku 1926 (por. Mannheim 2015[1928]: 88).

²⁰ Ten tok myślenia koresponduje z cytowaną już wypowiedzią Mentrégo, podkreślającą jakość owych splotów związków, kiedy mówi o generacjach, które „podają sobie ręce i ludzie przenikają z jednej do drugiej stopniowo/niepostrzeżenie, prawie bez zakłóceń” (Mentré 1920: 219).

²¹ W literaturze z jej okresu twórczości podawano 30 lat, albo w zależności od uwarunkowań środowiskowych 33 czy 32 lata.

²² Inspiracji dostarcza też odczytanie tej kategorii przez Stanisława Kowalskiego (1980: 74–75) oraz propozycja metodologiczna Aleksandra Kamińskiego (1959), w której – jak pisze – „pojęcie wieku społecznego, ograniczone w stosowaniu do szerszych faz życia ludzkiego (takich jak dzieciństwo, młodość, dojrzałość) stanie się narzędziem badawczym” (Kowalski 1980: 8).

tuacji zagrażających rozwojowi dziecka i narzucającym mu obowiązki przynależne innej generacji wieku. Można by jednak tę kategorię wzbogacić o znaczenia odnoszące się do wychowania pojmowanego jako pomoc w rozwoju, do wrastania w role społeczne określane przez pokolenie historyczne i wprowadzania w jego wartości kultury. A także poszerzyć na inne generacje wieku analizę z punktu widzenia wieku społecznego i jego znaczenia dla procesów kształtowania oraz transformacji obecnych w pokoleniu historycznym.

Użycie przymiotnika „historyczne” wydaje się pewnym skrótem myślowym dla wyrażenia historycznego wymiaru pokolenia, a więc jego usytuowania w konkretnym kontekście historycznym i społeczno-kulturowym. Jak to już było wyżej powiedziane, w takim sformułowaniu „pokolenie historyczne”, poza rozprawą Mentrégo (1920), termin ten nie występuje w dostępnej literaturze przedmiotu, ale jego intencja jest wyraźna w wielu stanowiskach, poczynając od Mannheima, gdzie mówi się o społeczno-historycznym wymiarze pokolenia. W pracy François Mentrégo²³, interesująco brzmi teza, którą formułuje Kazimierz Wyka (1939: 177), o pokoleniu „szerzej rozumianym”, obejmującym – jak to określa – urzędzenia²⁴, takie jak: instytucje (*institutions*) i serie (*séries libres*)²⁵. Pierwsze z nich to wielkie i stałe ciała, a drugie to organizmy labilne, estetyczne i transformacyjne i najbardziej twórcze²⁶.

W społeczeństwie cywilizowanym istnieją dwa rodzaje organizmów, wszystkimi swymi cechami przeciwstawiające się sobie. Z jednej strony są to instytucje, jako wielkie i stałe ciała, z istoty swej tradycjonalistyczne i zachowawcze, które działalność dorosłych naginają do ogólnych i z góry ustalonych reguł. Z drugiej strony są to serie, jako dowolne i dość zacieśnione, z natury swej nowatorskie ugrupowania, które często się sprowadzają do łańcucha jednostek, poza węzłem duchowym niemających ze sobą nic więcej wspólnego (Mentré 1920: 226, w tłumaczeniu Wyki 1939: 177).

W koncepcji Mentrégo skupia uwagę dynamika serii (ciągów, łańcuchów jednostek), wyrażająca powiązania między zmianą a trwaniem, kontynuacją. Jednostki skupione w danej serii (ciągu) łączy „węzeł duchowy”, mentalny. Mentré wyodrębnia

²³ W polskiej literaturze przedmiotu omówienia stanowiska François Mentrégo znajdujemy w tłumaczeniach pracy Mannheima (2015[1928]: 84–86) i w rozprawie Kazimierza Wyki (1939: 177–178).

²⁴ Należy sądzić, że użyty przez Wykę termin „urządzenie” jest pierwszym, najczęściej stosowanym w owym czasie (także posługiwała się nim Radlińska, kiedy mówi o placówce i jej urządzeniach) tłumaczeniem francuskiego słowa: *dispositif*, któremu szeroki zakres nadał dopiero Michel Foucault. Tym samym polskie tłumaczenia prac tego autora, w których niekiedy używa się terminu „urządzenie” mają zdecydowanie szerszy zakres, a stosowany, także w tym artykule, termin „dyspozytyw” obejmuje te wielorakie sensy.

²⁵ Wydaje się, że lepiej oddawałoby sens tego francuskiego terminu słowo: „ciąg”; „łańcuch”. W interpretacji Mannheima jest to: „ciąg złożony z luźnych ugrupowań (salonów, grup literackich itp.)” (Mannheim 2015[1928]: 85).

²⁶ Zdaniem Kazimierza Wyki: „Instytucje obejmują rzeczy i ludzi, stanowiąc stałe ugrupowania o określonych celach — są to urzędzenia prawne, pedagogiczne, ekonomiczne itd. z ich całym aparatem, górującym nad jednostką i zmieniającym się nader powoli i ciężko. Przeciwnie jest z seriami, które są ruchome, kapryśne, zamiast dyscypliny zewnętrznej poddane prawu wewnętrznemu, spod którego można się wprawdzie wyłamać, lecz które dużo głębiej zakorzenia się w duchowości jednostki, aniżeli instytucje” (Wyka 1939: 177).

dwie kategorie serii: postępowe, które składają się na kapitał cywilizacyjny, kulturowy i serie przemienne²⁷, które:

ustawicznie mogą być podawane w wątpliwość i [...] mogą wytwarzać rezultaty, jakie układają się obok siebie, a nieraz nawet zaprzeczają; tak jest z dziełami artystycznymi i literackimi. Zresztą rozróżnienie nie jest absolutne. Istnieją szeregi przejściowe, jak na przykład prądy filozoficzne. W seriach postępowych miewa miejsce pewna przemienność (hipotezy w naukach i współczynnik osobowy uczonych), zaś szeregi przemienne wnoszą pewien postęp (technika w sztukach). Następstwo pokoleń uwidacznia się z szczególną dobitnością w historii serii, zwłaszcza serii przemiennych". (Mentré 1920: 247, w tłumaczeniu Wyki 1939: 177–178).

Namysł nad koncepcją pokolenia historycznego proponowaną przez Mentrégo może owocować wzbogaceniem refleksji nad mechanizmami stawania się pokolenia historycznego, w tym koncepcji *la filiation* (łańcucha ludzi i zdarzeń przeszłych).

Karl Mannheim sytuuje Mentrégo jako przedstawiciela „pozytywistycznego racjonalizmu” (Mannheim 2015[1928]: 83), dążącego do „znalezienia *ogólnej zasady*, która rządzi rytmem rozwoju historycznego” (Mannheim 2015[1928]: 83). Podkreśla też jego nowatorstwo w podejściu do „pokoleniowości w aspekcie historycznym” (Mannheim 2015[1928]: 84) i ukazuje odmiennosć w stosunku do równoległe rozwijanej w Niemczech orientacji „romantyczno-historycznej” (Mannheim 2015[1928]: 86–92), przywołując m.in. stanowisko Wilhelma Diltheya, którego nowatorskość polegała na: „przeciwstawieniu czasu mierzalnego *ilościowo* wewnątrznie przeżywanemu czasowi, który jest uchwytny tylko jakościowo” (Mannheim 2015[1928]: 87). Z punktu widzenia ponadgeneracyjnej koncepcji pokolenia historycznego Radlińskiej, szczególnie cenna jest myśl Diltheya, którą przytaczam za Mannheimem:

w związku ze zjawiskiem pokoleniowości nie tylko kolejność, ale także równoczesność²⁸ ma sens głębszy niż tylko chronologiczny [...] Teza, że równoczesność w sferze historii intelektualnej nie polega na chronologii, lecz na jednorodności oddziałujących czynników, przenosi dyskusję z płaszczyzny ciężącej ku mistycznej arytmetyce w sferę czasu wewnętrznego, którą można ogarnąć tylko dzięki intuicji. Coś co jest policzalne tylko matematycznie, zmienia się w coś uchwytnego tylko w odtwórczym doświadczeniu (Mannheim 2015[1928]: 88).

Wpisanie perspektywy społeczno-pedagogicznej pojmowania koncepcji pokolenia historycznego w paradygmat transformacyjny, umożliwia przywołanie kategorii doświadczenia pojmowanego jako „podwójna transformacja” (Barbier 2022a) i procesualnie dokonywanego uwspólniania doświadczenia indywidualnego (Dewey 1968[1947]). W niedawno opublikowanym tekście *Construits d'expérience*

²⁷ W konkluzji swej rozprawy o pokoleniach historycznych Mentré tak pisze: „analizowaliśmy społeczeństwo z punktu widzenia *les séries* (ciągów, łańcuchów, przebiegów), które stanowią linie duchowe analogiczne do linii organicznych i poddane są podobnemu rytmowi. Szczególnie ważne są serie estetyczne, które odzwierciedlają złożony ruch umysłów [idei i faktów]” (Mentré 1920: 462).

²⁸ Tę myśl rozwija też Pinder, postrzegając pokolenie jako nierównoczesność tego, co równoczesne.

et construits d'analyse [Konstrukty doświadczenia i konstrukty analizy] Jean-Marie Barbier (2022a) pojmując doświadczenie jako „podwójny proces transformacji” (Barbier 2022a: 3), odnoszący się równocześnie do aktywności podejmowanej przez podmioty, jak i do nich samych. Ta teza, iż nie tylko proces transformacji odnosi się do podejmowanej aktywności, ale także do podmiotów, które „stają się/tworzą się czyniąc” (Barbier 2022a), wzbogaca także postrzeganie powiązań wyrażanych przez Radlińską w koncepcji pokolenia historycznego. Szczególnie tu warto przywołać jej stanowisko, podkreślające przydatność tak całościowego pojmowania kategorii pokolenia w dostrzeganiu walorów powiązań międzygeneracyjnych (Radlińska 1935).

Całościowość postrzegania pedagogiki społecznej, podkreślona przez Lecha Witkowskiego (2014) w jego dziele na temat twórczości Heleny Radlińskiej, wyraża się w sposób widoczny także w tej koncepcji pokolenia historycznego i nadaje jej atrybuty pokoleniowości, który to fenomen charakteryzuje dynamika i rozwój w kierunku uwspólnienia doświadczenia indywidualnego. Jeśli przyjmiemy stanowisko, że doświadczenie można postrzegać jako transformacje powiązane (pożenione) aktywności i podmiotu działającego, to kategoria uwspólnionego doświadczenia uczestnicząca immanentnie w konstruowaniu pokolenia historycznego nabiera nowego oświetlenia. Uwspólniane w pokoleniu historycznym doświadczenie dokonuje się w procesie nieustającego uczenia się „w praktyce”.

Społeczno-pedagogiczna rama epistemologiczna: stawanie się pokoleniem historycznym

W ustaleniu społeczno-pedagogicznych aspektów epistemologicznych, składających się na opis procesu stawania się pokoleniem historycznym, pomocne mogą być odniesienia do konceptów określających procesy zerwań i nieciągłości w transformacjach doświadczenia indywidualnego, nieustannie rekonstruowanego w kierunku uwspólniania z uczestnikami tego samego pokolenia historycznego. Konstruując te ramy, odnosić się można do wielu stanowisk, jak na przykład koncepcji uwspólnionego doświadczenia (Dewey 1968[1947]), postawy dekoinsydencji (Jullien 2019) wobec rzeczywistości i znaczenia jej dla odkrywania „nowego”, a także dla odnajdywania racji do ponownego podjęcia zaniechanej aktywności; procesualności transformacji powiązanych (Barbier 2022b); konceptu trwania, długiego trwania i czasu długiego (Braudel 1999), ale także widocznych, w tym procesie stawania się pokoleniem historycznym, zerwań i nieciągłości (Bachelard 2002[1938]). Z powodów formalnych (wymogi edycyjne artykułu) nie jest możliwe szczegółowe analizowanie tych stanowisk. Wiele z nich jest omówionych w innych tekstach (m.in. Marynowicz-Hetka 2019). Spiwem tej analizy jest koncept pokolenia historycznego zarysowany w twórczości Radlińskiej. Jego odczytanie wymaga wnikięcia w ideę społeczno-pedagogicznego spojrzenia na rzeczywistość. W tej analizie szczególnie nas zajmuje odkrycie mechanizmów towarzyszących procesowi stawania się danej międzygeneracyjnej zbiorowości pokoleniem historycznym, dzielającym wzory interpretacyj-

ne kultury. Używając terminologii Mannheim'a pytamy, jak tworzy się „wspólnota pokoleniowa”, spożytkowując „umocowanie pokoleniowe” i „powiązania pokoleniowe”, a więc w języku Radlińskiej czy Mentrégo: jak tworzy się pokolenie historyczne.

Wymiar procesualny

Procesualny wymiar stawania się pokoleniem w danym czasie historycznym i w danej przestrzeni społeczno-kulturowej jest podkreślany w wielu stanowiskach odwołujących się do „paradygmatu społecznego doświadczania przemian wartości i kultury” (Orłowski 2015: 42). Współbrzmi z poglądem podkreślającym znaczenie tych czynników, które zdaniem Mannheim'a, w interpretacji Coavouxa (2011), czynią owo stawanie się pokolenia. Ważne tu jest pojawianie się i zanikanie czynników, elementów kultury, trwanie i zmiany, znaczenie transmisji i pamięci. Oznacza to, że podzielenie tego samego horyzontu czasowego stanowi jedynie potencjał sprzyjający konstruowaniu pokolenia (historycznego). Jednak aby ono zaistniało, musi „wypełnić się” ów horyzont. Procesy w nim zachodzące charakteryzują transformacje bezszelustne (Jullien 2009), niedostrzegane nie tylko przez zewnętrznych obserwatorów, ale przez same podmioty, których dotyczą.

„Jedność pokoleniowa” (Mannheim 2015[1918]) jest kolejnym konceptem precyzującym proces stawania się pokolenia, kiedy jednostki faktycznie dzielą wspólny los istnienia. W ujęciu tym (Mannheim 2015[1918]) jedność pokoleniowa oznacza, że wewnątrz tej samej generacji tworzy się grupa, dzieląca/odczuwająca wspólne istnienie. Odnosząc tę charakterystykę do konceptu pokolenia historycznego Radlińskiej, kluczową w tym procesie jest przestrzeń międzygeneracyjna, której uczestnicy mogą podzielać te same odczucia, niezależnie od ich wieku.

Ważne jest jak przebiega proces określania, indywidualnego definiowania poczucia przynależności pokoleniowej. Jak przebiegają procesy interioryzacji i podzielenia wartości oraz aplikacji przyjętych rozwiązań. Odnosząc się do konceptu pokolenia historycznego Radlińskiej dostrzegamy, że temu procesowi odczuwania pokoleniowości historycznej sprzyja wyłanianie się w postawach i aktywnościach członków danej generacji sił utajonych, które umożliwiają przekraczanie stanu zastanego i antycypowanie przyszłych rozwiązań. Całościowe ujmowanie wszystkich, którzy, niezależnie od wieku, istnieją w danym czasie historycznym oraz przestrzeni społecznej i kulturowej, umożliwia współbrzmienie konceptu pokolenia historycznego z innymi kategoriami przywoływanymi przez Radlińską, a odnoszonymi się do procesu wychowania: wprowadzenie w wartości, wrastanie społeczne, pomoc rozwojowi, towarzyszenie etc. Szczególne zadania (por. Theiss 1997: 108) nakładane są na generację dorosłych, „generację starszych [...] obowiązek pracy nad sobą, nie tylko nad dziećmi” (Radlińska 1936: 814) i w konsekwencji „pracę wychowawczą wśród dorosłych, [która] wiąże w ten sposób pokolenie historyczne i wzmacnia jego siły. Bez niej prawie niemożliwe jest wychowanie dzieci i młodzieży” (Radlińska 1936: 815). Tak, procesualnie, buduje się społeczność o desygnatach pokolenia historycznego.

Uwspólnianie doświadczenia w toku powiązanych transformacji

Przegląd literatury przedmiotu, w której dominuje akcentowanie ujęcia generacyjnego (osoby w tym samym, zbliżonym wieku) zaskakuje czytelnika rozległością myśli Radlińskiej wobec koncepcji pokolenia. Można sformułować przypuszczenie, że dodanie przymiotnika: „historyczne” nie tylko w sposób skrótowy ułatwiać może nazwanie owych trzech elementów konstytuujących obraz pokolenia w ujęciu Mannheim’a, które są najczęściej przywoływane w dyskursie (umocowanie, jedność, wspólnota pokoleniowa), ale także podkreślać to, co określa się niekiedy wspólnym doświadczeniem historycznym. Na tym tle kategoria doświadczenia, a zwłaszcza mechanizmy jego uwspólniania przez jednostki doświadczające tych samych zdarzeń, staje się decydująca dla ponownego odczytania kategorii Mannheim’a określanej jako „wspólnota pokoleniowa” i stanowi niezbywalny oraz wzbogacający element ramy epistemologicznej konceptu pokolenia historycznego.

Tak, jak zostało to zasygnalizowane na początku tego artykułu, przyjmujemy ujęcie transformacyjne doświadczenia, które jest stałym, nieustającym procesem doświadczania i korygowania, zmieniania i doświadczania na nowo. Zachodzące w tym procesie akty są powiązane wielokrotnie i w różnych konfiguracjach: „aktywności przeżywanej, działania/opracowania doświadczenia, interakcji/komunikacji (Barbier 2022a: 3; 2016: 59–62). W tym świetle nie tylko, jak chce ten autor, edukację/kształcenie/działanie, ale także stanowienie pokolenia historycznego można pojmować jako proces rekonstrukcji doświadczeń. Jest on stymulowany poprzez „doświadczanie percepcji, które sprzyja transformacji wypowiedzi o świecie rzeczy, w aktywność podmiotów” (Barbier 2022a: 4). Tak więc, w tym procesie rekonstrukcji doświadczeń, wstępne doświadczenie percepcji ustanawia wstępne aktywności, następnie modyfikuje je w efekcie nowych spostrzeżeń i odczuć, w nieustannym procesie zmian.

Tej logice podlega też złożony proces uwspólniania doświadczeń, umożliwiający podzielenie indywidualnych doświadczeń, przeżywanych w społeczności przez uczestników pokolenia historycznego. Idea procesualnego uwspólniania doświadczeń rozwijana w pracach Johna Deweya (1968[1947]) wymaga od uczestników społeczności uważności i starań: „na każdym etapie [...] musi [się] pamiętać i oceniać jako całość to wszystko co było przedtem, i porównywać do całości, która dopiero powstanie” (Dewey 1968[1947]: 71). Stawanie się pokolenia historycznego, istota i sens tego procesu zależą nie tyle od tego, czym on jest, ale głównie od tego, jakie powiązania są w nim obecne. Jeśli uznamy, że proces ten, przebiegając w czasie i w przestrzeni, jest permanentnie rekonstruowany i kontynuowany w interakcji, to możemy przyjąć, że posiada on atrybuty uwspólnionego doświadczenia. Stawanie się pokoleniem historycznym może więc być postrzegane jako zintegrowany, relacyjny proces określony przez ramy „longitudinalne i paralelne doświadczenia” (Dewey 1968[1947]: 9), które charakteryzują: procesualność, temporalność, giętkość, rekonstrukcja i reorganizacja, dokonywane w wyniku powrotów i interakcyjnego stanowienia celów.

Integrowanie doświadczenia indywidualnego dokonujące się poprzez rekonstrukcję i reorganizację jest zdecydowanie bardziej kompletne, jeśli ma miejsce w zróżnicowanej przestrzeni społecznej. Stąd pedagodzy społeczni chętnie odwołują się do bogactwa i wieloodniesieniowości koncepcji pokolenia historycznego. Proces integrowania doświadczenia indywidualnego w takiej przestrzeni sprzyja nadawaniu mu wymiaru całościowego i konstruowaniu doświadczenia kompletnego, niezbędnego atrybutu w procesie wartościowania. Czynnikiem sprzyjającym integracji doświadczenia poprzez rekonstrukcję i reorganizację jest stymulująca te procesy przestrzeń społeczna. Pytanie o to, w jaki sposób tworzyć społeczność w wymiarze międzygeneracyjnym pokolenia historycznego jest podstawowym dla pedagogiki społecznej. Szczególnie przydatne może być przyglądanie się tym zdarzeniom z punktu widzenia tych stanowisk, które łamią granice mentalne i kulturowe oraz w sposób transwersalny przenikają podejmowane aktywności.

Konkluzja

Praca nad tym tekstem uświadomiła rozległość podjętego zamiaru badawczego i obszerność tego, co wymaga dalszych pogłębionych studiów. Była ona także swoistą refleksyjną pracą w pokoleniu historycznym pedagogów społecznych, podzielających koncept zaproponowany przez Radlińską, pojmowanym w kategoriach międzygeneracyjnych.

Koncepcja pokolenia, któremu Radlińska nadała przymiotnik „historyczne”, orientuje nas w kierunku odnalezienia wariantów niejednorodności pokolenia ludzi żyjących w tym samym czasie historycznym, na tym samym obszarze i poddanych tym samym samorzutnym wpływom kulturowym (przeszłym i teraźniejszym). W odróżnieniu od generacji czy kohort, kryterium przynależności nie jest biologiczne (wiek, rok urodzenia), ale społeczne, wyraża je przeżywanie, doświadczanie zdarzeń, które niekoniecznie wymaga jednoczesności w czasie i przestrzeni, zwłaszcza gdy myślimy o perspektywie międzygeneracyjnej. W tej progresywnie i konstruktywnie zorientowanej koncepcji jesteśmy razem, łączą nas idee. Przeżywane/doświadczane zdarzenia są przez uczestników podzielane, co nie oznacza, że w każdym indywidualnym przypadku są tożsame. Ich cechą jest niewątpliwie dwoistość i złożoność, ale w pokoleniu historycznym można odnaleźć pewien trzon, który jest tym spoiwem, „glebą” – jak pisze Radlińska – związków i relacji społecznych, budowanych wokół pewnych idei, które wymagają szczególnej pielęgnacji i zapewniają ciągłość transmisji kulturowej (por. także Witkowski 2014).

Jakość związków/relacji zachodzących w przestrzeni pokolenia historycznego zależy od kontekstu społecznego i indywidualnych odczytań owych przekazów kultury. Jest ona niejednorodna. Można dostrzec różne konfiguracje owych relacji, od zerwań i nieciągłości do podzielania przeżywanego doświadczenia i tym samym uwspólniania go. „Dynamika pokolenia – jak to formułuje François Mentré – stanowi ramę regulującą/wprowadzającą ład między przeżyciami, nowościami oraz antycy-

pacjami. Pokolenie tak pojmowane [historyczne] stanowi dynamiczną syntezę przeszłości i przyszłości usytuowaną w terażniejszości” (Mentré 1920: 343).

Ufam, że to krótkie studium spełniło swe zadanie poznawcze ponownego podjęcia konceptu pokolenia historycznego, zarysowanego w twórczości Radlińskiej i może stanowić zarys wskazania racji dla jego postrzegania, w wymiarze ponadgeneracyjnym i paradygmacie transformacji, na tle dyskursu epoki twórczyni pedagogiki społecznej i współczesnego (Marynowicz-Hetka 2021a) tekstu. Zamykając ten etap prac nad podjętą problematyką, pozostawiam czytelników z sentencją Mentrégo: „życie społeczne przypomina wielki gobelin, który mieni się żywymi kolorami i pięknymi arabeskami, ale jeśli spojrzymy na niego od dołu, to dostrzeżemy zerwane nici wątku” (Mentré 1920: 469).

Bibliografia

- Artwińska A., Fidelis M., Mroziak A., Zawadzka A. (2016) *Pożytki z «pokolenia». Dyskusja o «pokoleniu» jako kategorii analitycznej*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 347–365, <https://doi.org/10.18318/td.2016.1.21>.
- Artwińska A., Mroziak A. (2016) *O pokoleniach z perspektywy niemieckiej*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 253–263, <https://doi.org/10.18318/td.2016.1.16>.
- Bachelard G. (2002[1938]) *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.
- Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Barbier J.-M. (2022a) *Construits d'expérience et construits d'analyse*, <https://www.innovation-pedagogique.fr/article11488.html> [dostęp: 15.02.2022].
- Barbier J.-M. (2022b) *Penser en termes de transformations conjointes*, <https://www.innovation-pedagogique.fr/article11987.html> [dostęp: 26.04.22].
- Bouglé C. (1907[1922]) *Qu'est-ce que la sociologie*, Paris, Alcan.
- Bouglé C. (1922) *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, Paris, Armand Colin.
- Braudel F. (1999) *Historia i trwanie*, przedmowa B. Geremek, W. Kula, tłum. B. Geremek, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Burska L. (2005) „Pokolenie” – co to jest i jak używać?, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 6, s. 17–32, http://rcin.org.pl/Content/52502/WA248_69663_P-I-2524_burska-pokolenie.pdf [dostęp: 5.04.2022].
- Coavoux S. (2011) *Karl Mannheim, Le problème des générations. Lectures*, <https://doi.org/10.4000/lectures.6081>.
- Dewey J. (1968[1947]) *Expérience et éducation*, tłum. M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.
- Działoszyński B. (2013) *Opóźniony start. Przedmowa do drugiego wydania w: B. Skarga, Narodziny pozytywizmu polskiego 1831–1864*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–36.
- Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.
- Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Éditions Grasset.

- Jullien F. (2019) *Politique de la décoïncidence*, Paris, Édition L'Herne.
- Kamińska A. (2007) *Kategoria pokolenia w badaniach nad społeczeństwem i kulturą*, „Kultura i Historia”, nr 11, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/113> [dostęp: 16.05.2022].
- Kamiński A. (1959) *Prehistoria polskich związków młodzieży*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kowalski S. (1980) *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej a socjologia wychowania*, „Biuletyn TWWP, Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 2/92/XIX, 3/93/XIX, numer tematyczny *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, I. Lepalczyk, J. Badura (red.), s. 60–77
- Listy o pedagogice społecznej, Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziembło* (1997), W. Theiss (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mannheim K. (1992/1993[1928]) *Problem pokoleń*, tłum. A. Mizińska-Kleczkowska „Colloquia Communia”, nr 1/12, s. 136–169.
- Mannheim K. (2015[1928]) *Problem pokoleń w: Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałużny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 81–129.
- Marynowicz-Hetka (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marynowicz-Hetka E. (2021a) *Analyse transversale des activités et paradigme de la transformation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(13), s. 48–65, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.05>.
- Marynowicz-Hetka E. (2021b) *Wartości w procesie kształcenia do pracy socjalnej/społecznej: perspektywa społeczno-pedagogiczna w: Praca socjalna Polsce. Wokół wolności i obywatelskości*, M. Łuszczynska, E. Grudzińska, M. Łuczyńska (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 55–68.
- Mentré F. (1920) *Les générations sociales*, Paris, Bossard.
- Mauger G. (2013) « *Modes de génération* » des « *générations sociales* », „Sociología Histórica”, nr 2, s. 111–130.
- Mikołajewicz W. (1994) *Wychowanie poza wymiar jednego pokolenia*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica”, numer tematyczny: *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), nr 34, s. 103–112.
- Neun O. (2015) *Krytyka pojęcia pokolenia Karla Mannheim’a w: Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałużny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 130–155.
- Ossowska M. (1963) *Koncepcja pokolenia*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 47–51.
- Orłowski H. (2015) *Pokolenia albo porządkowanie historii w: Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałużny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 7–78.
- Pinder W. (2015[1926]) *Problem historycznej równoczesności w: Pokolenia albo porządkowanie historii*, red. i oprac. H. Orłowski, tłum. J. Kałużny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 155–176.
- Pokolenia albo porządkowanie historii* (2015), wstęp i oprac. H. Orłowski, red. R. Traba, H. Thünemann, tłum. I. Drozdowska-Broering, J. Kałużny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje.

- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nakładem „Naszej Księgarni”, Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Radlińska H. (1936) *Wychowanie dorosłych w: Encyklopedia wychowania*, S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), tom I, *Wychowanie*, cz. 2, Warszawa, Wydawnictwo „Naszej Księgarni”, Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 815–837.
- Radlińska H. (1964) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej w: H. Radlińska, Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, H. Radlińska, wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobowa-Pawłowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 329–478.
- Schelsky H. (1958) *Die Skeptische Generation*, Diederichs Verlag.
- Skarga B. (2013) *Narodziny pozytywizmu polskiego 1831–1864*, wyd. II, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skarga B. (1967) *Ortodoksja i rewizja w pozytywizmie francuskim*, Warszawa, PWN.
- Słownik języka polskiego*, [hasło:] *pokolenie*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/pokolenie;2503544.html> [dostęp: 5.05.2022].
- Szczepański J. (1980) *Aktualność pedagogiki społecznej*, „Biuletyn TWWP, Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, 2/92/XIX, 3/93/XIX, numer tematyczny *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, I. Lepalczyk, J. Badura (red.), s. 7–13.
- Theiss W. (1997) *Radlińska*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Weigel S. (2015) *Pokolenie, genealogia, płęć. Historia koncepcji pokolenia i jej naukowej konceptualizacji od końca XVIII wieku w: Pokolenia albo porządkowanie historii*, H. Orłowski (red.), tłum. J. Kałużny, Poznań, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, s. 193–225.
- Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelocie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wyka K. (1939) *Rozwój problemu pokolenia*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 7, nr 1/2 s. 159–192.

O Autorce

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego, d.h.c. Uniwersytetu w Ostrawie. Redaktor naczelny czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, wydawanego przez Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą namysłu nad podstawami działania pedagoga społecznego w polu praktyki, kształcenia do profesji społecznych i działania w polu pracy socjalnej/ społecznej, epistemologicznych i metodologicznych przesłanek konstruowania narzędzi analizy aktywności w polu praktyki. Ostatnio ukazały się jej książki: *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Ewa Marynowicz-Hetka – social pedagogue, professor of humanities, professor emeritus of the University of Lodz; d.h.c. University of Ostrava. She is the editor-in-chief of the journal “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies”, published by the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz and the University Press. Her research interests include: reflection on the foundations of social pedagogue’s action in the field of practice; education in social professions and to the action in the field of social work; epistemological and methodological rationales for constructing analytical tools for the analysis of activity in the field of practice. Recently, she published *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Cytowanie

Marynowicz-Hetka E. (2022) *Pokolenie historyczne: wyłanianie społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 15–37, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.02>.



Lech Witkowski* 

„Wielkie Pokolenie” Heleny Radlińskiej (z perspektywą międzypokoleniową w tle)

Abstrakt

W artykule autor najpierw czyni uwagi o różnicach pokoleniowych wśród elity intelektualnej w Polsce niepodległej. Następnie omawia, traktowaną jako „postawa kompletna” – dziesięć zadań Wielkiego Pokolenia Radlińskiej w pedagogice polskiej. Dalej wskazuje na zderzenie odmiennych instytucjonalizacji odrębnych tożsamości kręgów pokoleniowych. Wyróżnione zostają przykłady H. Radlińskiej i F. Znanickiego, w kwestii tego, co ich łączy i co dzieli, i jak różnice te da się przezwyciężyć w próbie syntezy ich horyzontu pokoleniowego odniesienia do wyzwań historycznych. Ostatecznie wskazuje się na wartości intelektualne i ich przeszkody wdrożeniowe dotyczące omówionego doświadczenia pokoleniowego.

Słowa kluczowe: pokolenie historyczne, postawa kompletna, Wielkie Pokolenie, przeszkody wspólnoty.

Helena Radlińska’s “Great Generation” (With an Intergenerational Perspective in the Background)

Abstract

The author begins with a reflection on some of the generational differences among the intellectual elites in independent Poland. Next, he discusses – perceived as a “complete attitude” – the ten missions undertaken in Polish pedagogy by Radlińska’s Great Generation. He points to the clash of different types of institutionalization represented by different generational circles. The examples of H. Radlińska and F. Znanicki are highlighted both in the aspect of what connects and differentiates them, as well as how these differences can be overcome by offering a synthesis of how their generation re-

* Akademia Pomorska w Słupsku.

Artykuł otrzymano: 19.04.2022; akceptacja: 13.05.2022.

ferred to historical challenges. Finally, the author reflects on their intellectual quality and the obstacles they faced in the discussed generational experience.

Keywords: historical generation, complete attitude, Great Generation, community obstacles.

Wstęp

Tekst proponuje, sygnalnie i w zarysie, choć z tymczasową dawką syntezy intuicji, pewną perspektywę badawczą, wymagającą dalej szerokiego i wnikliwego rozpracowania monograficznego, przy czym jej rama jest już zaproponowana i dokumentowana we wcześniejszych pracach autora (Witkowski 2013, 2014, 2016)¹. Tam też autor odsyła po szczegółowe ilustracje zebranych tu tez. Chodzi o perspektywę operującą analizą dynamiki interakcji międzypokoleniowych w przestrzeni intelektualnej i kulturowej w Polsce, pełnej pęknięć². Czasowo dotyczyło to najpierw pokoleniowego oporu wobec zaborców, jeszcze z okresu poprzedzającego odzyskanie niepodległości, zatem sprzed 1918 roku, potem zaś organizacji zrębów państwowości polskiej i jej rozwoju do wybuchu II wojny światowej; ostatecznie pod uwagę wziąć trzeba konfrontacje z pierwszych dekad PRL-u, zdominowanych presją stalinizmu oraz partii przedstawicieli kolejnych pokoleń do odgrywania dominującej roli w nowym układzie sił politycznych. Dokonywało się to ostatecznie zjawisko, jak wiemy, zwykle poprzez napiętnowanie i odcinanie się od dorobku pokolenia określanego mianem „burżuazyjnego” lub „międzywojennego”; uznanie dla niego po 1948 roku blokowało awans i rodziło nietolerancję ze strony oficjeli nowego ładu politycznego, w tym części środowiska akademickiego w kraju, nie tylko przez okres stalinizmu.

W grę wchodzi tu zawsze zmiana znaczącego „momentu historycznego”, który wraz z wywodzonym z niego „doświadczeniem” kluczowego zdarzenia, czy wręcz ich splotu, staje się zasadniczo „istotny egzystencjalnie” przez fakt wygenerowania „przeżycia inicjacyjnego” dla jednostki – jak to daje się formułować z perspektywy, którą rozwijał Mircea Eliade, co osobno już omawiałem (Witkowski 2007) – czy ich grona (środowiska akademickiego), zespolonego takim odniesieniem do „chwili brzemienniej w znaczenie” (wyrażenie W. Goethego).

Przykład kluczowy dla losu pokolenia Heleny Radlińskiej pochodzi z okresu genezy niepodległości i tworzenia zrębów systemu oświaty, z jednej strony, a rozwoju rozmaitych dyscyplin humanistycznych, jak pedagogika – w tym pedagogika społeczna – i socjologia, w tym socjologia wychowania, z drugiej. Chodzi więc o próbę zarysowania horyzontu analiz krytycznych, pozwalającą spojrzeć na historię myśli pedagogicznej w Polsce w kategoriach zdarzeń (i zderzeń) instytucjonalnych i in-

¹ Uzupełnieniem tych prac są moje redakcje z rozbudowanymi komentarzami w książkach: Witkowski (red.) (2019), Bogdan Nawroczyński (2020) *Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, komentarze i redakcja naukowa Lech Witkowski.

² Analizy tych zjawisk z perspektywy historycznej i teoretycznej, jako ogniwo szerszego programu badań, podejmuję m.n. w pracach: Witkowski 2016, 2019, 2022a.

telektualnych, między współpracą i rywalizacją formacji umysłowych, między dążeniami jednostkowymi i marzeniami zbiorowymi, z udziałem ambicji i uroszczeń, wpisanych w realne działania kreujące przestrzeń akademicką. W końcu mamy do czynienia z wykorzystaniem kategorii pokoleń historycznych i ich różnicowania się, wręcz konfrontacji i rywalizacji, w obliczu realnego procesu dziania się historii społecznej, rozstrzygającej często o tym, jak działają jednostki twórcze, „wrzucone w los” danego historycznie „chronotopu” (wyrażenie z semiotyki kultury Bachtina, por. Witkowski 2000), ze względu na specyfikę miejsca i momentu czasoprzestrzeni wydarzeń i sposobu istnienia – w tym wypadku w zakresie historii polskiej – jako generującego okazję, wręcz wyzwanie, aby zmierzyć się z takimi uwarunkowaniami. Warto podkreślić, że pokolenia występują raczej jako konstrukt historyczny, głównie zresztą retrospektywny, niż jako w pełni świadomie podzielany byt przez jego uczestników, gdyż z wielu powodów, jak o tym już pisałem, pokolenia występują często jako byt czy proces „niedostatecznie zespolony” dla świadomości jego uczestników (Witkowski 2014: 353). Ma on swoje zwiastuny, swój rozrzut poprzez kohorty roczników, nie ma sztywnych ram, ani czasowych, ani ukierunkowań tożsamościowych, oznaczających „styl syntezy doświadczenia” czy wyrażanych przez „czyn, za który bierze się odpowiedzialność”³. Pokolenie jest bardzo selektywną kategorią: równocześnie mogą funkcjonować różne pokolenia, gdyż nie dominuje jako obowiązujący jeden jedynie „współczynnik humanistyczny” wykładni procesu historycznego, jeśli użyć klasycznej kategorii Floriana Znanieckiego⁴. Co więcej, w grę wchodzi wręcz „pęknięcia międzypokoleniowe” (Witkowski 2019, 2022, 2022a) w zakresie stosunku do tradycji, czy kierunków zaangażowania w nową „współczesność”, przedzielonej „momentem historycznym”, uznanym za przełom rewolucyjny, otwierający na wyzwanie nowej „epoki” wyznaczonej uznaniem konieczności zespolenia z nowymi „siłami postępu”, naruszającymi swoim odczytaniem (reagowaniem, także z odmową czytania, lub z przerostami napiętnowania) wartość wcześniejszej tradycji jako nie dość nowoczesnej.

Punktem wyjścia w tych rozważaniach jest wskazanie na serię pokoleń zespolonych przeżyciami i zaangażowaniami historycznymi, które warto odróżniać od siebie w przestrzeni trosk o edukację, oświatę i wychowanie oraz rozwój nauk społecznych i humanistyki w historii Polski. Pojęcie „pokolenia historycznego” obejmuje wspólnotę doświadczeń, związanych z nimi wyzwań, a także różnorodnego podejmowania tych samych zadań, w obliczu tych samych szans, przeszkód i różnic w biograficznie odrębnych trybach ich instytucjonalizacji własnego działania. Jednostka bywa „wrzucona w świat”, który swoim determinizmem wymusza uwikłanie w procesy spoza wyboru czy zdolności sprawczych jednostek i grup społecznych (wojna, głód,

³ Oba te wyrażenia wpisane są w refleksję nad kategorią tożsamości: w pierwszym przypadku w psychoanalityczno-socjologiczny model cyklu życia w teorii Erika Eriksona (por. Witkowski 2018), w drugim zaś w charakterystykę tożsamości u Romana Ingardena (2006), por. tegoż zbiór esejów *Książeczka o człowieku*.

⁴ Stopień realności uwikłania we „współczynnik humanistyczny” zależy, jak wiadomo, od jego wykładni: czy jest ona ontologicznie wpisana w rzeczywistość społeczną, czy stanowi konstrukt epistemologiczny, wskazujący jedynie na poznawczy przejaw percepcji świata ze strony jego uczestników, ale wpisany w zasadę opisu rzeczywistości przez jej obserwatora, jako kwintesencja perspektywy badawczej.

zbiorowe katastrofy, etc.). Nie wystarczy sam sposób postrzegania tego, co się wydarzyło, ale niezbędne jest także definiowanie w obliczu wyzwań własnych zadań czy charakteru podejmowanych działań, zarówno doraźnych jak i „zadań dalekich”, jak je określa Kazimierz Obuchowski (1985) w swojej charakterystyce tytułowej „adaptacji twórczej”, z postanowieniem zaangażowania w wysiłek bez możliwości określania jego szans, a tym bardziej gwarancji powodzenia. Kluczowe wydaje się tu wpisanie analiz w perspektywę określaną przez Ewę Marynowicz-Hetkę (2019: 66–70) ważnym terminem, postulującym ujmowanie „uwspólnionego doświadczenia”, znaczącego dla wielu kontekstów zajmujących pedagogikę społeczną (por. Witkowski 2014b).

Uwagi o różnicach pokoleniowych wśród elity intelektualnej w Polsce niepodległej

W tekście robię odniesienia do pokoleń pedagogicznych od XIX wieku, traktując jako wyjściowe doświadczenie pokoleniowe próg inicjacyjny, związany z okolicznościami i skutkami upadku powstania 1863 roku. Jak wiadomo, to był początek okresu zakończonego emigracją wielu twórczych postaci oraz ich skupieniem wokół myśli o zachowaniu tożsamości narodowej Polaków oraz o przygotowaniu przyszłości i niepodległego bytu państwa. Wyróżniam w tym kontekście roboczo „Pokolenie zerowe”, którego dominantę pedagogiczną wyznacza postać Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1970) jego *Chowanna*⁵ oraz krąg polskich filozofów romantycznych na emigracji. Chodziło w tym doświadczeniu, jako mobilizującym i ukierunkowującym myślenie tu i teraz, o działania chroniące poczucie tożsamości narodowej oraz przygotowanie w przyszłości debaty wokół wizji tego, co należy ustanowić potem; rozważania musiały być skoncentrowane na tym, co i jak należy zrobić, aby zabory nie zniszczyły narodu polskiego i jego kultury. Pokolenie to było rozproszone, ucząc się od siebie na odległość.

Pokolenie wydziela z kohorty zbliżonych roczników „spotkanie”, choćby i na odległość, dające poczucie wspólnoty doświadczenia wobec podobnie postrzeganego wyzwania historycznego. Skoro więc takie wyzwanie, uznane w jego znaczeniu, jest generatorem zaangażowania życiowego, to wniosek stąd taki, że nie wszystkie generacje stają wobec takich samych generatorów; dotyczą one bądź to wydarzeń niedostępnych dla innych, bo albo urodzą się za późno, albo za wcześnie, bądź też dla świadomych uczestników ówczesnych nie będzie to stanowiło dominanty ich przeżyć rozwojowych, zatem nie będzie zespałało czy ogniskowało ich motywacji, woli i wyobraźni twórczej, łącznie powiązanych w strategię kulturowego wysiłku.

Następne pokolenie historyczne określam mianem „Wielkiego Pokolenia”, wiąże je ośrodkowo z szeregiem postaci, wśród których z pewnością dla pedagogiki wy-

⁵ Traktat ma pełny tytuł: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*; ukazał się najpierw w Poznaniu w 1842 roku (tom I) oraz 1846 (tom II), następnie w roku 1922; oba tomy zostały wznowione w roku 1970 w Ossolineum, z zasługą Andrzeja Walickiego, por. Trentowski (1970).

różnia się Helena Radlińska, a także Florian Znaniński, jak też inne osoby omawiane przeze mnie w tomach *Przełom dwoistości, Niewidzialne środowisko, czy Oddech myśli* i ich pokłósia w postaci debat (Witkowski 2013, 2014, 2020)⁶. Wielkość tego pokolenia wyznacza fakt, iż jego najważniejsze postaci, urodzone na przełomie lat 70./80. XIX wieku, dojrzały w przestrzeni aktywnego przygotowania do odrodzenia Polski; wraz z narastaniem mobilizacji patriotycznej w kraju, z doświadczeniem przymusowych emigracji zagranicznych na studia, z zamiarem powrotu i przygotowania zrębów wolności i niepodległości. Lata studiów i wczesna dorosłość przypadają w tym pokoleniu na okres tajnych zgromadzeń przeciw zaborcom, pracę nad nowymi wizjami dla niepodległego państwa, a następnie – po roku 1918 – wiąże się z przejawami aktywnego zaangażowania na rzecz ich realizacji w powstającym bycie państwowym. Lata 20. oraz 30., wraz z nowymi możliwościami wynikłymi z niepodległości, stanowią tu przestrzeń najpełniejszego rozwoju i samorealizacji jednostek w charakterze liderów środowisk, mających zasadniczy wpływ na oblicze życia społecznego w sferach organizacji szkół, instytucji oświaty i kultury, kształcenia nauczycieli, debaty i mobilizacji inicjatyw wokół postaw obywatelskich i kulturowych. Jedne z osób umierały stosunkowo wcześnie, inne miały udział w doświadczeniu aż do lat 50., w tym czasów stalinizmu, czasem wykorzystały szansę emigracyjną, jeśli była im dana.

Bariery dla „Wielkiego Pokolenia” wyłoniły się nie tylko z realiów powojennych w Polsce od końca II wojny światowej i z nastania ery stalinizmu z końcem lat 40., ale także doszły do głosu poprzez działania w trybie ostrej rywalizacji o statusową dominację ze strony pokolenia pedagogów urodzonych w okolicach roku 1903, jak Bogdan Suchodolski⁷ i wielu innych, zespolonych pokoleniową strategią przebijania się: najpierw do pozycji o znaczącym statusie w latach 30., zatem w okresie umacniania swojej dorosłości na mapie ról społecznych, a następnie po wojnie, w trybie sojuszu z nową władzą, dla odcięcia się od pokolenia uznawanego za „burżuazyjne”, niezdolne do identyfikacji z „siłami postępu”. Było to zatem pokolenie kolejne, wstępujące, rywalizujące o wpływ, czasem reprezentowane wręcz przez uczniów głównych postaci wcześniejszego pokolenia, nie zawsze skorych do uznania szczególnych zasług wcześniejszych mistrzów. Chodzi o próbę dominacji biorących udział w rywalizacji o status instytucjonalny i stworzenie nowej tradycji, opartej na strategii wyjścia z cienia wobec autentycznych liderów okresu międzywojennego, określanych mianem inteligentów „burżuazyjnych” czy „elity liberalnej”. Działo się to w procesie

⁶ W odniesieniu do moich analiz zjawiska Heleny Radlińskiej patrz cykle debat publikowanych, np. w *Studiach z Teorii Wychowania*, tom VI: 2015, nr 2 (11), czy w tomie *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje* (Marynowicz-Hetka, Skoczylas-Namińska 2015). Z kolei w kontekście Bogdana Nawroczyńskiego jako uczestnika „Wielkiego Pokolenia” por. tom *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu myśli” Bogdana Nawroczyńskiego* (Babicka-Wirkus, Jaworska-Witkowska, Kubinowski, 2021).

⁷ Ze względu na charakter wpływu B. Suchodolskiego w jego pokoleniu i dalej w polskiej pedagogice powojennej z pełnym uzasadnieniem można wyróżnić „pokolenie Suchodolskiego”, jako zderzające się z tradycją wcześniejszą myśli pedagogicznej, w dużym stopniu z zakłóceniem ideologicznym, choć zmiennym w czasie co do jego radykalności. Zakłócenia interpretacyjne i niedoczytania jednak pozostały w nim trwale.

przeciwstawiania ich (często na podstawie fałszywych oskarżeń i splotonych interpretacji) perspektywie „postępu”, kojarzonego z ustanawianą tradycją marksizmu, a przynajmniej idei socjalistycznych. Osobno zderzenia mogły dotyczyć odniesień do ustanawianej tradycji szkoły lwowsko-warszawskiej, z jej presją na logicyzm i scjentyzm, z daleko posuniętym rygoryzmem i roszczeniową wyższością, najpełniej oprostowaną w licznych tekstach Znanięckiego, jak pokazują osobno (Witkowski 2022) oraz przez Ingardena (1997).

W różnych dyscyplinach podziały i zderzenia międzypokoleniowe mogą przebiegać inaczej, np. w przypadku psychologii na styku różnic między Józefą Joteyko (ur. 1866), a Władysławem Witwickim (1878), filozofem i psychologiem ze szkoły lwowsko-warszawskiej. Witwicki stał się wręcz skuteczną barierą i przeszkodą dla powrotu Joteyko, po jej pełnym sukcesie akademickiego pobycie emigracyjnym do kraju, dla istotnego instytucjonalnie kształtowania oblicza polskiej psychologii. Oczywiście, wiadomo, że w roku 1866 urodził się także Kazimierz Twardowski, twórca zrębów szkoły lwowsko-warszawskiej w filozofii, o której bardzo krytycznie wypowiedział się Roman Ingarden (1997: 6–9), czując się zmuszonym studiować za granicą i pisać po niemiecku, żeby publikować poza rygorystycznym wpływem środowiska tworzonego przez krąg Twardowskiego.

Na przykładzie Twardowskiego i Joteyko z jednej strony, a Witwickim i Nawroczyńskim z drugiej strony widać, że można być w tym samym roczniku czy zbliżonym (w przypadku pierwszej pary to rok 1866, w przypadku drugiej pary to rok 1878), a zarazem należeć do odmiennych pokoleń, prowadzących zupełnie inną „grę” instytucjonalną, inaczej postrzegając „historyczne wyzwanie” i odmiennie realizujących swoją karierę. Można być, przeciwnie, przedzielonym nawet dekadą albo i dłuższym czasem i realizować przejęte zadanie, jak Witwicki za Twardowskim, reprezentując jedną szkołę, tu: lwowsko-warszawską, do której krytyczny stosunek miał w szczególności Roman Ingarden (ur. 1893).

Różnicę pokoleniową wyraża choćby ta okoliczność, że Bogdan Suchodolski doceniał we własnych analizach fakt, że takie postaci, jak Edward Abramowski (ur. 1868) czy Stanisław Brzozowski (ur. 1878), swoimi publikacjami wniosły cenny wkład w przygotowanie kolejnej fazy mobilizacji myśli na użytek wyzwania historycznego, z biegiem lat stopniowo dochodzącego do głosu.

Jeśli chodzi o „Wielkie Pokolenie” polskiej pedagogiki, to wpisałem w nie postaci takie jak: Henryk Rowid (ur. 1877), Helena Radlińska (ur. 1879), Bogdan Nawroczyński (ur. 1882), Józef Mirski (ur. 1882), Kazimierz Sośnicki (ur. 1883), Sergiusz Hessen (ur. 1887) oraz Stefan Szuman (ur. 1889) i Zygmunt Mysłakowski (ur. 1890). Wskazałem także, że do niego należy Florian Znanięcki (ur. 1882), a nie ulega wątpliwości, że podobnie swoją misję pokoleniową definiował i realizował Janusz Korczak (ur. 1878), mimo swojej odrębnej ścieżki rozwoju jako lekarza i losu zakończonego wraz z podopiecznymi dziećmi w Auschwitz. Wydaje się ułomnością wielu badań jedynie zindywidualizowane rozpatrywanie koncepcji poszczególnych autorów, traktowanych jako odrębne, rzekomo „swoiste” perspektywy, nie wpisujące się w szersze zestawy wyzwań, zadań czy okoliczności, na które reagowali podobnie,

jak inni w danym kręgu pokoleniowym, co wcale nie przekreśla ich znaczenia, a nawet przeciwnie – przydaje im wagi znacznie bardziej reprezentatywnej i znamiennej, szerzej i trwalej. Oczywiście, nie ma tu żadnego automatyzmu ani konieczności, są jedynie okoliczności potencjalnie ukierunkowujące zaangażowania, zarówno ich szanse, jak i przeszkody.

Żeby zderzyć pokolenia ze sobą w ich rozbieżnościach w percepcji tradycji, wskażmy na przykłady inaczej zaangażowanych i mających inne szanse, wyzwania, osiągnięte statusy i role historyczne, wpisanych w pokolenie Bogdana Suchodolskiego (ur. 1903), Aleksander Kamiński (ur. 1903) w pedagogice oraz Józef Chałasiński (ur. 1903) w socjologii czy Stanisław Kowalski (ur. 1904) w socjologii edukacji i pedagogice społecznej, Ryszard Wroczyński (ur. 1909) w pedagogice społecznej czy Karol Kotłowski (ur. 1910) w pedagogice. Jest znamienne, że najwięksi polemici Znanięckiego czy Radlińskiej rekrutowali się z tego właśnie pokolenia, przy czym nie należy tego wyjaśniać okolicznościami psychologicznymi jako pierwotnymi. Wymaga to posługiwania się uwarunkowaniami socjologicznie dającymi się wpisywać zarówno w społeczne kształtowanie się szans na kariery akademickie, jak i wobec trybu społecznej inicjacji w konteksty intelektualne traktowane jako wyjściowe, pierwotne i podstawowe – jednym słowem: budujące „mity założycielskie” dla nowego pokolenia. Bywały to oparcia symboliczne, tworzące nowe zręby późniejszej instytucjonalnej dominacji pokoleniowej, czasem wręcz poprzez tworzenie im przypisywanych odrębnych, wręcz legendarnych szkół naukowych, przekraczających ograniczenia przypisywane klasykom wcześniejszych formacji pokoleniowych.

Były też kolejne pokolenia, do których należeli tacy autorzy, jak Wincenty Okoń (ur. 1914) czy Czesław Kupisiewicz (ur. 1924). Zapewne nieprzypadkowo, a ze względu na typy nastawień, Tadeusz Szczurkiewicz (ur. 1895) zderzał się polemicznie z Chałasińskim, ten ostatni zaś okresowo akcentował swoją zasadniczą odrębność od Znanięckiego, podobnie jak Chałasińskiemu miał za złe pewne elementy postawy Jan Szczepański (ur. 1915)⁸. Dla rozważania więzi pokoleniowych i charakterystyki relacji ucznia i mistrza niezbędne jest wskazanie na to, czyje prace i ich recepcja stały się źródłem doświadczenia kształcącego, niosącego przeżycie inicjacyjne, będące warunkiem długotrwałości wpływu na sposób postrzegania własnej profesji, jej wypełnienia impulsami teoretycznymi i udziału w tym, co Ludwik Fleck (1986) nazywał „kolektywem myśli”, a Thomas Kuhn (1985) widział w kategoriach „paradygmatu”. Pełniejsza socjologiczna charakterystyka danego paradygmatu – podkreślić warto – wymagała definicyjnie wpisania jego perspektywy w taką lub inną „wspólnotę lektur”, to jest zakres tekstów uznanych w danej grupie (kręgu inicjacji) za kanoniczne, jako wyznaczające właściwą badawczo problematykę i teoretyczne podejście do niej, wymagające kontynuacji⁹. Inne z kolei lektury albo zasługują na odrzucenie, albo

⁸ Po szczegółoly dokumentujace wskazane zjawiska, odsyłam do książki: Witkowski 2022a.

⁹ Zauważyć warto, że tytuł polski *Dwa bieguny* jest wersją oryginalnej autorsko formuły *Essential Tension*, co zdaje sprawę z zadania kojarzenia „dwubiegunowości” jako wyrazu dwoistości normatywnej czy ambiwalencji socjologicznej o charakterze zasadniczego strukturalnego napięcia, istotnego dla pełniejszej struktury dylematu, poza który nie da się wykroczyć w funkcjonowaniu całości w jej rozwoju, w tym wypadku nauki.

przynajmniej nie wchodzi w perspektywę zasługującą na uwagę i potraktowanie serio. Bywa, że uznaje się istnienie odrębnych „szkół naukowych”, tylko na mocy tego, że w pewnych kręgach dominacja instytucjonalna reprezentantów kolejnego pokolenia jest tak silna, że dla ich uczniów nie ma ważniejszych, bardziej źródłowo oddziałujących punktów odniesienia ze względu na dostępny im tryb inicjacji, traktowany jako jedynie słuszny. Wówczas, jak się okazuje, instytucjonalnie dominujące ośrodki instytucjonalne i ich liderzy (np. kierownicy katedr danej dyscypliny) stają się wyznacznikami odrębnych sposobów uprawiania dyscypliny przez ich podopiecznych, wręcz ogłaszani jako twórcy własnych szkół, analogicznie wobec przewyżczanych klasyków. Iluzja takiego podejścia polega na mieszaniu porządku instytucjonalizacji ośrodków akademickich (dydaktyki i badań, rzadziej odrębnej i dojrzałej myśli) oraz wymagającego aż „szkoły naukowej” wkładu intelektualnego w rozwój dyscypliny¹⁰.

Sygnalem wówczas o odmienności pokoleniowej jest wskazywanie na wcześniejszą twórczość jako reprezentującą „inne czasy”, albo wręcz „inną epokę”. Dowodzi to braku więzi i niemożności utożsamienia się, a nawet uznania, że nowe czasy wymagają innej perspektywy, bardziej „na czasie”. Bywa, że tak o swoich mistrzach wypowiadają się ich uczniowie albo tylko osoby pokoleniowo przynależące do innego pokoleniowego wyzwania historycznego. Łatwo też zauważyć, że Mistrzowie kolejnego pokolenia sami mogą nie mieć relacji zaangażowania wobec wcześniejszego pokolenia i jego kanonu. Tak było z wpływem Stanisława Kowalskiego na pokolenie młodych pedagogów społecznych i socjologów edukacji w Poznaniu, dla których rozwoju okazał się ważniejszy niż Florian Znaniecki czy Helena Radlińska¹¹.

Postawa kompletna – Dziesięć zadań Wielkiego Pokolenia w pedagogice polskiej

Wątek ten był już przeze mnie omówiony w monografii poświęconej Helenie Radlińskiej *Niewidzialne środowisko* (Witkowski 2014). Wydzielona tu została analiza wpisana szerzej w treść rozdziału pt. „Działanie Wielkiego Pokolenia lat 80. XIX wieku w Polsce (Witkowski 2014: 351–391); w szczególności wyróżnia się w nim treść

¹⁰ W sprawie nadmiernego traktowania ośrodków instytucjonalnych jako źródeł intelektualnych „odnowy” tradycji (bardziej, z mojej perspektywy: odmowy, czy obmowy tradycji) patrz prace Mariusza Cichosza (2006, 2010), w których powraca typowy i dla innych autorów błąd mylenia ośrodków organizacyjnych i myślowych szkół naukowych. W takiej wizji uzyskuje się równorzędność wielu administratorów i twórców, eksponując ich zasługi, zarazem umniejszając status aktualności myśli klasycznej i efektów wysiłku intelektualnego. W kontekście takiego wypuklania zasług Stanisława Kowalskiego jako „mistrza” dla kolejnego pokolenia w pedagogice społecznej i socjologii edukacji, w zderzeniu z dokonaniem i znaczeniem Floriana Znanieckiego, patrz uwagi rekonstrukcyjne wobec inicjacji akademickiej Jerzego Modrzewskiego, np. w teżej pracy: (Modrzewski 2006). Patrz też: *Wywiad z Prof. zw. dr hab. Jerzym Modrzewskim* (Modrzewski 2016). W sprawie merytorycznej analizy ewolucji postawy S. Kowalskiego wobec F. Znanieckiego por. Witkowski 2022a.

¹¹ Por. wspomniane tu osobno prace i świadectwa Jerzego Modrzewskiego (2016, 2016a), wskazujące na pozycję S. Kowalskiego przynajmniej jako równorzędną Znanieckiemu, a znacznie bardziej zasłużoną inicjacyjnie dla kolejnego pokolenia badaczy i uczestników przestżeni instytucjonalnej w dydaktyce akademickiej w Poznaniu, na styku socjologii wychowania i pedagogiki społecznej.

paragrafu poświęconego wspomnianym zadaniom, jako fragment znamieny, i zasługuje tu na dokładne przywołanie: „Dziesięć organicznych i romantycznych zadań pokolenia historycznego okresu międzywojnia i ich aktualność oraz dziesięć słabości ich realizacji” (Witkowski 2014: 384–394). Tu jedynie zreferuję w nowym ujęciu najpierw sam zestaw zadań, traktując go jako znacznie bardziej uniwersalny kontekst pokoleniowy, przy różnicach w instytucjonalnym uwikłaniu w działania, dodatkowo widzianym w odniesieniu do Floriana Znanieckiego w okresie jego działań w Polsce. Oczywiście byłoby błędem twierdzić, że w okresie międzywojnia istniało tylko jedno pokolenie, bo było ich zapewne kilka, zważywszy na radykalne pęknięcia między szkołami myśli czy środowiskami odwołującymi się do odmiennych tradycji myślowych czy postaw kulturowych. Dawały o sobie znać głębokie pęknięcia między marksistami, myślicielami katolickimi, środowiskiem analitycznym (scjentyzmu i logicyzmu filozoficznego) w jednym przekroju, czy między kręgami filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów w innym przekroju rozłącznych dyscyplin. Z pewnością ciążyły tu podejścia i interesy wyrażające się, jak to określał Znaniecki, silnymi „uroszczeniami” absolutyzującymi często jednostronne racje w duchu rywalizacji o dominację, a przynajmniej o zasadniczy wpływ na jakość życia akademickiego i rozwiązania instytucjonalizowane w szerszym społeczeństwie.

Przesłanką uwypuklania grona pedagogów polskich, określanego mianem „Wielkiego Pokolenia” jest najpierw odróżnienie postaw „kompletnych” od postaw przyczynkarskich. Warto odnotować, że to Czesław Nosal (2001) wprowadził odróżnienie psychologa „kompletnego” od psychologów o zakresie działania przyczynkarskim czy lokalnym w obrębie problematyki psychologicznej. Oczywiście wypada podkreślić, dla oddalenia zbyt łatwych i chybionych polemik, że jest to formuła umowna, zderzająca konwencją znaczeniową alternatywę kompletność–przyczynkarstwo. A jednak ma ona sens, jeśli zważyć na przeciwstawienie sobie postaw specjalisty oraz „prawdziwie twórczego uczonego” z uwagi Znanieckiego, którą wybrałem na motto dla całej książki jemu poświęconej (Witkowski 2022a). Adaptując listę dziesięciu prekursorskich zadań, jakie na przykładzie Heleny Radlińskiej – i z jej znaczącą rolą założycielską dla dyskursu pedagogiki społecznej – podjąć musiało „Wielkie Pokolenie” humanistów, w tym pedagogów (Witkowski 2014: 384–389), u zarania niepodległości w 1918 roku, do sytuacji i wyzwań, z jakimi mierzył się Florian Znaniecki po pierwszym powrocie ze Stanów w latach 20., wymienić można takie wymiary dziesięciu zobowiązań do podjęcia, jak:

- stworzenie, a przynajmniej aktywne postulowanie nowego systemu kształcenia czy jego nowych form w ramach instytucjonalizacji odrębności dyscyplinarnej, jako jego podstawy czy zaplecza teoretycznego: pedagogiki społecznej oraz kształcenia na rzecz oświaty społecznej z jednej strony oraz instytucjonalizacji socjologii na uniwersytecie z drugiej strony;
- mobilizacja nowych treści i organizacji dydaktyki uniwersyteckiej na rzecz zaawansowanego kształcenia przewodników społecznych, nauczycieli i specjalistów o nowej jakości, pracowników instytucji oświaty oraz władz samorządowych,

- z wypracowaniem nowej ramy programowej oraz formy instytucjonalnej, zarówno w ramach tradycyjnych rozwiązań jak i wdrażając nowe, jak wszechne;
- sprzęganie wymiarów troski o kulturę z troską o jakość życia społecznego, łączące wizję postaw kulturowych z zaangażowaniem obywatelskim w dążeniu do dynamiki rozwoju jednostek i wspomagania szans nowej jakości relacji międzypokoleniowych; stąd pedagogika społeczna staje się integralnie rozwijana jako zespalająca wątki pedagogiki kultury, a socjologia upomina się o „kulturalizm”, dostrzegając nową charakterystykę istnienia znaczeń i wartości kulturalnych jako dziedzictwa do włączenia w przetworzenia realiów, dla wzbogacenia ich aktualizacji i wdrożeń społecznych;
 - powoływanie do życia i wdrażanie do działania nowych „urządzeń” oświatowych i kulturowych, a także trybów i rozwiązań na rzecz wzbogacania doświadczeń lokalnych środowisk, z dostrzeganiem nierówności oraz niewystarczalności wcześniejszych form działania na rzecz edukacji czy aktywizacji kręgów społecznych, z nową wizją przywództwa i potrzeby zaangażowania w nową jakość organizacji życia społecznego i nowego poziomu odpowiedzialności za nie;
 - poszukiwanie sposobów na rozwijanie wybranych dyscyplin naukowych (pedagogiki, socjologii, psychologii, etc.) jako nowej oferty dydaktycznej i zaplecza teoretycznego dla badań społecznych, oraz pozyskiwanie badaczy, a także organizowanie i zachęcanie do zbierania nowych materiałów badawczych oraz do obserwacji, dla stymulowania postaw twórczych, otwartych na nowe metody i rozwiązania instytucjonalne;
 - otwieranie się na najnowsze inspiracje w humanistyce i naukach społecznych – w przekroju międzynarodowym, wręcz światowym, z ich samodzielną wykładnią oraz dopełnianiem krytycznym o własną propozycję autorską; tu ważne jest śledzenie pełni stanu nowych idei, światowego formatu i znaczenia, w celu zarówno przewyższania starych rozwiązań, jak i przekraczania ograniczeń i jednostronności bardziej aktualnych, z poczuciem konieczności bycia zespolonym z dokonaniami światowymi, bez kompleksów ani powielania wcześniejszego horyzontu wiedzy; w grę wchodzi poczucie konieczności zerwania z dominującym kanonem, by wskazywać źródła nowych inspiracji; afirmacja ich wiązać się musi naturalnie z aktywnością międzynarodową;
 - dążenie do syntezy dokonań teoretycznych w zakresie całego dostępnego dorobku myśli – wokół form aktywizacji praktycznej i aktualizacji kulturowej, w poczuciu potrzeby jedności działań społecznych i refleksji wokół nich, czerpiących z integralnie pojmowanej humanistyki, mimo koncentracji na wybranym polu problemowym;
 - podejmowanie nowych badań i diagnoz z tworzeniem nowych zespołów badawczych, z udziałem pedagogów społecznych czy socjologów w analizach aktywności społecznej i poszukiwaniu nowych form zaangażowania obywatelskiego i kulturowego, a także dla głębszego wnikania poznawczego w złożoność toczących się

procesów dla diagnozy ich aspektów krytycznych oraz postulowania zmian w trybie eksperckiej wiedzy, inaczej niedostępnej;

- integrowanie nowych elit środowiskowych w ich zespalaniu w relacjach instytucjonalnych – poprzez inicjatywy organizacji stowarzyszeń, forów, zjazdów, cykli zjazdów, wszystko dla integrowania środowisk profesjonalnie zorientowanych na zakres interwencji w stosunku do nowego pokolenia;
- pozyskiwanie nowych kręgów i instytucji na rzecz wspierania spraw planowego zarządzania życiem społecznym wszystkich szczebli, wraz z sugestią, że działania te leżą w interesie wszystkich, stanowiąc ich fundamentalne zaplecze i gwarancję postępu.

To wszystko mam na myśli – w szczególności – mówiąc o postawie Floriana Znanieckiego w kategoriach „kompletnego” humanisty i socjologa czy odnosząc się do „kompletności” zaangażowania Heleny Radlińskiej w sferze pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych.

Wartości intelektualne i ich wspólnota wdrożeniowa

Wielkość wskazanego pokolenia wyraża się w szczególności nową jakością teoretyczną wypracowanego stopniowo ukierunkowania typu narracji. Najważniejsze wyczulenia i dokonania intelektualne „Wielkiego Pokolenia” w polskiej pedagogice wydają się, z mojej perspektywy badawczej, następujące:

- rozpoznanie konieczności widzenia działań społecznych czy kulturowych – także edukacyjnych, w tym mobilizujących do zaangażowań indywidualnych i zbiorowych jako wymagających modelowania w relacjach dwoistych, zamiast tradycyjnych dychotomii, rozłączności i polaryzacji¹²; oznacza to uczestnictwo w zjawisku określonym mianem „przełomu dwoistości”, stanowiącego zmianę metawzorca¹³ w opisie struktury i dynamiki funkcjonującej nie tylko między kolejnymi jej fazami, ale i w jej ramach;
- dostrzeżenie konieczności zespalania porządku (wymiaru) kulturowego działań z porządkiem tego, co dzieje się aktualnie w relacjach i praktykach społecznych, co przekładało się na potrzebę „kulturalistycznego” podejścia do problemów socjologii, w przypadku Znanieckiego, i kulturowego widzenia zadań pedagogiki społecznej, w ujęciu Radlińskiej; razem znosi to postawę separatyzmu między

¹² Wręcz fascynujące było śledzenie w konkretnych przypadkach dojrzewania takiej świadomości i poszukiwania dla niej wyrazu (por. Witkowski 2014, 2013). Brak tu najczęściej zastosowania jeszcze operatora *versus*, którego błędne interpretacje pokutują po dziś dzień, np. w psychologii i psychoterapii (por. Witkowski 2015, 2020). W sprawie zaawansowanego statusu tego operatora patrz: Witkowski 2015, 2016, 2018, 2020.

¹³ Piszę o tym dokładniej w tekście równoległe publikowanym w tym numerze „Nowis”; por. Witkowski (2022), *Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości/dual-process theory)*. Przesłanek, porządkujących zjawisko zmiany metawzorców dostarczył mi Tyler Volk (1995) swoją znaczącą pracą pt. *Metapatterns. Across Space, Time and Mind*.

dyscyplinami, a nawet sugeruje ich transdyscyplinarny charakter i transwersalność¹⁴ peregrynacji niezbędnych dalej do podejmowania;

- uznanie konieczności na nowo przemyślenia tego, co robi się z dziećmi w procesie oddziaływań wychowawczych oraz jaką szansę rozwoju pozostawia się ludziom dorosłym i formom ich aktywności społecznej oraz zakorzenienia kulturowego; wyróżnia się potrzebę zmiany zarówno podejścia do dzieci w obrębie szkolnych relacji, jak i w oświacie dorosłych;
- wdrażanie nowych strategii widzenia zjawisk kulturowych i społecznych, a przynajmniej intensywnego odnoszenia się do nich w ich rozszczeniach do dominacji – czy to w sferze logiki, czy psychologii, czy też nauk przyrodniczych, wraz ze zmierzaniem się z wyzwaniem znacznie później pojmowanym jako przełom antypozytywistyczny;
- uznanie za niezbędną perspektywy ekologicznej w myśleniu o kulturze i człowieku, ideach i umyśle, czym Wielkie Pokolenie antycypowało późniejsze zasadnicze innowacje w dyskursie humanistycznym, afirmujące troskę o relacje środowiskowe w procesach kształcenia i wychowania; wiąże się to z uwypuklaniem paradoksalnych cech środowiska kulturowego, takich, jak jego „niewidzialny charakter” o statusie „gleby symbolicznej”, jak wyrażała to Helena Radlińska (co szerzej zrekonstruowałem w: Witkowski 2014), czy też w trybie postulowania „ekologii ludzkiej”, jak w ważnym tekście Floriana Znanieckiego (1938);
- nowa wizja procesów rozwojowych¹⁵, wymagająca dostrzegania struktur mających zróżnicowane poziomy (pułapy zaawansowania) organizacji kompetencji poznawczych i strategii działań oraz wrażliwości moralnej, sprzęganych z okolicznościami środowiskowymi i wymuszonymi stylami życia i adaptacji do złożoności i typów dostępnych modeli socjalizacji oraz karier życiowych;
- nowe rozumienie naukowości, przewyżczające pozytywistyczne rozumienie naukowych procedur i teorii naukowych na rzecz formuły hipotetycznej reprezentacji pojęciowej regularności doświadczenia w tymczasowym jego zakresie, z uwypuklaniem wagi postaw interpretacyjnych i rozumiejących indywidualne przypadki bez przypisywania im jakiegokolwiek dziejowej prawidłowości, znamionującej nieproblematyczny postęp.

Oczywiście w każdym punkcie mogło to w szczegółach wyglądać odmiennie; jednak lista odniesień była tu niezbywalna, jak odniesienia do: fenomenologii, psy-

¹⁴ W sprawie tej kategorii i jej zastosowań do pedagogiki społecznej patrz ostatnio: Marynowicz-Hetka (2022).

¹⁵ Z pewnością pokoleniową okolicznością, choć podlegającą zróżnicowanej percepcji i zastosowaniom, były dla „Wielkiego Pokolenia” nowe zjawiska w obszarach psychologii lat 20.-30., w tym pojawienie się myślenia o fazach rozwojowych oraz zaawansowaniu na kolejne poziomy rozwojowe. Nie było przypadkiem, że Helena Radlińska mocno podkreślała fazowość rozwoju, nawiązując zwłaszcza do Charloty Bühler, z kolei Florian Znaniecki był jako socjolog nieufny wobec tej perspektywy, dystansując się wobec także pierwszych sygnałów o postępach w ujęciu Jean Piageta, choć jak pokazałem (Witkowski 2022a), wraz z Williamem Thomasem zdolny był prowadzić analizy postaw, dające się traktować jako antycypacje późniejszych analiz w kategoriach tego, co nazwałem „triadą Habermasa-Kohlberga”, (Witkowski 2010), obejmujących poziomy strukturalne wpisane w model popiagetowski Lawrence’a Kohlberga właśnie, co dla szerszych zastosowań w obszarze nauk społecznych spopularyzował Jürgen Habermas.

choanalizy, psychologii, zarzutów o socjologizm czy psychologizm albo przerosty spekulacji. W pozytywnym sensie oznaczało to przywoływanie idei „nowego wychowania”, sugestii głębiej pojmanego „pragmatyzmu”, poszukiwań myślenia o rozwoju w duchu fazowości, przy przeciwstawianiu się dualizmom i wąskim modelom naukowym z przestrzeni przyrodoznawstwa, szukanie możliwości przeprowadzania eksperymentów i rozumienie wagi postawy twórczej i rozwiązań instytucjonalnych twórczych, cokolwiek to miało dalej znaczyć; wreszcie oznaczało to szczególnie typ podejścia do środowiska działań w duchu ekologii ludzkiej czy idei, czy umysłu, czy też odpowiedzialności za jakość komunikacji.

Zamiast zakończenia

Przeszkody obejmowały niezdolność aktorów przestrzeni współpokoleniowej, dotyczącą czytania się wnikliwie i dyskusowania między sobą. To spowodowało, że nieliczne tylko okazje posłużyły za pretekst do porozumiewania się. Można wobec tego tym bardziej zadać pytanie o to, dlaczego zjawisko pokoleniowej wspólnoty historycznej jest tak trudne do rozpoznania i uznania, mimo że ważne i uzasadnione. Odpowiedź ma tu kilka aspektów. Po pierwsze zatem chodzi o to, że zjawisko to daje się zauważyć głównie *ex post*, z perspektywy, w której różnice przestają odgrywać na tyle istotną rolę, że nie skazują na dostrzegania jedynie pęknięć i konfliktów wobec silnych „uroszczień” (jak to określał Znaniecki) w zakresie uznania interesu instytucjonalnego (por. Witkowski 2022a). Paradoksalnie można także powiedzieć, że interes ten jest taki sam mimo jego odmiennych ułożeń i realizacji biograficznych: w grę zawsze wchodzi najpierw zasadnicza instytucjonalizacja odmienności dyskursu i jego krystalizacji intelektualnej, w której jego twórcy starają się wręcz usilnie postulować i umacniać separacje, odgródzenia, przeciwstawności, aż po rzekomo z konieczności skazanie na odmiennie przedmioty zainteresowań. Tu zarówno Radlińska, jak i Znaniecki realizowali ten sam – podkreślmy – zamiar ustanawiania odrębnej instytucjonalizacji dyskursu, za cenę zagubienia potencjału wzajemnej synergii i komplementarności, wymagającej wręcz zespolenia. Stąd, jako twórcy takich odrębnych ram instytucjonalnych w życiu akademickim, nie wchodził najczęściej (przynajmniej deklaracyjnie) w sojusz, mimo że się znali i stykali przy różnych okazjach. Jednak merytorycznie wspólnotę myśli można z czasem u nich odtworzyć, a nawet pogłębić, niezależnie od tego, czy współpraca miała miejsce w jakiejś postaci (publikacji, debat, form zaangażowania). Z rzadka autorzy tacy się wzajemnie czytają, a przynajmniej powołują na siebie wzajemnie, rzadziej jeszcze uznając i wykorzystując jakieś wzajemne zasługi w postaci inspiracji czy przyznania racji i stosowania idei. Bywa, że się wikłają we wzajemne nieporozumienia, wyrosłe ze zbyt radykalnych sformułowań w zakresie separatyzmu dyscyplin czy ambicji i pól działania. Tym bardziej nie wchodzi w grę u nich identyfikacja wspólnie realizowanych zadań ani doceniania sposobów podejścia. Stąd brakuje realnych mechanizmów wspomaganie się i udziału w procesach rozwijania strategii bardziej zintegrowanych zamiast

rozgraniczeń. To w końcu tworzy barierę blokującą dojrzewanie zarówno świadomości wspólnego zadania, jak i rozumienia zespolonego wyzwania, któremu w pojedynkę nie da się sprostać. Takie okoliczności towarzyszyły funkcjonowaniu „Wielkiego Pokolenia”, choć ostatecznie jego dopełniające się dokonania i wspólnota horyzontu stanowiącego wyzwanie dają się dostrzec i opisać, co było przedmiotem tu zebranych uwag – wymagających dalszych pogłębień i rozwinięć. Pozostaje chociażby zadanie przeczytania pod tym kątem także dokonań Janusza Korczaka, w nowym odczytaniu jego zaangażowanych rozważań lekarza i pedagoga.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus A., Jaworska-Witkowska M., Kubinowski D. (red.) (2021) *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu myśli” Bogdana Nawroczyńskiego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cichosz M. (2006) *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji badań – koncepcje*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cichosz M. (2010) *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej – drogi i kierunki rozwoju w: Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczkowska-Giedziun (red.), Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, s. 42–52.
- Fleck L. (1986) *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tłum. M. Tuskiewicz, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.
- Ingarden R. (1997) *Dlaczego pisałem po niemiecku?*, „PAL Przegląd Artystyczno-Literacki”, rok VI, nr 9(67), s. 6–9.
- Ingarden R. (2006) *Książeczka o człowieku*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Kuhn T. (1985) *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. Stefan Amsterdamski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marynowicz-Hetka E. (2022) *Pedagogika społeczna: transwersalny wymiar pojmowania aktywności w polu praktyki w: Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi. Jubileusz poznańskiej pedagogiki społecznej*, J. Modrzewski, K. Segiet, A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, K. Słupska, A. Tokaj, M. Zychowicz (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 71–85.
- Marynowicz-Hetka E., Skoczylas-Namielska E. (red.) (2015) *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7969-569-0>.
- Modrzewski J. (2016) *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Modrzewski J. (2016a) *Wywiad z Prof. zw. dr hab. Jerzym Modrzewskim z okazji Jubileuszu 70-lecia urodzin i 45-lecia pracy naukowej*, „Pedagogika Społeczna”, rok XV, nr 1 (59), s. 9–27.
- Nawroczyński B. (2020) *Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, komentarze i redakcja naukowa L. Witkowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- „Studia z Teorii Wychowania” (2015), t. VI, nr 2 (11).

- Trentowski B.F. (1970) *Chowanna*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Volk T. (1995) *Metapatterns. Across Space, Time and Mind*, New York, Columbia University Press.
- Witkowski L. (2000) *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Witkowski L. (2007) *Ambiwalencje i sacrum. Religioznawcze wyzwanie Mircei Eliadego wobec pedagogiki w: Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, L. Witkowski, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, s. 189–204.
- Witkowski L. (2010) *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2014a) *W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwsólnionego doświadczenia”)* w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejście medycyjne w działaniu społecznym*, E. Marynowicz-Hetka, L. Fillion, D. Wolska-Prylińska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego s. 270–292.
- Witkowski L. (2015) *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2016) *Posłowie. Tradycja versus współczesność. Przyczynek do sporu o historię najnowszej myśli pedagogicznej w Polsce* w: M. Jaworska-Witkowska, *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, s. 345–365.
- Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (red.) (2019) *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2020) *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2022) *Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości/dual-process theory)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 271–292, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.15>.
- Witkowski L. (2022a) *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Znaniecki F. (1938) *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, rok XVIII, zeszyt 1, s. 89–119.

O Autorze

Lech Witkowski – filozof i pedagog, profesor nauk humanistycznych, wykłada w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Jego zainteresowania badawcze dotyczą: filozofii edukacji i historii myśli pedagogicznej, buduje perspektywę tzw. „humanistyki stosowanej”. Opublikował 20 książek i był (współ)redaktorem 15 publikacji. Studia monograficzne poświęcił takim kategoriom, jak: autorytet, cykl życia, dwoistość, tożsamość. Pozostaje pod zasadniczym wpływem koncepcji takich autorów, jak: Bachelard, Bachtin, Bauman, Erikson, Giroux, Habermas, Radlińska. Ostatnio ukazały się jego książki: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej* (2020), *Bogdan Nawroczyński. Oddech myśli. Archiwalia główne* (red., wybór i kom. 2020).

Lech Witkowski – philosopher and pedagogue, professor of humanities, he teaches at the Pomeranian University in Słupsk. His research interests concern: the philosophy of education and the history of pedagogical thought, in which he adopts the perspective of the so-called “applied humanities”. He has published 20 books and was (co-) editor of 15 publications. He devoted his monographic studies to such categories as: authority, life cycle, duality, identity, and remains under the fundamental influence of the concepts of such authors as: Bachelard, Bakhtin, Bauman, Erikson, Giroux, Habermas, Radlińska. He recently published *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej* [*Psychodynamics and their Structure. Studies in Applied Humanities*] (2020), *Bogdan Nawroczyński. Oddech myśli. Archiwalia główne* [*Bogdan Nawroczyński. A Breath of Thoughts. Main Archives*] (ed., selection and comment 2020).

Cytowanie

Witkowski L. (2022) „Wielkie Pokolenie” Heleny Radlińskiej (z perspektywą międzypokoleniową w tle), „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 38–53, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.03>.



Krzysztof Maliszewski* 

Heleny Radlińskiej „niewidzialne środowisko” – współczesny potencjał kategorii

Abstrakt

Artykuł stanowi próbę zbadania potencjału semantycznego stosowanego przez Helenę Radlińską pojęcia niewidzialnego środowiska. Korzystając z rozmaitych koncepcji i tropów obecnych w tradycji pedagogicznej i we współczesnej humanistyce, autor stara się odpowiedzieć na pytanie: Na jakie wymiary doświadczenia otwiera się pedagogiczne myślenie, gdy stosujemy kategorię niewidzialnego środowiska? Badanie to zostało przeprowadzone w kilku następujących krokach. Najpierw autor przywołuje pierwotny kontekst pojęcia umiejscowiony w amerykańskiej pracy socjalnej. Następnie śledzi przesunięcia semantyczne w użyciu terminu niewidzialne środowisko w twórczości Radlińskiej. Rekonstruuje przy tym i wzmacnia argumentacyjnie kulturowy i metafizyczny kontekst tej kategorii. W następnym kroku przywołuje kategorie m.in. niewidzialności, ukrycia, bezszelstności funkcjonujące w literaturze pedagogicznej. Ważną częścią tekstu jest poszukiwanie pojęcia niewidzialności (i jej synonimów) we współczesnej humanistyce. Okazuje się, że pedagogika może skorzystać na tropach zawartych w twórczości Charlesa Taylora, Maurice’a Merleau-Ponty’ego, Michaiła Bachtina, Michaela Oakeshotta, Jacquesa Rancière’a, Michaela Polanyi’ego, Hansa-Georga Gadamera i innych. W zakończeniu autor nawiązuje do typologii aspektów środowiska niewidzialnego Lecha Witkowskiego i próbuje ją wzbogacić o nowe elementy.

Słowa kluczowe: niewidzialne środowisko, milczące wymiary edukacji, złożoność edukacji, krytyka metafizyki, kultura symboliczna, humanistyczne inspiracje w edukacji.

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Artykuł otrzymano: 28.02.2022; akceptacja: 1.04.2022.

Helena Radlińska's "Invisible Environment" – the Contemporary Potential of the Category

Abstract

The article is an attempt to examine the semantic potential of the concept of the invisible environment used by Helena Radlińska. Using various concepts and tropes present in the pedagogical tradition and in contemporary humanities, the author tries to answer the question: What dimensions of experience does pedagogical thinking open to when we use the category of an invisible environment? This study was performed in the following few steps. First, the author recalls the original context of the concept located in American social work. Then he traces the semantic shifts in the use of the term invisible environment in Radlińska's work. At the same time, he reconstructs and argumentatively strengthens the cultural and metaphysical context of this category. In the next step, he recalls the categories functioning in pedagogical literature, among others: invisibility, hiding, noiselessness. An important part of the text is the search for the concept of invisibility (and its synonyms) in contemporary humanities. It turns out that pedagogy can benefit from the clues contained in the works of Charles Taylor, Maurice Merleau-Ponty, Mikhail Bakhtin, Michael Oakshott, Jacques Rancière, Michael Polanyi, Hans-Georg Gadamer and others. In the end, the author refers to the typology of aspects of the invisible environment by Lech Witkowski and tries to enrich it with new elements.

Keywords: invisible environment, the tacit dimensions of education, the complexity of education, criticism of metaphysics, symbolic culture, humanistic inspirations in education.

Nie umiałbym nakreślić na mapie rejsu
ani ustalić daty przybicia do tych portów.
Czasami wystarcza mi widok, jaki otwiera się
pośród nieskładnego pejzażu, światła przebijające we mgle,
rozmowa pary przechodniów, którzy spotykają się w ciżbie,
aby nasza mnie myśl, że poczynając od tego,
zdołam zebrać, fragment po fragmencie,
miasto doskonałe, złożone z okruchów przemieszanych z resztą,
z chwil oddzielonych przerwami, z sygnałów, które ktoś nadaje
i nie wie, kto je odbierze.

(Calvino 1975: 127)

Wprowadzenie – najważniejsze jest niewidoczne dla oczu

Próbuję tutaj ocenić coś tak nieuchwytnego, jak potencjał semantyczny pojęcia „niewidzialne środowisko” (wprowadzonego do tradycji pedagogicznej przez Helenę Radlińską), a to oznacza, że staram się, sięgając do rozmaitych koncepcji i tropów

humanistycznych, odszukać, jakie obszary myślenia o edukacji otwiera posługiwanie się tą kategorią. Nie jest to, jak mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka, ćwiczenie z marginaliów pedagogiki. Przeciwnie, prawdopodobnie chodzi o sprawy dla kształcenia zupełnie kluczowe. Już w latach 30. XX wieku w artykule *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska* Helena Radlińska miała świadomość, że mówi o sprawach nadzwyczajnej wagi:

Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcenie życia, owo »ulepszanie«, będące celem wychowawczym. Te czynniki bowiem rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje. Ocena umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprowadza się do sięgnięcia po te czy inne »dobra«, odrzucania pewnych wpływów, poddania się innym, wybranym (Radlińska 1979: 97).

Stawką jest tu zatem głęboka struktura kształcenia – sama edukacyjna transformacja ufundowana na ludzkiej zdolności do wartościowania życia i wybierania tego, co lepsze. Niedawno w obszernym transdyscyplinarnym studium poświęconym polskiej uczonej Lech Witkowski przypomniał tę kategorię, dostrzegając jednocześnie jej rangę:

Jestem gotów bronić wagi tego akcentu w podejściu Radlińskiej jako wręcz zasadniczego dla możliwości definiowania funkcji kulturowej edukacji oraz podłoża strategii pedagogiki społecznej w zakresie [...] „meliorowania” środowiska i duchowości ludzkiej w kierunku umożliwiających pełniejsze czerpanie z obiektywnego rezerwuaru bodźców rozwojowych tkwiących w kulturowym podłożu każdego człowieka poza ramami socjalizacyjnymi jego czasu i przestrzeni (Witkowski 2014: 45).

Ujęcie Witkowskiego jest już współczesną interpretacją niewidzialnego środowiska przez pryzmat idei dziedzictwa kultury symbolicznej, ale możliwość i prąwomocność takiego hermeneutycznego akcentu wynika z potencjału semantycznego samej tej kategorii, z wielowarstwowego tła, jakie stoi za tym pojęciem, z mnogości językowych synaps (nie tylko współczesnych Radlińskiej, ale i późniejszych, o których wiedzy nie mogła), z jakimi jest połączone.

Niewidzialne środowisko. Co kryje się za tymi słowami? Dokąd te słowa mogą nas zabrać?

Kontekst pierwotny: tożsamość innego

Pojęcie niewidzialnego środowiska przejęła Radlińska od amerykańskiej działaczki społecznej Mary Hurlbutt. Jak sama przyznaje w materiałach autobiograficznych z lat 50. XX wieku (redagowanych w formie listów do Ireny Lepalczyk): „Mary Hurlbutt uprzytomniła mi znaczenie środowiska niewidzialnego imigrantów (wysferzonych) dla ochrony przed przestępczością” (Radlińska 1964: 448). Wcześniej, w 1930 roku pisała:

Najszlachetniejsi działacze amerykańscy występują przeciw programowi pospiesznej »amerykanizacji« imigrantów, mówią o »niewidzialnym środowisku« moralnym, które człowiek przyniósł ze swego kraju, jako o ochronie przed przestępczością i zbytnim zmaterializowaniem (Radlińska 1979: 196).

A zatem w pierwszych zastosowaniach tego terminu kontekstem było życie imigrantów – ludzi wyjętych niejako (albo wyrzuconych) z własnej „sfery” i przeniesionych w środowisko im obce, a tym samym zagrożonych rozpadem osobowości i społecznego zakotwiczenia. Oto groźba anomii każe myśleć o tym, co niewidzialne. Ale także niewiedza i bezradność służb społecznych. Hurlbutt przeprowadziła badania wśród pracowników socjalnych zajmujących się środowiskiem imigrantów i doszła do wniosku, że ci niemal nic nie wiedzą o korzeniach ludzi, z którymi pracują. Niektórzy z nich uważali, że nie ma potrzeby poznawać warunków, w jakich urodzili się i funkcjonowali imigranci, ponieważ po przybyciu do Ameryki i tak muszą oni porzucić swoje dawne życie. Inni czuli się bezradni w obliczu obcości i w zniechęceniu wobec biernego oporu czy ignorancji przybyszów nie pomagali im utrzymywać łączności z rodzimym światem i nawet nie zbierali informacji na temat źródeł niezrozumiałych dla siebie zachowań. Hurlbutt przypomina, że środowisko życia nie jest tylko czymś fizycznym, ale przede wszystkim zespołem wartości (obudowywanych interesami) oraz niepowtarzalnych (*not-to-be-duplicated*) relacji międzyludzkich. To one określają znaczenie życia. Coś, co jest odległe w czasie i przestrzeni, może stanowić prawdziwy składnik otoczenia człowieka i pracownik socjalny musi zdawać sobie z tego sprawę, nie może w zapale adaptacyjnym odcinać jednostki od jej zainteresowań, ideałów, więzi. Dla Hurlbutt niewidzialne środowisko oznacza zatem tożsamość człowieka (identyfikację z wartościami, ideałami, praktykami, kształtem stosunków międzyludzkich). Troska o nie jest w tym ujęciu kwestią świadomości i wiedzy. Trzeba poznawać kulturę innego, aby zrozumieć, kim jest – dlaczego mówi to, co mówi, i dlaczego robi to, co robi. Hurlbutt pisze: „Potrzebujemy bibliografii. Potrzebujemy lepszych, znacznie lepszych, zbiorów w bibliotekach. Przede wszystkim potrzebujemy stypendiów, które pozwolą naszym studentom będącym na stażu wyjeżdżać po doświadczenie za granicę” (Hurlbutt 1923: 313).

Być może jednak trop tożsamości jest bardziej uniwersalny niż wynikałoby to z ujęcia amerykańskiej aktywistki i troska o niewidzialne środowisko nie dotyczy tylko wiedzy na temat odmienności kulturowej (co w przypadku zglobalizowanego świata i kulturowego archipelagu diaspor i tak stanowi potężne oraz powszechne wyzwanie), lecz sięga samego centrum tożsamości nowoczesnej i wymaga także pracy narracyjnej. Taka jest słynna teza Charlesa Taylora, która mówi, że: „[...] tożsamość ta jest znacznie bogatsza w źródła moralne, niż skłonni są przyznać ci, którzy ją potępiają, lecz że to bogactwo stało się niewidzialne za sprawą nędzy filozoficznego języka jej najbardziej żarliwych obrońców” (Taylor 2001: 6; wyróżnienie K. M.). Niewidzialne środowisko byłoby zatem zapomnianą wielością źródeł tożsamości każdego z nas, wymagającą jednocześnie od każdego wysiłku artykulacji w nieustającej pracy przewycięzania nędzy uproszczonego języka.

Radlińska: ponad psychiczność

Konotacje pojęcia niewidzialnego środowiska w twórczości Radlińskiej ulegały przemieszczeniom. Oczywiście, nie mamy bezpośredniego dostępu do zamysłów autorki, ale jej teksty – jestem przekonany – dają się w ten sposób prawomocnie interpretować.

W latach 30. XX wieku wydaje się, że dosyć jednoznacznie autorka kojarzyła ten termin z przeżyciami psychicznymi (potocznie rozumianą duchowością człowieka). W biuletynie *Kultura wsi* z 1930 roku w artykule *Możliwości celowego oddziaływania na rozwój kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce* za rzeczywistość niewidzialną uznaje „świat marzeń i ideałów” i kojarzy środowisko niewidzialne z moralnością powstrzymującą człowieka przed drogą przestępczą albo materialistycznym splotem (por. Radlińska 1979: 192, 196). W tekście *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska*, opublikowanym w „Ruchu Pedagogicznym” (1933/1934, nr 5), następuje nieznaczne przesunięcie: składniki niewidzialne środowiska – jako opozycyjne wobec materialnych – Radlińska nazywa „częściowo psychicznymi” i zalicza do nich: pojęcia, wierzenia, nastawienia uczuciowe, ale także – wykraczające poza czystą wewnętrzność – zwyczaje. Dodaje przy tym tajemnicze zdanie: „Sięgają jednak dalej niż życie ludzkie, głębiej niż myśl świadoma” (Radlińska 1979: 97). To samo ujęcie zostało przedrukowane w książce *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego* (por. Radlińska 1935: 32–33). Mamy tu zatem po pierwsze wskazanie, że istnieją jakieś „nie-psychiczne” elementy budujące składniki niewidzialnego środowiska albo nie wszystkie składniki niewidzialne są natury psychicznej (skoro nazywamy je „częściowo psychicznymi”), a po drugie otrzymujemy dwa nowe – jeszcze niewyraźne – akcenty: na coś trwalszego, co przekracza pojedyncze życie ludzkie, a tym samym jednostkowe przeżycia psychiczne; oraz na coś głębszego i ciemniejszego, co nie mieści się w reflektorach świadomości.

Pod koniec lat 30. i później w latach 40. i 50. Radlińska nie zmienia konotacji niewidzialnego środowiska z subiektywnym światem świadomych przeżyć, ale wyraźniej sugeruje, że nie można tego pojęcia ograniczać do opisu rzeczywistości czysto wewnętrznej i refleksyjnej. W trzecim wydaniu *Książki wśród ludzi* pisze, jak dotychczas, że do środowiska niewidzialnego należą „myśl i marzenie, wzloty i dążenia, upadki i troski” (Radlińska 1938: 25), ale dodaje: „Tu zachodzą zjawiska, rozgrywające się poza świadomością, od których w istocie zależy wiele spraw z powierzchni życia. W tych właśnie dziedzinach rozpościera się królestwo pisarza, który rzeczywistością niewidzialną przemienia warunki widzialnego bytu” (Radlińska 1938: 25). Ten fragment wskazuje ponownie na to, co poza świadomością, ale też na „królestwo pisarza”. Nie mamy pewności, co nim jest dla autorki (świat fikcji?, system znaków?, idee?), ale ewidentnie nie chodzi już o samo przeżycie psychiczne, ale pewien konstrukt pracy pisarskiej umożliwiający zmianę otoczenia. Niewidzialne środowisko zaczyna odsyłać nas do świata kultury symbolicznej. W tym samym roku Radlińska na łamach „Przeglądu Socjologicznego” publikuje też artykuł *Wyniki badań nad przyczynami drugoroczności*, w którym pisze tak:

Dążenia, nadzieje występują niejednokrotnie w środowiskach bardzo ubogich, wśród rodzin w danej chwili wykołejonych. Są to jednak rodziny, które zaznały w przeszłości warunków bytu określających: „jak u ludzi być powinno”, odpowiadających wzorcowi danego środowiska, albo też są rozbudzone duchowo, umiejące sobie wyobrazić lepszy typ życia, odczuwające swą wartość i swe prawa. Wyraźnie uwidacznia się więc rola środowiska niewidzialnego jako rodnika nowego życia. Działalność kompensacyjna jest najskuteczniejsza wtedy, gdy nie poprzestaje na pomocy w zaspokajaniu elementarnych potrzeb, lecz gdy współdziała w urzeczywistnieniu ideałów, które tkwią w środowisku niewidzialnym (Radlińska 1961: 176).

Oprócz akcentu na niewidzialne dążenia i nadzieje (składniki psychiczne) pojawia się kategoria „wzorca” środowiska, a więc czegoś z konieczności intersubiektywnego i względnie trwałego. Utrzymującą się ambiwalencję podejścia autorki widać wyraźnie w sformułowaniu mówiącym, że ideały „tkwią w środowisku niewidzialnym”, co daje się czytać i psychologistycznie (ideały to treść przeżyć), i kulturalistycznie (ideały to składniki przestrzeni symbolicznej tekstów). Podobnie dwuznaczny charakter ma niedopowiedziana sugestia nieuświadomianych systemowych powiązań w myśleniu i działaniu z powojennego artykułu *Spojrzenie na rzeczywistość* (opublikowanego w czasopiśmie „Oświata i Kultura” w 1946 r.):

Poznanie nowego środowiska jest szczególnie trudne w zakresie spraw dopiero się dokonywających. Rozpoznanie źródeł, z których one wypływają, wymaga zapoznania się ze »składnikami niewidzialnymi«. Przewodniczyć tu może lotne słowo duńskiego praktyka, wyjaśniającego, że Duńczycy robią tak dobre masło, ponieważ młodzież czyta poetów. Dźwięczało ono wspomnieniem na widok tego, jak w jednej z naszych mleczarni puszki od lodu leżały nie używane, brudny lód ze stawu wkładano wprost do śmietany. Kierownik tej mleczarni pogardzał poezją, równocześnie był pełen podejrzeń w stosunku do Centrali, nisko szacującej tamtejsze masło... (Radlińska 1979: 148–149).

Ten fragment także daje się interpretować jako wyraz subiektywnych przeżyć (brak wrażliwości jednostki przenoszony z jednej sfery na drugą) albo jako świadomość ukrytych powiązań różnych rejonów kultury (gdzie jednostronność dostępu powoduje degradację zaangażowania nieświadomego złożoności całości).

W 1953 roku w przygotowywanej do drugiego wydania książce *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego* Radlińska powtarza, że składniki niewidzialnego środowiska można nazwać „częściowo psychicznymi”, ale dodaje nowy akcent: „Posiadają one wartości »obiektywne«. Poczucie nieśmiertelności, możliwość odradzania się duchowego i bólu są jednakowe przez wszystkie czasy i okoliczności. Z każdym pokoleniem zmienia się jednak forma wyrażania tych samych uczuć, te same dążenia uzewnętrzniają się w coraz innym kształcie” (Radlińska 1961: 33). Niewidzialne środowisko zyskuje w tym ujęciu charakter ośrodka wartości o nie-subiektywnym znaczeniu, a także walor ośrodka metafizycznych podstaw temporalnie zmiennych przeżyć ludzkich.

Ten akcent metafizyczny był w opinii Aleksandra Kamińskiego rzutowany przez Radlińską na teorię społeczną jako wynik trudnych przeżyć wojennych i został rękomo wygaszony przez autorkę po okresie 1940–1946 (por. Kamiński 1961: XXXII). Nie wydaje się, aby tak było rzeczywiście, skoro znajdujemy ów wątek jeszcze w materiałach z 1953 roku. I w ogóle opinia Kamińskiego jawi się dziś tylko jako efekt braku dystansu do antymetafizycznego klimatu wszechobecnej w latach 60. XX wieku ideologii marksistowskiej oraz do uprzedzeń pozytywistycznej teorii społecznej. Refutacji jego stanowiska dokonał już w literaturze pedagogicznej Witkowski, przekonując, że ujęcie Radlińskiej nie jest wyrazem idealizmu i metafizyki sytuacyjnie wygenerowanym przeżyciami wojennymi, tylko opisem trwałego rysu kondycji ludzkiej i posłannictwa edukacji w rozwoju człowieka jako człowieka (por. Witkowski 2014: 45–46).

Z tego, co powiedzieliśmy do tej pory, wyłaniają się dwie kwestie, które należy nieco rozjaśnić: pierwsza dotyczy psychicznego charakteru niewidzialnego środowiska, druga jego wymiaru metafizycznego. Raz jeszcze przywołajmy Witkowskiego. Wskazuje on na pewną słabość koncepcji Radlińskiej. Otóż środowisko niewidzialne widziało przede wszystkim przez pryzmat „przeżyć” (pragnienia, potrzeby, dążenia, nadzieje), zaś w dyskursie nie używała kategorii „kultury symbolicznej” (obiektywnego istnienia znaczeń). Wskutek tego nie odróżniała ona symboli jako takich od ich funkcjonowania w przeżyciu. Witkowski nie dezawuuje całkowicie tej jednostronności, widzi w niej edukacyjny walor:

Ma to pewien istotny sens społeczny, uczulający na to, że realny kontakt ze znaczeniami wymaga osobistego do nich stosunku, wpisanego w przeżywanie ich jako wyraz wzbogacenia siebie, gdyż inaczej treści kulturowe pozostają nieobecne w umysłowości ludzkiej, nawet jeśli są znane formalnie czy pamiętane (Witkowski 2014: 114).

Niemniej jednak, prezentuje stanowisko, że nie należy ujęcia Radlińskiej kojarzyć tylko ze sferą intymną i osobistą – to odniesienie niewidzialnego środowiska do treści spoza przeżycia psychicznego umożliwia ważną dla autorki „meliorację” środowiska. Istnieją obiektywne aspekty niewidzialności, pozostające poza zakresem dostępnym osobistemu przeżyciu, na przykład: to, co obecne, ale przezroczyste (procesy nieuświadomiane, a mimo to działające w jednostce); to, co milcząco przesądzające (oczywiste socjalizacyjnie wymagania społeczne, sfera Się); to, co nieobecne (brak, niedostępność treści w innych okolicznościach możliwych do wykorzystania) (por. Witkowski 2014: 115–116).

Pozapsychiczny – ale nie materialny – charakter kultury w języku Karla Raimunda Poppera kodowany jest jako tzw. świat trzeci. Oprócz świata pierwszego (na który składają się ciała ożywione i nieożywione oraz różne fizyczne stany i procesy) i świata drugiego (obejmującego przeżycia świadome i nieświadome), istnieje świat trzeci – rzeczywistość zamierzonych tworców ludzkiej aktywności (książek, symfonii, komputerów etc.), a właściwie ich immaterialnej części (treści, problemy, argumenty, twierdzenia). Według Poppera nauki humanistyczne badają przede wszystkim właśnie świat trzeci, a nie drugi – nie akty psychiczne, lecz ich rezultaty w postaci

interpretacji (por. Popper 1997: 194). Świat trzeci jest w znacznym stopniu autonomiczny, przez co możemy do niego sięgać jako do rezerwuaru zewnętrznego:

Wprawdzie rozmaite dziedziny czy obszary świata 3. pojawiają się jako ludzkie wynalazki, jednak wyłaniają się także jako niezamierzone konsekwencje tych wynalazków, autonomiczne problemy i ich możliwe rozwiązania. Istnieją one niezależnie od tego, czy ktokolwiek sobie je uświadamia: mogą być przez nas odkrywane w takim samym sensie, w jakim inne rzeczy – na przykład nowe cząstki elementarne – mogą być przez nas odkrywane. Otóż oznacza to, że ze świata 3. możemy wydobyć więcej, niż weń włożyliśmy (Popper 1998: 48).

W innej tradycji filozoficznej – bardziej świadomej znaczenia języka – autonomia kultury jest zaznaczana poprzez krytykę intencji autorskiej:

Hermeneutyki romantyczne przeoczały specyfikę tekstu mającą źródło w rozdzieleniu jego znaczenia słownego i mentalnej intencji jego autora. Jest jednak faktem, że autor nie sprawuje już kontroli nad swym dziełem. Jego intencja jest nam często nieznana, niekiedy oczywista, czasem bezużyteczna lub może nawet przeszkadzać w interpretacji słownego znaczenia tekstu. [...] To właśnie dlatego, że znaczenie przekracza intencję, rozumienie rozgrywa się w niepsychologicznej i czysto semantycznej przestrzeni wykrojonej przez tekst w wyniku zerwania więzi łączącej go z autorem i jego intencją (Ricoeur 1989: 162).

To, że w kulturze istnieje przestrzeń semantyczna, niesprowadzalna do wymiaru przeżyć psychicznych, i że wobec tego idei czy ideałów nie można sprowadzać wyłącznie do sfery subiektywności, dziś jest dobrze uzasadnione i popadałby w niedopuszczalne uproszczenia ktoś, kto usiłowałby sprowadzać niewidzialne środowisko li tylko do kwestii przeżyć wewnętrznych, ignorując ustalenia postpozytywizmu i hermeneutyki. Ale czy w latach 30. i 40. XX stulecia, gdy Radlińska rozwijała tę koncepcję, istniały dostępne punkty orientacyjne, pozwalające uniknąć uproszczenia? Z pewnością kwestia nie była rozpoznana w takim stopniu jak obecnie, niemniej jednak już w okresie międzywojennym utożsamianie kultury tylko z światem wewnętrznych przeżyć stanowiło nieuprawnioną redukcję (pamiętajmy, w przypadku Radlińskiej zakłócaną jednak „śladami” tego, co poza-psychiczne).

Po pierwsze, od początku XX wieku – symbolicznie od publikacji *Badań logicznych* Edmunda Husserla (1900-1901) – rozwijał się nurt krytyki psychologizmu, w którym podkreślano, że to podejście nie rozróżnia aktu orzekania od znaczenia sądu. W polskiej filozofii kwestie te były dyskutowane w ramach tzw. szkoły lwowsko-warszawskiej w związku z uwikłaniem samego Kazimierza Twardowskiego w założenia psychologizyczne (ale i jego próbami przezwyciężenia redukcyjnego stanowiska). Wyraźnie antypsychologizyczne i wpływowe w środowisku stanowisko zajmował Jan Łukasiewicz, argumentując w rozprawie *Logika a psychologia* z 1907 roku na rzecz separacji kwestii doświadczalnych (psychologicznych, empirycznych) od kwestii logicznych (por. Woleński 1985: 181–182).

Po drugie, punkt orientacyjny mógł stanowić dokonujący się na przełomie XIX i XX wieku zwrot antypozytywistyczny, czyli próba ustanowienia autonomii nauk o duchu, związana z twórczością Wilhelma Diltheya, Wilhelma Windelbanda, Eduarda Sprangera, Heinricha Rickerta i in. W Polsce dokonania tego przełomu referował już w 1928 roku Bogdan Suchodolski, pisząc o *trzecim świecie* przedmiotów idealnych. Oto istnieją zjawiska, które nie należą ani do świata fizycznego, ani do psychicznego. Jeśli ktoś wypowiada zdanie, to oprócz drgań powietrza i oprócz przeżycia psychicznego, zdanie ma jakiś sens:

Sens jakiegoś zdania jest jeden, trwały, niezmienny – ale akty rozumienia, w których sens ów jest dany różnym podmiotom, są różne. Zdanie „ziemia obraca się wokół słońca” ma sens oznaczony i niezmienny, choć różni ludzie w różnych czasach aktualizowali go we własnym przeżyciu psychicznym z radością lub oburzeniem, triumfem lub zdziwieniem, z przekonaniem lub niewiarą itd. (Suchodolski 1928: 5).

I dodawał:

Ogólnie mówiąc w wytworach psychofizycznych tkwi jakiś sens, jakaś treść, nie dająca się bez reszty sprowadzić do psychicznych przeżyć aktów tworenia i przyjmowania – ale obiektywna, narzucająca się, trwała. Ten właśnie świat nazywamy światem ducha. Świat jakiejś rzeczywistości niematerialnej, ale obiektywnej, świat sensów czy znaczeń; ponadindywidualny i niepsychiczny, choć tkwiący w psychofizycznych wytworach i aktualizowany w aktach rozumienia przez ludzi (Suchodolski 1928: 6).

Niewidzialne środowisko jako sfera ponad-psychiczna to jednak nie tylko przestrzeń kultury symbolicznej, ale również wymiar metafizyczny. Czynienie z nachylenia metafizycznego zarzutu, widzenie go jako chwilowej słabości naruszającej trzeźwość oglądu to uprzedzone nieporozumienie. Całe nasze życie – również badania społeczne – przenika *cicha* metafizyka, którą Jean Grondin nazywa premetafizyką. To po prostu nasza wrażliwość na rzeczywistość, nie w pełni wyartykułowana próba zrozumienia porządku rzeczy (por. Grondin 2021: 7–8). Dariusz Czaja w jednej ze swoich książek tropi we współczesnym doświadczeniu „niewygasłe źródła intuicji metafizycznych” i mówi tak:

Szukam obrazów, słów, metafor o dużej pojemności semantycznej i sile rażenia. Staram się w nich odnaleźć miejsca silnego zgęszczenia naszego przeżywania czasu teraźniejszego, postrzegając je jako »punkty przebicia«, w których wyblyska (czasem niespodziewanie) Niewidzialne (Czaja 2021: 10; wyróżnienie K. M.).

Żyjemy dziś, jak niektórzy utrzymują, w epoce postmetafizycznej, to znaczy takiej, która utraciła poczucie fundamentów i porządku rzeczy, a poszukiwania prowadzące w tę stronę uważa za ryzykowną grę, do przemocy łatwo wiodącą. Uciekamy od pewności obecności! W nowoczesnej postheideggerowskiej dekonstrukcji metafizyki – w przeciwieństwie do redukcyjnej krytyki materialistycznej i pozytywistycznej – jest niewątpliwie coś istotnego i poruszającego. Chodzi przecież o to, aby

potrafić pomyśleć nie tylko to, co jest, ale także coś, co się wydarza za horyzontem obecności i tym samym wytrąca nas z pewności. Autorytet operatora „jest” – pisze Gert Biesta – musi zostać zakwestionowany, aby oddać sprawiedliwość temu, co metafizyka czyni niewidzialnym, choć jest to coś jednocześnie koniecznego, aby obecność stała się możliwa. Dekonstrukcja próbuje oddać sprawiedliwość obecności innego, wskazać afirmatywnie na inność innego (*otherness of who or what is other*) (Biesta 2013: 38). Chodzi zatem o to, by przywrócić namysłowi – jak rzecz ujęli Luc Ferry i Alain Renaut – „zapomniany aspekt niewidzialności lub tajemnicy wpisany w serce każdej obecności” (cyt. za: Kruszelnicki 2008: 61; wyróżnienie K. M.). Ale ostatecznie od metafizyki uwolnić się nie sposób, każda jej krytyka opiera się – chociażby *implicite* – na jakiejś wizji bytu i człowieka. Leszek Kołakowski to uwikłanie nazywa *horror metaphysicus*. Otóż realne istnienie – nawet jeśli niepotrzebne w pragmatycznej komunikacji – jest dla nas egzystencjalnie ważne (zwłaszcza w kontekście istnienia bliskich nam ludzi), a własne istnienie wręcz nieodparte. Metafizyczne pragnienie życia w świecie uporządkowanym nie stanowi chwilowej, historycznej zachcianki, lecz trwały rys kondycji człowieka. Problem w tym, że niespójność jest tu nieunikniona. Filozofia szuka języka absolutnego, zdolnego wyrazić rzeczywistość taką, jaką ona naprawdę jest, a dysponuje tylko językiem przygodnym i zawodnym (por. Kołakowski 1999). Niewidzialne środowisko zatem w wymiarze metafizycznym łatwo zignorować jako chimeryczne złudzenie, ale gest ten w obliczu kondycji ludzkiej jest gestem jałowym. Z drugiej strony niewidzialne środowisko w wymiarze metafizycznym łatwo jest proklamować, ale bez wysiłku dekonstrukcji gest ten jawi się nie tylko jako próżny, ale także jako społecznie niebezpieczny, bo pewnością zasady łechcący ludzką arogancję.

Pedagogika: niewidzialność jako zakłócanie socjalizacji

We współczesnej pedagogice niewidzialność pojawia się przede wszystkim w kontekście teorii socjologa Basila Bernsteina. Jego „pedagogia niewidzialna” – jako strategia rozluźniania warunków transmisji wiedzy, oparta, wedle technicznej terminologii brytyjskiego badacza, na słabej klasyfikacji (nieostre rozgraniczenie treści programowych) i słabej ramie (nieostra granica między tym, co ma być przekazywane, a tym, co nie ma być przekazywane), a także na nieeksponowanym (niejawnym) charakterze zasad dotyczących hierarchii relacji nauczyciel–uczeń, sekwencji zdarzeń edukacyjnych i transferu kryteriów, jakie uczeń ma przyswoić – może być postrzegana jako czynnik zakłócający reprodukcję kultury.

Jak uważa Bernstein, teorie pedagogii niewidzialnych będą traktowały socjalizujących jako potencjalne zagrożenie dla wychowanka – socjalizujący są w tym ujęciu nośnikami zreifikowanych koncepcji człowieka. Pedagogia niewidzialna stanowi zatem system zakłócający proces socjalizacji, przekształcając struktury społeczne i konteksty kulturowe właściwe pedagogiom widzialnym (tym sposobom nauczania, w których widać wyraźne zwierzchnictwo nauczyciela, znana jest precy-

zyjna sekwencja postępów w uczeniu się i na każdym kroku uczeń konfrontowany jest z kryteriami, jakie musi spełnić) w spersonalizowaną strukturę społeczną i spersonalizowane konteksty kulturowe. Uczeń zyskuje znaczny zakres swobody, a sytuacje edukacyjne szeroki margines nieprzewidywalności. Tym samym możliwa staje się zmiana szkolna i społeczna: „Pedagogia niewidzialna jest nie tylko systemem zakłócającym w kontekście praktyki edukacyjnej; przekształca ona także dziecko, czyniąc z niego swoisty przekaz innowacyjny w obrębie życia rodzinnego” (Bernstein 1990: 110). Niewidzialność w perspektywie teorii Bernsteina staje się sferą szkolnej pracy na kontekstach przekazu, w której ujawnia się możliwa nowa konfiguracja treści i tożsamości.

Pedagogika: niewidzialność jako kryptonim złożoności

Niewidzialność funkcjonuje w pedagogice także w inny sposób – już bez bezpośredniego użycia samego słowa, ale z wykorzystaniem arsenału synonimicznych środków ekspresji.

Bodaj najbardziej znanym przykładem jest kategoria ukrytego programu. Pojęcie to obejmuje to wszystko, co zostaje przyswojone w szkole poza oficjalnym programem szkolnym – to, czego uczy przebywanie w szkole. Wiemy, że uczniowie – wbrew intencjom decydentów oświatowych i nauczycieli – często wynoszą z praktyk edukacyjnych przeświadczenie, że bierna adaptacja i posłuszeństwo są bardziej pożądane niż aktywny krytycyzm, że odkrywanie wiedzy leży poza ich możliwościami, że gromadzenie niepowiązanych faktów w pamięci jest celem edukacji, a odtwarzanie informacji najbardziej pożądanym osiągnięciem intelektualnym, że w szkole własne pomysły są bez znaczenia, emocje zaś się nie liczą, że istnieje tylko jedna właściwa odpowiedź na pytanie, że konkurencja jest istotniejsza od współpracy, że mężczyźni są ważniejsi niż kobiety etc. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której w sposób ukryty („niewidzialnie” – co może oznaczać: 1. celowo, ale niejawnie albo 2. nieintencjonalnie, przypadkowo) instytucja edukacyjna zamiast rozwijać człowieka – ogranicza go, uderza w podmiotowość, urabia do negatywnego stanu rzeczy (por. Mikiewicz 2016: 225–226). Kategoria ukrycia uświadamia nam, że edukacja to skomplikowany proces, w którym oprócz zjawisk powierzchniowych i łatwo dostępnych istnieją nurty podziemne, niewidoczne i niekontrolowane, paradoksalne.

Z kolei najbardziej pogłębione ze znanych mi pedagogicznych odwołań do kategorii niewidzialności pochodzi z pedagogiki społecznej Ewy Marynowicz-Hetki. Autorka nawiązuje do niewidzialnego środowiska Radlińskiej pojęciem instytucji symbolicznej zaczerpniętym z twórczości Corneliusa Castoriadis. Instytucja symboliczna oznacza tu sieć symboliczną, w której krzyżują się elementy realne i wyobrażone. W tym sensie w każdej instytucji (strukturze organizacyjnej) może funkcjonować wiele instytucji (relacyjnie uwspólnionych wyobrażeń) (por. Marynowicz-Hetka 2006: 80). Wprowadzenie tego terminu miało stanowić pomost między koncepcją Radlińskiej (czytaną w kluczu subiektywnym przez

pryzmat przeżyć) a bardziej strukturalistycznymi analizami instytucjonalnymi (por. Marynowicz-Hetka 2019: 80).

Jesteśmy już jednak po dokonanej przez Witkowskiego krytyce jednostronnego ujęcia koncepcji Radlińskiej, a w pojęciu instytucji symbolicznej nie słysząc *niewidzialności*, gubi się w nim kluczowy wymiar ukrycia (którego potencjał badam w tym tekście). Dlatego od odesłań do Castoriadis'a wolę inną inspirację. Taką, która również odwołuje się do komplikacji struktury sytuacji edukacyjnych, ale jednocześnie uwrażliwia na *podziemny* przebieg pedagogicznych procesów. Marynowicz-Hetka zauważa, że przekształcanie środowiska jest działaniem wielokrotnie złożonym i nie wszystkie jego aspekty są od razu widoczne dla uczestników. Zwykle postrzegamy tylko to, na co jesteśmy przygotowani, czego oczekujemy, a takie nastawienie staje się problematyczne, gdy mamy do czynienia z edukacją bądź pracą socjalną, których efektów często nie da się zarejestrować od razu i które w ogóle są trudne do uchwycenia. Stąd ważne, aby odkrywać przestrzenie niewidoczne, uświadamiać sobie to, czego nie da się łatwo zobaczyć. Autorka przywołuje kategorię transformacji bezszereśnych francuskiego filozofa François Julliena. Oto zmiany mogą następować w przekraczającej możliwość percepcji temporalności długiego trwania, mogą nie być uświadamiane (odczuwane, werbalizowane), mogą być uprzytamniane fragmentarycznie, z zasłonięciem głębokich powiązań. Jullien od metafory wzrokowej woli tę słuchową, jako że nie chodzi tylko o to, że nie dostrzegamy zmian, ale i o to, że te transformacje zachodzą niepostrzeżenie, w ciszy, nie narzucając się – właśnie bezszereśnie (por. Marynowicz-Hetka 2019: 88).

Transformacje bezszereśne w kluczowy dla pedagogiki sposób korespondują z inną kategorią Julliena, *seconde vie*, którą Marynowicz-Hetka tłumaczy jako „(prze)życie”. Chodzi o sytuacje, które można porównać do ponownego czytania powieści. To swego rodzaju powtórzenie, wznowienie, podjęcie na nowo. Ujawniamy w drugim czytaniu to, co było ukryte w pierwszym, co nam umknęło, więcej – co sami chowaliśmy przed pospiesznym ujawnieniem, przed zbyt szybką normalizacją albo co się w nas bezszereśnie kumulowało (por. Marynowicz-Hetka 2019: 92–93).

Edukacja to proces złożony – pełen ukrytych, cichych, niewidzialnych parametrów.

Potencjał kategorii – przykłady

Analiza historycznej kategorii niewidzialnego środowiska oraz jej recepcji i analogii we współczesnej pedagogice to nie koniec intelektualnej przygody. Warto poszukać nowych otwarć w zastosowaniu tego pojęcia w szeroko rozumianej humanistyce. Podaję tu kilka przykładów, oczywiście ze względu na ramy tekstu bardzo skrótowo i, rzecz jasna, bez żadnych pretensji do kompletności listy.

Metafizyczny wymiar niewidzialnego środowiska, jako sferę uniwersalnych wartości wpisanych w kondycję ludzką, odsłoniła nam sama Radlińska. Dodaliśmy do tego sens, jaki możemy wydobyć z praktyki dekonstrukcji systemów metafizycznych. Ale jest jeszcze „niewidzialne z tego świata”, o którym pisze Maurice Merleau-

-Ponty. Jego metafizyka obejmuje idee, które udostępniają się tylko w tym, co zmysłowe. Idea muzyczna, idea literacka, dialektyka miłości, doświadczenie widzialnego świata – sposób, w jaki przychodzi do nas światło, w jaki odślania się nam dźwięk, w jaki otwiera się dotyk – to wszystko, chociaż niewidzialne, nie daje się oddzielić od swoich zmysłowych pojawów. Tego typu idee są dane tylko w cielesnym doświadczeniu: „Nie dlatego po prostu, że stanowi ono *okazję* do ich pomyślenia, ale dlatego, że swoją władzę, swoją fascynującą, niezniszczalną moc czerpią właśnie z tego, że prześwitują spoza bytu zmysłowego albo w jego sercu” (Merleau-Ponty 1996: 153). Wydaje mi się, że to nieodzowny kontekst dla kształcenia w perspektywie spotkań z kulturą, obiecujący bezpośredniość (cielesność) i głębię, jakich zazwyczaj brakuje w edukacyjnych praktykach.

Narzucającym się tropem semantycznym – dającym się wywieść z lakonicznych uwag Radlińskiej o sięganiu czynników niewidzialnych „głębiej niż myśl świadoma” czy wiązaniu ich ze zjawiskami rozgrywającymi się „poza świadomością” – jest trop psychoanalityczny. Jak pokazuje Paweł Dybel, mamy dwie tradycje rozumienia tego, co nieświadome, przekładające się na dwa różne modele terapeutyczne. Wedle pierwszej – na nieświadome składają się treści wyparte ze świadomości i zadanie terapii polega na tym, by je świadomości przywrócić (podstawą sukcesu jest konfrontacja z tym, co wyparte); wedle drugiej – na rdzeń nieświadomego składają się treści wyparte pierwotnie (nigdy nie były treścią świadomości, umożliwiły samo jej pojawienie się), z istoty niepoznawalne, manifestujące się w obrębie psychiki tylko pośrednio i w sposób bardzo zniekształcony (podstawą sukcesu terapeutycznego jest zatem wzmocnienie Ja pacjenta). Obie strategie rodzą dylemat: czy pacjent powinien przez uwzględnienie własnej strony popędowej wypracować nowy obraz siebie, ignorując wyobrażenia społeczności na temat „dobrego życia” (innymi słowy, czy ma być podmiotem zgodnie z nową postacią indywidualnego mitu), czy też wypracowywany obraz ma zostać dostosowany do wyobrażeń społeczności w jej górnej partii skali wartości (wtedy analityk jest nie tylko interpretatorem symptomów, ale też życiowym mistrzem, pośredniczącym w powrocie do społeczności)? W terapii Zygmunta Freuda czy Melanie Klein punkt ciężkości terapii spoczywa na analityku – to on dokonuje interpretacji i stara się ją przekazać pacjentowi (celem jest reintegracja nieświadomego ze świadomością i podporządkowanie ich regułom społecznym). Z kolei w modelu Lacanowskim to sam pacjent – „rozhisteryzowany” przez przekreślającego jego oczekiwania analityka – dokonuje interpretacji swoich symptomów (celem jest wstrząśnięcie pacjentem, aby sam przejął rolę interpretatora i wypracował nową postawę wobec symptomów, indywidualną mitologię jako prawdę o sobie wbrew narcystycznym iluzjom świadomego – na wzór społeczny – Ja) (por. Dybel 2009). Ten trop – nie trzeba chyba dodawać – wydaje się istotny dla całego terapeutycznego kontekstu edukacji.

Niewidzialne środowisko może także oznaczać ciche, ukryte zaplecze naszych wysiłków poznawczych, czyli to, co sprawia, że – zgodnie z zasadą koła hermeneutycznego – nigdy nie rozpoczynamy rozumienia od zera oraz że – wedle słynnej frazy Michaela Polanyi’ego – „wiemy więcej niż potrafimy powiedzieć” (Polanyi 2009: 4).

Węgiersko-brytyjski chemik i filozof nazywa ten ukryty element milczącą wiedzą (*tacit knowledge*) i łączy go z cichą integrującą siłą, o której mówi psychologia Gestalt, a którą odkrywamy w tak niedających się analitycznie rozłożyć i opisać fenomenach, jak percepcja twarzy, naukowy albo artystyczny talent, sztuka doświadczonego diagnosty etc. Z kolei Hans-Georg Gadamer, dystansując się od oświeceniowej koncepcji ahistorycznego rozumu i obecnego w niej uprzedzenia do uprzedzeń, wskazuje, że akt rozumienia zawsze poprzedza wiele wstępnych, na ogół nieuświadomianych przesądów (*Vorurteile*):

To, co się prezentuje w idei absolutnej autokonstrukcji rozumu jako ograniczający przesąd, należy w istocie do dziejowej rzeczywistości. Jeśli chcemy oddać sprawiedliwość skończeniu-dziejowemu sposobowi bycia człowieka, to potrzeba nam zasadniczej rehabilitacji pojęcia uprzedzenia i uznania tego, że istnieją zasadne uprzedzenia (Gadamer 2004: 382).

Oto kluczowe kwestie w perspektywie hermeneutycznej (zorientowanej na teksty, a nie testy) reorientacji kształcenia. Edukacja uwzględniająca niewidzialne środowisko zasadnych uprzedzeń (przed-sądów) to szansa na stworzenie laboratorium otwartości:

Wystawiać na próbę własne przedsady to być *otwartym* na kulturę jako obszar ustanawiania sensów przedmiotowionych w przekazach tradycji. Być otwartym to znaczy stawiać *pytania*. Ale otwartość ta oznacza także, iż to, ku czemu kieruje się myślenie-pytanie, może być nie tylko *tym*, ale również *czym innym* (Folkierska 1990: 223).

Dopełnienie kontekstu hermeneutycznego niewidzialnego środowiska może stanowić Bachtinowska kategoria niewspółobecności, określająca relację między słowem „własnym” i „cudzym”, w której zderzenie stanowisk wzbogaca, bez anihilacji dystansu. Michaił Bachtin pisze:

Niewspółobecność – to główna siła motoryczna rozumienia w dziedzinie kultury. Cudza kultura ujawnia się dopiero w oczach innej kultury [...]. Sens odsłania swą głębię w spotkaniu z innym, cudzym sensem, w zetknięciu z nim: rozpoczyna się między nimi jak gdyby dialog, który rozrywa zamknięcie i jednostronność owych sensów i kultur. [...] Bez własnych pytań (poważnych i autentycznych, rzecz jasna) nie uda się nam nigdy twórczo zrozumieć tego, co obce, inne. W wyniku dialogowego spotkania dwie kultury nie tylko nie zlewają się i nie mieszają ze sobą – każda z nich zachowuje swą jedność i otwartą pełnię – lecz właśnie nawzajem się wzbogacają (Bachtin 1986: 474–475).

Ten trop rosyjskiego myśliciela – antycypowany w pewnym sensie przez Radlińską w idei konfrontacji środowiska z tym, czego w nim nie ma (por. Radlińska 1979: 137, 152) – doczekał się rozbudowanej pedagogicznej analizy w pracy Witkowskiego, otwierając perspektywę edukacyjnego metadyskursu, w którym dopuszcza się do głosu różnicę w imię życiodajności efektu pogranicza. Autor pisze tak:

jeśli edukacja ma być otwarta na zdecentrowany świat kultury, a przynajmniej jeśli ma uznawać obecność w nim wielu nieredukowalnych ośrodków – punktów widzenia, przeżywania i tworzenia świata – której to obecności nie wolno pomijać w dookreślanu własnej preferencji światopoglądowej, to dominujący dyskurs perswazji edukacyjnej powinien ustąpić miejsca, choćby w części, metadyskursowi. Chodzi o metadyskurs, w którym odmienne punkty widzenia będą ze sobą graniczyły, a przyjmujące je podmioty swój świat będą mogły choćby okresowo i laboratoryjnie oglądać z drugiej strony granicy. [...] Choćby nauczyciel nie wiem jak bił się w pierś i zaklinał, że oczywiście nie należy być rasistą, ateistą, złodziejem czy prostytutką, to jak długo nie otworzy swego dyskursu (więc i postawy etycznej!) na uwarunkowania i konsekwencje tych odmiennych opcji czy nawet preferencji i nie dopuści do głosu choćby cienia racji kogoś, kto przekroczył był granicę owej „czystości” moralnej, nauczyciel ów pozostanie jedynie żałosny w swej bezsilności intelektualnej i niemocy wejścia w relację edukacyjną. Przy orientacji na edukację jako metadyskurs pojawiają się nowe wymagania intelektualne i etyczne wobec nauczyciela i szkoły (Witkowski 2000: 189–190).

I dodaje, aktywując ważną pedagogicznie kategorię:

Edukacja otwarta na efekt pogranicza zaczyna się jednak tam, gdzie choćby chwilowo, laboratoryjnie i na próbę uruchamiane zostają myślowe operacje na tekstualnej wersji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do spojrzenia na siebie z drugiej strony lustra (Witkowski 2000: 192).

W twórczości brytyjskiego filozofa Michaela Oakeshotta to, co utajone, stanowi cel działań politycznych. Zwyczaje, instytucje, prawa, decyzje dyplomatyczne konstytuują pewien wzorzec społecznych praktyk, ale jednocześnie wzbudzają nadzieję, że nie wszystko jeszcze zostało ujawnione i urzeczywistnione. Polityka polega na poprawianiu istniejących porządków „poprzez eksplorowanie i urzeczywistnianie tego, co w nich utajone” (Oakeshott 1999: 72). Polega to – wbrew praktyce, do której przywykliśmy – nie na argumentowaniu na rzecz z góry obranych i zawczasu przygotowanych programów, ale na rozmowie, w której próbuje się na poły intuicyjnie dopuścić do głosu to, co nie zostało jeszcze wysłuchane w aktualnej sytuacji:

Aktywność polityczna jest eksploracją tego przeczecucia; i w konsekwencji relewantne rozumowanie polityczne polega na przekonującym ukazaniu pewnej skłonności, już obecnej, lecz jeszcze nie wysłuchanej, i na przekonującym okazaniu, że oto nadszedł właściwy moment, żeby jej posłuchać (Oakeshott 1999: 72).

Polityczną interpretację środowiska niewidzialnego daje nam także francuski filozof Jacques Rancière w koncepcji tzw. dzielenia zmysłowego jako społecznego procesu uwidaczniania i uwspólniania czasu i miejsca, tożsamości i różnicy, słowa i bełkotu etc. Oto jedna czynność jest w danej zbiorowości widzialna, a inna nie; jedna wypowiedź uznawana za dyskurs, druga tylko za hałas. Za dynamikę dzielenia zmysłowego odpowiedzialne jest ścieranie się dwóch tendencji: dążenia do zakon-

serwowania istniejących granic wspólnoty (co Rancière nazywa *policją*) oraz dążenia do zakwestionowania granic (co Rancière nazywa *polityką*). Niewidzialność jako skłonność do naturalizowania ustanawianych podziałów to jedna z podstawowych cech policji (por. Franczak 2017: 122). Kategoria niewidzialności wprowadza edukację w samo centrum współczesnej myśli politycznej, w niszowe, ale pogłębione rozumienie działania w przestrzeni publicznej.

To tylko niektóre tropy, w jakie, w logice kłęząca, obrasta kategoria niewidzialnego środowiska. Moglibyśmy sięgnąć do wielu innych jeszcze: widzialnej niewidzialności widma (Derrida 2016: 169), niewidzialnych mostów solidarności (Czyżewski 2019: 520), zachwyconego milczenia (Koziołek 2017: 80) etc. Niemniej jednak nie wszystko można zmieścić w artykule i nie wszystko też oczywiście jest widzialne dla autora.

Zakończenie: (nie)widzialne dziedzictwo Radlińskiej

Na jakie wymiary doświadczenia otwiera pedagogiczne myślenie kategoria niewidzialnego środowiska? Pierwotny kontekst amerykańskiej pracy socjalnej wskazywał na wiedzę o tożsamości (kulturze) innego, która może nam być po prostu nieznaną (Hurlbutt). Helena Radlińska nadała temu pojęciu konotacje przeżyć psychicznych (nadziei, żywnionych ideałów etc.), a także śladowo kultury symbolicznej i metafizycznych właściwości kondycji ludzkiej, wskazując jednocześnie, że to od tych niepowierczniowych czynników zawisło powodzenie przedsięwzięcia pedagogicznego.

W pedagogice współczesnej – jak widzieliśmy – można kategorię niewidzialnego środowiska skojarzyć z tym, co przyswajamy samym faktem przebywania w pewnych okolicznościach, mimochodem niejako i często wbrew oficjalnym deklaracjom, jawnym zamiarom, samoświadomości podmiotów edukacyjnych (ukryty program), a także z implicytnymi zasadami niewidzialnej pedagogii jako strategii rozszczelnienia hermetycznego przekazu socjalizacyjnego i tym samym personalizowania kontekstów kulturowych (Bernstein) oraz z efektem pogranicza jako rozwojowym sięganiem po to, co obce, wyjściowo poza własnymi granicami (Witkowski). Bogate semantycznie rozwinięcie niewidzialne środowisko zyskało w pedagogice społecznej za sprawą Ewy Marynowicz-Hetki, przywołującej w opisie złożoności perspektywy społeczno-pedagogicznej pojęcia instytucji symbolicznej (Castoriadis), transformacji bezszelestnych i (prze)życia (Jullien), a tym samym wskazując na niewidzialność instytucjonalnych wyobrażeń oraz cichość efektów transformacyjnych w perspektywie – charakterystycznych dla pracy socjalnej i edukacji – długiego trwania i fragmentarycznego wglądu.

Współczesna humanistyka podpowiada nam szereg dodatkowych tropów. Niewidzialne środowisko może być postrzegane przez pryzmat zapoznanych źródeł moralnych nowoczesnej tożsamości (Taylor), przesłonowych efektów metafizyki (dekonstrukcja), niewidzialnego-z-tego-świata (Merleau-Ponty), nieświadomego w postaci treści wypartych uleczalnie i nieuleczalnie (Freud, Lacan), ukrytego za-

plecza rozumienia w wersji milczącej wiedzy (Polanyi) oraz w wariancie zasadnych uprzedzeń (Gadamer), niewspółobecności jako warunku rzeczywistego kulturowego dialogu (Bachtin), niewysłuchanych skłonności utajonych w praktykach wspólnoty politycznej (Oakeshott) i policyjnego dążenia do naturalizacji granic tej wspólnoty (Rancière) oraz wielu innych.

Gdyby spróbować odnieść powyższe tropy do przywoływanej już typologii Lecha Witkowskiego (wzmacniającej wychodzącą poza psychologizm interpretację koncepcji Radlińskiej), niektóre z nich potwierdzałyby trafność jego kategorii, stanowiły ich bezpośrednią ilustrację. Nieświadome psychoanalizy, przedsady hermeneutyki, długie trwanie bezszelestnych transformacji to z pewnością elementy nieświadomione, ale działające w jednostce – obecne, ale przezroczyście (1). Z kolei Rancièreowska policja czy przesłonięte zredukowanym dyskursem źródła moralne tożsamości współczesnej wpisują się w niewidoczny wymiar dominujących oczekiwań społecznych – to, co milcząco przesądzające (2). Niewspółobecność oraz to, co udostępniane jest dopiero w drugim czytaniu (prze)życia, można przyporządkować do czynników brakujących, niedostępnych wśród treści zastanych – nieobecnych (3). Wydaje się jednak, że możemy rozszerzyć tę listę wykraczających poza zwykłe przeżycie aspektów niewidzialnego środowiska. Trzeba by tu dopisać to, co balansuje na granicy wypowiedzenia, w sferze *horror metaphysicus*, niewidzialne, bo nie dające się ani odseparować od widzialnego, ani pominąć bez strat, jak bycie bytów czy niewidzialne-z-tego-świata, czyli – to, co metafizyczne i (post) metafizyczne (4). Jest też to, co może powstać tylko w rozmowie, a teraz istnieje jedynie w skłonności, w pozycji *jeszcze nie*, w utajonym ciężeniu, które nie wiadomo, do czego doprowadzi – obecne, ale utajone *in statu nascendi* (5). I wreszcie jest to, co niewidzialne, bo celowo ukryte jako zbyt cenne na powierzchowny kontakt marnego czasu, zostawione na później, odroczone do drugiego czytania, wzywające do podjęcia – obecne, ale zawieszane (6).

Kategoria niewidzialnego środowiska otwiera myślenie pedagogiczne na wiele wymiarów – m.in. biograficzny, kulturowy, metafizyczny, terapeutyczny, polityczny. Helena Radlińska – chociaż wiedziała, że używając tej kategorii, mówi o czymś niezwykle ważnym w edukacji – nie mogła sobie *de facto* zdawać sprawy z tego, jak wiele kluczowych otworzyła okien.

Bibliografia

- Bernstein B. (1990) *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Biesta G. (2013) *The Beautiful Risk of Education*, Boulder–London, Paradigm Publishers.
- Calvino I. (1975) *Niewidzialne miasta*, tłum. A. Kreisberg, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Czaja D. (2021) *Blask ciemnieje. Lektury hermeneutyczne*, Kraków, Wydawnictwo Pasaze.
- Czyżewski K. (2019) *W stronę Xenopolis*, Kraków, Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Derrida J. (2016) *Widma Marksa. Stan długu, praca żałoby i nowa międzynarodówka*, tłum. T. Załuski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Dybel P. (2009) *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Kraków, Universitas.
- Folkierska A. (1990) *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Franczak J. (2017) *Błądzące słowa. Jacques Rancière i filozofia literatury*, Warszawa, Instytut Badań Literackich PAN.
- Gadamer H.-G. (2004) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grondin J. (2021) *Piękno metafizyki. Esej o filarach hermeneutycznych*, tłum. M. Marczak, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hurlbutt M. (1923) *The invisible environment of an immigrant w: Proceedings of the National Conference of the Social Work*, Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- Kamiński A. (1961) *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej w: Pedagogika społeczna*, H. Radlińska, wstęp A. Kamiński, oprac. Wyrobkowa-Delawska, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, s. XX-XLIV.
- Kołąkowski L. (1999) *Jeśli Boga nie ma...*, tłum. T. Baszniak, M. Panufnik, *Horror metaphysicus*, tłum. M. Panufnik, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Koziołek K. (2017) *Czas lektury*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kruszelnicki M. (2008) *Inspiracje Heideggerowskie we współczesnym antyhumanizmie*, „Forum Oświatowe”, nr 20, s. 51–63.
- Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Merleau-Ponty M. (1996) *Widzialne i niewidzialne*, tłum. J. Migasiński i in., Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Mikiewicz P. (2016) *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oakeshott M. (1999) *Wieża Babel i inne eseje*, tłum. A. Lipszyc, Ł. Sommer, M. Szczubińska, Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Polanyi M. (2009) *The Tacit Dimension*, Chicago-London, The University Of Chicago Press.
- Popper K.R. (1997) *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Popper K.R. (1998) *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu. W obronie interakcji*, tłum. T. Baszniak, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, „Nasza Księgarnia”.
- Radlińska H. (1938) *Książka wśród ludzi*, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, wstęp A. Kamiński, oprac. Wyrobkowa-Delawska, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Radlińska H. (1964) *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Radlińska H. (1979) *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Ricoeur P. (1989) *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Suchodolski B. (1928) *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, Wrocław, Księgarnia Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Taylor Ch. (2001) *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski L. (2000) *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Woleński J. (1985) *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa, PWN.

O Autorze

Krzysztof Maliszewski – pedagog, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni, zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2015–2019 kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania UŚ. W latach 2019–2021 redaktor naczelny czasopisma „Chowanna”. Jego zainteresowania badawcze dotyczą: pedagogiki kultury, pedagogiki filozoficznej (zwłaszcza aksjologicznych i antropologicznych aspektów wychowania), historii myśli pedagogicznej oraz hermeneutycznych podstawy humanistyki. Ostatnio ukazały się jego książki: *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (z D. Stępkowskim i B. Śliwerskim, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* (2021). Współredaktor ukazującej się w latach 2005–2016 i obejmującej 12 tomów interdyscyplinarnej serii wydawniczej „Medium Mundi”.

Krzysztof Maliszewski – pedagogue, habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, university professor, employed at the Institute of Pedagogy of the University of Silesia in Katowice. In 2015–2019, head of the Department of Fundamentals of Pedagogy and History of Education at the University of Silesia. In the years 2019–2021, he was the editor-in-chief of the journal “Chowanna”. His research interests concern: pedagogy of culture, philosophical pedagogy (especially axiological and anthropological aspects of education), history of pedagogical thought and hermeneutic foundations of the humanities. He recently published *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* [*The Essence, Sense and Conditions of Education*] (with D. Stępkowski and B. Śliwerski, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* [*Powerless Education. On Educating the Fragile*] (2021). Co-editor of the 12-volume interdisciplinary publishing series “Medium Mundi”, which was published in 2005–2016.

Cytowanie

- Maliszewski K. (2022) *Heleny Radlińskiej „niewidzialne środowisko” – współczesny potencjał kategorii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 54–72, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.04>.



Tomasz Kaźmierczak* 

Pracownicy społeczni – szkic do portretu

Abstrakt

Pracownicy społeczni to środowisko zawodowe, które istniało od końca lat 20. do przełomu lat 40. i 50. Opracowanie jest próbą syntetycznej jego charakterystyki, przede wszystkim na podstawie 109 krótkich biogramów zawartych w opublikowanym w 1991 r. *Słowniku biograficznym pracowników społecznych*. Informacje, które można w nim znaleźć, z jednej strony pokazują, kim pracownicy społeczni byli, a z drugiej – co, jako pracownicy społeczni, robili w okresie przedwojennym, wojennym i powojennym.

Słowa kluczowe: praca społeczna, pracownicy społeczni.

Social Workers – Draft of A Portrait

Abstract

The paper is about social workers who created a professional milieu that existed from the late 1920s until the turn of the 1940s and 1950s. This study is an attempt at a synthetic characterization of the community, based primarily on 109 short biographical entries contained in the Biographical Dictionary of Social Workers published in 1991. The analyzed material demonstrates, on the one hand, the biographies of social workers and, on the other, what they did as social workers in the pre-war, wartime, and post-war period.

Keywords: social work, social workers.

* Uniwersytet Warszawski.

Artykuł otrzymano: 10.02.2022, akceptacja: 15.03.2022.

Wstęp

Niniejsze opracowanie poświęcone jest pracownikom społecznym – szczególnie środowisku zawodowemu, które w sensie instytucjonalnym zaczęło powstawać pod koniec lat 20. ub.w., a zanikło jakieś 20 lat później. Miało ono olbrzymi potencjał i duże osiągnięcia. Przestało istnieć, bo przesądziła o tym historia. Dziś w świadomości społecznej i polskim imaginariu ich nie ma.

W 1993 r. nakładem Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej ukazał się I tom *Słownika biograficznego pracowników społecznych*¹. Zapowiadanych w odredakcyjnym wstępie kolejnych jego tomów już nie było. W efekcie pozostał on bodaj jedynym tego typu źródłem wiedzy o środowisku pracowników społecznych – świadectwem ich pracy zawodowej i aktywności publicznej. Unikatowym także w tym sensie, że pokazującym, jak koncepcja pracy społecznej, o której pisała w swoich pracach Helena Radlińska, była operacjonalizowana, w jaki sposób ten teoretyczny konstrukt wyrażał się w działaniach praktycznych, i kim byli ci, którzy tego dokonywali – pracownicy społeczni.

Niniejsze opracowanie jest próbą stworzenia portretowego szkicu pracowników społecznych na podstawie 109 biogramów zawartych w *Słowniku*². Biogramy są różnej długości – te dotyczące osób znanych i rozpoznawalnych publicznie są bardziej rozbudowane; objętościowo skromniejsze, czasami ograniczone do podstawowych czy wręcz szczątkowych informacji, są biogramy pracowników społecznych, których dziś nazwalibyśmy szeregowymi. Te są szczególnie cenne, nie tylko dlatego, że ocalają o nich pamięć, ale także dlatego, że przybliżają do zrozumienia, na czym polegała codzienność pracy społecznej.

Pracownicy społeczni i praca społeczna – autodefinicja

Rozpoczynające *Słownik* wprowadzenie *Od Redakcji* jest czymś więcej niż zwykłym wstępem – zbiorem informacji potrzebnych Czytelnikowi, by kompetentnie korzystać z biogramów. W istocie znajdziemy w nim zaproponowaną przez Redaktorów tomu ramową definicję pracowników społecznych i pracy społecznej. Warto ją na wstępie odtworzyć. Fakt, iż członkiem zespołu redakcyjnego była Wanda Wyrobkowa-Pawłowska – rzeczywisty pracownik społeczny, nadto osoba należąca do najściślejszego kręgu, w którym idea pracowników społecznych się pojawiła i zaczęła rozwi-

¹ Słownik zredagował Komitet redakcyjny w składzie: Małgorzata Gładkowska, Wiesław Theiss, Aniela Uziembło, Wanda Wyrobkowa-Pawłowska; zamieszczone w nim biogramy opracowali: Józef Chełmiński, Małgorzata Gładkowska, Albin Kelm, Irena Lepalczyk, Zofia Mierzwińska-Szybka, Wiktoria Nawrocka, Maria Szubertowa, Wiesław Theiss, Aniela Uziembło, Wanda Wyrobkowa-Pawłowska.

² Badanie biogramów przeprowadziłem na podstawie dość prostej metodologii – dokładnej analizie poddałem co drugi biogram, zaś trafność nasuwających się wniosków dodatkowo weryfikowałem, sięgając do biogramów wybieranych losowo spoza podstawowej próby. Takie badanie, rzecz jasna, nie ma charakteru badania przeprowadzonego przy zastosowaniu metody biograficznej w przyjętym jej rozumieniu.

jać – pozwala definicję tę potraktować jako swoistą autodefinicję. Zauważmy, że jako taka ujawnia ona podstawowe kryteria przynależności grupowej, sformułowane z punktu widzenia *insiderów*³, i określa granice pojęć „pracownik społeczny” i „praca społeczna”, tak jak *insiderzy* je postrzegali. Jakie zatem atrybuty czyniły kogoś pracownikiem społecznym?

- Cecha podstawowa to uprawianie pracy społecznej jako działalności zawodowej. Mogło to polegać nie tylko na jej praktykowaniu w bezpośrednim kontakcie z podopiecznymi, ale także na prowadzeniu działań organizacyjnych lub na podejmowaniu kwestii teoretycznych.
- Posiadanie kwalifikacji do uprawiania zawodu pracownika społecznego – dawało je specjalistyczne wykształcenie na poziomie wyższym.
- W pracy skupianie się na zaspokajaniu potrzeb innych ludzi, przede wszystkim tych, którzy doświadczyli „ludzkiej krzywdy, spowodowanej przez biedę, nędzę czy los”. Podejmowane w związku z tym działania prowadzone być mogły w różnych sferach życia publicznego:

od instytucji pomocy (np. organizacja opieki nad matką i dzieckiem, poradnictwo zawodowe dla młodzieży), przez stymulowanie inicjatyw społeczno-gospodarczych (np. spółdzielnie pracy, kasy zapomogowe) po animowanie instytucji ze sfery publicznej (np. współpraca ze związkami zawodowymi, samorządem lokalnym) (Gładkowska et al. 1993: 8).

Nierzadko były one nowatorskie.

- Cecha szczególna (Redaktorzy – zapewne nie przez przypadek – wymienili ją na pierwszym miejscu) – to związek ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej (SPS-O WWP). Zasadniczo mógł on polegać bądź na studiowaniu w Studium, bądź na przynależności do kadry nauczającej. Tym, co obie te kategorie – studentów/absolwentów i nauczycieli akademickich – łączyło, była „idea pomocy na rzecz drugiego człowieka i środowiska”. (Redaktorzy podkreślają, że SPS-O WWP było dla nich nie tylko miejscem studiowania, nauczania i prowadzenia badań, ale także doświadczeniem formacyjnym, kształtującym ich, pracowników społecznych, ideowe pokrewieństwo.)

Jak zauważają Redaktorzy, właściwa SPS-O WWP formuła pracy społecznej miała dwa podstawowe komponenty. Pierwszy z nich, etyczny, przyjmował, iż niesienie pomocy w rozwoju każdemu, kto tego potrzebuje, jest powinnością – pomagać należy. Ponieważ u podstaw tego stanowiska leżało oświeceniowe przekonanie o sprawczości człowieka, pomaganie to rozumiane było jako rodzaj działalności wychowawczej, służącej „wzmacnianiu własnych sił jednostek, grup oraz środowisk społecznych oraz pobudzającej do samodzielności, aktywności i odpowiedzialności za własne postępowanie” (Gładkowska et al. 1993: 9). Drugi komponent to status wiedzy – w odróżnieniu od działalności filantropijnej praca społeczna miała opierać się na mocnych podstawach naukowych, metodycznych i prawnych.

³ Pozostali Redaktorzy, ze względu na swój zbyt młody wiek, pracownikami społecznymi zostać nie mogli, ale żyli i pracowali w bezpośredniej bliskości osób, które pracownikami społecznymi w rzeczywistości były.

Wydaje się, że wszystkie powyższe warunki należy traktować jako warunki konieczne, stanowiące integralną całość.

Zawarte w *Słowniku* biogramy dotyczą pracowników społecznych działających w obszarze pomocy i opieki społecznej. Nie ma zatem w nim biogramów pracowników społecznych aktywnych w innych sferach: organizacjach wyznaniowych, inicjatywach gospodarczych i oświatowych, związkach zawodowych, ruchach społeczno-politycznych. Obawiam się, że tego, kim byli, co robili, co się z nimi stało – już się nie dowiemy. Następny, planowany tom *Słownika* miał obejmować biogramy pracowników kulturalno-oświatowych, ale już się nie ukazał.

Zgromadzone w *Słowniku* biogramy pozwalają odtworzyć podstawowe dane społeczno-demograficzne pracowników społecznych, ich ścieżkę edukacyjną i zawodową, przypadającą przede wszystkim na okres 20-lecia międzywojennego, losy w okresie II wojny i powojenne. Oto, jaki syntetyczny obraz każdego z ww. aspektów życia i pracy pracowników społecznych wyłania się z biogramów.

Pracownicy społeczni – okres przedwojenny

Dane społeczno-demograficzne

Zapewne nie zaskoczy fakt, iż pracownicy społeczni to w zdecydowanej większości kobiety. Gdyby pominąć tych, którzy zajmowali się nauczaniem lub zarządzaniem, feminizacja byłaby niemal pełna.

Choć wśród pracowników społecznych trafiają się osoby urodzone przed rokiem 1890, najczęściej jednak ich data urodzenia oscyluje wokół roku 1900 (+/- kilka lat). Oznacza to, że czas odzyskiwania przez Polskę niepodległości przeżywali oni jako młodzi, ale już świadomi dziejących się wydarzeń ludzie.

Zwraca uwagę status rodzin, z których pochodzili. Relatywnie bardzo mało jest wśród pracowników społecznych osób wywodzących się z ziemiaństwa albo z warstwy chłopskiej lub robotniczej. Za to dominują osoby, których pochodzenie należałoby określić jako inteligenckie, ich rodzice bowiem to m.in. nauczyciele, urzędnicy, lekarze. (Obserwacje te nieco utrudnia fakt, iż stosunkowo często biogramy nie informują o statusie zawodowym ich rodziców.)

Ścieżka edukacyjna

Pracownik społeczny miał mieć wykształcenie wyższe, specjalistyczne. Ten typ wykształcenia dawały studia w SPS-O WWP. Wypada przypomnieć, że zostały one zaprojektowane i prowadzone jako rodzaj studiów podyplomowych, co oznacza, iż chcąc być na nie przyjętym, trzeba było już jakiś dyplom posiadać. Jakie zatem było to „podstawowe” wykształcenie osób podejmujących studia w Studium? Z biogramów wynika, iż relatywnie dużo było pielęgniarek, nauczycieli, osób posiadających jakiś

rodzaj kwalifikacji pedagogicznych, trafiali się lekarze, poloniści i filozofowie, ale byli też ekonomiści, socjologowie, prawnicy i in. Biogramy pokazują także, iż decyzja o wstąpieniu do Studium była świadomie podjętym krokiem na już wcześniej zaplanowanej drodze zawodowej aktywności. Dowodzą tego posiadane przez studentów doświadczenia zawodowe zbierane w różnego typu miejscach, w których działania opiekuńcze, pomoc i wsparcie były prowadzone (np. w placówkach opieki społecznej lub zdrowotnej). Można się domyślać, że były to też miejsca, w których „na własne oczy” mogli oni zobaczyć ową – wyżej wspomnianą – „ludzką krzywdę”.

Aktywność zawodowa (do wybuchu wojny)

Co i jak, w codziennej praktyce, robili pracownicy społeczni? – to kluczowe kwestie, gdy chcemy dowiedzieć się, jak koncepcja pracy społecznej była operacjonalizowana. Z pewnością biogramy nie są tu idealnym źródłem wiedzy, ale jednak coś wartościowego na ten temat mówią. Zasadniczo można w nich znaleźć informacje o konkretnych miejscach, gdzie pracownicy społeczni pracowali i czym – ogólnie rzecz biorąc – tam się zajmowali.

Istnieje pokusa, by zawarte w biogramach informacje próbować porządkować, posługując się czy to zaproponowanym przez Mary Richmond podziałem na *direct* i *indirect practice* – dwie formy, w jakich w jej ujęciu praca socjalna (*social case work*) była praktykowana – czy też wykorzystać rozróżnienie samej Radlińskiej na ratownictwo, pomoc i opiekę. Zapewne przeprowadzenie obu rodzajów analiz mogłoby przynieść interesujące wyniki. Sądzę jednak, że lepszy wgląd daje opisanie ujętych w *Słowniku* pracowników społecznych przy pomocy typologii; tym bowiem, co rzuca się w oczy, jest niejednorodność tej grupy.

Niejednorodność ta nie może zaskakiwać, jak bowiem już wiemy, pracę społeczną można było praktykować na trzech polach: naukowym, organizacyjnym i w relacjach z podopiecznymi. Wyróżnione pola stanowią więc naturalny punkt wyjścia do konstruowania typologii. Na wstępie wyróżnijmy zatem trzy kategorie pracowników społecznych: akademików, menedżerów i praktyków. Zdecydowanie najciekawsza jest oczywiście ostatnia kategoria, ale najpierw przedstawmy krótkie omówienie dwóch poprzednich.

Pracownicy społeczni – akademicy, o których mowa w *Słowniku*, to politycy społeczni (Zofia Golińska-Daszyńska i Konstanty Krzeczkowski), badacz i organizator administracji samorządowej (Jan Strzelecki), lekarze, organizatorzy opieki zdrowotnej, w tym pediatrycznej (Hanna Dworakowska, Marcin Kacprzak, Mieczysław Michałowicz, Władysław Szenajch) oraz pedagog społeczny (sama Radlińska). Co prawda, reprezentowali oni różne dyscypliny nauki, ale miały one wspólny mianownik: dziś powiedzielibyśmy, że uprawiali nauki stosowane, istotne dla problematyki krzywdy społecznej. Nadto wszyscy prowadzili bardzo aktywne życie publiczne wpisujące się w logikę służby społecznej, tak jak ją w pierwszych dekadach XX wieku

rozumiano. Wszyscy też, w taki czy inny sposób, byli związani ze SPS-O WWP, uczestnicząc w kształceniu studentów.

Wymienione wyżej osoby to postaci, które zostały pracownikami społecznymi, mając już uznaną pozycję wśród naukowych elit Polski międzywojennej. Warto jednak zauważyć, iż do kategorii pracowników społecznych – akademików zaczęły dołączać osoby o innych biografiach niż powyżej przytoczone i należące już do innej generacji – to absolwenci SPS-O WWP, dla których praca w macierzystej uczelni stanowiła początek kariery naukowej. Przykładem jest Anna Chmielewska; jako asystent, a potem adiunkt, uczestniczyła zarówno w kształceniu studentów, jak i w prowadzonych w SPS-O badaniach, angażowała się ponadto w rozwój oświaty pozaszkolnej (m.in. świetlice, teatry ludowe), w tym w kształcenie jej kadr organizowane przez inne podmioty⁴.

Kolejna kategoria pracowników społecznych to menadżerowie. W *Słowniku* mowa jest o dwóch: Czesławie Wroczyńskim i Janie Starczewskim. Pierwszy z nich był lekarzem specjalizującym się w organizacji ochrony zdrowia, drugi – prawnikiem. Obaj „stali się” pracownikami społecznymi z racji pełnienia funkcji dyrektora Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej w Zarządzie Miejskim m.st. Warszawy. Pierwszym był Wroczyński, który Wydział utworzył jako element zaprojektowanej przez siebie reformy, polegającej na połączeniu miejskich systemów opieki zdrowotnej i opieki społecznej, w efekcie której w Warszawie lat 30. powstała sieć ośrodków zdrowia i opieki społecznej⁵. Po nagłym odwołaniu Wroczyńskiego jego funkcje przejął J. Starczewski, który rozpoczęte zmiany kontynuował – reformę swego poprzednika wzmocnił i doprowadził do końca. Ponieważ nowe struktury wymagały dobrze przygotowanych kadr, nawiązana została współpraca ze środowiskiem Radlińskiej i SPS-O WWP. Jej wymiernym przejawem było m.in. zatrudnianie w miejskich placówkach wielu absolwentów SPS-O. Nie był to przypadek. Wartą bowiem podkreślenia cechą prowadzonej przez Wroczyńskiego, a potem Starczewskiego, miejskiej polityki opieki społecznej było priorytetyzowanie jej profesjonalizacji – nie rezygnując z usług działających honorowo (tj. na zasadach wolontariatu) opiekunów społecznych⁶, realizowano zasadę, że działania w zakresie opieki społecznej powinny być prowadzone przede wszystkim przez zawodowców – wówczas byli nimi pracownicy społeczni.

Pracownicy społeczni – praktycy to typ najliczniejszy i też wewnętrznie zróżnicowany. Znajdziemy wśród nich, po pierwsze, grupę osób – postaci dla historii polskiej pracy opiekuńczej bardzo zasłużonych – których, z racji ich dokonań, można określić mianem innowatorów. To: Józef Babicki, twórca systemu opieki nad dzieckiem, Kazimierz Jeżewski, twórca gniazd sierocych, Janusz Korczak, m.in. prekur-

⁴ Innym przykładem zapewne jest Wanda Wyrobkova-Pawłowska, członkini zespołu redakcyjnego *Słownika*, której biogram jednak w nim w nie ma.

⁵ Więcej na temat reformy patrz: M. Gładkowska, W. Theiss, A. Uziębło, W. Wyrobkova-Pawłowska, H. Żytkowicz (red.) (1995) *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947. Opracowania i materiały*, Warszawa, Interart; książka ukazała się w serii Biblioteka Pracownika Socjalnego.

⁶ Opiekunowie społeczni zostali powołani do życia mocą Rozporządzenia Prezydenta RP z dnia 6 marca 1928 roku o opiekunach społecznych i komisjach opieki społecznej; mieli oni stanowić podstawową kadrę systemu opieki społecznej działającego na podstawie Ustawy o opiece społecznej z 1923 r.

sor idei praw dziecka, Kazimierz Lisiecki, założyciel ognisk wychowawczych. Praca każdego z nich świetnie mieściła się w koncepcyjnych ramach pracy społecznej, ale afiliacja ta – jestem przekonany – tak naprawdę nie była niezbędna do realizacji ich własnych planów i koncepcji – bez pracy społecznej, bez środowiska Radlińskiej i SPS-O WWP zapewne i tak osiągnęliby to, co osiągnęli. Ich przynależność do kategorii pracowników społecznych tę kategorię nobilitowała – przynajmniej tak się wydaje z dzisiejszej perspektywy – ale nie decydowała o charakterze ich pracy.

Kolejną grupę, która da się wśród pracowników społecznych – praktyków wyodrębnić, to osoby związane z Sekcją Pomocy Matce i Dziecku Obywatelskiego Komitetu Pomocy Społecznej (OKPS). Być może od niej należałoby wręcz zacząć charakteryzowanie aktywności zawodowej pracownikowi społecznych. Lektura *Słownika* zdaje się bowiem wskazywać na szczególną pozycję tego środowiska dla całej tej zbiorowości i szczególną rangę zbieranych w nim doświadczeń zawodowych dla praktycznego kształtowania się tego, czym praca społeczna miała być, tj. opartej na wiedzy i metodycznym działaniu praktyki pomagania. W gruncie rzeczy Sekcja ta stanowiła swoiste laboratorium pracy społecznej i z tej racji warto poświęcić jej nieco więcej miejsca. Podstawowym źródłem informacji w tym przypadku będą krótkie wspomnienia Wandy Wawrzyńskiej, pracownicy Sekcji, opublikowane w 1987 r. w „Pracy Socjalnej”.

Sekcja Pomocy Matce i Dziecku stanowiła względnie autonomiczną część OKPS. Powstała pod koniec 1927 r. i działała do roku 1935, w którym organizacja ta została rozwiązana. Z ramienia zarządu OKPS Sekcją przewodniczyła Radlińska, ale to nie ona była twórczynią tej koncepcji, przygotował ją zespół studentek SPS-O: Maria Uziembło, jako inicjatorka i liderka, Nina Mohuczy, dobrze znająca działające w Warszawie placówki pomocy i opieki społecznej, Hanna Kotowska-Frejmanowa (podstawowy zawód: pielęgniarka), Regina Rudzińska (nauczycielka), Bronisława Luidorówna (prawnik). Wszystkie członkinie zespołu miały już wcześniej zdobyte doświadczenia w działaniach na rzecz dzieci, zaś podjęcie studiów służyło podniesieniu ich kompetencji.

Za punkt wyjścia zespół przyjął dwa założenia. Po pierwsze, dziecku nie można pomóc pomijając kontekst środowiska, głównie rodzinnego, w jakim ono żyje i się wychowuje. Zatem pomagając dziecku, należy przede wszystkim owo środowisko dogłębnie zbadać i poznać i na tej podstawie zatroszczyć się o potrzeby całej rodziny. Po drugie:

nędza wynikająca z długotrwałego bezrobocia czy innych niepowodzeń życiowych, jest pewnego rodzaju stanem psychicznym, którego nie można przełamać wyłącznie pomocą materialną, dlatego zadaniem opieki społecznej jest wyzwolenie go z tego stanu psychicznego, tak by człowiek sam zaczął działać dla wydobycia się z nędzy (Uziembło 1993: 164).

Oparty na powyższych założeniach model działania Sekcji, której kierownikiem została Maria Uziembło, wyglądał następująco: punktem wyjścia był wywiad (dziś powiedzielibyśmy: wywiad środowiskowy) przeprowadzany przez zatrudnione w Sekcji, w Dziale Opieki Indywidualnej opiekunki. Służył on ujawnianiu występu-

jących w rodzinie braków, nie tylko materialnych, ale także w zakresie zaradności, więzi rodzinnej, znajomości elementarnych zasad higieny, dbałości o schronienie; zwracano także uwagę na stan zdrowia dzieci i rodziców, warunki mieszkaniowe (zagęszczenie, źródło wody, wysokość komornego), poziom ewentualnego zadłużenia i występowanie innych potrzeb. Na podstawie zebranych informacji, uporządkowanych wg przyjętego schematu i przeanalizowanych, opiekunka opracowywała wnioski co do rodzajów potrzebnej pomocy, a następnie kierowała je do wyspecjalizowanych działów Sekcji, które odpowiadały za ich realizację. Specjalistycznych działów Sekcji było kilka.

Dział Pomocy Materialnej zapewniał dzieciom specjalnie przygotowywane dla nich obiady, natomiast rodzice otrzymywali paczki żywnościowe i odzieżowe; w odpowiedzi na dostrzegany często u matek deficyt umiejętności w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego uruchamiano dla nich kursy gotowania, czyszczenia i reparacji odzieży oraz szycia. Celem Działu Wychowania, jak wspomina Wawrzyńska, było „trwałe dźwignięcie człowieka, dążące do jego rozwoju zatrzymanego przez nędzę, ucisk i bezrobocie” (Wawrzyńska 1987: 41). Osiąganiu tego celu służyły m.in. kursy i pogadanki, ale przede wszystkim praca opiekunek z Działu Opieki Indywidualnej. Opiekunki te opisuje Wawrzyńska:

w czasie każdych odwiedzin wykrywały rozliczne, nowe potrzeby. Narastały więc i nowe zadania. Trzeba było szukać dróg, aby tym zadaniom sprostać; przeciwdziałać w przypadku braku higieny, trwałej choroby, pijaństwa, katorwania dzieci i dziesiątek innych wynaturzeń społecznych. Przeciwdziałać, ale nie tylko upomnieniem, lecz doprowadzeniem podopiecznego do czynnego stosunku, współdziałania w zwalczaniu zła. Początkowo przez drobne sprawy, np. wyszorowanie podłogi (przyniesioną przez opiekunkę szczotką, mydłem itp.), otwieranie okna, przyrządzenie taniej, a jednak gorącej strawy, zamiast sakramentalnego chleba. Opiekunka bardzo rzadko i tylko w bardzo opornych rodzinach polecała wykonanie pewnych zadań. Na ogół w serdecznej rozmowie proponowała drobne zmiany. Nie wszystkie naraz, przeciwnie – po jednej, dwie, aby przy następnej wizycie sprawdzić, co i jak zostało wykonane, i zaproponować nowe jedno, dwa zadania, np. umycie szyb, wyszorowanie wiadra itp. [...] Opiekunka dbała nie tylko o zachowanie higieny. Ona to pierwsza odkrywała zatajone lub po prostu nieświadomione choroby, na które cierpiały dzieci lub dorośli. To ona pierwsza namawiała do zgłoszenia się do lekarza, ona pierwsza sygnalizowała o stanie zdrowia w poradni Działu Zdrowia. Ona pierwsza zwracała uwagę na sposób wychowania dzieci, na ich braki nie tylko w sensie fizycznym, lecz i rozwoju psychicznym, to ona interweniowała w sprawie posyłania dzieci do szkoły, ona zwracała uwagę na ich potrzeby w nauce. Oprócz spraw wychowawczych musiała też wnikać w sprawy mieszkaniowe, starając się nie dopuścić do eksmisji. Tu najczęściej przeprowadzała rozmowę z ojcem, kierowała wnioski do poradni prawniczej. Tyle, a może aż tyle brała na swoje barki opiekunka (Wawrzyńska 1987: 41–42).

W Sekcji działał też Dział Prawny – zatrudnieni w nim prawnicy bronili w sądach podopiecznych przed wyrokami eksmisyjnymi; inną kategorią spraw, którymi się zajmowali, było dochodzenie ojcostwa i egzekwowanie alimentów dla dzieci – oraz Dział Zdrowia, zatrudniający lekarzy pediatrów. Sekcja prowadziła też świetlice czynne od 6 do 10 godzin dziennie, przeznaczone głównie dla żyjących w skrajnej nędzy, szczególnie zaniedbanych dzieci. Wspomnieć też należy o osobnym Dziale Koordynacji Pracy, który odpowiadał za współpracę działów podstawowych oraz współpracę Sekcji z organizacjami zewnętrznymi, istotnymi z punktu widzenia potrzeb podopiecznych (np. Towarzystwo Kolonii Letnich itp.).

W uzupełnieniu warto jeszcze przytoczyć uwagi Wawrzyńskiej dotyczące ogólnych zasad obowiązujących zarówno pracowników Sekcji, jak i podopiecznych:

O przyjęciu rodziny pod opiekę decydował jedynie charakter jej potrzeb. Żadne warunki polityczne, wyznaniowe czy jakiegokolwiek inne nie były brane pod uwagę. Ale przyjęta rodzina musiała z nami współpracować, aby stała się pełnowartościową, kulturalną komórką społeczną, my zaś czuliśmy się pracownikami instytucji usługowej. W działalności swej przyjęliśmy zasadę indywidualizacji, gdyż uważaliśmy, że nie ma jednakowych przypadków, tak jak nie ma jednakowych ludzi. Stykaliśmy się z ludźmi w różnym stopniu wyczerpanymi psychicznie, zaleźnie od ich wrażliwości, i dlatego nie tylko musieliśmy wykazywać wysoki stopień ich zrozumienia, lecz jednocześnie czuć się odpowiedzialnymi za to, jak nasz podopieczny będzie naszą pomoc przyjmował. Szło tu o to, by pracownicy nasi nigdy nie uważali się za tych, którzy jednostronnie służą pomocą, lecz za równowartościowych przyjaciół. Instytucja wymagała od pracownika znajomości psychologii, socjologii, higieny, ogólnych pojęć prawnych, lecz nade wszystko taktu i prawdziwie wielkiej życzliwości w stosunku do petenta. Aby podkreślić rangę instytucji usługowej, wprowadzono zwyczaj pobierania opłaty za usługi (1 zł na kwartał od rodziny), aby podkreślić, że również petent wnosi swój symboliczny wkład materialny w działalność Sekcji (Wawrzyńska 1987: 49–50).

I jeszcze o podejściu pracowników Sekcji do swojej pracy:

O tej pracy i jej rezultatach myślano i mówiono po powrocie do domu. Odbywały się też dobrowolne zebrania pracowników, na których omawiano metody pracy, wzajemnie zachęcano się do ulepszania ich i dzielono się doświadczeniami (Wawrzyńska 1987: 50).

W świetle powyższych uwag nie może dziwić, że o Sekcji było w Warszawie głośno; w środowisku opieki społecznej opinie o niej były jednoznacznie pozytywne, m.in. dlatego naukowcy zbierali tu dane do badań, a instytucje opiekuńcze kierowały swój personel na praktyki.

Wraz z likwidacją OKPS w 1935 r. Sekcja, po 8 latach, zaprzestała swojej działalności. Zatrudnione w niej opiekunki (ok. 25) zostały przejęte przez struktury zreformowanej przez Wroczyńskiego i Starczewskiego miejskiej opieki społecznej, które, co ważne, były otwarte na stosowanie w nich metod działania wypracowanych w Sekcji.

W *Słowniku* blisko 1/5 biogramów to biogramy pracowniczek Sekcji⁷. Myślę, że jest to miara znaczenia, jakie istnienie i działanie Sekcji miały dla rozwoju pracy społecznej i rozwoju zawodu pracownika społecznego.

Licznej grupy pracowników społecznych – praktyków, których biogramy znajdują się w *Słowniku*, nie da się przyporządkować do żadnej z wymienionych wyżej kategorii. W tej sytuacji nie pozostaje nic innego, jak – tytułem przykładu – przytoczyć kilka (w zasadzie dobranych losowo) sylwetek.

- Wanda Bogdanowicz (opisana w *Słowniku* jako „oświatowiec, organizatorka pomocy i opieki społecznej nad młodzieżą, kooperatysta”), zajmowała się m.in. sprawami młodzieży robotniczej w Związku Zawodowym Metalowców, pracowała w Ośrodku Opieki Nad Młodzieżą Niezatrudnioną, przez wiele lat przewodnicząca Ligi Kooperatystek;
- Henryk Dinter (wg. *Słownika*: „pedagog społeczny, nauczyciel, pisarz, pracownik socjalny”), był wychowawcą-nauczycielem w Domu Wychowawczym, opiekunem młodzieży rzemieślniczej, organizował kolonie letnie; pracował w Instytucie Spraw Społecznych i Sądzie dla Nieletnich, blisko współpracował z Józefem Babickim;
- Maria Dudkowa (wg. *Słownika*: „pedagog społeczny, wychowawca, organizatorka”), m.in. prowadziła zajęcia świetlicowe z żołnierzami, a następnie pracowała w Pogotowiu Opiekuńczym dla Dzieci;
- Irena Egierszdorff (wg. *Słownika*: „nauczycielka, opiekunka społeczna, farmaceutka”), opiekunka społeczna w szpitalach i w zakładzie dla dziewcząt, jako pracownica Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej w Siedlcach opiekowała się rodzinami bezrobotnych, ale też prowadziła badania nad warunkami ich życia;
- Jadwiga Jędrzejowska (wg. *Słownika*: „geolog, organizatorka pomocy i opieki społecznej”), zorganizowała w Warszawie eksperymentalne Biuro Pośrednictwa Pracy dla kobiet oraz Miejski Dom Kobiet – schronisko dla bezdomnych kobiet i niezamężnych matek z dziećmi wraz z internatem dla dziewcząt kierowanych na kursy zawodowe;
- Teodor Kaczyński (wg. *Słownika*: „nauczyciel, działacz ludowy, oświatowiec, organizator opieki nad dzieckiem”), zaczynał jako nauczyciel szkół powszechnych, pracował w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jako referent kulturalno-oświatowy i ds. opieki społecznej w Wydziale Powiatowym w Garwolinie, inspektor oświaty pozaszkolnej w Obwodowym Inspektoracie Szkolnym w Warszawie, ponadto działał w strukturach Polskiego Stronnictwa Ludowego i Związku Młodzieży Wiejskiej;
- Maria Kondratowicz (wg. *Słownika*: „organizatorka opieki społecznej”), m.in. opracowała wydany w 1937 r. i – w pewnym sensie – unikatowy po dziś dzień *Infor-*

⁷ Oprócz wymienionych już twórczyni Sekcji, *Słownik* zawiera biogramy następujących jej pracowniczek: prawnicy – Michał Orzecki, Józef Zysman; pielęgniarki – Olga Doniecka, Maria Aszoff; świetliczanki – Aleksandra Majewska, Bronisława Łozińska; opiekunki: Lucyna Franciszkiewiczówna, Pelagia Wyszowska, Stanisława Żurkowska, Irena Schultzówna, Irena Wiśniewska, Ewa Rechtmanówna, Eugenia Bockówna, Maria Kobylińska, Zofia Wilewska, Wanda Tarnowska, Stanisław Papuziński, Wanda Wawrzyńska oraz koordynatorka – Nina Mohuczy.

- mator – pomoc społeczna na terenie Warszawy*, a potem kierowała Centralną Kartoteką Pomocy Społecznej w warszawskim Wydziale Zdrowia i Opieki Społecznej;
- Halina Kraheńska (wg. *Słownika*: „inspektor pracy kobiet i młodocianych, organizator, badacz, publicystka społeczna”), pracowała jako inspektor pracy zajmując się przede wszystkim warunkami pracy kobiet, ochrona macierzyństwa, inicjowała zakładanie żłobków przyfabrycznych; prowadziła badania nad warunkami i higieną pracy, zajmowała się publicystyką społeczną i pracą literacką; działała m.in. w Lidze Praw Człowieka i Obywatela, występowała w obronie więźniów politycznych;
 - Perla Rosenbaum (wg. *Słownika*: „wychowawca”), pracowała jako wychowawca w Sanatorium Dziecka oraz na kursach wieczorowych dla robotników i w Idisze Szulferein – placówce oświatowej Bundu, organizowała kolonie i półkolonie; prowadziła badania nad samotnym macierzyństwem;
 - Irena Słońska (wg. *Słownika*: „psycholog, wychowawca, autorka książek dla dzieci”), pracowała jako psycholog szkolny oraz w Miejskiej Pracowni Psychologicznej; u prof. S. Baley napisała pracę doktorską *Włóczęgostwo dziecięce w świetle psychologii*; w Polskim Radio prowadziła dział audycji dla szkół;
 - Irena Surmacka (wg. *Słownika*: „organizatorka opieki zamkniętej, badacz problemów kobiet samotnych”), w Zarządzie m.st. Warszawy kierowała referatami ds. obyczajowych, ds. klęsk żywiołowych oraz opieki zamkniętej dla dorosłych; wykorzystując swoje doświadczenia i badania pisała artykuły dotyczące problematyki nierządu, bezdomności, włóczęgostwa, żebractwa;
 - Stanisława Zybert (wg. *Słownika*: „opiekunka społeczna”), w Akademickim Stowarzyszeniu Charytatywnym „Pomoc Bliźniemu” kierowała świetlicą dla chłopców, komisją kolonii letnich i sekcją pomocy doraźnej dzieciom, później została opiekunką przyzakładową w Domu im. ks. Boduena.

Do wymienionych wyżej i krótko scharakteryzowanych, rozmaitych typów pracowników społecznych należy dodać jeszcze jedną, dość szczególną kategorię – to pracownicy społeczni działający na rzecz integracji i rozwoju ich własnego środowiska zawodowego. Mam tu na myśli dwie inicjatywy. Pierwsza z nich to powstałe w 1931 r. Zrzeszenie Słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP. Miało ono owych słuchaczy łączyć, udzielać informacji o najnowszych metodach pracy społecznej i oświatowej, zbierać środki na fundusz stypendialny, a także współorganizować tok dydaktyczny uczelni. Jego pierwszym przewodniczącym został Teodor Kaczyński, ale znane są także inne osoby szczególnie w to przedsięwzięcie zaangażowane: Robert Froelich, Władysława Przybyszewska-Ciemniewska oraz Kazimiera Majowa (niestety *Słownik* ich biogramów nie zawiera). Druga inicjatywa wyłoniła się z pierwszej – to inicjatywa zorganizowania Związku Zawodowego Pracowników Społecznych. Wyrosła ona z przekonania, że:

działalność opiekuńczo-społeczna jest specjalnością zawodową, którą wykonywać powinni fachowcy do tego przygotowani poświęcając jej cały swój czas, nie zaś – jak to się zwykle działo – ludzie przypadkowo dobrani, bez

odpowiednich kwalifikacji, lub działacze „dobroczynni” oddający się tej działalności na marginesie innych zajęć (Uziembło 1993: 165).

W skład „grupy inicjatywnej” Związku weszli: Uziembło, Chmielewska i – ponownie – Froelich. Podjęte starania zatrzymał i zniweczył wybuch wojny.

Wrzesień 1939 r. to – jak się później okazało – w zasadzie początek końca pracy społecznej jako zinstytucjonalizowanej praktyki i środowiska pracowników społecznych jako zinstytucjonalizowanej grupy zawodowej. Część spośród nich wojny nie przeżyła; ci, którzy przeżyli, w radykalnie po wojnie odmiennych warunkach społeczno-gospodarczych, a przede wszystkim politycznych, nie byli już w stanie na dłuższą metę ani kontynuować, ani tym bardziej rozwijać tego, co tak obiecująco zaczęło się dziać od połowy lat 20. Mam tu przede wszystkim na myśli nurt pracy społecznej, któremu początek dała Sekcja Pomocy Matce i Dziecku OKPS.

Czas wojny

Ponieważ Niemcy nie zamknęli placówek i struktur opieki społecznej, zatrudnieni w nich pracownicy społeczni mogli kontynuować pracę. Musieli jednak przeorientować swoje działania, bo w zmienionych okolicznościach na plan pierwszy wysunęła się funkcja ratownicza⁸. Nabrała ona szczególnego wymiaru, gdy w październiku 1939 r. władze niemieckie zakazały jakiegokolwiek pomocy ludności żydowskiej. Równocześnie – jak wspominał Starczewski, który do momentu aresztowania w 1943 r. zachował funkcje dyrektora warszawskiego Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej – zażądały zwolnienia wszystkich zatrudnionych Żydów i przekazania Żydowskiej Gminie Wyznaniowej zakładów opiekuńczych, zajmujących się żydowskimi dziećmi i ludźmi starymi.

Mimo tych zakazów – pisał Starczewski – placówki miejskiej opieki społecznej i zdrowotnej starały się kontynuować, choć w ograniczonym zakresie, pomoc dla ludności żydowskiej. Z chwilą jednak zamknięcia getta kontakty z tą ludnością i niesienie jej pomocy stały się ogromnie utrudnione (Starczewski 1995: 63).

Dla środowiska pracowników społecznych „ogromnie utrudnione niesienie pomocy” oznaczało m.in. wyprowadzanie z getta żydowskich dzieci oraz zapewnianie im do końca wojny bezpiecznych warunków przetrwania. Działania te – ich symbolem jest nazwisko Ireny Sendlerowej⁹ – są znane i opisane (Bikont 2017). Warto jednak podkreślić, że prowadzili je pracownicy społeczni osadzeni po obu stronach

⁸ Więcej na ten temat w: Gładkowska M., Theiss W., Uziembło A., Wyrobkova-Pawłowska W., Żytkowicz H. (red.) (1995) *Opieka społeczna w Warszawie podczas okupacji w: Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947. Opracowania i materiały*, Warszawa, Interart, s. 86–164.

⁹ Biogramu Ireny Sendlerowej w *Słowniku...* nie ma, być może dlatego, że jakby „pomijał” on osoby jeszcze żyjące w czasie, gdy był on wydawany (inny przykład to Wyrobkova-Pawłowska). Czy można ją zaliczyć do pracowników społecznych? Zapewne tak, choć nie spełniała ona jednego warunku – nie studiowała w SPS-O WWP. Była jednak bardzo blisko tego środowiska, m.in. pracowała w Sekcji Pomocy Matce i Dziecku OKPS (po przejściu specjalnego przeszkolenia, jak podaje Wawrzyńska).

mur getta. Tu przypomnę tylko, jak niektórych z nich (a których biografie zawiera *Słownik*) przedstawiła Anna Bikont:

Papuziński Stanisław i Zofia Wędrychowska, pedagog i bibliotekarka, wychowankowie Heleny Radlińskiej. Ich mieszkanie pełniło funkcję pogotowia opiekuńczego dla dzieci żydowskich.

Schultz Irena, opiekunka społeczna, pracownica Wydziału Opieki. Wyprawiała ludzi z getta i pomagała im po aryjskiej stronie.

Gołąb-Grynbergowa Ala, przed wojną pracownica Wydziału Opieki, w getcie przełożona pielęgniarek. Współpracowała z koleżankami z Wydziału Opieki przy przetrzymywaniu dzieci żydowskich na aryjską stronę (Bikont 2017: 438, 440, 441).

Przeglądając opisane w biogramach okupacyjne losy pracowników społecznych, można dojść do wniosku, że jeśli pracowali „w swoim zawodzie”, to robili, co do nich, jako pracowników społecznych, należało, biorąc pod uwagę z jednej strony warunki okupacji, z drugiej – potrzeby społeczne i egzystencjalne, jakie te warunki rodziły. Wielu z nich, choć rzecz jasna nie wszyscy, zaangażowani byli w ratowanie Żydów. Można odnieść wrażenie, że robili to także dlatego, że w okolicznościach, w których pracowali, tego wymagał od nich ich zawód. Inne były okoliczności, w których znajdowali się pracownicy społeczni zamknięci w getcie – tu potrzeba było czegoś innego. Na przykład Ewa Rechtman, jak podaje jej biogram, organizowała przy komitetach domowych koła młodych, otaczając opieką młodzież żyjącą w najcięższych warunkach.

Nie trzeba dodawać, że relatywnie bardzo dużo pracowników społecznych uczestniczyło w podziemnej edukacji i/lub brało czynny udział w różnych formach konspiracji. Niektórzy przypłacili to życiem, np. Jadwiga Deneka, aresztowana podczas drukowania podziemnej prasy, uwięziona na Pawiaku, tam torturowana, a potem rozstrzelana, czy Olga Doniecka, wywieziona do Oświęcimia za działalność w służbach informacyjnych AK okręgu radomskiego. Taką ofiarę ponieśli też niektórzy pracownicy społeczni zaangażowani w nielegalne formy pomocy: np. Zofia Jaxa-Bykowska, rozstrzelana na Pawiaku za przekazywanie grypsów przy okazji pracy w legalnie działającym Patronacie nad Więźniami, czy Stanisława Zybert, rozstrzelana w ruinach getta za umieszczanie dzieci żydowskich w Pogotowiu Opiekuńczym i Domu ks. Boduena, w którym pracowała. Nie przeżyły też pracowniczki społeczne zamknięte w getcie: Eugenia Bock, Sara (Ala) Gołąb-Grynbergowa, Ewa Rechtman, Perla Rosenbaum. W zasadzie każda z nich miała szansę się uratować, przechodząc na aryjską stronę, gdzie mogły liczyć na realną pomoc i wsparcie ze strony sieci pracowników społecznych. Podobnie jak Janusz Korczak, postanowiły jednak pozostać ze swoimi podopiecznymi do końca.

Z takich czy innych powodów wojny nie przeżyło ok. 1/5 pracowników społecznych, których biografie zawarte są w *Słowniku*.

Czasy tużpowojenne i wczesny PRL

Zrozumienie, a następnie syntetyczne opisanie aktywności zawodowej pracowników społecznych w pierwszej powojennej dekadzie na podstawie ich biogramów jest trudne. Biogramy te są krótkie i zawierają tylko „suche” informacje o miejscach/stanowiskach pracy, w jakimś sensie abstrahuja od kontekstu. A kontekst ten był wówczas niesłychanie istotny: przede wszystkim następowały, stopniowo przyspieszając, fundamentalne przemiany polityczne, które nie tylko powodowały głębokie zmiany instytucjonalne, ale także wymagały określenia własnego stosunku do nich (co mogło determinować dokonywane wybory drogi życiowej, zwłaszcza na przełomie lat 40. i 50.), zmieniała się też właściwa pracy społecznej materia – skala i struktura (niezaspokojonych) potrzeb społecznych, w tym także tych powstałych na skutek wojny – oraz jej ideologiczny status. Przyglądając się zawartym w *Słowniku* biogramom, trzeba o tych uwarunkowaniach pamiętać. Co zatem można w nich dojrzeć?

Czas tużpowojenny to okres odbudowywania się instytucji opiekuńczych, w czym uczestniczą pracownicy społeczni. Warszawski Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej rusza już w styczniu 1945 r. – do pracy w nim powracają jego przedwojenni i „wojenni” pracownicy, m.in. Stanisława Żurkowska, należąca do grupy, która swoją pracę zaczynała od Sekcji Pomocy Matce i Dziecku OKPS, a potem przeszła do struktur miejskich. W pracy tej pozostaje do końca lat 40., w latach 50. podejmuje pracę w Ministerstwie Kultury i Sztuki, a potem w Dyrekcji Teatrów, Oper i Filharmonii. Powróciły także inne członkinie tej grupy: Lucyna Franciszkiewicz i Wanda Wawrzyńska, ale już na zdecydowanie krócej; później, w latach 50. pierwsza z nich pracowała w Lidze Kobiet, druga została m.in. radcą ds. szkoleń w Ministerstwie Kultury i Sztuki. Inna członkini tej grupy, Irena Schulz, do pracy społecznej po wojnie już nie powróciła – została dziennikarką. Te cztery przykłady ilustrują pewien, stosunkowo często występujący, rodzaj powojennej trajektorii zawodowej pracowników społecznych – praktyków: stopniowego oddalania się od pracy społecznej w stronę różnego typu prac urzędniczych. Można odnieść wrażenie, że posiadane przez nich wykształcenie i doświadczenia czyniły z nich urzędników kompetentnych – jeśli nawet zaraz po wojnie do pracy społecznej powrócili.

Pewna grupa pracowników społecznych – praktyków (Kaczyński, Papuziński) znalazła dla siebie miejsce w Robotniczym lub Chłopskim Towarzystwie Przyjaciół Dzieci, które połączone w 1949 r. utworzyły jedno Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

Swoje przedwojenne działania podejmują pracownicy społeczni – innowatorzy: Jeżewski i Lisiecki, ale trwa to krótko. Wskutek centralizacji działalności opiekuńczej w 1948 r. zlikwidowane zostały „ich” organizacje: Towarzystwo Gniazd Sierocych i Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy. Jeżewski przypląca to nagłą śmiercią, Lisiecki ogniska wychowawcze „odzyskuje” w 1957 r., kiedy to w wyniku starań wielu osób dostaje zgodę na ich reaktywowanie. Inny innowator, Babicki, po pracy w łódzkim Wydziale Opieki Społecznej, w roku 1950 przeniesiony został na emeryturę i wkrótce zmarł.

Starczewski, jedyny pracownik społeczny – menadżer, który wojnę przeżył (Wroczyński zginął w Katyniu), od pracy w zakresie pomocy i opieki społecznej został odsunięty; po 1956 r. społecznie działał w TPD i – założonym pod koniec lat 50. – Społecznym Komitecie Przeciwalkoholowym.

Z oczywistych względów nie sposób nie wspomnieć w tym miejscu o powojennych losach Radlińskiej i jej skupionego wokół SPS-O środowiska. Odbudowuje się ono w Łodzi – Radlińska organizuje w ramach Uniwersytetu Łódzkiego Zakład Pedagogiki Społecznej, powstaje Polski Instytut Służby Społecznej (1946 r.) – ale nie na długo. W 1950 r. Radlińska zostaje odsunięta od pracy dydaktycznej i urlopowana, zaprzestaje działalności Polski Instytut Służby Społecznej; w 1952 r. przerwana została działalność Zakładu Pedagogiki Społecznej.

W 1954 Radlińska umiera. Myślę, że można jej śmierć potraktować także symbolicznie, jako koniec formacji pracowników społecznych. Jeśli przyglądamy się opisanym w biogramach przedwojennym trajektoriom rozwoju zawodowego pracowników społecznych, to widać w nich proces wykształcania się i instytucjonalizacji pracy społecznej jako obszaru zawodowej praktyki – systemu zróżnicowanych, ale funkcjonalnie powiązanych ról zawodowych (patrz: przedstawiona wyżej typologia) i instytucji, tworzącego pewną całość, posiadającą potencjał rozwojowy i zdolną do wypełniania przypisanych jej funkcji społecznych. Symbolicznym i wyrazistym tego potwierdzeniem była inicjatywa powołania związku zawodowego pracowników społecznych. Gdy z kolei patrzymy na ich zawodowe losy po zakończeniu wojny, widać, jak to, co z niego pozostało, uległo entropii¹⁰.

Na fali popaździernikowej odwilży podjęta została próba reaktywowania pracy społecznej i pracowników społecznych. W kwietniu 1957 r. w Warszawie odbył się Zjazd Pedagogów Społecznych. Głównym przedmiotem obrad była problematyka pracownika społecznego – jego wiedzy, umiejętności, postawy moralnej i sposobów kształcenia w nowych warunkach społecznych. Wiesław Theiss, który bardzo dokładnie przeanalizował dokumentację Zjazdu, tak konkluduje:

Odtworzona sylwetka zawodowa pracownika społecznego [...] była zawieszona między dwoma biegunami; między tradycją i rzeczywistością. Pierwszy biegun stanowiły doświadczenia Studium (Sekcji) Pracy Społeczno-Oświatowej WWP, drugi – różnorodne potrzeby socjalno-wychowawcze występujące w kraju po 1956 r. Z pierwszego źródła czerpano ogólne założenia ideowe pracy społecznej oraz wzorzec osobowy wykwalifikowanego pracownika społecznego. Z drugiego – empiryczną wiedzę o świecie i wynikające stąd nowe zadania dla pracowników społecznych. Zjazd wykazał, że doświadczenia poprzednich lat nie zdezaktualizowały się, że przetworzone i przystosowane do aktualnych wymogów nadal mogą być użyteczne. Zgodnie z tym sporządzone zostały projekty kształcenia pracowników społecznych (Theiss 1987: 38).

¹⁰ Nie oznacza to, że środowisko pracowników społecznych, tym razem rozumiane jako sieć osób powiązanych więziami biograficznymi i emocjonalnymi, przestało istnieć. Mimo pełnienia różnych funkcji zawodowych do późnego wieku pozostawali oni ze sobą w bliskim i częstym kontakcie, także towarzyskim, wspierając się, współpracując ze sobą i podejmując różne wspólne inicjatywy.

Zgłaszane w czasie Zjazdu propozycje działań mających na celu realizację jego podstawowego hasła – reaktywowania pracy społecznej i pracowników społecznych – szły w dwóch, wzajemnie spójnych i logicznie powiązanych kierunkach: uruchomienia kształcenia pracowników społecznych, co stanowiło niezbędny warunek ich powrotu do praktyki społecznej, oraz podjęcia prac nad rozwojem teorii pracy społecznej. Theiss podkreśla, że ten drugi rodzaj postulatów dość szybko został zrealizowany – problematyką teorii pracy społecznej zajęto się założone w 1958 r. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej (jako kontynuator przedwojennej Wolnej Wszechnicy Polskiej) oraz powstałe najpierw na Uniwersytecie Warszawskim (1957), a potem na Uniwersytecie Łódzkim (1961) Katedry Pedagogiki Społecznej. W ten sposób idea pracy społecznej trafiła (wróciła) do dyskursu akademickiego i pozostaje w nim do dziś. A co z pierwszym rodzajem postulatów?

W 1966 roku ruszyły w Warszawie i w Poznaniu pierwsze dwie pomaturalne Państwowe Szkoły Pracowników Socjalnych. W tym samym roku „pracownik socjalny” został wpisany na listę zawodów i specjalności, do których przygotowują szkoły zawodowe; został on na niej ujęty w grupie zawodów medycznych, w kategorii tzw. średniego personelu, razem z m.in. pielęgniarkami. Tyle że pracownik socjalny, o którym tu mowa, w gruncie rzeczy z pracownikiem społecznym miał niewiele wspólnego w tym sensie, że stanowił on (pracownik socjalny) nowe wcielenie starego wzoru instytucjonalnego, którego wcześniejszymi formami byli: XIX-wieczny opiekun cyrkułowy, opiekun społeczny z 1928 r. i jego reaktywowana wersja z 1959 r. (Kaźmierczak 2012). Idea pracy społecznej i pracowników społecznych wyrosła natomiast w świadomej opozycji do tego wzoru i tradycji, w której był on osadzony.

Refleksja końcowa

Ograniczona objętość niniejszego opracowania pozwala sformułować na koniec jedynie krótką refleksję.

Fenomen pracy społecznej/pracowników społecznych, który starałem się tu przypomnieć i przybliżyć na tyle, na ile dostępne mi źródła pozwoliły, wydaje się równie niezwykle i intrygujący, co nieznan. Nie mam też wątpliwości, że zasługuje na studium dużo obszerniejsze i zdecydowanie bardziej pogłębione. Przemawiają za tym względy historyczne. Problematyka pracowników społecznych i ich zawodowej aktywności znakomicie np. wpisuje się w nurt rozważań dotyczących polskiej inteligencji i ewolucji – tak dla niej charakterystycznego – etosu służby społecznej. Z tego punktu widzenia stanowi jakby rodzaj empirycznego dopełnienia znakomitego skądinąd eseju Theissa (1992). Z innego punktu widzenia dostrzec w niej można kolejny proces – proces emancypacji kobiet, wyrażający się odważnym wchodzeniem w życie publiczne i na rynek pracy, szukaniem tam miejsca dającego przyzwoity status i społeczne uznanie. Proces ten, dodajmy, występował w wielu krajach, a stojące za nim motywacje stanowiły jeden z najsilniejszych motorów rozwoju i profesjonalizacji pracy socjalnej.

Powody, które nazwałem historycznymi, są ważne, ale chyba ważniejsze są powody, których dostarcza terażniejszość. Mówiąc najkrócej, sadzę, że ciągła słabość polskiej pracy socjalnej wynika m.in. z jej nieosadzenia na porządnym fundamencie tradycji – jest trochę jak niezakorzenione drzewo. Tymczasem przykład uprawianej w latach 30. pracy społecznej dowodzi, że te korzenie są, i to bardzo wartościowe. To, jak, po co i dlaczego pracowano np. w Sekcji Pomocy Matce i Dziecku OKPS, stanowi w gruncie rzeczy żywą egzemplifikację tez zawartych w *Social Diagnosis* Mary Richmond – pracy opublikowanej w 1917 r. i dla rozwoju pracy socjalnej przełomowej, bo dającej jej naukowe podstawy, po dziś dzień zresztą pozostające bez zmian¹¹. Dowodzi to wysokiego poziomu ówczesnej teorii i praktyki pracy społecznej, rozumianej jako polski odpowiednik tego, co świat nazywał *social (case) work*. Problem zatem nie tyle polega na braku fundamentów, ile na przerwaniu ciągłości tradycji, zarówno w sensie instytucjonalnym, jak i – niestety – świadomościowym. Przerwy instytucjonalnej odbudować się nie da, ale świadomościową – tak. I dlatego do pracy społecznej i pracowników społecznych trzeba powrócić w ramach dużego projektu badawczego.

Bibliografia

- Bikont A. (2017) *Sendlerowa. W ukryciu*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Kaźmierczak T. (2012) *W cieniu prawa ubogich; o źródłach i rozwoju (praktykowanej w OPS) pracy socjalnej w: W stronę aktywnych służb społecznych*, T. Kaźmierczak, M. Rymśa (red.), Prace Laboratorium Innowacji Społecznych nr 2, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, s. 109–131.
- Gładkowska M., Theiss W., Uziembło A., Wyrobkova-Pawłowska W., Żytkowicz H. (red.) (1995) *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947. Opracowania i materiały*, Warszawa, Wydawnictwo Interart.
- Gładkowska M., Theiss W., Uziembło A., Wyrobkova-Pawłowska W. (red.) (1993) *Słownik biograficzny pracowników społecznych*, Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Starzewski J. (1995) *Opieka społeczna w Warszawie podczas okupacji*, w: *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947. Opracowania i materiały*, M. Gładkowska, W. Theiss, A. Uziembło, W. Wyrobkova-Pawłowska, H. Żytkowicz (red.), Warszawa, Wydawnictwo Interart.
- Theiss W. (1992) *Bojownik – instruktor – profesjonalista. Z tradycji zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, „Praca Socjalna”, nr 1, s. 47–59.
- Uziembło A. (1993) [hasło:] *Uziembło z Kalińskich Maria Janina (1894-1976)* w: *Słownik biograficzny pracowników społecznych*, M. Gładkowska, W. Theiss, A. Uziembło, W. Wyrobkova-Pawłowska (red.), Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 163–167.
- Wawrzyńska W. (1987) *Kropla w morzu*, „Praca Socjalna”, nr 3, s. 34–50.

¹¹ Chodzi oczywiście o zastosowanie w prowadzonej w Sekcji... pracy z dziećmi Richmondowskiego konstruktury *person-in-environment* jako podstawowej dyrektywy zarówno w postępowaniu diagnostycznym, jak i w projektowaniu działań pomocowych.

O Autorze

Tomasz Kaźmierczak – socjolog, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie socjologii, dyrektor Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji i kierownik Zakładu Teorii i Metod Pracy Socjalnej Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zainteresowania badawcze dotyczą problematyki służb społecznych, w tym pracy socjalnej, a także reintegracji społecznej i zawodowej oraz przedsiębiorczości społecznej. Autor książki *Praca socjalna: między upośledzeniem społecznym a obywatelskością* (2006).

Tomasz Kaźmierczak – sociologist, habilitated doctor of social sciences in the field of sociology, director of the Institute of Social Prevention and Social Rehabilitation and head of the Department of Theory and Methods of Social Work at the University of Warsaw. His research interests concern: issues of social services, including social work, as well as social and professional reintegration and social entrepreneurship. The author of the book: *Praca socjalna: między upośledzeniem społecznym a obywatelskością* [Social Work: Between Social Handicap and Citizenship] (2006).

Cytowanie

Kaźmierczak T. (2022) *Pracownicy społeczni – szkic do portretu*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 73–90, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.05>.

Arkadiusz Żukiewicz* 

„My a wy” – transgeneracyjne przesłanie publicystyki patriotycznej w pokoleniu historycznym Heleny Radlińskiej

Abstrakt

Artykuł powstał w wyniku realizacji badań podjętych na warsztacie poznania historycznego, wpisujących się w tradycję badań społeczno-pedagogicznych zainicjowanych przez Helenę Radlińską – twórczynię polskiej pedagogiki społecznej. Eksplorację źródeł i dokumentów prowadzono w oparciu o społeczno-pedagogiczną metodę analizy historycznej wypracowaną przez Radlińską na bazie jej studiów realizowanych w Uniwersytecie Jagiellońskim pod kierunkiem prof. Stanisława Krzyżanowskiego w zakresie historii społecznej (Radlińska 1964: 349–350). Tekst wpisuje się w projekt wydawniczy pt. „Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne”. Naświetla praktyczny wymiar zagadnienia „pokolenie historyczne”, stanowiącego zarazem jedną z głównych i źródłowych kategorii polskiej pedagogiki społecznej. Odnosi się w szczególności do transgeneracyjnego przekazu publicystyki Heleny Radlińskiej tworzonej w okresie aktywnej walki o Polskę podczas Wielkiej Wojny 1914–1918.

Słowa kluczowe: Helena Radlińska, pokolenie historyczne, generacja, „Wiadomości Polskie”, publicystyka patriotyczna.

„We and You” – A Transgenerational Message of Patriotic Journalism in the Historical Generation of Helena Radlińska

Abstract

The article is a result of research undertaken during the historical knowledge workshop, in line with the tradition of pedagogical and social research initiated by Helena Radlińska – the creator of Polish social pedagogy. The exploration of sources and

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
Artykuł otrzymano: 29.01.2022; akceptacja: 4.05.2022.

documents was carried out on the basis of the socio-pedagogical method of historical analysis developed by Radlińska during her studies at the Jagiellonian University under the supervision of prof. Stanislaw Krzyzanowski in the field of social history (Radlińska 1964: 349–350). The text fits into the publishing project entitled “Helena Radlińska and her historical generation”. It highlights the practical dimension of the “historical generation” issue, which is also one of the main categories of Polish social pedagogy, as well as one of its sources. It refers in particular to the transgenerational message of Helena Radlińska’s patriotic journalism created during the active struggle for the independence of Poland during the Great War of 1914–1918.

Keywords: Helena Radlińska, historical generation, generation, „Wiadomości Polskie”, patriotic journalism.

Wprowadzenie

Przystępując do projektu wydawniczego ogniskowanego wokół wybranego zagadnienia, koniecznym zdaje się wyjaśnienie zarówno intencji uczestnictwa, jak również zasadności szczegółowej analizy określonego fragmentu rzeczywistości. Szczególnie ważną sprawą jest w tym wypadku odniesienie do przeszłości, której historyczne tło wymaga dookreśleń opartych na faktach, nie zaś interpretacjach, nierzadko deformujących obraz ontologicznej struktury określonych bytów przywoływanych w naukowych rozprawach. Projekt wydawniczy poświęcony Helenie Radlińskiej i jej pokoleniu historycznemu implikuje konieczność przyjęcia centralnej kategorii, która spleta różnorodne punkty widzenia oraz szczegółowe zagadnienia wokół wspólnej problematyki podjętych analiz.

Niezależnie od wielości i wielowymiarowości dostępnych podejść metodologicznych, zakreślona przez Autorki projektu wydawniczego tematyka dookreśla zarówno zakres, jak również przedmiot pól badań i analiz wpisujących się merytorycznie w przedmiotowy projekt naukowy. Główną osią odniesień w wymiarze podmiotowym jest postać Heleny Radlińskiej, której dorobek naukowy bez cienia wątpliwości kształtował, a niekiedy wręcz wyprzedzał epokę jej czynnej aktywności wpisanej w pola działalności wychowawczej, społecznej, oświatowej, kulturalnej, naukowej, a także patriotycznej. Akcentowany tu efekt epokowego wyprzedzenia sprawia, że powroty do naukowych osiągnięć prof. Heleny Radlińskiej są nie tylko wartością poznawczą współczesnych badaczy, ale stanowią zarazem impuls w rozwoju kolejnych generacji i pokoleń refleksyjnych pedagogów społecznych, tych naukowców i praktyków działalności społeczno-pedagogicznej, którzy utożsamiają się z ideą poszanowania przeszłości integralnie złączonej z pracą dla przyszłości (por. Radlińska 1964: 331).

Spajającym niniejszy projekt wydawniczy przedmiotem jest pokolenie historyczne – jedna z podstawowych kategorii polskiej pedagogiki społecznej, wpisana do języka tej nauki przez Helenę Radlińską. Odnosi się do faktu, na który niejednokrotnie współcześni Helenie Radlińskiej teoretycy wychowania nie zwracali uwagi.

W szczególności chodzi o całościowe rozumienie zależności warunkowanych współżyciem osób należących do różnych generacji wiekowych współtworzących jedno pokolenie historyczne (por. Radlińska 1935: 20–21). W skrypcie „egzamin z pedagogiki społecznej” autorka opisowo ujęła istotę przywołanej kategorii. Wyjaśniła, że:

Wszystkie roczniki wieku współżyjące w danej chwili w obliczu tych samych wydarzeń i tych samych zadań stanowią pokolenie historyczne. Poszczególne generacje tego pokolenia różnią się przeżyciami, zasobem doświadczeń i możliwościami działania [...]

Zrozumienie współżycia generacji pokolenia historycznego wymaga rozpoznania ich cech charakterystycznych, ich potrzeb i wykonywanych zadań (Radlińska 1961: 366–367).

W nakreślonym powyżej tytule niniejszego opracowania uwypuklono zarówno podmiotowy, jak i przedmioty związek zamierzonej analizy z projektem wydawniczym pt. „Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne”. Transgeneracyjne przesłanie publicystyki patriotycznej odnosi się zaś do tekstów bohaterki tego artykułu, które powstały w okresie jej czynnej służby wojskowej urzeczywistnianej u boku Józefa Piłsudskiego. Wraz z jego najbliższymi współdziałaczami Helena Radlińska podjęła patriotyczną działalność narodowo-wyzwoleńczą, która w konsekwencji doprowadziła do zwycięstwa, co w praktyce oznaczało możliwość odbudowy Państwa Polskiego w warunkach niepodległości oraz suwerenności na arenie międzynarodowej. Czyn ten uprawomocnia tym samym nadanie Helenie Radlińskiej statusu „Matki Niepodległości Polski”, co niefortunnie umknęło organizatorom obchodów jubileuszu 100 lat odzyskania przez Polskę niepodległości¹.

Publicystyka była dla Heleny Radlińskiej narzędziem upowszechniania idei niepodległościowych wśród ludu polskiego, względem którego zaborcy stosowali nieustanną indoktrynację, służącą wynarodowieniu. Jednakże, jak sama wspominała po latach opisując wydarzenia okresu Wielkiej Wojny 1914–1918, jej stosunek do publicystyki był instrumentalny:

Jednym z moich działań był udział w stawianiu drogowskazów pracy społecznej towarzyszącej walce. Wykonywałam to zadanie częściowo w publicystyce, częściowo w nauczaniu i poradnictwie. Był to jedyny okres w moim życiu zajmowania się publicystyką, której na ogół nie lubię, nawet unikam, jako sprzecznej z metodą badań naukowych. Warunki ówczesne wymagały posługiwania się środkami publicystyki: oświetlania tego, co w danej chwili najaktualniejsze, przemawiania do woli (Radlińska 1964: 368).

W cytowanym fragmencie uwidoczni się jednoznaczna postawa Heleny Radlińskiej względem pracy dziennikarskiej, którą podejmowała „z konieczności”, nadając jej wymiar popularno-naukowy. W przywołanym okresie autorka ta współpracowała

¹ Fakt pominięcia zasług Heleny Radlińskiej w walce o niepodległość Polski stanowi deontologiczne wyzwanie dla współczesnych polskich pedagogów społecznych współtworzących pokolenie historyczne. Niezależnie od preferencji metodologicznych, ideologicznych czy osobistych, powinnością akademicką reprezentantów tej nauki jest troska o dobro wspólne, w którym bez cienia wątpliwości mieści się chwalebna przeszłość i wzorowy przykład twórczyni polskiej pedagogiki społecznej.

z licznymi redakcjami, publikując artykuły, analizy, sprawozdania, glossy i recenzje bieżących wydarzeń na łamach takich czasopism, jak w szczególności: „Chłopska Sprawa”, „Polska Ludowa”, „Wyzwolenie”, „Polak”, „Zaranie”, „Strażnica Polski Ludowej”, „Dziennik Lubelski” oraz „Wiadomości Polskie” i „Kultura Polski” (Radlińska 1964: 368–369, Lepalczyk 2002: 58–59, Theiss 1997: 23–25). W ostatnim ze wskazanych czasopism pełniła rolę redaktorki i zarazem sekretarza redakcji. W pracach redakcyjnych pomagał jej Leon Wasilewski, który w roku 1918 został redaktorem „Kultury Polski” (Radlińska 1964: 368, Radlińska 1937: 221–229). Łącznie w latach 1914–1918 powstało ponad 100 wypowiedzi publicystycznych Heleny Radlińskiej, drukowanych na łamach ówczesnych czasopism o charakterze nienaukowym. Były w zdecydowanej większości upowszechniane pod pseudonimami lub anonimowo.

Publicystyka patriotyczna Heleny Radlińskiej na łamach czasopisma „Wiadomości Polskie” (1914–1917)

Akcentowany w tytule tego artykułu zwrot „My a wy” wprost nawiązuje do publicystyki Heleny Radlińskiej zamieszczonej w czasopiśmie „Wiadomości Polskie” (WP). Cytowane sformułowanie odzwierciedla nie tylko pole przedmiotowej analizy, czym jest publicystyka patriotyczna Heleny Radlińskiej na łamach „Wiadomości Polskich”, ale oddaje również istotę transgeneracyjnego ujęcia podjętej problematyki. Zdaniem autorki idea walki o niepodległość Polski jest łącznikiem sił ludzkich różnych generacji żyjących w tym samym pokoleniu historycznym. Analizowane w treści artykułu zagadnienie „My a wy” obrazuje proces atomizacji Polaków, którzy jako naród zostali podzieleni przez zaborców i ulokowani w odrębnych jednostkach administracyjno-terytorialnych. Tym samym zostali oni poddani odrębnym reżimom regulacji prawnych, zróżnicowanym wpływom kulturowym, oświatowym czy politycznym. Zrozumienie różnorodności i przypomnienie wspólnych korzeni, mających źródło w Rzeczypospolitej przedrozbiorowej, jest dla Heleny Radlińskiej drogą do zjednoczenia wszystkich sił Narodu Polskiego w toczącej się walce o odzyskanie Ojczyzny. Walka ta wymagała wówczas podjęcia aktywności na różnych polach oddziaływania społecznego, wśród których publicystyka patriotyczna stanowiła jeden z instrumentów pracy narodowo-wyzwoleńczej Heleny Radlińskiej.

„Wiadomości Polskie” były organem Naczelnego Komitetu Narodowego (NKN) (Drozdowski 2017, Radlińska 1915b, Radlińska 1915c, Radlińska 1964: 321–322, 361–363), w którym Helena Radlińska pełniła służbę wojskową (Lepalczyk 2002: 53). W strukturze NKN funkcjonował Departament Wojskowy, którego pracami kierował pułkownik Władysław Sikorski (Gajewski 2013), późniejszy dowódca Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie – w okresie II wojny światowej (Żaroń 2003). W tej jednostce służyła Helena Radlińska, której wcześniejsze doświadczenia prac konspiracyjnych były spożytkowywane w realizacji bieżących działań, orientowanych między innymi na promocję idei niepodległościowych wśród ludności pochodzenia polskiego. W tego rodzaju działalności pomocna była publicystyka upowszechniana na ła-

mach czasopism, wśród których znaczącą rolę odgrywał organ NKN – „Wiadomości Polskie”.

Pismo „Wiadomości Polskie” założono przy Naczelnym Komitecie Narodowym z myślą o stworzeniu swoistego pomostu pomiędzy Legionami i ogółem Narodu Polskiego. Cel ten eksponowano we wstępie do numeru pierwszego „Wiadomości”, wydanego w Cieszynie dnia 9.12.1914. Był to tzw. drugi okres działalności Departamentu Wojskowego NKN po opuszczeniu Krakowa i przeniesieniu aktywności tej jednostki na Śląsk. W obliczu licznych dezinformacji, które wśród Polaków rozsiewały środowiska ugodowe i uległe polityce zaborców, Helena Radlińska już w maju 1915 r. przypomniała ideę, na której fundowano „Wiadomości Polskie”. Zachęcała przy tym do jedności narodowej oraz włączenia się wszystkich ugrupowań społecznych i politycznych w walkę o niepodległość Polski. Przypominając misję czasopisma, autorka tekstu poświęconego działalności Departamentu Wojskowego Naczelnego Komitetu Narodowego pisała:

Pragną one [„Wiadomości Polskie”] – wedle słowa wstępnego – być łącznikiem między legionistami i społeczeństwem. Polsce całej donosić o działalności bohaterskich jej żołnierzy – legionistów informować o tem, co się wśród społeczeństwa dzieje, o echach, jakie czyni ich budzą w narodzie (Radlińska 1915c: 4).

Łączność pomiędzy legionistami a Polakami żyjącymi zarówno na terenach zaborów rosyjskiego, pruskiego i austriackiego, jak i poza granicami dawnej Rzeczypospolitej (na emigracji) była jednym ze sposobów jednoczenia sił narodowych w walce o niepodległość Ojczyzny. Przywołany we wstępie cytat Heleny Radlińskiej, oddający stosunek autorki do publicystyki, uzasadnia zarazem jej aktywność na tym polu. Racja celu integralnie wpisywała się w promocję idei Wolnej Polski, która po zwycięskiej walce miała powstać jako samodzielny i suwerenny byt państwowy.

W latach 1914–1917 na łamach „Wiadomości Polskich” ukazało się łącznie 16 tekstów, co do których nie ma wątpliwości, że wyszły spod pióra Heleny Radlińskiej. Nie ma pewności, czy wśród innych artykułów i opracowań (kronik, sprawozdań itp.) publikowanych w tym organie nie znajdują się kolejne teksty jej autorstwa. Ponad wszelką wątpliwość można jednak przyjąć, że zbiór artykułów zamieszczonych w teczce opisanej „Ku pokrzepieniu serc”², a także anonimowy tekst będący kontynuacją opisu działalności Departamentu Wojskowego NKN należą do zbioru publicystyki patriotycznej Heleny Radlińskiej, drukowanej na łamach przywołanego pisma. Są to teksty publikowane anonimowo, pod pseudonimami, oraz jawnie, z wykorzystaniem nazwiska autorki. Wśród jej opracowań drukowanych na łamach czasopisma „Wiadomości Polskie” bez ryzyka błędu wskazać można:

² Mowa o maszynopisach tekstów publicystycznych zdeponowanych w Zbiorach Specjalnych Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, stanowiących spuściznę Heleny Radlińskiej. Archiwa te wymagają opracowania i dalszych badań historycznych, które umożliwią uporządkowanie i systematyzację zbioru źródeł oraz dokumentów pozostawionych przez Helenę Radlińską w przedmiotowym archiwum.

- trzy teksty anonimowe: *Ofiarność społeczeństwa polskiego na Legiony*, nr 1/1914, s. 5–6; *Departament Wojskowy N. K. N. (szkic działalności)*, nr 21/1915, s. 2–4; *Departament Wojskowy N. K. N. Okres drugi działalności*, nr 29/1915, s. 2–4;
- trzy teksty sygnowane pseudonimem Warszawianin: *My a Wy*, nr 3/1914, s. 1–2; *Bomby nad Warszawą*, nr 12–13/1915, s. 9–11; *Opieka nad żołnierzem polskim*, nr 118/1917, s. 2–4;
- sześć tekstów sygnowanych inicjałem O.: *Wieści ze Lwowa*, nr 6/1914, s. 7–8; *O polskiej prawdzie*, nr 30/1915, s. 1–2; *Rozkaz*, nr 36/1915, s. 1–2; *Polski Skarb Wojskowy*, nr 40–41/1915, s. 2–3; *Wartość ofiar*, nr 51/1915, s. 2–3; *Zjazd Naczelnego Komitetu Narodowego*, nr 69/1916, s. 10–11;
- jeden tekst sygnowany pseudonimem (inicjałami) O st.: *Wieści ze Lwowa*, nr 3/1914, s. 6–7;
- jeden tekst sygnowany inicjałami (pseudonimem) H. O.: *Legenda*, nr 52/1915, s. 3;
- dwa teksty sygnowane pseudonimem ze wskazaniem nazwiska autorki H. Orsza-Radlińska: *Zagadnienie narodowego wychowania*, nr 57–58/1915, s. 57–58; *Galicja i Królestwo*, nr 86/1916, s. 1–3.

W każdym z wymienionych tekstów Helena Radlińska podejmowała zagadnienia łączące bieżącą sytuację z ideą czynnej walki o niepodległość Polski. Odnosiła się przy tym do przeszłości oraz wskazywała drogowskazy na przyszłość. Wyjaśniała obecny stan faktyczny na tle uwarunkowań historycznych oraz polityki zaborców prowadzonej wobec Polaków na terenach poszczególnych zaborów. Uświadamiała przy tej okazji różnorodne manipulacje i kłamstwa upowszechniane przez wewnętrznych (rodzimych) oponentów sprawy niepodległościowej, którzy dla własnych korzyści sprzyjali wrogiej propagandzie obcych mocarstw. Czyniła to ze swoistą zręcznością języka, który był adresowany zarówno do osób z rozwiniętą wysoką kulturą umysłową, jak również tych, którzy posiadali podstawową zdolność czytania i rozumienia tekstu pisanego w języku polskim.

Przeprowadzona jakościowa analiza treści publicystyki patriotycznej Heleny Radlińskiej, upowszechnionej w latach 1914–1917 na łamach „Wiadomości Polskich”, uzasadnia wyodrębnienie aż siedmiu obszarów obejmujących zagadnienia podjęte przez autorkę w przywołanych powyżej opracowaniach. Wielowymiarowość przedmiotowej publicystyki odzwierciedla szeroką perspektywę Heleny Radlińskiej, z której spoglądała na podejmowane tam kwestie. Dotyczyły one w szczególności:

- edukacji historycznej,
- promocji i krzewienia idei niepodległościowych,
- relacji z życia codziennego Obozu Niepodległościowego,
- analiz bieżących wydarzeń sceny politycznej, społecznej i militarnej,
- budzenia sił Narodu Polskiego i wzmacniania niepodległościowych nadziei wśród Polaków – „Ku pokrzepieniu serc”,
- demaskowania kłamstw i manipulacji upowszechnianych w przestrzeni publicznej przez zaborców oraz wewnętrzne siły ugodowe sprzyjające dezintegracji Narodu Polskiego i podważaniu zasadności walki Polaków o Polskę suwerenną i niepodległą,

- stawiania drogowskazów metodycznych dla aktywistów i sprzymierzeńców zaangażowanych w sprawę niepodległości Polski.

W każdym z wymienionych obszarów znajdują się szczegółowe zagadnienia wypełniające odpowiednie fragmenty przywołanych powyżej artykułów. Obejmują one w szczególności sprawy dotyczące przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości.

Edukacja historyczna – jest to obszar, w którym Helena Radlińska prezentowała wybrane fakty z przeszłości Rzeczypospolitej i Narodu Polskiego. Nawiązywała przy tym do bohaterów, wydarzeń bądź procesów, które w ówczesnej teraźniejszości mogły stanowić źródło nadziei rodaków, zachętę do ich aktywności i współudziału w czynie wyzwoleniczym. Przykładem może być wspomnienie przedrozbiorowej Polski, w której urzeczywistniały się idee wolności i demokracji zawarte w Konstytucji 3 Maja [WP, nr 40–41]³. Zagadnienie tworzenia Skarbu Wojskowego i Wojska Polskiego Helena Radlińska łączyła z aktualną działalnością na rzecz Polskiego Skarbu Wojskowego, który od 25.08.1912 roku pełnił wiodącą rolę we wspomagananiu procesu budowy Legionów Polskich. Przypominając, że Legiony wyruszyły do boju o niepodległość Ojczyzny dnia 6.08.1914 pod wodzą Józefa Piłsudskiego, autorka zachęcała do czynnego wspierania żołnierza polskiego, którego potrzeby materialne (umundurowanie, uzbrojenie, wyżywienie, opieka medyczna, tabory itp.) wymagały wysiłku całego Narodu Polskiego [WP, nr 21, WP, nr 36]. Analizując źródła niewoli i prowadzoną przez zaborców politykę wobec Polaków, Helena Radlińska podkreślała, że o wolną Polskę trzeba walczyć zbrojnie. Uzasadniała to minionymi doświadczeniami ugodowości niektórych stronnictw politycznych, które prowadziły do utrwalania się w narodzie „jadu niewoli”. Przypominała przy tym, że wszelkie porozumienia i obietnice składane przez zaborców w przeszłości nie były dotrzymywane, co wzmacniało przekonanie o konieczności czynu zbrojnego [WP, nr 3, WP, nr 51, WP, nr 86]. Zwracając uwagę na społeczne postawy niewolnicze, autorka publicystyki patriotycznej przywoływała bohaterstwo i niezłomność Polaków, które warunkowały rozkwit dawnej Rzeczypospolitej. Odwoływała się do bohaterów narodowych, na przykładzie których akcentowała doniosłość współczesnych legend (zarówno Komendanta „Mieczysława”, jak i szeregowych legionistów), które są symbolem toczącej się ówczesnie walki o niepodległość Polski [WP, nr 52]. Przypominając świetność dawnej Warszawy, wyjaśniała, że za degradację infrastrukturalną, estetyczną, a także spadek znaczenia dawnej stolicy Polski na arenie międzynarodowej odpowiada zaborca – Rosja [WP, nr 1–13]. Helena Radlińska, odnosząc się do historii, uzasadniała jej znaczenie w teraźniejszości. Chodziło w szczególności o rozumienie źródeł, które były przyczyną kulturalnej, gospodarczej, politycznej i społecznej destrukcji oraz moralnej (duchowej) zapaści Polaków [WP, nr 3, WP, nr 36, WP, nr 51, WP, nr 86]. W artykule podpisanym pseudonimem, zawierającym również nazwisko autorki (H. Orsza-Radlińska), podniosła ona kwestię historycznych uwarunkowań wychowania narodowego. Ukazując źródła tej aktywności pedagogicznej nakierowa-

³ Przyjęty zapis nie jest przypisem w edytorskim znaczeniu. Wskazuje na konkretny numer czasopisma „Wiadomości Polskie”, w którym Helena Radlińska podejmowała przywoływane zagadnienia. Uwaga dotyczy podobnych sytuacji zawartych w dalszej części analizy.

nej na polskie dzieci i młodzież, Helena Radlińska przypominała, że były one zakorzenione w programach oświatowo-wychowawczych Komisji Edukacji Narodowej. Przywołując poglądy ówczesnych teoretyków wychowania (Szczepanowskiego i Lutostawskiego), akcentowała wartość prac koncepcyjnych poświęconych przyszłości polskiego szkolnictwa. Jednocześnie podkreślała priorytetową sprawę walki zbrojnej o byt państwa, w którym działalność oświatowa i wychowawcza będzie wolna od politycznych wpływów zaborców. Przypominała doświadczenia strajku szkolnego z roku 1905 i eksponowała znaczenie jedności w bieżącej walce o Polskę [WP, nr 57–58]. Wspomnienia z przeszłości służyły zatem celom edukacyjnym w znaczeniu zarówno historycznym, jak i motywacyjnym. Genetyczna analiza faktów i zdarzeń, w połączeniu z ich skutkami warunkującymi bieżącą sytuację, była drogą do zrozumienia związków oraz zależności determinujących obecny wówczas (lata 1914–1917) stan rzeczy na scenie militarnej, politycznej czy społecznej. Helena Radlińska była doktorantką u prof. Stanisława Krzyżanowskiego, pod kierunkiem którego przygotowywała rozprawę z zakresu historii społecznej. Miała doskonałą wiedzę oraz wypracowaną umiejętność posługiwania się metodą naukową w badaniach historycznych, co czyniło jej pióro publicystyczne nie tylko czytelnym, ale i wartościowym merytorycznie. W znacznej mierze stąd wynikała jej troska o łączenie przeszłości z teraźniejszością sprawy niepodległościowej, którą definiowała jako najważniejszą dla przyszłości wolnych Polaków i suwerennej Rzeczypospolitej.

Promocja i krzewienie idei niepodległościowych – obszar ten obejmuje odpowiednie fragmenty publicystyki, w których Helena Radlińska nawiązywała do wartości związanych z niepodległością, wolnością, sprawiedliwością społeczną, a także wyzwoleniem oraz aktywnością Polaków w czynie narodowo-wyzwoleńczym. Podjęta 6.08.1914 roku walka zbrojna wymagała upowszechniania w narodzie idei niepodległościowych, które implikowały bezpośrednią (czynny udział w Legionach, praca cywilna na rzecz Legionów) oraz pośrednią (ofiarność materialna i finansowa na rzecz Polskiego Wojska) działalność rodaków wspierających czyn wyzwolenia [WP, nr 1, WP, nr 36, WP, nr 40–41, WP, nr 51, WP, nr 118]. Helena Radlińska akcentowała konieczność świadomego i dobrowolnego udziału Polaków w podjętej walce. Argumentowała to koniecznością zjednoczenia sił witalnych oraz uwalniania sił duchowych Narodu Polskiego, niezbędnych w walce z wrogiem posiadającym znaczącą przewagę ekonomiczną, militarną czy polityczną [WP, nr 3, WP, nr 36, WP, nr 51, WP, nr 57–58]. Krzewieniu idei niepodległościowych towarzyszyła silnie akcentowana idea jedności Polaków rozproszonych w trzech zaborach. W szczególności chodziło o integrację sił społecznych oraz sił politycznych w szeregach zbrojnych Wojska Polskiego [WP, nr 3, WP, nr 30, WP, nr 36, WP, nr 52, WP, nr 69, WP, nr 86]. Idea ofiarności na cele militarne była kolejną wśród promowanych przez Helenę Radlińską na łamach „Wiadomości Polskich”. Opisując znaczenie Legionów Polskich oraz bohaterstwo legionistów wraz z ich wodzem – Komendantem „Ziukiem”, autorka artykułowała potrzebę wysiłku oraz poświęcenia dla sprawy niepodległościowej [WP, nr 1, WP, nr 30, WP, nr 36, WP, nr 40–41, WP, nr 51, WP, nr 52, WP, nr 118]. Przybliżając dawną wielkość Rzeczypospolitej i jej stolicy, Helena Radlińska wzywała do zrywa-

nia kajdan niewoli i walki zbrojnej o niepodległy byt państwa, w którym możliwa będzie rekonstrukcja instytucji i organizacji służących rozwojowi Polaków, polskiej szkoły, polskiej kultury, polskiej gospodarki itp. [WP, nr 11–12, WP, nr 36, WP, nr 51, WP, nr 57–58, WP, nr 86]. Promocyjny wymiar publicystyki Heleny Radlińskiej, wybrzmiewający z kart „Wiadomości Polskich”, był wpisany w treść wszystkich 16 tekstów, które opublikowała w tym czasopiśmie. Można jednoznacznie stwierdzić, że krzewienie kultury wolności i niepodległości w narodzie było dla autorki jedną z form czynnego zwalczania efektów ponad stuletniego zniewalania i wynarodowiania Polaków. W świetle późniejszych wydarzeń założony cel został osiągnięty, zaś obudzone i zaktywizowane siły wywalczyły niepodległość Ojczyzny.

Relacje z życia codziennego Obozu Niepodległościowego – w tym obszarze analizowanej publicystyki znalazły się sprawozdania oraz opisy bieżących wydarzeń, które towarzyszyły działalności niepodległościowej Legionów Polskich oraz powołanych instytucji realizujących zadania wpisane w sferę aktywności narodowo-wyzwoleńczej – Departamentu Wojskowego Naczelnego Komitetu Narodowego (DW NKN) oraz Polskiego Skarbu Wojskowego (PSK). W szczególności autorka podejmowała kwestie sprawozdawcze ze zbiórki na Legiony Polskie prowadzonej przez Polski Skarb Wojskowy i jego terenowe agendy [WP, nr 1, WP, nr 40–41]. Wskazywała przy tym aktualne wówczas potrzeby Legionów oraz zachęcała do zwiększenia ofiarności na ich rzecz. W szczególności sposób uwydatniała strukturę społecznego zaangażowania materialnego i finansowego, w której dominowali ludzie ubodzy, ale hojni dla polskiej sprawy. Podkreślała równocześnie bierność najzamożniejszych, którzy w początkowym okresie działalności PSW przyjmowali postawę tzw. „wyczekiwania na dalszy bieg wydarzeń”. Wyjaśniała przy tej okazji, że zachowawczość jest hamulcem sprzyjającym zaborcom, dla których zjednoczenie Polaków wokół dobra wspólnego – walki o niepodległość – jest znaczącym wsparciem w podtrzymywaniu starego porządku opartego na zniewoleniu Narodu Polskiego. Prezentacji poszczególnych jednostek organizacyjnych (niepodległościowych) towarzyszył opis podstawowych założeń i celów działalności tych instytucji. Autorka wyjaśniała czytelnikom znaczenie istnienia tych podmiotów dla sprawy niepodległościowej. Wskazując na konkretne osoby bezpośrednio włączone w struktury instytucjonalne PSW, NKN oraz DW NKN, utrzymywała pamięć o służbie dla Ojczyzny zarówno znanych i wybitnych postaci Obozu Niepodległościowego, jak i anonimowych, ale ważnych dla sprawności działania szeregowych wykonawców konkretnych zadań [WP, nr 21, WP, nr 29, WP, nr 40–41, WP, nr 69]. Trudność związana z brakiem jedności Polaków podzielonych na różnorodne ugrupowania polityczne i zróżnicowane terytorialnie części zaborów wyzwała konieczność działań integracyjnych. Helena Radlińska wybrała model integracji społecznej poprzez obrazowanie odmienności sytuacji Polaków podlegających odrębnym wpływom kulturowym, politycznym i prawnym. Na tym tle akcentowała konieczność wzajemnego zrozumienia odmiennych punktów widzenia Polaków z zaboru rosyjskiego, pruskiego i austriackiego, co wymagało nie tylko wiedzy o źródłach owej różnorodności, ale przede wszystkim przyjęcia wspólnego celu, jakim było odzyskanie dla Polski niezależności i samodzielności państwowej. Zdając

sobie sprawę, że cel ten można osiągnąć połączonymi siłami politycznymi i społecznymi Narodu Polskiego, autorka wzywała do jedności ponad podziałami różnorodnych grup interesu [WP, nr 36, WP, nr 69]. Można zatem przyjąć, że sprawozdania z działalności opisywanych przez Helenę Radlińską instytucji wyzwoleniczych pełniły zarówno rolę informacyjną, jak również mobilizacyjną – aktywizującą i integrującą Polaków wokół dobra wspólnego, jakim wówczas było odzyskanie przez Polskę niepodległości.

Analizy bieżących wydarzeń sceny politycznej, społecznej i militarnej – w tym obszarze publicystyki Heleny Radlińskiej mieszczą się odpowiednie fragmenty artykułów poświęconych prezentacji aktualnych ówczesnie zdarzeń, działań i procesów, które warunkowały sprawę niepodległości Polski zarówno wewnętrznie, jak i na arenie międzynarodowej. Wśród podjętych zagadnień autorka zamieściła szczegółową analizę warunków życia ludności Lwowa i Wschodniej Galicji po wkroczeniu na te tereny carskiej armii. Opisywała liczne akty bezprawia, rabunki mienia, gwałty i przemoc, a także konfiskaty żywności, których skutki wzmagały niedobory materialne wśród obywateli polskiego pochodzenia. Następstwem łamania praw ludności cywilnej oraz brutalizacji życia codziennego przez ruskich zbrodniarzy była klęska głodu, z jaką mierzyli się Polacy zamieszkujący Lwów i wschodnie tereny Galicji [WP, nr 3, WP, nr 6]. Odnosząc się do polityki zaborców prowadzonej w poszczególnych częściach dawnej Rzeczypospolitej, Helena Radlińska analizowała obecną sytuację rodaków. Eksponowała naturalne konsekwencje różnic, jakie przez minione sto lat utrwaliły w Polakach zamieszkujących różne zabory odrębne postawy i preferencje aksjologiczne. W przekonaniu autorki wywarły one również znaczący wpływ na identyfikację narodową wśród rodaków, którzy żyli w Galicji, Wielkopolsce i Królestwie. Polacy mieli bowiem zróżnicowane możliwości jawnego bądź konspiracyjnego podtrzymywania pamięci, tradycji i dziedzictwa narodowego. W świetle prowadzonej analizy autorka akcentowała konieczność rozumienia istoty odrębności i budowania jedności Narodu Polskiego. Podkreślała, że integracja umożliwi mobilizację wszystkich sił w walce o byt i niepodległość Ojczyzny [WP, nr 3, WP, nr 30, WP, nr 86]. Podnosząc kwestię dezintegracji polskich środowisk politycznych i społecznych, eksponowała jej szkodliwe skutki. Wyjaśniała, że brak porozumienia sprzyja wrogiej wobec Polaków polityce prowadzonej przez zaborców, którzy nie godzili się na utworzenie suwerennego Państwa Polskiego [WP, nr 51, WP, nr 86]. Naświetlając obecną ówczesnie sytuację na froncie, Helena Radlińska uwydatniała potrzebę mobilizacji wszystkich sił narodowych w celu ostatecznego zwycięstwa czynu zbrojnego. Sprawa wolnej i niepodległej Polski była wówczas najważniejsza i zdaniem autorki wymagała odstawienia wszelkich innych kwestii na dalszy plan. Chodziło w szczególności o moralne i materialne wzmacnianie Legionów Polskich; porozumienie ponad podziałami politycznymi różnorodnych stronnictw, wokół dobra wspólnego jakim była Ojczyzna; przezwyciężenie społecznej apatii powodowanej niepowodzeniami na froncie, a także mobilizację sił w działaniach wspierających legionistów, których potrzeby bieżące wiązały się z zapewnieniem odpowiedniej odzieży, wyżywienia, uzbrojenia, zakwaterowania, obsługi medycznej, transportu

itp. [WP, nr 30, WP, nr 40–41, WP, nr 51, WP, nr 57–58, WP, nr 118]. Przywołując proces degradacji Warszawy jako dawnej stolicy Rzeczypospolitej, Helena Radlińska akcentowała potrzebę społecznego wysiłku, koniecznego dla przywrócenia Polsce znaczenia zarówno na arenie międzynarodowej, jak i wewnątrz zjednoczonej wolnej i niepodległej Ojczyzny [WP, nr 12–13]. Również w tym obszarze analiz prowadzonych na łamach „Wiadomości Polskich” dostrzegalna jest zręczność autorki w posługiwaniu się metodą naukową, która umożliwiała łączenie wiedzy o przeszłości z oceną bieżących wydarzeń dokonujących się na scenie Wielkiej Wojny. Helena Radlińska umiejętnie prezentowała aktualną sytuację przy równoczesnym odniesieniu konkretnych faktów do sprawy niepodległościowej. Nakreślane przez nią obrazy ułatwiały czytelnikom zrozumienie opisywanych wydarzeń, których niejednokrotnie byli świadkami, w szerszej perspektywie zmian dokonujących się w przestrzeni międzynarodowej, militarnej, politycznej, gospodarczej, a także społecznej. Analiza bieżąca była zatem swoistym instrumentem oddziaływania na świadomość uczestników włączonych w najważniejszą wówczas sprawę – walkę o samodzielny byt i niepodległość Ojczyzny.

Budzenie sił Narodu Polskiego i wzmacnianie niepodległościowych nadziei wśród Polaków – „Ku pokrzepieniu serc” – aktywizowanie sił rodaków do walki o niepodległość Ojczyzny było jednym z głównych zadań publicystyki patriotycznej Heleny Radlińskiej. W Departamencie Wojskowym Naczelnego Komitetu Narodowego prowadzone były między innymi działania werbunkowe oraz wsparcie logistyczno-materialne Legionów Polskich. Konieczne w tym celu były rzesze „serc i rąk” gotowych do pracy, a także ofiarna służba wojskowa w polskim mundurze. Już w numerze pierwszym „Wiadomości Polskich” (1914), Radlińska eksponowała różne typy ofiarności społecznej na rzecz polskiej sprawy. Wskazywała zaangażowanie osobiste w postaci służby żołnierskiej, którą sama również podjęła w szeregach Legionów Polskich, a także w pracach cywilnych związanych z szyciem mundurów, obsługą medyczną, aprowizacją, kwaterunkiem, organizacją zbiorów na rzecz Skarbu Wojskowego itp. Podkreślała przy tym istotne potrzeby polskiej młodzieży wstępującej w szeregi legionów, związane z wychowaniem narodowym, oświatą i kulturą [WP, nr 1, WP, nr 52, WP, nr 118]. Ofiarność rzeczowa była kolejną formą wspierania walki o niepodległość Ojczyzny, do której Helena Radlińska zapraszała wszystkich. Akcentując wyjątkową ofiarność najuboższej części Polaków, autorka zwracała się do przedsiębiorców i właścicieli majątków o zaangażowanie i pomoc w urzeczywistnianiu bytu Państwa Polskiego [WP, nr 1, WP, nr 40–41, WP, nr 69, WP, nr 118]. Przywołując bohaterstwo polskiego żołnierza na polach bitew, autorka wzmacniała szacunek dla legionistów i stawiała ich jako wzór do naśladowania dla innych, zdolnych do czynnej służby wojskowej [WP, nr 21, WP, nr 29, WP, nr 30, WP, nr 52]. Opisując trudności materialne oraz moralną odpowiedzialność, jaką legionieści dźwigali w walce o polską sprawę, Helena Radlińska wzywała ogół Polaków, w kraju i poza granicami, do wsparcia zarówno materialnego, jak również duchowego. Przypominała przy tym, że wszelkie działania obstrukcyjne, które rozbijają jedność Obozu Niepodległościowego sprzyjają utrwalaniu „jadu niewoli” w narodzie

[WP, nr 29, WP, nr 51, WP, nr 52, WP, nr 118]. Wzbudzając siły ludności polskiej do czynnej walki o niepodległość, Helena Radlińska również tym razem podkreślała konieczność jednoczenia stronnictw społecznych i politycznych. Wyjaśniała przy tym, że wszelkie rozłamy osłabiają głos Polski na arenie międzynarodowej i sprzyjają imperialistycznej polityce zaborców. Uświadamiała także konsekwencje atomizacji środowisk polskich, która wzmacniała poczucie indolencji w narodzie i sprzyjała umacnianiu się postaw niewolniczych [WP, nr 69, WP, nr 86]. Aktywizacja sił ludzkich była w późniejszym okresie rozwoju polskiej pedagogiki społecznej jedną z głównych teorii rozwijanych na gruncie tej nauki. Służyła nie tylko upowszechnianiu postaw warunkujących poczucie wspólnotowej tożsamości Narodu Polskiego, ale sprzyjała też aktywizacji społecznej w różnorodnych polach działalności oświatowej, kulturalnej, wychowawczej, a także gospodarczej (spółdzielczej) itp.

Demaskowanie kłamstw i manipulacji upowszechnianych w przestrzeni publicznej przez zaborców oraz wewnętrzne siły ugodowe sprzyjające dezintegracji Narodu Polskiego i podważaniu zasadności walki Polaków o Polskę suwerenną i niepodległą – ten obszar publicystyki patriotycznej Heleny Radlińskiej służył objaśnianiu intencji, a także metod i mechanizmów socjotechnicznych stosowanych przez przeciwników Obozu Niepodległościowego, którego aktywność była tak dla zaborców, jak i środowisk ugodowych niewygodna. Naruszała bowiem utrwalony porządek i groziła utratą przywilejów wynikających z niebytu państwowego Polski. Pełniąc odpowiedzialne funkcje w instytucjach narodowo-wyzwoleńczych, autorka była świadkiem różnorodnych działań rozpraszających i osłabiających siły ludzkie skupione wokół polskiej sprawy. Osobiście stawała po stronie prawdy i uczciwości w relacjach społecznych. Stąd na łamach „Wiadomości Polskich” ujawniała nie tylko mechanizmy wrogiej propagandy, ale obrazowała je konkretnymi przykładami. Egzemplifikacją tego mogą być oszczerstwa ugodowców, które godziły w dobre imię głównych działaczy Polskiego Skarbu Wojskowego [WP, nr 21, WP, nr 40–41]. Na tym tle Helena Radlińska wyjaśniała czytelnikom konsekwencje kłamstw, które poza dolegliwościami moralnymi poszkodowanych osłabiały skuteczność dzieł PSW poza granicami kraju, a także destabilizowały proces tworzenia struktur militarnych, które w postaci Legionów brały główny ciężar odpowiedzialności za odzyskanie niepodległości Polski. Ujawniając kłamstwa oraz manipulacje upowszechniane przez zaborców (tak pruskie, jak i ruskie)⁴ w przestrzeni medialnej, Helena Radlińska podkreślała ich destruktywny wpływ dla jedności Narodu Polskiego „nasiąkniętego niewolą” [WP, nr 3, WP, nr 51, WP, nr 69]. Każdorazowo wyjaśniała, że wszelkie kłamstwa intencjonalnie rozpowszechniane na łamach czasopism kontrolowanych przez zaborców i ich ugodowych sprzymierzeńców są narzędziem służącym rozbijaniu jedności Polaków w walce o wolną i suwerenną Ojczyznę [WP, nr 3, WP, nr 6, WP, nr 36, WP, nr 51, WP, nr 57–58]. Stąd wynikała konieczność umiejętnego odczytywania intencji niepraw-

⁴ Wiadomości Polskie były organem NKN podległym cenzurze austriackiej, stąd fragmenty dotyczące wrogiej propagandy tego zaborcy były wykreślane w procesie wydawniczym lub podlegały autocenzurze, o której Helena Radlińska wspominała już w okresie powojennym.

dziwych wiadomości i szybkiej reakcji po stronie Obozu Niepodległościowego. Podkreślała przy tym celowość działań cenzorskich zarówno ruskich, jak i pruskich oraz austriackich, które utrudniały jawną korektę kłamstw upowszechnianych wśród Polaków za pośrednictwem czasopism nadzorowanych przez obcych namiestników [WP, nr 3, WP, nr 30]. Jednym z pól szczegółowej analizy wpisanej w niniejszy obszar publicystyki było także ujawnianie zależności pomiędzy zaborcami i sprzyjającymi im rodzimymi ugrupowaniami politycznymi, których przywódcy dezintegrowali środowiska polskie w imię partykularnych interesów. Pisała o tym wprost, obnażając intencje oraz szkodliwe skutki wewnętrznych podziałów Polaków w obliczu zmagania o wolną i suwerenną Polskę [WP, nr 3, WP, nr 30, WP, nr 36, WP, nr 40–41, WP, nr 51, 57–58]. Przywołując minione doświadczenia niewoli oraz brak wiarygodności zaborców popartą niespełnianymi w przeszłości obietnicami, autorka podkreślała naiwność ugodowców. Wyjaśniała przy tym błędność drogi negocjacyjnej, w której sprzymierzeńcy zaborców upatrywali szansę na odtworzenie Polski nadzorowanej przez obce mocarstwa. W opinii Heleny Radlińskiej jedynym sposobem prowadzącym Polaków do osiągnięcia celu niepodległościowego była walka zbrojna [WP, nr 51, WP, nr 57–58]. Późniejsze wydarzenia potwierdziły słuszność tej koncepcji. Dodać warto, że militarna droga do niepodległości kształtowała się w Obozie Niepodległościowym na bazie gruntownej analizy polityki zaborców prowadzonej na terenach dawnej Rzeczypospolitej. Głównym jej kreatorem był Józef Piłsudski, z którym Helena Radlińska ściśle współdziałała w dziele walki o niepodległość Ojczyzny. Nawiązując w swoich artykułach do twórczości kulturalnej i dziennikarskiej, autorka demaskowała tzw. obiektywizm, za którym skrywał się defetyzm, osłabiający „ducha narodu”. Jednym z efektów tego szkodliwego dla polskiej sprawy działania był wzmacniający się dystans Polaków do kwestii narodowo-wyzwoleńczej, narastający w obliczu klęsk militarnych Legionów. Dla Heleny Radlińskiej były to przejawy braku odpowiedzialności za słowo, które w obliczu walki o Polskę miały służyć jednoczeniu i wzmacnianiu sił Narodu Polskiego [WP, nr 52]. Ujawnianie wrogich dla sprawy niepodległościowej działań zaborców oraz ich polskich sprzymierzeńców było bardzo ważnym obszarem aktywności Obozu Niepodległościowego, ponieważ zakorzeniony w narodzie „jad niewoli” wyzwał postawy bierności Polaków, osłabiając nadzieje na wyzwolenie z ponad stuletniego jarzma zaborczego. Ugodowcy, którzy podejmowali współpracę z zaborcami, uwierzytelniali tym samym w narodzie propagandę wymierzoną przeciw idei niepodległości Polski. Dlatego też działalność promocyjna oraz demaskowanie wszelkiego typu manipulacji i kłamstw upowszechnianych przez tzw. „sprzedajnych rodaków” była instrumentem przeciwdziałania wrogiej indoktrynacji, zniewalającej „umysły i dusze” Polaków. Była tym samym walką z „jadem niewoli” zakorzenionym w zniewalanym przez ponad sto lat narodzie.

Stawianie drogowskazów metodycznych dla aktywistów i sprzymierzeńców zaangażowanych w sprawę niepodległości Polski – w ostatnim z wyodrębnionych obszarów publicystyki patriotycznej Heleny Radlińskiej zawartej na łamach „Wiadomości Polskich” mieszczą się praktyczne wskazówki, użyteczne w toku aktywności narodowo-wyzwoleńczej podejmowanej w dobie walki o niepod-

ległość Ojczyzny. Dla doświadczonej już w działalności konspiracyjnej (warszawski okres działalności wychowawczej, społecznej, kulturalnej i oświatowej) i jawnej (krakowski okres działalności) Heleny Radlińskiej konstruowanie metodycznych modeli przeznaczonych dla działaczy włączających się w prace Obozu Niepodległościowego było kolejną formą służby Ojczyźnie. W kontekście organizacji zbiórek na rzecz Polskiego Skarbu Wojskowego wyjaśniała zarówno zasady organizacyjne jednostek terenowych, jak i konieczność jednoczenia wysiłku lokalnych inicjatyw skarbowych (materialno-finansowych) pod jednym przywództwem – Departamentu Skarbu Tymczasowej Rady Stanu. Było to istotne dla zwiększenia skuteczności i wiarygodności przedsięwzięć „promilitarnych”, tak bardzo istotnych w kontekście wspierania materialnego i finansowego Legionów Polskich [WP, nr 40–41, WP, nr 118]. Odnosząc się do różnorodnych inicjatyw lokalnych na gruncie politycznym, autorka akcentowała potrzebę porozumienia ponad podziałami i zjednoczenia we wspólnej walce o niezależny byt Ojczyzny. Sprawy szczegółowego określania zasad funkcjonowania suwerennej Polski proponowała przenieść na czas późniejszy, gdy zwycięstwo militarne umożliwi tworzenie Państwa Polskiego „pod wspólnym sztandarem” [WP, nr 1, WP, nr 86, WP, nr 118]. Podobny pogląd wyrażała w odniesieniu do sprawy szkolnej, która zdaniem Heleny Radlińskiej mogła zaistnieć jako polski i samodzielny byt tylko w wolnej Polsce, tj. w państwie wolnym od wpływów rusyfikacji czy germanizacji. Skuteczna walka o polską szkołę była jej zdaniem możliwa w połączeniu z walką o wolną Ojczyznę, co potwierdzały osobiste doświadczenia autorki z 1905 r. [WP, nr 57–58]. Przywołując kwestię infrastrukturalnej dewastacji Warszawy, rodzinnego miasta Heleny Radlińskiej, wskazywała na konieczność przywrócenia stolicy dawnego blasku i piękna. Szkodliwością estetyczną określała wszelkie symbole ruskie, które były przejawem dominacji zaborcy nie tylko wobec przestrzeni miejskiej, ale przede wszystkim wobec Polaków. Zdaniem Heleny Radlińskiej obeliski oraz budowle wzniesione przez carskich namiestników w Warszawie należało usunąć, niszcząc je na znak wyzwolenia spod obcego wpływu zaborcy [WP, nr 12–13]. Późniejsze doświadczenia potwierdziły, że akcentowana w 1915 roku konieczność likwidacji symboli zniewolenia Polaków została urzeczywistniona, a pomniki i okazałe budowle usunięto na znak odzyskania przez Polskę suwerenności i niepodległości państwowej. Przykład ten potwierdza trafność oceny ówczesnej sytuacji i metodyczną skuteczność propozycji Heleny Radlińskiej zawartych w publicystyce patriotycznej okresu I wojny światowej.

Zakończenie

Przeprowadzona analiza poprzeczna wybranej publicystyki patriotycznej zamieszczonej na łamach organu Naczelnego Komitetu Narodowego – „Wiadomości Polskich” otwiera cykl dalszych poszukiwań historycznych, które wpiszą się w kolejne opracowania naukowe poświęcone eksploracji twórczości Heleny Radlińskiej w latach 1914–1918. Wśród pozostałych dokumentów i źródeł mieszczą się teksty pu-

blikowane na łamach takich czasopism, jak „Kultura Polski” czy „Chłopska Sprawa”. Będą to odrębne projekty wydawnicze, ale ponownie związane z kategorią pokolenia historycznego, która stanowi doskonałą okazję jednoczenia sił pedagogów społecznych w poszukiwaniu naukowej tożsamości i wzmacniania szacunku dla naukowego oraz społecznego dorobku tej nauki i jej pionierów/promotorów/patronów.

Bibliografia

- Drozdowski M. (2017) *Naczelny Komitet Narodowy (1914–1918): polityczne i organizacyjne zaplecze Legionów Polskich*, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagiellonica”.
- Gajewski J. (2013) *Działalność niepodległościowa przed i w czasie I wojny światowej*, Warszawa, Warszawska Firma Wydawnicza.
- Lepalczyk I. (2002) *Helena Radlińska: Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nakładem „Naszej Księgarni” Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Radlińska H. (1937) *Leon Wasilewski w Krakowie (Wspomnienia 1917–1918)*, „Niepodległość. Wydawnictwo Instytut Badania Najnowszej Historji Polski”, t. XVI, s. 221–229.
- Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Radlińska H. (1964) *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Radlińska H. [Anonim] (1914a) *Ofiarność społeczeństwa polskiego na Legiony*, „Wiadomości Polskie”, nr 1, s. 5–6.
- Radlińska H. [Anonim] (1915b) *Departament Wojskowy N. K. N. (szkic działalności)*, „Wiadomości Polskie”, nr 21, s. 2–4.
- Radlińska H. [Anonim] (1915c) *Departament Wojskowy N. K. N. Okres drugi działalności*, „Wiadomości Polskie”, nr 29, s. 2–4.
- Radlińska H. [H. O.] (1915h) *Legenda*, „Wiadomości Polskie”, nr 52, s. 3.
- Radlińska H. [H. Orsza-Radlińska] (1915i) *Zagadnienie narodowego wychowania*, „Wiadomości Polskie”, nr 57–58, s. 57–58.
- Radlińska H. [H. Orsza-Radlińska] (1916b) *Galicja i Królestwo*, „Wiadomości Polskie”, nr 86, s. 1–3.
- Radlińska H. [O st.] (1914c) *Wieści ze Lwowa*, „Wiadomości Polskie”, nr 3, s. 6–7.
- Radlińska H. [O.] (1916a) *Zjazd Naczelnego Komitetu Narodowego*, „Wiadomości Polskie”, nr 69, s. 10–11.
- Radlińska H. [O.] (1914d) *Wieści ze Lwowa*, „Wiadomości Polskie”, nr 6, s. 7–8.
- Radlińska H. [O.] (1915d) *O polskiej prawdzie*, „Wiadomości Polskie”, nr 30, s. 1–2.
- Radlińska H. [O.] (1915e) *Rozkaz*, „Wiadomości Polskie”, nr 36, s. 1–2.
- Radlińska H. [O.] (1915f) *Polski Skarb Wojskowy*, „Wiadomości Polskie”, nr 40–41, s. 2–3.
- Radlińska H. [O.] (1915g) *Wartość ofiar*, „Wiadomości Polskie”, nr 51, s. 2–3.
- Radlińska H. [Warszawianin] (1914b) *My a Wy*, „Wiadomości Polskie”, nr 3, s. 1–2.

- Radlińska H. [Warszawianin] (1915a) *Bomby nad Warszawą*, „Wiadomości Polskie”, nr 12–13, s. 9–11.
- Radlińska H. [Warszawianin] (1917) *Opieka nad żołnierzem polskim*, „Wiadomości Polskie”, nr 118, s. 2–4.
- Theiss W. (1997) *Radlińska*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żaroń P. (2003) *Generał Władysław Sikorski: żołnierz, mąż stanu, Naczelny Wódz 1939–1943*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

O Autorze


Arkadiusz Żukiewicz – pedagog społeczny, pedagog rodziny, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni zatrudniony w Katedrze Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Społecznej i Wsparcia Rodziny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jego zainteresowania badawcze dotyczą: pedagogiki społecznej, pracy społecznej, historii działalności społecznej, biografistyki społeczno-pedagogicznej. Ostatnio ukazały się jego książki: *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej* (2017), *Helena Radlińska w walce o Polskę (1914–1918)* (2019).

Arkadiusz Żukiewicz – social pedagogue, family pedagogue, habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, university professor employed at the Department of Family Pedagogy at Institute of Social Pedagogy and Family Support at Pedagogical University of Krakow. His research interests concern: social pedagogy, social work, history of social activity, social and pedagogical biography. He recently published *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej* [Social and Professional Reintegration of Clients of the Social Welfare System. An Example of the Activity of the Social Integration Club] (2017), *Helena Radlińska w walce o Polskę (1914–1918)* [Helena Radlińska and the Fight for Poland (1914–1918)] (2019).

Cytowanie

- Żukiewicz A. (2022) „My a wy” – transgeneracyjne przesłanie publicystyki patriotycznej w pokoleniu historycznym Heleny Radlińskiej, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 91–106, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.06>.



Izabela Kamińska-Jatczak* 

Przekaz pokoleniowy. Teksty Heleny Radlińskiej w „Piśmie Młodych” (1943)¹

Abstrakt

Artykuł prezentuje główne tematy tekstów publicystycznych, napisanych prawdopodobnie przez Helenę Radlińską na łamach pisma konspiracyjnego „Pismo Młodych”, adresowanego do Grup Szturmowych Szarych Szeregów. Wyłonione tematy, odwołujące się do głównych pojęć pedagogiki społecznej Radlińskiej, zostały wyodrębnione w efekcie przeprowadzonej jakościowej analizy treści. Synteza treści adresowanych do młodzieży walczącej i ich instruktorów prowadzi do konkluzji dotyczącej przekazu pokoleniowego, jaki Radlińska kierowała do młodszej generacji walczącej z okupantem podczas II wojny światowej. Tekst odsłania mniej znaną kartę twórczości publicystycznej uczoney z okresu wojennego.

Słowa kluczowe: Helena Radlińska, publicystyka wojenna, Grupy Szturmowe Szarych Szeregów, II wojna światowa, przekaz pokoleniowy.

Generational Message. Helena Radlińska's Papers in “Pismo Młodych” (1943)

Abstract

The article presents the main themes of journalistic texts probably written by Helena Radlińska, and published on the pages of the underground magazine ‘Pismo Młodych’ addressed to the Gray Ranks Assault Groups. The selected topics, referring to the main concepts of Radlińska’s social pedagogy, were distinguished as a result of a qualitative

¹ Składam podziękowania członkiniom zespołu samokształceniowego, działającego w Łódzkim Towarzystwie Naukowym jako „Stałe konwersatorium szkół i zespołów naukowych Łodzi akademickiej” pod nazwą: *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne*, a szczególnie profesor Ewie Marynowicz-Hetce, za wszelkie uwagi pomocne w przygotowaniu tekstu.

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 9.09.2021; akceptacja: 10.01.2022.

content analysis. The synthesis of the content addressed to the fighting youth and their instructors, leads to a conclusion regarding the generational message that Radlińska directed to the younger generation fighting against the invader during World War II. The text reveals a less known part of the journalistic work of the scientist from the war period.

Keywords: Helena Radlińska, war journalism, Gray Ranks Assault Groups, II World War, generational message.

Wstęp

W okresie II wojny światowej Helena Radlińska prowadziła wzmożoną działalność pisarską, w tym publicystyczną, wpisującą się w walkę piórem ku pokrzepieniu serc. Jak sama wspomina w *Listach o nauczaniu i pracy badawczej* (1964), jej poczynania pisarskie z tamtego czasu miały szczególne znaczenie, były powiązane z intencją pisania „testamentu”, służącego powojennej przyszłości, oraz z pracą myślową i nauczaniem, stanowiących część walki o byt narodu i godność człowieka (Radlińska 1964: 461; por. Bogusławska 1971: 153; por. Theiss 1997: 31). Niniejszy artykuł odkrywa jedną z kart wojennego dorobku Radlińskiej, związanego z jej publicystyką z tamtych lat. Jest to o tyle ważne, że duża część z tekstów Radlińskiej z okresu wojennego spłonęła w pożarach Powstania Warszawskiego. Tym bardziej jest to niepowetowana strata, że był to bardzo płodny okres twórczości uczonej, a niektóre z prowadzonych prac badawczych musiały zostać przerwane i nie mogły być odtworzone z uwagi na zniszczenie materiałów i zespołów archiwalnych (por. Kamińska-Jatczak 2019a: 195–196; por. Radlińska 1949).

Celem niniejszego artykułu jest jakościowa analiza treści tekstów publicystycznych, jakie ukazywały się w „Piśmie Młodych” („PiM”) w 1943 r.² i były wydawane anonimowo lub pod pseudonimem, co do których istnieje prawdopodobieństwo, że zostały napisane przez Radlińską. Teksty były analizowane z intencją zaprezentowania idei, które promieniowały od Radlińskiej i środowiska „profesorskiego”, związanego ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej³, do młodzieży walczącej podziemnego harcerstwa, stanowiącego adresatów „PiM”.

Podjęta tematyka wpisuje się w szersze zagadnienie badawcze związane z pogłębieniem rozpoznania kategorii „pokolenia historycznego”, silnie obecnego w twórczości Radlińskiej. Zadanie to podjęło część autorów niniejszego numeru, których teksty na różne sposoby nawiązują do tego pojęcia.

² Celowo w tekście omawiane są jedynie teksty pochodzące z 1943 roku, a nie z 1944. Od 15.02.1944 rozpoczęto wydawanie pisma „Brzask. Pismo Młodych”, które pozornie mogłoby się wydawać kontynuacją „Pisma Młodych” z 1943 r. ze względu na format i objętość, które pozostały takie same (na początku korzystano nawet z tej samej drukarni) (Wiśniewska 1987: 265; por. Broniewski 1983: 223). Było to jednak inne pismo, które na prośbę czytelników miało mieć charakter bardziej wojskowy. Zrezygnowano ze współpracy z I. Jurgielewiczową i współpracującą z nią „grupą profesorską”, by na prośbę czytelników zwiększyć udział instruktorów harcerskich w przygotowanie treści (Wiśniewska 1987: 265).

³ Z uwagi na konspiracyjny charakter pisma trudno zidentyfikować autorów publikujących na łamach „PiM”. Wiadomo, że oprócz Radlińskiej teksty zamieszczała Irena Jurgielewiczowa pod pseudonimem „Pielgrzym”, a także Sergiusz Hessen (Wiśniewska 1987: 191, 193).

Jak wiadomo, dla Radlińskiej pokolenie historyczne oznaczało generacje w różnym wieku, żyjące w tym samym okresie dziejowym, obfitującym w określone wydarzenia, prądy społeczne i kulturowe, wspólne potrzeby (por. Radlińska 1936: 814). Uczona kładzie nacisk na przestrzeń transgeneracyjną, jaka wytwarza się pomiędzy generacjami w różnym wieku, które współtworzą pokolenie historyczne (por. Mikołajewicz 1994: 106–108; Marynowicz-Hetka 2019: 117–119). Owa przestrzeń daje możliwość porozumienia – wymagającego sztuki zrozumienia siebie i innych, opartego o sumę wspólnych wiadomości i pojęć (Radlińska 1936: 815). Niniejszy tekst wpisuje się w próbę rozpoznania przekazu pokoleniowego, jaki Radlińska kierowała do młodszej generacji podziemnego harcerstwa. W zakończeniu dokonano syntezy treści tego przekazu i przedstawiono uwagi krytyczne, które stanowią tropy do dalszych poszukiwań, pozwalających zbudować przypuszczenia o porozumieniu, jakie mogło istnieć pomiędzy autorką a jej młodymi czytelnikami.

Związki Heleny Radlińskiej z „Pismem Młodych” – „po nitce do kłębka”

Środowisko związane ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, którym kierowała Helena Radlińska, przenikało się ze środowiskiem harcerskim. Wykładowcy realizujący nauczanie w ramach Studium przed wojną – Bogdan Suchodolski, Władysław Radwan, Stanisław Rychliński – i kontynuowali je w czasie okupacji – Sergiusz Hessen (Brodowska 1958: 149–150, 157–158) – brali również udział w tajnych akcjach oświatowych, w ramach których nawiązywali kontakty ze środowiskiem Szarych Szeregów:

Rzykowali oni osobiste bezpieczeństwo swoje i swych rodzin, by spotkać się z młodzieżą i wspólnie dyskutować nad problemami związanymi z „urządzeniem” świata już po wojnie (Wiśniewska 1987: 182).

W tajnych spotkaniach z „grupą profesorską” brali udział instruktorzy Szarych Szeregów, między innymi Ryszard Zarzycki⁴, który objął w listopadzie 1942 r. kierownictwo Wydziału Grup Szturmowych w Kwaterze Głównej Szarych Szeregów (Wiśniewska 1987: 181–182, por. Broniewski 1983: 150). Kierownictwo Zarzyckiego dotyczyło odpowiedzialności za całość programu Szarych Szeregów (Broniewski 1983: 150).

Zarzycki, poszukując osób, które mogłyby sprostać wymaganiom ideowym i intelektualnym⁵, zwrócił się do osób mających kontakt z „grupą profesorską”. Przy po-

⁴ Zarzycki był przed wojną związany ze Zrzeszeniem Akademickim Kręgów Starszoharcerskich w Warszawie pod nazwą „Kuźnica”, które było nastawione na pracę społeczną i wychowawczą, a w czasie okupacji nadal kontynuowało swoją działalność, skupiając młodzież studiującą na tajnych kompletach (Wiśniewska 1987: 181–182).

⁵ „Pismo Młodych” wyrosło z dążeń „Kuźnicy” i ambicji Zarzyckiego, by stworzyć program dla starszego harcerstwa, „łączący ludzi różnych zawodów i zainteresowań w konkretnych działaniach społecznych” (Wiśniewska 1987: 182).

mocy Hanka Hryniewieckiej (pseudonim „Maryna”), która pracowała w sekretariacie Biura Informacji i Propagandy (BIP) Komendy Głównej AK, udało mu się skontaktować z Ireną Drozdowicz-Jurgielewiczową, adiunktem i wykładowcą Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej (Wiśniewska 1987: 183). Jurgielewiczowa (pseudonim „Pani”), podobnie jak Hryniewiecka, pracowała w BIP, gdzie była szyfrantką (Antosz 2007: 65). Główna Kwatera AK zaproponowała jej objęcie funkcji redaktora naczelnego „Pisma Młodych” („PiM”), co spotkało się z jej pozytywnym przyjęciem. „Pani” uzyskała wolną rękę w doborze autorów i szczegółowym precyzowaniu tematów (Wiśniewska 1987: 183).

Jak wiadomo, Jurgielewiczowa współpracowała z Radlińską w ramach Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP⁶, od roku 1932/33 jako starszy asystent, a potem od 1938/39 jako adiunkt (Brodowska 1958: 161). W latach 1932–1939 w ramach Studium prowadziła takie przedmioty, jak: „Dydaktyka i metodyka nauczania dorosłych”, „Technika pracy umysłowej” (Brodowska 1958: 157). Jurgielewiczowa i Radlińska napisały wspólnie książeczkę *Wychowanie i nauczanie dorosłych*, wydaną w 1936 r.⁷ Jurgielewiczowa wchodziła w skład zarządu Zrzeszenia byłych Słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP (Brodowska 1958: 142). Ze względu na usytuowanie Jurgielewiczowej, utrzymującej luźne kontakty z Kwaterą Główną (Broniewski 1983: 222–223), z boku Szarych Szeregów, oraz współpracę uczonych w WWP uzasadnione wydają się głosy, iż Radlińska mogła wywierać wpływ ideowy na charakter publikowanych treści (por. Wiśniewska 1987: 184).

Działalność publicystyczna Radlińskiej w „PiM” wpisuje się w jej kontakty z grupami harcerskimi w czasie wojny. Jej uczennicami w czasie tajnego nauczania w Studium w okresie okupacji były instruktorki i harcerki, między innymi siostra „Zośki” – Hanka Zawadzka. Radlińska została uhonorowana krzyżem harcerskim (Wiśniewska 1987: 184).

Odbiorcy „Pisma Młodych”

„Pismo Młodych” wydawane w 1943 r. zostało utworzone z myślą o młodzieży starszoharcerskiej z „Grup Szturmowych” (GS). Byli to młodzi mężczyźni, osiemnasto-, dwudziesto-, dwudziestoparoletni, którzy włączali się w walkę z okupantem poprzez akcje bojowe i dywersyjne w ramach najważniejszej służby Szarych Szeregów – „Wielkiej Dywersji”. W warszawskich GS służyło 300 młodych mężczyzn. Oprócz tego funkcjonowały również grupy prowincjonalne (Broniewski 1983: 149–150).

Środowisko GS było zróżnicowane: „Byli tam chłopcy z robotniczej Pragi i robotniczej Woli, byli studenci, byli maturzyści, byli dawni wawerczycy, dawni enowcy, wisowcy i inni” (Broniewski 1983: 146). Broniewski opisuje kręgi GS. Należeli

⁶ Według Marii Wiśniewskiej współpracowały w ramach Studium od 1930 r. (Wiśniewska 1987: 184).

⁷ Publikacja zawiera odtisk tekstu Radlińskiej zatytułowanego *Wychowanie dorosłych*, który został wydany w *Encyklopedii Wychowania*, t. 1, cz. 2 *Wychowanie*, oraz część napisaną przez Irenę Jurgielewiczową zatytułowaną *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*. Całość obejmuje 47 stron i została wydana nakładem „Naszej Księgarni” Spółki Akcyjnej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie.

do nich dawni członkowie Organizacji Małego Sabotażu „Wawer”⁸, którzy poprzez swoje działania wprowadzali w życie propagandę antyniemiecką kierowaną do społeczeństwa polskiego (Broniewski 1983: 120). Byli wśród nich uczestnicy akcji „N”, tak zwani „enowcy”, którzy działali podobnie jak „wawerczycy” – poprzez napisy na murach, ulotki, zrywanie flag niemieckich, antyhitlerowską prasę – ale ich działania były adresowane do wroga, „aby go przerażać, budzić niewiarę, siać zwątpienie, skłócać wewnątrz, powodować zamieszanie, męczyć...” (Broniewski 1983: 120)⁹. GS współtworzyli również byli „wissowcy”, czyli uczestnicy służby wywiadowczej Szarych Szeregów (Broniewski 1983: 126). Grupy Szturmowe składały się zarówno z młodzieży robotniczej, jak i inteligentkiej (Broniewski 1983: 145). Wszystkie te kręgi, w których znajdowali się później również ci, którzy nie byli wcześniej związani z harcerstwem, łączyła chęć walki czynnej i decyzja włączenia się w tę walkę wbrew „egoistycznemu przeczekiwaniu” (Broniewski 1983: 192).

Broniewski zwraca uwagę, że w tym środowisku czołówkę nadającą „ton całości” w pierwszym okresie działalności GS stanowiły dwie grupy – członkowie dawnych „Pomarańczarni” i „Pet” (Broniewski 1983: 146, 148). „Pomarańczarnia” był to klub starszych harcerzy 23 Warszawskiej Drużyny Harcerskiej – jej rdzeń stanowili absolwenci Państwowego Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie, którzy w 1939 r. zdawali maturę (Broniewski 1983: 146). Odnosili się do skautowych korzeni i od pierwszych dni wojny „szukali czynu” (Broniewski 1983: 149). Po 3.11.1942 r. „Pomarańczarnia” w całości zasiliła GS (Broniewski 1983: 147). Drugą wpływową grupą w środowisku GS byli wcześniejsi członkowie „Pet” – koła o charakterze samokształceniowo-dyskusyjnym, któremu bliskie były idee Zygmunta Miłkowskiego (Teodora Tomasza Jeża)¹⁰. Na szlaku przemyśleń odnaleźli oni potrzebę czynu (Broniewski 1983:147–149).

Uczestnicy Grup Szturmowych, decydując się na zamianę ulotek, kredek i farb na materiały wybuchowe, granaty i karabiny, brali udział w akcjach związanych z paraliżowaniem węzłów transportu kolejowego, związanych z przymusowym pozyskiwaniem informacji od żołnierzy Gestapo, atakowaniem posterunków niemieckich (Broniewski 1983: 152–167). Najśłynniejsza akcja bojowa GS nosiła nazwę „Akcji pod Arsenalem” i dotyczyła odbicia z rąk Gestapo Janka Bytnara „Rudego”, który był dowódcą jednego z hufców pod nazwą „Południe” (Broniewski 1983: 149–159).

Jak twierdzi Maria Wiśniewska, cechą wyróżniającą młodzież walczącą – głównie inteligentką – był idealizm, który wbrew wszystkiemu i pomimo wszyst-

⁸ Na czele „Wawra” stał Aleksander Kamiński i jako komendant utworzonej przez siebie organizacji przyjął pseudonim „Dąbrowski” (Broniewski 1983: 101).

⁹ Działalność enowców wymagała stwarzania złudzenia, że rozsiewana przez nich propaganda pochodzi od antyhitlerowskich wolnościowych kół niemieckich (Broniewski 1983: 120).

¹⁰ Powieściopisarz żyjący w latach 1824–1915, którego twórczość koncentrowała się wokół tematyki możliwości odzyskania polskiej niepodległości poprzez obronę czynną realizowaną przez zryw narodowe (Ratajczak 2006: 8, 20). Eliza Orzeszkowa pisała o wpływie literatury Miłkowskiego na postawy Polaków: „Kochają Pana wszyscy ludzie żywi nie zasuszeni w mumie, nie ślepi i nie głusi na widoki i dźwięki nowego świata. Czytają Pana w kołach rodzinnych i towarzyskich takich, w których panuje wolność myśli, żądza wiedzy, lot fantazji. Masz Pan za sobą całe pokolenie młode. Mówiłam o Panu nieraz z wychowañcami uniwersytetów różnych; mówią o Panu: dzielny, śmiały, genialny Jeź!” (za: Ratajczak 2006: 7–8).

ko kazał im służyć „sprawie”, bez oglądania się na własne korzyści (Wiśniewska 1998: 235). Egzemplifikacją ducha GS mogą być słowa Ryszarda Zarzyckiego, które przytacza Wiśniewska:

To trzeba sobie uprzytomnić zawczasu, ale bez pesymizmu. Najlepsi i najwartościowsi nie staną z kombinatorami w jednym rządzie w walce o zyski. Bo będą nadal oddawać wszystkie siły przekształcaniu świata. Największe bohaterstwo – to najwyższa bezinteresowność (Wiśniewska 1998: 236).

Wielu nie przeżyło wojny (por. Broniewski 1983: 160).

Materiał badawczy

Korpus materiałów badawczych stanowi piętnaście celowo wybranych tekstów z „Pisma Młodych”. Teksty zostały wybrane po pierwsze na podstawie powoływania się na inne źródła potwierdzające autorstwo Radlińskiej (*Bibliografia prac Heleny...* 1947; Wiśniewska 1977; Wiśniewska 1987; Kamiński 1974; Wojtczak 1974)¹¹, po drugie – na podstawie analizy treści wykazującej ich zbieżność z szerszym dorobkiem autorki.

Istnieją rozbieżności we wskazywaniu autorstwa Radlińskiej tekstów publikowanych na łamach „PiM”. Aleksander Kamiński stwierdza, że ustalał autorstwo jej artykułów publicystycznych na podstawie informacji zaczerpniętych od Ireny Jurgielewiczowej – redaktorki pisma, która przekazała mu pełny komplet wydanych numerów „PiM” (Kamiński 1974: 193–194). Kamiński posiłkował się również informacjami uzyskanymi od Marii Wiśniewskiej (Kamiński 1974: 193, 197), przygotowującej rozprawę doktorską zatytułowaną „Prasa i wydawnictwa Szarych Szeregów”, którą obroniła w 1976 roku w Instytucie Historii PAN¹². Ustalenia Kamińskiego korespondują bardziej ze stanowiskiem Jurgielewiczowej i Wiśniewskiej (Kamiński 1974: 197; por. Wiśniewska 1977: 77) niż Janiny Wojciechowskiej¹³, któ-

¹¹ Na temat artykułów autorstwa Heleny Radlińskiej wypowiada się również Irena Lepalczyk (2001). Omawia bardziej szczegółowo trzy teksty: *Rzeczywistość i teraźniejszość*, nr 9(14), *O miłości bohaterkiej*, nr 12(17), *O istocie pracy społecznej*, nr 3(8) (Lepalczyk 2001: 127–128).

¹² Jedenaście lat po obronie doktoratu Wiśniewska opublikowała książkę *Harcerz, żołnierz obywatel... Szkice o prasie Szarych Szeregów* (1987), Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa, która była wyrazem jej wieloletnich zainteresowań historią wojennego harcerstwa (Wiśniewska 1987: 4). Jej zainteresowania nie były przypadkowe: sama w czasie okupacji była zaangażowana w działalność tajnego harcerstwa. Włączyła się w działania Harcerstwa Polskiego (kryptonim – Hufce Polskie), a następnie dołączyła do Związku Harcerstwa Polskiego (kryptonim – Szare Szeregi). Działała tam w Oddziale do Zadań Specjalnych Kierownictwa Dywersji Komendy Głównej Armii Krajowej, w batalionie „Parasol”. Jako łączniczka 3 kompanii III plutonu tego batalionu brała udział w Powstaniu Warszawskim (Wiśniewska 1998: 231; *Wiśniewska Maria...* 2000: 4).

¹³ Janina Mackiewicz-Wojciechowska była uczennicą Heleny Radlińskiej w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Uczęszczała na seminarium oświaty pozaszkolnej i przygotowywała pracę dyplomową, która później ukazała się drukiem: *Uniwersytet „Latający”. Karta z dziejów tajnej pracy oświatowej*, Odbitka z wydawnictwa „Zagadnienia pracy kulturalnej”, Warszawa 1933 (Hulewicz 1964: XVI–XVII, por. Miąso 1990: 62). Wojciechowska po śmierci Radlińskiej włączyła się w organizację wydarzeń związanych z upamiętnianiem życia i dzieła Heleny Radlińskiej. Brała między innymi udział w konwersatorium pt. „Realizacja teorii pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej

ra w roku 1947 uzupełniła *Bibliografię prac Heleny Radlińskiej 1897–1947*. Pomieędzy tymi stanowiskami istnieje różnica, gdyż Wojciechowska nie uwzględniła tekstu *Prawo do twórczości*, który ukazał się w ostatnim numerze „PiM” z 21.12.1943 r. Również Maria Wiśniewska, wbrew pozostałym źródłom, przypisuje Radlińskiej autorstwo tekstu *Fachowiec czy amator*, który ukazał się 16.01.1943 r. w pierwszym numerze „PiM”, oznaczonym omyłkowo 6(1) (Wiśniewska 1987: 184). Wiśniewska stwierdza, że artykuł stanowił „wyrazne dopełnienie” tekstu Radlińskiej pisanego pod pseudonimem Z. Rudnicki w tym samym, styczniowym numerze „PiM” (Wiśniewska 1977: 78).

Tab. 1 Ustalenie autorstwa tekstów Heleny Radlińskiej w „PiM”

	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947</i> [1947]	Wiśniewska 1977; Wiśniewska 1987	Kamiński 1974	Wojtczak 1974
Podp. Z. Rudnicki (1943) <i>Odbudowa i przebudowa</i> , „Pismo Młodych”, nr 6(1), s. 1–4. Opublikowany: 16.01.	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947</i> : 24	Wiśniewska 1977: 77 Wiśniewska 1987: 185	Kamiński 1974: 193–194	Wojtczak 1974: 148
Anonimowy (1943) <i>Fachowiec czy amator</i> , „Pismo Młodych”, nr 1(6), s. 5–7. Opublikowany: 16.01.	Nie wskazuje	Wiśniewska 1977: 78 *podaje jedynie jako dopełnienie tekstu Radlińskiej Wiśniewska 1987: 185–186	Nie wskazuje	Nie wskazuje
Anonimowy (1943) 22 stycznia 1863, „Pismo Młodych”, nr 2(7), s. 1–2. Opublikowany: 1.02.	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947</i> : 24	Wiśniewska 1977: 80–81 Wiśniewska 1987: 188	Kamiński 1974: 194	Wojtczak 1974: 148
Anonimowy (1943) <i>O istocie pracy społecznej</i> , „Pismo Młodych”, nr 3(8), s. 1–2. Opublikowany: 1.03.	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947</i> : 24	Wiśniewska 1977: 79 Wiśniewska 1987: 186	Kamiński 1974: 194–195	Wojtczak 1974: 148

w okresie XXX-lecia Polski Ludowej” zorganizowanym 13.10.1974 r. w Łowiczu dla uczczenia 20. rocznicy śmierci Radlińskiej. Obok Mackiewicz-Wojciechowskiej konferencję współorganizowali Wanda Wyróbkowa-Pawłowska, Aleksander Kamiński, Bronisław Kowalczyk oraz Henryk Świętkowski (Theiss 2017: 76).

	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947 [1947]</i>	Wiśniewska 1977; Wiśniewska 1987	Kamiński 1974	Wojtczak 1974
Anonimowy (1943) <i>Rzeczywistość i teraźniejszość</i> , „Pismo Młodych”, nr 9(14), s. 1–2. Opublikowany 6.06.	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947: 24</i>	Wiśniewska 1977: 79 Wiśniewska 1987: 187	Kamiński 1974: 195	Wojtczak 1974: 148
Anonimowy (1943) <i>O miłości bohaterkiej</i> , „Pismo Młodych”, nr 12(17), s. 1. Opublikowany: 18.07.	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947: 24</i>	Wiśniewska 1977: 79–80 Wiśniewska 1987: 187	Kamiński 1974: 195–196	Wojtczak 1974: 148
Anonimowy (1943) <i>6 sierpnia 1914</i> , „Pismo Młodych”, nr 13(18), s. 1–2. Opublikowany: 1.08.	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947: 24</i>	Wiśniewska 1977: 81 Wiśniewska 1987: 188	Kamiński 1974: 196	Wojtczak 1974: 148
Anonimowy (1943) <i>Co się wiąże z reformą rolną</i> , „Pismo Młodych”, nr 14(19), s. 5–6. Opublikowany: 1.09.	<i>Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947: 24</i>	Wiśniewska 1977: Wiśniewska 1987: 187	Kamiński 1974: 196–197	Wojtczak 1974: 148
Anonimowy (1943 h) <i>Prawo do twórczości</i> , „Pismo Młodych”, nr 22(27), s. 3–4. Opublikowany: 21.12.	Nie wskazuje	Wiśniewska 1977: 80 Wiśniewska 1987: 188	Kamiński 1974: 197	Nie wskazuje

Źródło: oprac. własne.

Poza tekstami, których autorstwo Radlińskiej potwierdzone jest w innych źródłach, wzięto również pod uwagę sześć dodatkowych artykułów wpisujących się w tematykę samokształcenia: *O samokształceniu*, nr 3(8); *O czytaniu*, nr 6(11); *O doborze książek*, nr 7(12); *Jak i co notować?*, nr 8(13); *Jak się uczyć*, nr 10(15); *Rola obserwacji w dniu dzisiejszym*, nr 11(16). Teksty te włączono do korpusu materiałów badawczych z uwagi na zbieżność tematyki z szerszym dorobkiem Radlińskiej. Kamiński (1974: 206–207) stwierdza, że w czasie okupacji był popularny tekst uczonej pod tytułem *Samokształcenie*¹⁴. Wzięcie pod uwagę wymienionych tekstów umacnia

¹⁴ Brakuje bardziej szczegółowych informacji na temat tej pracy. Wiadomo jedynie, że artykuł ukazał się w 1941 roku jako ośmiostronicowy druk oraz w 1942 i 1943 był powielany nielegalnie (Kamiński 1974: 206). Kamiński, za sprawą Heleny Brodowskiej, miał dostęp do maszynopisu tego tekstu, w którym znalazły się następujące treści: cele i zasady samokształcenia, technika pracy umysłowej, rola książki w pracy nad sobą, przeszkody w samokształceniu, samokształcenie w zespole, technika sporządzania notatek (Kamiński 1974: 207).

także pogląd Ireny Lepalczyk, która nadmienia, że Radlińska zaraz po wojnie przygotowywała do druku artykuły poświęcone tematyce „tworzenia nowego człowieka”, wśród których znajdował się tekst o celach i sposobach samokształcenia (Lepalczyk 2001: 128).

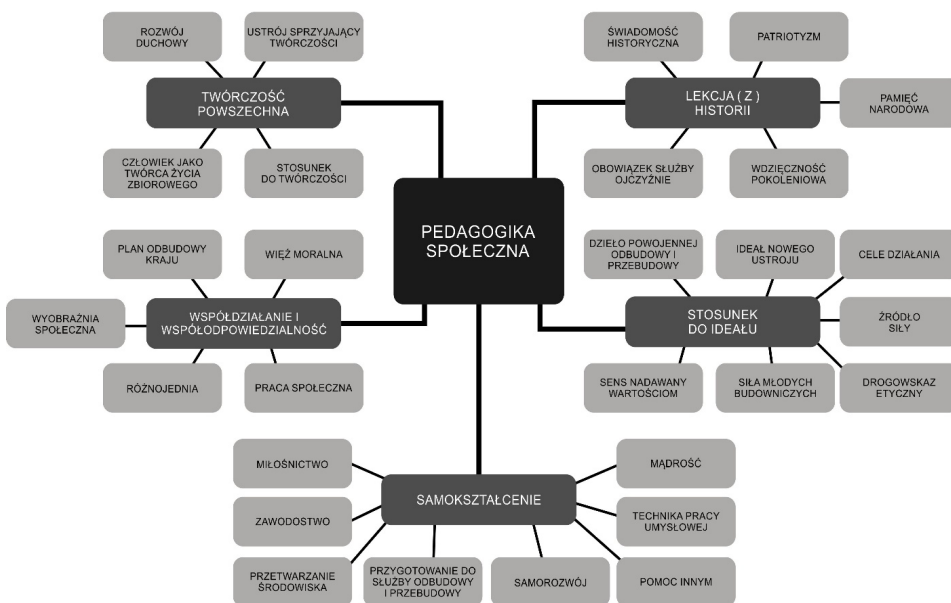
Tej problematyce były poświęcone teksty autorki w różnych okresach jej twórczości (m.in.: Radlińska 1927; Radlińska 1928; Radlińska 1947; Radlińska 1961: 388; Radlińska 1979; Podp. W.O. 1947). Na łamach pisma publikowali wykładowcy i współpracownicy Wolnej Wszechnicy Polskiej (Wiśniewska 1987: 193). Zatem jeśli nawet nie wszystkie z tekstów dotyczących tematyki samokształcenia były autorstwa samej Radlińskiej, to idee przez nią głoszone krążyły wśród niektórych twórców „PiM” i mogły być przez nich przekazywane.

Jakościowa analiza treści

Artykuły publicystyczne publikowane na łamach „PiM” przez Helenę Radlińską były już omawiane przez Aleksandra Kamińskiego (1974) i Marię Wiśniewską (1977). Ponowne podjęcie tego tematu wynikało z zamysłu przeprowadzenia jakościowej analizy treści tych tekstów, która pozwoliłaby uchwycić zawarty w nich przekaz pokoleniowy. Prowadzona analiza, nawiązująca z pewnymi modyfikacjami do podejścia Graneheima i Lundmana (2004), pozwoliła wyjść poza analizę podłużną, skupioną na omawianiu każdego z tekstów z osobna, i przejść do analizy poprzecznej, polegającej na dostrzeżeniu tematów wiodących, przewijających się przez te teksty. Finalnie analiza doprowadziła do wyłonienia tematu głównego (Graneheim, Lundman 2004: 108).

Analiza treści obejmowała kodowanie jednostek znaczeniowych (tj. odpowiednich konstelacji słów lub wypowiedzi), z których wyłoniono skondensowane znaczenie, a następnie kod (Graneheim, Lundman 2004: 106–107). Przykład takiego postępowania analitycznego jest następujący: jednostka znaczeniowa – „idee wiążą nas z tradycją i kierują dążeniami” (Anonimowy 1943b: 2), skondensowane znaczenie – idee orientują działanie, kod – wpływ idei. W ten sposób zakodowano teksty wchodzące w skład korpusu badawczego. Następnie zestawiono ze sobą wszystkie wyłonione kody, tak by zorganizować je w powiązane ze sobą kategorie tematyczne (Graneheim, Lundman 2004: 107). W ostatnim kroku wyłoniono tematy zawierające w sobie poszczególne grupy kategorii (Graneheim, Lundman 2004: 107). Poszczególne paragrafy artykułu odzwierciedlają wyłonione tematy: samokształcenie, stosunek do ideału, współdziałanie i współodpowiedzialność, twórczość powszechna, lekcja (z) historii. Efekt jakościowej analizy treści został ujęty w postaci mapy tematycznej zamieszczonej poniżej.

Rys. 1 Mapa tematyczna



Źródło: opracowanie własne.

Wyłonione tematy, wokół których zbudowane zostały wyszczególnione kategorie, nawiązują do pojęć wpisanych w pedagogikę społeczną Radlińskiej, która staje się wykładanym punktem widzenia i jednocześnie głównym tematem wyłonionym w toku analizy. By lepiej zrozumieć treści analizowanych tekstów, rozpoznawano używane w nich pojęcia/zagadnienia (takie jak: samokształcenie, twórczość, ideał, współdziałanie, znaczenie historii w kształtowaniu świadomości pokoleniowej) w odniesieniu do szerszych tematycznych całości. Przyjęto, iż dyskurs Radlińskiej można analizować jako konstrukt, w którym da się wyodrębnić linie twórczości – większe tematyczne całości, które można odnosić do analizowanych treści, aby odsłonić ich horyzont znaczeniowy (por. Kamińska-Jatczak 2019b: 226–227). Z tego względu przeprowadzona analiza zawiera odwołania do szerszego dorobku uczonej.

Samokształcenie

Jest to zagadnienie wpisujące się w profil merytoryczny czasopisma, które, jak czytamy w sprawozdaniu z działalności Wydziału Grup Szturmowych, było pismem „o charakterze samokształceniowym”, dającym do myślenia, adresowanym dla ogółu starszej młodzieży „pobudzającym do myślenia” (za: Wiśniewska 1977: 75). Od numeru 7(12), wydanego 25.04.1943 r., zamieszczano osobną rubrykę nazwaną „Samokształcenie”, choć już wcześniej na łamach pisma pojawiały się artykuły o tej tematyce, jak chociażby tekst *O samokształceniu*, wydany w numerze 3(8) 1.03.1943 r.

W „Piśmie Młodych” obecne są rozważania dotyczące sensu samokształcenia, które odnoszą się do tego co stanowi jego istotę i cel. Jak czytamy w wyżej wspomnianym tekście:

Toteż samokształcenie to nie tylko sprawa wiedzy i poglądów. Jest to także sprawa życia na wyższym poziomie, uczestnictwa w pracy i walce o lepsze bytowanie dla wszystkich (Anonimowy 1943a: 6; por. Podp. W.O. 1947: 275).

Radlińska rozpatrywała samokształcenie jako nieodłącznie powiązane z przebudową, przemianą życia jednostki i życia społecznego, jako sprzęgnięte z dobrem jednostki i dobrem ogółu (por. Anonimowy 1943a: 1; por. Radlińska 1947). W takiej optyce nie chodzi o to, by człowiek się samokształcił jedynie dla chęci uzyskania formalnego potwierdzenia kwalifikacji czy wykształcenia (Radlińska 1979: 250; Podp. W.O. 1947: 275), ale by rozwijał swoją wiedzę, poglądy i umiejętności, po to by się kształtować – „tworzyć z siebie nowego człowieka” i „brać świadomy udział w przetwarzaniu życia społecznego” (Radlińska 1947: 1; Radlińska 1928: 79).

W odniesieniu do realiów wojennych, w których wybrzmiewają słowa z „Pisma Młodych”, młodzi czytelnicy są zachęceni do samokształcenia stanowiącego przygotowanie do służby państwu i narodowi, które trzeba będzie odbudować z ruin – w myśl słów Cypriana Kamila Norwida: „Przez się służy narodowi, kto się doskonali, a przez naród – człowiekowi, kto naród ocalił” (za: Anonimowy 1943b: 1, por. Radlińska 1947: 5). Autorka tak oto pisze w tekście *O samokształceniu*:

Wszyscy pragniemy zwycięstwa. Ale zwyciężają ludzie silni. Siła rąk to nie tylko zaporą męźnych piersi, lecz także bataliony mądrych głów, gorących serc i niegasnącej silnej woli. Są one potrzebne w czasie walki, konieczne również po zwycięstwie dla wypracowania nowego ładu i dokonania odbudowy (Anonimowy 1943a: 5).

Samokształcenie to proces nie tyle prowadzący do uczoneści, ile do mądrości, a więc zdolności wykorzystywania wiedzy zdobytej poprzez naukę i doświadczenie w rozwiązywaniu bieżących spraw życia codziennego, które dotyczą wielu dziedzin (Anonimowy 1943a: 5–6). Samokształcenie, wobec tego, powinno toczyć się w odniesieniu do różnych sfer życia, w których uczestniczy człowiek, nie tylko w odniesieniu do spraw związanych z wykonywanym zawodem:

Życie to nie tylko zawód. To jeszcze udział w poczynaniach ogółu, to obowiązki i prawa, polityka, gospodarka narodu, moralność i sztuka, wychowanie. O tym wszystkim światły obywatel musi wiedzieć: nie raz przychodzi mu zabierać głos, czy głosem swoim ważyć losy kraju (Anonimowy 1943a: 5).

Szeroki zakres spraw, do których odnoszą się teksty poruszające problematykę samokształcenia na łamach „PiM”, łączy się z punktem widzenia Radlińskiej, z którego winno być ono traktowane jako dążenie do przetwarzania życia w imię wyznaczonych wartości i ideałów. Tak rozumiane samokształcenie służy samorozwojowi

i przetwarzaniu środowiska, w którym żyjemy (por. Radlińska 1928: 79; Radlińska 1947: 1; Podp. W.O. 1947: 275;). Proces pracy nad sobą powinien nas prowadzić do poszukiwania możliwie najpełniejszych odpowiedzi z wszechstronnych źródeł wiedzy, przy czym jedną dziedzinę należy zgłębić szczególnie dobrze (Anonimowy 1943a: 5). Wiedza powinna być łączona z obserwacją życia codziennego i spożytkowywana do wyrabiania własnych poglądów (Anonimowy 1943c), sposobów działania, czy też radzenia sobie w środowisku, w którym funkcjonujemy na co dzień. Samokształcenie zatem powinno nas prowadzić do przeżywania wiedzy, którą łączymy z doświadczeniami życiowymi, kiedy poszukujemy odpowiedzi na nurtujące nas pytania:

Kocham dziecko. Mówią, że matka kocha dziecko „nad życie”. Ale, co wiem o życiu dziecka, o jego potrzebach, o jego rozwoju? Jak przyczynię się do jego szczęścia? Jak służyć będę jego życiu swoją miłością „nad życie”.

Samokształcenie ma odpowiedzieć na takie pytania. Na wiele, wiele pytań, które niesie życie. Co więcej – ma przyzwyczajać do odnajdywania w życiu codziennym takich pytań i wzmacniać sztukę szukania odpowiedzi (Radlińska 1979: 251).

Radlińska zauważa też, że horyzont naszego myślenia w toku samokształcenia ulega przekształceniu, co sprawia, że stajemy się zdolni do zadawania właściwych pytań i znajdowania nań odpowiedzi (Radlińska 1979: 251; Podp. W.O. 1947: 275).

Na łamach „Pisma Młodych” omawiane są kwestie szczegółowe dotyczące samokształcenia i prowadzenia pracy umysłowej, związane z prawidłowym sporządzaniem notatek (Anonimowy 1943d), prowadzeniem wnikliwej obserwacji (Anonimowy 1943c), wybieraniem wartościowych książek (Anonimowy 1943e), krytycznym, rozumiejącym czytaniem wpisującym się w pracę myśli i sztukę myślenia (Anonimowy 1943f), techniki uczenia się, gdzie omawiane są zasady i wymogi sprzyjające nauce prowadzącej do zdobycia prawdziwego wykształcenia, czyli takiego opanowania treści, by umieć je dobrze wyrazić (Anonimowy 1943g). Niektóre z wymienionych wątków są *explicite* odnoszone do realiów wojennych. Podkreśla się szczególną rolę obserwacji, a także sporządzania notatek, co ma znaczenie dla obrony przed atakiem wroga, przewidzenia jego zamiarów, czy też uniknięcia demaskacji w przypadku akcji konspiracyjnej:

W chwili obecnej umiejętność obserwacji zdobyła jednak sens odmienny, specjalny i bardzo wielki. Stała się po prostu jedną z metod obrony przed wrogiem. [...] W tych zmaganiach właściwe rozeznanie wroga, jego siły, zaopatrzenia, rozłożenia, zdemaskowanie planów odegra olbrzymią rolę (Anonimowy 1943c: 6–7).

W czasie wojny musimy być ostrożni. Spis nazwisk, notatka z tajnego wykładu może spowodować nieszczęście osobiste i grupy. W takich razach stosujemy tylko pamięć (Anonimowy 1943d: 7).

W realiach wojennych dobrze wyćwiczona pamięć i technika systematycznej, racjonalnej obserwacji w warunkach trudnych, nerwowych i nieprzewidywalnych, zyskuje nowe znaczenie, staje się orężem walki z wrogiem.

Przekaz kierowany do czytelników „Pisma Młodych” ma wymiar moralny, związany z podtrzymaniem ducha walki, wytrwałości i podążaniem za lepszym jutrem. Młodzież walcząca, do której adresowane były treści o samokształceniu, była zachęcana do tego, by pomimo wojny nie rezygnować z rozwoju umysłowego, aby kształtować umiejętności, które w czasie późniejszej odbudowy kraju okażą się bezcenne. W myśl Radlińskiej, to właśnie praca nad sobą wyzwala siły utajone, które przezwyciężają trudności i wykuwają nową teraźniejszość (por. Radlińska 1979: 252; Radlińska 1947: 1).

Stosunek do ideału

[...] najstraszliwsze klęski nie zabijają dążeń do przebudowy świata, nowy zaś świat „ze zbudowania w duchu się buduje”

(Radlińska 1938: 84).

Teksty Radlińskiej wydają się odwracać uwagę czytelników od bolesnych wydarzeń wojennych. Autorka wzmocnia walczących w znalezieniu mocy wytrwania we własnej rzeczywistości wewnętrznej (por. Bogusławska 1971: 152), wskazując na możliwość, jakie powstaną po wojnie, która, jako globalny reset, zapoczątkuje dzieło odbudowy i przebudowy, będzie szansą na zorganizowanie nowych instytucji i urzędzeń, na stworzenie lepszego ustroju polityczno-społecznego. Radlińska postuluje, by to dzieło odbywało się w duchu wyciągania wniosków z wcześniej popełnionych błędów oraz poprzez spożytkowanie dotychczasowego dorobku myśli technicznej, społecznej, higienicznej etc.:

Nie będziemy wznosili domów, szkół, świątyń, takich jakie były. Gdzieniegdzie dlatego, że nie znajdzie się od razu dość grosza, że nie będzie belek modrzewiowych i górskiego granitu. Częściej – aby nie powtarzać złego wyboru miejsca, ciasnoty, bezładu, szpetoty. Odbudowa łączyć się musi z przebudową, pomyślaną w imię wyraźnego celu, uwzględniającą wszechstronne potrzeby ludzkie (Podp. Z. Rudnicki 1943: 3).

Radlińska snuje wizję nie tylko odbudowy zniszczonego kraju, ale również jego przebudowy. W tym wielkim zbiorowym dziele, jak twierdzi, znaczącą rolę odegrają młodzi budowniczości, którzy siłę do wyczerpanej pracy mogą czerpać z tego, w co wierzą i do czego dążą:

Będzie dziełem młodych [odbudowa i przebudowa]. Bystrego trzeba wzroku i silnych ramion, żeby zbudować nowe osiedla, urządzenia społeczne i stosunki między ludźmi. Przewodniczyć w tym musi obraz nieznanego jeszcze ustroju, który istnieje w rzeczywistości dążeń, jest czynnikiem siły nowego pokolenia (Podp. Z. Rudnicki 1943: 1).

Uczona sytuuje obmyślanie celów działań powojennej odbudowy i przebudowy w wymiarze moralnym. Zachęca do wyobrażenia sobie obrazu pożądanego przyszłego ustroju, w którym młode pokolenie chciałoby żyć (Podp. Z. Rudnicki 1943: 1). Jest to o tyle ważne, że wspólna wizja przyszłości jednoczy tych, którzy w nią wierzą, i stanowi dla nich źródło siły (Anonimowy 1943h: 4).

Rozważania autorki na temat dzieła powojennej przebudowy wpisują się w jej poglądy dotyczące pojęcia ideału, który rozumiała jako „idealne wzory życia”, oparte na wszechstronnych potrzebach, pragnieniach i wyobrażeniach wartości (por. Radlińska 1936: 816; Radlińska 1935: 19; Radlińska 1961: 24). Ideał orientuje dążenie do urzeczywistnienia wartości, z którymi się identyfikujemy, w które wierzymy i którym nadajemy osobisty sens. Radlińska w tekstach do starszego harcerstwa Szarych Szeregów odwołuje się do pojęć wartości, takich jak: „wolność jednostki”, „twórczość”, „sprawiedliwość społeczna” (Anonimowy 1943h), „samorozwój”, „mądrość” (Anonimowy 1943a), „wspomaganie rozwoju”, „uspołecznienie”, „służba idei, instytucji, najszlachetniejszemu” (Anonimowy 1943b), „współodpowiedzialność” (Podp. Z. Rudnicki 1943), „bohaterstwo”, „miłość bliźniego”, „godność ludzka”, „dobro” (Anonimowy 1943i). Z tych wartości (por. Cyrański 2012) może być spleciony ideał nowego ustroju, do którego wyobrażenia – poprzez określenie celów, dążeń i sposobów ich osiągnięcia – zachęca swoich czytelników. W poglądach Radlińskiej rozpoznanie sensu wartości i ich pomnażanie ma moc przemiany teraźniejszości (Radlińska 1938: 84): „Każda wartość uszanowana i uruchomiona buduje nowe wartości, przez nie nowy kształt życia” (Radlińska 1938: 88).

Wypowiedzi na łamach „Pisma Młodych” warto odnieść do innych publikacji uczonej, w których wypowiada się ona o znaczeniu ideału dla wydobywania sił ludzkich. W tekście *Wychowanie dorosłych* (Radlińska 1936: 816) autorka podkreśla, że proces wychowania zawierający kształcenie umysłowe oraz rozbudzający przeżycia, uświadamiający wagę preferencji wyborów aksjologicznych, na bazie których dokonujemy wartościowania, wprowadzający w dorobek kulturowy i dziejowy, uświadamiający i wydobywający siły, ukazujący sposoby zaspokajania potrzeb oraz mobilizujący do zdobywania osobistej sprawności, oparty jest o stosunek jednostki do ideału:

Jest to możliwe tylko w imię idealnego wzoru, który jednostki i grupy zapragną wprowadzać w życie. Na wyżynach ideału bije źródło sił duchowych, wzniesie się ku temu, co przekracza interesy dnia dzisiejszego, rozstrzyga równocześnie o wzmaganiu się sił i o postawie wobec spraw bieżących. Stosunek do ideału jest dlatego głównym tematem oddziaływań wychowawczych (Radlińska 1936: 816).

Teksty publicystyczne skierowane do młodych walczących są zorientowane na wywołanie refleksji nad ich stosunkiem do ideału, nad tym, w co wierzą, jaki nadają temu sens, w imię czego są w stanie się poświęcić w służbie narodowi, jak wyobrażają sobie świat urzeczywistniający „lepsze jutro”, jakimi sposobami chcą dążyć do urzeczywistnienia swoich wyobrażeń. Odpowiedzi na te pytania pozwalają uświadomić sobie osobisty stosunek do ideału, który staje się bliski temu, kto w niego wierzy.

Uwewnętrzniiony sens ideału stanowi źródło siły w dążeniach i trudach walki i przebudowy:

Obraz nowego życia zarysuje się wyraźnie, rozpali pragnienie: „niech dnie co wiecznych idą dróg zluzować czasów wartość, przez nasze odrzwia, przez nasz próg wstąpią na dziejów kartę” [cyt. wiersz Marii Konopnickiej pt. *Budujmy miłej ojczyźnie dom*]. To pragnienie uwielokrotni siły, dopomocze odnaleźć środki, zapewni zwycięstwo w niejednej walce z trudnościami zewnętrznymi, z sobkostwem i ciemnotą, ubarwi trud przebudowy (Podp. Z. Rudnicki 1943: 4).

Spoglądanie w stronę wizji lepszej przyszłości można łączyć z prospektywistycznym punktem widzenia, zauważalnym w poglądach Radlińskiej, do którego sama się przyznaje w *Liście dwunastym* „do Ireny”¹⁵, gdzie pisze:

Muszę jednakże pokazać wyraźniej rolę prospektywizmu. Wpatrywanie się w jutro rodzące się i rozrastające dzisiaj łączy się nie tylko z odnajdywaniem sił, już zaznaczających się, a jeszcze utajonych. Budzi zainteresowanie przeszkodami, które hamują rozwój. [...] Prospektywizm skłania w każdej terażniejszości do przeciwstawienia się temu, co ogranicza działanie, zwęży zasięg zainteresowań, niweczy poczynania kulturalne. Równocześnie jednak wywołuje postawę czynną, ukazuje zadania konieczne i wykonalne we wszelkich warunkach (Radlińska 1964: 474).

Idea prospektywizmu zaznacza się wyraźnie w tekście opublikowanym na łamach „Pisma Młodych” pod znamienym tytułem *Rzeczywistość i terażniejszość* (Anonimowy 1943j). W tym artykule Radlińska rozróżnia pojmowanie „terażniejszości” od „rzeczywistości”. Terażniejszość stanowi przeżywaną chwilę obecną, na którą jednakże oddziałują składniki rzeczywistości związane z siłami wytworzonymi w przeszłości oraz dążeniami orientującymi myśl i czyn ku przyszłości. Z jej poglądów wyłania się idea oddziaływania rzeczywistości na terażniejszość, która ją przekracza, gdyż zawiera nie tylko „pamięć wczoraj”, ale też „nadzieję jutra” (Anonimowy 1943j: 1). Wątek ten jest poruszany przez Radlińską również w jej innych tekstach (m.in.: Radlińska 1948: 175; Radlińska 1961: 363). Istotą prospektywistycznego punktu widzenia jest wizja człowieka, który ma poczucie wpływu na to, co mu się zdarza. Dzięki temu uosabia postawę czynnego, niezłomnego przeciwstawiania się trudnościom, nieulegania warunkom terażniejszym w poczuciu siły wprowadzania przemian, tworzenia „nowej terażniejszości”:

Pracą wykuwa przyszłość – w walce, męce i radości tworzenia. Mierzchnąca terażniejszość ustępuje miejsca nie pustce, ale nowej terażniejszości, wytwarzanej w chwili bieżącej. Zapowiedź jutra – to najcenniejsza część rzeczywistości (Anonimowy 1943j: 2).

Radlińska na łamach „PiM” wskazuje na siłę sprawczą młodego pokolenia w tworzeniu przyszłego powojennego kształtu świata:

¹⁵ List ten został zamieszczony w *Listach o nauczaniu i pracy badawczej*, które Radlińska adresowała do swojej uczennicy Ireny Lepalczyk (Radlińska 1964: 329).

Jeśli nie wiemy jak postępować co dzień, co chwila, możemy nieświadomie zdradzić te najwyższe dla nas wartości, w imię których pragnęliśmy, aby świat był przebudowany. Nikt go za nas nie urządzi: będzie takim, jakim go zdołamy uczynić (Podp. Z. Rudnicki 1943: 2).

Podczas walki i trudu odbudowy stosunek do ideału staje się busolą etyczną, skłania do refleksji nad tym, na ile w podejmowanych decyzjach i czynach zachowujemy wierność temu, w co wierzymy i jaki nadajemy temu sens, by nie zbroczyć z obranej drogi naszych dążeń.

Współdziałanie i współodpowiedzialność

Przebieg dzieła przebudowy wymaga współdziałania i współodpowiedzialności za sprawy wspólne. Radlińska upomina się by zamiast sobkostwa i krótkowzroczności rozszerzyć swój horyzont widzenia własnej aktywności jako połączonej z działaniem innych. Trud społeczny winien być zharmonizowany, uwzględniający wielorakie potrzeby, oparty o przemyślany plan i wizję całości dążeń. Zdaniem Radlińskiej tylko w ten sposób osiągnięte efekty będą miały trwałą i wartościowy wymiar uwzględniający sprawy wspólne (Podp. Z. Rudnicki 1943: 2).

Współdziałanie rozumiane jest jako oparte o zasadę poszanowania różnorodności, ale w poczuciu wspólnoty zbudowanej poprzez łączność z wartościami, ideami, ideałami. Radlińska przywołuje filozoficzną ideę „różnojedni” Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1844: 91–106; por. Anonimowy 1943h: 4), w której nie znika przeciwieństwo, lecz przestaje być sobie wrogię, pojawia się natomiast świadomość różnicy i jedności zarazem (por. Andrukowicz 2009). Współdziałanie w takiej wizji rodzi się poprzez skupianie się ludzi wolnych, „z których każdy jest sobą” (Anonimowy 1943h: 4), połączonych wspólną sprawą, ideą, celem, zjednoczonych w zbiorowym zadaniu, których łączy więź moralna (por. Radlińska 1936: 814). Współdziałanie jest splecione ze współodpowiedzialnością za sprawy wspólne, co dzieje się wspólnie z rozbudzoną wyobraźnią społeczną, pozwalającą dostrzec znaczenie własnego wysiłku jako będącego częścią większej całości poczynąń zbiorowych:

Najważniejszym bodaj zagadnieniem przebudowy jest wytworzenie współodpowiedzialności wszystkich za sprawy wspólne, takie wykształcenie wyobraźni społecznej, żeby ujmowała całość, żeby doceniała znaczenie woli i wkładu każdej jednostki i każdej placówki. Człowiek wolny, żyjący pełnią tego co ludzkie, nie zamyka się w wąskich ramkach specjalności, nie daje się użyć jako bezduszne narzędzie (Podp. Z. Rudnicki 1943: 1–2).

Współdziałanie z tego punktu widzenia toczy się w poczuciu troski o zharmonizowanie się z całością dążeń, by jak najlepiej służyć wspólnej sprawie.

Zdaniem Radlińskiej w duchu współdziałania powinien przebiegać plan odbudowy kraju. Należy w nim uwzględnić: powstawanie poradni budowlanych dostarczających niezbędnej wiedzy dotyczącej wyboru miejsca budowy, korzystania z planów

budowy, prowadzenia prac budowlanych, uwzględniania najnowszych standardów higienicznych i fachowych; rozwijanie spółdzielczych form produkcji budulca złożonych z różnych działów produkcji; wyrobnictwo chałupnicze nawiązujące do polskiej tradycji produkcyjnej. Trzeba pomyśleć o spożytkowaniu bogatych zasobów ziem. Powinny powstawać wspólnoty wykwalifikowanych robotników różnych zawodów podejmujące roboty zespołowe w ramach spółdzielni budowlanych i mieszkaniowych. Ważne jest, by poprzez specjalne drużyny fachowców była upowszechniana poprawna technika pracy. Winny powstawać stacje pomocy świadczące wsparcie dla budowniczych i ich rodzin, zawierające pomieszczenia sypialne, kuchenne, warsztatowe, świetlicowe, w których pracują wychowawcy-ochotnicy. Jest to wizja spraw niedalekiej powojennej przyszłości, jaką snuje Radlińska, by ukazać spektrum zadań wielkiego wysiłku i pracy, jaka będzie do wykonania (Podp. Z. Rudnicki 1943: 3–4; por. Radlińska 1939). Ten przegląd spraw odnosi się do najwcześniejszych powojennych wyzwań, zapoczątkowujących długotrwały progres w zakresie tworzenia instytucji i ustroju społeczno-polityczno-gospodarczego, w którym one będą funkcjonować (Podp. Z. Rudnicki 1943: 1). Młodzi budowniczowie – silni, czynni, sprawni, posiadający umiejętności, dobrzy fachowcy, czy też zapaleni pasjonaci-miłośnicy – są do tego zadania bardzo potrzebni (Anonimowy 1943k).

Tak szeroka wizja spraw budowy i przebudowy przywołana w „PiM” nie jest przypadkowa. Wynika ona z idei pracy społecznej¹⁶, która ma się toczyć we wszystkich obszarach życia społecznego i służyć wydobywaniu, potęgowaniu i pomnażaniu sił ludzkich:

Praca społeczna polega nie tylko na tym. Jest wysiłkiem twórczym, potęgującym siły innych. Aby ją prowadzić trzeba mieć poczucie pewnego posłannictwa, zdobyć umiejętności pożyteczne we współżyciu społecznym i wyrobić w sobie cechy charakteru, ułatwiające współdziałanie. [...] Działalność społeczna łączy się z zawodem nauczyciela, lekarza, rolnika, rzemieślnika, z wielu innymi [wyróżnienie I. K.-J.]. We wszystkich dziedzinach ma cechę wspólną: służy wzmagananiu sił społecznych. Dobry rolnik jako producent jest pożyteczny, jeśli hoduje ziarno siewne i wpływa w ten sposób na podniesienie rolnictwa. Pracownikiem społecznym staje się jednak dopiero wówczas, gdy działa jako instruktor, gdy stara się pobudzać wytwarzanie siły zbiorowej (Anonimowy 1943b: 1–2; por. Radlińska 1948: 183–184; Podp. Orsza-Radlińska 1927: 100; Radlińska 1961: 60–61).

¹⁶ Radlińska widziała wiele zawodów, w których ramach może być realizowana praca społeczna, rozumiana jako działanie zorientowane na przetwarzanie środowiska poprzez wydobywanie i pomnażanie sił ludzkich (Radlińska 1948: 175). Oto fragment jej odczytu wygłoszonego na Uniwersytecie Łódzkim z cyklu „Zawody”, który ukazał się w druku w 1948 roku: „Studia w zakresie przedmiotów wchodzących do programu magisterium pedagogiki społecznej są potrzebne dla wielu zawodów, w których praca zarobkowa łączy się ze społeczną. Są wśród nich lekarze pracujący w ubezpieczalniach, zajmujący się medycyną zapobiegawczą, higieną szkolną i fabryczną. Są nauczyciele i administratorzy szkolnictwa, obejmujący dziś poważne obowiązki w zakresie pomocy dzieciom i młodzieży. I technicy kierujący w fabryce, w kopalni, czy na roli pracą ludzką, obowiązani do czuwania nad wysiłkiem i nad losem pracowników. Są sędziowie, którzy pragnęliby nie tylko karać, lecz również – rozumieć i wieść ku poprawie” (Radlińska 1948: 184).

We współdziałaniu na rzecz odbudowy kraju niezbędni są ludzie orientujący swoje działania, w różnych zawodach i robotach, na pracę społeczną związaną z myśleniem o innych w kategoriach wspomaganie i spożytkowania ich sił dla dobra jednostkowego i zbiorowego zarazem.

Twórczość powszechna

Radlińska określa człowieka jako współtwórcę życia zbiorowego, który poprzez swoją pracę i sposób korzystania z ogólnego dorobku, włącza się w jego nurt (Radlińska 1936: 815).

Każdy człowiek, kimkolwiek będzie odpowiednio do swych sił cielesnych i duchowych, czy przodownikiem postępu, czy tylko codziennym pracownikiem na utartej drodze – powinien stać się świadomym współpracownikiem we wspólnym dziele. „Człowiek jest częścią większej, potężnej całości: narodu i przez niego – ludzkości, jest falą jedną w wiecznym ruchu oceanu wszechzycia, z niego się wznosi, z nią płynie, w nim się pogrąża. Fala byłaby niczym bez morza, jednostka niczem bez społeczności” (Radlińska 1935: 10).

Można na różne sposoby uczestniczyć w tym zbiorowym nurcie życia: biernie mu się poddawać, przeciwstawiać lub też świadomie przetwarzać środowisko, poprzez które jest się weń włączonym. Każdy ma prawo być czynnym człowiekiem, który może świadomie włączać się w różne dziedziny twórczości, choć niektóre z nich są mniej osiągalne dla wszystkich (Anonimowy 1943i). Każdy na miarę swoich możliwości, może kształtować wartościowe życie i urzeczywistniać ideały, do których dąży.

Nie każdy człowiek posiada uzdolnienia i moc duchową wystarczającą, by się mógł stać twórcą nowych wartości, cenionych bardzo szeroko. Niewiele jest takich, – przynajmniej w dzisiejszych warunkach, – którzy wnoszą przyczynki do twórczości naukowej, artystycznej, technicznej. Każdy jednak jest współtwórcą życia własnego i gromadnego. I – życia nowej generacji. Każdy musi zdobyć najtrudniejszą ze sztuk – sztukę kształtowania życia (Radlińska 1935: 35).

Sztuka kształtowania życia, według Radlińskiej, jest ściśle spleciona z rozwojem duchowym, w którym znaczące miejsce zajmuje wola ludzka, sięgająca po duchowe dobra, a także urzeczywistniająca wartości w czynie. Stwierdza ona, że „akt woli ma znaczenie twórcze w kształtowaniu osobowości i środowiska” (Radlińska 1936: 815). Dlatego tak ważne miejsce w jej poglądach zajmuje oddziaływanie wychowawcze na środowisko niewidzialne człowieka, które przynależy do jego życia duchowego.

Istotny jest jednostkowy stosunek do twórczości – zarówno własnej jak i „innych «ja»” (Anonimowy 1943h: 3). Wynika on ze zrozumienia swojego miejsca pośród innych ludzi oraz uznania ludzkich praw i wynikających z nich obowiązków. Radlińska (Anonimowy 1943h: 3) postuluje prawo do twórczości powszechnej, które może

nabierać mocy sprawczej tylko jeśli jest realizowane wespół z uznaniem nadrzędnej ludzkiej wartości jaką jest wolność:

Uznanie prawa do twórczości wywołuje ducha swobody. Twórczość powszechna wymaga wolności narodowej i – w państwie narodowym – wolności politycznej.

Wolność – to nie tylko brak przymusu. To sztuka opanowywania siebie, wyzwalania się z przypadkowych okoliczności, wybierania (Anonimowy 1943h: 4).

Charakter twórczości powszechnej jest, z perspektywy Radlińskiej, spleciony z wizją państwa, jak i włączonej w nie jednostki. Państwo, które wspiera rozwój twórczości, nie traktuje człowieka jak „materiał, który można zniszczyć”, lub też „trybik w maszynie terroru” (Anonimowy 1943h: 4; Podp. Z. Rudnicki: 2; por. Radlińska 1946: 557), ale jako żywoł, czynnik ludzki, który można wzmacniać i rozniecać poprzez jego ducha. Radlińska postuluje, by powojenny układ społeczny i gospodarczy, wespół z ustawowymi gwarancjami wolności, stwarzały odpowiednie warunki dla twórczości. Przemiany ustrojowe powinny zmierzać w kierunku stworzenia klimatu społecznego, w którym stanie się możliwe „odczuwanie wolności od nadmiernej troski”, „wyzwolenie z uczucia strachu przed możniejszym” (Anonimowy 1943h: 4). Upomina się ona o zniesienie ucisku ekonomicznego (Anonimowy 1943h: 4). Odnosi się także do stworzenia warunków społecznych pozwalających na zrównoważenie czasu pracy zawodowej z twórczością miłośniczą, by uwzględnić w panujących stosunkach społecznych również potrzeby duchowe i dać ludziom sposobność do posiadania czasu na kontemplowanie nad skarbami kultury, obcowanie z naturą, „wnikanie w najgłębsze tajemnice bytu i siebie” (Anonimowy 1943h: 4).

Człowiek może stać się świadomym twórcą stanowiącym „siłę kształtującą dzień dzisiejszy i budującą jutro” (Radlińska 1936: 816). By tak się stało musi mieć rozbudzone sumienie¹⁷, za sprawą którego dokonuje wyborów moralnych. Powinien posiadać poczucie odpowiedzialności za sprawy wspólne. Człowiek twórczy, wywierający wpływ na dzień jutrzejszy, dąży do rozwoju własnego i pracą nad sobą przezwycięża swoje słabości oraz ograniczenia. Przy tym zdobywa się na odwagę „burzenia w własnym domu tego, co myśl i uczucie potępia” (Anonimowy 1943i: 1), ośmiela się wywierać wpływ na przemianę stosunków w zasięgu własnego życia. W sprzężeniu wpływów człowieka i środowiska, w którym on żyje, tworzą się warunki dla twórczości powszechnej.

¹⁷ W poglądach Radlińskiej widać wpływy idei Edwarda Abramowskiego, szczególnie jego koncepcji sumienia jako „rodnika świata społecznego” (Wroczyński 1961: VIII).

Lekcja (z) historii

W dziejach nic się nie powtarza tak jak w doświadczeniu,
w którym używamy tych samych współczynników,
ale podobne ukształtowanie stosunków
może wywołać następstwa pokrewne
(Podp. H. Orsza 1913: 166).

Wśród tekstów publikowanych w „PiM”, których autorstwo przypisuje się Helenie Radlińskiej znajdują się dwa artykuły przywołujące wydarzenia historyczne. Pierwszy z nich, zatytułowany *22 stycznia 1863*, omawia wydarzenia związane z powstaniem styczniowym, drugi – pod tytułem *6 sierpnia 1914* – odwołuje się do legendy pierwszej kompanii kadrowej, stanowiącej załóżkę Legionów Polskich, na której czele stał Józef Piłsudski. Wydarzenia historyczne, jakie przywołuje Radlińska, wpisywały się w tradycję polskich ruchów niepodległościowo-wyzwoleńczych i stanowiły pretekst do pobudzenia patriotycznych uczuć młodzieży (Kamiński 1974: 194, 196; Wiśniewska 1987: 187–188).

Autorka przypomina dzieje powstania styczniowego (1863–1864), zrywu niepodległościowego trwającego niespełna dwa lata, w którym mała grupa rewolucjonistów, zapaleńców z zaboru rosyjskiego, pociągnęła za sobą duże rzesze narodu z pozostałych zaborów, pomagających powstańcom w służbie cywilnej. Rocznicą wybuchu powstania styczniowego miała dla generacji autorki wielką moc patriotycznych inspiracji, pragnie więc te siły moralne i intelektualne przekazać młodym walczącym (Kamiński 1974: 194).

Radlińska odwołuje się do historii jako do spuścizny pamięci narodowej, w której zapisane jest poświęcenie minionych pokoleń. Znajomość tej spuścizny łączy się, z jej punktu widzenia, z moralnym poczuciem obowiązku włączenia się w służbę ojczyźnie poprzez różne formy twórczości.

Wam, pradiadowie, i ojcom naszym zawdzięczamy, że sprawa Polski nie jest, jak za waszych czasów, upiorem, wywlekanym z grobu. Polska w szeregu walczących jest równa w prawach. Walczy nie o uznanie bytu, jak wtedy, lecz o zwycięstwo.

Ze spuścizny Waszej przejmujemy obowiązek służby Ojczyźnie i Ludowi. Pełnić go będziemy za Waszą zasługą, nie dla Ludu lecz wśród Ludu, pospólną wszystkich twórczością (Anonimowy 1943l: 2).

Tekst zatytułowany *6 sierpnia 1914* odnosi się do działalności Józefa Piłsudskiego i środowiska, jakie zbudował w ramach Organizacji Bojowej PPS, które włączyło się w walkę czynną z zaborcą, wykorzystując wojnę rosyjsko-japońską jako dogodną okoliczność wystąpienia zbrojnie przeciw Rosji. Trzynastego listopada 1904 roku bojowy ruch PPS zorganizował na Placu Grzybowskim w Warszawie demonstrację, w czasie której doszło do walk z rosyjską policją i wojskiem. Po obu stronach konfliktu byli zabici i ranni. „Wydarzenia te były pierwszym, od czasu Powstania Styczniowego, zbrojnym wystąpieniem polskiej organizacji przeciwko władzy carskiej” (Ja-

rosiński 2009). Organizacja Bojowa przeprowadzała później akcje zbrojne przeciw zaborcy i reprezentowała frakcję Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS), opowiadając się zdecydowanie za walką czynną, co spowodowało późniejszy rozłam w szeregach partii i odsunięcie Piłsudskiego od władzy, który mimo to nie zrezygnował z obranej drogi i organizował kolejne akcje o charakterze zbrojnym.

Postać Piłsudskiego reprezentuje w tekście Radlińskiej wzorzec bohatera narodowego, przodownika w walkach wyzwoleniczych. Czytamy, że „wyzwalał z jarzma własną wolą, wielką mocą oddziaływania na wolę młodych” (Anonimowy 1943ł: 1).

Dalsze wydarzenia historyczne, które przytacza Radlińska, opisują nieustępliwość w walce o niepodległość. Egzemplifikacją postawy niezłomnej walki jest działalność środowiska PPS Frakcji Rewolucyjnej na czele z Kazimierzem Sosnowskim, które w porozumieniu z Piłsudskim powołało w Galicji Związek Walki Czynnej (ZWC). Była to organizacja wojskowa wychowująca oficerów dla przyszłego powstania zbrojnego przeciw Rosji, zaczątek ogólnopolskiego ruchu wojskowego (Kirszak 2008: 30–31). Wymieniony jest również przykład Związków Strzeleckich, które wyłoniły się z działalności ZWC, a później ich uczestnicy wraz z Drużynami Strzeleckimi zasilili utworzoną przez Józefa Piłsudskiego Pierwszą Kompanię Kadrową, która wymaszerowała z Oleandrów pod Krakowem w kierunku Miechowa i przekroczyła granicę zaboru rosyjskiego 6 sierpnia 1914 roku¹⁸. Marsz niewielkiego (około 160 osobowego) oddziału miał wywołać powstanie antyrosyjskie na terenie Królestwa Polskiego: „Rozkaz pogotowia obejmował garsteczkę, źle uzbrojoną, marnie wyposażoną” (Anonimowy 1943ł: 2).

Opisywane są niesprzyjające okoliczności, w jakich bojownicy o niepodległą Polskę na czele z Piłsudskim postanowili wykorzystać wybuch konfliktu zbrojnego pomiędzy zaborcami:

Społeczeństwo polskie nie miało woli walki. Bierność odbierała znaczenie bezwolnym oficerom, które narzucała wojna tocząca się na naszej ziemi, bez nas. Zaprzepaszczała jutro Polski (Anonimowy 1943ł: 2).

W takich warunkach liczyli się ci, którzy swoją siłą woli posuwali się naprzód, na przekór bierności i niechęci do pomocy we wspólnej walce, gotowi iść „przeciw wicherze, w wierze w utajone siły narodu” (Anonimowy 1943ł: 2).

Autorka przywołuje działania tajnej Polskiej Organizacji Wojskowej, która prowadziła akcje dywersyjne i wywiadowcze przeciw Rosji. Rekonstrukcję ciągu zdarzeń historycznych, których osią staje się Piłsudski i środowisko z nim związane, opowiadające się za irredentą polską, Radlińska kwituje w następujący sposób – „11 listopada nie byłby jednak możliwy bez 6 sierpnia” (Anonimowy 1943ł: 2).

Jak zauważa Maria Wiśniewska, Radlińska w tekście *6 sierpnia 1914* nie ukrywa swoich sympatii do Józefa Piłsudskiego (Wiśniewska 1987: 188). Jest to zrozumiałe,

¹⁸ Radlińska w swoich wspomnieniach podkreśla wagę tej daty: „Dla ówczesnego pokolenia czyn 6 sierpnia 1914 – wypowiedzenie wojny Rosji przez Polskę – przerwał godzenie się z niewolą. Wskazał konieczność postawy czynnej, choćby po to, aby po wojnie rozgrywanej przez zaborców na ziemiach polskich nieuniknione cierpienia i straty nie poszły na marne” (Radlińska 1964: 360).

biorąc pod uwagę jej związki ze środowiskiem tworzonym wokół „Ziuka”¹⁹. Z drugiej strony należy odnotować, że uczona pozostawała pod ideowym wpływem frakcji piłsudczykowskiej, co mogło odcisnąć swój ślad na jej poglądach:

Fakt czynnego udziału H. Radlińskiej w pracach obozu niepodległościowego w l. 1914-1918 wpłynął w pewnej mierze na jednostronne ukształtowanie poglądu Autorki na rolę tego obozu w dziele odbudowy Polski, przypisanie mu wagi decydującego czynnika (przypis 10 w: Radlińska 1964: 360)²⁰.

Interpretacja tekstu *6 sierpnia 1914* dokonana przez Aleksandra Kamińskiego zakłada, że Radlińska przywoływała historię odzyskiwania polskiej niepodległości, by stworzyć w wyobraźni czytelników „PiM” „analogię do sytuacji okupacyjnej z 1943 roku” i „utwierdzić wiarę w słuszną drogę antyhitlerowskich konspiracyjnych poczynań wojskowych” (Kamiński 1974: 196). Taki pogląd wzmacnia punkt widzenia Radlińskiej na nauczanie historii, która twierdziła, że powinna być ona ukazywana w taki sposób, by dawała się powiązać z teraźniejszością:

przeszłość musi być ukazywana w związku z teraźniejszością. Na Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich był już omawiany fakt, że człowiek dorosły interesuje się przede wszystkim tem, co ma bezpośredni związek z jego twórczością. Szuka tajemnicy powodzenia lub klęski spraw podobnych do tych, którym służy (Radlińska 1933: 136).

Radlińska w swoich poglądach akcentowała znaczenie historii widzianej nie jako archiwum przeszłości, ale jako spuścizny mającej potencjał kształtowania świadomości dorosłego pokolenia historycznego. Uważała, że zyskanie świadomości historycznej, pozwalającej wyciągać wnioski z dawnego układu stosunków, współzależności oraz znajomość idei oddziałujących na poprzednie pokolenia, może być źródłem siły w pracy dla przyszłości (por. Radlińska 1933: 136-137); por. Lepalczyk 1994/95: 38-39).

¹⁹ Radlińska jeszcze przed wybuchem pierwszej wojny światowej była członkinią Frakcji Rewolucyjnej PPS. Należała do Związku Walki Czynnej (ZWC). Łączyła ją przyjaźń z Kazimierzem Sosnkowskim, blisko związanym z Piłsudskim, który kierował ZWC (Pełczyńska 1971:135). W czasie pierwszej wojny światowej, Radlińska była członkinią Departamentu Wojskowego Naczelnego Komitetu Narodowego (NKN). Z powodu braku zdecydowanej polityki NKN w kwestii wysuwania polskich roszczeń niepodległościowych wobec Austrii, dochodzi do tarć z Piłsudskim. W 1916 nawołuje on do wystąpienia z Departamentu Wojskowego NKN tych, którzy chcą podążać za jego wizją „rozgrywania sprawy polskiej”. Jak dowiadujemy się od Wandy Pełczyńskiej: „Helena Radlińska, która jest w stałej korespondencji z Józefem Piłsudskim, występuje z Departamentu Wojskowego i wyjeżdża do Krakowa” (Pełczyńska 1971:136). W Krakowie Radlińska włącza się w działania Polskiej Organizacji Wojskowej (POW), którą kieruje Piłsudski, a jej dom staje się centralą tajnej pracy niepodległościowej (Pełczyńska 1971:136).

²⁰ Prawdopodobnie autorką przypisu mogła być Wanda Wyrobkova-Pawłowska, która odpowiadała za wybór i opracowanie tekstów oraz komentarz, lub Janina Wojciechowska, która odpowiadała za komentarz, w ramach pracy „Z dziejów Pracy Społecznej i Oświatowej”, w której znajdują się *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, a konkretnie *List czwarty*, z którego pochodzi przywołany przypis. Dodatkowo cytowaną wypowiedź należy rozpatrywać w kontekście politycznym w jakim powstała. Jak wiadomo w okresie komunizmu myśl Radlińskiej była krytykowana i zwalczana (por. Smolińska-Theiss 2015: 43). W 1952 roku ostatecznie zamknięto Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ, którą reaktywowano w roku akad. 1961/1962.

Zakończenie

Analiza tematów, jakie wyłaniają się z treści tekstów prawdopodobnie napisanych przez Radlińską na łamach „PiM”, prowadzi do syntezy zawartego w nich przekazu pokoleniowego. Ów przekaz odnosi się do wizji człowieka świadomego swojego aktywnego wpływu na teraźniejszość, nieustannie dążącego do samorozwoju poprzez pracę nad sobą, uwrażliwionego na sprawy ogółu (społeczności, narodu, państwa), podejmującego świadomy trud przebudowy życia i umiającego współdziałać z innymi. Poszukującego wiedzy z przeszłego dorobku dziejowego i kulturowego, co przekłada się na jego świadomość dostrzegania przebiegu procesów w ich długim trwaniu. Radlińska kreśli obraz człowieka męznego, a wręcz bohaterskiego w toczonej walce, który ją właśnie wybiera jako postawę wobec życia, zamiast bierności i niemocy. Ideał osobowy opisywany przez uczoną charakteryzuje się mądrością, umiejętnością łączenia wiedzy z doświadczeniem, jest czujący, dostrzegający niesprawiedliwość społeczną i wszelkie odstępstwa od wyznawanych wartości najwyższych, jakimi są wolność, sprawiedliwość i twórczy rozwój pomnażający siły jednostkowe. Silna wola i niezachwiana postawa etyczna – oto źródła siły, które nie pozwalają zatracić się w chaosie i bezładzie.

Według Marii Wiśniewskiej przekaz Radlińskiej miejscami wchodził w kolizję z wymaganiami stawianymi młodym bojownikom:

Wchodziły tu w kolizję dwie postawy: dowódcy dążącego do doskonałego wykonywania zadań bojowych, za co oczekiwał go awans, czyli władza, i wychowawcy przepojonego ideą bezinteresownej służby dla innych. Tylko w wyjątkowych wypadkach te dwie postawy mogły się na siebie nakładać. (Wiśniewska 1977: 79).

Wizji Radlińskiej mogło sprostać niewielu uczestników GS, obdarzonych wyjątkowym „instynktem społecznym” (Wiśniewska 1977: 79).

Pojawia się również głos krytyczny, odnoszący się do ostatniej wypowiedzi Radlińskiej na łamach „PiM” z grudnia 1943 roku, który dotyczy nazbyt dużego idealizowania powojennej przyszłości oraz skłonności do utopijnego rozwiązywania konfliktów społecznych (Wiśniewska 1977: 80). Głos Wiśniewskiej jest poparty przypuszczeniami, iż lata okupacji spowodowały u wielu autorów publikujących w prasie Szarych Szeregów postawę „odrealnienia” – ucieczki w sferę marzeń (Wiśniewska 1977: 80).

Kamiński, analizując teksty Radlińskiej na łamach „PiM”, stwierdza, że były one kierowane nie tylko do młodzieży walczącej GS, ale również do ich kierowników i przywódców (1974: 197). Według Kamińskiego (1974) w tych tekstach, które z uwagi na wymogi prasy konspiracyjnej, musiały być pisane w sposób lapidarny, uczona przekazuje fundamentalne dyrektywy „swojej pasji życiowej” – pedagogiki społecznej i wyjaśnia podstawowe pojęcia będące fundamentem tych poglądów.

Kamiński (1974: 198) stwierdza, że nie były to teksty łatwe w odbiorze, jednak dla części bojowników i ich przywódców komunikatywne oraz emocjonalnie wiążące.

Poziom trudności artykułów pisanych przez Radlińską na łamach „PiM” nie odbiegał od pozostałych tekstów wydawanych w 1943 roku. Dla wielu przeciętnych harcerzy, było to pismo na wyrost ich możliwości intelektualnych (Wiśniewska 1987: 202). We fragmencie listu drużynowego z chorągwi mazowieckiej, oceniającego numery pisma ukazujące się do marca 1943 roku. Czytamy, że harcerze chcą mniej filozofii, a więcej tekstów szkoleniowych dotyczących sposobów walki i posługiwania się bronią (Wiśniewska 1987). Wiśniewska (1987: 203) przytacza wypowiedź Zarzyckiego, w której zauważa, że pismo było nieco za trudne dla młodzieży i rozchodziło się „raczej słabo”, rzadko wykraczało poza szeregi GS. Z drugiej strony pomimo wysokiego poziomu, mogącego być dla niektórych młodych czytelników przeszkodą w odbiorze pisma, nie pozostało ono bez echa w środowisku harcerskim:

Jego wpływ widać w artykułach pińczowskiej młodzieży harcerskiej. Zauważyła „PiM” również młodzież Krakowa (co prawda w wierszyku satyrycznym w „Na ucho”). Miesięcznik „Biel i czerń”, który zaczął się ukazywać na powielaczu w połowie 1944 r. w Mościcach przedrukował kilkanaście artykułów z „Pisma Młodych” (Wiśniewska 1987).

Ze względu na swój poziom merytoryczny teksty Radlińskiej, podobnie jak inne artykuły publikowane w „PiM”, były miarą poziomu intelektualnego grona instruktorskiego Grup Szturmowych.

Bibliografia

- Andrukowicz W. (2009) *Różnorodnia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego*, „Chowanna”, tom jubileuszowy, s. 91–110.
- Anonimowy (1943a) *O samokształceniu*, „Pismo Młodych”, nr 3(8), s. 5–6.
- Anonimowy (1943b) *O istocie pracy społecznej*, „Pismo Młodych”, nr 3(8), s. 1–2.
- Anonimowy (1943c) *Rola obserwacji w dniu dzisiejszym*, „Pismo Młodych”, nr 11(16), s. 6–7.
- Anonimowy (1943d) *Jak i co notować?*, „Pismo Młodych”, nr 8(13), s. 6–7.
- Anonimowy (1943e) *O doborze książek*, „Pismo Młodych”, nr 7(12), s. 6–7.
- Anonimowy (1943f) *O czytaniu*, „Pismo Młodych”, nr 6(11), s. 6–8.
- Anonimowy (1943g) *Jak się uczyć*, „Pismo Młodych”, nr 10(15), s. 4–6.
- Anonimowy (1943h) *Prawo do twórczości*, „Pismo Młodych”, nr 22(27), s. 3–4.
- Anonimowy (1943i) *O miłości bohatera*, „Pismo Młodych”, nr 12(17), s. 1.
- Anonimowy (1943j) *Rzeczywistość i teraźniejszość*, „Pismo Młodych”, nr 9(14), s. 1–2.
- Anonimowy (1943k) *Fachowiec czy amator*, „Pismo Młodych”, nr 1(6), s. 5–7.
- Anonimowy (1943l) *22 stycznia 1863*, „Pismo Młodych”, nr 2(7), s. 1–2.
- Anonimowy (1943m) *6 sierpnia 1914*, „Pismo Młodych”, nr 13(18), s. 1–2.
- Anonimowy (1943n) *Co się wiąże z reformą rolną*, „Pismo Młodych”, nr 14(19), s. 5–6.
- Antosz A. (2007) *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Studium pedagogiczne*, Warszawa–Radom, Uniwersytet Warszawski, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.

- Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897–1947 / oprac. w roku 1937 przez słuchaczy grupy bibliotekarskiej Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej, R. Rudzińska (red.), uzupełn. w roku 1947 przez J. Wojciechowską (1947), Łódź, Nakładem byłych słuchaczy Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej.*
- Bogusławska A. (1971) *Helena Radlińska w czasie drugiej wojny światowej i potem*, „Zeszyty Historyczne”, t. 200, z. 19, s. 147–164.
- Brodowska H. (1958) *Z dziejów kształcenia pracowników społeczno-oświatowych, 1925–1952*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, seria I, z. 10, s. 121–169.
- Broniewski S. (1983) *Całym życiem. Szare Szeregi w relacji naczelnika*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cyrański B. (2012) *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Graneheim U. H., Lundman B. (2004) *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*, „Nurse Education Today”, nr 24 (2), s. 105–112, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>.
- Hulewicz J. (1964) *Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej, Pisma Pedagogiczne*, t. III, Radlińska H., wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska, komentarz W. Wyrobkowska-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, seria: *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, t. VIII, s. V–XXIX.
- Kamiński A. (1974) *Piśmiennictwo publicystyczne i popularyzatorskie Heleny Radlińskiej w latach okupacji (1940–1944)*, „Roczniki Biblioteczne”, r. XVIII, z. 1–2, s. 191–213.
- Kamińska-Jatczak I. (2019a) *Helena Radlińska w latach 1939–1945 – historia zrekonstruowana ze wspomnień*, „Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 8(1), s. 179–210, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.12>.
- Kamińska-Jatczak I. (2019b) *„Nigdy nie pisałam tak wiele jak w dniach i bezsennych nocach tej epoki”. Analiza działalności pisarskiej Heleny Radlińskiej w okresie okupacji w: Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 221–233.
- Kirszak J. (2008) *Związek Walki Czynnej*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej”, nr 5–6, s. 29–35.
- Lepalczuk I. (1994/95) *Helena Radlińska o nauczaniu historii, popularyzacji i badaniach historycznych w: Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*, I. Lepalczuk, B. Wasilewska (red.), Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 33–47.
- Lepalczuk I. (2001) *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwspólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań w: Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 106–122.
- Miąso J. (1990) *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XXXIII/90, s. 47–85.
- Mikołajewicz W. (1994) *Wychowanie poza wymiar jednego pokolenia*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica”, *Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, I. Lepalczuk, B. Wasilewska (red.), oprac. H. Brodowska, z. 34, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 103–112.

- Pawłowski I. (1976) *Geneza i działalność Organizacji Spiskowo-Bojowej PPS 1904-1905*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Pełczyńska W. (1971) *Helena Radlińska w latach 1913-1921*, „Zeszyty Historyczne”, z. 19, t. 200, s. 132–142.
- Podp. H. Orsza (1913) *Z metodyki nauczania historii w szkole. Cele nauczania historii*, „Ruch Pedagogiczny”, r. 2, nr 8, s. 165–169.
- Podp. H. Orsza-Radlińska (1927) *Kształcenie pracowników społecznych*, „Praca i Opieka Społeczna”, r. 7, nr 1, s. 100–107.
- Podp. W.O. (1947) *O pewnych formach samokształcenia na konferencjach rejonowych. (Wywiad z Profesor Heleną Radlińską)*, „Życie Szkoły”, r. 2, nr 10(21), s. 274–278.
- Podp. Z. Rudnicki (1943) *Odbudowa i przebudowa*, „Pismo Młodych”, nr 6(1), s. 1–4.
- Radlińska H. (1927) *Jak się kształcić samemu? w: Książka pamiątkowa dla uczniów kończących klasę VII warszawskich publicznych szkół powszechnych w roku 1927*, Warszawa, Komitet Zakończenia Roku Szkolnego przy Inspekt. Szkol. i Radzie Szkol. Okręg. w Warszawie, s. 93–103.
- Radlińska H. (1928) *Podstawy i metody samokształcenia*, „Polska Oświata Pozaszkolna”, r. V, nr 2, s. 77–80.
- Radlińska H. (1933) *O współpracę historyków i pedagogów*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, r. 1, z. 3/4, s. 134–138.
- Radlińska H. (1934) *Punkt widzenia pedagogiki społecznej*, „Chowanna”, r. 5, z. 5, s. 209–214.
- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Radlińska H. (1936) *Wychowanie dorosłych w: Encyklopedia Wychowania*. t. 1, *Wychowanie*, cz. 2, S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 814–837.
- Radlińska H. (1938) *O wartości życia ludzkiego. (Odczyt wygłoszony w Polskim Radio)*, „Życie Młodych. Miesięcznik poświęcony opiece nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą”, r. VII/I, s. 84–89.
- Radlińska H. (1939) *Praca społeczna w czasie wojny*, „Życie Młodych. Miesięcznik poświęcony opiece nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą”, r. VII/II, nr 5–6, s. 140–154.
- Radlińska H. (1946) *Czynnik ludzki*, „Oświata i Kultura”, r. 2, nr 10, s. 557–565.
- Radlińska H. (1946) *Zasięg wychowania. Dawne poglądy i nowe doświadczenia*, „Ruch Pedagogiczny”, r. XXX, nr 1, s. 35–40.
- Radlińska H. (1947) *Samokształcenie*, „Rzeczy Ciekawe. Miesięcznik Popularno-Naukowy”, r. II, nr 6(18), s. 1–5.
- Radlińska H. (1948) *Pracownik społeczny. (Odczyt wygłoszony w auli Uniwersytetu Łódzkiego z cyklu: Zawody)*, „Oświata i Kultura”, r. 4, nr 5-6, s. 175–186.
- Radlińska H. (1949) *Materiały do dziejów walki o duszę ludu (1864–1913). (Fragmenty przedmowy spalonej książki H. Radlińskiej i B. Śliwińskiej)* w: *Studia z dziejów kultury*, H. Barycz, J. Hulewicz (red.), Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, s. 517–537.
- Radlińska H. (1961) *Egzamin z pedagogiki społecznej w: Pedagogika społeczna, Pisma Pedagogiczne*, H. Radlińska, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. i koment. W. Wyrobkova-Deławska, *Pisma Pedagogiczne*, t. I, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, seria: *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, t. V, s. 357–395.

- Radlińska H. (1964) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej, Pisma Pedagogiczne*, t. III, H. Radlińska, wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska, komentarz W. Wyrobkowska-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, seria: *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, t. VIII, s. 329–478.
- Radlińska H. (1979) *Samokształcenie w Domu Ludowym w: Oświata i Kultura Wsi Polskiej. Wybór Pism*, H. Radlińska, oprac. H. Brodowska, L. Wojtczak, wstęp H. Brodowska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 249–256.
- Ratajczak W. (2006) *Teodor Tomasz Jeż. (Zygmunt Miłkowski) i wiek XIX*, Poznań, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Smolińska-Theiss B. (2015) *Pedagogika społeczna w Polsce z perspektywy zjazdów pedagogicznych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2(56), s. 39–51.
- Theiss W. (1997) *Radlińska*, wyd. drugie, popr. i rozszerz., Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Theiss W. (2017) *Wanda Wyrobkowska-Pawłowska: życie jako służba społeczna*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(63), r. XVI, s. 67–82, <https://doi.org/10.14746/psn.2021.1.04>.
- Trentowski B. F. (1844) *Trzy Siostrzany rodzące się na łonie prawdoświeci, będące wszystkich loicznych zasad podstawami, t.j. względna różnica, bezwzględna jednia i filozoficzna różniednia*, w: *Myślini czyli całokształt loiki narodowej*, B. F. Trentowski, t.1, Poznań, Nakładem Autora u N. Kamińskiego i Spółki, s. 91–106.
- Wiśniewska M. (1977) *Pismo Młodych 1943*, „Kwartalnik Historii Prasy Polskiej”, t. XVI, nr 2, s. 75–97.
- Wiśniewska M. (1987) *Harcierz, żołnierz, obywatel... Szkice o prasie Szarych Szeregów*, Warszawa, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Wiśniewska M. (1998) *Wychowanie patriotyczne w organizacjach młodzieżowych lat 1939-1945 - „Co posiada cenę życia nie może być wodą”*, „Niepodległość i Pamięć”, nr 10, s. 231–248.
- Wojtczak L. (1974) *Bibliografia Heleny Radlińskiej*, „Roczniki Biblioteczne”, r. XVIII, z. 1–2, s. 105–164.
- Wroczyński R. (1961) *Wstęp w: Pedagogika społeczna, Pisma Pedagogiczne*, t. 1, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. i koment. W. Wyrobkowska-Delawska, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, seria: *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, t. V, s. V–XIX.

Źródła internetowe:

- Jarosiński M. (2009) *Demonstracja PPS na Placu Grzybowskim w Warszawie - 1904 rok, Dzieje.pl. Portal historyczny*, <https://dzieje.pl/aktualnosci/demonstracja-pps-na-placu-grzybowskiem-w-warszawie-1904-rok> [dostęp: 09.02.2022].
- Wiśniewska Maria Halina (2000) *teczka sygn. 2455/WSK, mpis, Fundacja Generał Elżbiety Zawackiej, Archiwum i Muzeum Pomorskie Armii Krajowej oraz Wojskowej Służby Polek*, https://kpbc.umk.pl/Content/201666/Wisniewska_Maria_Halina_2455_WSK.pdf [dostęp: 10.02.2022].


O Autorce

Izabela Kamińska-Jatczak – pedagog społeczny, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą: analizy aktywności w polu pracy socjalnej, pracy socjalnej z rodziną, biograficznych i historycznych kontekstów pedagogiki społecznej, metodologii badań interpretacyjnych i partycypacyjnych. Autorka książki *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* (2021).

Izabela Kamińska-Jatczak – social pedagogue, doctor of social sciences in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation at the University of Lodz. Her research interests concern: analysis of activity in the field of social work, family social work, biographical and historical contexts of social pedagogy, methodology of interpretative research and participatory research. The author of the book: *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* [*The Activity of Child Protection Workers. Analysis of Narratives in a Transversal Approach*] (2021).

Cytowanie

Kamińska-Jatczak I. (2022) *Przekaz pokoleniowy. Teksty Heleny Radlińskiej w „Piśmie Młodych” (1943)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 107–134, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.07>.

Ewa Barnaś-Baran* 

Działalność oświatowa Heleny Radlińskiej w świetle „Ruchu Pedagogicznego” (1912–1933)

Abstrakt

Celem prowadzonych badań historyczno-pedagogicznych było ustalenie wspólnej przestrzeni działania Heleny Radlińskiej i jej pokolenia historycznego na początku XX wieku w Krakowie. Pracę oświatową Radlińskiej analizowano w świetle treści zamieszczanych przez nią na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, a także informacji o jej działalności publikowanych w tym czasopiśmie. Stwierdzono, że relacje Radlińskiej z osobami z Królestwa Polskiego i Galicji zajmującymi się pedagogiką, psychologią mogły pobudzać nauczycieli w Galicji do podejmowania prób zmiany ich pracy pedagogicznej. Pokolenie Radlińskiej przenosiło na grunt galicyjskiego szkolnictwa posiadaną wiedzę, doświadczenie, umiejętności. Uczestniczyło w procesie tworzenia szkoły na podwalinach nowoczesnej pedagogiki, tworzyło warsztat pracy nauczycielom dostrzegającym potrzebę wprowadzenia zmian.

Słowa kluczowe: Helena Radlińska, działalność oświatowa, nauczyciel, „Ruch Pedagogiczny”, Henryk Rowid.

Helena Radlińska’s Educational Activity in the Light of „Ruch Pedagogiczny” (1912–1933)

Abstract

The aim of the conducted research was to show the educational activity of Helena Radlińska presented in „Ruch Pedagogiczny” in the years 1912–1933. Radlińska’s educational activity was analysed in the light of the content she included in „Ruch Pedagogiczny”, as well as information about her activities published in this periodical. The research concluded that the common relations between Radlińska and persons involved

* Uniwersytet Rzeszowski.
Artykuł otrzymano: 3.03.2022; akceptacja: 17.05.2022.

in pedagogy and psychology from the Kingdom of Poland and Galicia could prompt teachers in Galicia to make attempts to change their pedagogical work. Radlińska's generation transferred its knowledge, experience and skills to the Galician school system. This generation participated in the process of creating a school on the foundations of modern pedagogy, it created a workshop for teachers who saw the need for changes.

Keywords: Helena Radlińska, educational activity, teacher, „Ruch Pedagogiczny”, Henryk Rowid.

Wstęp

Wypowiedź, którą zamieścili Redaktorzy w przedmowie publikacji poświęconej badaniom w pedagogice społecznej, podnosi znaczenie podejmowania wspólnych działań na rzecz nauki. W ich opinii: „Nauka współczesna to efekt działania zbiorowego, kumulacji wiedzy przekazywanej od pokoleń. Ale i wymiany informacji pomiędzy różnymi ośrodkami badawczymi” (Marynowicz-Hetka, Granosik, Wolska-Prylińska 2007: 13). Takie pojmowanie nauki dostrzec można podczas analizy faktów z życia i działalności Heleny Radlińskiej (1879–1954), uznawanej za twórczynię pedagogiki społecznej. Aktywność naukowa, społeczno-wychowawcza i oświatowa niemal całkowicie wypełniła przestrzeń 75 lat jej życia.

Helena z Rajchmanów Radlińska była jedną z osób, które po przybyciu do Krakowa w 1906 r. zaangażowały się w walkę o niezależną, wolną oświatę, włączyły się w działania niepodległościowe. Wiedzę zdobytą na Uniwersytecie Jagiellońskim i doświadczenie użytkowała na potrzeby nauczycieli i uczniów. Ta zmiana potrzebna była zwłaszcza nauczycielom w Galicji. Radlińska i jej pokolenie dostrzegało potrzeby tej grupy, zwłaszcza w zakresie koniecznych przemian oświatowych. Miała także świadomość, że zaproszenie do zmiany myślenia i działania kierowała do jednej z tych grup, które doświadczały poważnych trudności socjalno-bytowych, powodowanych niskim uposażeniem, wobec czego zmuszone były walczyć o codzienny byt własny i rodziny. Dorota Grabowska-Pieńkosz, w publikacji poświęconej galicyjskim nauczycielom, przywołała słowa jednego z nich, pracującego w szkole najniższego szczebla. Wypowiedź ta daje obraz warunków życia tej grupy: „Miał za dużo, żeby z głodu umrzeć, a za mało, by żyć” (Grabowska-Pieńkosz 2016: 308).

Irena Lepalczyk (2001) zaznaczyła, że Radlińska wymieniając stowarzyszenia, z którymi współpracowała w czasie pobytu w Krakowie, podała przede wszystkim Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego. Wątki badawcze, które tam podjęła, kontynuowała – zdaniem I. Lepalczyk – w Warszawie i Łodzi (Lepalczyk 2001: 45, 50). Ważną datą był rok 1909, w którym uczestniczyła w Zjeździe Delegatów Związku Nauczycielstwa Ludowego, odbywającym się w Krakowie. Istotnym wątkiem ówczesnych obrad był temat seminariów nauczycielskich, a efektem dyskusji — przekonanie, że dla nauczycieli ludowych należy organizować wykształcenie na poziomie uniwersyteckim. Dostrzegając potrzeby oświatowe tej grupy, Radlińska szukała

rozwiązania, jak działać skutecznie. Prawdopodobnie uznała, że najkorzystniejszą formą był bezpośredni kontakt i z niego korzystała podczas odczytów, spotkań, zjazdów. Wybrała również przekaz za pomocą słowa drukowanego. Do pracy naukowej, której efektem były wydane publikacje, dołączyła aktywność pisarską na łamach ukazujących się wówczas czasopism pedagogicznych. Jednym z nich był wydawany od 1912 r. „Ruch Pedagogiczny”, którego redaktorem był Naftali Hertz Kanarek (H. Rowid) (1877–1944). Deklaracja redaktora „Ruchu Pedagogicznego”, iż pismo będzie docierać do nauczycieli i przybliżać im nowinki pedagogiczne, zwłaszcza nowatorskie założenia teoretyczne i praktyczne rozwiązania nurtu nowego wychowania, mogła być wystarczającym argumentem do zaangażowania się przez Radlińską w przygotowywanie materiałów do druku.

Henryk Rowid urodził się w Rzeszowie, w prowincjonalnym wówczas mieście galicyjskim, w rodzinie żydowskiej. Po ukończeniu w 1898 r. Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Rzeszowie pracował w następnych latach w żydowskim i polskim szkolnictwie ludowym w Rawie Ruskiej, Tarnowie, Krakowie. Pogłębiał swoją wiedzę, ukończył studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, uzyskując w 1911 r. tytuł doktora (Meissner 2000: 91–92). W 1908 r. wystąpił ze wspólnoty mojżeszowej, a w 1918 r. zmienił nazwisko na Henryk Rowid (Meissner 2000: 92). Podkreślał, że praca w szkołach, ale też zetknięcie się ze światem pedagogicznym (m.in. udział w 1911 r. w Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Brukseli, czy pobyt w Lipsku i zapoznanie się z pracą Instytutu Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej, szkół eksperymentalnych w Lipsku) dało mu bardzo wiele (Rowid 1913: 199). Dostrzegał potrzebę przygotowywania dla nauczycieli materiałów, które umożliwiłyby proces ich samokształcenia. Zadanie to miało realizować czasopismo „Ruch Pedagogiczny”, powołane na mocy uchwały V Zjazdu Delegatów Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, który odbył się 9.09.1911 r. w Krakowie. Było miesięcznym dodatkiem do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego” (*Od redakcji...* 1912: 1). Do współpracy pozyskał znakomity zespół ludzi, który reprezentował Galicję, a także Królestwo Polskie; była wśród nich również H. Radlińska. Po dziesięciu latach wydawania czasopisma Rowid napisał w 1922 r., że było wiele przyczyn zastoju życia pedagogicznego w Galicji. Zaliczył do nich niewolę polityczną, zależność od zaborcy narzucającego gotowe formy wychowania, programy i podręczniki szkolne, zerwanie z kulturą pedagogiczną krajów zachodnich, złe warunki ekonomiczne nauczycieli zwłaszcza w szkołach ludowych (Rowid 1922: 1). „Ruch Pedagogiczny” ułatwiał dostęp do informacji, umożliwiał prezentację osiągnięć naukowych, oświatowych. Na łamach czasopisma współczesne prądy pedagogiczne były rozpatrywane z punktu widzenia ich rozwoju dziejowego. Rowid stwierdził, iż: „Przekonujemy się, że niejedna „nowa” idea reformatorska znana była i głoszona w pismach pedagogów ubiegłych stuleci” (Rowid 1922: 1). Treści czasopisma miały umożliwiać nauczycielom poznanie tak dorobku minionych stuleci, który nadal był aktualny, jak i najnowszych osiągnięć w nauczaniu, wychowaniu, opiece. Na początku lat 30. XX w. redaktor wyrażał nadzieję, że czasopismo stało się już swoistym łącznikiem pomiędzy nauką, ukierunkowaną na badania zagadnień wychowawczych, a na-

uczycielami. Wśród autorów zamieszczanych na jego łamach artykułów wymienił H. Radlińską, przypominając tytuł jej artykułu, który został poświęcony tradycjom polskiego szkolnictwa elementarnego, jej uwagi dotyczące metodyki nauczania historii w szkole (Rowid 1932: 3, 4). Jego zdaniem wartością czasopisma było to, iż czytelnicy mogli czerpać wiedzę pedagogiczną „u źródeł i utrzymywać bezpośrednią styczność z twórcami współczesnej kultury pedagogicznej” (Rowid 1932: 5). Wymienił ich nazwiska: „Dawid, Dyakowski, Dyboski, Falski, Grzegorzewska, Librachowa, Mirski, Nawroczyński, Niemcówna, Odrzywolski, Radlińska, Szuman, Szycówna, Tync, Witkowska, Ziennowicz, Znaniecki” (Rowid 1932: 5).

W 1933 r. zamieszczono w czasopiśmie notatkę, że w związku z reorganizacją wydawnictw związkowych, dokonaną na mocy uchwały Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, redakcja „Ruchu Pedagogicznego” została przeniesiona z Krakowa do Warszawy. Dr H. Rowid nadal pozostawał jego współredaktorem. Redaktorem odpowiedzialnym był Benedykt Kupski. Z dniem 31.12.1933 r. Rowid zrzekł się stanowiska współredaktora i członka Komitetu Redakcyjnego „Ruchu Pedagogicznego” (*Od Redakcji...* 1933: 36; *Od Redakcji...* 1933/34: 188).

W artykule podjęto analizę, z perspektywy historyczno-pedagogicznej, zawartości czasopisma „Ruch Pedagogiczny” w latach 1912–1933¹. W tym okresie jego redaktorem był Henryk Rowid. W spisach autorów podejmujących współpracę z wymienionym czasopismem wymieniana była również Radlińska. Pod uwagę wzięto artykuły jej autorstwa, analizowano również dział kronikarski, w którym odnotowywana była aktywność oświatowa Radlińskiej. Wybrano czasopismo, którego redakcja od początku istnienia zakładała, że będą na jego łamach prezentowane rezultaty podejmowanych wysiłków ukierunkowanych na zmianę galicyjskiej szkoły, nauczania i wychowania. Celem przeprowadzonych badań było ukazanie działalności oświatowej Radlińskiej w świetle „Ruchu Pedagogicznego w latach 1912–1933. Działalność ta była prowadzona w Galicji, gdzie zaborca w XIX w. i na początku XX w. utrwał w mieszkańcach poczucie odrębności, aż do przekonania o braku przynależności do Polski (Sroka 2015: 18–19). Była to również Galicja i Kraków, które otwierały przestrzeń na współpracę na wielu płaszczyznach i poziomach, stanowiły cel ucieczki wielu osób przed prześladowaniami z terenów pozostałych zaborów. W tym mieście pod koniec XIX i na początku XX w. coraz aktywniej kobiety inicjowały przemiany w życiu społecznym, oświatowym (Jamrózek 2003: 30). Dodać należy, że po wyjeździe z Krakowa w 1918 r. oraz po podjęciu licznych zadań i obowiązków, jakie podjęła w odrodzonej Polsce, Radlińska nie zerwała współpracy z „Ruchem Pedagogicznym” ani z Rowidem². Podstawowym materiałem źródłowym były poszczególne tomy „Ru-

¹ Od 1914 r. aż do 1918, ze względu na I wojnę światową i działania wojenne, które objęły twierdzę Kraków wydawanie czasopisma zostało zawieszono.

² Od 1922 r. była redaktorką „Rocznika Pedagogicznego”, w którym w 1928 r. opublikowała razem z Rowidem artykuł pt. *Realizacja szkoły twórczej*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 3, s. 83–102. Ukazano w nim nie tylko przykłady innowacyjnych rozwiązań proponowanych, czy stosowanych w szkolnictwie w latach 20. XX w. w Polsce (np. szkoła twórcza Rowida) i za granicą, czytelnik mógł skorzystać ze wskazanej literatury, w celu pogłębienia wiedzy. Zdaniem autorów w m.in. Austria była krajem, w którym dokonano wiele zmian i wprowadzono szkoły doświadczalne, w których nauka odbywała się na podstawie znajomości środowiska (s. 91).

chu Pedagogicznego”; uzupełniające znaczenie miała kwerenda źródłowa publikacji Radlińskiej wydawanych w tzw. okresie krakowskim, jak również po 1918 r. Ich poznanie było pomocne dla potwierdzenia tematyki jej zainteresowań badawczych, czy prób ustalania autorstwa tekstów zamieszczanych w „Ruchu Pedagogicznym”, bądź też właściwego przypisania aktywności oświatowej prezentowanej w formie kronikarskich notek w czasopiśmie.

Pobyt w „duchowej stolicy Polski” w latach 1906–1918 i wyjazd do Warszawy

Jak przedstawiał się zatem czas pobytu Radlińskiej w Krakowie, który sama nazwała najszczęśliwszym (Lepalczyk 2001: 35)? Przybyła tam po ucieczce z Syberii, gdzie przebywała z mężem w 1906 r. na zesłaniu. Była to konsekwencja zaangażowania się w walkę o szkołę polską w 1905 r. W 1907 r. podjęła studia historyczne na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Na Uniwersytecie Jagiellońskim w okresie autonomicznym studentki były nową grupą; od 1897 r. mogły studiować na Wydziale Filozoficznym, a od 1900 r. również na Wydziale Lekarskim. Pod koniec lat 90. XIX w. stanowiły one, zgodnie z obliczeniem Marii Stini, 8,9% ogółu studentów, przed rokiem 1918 ich udział wynosił 24,8%. Młodzież pochodząca z Galicji stanowiła większość, po 1905 r. narastała liczba studentów z Królestwa Polskiego (Stinia 2014: 144). W pamięci Radlińskiej utrwaliły się postacie profesorów, którzy wywierali znaczący wpływ na studentów, również na nią samą. Do tej grupy zaliczyła prof. Wiktora Czermarka, doc. Stanisława Kutrzebę, doc. Wacława Tokarza, doc. Kopereę, dra Wincentego Zakrzewskiego, prof. Franciszka Bujaka, dra Jana Rozwadowskiego, dra Władysława Heinricha. Osobą, która kształtowała ją naukowo na seminarium z historii średniowiecznej, był prof. Stanisław Krzyżanowski. Radlińska uczęszczała ponadto na seminarium prawa polskiego S. Kutrzeby, seminarium historii gospodarczej F. Bujaka. Podkreślała znaczenie wybitnych wykładowców z UJ i ich wpływ na jej przygotowanie do pracy naukowej i pedagogicznej. Waleciami, które dostrzegała, były skrupulatność i rzetelność w badaniach naukowych, troska o zaplecze naukowe i dydaktyczne.

Kadra UJ podejmowała również działania na rzecz podniesienia poziomu edukacji dzieci i młodzieży w Galicji. Wykładowcy powiązani byli z systemem szkolnictwa średniego, współpracowali z kierującą szkolnictwem średnim Radą Szkolną Krajową. W 1901 r. wykładowcy UJ poparli inicjatywę Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW) przeprowadzenia kursów uzupełniających nauczycieli na uczelni, podobnie jak we Lwowie³. Skierowane były one głównie do nauczycieli z mniejszych miejscowości, którzy uzupełniali i poszerzali posiadane wiadomości. Krakowskie koło TNSW przygotowało i opublikowało w 1906 r. referat, w którym poddano ana-

³ Koło Krakowskie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW) powołane w 1874 r., stanowiące część ogólnogalicyskiej organizacji zrzeszającej nauczycieli, było istotnym forum wymiany poglądów. Kierował nim przez pierwsze lata Michał Bobrzyński.

lizie funkcjonowanie, a zwłaszcza braki w prawidłowej pracy edukacyjnej szkoły średniej. Pod kierunkiem ówczesnego rektora UJ, Kazimierza Morawskiego, powołano krakowską Komisję Reformy Szkół Średnich. Pierwsze wystąpienie Radlińskiej na zebraniu krakowskiego Koła odbyło się 25.04.1908 r. Przedstawiła wówczas temat „Z zagadnień pedagogiki społecznej”. Słuchała go również Maria Ramułtowa, kierowniczka polskiej szkoły nowego typu, w której pracowała Radlińska. Doceniano aktywny udział Radlińskiej, wygłaszane odczyty nagradzano oklaskami. Członkinie Koła zaangażowane były w zbieranie danych statystycznych, obrazujących funkcjonowanie szkolnictwa średniego żeńskiego w Krakowie (Łuczyńska 1991: 71). W 1909 r. Radlińska wzięła udział w II Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie, wygłaszając referat poświęcony wychowaniu narodowemu. Należy dodać, że w czasie studiów zajmowała się także zagadnieniami czytelnictwa i bibliotekarstwa. Studia ukończyła w 1911 r. Przed rozpoczęciem I wojny światowej uczestniczyła w Kongresie Skonfederowanych Stronnictw Niepodległościowych, wchodziła również w skład kierownictwa Komisji Tymczasowej. W latach 1915–1919 prowadziła wykłady na Wydziale Społecznym Wyższych Kursów dla Kobiet im. A. Baranieckiego, była wydawcą i redaktorem wychodzącego w Krakowie czasopisma „Kultura Polska” w latach 1917–1918 (Gumuła 2008: 690, 691). Wyższe Kursy dla Kobiet, na których wykładała Radlińska, zorganizował jeszcze w 1868 r. przy Muzeum Techniczno-Przemysłowym Adrian Baraniecki. Na kursy uczęszczały kobiety, którym przyświecały cele naukowe bądź też wyłącznie praktyczne. Uczestniczki kursów zyskiwały możliwość narodowego kształcenia (wykłady odbywały się w języku polskim), a także zdobycia dyplomu umożliwiającego podjęcie pracy guwernantki prywatnej i nauczycielki w rodzinach ziemiańskich (*Wyższe kursa dla kobiet...*: 8). Podsumowując działalność kursów po upływie 20 lat, podkreślano wagę szerzenia oświaty:

Nie, prawdziwa i gruntowna nauka jeszcze nikomu nie zaszkodziła: nie, oświata pod żadnym względem nie jest trucizną, o hyperprodukcji inteligencji mówią tylko zacofańcy, dla wszystkich światło wiedzy jest potrzebne, bo za nim idzie poznanie prawdy” (*Głos w sprawie kursów...*: 8).

Należy wspomnieć, że na kursach odbywały się zajęcia higieny, pedagogiki i psychologii (*Sprawozdanie dyrekcji kursów...*: 16, 17, 30). W 1918 r. H. Radlińska wyjechała z Krakowa wraz z mężem do Warszawy. Podjęła tam pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Nawiązała współpracę z Wolną Wszechnicą Polską (WWP), wykładała historię wychowania na Wyższych Kursach im. J. Miłkowskiego, a także historię i pedagogikę na Państwowych Kursach Nauczycielskich im. W. Nałkowskiego. W 1925 r. przygotowała habilitację z historii pracy społecznej. Podjęła funkcję kierownika Studium Pracy Społeczno-Oświatowej na Wydziale Pedagogicznym WWP. W 1927 r. uzyskała stanowisko profesora nadzwyczajnego historii i teorii oświaty pozaszkolnej, w latach 1928–1930 była dziekanem Wydziału Pedagogicznego WWP. Wiesław Theiss tzw. okres warszawski w życiu Radlińskiej, obejmujący lata 1918–1939, uznał za czas, w którym wcześniejsze doświadczenia uzupełnione zostały „celowo podejmowanymi badaniami i ekspery-

mentami” (Theiss 1984: 41), czas, w którym doszło do ukształtowania i rozwinięcia pedagogiki społecznej. Zaznaczył, że dominowały w nim kwestie pracy oświatowej oraz pracy społecznej (Theiss 1984: 41).

W pracach Radlińskiej dostrzec można wiele punktów wspólnych z przekonaniami tej części pokolenia, które poprzez oświatę podążało do wolności. Jej namysł nad zadaniami pracy oświatowej przeanalizować można, czytając publikacje, które wydała na początku XX w. Wskazywała w nich właściwy kierunek rozwoju oświaty pozaszkolnej, formułowała wytyczne do jej organizacji, zaznaczała, jak ważną rolę odgrywa praca oświatowa w wychowaniu narodowym. Włączyła się w przygotowanie podręcznika do pracy oświatowej pt. *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, który w 1913 r. został wydany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza. Publikacja ta była dziełem oczekiwanym, potrzebnym i stanowiła obszerny, ponad 500-stronicowy zbiór wskazówek, w jaki sposób należy organizować działalność oświatową, a także jakie formy tej pracy umożliwiają dotarcie do jak największego grona odbiorców. Radlińska zapoznawała czytelnika z tradycjami pracy oświatowej w Polsce, wskazywała na zależność pomiędzy tą pracą a wychowaniem narodowym, zabierała głos na temat organizacji czytelnictwa. Autorzy tego opracowania wiedzieli, że najpilniejsze potrzeby życia zbiorowego niemal nie mogły być zaspokajane siłami fachowymi, dlatego tak ważnym było przygotowanie wytycznych ułatwiających to działanie. Wskazali obszary tej pracy, formy jej realizacji, dążąc do jej usystematyzowania czy ujęcia w pewne normy. Jan Hempel w rok po wydaniu tego dzieła nazwał je na łamach „Codziennego Kuriera Lubelskiego” „encyklopedią pracy oświatowej na ziemiach polskich” (Hempel 1914: 1).

Na łamach czasopism pedagogicznych, w tym „Ruchu Pedagogicznego”, dostrzegano jej zaangażowanie, drukowano artykuły, odnotowywano wystąpienia i głos w dyskusjach.

Współpraca z „Ruchem Pedagogicznym”

Analiza zawartości poszczególnych numerów miesięcznika „Ruch Pedagogiczny” z lat 1912–1933 pozwoliła na ustalenie, jakie materiały na jego łamach zamieszczała Radlińska. Istotnym wydaje się również to, że w czasopiśmie upowszechniano jej aktywność oświatową, podejmowane wysiłki na rzecz poprawy stanu szkolnictwa. Pierwszą grupę materiałów stanowią teksty jej autorstwa, natomiast druga obejmuje notki kronikarskie, relacje ze spotkań, odczytów.

W dziale zatytułowanym *Artykuły* zamieszczano artykuły autorstwa Radlińskiej, które podpisane były H. Orsza, Helena Orsza, Orsza, Helena Orsza Radlińska, H. Radlińska; w pozostałych działach czasopisma podpisana była także inicjałami H. O.⁴ Podjęta przed I wojną światową współpraca z Rowidem była kontynuowana w okresie międzywojennym (wyjazdy Rowida do Niemiec, Belgii i Francji, udział wspólnie

⁴ W *Spisach współpracowników* czasopisma odnotowano, że autorem artykułów podpisanych inicjałami H. R. oraz h. r. był Henryk Rowid.

m.in. z Radlińską w obradach IV Kongresu Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno w 1927 r). Pola ich aktywności i zainteresowań pedagogicznych zachodziły na siebie. Nie można zaprzeczyć, że dyskusje nad potrzebą reformy szkolnictwa ludowego oraz przygotowania do pracy absolwentów seminariów nauczycielskich, a zwłaszcza przekonanie o konieczności podjęcia działań w tym zakresie, Radlińska dzieliła z Rowidem.

W pierwszym numerze „Ruchu Pedagogicznego” podano, że: „Konieczną jest jednak rzeczą, aby reforma dokonana się wprzód w umysłach całego nauczycielstwa, aby zajęło się ono gorąco pracą pedagogiczną stojącą na poziomie współczesnej nauki” (*Od redakcji...* 1912: 1). Ważnym zadaniem, jakie sobie postawił zespół redakcyjny, było utrzymywanie kontaktu z osobami dążącymi do reformy oświaty z Królestwa Polskiego i wspólnymi siłami rozbudzanie ruchu pedagogicznego, który objąć miał całe nauczycielstwo. Pierwszy rok współpracy z czasopismem Radlińskiej pokazuje jej dotychczasowe zainteresowania i wiedzę na gruncie historii i historii oświaty. Zapoznała czytelników z wybranymi poglądami i koncepcjami kształcenia elementarnego, ukazując i oceniając próby reform tego typu szkół. Artykuł pt. *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego* wydany został w czterech częściach w 1912 i 1913 r. Radlińska przedstawiła tam rozwój szkolnictwa elementarnego, ukazując je w ścisłym związku z całokształtem życia narodowego. Zawarła opis oświaty i poglądy na jej rozwój w końcu XVIII w. oraz powołanie i rozwój szkół parafialnych Komisji Edukacji Narodowej. Zwracała uwagę, iż rozwój nauki i rozwój społeczny wpływały na zmiany w funkcjonowaniu szkoły ludowej na przestrzeni dziejów. Zaznaczała, że powinno się prowadzić badania naukowe, sięgać przy tym do tradycji, korzystać z dobrych wzorców, a przede wszystkim unikać już popełnionych błędów. W jej ocenie reformatorzy szkolnictwa w XVIII w. zwracali uwagę na potrzebę tworzenia szkół ludowych, opracowali ich program oraz podjęli działania mające na celu rozbudzenie „duchowe włościan”. Przywołała stwierdzenie z XVIII w., że „ciemnota rozumu jest szkodliwą społecznością” (Orsza 1912a: 6). Apelowwała: „Trzeba ludzi kształcić tak, by czuli się częścią całości społecznej” (Orsza 1912a, 5–9). Przypominała, że Polska miała bogatą tradycję pracy wychowawczej. Na potrzeby dalszego rozwoju należało ją poznać. Pisała: „W tradycji znaleźć można i gnuśną opieszałość i czyny ofiarne: odwoływanie się do niej bezkrytycznie powiększa nieraz zamęt w poglądach na narodowy charakter szkolnictwa” (Orsza 1912a: 5). Przytaczała stanowisko ks. Popławskiego, że edukacja niższych warstw społecznych nie mogła zaszkodzić nikomu, w tym szlachcie. Ale też ważnym było, żeby do nauki zachęcać, a nie przymuszać. Narzędzia tej nauki, czyli książki, aby były pożyteczne i cenione, powinny zawierać potrzebne uczniom informacje. Takie, które mogłyby wykorzystać w swoim życiu. Rezultatem kształcenia powinno być wychowanie ludzi cnotliwych, oświeconych, ale przede wszystkim dobrych obywateli, świadomych swych praw i potrafiących ich bronić. W jej opinii problemem w postrzeganiu ojczyzny przez ówczesne dzieci było to, że miały one zawężony jej obraz do granic swojej miejscowości. Zwracała uwagę na istotną zależność działalności oświatowej i konieczności przeprowadzenia reformy stosunków agrarnych (Orsza 1912a: 8). Koniecznym była poprawa warunków

bytowych ludu, a dopiero wówczas „oświata, córa wolności” wkroczyć mogła pod strzechy. Przypominała, że jeszcze przed powołaniem KEN działalność oświatową na wsiach prowadzili ks. Brzostowski w Pawłowie, biskup wileński Massalski, biskup płocki Poniatowski inicjujący zakładanie szkółek elementarnych (Orsza 1912a: 8).

Piszząc o organizacji szkolnictwa ludowego w pierwszej ćwierci XIX w. zwróciła uwagę, że na oświatę ludu miały wpływ stosunki polityczno-społeczne. Podała przykład Rzeczypospolitej Krakowskiej, gdzie dla chłopów uwolnionych od poddaństwa i pańszczyzny przed 1817 r. organizowano szkoły ludowe. Przytoczyła dane ukazujące liczbę szkół. W Rzeczypospolitej w 1819 r. jedna szkoła przypadała na 1593 mieszkańców, a w Królestwie – na 2601 (Orsza 1912b: 71, 74). Przypomniała nazwiska wybitnych postaci podejmujących wysiłki na rzecz upowszechnienia oświaty, wymieniła Tadeusza Czackiego i Hugona Kołłątaja. Jej zdaniem na podkreślenie zasługiwały zwłaszcza wysiłki Kołłątaja, zmierzające do podniesienia stanu wykształcenia nauczyciela szkół ludowych oraz zapewnienia mu szacunku dla jego pracy i wsparcia. Podkreśliła, że o odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy w szkołach ludowych dbał Uniwersytet Wileński. Stwierdziła, że w pierwszym dwudziestolecu XIX w. zostało stworzone polskie szkolnictwo ludowe. Korzystało ono z zachodnich wzorców organizacyjnych, a dalszy rozwój był według niej możliwy dzięki tym podstawom. Jej zdaniem, ukazując dzieje rozwoju szkół ludowych, powinno się większą uwagę przywiązywać do prezentacji osiągnięć niektórych postaci. Przypomniała postać Borgiasza Piekarskiego, członka Dozoru Głównego, który w czasach Izby Edukacyjnej pisał, że lud ma nie tylko obowiązki, ale również prawa. Wskazała na nauczyciela ludowego Jana Libere, który zdobył wykształcenie, poznał organizację szkolnictwa na zachodzie, podróżując w 1817 r. i poświęcił się pracy w szkole elementarnej. Użytych swoją biblioteczkę i dzięki temu stworzył pierwszą lub jedną z pierwszych w kraju bezpłatną wypożyczalnię (Orsza 1912c: 145–146). Dodała, że rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego Michał Brodowicz uświadamiał warstwom wyższym, że ponoszą winę, za zaniedbaną kulturę prostego ludu. Podsumowując, stwierdziła, że reforma szkolnictwa przeprowadzona w Rzeczypospolitej Krakowskiej w 1834 r. nawiązała do tradycji Izby Edukacyjnej. Zakładano wówczas biblioteczki szkolne: były one słabo wyposażone, czasami ograniczały się do kilku pozycji, ale stanowiły pewien ważny etap w rozwoju szkolnictwa ludowego.

Jej zainteresowanie osiągnięciami Hugona Kołłątaja, wydana publikacja poświęcona temu reformatorowi, skłania do przyjęcia założenia, że mogła przygotować wybrane sentencje z dorobku osiemnastowiecznych reformatorów wychowania Kołłątaja zamieszczone w 1912 r. w czasopiśmie (*Myśli Hugona Kołłątaja...*: 25–29), być może również Jana Jakuba Rousseau (*Myśli pedagogiczne...*: 129–131). Treści te nie zostały podpisane nazwiskiem Radlińskiej, ale można wnioskować jej autorstwo wymienionego wyboru myśli dotyczących wychowania na podstawie jej zainteresowań i dorobku w zakresie popularyzacji historii (Żukiewicz 2019: 27). Wiemy natomiast, że jesienią 1927 r. Rowid zwiedzał Instytut J. J. Rousseau w Genewie.

W odrodzonej Polsce Radlińska opublikowała w 1924 r. na łamach „Ruchu Pedagogicznego” artykuł poruszający problem nauczania historii (O.–R. [Radlińska]

1924: 77–78), dwa lata wcześniej, pisząc na temat nauki o Polsce współczesnej, przypomniała o początkowym okresie zainteresowania tematyką nauczania rzeczy ojczystych (Orsza 1922: 105–109). Wskazała na treści przygotowane przez Marię Rowidową (nauka rzeczy ojczystych), Wandę Bobrowską, Bergrünównę, Młodowską (pogadanki krajoznawcze). Podjęła kwestię odrębnego przedmiotu, jakim powinna być „Nauka o Polsce współczesnej” oraz przygotowania odpowiedniego programu do jego nauczania, a w jej przekonaniu nauka obywatelska największe znaczenie miała na etapie nauczania młodzieży powyżej 16 roku życia, korzystającej z kursów uzupełniających bądź zawodowych, uczniów szkół średnich, a przede wszystkim uczestników kursów nauczycielskich. Uważała, że:

Nauka o Polsce współczesnej ma im wskazać warsztat, na którym splata się dzień wczorajszy z jutrem z przędzy sił społeczeństwa, wedle wzorów w duszy wyrytych. Ma więc zaznajomić z bogactwami duchowymi i materialnymi Polski i z organizacją życia zbiorowego. Powinna przygotowywać do czynnego obywatelstwa przez wskazanie celowości i obowiązku udziału każdej jednostki w pracy społecznej, związku życia poszczególnego obywatela z bytem i ustrojem państwa, podanie przeglądu najważniejszych potrzeb społecznych (Orsza 1922: 108).

Przestrzegając nauczycieli, że liczby szybko się starzeją, a fakty równie szybko ulegają zmianie – powinno się w związku z tym uczyć oceny materiałów, związków pomiędzy informacjami, umiejętności poszukiwania przyczyn i skutków, ale również oceny przeszkód i ułatwień w rozwoju. Badanie życia – to cel nauczania w tym zakresie. Wskazywała nauczycielom, że wiedza o współczesnym obszarze i granicach Polski daje możliwość dyskusji z uczniami na temat wydarzeń historycznych, podejmowanych decyzji przez osoby rządzące krajem. Była przekonana, że tłumaczyć powinno się im, co oznacza granica polityczna. Pisała: „Życie bieżące nasuwa wiele kwestyj, uzmysławiających, czym jest linia graniczna, jakie posiada znaczenie w polityce gospodarczej, sanitarnej, emigracyjnej” (Orsza 1922: 107). Wyjaśnić się powinno po 1918 r. znaczenie świadomości narodowej, narodowości, przynależności państwowej. Wiedza o narodzie polskim to dane o liczebności Polaków, w tym Polaków niemieszkających już w granicach państwa polskiego, „Polaków nie będących obywatelami polskimi” (Orsza 1922: 107). Uczeń powinien mieć wiedzę z obszaru historycznego, geograficznego, przyrodniczego, demograficznego, gospodarczego i potrafić umiejętnie się nią posługiwać dla własnego rozwoju, funkcjonowania w roli wytwórcy i korzystającego (Orsza 1922: 107). Powinien znać, jej zdaniem, zagadnienia dotyczące „przyrostu ludności, emigracji i imigracji, śmiertelności, walki z zarazami i zwyrodnieniami rasy, opieki społecznej i ochrony pracy” (Orsza 1922: 108). Jej zdaniem wartość człowieka „związać należy z oświatą i stanem kultury, przedstawiając nie tylko stan oświaty, szkolnictwa, instytucji kulturalnych i tendencje ich rozwoju – lecz akcentując znaczenie twórczej, radosnej pracy” (Orsza 1922: 108).

W 1924 r. H. Radlińska napisała w „Ruchu Pedagogicznym”, że po zakończeniu wojny ważną rolę przypisywano kwestii nauczania historii. Krytycznie wypowiadano się w literaturze pedagogicznej na temat dotychczasowego sposobu nauczania

tego przedmiotu, zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami. Przypomniała, że już w 1922 r. na trzecim Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Genewie podkreślano wartość nauczania historii w wychowaniu moralnym. Odniosła się w treści materiału zamieszczonego w czasopiśmie do sprawozdania z wymienionego kongresu. Zaznaczyła, że podkreślono w nim wartość nauczania historii w perspektywie doskonalenia relacji pomiędzy ludźmi, opartych na rozumieniu się i szacunku. Wskazywała kierunek, pisząc: „Wytworzenie się świadomości narodowej i potęgowanie cech narodowych przyczyni się do wzbogacenia ludzkości; należy studiować czynniki wywarzania i wzrostu narodowości, ukazywać różne motywy czynów i wykrywać dobro w polityce nawet przeciwstawnej” (O.-R. 1924: 78). Zaznaczała, że należy z jednakową bezstronnością odnosić się do wszystkich narodów. Ludzie zawsze, jej zdaniem, powinni szanować bohaterstwo i poświęcenie, tak samo, jak zawsze powinni potępiać wojnę zaborczą oraz krzywdzenie innych. Nauczając historii powinno się zwracać uwagę na wartości moralne, intelektualne, duchowe. Najmłodsze dzieci poprzez „naukę o historii rzeczy i życia codziennego, połączoną z odtwarzaniem” powinny zostać przygotowane do rozumienia przebiegu dziejów (O.-R. 1924: 78). Informowała czytelników, że wydział wykonawczy Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego, którego była członkiem reprezentując Polskę, podjął się wykonania uchwał kongresu w Genewie (O.-R. 1924: 78). Powołano w tym celu w drugiej połowie 1923 r. związek komitetu międzynarodowego dla spraw nauczania historii, w jego skład wchodził wybitni historycy z Anglii, Belgii, Chin, Czech, Francji, Holandii, Indii, Niemiec, Norwegii, Szwajcarii, Węgier, Włoch, a także z Polski, którą reprezentował profesor O. Halecki. Planowano utworzenie w poszczególnych krajach komitetów narodowych, które miały podjąć badania nad stanem nauczania historii, przygotowywać zagadnienia do prezentacji, wymieniać się wynikami podjętych badań. Pierwszy taki komitet powołano w Anglii, jego zadaniem było wydanie planu zarysu dziejów krajów brytyjskich. Radlińska informowała także, że projektowano urządzenie szeregu konferencji poświęconych nauczaniu historii, które zapowiedziane już były w Anglii, Niemczech, Holandii (O.-R. 1924: 78).

Redaktor „Ruchu Pedagogicznego” umożliwił jego czytelnikom zapoznanie się w 1925 r. z treścią wykładu wygłoszonego przez H. Radlińską w dniu 2.01.1925 r., na Kursach świątecznych Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Ideały nowej szkoły to zdaniem Radlińskiej „przystosowywanie czynności wychowawczych do wymagań życia, zależne zarówno od warunków, jak i od biegu prac uprzednich” (Orsza-Radlińska 1925: 181). Nauczyciele, jej zdaniem, aby mogli wprowadzać zmiany w funkcjonowaniu szkół, odchodzić od skostniałych schematów postępowania z uczniami, potrzebowali informacji o podejmowanych próbach, doświadczeniach innych placówek. Była przekonana, że szukając genezy nowego ruchu, należało przypomnieć dzieje szkolnictwa galicyjskiego. Przywoływała żądania Stefana Szczepanowskiego z końca XIX w. – autonomii edukacyjnej. Nauczyciel powinien wymagać minimum gruntownej nauki, a mieć możliwość pozwolenia uczniowi na nieograniczoną wolność dokształcania się zgodnie ze swoimi potrzebami. Przypominała, że

na pierwszym planie Szczepanowski stawiał kształcenie charakteru, a za podstawę wykształcenia umysłowego uważał wykształcenie życiowe oraz autodydaktyzm. Początek XX w. uważała za czas, w którym pojawiły się bardzo wartościowe doświadczenia, takie jak: pismo J. B. Dobrowolskiej „Szkoła Przyszłości”, Polskie Ognisko Wychowawcze Wiejskie w Starej Wsi pod Warszawą, Ognisko w Prokocimiu pod Krakowem, Szkoła Marii Ramułtovej, Szkoła Ksawerego Praussa połączona z internatem, Szkoła Stanisławy Okołowiczówny w Krakowie. Stwierdziła jednak, że brak sprawozdań z pracy wymienionych placówek niemal uniemożliwiał popularyzację ich pracy, osiągnięć wychowawczych i dydaktycznych (Orsza-Radlińska 1925: 183). Rowid, pisząc o ustroju szkolnictwa w Polsce, dodawał, że społeczeństwo mogło być zasilane nie tylko przez wykształconych ludzi w szkołach różnych typów, ale także przez osoby, które ukończyły „dobrze zorganizowane instytucje oświaty pozaszkolnej, jak uniwersytety włościańskie i robotnicze” (Rowid 1925: 257). Przypomniał za J. W. Dawidem, że szkoła dawała przygotowanie skrócone, przyspieszone, intensywne, przygotowywała do bardziej złożonych zadań życiowych. Uniwersytety miały być źródłem kultury pedagogicznej, toteż pilną kwestią było powoływanie na nich katedr psychologii pedagogicznej, historii wychowania, socjologii. Uważał, że cennym był fakt dostrzegania przez władze szkolne w II Rzeczypospolitej potrzeby reformy kształcenia przyszłych nauczycieli. Uznał funkcjonujące seminaria nauczycielskie za „przeżytek odziedziczony po minionej epoce kulturalnej, kiedy to urabiano nauczyciela „ludowego”, a nie kształcono nauczyciela szkoły powszechnej (Rowid 1925: 257–258). Nauczyciel powinien być przygotowany do pracy nie tylko w szkole powszechnej, ale i w instytucjach oświaty pozaszkolnej, pełniąc funkcję popularyzatora nauki i krzewiciela kultury etycznej i artystycznej. Jego zdaniem do takiej roli powinny przygotować go odpowiednio zorganizowane studia pedagogiczne (Rowid 1925: 258). Już od początku wydawania „Ruchu Pedagogicznego” pisał o tym, że funkcjonowanie oświaty na poziomie elementarnym mogło poprawić odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Był przekonany, iż nauczyciele powinni posiadać przede wszystkim wiedzę z pedagogiki eksperymentalnej, psychologii dziecka i historii pedagogiki (H. R. [Rowid] 1912: 103). Od 1912 r. przypominał, że pedagogiki powinny uczyć w seminariach nauczycielskich osoby fachowo przygotowane do prowadzenia tych zajęć (Rowid 1912a: 115).

Okres pełnienia przez H. Rowida funkcji redaktora czasopisma zamyka artykuł H. Radlińskiej poświęcony planowaniu pracy wychowawczej. W 1933 r. napisała, że jej zdaniem pokolenie zajmujące się wychowaniem dążyło do tego, aby „było lepiej”. „Dla pedagogów „lepiej” – pisała – oznaczało pełniejsze, szczęśliwsze życie, dla rodziców „lepiej” wyrażało się inaczej: lżej, wygodniej, oznaczało życie na wyższym poziomie materialnym, zdobycie wykształcenia, zawodu zapewniającego dziecku w przyszłości dobrostan materialny” (Radlińska 1933/34: 160). Zwraçała uwagę, iż zachodziła ogromna różnica pomiędzy tym, co miało znaczenie dla jednostek, a tym co liczyło się dla grupy. Podejmując rozważania o pracy wychowawczej, zaznaczała, że nie było ono jedynie „inicjowaniem, wprowadzającym w świat istniejących wartości, lecz również w pewnym sensie – służbą niewidomym wynikom nowej twór-

czości” (Radlińska 1933/34: s. 161). Zwracała się do czytelników, zwłaszcza do nauczycieli, następującymi słowami:

Nie wolno zabijać i upokarzać żadnej istniejącej wartości, trzeba ją odszukiwać, nieraz odczyścić i ukazywać. Nowe wartości należy wносить tak, aby wzmacniały, rozpałały dusze młodzieży. Strzec się narzucania sztucznych świecideł, onieśmielającego ciężaru dalekich doskonałości (Radlińska 1933/34: 168).

Jej zdaniem sztuka tworzenia życia to umiejętność korzystania ze spuścizny wielkich twórców i współdziałania w twórczości zbiorowej. Nie można było tego osiągnąć bez poznania siebie, bez poczucia przynależności do gromady i współodpowiedzialności za nią.

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego” relacjonowano czytelnikom, a zwłaszcza nauczycielom, sprawy bieżące w dziedzinie nowatorstwa pedagogicznego, prowadzonych badań za granicą oraz na ziemiach polskich czy w odrodzonej Polsce po 1918 r. Pisano także o ważnych wydarzeniach, spotkaniach, zjazdach. W artykule ukazano, na wybranych przykładach, jakie działania H. Radlińskiej popularyzowano na łamach „Ruchu Pedagogicznego”.

W 1912 r. Rowid przedstawiał czytelnikom wyniki badań poświęconych ideałom uczniów i zaznaczył, że wiedza ta była potrzebna do uzyskania danych na temat stopnia ich uspołecznienia, ale też zainteresowań, celów (Rowid 1912b: 191). W tym samym numerze wypowiada się H. Radlińska na temat książek dla dzieci i młodzieży, które powinny mieć najwyższą jakość, ponieważ to dzięki nim rozbudzano zainteresowania młodych czytelników, ukazywano wzory i wartości, do których należało dążyć. Tym pilniejszym zadaniem było podjęcie pracy ukierunkowanej na nauczanie przemyślanego wyboru książki. Zaznaczyła, że umiejętność ta była fundamentem dla przyszłego czytelnictwa. Pomóc miały w tym recenzje zamieszczane w stałej rubryce w „Ruchu Pedagogicznym” (Barnaś-Baran 2018: 47–71). Autorką wielu z nich była Jadwiga Młodowska, przedstawicielka grupy nauczycielek pracujących w żeńskich szkołach średnich, które do 1914 r. uzyskały stopień doktora (Orsza 1912c: 192–193). W 1928 r. Radlińska apelowała o podjęcie badań nad czytelnictwem (Radlińska 1928: 246). Uważała, że powinny one objąć zagadnienia fizjologiczne, psychologiczne, wychowawcze, organizacyjne. Realizować je powinni nauczyciele, psycholodzy szkolni oraz bibliotekarze. Dostarczyłyby one cennego materiału do poznania psychiki młodzieży, jak i wpływu na nią nauczania szkolnego, a także otaczającego środowiska. Badania stanowić mogły ważny krok na drodze do zapewnienia książce roli narzędzia w samodzielnej, twórczej pracy młodego człowieka. Zdaniem Radlińskiej powinna zostać wprowadzona nauka o czytelnictwie w instytucjach kształcących nauczycieli (Radlińska 1928: 246). Ważnym było, aby przeanalizować dotychczasowe kryteria oceny książek szkolnych, książek dla młodzieży, stan literatury dla młodzieży. Biblioteki szkolne powinny się stawać pracowniami szkolnymi, ponadto przy bibliotekach publicznych należało tworzyć sieć bibliotek dla młodzieży, w których zatrudniony powinien być odpowiednio przygotowany personel (Radlińska 1928: 244, 246).

Radlińska oraz Rowid współpracowali z wybitną postacią, jaką był Jan Władysław Dawid. Po jego śmierci redaktor czasopisma przypominał czytelnikom „Ruchu Pedagogicznego” znakomity dorobek Dawida, zwłaszcza w zakresie badań naukowych wspomagających rozwój pedagogiki (Rowid 1914: 5). Nauczyciele w Galicji mieli możliwość współuczestniczyć w jego intensywnej działalności pedagogicznej w latach 1910–1913. W dniu 24.03.1914 r. w Sali Uniwersytetu Jagiellońskiego żegnała Dawida m.in. Radlińska. Zgromadzeni tam profesorowie, przedstawiciele nauki, nauczyciele szkół średnich i ludowych, młodzież szkolna składali hołd przedwcześnie zmarłemu J. W. Dawidowi. Uroczystość otwierał profesor Maurycy Straszewski, a w imieniu członków Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego mowę wygłosiła Radlińska. Inicjator i założyciel tej instytucji, oraz jego przesłanie, które zostawił potomnym, opisane zostały przez nią w następujących słowach: „»Miłość dusz ludzkich« – to według Dawida istota nauczycielskiego powołania. Powołany »wychodzi poza siebie« – „praca nad innymi jest dlań koniecznością, rozszerzeniem własnej jaźni” (*Uroczyste posiedzenie...* 1914: 43). Jego życie, stwierdziła, to ciągłe poszukiwanie prawdy, którą upowszechniał. Wyjaśniając zagadnienia ogólne, istotne dla praktyki, otwierał przestrzeń do wypełniania szczegółami działalności oświatowej, pedagogicznej. „Będąc uczniem i popularyzatorem, zarazem posiadał sztukę najtrudniejszą: podniesienia twórczości ogółu, kierowania samouctwem” (*Uroczyste posiedzenie...* 1914: 43). W przekonaniu H. Rowida, który wygłosił na tym spotkaniu dłuższy odczyt na temat działalności pedagogicznej J. W. Dawida, był on przedstawicielem okresu w rozwoju pedagogiki, który nazwał okresem przygotowania, gromadzenia materiałów, na których zbudowana zostanie w przyszłości pedagogika narodowa. Potrzeba upamiętnienia dorobku Dawida, a także osobiste doświadczenia zawodowe Rowida, przyczyniły się do kolejnych jego wypowiedzi na łamach „Ruchu Pedagogicznego” w kwestii nauczania, które włączyć miało najnowsze osiągnięcia psychologii i pedagogiki (H. R. [Rowid] 1914: 59; h. r. [Rowid] 1914: 101–104).

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego” upowszechniano inicjatywę powoływania sekcji badań nad dziećmi, które miały istnieć przy funkcjonujących „Ogniskach nauczycielskich”. Zamieszczano wytyczne i praktyczne wskazówki na łamach czasopisma, służące nauczycielom do założenia „kółek pedagogicznych”, a także wskazywano na miejscowości, w których już taka inicjatywa była podjęta. Apelowano o zakładanie bibliotek przy Ogniskach, których zbiory służyć miały doskonaleniu nauczycieli i umożliwiać przygotowywanie wartościowych odczytów, bogatych w nowatorskie treści. Rozumiano trudną sytuację finansową nauczycielstwa i problem finansowy zakupu książek, w związku z tym doradzano, aby kilka „Ognisk” wspólnie zakupiło książki potrzebne do samokształcenia i przygotowywania referatów i założyło wspólną bibliotekę (H. R. [Rowid] 1912: 18–19). Dział „Ruchu Pedagogicznego” nazwany „Z ruchu pedagogicznego w Polsce i za granicą”, którego nazwa brzmiała również „Z ruchu pedagogicznego”, „Kronika pedagogiczna”, dostarczała czytelnikom informacji na temat inicjatyw w zakresie pedagogiki na ziemiach polskich. Sporo miejsca poświęcano pracy pedagogicznej w szkole Marii Ramułtowej w Krakowie i spotkań sekcji pedagogicznej „Ogniska nauczycielskiego” w Krakowie, na którym Ramułtowa

miała prelekcje. W szkole tej, jak już wspomniano, nauczycielką była Radlińska. Zamieszczano ponadto materiały, które ukazywały działalność Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi, czy też o planowanych inicjatywach, jak np. otwarciu Międzynarodowego Fakultetu Pedologii w 1912 r. przez dr med. Józefę Joteyko w Brukseli. Podano także informację, że w dniu 11.02.1912 r. otwarto w Łodzi z inicjatywy tamtejszych nauczycieli I oddział Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi (*Z ruchu pedagogicznego...* 1912a: 61–64). Dostrzegano aktywność H. Radlińskiej na forum TNSW. Notatka zamieszczona w maju 1912 r. potwierdzała, że na posiedzeniu sekcji pedagogicznej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych wygłosiła ona 4.05.1912 r. referat poświęcony pedagogice wielkomiejskiej. Omówiła w nim warunki, w jakich żyła młodzież w wielkich miastach i ich wpływ na jej rozwój. W analizie odwołała się do publikacji I. Tews, wybitnego działacza w obszarze badań pedagogiki wielkomiejskiej w Niemczech pt. „Grossstadtpädagogik” (*Z ruchu pedagogicznego...* 1912b: 103). W czasie obrad sekcji pedologicznej Ogniska nauczycielskiego w Krakowie 12.04.1912 r. ważne wnioski dotyczące nauczania historii wygłosiła Radlińska. Przedstawiła wyniki badań ankietowych i na ich podstawie przygotowała referat pt. „O metodzie nauczania historii na stopniu elementarnym”. Podsumowała go stwierdzeniem, że uczniowie nie mają odpowiednich wiadomości z zakresu historii ojczystej, co więcej – brakowało im nawet wiadomości podstawowych. W relacji podkreślono, że prelegentka poproszona o przygotowanie metodycznych wskazówek do zmiany kursu nauczania historii chętnie zgodziła się na realizację tego zadania. Zaprosiła również do współpracy z sekcją pedagogiczną szkół średnich sekcję pedologiczną (*Z ruchu pedagogicznego...* 1912c: 85). Nazwisko Radlińskiej zostało wymienione w materiale prezentującym inicjatywę powołania Polskiego Instytutu Pedagogicznego. Napisano, że była jedną z postaci-założycieli, reprezentujących „grono wybitnych działaczy z Królestwa Polskiego” (*Z ruchu pedagogicznego...* 1913: 211–212). Podczas obrad zgłosiła projekt założenia biblioteki pedagogicznej i pracowni psychologicznej, stanowiących ognisko pracy osób studiujących kwestie pedagogiczne. Inicjatywa ta spotkała się ze zrozumieniem i poparciem. Wybrany został również skład zarządu, w skład którego weszła Radlińska.

W 1914 r. zamieszczono informacje na temat kursu oświatowego (techniki pracy oświatowej) zorganizowanego w Krakowie w Uniwersytecie Ludowym im. A. Mickiewicza, w którym brała udział Radlińska. Podjęła wówczas wykłady w ramach trzech bloków tematycznych, tj. poświęconym organizacji i zarządzaniu towarzystwami oświatowymi, bloku zajęć dedykowanych bibliotekarstwu, a także zadaniom popularyzacji i organizacji wykładów. W tym ostatnim mówiła na temat popularyzacji historii (*Kronika pedagogiczna* 1914a: 111). W tym samym numerze informowano o Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim, podczas którego Radlińska wchodziła w skład grona wykładowców. Prowadzono tam zajęcia według programu podzielonego na cztery działy. Jej zadaniem było referowanie kwestii dotyczących dziejów działalności oświatowej w Polsce w latach 1864–1900, w ramach działu obejmującego zagadnienia ekonomiczno-społeczne (*Kronika pedagogiczna* 1914b: 107). Na progu odzyskania niepodległości przez Polskę na łamach „Ruchu Pedagogicznego”

dostrzegano zaangażowanie Radlińskiej w dyskusję nad organizacją szkolnictwa państwowego. Staraniem Koła krakowskiego TNSW odbył się 29.12.1917 r. odczyt Tadeusza Łopuszańskiego, podczas którego prelegent wskazywał na konieczność kierowania się zasadą indywidualizacji w nauczaniu. Podczas ożywionej dyskusji głos zabierali również prof. Heinrich, prof. Zaremba, dr Rowid oraz H. Radlińska (*Kronika pedagogiczna* 1918: 23).

Radlińska należała do grona wybitnych naukowców zapraszanych przez Rowida do wygłaszania wykładów w ramach Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. Realizowano je od 1913 r., a po 10 latach Rowid napisał, że „wykłady na kursach były elementem procesu zcalania nauki i kultury rodzimej” (Rowid 1923: 175). Podjętą decyzją 30.12.1913 r. na posiedzeniu ówczesnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji nie tylko organizowano kurs, zdecydowano również, że na prelegentów powoływani będą wybitni uczeni, którzy zapewnić mieli odpowiedni poziom naukowy tych spotkań. Powołano również komitet, który miał się zająć realizacją podjętych uchwał. W jego skład weszli: H. Rowid jako przewodniczący, J. W. Dawid, Z. Daszyńska-Golińska, H. Radlińska, J. Robak, J. Smulikowski, J. Szado, Z. Mayer (sekretarz), R. Sowa (skarbnik) (Rowid 1923: 175, 176). Realizowano te spotkania w lipcu w Pucku (po raz pierwszy w 1921 r.) oraz w sierpniu w Zakopanem. Przykładowo w 1921 r. w Pucku wykłady w grupie tematycznej filozofia–psychologia–pedagogika prowadzili prof. Stanisław Kot („Komisja Edukacji Narodowej”), dr Rowid („Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej”, „Rozwój historyczny szkoły pracy i podstawy psychologiczne”), Helena Witkowska („O wychowaniu obywatelskim”), dr Józefa Joteyko („Antropometria szkolna”, „Rozwój fizyczny dziecka”), dr Marian Odrzywolski („Praca intelektualna młodzieży a szkoła. Zagadnienia indywidualności w pedagogice”). W Zakopanem wykład poświęcony zagadnieniom historyczno-pedagogicznym prowadziła Radlińska. Podjęła kwestie dotyczące zakresu i sposobu ujmowania dziejów wychowania. Analizowała również, podczas kolejnego wykładu, funkcjonowanie bibliotek szkolnych na tle czytelnictwa młodzieży (*Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie...* 1921: 65). W lipcu 1924 r. brała udział w kursie na Pomorzu, w Wejherowie. W ramach wykładów podjąć miała temat „Oświata dorosłych, jej istota, zdania, instytucje i metody”. Natomiast Rowid miał przedstawić temat „Współczesne prądy w pedagogice” (*Program wakacyjnych...* 1924: 142, 143).

Wspomnieć należy, że czytelnicy „Ruchu Pedagogicznego” czytali również relacje z podróży zagranicznych, w których brali udział polscy uczeni, w tym Radlińska. W 1922 r. Helena Witkowska napisała, że w celu wzajemnej wymiany informacji o dokonaniach w dziedzinie wychowania, nauczania, porozumiewania się, „zespolenia możliwie największej sumy indywidualnych usiłowań” (H. W. [Witkowska] 1922: 122) organizowano międzynarodowe kongresy dla spraw wychowania moralnego. Pierwszy z nich odbył się w Londynie w 1908 r., drugi w Hadze w 1912 r., trzeci kongres zaplanowany był w Genewie w 1922 r. Tematyka kongresu miała dotyczyć między innymi nauczania historii w ujęciu międzynarodowym (H. W. [Witkowska] 1922: 122). W Warszawie zorganizowano komitet polski, który miał

wziąć udział w pracach genewskiego kongresu. Przewodniczącą została dr Joteyko, sekretarką – Radlińska. Z inicjatywy Komitetu w Warszawie tworzono Komitety miejscowe. W Krakowie ich organizacji podjął się Rowid.

Zakończenie

Posumowanie powyższych treści mogą stanowić słowa I. Lepalczyk: „W pracach krakowskich tkwi geneza pedagogiki społecznej” (Lepalczyk 2001: 51). Można przyjąć, że Galicja, do której przybyła Radlińska była terenem, który oczekiwał i potrzebował inicjatorów przemian. Wśród osób, które poznała i z którymi współpracowała, było wiele postaci otwartych na nowatorstwo pedagogiczne. Niewątpliwie recepcję nowych prądów pedagogicznych utrudniał zastany, herbartowski porządek edukacyjny, który na tych ziemiach trwale i długodystansowo wpisał się w system szkolny. Zaborca utrzymywał przekonanie o jego słuszności, a przepisami i instrukcjami zmuszał nauczycieli do podporządkowania się wytycznym pod groźbą utraty pracy. Obraz ten opisał Rowid następująco:

„Zgubne wpływy” Zachodu omijały Galicję. Jeśli tu i ówdzie pojawia się u nas myśl pedagogiczna, stojąca na poziomie nowoczesnej nauki, budzi się ona głównie pod wpływem ruchu pedagogicznego w Królestwie Polskiem, albo też dzięki temu, że uczeni polscy z pod zaboru rosyjskiego, znani w literaturze pedagogicznej, zmuszeni są z różnych powodów przebywać krótszy lub dłuższy czas w Galicyi (Rowid 1912: 96).

Podał, że z dziedziny psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej artykuły drukowane były już od lat 80. XIX w. na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, czasopisma, które jego zdaniem w warunkach trudnych szerzyło gruntowną wiedzę, opierającą się na osiągnięciach psychologii i badaniach nad dziećmi. Inicjatywy oświatowe Radlińskiej i jej pokolenia sprawiały, że ulegało zmianie środowisko szkolne. Zmieniał się dzięki ich pracy oświatowej wizerunek nauczyciela, który jeszcze na początku lat 90. XIX w. Rowid oddał w następujących słowach: „Myśl nauczyciela galicyjskiego wychowanego w seminariach, wykarmionego przepisami instrukcji R.S.K. nie wybiega poza ramy szablonowych przepisów urzędowych” (Rowid 1912: 94). Przyczyny takiego stanu upatrywał w systematycznym zabijaniu myśli twórczej nauczyciela przepisami, instrukcjami, ramami, poza które nie mógł wykroczyć. W 1912 r. Rowid pytał, jak można było zmienić tę sytuację, skoro na uniwersytetach w Galicji „pedagogika nie cieszy się dotychczas wielkimi względami” (Rowid 1912c: 94–95). Przypominał, że w zaborze rosyjskim nie wolno było krytykować rządowego systemu szkolnego ani zamieszczać informacji o szkolnictwie galicyjskim. Niemniej jednak ukazywały się wartościowe prace na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” z zakresu teorii pedagogiczno-psychologicznej, m.in. prace Jana Władysława Dawida (Rowid 1912 d: 109). Radlińska, podejmując pracę oświatową w Krakowie, tworzyła warsztat, który umożliwiał nauczycielom podjęcie działań w różnych dziedzinach życia społecznego. Poza ważnym celem kształtowania świadomości narodowej postawiła

sobie zadanie popularyzowanie oświaty, agitowanie do walki o oświatę, a tą drogą – osiągnięcie wyzwolenia narodowego. Dostrzegała dwie ważne przyczyny utrudniające realizację idei wolnego społeczeństwa. Pierwsza z nich to utrata wolności i swobody spowodowana przez władze zaborcze, druga natomiast związana była z brakiem równego dostępu do oświaty wszystkich osób zamieszkujących ziemie polskie. Jej działania w Krakowie i Galicji miały zmniejszać dystans dzielący postępowych ludzi od wolnej ojczyzny. Wiedza, czytelnictwo, badania naukowe i gromadzenie materiału – to środki do tego celu. W odrodzonej ojczyźnie nadal apelowała o aktywizowanie się nauczycieli i podejmowanie samokształcenia, zapoznawanie się z nowinami pedagogicznymi, podejmowanie prób wdrażania nowatorskich rozwiązań. W latach 20. oraz 30. XX w. nadal pisała o potrzebie pracy wychowawczo-oświatowej. Jej aktywność przed 1918 r., a także po odzyskaniu niepodległości można prześledzić, czytając „Ruch Pedagogiczny”. Zespół ludzi, z którymi pracowała, w tym redakcja „Ruchu Pedagogicznego” i autorzy tekstów zamieszczanych na łamach czasopisma, byli pokoleniem, które oczekiwało zmian i otwarte było na nowości mogące zmienić dotychczasowy system kształcenia i wychowania.

Bibliografia

- Barnaś-Baran E. (2018) *Zaangażowanie „Ruchu Pedagogicznego” w popularyzację czytelnictwa książek dla dzieci wśród nauczycieli i rodziców w latach 1912–1939*, „Wychowanie w Rodzynie”, t. 19, s. 47–71.
- Głos w sprawie kursów Baranieckiego* (1892), Kraków, W drukarni „Czasu” Franciszka Kluczyckiego i Spółki.
- Sprawozdanie dyrekcji kursów wyższych dla kobiet im. A. Baranieckiego za rok szkolny 1899/1900, istnienia kursów XXXII, poprzedzone historią zakładu od r. 1868* (1900), Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wyższe kursa dla kobiet przy muzeum techniczno-przemysłowym w Krakowie* (1892), Kraków, Czcionkami drukarni związkowej.
- Grabowska-Pieńkosz D. (2016) *Zapisani w pamięci. Nauczyciele zaboru austriackiego w literaturze pamiątkarskiej*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gumuła T. (2008) *Radlińska Helena (1879–1954) pseud. H. Orsza, J. Strumiński w: Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, A. Meissner i W. Szulakiewicz (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 689–695.
- H. R. [Rowid] (1912) *W sprawie zakładania „kółek pedagogicznych” w Ogniskach nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 18–19.
- H. R. [Rowid] (1912) *Zapowiedziana reforma szkół wydziałowych w Galicji*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 102–103.
- H. R. [Rowid] (1914) *Nauka Rzeczy Ojczystych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 59.
- h. r. [Rowid] (1914) *Zależność stopnia inteligencji dzieci od stanowiska społecznego rodziców*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 101–104.
- H. W. [Witkowska] (1922), *Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 122–126.
- Hempel J. (1914) *Praca oświatowa*, „Codzienny Kurier Lubelski”, nr 52(157), s. 1.

- Jamrozek W. (2003) *Kobiety polskie w ruchu oświatowym Galicji na przełomie XIX i XX wieku w: Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, W. Jamrozek, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), Poznań, Wydawnictwo Eruditus, s. 27–39.
- Kronika pedagogiczna* (1914 a), „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 111–112.
- Kronika pedagogiczna* (1914 b), „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 106–108.
- Kronika pedagogiczna* (1918), „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 23–24.
- Lepalczyk I. (2001) *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Łuczyńska B. (1991) *Koło krakowskie TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884–1939*, Kraków, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Marynowicz-Hetka E., Granosik M., Wolska-Prylińska D. (2007) *Przedmowa. Co przedstawia książka, czyli o społecznej funkcji stowarzyszenia się w: Badania w pracy socjalnej/społecznej – Przegląd dokonań i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, M. Granosik, D. Wolska-Prylińska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 5–17.
- Meissner A. (2000) *Droga Henryka Rowida do „szkoły twórczej” w: Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*, t. 14, A. Meissner, Cz. Majorek (red.), Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, s. 91–103.
- Myśli Hugona Kołłątaja o podstawach i zadaniach wychowania* (1912), „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 25–28.
- Myśli pedagogiczne wielkiego pedagoga i myśliciela z powodu 200 letniej rocznicy* (1912), „Ruch Pedagogiczny”, nr 7, s. 129–131.
- Od redakcji* (1912), „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 1–2.
- Od Redakcji* (1933), „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 36.
- Od Redakcji* (1933/34), „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 188.
- Orsza H. (1912a) *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 5–9.
- Orsza H. (1912b) *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 71–75.
- Orsza H. (1912c) *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8, s. 145–147.
- Orsza H. (1912d) *W sprawie książek dla dzieci i młodzieży*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 10, s. 192–193.
- Orsza H. (1922) *Nauka o Polsce współczesnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 105–109.
- O.-R. H. [Radlińska] (1924) *W sprawie nauczania historii*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4, s. 77–78. 78.
- Orsza-Radlińska H. (1925) *Zagadnienie nowych szkół w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 181–186.
- Program wakacyjnych kursów uniwersyteckich* (1924), „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 142–144.
- Radlińska H. (1933/34) *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 157–168.
- Radlińska H. (1928) *Potrzeba badania czytelnictwa młodzieży szkolnej, metoda i program tych badań*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8, s. 244–246.
- Rowid H. (1912 a) *Rzut oka na rozwój pedagogii w Polsce i za granicą*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 6, s. 108–116.

- Rowid H. (1912b) *Ideaty naszych uczniów (dokończenie)*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 10, s. 183–192.
- Rowid H. (1912c) *Próby polskiej szkoły nowego typu*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 89–96.
- Rowid H. (1912d) *Rzut oka na rozwój pedagogii w Polsce i za granicą*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 6, s. 108–116.
- Rowid H. (1913) *Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksje*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 10, s. 199.
- Rowid H. (1914) *Jan Władysław Dawid*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 1–9.
- Rowid H. (1922) *Dziesięciolecie „Ruchu Pedagogicznego”*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2, s. 1–7.
- Rowid H. (1923) *Dziesięciolecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich 1913–1923*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 7–8, s. 175–184.
- Rowid H. (1925) *Ustrój szkolnictwa w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8, s. 251–259.
- Rowid H. (1932) *W dwudziestolecie Ruchu Pedagogicznego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 1–7.
- Sroka Ł. T. (2015) *Trzy stolice: Lwów, Poznań, Warszawa i priorytety ich władz w XIX wieku, w: Życie codzienne, gospodarka, kultura i społeczeństwo w latach 1772–1918*, W. Łazuga, D. Szymczak (red.), Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 9–24.
- Stinia M. (2014) *Uniwersytet Jagielloński w latach 1871–1914. Modernizacja procesu nauczania*, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagiellonica”.
- Theiss W. (1984) *Radlińska*, Warszawa, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Uroczyste posiedzenie ku uczczeniu ś.p. J. Wł. Dawida* (1914), „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 42–47.
- Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa* (1921), „Ruch Pedagogiczny”, nr 6–8, s. 65–70.
- Z ruchu pedagogicznego* (1913), „Ruch Pedagogiczny”, nr 10, s. 211–212.
- Z ruchu pedagogicznego w Polsce i za granicą* (1912a), „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 61–64.
- Z ruchu pedagogicznego w Polsce i za granicą* (1912b), „Ruch Pedagogiczny”, nr 5, s. 103.
- Żukiewicz A. (2019) *Helena Radlińska w walce o Polskę (1914–1918)*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

O Autorce

Ewa Barnaś-Baran – historyk wychowania, adiunkt w Katedrze Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą: kształtowania się i rozwoju opieki dobroczynnej, zmiany w funkcjonowaniu szkoły i placówek opiekuńczych pod wpływem idei nowego wychowania, rozpoznawania wyzwań edukacyjno-opiekuńczych stojących przed społeczeństwem XIX, XX, XXI wieku związanych z przeobrażeniami społecznymi, cywilizacyjnymi i kulturowymi.

Ewa Barnaś-Baran – historian of education, assistant professor at the Department of History and Theory of Education at the University of Rzeszow. Her research interests concern: the shaping and development of charity care, changes in the functioning of schools and care facilities based on the idea of new education, recognition of educational and care challenges facing the society of the 19th, 20th and 21st century related to social, civilization and cultural transformations.

Cytowanie

Barnaś-Baran E. (2022) *Działalność oświatowa Heleny Radlińskiej w świetle „Ruchu Pedagogicznego” (1912–1933)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 135–155, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.08>.



Joanna Sosnowska* 

Helena Radlińska w (o) międzywojennej Łodzi. Ludzie i miejsca

Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest próba odtworzenia i ukazania związków, jakie łączyły Helenę Radlińską z pokoleniem historycznym międzywojennej Łodzi – pokoleniem reprezentującym środowisko naukowe/akademickie, oświatowe i samorządowe. W kręgu moich zainteresowań pozostawała istota wzajemnych relacji, ich kontekst, intensywność, okoliczności nawiązania znajomości/przyjaźni, ale również – z punktu widzenia procesu uwspólniania doświadczeń – rezultaty wspólnych spotkań, rozmów, projektów. Poszukując takich związków, mając na uwadze historyczno-pedagogiczny charakter badań, przeprowadziłam kwerendę źródłową wybranych prac zwartych i artykułów Radlińskiej, łódzkich archiwaliów i prasy z okresu 1918–1939, wydawnictw periodycznych o profilu społeczno-pedagogicznym oraz publikacji analizujących realia polityczno-ekonomiczne i społeczne tamtego okresu.

Słowa kluczowe: międzywojenna Łódź, kultura, oświata, opieka, uwspólnione doświadczenie, pokolenie historyczne.

Helena Radlińska in (about) Pre-war Łódź. People and Places

Abstract

The purpose of this paper is to attempt to re-create and present the relationships between Helena Radlińska and the historical generation of pre-war Łódź, i.e. the generation representing the scientific/academic, educational, and local government environments. My interests are focused on the nature of mutual relationships, their context, intensity, the circumstances of forming an acquaintance/friendship, but also on the results of meetings, discussions, and projects analyzed from the perspective of sharing

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 8.01.2022; akceptacja: 24.02.2022.

experiences. When searching for such relationships, and considering the historical and pedagogical nature of the research, I conducted an archival study of the selected works and papers of Helena Radlińska, as well as materials collected in archives in Łódź, including press from 1918–1939, social-pedagogical periodicals, and publications analysing the political, economic, and social reality of that period.

Keywords: interwar Łódź, culture, education, care, shared experience, historical generation.

Uwagi wstępne

W interdyscyplinarnym zespole badawczym „Radlińska w pokoleniu historycznym”¹, pracującym w Łódzkim Towarzystwie Naukowym pod kierunkiem Profesor dr hab. Ewy Marynowicz-Hetki (Marynowicz-Hetka 2019a: 111–120), podjęłam – w związku z zainteresowaniami naukowymi dotyczącymi zagadnień opieki i wychowania w Łodzi lat 1918–1939 – pracę badawczą nad odtworzeniem związków, jakie w tamtym czasie zawiązały się pomiędzy Heleną Radlińską (1879–1954) i łodzianami/łodziankami reprezentującymi różne kręgi społeczno-zawodowe, w szczególności – środowisko oświatowe. Wśród nich byli samorządowcy, politycy, działaczki i działacze społeczno-oświatowi, pedagodzy, akademicy. Interesowała mnie istota wzajemnych relacji, ich kontekst, intensywność czy okoliczności nawiązania znajomości/przyjaźni, ale również rezultaty wspólnych spotkań, rozmów, projektów. Pytanie postawione przez wspomniany zespół badawczy: „o mechanizmy konstruowania wokół/z i dla Radlińskiej uświadnionego doświadczenia” (Dewey 1968[1947]: 91, Marynowicz-Hetka 2019b: 62–64, 81), które „poprzez rekonstrukcję i reorganizację, mogło stanowić dla Radlińskiej inspirację i źródła konstruowania swej koncepcji pedagogiki społecznej” (Marynowicz-Hetka 2019a: 111), uważam za istotne. Bez wątplenia to uczona uświetniała swoją obecnością łódzkie środowisko naukowe/oświatowe (dodajmy, że lata międzywojenne to najpłodniejszy okres w jej dorobku naukowo-badawczym²), ale kontakt z mieszkańcami, co zresztą sama podkreślała, cenny był również dla niej. W artykule starano się prześledzić wzajemność oddziaływań – wspólne pola – między przesłaniem Radlińskiej w jej dorobku pisarskim oraz w aktywności społeczno-pedagogicznej i organizatorskiej, ale także uczestnictwem uczoney, w sposób fizyczny lub „bezszelestnie” (Marynowicz-Hetka 2019b: 168–171), w środowisku życia tamtego pokolenia łodzian.

Należy postawić pytanie, czy jednostkowe, sporadyczne spotkania Radlińskiej (i z Radlińską) mieszczą się w koncepcji pokolenia historycznego, obejmującego jednostki w różnym wieku biologicznym, przebywające w wyodrębnionej przestrzeni w danym czasie historycznym (Radlińska 1935: 20–21, Marynowicz-Hetka 2019b: 66). Jest to jednocześnie pytanie o mechanizmy tworzenia (się) / organizo-

¹ Aktywność organizacyjną i badawczą zespołu przedstawiono w tym numerze w Aktualiach.

² Wykaz dorobku bibliograficznego Radlińskiej, w tym publikacji powstałych w latach międzywojennych, znajduje się w następującej pracy: Marynowicz-Hetka, Theiss 2004: 31–56.

wania (się) takiego pokolenia. Jak wynika z badań podjętych nad problematyką tego artykułu, bliska relacja, a nawet tylko znajomość uczoney z wymienionymi wcześniej przedstawicielami łódzkiego środowiska społeczno-oświatowego pozwoliła na zbudowanie takiej przestrzeni, w której niewątpliwie nastąpiły procesy sprzyjające formowaniu się uwspólnionego doświadczenia w pokoleniu historycznym (Marynowicz-Hetka 2019b: 70). Może o tym świadczyć nie tylko podzielenie wartości i ideałów, ale również, a z punktu widzenia pola praktyki – przede wszystkim: kierunek, zasięg i znaczenie prac podejmowanych w Łodzi w latach międzywojennych w obszarze szeroko ujmowanej oświaty i opieki. Jak natomiast postrzegać krąg słuchaczy – uczestników wykładów organizowanych w Łodzi w ramach *Collegium Publicum*³, którzy raz (kilka razy?) pojawili się na spotkaniu z uczoną „ocierali się” o Radlińską (Kafar, Kamińska-Jatczak 2017: 178–179)? Czy możemy włączyć ich do „pokolenia historycznego”? W zasadzie nie jesteśmy w stanie stwierdzić (z badać) czy w ogóle – a jeśli tak, to w jakim stopniu – w słuchaczach zakiełkowała przekazana przez Radlińską treść, myśl, idea – ale z pewnością możemy powiedzieć, że uczona gromadziła wówczas wokół siebie krąg ludzi zainteresowanych problematyką jej wystąpień, a więc osób tworzących wspólnotę wartości.

Można poddać dyskusji zbytne uwypuklenie w niniejszym tekście dokonania pierwszego (i kolejnych) w dziejach miasta samorządu, z którym, ujmując ogólnie, Radlińska współpracowała na wielu płaszczyznach i poziomach. Należy mieć jednak na uwadze, że to dzięki decyzjom osób reprezentujących władze miejskie tak istotne obszary życia publicznego jak oświata, opieka, zdrowie zostały sprecyzowane i ujęte (również na poziomie lokalnym) w ramy prawno-organizacyjne⁴, a wiedza merytoryczna ekipy zarządzającej miastem, wykształcenie tych osób, zapał do pracy, umiejętność działania i świadomość efektów dofinansowania zadań społecznych nosły powodzenie w realizacji takich przedsięwzięć jak programy socjalne, profilaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze, powszechna edukacja czy rozwój miejskich instytucji kultury i nauki.

Poszukując związków i relacji Heleny Radlińskiej ze środowiskiem społeczno-oświatowym międzywojennej Łodzi, przeprowadzono kwerendę źródłową wybranych prac zwartych i artykułów uczoney, łódzkich archiwaliów i prasy z okresu 1918–1939, wydawnictw periodycznych (głównie o profilu społeczno-pedagogicznym) oraz publikacji analizujących realia polityczno-ekonomiczne i społeczne w tamtym czasie. Badania miały charakter historyczno-pedagogiczny. W opracowaniu materiału badawczego zastosowano metodę wyjaśniania historycznego, wykorzystując jej podtypy (Topolski 1984: 445–448)⁵, by możliwe było sformułowanie syntezy poprzez analizę następstw poszczególnych faktów w czasie oraz ujęcie zdarzeń hi-

³ Od 1919 r. Wolna Wszechnica Polska w Warszawie organizowała ogólnodostępne wykłady niedzielne, tzw. *Collegium Publicum*. Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi przejął tę ideę, organizując od 1928 r. bezpłatne wykłady dla zainteresowanych mieszkańców.

⁴ Opieka społeczna, oświata i kultura oraz ochrona zdrowia mieszkańców, obok spraw aprowizacyjnych, budowy i utrzymywania dróg i mostów czy zarządzania majątkiem gminy, znalazły się wśród zadań podstawowych („własnych”), pełnionych przez lokalne samorządy w Drugiej Rzeczypospolitej (Szczepańska 2002: 14).

⁵ Tj. metodę deskrypcyjną, definicyjną, genetyczną, strukturalną i kauzalną (Topolski 1984: 445–448).

storycznych (w tym różnych aspektów życia zbiorowego ludzi) we wzajemnej łączności i w powiązaniu z konkretną rzeczywistością historyczną, na tle uwarunkowań polityczno-ekonomicznych, społeczno-kulturowych i oświatowo-wychowawczych (Miśkiewicz 1988: 221–234, Łuczyńska 1998: 122–124, Majorek 1995: 56–58, 60).

Miejsca i ludzie

„Łódź znałam i byłam z nią związana szeregiem robót” – napisała Helena Radlińska w jednym z listów (Radlińska 1964b: 465), wspominając swoje związki z miastem z okresu międzywojennego: kontakty z łodzianami, sposób wdrażania przez nich do praktyki idei społeczno-oświatowych, przedsięwzięcia w obszarze kultury, opieki, zdrowia, wychowania, szkolnictwa, oświaty pozaszkolnej czy wreszcie – konkretne dokonania polegające na zorganizowaniu wielu ważnych, służących tamtemu pokoleniu, instytucji i placówek czy form pomocy i wsparcia. Tak pisała na ten temat:

W latach 1927–1932 dojeżdżałam na wykłady Oddziału WWP [Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi]⁶. W seminarium moim dokonano szeregu prac badawczych nad warunkami rozwoju dzieci łódzkich. Dla Łodzi przygotowywałam działaczy w Warszawie. Jako dziekan organizowałam przy Wydziale Pedagogicznym [Oddziału Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi] kursy nauczycielskie. Wykładałam na kursach dla nauczycieli szkół doksztalających, na Collegium Publicum, brałam udział w niejednym poczynaniu opieki nad dziećmi i oświaty robotniczej we współpracy ze S. [Stefanem] Kopcińskim (Radlińska 1964b: 465).

Autorka *Listów o nauczaniu i pracy badawczej* [*List jedenasty: W Łodzi*] wskazała miejsca oraz tych, których zapamiętała, wymieniła wspólne przedsięwzięcia i ich rezultaty. List ten i dwie inne publikacje: artykuł *Łodzianie na Sekcji Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie* (Radlińska 1981 [1952]: 47–48) oraz książka *Rodziny zastępcze Łodzi* (Majewska 1948) są pozycjami, w których na temat swoich związków z miastem/mieszkańcami i o samym mieście/mieszkańcach z lat 1918–1939 uczona przekazała nam najwięcej. Do wymienionej książki napisała kilkustronicowe *Wiadomości wstępne* (Radlińska 1948b: 7–15) oraz uzupełnienia w po-

⁶ Pracę w Oddziale Łódzkim Wolnej Wszechnicy Polskiej Radlińska rozpoczęła w 1929 r., natomiast od 1926, z ramienia tej warszawskiej uczelni, zaangażowała się w projekt reaktywowania w Łodzi, przez ówczesne władze oświatowe, Miejskiego Uniwersytetu Powszechnego. W ramach współpracy Zarządu miasta Łodzi z Wolną Wszechnicą Polską w Warszawie, w początkowym etapie działań przewidywano wykłady dla studentów. Być może uczona właśnie w 1927 r. wygłosiła zaplanowany wykład: „Kongresy wychowania moralnego i ich wydawnictwa” (Proponowane wykłady i prelegenci [luty 1926]: 267). Realizacja tego przedsięwzięcia nie powiodła się z przyczyn ekonomicznych, podobnie jak powołanie kolejnej instytucji, Uniwersytetu Pracy, planowanego w 1929 r. W kwietniu, podczas spotkania w Łodzi przedstawicieli władz oświatowych z reprezentantem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Radlińska (członek komisji mającej opracować statut) wygłosiła referat „O celach, zadaniach i organizacji” Uniwersytetu Pracy. Przypuszczalnie, nadciągający kryzys gospodarczy lat 30. uniemożliwił realizację tego przedsięwzięcia, tym bardziej, że Zarząd miasta Łodzi dotował już łódzką filię Wolnej Wszechnicy Polskiej (szerzej: „Uniwersytet pracy” w Łodzi... 1929: 5, Szczepańska 2002: 39, 215–221). Por. też przypis 25.

staci *Odsyłaczy* (Radlińska 1948a: 204–206), świadczące o autentycznej znajomości realiów międzywojennej Łodzi. W konstruowaniu przekazu korzystała ze sprawozdań i dokumentów Zarządu miasta Łodzi z tamtego okresu, ale „niemałą rolę – jak wspominała – odegrały relacje poszczególnych działaczy i osobiste zapoznawanie się ze stosunkami i instytucjami Łodzi” (Radlińska 1948a: 204).

Badania źródeł i opracowań pomocnych w przygotowaniu tego artykułu dają podstawę do twierdzenia, że szerszy krąg mieszkańców znał Helenę Radlińską od końca lat 20. – między innymi za sprawą doniesień prasowych – jako osobę związaną z oddziałem Wolnej Wszechnicy Polskiej uruchomionym w Łodzi w roku 1928, a także dzięki wspomnianym systematycznym wykładom głoszonym w ramach *Collegium Publicum*. Węższy krąg łodzian – osób związanych zawodowo i ideowo z szeroko ujętą kulturą i oświatą (studenci i słuchacze Wolnej Wszechnicy Polskiej, pedagodzy, historycy, nauczyciele, społecznicy) oraz łódzcy samorządowcy, reprezentujący przede wszystkim blok socjalistyczny, spotykali się z Radlińską osobiście. Pierwsi – w ramach prac badawczych i zajęć na uczelni, drudzy – podczas wspólnych spotkań i działań nad wdrożeniem w Łodzi projektów społeczno-oświatowych i wychowawczych.

Zwłaszcza przedstawiciele władz miasta i działacze oświatowi, i to znacznie wcześniej niż powołano w Łodzi filię Wolnej Wszechnicy Polskiej (w zasadzie od początku lat 20.), wsłuchiwali się w to, co Radlińska mówiła i pisała, śledzili jej wystąpienia, odnotowywali publikacje, zapoznawali się z kierunkiem i polami aktywności, obserwowali dokonania. Trzeba podkreślić, że znaczące ogniwo łódzkiego Magistratu stanowili w latach międzywojennych nauczyciele i to oni, obok przedstawicieli innych zawodów, tworzyli trzon inteligencji, która zwłaszcza w pierwszym dziesięcioleciu odrodzonej Rzeczypospolitej podejmowała coraz liczniejsze inicjatywy kulturotwórcze: zapewnienie powszechnego dostępu do edukacji i związana z tym budowa placówek szkolnych, przekształcenie Biblioteki Publicznej w Miejską Bibliotekę Publiczną (była to druga taka inicjatywa w Polsce), zorganizowanie miejskiego teatru, muzeum, galerii sztuki, czytelnicy i kina oświatowego, otwarcie rozgłośni radiowej czy powołanie wielu nowych, chociaż nie zawsze długo się ukazujących, tytułów czasopism (Pleszkun-Olejniczakowa 2015: 8).

Właściwie przez cały okres międzywojenny Radlińska „towarzyszyła” łódzkim włodarzom, którzy w praktyce, z uwzględnieniem realiów życia miasta (i w mieście), dokonywali recepcji jej myśli społeczno-pedagogicznej, wcielali w życie koncepcje dotyczące przede wszystkim popularyzacji oświaty wśród robotników (stanowiących wówczas najliczniejszą demograficznie i zawodowo, a zarazem najbardziej niepiśmienną grupę społeczną), rozwiązywali problemy socjalne i opiekuńczo-wychowawcze dzieci i młodzieży z rodzin o niskim statusie materialnym i/albo niewystarczających kompetencjach społeczno-kulturowych rodziców bądź wysuwali postulaty wskazujące na konieczność podniesienia poziomu funkcjonowania łódzkiej szkoły.

Z grona tych, z którymi Radlińska kontaktowała się osobiście, nie można pominąć pracowników służb społecznych zdobywających, w Łodzi albo/i w Warszawie, pod jej kierunkiem przygotowanie do zawodu. Tamto pokolenie łodzian tworzyło

energiczne zespoły pracownicze w jednostkach samorządu albo w miejskich placówkach kulturalno-oświatowych, socjalnych, opiekuńczo-wychowawczych i szkolnych. O ile niektórym reprezentantom władz miasta – znanym i cenionym, zarówno kiedyś, jak i dziś – z uwagi na pełnione funkcje społeczne, polityczne, oświatowe, poświęcono w tym szkicu nieco więcej uwagi, o tyle „wykonawcy pomocy społecznej”, jak określała ich uczona, znaleźli się wśród osób ledwo wspomnianych albo wprost pominiętych. Właśnie o nich – mając na uwadze przygotowanie zawodowe kolejnego pokolenia młodych – przypomina Radlińska na łamach wspomnianej publikacji poświęconej Łodzi: „Niewiele się pisze o wykonawcach pomocy społecznej, sprawozdania instytucji zazwyczaj pomijają ich nazwiska. Jest to nie tylko niesprawiedliwe wobec ogromu ich pracy, lecz również szkodliwe dla rekrutacji nowych sił, którym należy wskazać wzory i przykłady” (Radlińska 1948a: 204). We współpracy pracowników służb społecznych czy pracowników oświaty z samorządowcami, od których przecież zależało tworzenie systemu opieki w mieście i niezbędnych ku temu instytucji i placówek o różnym profilu wsparcia, Radlińska widziała obustronne korzyści.

Doświadczenie wykazuje – pisała w 1924 roku na temat warunków organizowania oświaty pozaszkolnej – że w bezpośrednim kierownictwie niezbędne jest zespolenie pracowników samorządowych z fachowcami i siłami ochotniczo zgłaszającymi się do pracy oświatowej. Nie wystarczy bowiem tworzyć najpotrzebniejsze instytucje, trzeba do nich wprowadzać coraz nowe rzesze, zaludniać je uczestnikami, których przyciągnie tylko życie, promieniujące z instytucji (Radlińska 1924: 213).

Analizując w oparciu o dostępny materiał badawczy aktywność pokolenia łodzian dwudziestolecia międzywojennego: polityków zaangażowanych w sprawy społeczne, pracowników samorządowych, kierowników i wychowawców placówek oświatowych, nauczycieli, pracowników instytucji społecznych czy studentów i słuchaczy badających problemy miasta z pola zainteresowań opieki społecznej, można wysnuć wniosek, że bliska im była myśl teoretyczna i praktyka Radlińskiej. Samo miasto, z rozmiarem ludzkiej biedy i potrzebami, odczuwalnymi zwłaszcza po I wojnie światowej, ale i podczas ogólnooświatowego kryzysu gospodarczego lat 30. XX w., stanowiło tę społeczną przestrzeń, w której mogły zostać urzeczywistnione wskazówki uczonej, w jaki sposób społeczeństwo winno zatroszczyć się o drugiego człowieka, jaka jest „istota i zakres służby społecznej” (Radlińska 1928).

Wokół miejskich przedsięwzięć społeczno-oświatowych

Z przedstawicielami łódzkich władz miejskich, zwłaszcza reprezentującymi obóz socjalistyczny, w którym już przed odzyskaniem niepodległości w 1918 roku podnoszono hasła wolnościowe, demokratyczne i socjalne, łączyła Helenę Radlińską idea poprawy losu środowisk pracowniczych, w szczególności potrzeba zmiany trudnych warunków życia robotników i ich rodzin. Sama uczona od młodości prowadziła ak-

tywną działalność społeczną i polityczną o wyraźnie lewicowym kierunku⁷. W latach I wojny światowej pełniła wiele funkcji w strukturach organizacyjnych obozu niepodległościowego, następnie aktywnie uczestniczyła w pracach Polskiego Stronnictwa Ludowego „Wyzwolenie” – partii postulującej głęboką reformę rolną, ale przede wszystkim państwo ludowe, świeckie, z powszechną i bezpłatną edukacją, współpracującą i współtworzącą z Polską Partią Socjalistyczną, od roku 1919, lewicę parlamentarną. Z kolei socjaliści, po odzyskaniu niepodległości, wiązali przebudowę życia społecznego z głębokimi reformami socjalnymi w państwie, ze zmianami społecznymi (w tym z rozdziałem Kościoła od państwa), a w dziedzinie oświaty i opieki – z postulatami poszanowania praw dziecka i nowej, dostępnej dla każdego, świeckiej edukacji (*Konferencja Kobiet P.P.S.* 1919: 3). Występowano również z hasłami edukacji dorosłych, przekonując: „Oświata, wychowanie i wykształcenie mas robotniczych, oto zagadnienie, które dziś zajmuje równomierne stanowisko obok spraw walki ekonomicznej i politycznej proletariatu” (Piotrowski 1925: 307). Instytucje wspierające proletariat miały mieć charakter jednostek samopomocy robotniczej, dalekiej od istoty pomocy opartej na tradycyjnej dobroczynności, postrzeganej przez ugrupowania lewicowe jako forma pomocy poniżająca godność człowieka. „Wydobywanie sił z jednostki i wydobywanie sił z gromad ludzkich – oto istota dzisiejszej pracy społecznej”, podkreślała w tym samym duchu Radlińska (Radlińska 1928: 5).

Kierując się dobrem dziecka, zagadnienia opieki nad najmłodszymi włączano do programów różnych ugrupowań społecznych i politycznych; stanowiły one ważną część polityki społeczno-oświatowej kreowanej przez władze państwowe oraz przedmiot zainteresowania profesjonalistów z dziedziny szeroko rozumianej edukacji i pracy socjalnej. Działacze społeczni i partyjni, pedagodzy i wychowawcy, lekarze i publicyści postulowali, aby sfera opiekuńcza nie była polem aktywności organizacji filantropijnych, ale służbą społeczną – pomocy powinni udzielać dziecku rodzice i społeczeństwo, świadomie biorący na siebie obowiązki opiekuńcze (*Pierwszy zjazd...*, Sempołowska 1919: 2, Kulpiński 1986: 50–51, Sosnowska 2020: 117–126). Radlińska wyrażała aprobatę dla tak ujmowanego kierunku zmian i w trosce o najmłodszych pisała: „Służba społeczna otacza opieką dziecko. W tej dziedzinie najgłośniej i już najpowszechniej brzmią hasła zasadnicze: wszystkie dzieci mają jednakowe prawo do wszystkich dóbr świata, gdyż wszystkie noszą w sobie zadatki nowego życia ludzkości” (Radlińska 1928: 6).

W międzywojennej Łodzi właśnie reprezentanci partii robotniczych (Polskiej Partii Socjalistycznej i Narodowego Związku Robotniczego), zasiadający w Radzie Miejskiej i Magistracie po pierwszych, wolnych i wygranych wyborach w lutym 1919 roku, wysunęli program prospołeczny (socjalny i oświatowy) skierowany do prole-

⁷ W pracach o charakterze politycznym Radlińska brała udział wspólnie z mężem Zygmuntem, silnie związanym z podziemnym ruchem rewolucyjnym organizowanym przez Polską Partię Socjalistyczną na terenie zaboru rosyjskiego. Pod koniec 1904 r. z ramienia tej partii utrzymywała kontakt z nowo powstałym Polskim Związkiem Ludowym (Lepalczyk 2001: 16–17).

tariatu, zatrudnionego w łódzkim przemyśle, głównie w produkcji włókienniczej⁸. To w tej grupie społecznej, jak nadmieniałam, notowano największy odsetek osób niepiśmiennych i/lub legitymujących się niskim stopniem wykształcenia, a miasto u progu niepodległości było jednym z najbardziej zacofanych pod względem rozwoju oświaty i szkolnictwa (Karwacki 1966: 164–167, Lipiec 1973: 5, Szczepańska 2002: 79–106). Uporanie się z analfabetyzmem warunkowało udział w większości praktyk kulturowych – z czytaniem na czele, dlatego m.in. sprawa powszechnego dostępu do edukacji stała się jednym z priorytetów pierwszego łódzkiego samorządu⁹.

Łódzcy samorządowcy, obejmując władzę w mieście na początku 1919 roku – zgodnie z linią własnej formacji partyjnej, ale także odpowiadając na rodzące się po odzyskaniu niepodległości idee i koncepcje modernizacji życia społecznego – przystąpili do realizacji postulatów¹⁰. W ramach „podniesienia kultury mas i zaspokojenia wszelkich potrzeb kulturalnych” przyjęto program likwidacji analfabetyzmu, wprowadzenia w Łodzi powszechnego nauczania, rozwoju bibliotek, propagowania czytelnictwa, uruchomienia stypendialnego systemu pomocy uczniom i rozwoju oświaty pozaszkolnej (Nartowicz-Kot 1985: 6). Tak nakreślony program społeczno-oświatowy obowiązywał w mieście w zasadzie przez cały okres międzywojenny i nietrudno dostrzec, że współbrzmiał z koncepcją społeczno-pedagogiczną Radlińskiej.

Wśród cieszących się w mieście dużą popularnością łódzian „pokolenia Radlińskiej”, pełniących odpowiedzialne funkcje administracyjne w Zarządzie miasta Łodzi i mocno przy tym zaangażowanych w sprawy oświaty i wychowania, byli m.in. Stefan Kopciński (1878–1934)¹¹ – lekarz, nauczyciel, działacz Polskiej Partii Socjalistycznej, przewodniczący miejskiego Wydziału Oświaty i Kultury, niemalże rówieśnik uczonej i jej znajomy z czasów pracy oświatowej u progu niepodległości w Związku Strzeleckim (Radlińska 1964a: 379) – oraz Jan Augustyniak

⁸ Polska Partia Socjalistyczna była w Łodzi najsilniejszym ugrupowaniem działającym wśród robotników i inteligencji pracującej i chociaż jej przedstawiciele i sympatycy stanowili główną formację polityczną w samorządzie Łodzi pierwszej (1919–1923), trzeciej (1927–1933), piątej i szóstej kadencji (1938–1939), to w okresie sprawowania rządów w mieście przez partie prawicowe (1923–1927, 1933–1936) ich działacze w zasadzie kontynuowali prace socjalistów na polu oświaty, wychowania i opieki.

⁹ W 1921 r. zaledwie 0,8% łódzian (liczba ludności: 451 tysięcy) legitymowało się wyższym wykształceniem, średnie i zawodowe posiadało 0,7% mieszkańców, z wykształceniem początkowym było 46,6%, domowym 14,7%. Analfabeci stanowili wtedy 20% (Rzepkowski 2008: 103–104, wykres 12).

¹⁰ Koncepcje modernizacyjne w aspekcie organizacji życia społecznego skupiały się na potrzebach grup społecznych dotychczas defaworyzowanych, jak kobiety, dzieci, robotnicy czy mniejszości narodowe, oraz nakierowane były na integrację i niwelowanie podziałów wynikających z biedy czy braku kompetencji (np. zawodowych, wychowawczych).

¹¹ Kopciński Stefan (1878–1934) – polski lekarz neurolog i psychiatra, społecznik, polityk związany z ruchem robotniczym, czołowy działacz Polskiej Partii Socjalistycznej. Był senatorem Rzeczypospolitej Polskiej (przez trzy kadencje), wieloletnim radnym miejskim i przewodniczącym Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu m. Łodzi. Wybitny działacz oświatowy, którego zaangażowanie w sprawy oświaty miały decydujące znaczenie przy wprowadzaniu w Łodzi powszechnego obowiązku szkolnego; założyciel i koordynator prac Miejskiej Pracowni Psychologicznej. Zasiadał we władzach Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego oraz Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Był też przez kilka kadencji prezesem Zarządu Głównego Związku Zawodowego Nauczycieli Szkół Średnich (Ajnenkiel 1938, 369–383).

(1893–1971)¹² – bibliotekarz, społecznik i oświatowiec, działacz Polskiej Partii Socjalistycznej, od roku 1921 kierownik Miejskiej Biblioteki Publicznej, twórca sieci bibliotek publicznych w Łodzi.

Obydwóm bliska była myśl H. Radlińskiej, a ścisła współpraca z uczoną, kontakty, rozmowy, przemyślenia spowodowały, że na polu pracy z dorosłymi, młodzieżą i dziećmi mogli oni urzeczywistnić jej idee dotyczące oświaty, szkolnictwa, czytelnictwa, opieki. Radlińska – o czym nadmieniałam – wspominała o ścisłej współpracy z Kopcińskim i niejednym, wspólnym „poczynaniu [w zakresie] opieki nad dziećmi i oświaty robotniczej” (Radlińska 1964: 465). Z Janem Augustyniakiem bywała na zjazdach dotyczących bibliotekarstwa i bibliofilstwa, ale jednocześnie bacznie śledziła dokonania zespołu bibliotekarzy pracujących pod jego kierunkiem nad upowszechnianiem czytelnictwa na terenie miasta. W gronie osób zaangażowanych w działalność czytelniczą w Łodzi była również dobrze znana Radlińskiej żona Augustyniaka – Irena Augustyniakowa (1895–1978)¹³, bibliotekarka, absolwentka Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, urzędniczka magistracka.

Spotkań Kopcińskiego z Radlińską było wiele, zarówno na terenie Łodzi, jak i w Warszawie. W Łodzi dwukrotnie pełnił on funkcję kierownika miejskiego Wydziału Oświaty i Kultury (1919–1923, 1927–1928) i to właśnie dzięki jego zaangażowaniu – oraz decyzjom pierwszych miejskich władz oświatowych – umożliwiono dostęp do edukacji szczebla podstawowego wszystkim łódzkim dzieciom w wieku szkolnym (Waltraus 1935: 395). Realizację wdrożenia obowiązku szkolnego powierzono specjalnej Komisji Powszechnego Nauczania, której kierownikiem został Kopciński; wśród jej członków był również Augustyniak. Warto podkreślić, że dokonania pierwszych łódzkich samorządowców posłużyły „za wzór i podstawę do opracowania projektów wprowadzenia obowiązkowego nauczania w innych miastach Polski”.

¹² Augustyniak Jan (1893–1971) – bibliotekarz, społecznik, oświatowiec, działacz Polskiej Partii Socjalistycznej, od 1919 roku wchodził w skład miejskiego Wydziału Szkolnictwa, pełniąc przy tym funkcję członka Komisji Kulturalno-Oświatowej oraz delegata miejskiego Wydziału Szkolnictwa do Komisji Powszechnego Nauczania. Był założycielem i prezesem łódzkiego oddziału Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, współzałożycielem Towarzystwa Bibliofilów i Łódzkiego Towarzystwa Naukowego. Brał udział w działalności Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, Towarzystwa Krzewienia Oświaty i in. Chcąc przybliżyć społeczeństwu zagadnienia czytelnictwa i bibliotekoznawstwa, wygłaszał publiczne referaty, uczestniczył w wielu naradach i konferencjach, np. w Światowej Konferencji Bibliotekarzy w Rzymie (1928). Systematycznie pomnażał własny dorobek pisarski (artykuły i opracowania specjalistyczne i popularyzatorskie, drukowane w periodykach). W roku akademickim 1924/1925 rozpoczął, a w 1927 ukończył Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Politycznych w Łodzi (Augustyniak 1961: 334, Dębowski 2008: 5–6, Kaczmarek 2013: 85).

¹³ Augustyniak Irena (1895–1978) w latach 1921–1922 brała udział w kursach bibliotekarskich organizowanych przez Związek Zawodowy Bibliotekarzy Polskich w Łodzi. Od 1921 r. pracowała na stanowisku kierowniczym w Wydziale Oświaty i Kultury (Oddział Oświaty Pozaszkolnej). W 1927 r. rozpoczęła naukę na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, w 1934 r. ukończyła Studium Pracy Społeczno-Oświatowej w zakresie bibliotekarstwa i czytelnictwa. W oparciu o wzorce teoretyczne z zakresu bibliotekoznawstwa latach 1929–1933 pracowała nad tworzeniem katalogu działowego Biblioteki Pedagogicznej Kuratorium Szkolnego w Łodzi, zorganizowała biblioteki we wszystkich gminach powiatu łódzkiego. Uczestniczyła w pracach Oddziału Łódzkiego Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, zasiadając w Zarządzie; organizowała m.in. letni wypoczynek dla dzieci ze środowiska robotniczego (Augustyniakowa 1934/1935: 29–34, Sosnowska 2020: 307–309, 398).

wyprzedzając tym samym rozwiązania ogólnokrajowe¹⁴. W roku 1928 Kopciński został organizatorem, następnie członkiem zarządu i wykładowcą Oddziału Łódzkiego Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz członkiem Instytutu Oświaty Dorosłych¹⁵ (to kolejne miejsca wspólnych kontaktów z uczoną). Publikował na łamach czasopism, które współorganizowała Radlińska i/lub na łamach których zabierała głos: „Rocznik Pedagogiczny”, „Ogniwo”, „Polska Oświata Pozaszkolna”, „Samorząd”.

Usilna praca Kopcińskiego nad upowszechnianiem szkolnictwa w Łodzi, nie tylko w odniesieniu do dzieci, ale i osób dorosłych wpisywała się w zbiór działań i posunięć podejmowanych na tym polu przez teoretyków i praktyków. Refleksja Kopcińskiego na temat istoty i zadań szkolnictwa (niezawężona do Łodzi) wpływała właśnie z myśli Radlińskiej na temat istoty pracy społecznej „o wydobywaniu sił z jednostek i wydobywaniu sił z gromad ludzkich” (Radlińska 1928: 6). „Jaką będzie szkoła, takimi będą przyszli obywatele kraju” – stwierdzał Kopciński (Ajnenkiel 1938: 374). I dopowiadał:

Aby sprostać zadaniom przed nami przez dzieje postawionym – potrzeba nam ludzi mocnych duchem, uzbrojonych w wiedzę. Potrzeba nam budowniczych, ale potrzeba i zwykłych murarzy, świadomych swej pracy. Nie możemy się zadowolić poszczególnymi jednostkami, bo dzieje powołują do pracy całe narody, bo ludy przeobrażają formy życia społecznego. [...] Nastają czasy, kiedy każdy obywatel kraju w tej czy innej roli wpływa na jego losy (Ajnenkiel 1938: 374–375).

Kopciński należał do pokolenia prekursorów realizacji nowych idei pedagogicznych w międzywojennej polskiej oświacie i, jak stwierdziła uczona, „dzięki [jego] przemyśleniom i talentowi organizacyjnemu działalność miasta stworzyła nowe formy pomocy szkole i dzieciom, znacznie przekraczając ustawowe obowiązki samorządu” (Radlińska 1948b: 7–8). Uczona doceniała również umiejętność współdziałania kilku podmiotów zaangażowanych w łódzkie sprawy szkolne, znała łódzkie realia i widziała zalety, gdy mówiła, że:

Komisja Powszechnego Nauczania skupiła czynniki urzędowe i obywatelskie, dała im możliwość stałej i systematycznej współpracy. Przedstawiciele Rady Miejskiej i Magistratu, Rady Szkolnej i Wydziału Szkolnictwa, państwowych władz Oświaty i Zdrowia, nauczycielstwa i rodziców obradowali przy udziale zapraszanych rzeczoznawców (Radlińska 1948b: 8).

Jan Augustyniak od roku 1921 przewodniczył Oddziałowi Kultury i Oświaty Pozaszkolnej w miejskim Wydziale Oświaty i Kultury. O powszechny dostęp do oświa-

¹⁴ Uchwałę w tej sprawie podjęto w Łodzi już w czerwcu 1918 roku, zanim władze państwowe wydały w lutym 1919 odnośny akt prawny. Był nim dekret Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego z 7 lutego 1919 r., zatwierdzony przez Sejm Ustawodawczy 22 lipca tegoż roku. Ustanawiał on obowiązkową naukę w 7-klasowej szkole powszechnej dla dzieci od 7 do 14 lat, nakładając równocześnie na gminy obowiązek utrzymywania tych placówek (*Dekret z dnia 7 lutego...* 1919). Planową realizację powszechnego nauczania rozpoczęto na terenie 5 województw centralnych dopiero w roku szkolnym 1923/1924 (Zalewski 1938, 380–381).

¹⁵ Pod taką nazwą Instytut Oświaty Dorosłych funkcjonował od 1929 r., od 1919 r. było to Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych.

ty zabiegał już w okresie I wojny światowej, i to tak zdecydowanie, że w wyniku konkursu ogłoszonego w lutym 1917 roku przez Towarzystwo Biblioteki Publicznej w Łodzi został w październiku pierwszym zawodowym bibliotekarzem w mieście i objął kierownictwo biblioteki publicznej (Dębowski 2008: 4). Zanim jednak podjął pracę na tym stanowisku, odbył kilkutygodniowe szkolenie w Bibliotece Publicznej w Warszawie pod kierunkiem jej dyrektora Faustyna Czerwijowskiego (1873–1944); była to wówczas jedyna droga zdobycia zawodu bibliotekarza. Użytkowane w Warszawie umiejętności Augustyniak wykorzystał podczas uruchamiania biblioteki społecznej w Łodzi oraz nadania jej nowoczesnej struktury. Zaangażowany w rozwój tej placówki, pisał:

Jednym z najpoważniejszych czynników w wychowaniu narodowym jest czytelnictwo. Tylko w państwach, gdzie oprócz przymusowego, powszechnego nauczania książka obiega najszerze warstwy narodu, istnieje powszechna i prawdziwa kultura (Augustyniak 1920: 69).

W roku 1921 biblioteka Towarzystwa Biblioteki Publicznej została w drodze darowizny przekazana na własność łódzkiemu samorządowi, a więc i wszystkim mieszkańcom (znalazła się w strukturze jednostek Wydziału Oświaty i Kultury); wtedy to „rozpoczął się nowy okres w jej życiu i rozwoju pod kierownictwem wyszkolonego zawodowo bibliotekarza p. Jana Augustyniaka” (*Księga pamiątkowa... 1930: 173*)¹⁶.

Dzięki kierownikowi przy Miejskiej Bibliotece Publicznej, która zyskała status centralnej biblioteki miasta i placówki pierwszego szczebla w „planie organizacji wzorowej sieci bibliotek w Łodzi”, w kilku początkowych latach jej istnienia (1922–1930) zorganizowano kilkanaście kursów bibliotekarskich, w których uczestniczyli nie tylko pracownicy bibliotek miejskich, ale szansę poznania teoretycznych i praktycznych zasad nowoczesnego bibliotekarstwa dano bibliotekarzom bibliotek społecznych (*Księga pamiątkowa... 1930: 175*, Kaczmarek 2013: 86). Szeroko zakrojony program rozwoju bibliotekarstwa i czytelnictwa autorstwa Augustyniaka zakładał dotarcie z książką do wszystkich mieszkańców, niezależnie od wieku i stopnia edukacji, wpisując się w pole aktywności i jedno z ogniw początkującej wówczas w Polsce oświaty pozaszkolnej (Orsza 1921: 465–466)¹⁷. Na jej temat w roku 1921 Radlińska pisała:

Oświata pozaszkolna staje się w krajach demokratycznych niezbędnym uzupełnieniem szkolnictwa. Z jałmużny duchowej dla maluczkich przetwarza się w społeczną <wspólną pracę> umysłowej. Równość praw wybor-

¹⁶ Władze oświatowe Łodzi obliczyły, że „przed umiastowieniem [biblioteki] przeciętny roczny ruch czytelników wynosił 15.000 osób – zaś po umiastowieniu – przeciętnie 30.000 osób. Podział czytelników w drugim okresie [po przejściu przez miasto] podług płci wykazuje stosunek: 70% mężczyzn i 30% kobiet” (*Księga pamiątkowa... 1930: 173*). Zob. też: *Dziesięciolecie Biblioteki... 1927: 13*, Kaczmarek 2013: 82.

¹⁷ Analizując pierwsze prace ministerialnego Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Radlińska ubolewała: „Statystyka pracy oświatowej nie była [dotąd] ściśle prowadzona. Niejedno poczynanie nie zostało nigdzie zarejestrowane. Nie mamy nawet jasnego obrazu rozpoczynającej się pracy samorządów powiatowych b. [byłej] Kongresówki, które przystąpiły do zakładania bibliotek, subwencjonowania kursów, utrzymywania fachowych instruktorów” (Orsza 1921: 465–466).

czych [...] doprowadza do przeświadczenia, że wszyscy winni mieć dostęp do skarbów kultury. Książka, pracownia naukowa, muzeum, teatr pełnią służbę coraz powszechniejszą. Żywe słowo wiedzy rozlega się coraz szerzej [...] (Orsza 1921: 463).

Tak pojęta funkcja książki oraz placówki, jaką to rolę uczona wyznaczyła bibliotece, była bliska Augustyniakowi.

Sprzyjające okoliczności – wśród nich akceptacja władz miejskich dla tego projektu czy członkostwo Augustyniaka w gremiach oświatowych – spowodowały, że jego koncepcja, aby po pierwsze zorganizować w Łodzi sieć bibliotek publicznych, po drugie prowadzić działalność dydaktyczną w zakresie przysposobiania i doskonalenia kadr bibliotekarskich, nabierała kształtów. Plan kierownika zakładający utworzenie kilkunastu bibliotek miejskich – z Biblioteką Publiczną jako centralną księżnicą naukową na czele – z wypożyczalniami dla dzieci i młodzieży oraz wypożyczalniami dla dorosłych był na tyle przekonujący, że samorząd łódzki sfinansował to przedsięwzięcie (Pleszkun-Olejniczakowa 2015: 20, Kaczmarek 2013: 85). Łódzkie władze oświatowe dostrzegały w tych placówkach „konieczny czynnik wychowawczy i kształcący” w odniesieniu do najmłodszej grupy odbiorców (*Wydział Oświaty i Kultury...* 1924: 4). Radlińska miała na ten temat identyczne zdanie. Na łamach „Rocznika Pedagogicznego” z 1924 roku, w którym zamieściła 30-stronicowy artykuł *Rola książki i biblioteki*, wskazując przykład rozwoju kultury czytelniczej w Stanach Zjednoczonych, przekonywała:

[...] publiczne biblioteki amerykańskie od dawna wypróbowywały drogi wychowania czytelników. [John] Dewey [1859–1952] dowodził, że przyszłość bibliotek opiera się na młodych czytelnikach, niewielu ludzi dorosłych przyzwyczajają się do czytania dobrych książek, trzeba dawać najlepsze w okresie wytwarzania się smaku i charakteru (Orsza-Radlińska 1924: 64).

Trzecie, uzupełniające ogniwo trzystopniowej sieci bibliotek miejskich w Łodzi tworzyły Miejskie Czytelnie Pism i Wypożyczalnie Książek dla Dorosłych. W placówkach zastosowano nowe formy pracy oświatowej z czytelnikami. Nie ulega wątpliwości, że Augustyniak wzorował się na założeniach wypracowanych przez Radlińską, która wskazywała przykład funkcjonowania biblioteki nowego typu dla dzieci szkolnych. Na łamach wspomnianego periodyku, na podstawie osiągnięć daltońskiej szkoły laboratoryjnej, podawała, w jaki sposób urządzić sale dziecięce w bibliotekach, jak zorganizować swobodny dostęp do zbiorów bibliotecznych, jak utrzymać kontakt placówki ze szkołą czy zainicjować wizyty szkolne w bibliotekach oraz jaką rolę winni pełnić pracownicy biblioteki (Orsza-Radlińska 1924: 65–67). Stwierdziła wprawdzie, iż w tym zakresie „mamy w Polsce wiele do zrobienia” (Orsza-Radlińska 1924: 72), ale czytelnikom pisma przedstawiła jednocześnie przykłady dobrych praktyk. O Łodzi napisała:

Z pośród bibliotek publicznych dla młodzieży najwybitniejsze miejsce należy się trzem miejskim wypożyczalniom łódzkim, założonym w r. 1922.

Korzystają z nich dzieci i uczniowie do lat 16, starsi, od kl. VI wzwyż, są skierowywani do Biblioteki Publicznej. Wypożyczalnie, doskonale kierowane, zaopatrzone planowo w książki z różnych dziedzin, cieszą się wielką frekwencją, przeważają uczniowie 4–6 oddziału szkół powszechnych. Najmłodszy dostają po jednej książce, starsi po dwie, z nich jedną naukową. Czytelnicтво naukowe wzrasta. Bibliotekarki urządzają czytania głośne i pogadanki ilustrowane rysunkiem odręcznym i muzyką, badają czytelnicтво. [...] Poziom pracy dorasta do najlepszych wzorów obcych. Świetlice¹⁸ są odwiedzane licznie. Niestety nauczycielstwo nie bierze udziału w życiu tych bibliotek, wielką za to pomocą są dla bibliotekarzy „samorządy” czytelników, czuwające nad porządkiem i całością książek (Orsza-Radlińska 1924: 87).

Poziom pracy łódzkich bibliotek i czytelni utrzymywał się również w latach następnych¹⁹. Nowoczesny kierunek pracy oświatowej wyznaczała już wtedy biblioteka, pełniąca rolę ogniska „z bibliotekarzem oświatowcem” (*Otwarcie VI-jej Miejskiej...* 1928: 871).

W maju 1928 J. Augustyniak wspólnie z Radlińską (była już profesorem WWP) uczestniczyli w dorocznym Zjeździe Bibliofilów i Bibliotekarzy w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (Augustyniak 1928: 454–456). Uczestnicy-bibliotekarze obradowali w trzech sekcjach: bibliograficznej, bibliotek naukowych i bibliotek oświatowych. Przewodniczącą ostatniej sekcji została Radlińska, Augustyniak – jej zastępcą (Augustyniak 1928: 454). W porządku obrad znalazły się m.in. referaty wygłoszone przez uczoną: „Potrzeba badania czytelnicтва młodzieży szkolnej. Metoda i program tych badań” oraz „Kształcenie bibliotekarzy oświatowych” (Augustyniak 1928: 455). Zagadnieniom tym uczona poświęciła publikacje wydane w tym okresie: *Zadania biblioteki szkolnej* (Radlińska 1927) i *Książka wśród ludzi* (Radlińska 1929b [1928]).

Pokrewieństwo ideowe i zawodowe Radlińskiej i Augustyniaka trwało przez cały okres międzywojenny. W czerwcu 1938 roku, podczas uroczystości położenia kamienia węgielnego pod nowy gmach biblioteki publicznej w Łodzi, w swojej przemowie, obok wybitnych pisarzy, artystów czy filozofów, którzy w dziejach narodów wywarli wpływ na rozwój czytelnicтва, umieścił on również uczoną (Augustyniak 1938: 637) i zacytował jej słowa z publikacji *Książka wśród ludzi*: „Biada skarbowi, które tylko szczupłej garstce są drogim. Szczupła będzie liczba ich obrońców” (Radlińska 1929b [1928]: 8). I możemy dopowiedzieć: „Kulturę narodu mierzy się niety-

¹⁸ W miejskich bibliotekach urządzano też świetlice-czytelnie, które cieszyły się zwłaszcza w okresie zimy dużą popularnością wśród odwiedzających je dzieci i młodzieży.

¹⁹ W 1929 r. na temat działalności VI Miejskiej Wypożyczalni Książek dla Dzieci i Młodzieży pisano: „wydając książki do czytania tylko na miejscu, [bibliotekarz] ma więcej czasu na prowadzenie specjalnej pracy pedagogicznej na terenie wypożyczalni. Tendencją tej pracy jest stworzenie z biblioteki dziecięcej ośrodka kulturalnego, któryby oddziaływał nie tylko pośrednio przez książkę, lecz także i bezpośrednio przez kontakt bibliotekarza z czytelnikami. Praca w szczególności polega na kierowaniu czytelnictwem, z tem jednak, że dziać ma bezpośredni dostęp do półek i może sobie wybierać książki odpowiednio do upodobań; na tworzeniu kółek samokształcenia; na urządzaniu pogadanek na temat roli książki, umiejętnego korzystania z lektury” (*Biblioteki Miejskie* 1929: 815; zob. też: Radlińska 1929c: 77–79).

le wartością jego literatury, co rozpowszechnieniem książek, statystyk ruchu wydawniczego i czytelnictwa” (Radlińska 1929b [1928]: 9).

Jak nadmieniałam, kontakty Radlińskiej (nie tylko) z wymienionymi wcześniej przedstawicielami łódzkiego samorządu powodowały, że bardzo dobrze orientowała się w podejmowanych przez nich aktywnościach i znała rezultaty prac społeczno-oświatowych. Z perspektywy lat 40., kiedy wspominała Łódź międzywojenną, zwróciła uwagę na inne, niezwykle istotne pole działalności, jakim była opieka społeczna, zwłaszcza opieka nad dzieckiem. Pisała:

Uspołecznienie szkoły, uczynienie jej naprawdę powszechną, dostępną dla wszystkich dzieci, przewodniczyło wielu pracom Zarządu Miejskiego. Zorganizowano dożywianie w szkołach, pomoc lekarską i higieniczną. Pomyślano o wyrównywaniu szansy społecznej dzieci, wzrastających bez dostatecznych podniet rozwoju umysłowego. Tworzono w tym celu piękne biblioteki międzyszkolne, pracownie przyrodnicze, muzea i wystawy, teatr i kino oświatowe. Letnim wczasom dziecięcym służyły nie tylko kolonie i półkolonie, parki i zieleńce publiczne, lecz także niezabudowane parcele wśród domów, spożytkowane od wczesnej wiosny do późnej jesieni jako place gier i zabaw (Radlińska 1948b: 8–9).

Współczesne badania dotyczące działalności władz miasta w tym obszarze życia społecznego (Sosnowska 2018, 2019, 2020) potwierdzają, że pod wpływem nowych kierunków badawczych oraz nowatorskich koncepcji oświatowo-wychowawczych – w tym proponowane przez uczoną planowe działania wychowawcze w środowisku społecznym dziecka (Radlińska 1935, 1937) – sferę opieki rozumiano na gruncie łódzkim bardzo szeroko i wielopłaszczyznowo, „przyporządkowując” zadania w tym zakresie trzem jednostkom miejskim: wspomnianemu Wydziałowi Oświaty i Kultury (opieka szkolno-wychowawcza), Wydziałowi Opieki Społecznej (opieka socjalna i materialna) pod kierownictwem Tadeusza Wisławskiego²⁰ (uczona współpracowała z nim w sprawach opieki nad dziećmi i młodzieżą) oraz Wydziałowi Zdrowotności Publicznej (opieka lekarska, medyczna, profilaktyczna).

Radlińska uważała, iż termin *opieka* był na gruncie polskim nadużywany. W okresie dwudziestolecia międzywojennego wyodrębniła trzy pojęcia: pomoc, ratownictwo i opiekę, która, jako pomoc w pełnym rozwoju człowieka, „nie tylko dostarcza brakujących środków (okresowo lub trwale), lecz bierze na siebie odpowiedzialność za losy <podopiecznego>, kierując użyciem tych środków”, co zdaniem uczonej „w większej lub mniejszej mierze [jednostkę] ubezwłasnowolnia” (Radlińska 1947: 278). Pod koniec lat 20. problem wspierania człowieka postrzegała szerzej – jako pracę społeczną, czyli „[...] świadomą czynność przebudowywania życia gromadnego [...] w imię ideału na tle istniejących warunków społecznych siłami jednostek i grup ludzkich” (Radlińska 1929a: VIII), oraz jako służbę społeczną, której istotę i zakres zdefiniowała przed Międzynarodową Konferencją Służby Społecznej w Paryżu

²⁰ Wisławski Tadeusz (1889–1944), od 1920 r. naczelnik Wydziału Opieki Społecznej Zarządu miasta Łodzi, prowadził tę jednostkę przez 20 lat. W 1938 r. przeniesiony na stanowisko naczelnika miejskiego Wydziału Zdrowotności Publicznej (Radlińska 1948a: 206, Sosnowska 2021).

w 1928 roku (łódzki samorząd reprezentował wtedy wiceprezydent miasta Edmund Wieliński). „Służba społeczna obejmuje zakresem swych działań wszystkie dziedziny życia zbiorowego” – mówiła wtedy uczona. „W imię ideału, siłami człowieka służba społeczna przetwarza dzień dzisiejszy. Buduje instytucje jutra” – podkreślała (Radlińska 1928: 3).

Służba społeczna „dopomaga wszelkiemu rozwojowi” (Radlińska 1928: 7): otacza opieką dziecko i matkę, młodzież, dorosłych, w tym pokolenie ludzi pracy, osób starych i ubogich, „idzie na wieś” (Radlińska 1928: 8), „zakłada biblioteki, organizuje kursy i szkoły, świetlice i poradnie”, niesie pomoc chorym i potrzebującym (Radlińska 1928: 8). Tak sprecyzowana idea i zadania służby społecznej wymagały nie tylko powołania i zorganizowania odpowiednich instytucji i placówek opieki, ale przede wszystkim merytorycznego i praktycznego przygotowania kadr w tym zakresie. Samorząd łódzki, wprawdzie nie bez problemów, podjął wyzwanie, z jednej strony organizując – właśnie w oparciu o nowe rozwiązania społeczno-pedagogiczne – sieć placówek o profilu socjalnym, opiekuńczo-wychowawczym, profilaktycznym czy zdrowotnym (*Socjalistyczny Samorząd...* 1928, *Działalność Zarządu Miejskiego...* 1929, Wisławski 1927: 24–31, 1933, Wilamowska 1935: 761–763), z drugiej – prowadząc specjalistyczne kursy dla nauczycieli, wychowawców i opiekunów oraz powołując w Łodzi uczelnię wyższą przygotowującą do zawodu pracowników społecznych.

W kręgu społeczności akademickiej

Ze społecznością akademicką Łodzi – studentami i wykładowcami – Helena Radlińska spotykała się w murach Oddziału Łódzkiego Wolnej Wszechnicy Polskiej²¹. Jednostkę łódzką tej uczelni otwarto uroczyście 28 października 1928 roku, a więc po dekadzie od wprowadzenia obowiązkowej edukacji na poziomie podstawowym, co warto odnotować, gdyż powołanie oddziału w Łodzi stanowiło swoiste ukoronowanie dążeń robotniczego miasta o zamknięcie „koła” edukacji – od szkoły powszechnej, przez średnią, po wyższą²². Inicjatywa była sztandarowym projektem oświatowym władz miejskich trzeciej kadencji (w samorządzie przeważali wtedy socjaliści), adresowanym do dorosłych łódzian, pragnących pogłębiać wiedzę i kompetencje zawodowe.

²¹ Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi, tak jak oddział w Warszawie, został zawieszony w 1939 r. i zlikwidowany w 1953 r., ale w 1945 r. stał się bazą organizacyjną dla dzisiejszego Uniwersytetu Łódzkiego. Radlińskiej powierzono wtedy na Wydziale Pedagogicznym zorganizowanie i kierowanie pierwszą w Polsce Katedrą Pedagogiki Społecznej. Jej działalność w Uniwersytecie Łódzkim trwała pięć lat (1945–1950).

²² Na łamach organu prasowego PPS informowano mieszkańców: „Nie jest to dziełem przypadku, że otwarcie w Łodzi szkoły akademickiej przypadło w okresie, kiedy samorząd w większości swej jest reprezentowany przez większość socjalistyczną. Jest to planowa praca socjalistów. Za pierwszego socjalistycznego Magistratu, Łódź jako pierwsze miasto w Polsce wprowadziła powszechne nauczanie, budując cały szereg szkół. Troską ówczesnego Magistratu cieszyło się również średnie szkolnictwo. Poprzedni reakcyjny Magistrat ani kroku dalej nie uczynił w tej sprawie. Gdy do władzy doszedł obecny samorząd o większości socjalistycznej, szkolnictwo znalazło w nim szczerego opiekuna” (*Otwarcie Wolnej Wszechnicy w Łodzi* 1928: 5).

Do łódzkiej filii Radlińska, podobnie jak wielu nauczycieli akademickich, dojeżdżała ze stolicy (*Po roku pracy* 1928: 931).

Powstanie w Łodzi oddziału uczelni było wynikiem rozmów prowadzonych w latach 1927–1928 przez rektora Wolnej Wszechnicy Polskiej, profesora Teodora Viewegera (1888–1945)²³ z prezydentem miasta Bronisławem Ziemięckim (1885–1944)²⁴. Uzgodniono wówczas warunki zorganizowania jednostki w Łodzi (Banasiak 1982: 85)²⁵, podpisano stosowną umowę i w rezultacie porozumienia, z inicjatywy włodarzy – co podkreślano dobitnie na łamach prasowego organu samorządowego – „miasto otrzymało wyższą uczelnię” (*Po roku..., Umowa między Magistratem m. Łodzi...* 1930: 966–967). W rozwoju tej instytucji, widzianej jako miejsce „głębokiej kultury”, prezydent Łodzi i jego polityczne zaplecze (PPS) pokładało duże nadzieje. Jak dowiadujemy się z przemówienia Ziemięckiego, wygłoszonego podczas inauguracji uczelni i jednocześnie pierwszego roku akademickiego (1928/1929), Oddział Łódzki miał nie tylko „szerzyć wiedzę wśród szerokich mas społeczeństwa”, ale przede wszystkim „promieniować na różne dziedziny życia zbiorowego” (*Przemówienie Prezydenta m. Łodzi...* 1928: 13). Filia WWP w Łodzi nie miała jednak własnej bazy lokalowej; korzystano z pomieszczeń budynku szkoły powszechnej przy ul. Nowo Targowej 24²⁶ (obecnie Seweryna Sterlinga), wykłady prowadzono w godzinach popołudniowych, 16.00–21.00. Uroczyste otwarcie pierwszego roku akademickiego odbyło się w sali Rady Miejskiej przy ul. Pomorskiej 16, wypełnionej przedstawicielami władz samorządowych, szkolnych i państwowych oraz studentami. Wydarzenie, na które przybył minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Sławomir Czerwiński (1885–1931), było na tyle istotne, że odnotowała je łódzka prasa²⁷.

²³ Vieweger Teodor (1888–1945), polski lekarz i biolog. Studia medyczne i przyrodnicze odbywał w Belgii. W 1912 otrzymał tytuł doktora nauk przyrodniczych uniwersytetu w Brukseli. Od 1920 był profesorem nadzwyczajnym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. W latach 1920–1939 zajmował stanowisko kierownika Katedry Fizjologii, w roku akademickim 1924–1925 pełnił funkcję dziekana Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego, a od 1925 do 1939 rektora Wolnej Wszechnicy Polskiej. Był organizatorem Uniwersytetu Łódzkiego. Zginął tragicznie w 1945 r., wracając z Warszawy do Łodzi (Radlińska 1964b: 462, przypis 23).

²⁴ Ziemięcki Bronisław (1885–1944), polski polityk, poseł na Sejm I kadencji w II RP (mandat posła uzyskał z ramienia PPS w wyborach w 1919 i 1922 r.), zastępca członka Rady Obrony Państwa w 1920 roku, prezydent Łodzi w latach 1927–1933, studiował w Wyższej Szkole Technicznej w Moskwie (Jaskulski 2001: 126–127).

²⁵ Rada Miejska Łodzi przyznała na rok akademicki 1928/1929 subsydium w wysokości 60 tysięcy złotych, zobowiązując się równocześnie wypłacać instytucji po 100 tysięcy złotych w latach następnych (Baranowski: 1977: 25–26).

²⁶ Rozpoczęta budowa gmachu Oddziału Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi (dziś gmach Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego) do II wojny nie została ukończona (Banasiak 1982: 85).

²⁷ „[...] Po zagajeniu rektora Viwegera o potrzebie otwierania, a w szczególności w Łodzi szkół akademickich, piękne przemówienie wygłosił wiceminister Czerwiński, wskazując [...], że Łódź, olbrzymie miasto pracy, za czasów okupacji [1914–1918] była specjalnie upośledzona, a jednak była ośrodkiem kultury. Tu się toczyła walka o idealne [ideowe] pobudki, przecież ulice tego miasta były obficie skropione krwią tych, którzy nie mogli się pogodzić z niewolą polityczną i społeczną, tu wykuyało się życie społeczne, które po uzyskaniu niepodległości wydało także owoce na terenie oświaty [...]” (*Otwarcie Wolnej Wszechnicy... 1928: 5, Otwarcie roku akademickiego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928: 6*). Por. też: *Przemówienie Wice-ministra Wyznań Relig. [Religijnych] i Oświecenia Publicznego Pana Sławomira Czerwińskiego 1928: 10*.

Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi, najpierw z trzema, a po roku działalności z czterema wydziałami (Nauk Politycznych i Społecznych, Humanistycznym, Pedagogicznym i Matematyczno-Przyrodniczym), cieszył się wśród młodego pokolenia mieszkańców dużą popularnością²⁸. Prawie 30% spośród nich pochodziła ze środowiska robotniczego i chłopskiego, 50% pracowało zawodowo (Skubała-Tokarska 1967: 211). Nie ulega wątpliwości, że studia w szkole wyższej dawały młodym ludziom możliwość społecznego i zawodowego awansu.

Wolna Wszechnica Polska w Łodzi skupiała liczną kadrę wykładowców. Wśród profesorów przeważały osoby dojeżdżające, głównie z Warszawy²⁹. Badacze Oddziału Łódzkiego podkreślają, że jedną z nauk silnie reprezentowanych na łódzkiej uczelni była pedagogika. Uczni tej dyscypliny tworzyli zespół, który uchodził za jeden z najbardziej żywotnych i twórczych w pedagogice polskiej okresu międzywojennego. Szczególnie znaczące były w tym zakresie wyniki badań naukowych prowadzonych przez uczonych z kierunków: pedagogika kultury, pedagogika społeczna i eksperymentalna (Baranowski 1977: 56).

Radlińska była zatrudniona w Oddziale Łódzkim Wolnej Wszechnicy Polskiej od drugiego roku działalności uczelni (1929/1930). Zdaniem jednej z jej studentek, współpracowniczek i kontynuaterek myśli naukowej – Ireny Lepalczyk (1916–2003) w okresie dwudziestolecia międzywojennego, w środowisku łódzkim uczona była najbardziej znana właśnie w związku z powstaniem i rozwojem filii uczelni w Łodzi, chociaż jej aktywność objęła także „pozauczelniane kręgi miasta” (Lepalczyk 1994: 17), o czym już nadmieniałam. Od roku akademickiego 1929/1930, pracując wtedy na stanowisku profesora Wolnej Wszechnicy Polskiej i piastując funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego, Radlińska prowadziła co dwa tygodnie wykład i seminarium z pedagogiki społecznej (*Plan Wykładów i Zajęć...* [1929]: 7–8) oraz reprezentowała sprawy Oddziału Łódzkiego w Senacie Wolnej Wszechnicy Polskiej (Lepalczyk 1994: 17). W kolejnych latach oprócz pedagogiki społecznej wykładała treści z następujących przedmiotów: kształcanie i oświata pozaszkolna (1930/31), praca społeczna nauczyciela (1931/1932), czytelnictwo (1932/33) oraz praca pozaszkolna nauczyciela (1933/1934) (Lepalczyk 1994: 17–18, *Skład osobowy i spis wykładów...* 1930: 17, 1931: 23, 1932: 21–22, 1933: 25). Po zakończeniu roku akademickiego 1933/1934 z powodu ciężkiej choroby uczona zmuszona była przerwać dotychczasową, pięcioletnią działalność akademicką w Łodzi. Powróciła do miasta po II wojnie światowej, w roku 1945.

Doceniając umiejętności i zaangażowanie działaczek i pracowników łódzkiego środowiska oświatowego, Radlińska widziała ich w gronie wykładowców oddziału w Łodzi. Jej asystentką została Janina Pawłowska (1895–1972), która od marca 1928

²⁸ O ile w pierwszym roku istnienia zapisało się 154 słuchaczy rzeczywistych, w następnym – 259, to w roku akademickim 1935/1936 OŁ WWP liczył już 380 słuchaczy, w kolejnym niemal 500. Opłacali oni czesne w wysokości 320 złotych rocznie na pierwszym roku studiów, 280 złotych na drugim, 260 złotych na kolejnych etapach nauki (Baranowski 1977: 74, 86).

²⁹ W roku akademickim 1938/1939 wśród 78 osób zatrudnionych było 37 profesorów, 6 docentów, 18 wykładowców, 10 starszych asystentów, pozostali zajmowali stanowiska asystentów lub prowadzili zajęcia zleczone (Banasiak: 85).

roku pracowała w Wydziale Oświaty i Kultury jako inspektorka miejska, a od roku akademickiego 1929/1930 do 1934/1935 zatrudniona była jednocześnie w łódzkiej filii Wolnej Wszechnicy Polskiej (*Sprawozdanie z działalności...* 1930: 33). O wysokiej ocenie „wystawionej” przez uczoną nauczycielom łódzkiej szkoły świadczy również wprowadzenie Romualda Petrykowskiego, kierownika Miejskiej Szkoły Eksperymentalnej w Łodzi (Sosnowska 2013), w poczet wykładowców Oddziału Łódzkiego i zlecenie poprowadzenia na Wydziale Pedagogicznym wykładów „Nowe typy nauczania i wychowania” (Petrykowski 1963: 33, Lepalczyk 1994: 18). Szkoła pod kierunkiem Petrykowskiego realizowała bliskie Radlińskiej idee Nowego Wychowania – warto wspomnieć tu chociażby współredakcję artykułu uczonej z Henrykiem Rowidem na ten temat i ukazanie „próby urzeczywistnienia szkoły twórczej w Polsce” (Rowid, Radlińska 1928: 92–101) (o szkole eksperymentalnej w Łodzi uczeni napisali, iż „najdalej poszła w tym kierunku” (Rowid, Radlińska 1928: 97)), a także opinię Petrykowskiego, poszukującego nie tylko wspólnoty myśli z Radlińską, ale również potwierdzenia słuszności wprowadzenia do łódzkiej szkoły nowatorskich metod wychowania i nauczania. Petrykowski pisał:

Z kolei Radlińska, uważana jest powszechnie za twórczynię polskiej pedagogiki społecznej (także jako odrębnej subdyscypliny pedagogicznej), podkreślającej społeczny charakter wychowania. Nie lekceważyła jednak czynnika subiektywnego w wychowaniu, zwracała uwagę na indywidualne właściwości jednostki w procesie wychowania, pozostając w konsekwencji w bliskiej relacji z ówczesną pedagogiką „nowego wychowania” (Petrykowski 1924: 17). Szkołę tę uczona zwiedzała już od 1926 roku (Petrykowski 1961: 205)³⁰.

Zanim jednak pod koniec lat 20. powstała w Łodzi filia Wolnej Wszechnicy Polskiej, szansę na naukę pod okiem Radlińskiej mieli łodzianie, którzy podjęli kształcenie w Warszawie. Płaszczyzną kontaktów ze studentkami/słuchaczkami i studentami/słuchaczami z Łodzi, a czasami nawet szerszej znajomości i współpracy, było Studium Pracy Społeczno-Oświatowej³¹ – pierwsza w Polsce instytucja kształcenia pracowników społecznych na poziomie wyższym, zorganizowana przez Radlińską w roku 1925 na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej. To właśnie tutaj, jak sama napisała, przygotowywała „działaczy dla Łodzi”. Łodzianie dojeżdżający na wykłady i zajęcia do Studium zdobywali wykształcenie, wiedzę i umiejętności niezbędne w pracy w środowisku społecznym swojego miasta. Studium przygotowywało nie tylko pracowników socjalnych, ale również wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych, co w międzywojennej Łodzi, gdzie zaczęto otwierać tego typu jednostki oraz doskonalić formy pracy z wychowankami, nie pozostawało bez znaczenia. Przygotowanie wysoko wykwalifikowanych pracowników społecz-

³⁰ Towarzyszący jej wtedy studenci Wolnej Wszechnicy Polskiej podczas hospitacji obserwowali życie szkolne, zaznajamiali się z systemem pracy grupowej na lekcji, formami aktywnego udziału uczniów w pracy dydaktyczno-wychowawczej, przejawami swobody i dyscypliny w szkole czy zadaniami nauczyciela.

³¹ Od roku akademickiego 1938/1939 była to Sekcja Społeczno-Oświatowa Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej.

nych stało się sprawą bardzo pilną³². Instytucja Radlińskiej spełniała to oczekiwanie. „W powojennej przebudowie świata najważniejszym zagadnieniem staje się wychowanie ludzkości wedle potrzeb jutrzejszego współżycia” – pisała uczona o tej inicjatywie (cyt. za: Brodowska 1958: 121).

Aleksander Kamiński podkreślał, że uczona „przygotowywała badaczy zagadnień społeczno-wychowawczych i wychowawców społecznych, a nie wychowawców domów dziecka lub instruktorów oświatowych dla muzeów”, i w świetle takiego ujęcia „do techniki konkretnego zawodu uczniowie Radlińskiej przyuczali się w toku życia” (Kamiński 1961: XXVI). Sama uczona mówiła: „Usiłowałam pogłębiać zainteresowanie każdego sobą jako twórcą i tworzywem. Szłam ku temu, budząc szacunek (społeczników), często nierozsądnie ofiarnych, do własnych możliwości i potrzeb, do wzmaganania i odnowy sił, by sprostać zadaniom” (cyt. za: Majewska 1981: 31). Taki sposób ujęcia misji Studium, jak i otwarte podejście jego inicjatorce do osób studiujących i wkraczających na ścieżkę zawodową, spowodowało, że instytucja cieszyła się dużym powodzeniem, również wśród łodzianek i łodzian.

„Łodzianie studiowali licznie w Warszawie po to, aby podnieść poziom swej działalności w mieście rodzinnym” – wspominała Radlińska, mówiąc o celu podjęcia studiów w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przez tamto pokolenie (Radlińska 1981: 48). „Sporo zdobywcy myślowych i technicznych tych studiów znalazło zastosowanie w Łodzi” – dodawała uczona, a ponieważ: „Trudno wymienić wszystkich, poprzestać więc trzeba na kilku nazwiskach, zwłaszcza tych osób, które zaznaczyły się nie tylko w działalności społecznej, lecz również w robotach poznawczych” (Radlińska 1981: 48).

Wśród seminarzystów uczoney byli słuchacze podejmujący w swoich pracach dyplomowych zagadnienia z obszaru wychowania, opieki i edukacji, oraz prowadzący badania społeczno-pedagogiczne na terenie Łodzi. Niektórzy z nich – jak już podkreśliłam – zasilali jednocześnie zespoły urzędnicze/pracownicze w jednostkach administracyjnych samorządu lub w placówkach oświatowych, tak jak wspomniana już Augustyniak, zatrudniona na stanowisku kierowniczym w miejskim Oddziale Oświaty Pozaszkolnej. O jej wyjątkowej drodze zawodowej, ukoronowanej awansem społecznym, uczona mówiła: „Irena Augustyniakowa, niegdyś robotnica, później pracownica samorządowa w zakresie kultury, wybitnie czynna w organizacji czytelnictwa, napisała pracę o bibliotekach województwa łódzkiego” (Radlińska 1981: 49). Po ukończeniu studiów słuchacze, już jako miejscy urzędni-

³² Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przygotowywało pracowników kilku profesji. W odpowiedzi na zainteresowania słuchaczy, ale również z uwagi na zapotrzebowanie na pracowników wysokokwalifikowanych płynące ze strony władz centralnych (Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej) zaczęto poszerzać ofertę edukacyjną. Od roku akademickiego 1926/1927 kształcono: „a. Nauczycieli młodzieży pracującej i dorosłych (dla szkół zawodowych różnych typów, kursów dokształcających, uniwersytetów ludowych oraz instruktorów i wizytatorów tych szkół i kursów); b. Organizatorów życia kulturalnego i opieki społecznej (instruktorów samorządowych i fachowych, kierowników domów ludowych, wydziałów wychowawczych zrzeszeń spółdzielczych, pracowników opieki społecznej w kraju i wśród emigrantów); c. Bibliotekarzy bibliotek powszechnych i szkolnych; d. Pracowników instytucji opieki nad dziećmi i młodzieżą” ([Orsza-Radlińska] 1926: 12). Z czasem program kształcenia poszerzono o zagadnienia opieki społecznej nad matką.

cy albo kierownicy lub/i wychowawcy instytucji czy placówek oświaty i opieki, integrowali z codzienną praktyką myśl społeczno-pedagogiczną Radlińskiej³³. Spora grupa pracowników opieki nad dziećmi i młodzieżą studiowała w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej z czasową przerwą. Niektórzy z nich uzyskali dyplom po II wojnie, kontynuując/kończąc naukę w murach Uniwersytetu Łódzkiego (Lepalczyk 1994: 20–21, 2001: 205–214, 221–227).

Wspomniana w tym szkicu Pawłowska, inspektorka i wykładowczyni Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi, podjęła w pracy badawczej zagadnienie funkcjonowania placówek przedszkolnych w Łodzi z uwzględnieniem ich roli społecznej, metod i rezultatów działań wychowawczych. Ogromne zaangażowanie w działalność łódzkich przedszkoli, ale także w doksztalcanie wychowawczyń, we współpracę ze środowiskiem rodzinnym wychowanków, czy we wprowadzanie nowatorskich rozwiązań metodycznych w pracy z dzieckiem, sytuuje ją dzisiaj w gronie prekursorów międzywojennej edukacji przedszkolnej (Sosnowska 2016). Pawłowska reprezentowała również pokolenie ideowe Radlińskiej – od roku 1934 była członkinią Związku Nauczycielstwa Polskiego, a kiedy w Łodzi w połowie lat 30. powołano Sekcję Oddziałową Wychowawczyń Przedszkoli ZNP miasta Łodzi, angażowała się, również publicystycznie, w działalność tej jednostki.

Pod kierunkiem uczonej, w Warszawie badania społeczno-pedagogiczne uwieńczone pracą magisterską prowadzili inni łodzianie: Józef Gercz, Aniela Puczyłowska oraz Miriam Braudówna, która przeprowadziła pogłębione studia nad prostytucją, a dyplom uzyskała na podstawie badań nad funkcjonowaniem poradni dla matek narodowości żydowskiej. W swojej pracy, oprócz cennego materiału statystycznego, przedstawiła zakres i formy pomocy społecznej w mieście (Radlińska 1981[1952]: 47, 48). Z kolei, dzięki badaniom Gercza prowadzonym wśród dzieci objętych obowiązkiem szkolnym w jednej z najuboższych dzielnic Łodzi – Bałuty, pozyskano cenną wiedzę na temat organizacji ówczesnego szkolnictwa i opieki nad dziećmi (nawiasem mówiąc, również dzisiejsze pokolenie może bazować na pracy badawczej pokolenia międzywojennego). Aniela Puczyłowska przedstawiła warunki umożliwiające uczniom wywodzącym się z rodzin robotniczych (biorącym udział w badaniu) ukończenie szkoły powszechnej; poddała również diagnozie aspiracji życiowej respondentek. Warto odnotować, że wyniki badań Gercza i Puczyłowskiej

³³ Do takich osób należała m.in. Róża Zawadzka (1902–1944), od 1937 r. inspektorka spraw społecznych w Zarządzie Miejskim w Łodzi, która dyplom Studium Pracy Społeczno-Oświatowej z zakresu opieki nad dzieckiem uzyskała w 1930 r., Maria Szczawińska, inspektorka spółdzielczości mieszkaniowej, Zdzisława Domianowska-Filipkowska, kuratorka przy Sądzie dla Nieletnich w Łodzi, nauczycielka więzienna i organizatorka łódzkich bibliotek więziennych, Henryk Dzienisiewicz, instruktor oświaty pozaszkolnej Inspektoratu Szkolnego w Łodzi, Henryk Dinter (1912–1980), wychowawca w miejskim Zakładzie Wychowawczym im. Stefana Żeromskiego, organizator kolonii letnich, opiekun młodzieży rzemieślniczej, najpierw słuchacz Oddziału Łódzkiego WWP, a w latach 1935–1938 student Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, Henryka Dinterowa (żona H. Dintera) zatrudniona w okresie międzywojennym w miejskich instytucjach opieki nad matką, dzieckiem i rodziną, wychowawczyni w Zakładzie Wychowawczym im. S. Żeromskiego i w Miejskim Pogotowiu Opiekuńczym dla Dzieci, Stanisław Papuźński (1903–1982), wychowawca w Internacie dla Dzieci Moralnie Zaniedbanych, Bursie dla Chłopców, w Zakładzie Wychowawczym im. S. Żeromskiego, bibliotekarz w Bibliotece Publicznej dla Młodzieży (Radlińska 1981: 47–48, Lepalczyk 1994: 19–23, 2001: 205–214).

opublikowano w książce pod redakcją H. Radlińskiej *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (Gercz 1937: 87–145, Puczyłowska 1937: 245–276)³⁴. Radlińska doceniała tę pracę naukową podkreślając, że i badania, i powstałe w ich wyniku rozprawy „bezpośrednio służyły Łodzi” (Radlińska 1981[1952]: 47).

Identyfikując krąg społeczności akademickiej skupionej wokół Radlińskiej, nie można zapomnieć o urodzonej w Łodzi Aleksandrze Majewskiej (1907–1990), która na początku swojej pracy w zawodzie nauczyciela przeniosła się do Warszawy, gdzie w latach 1930–1935 podjęła naukę – najpierw jako słuchaczka Studium Pracy Społeczno-Oświatowej (1930/1931–1934/1935), a następnie, w latach 1932/1933–1934/1935, jako studentka Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej (Majewska 1981: 32). Była autorką licznych prac naukowych, do Łodzi powróciła po II wojnie światowej³⁵. Lata studiów Majewska (1981) wspominała następująco: „Studium to dom na Śniadeckich, gmach na Opaczewskiej, to „Babcia” (przydomek Radlińskiej, nadany przez słuchaczy), książki, profesorowie, asystentki, koleżeństwo”, ale to także:

Słuchacze – ludzie różni, przeróżni: praktycy, teoretycy, naukowcy, filozofowie, poszukiwacze Boga i diabła. Prawie wszyscy z wielkim, bujnym doświadczeniem wojennym (1914–1918). Siedzę w jednej ławce z Heleną Leśniewską, Mirą [Miriam] Braudówną, Stanisławem Papuzińskim. Wszyscy jesteśmy z Łodzi, Leśniewska jest siostrą zakonną, Mira komunistką po 4-letnim pobycie w więzieniu na Łukiszkach, Stanisław w czasie przerwy recytuje Edwarda Słońskiego „1 Listopada 1905” (Majewska 1981: 31).

W okresie międzywojennym, jako działaczka warszawska, A. Majewska współorganizowała w Łodzi nową formę opieki nad dzieckiem w Polsce – rodziny zastępcze. Prowadziła w tym zakresie zespołowe prace badawcze, których wyniki, już po II wojnie światowej, opublikowała wspólnie z H. Radlińską, J. Puternicką, R. Zawadzką, Aliną Gołąb-Grynbergową i Krystyną Strażycową. Książkę pod jej redakcją *Rodziny zastępcze Łodzi* wydał Polski Instytut Służby Społecznej w Łodzi w roku 1946³⁶. We

³⁴ Na początku 1938 r. redakcja lokalnej prasy robotniczej („Łodzianin”) promowała książkę, adresując ją do odbiorcy zaangażowanego w pracę społeczną: „Książka przedstawia niezmiernie ciekawe wyniki badań uczestników seminarium z pedagogiki społecznej Wydziału Ped. WWP prowadzonej pod kierunkiem prof. H. Radlińskiej. Badania obejmują przeszło 11 tys. dzieci. Rozpatrzone powody niepowodzeń (opóźnień, drugoroczności, frekwencji) i ukazano na podstawie obserwacji, prowadzonych w ciągu dłuższego okresu czasu, ich współzależność z nędzą, chorobą, z poziomem, z rytmem i atmosferą życia rodzinnego. Poszczególne rozdziały poświęcono dzieciom nieprzyjętym do szkół warszawskich, Bałutom – dzielnicy Łodzi, jako środowisku wychowawczemu (Józef Gercz), dzieciom z rodzin bezrobotnych. Książka zawiera także rozdział zatytułowany: „Uwagi o metodzie przeprowadzanych badań”, opracowany przez H. Radlińską, wybitny autorytet w dziedzinie znawstwa metodologii pracy oświatowej. Książka jest nadzwyczaj interesująca dla każdego działacza robotniczego, zaś wręcz niezastąpiona dla wychowawców i pracowników oświatowych” (EP. 1938: 3).

³⁵ Obszerny biogram A. Majewskiej zawiera praca: Lepalczyk 2001: 221–227.

³⁶ Publikacja składa się z dwóch części: pierwsza opisuje badania wykonane w okresie międzywojennym przez autorki będące jednocześnie inspektorkami łódzkiego Wydziału Opieki Społecznej lub z nim współpracującymi, druga – to odniesienia do badań wykonanych po II wojnie światowej w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, pod kierunkiem H. Radlińskiej.

wstępie do publikacji wydawca podkreślał: „Organizacja rodzin zastępczych jest chlubą Łodzi, która zawierzyła dobrej woli swych mieszkańców, zlecając im część obowiązków wychowawczych gminy i potrafiła dać pomoc instruktorską, podnoszącą poziom wychowania wszystkich dzieci” (Majewska 1948: 4). Doceniono badania prowadzone przez „pracownice terenowe”, które na kartach książki przedstawiły udział i wysiłek wielu łódzkich rodzin, głównie ze środowisk robotniczych, zapewniających „serdeczną opiekę i awans społeczny setkom sierot i dzieci opuszczonych” (Majewska 1948).

Wracając do Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, program zajęć dydaktycznych obejmował zwiedzanie instytucji społecznych i oświatowych w Warszawie i poza nią. Wycieczki jedno- lub kilkudniowe odbywały się pod kierunkiem i z udziałem kierownika danego seminarium. W hospitacjach mających na celu poznawanie przez słuchaczy środowiska społecznego uczestniczyła również Radlińska. Uważała, że pomiędzy studentami a pracownikami szkół, placówek opieki społecznej, spółdzielni, towarzystw oświatowych i gospodarczych „zadzierzgiwały się węzły porozumienia”, co niebawem „doprowadziło w paru przypadkach do objęcia przez słuchaczy Studium stałych zajęć na nowo poznanym terenie” ([Orsza-Radlińska] 1926: 10), tak jak w jednostkach łódzkiego samorządu, o czym wspominałam.

Systematycznie wybieranym kierunkiem wycieczek była Łódź i jej okolice. Radlińska doceniała „niezmiernie życzliwą pomoc”, jakiej w tym zakresie nie szczędził Zarząd miasta Łodzi ([Orsza-Radlińska] 1926: 10). To przedstawiciele miejskich wydziałów (Oświaty i Kultury, Opieki Społecznej) oraz pracownicy odwiedzanych instytucji i placówek zapoznawali studentów z dorobkiem środowiska łódzkiego. Po latach uczona napisała:

Prace społeczne samorządu łódzkiego i spółdzielczość, zagadnienia życia społecznego miasta i województwa interesowały bardzo żywo uczestników Sekcji. Co roku niemal odbywały się kilkudniowe wycieczki z Warszawy do Łodzi w celu poznania działalności kulturalnej, budzącej podziw swym przemysleniem i rozmachem. Dr Stefan Kopciński pokazywał nowe szkoły i przedszkola, oryginalnie zorganizowaną Komisję Powszechnego nauczania, biblioteki, teatr. Studenci zwiedzali fabryki, spółdzielnie robotnicze, instytucje społeczne. Kilku odbywało praktykę w bibliotekarstwie, w inspekcji pracy (Radlińska 1981[1952]: 26)³⁷.

Ślady obecności Radlińskiej i jej studentów w mieście można odnaleźć również w lokalnej prasie, która nazywała uczoną „znaną działaczką na polu oświatowym” (*Zagadnienia pracy oświatowej zagranicą* 1926: 7) i odnotowywała jej wykłady poprzedzające hospitacje miejskich placówek. Tak było w lutym 1926 roku, kiedy uczona wystąpiła przed publicznością zgromadzoną w Miejskim Gimnazjum Męskim im. J. Piłsudskiego przy ul. Sienkiewicza 46 (w jednej z reprezentacyjnych placówek szkolnych) oraz wygłosiła referat „Zagadnienia pracy oświatowej zagranicą”. „Ilustrowana Republika” napisała wówczas:

³⁷ W 1929 r. sześciotygodniową praktykę w Miejskiej Pracowni Psychologicznej w Łodzi odbywała absolwentka Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (*Miejska Pracownia Psychologiczna 1927–1929*: 237).

Należy przypuszczać, że odczyt ten, uwzględniający najnowsze zdobycze na tem polu na Zachodzie, zainteresuje nie tylko sfery nauczycielskie, biorące czynny udział w oświacie pozaszkolnej, ale także i wszystkich, którzy się tem zagadnieniem interesują, jak działacze samorządowi i spółdzielczy, związkowi oraz uczniowie seminarjów nauczycielskich (*Zagadnienia pracy oświatowej zagranicą* 1926: 7).

Regularnie na łamach prasy pojawiały się informacje o bezpłatnych wykładach uczonej, głoszonych dla społeczności akademickiej, ale i dla wszystkich zainteresowanych łodzian (*Collegium Publicum*)³⁸. Radlińska, tak jak inni wykładowcy Oddziału Łódzkiego Wolnej Wszechnicy Polskiej, brała udział w regularnych wystąpieniach naukowych, poczynając od roku akademickiego 1928/1929. Poruszała na nich zagadnienia, które były przedmiotem jej pracy badawczej i odniesieniami do praktyki społeczno-pedagogicznej³⁹. Wykłady odbywały się na terenie wspomnianego gimnazjum, z czasem również w siedzibie Rady Miejskiej przy ul. Pomorskiej 16.

W początkach lat 30. Radlińska popularyzowała myśl społeczno-pedagogiczną za pośrednictwem Łódzkiej Rozgłośni Polskiego Radia. W ramach audycji głosiła odczyty adresowane głównie do łódzkich nauczycieli, wychowawców i opiekunów (m.in. „Rodzina i świat społeczny”, „Zagadnienie kształcenia pracowników społecznych”)⁴⁰.

Uwagi końcowe

Można założyć, że rozpoznawalność, popularność i szacunek, jakimi cieszyła się Helena Radlińska w środowisku łódzkim po zakończeniu II wojny światowej, miały swoje źródło w kontaktach uczonej z tym środowiskiem jeszcze w latach międzywojennych. Kontaktach inspirowanych w wielu płaszczyznach. Jak podkreśliłam, to uczonej swoją obecnością w Łodzi w tamtym czasie dodawała splendoru różnorodnym przedsięwzięciom społeczno-oświatowym i naukowym, ale i sama ceniła kontakt z mieszkańcami reprezentującymi różne środowiska, odpowiadała na zaproszenie, a nawet organizowała pole wspólnych spotkań i wymiany myśli. Warto nadmienić, że w niezwykle trudnych latach światowego i krajowego kryzysu gospodarczego,

³⁸ Anonsy w prasie: *Wykłady w Wolnej Wszechnicy Polskiej*, „Hasło Łódzkie. Dziennik Bezpartyjny” 1928, nr 325, s. 6; *Wykłady bezpłatne Wolnej Wszechnicy*, „Ilustrowana Republika” 1928, nr 324, s. 5; *Wykłady Publiczne w Wolnej Wszechnicy w Łodzi*, „Echo” 1928, nr 279, s. 6; *Publiczne wykłady Wolnej Wszechnicy w Łodzi*, „Tygodnik Prawda” 1928, nr 48, s. 10; *Kronika. Rola służby społecznej w przebudowie życia*, „Łodzianin” 1928, nr 50, s. 4; *Odczyt o Staszicu*, „Łodzianin” 1929, nr 49, s. 5; *Kronika. Prawa dziecka a przyszłość narodu*, „Łodzianin” 1930, nr 16, s. 4; *Prawa dziecka a przyszłość narodu*, „Echo” 1930, nr 99, s. 5; *Odczyt prof. W.W.P. p. H. Radlińskiej*, „Hasło Łódzkie. Dziennik Bezpartyjny” 1930, nr 284, s. 5.

³⁹ Tytuły niektórych wystąpień H. Radlińskiej w Łodzi: *Rola służby społecznej w przebudowie życia* (1928), *Zagadnienia pracy zawodowej i twórczości w działalności oświatowej Stanisława Staszica* (1929), *Rola szkoły jako ogniwa życia społecznego – w ramach konferencji Prawa dziecka a przyszłość narodu, zorganizowanej przez H. Radlińską* (1930), *Współczesne kierunki opieki nad dzieckiem* (1932).

⁴⁰ Zob. „Ilustrowana Republika” 1932, nr 294, s. 6; 1933, nr 39, s. 6.

w imię solidarności z pracującymi, poparła postulaty strajkujących robotników łódzkich fabryk (w 1933 roku włączyła się w dofinansowanie Komitetu Pomocy Rodzinom Strajkujących Włóknarzy w Łodzi).

W artykule starano się ukazać ludzi i miejsca międzywojennej Łodzi w różnorodny sposób powiązane z Radlińską: środowisko reprezentujące miejski samorząd oraz społeczność akademicką skupioną w Oddziale Łódzkim Wolnej Wszechnicy Polskiej (można rzec: pole praktyki i pole naukowo-badawcze). Spotkań z uczoną na terenie miasta było zdecydowanie więcej po uruchomieniu w Warszawie Studium Pracy Społeczno-Oświatowej (wycieczki, hospitacje, wystąpienia naukowe, spotkania z nauczycielami), a w Łodzi – filii Wolnej Wszechnicy Polskiej (wykłady, seminaria, odczyty, prace badawcze). Wcześniej Radlińska była „obecna” ze swoimi pracami naukowymi i przedsięwzięciami praktycznymi. To z tego dorobku uczonej czerpano w Łodzi inspirację, głównie w rozwiązywaniu problemów oświatowych (powszechna edukacja, rozwój czytelnictwa, oświata pozaszkolna). Bezpośrednia łączność z miastem i jego mieszkańcami (ale nie znajomość, a nawet przyjaźń) nieco przygasła po rezygnacji Radlińskiej z pracy w Oddziale Łódzkim Wolnej Wszechnicy Polskiej.

O mieście i kontaktach z mieszkańcami dowiadujemy się zarówno z perspektywy uczonej, która znała i doceniała dokonania osób zaangażowanych w rozwój oświaty i opieki, ale i z perspektywy tychże osób – samorządowców, polityków, społeczników, nauczycieli, wychowawców, opiekunów, pracowników społecznych i oświatowych, słuchaczy i studentów, przedstawicieli prasy. Radlińska budowała wokół siebie środowisko zaangażowane w rozwiązywanie problemów społecznych, wskazywała drogę, inspirowała, oceniała, dopomagała, towarzyszyła. Skupiała krąg osób tworzących wspólnotę wartości. Z pokoleniem łódzian okresu międzywojennego łączyły ją wspólne idee, wspólna myśl, pragnienie przetwarzania środowiska.

Bibliografia

- Ajnenkiel E. (1938) *Dr Stefan Kopciński. Realizator powszechnego nauczania w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 4, s. 369–383.
- Augustyniak J. (1920) *Biblioteki i czytelnictwo w Łodzi. Rozwój i stan obecny w: Informator m. Łodzi z kalendarzem na 1920 rok, rocznik 2, część I*, Łódź, Magistrat Miasta Łodzi Wydział Statystyczny, s. 69–79.
- Augustyniak J. (1928) *Doroczny Zjazd Bibliofilów i Bibliotekarzy oraz obchód 100-lecia Ossoli-
neum we Lwowie*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 25, s. 454–456.
- Augustyniak J. (1938) *Rola książki w życiu społeczeństw (Z okazji poświęcenia kamienia węgielnego pod gmach biblioteki publicznej w Łodzi)*, „Dziennik Zarządu Miejskiego w Łodzi”, nr 6, s. 635–640.
- Augustyniak J. (1961) *Nieznane fragmenty z historii Biblioteki Publicznej w Łodzi w: Z zagadnień teorii i praktyki bibliotekarskiej. Studia poświęcone pamięci J. Grycza*, B. Horodyski (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 330–340.

- Augustyniakowa I. (1934/1935) *Biblioteki dziecięce w Łodzi. Historia i stan obecny*, „Bibliotekarz”, rocznik VI, nr 3, 4, 5, s. 29–34.
- Banasiak S. (1982) *Geneza i powstanie łódzkiego środowiska akademickiego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Historica”, nr 9, s. 81–96.
- Baranowski K. (1977) *Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928–1939*, Warszawa–Łódź, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Biblioteki Miejskie* (1929), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 44, s. 815.
- Brodowska H. (1958) *Z dziejów kształcenia pracowników społeczno-oświatowych, 1925–1952*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, seria I, z. 10, s. 121–169.
- Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym* (1919) „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”, nr 2, poz. 2.
- Dewey John (1968 [1947]) *Expérience et éducation*, trad. M.-A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.
- Dębowski E. (2008) *Jan Augustyniak (1893–1971)*, „Biuletyn Informacji Bibliotecznych i Kulturalnych”, rok 12, nr 7(52), s. 4–8,
- Działalność Zarządu Miejskiego w Łodzi w dziedzinie opieki nad dzieckiem* (1938), Łódź, Nakładem Zarządu Miejskiego w Łodzi.
- Dziesięciolecie Biblioteki Publicznej w Łodzi* (1927), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 40, s. 13.
- EP. (1938) *Wśród książek*, „Łódzianin”, nr 19, s. 3.
- Gercz J. (1937) *Spełnianie obowiązku szkolnego przez dziecko Bałut w: Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, H. Radlińska (red.), Warszawa, „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 87–145.
- Jaskulski M. (2001) *Władze administracyjne Łodzi do 1939 r.*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kaczmarek I. (2013) *Biblioteki oświatowe i publiczne w Łodzi w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Librorum”, nr 17, s. 75–95.
- Kafar M., Kamińska-Jatczak I. (2017) *W kręgu transgeneracyjnych biografii naukowych. Zaczynając od Heleny Radlińskiej i Kazimierza Zawistowicz-Adamskiej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(4), s. 171–193, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.11>.
- Kamiński A. (1961) *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej w: Pedagogika społeczna*, H. Radlińska, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska, H. Radlińska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, s. XX–XLIV.
- Karwacki W.L. (1966) *Kultura i oświata robotnicza w latach 1905–1939 w: Włókniarze łódzcy. Monografia*, E. Rosset (red.), Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, s. 160–174.
- Konferencja Kobiet P.P.S.* (1919), „Robotnik. Centralny Organ PPS”, nr 396, s. 3.
- Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929* (1930), Łódź, Magistrat miasta Łodzi.
- Kulpiński F. (1986) *Józef Czesław Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Lepalczyk I. (1994) *Profesor Helena Radlińska w Łodzi. Działalność Nauczycielska i badawcza w: Helena Radlińska – portret pedagoga (rozprawy, wspomnienia, materiały)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica”, nr 34, s. 17–37.
- Lepalczyk I. (2001) *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lipiec W. (1973) *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Łódź, Wydawnictwo Artystyczno-Graficzne RSW „Prasa”.
- Łuczyńska B. (1998) *Badania historyczne w pedagogice w: Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 122–124.
- Majewska A. (red.) (1948) *Rodziny zastępcze Łodzi*, Łódź, Polski Instytut Służby Społecznej.
- Majewska A. (1981) *Słuchacze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP w latach 1925–1939 w: Problem kształcenia pracowników społecznych*, I. Lepalczyk (red.), Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 30–46.
- Majorek Cz. (1995) *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych w: Stan i perspektywy historii wychowania*, W. Jamrożek (red.), Poznań, Wydawnictwo Eruditus, s. 56–58, 60.
- Marynowicz-Hetka E. (2019a) *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwspólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań w: Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 111–120.
- Marynowicz-Hetka E. (2019b) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marynowicz-Hetka E., Theiss W. (2004) *Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Helena Radlińska. W sto dwudziestą piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, zeszyt 75, s. 31–56.
- Miejska Pracownia Psychologiczna (1927–1929) w: Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, sygnatura 16306: Sprawozdania Wydziału Oświaty i Kultury 1927–1929, dokument 237.*
- Miśkiewicz B. (1988) *Wstęp do badań historycznych*, Wydanie 5. zmienione, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 221–234.
- Nartnowicz-Kot M. (1985) *Samorząd Łódzki wobec problemów kultury w latach 1919–1939*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Historica”, nr 21.
- Orsza H. (1921) *Kierunek rozwoju oświaty pozaszkolnej*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria 2, t. 1, s. 463–466.
- Orsza-Radlińska H. (1924) *Rola książki i biblioteki*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria 2, t. 2, s. 63–92.
- [Orsza-Radlińska H.] (1926) *Po pierwszym roku działalności Studium Pracy Społeczno-Oświatowej*, Warszawa, Odbitka: „Samorząd”, nr 28, s. 11.
- Otwarcie roku akademickiego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi (1928)*, „Łodzianin. Tygodniowy Organ Polskiej Partji Socjalistycznej”, nr 44, s. 6.
- Otwarcie VI-jej Miejskiej Wypożyczalni Książek dla dzieci i młodzieży (1928)*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 44, s. 871.
- Otwarcie Wolnej Wszechnicy w Łodzi (1928)*, „Łodzianin. Tygodniowy Organ Polskiej Partji Socjalistycznej”, nr 45, s. 5.
- Petrykowski R. (1924) *Szkoła pracy*, „Szkola i Nauczyciel”, nr 1, s. 3–81.

- Pertykowski R. (1961) *Szkoła Doświadczalna w Łodzi w latach 1923–1929*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2, s. 195–232.
- Petrykowski R. (1963) *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Pierwszy zjazd w Krakowie* (1919), „Robotnik. Centralny Organ PPS”, nr 361, s. 5.
- Piotrowski Z. (1925) *Międzynarodowa oświata robotnicza w: Kalendarz Robotniczy P.P.S. na rok 1925*, Warszawa, Wydawnictwo Jedności Robotniczej, s. 307–311.
- Plan Wykładów i Zajęć Pierwszego i Drugiego Roku Studjów. Rok Akad. 1929/30. Semestr letni* [1929], Łódź, WWP Oddział w Łodzi.
- Plan Wykładów i Zajęć Pierwszego Roku Studjów. Rok Akad. 1928/29. Semestr letni* [1928], Łódź, WWP Oddział w Łodzi.
- Pleszkun-Olejniczakowa E. (2015) *Kulturowy rozwój Łodzi w okresie międzywojennym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”, nr 3 (29), s. 7–24.
- Po roku pracy* (1928), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 48 s. 927–931.
- Proponowane wykłady i prelegenci* ([luty 1926]) w: Archiwum Państwowe w Łodzi, Akta miasta Łodzi, Wydział Oświaty i Kultury, sygnatura 16875: *Listy płacy prelegentów Miejskiego Uniwersytetu Powszechnego i odczytów powszechnych oraz różne sprawy 1921–1926*, dokument 267.
- Przemówienie Prezydenta m. Łodzi Pana Bronisława Ziemięckiego* (1928) w: *Sprawozdanie z uroczystości otwarcia roku akademickiego Oddziału [WWP] w Łodzi 1928/29*, Łódź, Nakładem Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 12–13.
- Przemówienie Wice-ministra Wyznań Relig. [Religijnych] i Oświecenia Publicznego Pana Sławomira Czerwińskiego w: Sprawozdanie z uroczystości otwarcia roku akademickiego Oddziału [WWP] w Łodzi 1928/29*, Łódź, Nakładem Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 8–11.
- Puczyłowska S-a [Siostra] A. (1937) *Dziewczęta kończące klasę siódmą w: Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, H. Radlińska (red.), Warszawa, „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 245–276.
- Radlińska H. (1924) *Najważniejsze zagadnienia*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria 2, t. II, s. 203–214.
- Radlińska H. (1927) *Zadania biblioteki szkolnej*, Warszawa, Związek Księgarzy Polskich.
- Radlińska H. (1928) *Istota i zakres służby społecznej. Referat wygłoszony na zjeździe Polskich Pracowników Społecznych 15.VI.1928*, Warszawa, Komitet Polski Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej, Dział Wydawnictw Związku Spółdzielni Spożywców R.P.
- Radlińska H. (1929a) *Charakterystyka piśmiennictwa z zakresu pracy społecznej w: Bibliografia pracy społecznej 1900–1928*, J. Muszkowski, H. Radlińska (red.), R. Rudzińska (oprac.), Warszawa, Skład Główny w Księgarni F. Hoesicka, s. VII–XXV.
- Radlińska H. (1929b [1928]) *Książka wśród ludzi*, Warszawa, Związek Księgarzy Polskich.
- Radlińska H. (1929c) *Kształcenie bibliotekarzy oświatowych w: Pamiętnik I Zjazdu Bibliotekarzy Polskich we Lwowie (26 V–29 V 1928)*, J. B. Richter (oprac.), Lwów, Koło Związku Bibliotekarzy Polskich, s. 77–79.
- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego.

- Radlińska H. (red.) (1937) *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, Warszawa, „Nasza Księgarnia” Spółka Akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Radlińska H. (1947) *Zagadnienie opieki społecznej (Ze skrzyżowań teorii i praktyki)*, „Praca i Opieka Społeczna”, nr 4, s. 277–285.
- Radlińska H. (1948a) *Odsyłacze w: Rodziny zastępcze Łodzi*, A. Majewska (red.), Łódź, Polski Instytut Służby Społecznej, s. 204–206.
- Radlińska H. (1948b) *Wiadomości wstępne w: Rodziny zastępcze Łodzi*, A. Majewska (red.), Łódź, Polski Instytut Służby Społecznej, s. 7–15.
- Radlińska H. (1964a) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej (List piąty: Projekty i prace oświatowe pierwszych lat niepodległości) w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, H. Radlińska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 373–400.
- Radlińska H. (1964b) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej (List jedenasty: W Łodzi) w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, H. Radlińska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 462–473.
- Radlińska H. (1981 [1952]) *Łodzianie na Sekcji Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie w: Problem kształcenia pracowników społecznych. Studia z pedagogiki społecznej i polityki społecznej TWWP*, I. Lepalczyk (red.), Warszawa, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, s. 47–48.
- Rowid H., Radlińska H. (1928) *Realizacja szkoły twórczej*, „Rocznik Pedagogiczny”, Serja II, t. 3, s. 83–102.
- Rzepakowski A. (2008) *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe *Ibidem*.
- Sempołowska S. (1919) *Wnioski w sprawie „Opieki nad dzieckiem”*, „Robotnik. Centralny Organ PPS”, nr 166, s. 2.
- Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1930/31 (1930)*, Łódź, Nakładem Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1931/32 (1931)*, Łódź, Nakładem Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1932/33 (1932)*, Łódź, Nakładem Wolnej Wszechnicy Polskiej,
- Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1933/34 (1933)*, Łódź, Nakładem Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Skubała-Tokarska Z. (1967) *Spoleczna rola Wolnej Wszechnicy Polskiej*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Socjalistyczny Samorząd m. Łodzi. Sprawozdanie z działalności za okres XII. 1927–XI. 1928 (1928)*, Łódź, Drukarnia H. Tarkowskiego w Łodzi.
- Sosnowska J. (2018) *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sosnowska J. (2019) *Prekursorskie inicjatywy Łodzi doby międzywojennej w edukacji, wychowaniu i opiece nad dzieckiem*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, t. XXVIII, s. 303–322, <https://doi.org/10.16926/p.2019.28.23>.
- Sosnowska J. (2013) *Miejska Szkoła Pracy jako przykład nowatorstwa pedagogicznego w szkolnictwie powszechnym międzywojennej Łodzi w: Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Kon-*

- struowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 187–208.
- Sosnowska J. (2016) *Janina Pawłowska (1895–1972) i jej koncepcja wychowania oraz opieki nad dziećmi w międzywojennej Łodzi w: Obywatelki na obcasach. Kobiety w życiu publicznym (XIX–XXI w.) T. I*, U. Kozłowska, T. Sikorski, A. Wątor (red.), Radzymin–Warszawa, Wydawnictwo Von Borowiecky, s. 281–297.
- Sosnowska J. (2020) *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sosnowska J. (2021) *Opieka nad dzieckiem w pracach samorządu łódzkiego w okresie międzywojennym – projekty i ich realizacja*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 24, nr 2, s. 63–85, <https://doi.org/10.12775/SPI.2021.2.004>.
- Sprawozdanie z działalności [Oddziału Łódzkiego WWP] w roku akademickim 1929/30 (1930)*, Łódź, Nakładem Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szczepańska B. (2002) *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Topolski J. (1984) *Metodologia historii*, Wydanie 3 poprawione i uzupełnione, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Umowa między Magistratem m. Łodzi, działającym w imieniu i na rzecz Gminy Miejskiej Łódź, a Zarządem Towarzystwa pod nazwą: Wolna Wszechnica Polska w Warszawie (1930)*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 50, s. 966–967.
- „Uniwersytet pracy” w Łodzi. *Dokształcanie ludzi pracujących na polu społecznym (1929)*, „Ilustrowana Republika”, nr 110, s. 5.
- Waltraus J.N. (1935) *Troska samorządu o oświatę w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 6, s. 395–397.
- Wilamowska J. (1935) *Wychowanie dzieci w zakładach i w rodzinach zastępczych*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 12, s. 761–763.
- Wisławski T. (1927) *Samorządowa Opieka Społeczna w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 16, s. 24–31.
- Wisławski T. (1933) *Opieka społeczna w mieście Łodzi w latach 1927–1932*, Łódź, [brak wydawcy].
- Wydział Oświaty i Kultury (1924)*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr 24, s. 4.
- Zagadnienia pracy oświatowej zagranicą (1926)*, „Ilustrowana Republika”, nr 40, s. 7.
- Zalewski J. (1938) *Realizacja powszechnego nauczania w Łodzi w: W służbie idei. Księga zbiorowa ku uczczeniu 35-lecia pracy Aleksego Rzewskiego 1902–1937*, Łódź, Nakładem Komitetu uczczenia pracy Aleksego Rzewskiego, s. 373–388.

O Autorce

Joanna Sosnowska – historyk wychowania, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni zatrudniona w Katedrze Historii Wychowania i Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą dziejów opieki nad dzieckiem oraz dziejów Łodzi w aspekcie opieki społecznej: przed 1914, w latach 1914–1918 i w II Rzeczypospolitej. Ostatnio ukazały się jej książki: *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)* (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi* (2018).

Joanna Sosnowska – historian of education, habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, university professor employed at the Department of History of Education and Pedagogology at the University of Lodz. Her research interests concern: the history of childcare and the history of Lodz in terms of social welfare: before 1914, in the years 1914–1918, and in the interwar period in Poland. Recently, she published *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)* [Childcare in Interwar Poland. Workers' Society of Children's Friends – Lodz Division (1923–1939)] (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi* [From the History of Social Welfare in Interwar Poland. Summer Day Camps in Lodz] (2018).

Cytowanie

Sosnowska J. (2022) *Helena Radlińska w (o) międzywojennej Łodzi. Ludzie i miejsca*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 156–185, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.09>.



Beata Szczepańska* 

Helena Radlińska i środowisko medyczne w kręgu Wolnej Wszechnicy Polskiej. Wybrane portrety lekarzy-społeczników

Abstrakt

W artykule podjęto problem wzajemnego oddziaływania dorobku w dziedzinie nauki i praktyki w obszarze dwóch dyscyplin – pedagogiki i medycyny – na przykładzie ich reprezentantów skupionych wokół Heleny Radlińskiej w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i Łódzkiego oddziału tej uczelni. Skoncentrowano się głównie na okresie II Rzeczypospolitej. Odniesiono się do wspólnych doświadczeń pokoleniowych twórczyni pedagogiki społecznej – Heleny Radlińskiej oraz wybranych dwóch przedstawicieli profesji lekarskiej – Stefana Kopcińskiego i Seweryna Sterlinga. Jeszcze w okresie zaborowym wiązali oni swoją działalność z tajnymi lub jawnymi organizacjami oświatowymi i patriotycznymi, tworząc łącznik pomiędzy czasami niewoli i niepodległej Polski.

Słowa kluczowe: medycyna społeczna, pedagogika społeczna, Polska, historia, XIX i XX wiek.

Helena Radlińska and the Medical Community of the Free Polish University. Selected Portraits of Medical Doctors and Social Activists

Abstract

The article discusses the problem of the interactions between the fields of science and practice in the area of two disciplines – pedagogy and medicine, on the example of their representatives gathered around Helena Radlińska within the Free Polish University in Warsaw and Lodz. The focus was mainly on the period of the Second Polish Republic.

* Uniwersytet Łódzki

Artykuł otrzymano: 22.04.2022; akceptacja: 22.06.2022.

The article refers to the shared generational experiences of three people: the founder of social pedagogy – Helena Radlińska, and representatives of the medical profession – Stefan Kopcinski and Seweryn Sterling. In each case, they associated their activities with secret or open educational and patriotic organizations, creating a link between the period of partitioning and the independence of Poland.

Keywords: medicine, social pedagogy, Poland, history, 19th and 20th centuries.

Helena Radlińska i generacyjne cechy wspólnotowe

Helena Radlińska (1879–1954) była działaczką społeczną i oświatową, profesorem Wolnej Wszechnicy Polskiej (WWP) i Uniwersytetu Łódzkiego, twórczynią pedagogiki społecznej, organizatorką i kierownikiem pierwszej w Polsce Katedry Pedagogiki Społecznej, którą założyła w 1945 r. na Uniwersytecie Łódzkim. Nakreślenie obszarów jej aktywności, pasji i zainteresowań należałoby rozszerzyć i uszczegółowić, wskazując choćby, że była ona także: pielęgniarką, łączniczką, sanitariuszką, oficerem oświatowym, historykiem, bibliotekarką, pisarką, wykładowcą, myślicielem i organizatorem (Konarski 1986: 696–703).

Urodziła się w Warszawie jako córka pisarza i publicysty, krytyka muzycznego i teatralnego, dyrektora Filharmonii Warszawskiej i opery – Aleksandra Rajchmana (1855–1915) oraz Melanii z domu Hirszfeld (1857–1913) – polskiej publicystki i działaczki społecznej (Waldorff 1984: 173–174). Na kształtowanie się osobowości Heleny Rajchman wpłynęło znacząco środowisko rodzinne. Kontakty towarzyskie jej rodziców sprawiły, iż w otoczeniu domowym znalazło się wiele wybitnych postaci ówczesnego życia naukowego, społecznego, kulturalnego, politycznego, a wśród nich również zasłużeni przedstawiciele środowiska medycznego. Z kręgu znamienitych reprezentantów medycyny, z którymi pozostawała w styczności, wymienić należy zwłaszcza brata Heleny, Ludwika Rajchmana (1881–1965)¹ – bakteriologa, i jej kuzyna, Ludwika Hirszfelda (1884–1954)² – mikrobiologa i serologa, oraz dalszego krewnego, Mikołaja Reychmana/Rajchmana (1851–1918)³ – gastrologa i pa-

¹ Ludwik Rajchman ukończył studia medyczne w Krakowie i w Paryżu; był twórcą i realizatorem koncepcji Państwowego Zakładu Higieny w Warszawie. Po I wojnie światowej organizator walki z epidemiami w Polsce i na świecie, jako współzałożyciel Komisji Epidemiologicznej Ligi Narodów. Organizował międzynarodowe akcje pomocy dzieciom w ramach UNICEF i brał udział w pracach Centre International d'Enfance w Paryżu (Radlińska 1964b: 303). Współzałożyciel Światowej Organizacji Zdrowia, współorganizator Państwowego Zakładu Higieny w Warszawie, pomysłodawca UNICEF (Balińska 2012).

² Lekarz, kierownik naukowy Państwowego Zakładu Higieny w Warszawie, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, współtwórca Uniwersytetu Lubelskiego, dyrektor Instytutu Mikrobiologii Lekarskiej oraz Instytutu Immunologii i Terapii Doświadczalnej we Wrocławiu. Członek licznych międzynarodowych stowarzyszeń, organizacji i komisji, autor licznych publikacji o zasięgu międzynarodowym (Hirszfeld 1989).

³ Lekarz gastrolog, założyciel i prezes Polskiego Komitetu do Badania i Zwalczenia Raka przy Warszawskim Towarzystwie Higienicznym. Był autorem wielu cennych prac z dziedziny gastrologii, wyjaśnił schorzenie zwane odtąd w światowej literaturze medycznej „chorobą Reychmana”. W testamencie po-

tologa. Także mąż Heleny, Zygmunt Radliński⁴, był lekarzem, który wprowadził ją do struktur organizacyjnych Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS). W ramach działalności w PPS zetknęła się z Józefem Piłsudskim, tworząc pierwsze pokolenie piłsudczyków – czołówkę ówczesnego obozu lewicy niepodległościowej, na których warunki wojenne wymusiły zdecydowanie i podejmowanie samodzielnych decyzji (Suleja 1995: 114). Wraz z mężem uczestniczyła w rewolucji 1905 roku oraz dzieliła z nim zesłańczy los na Syberii (Szczurba 2018).

Formacyjne znaczenie miało więc dla Radlińskiej środowisko rodzinne oraz kontakty towarzyskie w salonie rodziców, jak też wczesna aktywność społeczna, oświatowa i polityczna – zarówno jako uczennicy, jak i nauczycielki zaangażowanej w prace kółek samokształceniowych, tajnych – a po 1905 r. legalizowanych – stowarzyszeń oświatowych (Uniwersytet Latający, Uniwersytet dla Wszystkich, Koło Oświaty Ludowej, Czytelnia Pism Naukowych, Towarzystwo Tajnego Nauczania i in.) oraz pielęgniarki w stowarzyszeniach i instytucjach społecznych, np. Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, Instytutu Higieny Dziecięcej Fundacji Leona Lenwała (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2004: 9). Związana była jako studentka z Uniwersyte-tem Jagiellońskim (w czasach zaborów), zaś w roli wykładowcy z Uniwersytetem Ludowym im. A. Mickiewicza, a w roli profesora z Wolną Wszechnicą Polską (w Drugiej Rzeczypospolitej) oraz z Uniwersytetem Łódzkim (po II wojnie światowej). W Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, gdzie stworzyła Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, jak i w Oddziale Łódzkim WWP współpracowała z wybitnymi, społecznie zaangażowanymi lekarzami.

Helena Radlińska przekazała swojemu i następnym pokoleniom ogromny dorobek pisarski. W świetle jej prac – jak pisze Maciej Demel – ruch lekarsko-społeczny stanowił część służby społecznej, tym ważniejszej, że sięgającej najgłębszych pokładów bytu społecznego, jaki stanowi życie i zdrowie obywateli (Demel 2000a: 169).

Artykuł ten poświęcony będzie wspólnocie zainteresowań i aktywności społecznej zorientowanej na przekształcanie społeczeństwa Heleny Radlińskiej, reprezentującej pedagogikę, i wybranych przedstawicieli medycyny społecznej – Stefana Kopicńskiego oraz Seweryna Sterlinga, których pokoleniowe doświadczenie spotykało się w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej. Autorka przyjęła za Kazimierzem Wyką,

zostawił znaczne kwoty dla magistratu m. Warszawy na cele asenizacyjne oraz dla Towarzystwa Higienicznego na cele badawcze i zwalczanie raka oraz na premie konkursowe i nagrody dla lekarzy w ramach Towarzystwa Lekarskiego (Szulcowie 1989: 200).

⁴ Zygmunt Radliński (1874–1941) uzyskał dyplom lekarza na Uniwersytecie Kijowskim w 1900 r., po czym pełnił funkcję asystenta chirurgicznego w szpitalach Kijowa i Warszawy. Od 1902 r. pracował w Warszawie, w szpitalu Dzieciątka Jezus, w Pogotowiu Ratunkowym i w ambulatoriach (Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności (WTD)). Od 1904 r. związany z podziemnym ruchem rewolucyjnym, pracował jako lekarz w PPS, co doprowadziło go do aresztowania, uwięzienia w Cytadeli i na Pawiaku. W maju 1906 r. został skazany na pięcioletnie zesłanie w zachodniej Syberii, dokąd towarzyszyła mu żona. Po udanej ucieczce Radlińskich do Krakowa Zygmunt Radliński pracował w Klinice Uniwersytetu Jagiellońskiego, najpierw jako asystent, a następnie jako docent. Od 1920 r. był profesorem chirurgii Uniwersytetu Warszawskiego (Radlińska 1964b: 339).

iz pokolenie to miało cechy wspólnoty psychologicznej, determinowanej przez wiek człowieka, czas historyczny i czas zbiorowy (Wyka 1977: 68), oraz – jak znajdujemy w określeniu „młodych” Marii Ossowskiej – „kierowało się ku przyszłości, wierzyło w realizację rzeczy wielkich” (Ossowska 1969: 36).

Krąg generacyjny i środowiskowy, jaki tworzyła Radlińska i współpracujący z nią lekarze, miał jednocześnie charakter interdyscyplinarny i mocno wzbogacał myślenie o aspektach pedagogiczno-społecznych w działalności medycznej/lekarzkiej oraz o związkach opieki i wychowania z leczeniem i medycyną profilaktyczną. Helena Radlińska odnosiła się z ogromnym uznaniem i szacunkiem do lekarzy, których intensywne zaangażowanie w sprawy społeczne powodowało, iż krzewili kulturę, rozszerzali i pogłębiali moralność oraz dokonywali modernizacji w życiu lokalnym i międzynarodowym.

Działalność naukowa Heleny Radlińskiej była mocno powiązana z potrzebą zastosowania wyników badań dla naprawy rzeczywistości społecznej, stąd też w jej pracach znaleźć można częste odwołania do praktyki, jak również propozycje przekształceń. Konstruowała z propozycji wychowawczych wzorce zachowań prozdrowotnych. Uznając za najdawniejsze związki opieki z medycyną zapobiegawczą/profilaktyką oraz z leczeniem/terapią, zwracała uwagę na potrzebę dożywiania dzieci, kształtowania nawyków higienicznych, zapewnienie właściwych warunków mieszkaniowych. Wskazywała, iż nie należy oczekiwać efektywnej terapii, gdy pacjent powraca do warunków życia, które sprzyjały zachorowaniu. Stwierdzała: „Opieka jest bezsilna bez pomocy medycyny i higieny, wychowania i organizacji życia społecznego [...] leczenie jest bezpłodne, gdy pacjent powraca do złych warunków bytu i pracy, tych samych, które spowodowały choroby” (Radlińska 1961: 324).

Dla podkreślenia dostrzeżonych związków spojrzenia lekarskiego i pedagogicznego warto przytoczyć fragment artykułu pt. *Lekarze a przebudowa życia społecznego*, zamieszczonego w periodyku wydawanym przez Polskie Towarzystwo Medycyny Społecznej, wskazujący na – bliskie myśli Radlińskiej – wyraźne rozszerzenie zakresu obowiązków lekarza o zagadnienia przekształcania środowiska:

Lekarz współczesny, który stwierdza bezpośredni związek choroby z warunkami zewnętrznymi, w jakich osobnik przebywa – nie zatrzyma się na samym leczeniu chorego. O wiele owocniejszą może stać się jego czynność – gdy w miarę swoich możliwości – na razie znacznie ograniczonych – dążyć będzie do uzdrowienia właśnie tła chorobotwórczego, środowiska, w jakim przebywa chory lub jego bliscy. Świadomy swojego celu i zadania-lekarz nie ograniczy się już, jak to się dotychczas działo w medycynie społecznej lub higienie zapobiegawczej – do roli podrzędnej, wykonawczej. Przeciwnie sam stanie na czele ruchu, będzie drogowskazem, kierownikiem i przewodnikiem we wszystkich zagadnieniach socjalnych, będących w pośrednim lub bezpośrednim związku, zachodzącym między zachorowaniem a zagadnieniem ochrony zdrowia publicznego (E. B. 1932: 771).

Pierwsze osobiste związki Heleny Radlińskiej z medycyną

Dzieciństwo i wczesna młodość Heleny Radlińskiej przebiegały w środowisku radykalnej warszawskiej inteligencji końca XIX wieku, w trudnej politycznie, społecznie i ekonomicznie sytuacji Polski, podzielonej między trzech zaborców. W coraz mocniej rusyfikowanym społeczeństwie Radlińska brała udział w różnych tajnych lub częściowo tajnych działaniach oświatowych, co doprowadziło ją do aktywnego uczestnictwa w organizacji strajku i walki o szkołę polską w 1905 r. We wspomnieniach dotyczących tego czasu pisała: „Konspirowanie stawało się w tym okresie koniecznością duchową młodych. Tylko w podziemnym nurcie życia społecznego wyładowywała się nasza energia” (Radlińska 1934: 398).

Wśród warszawskiej inteligencji studenci medycyny i młodzi lekarze stanowili pod koniec XIX wieku grupę najbardziej demokratycznie zorientowaną i aktywną politycznie (Żurawicka 1978: 230–231). Helena Radlińska, współdziałając z mężem, Zygmuntem – lekarzem i działaczem PPS, uczestniczyła w akcjach rewolucyjnych m.in. jako łączniczka, sanitariuszka, a po odbyciu regularnych kursów sanitarnych – jako pielęgniarka. Staż pielęgniarski odbyła w Instytucie Lenvala, gdzie – jak wskazuje M. Demel – uchwyciła związki łączące medycynę z pracą opiekuńczą i wychowawczą (Demel 2000a: 168–169). Sama Radlińska opisywała ten okres następująco:

Równoległe z nauczaniem, dzięki mężowi, zainteresowałam się pracami lekarskimi. Miało to duże znaczenie dla ustawiania spraw ludzkich w późniejszych rozważaniach nad pedagogiką społeczną. Przeszłam tajny kurs pielęgniarstwa, pomagałam mężowi w jego gabinecie, instrumentowałam w klinice prof. Krajewskiego przy nocnych operacjach, na które „czatowali” młodzi asystenci odsuwani przez starszych w porze normalnej. Najważniejsze dla poznania życia społecznego było pielęgniarstwo w bezpłatnych ambulatoriach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności i Niebieskiego Krzyża (związku mającego za zadanie walkę z alkoholizmem, założonego w Szwajcarii w 1877 r.). Poznawałam straszną nędzę, skutki klęsk społecznych i tragizm niewoli politycznej, uniemożliwiającej prowadzenie celowej akcji zapobiegawczej i czyniącej z pomocy lekarskiej narzędzie wynaradawiania. Nie było wówczas ubezpieczeń ani ośrodków zdrowia. Bezpłatne ambulatoria prowadził Rosyjski Czerwony Krzyż, obsługiwany przez prawosławne mniszki. Ze strony polskiej jedyne uprawnienia niesienia pomocy miały instytucje dobroczynne [...] Leczenie najuboższych, częstokroć żyjących poza jakąkolwiek więzią społeczną, krzywdzonych i wykołejonych, przekraczało miłosierdzie, ukazując obowiązki współżycia społecznego. Klękanie u opatrywanych, ohydnie cuchnących nóg wyrobników i żebraków, przynoszenie im ulgi wywoływały poczucie prawa i wartości każdego człowieka (Radlińska 1964a: 340–341).

Helena Radlińska poprzez małżeństwo zetknęła się z gronem postępowych lekarzy warszawskich. Wspominała:

Zamążpójście w r. 1902 za Zygmunta Radlińskiego przeniosło mnie w świat dla mnie nowy: radykalnej grupy młodych lekarzy, swoiście pogardzającej wszelkim konserwatyzmem i pozorami. Byłam szczęśliwa nie tylko szczęściem małżeństwa, lecz również wyzwolenia z konwenansów (Radlińska 1964a: 339).

Małżeństwo dało także szansę Radlińskiej na poznanie i zrozumienie problemów higieny społecznej i profilaktyki zdrowotnej. Nabyte kompetencje z dziedziny wychowania, opieki i pielęgniarstwa wykorzystywała w pomocy doraźnej, w ratownictwie i w pielęgniarstwie środowiskowym. W jej wspomnieniach z tego okresu odnajdujemy odniesienia do pracy w nowo powstałej fundacji filantropijnej, jaką był Instytut im. Lenvala⁵:

Organizatorzy poszukiwali mężatek, które zechciałyby kąpać i opatrywać starszych chłopców (wykluczanie panien było znamienne dla ówczesnych poglądów na przyzwoitość). Pełniłam te funkcje. Przyjrzenie się różnicom budowy i odżywienia, ułomnościom, wszawicy, rozlicznym skutkom niechlujstwa i przesądów zwróciło moją uwagę na zjawiska badane po latach w związku ze społecznymi przyczynami niepowodzeń szkolnych (Radlińska 1964a: 341–342).

Z kolei towarzyszenie mężowi, skazanemu na zesłanie na Syberię za działalność na rzecz niepodległości Polski, dało jej szansę na zdobycie nowych doświadczeń w pracy społeczno-pielęgniarskiej (Mazurkiewicz 1983: 11).

Poza wspomnianą pracą w Instytucie Higieny Dziecięcej im. Leona de Lenvala, gdzie Radlińska łączyła działalność pielęgniarki pediatrycznej z działalnością wychowawczo-higieniczną (prowadząc pracę oświatową wśród matek dzieci), zajmowała się profilaktyką antyalkoholową (w ambulatoriach Niebieskiego Krzyża), a w Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności i w klinikach chirurgicznych pracowała jako pielęgniarka-instrumentariuszka. Radlińska, jak zauważył Edward Mazurkiewicz:

Trudne, polowe warunki pracy z tego okresu oceni później jako ważny składnik „szkoły życia”, a o obserwacjach i pracach pielęgniarskich powie, że pomogły one w późniejszym ustawieniu spraw ludzkich w pedagogice społecznej (Mazurkiewicz 1983: 11).

Po brawurowej ucieczce Radlińskich z zesłania do Galicji oboje zamieszkali w Krakowie. Helena Radlińska podjęła studia humanistyczne w zakresie mediewistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim. Współtworzyła Krakowski Oddział Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza, prowadziła w nim wykłady i gromadziła

⁵ Instytut Higieny Dziecięcej im. de Lenvala to fundacja stworzona w 1903 r. Instytut prowadził działalność w zakresie wszystkich dziedzin medycyny i wychowania fizycznego, organizował akcje higieniczne, gimnastykę oraz zajmował się poradnictwem wychowawczym. Szerzej na ten temat pisał Maciej Demel w pracy *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego (1864–1914)* (Demel 1964).

zbiory biblioteczne⁶. Podsumowanie prac badawczych prowadzonych w ramach Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza stanowiła wydana w 1913 r. zbiorowa książka *Praca oświatowa. Jej zadania, metody i organizacja*, której nieujawnioną redaktorką była Helena Radlińska (Hulewicz 1964: VI).

W czasie I wojny światowej Radlińska brała udział w walkach o odzyskanie niepodległości w szeregach Polskiej Organizacji Wojskowej. W 1919 r. Radlińscy przenieśli się do Warszawy.

Wolna Wszechnica Polska w międzywojennej Warszawie jako obszar współdziałania pedagogów i lekarzy

Obszarem aktywności Heleny Radlińskiej, w którym mocno przenikały się dyscypliny medyczne i społeczne, była szczególnie jej działalność dydaktyczna realizowana w Drugiej Rzeczypospolitej – zarówno w ramach wykładów i kursów dla pielęgniarerek, jak i w związku z pracą w Wolnej Wszechnicy Polskiej.

Podczas zajęć dla pielęgniarerek Radlińska podejmowała problematykę społeczną oraz zajmowała się zagadnieniami samokształcenia, podkreślając rolę, jaką pielęgniarki mogą odgrywać w harmonizowaniu oddziaływań medycznych i społecznych (Wolska-Prylińska 2018: 150). Uznając, że współpracujący lekarz i pielęgniarka skazani są na stałe wymienianie się spostrzeżeniami i wiadomościami, to nie może być mowy – w przypadku tych profesji – o przekraczaniu kompetencji zawodowych: „lekarz ma prawo krytykować wartość pracy pielęgniarki z punktu widzenia medycyny, a pielęgniarka powinna oceniać lekarza z punktu widzenia potrzeb służby społecznej” (Czapska 2006: 33).

Od 1921 r. Radlińska związana była z Wolną Wszechnicą Polską⁷, podejmując w tej uczelni pracę naukową i dydaktyczną. Za najważniejsze osiągnięcie edukacyjne Radlińskiej uznawane jest stworzenie w 1925 r., w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej. Instytucja ta stanowiła pierwszą w Polsce placówkę kształcenia pracowników społecznych na poziomie wyższym (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2004: 10). Działające w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej seminarium Radlińskiej było, jak ujął to Maciej Demel:

⁶ Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza był instytucją założoną w 1897 r. przez grupę radykalnych działaczy oświatowych, celem poszukiwania postępowych, demokratycznych i nowatorskich form pracy oświatowej, ukierunkowanych na emancypację defaworyzowanych warstw społecznych (Wroczyński 1961: IX).

⁷ Rodowód Wolnej Wszechnicy Polskiej, związanej z Towarzystwem Kursów Naukowych, sięga roku 1905, a wśród jej pierwszych członków byli znani i szanowani lekarze: Zygmunt Kramsztyk (1849–1920) – okulista, Józef Polak (1857–1928) – higienista, Rafał Radziwiłłowicz (1860–1929) – psychiatra, Jerzy Brunner (1870–1925) – bakteriolog, Stanisław Orłowski (1868–1923) – neurolog i psychiatra, Alfred Sokołowski (1849–1924) – internista i ftyzjatra. Ta spora grupa lekarzy znalazła się w TKN WWP nieprzypadkowo. Byli oni związani z medycyną społeczną. W okresie przedrewolucyjnym nie istniały w Warszawie żadne stowarzyszenia naukowe czy oświatowe, poza towarzystwami lekarskimi/higienicznymi (*Dziesięciolecie Wolnej... 1917*: 18).

kuźnią naukową, która rozwija teorię wielu dziedzin służby społecznej, m.in. oświaty sanitarnej oraz pielęgniarstwa, zwłaszcza środowiskowego. To właśnie Radlińska wprowadziła do programu kształcenia pielęgniarek usystematyzowaną problematykę psychologiczną, socjologiczną i pedagogiczną (Demel 2000a: 169).

Wolna Wszechnica Polska była miejscem działalności dydaktyczno-naukowej wielu lekarzy, którzy podobnie do Radlińskiej pojmowali idee pracy społecznej. Można byłoby w tej grupie reprezentantów środowiska medycznego wymienić wielu społecznie aktywnych lekarzy, jak choćby wspomnianych wcześniej: Zygmunta Kramsztyka, Józefa Polaka, Rafała Radziwiłłowicza, Ludwika Hirszfelda, czy także: Aleksandra Ławrynowicza⁸, Janusza Korczaka⁹, Mieczysława Michałowicza¹⁰, Czesława Wroczyńskiego¹¹, Marcina Kacprzaka¹².

Dokonany tutaj wybór dwóch postaci – Stefana Kopcińskiego i Seweryna Sterlinga – wynika z najsilniejszej, w opinii autorki artykułu, bliskości czy też najwyraźniejszego „pokrewieństwa dusz” z Heleną Radlińską, wyrażanego we współbrzmieniu myśli oraz podobnie zaangażowanego powiązania działań społecznych i zawodowych. Ponadto postaci Radlińskiej, Kopcińskiego i Sterlinga łączy wiele zbieżności biograficznych oraz topograficznych, wspólnych miejsc aktywności – Warszawa i Łódź oraz WWP. Nade wszystko jednak dostrzegamy w tych trzech osobach – wytrwałych, odważnych, zaangażowanych w pracy społecznej – ludzi, którzy stanowią łącznik pomiędzy czasami zaborów i niepodległą Polską. Oczywiście, gdyby nie istniały ramy edytorskie, można byłoby znacznie rozszerzyć to grono pokoleniowe o innych lekarzy, zwłaszcza przy uwzględnieniu czasu zbiorowego i czasu historycznego.

⁸ „Aleksander Ławrynowicz (1889–1944) – profesor bakteriologii, dyrektor Miejskiego Instytutu Higieny, zasłużony jako badacz i nauczyciel higieny, organizator szerokiej akcji profilaktycznej” (Radlińska 1964: 505).

⁹ O Januszu Korczaku (1878–1942), sama Radlińska w krótkiej notce bibliograficznej napisała tak: „Lekarz, twórca systemu wychowawczego stosowanego w »Domu Sierot« i »Naszemu Domu«, pisarz obrazujący psychikę dziecka i najgłębsze zagadnienia pedagogiczne, nie skorzystał z przywileju lekarza i poszedł na śmierć z dziećmi swojego zakładu w r. 1942” (Radlińska 1964: 504).

¹⁰ Mieczysław Michałowicz (1876–1965), lekarz pediatra, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, członek PAU i PAN, działacz polityczny i społeczny (Radlińska 1964: 433).

¹¹ Czesław Wroczyński (1889–1940), lekarz epidemiolog, działacz społeczny i organizator, zasłużony w zwalczaniu epidemii duru plamistego w II RP, związany z Państwowym Zakładem Higieny w Warszawie; członek Komisji Epidemiologicznej Ligi Narodów; jako stypendysta Fundacji Rockefellera, odbył staż w J. Hopkins University w Baltimore. Był jednym z współtwórców poradni społecznych i wykładowcą higieny w WWP; pełnił też funkcję szefa sanitarnego ZG PCK. Brał udział w przygotowywaniu ustawy o pielęgniarstwie (1935). Po wybuchu II wojny św. jako lekarz wojskowy znalazł się w obozie w Kozielsku i został zamordowany w Katyniu (por.: *Katyni...* 2000).

¹² Marcin Kacprzak (1888–1968) był lekarzem, wychowawcą, pedagogiem, publicystą, jeden z pionierów medycyny społecznej w Polsce; był związany z Towarzystwem Medycyny Społecznej i Polskim Towarzystwem Higienicznym. Jako stypendysta Fundacji Rockefellera odbył studia w zakresie zdrowia publicznego na J. Hopkins University w Baltimore. Pracował w Państwowym Zakładzie Higieny i związanej z nim Państwowej Szkole Higieny w Warszawie. Współautor konstytucji WHO. Długoletni redaktor czasopisma „Zdrowie”/„Zdrowie Publiczne” (Demel 2000b: 38).

Stefan Kopciński (1878–1934)

Dr Stefan Kopciński został wybrany przez Radlińską jako współprowadzący wraz z nią i z dr Józefą Kodisową¹³ wykłady z psychologii i pedagogiki w pierwszym roku działalności Studium Pracy Społeczno-Oświatowej – roku 1925, otwierającym historię Studium, o którym sama Radlińska pisała:

Z różnorodnych punktów wyjścia, z rozmaitem przygotowaniem i przeżyciami szli wykładający i słuchacze ku coraz bliższej współpracy i wspólnemu stwarzaniu syntezy. Łączyło wszystkich – poprzez odmiennosc wielu poglądów – pragnienie szukania podstaw naukowych pracy społecznej, podniesienia jej wartości. Łączył szacunek dla człowieka i współżycia duchowego, zainteresowanie środowiskami, w których powstają nowe siły zbiorowe (Radlińska 1926: 6).

Dr Stefan Kopciński był psychiatrą i neurologiem, żołnierzem, ławnikiem, nauczycielem, publicystą, senatorem, działaczem oświatowym i robotniczym.

Choć jego pierwszą i umiłowaną profesją był zawód lekarza, uznawano go za jednego z najbardziej zasłużonych w okresie dwudziestolecia międzywojennego działaczy oświatowych, o czym zdecydowały przede wszystkim osiągnięcia w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej oraz kultury w arcytrudnej rzeczywistości społecznej Łodzi. Józef T. Mieszkowski w szkicu biograficznym dotyczącym Kopcińskiego podjął próbę opisanego fenomenu jego osoby:

Fanaticzną wiarę w zbawienny wpływ oświaty, wrodzoną pasję społecznika łączył bowiem z głęboką wiedzą, talentem organizacyjnym i ujmującymi zaletami osobistymi. Znajomość metod praktycznego działania i umiejętność stosowania teoretycznych koncepcji w warunkach konkretnej rzeczywistości są częstokroć cenniejsze niż znajomość abstrakcyjnych założeń. A w dziedzinie realizowania zasad oświatowych i wychowawczych w praktyce codziennej dr Kopciński był mistrzem (Mieszkowski 1960: 68).

¹³ Józefa Krzyżanowska-Kodisowa (1865–1940) była filozofem, psychologiem i ważną działaczką na rzecz równouprawnienia kobiet w Polsce (1865–1940). Urodziła się 19 kwietnia 1865 r. na Nowogrodzyczyźnie. Pochodziła z patriotycznej rodziny, którą mocno dotknęły represje ze strony rosyjskiego zaborcy. Po odbyciu edukacji domowej, zdaniu egzaminu nauczycielskiego pracowała jako prywatna nauczycielka. W 1886 rozpoczęła studia na wydziale nauk społecznych uniwersytetu w Genewie, a następnie kontynuowała studia w Zurychu, gdzie w 1892 r. obroniła doktorat z filozofii. Po studiach wyjechała wraz z mężem do USA i tam aktywnie działała w Związku Polaków, wygłaszała wykłady oraz współorganizowała pierwszy uniwersytet ludowy dla polskiej emigracji w Chicago. Po powrocie do kraju zamieszkała w Mińsku Litewskim. Do 1914 prowadziła dział polski w miejskiej bibliotece, angażowała się w działalność oświatową i na rzecz praw kobiet. Nadal też publikowała swoje artykuły w językach polskim, niemieckim i angielskim na łamach czasopism zagranicznych i polskich, wcześniej wydała także swoją pracę doktorską (Berlin, 1893). Od 1907 r. była wykładowczynią Wolnej Wszechnicy Polskiej. Podczas I wojny światowej była sanitariuszką, a od 1918 r. już jako wdowa przeniosła się na stałe do Warszawy. Pracowała początkowo w Ministerstwie Robót Publicznych, a następnie w magistracie m. Warszawy, gdzie m.in. zajmowała się skatalogowaniem wszystkich warszawskich bibliotek miejskich (Walewska 1930: 127 i dalsze).

Stefan Kopciński urodził się 3 marca 1878 r. w Stradlicach koło Pińczowa, a zmarł 10 czerwca 1934 r. w Warszawie. W kieleckim gimnazjum, gdzie w 1897 r. uzyskał maturę, należał do patriotycznego, tajnego kółka samokształceniowego. Następnie kontynuował edukację na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego, uzyskując dyplom w 1903 r. W czasie studiów był aktywnym członkiem organizacji studenckich, m.in. członkiem komitetu wykonawczego Zrzeszenia Akademickiego „Spójnia”, uczestniczył w manifestacjach patriotycznych.

Po odbyciu stażu w warszawskim szpitalu św. Ducha rozpoczął pracę w szpitalu dla nerwowo i psychicznie chorych w Drewnicy, gdzie czynnie działał w Towarzystwie Kultury Polskiej, uczestnicząc w pracy kulturalno-oświatowej. Był politycznie zaangażowany, sympatyzował z PPS i za pomoc bojowcom PPS przeniesiono go do szpitala pod Smoleńskiem. W latach rewolucyjnych organizował opiekę lekarską dla robotników, pomagał więźniom, ukrywał aktywistów PPS. W 1907 r. został ordynatorem szpitala „Kochanówka” pod Łodzią, a od 1912 r. tę funkcję pełnił w szpitalu w Tworkach (*Polski Słownik Biograficzny* 1968: 615).

W czasie I wojny światowej dr Kopciński, jako kapitan-lekarz armii rosyjskiej, służył w Penzie, gdzie założył komitet opieki dla 11 tysięcy uchodźców oraz zorganizował dwie szkoły i cztery internaty dla dzieci. Po przeniesieniu do Mińska założył tam Dom Ludowy, Uniwersytet Powszechny i kursy dla ewakuowanych nauczycieli (*Mieszkowski* 1960: 69).

W maju 1918 r. Kopciński powrócił do kraju i zamieszkał w Łodzi. W 1919 r. został wybrany ławnikiem Rady Miejskiej i kierownikiem Wydziału Szkolnictwa, gdzie wcześniej pełnił funkcję kierownika Sekcji Lekarzy Szkolnych. Pracował również jako nauczyciel w miejskich placówkach oświatowych. Jego ówczesne osiągnięcia *Mieszkowski* zreasumował następująco: „Pokonał wszystkie przeszkody i w Łodzi, mieście proletariatu i przysłowiowej nędzy, wprowadził powszechne nauczanie, obwarowane karalnością rodziców i opiekunów za niewysyłanie dzieci do szkoły” (*Mieszkowski* 1960: 71).

W 1922 r. dr Kopciński został wybrany do Senatu RP z listy PPS w Łodzi. Był obok Ignacego Daszyńskiego inicjatorem i współtwórcą Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego. Działał też w Robotniczym Towarzystwie Przyjaciół Dzieci. Był również jednym z najaktywniejszych członków Związku Nauczycielstwa Polskiego. Prowadził Pracownię Psychologiczną w Łodzi, a w Warszawie pracował nad metodyką pracy oświatowej i prowadził wykłady na WWP. W 1928 r. został prezesem Towarzystwa Psychologicznego.

Podsumowując dokonania dra Kopcińskiego, warto zwrócić uwagę na osobisty i społeczny wymiar jego biografii, dostrzeżony bardzo trafnie przez *Mieszkowskiego*:

Bronił postulatów powszechnego, jednolitego i demokratycznego nauczania, świeckości szkoły, zawodowych spraw nauczycielskich, zwalczał alkoholizm. Dr Kopciński nie miał osobistych wrogów. Był ujmujący w obcowaniu, zawsze bezpośredni, uczynny, współczujący i czuły na ludzką krzywdę. Cieszył się powszechnym szacunkiem i sympatią. Nie znaczy to jednak, że nie miał zdecydowanych poglądów w sprawach zasadniczych [...] Jego walka o dostęp dla dzieci proletariatu i chłopów do szkół średnich i wyższych

odbiła się głośnym echem w całym kraju. Kiedy sanacja z premierem Składkowskim na czele „pacyfikowała” tzw. Kresy wschodnie, dr S. Kopciński wygłosił w Senacie pamiętne przemówienie w obronie mniejszości narodowych, żądając dla nich pełni praw obywatelskich (Mieszkowski 1960: 71).

Seweryn Leopold Sterling (1864–1932)

Ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, jak również z łódzkim oddziałem WWP, związany był Seweryn Leopold Sterling, lekarz internista i ftyzjatra, działacz społeczny, członek honorowy Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego i uczony, który większość swoich prac poświęcił zagadnieniom gruźlicy. Demel określił go jako nestora i lidera higienistów łódzkich (Demel 2000a: 108).

Seweryn Sterling urodził się 21 lutego 1864 r. w osiedlu Gustek w okolicy Tomaszowa Rawskiego (obecnie: Tomaszów Mazowiecki). Pochodził ze spolonizowanej rodziny wyznania mojżeszowego. Był najstarszym synem Jakuba i Franciszki z Goldmanów.

Praca ojca Sterlinga w roli sekretarza Józefa Ignacego Kraszewskiego ułatwiła asymilację rodziny w środowisku polskim i sprawiła, że już w czasach nauki szkolnej odbywanej w IV Gimnazjum w Warszawie S. Sterling odczuwał silną więź z polskim społeczeństwem, losami kraju oraz szanował polskie tradycje kulturowe i patriotyczne (Supady 2010: 153).

Studia lekarskie odbył w latach 1883–1889 na Uniwersytecie Warszawskim, aktywnie uczestnicząc w ideowym ruchu studenckim (w ramach Związku Młodzieży Polskiej) i w społecznym ruchu lekarsko-higienicznym związanym z osobą dra Józefa Polaka i redagowanym przezeń czasopisma „Zdrowie”. Już wówczas budził ogólny szacunek swoją prawością i powagą. Po zakończeniu studiów odbywał w latach 1889–1891 staże specjalizacyjne z interny i chorób płuc w zagranicznych klinikach (Wiedeń, Monachium, Jena) (Supady 2010: 154).

W latach 1891–1894 Sterling pracował jako lekarz fabryczny w zakładach bawełnianych w Tomaszowie Mazowieckim i stąd pochodzą jego pierwsze publikacje z zakresu medycyny i higieny pracy (Demel 2000a: 108). Stanisław Ciechanowski (1934: X) uznawał ten okres za przełomowy dla pogłębienia się zainteresowań Sterlinga epidemiologią, etiologią, profilaktyką, diagnostyką i terapią gruźlicy płuc. Publikacje Sterlinga zwróciły już wówczas uwagę prezesa Łódzkiego Towarzystwa Lekarskiego – dra Karola Jonschera (Supady 2010: 154).

W roku 1894 r., kiedy to Sterling przybył do Łodzi datuje się jego silny, trwający do końca życia, związek z tym miastem. Początkowo zatrudnił się na stanowisku lekarza fabrycznego w łódzkich zakładach włókienniczych (Z. Jarocińskiego, S. Rosenblatta). Szans na poprawę zdrowia robotników upatrywał w polepszeniu warunków bezpieczeństwa i higieny pracy oraz warunków mieszkaniowych, właściwym odżywianiu i zwiększeniu wydatków na profilaktykę chorób zakaźnych (Supady 2010:

154; Berner, Supady 2001: 163–165). Ogłoszone przez Sterlinga artykuły na ten temat pojawiły się w czasopiśmie „Zdrowie”¹⁴.

W 1897 r. Sterling nawiązał współpracę z fundacyjnym szpitalem „dla staroza-konnych” im. Leonii i Izraela Poznańskich (obecnie to szpital im. S. Sterlinga przy ul. Sterlinga w Łodzi) i utworzył tam pierwszy w Królestwie Polskim oddział szpitalny „dla piersiowo chorych” (Supady 2010: 154). Historycy medycyny wysoko ocenili inicjatywę i dokonania Sterlinga w tym zakresie:

Ten niewielki, liczący 8 łóżek szpital stał się szkołą kliniczną, z której wyszły najcenniejsze prace Sterlinga oraz jego inicjatywy na rzecz ruchu lekarsko-społecznego, mającego na celu wprowadzenie do diagnostyki i terapii gruźlicy najnowocześniejszych metod i środków oraz szkolenie przyszłych specjalistów do walki z chorobą. Działalność tę kontynuował w latach następnych, tym bardziej, że w 1908 r. przejął w tymże szpitalu ordynaturę oddziału internistycznego (po dr. Ludwiku Przedborskim), a w 1930 r. otrzymał nominację na dyrektora i lekarza naczelnego (Fijałek, Indulski 1990: 179).

Seweryn Sterling należał do licznych towarzystw i organizacji lekarskich oraz higienicznych, tj. m.in.: Warszawskie Towarzystwo Higieniczne, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Łódzkie Towarzystwo Lekarskie, Łódzki Oddział Warszawskiego Towarzystwa Lekarskiego, Polskie Towarzystwo Medycyny Społecznej. Redagował i współtworzył czasopisma „Gruźlica”, „Czasopismo Lekarskie”, „Polskie Archiwum Medycyny Wewnętrznej”, „Lekarza Polskiego”. Był założycielem medyczno-społecznego stowarzyszenia pod nazwą Liga Przeciwgruźlicza i twórcą pierwszej w Łodzi poradni przeciwgruźliczej, której zadaniem było diagnozowanie i leczenie chorych oraz prowadzenie akcji profilaktycznych i oświatowych.

W czasie rewolucji 1905 r. manifestował swój patriotyzm i radykalne poglądy polityczne, organizując Zrzeszenie Radykalnej Inteligencji w Łodzi oraz Stronnictwo Postępowo-Demokratyczne. Był przekonany o konieczności wprowadzenia autonomii dla Polaków i o potrzebie otwierania szkół z polskim językiem nauczania. Za działalność społeczno-polityczną został aresztowany, a po uwolnieniu poddany nadzorowi policyjnemu. Współtworzył Towarzystwo Krzewienia Oświaty, Towarzystwo Kultury Polskiej oraz Towarzystwo Lekarzy Fabrycznych (Supady 2010: 156).

W czasie I wojny światowej był założycielem prolegionowej Ligi Państwowości Polskiej, przewodniczącym Komitetu Lekarskiego Głównego Komitetu Obywatelskiego oraz członkiem Wydziału Zdrowotności Publicznej m. Łodzi. W 1915 zorganizował oddział dla chorych na gruźlicę (na 100 łóżek) w Radogoszczu oraz szpital miejski dla lekko gruźliczych na Chojnach (Supady 2010: 156).

W 1918 r. został wybrany na członka Rady Miejskiej Łodzi. Od 1923 r. był członkiem Naczelnej Rady Zdrowia Rzeczypospolitej oraz wiceprezesem Państwowego Komitetu do Walki z Gruźlicą. W 1925 r. rozpoczęto z jego inicjatywy budowę sanatorium przeciwgruźliczego dla dzieci w Łagiewnikach (Supady 2010: 157).

¹⁴ Wśród ośmiu artykułów Sterlinga dotyczących tej problematyki ukazały się w „Zdrowiu” m.in.: *Plan badania warunków pracy zawodowej robotnika fabrycznego*, 1895, t. 12, nr 2; *Plan badania warunków żywienia ludności miejskiej*, 1897, t. 13, nr 8. Podaje za: Supady (2010: 154).

W latach 1928–1932 Sterling pracował w Katedrze Higieny Społecznej w łódzkim oddziale WWP. Został powołany na stanowisko profesora i prowadził na tej uczelni wykłady z zakresu higieny społecznej i epidemiologii. Zdaniem Krzysztofa Baranowskiego Sterling odegrał wielką rolę przy zakładaniu i organizowaniu pracy łódzkiego oddziału WWP:

wielokrotnie był jej [uczelni] ambasadorem u władz. Administracyjnych i samorządowych. Z dużą energią zabiegał o fundusze dla Wszechnicy. Zajmował się sprawą zorganizowania dla jej studentów opieki lekarskiej, a nawet zdobycia dla nich ulg tramwajowych (Baranowski 1977: 54–55).

Wśród licznych odznaczeń, które posiadał, najbardziej cenił Polski Krzyż Niepodległości przyznany mu za walkę o Polskę (*Wspomnienie...* 1932: 675).

Seweryn Sterling zmarł 6 sierpnia 1932 r. w Rabce. W tym samym roku, podczas uroczystych zebrań Towarzystw Lekarskich w Warszawie i w Łodzi, uczczono pamięć zmarłego. W 1933 r. dedykowano mu jeden z numerów „Polskiej Gazety Lekarskiej” i podjęto decyzję o ustanowieniu nagrody imienia Seweryna Sterlinga, która miała być przyznawana autorom najlepszych prac naukowych. W roku 1934 ul. Targową w Łodzi przemianowano na ulicę Sterlinga, a w 1951 r. mieszczącemu się przy tej ulicy szpitalowi nadano jego imię (Supady 2010: 158).

Próba podsumowania

Z liczного grona stykających się z Heleną Radlińską przedstawicieli medycyny społecznej, których łączyło przede wszystkim miejsce (WWP) oraz czas aktywności zawodowej i naukowej (dwudziestolecie międzywojenne), wybrane zostały zaledwie dwie postacie – dra Stefana Kopcińskiego i dra Seweryna Sterlinga. Ich portrety, obok wizerunku twórczyni pedagogiki społecznej, autorka starała się przedstawić dogłębnie. Sylwetki pozostałych lekarzy tworzących kadrę naukowo-dydaktyczną Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i jej łódzkiego oddziału, zostały jedynie zdawkowo i powierzchownie opisane w odsyłaczach.

Wyboru tych postaci – poza kierowaniem się wspólnotowością psychologiczną (wiekiem, czasem historycznym i czasem zbiorowym), topograficzną i biograficzną (działalność w ramach Wszechnicy i łączenie aktywności społecznej z aktywnością profesjonalną) – dokonano, biorąc pod uwagę także inne zbieżności i odnalezione „pokrewieństwo dusz”. Można tutaj odnieść się za Ewą Marynowicz-Hetką do cech uwspólnionego podzielenia wartości, prowadzącego do działania społecznego (Marynowicz-Hetka 2019: 85). Odnajdujemy u omawianych postaci przede wszystkim zbliżony typ opozycji wobec zastanej rzeczywistości, która domaga się przekształceń i akceptacji demokratycznej ideologii społecznej. Działalność całej trójki stanowi zarazem pomost pomiędzy czasami zaborów i niepodległą Polską. Wspólne są dla nich również cechy, jak: odwaga, wytrwałość, pasja oraz głębokie zaangażowanie w pracę zawodową i społeczną, oddanie, a przede wszystkim – przeogromny

szacunek dla człowieka, bez względu na okoliczności, w jakich się on znajduje. Wydaje się, że byłoby w tym miejscu również trafne przytoczenie określenia, którego dla oddania atmosfery panującej w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP użyła Wojciechowska, dobrze oddającego specyfikę przedstawionej trójki: „Wszystkich łączyła i wiązała jedna myśl wspólna – pragnienie pracy twórczej dla wydobywania sił społecznych potrzebnych w przebudowie życia w kształtowaniu lepszego jutra” (Hulewicz 1964: XVI).

Bibliografia

- Balińska M. A. (2012) *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*, przedmowa B. Geremek, przekład M. Braustein, M. Krasicki, Warszawa, Wydawnictwo Studio EMKA.
- Baranowski K. (1977) *Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928–1939*, Warszawa–Łódź, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Berner W., Supady J. (2001) *Działalność lekarsko-społeczna na rzecz zdrowia publicznego w Łodzi w latach 1870–1914*, Łódź, Wydawnictwo ADI.
- Ciechanowski S. (1934) *Rys życia Seweryna Sterlinga w: Sterling S., Gruźlica. Zbiór prac 1894–1932*, Łódź, Drukarnia Państwowa w Łodzi, s. IX–XIII.
- Czapska M. (2006) *Ostatnie odwiedziny i inne szkice*, Warszawa, Biblioteka „Więzi”.
- Demel M. (1964) *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego 1864–1914*, Wrocław, Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Monografie Pedagogiczne pod red. B. Suchodolskiego, t. 12.
- Demel M. (2000a) *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, t. I–II, Kraków, Akademia Wychowania Fizycznego.
- Demel M. (2000b) *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*, t. III, Kraków, Akademia Wychowania Fizycznego.
- Dziesięciolecie Wolnej Wszechnicy Polskiej TKN: Sprawozdanie z działalności Kursów Naukowych 1906–1917* (1917), Warszawa, Nakładem Zarządu Towarzystwa Kursów Naukowych.
- E. B. (1932) *Lekarze a przebudowa życia społecznego*, „Warszawskie Czasopismo Lekarskie”, nr 33, s. 771.
- Fijałek J., Indulski J. (1990) *Opieka zdrowotna w Łodzi do roku 1945. Studium organizacyjno-historyczne*, Łódź, [b. w.].
- Hirszfeld L. (1989) *Historia jednego życia*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Hulewicz J. (1964) *Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Konarski S. (1986) *Radlińska Helena (1879–1954) w: Polski Słownik Biograficzny*, t. 29, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 696–703.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2004) *Helena Radlińska. Portret osoby badaczki, nauczycielki i działaczki społecznej w: Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Helena Radlińska*, z. 75, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, s. 9–14.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mazurkiewicz E. A. (1983) *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

- Mieszkowski J. T. (1960) *Stefan Kopciński (1878-1934)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” nr 4, s. 68–73. *Polski Słownik Biograficzny* (1968), t. 13, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 615–166.
- Ossowska M. (1969), *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Warszawa, PWN.
- Radlińska H. (1926) *Po pierwszym roku działalności Studium Pracy Społeczno-Oświatowej*, odbitka z nr 28 „Samorządu”, s. 11.
- Radlińska H. (1934) *Wspomnienia uczennicy w: Nasza walka o szkołę polską 1901–1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty*, B. Nawroczyński (red.). t. II, Warszawa, „Nasza Księgarnia”, s. 391–398.
- Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska H. (1964a) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Radlińska H. (1964b) *O szkołę polską w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Radlińska H. (1964) *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Suleja W. (1995) *Józef Piłsudski*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Supady J. (2010) *Profesor Seweryn Sterling – łódzki lekarz i społecznik w: Polscy lekarze Żydzi w XIX i XX wieku*, Z. Podgórska-Klawe (red.), Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN, Żydowski Instytut Historyczny im. E. Ringelbluma, s. 153–158.
- Szulcowie J. i E. (1989) *Cmentarz Ewangelicko-Reformowany w Warszawie*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Waldorff J. i in. (1984) *Cmentarz Powązkowski w Warszawie*, Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Walewska C. (1930) *W walce o równe prawa: nasze bojownice*, Warszawa, wydane nakładem „Kobiety Współczesnej”.
- Wolska-Prylińska D. (2018) *Współdziałanie w obszarze profesji społecznych i medycznych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wroczyński R. (1961) *Wstęp. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny w: Pedagogika społeczna*, H. Radlińska, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. V–XIX.
- Wspomnienie pośmiertne* (1932), „Medycyna” nr 22, R. 22, s. 673–675.
- Wyka K. (1977) *Pokolenia literackie*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Żurawicka J. (1978) *Inteligencja warszawska w końcu XIX wieku*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Źródła internetowe

- Szczerba A. (2018) *Bohaterowie stulecia: Helena Radlińska*, <https://biuroprasowe-uni-lodz.prowly.com/44061-bohaterowie-stulecia-helena-radlinska> [dostęp 20.04.2022].
- Katyn. Księga Cmentarna Polskiego Cmentarza Wojennego* (2000), oprac. zespół pod kier. M. Tarczyńskiego, Warszawa, Rada Ochrony Pamięci Walk i Męczeństwa, https://katyn.miejscapamieci.gov.pl/media/download_gallery/Ksiega_Cmentarna_Katyn.pdf, s. 710[789] [dostęp: 1.08.2022].


O Autorce

Beata Szczepańska – historyk wychowania, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą: regionalnej historiografii oświatowej, czasopiśmiennictwa pedagogicznego i medycznego w badaniach historycznych, historii medycyny, pedeutologii historycznej, historycznych kontekstów pedagogiki społecznej. Autorka książek: *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939* (2002) oraz *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym Drugiej Rzeczypospolitej* (2014).

Beata Szczepańska – historian of education, habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, associate professor at the Department of History of Education and Pedeutology at the University of Lodz. Research interests: regional history of education, periodical press in educational and medical research, history of medicine, historical contexts of social pedagogy and pedeutology. The author of the books: *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939* [The Activity of Lodz Local Government in the Area of Common and Extramural Education in 1919–1939] (2002), *Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym Drugiej Rzeczypospolitej* [School Hygiene in General Education in the Second Polish Republic] (2014).

Cytowanie

Szczepańska B. (2022) *Helena Radlińska i środowisko medyczne w kręgu Wolnej Wszechnicy Polskiej. Wybrane portrety lekarzy-społeczników*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 186–201, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.10>.

Ewa Marynowicz-Hetka* Françoise F. Laot** 

Edukacja/oświata dorosłych i postęp społeczny według Heleny Radlińskiej

Abstrakt

Artykuł stanowi tłumaczenie na język polski tekstu, który ukazał się w języku francuskim (Marynowicz-Hetka, Laot 2018)¹ w pracy zespołowej poświęconej biografiiom życia i działalności jedenastu pionierek oświaty dorosłych działających w drugiej połowie wieku XIX i pierwszej połowie wieku XX, w Belgii, Francji, Stanach Zjednoczonych, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii oraz Polsce. Artykuły zebrane w tej publikacji stanowią efekt wspólnej pracy seminaryjnej i zostały opracowane według uzgodnionej

¹ Autorki wstępu (Laot, Solar 2018a: 15–16) do tej książki przypominają, że ma on źródła w propozycji odkrycia biografii codzienności analizowanej postaci i jej usytuowania w społeczności, co w efekcie prowadzi do konstruowania „biografii ponadindywidualnych” (*biographie impersonnelle*) (Laot, Solar 2018a: 16). Z uwagi na oryginalność zastosowanego podejścia metodologicznego wydało się nam wzbogacające poznawczo przedstawienie polskiemu czytelnikowi, nieznanemu języka oryginału, tekstu poświęconego znanej powszechnie postaci. Dzięki zastosowanej metodzie badań Radlińska pokazana jest w tym artykule inaczej niż do tego przywykliśmy. W ślad za zastosowaną metodą ukazujemy liczne, krzyżujące się linie jej aktywności przynależące do tego, co prywatne i tego, co publiczne. Dodatkowym atutem tej prezentacji jest umieszczenie Radlińskiej w otoczeniu innych dziesięciu aktywistek społecznych jej pokolenia historycznego, działających w środowisku międzynarodowym. Interesujące dla polskiego czytelnika może być też zapoznanie się z odbiorem postaci Radlińskiej jedynie poprzez lekturę jej prac (fragmentów) tłumaczonych i książek opublikowanych we Francji, umożliwiających współautorce nie znającej języka polskiego poznanie kontekstu społecznego oraz rodzinnego, w jakim dorastała i żyła Radlińska.

Tłumaczenie tekstu zostało przygotowane przez jedną z autorek wersji oryginalnej (Marynowicz-Hetka, Laot 2018) i uwzględnia ze starannością przekaz francuski oraz polskie odniesienia i cytaty. Tłumaczka dziękuje zespołowi badawczemu *Radlińska i jej pokolenie historyczne*, działającemu w Łódzkim Towarzystwie Naukowym, zwłaszcza zaś dr Izabeli Kamińskiej-Jatczak, za cenne uwagi po lekturze pierwszej wersji tekstu, których oddźwięk stanowią przypisy rozszerzone, opatrzone symbolem [tłum.].

Redakcja czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” dziękuje Wydawnictwu L’Harmattan za nieodpłatną zgodę na publikację wersji polskiej.

* Uniwersytet Łódzki.

** Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

Artykuł otrzymano: 27.01.2022; akceptacja: 15.03.2022.

scheduły porządkowania materiałów źródłowych, zgodnie z podejściem metodologicznym określonym jako „zwrot biograficzny w badaniach historycznych”. Obejmuje trzy odsony, charakteryzujące kolejno zdarzenia z życia Heleny Radlińskiej, następnie pokazujące społeczno-pedagogiczną wizję świata w jej ujęciu oraz zwracające uwagę na aktualność jej myśli społeczno-pedagogicznej.

Słowa kluczowe: oświata dorosłych, praca społeczno-oświatowa, pedagogika społeczna, Helena Radlińska, zwrot metodologiczny w historii, biografia ponadindywidualna.

Education of Adults and Social Progress According to Helena Radlińska

Abstract

The article is a Polish translation of a text that was originally published in French in the collected edition dedicated to the life biographies and activities of eleven pioneering figures in the education of adults, who were active in the second half of the 19th and first half of the 20th centuries in Belgium, France, the United States, Switzerland, Great Britain, and Poland. The articles collected in this volume are the result of collaborative seminar work and were prepared according to a specific method of organizing source materials similar to the “biographical turn in historical research” methodology. It consists of three parts characterizing specific episodes from Helena Radlińska’s life and her socio-pedagogical vision of the world, emphasizing the topicality of her socio-pedagogical thought.

Keywords: education of adults, socio-educational work, social pedagogy, Helena Radlińska, methodological turn in history, supra-individual biography.

Wstęp²

Helena Rajchman Radlińska (1879–1954), urodzona w Warszawie, jest przede wszystkim znana w Polsce jako badaczka i nauczycielka-aktywistka, założycielka pedagogiki społecznej w polskim uniwersytecie. W tym opracowaniu wskażemy, że równocześnie jest pionierką edukacji/oświaty dorosłych. W rzeczywistości w trakcie wydarzeń rewolucji 1905 roku uczestniczy w wielu działaniach różnych organizacji społecznych, w tym Związku Stowarzyszeń Pomocy Wzajemnej i Społecznej, biorąc udział w jego tworzeniu, staje się osobą kluczową w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza. Te i wcześniejsze doświadczenia zostały omówione w książce zbiorowej, opublikowanej w roku 1913, pt. *Praca oświatowa (L'Éducation sociale)*³,

² [tłum.] Tytuł dodany w tłumaczeniu polskim.

³ *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja* (1913). Wybrałyśmy określenie „edukacja społeczna” (*éducation sociale*) zamiast tłumaczenia bardziej dosłownego terminu „praca społeczno-oświatowa” (*travail socio-éducatif*). Por. nasz wcześniejszy artykuł: *Éducation sociale en France et pédagogie sociale en Pologne au début du XX^e*, opublikowany w: Laot, Marynowicz-Hetka 2009.

która dzisiaj jest uważana jako założycielska⁴ dla edukacji dorosłych w Polsce. Omówiono w niej koncepcję i praktyki oświatowe, które od 1897 roku Radlińska realizowała potajemnie w Polsce, wymazanej z mapy.

W odróżnieniu od wielu jej współczesnych Helena Radlińska pozostawiła wiele tekstów, prac teoretycznych, jak też autobiograficznych, w formie „Listów do Ireny”⁵, przygotowanych pod koniec swego życia na życzenie swej dawnej studentki. Artykuł ten w dużej mierze opiera się na całokształcie jej prac, a także na opisie jej życia rodzinnego, na podstawie biografii poświęconej jej bratu, Ludwikowi Rajchmanowi⁶. Przedstawiamy w nim koncepcję edukacji/oświaty społecznej realizowanej przez Radlińską i jej towarzyszy w uniwersytetach ludowych, to znaczy jej aktywistyczną praktykę społeczną zorientowaną na przekształcanie społeczeństwa i emancypację jednostek oraz towarzyszenie im w rozwoju indywidualnym w ich środowisku życia. Później tę praktykę Radlińska teoretyzuje poprzez wprowadzenie projektu kształcenia pracowników społecznych w szerszych ramach pedagogiki społecznej.

Życie zaangażowane

„Złote”, ale smutne dzieciństwo w okupowanej Polsce

Dom [rodzinny] dostarczał wielu wspaniałych podniet rozwoju umysłowego. [...] Ledwie wyrósłszy z dzieciństwa, byłam przedstawiana ludziom, którzy budzili we mnie cześć i zachwyt. [...] Bardzo młodo towarzyszyłam rodzicom na przyjęciach w innych „salonach”, gromadzących elitę świata intelektualnego i wytwarzających opinię społeczną (Radlińska 1964a: 332; Balińska⁷ 1995: 25).

⁴ [tłum.] O pionierstwie badań historyczno-pedagogicznych Radlińskiej nad oświatą pozaszkolną i oświatą dorosłych pisze Jan Hulewicz (1964).

⁵ Potocznie nazywane „Listy do Ireny”, zebrane przez jej studentkę Irenę Lepalczyk i opublikowane we wspomnieniach [Radlińskiej] pt. *Listy o nauczaniu i pracy badawczej* (Radlińska 1964a).

⁶ Lekarz, międzynarodowy funkcjonariusz w Lidze Narodów. W okresie międzywojennym Rajchman wpływa na utworzenie światowej Organizacji Zdrowia WHO, następnie w roku 1945 UNICEF (Balińska 1995). W biografii Rajchmana przygotowanej przez Balińską jest sporo odniesień do wspomnień Radlińskiej. W naszym tekście w języku francuskim wzięliśmy kilka cytatów już przetłumaczonych przez Balińską, zaznaczając je stosownym odniesieniem. Jeśli nie ma takiej uwagi oznacza, że są to nasze tłumaczenia. W tłumaczeniu na język polski wszystkie odniesienia i cytaty pochodzą z wydania polskiego tej pracy: Balińska (2012).

⁷ [tłum.] W odniesieniach bibliograficznych są podawane dwie prace tej samej autorki. Oryginalna praca w języku francuskim: Balińska 1995 i jej tłumaczenie na język polski: Balińska 2012. Niezależnie od tego, że wszystkie cytaty pochodzą z wersji opublikowanej w języku polskim, w odniesieniach przytaczane jest odesłanie do wersji francuskiej, która była ważną pozycją dla współautorki tego artykułu, nieznaną języka polskiego, umożliwiając poznanie kontekstu historycznego, w jakim żyła Radlińska, jak też atmosfery domu rodzinnego i społeczności mających wpływ na jej kształtowanie.

Helena, pierwsze dziecko Aleksandra Rajchmana i Melanii Hirszfeld, „zasymilowanych”⁸ żydowskich intelektualistów, miała dwu braci: Ludwika, urodzonego w roku 1881, który pozostanie bardzo bliski swej siostrze, i Aleksandra Michała, urodzonego w roku 1890. Jej ojciec, pochodzący z rodziny kupieckiej (hurtownia węgla), rozpoczął karierę literacką, a następnie kierował szkołą dramatyczną i organizował spektakle teatralne i koncerty. Matka Heleny, Melania Hirszfeld, córka bankiera, filantropa, wychowywana była w bogatej i kulturalnej rodzinie, stanowiącej część tej inteligencji europejskiej o kulturze laickiej, która odgrywała wiodącą rolę nie tylko w biznesie, ale także w działalności społecznej i politycznej (Balinska 1995: 18; Balińska 2012: 26). Uczestniczyła w niej Melania, jak również jeden z jej braci – Bolesław Hirszfeld (wuj Boś), który od wczesnych lat młodości konspirował przeciw Rosjanom. Biochemik z wykształcenia, poświęcił się obronie więźniów politycznych i stał się jednym z wielkich działaczy polskich. Był wzorem dla Heleny i jej braci.

Zanim przejdziemy do dalszego opisu jej środowiska rodzinnego, wydaje się niezbędne wprowadzenie kilku elementów kontekstu społecznego, w jakim rozwijało się dzieciństwo Heleny, bo w centrum jej zaangażowania leżał los Polski. Miała trzy lata, kiedy w roku 1881 sytuacja Polski – już bardzo skomplikowana – znacząco się pogorszyła wskutek wzmocnienia represji politycznych w kraju podzielonym między trzy mocarstwa: Austro-Węgry, Prusy i Rosję. Państwo polskie odzyskało niepodległość dopiero w roku 1918. Helena dorastała więc w Warszawie w społeczeństwie całkowicie zrusyfikowanym. Historia i literatura polska nie były nauczane ani w szkołach, ani na uniwersytecie. Język polski był uznany za język obcy, całkowicie zabroniony pod karą represji. W takich warunkach jakiegokolwiek zainteresowanie kulturą polską podkreślało opór i mieściło się w kulcie marzeń o wolnej Polsce. Ten opór organizowany był na ogół w sferze prywatnej, w domach burżuazji, w salonach, a także w postaci tajnego nauczania. Dzieci Rajchmana, częściowo wychowywane przez guwernantkę francuską, żyły w dobrobycie i w wyjątkowym środowisku kulturowym. Obcowali z największymi postaciami, artystami swoich czasów. Upadek banku drugiego brata matki w 1896 spowodował niepewność sytuacji. Rodzina poznała trudności finansowe. To skłoniło ojca do podjęcia się realizacji projektu stworzenia Filharmonii, wielkiej sali widowiskowej, która została otwarta w Warszawie w roku 1901. Skoro poziom życia rodziny Rajchmanów obniżył się, te tradycyjne „spotkania przy czarnej kawie”⁹ w ich salonie zostały poszerzone o przestrzeń Filharmonii i spotkania z największymi ówczesnymi postaciami świata muzyki.

W tym obrazie, który może wydawać się zbyt idyllicznym, pojawiają się rozbieżności między rodzicami oraz między pokoleniami rodziców i dzieci. Ojciec, według jego syna Ludwika, „był konserwatystą i zwolennikiem ugody z Rosją” (Balinska 1995: 25; Balińska 2012: 34), podczas gdy matka, bliska tym, którzy opierali się rosyjskiej okupacji, wydawała mu się „niesłychanie wybitną kobietą, *extrêmement cultivée*, czytana [...] o wysokim poziomie kulturalnym” (Balinska 1995, Balińska

⁸ Ta asymilacja mogła nastąpić poprzez chrzest katolicki, jak to wydaje się mieć miejsce w przypadku rodziny jej matki.

⁹ [tłum.] „Czarne kawy”, tak określa je Balińska (2012: 30) w monografii o Rajchmanie. Radlińska (1964a: 332), mówi o „[...] »niedzielach« w salonie rodziców [...]”.

2012). Podobnie jak jej mąż, Melania pisywała w miesięczniku „Krytyka”, pod pseudonimem „Orka”, szczególnie zajmował ją temat warunków życia kobiet. Stała się ważną postacią feminizmu, organizując w Polsce pierwszy kongres kobiet. W roku 1908 ich dzieci są¹⁰ już dorosłe, Rajchmanowie zamieszkują w Paryżu, gdzie Melania kończy swe życie w 1913 roku. Balińska (1995: 61; 2012: 66) podkreśla, że to trudne do wyjaśnienia samobójstwo otacza wielka tajemnica, a jej dzieci również nie wspominają o tym w swych tekstach.

Ale na długo przed tym tragicznym końcem edukacja Heleny odbywała się poza kręgiem rodzinnym, w instytucjach prywatnych. Ze względu na to, że dziewczęta były wykluczone z publicznego systemu nauczania wyższego (gimnazjum rosyjskiego), wysyłano je do szkół (pensji), które oferowały nauczanie bardziej otwarte, mniej kontrolowane od tego, jakie pobierali chłopcy. Szkołą Heleny kierowały siostry Czarnockie¹¹. Według niej to była prawdziwa oaza, w której nauczano potajemnie języka polskiego, pedagogiki oraz zachęcano do sprzeciwu wobec władzy [okupacyjnej]. To doświadczenie i atmosfera uznania, która otaczała wujka Bosia, zaangażowanego w różne rodzaje działalności konspiracyjnej, zwłaszcza w zakresie edukacji robotników, skłoniły Helenę i jej brata Ludwika do zaangażowania się w różne ruchy obejmujące aktywności społeczno-edukacyjne. Helena powie później:

Pracę społeczną ukazywał mi wuj Boś [...], najbliższy, najukochańszy mój wychowawca. Pod jego wpływem do różnych robót na wpół konspiracyjnych, uczyłam gazeciarzy i [...] dzieci z Sal Zajęć Warszawskiego Towarzystwa Dobroczyńności (Radlińska 1964a: 331; Balinska 1995: 32).

Jej działalność przesuwana się z oświatowej/edukacyjnej na otwarcie polityczną. Żyjąc w pewnym rozdźwięku między rezygnacją ojca z walki z okupantem a pobudzeniem ideowym spotykanym wśród swoich przyjaciół w różnych ruchach, Helena stara się żyć swoimi marzeniami. Mówi o rozdźwięku ideowym między generacjami. Tak pisze:

Wychowywali nas ludzie, którzy wzrastali w cieniu klęski [...]. Twarde, poważne i smutne były lata młodości, które wpływały na wyrabianie poczucia odpowiedzialności (Radlińska 1995: 334; por. Balinska 1995:26).

Helena, odwołując się do idei romantyzmu społecznego, walczy o Polskę suwerenną i sprawiedliwą dla wszystkich.

¹⁰ [tłum.] Chcąc oddać styl narracyjny tego tekstu, typowy dla przyjętej metody biografii historycznej, w tłumaczeniu na język polski niekiedy pozostawiono czas teraźniejszy, pomimo zwyczajowo stosowanego w artykułach historycznych czasu przeszłego.

¹¹ [tłum.] Oficjalna nazwa: Zakład Naukowy H. Czarnockiej (Radlińska 1964a: 330).

Organizacja oporu kulturowego i politycznego

Naród, który pragnie żyć i rozwijać się [wszechstronnie], musi przeciwstawić rządowi policji swoje własne siły kulturalne¹² [...] (Radlińska 1964b: 298; por. Balinska 1995: 48; Balińska 2012: 55).

Balińska (1995: 46; 2012: 53) formułuje przypuszczenie, że jednym ze źródeł zaangażowania dzieci Rajchmanów nauczaniem/oświatą i rozwojem kultury ludowej był skrywany wśród inteligencji pewien rodzaj poczucia winy z powodu uprzywilejowanej sytuacji, jaką posiadała dzięki otrzymanemu wykształceniu, podczas gdy inni pozostawali poza jego zasięgiem. Tymczasem Radlińska i jej młodszy brat Ludwik uczestniczyli w różnych kręgach działaczy, zbliżonych do rosyjskich rewolucjonistów, bez udziału których – jak uważano – nie można by było obalić cara. Ci młodzi działacze gromadzili się „w kawiarni «Patelnia» Helena była jedyną dziewczyną w towarzystwie” (Balinska 1995: 33; Balińska 2012: 40). Tak pisze:

Zrazu odgrywałam wśród chłopców przede wszystkim rolę dostarczycielki jajecznic i licznych krajanek chleba. Później, już jako H. Orsza [jej pseudonim literacki], uzyskałam uznanie swego starszeństwa. W codziennych niemal spotkaniach przyjacielskich kształtował się światopogląd oświatowo-społeczny. Prowadziliśmy nieskończone dyskusje, m.in. o znaczeniu niezadowolenia jako motoru czynów, poszukiwaliśmy nowych wzorów (Radlińska 1964a: 335).

Bardzo wczesnie zaczyna pracować, aby się uniezależnić: najpierw, w wieku 18 lat, jest guwernantką, później nauczycielką historii i języka polskiego w szkołach prywatnych i na kursach tajnego nauczania oraz w różnych organizacjach społecznych¹³, silnie związanych z jej zaangażowaniem politycznym. W roku 1899 z okazji setnej rocznicy urodzin wielkiego poety narodowego Adama Mickiewicza postanowiono wzniesić mu pomnik w Warszawie. Car Mikołaj II, który zastąpił na tronie Aleksandra III, wydawał się bardziej pojednawczy względem Polaków. Pragnąc wyjść naprzeciw temu wydarzeniu narodowemu (i politycznemu), Helena napisała popularną biografię Mickiewicza, ukrywając swą tożsamość pod swoim pseudonimem H. Orsza „był to tomik »antyrosyjski«”, jak to określił jej brat i „*s'est vendu comme des petits pains, ce qui l'a placée* [który się sprzedawał jak ciepłe bułeczki, co ją ustawiło]” (Balińska 2012: 42).

Helena staje się ważną postacią aktywizmu społecznego, uczestniczy w wielu aktywnościach podziemnego ruchu społeczno-oświatowego. Oficjalny dyplom z pedagogiki umożliwia jej nauczanie w szkołach prywatnych. Pracuje także w charakterze wolontariuszki w Czytelniach Bezpłatnych Warszawskiego Towarzystwa Do-

¹² Tezę tę Radlińska (1934) formułuje przy okazji określania celu działalności Związku Towarzystw Samopomocy. Tekst po raz pierwszy ukazał się w roku 1934 w pracy zbiorowej pod red. B. Nawroczyńskiego, *Nasza walka o szkołę polską (1901–1917)*.

¹³ Chodzi tu m.in. o takie organizmy, jak: Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, Instytut Higieny Dziecięcej im. de Lenvala, Fundacja Leona Lenvala.

broczynności. Ta aktywność nie była zbyt bezpieczna z powodu ataków ze strony „klerykalnych konserwatystów” (Radlińska 1964a: 338). W roku 1898 wielu z pracowników Wydziału Czyteln został aresztowanych. W ramach tego stowarzyszenia Helena odkrywa biedę i nędzę.

Kłęknięcie u opatrywanych, ohydnie cuchnących nóg wyrobników i żebraków, przynoszenie im ulgi wywoływało we mnie – pisze w listach – poczucie prawa i wartości każdego człowieka (Radlińska 1964a: 341),

co prowadzi ją do podjęcia tajnego szkolenia pielęgniarstwa.

Początkowo przywiązana do religii katolickiej, oddała się od niej na przełomie wieków. W tym czasie spotyka Zygmunta Radlińskiego, antyklerykalnego chirurga, oddanego sprawie środowisk najbardziej zdefaworyzowanych – zdaniem ojca Heleny o zdecydowanie zbyt radykalnych poglądach. Pobierają się w roku 1902 pomimo sprzeciwu rodziny. Wraz z mężem uczestniczy w licznych walkach, działa w Uniwersytecie Ludowym i zakłada wiele organizacji, w tym Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej, którego celem była koordynacja walki o niepodległość Polski poprzez prowadzenie pracy oświatowej. Wstępuje do Organizacji Bojowej Polskiej Partii Socjalistycznej, gdzie odpowiada za transport i magazynowanie broni [w podziemiach Filharmonii – Balińska 2012: 56] i staje się jedną z przywódczyń walki o szkołę polską. Rozpowszechnia ulotki ruchu oporu, powielane przez jej matkę i młodszego brata, pod boki ojca, na terenie Filharmonii¹⁴. Zebrania odbywają się w mieszkaniu Radlińskich.

Związek Stowarzyszeń Samopomocy Społecznej bierze aktywny udział w rewolucji 1905 roku. Represje, które po niej następują, mocno dotykają polskich powstańców. Radliński został aresztowany, wobec braku innych dowodów pod zarzutem pomocy żonie w leczeniu rewolucjonistów oraz ofiar bombardowań, skazany na pięć lat deportacji na Syberię. Helena mu towarzyszy. Po krótkim uwięzieniu w Moskwie trafiają do aresztu domowego na syberyjskiej wsi, gdzie Radliński powraca do swego powołania chirurga, oboje pomagają lokalnej społeczności. Helena pomaga mu w opiece nad pacjentami. Uciekają z zesłania i, uzbrojeni w fałszywe dokumenty, zamieszkują w Krakowie, autonomicznej prowincji Galicji, zależnej od Cesarstwa Austro-Węgierskiego. Tu Helena może podjąć studia na uniwersytecie, będąc jedną z nielicznych studentek w roku akademickim 1906/07.

W czasie I wojny światowej uczestniczy w Polskiej Organizacji Wojskowej (POW), która walczy o wyzwolenie Polski. Cel ten został osiągnięty w roku 1918. Radlińska kończy swą działalność bojową w stopniu podporucznika i odrzuca propozycję wejścia do rządu¹⁵. W roku 1919 wraz z mężem przenosi się do Warszawy.

¹⁴ [tłum.] Balińska podaje: „na powielaczu należącym do Filharmonii” (Balińska 2012: 56).

¹⁵ „Gdy kończyła się na razie żołnierska służba, nie przyjąłem proponowanych stanowisk politycznych, wróciłam do mojego zawodu” (Radlińska 1964a: 373).

Intelektualne przejście od edukacji/oświaty społecznej do pedagogiki społecznej

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości Radlińska kontynuuje swą aktywność edukacyjną (oświatową). W roku 1924 tworzy wydział oświaty w ramach Związku Nauczycielstwa Polskiego. W środowisku wiejskim we współpracy z Centralnym Związkiem Kółek Rolniczych (1920–1930) organizuje ruch społeczno-oświatowy, szkolnictwo rolnicze i uniwersytety ludowe¹⁶.

Studia doktorskie z historii średniowiecza¹⁷ na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie pozwalają jej na pogłębienie swej refleksji nad działaniem. W roku 1921 wiąże się z Wolną Wszechnicą Polską w Warszawie, gdzie rozpoczyna pracę. Początkowo są to wykłady zleczone, „o oświacie pozaszkolnej, które nie wchodziły do planu studiów ani egzaminów” (Radlińska 1964a: 439).

Następnie przygotowuje rozprawę¹⁸, która stanowi ważny etap w jej rozwoju intelektualnym. Rozprawa poświęcona jest wielkiemu myślicielowi XVIII/XIX wieku. Na jej podstawie w roku 1925 habilituje się na Wolnej Wszechnicy Polskiej¹⁹, w zakresie historii pracy społecznej. Analizuje w niej rekonstrukcję systemu szkolnictwa w czasach Staszica²⁰. Podkreśla znaczenie różnych form przygotowania profesjonalnego, a szczególnie związków między teorią i praktyką w kształceniu technicznym.

Wybrała przygotowanie tej rozprawy – jak pisze – w ramach dobrze ugruntowanej dyscypliny uniwersyteckiej – historii idei społecznych – ponieważ szukała solidnych punktów oparcia dla lepszego zrozumienia i rozwinięcia społeczno-oświatowej perspektywy działania w środowisku życia osób w różnym wieku, „od kołyski do śmierci” (Radlińska 1964b: 439–441). Dodaje też, że:

Staszic wnosił zawsze ducha społecznego [...] Wartość nauki jest zawsze akcentowana, gdy mówi o jej zastosowaniach. Cele badawcze i zastosowania badań dla „zamiaru uspołecznienia się ludzi”, dla „powszechnego dobra” są u niego nierozdzielne (Radlińska 1964b: 224).

Najbogatszym okresem jej aktywności intelektualnej (1925–1939) jest ten, w którym zostaje dziekanem Wydziału Pedagogicznego w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, a następnie twórczynią i dyrektorką Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Po uzyskaniu habilitacji otrzymuje Katedrę

¹⁶ Uniwersytety Ludowe były organizowane według modelu duńskich uniwersytetów ludowych. Promotorem i twórcą polskiego modelu tych uniwersytetów był Ignacy Solarz (1891–1940).

¹⁷ Uczestniczy w seminarium profesora Stanisława Krzyżanowskiego – mediewisty i specjalisty metodologii badań. Radlińska (1964a: 350) pisze: „[...] całość metody Krzyżanowskiego [wpłynęła] na [moją] formację intelektualną] i moje poglądy na naukę”.

¹⁸ Rozprawa pt. *Stanisław Staszic jako działacz społeczny* została wydrukowana w publikacji zbiorowej: *Stanisław Staszic*, Lublin 1927, s. 449–552, odb. s. 73; por. Radlińska 1964b: 163.

¹⁹ [tłum.] Jak podają autorki *Kalendarium życia i pracy* (Lepalczyk, Skibińska 1974: 35).

²⁰ Stanisław Staszic (1755–1826) – osobistość Oświecenia, uczony, filozof, ksiądz, polityk i działacz oświatowy, filantrop i fundator Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie. Studiował nauki przyrodnicze w Paryżu, Getyndze i Lipsku oraz rozwinął pierwsze w Polsce badania geologiczne. W okresie częściowej niepodległości (Księstwo Warszawskie: 1807–1815 i Królestwo Polskie: 1815–1824), od 1810 roku pełnił ważne funkcje w rządzie.

Teorii i Historii Wychowania. W roku 1927 jest mianowana profesorem uniwersyteckim [nadzwyczajnym²¹] na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej. Prowadzi zajęcia z historii i organizacji oświaty pozaszkolnej. W tym okresie rozwija ramy teoretyczne i metodologiczne pedagogiki społecznej, która staje się jej dyscypliną badań i nauczania²².

Pracuje nad oryginalną koncepcją poliwalentnego kształcenia pracowników społecznych (*professionnels du social*), których misją jest oddziaływanie „wobec” społeczności, „z nią” i „dla niej”. W tej koncepcji dostrzegamy wpływ nowych i popularnych ruchów wychowania, z którymi Radlińska miała kontakt w różnych krajach europejskich i w organizacjach międzynarodowych²³. Ten model oddziaływania odnosiła do warunków społecznych jej współczesnych, do historii kraju i jej przyszłości. W roku 1937 jest mianowana profesorem²⁴ pedagogiki społecznej, co w tamtych czasach było wydarzeniem wyjątkowym dla kobiety. Jest badaczką, nauczycielką (*formatrice*) i organizatorką życia naukowego w Polsce.

Badania²⁵, na ogół prowadzone zespołowo, znacząca aktywność europejska, publikacja najważniejszych książek²⁶, to wszystko stanowi w latach trzydziestych XX w. podstawę do określenia ram teoretycznych pedagogiki społecznej i pogłębienia podejścia społeczno-pedagogicznego oraz zagadnień oświaty dorosłych w otwartej perspektywie progresywizmu, który wyznaczał także zaangażowanie Radlińskiej w licznych stowarzyszeniach i naukowych konferencjach międzynarodowych²⁷.

W okresie II wojny światowej, w ramach Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, działającej w podziemiu klasztoru (sióstr Urszulanek – jak podają Lepal-

²¹ Lepalczyk, Skibińska 1974: 41.

²² Por. Lepalczyk, Skibińska (1974: 46–67). W pierwotnym projekcie tej placówki jest mowa o: „Studium Pracy Kulturalnej”. W wersji francuskiej użyto terminu „społeczno-kulturalne”, z uwagi na to, że takie sformułowanie w języku francuskim najlepiej oddaje znaczenie terminu „społeczno-oświatowe”. Por. Radlińska (1964a: 430–431).

²³ Między innymi była członkiem wielu organizmów międzynarodowych, jak: Komitetu Wykonawczego Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego z siedzibą w Londynie; Rady Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie; Komisji Międzynarodowej Pomocy Szkolnych w Brukseli; Komitetu Organizacyjnego Konferencji Służby Społecznej w Paryżu w roku 1928. Była również współpracownikiem Międzynarodowego Komitetu Badań nad Alfabetyzmem.

²⁴ Lepalczyk, Skibińska (1974) piszą: „[...] 5.VII H. Radlińska otrzymuje nominację na profesora pedagogiki społecznej po przeprowadzeniu ponownej habilitacji państwowej” (tamże: 65).

²⁵ Te badania odnoszą się m.in. do prac Paula Natropa i koncentrują się na analizie warunków życia jednostek w celu wzmocnienia możliwości pełnego rozwoju. Celem tej analizy jest emancypacja i twórczy rozwój jednostki, nie zaś jedynie jej adaptacja do środowiska. Można tu przywołać badania na temat powodzeń i niepowodzeń szkolnych dzieci żyjących w rodzinach znajdujących się w trudnościach, które były pierwszymi w Polsce wskazującymi na społeczne dziedziczenie ubóstwa i reprodukcję społeczną warunków życia oraz statusu społecznego jednostki.

²⁶ Zwłaszcza *Książka wśród ludzi* (1934), literalnie tłumacząc termin ten oznacza szerokie rozpowszechnienie książek; *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej* (1935); *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (1937).

²⁷ Na przykład: III Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Genewie (1922); III Międzynarodowy Zjazd Nowego Wychowania w Montreux (1924); I Międzynarodowa Konferencja Służby Społecznej w Paryżu (1928); III Kongres Wszechświatowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych w Genewie (1929); V Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania w Danii (1929); Międzynarodowa Konferencja Kształcenia Dorosłych w Cambridge (1929); V Kongres Wychowania Moralnego w Paryżu (1930); VI Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania we Frankfurcie (1932); II Międzynarodowa Konferencja Służby Społecznej we Frankfurcie (1932); III Międzynarodowa Konferencja Służ-

czyk i Skibińska [1974: 67]), kontynuuje konspiracyjnie kształcenie pracowników społecznych (*éducateurs sociaux*). Tam prowadzi wykłady z pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych. Pozostaje tam do powstania warszawskiego (początek sierpnia 1944), po czym podobnie jak inni mieszkańcy opuszcza miasto, udając się do obozu w Pruszkowie, a następnie znajduje schronienie w domu sióstr Urszulanek w Milanówku. Samotna, o kruchym zdrowiu²⁸, pisze w jednym z listów do Ireny: „straciłam wszystko”. Warszawa zostaje zbombardowana, a siedziba uczelni, gdzie mieściło się jej mieszkanie, kompletnie zniszczona. Helena i jej mąż, którzy nie mieli dzieci²⁹, wtedy byli już w separacji³⁰.

W marcu 1945 roku rektor nowo utworzonego Uniwersytetu Łódzkiego zaprosił ją do współpracy. Radlińska zaakceptowała zaproszenie i przybyła do Łodzi w towarzystwie Ireny Lepalczyk, jednej ze swoich studentek kursów konspiracyjnych. W tej uczelni w latach 1945–1950 zorganizowała i kierowała pierwszą Katedrą Pedagogiki Społecznej w Polsce. Po pierwszych wyborach parlamentarnych (1947) represje stalinowskie stały się coraz bardziej ostre. W końcu 1950 roku wraz zamknięciem katedry [z powodów politycznych]³¹ dobiega końca jej kariera akademicka. Jej koncepcję pedagogiki społecznej spotyka krytyka ze strony władzy nowego reżimu. Nasilają się poglądy, że pedagogika społeczna „straciła swój sens w socjalizmie, który rozwiązuje wszystkie trudności społeczne, wychowawcze i gospodarcze” (Lepalczyk 2001: 158), uznając ją za podejście burżuazyjne (Lepalczyk 2001: 151–153).

Ostatnie lata życia Radlińskiej były trudne, nawet jeśli utrzymywała kontakty ze swoimi niektórymi dawnymi studentami³². Bardzo słaba została przyjęta do szpitala uniwersyteckiego (Markertowa 1994) w roku 1954. Codziennie odwiedzała ją Irena Lepalczyk, której m.in. dyktuje ostatnie listy (Lepalczyk 2001: 180). Zmarła 10 października 1954 roku.

by Społecznej w Londynie (1936). Jest także jednym z pięciu założycieli Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Społecznej, który powstał w Berlinie w roku 1929, a który dzisiaj nosi nazwę International Association of Schools of Social Work (IASSW).

²⁸ Cierpiała na chorobę przewlekłą.

²⁹ [tłum.] W liście czwartym Radlińska (1964a: 373) pisze: „Ze względu na wojenną córeczkę wróciłam do szkoły M. Ramułtowej”.

³⁰ Radlińska nie mówiła o okolicznościach ich rozstania, jej biografowie nie podają także dokładnej daty. Jednak, prawdopodobnie utrzymywała kontakt ze swoim byłym mężem [tłum.: do czasu jego śmierci w roku 1941]. (Por. m.in. Brodowska 1994a: 134; 1994b: 171).

³¹ Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego została zamknięta na wiele lat. Nauczyciele akademicy zostali zwolnieni. Radlińska otrzymała urlop naukowy, ponawiany co roku. Ponownie otwarto Katedrę w roku 1962 i istnieje do dzisiaj [tłum.: pod tą nazwą funkcjonowała do końca drugiego dziesięć lat XXI wieku].

³² Irena Lepalczyk (2001) pisze, że „ostatnie lata swojego życia poświęciła przede wszystkim pracom własnym i... likwidacji instytucji, które stworzyła i w których pracowała” (Lepalczyk 2001: 153).

Społeczno-pedagogiczna (*socio-éducative*) wizja świata: aktywności i teoretyzacje

Jej myśl społeczno-pedagogicznej wizji świata rozwijała się stopniowo poprzez doświadczane trudności życia prywatnego, zawodowego i społecznego, a także podejmowaną aktywność w różnych dziedzinach³³.

Od uniwersytetów ludowych do edukacji/oświaty (*éducation sociale*) społecznej – dzieło założycielskie

W okresie krakowskim (1906–1918) była wraz ze swoim mężem współzałożycielką wielu stowarzyszeń i działaczką, zwłaszcza Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza, założonego w roku 1887. Tak o nim pisała wiele lat później w swoich „Listach do Ireny”:

Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza korzystał ze współpracy wybitnych prelegentów i działaczy, przyciągał robotników. Kładł wielki nacisk na gromadzenie biblioteki (o wyższym poziomie księgozbioru niż TSL [Towarzystwo Szkoły Ludowej]), zbiorów naukowych. W okresie swego rozmachu, w r. 1904 zwołał zjazd w sprawach oświaty pozaszkolnej (w którym uczestniczyłam jako delegatka tajnych organizacji warszawskich). Po raz pierwszy w Polsce przedstawiono tak rozległy zakres oświaty dorosłych, obejmując nim pomoc harmonijnemu i pełnemu rozwojowi indywidualności. Postanowiono stworzenie Domu Ludowego, biblioteki wzorowej, teatru ludowego, organizację koncertów, wycieczek, cyklu wykładów, pojscie ze słowem żywym i z książką do małych miasteczek i wiosek [...]. Podejmowałam z wolna i ostrożnie reorganizację Uniwersytetu Ludowego, w zakresie techniki bibliotekarskiej, organizacji wykładów na przedmieściach, gromadzenia materiałów pomocniczych oraz szkolenia oświatowców i zapoczątkowania badań nad drogami oświaty. Przy próbach zastosowania wzorów obcych, które w wędrownych wakacyjnych poznałam w całej niemal środkowej Europie, pogłębiałam doświadczenia w planowaniu i badaniu wysiłków. Wypracowując, zwłaszcza w organizacji biblioteki „system krakowski”, miałam możliwość realnego wypróbowania poznanych przykładów i śledzenia, o ile odpowiadają właściwościom naszych stosunków w psychice naszych czytelników. Wiedziałam do czego dążyć, szukałam sposobów dojścia (Radlińska 1964a: 352).

³³ [tłum.] Przyjęta metodologia „biografii ponadindywidualnej” (Laot, Solar 2018a: 16) przygotowania tego tekstu skutkuje też tak „łagodnym” przejściem od opisu życia do opisu działalności. W tym podejściu metodologicznym te dwie sfery przenikają się i wzajemnie na siebie oddziałują. Bliższy opis tego podejścia badawczego można znaleźć w eseju recenzyjnym przygotowanym na podstawie lektury całej książki: *Pionnières de l'éducation ds. adultes. Perspectives internationales* (Laot, Solar 2018b). Por. także Marynowicz-Hetka (2022).

Odnosząc się do celów finalnych tego działania, precyzuje, że „jedną z cech nauczania w Uniwersytecie Ludowym było podnoszenie poziomu życia intelektualnego robotników (i wszystkich, którzy pragnęli podnieść umysłowych)” (Radlińska 1964a: 354).

Celem Uniwersytetu nie był awans społeczny robotników ani ich przekwalifikowywanie do pracy w zawodach „urzędniczych”, te cele pozostawiał prywatnym formom kształcenia i kursom maturalnym. „Urządzał natomiast kursy doskonalące w zawodzie wykonywanym” (Radlińska 1964a: 354–355).

Pierwszy poziom teoretyzacji działań podejmowanych w Uniwersytecie Ludowym można znaleźć w pracy zespołowej pod jej kierunkiem, opublikowanej w roku 1913 pt. *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*. Jest to pierwsza praca wydana w Polsce na ten temat, która miała silny wpływ na rozwój konkretnych działań społeczno-oświatowych. W tym sensie przyczyniła się do postępu społecznego. Jest to podręcznik, czy przewodnik, dla „pracowników”, którzy chcą prowadzić pracę oświatową lub pozaszkolne szkolenie w środowiskach robotniczych, wobec osób niepiśmiennych lub szerzej – tych wszystkich, którzy chcieliby nabyć nową wiedzę lub nowe umiejętności. Książka stanowi całościową panoramę perspektywy społeczno-oświatowej autorów, opisujących szeroki zakres działań [oświatowych] – od organizacji placówek kulturalnych oświaty ludowej do metod kształcenia/nauczania dorosłych w różnych typach specyficznego oddziaływania (alfabetyzacja, edukacja artystyczna, związki zawodowe...) ³⁴. Nazwisko Radlińskiej nie było ujawnione, posłużyła się pseudonimem H. Orsza, który stosowała z powodów politycznych ³⁵. Nie pojawia się też jako redaktorka tej książki. Rolę Radlińskiej jako kierującej tym projektem precyzuje Irena Lepalczyk w biografii jej poświęconej (Lepalczyk 2000: 33–35). Teksty podpisane „H. Orsza” – poza obszernym, obejmującym ponad 100 stron, wprowadzeniem na temat początków pracy oświatowej (*l'éducation sociale*) w Polsce – dotyczą celów i zadań pracy oświatowej, organizacji czytelni ludowych, bibliotek i roli uniwersytetów ludowych. Teksty na temat oświaty dorosłych (*l'éducation des adultes*) publikowane w tym podręczniku stanowią podstawę dla późniejszej, pogłębionej refleksji, którą opublikuje w roku 1936 (Radlińska 1936) i w 1947 (Radlińska 1947) już jako uznana badaczka uniwersytecka.

³⁴ W książce wyodrębniono sześć rozdziałów, podejmujących różne zagadnienia w opracowaniu wielu autorów. Rozdział I *Zadania pracy oświatowej* obejmuje: początki pracy oświatowej w Polsce, jej źródła i wyzwania wobec wychowania narodowego. Rozdział II *Wydawnictwa popularne* omawia zasady przygotowywania „książki popularnej”, piśmiennictwo z tego zakresu i dokonuje przeglądu wydawnictw. Rozdział III *Organizacja czytelnictwa*, poświęcony jest omówieniu organizacji czytelnictwa i roli bibliotek powszechnych. Rozdział IV *Nauczanie dorosłych* podejmuje kwestie metod pracy oświatowej z analfabetami, młodzieżą rolniczą i omawia funkcjonowanie uniwersytetów ludowych. Rozdział V *Instytucje kulturalne* skupia się na analizie domów ludowych, klubów robotniczych, działalności oświatowej robotniczych związków zawodowych i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Rozdział VI *Kształcenie estetyczne* zawiera teksty poświęcone znaczeniu muzeum w pracy oświatowej, teatru wiejskiego i popularyzacji muzyki.

³⁵ Przypuszczalnie chciała uniknąć zaskłodzenia publikacji, będąc już rozpoznaną przez władze jako aktywistka społeczna.

O międzypokoleniową oświatę dorosłych (*une éducation des adultes*) zakorzenioną w środowisku

Uczyłam historii Polski na Kursach dla Dorosłych w Ognisku, które tego przedmiotu nie chciało. Dla zainteresowania półanalfabetów, robotników gazowni, trzeba było wyjść od terażniejszosci i na pierwszych lekcjach zastosować metodę retrospektywną. W rozmowach ze słuchaczami wiele się nauczyłam. Mieli inne zainteresowania niż bardziej wykształceni robotnicy krakowscy (Radlińska 1964a: 377).

W twórczości Radlińskiej można wyodrębnić wiele nurtów myślenia. Dla podejmowanej tematyki najbardziej interesujące jest postrzeganie oświaty dorosłych (*l'éducation des adultes*) jako oświaty pozaszkolnej (*une éducation hors l'école*)³⁶, ale skierowanej do różnych kategorii osób, niezależnie od wieku. Rozwija tę ideę, tworząc koncept pokolenia historycznego (*génération historique*), który określa grupy osób w różnym wieku żyjących na tej samej przestrzeni i w tym samym czasie. W odniesieniu do oświaty dorosłych po raz pierwszy stosuje to pojęcie, mówiąc o „cechach wychowania dorosłych”, w roku 1936 w tekście (Radlińska 1936) opublikowanym w *Encyklopedii wychowania*, pt. *Wychowanie dorosłych (Éducation des adultes)*. Następnie w pracy opublikowanej w roku 1947 (Radlińska 1947) powraca do tej idei, wiążąc ją z kategorią wieku społecznego jednostki, który to może być przyspieszony bądź opóźniony w stosunku do wieku biologicznego [fizjologicznego]. Te dwie kategorie stanowią bazę teoretyczną jej podejścia. Tak wyjaśnia przydatność koncepcji pokolenia historycznego dla poszukiwania uzasadnień teoretycznych dla „wychowania dorosłych”:

Gdy mowa o wieku, trzeba przypomnieć, że pokolenie historyczne, żyjące i działające współcześnie, składa się z trzech generacji rodzinnych i że wszystkie razem podlegają wpływowi swego czasu: wydarzeń, prądów, potrzeb wspólnych. Stąd, pomimo różnic wieku, podobieństwa zainteresowań i zadań: one to ułatwiają współdziałanie generacji i nakładają na generację starszą obowiązek pracy nad sobą, nie tylko nad dziećmi (Radlińska 1936: 814).

Obie kategorie: pokolenie historyczne i wiek społeczny pozwalają myśleć o pedagogice społecznej w sposób bardziej całościowy. To, co pozostaje specyficzne w oświacie dorosłych, to są szczególne działania i sposoby rozwiązań, urządzenia (dyspozytywy). Dla niej:

wychowanie dorosłych obejmuje kształcenie umysłowe i poddawanie uczuć, ułatwia wartościowanie, wprowadza w istniejący dorobek,

³⁶ Dla przygotowania uczestnictwa 30 Polaków w Kongresie Kształcenia Dorosłych w Cambridge w roku 1929 został opublikowany *Przewodnik oświaty dorosłych*, pod. red. A. Konewki i K. Korniłowicza, w którym znalazł się artykuł Radlińskiej pt. *Z przeszłości pracy oświatowej w Polsce* (Radlińska 1929). Podczas kongresu [w sekcji bibliotekarskiej kongresu] Radlińska miała wystąpienie w języku francuskim na temat bibliotek (Lepalczyk: 98–99).

uświadamia i rozbudza siły, ukazuje sposoby zaspakajania potrzeb, stosowania powściągów, i dopomaga do zdobycia osobistej sprawności (Radlińska 1936: 816).

Podkreśla także, że „praca wychowawcza wśród dorosłych wiąże [...] pokolenie historyczne i wzmacnia jego siły³⁷. Bez niej prawie niemożliwe jest wychowanie dzieci i młodzieży” (Radlińska 1936: 815), a jednostki przekształcają siebie i środowisko dzięki swym potencjałom. Ważnym elementem jej podejścia jest nadawanie znaczenia temu, co łączy nas z tymi aspektami środowiska życia, które w istocie są niedostrzegalne/nienamacalne [*tangibles*], a które Radlińska określa jako „środowisko niewidzialne”, stanowiące zespół wartości i emocji. Pojęcie środowiska niewidzialnego jest określane jako przestrzeń symboliczna, w sposób złożony. Z jednej strony obejmuje to, „czym ludzie żyją, ich przeżycia, pragnienia, potrzeby, dążenia, nadzieje” (Radlińska 1935: 34). Z drugiej zaś stanowi dziedzictwo kulturowe, wpływające na skalę przeżywania intymnego świata człowieka, określanego przez Radlińską jako „melioracja duchowa”, której jakość zależy

od niewidzialnego środowiska [...] kulturowych idei i innych przejawów dziedzictwa kulturowego, które mogą wpłynąć na skalę możliwego wyboru oraz kształtowania kompetencji poznawczych i moralnych (Witkowski 2014: 219).

Jak sama pisze:

Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcanie środowiska życia, owo ulepszanie będące celem wychowawczym (Radlińska 1935: 33).

Ta całościowa koncepcja, podkreślająca podmiotowość jednostki i jej sprawczość, rozwija się w opozycji do dominującego wówczas dyskursu socjologii wychowania, wyrażanego zwłaszcza w stanowisku Floriana Znanieckiego, uznającego możliwość stosunkowo bezpośredniego oddziaływania na dorosłych i równie szybkiego i łatwego oceniania jego rezultatów. Na kongresie pracowników oświatowych w roku 1929, w Kazimierzu nad Wisłą, Radlińska określiła to stanowisko jako niezbyt przydatne w pracy z dorosłymi z uwagi na dyrektywność i oczekiwanie prostej, behawioralnej reakcji (Theiss 2004: 519).

Zwraca uwagę na fakty dotychczas niedoceniane: znaczenie wszechstronności poczynań i rolę instytucji publicznych oraz na doniosłość wartości moralnych, dzięki którym możliwe jest budzenie siły zbiorowej (Radlińska 1936: 817).

³⁷ Odbywa się to „przez wprowadzenie w sztukę zrozumienia siebie i innych, przez nauczanie, stwarzające podłoże porozumienia, które wymaga pewnej sumy wspólnych wiadomości i pojęć” (Radlińska 1936: 815).

Aktualność koncepcji Heleny Radlińskiej

Niezwykłe życie Heleny Radlińskiej było bardzo bogate w liczne aktywności oraz zaangażowanie w służbie społeczności. Jej koncepcja społeczno-pedagogicznej wizji świata, której kształtowanie wzbogacały różne doświadczenia, jest dzisiaj uznana za szczególnie godną uwagi. W różnych tekstach prezentowanych tutaj widoczny jest wkład [Radlińskiej] w opracowanie wielkich modeli i wizji systemowej edukacji społecznej, skierowanej do różnych środowisk. Należy podkreślić, że we wszystkich książkach, począwszy od pierwszej, opublikowanej w roku 1913, Radlińska postępowała podobnie, analizując zagadnienie w kontekście, począwszy od oświetlenia historycznego i ilustrowania swej myśli przykładami rozwiązań w różnych krajach. Zadanie to ułatwiała jej znajomość kilku języków. Zagadnienie oświaty dorosłych, pojmowane jako oświata pozaszkolna dla osób w różnym wieku, towarzyszyło Radlińskiej przez całe życie.

Liczni kontynuatorzy jej myśli uznają, że jest ona stale aktualna i znacząca dla wyjaśniania złożoności współczesnego życia oraz przydatna dla obmyślenia nowych podejść i nowych sposobów oddziaływania praktycznego. Radlińska opowiadała się za podejściem „prospektywnym”, widocznym zwłaszcza w przewyżnianiu trudności w działaniu, w sytuacjach, które ograniczają korzyści i powodują niepowodzenia w podejmowaniu inicjatyw społecznych. To podejście łączy działanie i refleksję, w tym sensie, że sprzyja określeniu zadań niezbędnych do wykonania, niezależnie od warunków³⁸. Jest to stanowisko optymistyczne, niemal utopijne.

Charyzma Radlińskiej opierała się na wartościach, które ucieleśniała: mądrość, nadzieja, pomoc wzajemna, służba społeczna. Cieszyła się wielką estymą nie tylko wśród studentów/studentek i kolegów, ale także osobistości świata polityki, ekonomii i kultury, czy aktywizmu społecznego. W swoim życiu uczestniczyła w wielu środowiskach społecznych, pełniła liczne role społeczne: nauczycielki, bibliotekarki, działaczki, badaczki, autorki, organizatorki oraz współzałożycielki instytucji edukacyjnych i naukowych. Pracowała dla swojego kraju i dla ważnych międzynarodowych organizacji kulturalnych i społecznych swoich czasów. Jej myślenie o pracy oświatowej jest postrzegane w Polsce jako bardzo nowoczesne i coraz bardziej aktualne (Dubas 2007).

W rezultacie pedagogika społeczna staje się, jak tego sobie życzyła Radlińska, pomostem łączącym nauki o wychowaniu z naukami o kulturze i społeczeństwie. Jej podejście uznane zostało jako kompleksowe (Witkowski 2014), dynamiczne, procesualne, łączące wymiar filozoficzny z pytaniem o wartości i cele finalne działania, określające jego sens i łączące z konkretnymi aktywnościami, które pozwalają zrozumieć rzeczywistość społeczną oraz przekształcać ją w wymiarze indywidualnym i społecznym. Wydaje się to dzisiaj bardzo trafne, gdy w badaniach (podstawowych i stosowanych) oraz w działaniu uprzywilejowana jest analiza wielowymiarowa.

³⁸ We współczesnym dyskursie na temat refleksyjności przedstawicieli profesji społecznych przypomina się idee Radlińskiej dotyczące kształcenia pracowników społecznych, szczególnie zaś równoległego przygotowania do działania, badania i kształcenia. Koncepcja ta więc była bardzo bliska współczesnemu modelowi formułowanemu w triadzie: działanie–badanie–kształcenie.

Bibliografia

- Balinska M. A. (1995) *Une vie pour l'humanitaire. Ludwik Rajchman 1881-1965*, Paris, La Découverte.
- Balińska M. A. (2012) *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*, przedmowa B. Geremek, tłum. M. Braunstein, M. Krasicki, Wydawnictwo Studio EMKA.
- Brodowska H. (1994a) *Moje spotkania z profesorem Heleną Radlińską w: Helena Radlińska – portret pedagoga*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 125–136.
- Brodowska H. (oprac.) (1994b) *Listy Heleny Radlińskiej do Heleny Brodowskiej z lat 1945–1953 w: Helena Radlińska – portret pedagoga*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 171–182.
- Dubas E. (2007) *Uniwersalne przesłanki andragogiczne refleksji Heleny Radlińskiej w: Pedagogika społeczna. Debata*. Podręcznik akademicki, t. 2, E. Marynowicz-Hetka (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 277–297.
- Hulewicz J. (1964) *Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty w: H. Radlińska, Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, wybór i oprac. W. Wyrobkova-Pawłowska, komentarz W. Wyrobkova-Pawłowska, J. Wojciechowska, Pisma Pedagogiczne, t. III, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. V–XXIX.
- Laot F. F., Marynowicz-Hetka E (2009) *Éducation sociale en France et pédagogie sociale en Pologne au début du xx^e siècle w: Social Question & Adult Education /Question sociale et éducation des adultes, European Perspectives in the 19th and 20th centuries/Perspectives européennes, XIXe-XXe siècles*, B. J. Hake, F. F. Laot (red.), Frankfurt am Main, Bruxelles, New York, Oxford, Peter Lang, s. 107–123.
- Laot F. F., Solar C. (2018a) *Introduction. Rechercher des pionnières à la croisée des chemins de l'histoire des femmes et de l'histoire de l'éducation des adultes w: Pionnières de l'éducation ds. adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), przedmowa R. Rogers, Paris, L'Harmattan, s. 13–29.
- Laot F. F., Solar C. (red.) (2018b) *Pionnières de l'éducation ds. adultes. Perspectives internationales*, przedmowa R. Rogers, Paris, L'Harmattan
- Lepalczyk I. (2001) *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lepalczyk I., Skibińska W. (1974) *Pamięci Heleny Radlińskiej 1879–1954*, „Roczniki Biblioteczne”, t. XVIII, zeszyt 1–2, s. 46–67.
- Markertowa E. (1994) *W klinice profesora W. Orłowskiego w: Helena Radlińska – portret pedagoga*, I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 161–164.
- Marynowicz-Hetka E., Laot F. F. (2018) *Pionnières de l'éducation ds. adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), przedmowa R. Rogers, Paris, L'Harmattan, s. 163–182.
- Marynowicz-Hetka E. (2022) *Prekursorki edukacji/oświaty dorosłych/pracy społecznej w pokoleniu historycznym Radlińskiej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(15) s. 259–270.
- Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja* (1913), Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, przez T. Bobrowskiego, Z. Daszyńską-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Weychert-Szymanowską, Kraków, Nakładem Michała Arcta w Warszawie.

- Radlińska H. (1927) *Stanisław Staszic jako działacz społeczny* w: *Stanisław Staszic*, Lublin, [b. w.], s. 449–552.
- Radlińska H. (1929) *Z przeszłości pracy oświatowej w Polsce w: Przewodnik oświaty dorosłych*, A. Konewka, K. Kornilowicz (red.), Warszawa, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Instytut Oświaty Dorosłych Oświatowej, s. 7–43.
- Radlińska H. (1934a) *Książka wśród ludzi*, Warszawa, Drukarnia Oświatowa.
- Radlińska H. (1934b) *Związek Towarzystw Samopomocy Społecznej w: Nasza walka o szkołę polską (1901–1917)*, B. Nawroczyński (red.), t. II, Warszawa, „Nasza Księgarnia”, s. 122–152.
- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, „Nasza Księgarnia”.
- Radlińska H. (1936a) *Dzieje oświaty pozaszkolnej w: Encyklopedia wychowania*, S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naszej Księgarni Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 661–697.
- Radlińska H. (1936b) *Wychowanie dorosłych w: Encyklopedia wychowania*, S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naszej Księgarni Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 814–837.
- Radlińska H. (1947) *Oświata dorosłych. Zagadnienia. Dzieje. Formy. Pracownicy. Organizacja*, Warszawa, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Radlińska H. (1964a) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej w: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Pisma pedagogiczne III, wybór i oprac. W. Wyrobkova-Pawłowska, wstęp J. Hulewicz, komentarz W. Wyrobkova-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 330–478.
- Radlińska H. (1964b) *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Pisma pedagogiczne III, wybór i oprac. W. Wyrobkova-Pawłowska, wstęp J. Hulewicz, komentarz W. Wyrobkova-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 37–162.
- Radlińska H. (red.) (1937) *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego „Nasza Księgarnia” spółka akcyjna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Theiss W. (2004) *Florian Znaniecki i pedagogika. Trzy konferencje w: Historia, społeczeństwo, wychowanie*, K. Bartnicka, J. Schiller (red.), Pułtusk–Warszawa, Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusku, s. 513–527.
- Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

O Autorkach

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego, d.h.c. Uniwersytetu w Ostrawie. Redaktor naczelny czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, wydawanego przez Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą namysłu nad podstawami działania pedagoga społecznego w polu praktyki, kształcenia do profesji społecznych i działania w polu pracy socjalnej/społecznej, epistemologicznych i metodologicznych przesłanek konstruowania narzędzi analizy aktywności w polu praktyki. Ostatnio ukazały się jej książki: *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Françoise F. Laot – socjohistoryczka, profesorka na Uniwersytecie Paris 8 Vincennes Saint-Denis, członkini Ośrodka badań międzyuniwersyteckich: doświadczenie, zasoby kulturowe, edukacja [Centre de recherche interuniversitaire Expérience, ressources culturelles, éducation (Expérience)], związana z Ośrodkiem badań nad relacjami społecznym [Centre de recherche sur les liens sociaux] (Cerlis). Jej zainteresowania naukowe dotyczą: historii edukacji i kształcenia dorosłych mężczyzn i kobiet, zwłaszcza poprzez obraz/wizerunek. Autorka książki: *Un film comme source pour l'histoire de la formation des adultes hommes... et femmes : Retour à l'école ?* (Nancy, 1966), (2014).

Ewa Marynowicz-Hetka – social pedagogue, professor of humanities, professor emeritus of the University of Lodz, d.h.c. University of Ostrava. She is the editor-in-chief of the journal “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies”, published by the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz and the University Press. Her research interests include: reflection on the foundations of social pedagogue’s action in the field of practice; education in social professions and to the action in the field of social work; epistemological and methodological rationales for constructing analytical tools for the analysis of activity in the field of practice. Recently, she published *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Françoise F. Laot – socio-historian, professor at the University of Paris 8 Vincennes Saint-Denis, member of the Center for Inter-University Research: Experience, Cultural Resources, Education [Center de recherche interuniversitaire Expérience, ressources culturelles, éducation (Expérience)], associated with the Center for Research on Social Relations [Center de recherche sur les liens sociaux] (Cerlis). Her scientific interests concern: the history of education and education of adult men and women, especially through the picture/image. Author of the book: *Un film comme source pour l'histoire de la formation des adultes hommes... et femmes : Retour à l'école ?* [Film as a source in the history of the training of adult men... and women: Return to school!] (Nancy, 1966) (2014).

Cytowanie

Marynowicz-Hetka E., Laot F. F. (2022) *Edukacja/oświata dorosłych i postępowanie społeczne według Heleny Radlińskiej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 202–219, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.11>.



Marie Špiláčková* 

Veronika Mia Zegzulková* 

The Specifics of Home Practice of Social Work in the Works of Alice Masaryková and Helena Radlińska

Abstract

Cross-border cooperation has been considered an essential element in the development of professional social work and its education since its beginnings in the late 19th and early 20th centuries. Many social work pioneers promoted the principles of peace, war relief, human rights and international cooperation in dealing with social problems. In Central Europe, there was on the one hand an acceptance of diversity and different national traditions, and on the other hand a series of integration activities aimed at developing transnational common standards. Since the beginning of the 20th century, Alice Masaryková from Czechoslovakia and Helena Radlińska from Poland had been central figures in the professionalization of social work and social pedagogy in Central Europe. While Alice based social work mainly on sociology, Helena based it on social pedagogy.

The aim of this article is to identify and search for the specifics and diversity of historical development and subsequent international dissemination of ideas and practices of professional social work and social pedagogy through the figures of Alice Masaryková and Helena Radlińska.

Keywords: Alice Masaryková, Helena Radlińska, history, social work, social pedagogy.

* University of Ostrava.

Received: 9. 02. 2022; accepted: 20.07.2022.

Specyfika lokalnej praktyki pracy społecznej w twórczości Alice Masarykovej i Heleny Radlińskiej

Abstrakt

Współpraca międzynarodowa była uważana za istotny element w rozwoju profesjonalnej pracy społecznej i edukacji od jej początku na przełomie późnego wieku dziewiętnastego i wczesnego dwudziestego. Wielu pionierów pracy społecznej promowało ideały związane z pokojem, pomocą wojenną, prawami człowieka oraz międzynarodową współpracą w mierzeniu się z problemami społecznymi. W Europie Środkowej z jednej strony akceptowano różnorodność i odmienne tradycje narodowe, a z drugiej strony podejmowano szereg integrujących aktywności w celu wytworzenia ponadnarodowych standardów w tej dziedzinie. Od początku dwudziestego wieku zarówno Alice Masaryková z Czechosłowacji, jak i Helena Radlińska z Polski, postrzegane były jako centralne figury w procesie profesjonalizacji pracy społecznej i pedagogii społecznej w Europie Środkowej. Podczas gdy Alice opierała swoją pracę społeczną przede wszystkim na socjologii, Helena opierała ją na pedagogice społecznej. Celem artykułu jest rozpoznanie i odnalezienie specyfiki i różnorodności w historycznym rozwoju, jak i międzynarodowym rozpowszechnieniu, idei i praktyk związanych z profesjonalną pracą społeczną i pedagogiką społeczną w twórczości i aktywności Alice Masarykovej i Heleny Radlińskiej.

Słowa kluczowe: Alice Masaryková, Helena Radlińska, historia, praca społeczna, pedagogika społeczna.

Introduction

The history of the profession of social work was significantly influenced by women involved in international social movements. They managed to build an extensive network of international friendship and professional cooperation. A consequence of these initiatives was the support of national efforts to establish professional forms of engagement in the social field (Kniphoff-Knebel 2008).

This development was briefly interrupted by the First World War, but with the resumption of international cooperation after 1918, there was again an internal link to women's movements in the field of social welfare and social policy. At that time, internationalization was a central dimension of professional social work and women pioneers had a significant influence on the development of international social organizations (Hering 2004; Hering, Waaldijk 2003; Kendall 2005). These international contacts also raised awareness of the existence of professional social work courses around the world and in Central European countries, provided inspiration and examples of good practice, and were a means of exchanging professional experience. This article focuses on certain pioneers of social work and social pedagogy from Central European countries and the role they played in the early stages of the internationalization of these professions.

The beginnings of social work are related to the beginnings of organized charity. The first charitable or philanthropic organizations began to appear in Central Europe in the mid-19th century. At that time, charity was part of the activities of the Church and focused on helping the poor, the sick, or the orphaned. At the turn of the 20th century, various charitable and philanthropic associations were set up, especially associations of women, students or religious communities, and the Red Cross expanded internationally (Feustel 2006).

In this context it is appropriate to introduce the readers to the early history of social work in Czechoslovakia and social pedagogy in Poland. Alice Masaryková played a historical role in this process in Czechoslovakia. In social work she drew on the sociological foundations modelled on American social work. After the end of the First World War in the then independent Czechoslovakia, the Women's College of Social Welfare in Prague was founded at her initiative in 1918. Alice was appointed supervisor of the school by the Ministry of Social Welfare (Zpravy 1921). Later, as president of the Czechoslovak Red Cross, she and the first graduates of the school set progressive, international standards and principles of professionalism for social work. The professionalization of social work included regular international social work conferences which Alice helped to prepare and implement. In 1950, Alice left the Czechoslovak Republic due to the communist regime. For the same reason, social work education was subsequently suppressed.

Another example of the professionalization of social work based on social pedagogy is the pioneering work of Helena Radlińska in Poland. As early as 1925 she started teaching social pedagogy courses at the Polish Free University in Warsaw and participated in organizing the first international conferences. This reinforced the role Poland played in the European development of this field of social work. Helena Radlińska also knew well and adopted the concept of social pedagogy of one of the German promoters of this discipline, Paul Natorp. In 1945, Helena founded the first Polish school of social pedagogy at the University of Lodz (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2003: 73).

This article works with the perspective of historical research (Špiláčková 2014), which we consider to be particularly important in social work, given its contextual conditionality. The origin and development of social innovations are intricately related to societal values and trends. The importance of human rights and social justice, discussions about the aegis of social work education, and the stability between public and private services provided are among the themes that persisted as the field professionalized, according to contributions from early global figures within social work. The above-mentioned pioneers have contributed to the international transmission of ideas and methods related to these and other issues as social work emerged from 19th century charitable and voluntary activities (Hegar 2008). The evolution of social work is still relevant in the 21st century, as theory and practice continue to spread internationally through the process of diffusion or cultural sharing, which is discussed in the following section.

In 1969, within the framework of the United Nations European Social Development Program, it was possible to learn about social work education in Poland and Czechoslovakia. This was quite unusual at that time, as both countries were behind the Iron Curtain. These two “communist” countries have had a long tradition of social work, including education and international activities, closely linked to the names of Helena Radlińska and Alice Masaryková, and their contribution to the creation and development of professional training at the national and international levels, especially in the inter-war period in the 20th century.

When we were conceptualizing the topic of the article, we reflected on what its main goal will be and what it will focus on. We realize that in a situation where the aim of the article would be focused on a comparison of the dissemination of ideas and practice of professional social work and the development of theoretical concepts, then the founder of the Czech school of social work, Marie Krakešová (Krakešová 1973a, 1973b; Klimentová 2009; Krakešová, Kodymová, Brnula, 2019), is the adequate choice for comparison with the creator of the Polish school of social pedagogy, Helena Orsza Radlińska (Brenk 2017).

However, we decided not to compare the development of theoretical concepts, but to identify and search for the specifics of historical development, and focus on the beginnings of education in social work. And in this case, we decided to illustrate the issue through an examination of the figures of Helena Orsza Radlińska and Alice Masaryková.

The article will continue by defining the main terms used in social work vs. social pedagogy, and then by looking into their historical development in Czechoslovakia and Poland, taking into account Alice Masaryková and Helena Radlińska.

Social work and social pedagogy – defining the terms

The text is dedicated to two European figures who established social work in the early days of its professionalization on similar, but not identical, concepts. The concepts of social work and social pedagogy have a special position in the system of scientific disciplines in the Czech Republic. Although social pedagogy as a way of theoretical thinking has a longer tradition, according to Kraus and Hofferková (2016), it was only after 1990 that social pedagogy, like social work, gained a more prominent position. In Poland, according to Marynowicz-Hetka (2020: 102), since the early 1990s, the perspectives of both disciplines have been combined and common elements have been sought, which has led to the acceptance of social work in research interests.

As already mentioned, the roots of social work can be found in the period of the first Czechoslovak Republic in connection with Alice Masaryková. Its development took place in sociological workplaces within the Anglo-American concept, which was distant from social pedagogy. In Poland, on the other hand, the field of social work began to develop from the discipline of social pedagogy, which had a longer tradition. Social pedagogy was seen as a methodological and theoretical foundation, and there-

fore the founder of pedagogy, Radlińska, viewed social work as a branch of social pedagogy (Pilch, Lepalczyk 1995). Social work is understood as a practical activity to help individuals and families who have fallen into a difficult life situation, with the aim of their full participation in society. Recently, it has been developing as a separate discipline regardless of social pedagogy (Brażel 2001).

Originally, there was no distinction between social work and social pedagogy, and the difference became apparent only in the first half of the twentieth century, when both disciplines found it necessary to establish themselves as separate fields of science. But if we look to the United States, the cradle of modern social work, we find a very different interpretation. The activities of Jane Addams (1860–1935) at Hull House in Chicago clearly did not separate social work from social pedagogy. Nor can they be separated in the thinking of John Dewey, who was behind the theoretical and practical activities of Addams, whose activities and ideas about an ever-changing society in turn inspired Dewey himself to create his most revolutionary philosophical, pedagogical, and social ideas.

It should not be forgotten that it was there that the great wave of “social work” in the first Czechoslovak Republic, imported directly from Hull House by Alice Masaryková and her colleagues, found its motivation. However, this direct line was never duly appreciated. The probable reason is that the first half of the twentieth century, when this inspiration reached Czechoslovakia and when both disciplines began to establish themselves as disciplines, was a time when most Europeans (Masaryková being a notable exception) looked down on American intellectuals from the position of an older and wiser “brother.” It is clear now that social pedagogy and social work overlap and support each other significantly. Kraus and Hoferkova (2016) characterize the current relationship between social pedagogy and social work as a gradual awakening from the dream of separate disciplines.

It is crucial in analyzing Radlińska’s ideas to recognize the correlation between social pedagogy and social work. Radlińska never used the phrase “social work.” She referred to this action as “common work.” This concept highlights the instructive and formative components of community action. It is additionally a state that recognizes the activity’s point (for the community) as well as the methods necessary to carry out the development. Social work (common work) was broadly understood by Radlińska as “a conscious activity to reconstruct collective life based on the acquisition, multiplication and improvement of human forces and their organization so that they work for the good of the people” (Radlińska 1961: 305). In this sense, social work is carried out by an individual, referred to as a “common worker” by Radlińska, who has been educated to do so (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2003). In this sense, social pedagogy outlines an individual’s fundamental concerns in connection to his or her environment while presuming a critical appraisal of reality. As a result, the goal of social work should be to avoid and defend against risks to the individual’s and society’s growth. Only in this way can the social worker fulfill one of the profession’s primary functions: supporting the development of the individuals, the social group, and the community (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2003: 75).

Radlińska's model of social work was developed at a time of deep social underdevelopment and oppression. Much of the simplicity and wisdom of her model can be applied to social work with the contemporary population today and can help expand the current conceptualizations of social work (Brainerd 2001). It can also support the profession in the transition from corrective and social control functions to a process of strengthening that promotes personal and social development.

The Roots of Czech Social Work and the Role of Alice Masaryková

Alice Garrigue Masaryková was the daughter of the first Czechoslovak President Tomáš Garrigue Masaryk. She grew up in a progressive-minded Czech family. Her parents created the necessary conditions for her full intellectual growth. Her main and lifelong interest lay in the field of health and social issues (Lovčí 2008). After completing her university studies in Vienna, Alice went to Chicago. There she saw the famous "Hull House" and met Jane Addams. She received support from the United States, both personally when she was imprisoned in Vienna during World War I, and in her later efforts to introduce academic education for social workers in Czechoslovakia. She was inspired by feminist thought and the ideals of human rights (Kubíčková 2001).

In 1917, the Czech Provincial Commission for the Care of Youth organized 10-day training courses for social workers working with children and young people. This activity preceded the establishment of the Women's College of Social Welfare at the initiative of Alice Masaryková. The initiative was based on the need to systematize and professionalize the work carried out by public authorities and various charitable societies (Chytil 2006).

In 1919, Alice Masaryková invited the American Y.W.C.A. (Young Women Christian Associations) to Prague to organize a Czech-American course in social welfare. The aim of the course, according to Masaryková, was for the association to "awaken, educate and organize the social work of our women in the American way" (Tůma 1919: 41). The second task of the American women was to draw up a list of social institutions in the city of Prague. After the work was completed and at the request of the Czech women, the Y.W.C.A. established a branch in Prague. The Czechoslovak YWCA became a corresponding member of the world headquarters but was ideologically independent. The work in the individual cities of Czechoslovakia was adapted to the needs and demands of the time (YWCA, 1933).

In 1935, the Masaryk State School of Health and Social Welfare in Prague, which enjoyed a high prestige at its time, took over the role of social work education. Alice Masaryková focused her personal and professional life on the twin goals of raising the visibility and reputation of Czechoslovakia as a democratic nation and promoting social work education and social work on both the national and international levels (Hegar, 2013). Alice Masaryková maintained international relations through collaboration and exchange of professional experience with the American founders of social work, Jane Addams and Mary MacDowell.

Her contributions to the field of social reform and social services include the development of both sociology (Keith 1991) and social work (Kubíčková 2001), drawing on the work of Addams and other American reformers who mentored her (Deegan 2002, 2010; Romano 2002). Alice Masaryková was one of the first European women to have a university degree and a doctorate in philosophy, to fund a school of social work, and who was involved in many international organizations (Hegar 2008). Her role in establishing social work education in Czechoslovakia and also abroad is crucial to the development of the profession. Shortly after the establishment of Czechoslovakia and the opening of the school of social work in Prague in 1920, she was appointed by her father, T. G. Masaryk, to the position of director of the national branch of the international Red Cross organization (cf. Mitchell 1980), where she worked for more than 20 years.

For several years she was a member of the Board of Governors of the Red Cross League where her role was highly valued. In 1938, Alice Masaryková became an honorary member of the Society of the Czechoslovak Red Cross. She strove to bring the Society to a level where it could stand alongside others from all over the world. Her sociological training and study of social work in America provided a solid foundation for her work in the Red Cross. Thanks to her, the organization received donations from America, England, France and other countries. Her services in elevating the state of nursing and building nursing education in Czechoslovakia are also well known. She also cared for the professional training of doctors and social workers. She never stopped caring for the structure of social health care in Czechoslovakia. At her initiative, the Centre for Voluntary Social Health Care was founded and run according to her principles, bringing together all the main social health organizations. On her advice, the President donated many millions to establish and support several health institutions, such as the Lupus Institute in Prague and the Anti-Cancer Institutes in Prague and Brno. She paid special attention to the eastern part of the country, Slovakia and Carpathian Ruthenia, where orphanages and shelters for school children were established. All of her peace work was done in preparation for war (Haering 1939).

Her numerous international contacts made it possible to receive help from abroad until the maintenance and health conditions in Czechoslovakia stabilized. Everything she proposed and did was based on her deep conviction and feeling. She was always open to and trusting of her co-workers. She looked for the spark of God in the soul of each person, not emphasizing their shadows, but trying to bring them to exercise their bright qualities (Haering 1939).

Masaryková's analysis of the infrastructure of social services in Prague is among the most important international social surveys. Social surveys conducted in the late 19th and early 20th centuries in Germany (Suin de Boutemard 1990), London (Booth 1902), and numerous American cities (Crawford 1921) examined the nature and causes of poverty and other social problems. Crawford (1921) notes that Masaryková, after her experience in Prague, also began to undertake similar studies in the USA.

Another important activity of Masaryková was the organization of international social work conferences, which were repeated in four-year cycles. The first International Social Service Conference was held in Paris on 1–13 July 1928 as part of the “Fortnight of International Social Welfare.” Masaryk chaired the organizing committee of the conference, which had met in Paris in 1926 and in Prague in 1927, before the actual conference. Speakers at the congress included Marie Krakešová with a paper on *The Development of Individual Social Welfare in the Countryside*, Helena Radlińska with a paper on *The Relationships between Schools for Social Service and Adult Education Schools*, and other leading figures in the world of social work at the time. More than 2,000 people, mostly women, participated in the conference (Kotek 1928). The conference is considered to be pivotal in the history of the internationalizing currents of social work. It dealt with the development of social work, the sociological foundations of social work, individual social welfare, international care of emigrants, social work in schools and hospitals, and also became the impetus for the creation of an international network of schools aimed at educating workers. The emphasis was put on international relations, since Alice Salomon believed that social work could not, by its very nature, be confined to national borders. As president-elect, Alice Masaryková gave the opening and closing remarks at the conference (Kotek 1928). She subsequently chaired the Second International Social Work Conference in Frankfurt am Main, Germany in 1932. Unlike the first conference, which was devoted to individual social work, the focus of the second conference was on the family as the most important component of human society and on methods of social work with the family. Special attention was also paid to the family affected by emigration and the family suffering from the unemployment of its breadwinner (Krakeš 1932). In addition to her international social work roles, Alice Masaryková travelled frequently as a goodwill ambassador, addressing and writing for international audiences, including the 1938 Peace Assembly in London (Mitchell 1980: 149). After 1989, social work and social work education in Czechoslovakia restored broken relationships and the profession then underwent rapid changes, broadening opportunities which were already known by social workers in most post-industrial Western countries.

The roots of Polish social pedagogy and the role of Helena Radlińska

If we were to talk about the most important figure in the field of social pedagogy in Poland, first of all we would certainly mention Helena Radlińska, who was described by Baková (2015) as a person with multidimensional passions. Helena Radlińska was born in Warsaw into an intellectual family which belonged to the city’s elite. Her father – Alexander Rajchman was the co-founder and first director of the Philharmonic Orchestra, her mother – Melanie Hirszfeld was a journalist and writer. In 1925, Helena Radlińska took a higher doctorate in the history of social work and in 1937 she was nominated for professorship in social pedagogy (Brainerd 2001; Baková 2015).

Radlińska wrote and edited 79 books and more than 500 articles (Mencwel 2009). Radlińska was respected by her students and affectionately called “grandma” (Baková 2015). When analyzing Radlińska’s research work, the range of issues studied, her innovations and her connections to practice and European thought are impressive. Here, we will only point to the main areas of her work: research, education, and organizing. Radlińska’s life and her conception of social pedagogy (the so-called ‘common pedagogy’) were recognized over time as ‘experiential pedagogy’ (Hessen 1936).

She began teaching and community activity at a young age (1897–1905), first as a private tutor, then as a Polish and history instructor in schools and underground study groups. She worked as a nurse in a variety of settings and organizations. Her activity in the community and in school was directly linked to the political and national independence movements of the period. She was a member or co-founder of various organizations in her early professional life (the Cracow period). Radlińska’s life and activities were intertwined with significant events in Polish and European history. They had a strong impact on her efforts, starting with the fight for an independent Polish state, achieving political independence, as well as ambitions connected with the ability to create and transform society “to represent the ideal” (Bulletin 2001: 192; Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2003).

As in the case of Alice Masaryková, an important area of Radlińska’s work was her involvement in the international academic movement. She actively participated in a number of academic conferences, e.g. the third International Congress of Moral Education in Geneva in 1922, the third International Congress of New Education in Montreux in 1924, the first International Conference of Social Workers in Paris in 1928, and the third Congress of the World Federation of Educators in Geneva in 1929. At the same time, Radlińska was one of the five founding members of the International Committee of Schools of Social Work (nowadays the International Association of Schools of Social Work) which was established in Berlin in 1929 (Bakova 2015). Her participation in these international social and educational movements was very significant as reflected in many initiatives and activities carried out in Poland and Europe.

The initiatives and experience providing social work with its first forms of educational institutionalization and professionalization in Poland are therefore inextricably linked to the person of Helena Radlińska.

Another of her most important academic achievements is undoubtedly the development and organization of the first Polish social work program at an institute of higher education - the Program of Social and Pedagogical Studies (Studium Pracy Społeczno-Oświatowej) of the Polish Free University in 1925 (Bulletin 2001: 191; Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2003). This marked the beginning of treating social workers as professionals in Poland. The theoretical focus of the school was based on social pedagogy, a discipline that deals with education and the relationship between human development and the social environment (Theiss 1996: 1). Social pedagogy is still a well-established field of science in European universities and corresponds to

social work, which is considered an applied science (Lorenz 1994: 87). This school, directed by Radlińska until 1944, significantly influenced the understanding of the role of social work in society and the overall development of social education in Poland (Brainerd 2001).

In March 1945, at the request of the coordinator of the University of Lodz, Professor Dr. T. Vieweger, she came to Lodz. She participated in the organization of the university, especially in its establishment, including the creation of the Department of Cultural Work, which was to become the core of the Social Faculty. Between 1945 and 1950, she organized the first Polish Faculty of Social Pedagogy (Radlińska 2018). After the closure of the faculty, Radlińska's academic career ended in 1950 when she was sent on compulsory paid leave.

What she did was engage in experiential activity, reflecting the reality in which one acted and with care taken to consider its meanings and future implications. From this perspective, Radlińska's approach reflects the contemporary concept of "reflective social work," which is focused on being aware of and responding to the social and environmental factors that impact individuals and communities. The reciprocal examination of 'ideal' and reality is a distinguishing element of this approach. This is what constitutes social practice and is a crucial component of the reflective process. Radlińska's postulates for social education may be defined as an example of an effective connecting of reality with envisioned possibilities, and activity with what is intended and desired. The core ideas of social pedagogy emerge from reflection on reality and actions. It may be represented as a series of presumptions and supporting evidence. Therefore, Helena Radlińska's social pedagogy and its core shall also be defined as a unique philosophy of action, offering context and meaning to this action (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2003: 74–75).

She was very active in her community, and had a particular interest in the development of rural areas. Radlińska organized community education programs for adults in small towns and rural areas throughout Poland. In the concept of social work formulated by Radlińska, social action is aimed at building a community. Its structure is multidimensional. In other words, the meaning of this "community" work (rather than social work) is to carry out systematic activities that enable action not only "for the community," but also "by the community" (Lepalczyk, Marynowicz-Hetka 2003: 71–72).

Even today, Radlińska's work can be a valuable contribution to the literature about status strengthening, and can provide a model for practice that can be particularly effective in promoting the social development of oppressed populations throughout the world.

Common visions/intersections of Masaryková and Radlińska

Alice Masaryková and Helena Radlińska share several characteristics. The most prominent is their substantial role in the process of establishing social work and social pedagogy as distinct national professions with scientific roots, making them both significant figures in the history of these fields. They were peers in age, shared a common social background and influential family origins, both achieved higher education and subsequently founded the first educational courses in their countries. Both women were central figures in many social activities, organizations and institutions. Each focused her energies on specific aspects of social work: Masaryková on the transfer of international experience, international aid and social work education, Radlińska on the concept of social pedagogy, social work education and community activism.

Both Alice Masaryková and Helena Radlińska played a significant role in the field of internationalization initiatives in social work education and the exchange of international experience.

The internationalization of social work education pursued many directions from the mid-1920s to the mid-1930s. It included, for example, the initiation of exchanges/sharing and cooperation between educational institutions, the initiation of international comparative studies on training systems in participating countries, the collection and centralization of information on the conditions and developments related to different training systems, or the initiation of international research.

Salomon (1937) mentions the importance of diversity – being and remaining different. Social work is profoundly shaped by national conditions, and social work education is also dynamic and should be inspired by the basic principles of the society it aims to help. Diversity is seen as crucial in this regard, for if the systems designed in different countries were reduced to one, it would hinder the development and progress of social work education (Salomon 1937: 112–113).

One of the initial objectives of international cooperation in the field of social work education was therefore to compare education systems in different countries with regard to differences and common features. Prior to the Paris Conference (1928), and in connection with the work of the ICSSW since 1929, several questionnaires were sent out and international comparative studies were carried out. The results identified a wide range of education and training models in the different participating countries (Kniephoff-Knebel, Seibel 2008). The work of both pioneering women is also illustrative: while Alice Masaryková aimed her activities at the field of social work, Helena Radlińska fully devoted herself to special education, the link between the two fields being the theoretical framework of social work.

Radlińska's comprehensive understanding of social work and her influence on the development of social pedagogy were evident in her involvement in international movements aimed at promoting the development of social work education. The concept of social work education at the time prepared students to work for and with the community, and to use the community's strengths. It reflected similar approaches in

the world and in Europe which she learned of during her participation in the international movement of social work education.

Radlińska and her school became known internationally. Radlińska was a member of the committee that organized the first international conference of social workers in Paris in 1928 (Radlińska 1927). As stated by Brainerd (2001), through these international associations, Radlińska developed relationships with many of the leading figures in social work in Europe (e.g. Alice Salomon, the founder of social work in Germany, who already had a close relationship with Alice Masaryková at that time; or, for example, Mary Hurlburt, a social worker from the USA) (Theiss 1996: 58; Stelmazuk 1994: 236). Although she had not been to the USA, unlike Masaryková, she was very well informed about social work approaches in that country and was interested in the reform work of Jane Addams, with whom Alice Masaryková had also worked (Constable, Frysztacki 1994: 28).

Conclusion

The aim of this article was to search and identify both the specific nature as well as the diversity of historical development of ideas and practices connected with professional social work and social pedagogy in the Czech Republic and Poland. The subject of our interest were two outstanding personalities active in the first period of the professionalization of Central European social work, namely Alice Masaryková and Helena Radlińska. Both Masaryková and Radlińska were active in their respective countries and in some of the most important international, cultural and social organizations of their time. The visions of social work they proposed and their reflections on it (and social pedagogy) are still relevant today.

The data was secured through historical research that emphasizes the study of primary sources. We will use the optics of historical research and the importance of history for social work for the final summary. The acquired historical knowledge fulfills important theoretical, educational and pragmatic functions in social work (Kováčiková 2002).

The theoretical function refers to the formation of the historical awareness of social work. The knowledge gained can serve as a starting point for further scientific work. The result of the historical work is analogously a piece of the puzzle, with which we can try to create an image of the researched discipline. By analyzing the available sources, we presented the pioneering steps undertaken by Masaryková and Radlińska. We identified their common points of intersection and at the same time the partial differences in their experiences. Radlińska was proficient in publishing activities and wrote a large number of professional texts. In them, she actively developed the concept of social pedagogy, both in theoretical statements and in empirical studies. In contrast, Masaryková appears primarily as an initiator and organizer of realized activities and events associated with her name, especially in cooperation with foreign educators and organizations. Alice had no ambition to create or develop her own theoretical concept that would be applicable to social work.

Another essential function of history in social work is the educational function. This allows to follow the developmental trends of social care, to understand the genesis, and to evaluate events in specific time stages. It is evident that both figures concentrated from the early beginnings on three important elements in the development of social work and social pedagogy. They focused on the implementation of education in both disciplines as quickly as possible, both in the primary form of educational courses for social workers, and subsequently in the form of independent studies at higher education institutions. They also focused on the international presentation of their national fields at prestigious foreign conferences, on examples of good practice in the form of their professional contributions, and on involvement in the international network of schools of social work. Finally, they emphasized the implementation of the necessary empirical studies, which would scientifically capture the realized national practice in their respective countries. These activities always went hand in hand, one building on the other. It is impossible to think about them in isolation.

The third function is the pragmatic function. It emphasizes that social work enriched by knowledge of its historical roots strengthens its scientific position, and social workers who are aware of their history tend to identify more with their profession. Social work and social pedagogy are distinct professions and scientific disciplines. Students are required to know the historical roots of their disciplines, and the professional life and work of Masaryková and Radlińska are certainly a part of it. Each in their own unique way helped to shape and make visible the process of assisting professions with scientific foundations. Their legacy continues to the present day.

The work co-developed by Alice Masaryková continues, especially in the activities of the Czech and Slovak Red Cross. In 1991, the Czech Red Cross even established a home nursing service for families, symbolically named ALICE, and organized several "Alice Masaryková Memorials." Radovan Lovčí (2008: 437) believes that there will be enough outstanding figures in the Czech Red Cross and elsewhere who will follow the footsteps of Alice Masaryková, whose rich and altruistic life legacy remains an enduring appeal for current and future generations.

The common themes in the lives of Alice Masaryková and Helena Radlińska go beyond their family backgrounds, education, progressive religious traditions, career choices and political struggles. Through advocacy, organizational leadership and international travel, and direct cultural professional exchanges with other countries, these women contributed to the international dissemination of social work and special education knowledge at a time when the profession was based on earlier models of charity, volunteerism, and reform.

Masaryková's and Radlińska's views and work in education and research remain relevant to modern social work. Their emphasis on maintaining an interdisciplinary perspective on social work and social pedagogy is considered pivotal. In conclusion, we can state that the goal of the text and the described functions of history in social work have been fulfilled.

References

- Baková, D. (2015) *Osobnosti sociálnej práce*, Sládkovičovo, Vysoká škola Danubius.
- Booth, C. (1902) *Life and Labour of the People of London*, London, Macmillan.
- Bragiel J. (2001) *Miejsce pracy socjalnej w polskiej pedagogice społecznej* In: Socialia 2001, Uniwerszita Hradec Králové, *Socialia 2001, Sociální práce a ostatní společenskovední discipliny*, Hradec Králové, Gaudeamus, pp. 9–12.
- Brainerd M. D. (2001) *Helena Radlińska*, "International Social Work", 44(1), pp. 19–30, <https://doi.org/10.1177/002087280104400103>.
- Brenk M. (2017) *Social work in the local environment in the theoretical thought of Helena Radlińska*, Banská Bystrica, Faculty of Education University of Matej Bel.
- Bulletin (2001) *Historical Portraits of Important European Leaders in Social Work*, "European Journal of Social Work", no. 4(2), pp. 191–210, <https://doi.org/10.1080/714052868>.
- Chytil O. (2006) *Czech Republic: Is Social Work a Science or Is It Just a Profession?*, "Social Work & Society", no. 6(4), pp. 330–340.
- Constable R., K. Frysztacki K. (1994) *The Context for Practice and Education in Polish Social Work: Foundations for the International Consultation Process* In: Constable R., Mehta V. (Eds.), *Education for Social Work Practice in Eastern Europe*, Chicago, IL, Lyceum Books, pp. 19–34.
- Crawford R. (1921) *Pathfinding in Prague*, "The Survey", no. 46(11), pp. 327–332.
- Deegan M. J. (2010) *Jane Addams on Citizenship in a Democracy*, "Journal of Classical Sociology", no. 10(3), pp. 217–238, <https://doi.org/10.1177/1468795X10371714>.
- Deegan M. J. (2002) *The Feminist Pragmatism of Jane Addams* In: Romano M. A. (Ed.), *Lost sociologists rediscovered*, Lewiston, Edwin Mellen Press, pp. 1–19.
- Feustel A. (2006) *The Significance of International Relations and Cooperation in the Works of Alice Salomon*, "Ariadne Forum für Frauen und Geschlechtergeschichte", no. 49(6), pp. 24–29.
- Haering V. (1939) *Dr. A. G. Masaryk čestnou členkou Společnosti Čs. Červeného kříže*, „Sociální pracovnice“, no. 8(2), pp. 8–29.
- Hegar R. L. (2013) *The Masaryks of Czechoslovakia: Contributions in Sociology, Social Welfare and Politics*, "The Journal of Sociology & Social Welfare", no. 40(2), article 4.
- Hegar R. L. (2008) *Transatlantic Transfers in Social Work: Contributions of Three Pioneers*, "British Journal of Social Work", no. 38(4), pp. 716–733, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcn014>.
- Hering S. (2004) *Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Osteuropa 1900–1960 – Forschungsstand, Befunde und komparative Aspekte* In: Homfeldt H., Brandhorst K. (Eds.), *International Vergleichende Soziale Arbeit*, Hohengehren, Schneider Verlag, pp. 122–136.
- Hering S., Waaldijk B. (Eds.) (2003) *History of Social Work in Europe (1900–1960). Female Pioneers and their Influence on the Development of International Organizations*, Opladen, Leske und Budrich, <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80895-0>.
- Hessen S. (1936) *H. Radlińska. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej* [Review], „Chowanna“, pp. 37–44.
- Keith B. (1991) *Alice Masaryk (1879–1966)* In: *Women in sociology*, M. J. Deegan (Ed.), New York, Greenwood Press, pp. 298–305.
- Kendall K. (2005) *Book Review: History of Social Work in Europe (1900–1960)*, "Affilia", no. 20(4), pp. 497–499, <https://doi.org/10.1177/0886109905279812>.
- Klimentová E. (2009) *Marie Krakešová and her psychological educational social therapy*, "European Journal of Social Work", no. 12(4), pp. 523–533, <https://doi.org/10.1080/13691450902981459>.

- Kniephoff-Knebel A., Seibel F. W. (2008) *Establishing international cooperation in social work education*, "International Social Work", no. 51(6), pp. 790–812, <https://doi.org/10.1177/0020872808095251>.
- Kotek J. (1928) *Mezinárodní sjezdy, pořádané v rámci „čtrnáct dní mezinárodní sociální péče“ v Paříži v r. 1928*, „Sociální revue“, no. IX, pp. 368–376.
- Kováčiková D. (2002) *Vybrané kapitoly z dejin sociálnej práce* In: Tokárová A. a kol. *Sociálna práca. Kapitoly z dejin, teorie a metodiky sociálnej práce*, Prešov, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, pp. 80–154.
- Krakeš J. (1932) *II. Mezinárodní konference sociální práce ve Frankfurtu nad Mohanem 11.–14. července 1932*, „Sociální revue“, no. VIII, pp. 374–375.
- Krakešová M. (1973a) *Výchovná sociální terapie*, 1. Díl, Organizační a tiskové oddělení Ministerstva práce a sociálních věcí ČSR.
- Krakešová M. (1973b) *Výchovná sociální terapie*, 2. Díl, Organizační a tiskové oddělení Ministerstva práce a sociálních věcí ČSR.
- Krakešová M., Kodymová P., Brnula P. (2018) *Sociální kliniky: z dějin sociální práce a sociálního školství*, Praha, Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Kraus B., Hoferková S. (2016) *The Relationship of Social Pedagogy and Social Work*, "Sociální pedagogika / Social Education", no. 4(1), pp. 57–71, <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.04>.
- Kubičková N. (2001) *Historical Portraits of Important European Leaders in Social Work: Alice Masaryk (1879–1966) – Czechoslovakia*, "European Journal of Social Work", no. 4(3) pp. 303–311, <https://doi.org/10.1080/714889974>.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2003) *Helena Radlińska: A Portrait of the Person, Researcher, Teacher and Social Activist* In: *History of Social Work in Europe (1900–1960)*, Hering S., Waaldijk B. (Eds.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 71–77, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80895-0_8.
- Lorenz W. (1994) *Social Work in a Changing Europe*, London and New York, Routledge.
- Lovčí R. (2008) *Alice Garrigue Masaryková, Život ve stínu slavného otce*, Praha, TOGGA.
- Marynowicz-Hetka E. (2020) *Social Pedagogy. Comprehending Activity in the Field of Practice*, Berlin, LAMBERT Academic Publishing.
- Mencwel A. (2009) *Etos lewicy. Esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Mitchell R. C. (Ed.) (1980) *Alice Garrigue Masaryk, 1879–1966: Her Life as Recorded in her own Words and by her Friends*, Pittsburgh, PA, University of Pittsburgh Press.
- Pilch T., Lepalczyk I. (Eds.) (1995) *Pedagogika społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Radlińska H. (1927) *Kształcenie Pracowników Społecznych*, Warszawa, Skarb Pracy Oświatowo-Kulturalnej, odb. z: „Praca i Opieka Społeczna” 1927, r. VII, z. 1.
- Radlińska H. (1961) *Egzamin z pedagogiki społecznej. Przegląd treści wykładów w: Pisma pedagogiczne*, t. 1: *Pedagogika społeczna*, wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński, opracowanie tekstu i komentarze W. Wyrobkova-Delawska, Wrocław–Warszawa, Ossolineum.
- Radlińska H. (2018) *Self Biography*, „Pedagogika społeczna”, nr 2(68), s. 61–67.
- Romano M. A. (2002) *Lost Sociologists Rediscovered*, Lewiston, Edwin Mellen Press.
- Salomon A. (1937) *Education for Social Work. A Sociological Interpretation based on an International Survey*, Zurich, Verlag für Recht und Gesellschaft.
- Špiláčková M. (2014) *Soziale Arbeit im Sozialismus: Ein Beispiel aus der Tschechoslowakei (1968–1989)*, Wiesbaden, Springer VS, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04722-1>.

- Stelmaszuk Z. W. (1994) *Helena Radlinska and the School of Adult Education and Social Work at the Free University of Poland* In: *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education*, Marriott S., Hake B. J. (Eds), Leeds Studies in Continuing Education, Leeds University, pp. 224–246.
- Suin de Boutemard B. (1990) *Reflections on the Creation of a Science of Social Work*, "International Social Work", no. 33(3), pp. 255–267, <https://doi.org/10.1177/002087289003300308>.
- Theiss W. (1996) *What is Social Pedagogics? The Polish Perspective* [unpublished].
- Tůma L. (1919) *Česko-americký kurs sociální péče*, „Sociální revue” Věstník ministerstva sociální péče, no. I(3–4), pp. 41–42.
- Young Women’s Christian Association (YWCA) (1933) *Sociální pracovnice*, „Organizace sociálních pracovnic”, no. II(5), pp. 28–29.
- Zprávy (1921) *Sociální revue*, „Věstník ministerstva sociální péče”, no. II(2), pp. 179–183.

About the Authors

Marie Špiláčková – habilitated doctor in the field of social work, associate professor at the Faculty of Social Sciences of the University of Ostrava. Her research interests concern: the theory and methodology of social work, historical research in social work and urban planning. She recently published *Enterprise Social Policy as a Means of Development of Social Work* (2020).

Veronika Mia Zegzulková – doctor of social work, assistant professor at the Faculty of Social Sciences of the University of Ostrava. Her research interests concern: international and global aspects of social work, preschool education. As part of her pedagogical activity, she focuses mainly on preparing students to enter the field of social work practice.

Marie Špiláčková – doktor habilitowany w zakresie pracy socjalnej, docent na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Ostrawie. Jej zainteresowania badawcze dotyczą teorii i metodologii pracy socjalnej, badań historycznych w pracy socjalnej i urbanistyce. Ostatnio ukazała się jej książka: *Enterprise Social Policy as a Means of Development of Social Work [Polityka społeczna przedsiębiorstw jako środek rozwoju pracy socjalnej]* (2020).

Veronika Mia Zegzulková – doktor w zakresie pracy socjalnej, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Ostrawie. Jej zainteresowania badawcze dotyczą: międzynarodowych i globalnych aspektów pracy socjalnej, edukacji przedszkolnej. W ramach działalności pedagogicznej skupia się głównie na przygotowaniu studentów do wejścia w pole praktyki pracy socjalnej.

To cite this article

Špiláčková M., Zegzulková V. M. (2022) *The Specifics of Home Practice of Social Work in the Works of Alice Masaryková and Helena Radlińska*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 2(15), pp. 220–235, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.12>.

Elżbieta Magiera* 

Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie jako instytucja łącząca pokolenia

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie patronatu Heleny Radlińskiej nad Biblioteką Pedagogiczną w Szczecinie i jego konsekwencji, które wpisują się w zagadnienie łączenia pokoleń. Geneza biblioteki sięga 1946 roku, ale dopiero w 1976 roku, w czasie obchodów jubileuszu 30-lecia działalności, nadano szczecińskiej bibliotece imię Heleny Radlińskiej. Matką chrzestną biblioteki była studentka i współpracownica Heleny Radlińskiej, Irena Lepalczyk, profesor Uniwersytetu Łódzkiego, która uczestniczyła w kolejnych wydarzeniach organizowanych przez bibliotekę, upamiętniających jej patronkę. Artykuł przedstawia genezę biblioteki, przygotowania do uroczystości nadania imienia H. Radlińskiej, przebieg uroczystości, nadesłane telegramy i listy oraz reakcję szczecińskiej prasy codziennej wobec tego wydarzenia. Tekst nawiązuje również do kolejnych wydarzeń: 40-lecia i 50-lecia Biblioteki Pedagogicznej w Szczecinie oraz spotkań z okazji rocznic patronki, stanowiących łącznik pokoleń. Zawiera również odniesienia do stałej wystawy poświęconej Helenie Radlińskiej.

Słowa kluczowe: Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie, nadanie imienia Heleny Radlińskiej, instytucja łącząca pokolenia, wystawa poświęcona Helenie Radlińskiej.

Helena Radlińska Pedagogical Library in Szczecin as an Institution Connecting Generations

Abstract

The aim of the article is to present the patronage of Helena Radlińska over the Pedagogical Library in Szczecin and its contribution to connecting different generations. The

* Uniwersytet Szczeciński.

Artykuł otrzymano: 1.06.2022; akceptacja: 26.07.2022.

origins of the library go back to 1946, but it was not until its 30th jubilee celebrations in 1976 that the library in Szczecin was named after Helena Radlińska. The godmother of the library was a student and associate of Radlińska, Irena Lepalczyk, a professor at the University of Łódź, who participated in subsequent events organized by the library to honour its patron. The article discusses the genesis of the library, the preparations for the ceremony of naming it after H. Radlińska, the course of the ceremony, the telegrams and letters received on the occasion, as well as the response of the local press to the event. The text also refers to the subsequent events: the 40th and 50th anniversary of the Pedagogical Library in Szczecin and the meetings held on the anniversaries of the birth and death of its patron, constituting a link between generations. It also contains references to the permanent exhibition devoted to Helena Radlińska.

Keywords: Helena Radlińska Pedagogical Library in Szczecin, naming after Helena Radlińska, an institution connecting generations, an exhibition devoted to Helena Radlińska.

Rys historyczny Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie

Geneza dzisiejszej Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie sięga czerwca 1946 roku. Jej pierwszym kierownikiem i jedynym pracownikiem był Jan Karakulski (Gustołek 1985: 50–64). Początkowo biblioteka liczyła tylko 500 woluminów, uzyskanych głównie z darów. Była pierwszą na Pomorzu Zachodnim biblioteką nauczycielską, której nadano nazwę Centralna Biblioteka Wojewódzka. I mimo że już na trwałe wrosła w historię Szczecina i Pomorza Zachodniego, to musiała od podstaw budować swoje miejsce i swoją tożsamość w Szczecinie, który dopiero po drugiej wojnie światowej znalazł się w granicach Polski; w mieście, w którym były tylko zbiory książek niemieckich, a polską książkę trzeba było zdobywać (Janowska, Gustołek 1996: 6; Woźniak-Maryńska 1969–1970: 132–134). W 1951 roku na mocy Zarządzenia Ministerstwa Oświaty uzyskała miano Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej (PBW), której nadano statut, określono cele i zakres działalności (*Zarządzenie...* 1951: 147).

Organizacyjnie powiązana z Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego, od chwili powstania była specjalną biblioteką, której zasadniczym zadaniem było podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli i pracowników oświaty, umożliwianie im pracy naukowo-badawczej oraz otoczenie opieką merytoryczną bibliotek i bibliotekarzy szkolnych. Instytucja ta przez lata sprawowała funkcje dydaktyczne i usługowe, polegające na gromadzeniu i udostępnianiu zbiorów, prowadzeniu działalności popularyzacyjnej i informacyjno-bibliograficznej. Jej podlegały kadry filii bibliotek pedagogicznych województwa szczecińskiego, a od 1999 roku zachodniopomorskiego. W latach 50. XX wieku przejęła zbiory Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświaty, Dyrekcji Okręgowej Szkolenia Zawodowego Nauczycieli. Od 1950 roku rozpoczęto tworzenie sieci bibliotek pedagogicznych w województwie szczecińskim.

Pod koniec 1960 roku funkcjonowało już 13 instytucji tego typu. W 1969 roku uruchomiono filię Biblioteki Pedagogicznej w formie czytelnicy pedagogicznej przy Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie przy ul. Wyzwolenia 105 (Piasecka 2000: 47; Pawłowicz 1973, 123–128).

W ciągu niespełna osiemdziesięcioletniej działalności biblioteka przeszła różnorodne zmiany strukturalne. Od 1993 roku była w strukturach Centrum Informacji Edukacyjnej. W 1997 roku weszła w skład placówek oświatowych pod nazwą Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie. W 1999 roku znowu stała się samodzielną jednostką wraz z 15 filiami terenowych bibliotek pedagogicznych (*Biblioteki...*: 309; Gustołek, Parada 1996: 3). Od 2004 roku funkcjonuje w strukturach Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, mieszczącego się przy ul. Sowińskiego 68, pod nazwą Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

Celem artykułu jest zaprezentowanie Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej jako instytucji łączącej pokolenia, zwłaszcza dzięki nadaniu jej patronatu w 1976 roku. Patronka (1879–1954) to działaczka niepodległościowa i społeczno-oświatowa, twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce, zajmująca się wychowaniem (zarówno w teorii jak i w praktyce) jako sposobem na tworzenie lepszej przyszłości. Radlińska również nie tylko zauważyła, ale także rozwinęła problematykę książki, bibliotekarstwa i czytelnictwa oraz historii oświaty. Jej pedagogika biblioteczna wiązała się z budzeniem sił społecznych i inspirowaniem przemian. Biblioteka służyła zaspakajaniu potrzeb kulturalnych człowieka, rozwijaniu jego sił wewnętrznych, samoorganizacji, samokształcenia i współdziałania (Lepalczyk 1974). Pisała o roli książki i czytelnictwa (Radlińska 2003). Dostrzegała potrzebę kształcenia bibliotekarzy, których zadania poszerzała o rolę oświatowca, wychowawcy, przewodnika, nawiązującego więź z czytelnikiem (Radlińska 1961).

Na powyżej – z konieczności skrótowo – sformułowanych podstawach jest tworzony współczesny obraz pedagogiki bibliotecznej, którą rozumie się jako dziedzinę „nauki o istocie, zasadach, metodach i organizacji procesu oświatowo-wychowawczego w bibliotece, a zarazem dziedziną praktycznej działalności bibliotekarza” (Galej-Mularz 2016: 4). Podkreśla się pracę z użytkownikiem i oddziaływanie na niego poprzez gromadzenie księgozbioru, udostępnianie, promowanie, przekonywanie do oferty biblioteki. We wszystkich procesach bibliotecznych warto uwzględnić nowy model odbiorcy, który wskazuje na jego większą autonomię, samodzielność i kompetencje czytelnika (Socha 1998: 352). Hanna Batorowska wiąże współczesną pedagogikę biblioteczną z pedagogiką informacyjną, z wychowaniem do informacji i przez informację, „z całościowym spojrzeniem na relacje człowieka do otaczającego go świata uwzględniającym jego potrzeby, wyzwania i wartości poznawcze oraz potrzebę zintegrowanej wizji siebie i świata” (Galej-Mularz 2016: 4). W związku z tym wyróżnia następujące obszary pedagogiki bibliotecznej: kształcenie ustawiczne, samodoskonalenie, samouctwo informacyjne, rozwój osobowości, samowychowanie, wychowanie informacyjne i kształcenie dojrzałości informacyjnej. Takie podejście do współczesnej pedagogiki bibliotecznej przypomina poglądy Heleny

Radlińskiej i Leona Bykowskiego, autora książki *Zakres i zadania pedagogiki bibliotecznej* z 1938 roku, który tytułową naukę definiował jako „dziedzinę nauki o istocie, zasadach, metodach i organizacji procesu oświatowo-wychowawczego w bibliotece” (Bykowski 1938b: 349; Bykowski 1938b: 1-5). Autor bibliotekę rozumiał jako instytucję wychowawczą o charakterze pośrednim i bezpośrednim, w której odbywa się całonocny proces wychowawczy, w tym kształceniowy. Jego zdaniem proces wychowawczy w bibliotece łączy trzy „światy”: świat odbiorców – czytelników, świat książek – autorów i świat wychowawców – bibliotekarzy (Bykowski 1938b: 2).

Artykuł powstał w oparciu o przeprowadzone badania źródłowe z wykorzystaniem metodologii historii w zakresie analizy źródeł, metod ustalania faktów, ich porządkowania, klasyfikowania, wyjaśniania, wykrywania związków między nimi i łączenia w syntezę historiograficzną.

Trzydziestolecie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej i nadanie jej imienia

Przygotowania do uroczystości

W latach 1946–1976 Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka doświadczyła wielu przeobrażeń, ponieważ w tym czasie trzykrotnie zmieniano jej miejsce, powiększono księgozbiór i zatrudniano coraz więcej (maksymalnie 30) bibliotekarzy (Pawłowicz 1997: 78–82). Była kierowana przez wielu dyrektorów: Marię Woźniak, Brożynę (imienia nie zdołałam ustalić), Zofię Gabrysiakowską, Jadwigę Gągól, Jana Karakulskiego, Jadwigę Bogdanowicz, Włodzimierza Świdzkiego, Bożenę Zielińską, Wandę Kurpiewską i Elżbietę Pawłowicz (Piasecka 2000: 47) oraz Aleksandrę Gustołek, Ryszarda Ławickiego, Marię Twardowską i obecną kierownik Reginę Czeakałę. Stała się miejscem łączącym różne pokolenia dyrektorów, pracowników, a przede wszystkim czytelników, którymi najczęściej byli nauczyciele i studenci, doświadczający procesu organizowania systemu oświaty i wychowania na ziemiach Zachodnich i Północnych przyłączonych do Polski po II wojnie światowej, biorący udział w procesie budowania administracji państwowej i szkolnej, życia ekonomicznego, społecznego i kulturowego. Stała się również instytucją integrującą osadników napływających z różnych stron Polski, przesiedlanych zza Buga i w wyniku akcji „Wisła”; zróżnicowanych ekonomicznie, społecznie i kulturowo (Turek-Kwiatkowska 1975: 11–17).

Trzeciego czerwca 1976 roku nastąpiło uroczyste nadanie imienia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie. Ale zanim doszło do tego doniosłego wydarzenia, pracownicy biblioteki opracowali ankietę, którą rozpropagowali wśród czytelników. Ankieta miała następującą treść:

Z okazji 30-lecia działalności Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej rozpoczęto starania o nadanie jej imienia. Proponujemy:

Helenę Radlińską

Władysława Spasowskiego,

Aleksandra Omieczynskiego

Informacje o działalności i zasługach na polu bibliotekarstwa, oświaty i szkolnictwa znajdują się w gablotach.

Która z wyżej wymienionych postaci, zdaniem Pani, Pana, powinna patronować naszej bibliotece? (*Kronika 1946–1976...: 4*)

Wynik ankiety był jednoznaczny: Radlińska – 134 głosy, Spasowski i Omieczynski – po 50 głosów. Wybór patrona przez czytelników stał się początkiem długiej drogi, która doprowadziła do nadania Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie imienia Heleny Radlińskiej. Do Ministerstwa Oświaty skierowano pismo o wyrażenie zgody na ten patronat. Nawiązano bezpośredni kontakt z doc. Ireną Lepalczyk, uczennicą Radlińskiej, i z Tadeuszem Pudełką, artystą fotografikiem, uczniem Radlińskiej.

Zachowała się korespondencja Lepalczyk z dyrektorem PBW w Szczecinie E. Pawłowicz, która zwróciła się z prośbą o fotografię przyszłej patronki. Ósmego kwietnia 1975 roku Lepalczyk pisała, że jednak nie posiada żadnej fotografii odpowiadającej potrzebom biblioteki i zaproponowała kontakt w tej sprawie z Tadeuszem Pudełką, podawszy jego adres. W liście przysłanym przez Pudełkę z Warszawy z dnia 8 maja 1976 roku do Dyrektora PBW w Szczecinie można przeczytać:

Szanowna Pani! Z wielką radością przyjąłem wiadomość o nadaniu bibliotece im. Prof. Heleny Radlińskiej. Jako uczeń i wychowanek szkoły pedagogiki społecznej pragnę wnieść swój wkład do rozwoju idei przebudowy środowiska, jego siłami, w imię najlepszych wzorów społecznych. Prof. Helena Radlińska uczulała nas byśmy w życiu dostrzegali rolę inicjatywy oddolnej, dostrzegali konieczność opierania się na zainteresowaniach ludzkich oraz umieli rozpoznawać ludzi i zaspakajać potrzeby człowieka. Załączony portret Prof. Radlińskiej niechaj przypomina szczytne idee służby społecznej realizującej myśl „do pojęcia Ojczyzna należy książka”. Szanowna Pani! Załączony portret wymaga a) odpowiedniego oprawienia, b) oraz wyplamkowania, które winien wykonać fotograf fachowiec. Rachunku nie załączam, gdyż portret wykonałem samodzielnie, pragnąc w ten sposób przyczynić się do rozszerzenia się idei pedagogiki społecznej (*Kronika 1946–1976...: 5*).

W korespondencji z dnia 10 maja 1976 roku z dyrektorem PBW w Szczecinie Lepalczyk kontynuowała sprawę portretu patronki biblioteki, pisząc, że w rozmowie z Pudełką dowiedziała się, że posiada on dwie odbitki fotografii Radlińskiej, które może ofiarować szczecińskiej bibliotece. Dodam tylko, że przysłany przez Pudełkę portret do dzisiaj zdobi stałą wystawę biblioteki (o której będę pisać w dalszej części tekstu), poświęconą patronce.

Irena Lepalczyk zawiadamiiała również, że oprócz niej z Łodzi przyjedzie jeszcze jedna osoba. W liście z dnia 27 maja 1976 roku pisała, że przyjedzie 2 czerwca wieczorem samochodem, dziękowała za otrzymane zaproszenia i prosiła o jeszcze

trzy komplety zaproszeń, ponieważ „absolwenci HR [Heleny Radlińskiej] są bardzo zainteresowani” (*Kronika 1946–1976...*: 6).

Z okazji jubileuszu i nadania imienia bibliotece na początku 1976 roku został wydany exlibris, nieznanego autora, przechowywany w Książnicy Pomorskiej im. Stanisława Staszica w Szczecinie, będącej centralną biblioteką Województwa Zachodniopomorskiego. Na jej stronie internetowej znajduje się następujący opis jubileuszowego exlibrisu Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie:

Cynkotypia, 5,6 x 4,8 cm. Kompozycja złożona, na ekslibrisie dwa elementy: otwarta książka, na jej lewej stronie napis „XXX lat 1946–1976”, na obu stronach napis „Ex libris”, pierścień, na którego obwodzie jest napis „Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie”, kolorystyka czarno-biała. Kolekcja Ludwika Piosickiego (*Ex libris 1946–1976*).

W ramach przygotowań do uroczystości nadania imienia pracownicy biblioteki gromadzili materiały dotyczące patronki, o której w *Kronice* pisano: „wybitna uczona, twórcza wszechstronnej polskiej szkoły pedagogiki społecznej, zasłużona działaczka oświatowa, organizatorka i teoretyk bibliotekoznawstwa i czytelnictwa, działaczka polityczna” (*Kronika 1946–1976...*: 3). Zaproszono gości na uroczystość 30-lecia biblioteki i nadania jej imienia, w tym przedstawiciele bibliotek pedagogicznych i miejskich bibliotek publicznych z Polski.

Wielki Dzień Biblioteki

Na podstawie § 11 Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 29 maja 1960 roku w sprawie nazw szkół ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół zawodowych i innych placówek oświatowo-wychowawczych (*Zarządzenie...*: 1960) władze oświatowe wydały zgodę na patronat Heleny Radlińskiej. Decyzją Kuratora Oświaty i Wychowania w Szczecinie, z 18 maja 1976 roku, Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej nadano imię rekomendowanej patronki. Z upoważnienia wojewody decyzję podpisał kurator mgr Zdzisław Chmiel. Uroczystości odbyły się 3 czerwca w Zamku Książąt Pomorskich, gdzie zebrały się władze wojewódzkie, miejskie, oświatowe i polityczne, zaproszeni goście, czytelnicy, przedstawiciele placówek oświatowych i innych instytucji oraz wszyscy pracownicy Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie, i obejmowały świętowanie jubileuszu połączonego z nadaniem jej imienia. Jubileuszowa uroczystość, na którą zgromadziło się około 100 osób¹, odbyła się zgodnie ze scenariuszem i miała charakter sesji naukowej (*Kronika 1946–1976...*: 8).

Gości powitała dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej Elżbieta Pawłowicz, która poprosiła kuratora dra Wiktora Bilewicza o poprowadzenie uroczystej sesji. Dokonała otwarcia sesji oraz wyjaśniła cel spotkania i zarekomendowała Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Szczecinie do nadania imienia Heleny Radlińskiej.

¹ Liczba uczestników nie jest dokładna, wzięła się z próby policzenia osób widniejących na fotografiach upamiętniających jubileusz 30-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie i uroczystości nadania imienia Heleny Radlińskiej.

Jednocześnie uzasadniła wybór patronki i wyjaśniła powody, dla których biblioteka miała nosić imię H. Radlińskiej, odwołując się do jej dorobku teoretycznego i praktycznego w zakresie bibliotekarstwa i czytelnictwa. Po tych słowach odbyło się uroczyste nadanie imienia Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie. Uroczystość odbyła się przy zachowaniu postawy stojącej wszystkich zgromadzonych osób. Imię nadał kurator Zdzisław Chmiel², który z tej okazji złożył bibliotece, jej dyrekcji i pracownikom życzenia oraz przekazał akt nadania imienia dyrektorze PBW w Szczecinie. Była to pierwsza biblioteka w Polsce pod patronatem H. Radlińskiej.

Uroczystość nadania imienia Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie stała się okazją do odznaczenia placówki Pamiątkowym Medalem 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej, nadanym przez wojewodę szczecińskiego Jerzego Kuczyńskiego i kuratora Zdzisława Chmiela. W imieniu PBW medal odebrali Aleksandra Gustołek i Benon Wasilewski, którzy po otrzymaniu położyli go w specjalnie przygotowanym, wyeksponowanym miejscu. To spotkanie stało się również okazją do nadania odznaki „Zasłużony Działacz Kultury” wybranym pracownikom biblioteki, do których zaliczały się Irena Żuława, Elżbieta Pawłowicz, Janina Szczepańska i Bogusława Mikołajczyk. Wręczenia odznaczeń dokonał wojewoda (*Kronika 1946–1976...: 11*). W imieniu wyróżnionej placówki i pracowników głos zabrała Franciszka Szczepańska, która podziękowała za otrzymane odznaczenia. Po tej części nastąpiło składanie okolicznościowych życzeń. W imieniu czytelników głos zabrał Henryk Kulas, mówiąc:

W 30-lecie istnienia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie i nadanie jej z tej okazji imienia prof. H. Radlińskiej oraz przyznanie Medalu Komisji Edukacji Narodowej pragnę w imieniu czytelników tej Biblioteki złożyć wszystkim pracownikom – a w szczególności odznaczonym – serdeczne gratulacje i przekazać wyrazy najwyższego uznania.

Jestem długoletnim czytelnikiem biblioteki. Liczne kontakty z tą placówką pozwoliły mi na bliższe jej poznanie. W swoim krótkim wystąpieniu chciałbym podkreślić pewne spostrzeżenia natury ogólnej, z którymi jak sądzę zetknął się każdy czytelnik.

1. Niewątpliwie na plan pierwszy wysuwa się niezmiernie serdeczny, życzliwy stosunek personelu Biblioteki do czytelników.
2. Po wtóre, to towarzysząca tej przyjaznej atmosferze wnikliwa i wyczerpująca informacja naukowa. Te czynniki sprawiają, że istnieje bliski kontakt Biblioteki z czytelnikami.
3. Trzecim faktem godnym odnotowania, to bogaty księgozbiór z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych zawierających w sobie pozycje od okresu przedwojennego do chwili obecnej. Taki profil zbiorów służy określonej odbiorcy – nauczycielowi, ale nie tylko, bo PBW może świadczyć szerokie usługi także pracownikom naukowym. Sądzę, że zawartość księgozbioru w dużej mierze zaspakaja potrzeby czytelników.

² W latach 1968–1972 Zdzisław Chmiel był dyrektorem wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli w Szczecinie.

Przypadki braku pozycji w językach obcych, których nota bene nie posiadają pozostałe biblioteki w Szczecinie są w bardzo krótkim czasie udostępniane czytelnikowi poprzez niezmiernie operatywną działalność Wypożyczalni Międzybibliotecznej. Wszystko to sprawia, że Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Szczecinie w opinii czytelników posiada wysoką ocenę, a jej pracownicy zyskali sobie pełne uznanie.

W imieniu czytelników Mgr Henryk Kulas (*Kronika 1946–1976...: 11*).

Po przerwie odbyła się sesja naukowa, trwająca 1,5 godziny. Jak zapisano w *Kronice*, referaty i dyskusje pochłaniały uwagę zebranych. Jako pierwsza wystąpiła doc. dr hab. Irena Lepalczyk, która swoje półgodzinne wystąpienie poświęciła Helenie Radlińskiej i jej osiągnięciom. Z ramienia biblioteki wypowiedziały się mgr Marianna Klimek i jej dyrektorka mgr Elżbieta Pawłowicz. Na zakończenie Pawłowicz podziękowała wszystkim osobom biorącym udział w tej uroczystości połączonej z sesją naukową oraz zamknęła obrady. Niestety, z powodów wielokrotnych zmian siedzib i struktur organizacyjnych biblioteki nie zachowały się dokumenty z tej sesji naukowej.

Telegramy i listy

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Szczecinie współpracowała z wieloma bibliotekami w kraju, dlatego w związku z jej jubileuszem i nadaniem imienia otrzymała wiele życzeń i telegramów z całej Polski. Przykładem był list datowany na dzień 2 czerwca 1976 roku, skierowany do obywatelki mgr Elżbiety Pawłowicz Dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie przez Dyrektora Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi mgra Jerzego Wachniaka, o następującej treści:

Z okazji uroczystości XXX-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie i nadania Jej imienia Heleny Radlińskiej przesyłam Obywatelce Dyrektor oraz współpracownikom serdeczne gratulacje wraz z najlepszymi życzeniami dalszych, równie pięknych i znaczących osiągnięć w rozwoju Biblioteki i Jej działalności (*Kronika 1946–1976...: 15*).

Telegram wysłany 4 czerwca 1976 r. zawierał: „Dyrekcji i pracownikom z okazji Jubileuszu i nadania imienia serdeczne gratulacje i życzenia dalszych sukcesów składają Dyrekcja i pracownicy Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej Gdańsk” (*Kronika 1946–1976...: 14*). List z dnia 3 czerwca 1976 r. skierowany do Towarzyszki Elżbiety Pawłowicz Dyrektor Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie podpisany przez I sekretarza Komitetu Środowiskowego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej Szczecin-Śródmieście Edwarda Pokorę zawierał następującą treść:

Z okazji XXX-lecia działalności Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie, Egzekutywa Komitetu Środowiskowego PZPR Szczecin-Śródmieście przekazuje Towarzyszce Dyrektor oraz wszystkim współpracownikom gratulacje i wyrazy uznania wysokich osiągnięć w rozwijaniu czytelnictwa i krzewienia kultury pedagogicznej w środowisku. Ped-

gociczna Biblioteka Wojewódzka spełniała i spełnia nadal doniosłą rolę w procesie dokształcania i doskonalenia nauczycieli oraz rozwijaniu kultury i oświaty na Pomorzu Zachodnim. Życzymy wszystkim pracownikom Biblioteki dalszych, jeszcze większych osiągnięć w pracy pedagogicznej oraz zadowolenia i satysfakcji osobistych (*Kronika 1946–1976...: 16*).

Jubileuszowe życzenia i gratulacje z okazji nadania imienia przesyłały różne placówki oświatowe. Przykładem może być list z 26 maja 1976 roku:

Dyrekcja Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Szczecinie z okazji uroczystości XXX-lecia działalności biblioteki przesyłają Dyrekcji i pracownikom serdeczne Jubileuszowe gratulacje. Wieloletnia działalność biblioteki dostosowana do potrzeb pogłębiania wiadomości pedagogicznych i ogólnych nauczycieli oraz bogaty księgozbiór i zbiór czasopism przyczyniły się do owocnej współpracy z instytucjami i szkołami stanowiąc cenny ośrodek pomocy i informacji. Dyrekcja Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Szczecinie doceniając w pełni dotychczasową działalność biblioteki pedagogicznej składa serdeczne życzenia dalszej owocnej pracy w uroczystym dniu nadania jej imienia Heleny Radlińskiej (*Kronika 1946–1976...: 14*).

Prasa wobec nadania imienia Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie

Poszukując informacji o nadaniu patronatu Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie, kwerendą objęłam wszystkie dzienniki szczecińskie, tj. „Kurier Szczeciński” i „Głos Szczeciński”. Przed uroczystością nadania imienia bibliotece na łamach „Kuriera Szczecińskiego” podejmowano różne zagadnienia centralne i lokalne, m. in. dotyczące czynu ogólnopartyjnego (*Czyn...: 1–2*), forum komunistów w NRD (*Najwyższe...: 1*), spraw ekonomicznych (*Szczecińska gospodarka...: 1–2*), przeludnienia (*Konferencja...: 1–2*), stosunków ze Szwecją (*Polsko-szwedzkie...: 1*), spraw politycznych (*Edward...: 1*) i inne. Nie ukazał się ani przed dniem jubileuszu biblioteki, ani tuż po uroczystości, żaden artykuł czy nota informacyjna dotycząca nadania bibliotece imienia H. Radlińskiej.

Dopiero 10 czerwca na łamach „Kuriera Szczecińskiego” na stronie piątej zamieszczono tekst zatytułowany *Biblioteka kształcąca*, mający formę wywiadu z dyrektorką biblioteki Elżbietą Pawłowicz, która stwierdziła:

Służymy bez mała wszystkim, którzy stykają się z działalnością oświatową [...] Przeciętnie w roku odnotowujemy systematycznie stałe kontakty 5 tysięcy czytelników; drugie tyle trafia do naszej czytelnicy. W zdecydowanej większości są to nauczyciele studiujący i dokształcający się. Przychoǳą pracownicy naukowcy uczelni szczecińskich i studenci, a także młodzież z wyższych klas szkół średnich (j.f. 1976: 5).

W dalszej części tekstu była mowa o zbiorach biblioteki, działach, katalogach, kartotekach, zestawieniach bibliograficznych, o otwarciu biblioteki na różne środowiska społeczne, różnych formach wypożyczenia książek, sprawiających, że tę instytucję można nazwać biblioteką kształcącą, która umożliwia „znalezienie i wypożyczenie wydawnictw potrzebnych ludziom kształcącym i nauczającym” (j.f. 1976: 5). Nie było tam jednak żadnej informacji o nadaniu bibliotece imienia, ani o Helenie Radlińskiej jako patronce biblioteki.

Podobnie „Głos Szczeciński” pod koniec maja 1976 roku podejmował różnorodną problematykę społeczno-polityczno-ekonomiczną dotyczącą Stoczni im. Warszawskiej, prac sekretariatu PZPR, posiedzenia Bura Politycznego KC PZPR, przyspieszonego rozwoju gospodarczego w Szczecinie, budownictwa mieszkaniowego, prac Prezydium Rządu, pobytu szefa dyplomacji Szwecji w Polsce. Jednak w dniu jubileuszu biblioteki, 3 czerwca 1976 roku, na łamach „Głosu Szczecińskiego” ukazał się tekst o wymownym tytule „Książnica Heleny Radlińskiej”, wraz z dużą fotografią patronki, którą biblioteka otrzymała od Pudełki. Autorka Magda Rawska swój wywód rozpoczęła od wskazania na potrzebę masowego kształcenia nauczycieli (często w systemie zaocznym) ze względu na zbliżającą się reformą oświaty i w związku z tym na znaczenie Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie, w której nauczyciele mogli odnaleźć potrzebne do szkoły wyższej podręczniki i lektury.

Dlatego z naszych zbiorów – mówiła E. Pawłowicz dyrektor PBW im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie, udzielając wywiadu autorce artykułu M. Rawskiej – korzystają głównie nauczyciele, ale i przedstawiciele innych zawodów i resortów prowadzących działalność oświatową, studenci, zwłaszcza Wyższej Szkoły Pedagogicznej, punktów Konsultacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza i Wyższej Szkoły Muzycznej, a nawet maturzyści (Rawska 1976: 5).

Autorka artykułu informowała, że biblioteka, oprócz typowych wypożyczeń, prowadzi wypożyczenia międzybiblioteczne i korespondencyjne, odczyty i wykłady dla bibliotekarzy szkolnych i nauczycieli, lekcje biblioteczne dla uczniów szkół podstawowych i średnich, by na końcu tekstu napisać, że: „Dziś na Zamku Książąt Pomorskich odbędzie się uroczystość nadania Bibliotece imienia Heleny Radlińskiej, która odtąd patronować będzie tej zasłużonej placówce” (Rawska 1976: 5). W dalszej części Rawska odniosła się do Radlińskiej, pisząc, że jest znaną nauczycielom oraz pracownikom społecznym i oświatowym osobą jako twórczyni najbardziej wszechstronnej polskiej szkoły pedagogicznej – szkoły pedagogiki społecznej. Wyjaśniała, że patronka PBW w Szczecinie położyła zasługi dla rozwoju oświaty, była organizatorką i teoretykiem bibliotekarstwa, badaczem czytelnictwa i działaczką polityczną. Informowała czytelników, że patronka po wojnie była związana z Uniwersytetem Łódzkim i pozostawiła bogaty dorobek naukowy, w postaci licznych książek i rozpraw. Wiele z nich poświęciła bibliotekarstwu. Doceniała książkę, o której pisała: „do pojęcia Ojczyzna należy książka...”. Na koniec Rawska stwierdziła, że dzięki Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie Radlińska „trwale wzbogaci naszą świadomość” (Rawska 1976: 5).

Rocznice i jubileusze Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie jako wydarzenia międzygeneracyjne

Obchody rocznic związanych z Patronką

Z okazji setnej rocznicy urodzin patronki Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie zorganizowała sesję, która odbyła się 4 października 1979 roku na Zamku Książąt Pomorskich w Sali Anny Jagiellonki. Program sesji obejmował trzy odczyty nauczycieli akademickich Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie: dra Zdzisława Błażejewskiego, który przedstawił problematykę związaną z pedagogiką społeczną jako nauką i jej miejscem w kształceniu współczesnych pedagogów, mgr Janiny Dobosz, która mówiła o wkładzie Heleny Radlińskiej w rozwój pedagogiki społecznej, oraz mgra Jana Sydora, który przedstawił zagadnienie pedagogiki bibliotecznej w twórczości Heleny Radlińskiej. Dr Jan Zaciura z Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych podjął problematykę miejsca i roli biblioteki szkolnej i pedagogicznej w pracy oświatowej w środowisku (Pawłowicz, Zacha 1980: 1–98). Zamknięcia obrad dokonała prof. dr hab. Irena Lepalczyk z Uniwersytetu Łódzkiego, która doceniając znaczenie sesji w popularyzowaniu dorobku naukowego Radlińskiej, podkreśliła najważniejsze elementy jej twórczości naukowej, szczególnie z zakresu pedagogiki bibliotecznej (Lepalczyk 1974: 82–89). W sesji uczestniczyło ponad 50 osób, na co wskazują zdjęcia zamieszczone w *Kronice* (*Kronika 1946–1976...*: 49).

Opinie gości dotyczące tej uroczystej sesji można odnaleźć w *Kronice* PBW im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie, do której wpisała się Irena Lepalczyk następującymi słowami: „Zakład Pedagogiki Społecznej – z wieloma serdecznymi myślami o wspólnym rodowodzie” (*Kronika 1980–1986...*: 5). Przy okazji należy wspomnieć, że w *Kronice* odnotowano wręczenie nominacji profesorskiej Irenie Lepalczyk, które odbyło się 4 czerwca 1980 roku. Dyrektorka biblioteki Pawłowicz wysłała gratulacje z okazji tej uroczystości, na które odpowiedziała Lepalczyk listem z 11 czerwca 1980 roku, w którym dziękuje za pamięć i gratulacje.

10.10.1984 r. obchodzono XXX rocznicę śmierci Heleny Radlińskiej. Z tej okazji odbyło się spotkanie na Cmentarzu na Powązkach w Warszawie, zorganizowane przez Oddział Warszawski i Sekcję Pedagogiki Społecznej Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz Studium Pracowników Socjalnych w Warszawie. W spotkaniu, obok wychowanków i współpracowników, wzięli udział przedstawiciele placówek noszących imię Heleny Radlińskiej. Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Szczecinie reprezentowały dwie osoby: Regina Gładysz i Aleksandra Gustołek, zastępca dyrektora. Były wspomnienia, rozważania jej myśli, wystąpienia przedstawicieli placówek, którym patronowała (*Kronika 1980–1986...*: 24). W tym samym miesiącu biblioteka otrzymała zaproszenie od Rady Słuchaczy Studium Pracowni-

ków Socjalnych w Warszawie na Sesję Popularno-Naukową i Wystawę: „Prof. Helena Radlińska – życie i twórczość”, którą zaplanowano na 30 października 1984 roku (*Kronika 1980–1986...*: 25).

Jubileusz 40-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie

Uroczystości jubileuszowe odbyły się 14 maja 1986 roku. Ich celem było ukazanie dorobku biblioteki w zakresie krzewienia oświaty i kultury na Pomorzu Zachodnim. Pierwsza część spotkania odbyła się w Sali Rycerskiej Urzędu Województwa w Szczecinie wraz z władzami miasta i województwa, przedstawicielami kuratorium, instytucji oświatowych, bibliotek, zaproszonymi gośćmi i innymi osobami. W uroczystości brali udział przedstawiciele Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego z prof. Ireną Lepalczyk na czele. W części oficjalnej w uznaniu zasług biblioteka została odznaczona „Gryfem Pomorskim” („*Gryf Pomorski*”...1986). W związku z tym wydarzeniem powstał nowy ekslibris, przechowywany w Książnicy Pomorskiej w Szczecinie, na stronie której zamieszczono jego następujący opis:

Cynkotypia, 4,7 x 19,3 cm. Kompozycja prostokątna, na ekslibrisie napisy „Ex libris”, „Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej, na wielkiej literze „W” stoi Gryf Pomorski według fantazji artysty, oraz napis „Im. H. Radlińskiej w Szczecinie”, kolorystyka czarno-biała. Kolekcja Ludwika Piosickiego (*Ex libris* 1980).

Z okazji jubileuszu 40-lecia PBW w 1986 roku powstał kolejny ekslibris, którego autorem był Ryszard Baloń. Podobnie jak poprzednie, znajduje się on w Książnicy Pomorskiej w Szczecinie wraz z opisem:

Linoryt, 11 x 9 cm. Kompozycja prostokątna, na ekslibrisie u góry duże cyfry arabskie 4 i 0 tworzące liczbę 40, w środku cyfry 4 napis „lat”, cyfry przeplatane ornamentem roślinnym, poniżej otwarta książka, a w niej napisy: na lewej stronie białymi literami na czarnym tle „Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie”, na prawej stronie białymi literami na czarnym tle „1946 1986”, pod książką napis „Ex libris”, kolorystyka czarno-biała. Kolekcja Ludwika Piosickiego (*Ex libris* 1986).

Po ceremonii odznaczenia wysłuchano dwóch referatów. Jeden dotyczył osiągnięć Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie, a drugi sylwetki i pracy Heleny Radlińskiej (*40 lat...*: 1986). Z okazji jubileuszu 40-lecia biblioteki jej pracownicy otrzymali wiele życzeń i gratulacji, które zostały wpisane do kroniki, m.in. znajduje się tam zapis: „Z okazji Święta Biblioteki współspadkobiercy myśli Heleny Radlińskiej z Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, Irena Lepalczyk”, podpisany również przez dr Izę Muchnicką-Djakow i jeszcze jedną osobę, której podpis jest nieczytelny (*Kronika 1946–1986...*: 5).

Druga część spotkania odbyła się w budynku biblioteki przy ul. Jarowita 3 i dotyczyła odsłonięcia pamiątkowej tablicy poświęconej Radlińskiej. W budynku Liceum

Ogólnokształcącego Nr 2 od ul. Jarowita 3, gdzie mieściła się biblioteka, zamontowano tablicę z szarego granitu o wymiarach 64 x 103 cm, na której znajduje się wryty napis o treści: „Patronce prof. Helenie Radlińskiej (1879–1954) twórcy biblioteki pedagogicznej i społecznej, która uczyła służyć Ojczyźnie i człowiekowi. 40-lecie działalności Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie. Szczecin 1986” (*Skarby...: 1–2*). Aktu odsłonięcia tablicy dokonała prof. I. Lepalczyk. W czasie uroczystości Ewa Parada, pracownica BBW w Szczecinie, odczytała myśli Radlińskiej z jej pracy zatytułowanej *Książka wśród ludzi*. Warto zaznaczyć, że od października 2008 roku biblioteka zmieniła swoje położenie, ale pamiątkowa tablica nadal znajduje się w budynku Liceum Ogólnokształcącego Nr 2 w Szczecinie.

W dokumentach źródłowych odnalazłam list Lepalczyk z dnia 3 czerwca 1986 roku, w którym podziękowała za możliwość wzięcia udziału w pięknej uroczystości 40-lecia biblioteki i 10-lecia nadania jej imienia Heleny Radlińskiej oraz skierowała pytanie: „Czy doszła do Was książka dr E. Marynowicz-Hetki? Czy w Waszym księgozbiorze znajduje się »Proces kształcenia pracowników społecznych« pod moją redakcją? Proszę o wiadomość. Jeśli nie, przyślę” (*Kronika 1946-1986...: 16*). Powyższe pytania dotyczące księgozbioru, skierowane przez I. Lepalczyk do dyrektorki biblioteki, można również zaliczyć do pytań łączących pokolenia, ponieważ książki stanowią łącznik międzygeneracyjny, łączący świat czytelników, autorów i bibliotekarzy.

Można zatem uznać, że uroczystość z okazji jubileuszu 40-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie im. H. Radlińskiej miała wymiar międzygeneracyjny. Po raz kolejny połączyła przedstawicieli mieszkańców Szczecina, wychowanków i uczniów H. Radlińskiej i pracowników tej instytucji.

Jubileusz 50-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie

Rok szkolny 1995/1996 był rokiem jubileuszowym dla wszystkich placówek oświatowych w Szczecinie i na Pomorzu Zachodnim. Jubileusz 50-lecia PBW i 20-lecia nadania jej imienia obchodzono 31 maja 1996 roku. Uroczystości odbyły się na Zamku Książąt Pomorskich. Do Sali Księcia Bogusława przybyli, podobnie jak dziesięć lat wcześniej, przedstawiciele władz wojewódzkich i miejskich, kuratorium oświaty, świata polityki, bibliotek naukowych i szkolnych, bibliotek pedagogicznych z różnych województw, zaproszeni goście, nauczyciele, uczniowie i inne osoby. Uroczystość rozpoczęła się koncertem szczecińskiego chóru chłopięcego „Słowiki”, który uświetnił spotkanie. Jak pisano na łamach „Poradnika Bibliotekarza”: „Dzięki swojej ożywiającej pięćdziesięcioletniej działalności Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka utrwaliła się na stałe w krajobrazie społeczno-kulturalnym Szczecina i Pomorza Zachodniego” (Michnal 1996: 21). Wojewoda Marek Tałasiewicz przekazał bibliotece Pamiątkowy Medal, a wybranych bibliotekarzy odznaczył „Gryfem Pomorskim”. Wiceprezydent Paweł Bartnik wskazał na znaczenie biblioteki w rozwoju oświaty szczecińskiej i wyróżnił ją medalem „50 lat polskiego Szczecina”. To spotkanie stanowiło również oka-

zję do obejrzenia okolicznościowej wystawy poświęconej bibliotece i jej patronce, udostępnione przez Muzeum Oświaty Szczecińskiej.

Z punktu widzenia tytułowej problematyki istotna była kolejna część spotkania, mająca postać naukowego sympozjum, na którym wykład dotyczący wartości pedagogiki Heleny Radlińskiej wygłosił dr Bohdan Cyrański z Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, który należał już do drugiego pokolenia wychowanków Radlińskiej. Pięćdziesiąt lat działalności instytucji-jubilatki przybliżyła Mgr Olga Janowska. W *Kronice PBW* dotyczącej tego wydarzenia znajduje się sporo wpisów z życzeniami i gratulacjami, m.in. następującej treści:

Babciu nasza ukochana, gdybyś widziała tę Bibliotekę Twojego Imienia, cieszyłabyś się ogromnie, że Twoja ogromna praca dla Człowieka pozostaje zawsze żywa, pulsująca. Nic nie ma bez Człowieka, Ta Biblioteka jest tego dowodem. Wychowanka Babci z lat 1948-1952 Helena Wojtekun (*Kronika 1946-1996...: 5*).

Helena Wojtekun była Gościem zaproszonym i uczestniczyła w powyżej zarysowanych obchodach. Wśród nadesłanych gratulacji i laurek znalazł się list z Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego podpisany przez Lepalczyk i jej pracowników. To spotkanie miało więc międzygeneracyjny charakter, upowszechniający teoretyczne i praktyczne osiągnięcia pedagogiczne Radlińskiej. Na łamach lokalnej prasy Orłowska pisała, że biblioteka „w myśl prof. Heleny Radlińskiej – będzie instytucją żywą, otwartą na nowe potrzeby czytelników” (Orłowska 1996: 36). Patrząc na liczbę lat działalności tej biblioteki, można skłaniać się do wniosku, że wiek wyznaczony pięćdziesięcioma latami to nie jest długi okres rozwoju takiej instytucji. Biorąc jednak pod uwagę region Pomorza Zachodniego i jego mieszkańców, można stwierdzić, że był to pełny okres funkcjonowania województwa szczecińskiego i jego mieszkańców; obejmował życie dwóch pokoleń tworzących zręby administracji, gospodarki, społeczeństwa, oświaty i kultury polskiej, którym (zwłaszcza nauczycielom i studentom) mogła towarzyszyć Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Szczecinie i od dwudziestu lat jej patronka Helena Radlińska, przyczyniając się do realizacji potrzeb integracyjnych tego regionu.

Wystawy dotyczące Patronki

Jeszcze przed uroczystością nadania imienia bibliotece, przed uruchomieniem wśród czytelników głosowania na patrona, zorganizowano czasową wystawę w stojących gablotach, w których przedstawiono trzech kandydatów do imienia biblioteki: Władysława Spasowskiego (1877-1941), polskiego filozofa, pedagoga, działacza komunistycznego i oświatowego, Helenę Radlińską (1879-1954), twórczynię pedagogiki społecznej oraz Aleksandra Omieczynskiego (1909-1941), nauczyciela, wychowawcę, chórzystę, propagatora polskości, członka i organizatora oddziałów Związku Polaków w Szczecinie i okolicach, założyciela biblioteki, kolportera prasy polskiej.

Po uroczystości 3 czerwca 1976 roku, w czasie której Wojewódzkiej Bibliotece Pedagogicznej nadano imię Heleny Radlińskiej, zorganizowano stałą wystawę poświęconą patronce, która w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku była prezentowana w stojących gablotach, a po zmianie siedziby biblioteki – w formie sześciu estetycznie wykonanych, mających bordowe tło wiszących tablic (antyram) o szerokości około 60 cm i długości 100 cm, na których znalazło się sporo fotografii i wiadomości dotyczących życia i działalności patronki. Tablice są umieszczone w informatorium, będącym swoistym holem biblioteki, przez który musi przejść każda osoba chcąc skorzystać z wypożyczalni czy z czytelnicy. Nie można ich nie zauważyć, ponieważ przechodząc, niejako „ocieramy się” o nie. Są pełne fotografii, podpisów, notatek, informacji, przedstawionych zróżnicowaną pod względem wielkości czcionką, co sprawia, że wzrok jest kierowany na te tablice i zamieszczone tam informacje wizualne i tekstowe.

Na pierwszej tablicy widnieje duża fotografia Radlińskiej, otrzymana przez bibliotekę w 1976 roku w prezencie od jej ucznia Tadeusza Pudełki, pod nią zapisano datę i miejsce urodzenia i śmierci oraz tekst następującej treści:

Twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce. Publikowała pod pseudonimem H. Orsza, J. Strumiński, Warszawianin. Zajmowała się także historią oświaty, problematyką czytelnictwa, bibliotekarstwa i książki. Bliskie jej sercu było wychowanie, które traktowała jako klucz do budowania lepszej przyszłości. Była osobą bardzo zaangażowaną w działalność niepodległościową i społeczno-oświatową.

Następna tablica, zatytułowana „Życie, twórczość i działalność Heleny Radlińskiej”, zawiera fotografię ojca patronki biblioteki – Aleksandra Rajchmana, krótką informację o ojcu i matce oraz o domu Rajchmanów, jego atmosferze wychowawczej, wizytach gości i kontaktach z elitą artystyczną i intelektualną, które bez wątpienia miały znaczący wpływ na rozwój dorastającej Heleny Rajchman. Obok umieszczono zdjęcie jej wuja Bolesława Hirszfelda i informację o tym, że wprowadził on Helenę w prace Kobiecego Koła Oświaty Ludowej z zapisem: „Jego bezgraniczne zaangażowanie inspirowało Radlińską i miało wpływ na jej życiowe wybory i postawę”. Umieszczono również fotografię jej brata Ludwika Radlińskiego (z około 1938 roku) wraz z informacją o nim i drugim bracie, Aleksandrze Michale, zakończoną stwierdzeniem, że wszyscy troje wyrosli na wybitnych naukowców. Pod fotografią Heleny i Zygmunta Radlińskich z psem Bekasem z 1907 roku z Krakowa zapisano wzmiankę o zaangażowaniu Radlińskiej w działalność społeczną, znalezieniu się w grupie osób kierujących strajkiem szkolnym w 1905 roku, skazaniu męża za działalność polityczną na zesłanie na Syberię, wspólnym tam pobycie i ucieczce z wygnania do Krakowa. Kolejne zdjęcie przedstawia wnętrze biura Naczelnego Komitetu Narodowego z 1915 roku, na ścianie wisi mapa Polski, o którą walczone, a przed mapą stoi Radlińska. W krótkiej wzmiance pod zdjęciem znajduje się zapis, informujący, że Radlińska pracowała w dziale prasowym Naczelnego Komitetu Narodowego, była autorką tekstów i kolportowała bibułę. Pod nim – odbitka pisma Radlińskiej do Biura Prasowego Departamentu Wojskowego Naczelnego Komitetu Narodowego.

Kolejna tablica zatytułowana „Studium Pracy Społeczno-Oświatowej” rozpoczyna się informacją o utworzeniu i objęciu przez Radlińską w 1925 roku kierownictwa Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Obok umieszczono fotografię przedstawiającą uczestników zjazdu studium z 1929 roku oraz zdjęcie Ogólnopolskiej Konferencji Oświatowej z 24 maja 1930 roku z Krzemieńca na Wołyniu, prezentujące uczestników na tle Liceum Krzemienieckiego im. Tadeusza Czackiego. Kolejna fotografia ukazuje grupę bibliotekarek Studium Pracy Społeczno-Oświatowej z 1930 roku, a pod nią notatkę informującą, że Radlińska prowadziła studia nad czytelnictwem, rozwijała metodologię takich badań i zajmowała się kształceniem bibliotekarzy, propagując tę problematykę w kraju i za granicą. Jako przykład podano udział Radlińskiej w II Kongresie Federacji Stowarzyszeń Bibliotekarzy i Bibliografów w Hiszpanii, gdzie wygłosiła referat, doprowadzający do przyjęcia rezolucji o utworzeniu Międzynarodowego Instytutu Badań nad Czytelnictwem. Inne zdjęcia ukazują: imieniny H. Radlińskiej obchodzone ze słuchaczami Studium Pracy Społeczno-Oświatowej oraz badaczkę siedzącą przy biurku i piszącą, a pod nią notatkę, z której można dowiedzieć się, że Radlińska była znaną postacią międzynarodowego ruchu naukowego. Jako przykład podano lata 1928/1929 i jej członkostwo w: Wydziale Wykonawczym Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego z siedzibą w Londynie, Radzie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, Komisji Międzynarodowej Pomocy Szkolnej w Brukseli, Komitecie Organizacyjnym Konferencji Służby Społecznej w Paryżu.

Tablica zatytułowana „Po wojnie” zawiera zdjęcie z lat 1945–1954 ukazujące powojenne mieszkanie H. Radlińskiej, z półotwartymi drzwiami szafy, a pod nim w notatce czytelnik może przeczytać następujące ciekawostki: „prywatne zdjęcia badaczka naklejała po wewnętrznej stronie drzwi szafy”; „przez współpracowników i studentów była nazywana Babcią”; „lubiła smażyć konfitury, które rozdawała najbliższym”. Kolejna fotografia przedstawia wydarzenie z maja 1947 roku – Ogólnopolski Zjazd Pracowników Społecznych z okazji 50-lecia pracy Radlińskiej, powiązany z przyznaniem Jubilatce tytułu profesora. Obok znajduje się odbitka kolażu zdjęć – prezentu przygotowanego Radlińskiej z okazji powyższej uroczystości; fotografia jej legitymacji Związku Nauczycielstwa Polskiego, do którego wstąpiła w 1905 roku; zdjęcie z 1947 roku ukazujące spacer Heleny Radlińskiej z Ryszardem Wroczyńskim, jej uczniem i kontynuatorem naukowym; z tego samego roku fotografia ukazująca spotkanie Radlińskiej ze słuchaczami Zakładu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

Fotografia z 1950 roku została wykonana podczas promocji doktorskiej dr Ireney Lepalczyk (jednej z najbliższych współpracowniczek) i dra Stefana Arytkiewicza. Zdjęcie z 1951 roku podpisano „Na wakacjach w Chylicach k. Piaseczna”, z uwagą stwierdzającą, że po odebraniu przez władze komunistyczne Radlińskiej możliwości pracy na Uniwersytecie Łódzkim schroniła się ona w domu zakonnym w Chylicach. Jedno z jej zdjęć opatrzone tekstem: „W okresie powojennym Radlińska również była niepokorna wobec narzucanych idei i rozwiązań. Dlatego w 1951 r. jej książki zostały wpisane na listę cenzury („Wykaz książek podlegających niezwłocznemu wy-

cofaniu”), co oznaczało, że wszystkie miały trafić na przemiał”. Pod fotografią uczo-nej z bibliotekarzami widnieje notatka o treści: „Helena Radlińska szczególnie duże nadzieje pokładała w bibliotekarzach i bibliotekach. Bibliotekarz musi być nie tylko sługą ideału, lecz i badaczem rzeczywistości, w którą ma wprowadzić ideał – pisała”.

Na przedostatniej tablicy umieszczono fotografię własnoręcznie napisanego przez Radlińską „naukowego testamentu” z 29 czerwca 1953 roku, w którym pra-wa do swoich listów podzieliła między pięcioro najbliższych współpracowników. A pod jej zdjęciem wykonanym w Łodzi w 1954 roku, ukazującym Radlińską otuloną kocem, napisano o zamknięciu Zakładu Pedagogiki Społecznej, jej chorobie i śmierci oraz powrocie do jej tradycji i metod po 1956 roku i rozwijaniu jej dzieła przez profesora Ryszarda Wroczyńskiego (1909–1987) i Aleksandra Kamińskiego (1903–1978). Poniżej zamieszczono fotografie instytucji noszących imię Heleny Radlińskiej wraz z krótkimi notatkami, do których można zaliczyć: Szkołę Podstawową Nr 192 w Łodzi; Bibliotekę Pedagogiczną im. Heleny Radlińskiej w Siedlcach (nadanie imie-nia nastąpiło w 2002 roku); Szkolną Akademię Rodziców im. Heleny Radlińskiej przy Szkole Podstawowej nr 3 im. Jana Brzechwy w Goleniowie oraz Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (dalej: ZCDN), w którego strukturach, na mocy uchwały Sejmiku Województwa Zachodniopomorskiego z 29 marca 2004 roku, funk-cjonuje Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie.

Ostatnia tablica zawiera odbitki pierwszych stron dziesięciu książek Radlińskiej. Uważny czytelnik może dowiedzieć się, jakie prace napisała i czego one dotyczyły, ponieważ pod każdą odbitką strony tytułowej jest zamieszczana krótka notatka.

Stała wystawa poświęcona patronce Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Szczecinie posiada bogaty materiał ilustracyjny i informacyjny, który można uznać za międzygeneracyjny łącznik współczesnego pokolenia i jego wszystkich grup wie-kowych – dzieci (biblioteka dotąd prowadzi lekcje biblioteczne dla dzieci klas I–III i starszych), młodzieży, studentów, pokolenia dojrzałego i seniorów – z pokoleniem Radlińskiej i jej wychowankami, którzy od 1973 roku (kontakty nawiązano co naj-mniej rok wcześniej; były potrzebne do przygotowania uroczystości nadania imie-nia) na przestrzeni kolejnych lat uczestniczyli w różnych jubileuszach, świętach i uroczystościach związanych z biblioteką i jej patronką. Wystawa propaguje życie i twórczość Radlińskiej, jej idee pedagogiczne i bibliotekarskie oraz wartości wynika-jące z jej działalności i poglądów, które przekazuje kolejnym pokoleniom.

Współczesne inicjatywy Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. H. Radlińskiej łączące pokolenia

Biblioteka podejmowała i podejmuje wiele akcji i inicjatyw, które można postrze-gać jako wydarzenia międzygeneracyjne. Przez wiele lat organizowano spotkania Koła Powstańców Warszawskich w Szczecinie, o czym świadczy zbiór kronik z lat 1994–2014 prowadzonych przez Edwarda Zamiarę, które są dostępne czytelnikom

nie tylko w budynku biblioteki, ale również on-line, ponieważ zostały zdigitalizowane (Zbiory biblioteki ZCDN).

Innym przykładem może być aktualna inicjatywa zatytułowana „Biblioteka poleca... książki youtuberów” (Kostecka 2022). Na jednym z takich spotkań, zatytułowanym „Włam się do mózgu”, prezentowano, w jaki sposób znani youtuberzy mogą pomóc się uczyć dzieciom i młodzieży. Spotkanie cieszyło się dużym zainteresowaniem i stanowiło formę doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób zainteresowanych tą problematyką.

Pracownicy Biblioteki obchodzili Światowy Dzień Książki i Praw Autorskich. Reagowali na aktualne potrzeby, dokonując różnorodnych zestawień bibliograficznych, m. in. dotyczących doskonalenia kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego; migracji i uchodźców pracy z uczniem obcojęzycznym. Wraz z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli biblioteka organizowała konkursy przedmiotowe dla uczniów szkół ponadpodstawowych województwa zachodniopomorskiego, konferencje i warsztaty (BiblioLab). Obchodzono Międzynarodowy Dzień Bibliotek Szkolnych, który stanowił inspirację do zastanowienia się nad udziałem biblioteki w Narodowym Programie Rozwoju Czytelnictwa 2021–2025. Ważnym i przygotowywanym wydarzeniem była Noc Bibliotek, w czasie pandemii organizowana w trybie zdalnym. Przed pandemią to wydarzenie było promowane i starannie przygotowywane. Zapraszano nie tylko nauczycieli, ale również całe środowisko lokalne, w tym rodziców z dziećmi. W 2022 roku odbędzie się VIII edycja tego wydarzenia. Organizowano spotkania autorskie, m.in. z Ingą Iwasiów, polską poetką, prozaiczką, literaturoznawczynią mieszkającą w Szczecinie, oraz z Marcinem Szczygalskim, pisarzem książek dla dzieci i młodzieży, dziennikarzem i grafikiem.

Biblioteka zaprasza na cykliczne wydarzenia, organizowane co roku na przełomie maja i czerwca, którymi są tygodnie czytania, organizowane przez Fundację ABCXXI pod nazwą Ogólnopolski Tydzień Czytania Dzieciom, w którym biorą udział rodziny, przedszkola, szkoły i inne instytucje. Z tej okazji w 2022 roku nauczycielki Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej przeprowadziły zajęcia edukacyjne dla dzieci z Przedszkola Publicznego nr 3 w Szczecinie i uczniów oddziału przedszkolnego Szkoły Podstawowej Nr 8 w Szczecinie. Dzieci poznały bibliotekę, rozwiązywały zagadki, bawiły się, poznawały zbiory biblioteki przeznaczone dla czytelników w ich wieku, oglądały teatr kamishibai, przedstawiony przez nauczycielki biblioteki (Zachodniopomorskie Centrum... 2022a).

Czytelnicy na bieżąco są informowani o zakupionych nowych książkach: naukowych, popularnonaukowych, literaturze dla dzieci, komiksach i innych, polecanych nauczycielom, rodzicom, uczniom, dzieciom i innym czytelnikom. Na stronie internetowej umieszczono skany stron tytułowych publikacji, ich dane oraz interesujące opisy ich zawartości, dotyczące problematyki szkoły, wychowania, rodziny, emocji i innych problemów (Keller 2022).

Ważnym wydarzeniem, organizowanym corocznie od 2004 roku, jest Tydzień Bibliotek, obchodzony również w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej

w Szczecinie. W 2022 roku hasło przewodnie ustalone przez Zarząd Główny Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich brzmiało: „Biblioteka – świat w jednym miejscu”. Pracownicy szczecińskiej biblioteki podjęli różne starania, dostarczające inspiracji i rozrywki czytelnikom. Na Facebooku ZCDN, w strukturach którego funkcjonuje Biblioteka Pedagogiczna, umieszczono sentencje popularnych i wybitnych pisarzy poświęcone książkom. Przykładem innej inicjatywy były quizy, także zamieszczone na ww. stronie Facebooka, na tematy: „Co pamiętasz z lektur szkolnych”, „Autorzy naszych lektur”; „Biblioteki cyfrowe” (Fanpage ZCDN na Facebooku).

Biorąc pod uwagę tegoroczne hasło Tygodnia Bibliotek „Biblioteka – świat w jednym miejscu”, pisano:

[...] chcemy zaprosić państwa do niezwykłej podróży po znanych i pięknych miastach świata. Jest to możliwe dzięki dostępnej w zbiorach naszej biblioteki kultowej serii albumów dla dzieci, obrazujących poprzez nastrojową grafikę Mirosława Śaška takie miejsca, jak Monachium, Wenecja, Londyn czy Paryż. Autor nie tylko oprowadza nas za pośrednictwem czarujących ilustracji po zabytkach tych miast, ale i przybliża, często z dużą dozą humoru, zwyczajnie ich mieszkańców. Możemy poczuć niepowtarzalny klimat tych miejsc, biorąc w wyobraźni udział w bawarskim festynie, odbywając przejażdżkę gondolą, słuchając wybijającego we mgle godziny Big Benu czy wdrapując się na szczyt wieży Eiffla (Zachodniopomorskie Centrum... 2022c).

Niezwykłą inicjatywą, mającą już siedmioletnią tradycję, jest *storywriting*. Polega ona na przysyłaniu przez czytelników pojedynczych zdań, w których (w tym roku) miało się znaleźć nazwisko autora powieści czy opowiadania lub bohater, lub tytuł. Konkurs prowadzony pod opieką Barbary Keller (jednej z nauczycielek biblioteki) zakończył się powstaniem opowiadania zatytułowanego „Stąd dotąd”. Nagrody otrzymały dwie uczestniczki konkursu, które najwięcej wniosły w ostateczny kształt opowiadania, tzn. których zdania zainspirowały ułożenie opowiadania (Zachodniopomorskie Centrum... 2022b).

W informatorium biblioteki zorganizowano wystawę książek beletrystycznych. Zaproponowano następujący konkurs:

Jest propozycja dla czytelników, którzy zechcą się zabawić podobnie jak w Tygodniu Bibliotek, wykorzystując te tytuły (niekoniecznie wszystkie i w dowolnej kolejności). A oto ich lista: „Kobieta w bieli”, „Kochanica Francuza”, „Lolita”, „Frankenstein”, „Bracia Lwie Serce”, „Ojciec Goriot”, „Sinobrody”, „Sonata kreutzerowska”, „Pianistka”, „Przyjaciel”, „Bohater naszych czasów”, „Białe zęby”, „Miłość leczy rany”, „Wichrowe Wzgórza”, „Życie towarzyskie i uczuciowe”, „Portret Doriana Greya”, „Pokój Jakuba”, „Szkola uczuć”, „Syzyfowe prace”, „Upadek”, „Żądza”, „Perswazje”, „Uległość”, „Jaszczur”, „Czarka”. Znajomość powyższych książek nie jest konieczna. Kto udanie połączy ich tytuły w spójny tekst, nadesłany na adres [...] może się spodziewać, że będzie on zamieszczony na stronie internetowej biblioteki (Zachodniopomorskie Centrum... 2022d).

Powyższe tytuły książek posłużyły do ułożenia przez czytelników dwóch kolejnych tekstów zatytułowanych: *Portret Doriany Greya* i *Melodia zabłąkanych dusz*.

Dokonując próby podsumowania powyższych rozważań, dotyczących tylko niektórych przykładów inicjatyw współcześnie podejmowanych przez Wojewódzką Bibliotekę Pedagogiczną im. H. Radlińskiej w Szczecinie skierowanych do czytelników dorosłych oraz do dzieci i młodzieży, można wnioskować, że mają one charakter międzygeneracyjny, ponieważ łączą współczesne pokolenie seniorów, osób w średnim wieku, studentów i uczniów. Z drugiej zaś strony stanowią praktyczną realizację pedagogiki bibliotecznej sformułowanej przez Radlińską. Można je traktować jako kontynuację dziedzictwa idei pedagogicznej patronki i uważać za przykłady zastosowania społecznych koncepcji Radlińskiej, dążących do powiązania bibliotekarstwa i czytelnictwa z ogólnymi założeniami pedagogiczno-oświatowymi.

Zakończenie

Działalność Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Szczecinie od 1976 roku wiązała się z jej patronką Heleną Radlińską. Dziedzictwo idei pedagogicznej patronki przejawiało się zarówno w statutowej działalności biblioteki, która stawiała się instytucją coraz bliższą ludziom i coraz bardziej otwartą na ludzi, realizującą idee czytelnictwa i bibliotekarstwa Radlińskiej, a także integrującą specyficzne osadnicze społeczeństwo Pomorza Zachodniego. Jednocześnie nadanie bibliotece imienia, zwłaszcza takiego patrona, sprawiło, że Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna stała się instytucją łączącą pokolenia.

Począwszy od jubileuszu 30-lecia biblioteki i uroczystości nadania jej imienia Heleny Radlińskiej, poprzez kolejne jubileusze związane z biblioteką i jej patronką dochodziło do zacieśniania relacji między wychowankami Radlińskiej, zwłaszcza między Lepalczyk i pracownikami Zakładu/Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, którzy brali udział w szczecińskich spotkaniach, propagując idee pedagogiczne, bibliotekarskie i czytelnicze swojej mistrzyni. Były to międzygeneracyjne spotkania popularyzujące i utrwalające dorobek teoretyczny i praktyczny patronki, przede wszystkim ten dotyczący pedagogiki bibliotecznej, w której zakres zainteresowań wchodziła książka i jej upowszechnienie, badania nad czytelnictwem, działalność bibliotek i kształcenie bibliotekarzy.

Spoiwem łączącym pokolenia i utrwalającym idee pedagogiczne Radlińskiej była i jest do dzisiaj stała wystawa poświęcona patronce oraz współcześnie podejmowane inicjatywy, które również mogą służyć jako narzędzie spajające pokolenia i utrwalające przekaz międzygeneracyjny, przekaz między pokoleniem Radlińskiej i jej wychowankami a współczesnym dorosłym i młodym pokoleniem.

Można zatem wnioskować, że Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie przez 76 lat swojej działalności realizuje pedagogikę biblioteczną swojej patronki, ponieważ służy animowaniu i podtrzymywaniu różnorodnych więzi społecznych, aktywizuje miejscowe środowisko, stara się zaspakajać

potrzeby odbiorców – czytelników, uczestnicząc w regionalnych i państwowych wydarzeniach i programach kulturalnych.

Bibliografia

- „Gryf Pomorski” dla Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej (1986), „Głos Szczeciński”, 15.05.
- 40 lat Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej (1986), „Kurier Szczeciński” 15.05.
- Biblioteki Pedagogiczne w Polsce (2004) Warszawa, Wydawnictwo Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 309–317.
- Bykowski L. (1938a) *Program wykładów Prywatnej Jednorocznej Koedukacyjnej Szkoły Bibliotekarskiej Zarządu Miejskiego w m. st. Warszawie*, Warszawa, Wydawnictwo Biblioteki Publicznej m. st. Warszawy, nr 21, s. 1–5.
- Bykowski L. (1938b) *Zakres i zadania pedagogiki bibliotecznej*, Warszawa, Poradnia Biblioteczna Związku Bibliotekarzy Polskich, s. 2, 349.
- Edward Gierek przyjął grupę dziennikarzy z RFN (1976), „Kurier Szczeciński”, 03.06., nr 125, s. 1.
- Galej-Mularz G. (2016) *Pedagogika biblioteczna według Heleny Radlińskiej a jej obecny obraz*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne” nr 5, s. 4.
- Gustołek A. (1985) *Działalność bibliotek pedagogicznych w województwie szczecińskim w: Czterdzieści lat szczecińskiej oświaty*, K. Jaskot (red.), Szczecin, Nakład Oddział Doskonalenia Nauczycieli, s. 50–64.
- Gustołek A., Parada E. (1996) *Centrum Edukacji Informacyjnej w Szczecinie*, Szczecin, Nakładem Centrum Edukacji Informacyjnej w Szczecinie z okazji 50-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie.
- j.f. (1976) *Biblioteka kształcąca*, „Kurier Szczeciński”, 10.06., nr 130, s. 1.
- Janowska O., Gustołek A. (1996) *Jubileusz biblioteki*, „Refleksje: miesięcznik nauczycieli”, nr 5(45), s. 6–8.
- Konferencja HABITAT w Kanadzie. Tylko zdecydowana akcja może zapobiec dramatycznym skutkom przeludnienia* (1976), „Kurier Szczeciński”, 01.06., nr 123, s. 1–2.
- Kronika. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Heleny Radlińskiej w 30-leciu: 1980–1986*, Szczecin.
- Kronika. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Heleny Radlińskiej: 40-lecie działalności: 1946–1986*, Szczecin.
- Kronika. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Heleny Radlińskiej: 50 lat działalności: 19046–1996*, Szczecin.
- Kronika. Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. Heleny Radlińskiej w 30-leciu, Szczecin 1 czerwca 1946 – 3 czerwca 1976*, Szczecin.
- Lepalczyk I. (1974) *Pedagogika Biblioteczna Heleny Radlińskiej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Michnal W. (1996) *Jubileusz 50-lecia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 9, s. 21–22.
- Najwyższe forum komunistów NRD. Edward Gierek na czele delegacji PZPR* (1976), „Kurier Szczeciński” 18.05., nr 111, s. 1.
- Orłowska A. (1996) *Jubileusz Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej*, „Przegląd Samorządowy”, nr 19, 20, s. 14, 36.

- Pawłowicz E. (1973) *Działalność Pedagogiczna Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie*, „Rocznik Nauczycielski”, s. 123–128.
- Pawłowicz E. (1997) *Kadra bibliotekarzy w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie (stan na 31 grudnia 1977)*, „Bibliotekarz Zachodniopomorski”, nr 4(47), s. 78–82.
- Pawłowicz E., Zacha Z. (red) (1980) *Materiały z sesji poświęconej Helenie Radlińskiej w setną rocznicę Jej urodzin: konferencja wojewódzka dla bibliotekarzy i nauczycieli zorganizowana przez Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie w październiku 1979 r.: praca zbiorowa*, Szczecin, Nakład Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Szczecinie.
- Piasecka M. (2000) *Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. H. Radlińskiej w: Encyklopedia Szczecina*, T. Białecki i in. (red.), t. II, P-Ż, Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 47.
- Polsko-szwedzkie rozmowy plenarne* (1976), „Kurier Szczeciński” 02.06., nr 124, s. 1.
- Radlińska H. (1961) *Zagadnienia Bibliotekarstwa i czytelnictwa*, wstęp i oprac. I Lepalczyk, Wrocław, Wydawnictwo Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Radlińska H. (2003) *Książka wśród ludzi*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Rawska M. (1976) *Książnica Heleny Radlińskiej*, „Głos Szczeciński”, 03.06, s. 5.
- Skarby książek. 40 lat Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej* (1986), „Kurier Szczeciński”, 12.05., s. 1–2.
- Socha I. (1998) *Pedagogika biblioteczna w: Bibliotekarstwo*, Z. Żmigrodzki (red.), Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, s. 349–358.
- Szczecin w dniu czynu Ogólnopartyjnego* (1976), „Kurier Szczeciński”, 17.05., nr 110, s. 1–2.
- Szczecińska gospodarka na dobrej drodze. Wojewódzka Narada Aktywu Partyjnego i Gospodarczego* (1976), „Kurier Szczeciński” 19.05., nr 112, s. 1.
- Turek-Kwiatkowska L. (1975) *Polityczne i społeczno-demograficzne przesłanki kształtowania się szkolnictwa na Pomorzu Zachodnim w: Pionierskie lata oświaty szczecińskiej 1945–1948*, L. Turek-Kwiatkowska i in. (red.), Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, s. 11–17.
- Woźniak-Maryńska M. (1969–1970) *Pionierskie wspominki*, „Rocznik Nauczycielski”, s. 132–134.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 29 maja 1960 roku w sprawie nazw szkół ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół zawodowych i innych placówek oświatowo-wychowawczych* (1960), Dz. Urz. Min. Ośw., Nr 8, poz. 11.
- Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 31 maja 1951 roku w sprawie statutu Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej* (1951), Dz. U. Min. Ośw., nr 10, poz. 146.

Źródła internetowe

- Ex libris Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. H. Radlińskiej w Szczecinie* (1980), <https://zbc.ksiaznica.szczecin.pl/dlibra/publication/48238/edition/46378> [dostęp: 20.07.2022].
- Ex libris Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie XXX LAT 1946–1976* (1976), <https://zbc.ksiaznica.szczecin.pl/dlibra/publication/48246/edition/46386> [dostęp: 20.07.2022].
- Ex libris Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie* (1986), <https://zbc.ksiaznica.szczecin.pl/dlibra/publication/45252/edition/43423> [dostęp: 20.07.2022].
- Fanpage ZCDN na Facebooku, <https://pl-pl.facebook.com/zcdn.zachodniopomorskie/> [dostęp: 20.07.2022].

- Keller B. (oprac.) (2022) *Nowości w zbiorach – lipiec 2022*, <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci-biblioteka-pedagogiczna/nowosci-w-zbiorach-lipiec-2022/> [dostęp: 20.07.2022].
- Kostecka M. (oprac.) (2022) *Biblioteka poleca... książki youtuberów!*, <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci/biblioteka-poleca-ksiazki-youtuberow/> [dostęp: 20.07.2022].
- Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (2022a) *Tydzień czytania 2022*, <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci-biblioteka-pedagogiczna/tydzien-czytania-2022/> [dostęp: 20.07.2022].
- Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (2022b) *Tydzień Bibliotek 2022 – Storywriting*, <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci-biblioteka-pedagogiczna/tydzien-bibliotek-2022-storywriting-2/> [dostęp: 20.07.2022].
- Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (2022c) *Biblioteka – świat w jednym miejscu*, <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci-biblioteka-pedagogiczna/biblioteka-poleca/biblioteka-swiat-w-jednym-miejscu/> [dostęp: 20.07.2022].
- Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (2022d) *Tydzień Bibliotek 2022 – wystawa wisząca*, <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci-biblioteka-pedagogiczna/tydzien-bibliotek-2022-wystawa-wiszaca/> [dostęp: 20.07.2022].
- Zbiory biblioteki ZCDN, <http://195.248.88.48:8080/dlibra/results?q=kroniki&action=SimpleSearchAction&type=-6&p=0> [dostęp: 20.07.2022].

O Autorce

Elżbieta Magiera – pedagog, historyk wychowania, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Pracuje w Katedrze Historii i Teorii Wychowania w Instytucie Pedagogiki. Zainteresowania badawcze koncentrują się na problemach historii wychowania i myśli pedagogicznej XX w., przede wszystkim okresu międzywojennego.

Elżbieta Magiera – pedagogue, education historian, habilitated doctor, professor at the University of Szczecin. She works at the Department of History and Theory of Education at the Institute of Pedagogy. Her research interests focus on the history of education and pedagogical thought in the 20th century, especially in the interwar period.

Cytowanie

Magiera E. (2022) *Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna im. Heleny Radlińskiej w Szczecinie jako instytucja łącząca pokolenia*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 236–258, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.13>.

Ewa Marynowicz-Hetka* 

Prekursorki edukacji/oświaty dorosłych / pracy społecznej w pokoleniu historycznym Radlińskiej

Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest analiza biografii ponadindywidualnych jedenastu prekursorok edukacji, oświaty dorosłych, pracy społecznej, które żyły i działały w drugiej połowie XIX w. i pierwszej połowie XX w. w kilku europejskich krajach frankofońskich (Belgii Francji, Szwajcarii) oraz w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. W tekście przyjmuje się, że linie biograficzne, które można wyprowadzić z lektury tych opisów życia i aktywności, pozwalają skonstruować wyobrażenie o tych wybitnych kobietach, działających na przełomie wieków i tworzących symbolicznie ujmowane pokolenie historyczne. Jego uczestniczką była też Helena Radlińska. Biografie te zebrane zostały przez zespół badaczy skupionych w sieci Recherche en éducation et Formation (REF) i opublikowane w analizowanej w tym tekście książce, przygotowanej pod redakcją Françoise F. Laot, Claudie Solar (2018b).

Słowa kluczowe: biografia ponadindywidualna, pokolenie historyczne, prekursorki edukacji/oświaty dorosłych / pracy społecznej, Helena Radlińska.

Precursors of Education / Adult Education / Social Work in Radlińska's Historical Generation

Abstract

The article offers an analysis of supra-individual biographies of eleven female precursors of education, adult education and social work, who lived and were active during the second half of the 19th and first half of the 20th centuries in several francophone countries (Belgium, France, Switzerland) and in the United Kingdom and the United

* Uniwersytet Łódzki

Artykuł otrzymano: 20.03.2022; akceptacja: 17.05.2022.

States of America. The text is based on the recognition that biographical lines obtained from reading the descriptions of life and activity allow us to construct a symbolically-perceived historical generation. Helena Radlińska was one of the members of this generation. These biographies were collected by a team of scholars working in the network *Recherche en éducation et formation* (REF) and published in the book edited by Françoise F. Laot and Claudie Solar (2018b), which is analyzed in the article.

Keywords: supra-individual biography, historical generation, precursors of education / adult education / social work, Helena Radlińska.

Wprowadzenie

Celem niniejszego eseju recenzyjnego jest przybliżenie kontekstu międzynarodowego pokolenia historycznego, w jakim usytuowana była postać i aktywność Heleny Radlińskiej. Dokonane ono zostanie na podstawie odniesień do pracy zespołowej *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, przygotowanej pod kierunkiem Françoise F. Laot i Claude Solar, z przedmową Rebeki Rogers, opublikowanej w Paryżu w 2018 r., w Wydawnictwie L Harmattan. Książka ta stanowi rezultat prac seminaryjnych¹ sporej grupy badaczy analizujących zagadnienie pierwszych aktywności oświatowych inicjowanych przez kobiety – aktywistki społeczne w drugiej połowie wieku XIX i pierwszej połowie wieku XX. Zespołem tym kierowały badaczki zajmujące się historią edukacji/oświaty dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia kobiet w tych przestrzeniach społecznych: Françoise F. Laot z Francji i Claudie Solar z Kanady (Montrealu).

Wśród autorów książki i członków zespołu badawczego znalazło się siedem osób, które poniżej zostaną scharakteryzowane na podstawie not zawartych w książce. Marie Thérèse Coenen z Belgii zajmuje się usytuowanymi w kontekście historycznym badaniami nad feminizmem, syndykalizmem i kształceniem pracowników oświaty społecznej/ludowej (*populaire*). Ostatnio opublikowała dwa tomy prac na temat aktywności kobiet w związkach zawodowych w latach 1830–1940 i 1945–1983. Joëlle Droux, z Wydziału Psychologii i Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu w Genewie, prowadzi badania w zakresie historii społecznej i edukacji m.in na temat dzieciństwa oraz pielęgniarstwa w Szwajcarii romańskiej. Współpracuje z nią Marie-Élise Hunyadi – doktorantka na Uniwersytecie w Genewie, podejmująca w swej rozprawie, przygotowywanej w formule *cotutelle* z Uniwersytetem Paris Descartes, zagadnienie dostępu kobiet do uniwersyteckich studiów wyższych. Jacques Eloy jest socjologiem, związanym z Uniwersytetem Lille 3. Jego zainteresowania badawcze odnoszą się do pracy socjalnej i animacji społeczno-kulturalnej oraz historii instytucji pomocowych, takich jak np. centra socjalne. Françoise F. Laot jest profesorką na uniwersytetach

¹ Prace prowadzone były w ramach sieci badawczej REF (Recherche en éducation et formation), skupiającej badaczy edukacji z krajów frankofońskich. Projekty artykułów zamieszczonych w omawianej książce były przedmiotem dyskusji uczestników kolejnego sympozjum sieci badawczej, które odbyło się 4–5 lipca 2017 roku w Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) w Paryżu.

francuskich, podejmuje w swych pracach badawczych zagadnienia historii wychowania i kształcenia dorosłych, jak również analizuje żądania międzynarodowych związków zawodowych w sprawie kształcenia kobiet do pełnienia ról zawodowych. W badaniach posługuje się obrazem, zdjęciami, filmem. Kolejna autorka, Elsa Roland, jest badaczką w naukach o wychowaniu związaną z Université Libre w Brukseli, podejmującą w swych pracach zagadnienia dzieciństwa i nurtów liberalnych w edukacji oraz alternatywnych form nauczania w przekroju historycznym. Claudie Solar, związana z andragogiką na Uniwersytecie w Montrealu, zajmuje się edukacją dorosłych, w tym zwłaszcza kobiet i ich dostępem do studiów wyższych. Marianne Thivend, badaczka związana z Université Lumière Lyon 2, podejmuje w swych pracach zagadnienia historii nauczania w XIX i XX wieku, szczególnie zaś kształcenia technicznego i zawodowego. Jedną ze współautorek i uczestniczek tego zespołu badawczego jest także pisząca te słowa (por. Marynowicz-Hetka, Laot 2018; 2022)².

Koncepcja książki

Autorki wprowadzenia i równocześnie koordynatorki publikacji, Françoise F. Laot i Claudie Solar, ze skromnością przedstawiają jej zamysł, pisząc: „praca ta stanowi dopiero pierwszy etap, wstępne rozpoznanie «nowych» prekursorów edukacji dorosłych” (Laot, Solar 2018a: 15). Formułują przypuszczenie, że odkrycie owych „nowych” prekursorów zależy od autorów i ich intuicji poszukiwań w przeszłości. Inaczej mówiąc, zamysł badawczy polega z jednej strony na odnalezieniu zapomnianych postaci, znaczących dla edukacji/oświaty dorosłych i pracy społecznej, z drugiej zaś na wpisaniu ich biografii w kontekst międzynarodowy, co zdaniem redaktorek książki ma już utrwaloną pozycję³ w dyskursie frankofońskim.

Powody te wpłynęły na zastosowane w książce dość swobodnego kryterium doboru postaci. Przyjęto, że „badacze uczestniczący w tym zespole w sposób niezależny, według swego wyboru, zaproponują biografię danej osoby, której umieszczenie w tej pozycji uznają jako niezbędne dla oświetlenia analizowanego zagadnienia” (Laot, Solar 2018a: 20). Ta kwestia metodologiczna – kryterium doboru postaci – jest też przedmiotem uwagi Rebeki Rogers (2018: 6), która jest autorką przedmowy do książki. Jej zdaniem wolny wybór, jaki otrzymali autorzy książki i uczestnicy seminarium, przyniósł nieoczekiwane rezultaty. Zabrakło ważnych postaci z wielu środowisk, instytucji religijnych, również z Czerwonego Krzyża. Równocześnie Rogers zauważa, że jedną z niespodzianek jest to, iż w książce są też postaci, których działania „były w niewielkim stopniu związane z edukacją dorosłych” (Rogers 2018: 6). Ich biografie, a przede wszystkim ich aktywność, wyraźnie wykraczały poza współczesne pojmowanie edukacji dorosłych. Wielokrotnie w tym wprowadzeniu do książki autorka przywołuje Helenę Radlińską, aby w konkluzji skonstatować, że „pedagogika

² Tłumaczenie artykułu (Marynowicz-Hetka, Laot 2018) znajduje w niniejszym numerze, z tego powodu w tym artykule dokonania Radlińskiej są jedynie sygnalizowane kontekstowo.

³ Autorki przywołują m.in. pięciotomową historię kobiet na Zachodzie (por. Perrot, Duby 2002) oraz prace omawiające wymiar międzynarodowy ich aktywności (m.in. Gubin i in. 2004).

społeczna” (wzięta w cudzysłów), praktykowana przez opisywane w pracy prekursorki edukacji/oświaty dorosłych, pracy społecznej, jest środkiem do „powiązania nauk o wychowaniu z naukami o kulturze i społeczeństwie” (Rogers 2018:12)⁴.

Sz szczególnie godna uwagi jest zastosowana metoda badań, określona jako „biografia nieosobowa/ponadindywidualna”⁵ (*biographie impersonnelle*). Metoda ta, wpisując się w podejście metodologiczne określane w badaniach historycznych metaforą „zwrot biograficzny” (Laot, Solar 2018a: 15), umożliwia ukazanie aktywności danej postaci w kontekście społecznym, a nawet jej wtopienie w tenże kontekst. Kiedy tę metodę stosuje autor dla opisu własnego życia, niekiedy używa rozwiązań leksykalnych⁶ wzbudzających zdziwienie (por. m.in. Strasser 2012), jak to było z autobiograficzną powieścią Annie Ernaux (2008; 2022). Z tego powodu w omówieniach tej metody stosowanej w autobiografiach spotykamy się ze sformułowaniami: „autobiografia społeczna” (Montémont 2011; Strasser 2012: 168) czy „autobiografia generacji/pokolenia”, sprzyjająca wzajemnemu przenikaniu pamięci indywidualnej i pamięci zbiorowej (Strasser 2012:165–166).

Bezpośrednim argumentem wyboru tego podejścia było zastosowanie metody biografii ponadindywidualnej przez Françoise Thébaud (2007), kiedy opracowywała biografię Marguerite Thibert, aktywistki społecznej przełomu wieków, działającej w Międzynarodowej Organizacji Pracy. Z kolei impulsem do przyjęcia tego postępowania badawczego przez F. Thébaud była autobiografia Annie Ernaux (2008), napisana z perspektywy biografii ponadindywidualnej. Na tę dość pogmatwaną drogę wprowadzania tego podejścia badawczego do dyskursu społeczno-historycznego zwracają autorki wstępu do książki (Laot, Solar 2018a: 16). Koordynatorki tego projektu badawczego i redaktorki książki podkreślają, że „ten typ podejścia badawczego, w którym to, co indywidualne i to, co kolektywne (zbiorowe) wzajemnie się przenikają i umożliwiają odkrycie sensu omawianym wydarzeniom oraz konstruowanie wiedzy o czasach minionych” (Laot, Solar 2018a: 16). Z tego powodu zastosowane podejście badawcze zdecydowanie wzbogaca przekaz, ukazując wybitne kobiety w kontekstach społecznych, i konstruuje wiedzę o pokoleniu historycznym przełomu wieków.

⁴ Jest tu przywołany cytat z artykułu poświęconego Helenie Radlińskiej (Marynowicz-Hetka, Laot 2018: 181).

⁵ W polskich przekładach i ich omówieniach (np. Ernaux 2022) bardziej powszechne jest sformułowanie: „biografia bezosobowa”. Wydawało się, że właściwsze jest mówienie o biografii nieosobowej, bo opisywana postać jest w takiej jest w tym przekazie obecna, tylko inaczej, nieosobowo/ponadindywidualnie, niejako „schowana” za kontekstem społecznym, politycznym, wpisana w niego. Tę kategorię przywołuje też Pierre Bourdieu w swej ostatniej pracy, opublikowanej pośmiertnie (Bourdieu 2004: 5; Pinto 2006: 436), omawiając metodę auto-analizy, mówi tam o „wyznaniu nieosobowym/ponadindywidualnym” (*confession impersonnelle*). Por. artykuł Eveline Pinto (2006: 436–443). W trakcie dyskusji na konwersatorium Jullienowskim realizowanym od pewnego czasu systematycznie w Łódzkim Towarzystwie Naukowym doktor Marcin Kafar zaproponował termin: „biografia ponadindywidualna”. Przyjęłam tę propozycję, z podziękowaniem, bo uznałam, że najlepiej oddaje sens terminu francuskiego, podkreślając ponadindywidualny wymiar biografii konstruowanej transwersalnie, w sposób akcentujący kontekst społeczno-kulturowy losów indywidualnych. Takie tłumaczenie tego terminu francuskiego zostało przyjęte w tym artykule.

⁶ Chodzi tu o rezygnację z wypowiedzi autobiograficznej w pierwszej osobie i o stosowanie zaimków w trzeciej osobie (ona, on, ono) bądź w pierwszej osobie liczby mnogiej (my). Por. m.in. Strasser 2012: 167.

Prekursorki edukacji/oświaty dorosłych / pracy społecznej

We wprowadzeniu redaktorek książki (Laot, Solar 2018a: 27) znajdujemy zestawienie analizowanych w książce biografii prekursorok edukacji/oświaty dorosłych / pracy społecznej. Wynika z niego, że ich biografie dzielił czas historyczny, ograniczony datami urodzin i śmierci. Cztery z nich żyły i działały w wieku XIX, pozostałe siedem urodziło się po 1867 r. i ich aktywność przypadała na ostatnie dwudziestolecie wieku XIX oraz pierwszą połowę wieku XX.

Biografie prekursorok edukacji omawiane są w porządku chronologicznym. Najstarsze z nich urodziły się na początku XIX wieku. Prawie cały ten wiek żyła Francuska Jeanne Deroin (1805–1894), związana z ruchem socjalistycznym, która ponad 60 lat swego życia spędziła na wygnaniu w Wielkiej Brytanii. Jej życie i aktywność analizuje Françoise Laot (2018), która tak uzasadnia zainteresowanie tą postacią:

Dzięki licznym pracom frankofońskim i anglofońskim, które jej poświęcono w ciągu ostatnich 40 lat, jest aktualnie rozpoznawana w środowisku międzynarodowym jako jedna z pionierek walki o obywatelskość kobiet [...] i postrzegana jako jedna z pierwszych 'feministek' [...], podczas gdy jej aktywność w zakresie edukacji dorosłych jest mniej znana (Laot 2018: 32–33).

W wieku XIX działały jeszcze dwie Belgijki, matka i córka de Gamond, które rozwinęły w Belgii idee szkolnictwa (*l'éducation liberale des femmes*) dostępnego dla młodych dziewcząt i kobiet. Były to: Zoé Gatti de Gamond (1806–1854) oraz jej córka Isabelle de Gamond (1839–1905). Pionierstwo aktywności tych kobiet wyraża dobitnie następujące sformułowanie autorki ich biografii Elsy Roland (2018): „trzeba stworzyć «nową kobietę» nie tylko, jak dotychczas odpowiedzialną za rodzinę, ale także za społeczeństwo” (Roland 2018: 67). Dokonania tych dwu kobiet – utworzenie wielu instytucji edukacyjnych, m.in. *Institut de jeunes filles* [Instytut dla młodych dziewcząt] czy czasopisma pt. *L'éducation de la femme*⁷ [Wychowanie kobiety] stanowiły przygotowanie kształtującego się ruchu „Nowego Wychowania i towarzyszących mu form eksperymentalnego nauczania, rozwijanych w wieku XX w Belgii, zwłaszcza przez Owidiusza Decrolyego, aż do naszych czasów, w postaci «pedagogiki aktywnej»” (Roland 2018:69).

Na wiek XIX i XX przypada też życie i działalność Francuzki z Lyonu, Élise Luquin (1832–1933), która przedstawiana jest w tej książce jako prekursorka kształcenia zawodowego kobiet, szczególnie w przestrzeni handlu. Jej życie i aktywność społeczną: zorganizowanie kursów księgowości oraz następnie przez 40 lat kierowanie słynną lyońską szkołą księgowości i prawa handlowego, omawia Marianne Thivend (2018: 79). Élise Luquin była nie tylko inicjatorką tego typu kształcenia, ale także autorką książek z zakresu prawa handlowego, jak też wydawcą czasopisma *Journal des économistes* [Dziennik ekonomistów]. Bardzo szybko została uznana przez władze

⁷ Czasopismo to założyła córka Zoé Gatti de Gamond, Izabela, która – jak podaje autorka ich biografii Elsa Roland (2018: 61) – miała dobre relacje ze środowiskiem edukacyjnym Paryża, zwłaszcza zaś z Jeanem Macé, twórcą i ważną postacią francuskiej Ligi nauczania [*La ligue de l'enseignement en France*].

francuskie ekspertką w tej dziedzinie oraz poproszona o upowszechnienie idei kształcenia w zakresie księgowości i handlu, również w innych miastach Francji (Thivend 2018: 79). W dowód uznania za tę aktywność (jako założycielki i dyrektorki pierwszej szkoły handlowej w Lyonie) otrzymała w 1896 r. stopień Kawalera Legii Honorowej (Thivend 2018: 71). W opinii autorki biografii jej działalność stanowi przykład realizowania celów w sposób dyskretny⁸, małymi krokami, co wyrażało się m.in. w proponowaniu w jej uczelni wieczornych kursów dla kobiet, które stanowiły „przestrzeń wymiany i kształcenia dla kobiet, organizowaną przez kobiety” (Thivend 2018: 88).

Na przełomie wieków działała także Mary P. Follet (1868–1933) ze Stanów Zjednoczonych. Analizująca jej biografię Claudie Solar przywołuje o niej opinię jako o osobie o szerokich horyzontach⁹, „erudytki, posiadającej wiedzę z zakresu historii, filozofii, psychologii, socjologii, ekonomii, prawa i religii zainteresowanej nauczaniem i kształceniem” (Solar 2018: 100). Autorka przytacza też pogląd jej biografą i popularyzatora jej pionierskiej działalności w zakresie managementu w służbie społeczeństwa, Emanuela Groutela, że Mary Follett „jest pionierką multidyscyplinarności i wizjonerką” (Groutel 2013: 56–58; Solar 2018: 100). Jest także uznawana za prekursorkę idei (i działań) edukacji dorosłych w Ameryce Północnej, zwłaszcza koncepcji kształcenia przez całe życie (Solar 2018: 108).

W drugiej połowie XIX w. oraz następnie w pierwszej połowie XX w. w społeczności brytyjskiej i amerykańskiej działały dwie wybitne kobiety, które swą aktywnością otworzyły drogę dla karier naukowych kobiet. Były to: Brytyjka Caroline Spurgeon (1869–1942) i Amerykanka Virginia Gildersleeve (1877–1965). Obie żyły w okresie aktywności Heleny Radlińskiej, a ich działalność skupiała się głównie na ułatwianiu kobietom dostępu do środowiska akademickiego. W toku swych karier, nie wolnych od rozmaitych przeszkód, pierwsza z nich, Caroline Spurgeon, „została profesorem literatury angielskiej w Bedford College w Londynie, a druga Virginia Gildersleeve, dziekanem Barnard College w Nowym Yorku” (Hunyadi 2018: 109–110). W obu przypadkach były to uczelnie wyższe, które przyjmowały dziewczęta (Hunyadi 2018: 110).

Marie-Élise Hunyadi omawia w swym tekście liczne przeszkody uniemożliwiające rozwój kariery akademickiej kobiet. Caroline Spurgeon decyduje się w wieku 42 lat na podjęcie studiów doktorskich na Sorbonie, gdzie otrzymuje dyplom doktorski, który otwiera jej dalszą drogę naukową jako pierwszej kobiety-profesor w Uniwersytecie Londyńskim i drugiej osoby na tym stanowisku w Anglii (Hunyadi 2018: 114–115). O uznaniu jej dokonań w dziedzinie instytucjonalizacji dostępu kobiet do uczelni wyższych niech świadczy fakt, że w 1912 r. otrzymuje tytuł *doctora honoris causa* Uniwersytetu w Londynie.

Wielką zasługą Virginii Gildersleeve były liczne inicjatywy instytucjonalne, umożliwiające kobietom dostęp do kierunków studiów wyższych, dotychczas niedostępnych dla kobiet, takich jak dziennikarstwo, ekonomia, medycyna, prawo (Hunyadi

⁸ W pełnym zakresie kształcenia wyższego kobiety mogły uczyć się w tego typu uczelni dopiero po I wojnie światowej (Thivend: 2018: 88).

⁹ W roku 1896 ukazuje się jej rozprawa pt. *The Speaker of the House of Representatives*, przygotowana w specjalnie powołanym przez Uniwersytet Harvarda collegu dla kobiet, który dla nich w tym czasie był niedostępny (Solar 2018: 94).

2018: 116), a także dbałość o umocowanie dokonań jednostkowych, związanych z kwestią równością płci, poprzez różne formy ich instytucjonalizacji, m.in. odnoszące się do powołania w roku 1919 International Federation of University Women, potem także jej odpowiednika brytyjskiego. Virginia Gildersleeve przez 36 lat pełniła funkcję dziekana w Barbard College University of Columbia (Hunyadi 2018: 116), co także umożliwiło zrealizowanie tyłu inicjatyw sprzyjających podejmowaniu przez dziewczęta kształcenia na poziomie wyższym, a także podstaw prawnych i instytucjonalnych, umożliwiających wysoko kwalifikowaną pracę zawodową kobiet i jej kontynuowanie w toku życia¹⁰.

W tym okresie, przełomu wieków, działała w Genewie Marguerite Champendal (1870–1928), którą autorka tekstu, Joëlle Droux, określa jako „multipionierkę” (Droux 2018: 146). Marguerite Champendal była nie tylko pierwszą kobietą w Genewie, która uzyskała na wydziale medycznym dyplom lekarza, ale także twórczynią licznych inicjatyw w dziedzinie ochrony zdrowia i higieny kobiet oraz małych dzieci. M.in. rozwinęła w Genewie i Szwajcarii romańskiej inicjatywę „Kropki mleka” (*Goutte de lait*) oraz służące jej instytucje (m.in. produkcji mleka w proszku). Założyła pierwszą w Genewie szkołę dla pielęgniarek oraz pierwszy żłobek, który stanowił m.in. placówkę praktyk dla uczennic tej szkoły.

Rówieśniczką Radlińskiej była Marie-Jeannine Bassot (1878–1935), pochodząca z burżuazyjnej rodziny paryskiej, związanej z generalicją wojskową. Dzięki naukom teologa, ojca Paula Gironda (1841–1914), Bassot poznała problemy społeczne, ubóstwo i – jak to określa autor tekstu Jacques Éloy – dokonała się w niej przemiana duchowa, intelektualna oraz społeczna (Éloy 2018: 148). Marie-Jeannine Bassot sprzeciwiła się woli rodziców¹¹ i związała swe życie z tworzącymi się na terenie Francji domami społecznymi (*maison sociale*), które wzorowano na settlementach amerykańskich i angielskich (Éloy 2018: 148–149)¹². W toku prac zmodyfikowała tę inicjatywę, tworząc oryginalny projekt organizacji domu społecznego, który szybko upowszechnił się we Francji i stał się ważnym ogniwem integrującym społeczność sąsiedzka w dzielnicach robotniczych. Jak to określa Jacques Éloy, koncepcja ta oparta była na trzech filarach, zasadach organizacji:

po pierwsze, na zasadzie *'résidence'*, czyli zamieszkiwania w społeczności, z którą się pracuje i podziela z nią trudy i przyjemności sąsiedztwa [...];

¹⁰ Np. chodziło o zmianę prawa w instytucji, którą kierowała, umożliwiającego kobietom-nauczycielkom kontynuowanie pracy w zawodzie po zamążpójściu, uzyskanie płatnego urlopu macierzyńskiego, co nie było stosowane (Hunyadi 2018: 117).

¹¹ W biografii postaci opisywanych w tej książce dość powszechna była ich niezgoda wobec rodziców, którzy preferowali inną drogę życiową dla swych córek. Najsilniejszy wyraz tego nieposłuszeństwa oddaje przypadek Marie-Jeannine Bassot, która przez rok starała się bezskutecznie przekonać rodziców, że jej powołaniem jest bycie „rezydentką” w domu społecznym w Montrouge, pod Paryżem. Konflikt ewoluował i został przez rodziców zinstytucjonalizowany, co spowodowało proces sądowy wytoczony im przez córkę oraz w konsekwencji zniszczyło reputację tej placówki. Szczegółowy opis tego konfliktu rodzinnego, który stał się publicznym, podaje Jacques Éloy (2018: 149–150).

¹² Jak wiadomo, formuła settlementów, spopularyzowana w USA przez Laurę Jane Addams (1860–1935), zakładała wspólne zamieszkanie w danej społeczności i oddziaływanie wychowawcze poprzez nawiązanie stosunków przyjacielskich i braterskich (siostrzanych) ze współmieszkańcami. Najbardziej znanym środowiskiem łączącym „rezydentów” z mieszkańcami był „Hull House” (por. Naumiuk 2016: 43–44).

po drugie, szacunku i uznania dla drugiego jego poglądów religijnych, politycznych i jego wolności wyboru, które to cechy pozwolą na kształtowanie 'prawdziwie ludzkich' relacji; po trzecie, na zasadzie tworzenia w sąsiedztwie stosunków przyjaźni i solidarności (Éloy 2018: 150–151).

Inicjatywa Marie-Jeannine Bassot nie tylko doskonale rozwinęła się w okresie jej aktywności, ale także wpłynęła na kształt edukacji społecznej, popularyzowanej następnie przez centra socjalne, dzisiaj nadal często nazywane domami społecznymi (*maison sociale*). W czasach Bassot te formy edukacji społecznej i Nowego Wychowania nazywane były *résidence sociale* (odpowiednik amerykańskich *settlementów*), na terenie których zamieszkiwała sama Bassot, a także jej współpracowniczki „rezydentki” i wolontariuszki. Charakterystyczną cechą funkcjonowania tego organizmu była kompleksowość orientowania aktywności ukierunkowanych na dzieci, młodzież (chłopców i dziewczęta) oraz ich rodziców. Jacques Éloy wymienia aktywności dla tych wszystkich grup wiekowych zamieszkujących obszar określany jako *résidence sociale*. Pisze tak:

dla dzieci: świetlica, gry zespołowe, zajęcia gimnastyczne, rytmiczne, śpiewu, pantominy, solfeżu, rysunku, dekoracji wnętrz, szycia; dla chłopców i dziewcząt: sport zespołowy, przygotowanie quasi zawodowe w zakresie techniki, rysunku technicznego, stenografii, maszynopisania, redagowania tekstów po francusku, języka angielskiego, ponadto, w zakresie tańca, śpiewu, rysunku; dla rodziców: rozmaite gry, np. rzucanie kulą, krokiet, bilard, czy tworzenie przestrzeni wymiany w kołach mężczyzn, czy kołach sąsiedzkich. Dla wszystkich nieodpłatnie dostępna była biblioteka (Éloy 2018: 152–153).

Bardzo interesująca z punktu widzenia koncepcji pedagogiki społecznej Radlińskiej, jak też współcześnie na nowo odkrywanego w pracy socjalnej/społecznej podejścia partycypacyjnego, była metoda pracy w tej społeczności. Polegała ona na wzajemności oddziaływania w sąsiedztwie, jak też na celowo tworzonych kołach zainteresowań. W ślad za dominującymi w tym czasie koncepcjami pedagogicznymi, wpisującymi się w nurt Nowego Wychowania, minimalizowana była rola nauczyciela czy animatora rezydencji na rzecz tworzenia wśród mieszkańców, uczestniczących w różnych animacjach, relacji wzajemności i braterstwa (Éloy 2018: 156). Można powiedzieć, że była to metoda pracy ze społecznością, która łączyła się z kształtowaniem poczucia wspólnotowości wśród mieszkańców różnych generacji wieku, świadomości przynależności do tego samego pokolenia historycznego.

Działaczką belgijskich, chrześcijańskich związków zawodowych i inicjatorką powołania związków zawodowych krawcowych (*le syndicat de l'Aiguille* – związek Iglły) była Victoire Cappe (1886–1927). W książce tej przedstawia tę postać Marie Thérèse Coenen (2018), analizując jej dokonania, prowadzone wspólnie z Marią Baers (1883–1959), w walce o pozycję społeczną kobiet, warunki pracy oraz płace, w których nie tylko chodziło o polepszenie życia kobiet – pracownic, ale także o „wzmocnienie moralności i religijności robotnic poprzez kształcenie i tworzenie kół samokształ-

cenionych” (Coenen 2018: 183). Podobnie jak w pozostałych przykładach biografii prekursorok pracy społecznej, także i tutaj wizja Victoire Cappe jest dalekosiężna. W roku 1920 obie działaczki zakładają w Liège katolicką szkołę socjalną/społeczną dla kobiet i tym samym poza „wielkimi dokonaniem dla rozwoju syndykalizmu flamandzkiego i walońskiego w Belgii [...] uznane są także jako prekursorki kształcenia do pracy społecznej” (Coenen 2018: 183).

Spojrzenie z oddalenia: kilka spostrzeżeń

Każda z biografii jest odmienna i indywidualna, ale analizując je w sposób transwersalny, można dostrzec linie wiążące życie i aktywność kobiet tego pokolenia historycznego. Nie należy przy tym zapominać o kontekście społeczno-historycznym, który odbijał się w indywidualnych aktywnościach i z pewnością kształtował mentalność tych wybitnych aktywistek społecznych.

Motywacje, orientacje działania omawianych postaci oscylowały nie tylko wokół wzmocnienia pozycji społecznej klasy robotniczej, proletariatu, ale także kobiet, które niezależnie od przynależności do warstwy społecznej były zwyczajowo separowane od wielu aspektów życia społecznego (prawa wyborcze, partycypacja społeczna) i możliwości wyboru drogi indywidualnego rozwoju (dostęp do wykształcenia wyższego, bariery kulturowe).

W wielu biografiach kobiet, pochodzących w większości z zamożnych rodzin, widoczne są zdarzenia graniczne. Mają one miejsce zarówno w okresie dzieciństwa (np. rozbitcie rodziny, jak u Victoire Cappe; trudności finansowe, czy też bardzo szybkie dojrzewanie społeczne w wyniku życia w okupowanym kraju, jak u Radlińskiej¹³), jak i w młodości (np. brutalne zerwanie więzi rodzinnych z powodu innych wyobrażeń rodziców o przyszłości córki, niezgoda na podjęcie studiów wyższych, nacisk na zamążpójście, jak np. u Marie-Jeannine Bassot).

Ich aktywność cechowała niezgoda na rzeczywistość, która nie wyrażała się jedynie, jak to było w ówczesnym zwyczaju i przystoiło kobiecie, na aktywności filantropijnej (religijnej czy świeckiej), ale na konstruowaniu „nowego”, poprzez stawianie się sobą i tworzenie siebie. Doświadczane zdarzenia były analizatorami dalekosiężnych wizji transformacji świata, w którym przyszło im żyć. Inicjowały powołanie wielu instytucji i form aktywności w różnych przestrzeniach życia: pracy społecznej (Marie Jeannine Bassot, Marguerite Champendal); kształcenia pracowników społecznych (Helena Radlińska); kształcenia zawodowego kobiet (Victoire Cappe, Élise Luquin); dostępu dziewcząt do uzyskania wykształcenia średniego (Zoé i Isabelle de Gamond) i wyższego (Mary P. Follet, czy Virginia Gildersleeve).

Popularyzowały swoje poglądy, zakładając czasopisma (Victoire Cappe, Isabelle Gatti de Gamond), prowadząc badania i kierując uczelniami, wydziałami, kolegiami (Caroline Spurgeon, Virginia Gildersleeve, Helena Radlińska), organizując związki

¹³ Pisz o tym m.in. Marta Balińska (2012: 32; 36–40), charakteryzując dzieciństwo i młodość Ludwika Rajchmana, brata Heleny.

zawodowe (Victoire Cappe) i ruch socjalistyczny (Jeanne Deroin). Pierwsze w swoich krajach uzyskiwały dyplomy uczelni wyższych i wysokie stopnie naukowe, w dziedzinach dotychczas niedostępnych dla kobiet.

Rebecca Rogers (2018), autorka przedmowy noszącej znamieny tytuł: *Poszukiwanie kobiet w edukacji dorosłych*, podkreśla, że w istocie otrzymaliśmy książkę nie tyle o prekursorkach oświaty/edukacji dorosłych, ile o osobach przejętych ideą szeroko rozumianej edukacji, która „może stać się środkiem do konstruowania świata bardziej sprawiedliwego” (Rogers 2018: 9). Analizując treść zawartych w książce biografii, dostrzec można, że te wybitne kobiety, przeciwstawiające się na ogół roli narzuconej im przez obyczaj i kulturę, płaciły wysoką cenę za niezależność i realizowanie celów, do których były przekonane. Niejednokrotnie tą ceną była samotność¹⁴, niekiedy zerwane więzy rodzinne, bezdzietność, często łączenie się w pary z innymi wybitnymi kobietami, wspierającymi się wzajemnie w realizowaniu nowatorskich przedsięwzięć i tworzenia siebie. W pokonywaniu trudów życia, przeszkód obyczajowych i kulturowych oraz we wdrażaniu wizji i projektów pomagała im niewątpliwie charyzma i umiejętność nawiązywania relacji społecznych.

Zaproszenie do lektury

Lektura tej książki wprowadza czytelnika w optymistyczny nastrój, potwierdza bowiem otwartość środowisk i przepływy idei oraz projektów społecznych widoczne w aktywnościach kobiet, analizowanych metodą biografii ponadindywidualnych. Wybór tej metody wydaje się bardzo trafny, pozwala bowiem nie tylko na dodatkowe ukazanie źródeł i kontekstów tworzenia się metod i treści pracy społecznej, oświaty dorosłych, ale także umożliwia podkreślenie procesu stawania się omawianych aktywistek „żywymi” postaciami, realizującymi wizje rozwoju społecznego, powszechnie uznawane za zbyt utopijne.

Odnosząc się do jednej z ostatnich książek francuskiego filozofa François Julliena, można mówić o postawie dekoinsydencji, ujmowanej jako „niezgodność i nieadekwatność wobec zastanej sytuacji, dzięki której pojawia się nowe” (Jullien 2020: 45). Ta postawa, tak charakterystyczna także dla samej Radlińskiej i powołanej przez nią pedagogii społecznej, wydaje się być niezmiennie aktualną.

Bibliografia

- Balińska M. A. (2012[1995]) *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*, tłum. M. Braunstein, M. Krasicki, przedmowa B. Geremek, Warszawa, Wydawnictwo Studio EMKA.
- Bourdieu P. (2004) *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Éditions Raisons d'agir.

¹⁴ Claudie Solar (2018: 94) podaje, że połowa kobiet, które ukończyły w tym czasie kolegia tworzone przy wielkich uniwersytetach amerykańskich odrzucało ideę małżeństwa.

- Coenen M.-T. (2018) *Victoire Cappe: syndicalisem et formation, les deux leviers de l'autonomie des travailleuses* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 183–204.
- Droux J. (2018) *Margueritte Champendal: entrepreneure en santé et pionnière de l'éducation des femmes à l'hygiène* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 129–146.
- Éloy J. (2018) *Marie – Jeanne Bascot, éducatrice du voisinage* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 147–162.
- Ernaux A. (2008) *Les Années*, Paris, Gallimard.
- Ernaux A. (2022) *Lata*, tłum. M. Budzińska, K. Jarosz, Wydawnictwo Czarne.
- Gubin E., Jacques C., Rochefort F., Studer B., Thébaud F., Zancarini-fournel M. (red.) (2004) *Le siècle des féminismes*, przedmowa M. Perrot, Paris, Les éditions de l'Atelier - Éditions ouvrières.
- Groutel E. (2013) *Follet. Un management au service de la société*, Paris, Humanisme et Organisations.
- Hunyadi M.-É. (2018) *Caroline Spurgeon, Virginia Gildersleeve et la promotion des carrières intellectuelles féminines* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 109–128.
- Jullien F. (2020) *Politique de la décoïncidence*, Paris, L'Herne.
- Laot F. F. (2018) *Jean Deroin et l'éducation mutuelle des femmes et des prolétaires* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 31–50.
- Laot F. F., Solar C. (2018a) *Introduction. Rechercher des pionnières à la croisée des chemins de l'histoire de l'éducation des adultes* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 13–29.
- Laot F. F., Solar C. (red.) (2018b) *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan.
- Marynowicz-Hetka E., Laot F. F. (2018) *Éducation des adultes et progrès social selon Helena Radlińska* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 163–182.
- Marynowicz-Hetka E., Laot F. F. (2022) *Edukacja/oświata dorosłych i postępowanie społeczne według Heleny Radlińskiej*, tłum. E. Marynowicz-Hetka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 202–219, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.11>.
- Montémont V. (2011) *Les Années : vers une autobiographie sociale* w: *Annie Ernaux : se perdre dans l'écriture de soi*, D. Bajomée, J. Dor (red.), Paris, Klincksieck, s. 117–132.
- Naumiuk A. (2016) *Jane Adams i jej koncepcja pracy w środowisku społecznym*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(61), s. 37–54.
- Perrot M., Duby G., Thébaud F. (red.) (2002) *Histoire des femmes en Occident*, t. 5, Paris, Perrin.
- Pinto E. (2006) *Autobiographie, Confessions impersonnelles, auto-analyse*, „Questions de communication”, nr 9, s. 435–453, <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7946>.
- Roland E. (2018) *Isabelle et Zoé Gatti de Gamond et l'éducation libérale des femmes en Belgique au XIXème siècle* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 51–70.
- Rogers R. (2018) *Préface. Chercher les femmes dans l'éducation des adultes* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 5–12.

- Solar C. (2018) *Pour une vraie démocratie : Mary Follet et les écoles du soir*, w : *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 89–108.
- Strasser A. (2012) *L'énonciation dans les années. Quand les pronoms conjuguent mémoire individuelle et mémoire collective*, „Roman 20-50”, nr 2(54), s. 165–175, <https://doi.org/10.3917/r2050.054.0165>.
- Thébaud F. (2007) *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon, ENS Editions, <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.6516>.
- Thivend M. (2018) *Élise Luquin, une pionnière de la formation commerciale féminine en France dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle* w: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (red.), Paris, L'Harmattan, s. 71–88.

O Autorce

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego, d.h.c. Uniwersytetu w Ostrawie. Redaktor naczelny czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, wydawanego przez Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą namysłu nad podstawami działania pedagoga społecznego w polu praktyki, kształcenia do profesji społecznych i działania w polu pracy socjalnej/społecznej, epistemologicznych i metodologicznych przesłanek konstruowania narzędzi analizy aktywności w polu praktyki. Ostatnio ukazały się jej książki: *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Ewa Marynowicz-Hetka – social pedagogue, professor of humanities, professor emeritus of the University of Lodz; d.h.c. University of Ostrava. She is the editor-in-chief of the journal “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies”, published by the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz and the University Press. Her research interests include: reflection on the foundations of social pedagogue’s action in the field of practice; education in social professions and to the action in the field of social work; epistemological and methodological rationales for constructing analytical tools for the analysis of activity in the field of practice. Recently, she published *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Cytowanie

- Marynowicz-Hetka E. (2022) *Prekursorki edukacji/oświaty dorosłych / pracy społecznej w pokoleniu historycznym Radlińskiej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 259–270, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.14>.

Lech Witkowski* 

Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości / *dual-process theory*)

Abstrakt

Tekst zajmuje się współczesnym sporem w humanistyce o „metawzorce”. Składa się, poza wstępem, z siedmiu bloków rozważań. Po pierwsze, autor określa i zgłasza sprzeciw wobec dominujących wizji strategii poznawczej w humanistyce współczesnej, jako ułomnych wobec złożoności zjawisk i procesów. Po drugie, są nazwane i zakwestionowane jako iluzje przekonania dotyczące doskonałości w dominujących trybach instytucjonalizacji nauki. Po trzecie, omówione zostają przykłady narastania złożoności zjawisk jako wyzwania humanistycznego. Po czwarte, mówi się o pojęciu podwójnych (*dual*) (dwoistych) procesów w kulturze i praktyce społecznej. Piąty człon rozważań stanowi ilustrację problematyki powracającego niezrównoważenia w strukturze takich procesów i praktyk, akcentując także wagę podejścia ekologicznego z jego nowym pojmowaniem w humanistyce. Szósta część tekstu omawia napięcia między instytucjonalizacją i intelektualizacją dyskursu, w trosce o ich zespalanie w jeden proces. Wreszcie po siódme, zamiast zakończenia autor czyni akcenty w formie posłania dla przyszłości w postulowanej strategii rozwoju i samokształcenia.

Słowa kluczowe: dwoista struktura, ambiwalencja socjologiczna, poziomy złożoności układów czynności, praktyk i procesów społecznych, mechanizmy sprzężeń zwrotnych.

* Akademia Pomorska w Słupsku.

Artykuł otrzymano: 14.04.2022; akceptacja: 24.05.2022.

Humanistic Challenges in the (In)Balance of Processes and Social Practices (A Panorama of Tropes of Duality / Dual-process Theory)

Abstract

The article discusses the contemporary conflict over “meta-patterns” in the humanities. Aside from the introduction, it consists of seven sections. First, the author presents and objects to the dominant visions of cognitive strategies in contemporary humanities, which are defective when analyzing the complexity of phenomena and processes. Secondly, they are named and questioned as illusions about excellence in the dominant modes of the institutionalization of science. Thirdly, the author discusses examples pertaining to the increasing complexity of phenomena as a humanistic challenge. Fourthly, he refers to the concept of dual processes in culture and social practice. The fifth section illustrates the recurring problem of imbalance in the structure of such processes and practices, also highlighting the importance of an ecological approach, together with its new understanding of the humanities. The sixth section of the article examines the tension between the institutionalization and the intellectualization of discourse, for the sake of uniting them into one process. Finally, instead of a conclusion, in the seventh part the author offers some emphasis in the form of a message for the future in the postulated strategy of development and self-education.

Keywords: dual structure, sociological ambivalence, levels of complexity of systems of activity, practices and social processes, feedback mechanisms.

Wstęp

Niniejszy artykuł¹ przyjmuje perspektywę, określaną przez autora mianem humanistyki stosowanej (Witkowski 2018). Podejście to jest traktowane jako przestrzeń refleksji krytycznej wokół zadań – rozpoznanych jako podstawowe w praktyce badawczej i społecznej – wymagających uwzględniania złożoności najczęściej dwoistych procesów w kulturze i życiu społecznym. Prowadzi to ku strategii poznawczej i aksjologicznej, rozwijającej kompetencje i style zaangażowania w stronę humanistyki, określaną z kolei mianem ekologii idei, umysłu i praktyki². Poniżej zarysowuję ele-

¹ Tekst wykorzystuje treści przygotowane i ogłoszone w trybie wykładu inauguracyjnego interdyscyplinarny cykl zajęć dla doktorantów, zorganizowany przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe (ŁTN) w roku akademickim 2021/2022. Cykl ten odbywa się pod łącznym hasłem tematycznym: „Ekologiczne, społeczne i ekonomiczne aspekty (nie)zrównoważonego rozwoju”, w ogólnej ramie problemowej, określonej tematem: „Współczesny świat i jego poznanie – rezultaty badań łódzkich naukowców”. Autor wyraża swoją wdzięczność dla ŁTN oraz dla prof. Ewy Marynowicz-Hetki za inicjatywę zaproszenia do tego wykładu, który został ogłoszony 28 października 2021 roku w siedzibie Towarzystwa.

² Perspektywa ta ma swoją historię (Zięba 2004), swoją klasyczną postać nowej epistemologii cybernetycznej (Bateson 2000), uzyskując kolejne oblicza w kontynuacji i przetworzeniach (Bateson (red.) 2017, Bateson, Jaworska-Witkowska (red.) 2017, Jaworska-Witkowska, Witkowski (red.) 2016), w tym w aplikacjach np. w zrębach pedagogiki społecznej w wersji Heleny Radlińskiej (por. Witkowski

menty tak pojmowanego podejścia, wykorzystując tropy zawarte we wcześniejszych publikacjach autora.

W innej perspektywie okazuje się, że chodzi o poważną, kluczową dla strategii poznawczych humanistyki debatę o „metawzorze” (*metapatterns*) (Volk 1995), to znaczy o kwestię tego, jakie formuły schematycznej organizacji najlepiej przyświecają rozpoznawaniu złożoności procesów, radzeniu sobie z paradoksalnością i wymogami tworzenia równowagi między skrajnościami czynników wchodzących w grę w działaniach i przejawianiu się kluczowych zjawisk kulturowych i społecznych. Nie jest bez znaczenia, i to wręcz fundamentalnego dla humanistyki, czy jej refleksja zdominowana będzie szukaniem kręgów, centrów i ośrodków zamiast struktur decentrowanych, przynajmniej eliptycznych, dwuogniskowych. Podobnie kluczowe jest to, czy będziemy binarności kojarzyli głównie jako dychotomie i rozdwojenia rozdroży, czy jako dwubiegunowe zespolenia w wyższe funkcjonalnie całości zorganizowane. Ma także kapitalne znaczenie to, czy granice będą traktowane jako wrogie rozgraniczenia, czy jako miejsca nasycone różnicą, gdzie do inności jest blisko, jak to na pograniczu bywa. Musimy umieć rozstrzygać, czy mamy do czynienia z kolejnymi sferami albo nakładającymi się na siebie warstwami czy poziomami, czy może z układami rozproszonymi albo wzajemnie przenikającymi się. Trzeba umieć wątpić, czy w grę wchodzi strzałki ukierunkowania procesów, skoro potrafimy dopuścić, że może mamy do czynienia z procesami bez tendencji czy linearności, wręcz będących zakładnikami przygodnych okoliczności. Musi padać wreszcie pytanie, częściej niż zwykle, czy w interesującej nas przestrzeni dominuje ciągłość i stopniowalność czy pęknięcia i cięcia, cykle powtarzalności, czy właśnie nieustanna innowacja, albo czy odtwarzany porządek da się wpisać w sztywny schemat czy wymaga dostrzegania procesu aż oscylacji między biegunami, skazującymi i skazanymi na współwystępowanie i współdziałanie³.

Celem rozważań jest ukazanie różnych aspektów problematyki (nie)zrównoważenia, jako wyzwania poznawczego i praktycznego wobec konieczności tworzenia *equilibrium* (jako tymczasowej, odnawialnej równowagi) w warunkach skazania na balansowanie w stanach niepewności, nieprzewidywalności wszystkich okoliczności w ich dynamice. Zjawiska z tym związane wymagają postrzegania ich w ich pułapkach i pułapach rozwojowych, w odniesieniu do kontekstów wpisanych w badania i teorie filozoficzne, a także obecnych w socjologii, psychologii, psychoanalizie oraz pedagogice, w tym zwłaszcza pedagogice społecznej. Zastosowane musi być podejście ekologii umysłu, kultury i idei (Bateson 2000), jako strategii humanistycznej, w trybie pokazującym „pracę pojęć”, tu bez rekonstruowania samej strategii; autor

2014). O kontekstach epistemologicznych i cybernetycznych w powiązaniu z ekologią patrz Marek Hetmański (2000, 2016) oraz zbiór artykułów o „ekologii umysłu” w ujęciu Gregory Bateson’a (por. Jaworska-Witkowska, Witkowski (red.) (2016).

³ Listę tych przeciwieństw strategii poznawczych zawdzięczam rozważaniom, jakie podjął Tyler Volk (1995), pod wpływem dokonań Gregory Batesona (2000), choć listy tej nie traktuję jako wyczerpującej, ani ułożonej w jakiejś obowiązującej sekwencji, czy zgodnie ze wszystkimi intencjami wspomnianych autorów. To raczej jedynie sygnał dotyczący pola poznawczego, na którym toczy się spór, a nawet próba się co do jakości budowania adekwatnych modeli zjawisk, procesów i stanów, w moim ich rozumieniu, i w próbie wprowadzenia do refleksji metodologicznej impulsów zbyt słabo nadal w niej obecnych.

omawiał je szerzej w swoich publikacjach wokół Heleny Radlińskiej i jej „Wielkiego Pokolenia”⁴ oraz w zbiorowych analizach dziedzictwa Gregory Batesona (Witkowski 2013, 2014; Jaworska-Witkowska, Witkowski (red.) 2016). Uwzględnione być muszą uwikłania strukturalne i powiązania dynamiczne, składające się na epistemologicznie analizowaną złożoność procesów i praktyk społecznych, wykorzystujące znaczenie operatora *versus* uczulającego na bycie wobec siebie rozmaitych czynników, wymiarów czy funkcji. Wymagają one opisu dynamiki zmian, wchodzących tu w grę w kategoriach dwoistych napięć, splotów i sprzężeń zwrotnych, z zastosowaniem perspektywy rozpoznającej dwoiste procesy (*dual-process theory*). W tle mamy odesłania do przykładów z historii idei oraz z aktualnych debat, wymagające korygowania nawet aktualnie używanych podręczników ze wspomnianych dyscyplin. Wiodące ilustracje, dostępne szerzej w publikacjach autora to w szczególności: dwoista struktura faz cyklu życia z jego dynamiką wewnątrzfazową, a nie tylko międzyfazową, pozwalająca odróżnić je i powiązać ze sobą w dwoistość dynamiki podłużnej oraz poprzecznej w strukturze procesów rozwojowych; ambiwalencja socjologiczna w rolach społecznych, a także dwoistość wpisana w poziomy złożoności układów czynności, praktyk i procesów społecznych, z uwzględnieniem mechanizmów sprzężeń zwrotnych. Zasadą badawczą, rozwijaną przez autora, jest nieustanne szukanie powiązań między historią idei a problemami współczesnymi, co wymaga powracających nowych odczytań tradycji myśli z różnych dyscyplin, w wysiłku wydobywania z nich nowych impulsów i inspiracji, wpisanych w dojrzewające procesy, aż po przełomy poznawcze w humanistyce, w tym jak dotąd zbyt słabo rozpoznany „przełom dwoistości” (Witkowski 2013).

Tekst podejmuje sygnałnie kwestie ważne dla humanistyki stosowanej, jednocześnie na serio traktującej poszukiwanie (w tym i odzyskiwanie) kontekstów teoretycznych z tradycji myśli, pozwalających na podejmowanie kwestii generowanych przez aktualne sytuacje działania i procesy społeczne. Zarazem chodzi o tworzenie ujęć umożliwiających budowanie głębszej refleksyjności samej praktyki indywidualnej i zbiorowej. Najogólniejszą przesłanką rozważań jest strategiczne – dla postawy poznawczej tu przybliżanej – przekonanie, iż w grę wchodzi nieustanne wyzwanie niezrównoważenia procesów, wymykających się spod kontroli, wobec trudności koordynacyjnych w trybie ich funkcjonowania według zamysłów podmiotowych ich uczestników. Wymaga to zarazem nowego rozumienia złożoności powracających zadań oraz nieustanności uczenia się i od nowa problematyzowania sytuacji działania i przebiegu procesów. Musimy wypracować postawę refleksyjności postawionej w obliczu przeszkód, oporu i wymogów uwzględniania wartości, zadań i norm, które są ze sobą w konflikcie, niedającym się zredukować tym bardziej harmonizować i ani metodycznie, ani proceduralnie opanowywać. Samoregulacja nie uzyskuje narzędzi sprowadzających się do technicznej koordynacji, wymagając nieustannie radzenia sobie z dylematami strukturalnymi i niepewnością etyczną, wraz z ryzykiem nieadekwatności poznawczej.

⁴ Pojęcie to omawiam tu osobno. Wcześniej zostało zrekonstruowane przeze mnie w ramach analiz w historii myśli pedagogicznej okresu międzywojennego w Polsce (Witkowski 2013), a niezależnie tak jest interpretowane przeze mnie dokonanie Floriana Znanieckiego (por. Witkowski 2022).

Centralny kontekst problemowy moich rozważań stanowią zatem dominujące postawy poznawcze w humanistyce, niezdolne sprostać złożoności, dynamice i paradoksalności procesów, w ich relacyjnych uwikłaniach, dodatkowo komplikowanych przez dynamiki i skalę splotów, w jakich pozostają z uwzględnieniem okoliczności zewnętrznych. Mamy zatem coraz częściej do czynienia ze złożonościami, wymagającymi nowej postawy poznawczej, moralnej i życiowej, w świecie nakładających się na siebie i przyspieszających zjawisk. W warunkach komplementarności i sprzężeń między procesami i ich czynnikami przyszłość uzyskuje status rzeczywistości stającej się na naszych oczach z niebytu, przynosząc zaskakujące realia, i to wielokrotnie w ciągu życia jednego pokolenia. W ich opisie zwykle dominują rozmaite zabiegi redukcyjne, związane ze stosowaniem jednoznacznych kwalifikacji kategorialnych, dualizmów, antagonizmów i odgraniczeń, albo spektrum rozrzutu czy hierarchii przewyższanych stopni. Tymczasem historycznie dojrzeła perspektywa przewyciężająca ich „uroszczenia” (ważny termin Floriana Znanieckiego, por. Witkowski 2022) i uproszczenia poznawcze, określana przez autora mianem „przełomu dwiistości” (Witkowski 2013), kojarzona ze współczesną teorią „procesów podwójnych” dopiero stopniowo przebijająca się w nurcie badań kognitywistycznych (*dual-process theory*). Takich procesów aksjologicznie i ontologicznie tradycyjne podejścia w humanistyce nie są w stanie opisywać bez spłykania ich złożoności strukturalnej i dynamiki – ani podłużnej, ani poprzecznej. Zbyt łatwo widzi się jedynie rozłączne alternatywy czy polaryzacje, a dylematy traktowane są jako dające się rozwiązać wyborem, wobec sytuacji o charakterze rozdroży, nie zaś strukturalnej niezbywalnej komplikacji powracającej nieustannie jako stała okoliczność wpisana w procesy dysponujące podwójnymi co najmniej zespoleniami. Różnice, nagminnie kojarzone jako przeciwieństwa, często są wpisane w modele skrajnie polaryzujące, bez płaszczyzny styczności i współdziałania. Niezbędne staje się też odróżnianie różnic wewnętrznych i zewnętrznych w procesach, w tym warunkiem rozwoju poznawczego staje się dociekanie różnic znaczących, które same stają się źródłem nowych różnic w jakości stanów i działań, a nie tylko mających charakter nieistotnych dodatków.

Treści te są tu zebrane jedynie w trybie syntetycznej i roboczej etiudy, jeśli użyć muzycznego wyrażenia, stanowiącej dawkę sporego wyzwania dla odbiorcy, już choćby z racji próby zagęszczonego z konieczności, przeglądowego podejścia; chodzi bowiem o podejście prowokujące do podjęcia samodzielnych dociekań, dla zdania sprawy sygnalnie, jedynie z pogłębionych osobno w monografiach rozważań szczegółowych, przynoszących uzasadnienia poszczególnych tez, typologii i zróżnicowań. Warto podkreślić zarazem, że w humanistyce diagnozujemy rozmaite kryzysy jako przesilenia, zwroty, przełomy, nowe paradygmaty, nowe pola dociekań i poszukiwań, często je odnajdując dopiero *ex post*. Wymaga to, czego nie wolno lekceważyć, zmiany świadomości metodologicznej na wersje spoza obowiązujących ciągle jeszcze podręcznikowych wykładni, jako już niedostatecznych. Zresztą dotyczyć to zdaje się całej nauki, zaskakującej zmianami wobec wcześniejszych wykładni wiedzy. Okazało się dla przykładu w fizyce, że nie ma nic bardziej „złożonego” niż świat cząstek „elementarnych”, z upadkiem wielu wyobrażeń o ich istnieniu i możliwości poznawa-

nia. Zmieniają się kryteria realizmu poznawczego i odsłaniane są nowe mechanizmy i procesy, których opanowanie rzutuje na wyobrażenia o świecie od jego wymiarów mikro aż po makro, z odwracaniem zależności w sferze określonej mianem ekologii kultury czy ekologii umysłu. Racjonalność postaw także nie daje się ujmować metodycznie na jeden sposób, wymagając transwersalności, naprzemiennie stosującej podejścia dopełniające się wzajemnie, jako warunku rozumności radzącej sobie ze złożonością procesów i zjawisk, wymagającej palety spoza tradycyjnych schematów instrumentalizujących poznanie w ramach dostępnych wcześniej metod. Niezbędne okazuje się nowe podejście także do dziedzictwa myśli, okrojonego w jego rozumieniu do wykładni gubiących często ważne idee w ich zalążkowej jeszcze formie lub zmarginalizowanej później treści. Humanistyka musi szerzej się otworzyć na pęknięcia, spłytenia i zapomnienia dokonań intelektualnych, którym sprzyjają zawężone i doraźne sposoby pojmowania i realizacji interesu instytucjonalnego elit wiedzy poszatkwanej dyscyplinarnie na fałszywie rozdzielane poletka badań.

Tekst zachęca młode pokolenia badaczy do uwzględniania – mającej już swoje rozwinięcia w literaturze – konieczności wprowadzenia w myślenie humanistyczne głębszych uwarunkowań strukturalnych w zjawiskach interesujących humanistykę, jeśli ta chce sprostać złożoności, paradoksalności, dylematyczności, dwubiegunowości zróżnicowań, w innej perspektywie niż ciągle dominująca w obiegowych paradygmatach i ich schematyzacjach. Podkreślić warto, że – historycznie rzecz biorąc – rozmaite zjawiska bywają najpierw rozpoznane w swoich przebiegach skrajnych, czy uskrainiających pewne ich stany w postaci patologiczne, zakłócające rozwój, jak ambiwalencja odkryta w kontekście schizofrenii czy dwubiegunowość, obiegowo kojarzona z chorobą afektywną dwubiegunową. Tymczasem oba te zjawiska mogą mieć postaci nie tak jednostronne, stając się wręcz pożądanymi w swojej obecności dla pełni procesów i ich naturalnego przebiegu, w jakie bywają wpisane strukturalnie w praktyce społecznej ich koordynacji. Takich paradoksów pokażemy tu więcej; zachęcając do śledzenia ich w literaturze spoza dominującego kanonu zbyt wąsko dobie-ranych lektur w typowych procesach (samo)kształcenia doktorantów.

Przeciw dominującym wizjom strategii poznawczej

Po pierwsze zatem – wśród wielu sytuacji działania społecznego i odniesień w kulturze oraz procesów, w jakie bywamy uwikłani, szczególnie wyróżniają się i bywają wręcz pożądane (na podstawowym poziomie piramidy złożoności zjawisk) strukturalne i dynamiczne jakości obiektów kulturowych i ich powiązań, które są kojarzone z takimi cechami, jak: jednoznaczność, jednorodność źródeł, jednokierunkowość przebiegu, jednostajność tempa, jednolitość charakteru. Zwykle nie kojarzymy, że za takimi uproszczonymi cechami, na ogół przypisywanymi tym obiektom i procesom oraz ich transformacjom, ukryta jest próba wygodnego zredukowania złożoności do jakiejś jedynie postrzeganej jednostronności, gubiącej tę złożoność, zastępując ją

uproszczonymi modelami i opisami⁵. Zakłada się tu często możliwość zbudowania harmonii, w kontakcie z dającym się metodycznie kontrolować czy ukierunkować przebiegiem procesu, zredukowania go do procedur technicznych, których można się nauczyć z podręcznikowych instruktaży czy poradników.

Mamy tu wizję rzeczywistości daleko uproszczonej, pozbawionej co najmniej dwustronnego, dwutorowego, dwuznacznego dwubiegowego uwikłania, a tym bardziej dynamicznego istnienia, bywa nawet, że bez przebiegów mających jakąś tendencję czy trend rozwojowy, w trybie oscylacyjnym, pulsującym czy rodzaju rozdrzania. Podporządkowuje się ona w tym obiegowym wydaniu na ogół doświadczeniu potocznemu, płytkiej i doraźnej percepcji, dokonując zapisu zdroworozsądkowych i lokalnie ważnych mniemań, wystarczających w zawężonym polu oglądu i zubożonym świecie podejmowania decyzji. Nie ma tu miejsca na niepewność, nieostrość, ryzyko błędu, napięcia i wahnięcia, na dynamikę zależną od dodatkowych okoliczności, spoza naszej kontroli, a wreszcie nie ma tu zdolności do widzenia paradoksalności prawdy zjawisk, która czai się głębiej, zrywając z tym horyzontem doświadczenia świata w jego fragmencie czy epizodzie. Nie ma tu też na ogół miejsca na dostrzeżenie, że język służący wyrażeniu takich doświadczeń bywa tu daleko uproszczony, z zapomnieniem jego różnicowań semantycznych w poszczególnych terminach, które mogą wprowadzać zupełnie inne normatywnie ukierunkowania rozumienia, a tym bardziej wyjaśnień i decyzji co do jakości działania. Złożoność, paradoksalność i normatywność bywają tu zredukowane z jednoczesnym zamaskowaniem owej redukcji, jej nieobecnością w polu percepcji i konceptualizacji.

Po drugie – bardziej świadomi nieadekwatności owych „uroszczeń” poznawczych, gubiących te filozoficznie podstawowe trzy cechy czujności poznawczej, idą krok dalej i przyjmują perspektywę uprzednio dychotomizującą zjawiska, uznającą ich rozdwojenie, rozszczepienie, radykalne pęknięcie, polaryzację, aż po skrajne przeciwieństwo reprezentujące schemat typowego dualizmu ustanawiającego alternatywę w opozycji prawda–fałsz, dobro–zło, słuszne–błędne. Wówczas widzi się tu jedynie rozdroża, rozwidlenia, rozłączne wybory, bifurkacje (jeśli użyć ciągle bardziej dla wielu obco brzmiącego terminu). Nawet jeśli zwolennicy takiego podejścia postrzegają jakąś przestrzeń wyboru czy funkcjonalnego dylematu (typu: co zrobić, za czym się jednoznacznie opowiedzieć), to sądzą, że jest tu wystarczające zaplecze przesłanek dających znowu jednoznaczne rozstrzygnięcie i stanowiące podstawę jednorazowego uzasadnienia. Sądzą oni, że tak ubogo pojmowany dylemat musi mieć jakieś ostateczne rozwiązanie, jak problemy, których nie należy pozostawiać w zawieszeniu, niepewności czy konieczności ciągłego do nich powrotu. Oczywiście nie ma tu miejsca na zrozumienie, że dylemat strukturalnie rozumiany może, a nawet

⁵ Przeciw dominacji podejść jednostronnych i operujących dualizmami mocno wypowiedali się m.n.: w socjologii Florian Znaniecki (pokazuję to w najnowszej mojej książce, por. Witkowski 2022), w psychologii Abraham Maslow (1970), czy tak historię filozofii, jako walkę z nimi, ujmował promotor mojego doktoratu Zdzisław Cackowski; łącznie walkę tę określam mianem „przełomu dwoistości” (por. Witkowski 2013). W pedagogice rozpoznawanie konieczności wyjścia poza jednostronność w rozstrzygnięciu dualizmów jest znakiem firmowym dojrzałości poznawczej „Wielkiego Pokolenia” pedagogów, z Heleną Radlińską czy Bogdanem Nawroczyńskim (por. Witkowski 2014).

musi znaczyć coś zupełnie innego i tylko w tym innym znaczeniu jest istotny humanistycznie. Bliższe przyjrzenie się operacjom myślowym tych podejść obnaża zwykle szereg sztuczek intelektualnych pozwalających na budowanie takich opozycji, a nawet czyni z nich cnotę.

Po trzecie – jeszcze inni, w poczuciu większego wyrafinowania intelektualnego, widzą tu, zamiast dualizmu jako sztywnej alternatywy, nowy model jako rodzaj spektrum rozrzutu i stopniowania, budują wyrafinowane schematy ukazujące kontinuum uwikłane w dwubiegunowe, dwustronne skrajności, gdzie bycie oznacza gdzieś – bycie w przestrzeni tego zabsolutyzowanego zróżnicowania. Ma to ilustrować polimorficzność, mozaikowość, wielopostaciowe warianty budowania tożsamości, które pozostają w swojej strukturze w pełni dookreślone, nie gubiąc swojej gotowej i pełnej odrębności. Modyfikacją tego schematu jest zakładanie możliwości przemieszczania się w ramach danego spektrum, skoro ma ono wyznaczać przestrzeń wyboru czy rozrzutu. Przemieszczenia te nie mają jeszcze cechy naprzemiennego, oscylacyjnego istnienia czy przejawiania się w działaniu, wpisanego w kondycję podmiotów uwikłanych w strukturę sytuacji. Nie dopuszczają żadną miarą tego, co zostało już nazwane porządkiem oscylacji. Są one jedynie usytuowaniem w przestrzeni zarysowanych wymiarów w jakimś miejscu, wyżej lub niżej w przyjętych przekrojach przypominających układ kartezjański.

Po czwarte – idąc dalej w stopniowaniu owego wyrafinowania, inni śmiało budują piramidy czy hierarchie stopni, nieodwracalnie oddzielonych od siebie, skoro każdy jest jakoś czymś wyodrębniony i przekraczający wcześniejsze, ograniczone możliwości działania i konstytucji, zatem zaprzeczający im, wręcz je unieważniający, zostawiając je z tyłu, jako przewyciężone, nawet jeśli wcześniej konieczne. To tak, jak gdyby wchodzenie po drabinie czyniło zbędnymi ich wcześniejsze szczeble, skoro idziemy dalej, sama drabina może okazać się wręcz ciężarem albo i przeszkodą. Potkuje tu zasada linearności, jednokierunkowości i nieodwracalności. Są oczywiście możliwe bardziej finezyjne sposoby rozumienia owych piramid, jednak nagminnie bywają one w sposób uproszczony rozumiane i stosowane, jak o tym świadczy przykład z piramidą potrzeb Abrahamą Masłowa i jego sprzeciwem wobec nagminnych dychotomizacji zjawisk w modelach naukowych (Maslow 1970). Zauważyć warto, że piramida jako model jest zwykle pojmowana dość prymitywnie, nawet mimo tego, że sam Maslow potrafił temu modelowi nadawać złożone znaczenie, sprzęgające poziomy znacznie bardziej finezyjnie niż potoczne skojarzenia.

Wspomniane cztery sposoby schematyzowania sytuacji i procesów, z jakimi przychodzi nam się mierzyć w refleksji humanistycznej, nie mają wiele wspólnego z tym, co stopniowo przebija się jako złożoność znacznie częstsza i niosąca wyzwania spoza wyobrażeń o świecie, jakie dają się w tym trybie wyrażać.

A przecież to nie koniec ze złożonościami – trzeba jeszcze umieć niuansować rozumienie tekstów, jako komunikatów, których poziomy znaczenia nie dają się sprowadzać jedynie do zdolności przyswojenia i odtworzenia tego, co ktoś do nas mówi. Są bowiem także aspekty znaczenia metakomunikacyjnego w sensie pytania o to, po co ktoś do nas mówi, jakie to ma mieć znaczenie dla nas i czy znaczeniem tym

umiemy się przejąć, a nie tylko pokazać zdolność przywołania treści pozbawionych wpływu na nasz sposób patrzenia, pojmowania czy wyrażania zjawisk wraz z tym odniesieniem. Widać, że i w rozumieniu pojawia się dwoistość odniesień do treści, jak i do ich wpływu na podmiotowe znaczenie dla tego, kto potrafi je włączyć we własne motywacje czy percepcje. Co więcej, jak uwypuklał to Znaniński (choć jest ten wątek notorycznie niedoczytywany u niego), dążenia racjonalizujące praktykę mogą uruchamiać powracające pokłady chaosu i irracjonalności, co dokładniej zrekonstruowałem osobno (Witkowski 2022). Jest tak, gdy w zastosowaniach przekracza się skalę „ważności” poznawczej wyjściowych kontekstów i zasad, wcześniej wystarczająco prawomocnie porządkujących sferę działań i pozwalających rozumieć teorię jako hipotetyczną reprezentację pojęciową „regularności doświadczenia”, na jego wcześniejszym etapie poszukiwania inwariantów, jako tymczasowych i zakresowo ograniczonych niezmienników praktyki społecznej, odsłanianych poznawczo w próbach zdania sobie z nich sprawy.

O iluzjach doskonałości w dominujących trybach instytucjonalizacji nauki

Zauważmy najpierw, że nasi ułomni, a nadmiernie egzaltowani reformatorzy nauki w ostatnio dominującej postaci afirmacji „konstytucji dla nauki”, zachłystnęli się kategorią „doskonałości”. Najwyraźniej nie rozumieją jej paradoksalnych odślon i antynomii, na które zresztą zwracał uwagę już Władysław Tatarkiewicz w znanym zderzeniu biegunowych opozycji: doskonałość nie może być pozbawiona zdolności do doskonalenia się, bo to znamionuje defekt w stosunku do zdolności do troski o doskonalenie. Doskonałość, paradoksalnie, musi być pozbawiona uzurpacji do ucieleśniania doskonałości bez skazy i ułomności. Wiele z rozwiązań pod hasłem spełnionej doskonałości „konstytucji dla nauki” nie wytrzymuje krytyki, jako żałosne narzucenie prymitywnego wyobrażenia niedouczonej reformatorów co do tego, jak się uprawia wartościową naukę i czego wymaga doskonalenie się w naukach społecznych i humanistyce jako zespolonej przestrzeni. Nie darmo koło hermeneutyczne, jako model sytuacji rozumienia we współczesnej filozofii, uczula na sprzężenia, wymuszające wieczny powrót tam, gdzie widzi się zwykle prawomocnie uznaną rozłączność czy jedynie linearną, jednokierunkową kumulację. Dotyczy to relacji między fragmentami i całością, historią i teorią, gdy treści pierwszego członu bez drugiego są pojmowane na ślepo, bez zasady organizującej rozumienie, a drugi bez pierwszego jest pusty, bo pozbawiony szczegółów jako ważnych przykładów, dających do myślenia.

Powstaje jednak pytanie w odniesieniu do wcześniejszych rozważań: jak jest możliwe dostrzeżenie niewystarczalności tych czterech modelowych postaw poznawczych? Co więcej – zaryzykuję hipotezę – pytanie to jest o tyle ważne i trudne do postawienia, że nadal dominują one w wyobrażeniach adeptów i wielu zaawansowanych badaczy w humanistyce i naukach społecznych (dalej te terminy traktuję jako zespolone). Ponadto pora zdać sobie sprawę, że te ułomności zredukowanej

wizji humanistyki przyświecają najnowszym próbom pseudo-reformy przestrzeni akademickiej w Polsce pod hasłem „konstytucji dla nauki”. Zauważmy, że już samo instytucjonalne rozgraniczanie humanistyki i nauk społecznych jest uwikłane w taką postawę, wyrządzając obu biegunom niepowetowane szkody, niedostrzegane w takim dualizmie, afirmowanym w urojonej wizji „doskonałości akademickiej”. Budowanie rozrzutu rozgraniczonych między sobą dyscyplin stanowi kolejny przykład wyżej zasygnalizowanych wyobrażeń o „doskonałości”, upatrując ładu i porządku w takim spektrum obowiązkowych tożsamości, radykalnie odmiennych, bez istotnych punktów wspólnych czy pogranicznych, dających sobie wzajemną synergię. Pozytywistyczna afirmacja jedyne go modelu postępowania naukowego – aż po poszukiwanie jednoznacznych falsyfikacji jakichś wariantów poznania i schematów teoretycznych – to też, wręcz afirmowana normatywnie jako pożądana, przesłanka dojrzałej etyki badań naukowych, niezdolna do dostrzegania konieczności świadomości post-pozytywistycznej albo wprost antypozytywistycznej, zresztą samej w sobie też przechodzącej etapy przewyższania iluzji pozornego uwalniania się od metawzorca takich podziałów. Można tu też budować drabiny znaczenia widzianego w formule stopniowania punktów przypisywanych za znalezienie się na mapie dokonań naukowych w konkretnym miejscu postrzegania wartości publikacji. Wszystko to funkcjonuje w afirmowanych w ostatnich latach wyobrażeniach o doskonałości konstytutywnej (wręcz „konstytucyjnej”) dla współczesnej nauki. Fałszywy patos takiej retoryki nawet gubi wcześniejsze poczucie wagi „doskonalenia zawodowego” w procesach samokształcenia i funkcjonowania instytucjonalnego, nie tylko nauczycieli.

Poniżej, nie chcąc się pastwić nad patologiami takich ujęć, zakorzenianych tyle instytucjonalnie, co brutalnie i szkodliwie w życiu akademickim, spróbuję zaprezentować elementy pewnej rozwiniętej postaci, przebijającej się nie bez oporów, ale zarówno w porządku historycznym, jak i w najnowszych wersjach rozwijania i promowania humanistyki (zatem zrosniętej z naukami społecznymi). Nie ukrywam, że sam jej sprzyjam, ucząc się jej nieustannie przez lata od największych, bywa niedocztytanych, postaci współczesnej refleksji akademickiej. Paradoks „ontologii wdzięczności”, która rośnie, jeśli jest żywa, pozwala mi coraz bardziej dostrzegać te impulsy u innych badaczy, sam ich nie muszę wymyślać ani tym bardziej sobie przypisywać. Przełomy w nauce nie dokonują się, jak sądzę, tak że ktoś jeden je intencjonalnie robi, ale że dojrzewają i stopniowo rosną, przebijając się spod gruntu porośniętego czymś zupełnie innym. Każdy śmiałek z czasem widzi, że nie musi być jedynym sprawiedliwym i umie docenić także to, co sam próbuje przekroczyć, jako ważne ogniwo dokonującego się procesu. Wiązę to zresztą z pięcioma typami realizmu poznawczego w historii nauki, jakie rozpoznał Gaston Bachelard; w moim ich rozumieniu są to podejścia oparte na wariantach: realizmu „naiwnego” – zatem uwikłanego w iluzję łatwego dostępu do istoty zjawisk z mocy bezpośredniego z nimi kontaktu; instrumentalizacji rzeczywistości – poprzez praktykę instrumentalnej redukcji zjawisk do mierzalności i parametryzacji, zastępującej jakoś wyznacznikami ilościowymi; realizmu „zamkniętego” w przyjętym solidarnym pojmowaniu – zatem założe-

nia dostatecznego dysponowania gotowym językiem opisu, solidarnie chwytającego zjawiska bez potrzeby dopiero poszukiwania właściwego czy bardziej adekwatnego dyskursu i korygowania ukrytych wcześniej założeń; realizmu „otwarcia” elementarności – nastawienia uznającego rozpoznanie pozornie jedynie elementarnych ogniw badanej sfery jako podstawy, z koniecznością odsłaniania jej ukrytej złożoności; i wreszcie realizmu „rozproszonego” – czyli opartego na odwadze postępu poznawczego za cenę przewyciężenia dominujących założeń, poprzez sięganie po sploty ujęć (założeń), wcześniej nawet zakazanych, w trybie nowych przesłanek, najpierw rozproszonych i eklektycznie funkcjonujących, a wreszcie na nowo zespalanych na nowych zasadach.

Uczulając na konieczność nowego paradygmatu w postawach poznawczych i praktycznych, która zresztą nie tylko się przebija, ale otwiera drogę do powstawania niezbędnego tu wariantu o charakterze meta-aksjologicznym i meta-poznawczym, warto wskazać na konieczność sprzęgania aspektów funkcjonalnych i strukturalnych, dynamicznych i zorientowanych zachowawczo na stabilizację, służących balansowaniu i zrównoważeniu. Jest to szczególnie ważne w sytuacjach, gdy równowagę możemy uzyskiwać tylko doraźnie, poddani zmiennym uwarunkowaniom sytuacyjnym, nad którymi kontroli sprawować nie możemy. Ma to miejsce zwykle w okolicznościach ponawiających się lub świadomie ponawianych w zakresie sprzęgania, wiązania ze sobą przeciwstawnie zorientowanych aspektów działań (np. jednocześnie dynamizowania i prób stabilizowania). Odpowiedzi mogą dawać takie pary integralnie powiązanych operatorów, jak hamulec i sprzęgło (hamowanie, przyspieszanie), żagiel jachtu i jego kil (branie wiatru w żagle i szukanie oporu w balansie przeciwważącym groźbę wywrotki) czy trwanie i zmiana (stawanie się poza to, co już jest). Typowe procesy, z jakimi przyjdzie nam się mierzyć, są uwikłane w powracające nierównoważenie, w zakłócenie *equilibrium* przez nadmiarowe efekty działań, których skutków nie umieliśmy ani przewidzieć, ani w porę uniknąć. Takie nadmiary zwykle zbiegają się z deficytami ich dopełnień strukturalnie niezbędnych funkcjonalnie, a uwikłanych w działaniu w niedomiary zakłócające możliwość zrównoważonego i optymalnego przebiegu w danych uwarunkowaniach; pojawia się tu wyzwanie konieczności podejścia świadomego groźby przerostów jednostronności, skazujących wręcz na nierównoważenie grożące katastrofą, a przynajmniej niedostateczną racjonalnością. Oczywiście, niedomiary strukturalnego dopełnienia także jest zasadniczą, komplementarną przeszkodą dla zrównoważenia. Wyzwania „antropocenu” czy paradoksy globalizacji wystarczająco ilustrują te bardziej systemowe uwikłania, które wymagają zupełnie innej problematyzacji, niż wpisane w kanony kompetencji do działania i dominujących nawyków cywilizacyjnych, jak też kierunków parcia na nie, z wykorzystaniem możliwości forsowania rozmaitych interesów i roszczeń aż po uzurpacje idące w stronę zagrożeń cywilizacyjnych w duchu „zbrodni przeciw ludzkości”.

Tymczasem dysponujemy świadectwem tego, jak daleko jesteśmy od włączenia w nasze problematyzacje poznawcze złożoności procesów i paradoksalności ich dynamiki oraz tego, jak częste jest rozmijanie się rozmaitych poziomów ich percepcji. Mam tu na myśli podstawowe skrzywienie procedur badawczych, stoso-

wanych nagminnie nie tylko w pedagogice w trybie badań „na dyplom” lub „na stopień”, także przy doktoratach. Związane jest ono z próbami jedynie przyczynków czy obiegowego stosowania znanych schematów i wygodnych, choć ułomnych procedur bez zdolności do ich problematyzowania, rozpoznawania pozorności uzyskiwanych danych i uwalniania od uproszczeń przekreślających wartość ich stosowania. Tak jest chociażby z nagminnie nadużywanymi tzw. badaniami ankietowymi, rejestrującymi opinie czy aktualne deklaracje i stany. Pomińmy elementarne ułomności takich procedur, rejestrujących co najwyżej stany przekonań na zwykłe małych i niereprezentatywnych próbkach, a opisywanych potem procentowo w pozorowanej skrupulatności, bywa do trzeciego miejsca po przecinku. Mamy tu tymczasem poważną wadę w postaci zwykłej „stop klatki”, iluzorycznego postrzegania dynamicznej rzeczywistości, wobec której takim trybem nie ma zwykle szans na zdystansowanie krytyczne i rozpoznanie pułapek, w jakich tkwi obserwowany w tym trybie sprawozdawczym proces albo całego splotu tychże. Analiza dynamiki procesów, jeśli nie jest zdegradowana poznawczo, wymaga zupełnie czegoś innego, tym bardziej że w dojrzałym ujęciu musi opis tej dynamiki uwzględniać zarówno podłużne zmiany, jak i napięcia poprzeczne, łącznie dopiero wyznaczające procesy równoważenia w trosce o minimum stabilizacji całości podlegającej danym procesom. Iluzoryczne wizje postulowanej „doskonałości” gubią w szczególności wymogi rozwijania poznawczej kultury transwersalności w zakresie rozpoznawania aspektów problematyki badawczych, wymagających stosowania narzędzi i korzystania z wiedzy w porządku poprzecznym wobec narzucanych podziałów dyscyplinarnych oraz zespalania typów racjonalności działania w poprzek odmian, jako warunek zespolonej rozumności praktyki. Zarazem twierdzą i osobno szeroko argumentują, że nie wystarcza już podejście interdyscyplinarne, skoro otwarcie myślowe wymaga perspektywy „transdyscyplinarnej” oraz dwoistości jako warunków wpisania się w integralnie pracującą humanistykę stosowaną⁶. Niezbędne staje się stosowanie tzw. ontologii „międzybycia”, wpisanej w pracę na „pograniczach” dyscyplin i subdyscyplin. Oczywiście wszystko to wymaga nowej, pogłębionej metodologii badań, a przede wszystkim – wizji etyki samokształcenia.

O narastaniu złożoności zjawisk jako wyzwaniu humanistycznym

Oczywiście nie zamierzam twierdzić, że nie ma takich sytuacji, zjawisk, procesów czy obiektów kulturowych i społecznych, wobec których podejścia opisane wyżej w tych czterech postawach poznawczych (badawczych) i praktycznych (decyzyjnych, wartościujących) są w pełni naturalne, a nadto wystarczające i nikomu ani niczemu nie sprzeniewierzające się. Rzecz jednak w tym, że tu humanistyczne wyzwania ani się nie zaczynają, ani tym bardziej nie kończą. Historia kultury nawet zapisała nam

⁶ Oba wątki szeroko już wykorzystuje Ewa Marynowicz-Hetka (2007, 2014, 2015) w swoich analizach dotyczących historii, jak i w teorii pedagogiki społecznej, z uwzględnieniem dokonań Heleny Radlińskiej, a także dla promocji jakości „kultury praktyki” profesjonalnej.

w spadku bardziej złożone sytuacje, chociażby w postaci powracających wyzwań pułapki „Scylli i Charybdy”, gdy – jak w *Odysei* – ucieczka od jednego niebezpieczeństwa przybliżyła nas do popadnięcia w objęcia groźby czyhającej ze strony przeciwstawnej. Osobno przejawia się złożoność w postaci ideału kiedyś boskiego „oblicza janusowego”, gdy spotykamy naprzemiennie ukazywane oblicze czy stany reprezentujące odmienne strony medalu w opisie, i doświadczaniu danego zjawiska. Nie musi się to więc kojarzyć z dwulicowością moralną. Wiemy także, jeszcze za sprawą greckiego słowa *pharmakon* i jego przypomnienia przez Derridę, że opozycja między lekiem i trucizną tylko pozornie pozwala na rozłączność substancjalnych rzekomo cech, gdyż w istocie w grę wchodzi zawsze paradoksalna złożoność obu cech, wymagająca uznania, że w każdym przypadku daje o sobie znać dwuznaczna: lecząca trucizna i trujący lek; równocześnie w tym oksymoronie nie ma nic niepoprawnego – jedynie dramat przemieszczania znaczenia, wpisany w skalę dawki i tryb stosowania. W końcu i antidotum na jad węża robi się z jadu węża, a oprotestowane przez nieuków szczepionki, jak wiadomo od dawna, właśnie uodporniają na chorobę, zaszczipiając nam jej składowe w trybie wzmacniania odporności, mimo, czy raczej wraz z paradoksem wystawienia na chorobowe impulsy. Dzięki historii filozofii, w tym dzięki przypomnieniu tego przez Heideggera, wiemy także, że sprzyjanie myśleniu i jego stosowaniu nie musi polegać na pracy skoncentrowanej na poszukiwaniu odpowiedzi wobec pytania. Wręcz przeciwnie, wymagać musi postawy skupionej na odracaniu odpowiedzi poprzez wysiłek wręcz źródłowego penetrowania okoliczności samego pytania, w tym ukrytych w nim założeń czy przesądzeń, jak też błędów w podejściu do niego popełnianych wcześniej. Wspomniane więc wyżej przeze mnie wyzwania złożoności, paradoksalności i głębszej normatywności, skazują na wysiłek wyjścia poza *doxa* (mniemań opartych na pozornych, choć obiegowych oczywistościach) w stronę *episteme* (wiedzy uwzględniającej głębię i uniwersalność, a przynajmniej ukryte inwarianty).

Wymagają więc zobaczenia co najmniej pięciu postaci „efektu wybuchowego” (Witkowski 2021), jaki może nas spotkać w przestrzeni impulsów poznawczych. Wybuch nowości poznawczej ma potencjał burzenia (naiwności, iluzji i pozorów), torowania drogi do treści i znaczeń inaczej niedostępnych, i wreszcie służy ustanowieniu możliwości wykorzystania uzyskanych w tym trybie narzędzi pozwalających na włączanie nowych jakości do sposobów funkcjonowania podmiotu takiej zdobyczy. Wśród form, w jakich przejawiają się tak rozumiane efekty wybuchowe, znajdują się w moim ich ujęciu: nowe znaczenia spłyconych obiegowych terminów, wskazujące warunki spoza potoczności i naiwności skojarzeń semantycznych; nowe pojęcia spoza języka potocznego, stanowiące nowe ramy, wręcz nowe „ekrany kategorialne”, pozwalające pełniej dostrzec zjawiska wcześniej niewchodzące w pole widzialności; zaskakujące pytania, wcześniej niemożliwe czy jakich sobie sami nie zadajemy w iluzji oczywistości i nieproblematiczności socjalizacyjnych nawyków, zmieniające zarazem przestrzeń istotnej retoryczności; pojedyncze tezy, rodzące najpierw zdziwienie czy przeżycie oporu, potem otwierające oczy na inny horyzont rozumienia, przebudzające w nas możliwość innej percepcji, aż wreszcie prowadzące

nas do transformacji naszego własnego potencjału bycia w świecie, wobec świata i siebie samych; i na końcu cały system nowego problematyzowania sytuacji poznawczej, wymagający rewolucji poznawczej, stanowiący systemowo inny świat dostępny dla nas i z nas emanujący.

Zatem skoro paradoksalnie dla rozumienia ontologii procesu bycia powinniśmy umieć ją w humanistyce uwzględnić to wymieńmy niektóre komplikacje, jakie tu wchodzi w grę: jesteśmy, zarazem stając się, przekraczając siebie, konstytuując, dokonując „autotranscendencji”, jak mówił w kontekście życia Paul Tillich (2005), dopełniając akty narodzin o rozwijanie wrażliwości czy wyobraźni, a tym bardziej – potencjału wyrażania siebie poprzez próby zakorzenienia w kulturze jako glebie symbolicznej, stanowiącej „niewidzialne środowisko”, jak mówiła Helena Radlińska mimo dostępności w medium widzialności w słowach i realnych, namacalnych obiektach kulturowych, czy działamy nieświadomi „ukrytego programu”, czy typu racjonalności, etc. W takiej sytuacji zasada wzbogacenia życia duchowego w trosce o jego jakość refleksyjną wymagającą zmian w trybie „przebudzenia” i przemiany wewnętrznej, przekraczającej intencjonalność i świadomość, czasem niezdolną do sprostania ukrytym przed nią mechanizmom, staje się tu podstawowym paradoksem ontologicznym.

Ale nie koniec na tym. Już w przypadku doświadczenia z dawkowaniem sobie tego, co niesie *pharmakon*, wiemy, że to nie substancjalna istota zwykle wchodzi tu w grę, ale jej funkcja wpisana w dawkę i zmienność potencjału wyznaczona przez to, czy mamy do czynienia z nadmiarem, uskrajnieniem, przesadą czy wręcz przeciwnie, choć także niebezpiecznie – z brakiem, deficytem, luką, niedostatkiem. W obu wypadkach zresztą daje o sobie znać ryzyko związane z pułapką nierozpoznania niebezpieczeństwa wpisanego w nadmiarowe lub niedostateczne obecności takich obiektów. „Mechanizmy obronne” przez ich bezrefleksyjność mogą okazać się autodestrukcyjne; chroniczny wstyd i bolesne poczucie winy mogą być istotnym zakłóceniem kondycji egzystencjalnej, tak jak z drugiej strony postawa bezwstydną czy ta związana z niezdolnością do poczuwania się do winy, mogą prowadzić do patologii rozwoju i generować działania destrukcyjne wobec innych. Pytanie tytułowe Hölderlina: „Cóż po poecie w czasie marnym?”, ze świadomością, że chodzi tu o zmarniałą egzystencję niezdolną do uświadomienia sobie własnych braków, można powiązać z retorycznym pytaniem Bachtina: „Cóż mi po kimś, kto myśli tak samo jak ja?” – dla obnażenia hermeneutycznego paradoksu wartości otwarcia na inność w dialogu pozwalającym spojrzeć na nowo dzięki samej obecności innej perspektywy patrzenia (niekoniecznie przekonującej swoimi racjami), choćby pomagającej nam samodzielnie już dostrzec nasze własne nieuświadomiane przesądzenia jako źródła błędów i problemów egzystencjalnych. Okazuje się też możliwe uściślenie semantyczne dzięki dokonaniu fenomenologicznego wglądu w doświadczenie czasu przez Ingardena, iż „czas wolny” to, w szerszym i bardziej zasadniczym sensie perspektywy całościowej, czas pusty i przez tę pustkę groźny wobec braku wdrożenia do nadawania mu sensu w porządku egzystencjalnym. Można to dodatkowo zestawić z uściśleniem definicyjnym Jacquesa Maritaina, że obecność to „gotowość do zaangażowania w spo-

tkanie”, co warto połączyć z rozumieniem spotkania za Gadamerem jako „poczucia wspólnoty doświadczenia”. Pozwala to rozpoznawać pozór, a nawet rytualizację pozorów, na co zwracał uwagę Bourdieu, iluzję, ukrywającą ekonomię oszustwa w zakresie maskującym brak dyspozycji do działania, wymagającego wysiłku pracy myślowej i procesu przekraczania siebie, czy postawy tworzącej aksjologiczną wspólnotę niewymagającą perswazji czy przymusu. To miał na myśli między innymi Zygmunt Bauman, gdy typologią postaw wobec życia jako bycia w drodze (pielgrzyma, włóczęgi, turysty, niespiesznego przechodnia czy gracza) ilustrował trudności w budowie wspólnoty z kimś, kto daną sytuację traktuje jak epizod, doświadczenie własne fragmentaryzuje w odrębne bloki pozbawione wzajemnie znaczenia i domaga się prawa do nieodpowiedzialności za wartość tego, co wymagałoby trudu schylenia się po nie czy współludzianiu w tej powstaniu i oddziaływaniu.

Nagle dzięki takim impulsom zaczynamy dostrzegać, że obieguje instytucjonalizacje edukacji, wychowania, poziomy samowiedzy i rozumienia własnej sytuacji i funkcji naszych działań są uwikłane w nierozpoznane pułapki zaprzeczenia intencjom. Stąd uczulałem, że pedagog powinien widzieć samego siebie jako działającego na „polu minowym kultury”, starającego się być raczej „strażnikiem braku” – w trybie opartym na zdolności rozpoznawania jak i bolesnego odczuwania własnych deficytów egzystencjalnych dla ich przewycięzania – zamiast egzekwującym posłuszeństwo strażnikiem obowiązujących prawd i znaczeń.

O pojęciu podwójnych (dwoistych) procesów

Tych komplikacji jednak ciągle za mało, jeśli chcieć poważniej uwzględnić narastającą podwójność czy dwoistość strukturalną procesów jako wyzwanie humanistyczne. Twierdzą, że choć nie ułatwiamy sobie zadania, to zarazem nadmiernie nie upraszczamy swojego bycia w świecie, gdy rozumiemy, że nadzwyczaj często – i tu zaczynam tworzyć ramę dwoistości strukturalnej podwójnych procesów – mamy do czynienia z następującymi trzema aksjomatami do uwzględnienia:

- wartości, powinności, normy, zadania i wyzwania, w tym niebezpieczeństwa, występują parami, gdy w grę wchodzi co najmniej dwa dobra jednocześnie, dwie „dążności” nas obowiązujące – wręcz tyle konieczne, co niemożliwe do realizacji bez kosztów etycznych czy ryzyka błędu; zarazem nie wchodzi tu w grę kompromis, gdyż wartości są autoteliczne, wymagając w trybie nieredukowalnego dylematu strukturalnego ciągłego powrotu do nowego problematyzowania ich sytuacyjnych proporcji; na każdym kroku można popełnić błąd etyczny, są tu możliwe dynamicznie zmieniające się, naprzemiennie asymetrie w rodzaju balansowania czy oscylacji;
- te same składowe świata życia, czyli wartości, normy etc., przechodzą w swoje zaprzeczenie w nadmiarach i przy niedostatkach, a na dodatek w ich wspólnej realizacji nie ma tu „złotego środka”, klasycznie czy potocznie często zalecanego, przy niezbędności dynamicznego reagowania na skrajności uwarunkowań, w ja-

kich przychodzi nam działać; nie ma dostępu do mitycznego „rachunku sumienia”, który pozwoliłby jednoznacznie ustanowić status „mniejszego zła”, niepodlegającego dalszej problematyzacji;

- owe ogniwa aksjologiczne naszego zanurzenia w świecie są wystawione na ogromne ryzyko degradacji, gdy narzucić im obowiązującą i bezkrytycznie egzekwowaną otoczkę znaczenia, trybu realizacji i reprezentacji – choćby w zakresie tego, co lub kto wyraża w sposób jedyny wiarę, autorytet, szlachetność, prawdę, geniusz, piękno czy dobro.

Twierdzę, zapewne dyskusyjnie, że żaden z tych trzech warunków nie jest obecny w horyzoncie postaw, które uznałem za typowe w obiegu czy oficjalnej edukacji i jej wdrożeniach czy działaniach perswazyjnych w kulturze, nie wyłączając mediów, polityków, szkół czy kościołów wszelkich wyznań.

Ale i tego odniesienia do komplikacji nie wystarczy, gdyż trzeba wskazać na konkrety w sposób możliwie szeroko budujący ramy do dalszego rozeznawania się w złożoności problematyki z konieczności jedynie tu sygnalizowanej. Oto bowiem dla skójarzenia specyfiki podwójnego procesu warto zauważyć, że nagminnie uczestniczymy w sytuacjach, w których mamy do czynienia z dwustronnością wyzwania. Z jednej strony wchodzi w grę wartość stabilności czy stabilizacji procesu, jego równoważenia i optymalizacji w zmiennych warunkach, by dało się uniknąć jego zakłócenia, wywrotki, przerwania ciągłości procesu czy praktyki, czyli uniknięcia doprowadzenia do katastrofy, do uszkodzenia, kryzysu czy niepowetowanej straty, aż po wymknięcie się spod kontroli czy zdolności uczestnictwa w nim. W skrajnym przypadku może tu dojść do unicestwienia podmiotu tego uwikłania, czy pozbawienia go możliwości racjonalnego działania, gdy ten nie zdobędzie się na nowy poziom zdolności do stabilizowania (podtrzymania w zmiennych okolicznościach) swojego istnienia i integralności, nie zdobędzie nowej zasady działania, czy jej nie zastosuje w konkretnej sytuacji czy fazie procesu tej zmiany wymagającej. Z drugiej strony w grę także wchodzi konieczność innowacyjnego dostosowania się do zmian wynikłych z uwikłań w inne procesy, podmioty czy zjawiska; jest to konieczność sama stawiająca przed problemem dynamicznej zmiany we własnym funkcjonowaniu i potencjale tejże, łącznie z rozpoznawaniem błędów, uczeniem się na nich i poszerzaniem skali potencjalnych reakcji na zmianę. Nie ma tu miejsca na tradycyjne wyobrażenia o alternatywie czy nawet sekwencji następstwa, ale jednoczesności współdziałania ogniw układu złożonego o różnorodnych funkcjach. Dwoistość czy podwójność strukturalna daje o sobie znać także, gdy efekty działania co do ich tempa zderzają się ze sobą wyprofilowane w wymiarze: wpływ bezpośredni *versus* wpływ odroczoney. Inna para takich uwikłań wpisana jest w napięcie: jawne przesłanki świadomego działania *versus* ukryte czy nierozpoznane mechanizmy oddziaływania w przekroju problematyzującym jednostronność analizy intencjonalności działania; można też wskazać na napięcie: skala kontroli *versus* zakres dostępnej zmiany, czy wcześniej wspomniane: dystans *versus* bliskość, czy dynamika działania *versus* stabilizacja i konsekwencja. Zawsze tu w grę wchodzi pary biegunów mających w sobie – mimo ich formalnej sprzeczności – jednoczesną wartość, zasługującą na komplementarne włączenie w działanie

i jego organizację, i rozumienie złożoności, jak i trudności w zarządzaniu nim bez tej komplementarności. W warstwie odnoszonej do wiedzy pojawia się napięcie między nastawieniem intelektualnym wobec treści idei oraz emocjonalnym uznaniem ich znaczenia dla osobistej postawy i perspektywy percepcji. Operator *versus* zawsze tu uwypukla jakiś styk biegunów występujących *wobec* siebie we wzajemnym uwikłaniu sprzęgającym się produkowaniu efektów działania tak zespolonej całości.

Między instytucjonalizacją i intelektualizacją dyskursu

Wielokrotnie już w pracach przywoływałem i omawiałem kanoniczny przykład podwójności (dualności) procesu działania, którego przebieg wpisany jest w strukturę normatywną ról społecznych. Jak to sygnalizowałem już dawno (Witkowski 1994, 2007) warto szerzej posługiwać się analizą Roberta Mertona, wpisaną w jego pojęcie „ambiwalencji socjologicznej” (*sociological ambivalence*), odślaniającej zjawisko ciągle słabo zauważone i niewykorzystane w polskiej humanistyce. To podejście wprowadzające zmianę w rozumieniu złożoności praktyki społecznej, wymagającej naprzemiennej oscylacji w ramach porządku wyznaczonego przez bieguny amplitudy wahań. Tu słowo ambiwalencja rozmija się z potocznymi skojarzeniami psychologicznymi zbyt płytko dostrzegającymi jedynie wahania niepewności przed podejmowaniem działania zamiast uwarunkowań strukturalnych jego normatywnej złożoności. Przypomnę jedynie, że chodzi tu o różnorodne przejawianie się napięcia między jednocześnie ważnym wymogiem dystansu oraz wymogiem bliskości. U Mertona ilustrowały to analizy roli lekarza, polityka i uczonego, ja zaś upominam się o widzenie tego mechanizmu podwójnego czy dwoistego procesu, wpisanego także w role pedagogiczne. Najpełniej wieńczy ten mechanizm ideał oksymoroniczny zdystansowanej troski albo troskliwego zdystansowania (*detached concern*). Podwójność procesu polega tu na konieczności jednoczesnego obowiązywania dwóch biegunów, między którymi przebiega dynamika oscylacji z nieustannym różnicowaniem amplitudy. Nie będę tego omawiał tu bliżej. Chodzi o dylemat, który nie da się usunąć redukcyjnie, gdyż jest strukturalną ramą działania, naturalną dla niego, a nie przeszkodą wobec niego.

Podobnie odeślę do moich dwóch książek dotyczących przemieszczania się dominant rozwojowych jako par wyznaczających podwójną strukturę normatywną w każdej fazie cyklu życia w modelu psychodynamicznym „ekologii ludzkiej”, jak by powiedział Znaniecki. Jesteśmy tu postawieni w obliczu nieustannego powracania zadania równoważenia procesu powstawania potrzeb dynamizujących aktywność oraz tworzenia zdolności do ich stabilizowania, jako warunku powstawania nowej energii witalnej w mierzeniu się z wyzwaniami wpisanymi w trójkąt *Psyche–Soma–Ethos*. Brak uwzględniania tego zdwojonego (nie mylić z rozdwojeniem) procesu, zespalającego bieguny podwójnego procesu rozwoju, stanowi jedną z zasadniczych skaz podręcznikowych wykładni modelu cyklu życia Eriksona w psychologii rozwojowej czy psychodynamicznej psychoterapii, jak to pokazałem osobno (Witkowski 2015, 2020).

Interesuje mnie tu ostatecznie napięcie wpisane nieuchronnie w stabilizowanie i dynamizowanie rozwoju dyscyplin badawczych w humanistyce (podkreślmy: koniecznie zespalanej z naukami społecznymi, wbrew biurokratycznym rozdzielniom). Z drugiej strony chodzi o sprzyjanie rozwojowi intelektualnemu, reprezentowanemu zwłaszcza przez uznanych klasyków tych dyscyplin, którzy z reguły nie mieszczą się w tych ramach. Recepcja najwybitniejszych dokonań, wpisywanych nawet przez ich twórców w ramy poszczególnych dyscyplin, jest okupiona poważnymi nieporozumieniami i szkodami poznawczymi. Jest tak, gdyż zarazem ich ranga i potencjał, jednym słowem – płodność poznawcza, ramy te przekraczają, a nawet rozsadzają. Stabilizowanie instytucjonalne dyscyplin przez najwybitniejszych ich przedstawicieli dokonuje się często nadmiarowo, z potencjałem cennym poznawczo, o prawomocności praktycznej aplikacyjnie znacznie szerzej zdającej egzamin. Jean Piaget nie jest tylko psychologiem rozwojowym w kluczu poznawczym, ale ma dokonania dotyczące perspektywy epistemologicznej znacznie wykraczającej poza te ramy, z wizją rozwoju jako decentracji, mocno wykorzystanej chociażby przez Jürgena Habermasa w teorii działania komunikacyjnego, wbrew ograniczonym podejściom dominującym we własnej dyscyplinie. Znaniecki czy Weber to nie są tylko socjologowie, ale też humaniści, których umysłowości pozostawiły dokonania, warte znacznie szerszego ich postrzegania, bez czego nawet w kontekście własnej dyscypliny, którą na nowo gruntowali, są postrzegani i wykorzystani w zakresach zubażających wytworzony teoretyczny potencjał, jaki przynoszą. Helena Radlińska miała prawo troszczyć się o instytucjonalizowanie dyskursu pedagogiki społecznej, jednak przy głębszym ogarnięciu całości dorobku okazuje się ona ważna i potrzebna dla całej pedagogiki w jej zróżnicowaniu, a nawet unieważnia obiegowe opozycje dualistyczne, w tym pęknięcie między pedagogiką społeczną i pedagogiką kultury. Michał Bachtin nie mógłby funkcjonować bez straty wartościowych impulsów w jego pracach, gdyby został instytucjonalnie wpisany jedynie w ramy historii literatury, zamiast funkcjonować szerzej w otwartej przestrzeni semiotyki kultury i głębokiego pojmowania dialogu w kulturze. Paul Tillich (2005) swoją wartościową analizą wykorzystującą dwoiste napięcia ontologiczne – w tym wskazujące na konieczność dopełniania bieguna samorealizacyjnego przez równocześnie niezbędny biegun autotranscendencji rozwojowej – znacznie przekracza ramy dyskursu teologicznego i wart jest czytania poza tymi ramami, gdyż inaczej stracimy impulsy o szerszym i głębszym znaczeniu dla humanistyki. Bardzo pouczający także jest przykład Leona Petrażyckiego (2002) wpisującego rozważania na temat prawa między moralność i socjologię, ze wskazaniem na zjawisko dwustronności procesualnej wpływu i statusu prawa o charakterze imperatywno-rozszerezeniowym. Peter Sloterdijk (2014) postuluje widzenie rozmaitych „antropotechnik” jako rzutu na troskę o własny rozwój, wcześniej Michel Foucault (2012) uczułał na troskę o siebie poprzez afirmację „technik siebie”. Listę takich przykładów mógłbym kontynuować znacznie dłużej. Wszystkie wymagają relacyjnie widzianej ekologii kultury, jako uwikłanej w odsłanianie realiów świata takimi jak są uwewnętrznione przez podmioty w nim uczestniczące, jako warunek uruchamiania procesu przemiany, wyzwalającej od roz-

poznawanych ograniczeń i ukrytych pułapek, których dostrzeżenie wymaga zmiany perspektywy postrzegania i podejmowania działań poza wąskimi ramami mechanizmów obronnych.

Zastanówmy się więc jedynie na koniec, jakie wnioski należy z tego rozpoznania wyciągnąć. Dopowiem je, sygnalizując w maksymalnym skrócie, że chodzi w nich o perspektywę, w której troska o własną wirtuozerię poznawczą, o samorealizację własnych pasji i o głębię inicjacji w kulturę jako pamięć symboliczną, choćby w zakresie wybranej dyscypliny czy kręgu problemowego wymaga nowej jakości tożsamości jako stylu syntezy doświadczenia, bez redukcji rozwoju poznawczego do doraźnej instrumentalizacji własnych działań. Adaptacja twórcza do sytuacji badań i samokształcenia wymaga wpisania się w wysiłek zaangażowania w zadanie dalekie, a to oznacza: bez gwarancji doraźnego sukcesu, gdzie sama droga się liczy jako wartość, za którą bierze się etyczną odpowiedzialność.

Zamiast zakończenia: akcenty posłania dla przyszłości w postulowanej strategii rozwoju i samokształcenia

Omówione podejście akcentuje w szczególności niewystarczalność wyobrażeń wyrosłych z biologicznego pojmowania homeostazy organizmów połączonej z wizją tworzenia nieodwracalnych stanów, których można się metodycznie nauczyć i których można nauczać jako zwykłych umiejętności, pozwalających na harmonię ze środowiskiem działania w oparciu o obecność wysokiego poziomu samoregulacji, który miałby ułatwiać rozwiązywanie rozmaitych dylematów strukturalnych.

Pozwolę sobie jeszcze na koniec przytoczyć trzy świadectwa wybitnych postaci polskiej humanistyki, które są mi szczególnie bliskie, reprezentujące dwie odmienne dyscypliny, a przecież upominające się o podobną postawę zwykle poza percepcją osób wpisanych w ich ramy. Powstającą książkę o Florianie Znanięckim otwieram następującym mottem z jego prac, jako posłaniem, które warto, moim zdaniem, poważnie wziąć sobie do serca. Oto czytamy bowiem:

Specjalista, którego horyzont myślowy zacieśnia się do problemów, będących aktualnie na czasie w jego wąskiej dziedzinie badań, może z inspiracji twórczych przewodników wykonać wartościową pracę, przydatną dla innych uczonych i przyczyniającą się do postępu wiedzy. Prawdziwie twórczym uczonym nie stanie się jednak nikt, kto nie jest myślicielem, wykształconym na kolejnych wielkich wzorach myśli systematycznej i krytycznej, komu brak świadomości, że jego choćby najważniejsza własna praca jest tylko maleńką cząstką rozległej, mozolnej, nieskończenie różnorodnej i wciąż rosnącej produkcji niezliczonych pracowników – dawnych, obecnych i przyszłych (Znanięcki, 1940; 1984: s. 439–440).

Drugie posłanie zawdzięczam autobiograficznej refleksji Kazimierza Obuchowskiego, którą u kresu życia sformułował jako niespełnione marzenie, stanowiące

zarazem jego zdaniem minimum głębokiego przygotowania do bycia akademickim psychologiem w poważnym sensie tego słowa. Oto bowiem wyrażał żal, że kształcenie akademickie dostarcza zwykle swoistej papki ze szczątków podręcznikowych rozmaitych koncepcji, gdy zarazem żadna z nich nie jest wnikliwie do cna przyswojona i przetworzona, jako katapulta do dalszego rozwoju poznawczego i badań. Nie darmo Czesław Nosal, że posłużę się jeszcze jednym przykładem wybitnego psychologa, uczułał na potrzebę rozróżnienia postawy przyczynkarskiej w nauce od postawy badacza kompletnego. Oczywiście nie chodzi mi tu o zarysowanie kolejnej dychotomii rozgraniczania dążeń w praktyce samokształcenia i prowadzenia badań, ile o wskazanie kolejnego podwójnego procesu, którego dwoista struktura wymaga troski jednocześnie o oba bieguny w dojrzałej postawy akademickiej. Tezą końcową przesłania dla doktorantów niech będzie przekonanie, że muszą oni pod wieloma względami postrzegać stan humanistyki współczesnej z innej perspektywy, niż ją nabyli z podręczników i wykładni sporej części środowisk akademickich reprezentujących ich dyscypliny.

Bibliografia

- Bateson G. (2000) *Steps to an Ecology of Mind*. With a new Forward by Mary Catherine Bateson, Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Bateson N., Jaworska-Witkowska M. (red.) (2017) *Towards an ecology of mind: Batesonian legacy continued*, Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu.
- Bateson N. (red.) (2017) *After Gregory Bateson. Towards a new discourse and applications*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, nr 12, zeszyt 1.
- Foucault M. (2012) *Hermeneutyka podmiotu*, tłum. M. Herer, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hetmański M. (2000) *Umysł jako dwoisty model mózgu i środowiska w: Poznanie, człowiek, wartości. Prace ofiarowane Zdzisławowi Cackowskiemu*, J. Dębowski, M. Hetmański (red.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 137–151.
- Hetmański M. (2016) *Epistemologia jako historia naturalna ludzkiego poznania*, w: *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*, M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), Warszawa, Fundacja na Rzecz Myślenia imienia Barbary Skargi, s. 302–323.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (red.) (2016) *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*, Warszawa, Fundacja na Rzecz Myślenia imienia Barbary Skargi.
- Marynowicz-Hetka E. (2007) *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*, E. Marynowicz-Hetka (red.), t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 352–569.
- Marynowicz-Hetka E. (2014) *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki w: Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejście mediacyjne w działaniu społecznym*, E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 17–31.

- Marynowicz-Hetka E. (2015) *Przeszłość – terażniejszość – przyszłość: zarys stanowiska społeczno-pedagogicznego w: Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczyłlas-Namielska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 15–25.
- Maslow A. (1970) *The psychology of science. A reconnaissance*, foreword Arthur G. Wirth, Chicago, A Gateway Edition, Henry Regnery Company.
- Petrażycki L. (2002) *O pobudkach postępowania i o istocie moralności i prawa*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Sloterdijk P. (2014) *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, tłum. J. Janiszewski, wstęp A. Żychliński, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tillich P. (2005), *Teologia systematyczna*, tłum. J. Marzęcki, tom III, Kęty, Wydawnictwo Antyk.
- Volk T. (1995) *Metapatterns. Across Space, Time and Mind*, New York, Columbia University Press.
- Witkowski L. (1994) *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji w: Edukacja wobec zmiany społecznej. Księga dedykowana Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu w 30. rocznicę Jego pracy naukowej*, J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Poznań–Toruń, Wydawnictwo Edytor, s. 189–200.
- Witkowski L. (2000) *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2007) *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji w: Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, L. Witkowski (red.), Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 205–215.
- Witkowski L. (2009) *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2009a) *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2010) *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Witkowski L. (2011) *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki. Z otwarcia, przebiegu i podsumowania debaty na Kolokwium III w: Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 46–82.
- Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2015) *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2016) *Posłowie. Tradycja versus współczesność. Przyczynek do sporu o historię najnowszej myśli pedagogicznej w Polsce*, w: M. Jaworska-Witkowska, *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, s. 345–365.
- Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Witkowski L. (red.) (2019) *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2020) *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2021) *Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego*, „Orbis Idearum”, t. 9, nr 1, s. 123–143.
- Witkowski L. (2022) *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zięba S. (2004) *Historia myśli ekologicznej*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Znaniecki F. (1940) *The Social Role of the Man of Knowledge*, New York, Columbia University Press.
- Znaniecki F. (1984) *Społeczne role uczonych*, wybór, wstęp, przekład i redakcja J. Szacki, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

O Autorze

Lech Witkowski – filozof i pedagog, profesor nauk humanistycznych, wykłada w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Jego zainteresowania badawcze dotyczą: filozofii edukacji i historii myśli pedagogicznej, buduje perspektywę tzw. „humanistyki stosowanej”. Opublikował 20 książek i był (współ)redaktorem 15 publikacji. Studia monograficzne poświęcił takim kategoriom, jak: autorytet, cykl życia, dwoistość, tożsamość. Pozostaje pod zasadniczym wpływem koncepcji takich autorów, jak: Bachelard, Bachtin, Bauman, Erikson, Giroux, Habermas, Radlińska. Ostatnio ukazały się jego książki: *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej* (2020), *Bogdan Nawroczyński. Oddech myśli. Archiwalia główne* (red., wybór i kom. 2020).

Lech Witkowski – philosopher and pedagogue, professor of humanities, he teaches at the Pomeranian University in Słupsk. His research interests concern: the philosophy of education and the history of pedagogical thought, in which he adopts the perspective of the so-called “applied humanities”. He has published 20 books and was (co-) editor of 15 publications. He devoted his monographic studies to such categories as: authority, life cycle, duality, identity, and remains under the fundamental influence of the concepts of such authors as: Bachelard, Bakhtin, Bauman, Erikson, Giroux, Habermas, Radlińska. He recently published *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej* [*Psychodynamics and their Structure. Studies in Applied Humanities*] (2020), *Bogdan Nawroczyński. Oddech myśli. Archiwalia główne* [*Bogdan Nawroczyński. A Breath of Thoughts. Main Archives*] (ed., selection and comment 2020).

Cytowanie

- Witkowski L. (2022) *Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości/dual-process theory)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 271–292, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.15>.



Marcin M. Bogusławski* 

Monika Modrzejewska-Świgulska* 

(Nie)widzialne środowisko? – o tym, czy i do czego potrzebujemy *shinrin-yoku*

Abstrakt

Przedmiotem naszego namysłu jest *shinrin-yoku*, praktykowane w ramach zaliczenia przedmiotu z arteterapii przez studentów Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ. Przeprowadzane przez nas działania dydaktyczne i analizy materiału empirycznego (dzienniki spacerów) wpisują się w nurt badań opartych na sztuce.

Park rozumiemy jako świadomie kształtowany krajobraz, a ten uznajemy za empiryczny przykład środowiska w rozumieniu Radlińskiej. Poprzez swoje atmosfery parki przenoszą znaczenia i wartości kształtowane także przez minione pokolenia, a w relacje z nimi wchodzi sprawcze podmioty, które w przestrzeni parków uczestniczą. Odnosząc się do dzienników spacerów przygotowanych przez studentów i powiązanych z nimi prac plastycznych, wyróżniamy cztery wyidealizowane typy uczestniczenia w parku (krajobrazie, środowisku): antropocentryczny zamknięty, antropocentryczny otwarty, równoległy, nieantropocentryczny/autoteliczny. Wyróżniamy także trzy etapy edukacji związanej z nabywaniem kompetencji do uczestniczenia w środowisku: utylitarne, pośrednie, nieantropocentryczne/dialogiczne.

Słowa kluczowe: niewidzialne środowisko, atmosfery miejsca, sposoby doświadczania przestrzeni, dzienniki spacerów, *shinrin-yoku*.

The (In)Visible Environment? On Whether We Need Shinrin-yoku, and for What?

Abstract

The subject of our study is *shinrin-yoku* practiced by students of the Department of Educational Studies, University of Łódź, as part of a course in art therapy. Our didactic

* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 26.01.2022; akceptacja: 4.03.2022.

activities and analyses of empirical material (walking journals) are part of art-based research.

We understand a park as a consciously shaped landscape, and we consider it as an empirical example of how Radlińska understood the concept of environment. Through their atmosphere parks convey multiple meanings and values, including those shaped by past generations, and the subjects who participate in the park space also form relations with it. Referring to the walking journals and related artwork, we distinguish four idealized types of participation in the park (landscape, environment): closed anthropocentric, open anthropocentric, parallel, and non-anthropocentric/autotelic. We also differentiate three distinct stages of education that shape the competences to participate in the environment: utilitarian, indirect, and non-anthropocentric/dialogical.

Keywords: invisible environment, atmosphere of place, ways of experiencing space, walking journal, shinrin-yoku.

Wstęp

Jean-Marie Barbier w swoim *Leksykonie analizy aktywności* zdaje sprawę z trzech wymiarów ludzkiego „Ja” (*je, moi, soi*). Kolejno jest to konstruowany dyskursywnie „Obraz siebie dany drugiemu lub sobie samemu”, „Wypadkowa działań konstruowania reprezentacji siebie, poprzez siebie i dla siebie” oraz „Wypadkowa działań postrzegania siebie samego jako podmiotu działającego” (Barbier 2016: 94–96). W każdym z tych wymiarów „Ja” nie jest czymś gotowym, ale czymś, co tworzy się w procesie, który opisywany jest przez Barbiera w kategoriach epistemologicznych (obraz, reprezentacja siebie, postrzeżenie siebie).

Perspektywa epistemologiczna wydaje nam się zarazem konieczna i niewystarczająca do tego, by zdać sprawę z procesualnego charakteru „Ja”. Jest konieczna, gdyż daje wgląd w to, co Margaret Archer nazywa refleksyjnością: w naszą zdolność „postrzegania siebie samych w relacji do własnych kontekstów społecznych” (Archer 2007: 4 za: Majbroda 2017: 34), do „codzienn[ych] manifestacj[i] obiektywnych i zdeterminowanych przez zewnętrzne siły szans życiowych” (Archer 2013: 264). Jest niewystarczająca, dlatego że procesy kształtowania naszego „Ja” przebiegają w okolicznościach, których – jako całości – sami nie wybieramy. „Nasze położenie społeczne odciska na nas swoje piętno, nie tylko oddziałując na to, jakimi stajemy się osobami, lecz także wywierając znaczący wpływ na to, jaką tożsamość społeczną możemy osiągnąć” (Archer 2013: 14). Ta sytuacyjność wymaga wprowadzenia do gry perspektywy ontologicznej. Obie te perspektywy nie pozostają jednak od siebie niezależne. Trzeba uwzględnić je razem, by zobaczyć, że:

jesteśmy tym, kim jesteśmy ze względu na to, na czym nam zależy: hierarchizując i uzgadniając nasze troski, równocześnie definiujemy samych siebie. Nadajemy naszemu życiu kształt, który konstytuuje naszą osobistą, wewnętrzną spójność i pozwala innym rozpoznać naszą partykularną odrębność (*singularity*). Pozbawieni bogatego życia wewnętrznego, opartego

na refleksji nad rzeczywistością, która jest mechanizmem generatywnym najważniejszej z naszych emergentnych własności osobistych (*personal emergent property*), naszej unikatowej tożsamości i sposobu bycia w świecie, skazani jesteśmy na zubożoną egzystencję „człowieka nowoczesności” lub „istoty społecznej”, z których żadna nie odgrywa ważnej i aktywnej roli w kształtowaniu siebie (Archer 2013: 14).

A zatem „Ja”, we wszystkich swoich wymiarach, wiąże się nie tylko z dyskursem i jego znaczeniami, mechanizmami tworzenia obrazu samego siebie, ale także z pozapodmiotowymi warunkami, w których człowiek działa, z wartościami, z innymi ludźmi, z bytami pozaludzkimi czy z empirycznym przejawem refleksyjności, który Archer nazywa „konwersacją wewnętrzną”. Mówiąc językiem Heleny Radlińskiej¹, „Ja” istnieje (tworząc się) w środowisku, przez które rozumie „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość oddziałujących stale lub przez czas dłuższy” (Radlińska 1961: 30), a składają się na nie zarówno czynniki biologiczne, jak i społeczno-kulturowe: „przyrod[a], warunki bytu wytworzone przez pracę ludzką i stosunki między ludźmi z nich wynikające”, w konsekwencji czego kształtuje się coś, co jest niewidzialnym wymiarem środowiska, a na co składają się „wierzenia, nauk[a], literatur[a], sztuk[a], przeżycia, nastawienia psychiczne” (Radlińska 1961: 30). Środowisko jest także przestrzenią uczasowioną, przecięciem się przeszłości i teraźniejszości (Radlińska 1961: 31), z wyakcentowaniem tego, że w odróżnieniu od otoczenia, które podlega nieustannym zmianom, środowisko zmienia się wolniej, oddziałuje w perspektywie dłuższego trwania, wiąże ze sobą pokolenia (zob. Radlińska 1961: 30).

Doskonałą konkretyzacją tak rozumianego środowiska są, naszym zdaniem, parki, które uznać można za kształtowane przez człowieka krajobrazy. Za Stanisławem Pietraszką uznajemy, że krajobrazy w sposób konieczny istnieją w powiązaniu z człowiekiem, który jakiś fragment środowiska musi postrzec jako krajobraz, wytyczając granice tego, co widzi, hierarchizując elementy składowe, coś widząc, a czegoś nie dostrzegając. Przy tym krajobraz nie jest kreacją pojedynczego człowieka, ale związany jest z życiem społecznym, posiada wymiar intersubiektywny (Pietraszko 2012: 138). Posiada także swoją (względną) autonomię, co sprawia, że człowiek może w krajobrazie uczestniczyć.

¹ Znaczenie konceptu środowiska, z uwypukleniem jego aspektów niematerialnych, konsekwentnie przypomina i twórczo aktualizuje Lech Witkowski (np. 2014). W pełni podzielamy jego przekonanie, że u Radlińskiej, także za sprawą koncepcji środowiska, spotykamy myśl, która wyraża „troski i przesłanki zdolne pracować na całym obszarze pedagogiki” (Witkowski 2018: 121). To powoduje, że konieczne jest dostrzeganie niewidzialnych wymiarów środowiska (wartości, znaczenia, tego, co kulturowe) w tym, jak ujawniają się i jak oddziałują „poprzez psychikę ludzką i jej dyspozycje myślowe” (Witkowski 2018: 87). Co ważne, aktualizowanie dziedzictwa Radlińskiej dokonywane przez Witkowskiego odbywa się także w kontekście Batesonowskiej „ekologii umysłu” (zob. Jaworska-Witkowska, Witkowski 2016), a więc w perspektywie, dla której kluczowe jest postrzeganie powiązań, relacji, także „między wrażliwością ludzką a inżynierią i technologiami” (Witkowski 2018: 636), wiążąc to, co społeczne, i to, co przyrodnicze. Nasze podejście jest bardzo bliskie tym ujęciom, choć koncept Radlińskiej aktualizujemy w kontekście (nieco) innej tradycji filozoficznej.

Konstytuuje on tę szczególną zbiorowość i z tych członków „własnej” społeczności lokalnej, którzy go dzielą i w przeważającym nieraz procencie z tych przybyszów, niekiedy z bardzo odległych stron, których krótki nawet pobyt w tym miejscu potrafił uczynić trwałymi „uczestnikami” krajobrazu [...] (Pietraszko 2012: 141).

W końcu krajobraz związany jest także z wartościami. Pietraszko, który rozumiał kulturę jako bycie podług wartości, uczestnictwo w krajobrazie wiąże z rozpoznaniem jego znakowego statusu (krajobraz coś znaczy) i z odsłonięciem wartości, które są skorelowane ze znaczeniami. I nie są to wartości jedynie estetyczne:

Powszechnie konstатовany udział wartości w krajobrazie sprawił jego przyporządkowanie kompetencjom estetyki jako dyscypliny aksjologicznej. [...] Jego problematyka aksjologiczna nie ogranicza się jednak do wartości estetycznych. Być może częściej nawet uobecnia wartości typu etycznego (Pietraszko 2012: 142).

Naszym zdaniem, aby zrozumieć, jak możliwe jest uczestniczenie w krajobrazie rozumianym w perspektywie Radlińskiej i Pietraszki, konieczne jest:

- ujęcie człowieka jako świadomego i kinetycznego ciała,
- wskazanie, że krajobrazy, w tym parki, emanują atmosfery, które można przeżyć,
- wskazanie, że wartości należą do ontologicznej struktury ludzkiego bycia.

Gdy mówimy o ujęciu człowieka jako świadomej i kinetycznej cielesności, odnosimy się zasadniczo do koncepcji Maurice’a Merleau-Ponty’ego, a także do niektórych ujęć z zakresu kognitywistyki (enaktywizm) i psychologii (np. Mirkucka 2018). Merleau-Ponty’emu udało się pokazać, że:

Prawdziwe *Cogito* nie określa istnienia podmiotu przez jego myślenie o istnieniu, nie przekształca pewności świata w pewność myślenia o świecie, a wreszcie nie zastępuje samego świata przez znaczenie „świat”. Przeciwnie, uznaje, że samo moje myślenie jest niezbywalnym faktem, i odrzuca wszelkiego rodzaju idealizm, odkrywając mnie jako „bycie w świecie” (Merleau-Ponty 2001: 11).

Jak twierdzi, „jesteśmy na wskroś stosunkiem do świata” (Merleau-Ponty 2001: 11), który zamieszkujemy jako świadome ciała, w którym zachowujemy się na różne sposoby i z którym jesteśmy związani już na poziomie prerefleksyjnym. Przy tym świat, który zamieszkujemy, jest światem naturo-kulturowym. To, co kulturowe, pojawia się dzięki aktywności ucieleśnionej świadomości w świecie, z zastrzeżeniem, że na poziomie podstawowym charakter kulturowy posiada samo ciało o tyle, o ile jest nośnikiem określonych sposobów zachowania się, które „schodzą w przyrodę i odkładają się w niej w postaci świata kultury” (Merleau-Ponty 2001: 370). Ze świadomym ciałem (jego ograniczeniami, odkładającym się doświadczeniem, marzeniami, planami itd.) wiążą się również tzw. afordancje, czyli możliwości działania, które tkwią w świecie i wymagają rozpoznania przez człowieka.

Pojęcie atmosfer zapożyczamy od Gernota Böhme (2002; 2017), który rozumie pod tym pojęciem istniejące *quasi*-obiektywnie nastroje ewokowane przez ludzi, miejsca, budynki, krajobrazy itd. Nie istnieją one na sposób przedmiotów, ale nie są tylko subiektywnym (w potocznym rozumieniu tego słowa) stanem ludzkiej psychiki. Daje się je wyczuć, ale aby było to możliwe, trzeba umieć cieleśnie zanurzyć się w danej przestrzeni czy sytuacji. Sprzyja temu cierpliwość, uważność, nieodcinanie się od emocji, umiejętność obecności w danej przestrzeni pełnią swoich zmysłów, bez zapośredniczenia jedynie przez format wizualny narzucany przez telefony komórkowe, aparaty fotograficzne czy kamery (zob. Böhme 2017: 119–120).

Zgadzamy się z Barbarą Tuchańską (2012: 148–155), że w rozumieniu wartości trzeba wyjść poza opozycję „transcendentny ideał – faktualny cel”. Pierwsza grupa stanowisk, którą za Tuchańską uznajemy za stanowiska absolutystyczne, pyta o metafizyczną naturę wartości samych w sobie i zakłada, że wartości istnieją bezwarunkowo, bez związku z tym, czy ktokolwiek i kiedykolwiek daną wartość rozpoznał czy orzekł. Tak rozumiane wartości lokowane są „w sferze transcendentnej, pozostawiając podmiotowi jedynie możliwość, a właściwie konieczność, orientowania się na nie i dążenia do nich” (Tuchańska 2012: 149); one same traktowane są jako byty idealne, istniejące bądź tak jak idee Platona, bądź zakorzenione w rozmaicie ujmowanym Absolucie. Jak pokazuje Tuchańska – także w kontekście koncepcji wartości prezentowanej przez filozofów chrześcijańskich – takie pojmowanie wartości wyklucza ich racjonalne usprawiedliwienie. A to dlatego, że istnieją one poza światem faktualnym, w którym co najwyżej się przejawiają, w sferze transcendentnej, do której człowiek ma dostęp co najwyżej w aktach wiary czy aktach mistycznego wglądu, na których nie da się zbudować *stricte* racjonalnego ich usprawiedliwienia. „Z racji swej dyskursywności – pisze Tuchańska – metafizyka musi się więc zgodzić na własną niezdolność do odniesienia się do fundamentu wartości” (Tuchańska 2012: 151), co jest wysoką ceną do zapłaty.

Przeciwieństwem stanowisk absolutystycznych są stanowiska, które dokonują faktualizacji wartości, czyli sprowadzają je do celów ludzkich działań czy do pewnych pożądaných przez człowieka stanów rzeczy, zaspokajających nasze potrzeby, sprawiających przyjemność itd. Wydaje się, że wartości nie są czymś, co da się wydobyc przez „zewnętrz[n]ą analiz[ę] ludzkich działań”, analogiczną np. do badania przyrodoznawczego (Tuchańska 2012: 153). Problematyczny okaże się wtedy normatywny (niefaktualny) charakter wartości, który nie daje się sprowadzić wyłącznie do sfery faktów psychologicznych czy kulturowych.

Przyjmujemy za nasz pogląd Tuchańskiej, że:

Wartości nie są obecne i poznawalne z zewnątrz, lecz są „dostępne od wewnątrz” tym, którzy działają, uczestniczą w badaniu naukowym, praktyce artystycznej, w innych rodzajach wyspecjalizowanej działalności praktycznej lub w życiu codziennym. [...] Rozumiemy wartości, kiedy zastanawiamy się jak postąpić, kiedy pytamy, którą możliwość wybrać, które działanie jest słuszne, kiedy ufamy, że ktoś jest prawdomówny. [...] We wszystkich tych sytuacjach nie odnosimy się do wartości wprost jak do obiektów (Tuchańska 2012: 155).

Wymagają one od nas rozumiejącego przeżycia, dane są w sytuacji aksjologicznej, której rodzajem jest naszym zdaniem konwersacja wewnętrzna, i nie podlegają obiektywizacji. W perspektywie hermeneutycznej, z której czerpie Tuchańska, „rozjaśnianie fenomenu przeżywania wartości polega w istocie na budowaniu jego samoświadomości, ponieważ nie możemy spojrzeć ani na własne, ani na cudze przeżywanie wartości, jak na stan obiektu” (Tuchańska 2012: 155). Same wartości zaś przeżywane są jako coś, co nadaje strukturę naszemu działaniu i życiu; „jako to, co pozwala oceniać i stanowi punkt odniesienia dla wszystkich ocen; jako to, co chcemy urzeczywistnić; czy też [...] jako to, czego w naszym życiu, działaniu czy w jakiejś naszej praktyce nam brakuje” (Tuchańska 2012: 156). Przeżycie wartości rozjaśniane w aktach rozumienia wskazuje też, że „wartości nie mogą być traktowane jedynie jako stany czysto subiektywne, doświadczamy ich bowiem jako obiektywnych, często jako niezależnych od nas i ograniczających nas” (Tuchańska 2012: 155). Nie oznacza to jednak, że są one jakimiś idealnymi bytami, istniejącymi niezależnie od człowieka. Są raczej tym, co strukturuje nasze bycie, nadając mu „od wewnątrz” nieusuwalnie aksjologiczny charakter (Tuchańska 2012: 168).

W sferze „życia faktycznego”, a więc, w żargonie heideggerowskim, na poziomie ontycznym, wartości są oczywiste:

korelatami norm kulturowych i instytucji społecznych, a ponadto są uwikłane w złożone interakcje pomiędzy postawami zajmowanymi przez ludzi w działaniu, w szczególności ich zaangażowaniem w działanie i samym tym działaniem oraz w interakcje między osobistym zaangażowaniem i społecznym porządkiem normatywnym (Tuchańska 2012: 157),

choć się do nich nie dają sprowadzić. Na poziomie ontycznym bywają wartościami utylitarnymi, mogą być pożądanym stanem rzeczy, możemy ich doświadczać jako wartości autonomicznych, wartościowych samych w sobie. Rozumiane są jednak zawsze od wewnątrz, przeżywane w sytuacjach aksjologicznych, wymagają naszej afirmacji, która wiąże się z tym, że nasze bycie na poziomie ontologicznym jest właśnie ustrukturyzowane przez wartości. Uważamy również, że przejawiają się w sądach, które zwyczajowo uznajemy za czysto poznawcze, czego najbardziej widoczny przykład stanowią „pojęcia gęste”, jednocześnie opisowe i wartościujące (zob. Putnam 2004). To, ale także potraktowanie prawdy tak, jak innych wartości, skłania nas do uznania, że wszelkie sytuacje rozumienia są sytuacjami aksjologicznymi.

Dzięki tak ustawionym punktom teoretycznego odniesienia, a więc patrząc z wnętrza pewnej intelektualnej tradycji, *shinrin-yoku* wydaje nam się takim sposobem ucieleśnionej obecności w świecie, który sprzyja wyczuwaniu i rozumieniu atmosfer oraz wchodzeniu w sytuacje aksjologiczne. Wydaje nam się również, że jest to dobre narzędzie do kształtowania umiejętności partycypowania w krajobrazie w szczególności, a w środowisku bio-socjo-kulturowym w ogóle.

Spaceruj jako forma obcowania z krajobrazami, czyli o praktykowaniu *shinrin-yoku* w ramach pracy zaliczeniowej

W drugiej części tekstu analizujemy dzienniki spacerów napisane przez studentów. Pomysł, aby studenci przygotowali takie dzienniki wraz z pracami artystycznymi, pojawił się spontanicznie podczas kursu arteterapii², który odbył się online w semestrze letnim, w roku akademickim 2020/2021. Prowadząca wspomniane zajęcia³, wiedząca troską i ciekawością, zapytała studentów, w jaki sposób dbają oni o swoją kondycję fizyczną oraz zdrowie psychiczne w czasie pandemii. Rozmowa toczyła się wokół problematyki zdrowego odżywiania, podejmowania wysiłku fizycznego, spędzania czasu na otwartym powietrzu, dbania o pozytywne emocje oraz relacje społeczne. Wykładowczyni pytała studentów o to, czy w czasie wielogodzinnej nauki online pozwalają odpocząć swojej „głowie” i ciału. Odpowiedzi studentów odnośnie do sposobów spędzania czasu na otwartym powietrzu zainspirowały współautorkę tekstu do wykorzystania idei *shinrin-yoku* (kąpieli leśnych/parkowych) w zadaniu zaliczeniowym.

Shinrin-yoku jest to japońska technika terapeutyczna/medyczna, zwana kąpielą leśną, polegająca na uważnym zanurzeniu w atmosferze lasu przy użyciu wszystkich zmysłów (Simonienko, Jakubowska, Konarzewska 2020; Simonienko 2021). „Polega ona – jak pisze Simonienko (2021: 19) – na niespiesznym spacerze lub przebywaniu w środowisku leśnym i koncentrowaniu się na *tu i teraz*”. Chcemy zaznaczyć, że tradycja *shinrin-yoku* była inspiracją do działań dydaktycznych, które nie miały być jedynie interwencją terapeutyczną. Doświadczenie przestrzeni poszerzone zostało o kontekst społeczno-kulturowy, o czym piszemy we wprowadzeniu do naszego tekstu.

W czasie rozmowy okazało się, że z grupy liczącej 21 osób zaledwie 2 osoby regularnie spacerują dla spacerowania, dla większości park jest przestrzenią „transzytową”, czyli służy celom praktycznym jako droga na studia, do pracy, sklepu⁴, na spotkanie, 6 osób odwiedziło nie więcej niż 3 parki łódzkie w trakcie swojego trzyletniego studiowania, 3 osoby potrafiły wskazać nazwę parku oraz przypisać go do jednej z dzielnic łódzkich. Dwie osoby potrafiły podać bardziej szczegółowe informacje dotyczące historii parku oraz znajdujących się w nim elementów. W grupie były też osoby, które nie odwiedzają parków, bo jak podkreślały: „nie mam czasu”, „nie znam tego miejsca i obawiam się”, „na spaceruję w moim miejscu rodzinnym”, „przechodzę przez park do pracy, to też spacer”, „widzę park z okna, ale bardzo rzadko chodzę tam na spacer”. Zastanawiamy się, co spowodowało niewielkie zainteresowanie studentów otaczającymi ich parkami miejskimi, których w Łodzi nie brakuje, harmonijnie wpisującymi się w tkankę miasta i jego historię. A co z innymi przestrzeniami miejskimi, czy również pozostają niewidzialne? Jakże w związku z tym ma znaczenie dla młodych osób otaczająca ich przestrzeń miejska, jej historia, układ ulic

² Zajęcia odbywały się w ramach jednej ze specjalności pedagogicznych na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

³ Współautorka tekstu.

⁴ Stanowią więc nie-miejsce w rozumieniu Marka Augégo (2010).

i ich nazwy, budynki, pomniki, komunikacja kołowa i piesza oraz przyroda? Jak pisaliśmy, kluczowym elementem zaliczenia były spacer, które rozumiemy jako formę obcowania z krajobrazami, a zarazem jedną z najlepszych możliwości zanurzenia się w atmosferze miejsc, kształtowanych przez kontekst kulturowy i społeczny, miejsc, w których przyroda spotyka się z aktywnością człowieka, także z minionych pokoleń. Istotne jest tu, co podkreśla Rebecca Solnit (2018), wskazanie na kulturowe znaczenie spacerowania, wędrowania, podróżowania, które zakorzeniło się w praktykach i słownikach europejskich w postaci licznych metafor. Mamy na myśli niespieszne wędrowanie, które może być szansą na wielowymiarowe poznawanie miejsc. Uważne spacerowanie staje się okazją do synestezyjnego (*resp.* pełnego) uczestniczenia w krajobrazie, czyli odczuwania go wszystkimi zmysłami: spacer wprowadza ruch do naszego ciała, a ono staje się źródłem działania i wytwarzania znaczeń (Solnit 2018). Jesteśmy pewni, że chodzenie zakorzenia nas w sobie i w świecie, uczy tym samym większej wrażliwości na otoczenie.

Wędrowanie jest sposobem zarówno budowania świata, jak i jego zamieszkiwania. Dlatego ciało można odnaleźć w miejscach, które stworzyło, na drogach, w parkach, na chodnikach [...]. Chodzenie bowiem wraz z tworzeniem i pracą, jest zasadniczym wymiarem zaangażowania ciała i umysłu w świat, poznawania świata za pośrednictwem ciała, ciała zaś – poprzez świat (Solnit 2018: 52).

Zakładamy, że wyjście z domu, oderwanie się od ekranu komputera, zwłaszcza w sytuacji pandemicznej, było zaproszeniem do nabywania umiejętności doświadczania krajobrazu pełnią zmysłów.

Siedząc przed świecącym ekranem, czy też nawet za kierownicą samochodu, możemy łatwo ulec przeświadczeniu, że istniejemy jakoś w oderwaniu od miejsca. Spacer stanowi najlepszy sposób na to, aby na nowo odzyskać kontakt z ziemią i znów zaistnieć we własnym ciele (Whitehouse 2019: 18).

Poniżej znajduje się skrócony opis zadania, które otrzymali studenci. Składało się ono z trzech równorzędnych elementów: spacerów po parkach (ewentualnie lesie), dziennika spacerów oraz prac plastycznych wykonanych dowolną techniką (zob. Aneks, *Skrócony opis zadania zaliczeniowego*). W kontekście prowadzonej tu refleksji działania te wpisują się w nurt badań jakościowych opartych na sztuce⁵, jako że pozyskane od studentów dzienniki są nie tylko narracjami, ale poprzez prace plastyczne, przynależą do tzw. *art journaling*. Jednoczesne wykorzystanie technik narracyjnych i plastycznych jako sposobów na udokumentowanie doświadczeń autoetnograficznych dostarcza, w naszym odczuciu, pełniejszego wglądu w problemy, które interesują nas w tym tekście. Dane te poddane zostały interpretacji, dla której

⁵ Wprawdzie badania oparte na sztuce przedstawiane bywają jako odrębny paradygmat, sytuujący się obok paradygmatów badań ilościowych i badań jakościowych (zob. Leavy 2018), takie ujęcie wydaje się jednak problematyczne. Nie tylko dlatego, że podejmowane w ramach badań opartych na sztuce działania pokazywane są jako nieparadygmatyczne, na co w przedmowie do książki Patricii Leavy zwraca uwagę Ewa Rewers (Rewers 2018: 21), ale również dlatego, że są one częścią działań wielometodologicznych, w znakomitej większości bliskich badaniom jakościowym.

modelem pozostaje hermeneutycznie rozumiany dialog i której strukturę wyjściowych przesądów teoretycznych przybliżyliśmy wcześniej (Leavy 2018, Sasin 2020). Analizując dzienniki spacerów, postawiliśmy sobie pytanie, na ile relacje zawarte w nich zdają sprawę z partycypowania w przemierzanej przestrzeni, a na ile przestrzeń ta jest tylko pretekstem do skupiania się na sobie, własnych emocjach, rozterkach, wspomnieniach. Na ile było to współoddziaływanie na siebie otoczenia i osób spacerujących, a na ile antropocentryczne „zawłaszczenie” tego otoczenia? Interesowało nas również, jakie wartości odsłaniają się w doświadczeniach opisywanych w dziennikach. Czy są to wartości użyteczne, służące zaspokojeniu jakiejś określonej potrzeby spacerowiczki bądź spacerowicza, czy może jest to doświadczenie wartości nieużytecznych, związanych z samą przestrzenią, którą się przemierza? Innymi słowy – czy i do czego służyło im praktykowanie *shinrin-yoku*? Dialog z dziennikami w oparciu o te pytania pozwolił nam wypracować pojęcia (reprezentujące pewne typy idealne), którymi posługujemy się w dalszej części tekstu. Wypracowanie pojęć analityczno-teoretycznych przebiegało od kodowania materiału empirycznego, które jest nieodłącznym elementem analizy danych jakościowych, do wypracowania typów idealnych. Kodowanie i analiza materiału empirycznego prowadzone były zarówno podczas pracy indywidualnej, jak i weryfikowane w trakcie wspólnej pracy analitycznej. Metodyka wspólnej pracy analitycznej polegała na:

- przygotowaniu danych/opisów do kodowania – ujednoczenie formatu plików,
- uzgodnieniu wspólnych zasad kodowania,
- pierwszym, wspólnym czytaniu przykładowych opisów i próbnym kodowaniu,
- wypracowaniu przykładowych pojęć ogólnych (zakorzenionych w materiale empirycznym) oraz porównaniu efektów analizy materiału empirycznego przeprowadzonej samodzielnie przez autorów tekstu (Konecki 2000; Flick 2010, 2011).

(Nie)widzialne krajobrazy, czyli od antropocentrycznego do nieantropocentrycznego doświadczenia przestrzeni

Analiza dzienników spacerów pozwoliła wyróżnić dwa wymiary doświadczenia krajobrazu parkowego. Pierwszy wymiar określiliśmy jako doświadczenie przestrzeni w kategoriach psychologicznych vs doświadczenie przestrzeni w oderwaniu od kategorii psychologicznych. Wymiar ten dotyczy treści dzienników, poruszanych tematów oraz głównych wątków zawartych w zapisach studentów. W zależności od perspektywy, którą przyjmują autorzy dzienników, uwaga ukierunkowana jest na siebie, własne samopoczucie, bądź na otaczające narratora różne elementy przestrzeni – społeczne, kulturowe, przyrodnicze. Doświadczenie przestrzeni w kategoriach zjawisk psychologicznych wiąże się z sytuacją, kiedy autor dziennika kieruje swoją uwagę przede wszystkim na własne „Ja”. Przestrzeń/krajobraz pełni więc funkcje użyteczne, ma zaspokoić określone potrzeby narratora, owo zaspokojenie staje się jednocześnie warunkiem dostrzegania otoczenia, czyni je widzialnym. Tak więc krajobraz parkowy „terapeutyzuje” poprzez poprawianie humo-

ru, odstresowanie, pomaga zapomnieć o troskach bądź staje się „portalem” do miłych wspomnień z dzieciństwa. Studenci piszą: „spacer odstresował mnie”, „przypominały mi się chwile u dziadków, to było miłe”, „zrelaksowałam się”, „miałam czas pomyśleć”, „miałam okazje do przemyślenia ważnych spraw”, „zaplanowałam tydzień”. Ten sposób doświadczania przestrzeni wpisuje się w oczekiwania co do pogody i przewidywalności pór roku: „powinno być już cieplej o tej porze roku”, „byłoby fajniej, gdyby świeciło słońce”, „nie zrealizowałam całego spaceru, bo się rozpadło”, „oznaki wiosny poprawiły mi humor”. Spacer, w takiej sytuacji, staje się więc czasem „konfesyjnym”, a nawet „sesją terapeutyczną” lub „sesją coachingową”: dzienniki wypełnione zostały m.in. zwierzeniami czy planami na najbliższą oraz dalszą przyszłość. W konsekwencji krajobraz i jego elementy przyrodnicze, kulturowe, społeczne pełnią funkcję tła, a oś narracyjną wyznacza z reguły samopoczucie narratora, który doświadcza trudności, szuka wytchnienia, przyjemności czy energii do działania. Podsumowując, doświadczanie krajobrazu w kategoriach psychologicznych cechuje:

- Nietostrzeżenie „tożsamości” miejsca, jego niepowtarzalności wraz z jego całym kontekstem historycznym, kulturowym i społecznym. Element, który został dostrzeżony przez autorów dzienników to przyroda.
- Sprowadzanie krajobrazu do funkcji utylitarnych, czyli zaspokojenia emocjonalnych potrzeb narratora, w konsekwencji czego przestrzenie parkowe „leczyły”, „pocieszały”, „wysłuchiwały”, „motywowały”.

Odmienne sposoby obcowania z przestrzenią określiliśmy jako doświadczanie przestrzeni w oderwaniu od kategorii psychologicznych. Wiąże się on z postawą zaniepokojenia elementami kulturowymi, społecznymi i przyrodniczymi, charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- Tworzenie synestezyjnych/wielozmysłowych opisów miejsca, czyli wykorzystuje całościowe doświadczenie miejsca oraz zakłada podejmowanie prób określenia nastroju miejsca („relaksujący szelest liści”, „nuta słonecznej ciszy w miejskim pośpiechu”, „smakowita zieleń wczesnej wiosny”, „faktura zieleni”).
- Poszukiwanie specyfiki i niepowtarzalności miejsca, dzięki postrzeganiu miejsca jako elementu szerszego kontekstu historycznego, społecznego, przyrodniczego („Park jak z francuskiego filmu, jedyny w swoim rodzaju, kawiarnia, mała muszla koncertowa, palmiarnia. Kiedyś przechadzali się tu fabrykanci, dzisiaj wszyscy”).
- Dostrzeżenie zmienności miejsca w zależności od pory dnia i roku („Wróciłam w to samo miejsce, ten sam park, nie usiadłam dzisiaj na mojej ulubionej ławce, przy fontannie. Pada. Deszcz zmienił widok, zamazał kolory”).
- Odnoszenie się do swoich potrzeb w procesie poznawania przestrzeni. Wybór tego fragmentu przestrzeni, która intryguje bądź niepokoi, a w konsekwencji powrót do ulubionych miejsc w parku („Lubię tu być. Niewielki park, a dookoła tętni miasto”).

Doświadczanie w oderwaniu od kategorii psychologicznych staje się uczestnictwem w krajobrazie, czyli próbą odkrywania znaczeń i wartości, jakie niesie konkretna przestrzeń, przy jednoczesnym odnoszeniu się do siebie kontekstualnego, poruszającego się po tym miejscu. Pojawiają się próby odczytania zaprojektowanej

przestrzeni, zamysłu projektowego. Krajobraz w tych dziennikach potraktowany został jak zagadka, której elementy przyrodnicze, kulturowe i historyczne odsyłają do czegoś innego niż samo miejsce/park. Ten sposób doświadczania przestrzeni umożliwia wyczuwanie atmosfery, którą emanuje dana przestrzeń.

Drugi wymiar wyróżniony w dziennikach ze spacerów określa sposób przetwarzania myśli, spostrzeżeń i dotyczy punktu widzenia przyjmowanego przez autora dokumentu. Zapisy w dziennikach przyjmują formę monologu skoncentrowanego na „Ja” lub dialogu/rozmowy z tym, czego doświadczam w konkretnym miejscu/przestrzeni/krajobrazie. Słowem, powyższy wymiar określa sposób komunikowania się bądź niekomunikowania się z przestrzenią. Monolog w dziennikach wiąże się z komunikacją „wewnętrzną” i jednowektorową, czyli ja, moje myśli i emocje na tle przestrzeni parkowej. Charakterystyczne dla tego sposobu obcowania z krajobrazem jest:

- Rozmowa z samym sobą: przestrzeń staje się przezroczysta, nieobecna w dzienniku, monolog mógłby toczyć się w każdym miejscu na świecie, bo to, co zauważane, jest bardzo ogólne i może dziać się w dowolnym parku („ptaki śpiewały pięknie”, „na drzewach pojawiają się liście”, „zakochani zaczynają schodzić się do parku”). Narrator kontaktuje się ze sobą, rozmawia ze sobą – smutnym, złym, wspominającym, zmęczonym, zadowolonym.
- Monolog, który rzutuje na treść (pierwszy wymiar narracji i postrzeganie krajobrazu w kategoriach psychologicznych), dzienniki stają się opowieścią o autorze, a nie o poznawaniu miejsca. Punktem odniesienia staje się tu z reguły ja „skonceptualizowane”, co przybiera werbalną formę typu – ja jestem („niezorganizowany”, „zmęczony”, „roztargniony”), ja odczuwam („zimno”, „promienie słońca”, „wiatr”), ja potrzebuję („zrelaksować się”, „oderwać myśli od zadań”, „zaplanować tydzień”, „potrzebuję więcej dźwięków, dla mnie jest za cicho”).

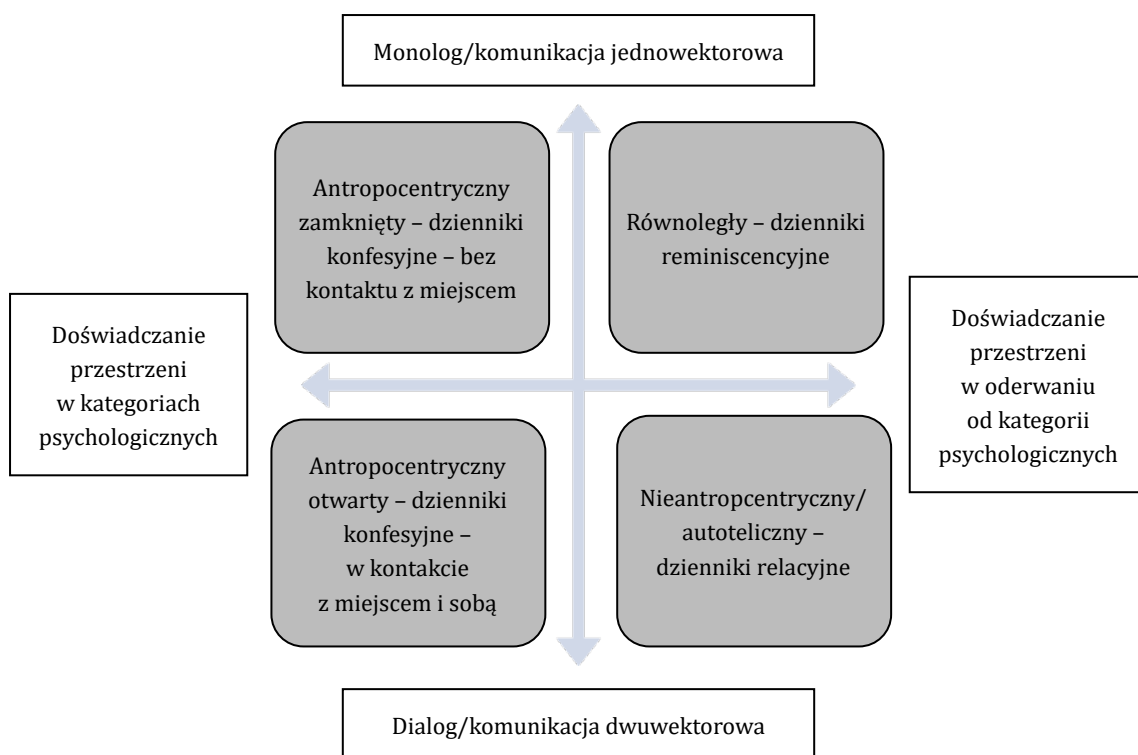
Drugi kraniec tego wymiaru dotyczy perspektywy dialogu/rozmowy, komunikacja jest więc dwuwektorowa, czyli narratorzy zanurzają się w przestrzeni, zaciekawiają się nią, a z drugiej strony obserwują siebie w tym miejscu. Najważniejsze aspekty dialogu z miejscem/przestrzenią w dziennikach dają się rozpoznać:

- Gdy narratorzy, dzięki zaciekawieniu się różnymi elementami miejsca nawiązują dialog z przestrzenią, budują relację z miejscem, odkrywają jego historię, co wyraża się w pytaniach zadawanych o tożsamość tego miejsca, jego historię (kto cię zaprojektował?, co znaczysz?, do czego mnie zapraszasz?). Czytamy w jednym z dzienników: „Jestem tutaj trzeci raz. Myślałam, że nic mnie nie zdziwi, ale mam wrażenie, że tu wszystko zostało jakoś zaplanowane, może. Wchodzę do parku długą, szeroką alejką, rozgałęzia się na mniejsze, prowadzą mnie do różnych miejsc dla rodziców z dziećmi, zakochanych, właścicieli psów. Mogę robić tu różne rzeczy”. Inna osoba pisze: „Park Helenów łączy w sobie nutkę miejskiego pośpiechu, ponieważ przechodzą przez niego ludzie, którzy ewidentnie gdzieś pędzą lub skądś wracają, oraz wiele dobrej energii i spokoju”.

- Kiedy dialog jest dwuwektorowy, daje się rozpoznać w reakcjach zwrotnych narratora i pytaniach: co lubię w tej konkretnej przestrzeni?, co mnie niepokoi?, czy moja obecność w jakiś sposób zmienia to miejsce? („Poszłam na spacer po śniadaniu, było mało osób, mamy z dziećmi, starsze osoby. Czy oni też mnie zaważyli? Lubię ten park, taki zapomniany przez ludzi”).

Proponujemy hipotetyczny model czterech sposobów doświadczania krajobrazu/przestrzeni ze względu na treść i sposób komunikowania się z przestrzenią, który powstaje na przecięciu dwóch wymiarów doświadczania przestrzeni (opisane powyżej) (zob. Ryc. 1. Hipotetyczny model czterech sposobów doświadczania krajobrazu i typy dokumentów).

Ryc. 1. Hipotetyczny model czterech sposobów doświadczania krajobrazu i typy dokumentów



Źródło: badania własne.

Powyższy zamysł pozwolił nam pogrupować pozyskane 21 dzienników na cztery typy doświadczania przestrzeni, które przybierają inne formy werbalne i artystyczne. Wyróżnione przez nas „czyste typy” mają charakter idealizacyjny i służą celom analitycznym, pozwalają uporządkować pozyskane dokumenty:

- Antropocentryczny zamknięty – sposób postrzegania przestrzeni stanowiący konsekwencję doświadczania jej w kategoriach psychologicznych w formie monologu, te dzienniki określiliśmy jako konfesyjne – bez kontaktu z miejscem, mogłyby powstać wszędzie, bo są relacją o sobie, własnych trudnościach, niepowodzeniach, planach, swoim nastroju, pełnią funkcję terapeutyczną, przyjmują formę pamiętnika. Opisy miejsca zwierają mało szczegółów, są ogólnikowe: „Budzi się piękna wiosna”, „W słońcu jest ładnie”. Przestrzeń jest przezroczysta, niezauważalna. Prace plastyczne w tych dziennikach nie interpretują przestrzeni, bardziej są wymysłem wyobraźni narratora. Przykładowy wpis do dziennika konfesyjnego – bez kontaktu z miejscem:

Uwielbiam fantazjować. Kreowanie światów, postaci i historii jest moją pasją, której oddaję się w każdej przystępnej chwili. [...]

Mam wrażenie, że nie żyję w pełni. Postawą bierności wobec życia, którą przeżywałem wiele lat nałożyłem na siebie swoiste blokady. Lęk przed ośmieszeniem się, kompleksy i brak wiary w siebie powodowały, że wolałem odpuszczać lub w ogóle się nie angażować niż podejmować próbę działania i ponosić porażkę.

- Antropocentryczny otwarty – sposób postrzegania przestrzeni stanowiący konsekwencję doświadczania jej w kategoriach psychologicznych z elementami dialogu z przestrzenią. Te dzienniki określiliśmy jako konfesyjne – w kontakcie z miejscem i sobą. Głównym tematem tych dokumentów staje się samopoczucie narratora, które pod wpływem zmysłowego odbioru, po pewnym czasie obcowania z miejscem, schodzi na dalszy plan rozważań, narratorzy przekierowują swoją uwagę na otoczenie, przeważnie przyrodnicze. Choć miejsce cały czas pełni funkcję tła dla „Ja” narratora. Narratorzy często stosują następujące formy werbalne: „jestem ...”, „czuję się...”, „nie rozumiem dlaczego nie potrafię, nie mogę”, pojawiają się uwagi dotyczące pomników, alejek, otoczenia parku: „Dziwne w parku są groby, co tu było wcześniej? Co tu się zdarzyło?”, „Powinno się pozmieniać szlaki dróg, ludzie chodzą według własnego pomysłu, chyba im wygodnie”. Większość prac plastycznych interpretuje przestrzeń w kategoriach psychologicznych, np. smutek – drzewo bez liści; promień słońca – dobre samopoczucie narratora. Przykładowy wpis do dziennika konfesyjnego w kontakcie z miejscem i sobą:

Podczas spacerów miałam w sobie bardzo dużo myśli, bardzo często koncentrowałam się na aktualnych sprawach, miałam jednak momenty refleksji dotyczące natury. Pamiętam, że jak nigdy zwracałam uwagę na budzącą się do życia naturę. Zazwyczaj pierwsze jej oznaki widziałam po kwitnących drzewach. Teraz widziałam zwierzęta, trawy, ruchy słońca, coraz dłuższe dni.

- Równoległy – ten sposób postrzegania przestrzeni wyłonił się na przecięciu doświadczania przestrzeni w oderwaniu od kategorii psychologicznych, ale z dużym ładunkiem monologu, te dzienniki określiliśmy jako reminiscencyjne, przestrzeń pełni w nich funkcję pomostu do wspomnień, krajobraz jest zauważony, dostrzeżony i odczuty wielozmysłowo, ale stanowi rodzaj „portalu” do wspomnień. Rozmowa z przestrzenią służy temu, aby skontaktować się z „Ja” z przeszłości. Prace plastyczne podobnie jak werbalna forma wypowiedzi używają analogii,

np. „tutaj czuję się jak w dzieciństwie”, „pachnie jak u moich dziadków”, „droga zupełnie jak ta z mojego dzieciństwa, chodziłam tam z babcią do jej koleżanek”.
Przykładowy wpis do dziennika reminiscencyjnego:

W parku było chłodno, a powietrze pachniało niedawnym deszczem. Dookoła czuć było wilgotną ziemię i kwiaty. Momentami krople spadały na czoło. Wiosenne i letnie opady przypominają mi spacer z tatą. Kiedy miałam kilka lat, często gdzieś razem chodziliśmy. Czasami łapały nas takie właśnie ciepłe deszcze, ale my nie szliśmy dalej. Zadawałam mu mnóstwo pytań. On zawsze znał odpowiedzi.

- Nieantropocentryczny/autoteliczny – sposób postrzegania przestrzeni stanowi konsekwencję doświadczania jej w oderwaniu od kategorii psychologicznych w dialogu z przestrzenią. Dziennik ten określiliśmy jako relacyjny. Dokument powstał w wyniku komunikowania się z przestrzenią, stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi, zaciekawiania się atmosferą miejsca, stanowi próbę dekodowania założeń miejsca, wnikania w kontekst przyrodniczy, społeczny, kulturowy i historyczny oraz zauważenia elementów kompozycyjnych parku (pomników, nagrobków, pieszych szlaków komunikacyjnych). To tutaj w najpełniejszy sposób odślanają się wszystkie wymiary środowiska, o których pisała Radlińska, w tym, poprzez zderzenie z dziejowością krajobrazu, nawiązuje się kontakt ze śladami minionych pokoleń. Najciekawszy jest chyba proces budowania relacji z miejscem. Początkowo zapisy są dokumentem „konfesyjnym” (w kontakcie z miejscem i sobą), natomiast kolejne relacje, wraz z zaciekawianiem się tożsamością miejsca, przekierowują uwagę narratorki z doświadczania przestrzeni w kategoriach użytecznych, na stawanie się częścią obserwowanego świata, o czym pisze w następujący sposób: „już sama nie wiem, gdzie ja się zaczynam, a gdzie drzewo, przy którym stoję”. Doświadczenia werbalizują się w opisach opartych na świadomej, refleksyjnej i uważnej obserwacji krajobrazu, ale również obserwacji siebie – swoich myśli, odczuć z ciała, doświadczanych emocji. Innymi słowy nieantropocentryczny/autoteliczny sposób obcowania z krajobrazem stanowi przykład świadomego przeżywania krajobrazu/praktykowania *shinrin-yoku*, który polega na budowaniu relacji zwrotnej pomiędzy człowiekiem a „(nie)widzialnym środowiskiem”⁶.
Przykładowe wpisy do dziennika relacyjnego:

Pomimo pandemii nie potrzebuję spacerować po miejscach, gdzie jest więcej ludzi. Ludzie są dziwni czasami. Wolę spacerować tam, gdzie jest mniej osób. Chodzenie jest dla mnie dobre, atmosfera parku dobrze mi robi, wycisza mnie. Wtedy mogę bardziej skoncentrować się na tym co dookoła. [...]

Pomimo tego, że park jest w centrum miasta to tak, jakby był poza nim, a otaczają go dwie hałaśliwe ulice. Park robi wrażenie, jakby nie był dla wszystkich, białe ławki, fontanna, apartamentowiec obok i galeria sztuki współczesnej. Widziałam te prace, przerażające, jak niektórzy ludzie. Dobrze, że po wyjściu mogę patrzeć na drzewa. Ciekawe, czy w tym małym parku jest jeszcze coś do odkrycia? Co tu było kiedyś? Czy to był prywatny teren? Kto z niego korzystał? Chyba wolę miejsca bardziej dzieckie, leśne, ale jak usiądę z książką, to będę częścią parku.

⁶ Odsyłamy do próby zrozumienia i uchwycenia atmosfery jednego z parków łódzkich (Bogusławski, Lewandowski 2019).

Analiza dziennika relacyjnego skłoniła nas do procesualnego postrzegania nabywania kompetencji rozpoznawania i rozumienia atmosfery miejsca. Hipotetyczny model doświadczania środowiska bio-socjo-kulturowego (czyli środowiska w rozumieniu Radlińskiej) sugeruje następujące etapy pracy edukacyjnej związanej z kształtowaniem kompetencji do zauważania środowiska bio-socjo-kulturowego oraz odbierania atmosfer miejsca:

- utylitarny sposób traktowania przestrzeni – antropocentryczny (koncentracja na sobie),
- pośredni – równoległy, w których uczy się dostrzegać specyfikę otaczającego środowiska,
- nieantropocentryczny/dialogiczny, związany z poznawaniem przestrzeni, odkrywaniem jej znaczeń oraz wartości (społecznych, kulturowych, historycznych, estetycznych i przyrodniczych).

Innymi słowy, kształcenie kompetencji dostrzegania oraz rozumienia wartości związanych z danym krajobrazem powinno przebiegać od uważności skupionej na własnym „Ja” do uważności na innych i otoczeniu, od zobaczenia do zrozumienia, od przypadkowego doświadczania krajobrazu do świadomego przeżywania krajobrazu. Zaproponowany proces kształtowania kompetencji doświadczania krajobrazu jednocześnie może stać się okazją do rozwijania refleksyjności, jako umiejętności zastanawiania się nad sobą w kontekście sytuacji, kształtowanej także przez działania wcześniejszych pokoleń. Zaangażowany sposób spacerowania, udokumentowany w dzienniku relacyjnym, jest próbą uchwycenia tego, co specyficzne w danym miejscu, jego atmosfery. Wyrazem takiej postawy są pojawiające się pytania m.in. o historię, obiekty znajdujące się w parku (pomniki, budynki), o przyrodę, mijane osoby, założenie parkowe, o to, co w tym miejscu zaciekawia, budzi sympatię lub co wywołuje niepokój.

Zastosowanie typów doświadczania krajobrazu widzimy szczególnie w edukacji ekologicznej, rozumianej szerzej niż dbanie o naturę i jej ochronę. Mamy na myśli takie oddziaływania edukacyjne, które zmierzają ku kształtowaniu myślenia ekologicznego poprzez uwrażliwianie na wzajemne relacje między jednostką i światem, a w konsekwencji lepsze rozumienie siebie oraz środowiska bio-socjo-kulturowego. Jesteśmy przekonani, że kompetencje związane z rozumieniem środowiska zarazem widzialnego i niewidzialnego sprzyjają zdobywaniu wiedzy, poszukiwaniu zainteresowań oraz dają szansę na pełniejsze wyrażanie siebie i wrażliwsze obcowanie z innymi (zob. Witkowski, 2014).

Na zakończenie

Mamy wrażenie, że studiowanie w warunkach pandemii mogło przyczynić się do sensorycznej deprywacji: studenci zamknięci w domach zapomnieli o swojej cielesności, a tym samym zapomnieli o sobie i otaczającym ich świecie. Dlatego *shinrin-yoku*, jako forma zaliczenia przedmiotu akademickiego, było zaproszeniem do bezpośredniej

percepcji rzeczywistości, w „zapośredniczonych” czasach, czyli i uczenia się, i relaksowana przy pomocy Internetu i ekranu.

Uważamy, że *shinrin-yoku* pozwala diagnozować, na ile ludzie wyobcowali się ze świata, który zamieszkują. Wskaźnikiem jest tu, naszym zdaniem, kłopot z realizacją pozornie prostych reguł *shinrin-yoku* związany z nieumiejętnością oderwania się od siebie samych i stania się częścią otaczającego nas świata, jego atmosfer, jego znaczeń i jego wartości, a więc dostrzeżenia w nich wartości i sensów autotelicznych. W końcu praktykowanie *shinrin-yoku* odsłania także warstwowość sprawstwa, które nie przysługuje wyłącznie człowiekowi.

Świadoma praktyka *shinrin-yoku* pozwala, naszym zdaniem, zobaczyć, jak tworzy się ludzkie „Ja”: wchodząc w interakcje z sobą samym, krajobrazem, wartościami. Dostęp do tego poziomu możliwy jest dzięki refleksyjności. Jak pisaliśmy, zdaniem Archer empirycznym wyrazem refleksyjności jest zdolność do prowadzenia konwersacji wewnętrznej, w której człowiek wiąże swoje troski ze społecznymi uwarunkowaniami, hierarchizuje, wiąże z emocjami itd. Punktem wyjścia takiego dialogu jest jakieś poróżnienie wewnętrzne, niezgoda w obrębie „Ja” co do tego, jak dalej działać, które aktywności zintensyfikować, z jakich zaangażowań się wycofać (Archer 2013: 230–231). Jak pokazuje Archer, wewnętrzna konwersacja jest formą eksperymentu, w którym splatają się *logos* (myśli) i *pathos* (uczucia) (Archer 2013: 231). Sama konwersacja może przybrać formę refleksji autoetnograficznej, spisywanej w postaci dzienników, raportów, utrwalanej w formie obrazów.

Właśnie jako rodzaj raportów autoetnograficznych traktujemy prowadzone przez studentów dzienniki spacerów. Są one zmaterializowanymi konwersacjami wewnętrznymi, zapisami doświadczenia, w którym *logos* wiązał się z *pathos*, odsłaniały się troski i wartości, do głosu dochodziła niemoc czy potrzeba sprawczości. Mówiąc jeszcze inaczej, dzienniki te są zapisem zapośredniczeń, sprawczych interakcji między poszczególnymi „Ja” a środowiskiem w rozumieniu Radlińskiej.

Młodzi ludzie „nie widzą” otaczającego ich świata, bo prawdopodobnie nie zostali do tego przygotowani i nauczeni. Innymi słowy, nie posiadają odpowiednich kompetencji związanych z uczestnictwem w atmosferze miejsca. I tutaj pojawia się pytanie do nas dorosłych – w jaki sposób edukujemy młodsze pokolenia do komunikowania się i przeżywania środowiska ich życia? To zaś prowadzi nas do konstatacji, że genialna intuicja Radlińskiej co do roli znaczenia środowiska w życiu człowieka wymaga uporczywego przypominania.

Bibliografia

- Archer M. (2007) *Making Our Way throught the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618932>.
- Archer M. (2013) *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Augé M. (2010) *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Barbier J.M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bogusławski M., Lewandowski T. (2019) *Atmosfery pamięci – à propos Parku Ocalałych w Łodzi*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 4(42), s. 466-491, <https://doi.org/10.4467/20843860PK.19.024.11920>.
- Böhme G. (2002) *Filozofia i estetyka przyrody w dobie kryzysu środowiska naturalnego*, tłum. J. Merecki, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Böhme G. (2017) *Atmospheric Architectures: The Aesthetics of Felt Spaces*, tłum. A. Chr. Engels-Schwarzpaul, London–New York, Bloomsbury Publishing, <https://doi.org/10.5040/9781474258111>.
- Flick U. (2010) *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2011) *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (red.) (2016) *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*, Warszawa, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi.
- Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leavy P. (2018) *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, tłum. K. Stanisław, J. Kucharska, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Majbroda K. (2017) *Po pierwsze – człowiek. Autoetnografia w kontekście teorii sprawstwa Margaret Archer*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 33–52, <https://doi.org/10.35757/KiS.2017.61.3.3>.
- Merleau-Ponty M. (2001) *Fenomenologia percepcji*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Mirucka B. (2018) *Podmiot ucieleśniony. Psychologiczna analiza reprezentacji ciała i tożsamości cielesnej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pietraszko S. (2012) *Krajobraz i kultura w: Kultura. Studia teoretyczne i metodologiczne*, S. Pietraszko, red. nauk. S. Bednarek, Wrocław, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla 2.
- Putnam H. (2004) *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*, Cambridge, MA – London, Harvard University Press, <https://doi.org/10.2307/j.ctv1pdrpz4>.
- Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Rewers E. (2018) *Sztuka podstawą nowej kultury naukowej. Wstęp do wydania polskiego w: P. Leavy, Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*, tłum. K. Stanisław, J. Kucharska, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury, s. 11–22.
- Sasin M. (2020) *Possible Applications of Arts-Based Research in Creatology Studies*, „Creativity. Theories – Research – Applications”, nr 7, s. 38–53, <https://doi.org/10.2478/cetra-2020-0003>.
- Simonienko K., Jakubowska M., Konarzewska B. (2020) *Shinrin-yoku i terapia lasem – przegląd literatury*, „Psychiatria”, t. 17, nr 3, s. 145–154, <https://doi.org/10.5603/PSYCH.2020.0022>.
- Simonienko K. (2021) *Lasoterapia*, Bielsko-Biała, Wydawnictwo Dragon.
- Solnit R. (2018) *Zew włóczęgi. Opowieści wędrownie*, Kraków, Wydawnictwo Karakter.
- Tuchańska B. (2012) *Dlaczego prawda? Prawda jako wartość w sztuce, nauce i codzienności*, Warszawa, Poltext.

- Whitehouse B. S. (2019) *Pieszko i beztrosko. O sztuce spacerowania*, Kraków, Wydawnictwo SQN.
- Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje, profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” i Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

Aneks

Dosłowny zapis zadania zaliczeniowego

„KĄPIEL-LEŚNA” (SHINRIN-YOKU, japoński), czyli CZERPANIE Z LEŚNEJ ATMOSFERY,
ZANURZENIE SIĘ W LESIE WSZYSTKIMI ZMYŚLAMI

Relacja między widokiem a nastrojem opiera się na władzy wyobraźni. [...] Funkcja wyobraźni nie polega tylko na jej wkładzie w poznanie, tj. wytwarzaniu wyobrażeń dotyczących świata zewnętrznego, lecz na organizacji ciała w relacji do tych widoków.

Gernot Böhme

Chodzenie wraz z tworzeniem i pracą, jest zasadniczym wymiarem zaangażowania ciała i umysłu w świat, poznawania świata za pośrednictwem ciała, ciała zaś – poprzez świat.

Rebecca Solnit

w jednym ziarnku piasku
jest więcej atomów
niż gwiazd na niebie.
kosmos w piachu?
właśnie z siebie strącam.

Urszula Zajączkowska

Elementy zadania zaliczeniowego:

- Odbycie spacerów (po parku lub lesie),
- Przygotowanie *Dziennika spacerów*, według wskazówek zamieszczonych poniżej,
- Przygotowanie prac plastycznych.

Zadanie zaliczeniowe – opis:

1. Spacery (min. 3 x 1,5h). Spaceruj, możesz usiąść, położyć się na chwilę, ale głównie spaceruj wolnym krokiem. Możesz wykonać ćwiczenie: „Medytacja pięcioma zmysłami” (zobacz materiały do zaliczenia wykładu – skan – zmysły). Możesz zadawać pytania: Jaka jest atmosfera miejsca spaceru? Co tworzy atmosferę, jakbyś ją określił? Jaka jest historia tego miejsca i jego otoczenia? Co odróżnia to miejsce od innych parków? Co widzisz?, Co słyszysz?, Jakie zapachy docierają do mnie? Czego mogę dotknąć? Co dzieje się z moim ciałem? O czym myślę? Jakich uczuć doświadczam w tym miejscu?

Zasady spacerowania (shinrin-yoku):

- nie korzystaj z telefonu (wycisz telefon) – nie rozmawiaj przez telefon, zrezygnuj ze wszystkich komunikatorów, nie słuchaj muzyki,
- postaraj się skupić na „tu i teraz”,
- spaceruj powoli,
- głęboko oddychaj,
- spróbuj „otworzyć” wszystkie zmysły – słuchaj, poczuć zapachy, obserwuj przestrzeń dookoła, zastanów się, czym emanuje przestrzeń parku/ lasu, co jest dla niej charakterystyczne.

2. Dziennik spacerów. Notatkami ze spacerów, mogą być luźne skojarzenia, metafory, spontanicznie napisane komentarze.

3. Szkice. Zrób niewielkie rysunki, szkice detali, które przykuły twoją uwagę. Potem przenieś je na większy format i wykonaj zaliczeniowe prace plastyczne. Do pracy zaliczeniowej możesz dołączyć przykładowe szkice. Zastanów się, co spowodowało, że wybrałaś właśnie ten fragment krajobrazu.

4. Dla chętnych. Możesz spróbować ująć swoje odczucia w poetycką formę.

5. Prace plastyczne. Prace plastyczne powinny być zainspirowane odczuciami, myślami i doświadczeniami ze spaceru, technika i format prac jest dowolny.

6. Refleksja jako element *Dziennika spacerów*.

Jest to podsumowanie wszystkich spacerów – pytania pomocnicze:

- Czego dowiedziałaś/łeś się o wybranym miejscu?
- Czego nowego dowiedziałaś/łeś się o sobie?
- Jaką atmosferą emanuje miejsce, co ją tworzy i jakbyś ją określiła/ł?
- Czego ważnego doświadczyłaś/łeś podczas spacerowania?
- Czego ważnego doświadczyłaś/łeś podczas wykonywania prac artystycznych?
- Co interesującego zauważyłaś/łeś w odwiedzanym miejscu?
- Jakie znaczenie ma dla Ciebie kontakt z przyrodą oraz innymi elementami znajdującymi się w parku?
- W jaki sposób wybrana literatura była pomocna w realizacji zadania zaliczeniowego?

Literatura (do wyboru):

Gernot Böhme, *Filozofia i estetyka przyrody*

Rebecca Solnit, *Zew włóczęgi. Opowieści wędrowne*

Garcia H., Miralles F., 2018, *Shinrin-Yoku, Japońska sztuka czerpania mocy z przyrody*

Zajązkowska U., 2019, *Patyki, badyle oraz tomik poezji Piach*

Wohlleben P., 2019, *Dotknij, poczuć, zobacz. Fenomen relacji człowieka z naturą*

Kimmerer R.W., 2020, *Pieśń ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury*

Simonienko K., 2021, *Lasoterapia*

Bonnie Smith Whitehouse, 2018, *Pieszko i beztrosko. O sztuce spacerowania*

Źródło: opracowanie własne.

O Autorach

Marcin Bogusławski – filozof, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Katedrze Filozofii Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego. Redaktor naczelny Internetowego Magazynu Filozoficznego „HYBRIS”. Jego zainteresowania badawcze dotyczą posthumanizmu i posthumanistyki, filozofii miasta, epistemologii. Autor książek: *Humanistyka z perspektywy ontologii kulturowej* (2018) oraz *Wariacje (post)humanistyczne* (2020).

Monika Modrzejewska-Świgulska – pedagog, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej i Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pedagogiki twórczości, twórczości profesjonalnej, badań jakościowych. Autorka książek: *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* (2015), *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet* (z A. Chmielińska 2021).


Marcin Bogusławski – philosopher, doctor of humanities in the field of philosophy, assistant professor at the Department of Contemporary Philosophy at the University of Lodz. Editor-in-chief of the „HYBRIS” Internet Philosophical Magazine. His research interests concern: posthumanism and posthuman studies, philosophy of the city, epistemology. The author of the books: *Humanistyka z perspektywy ontologii kulturowej* [*The Humanities from the Perspective of Cultural Ontology*] (2018) and *Wariacje (post)humanistyczne* [(*Post*) *humanistic Variations*] (2020).


Monika Modrzejewska-Świgulska – pedagogue, doctor of humanities in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Artistic Education and Pedagogy of Creativity at the University of Lodz. Her research interests include: pedagogy of creativity, professional creativity, qualitative research. Author of the books: *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów* [*Everyday Creativity in Pedagogues’ Narratives*] (2015), *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet* [*Towards Self-realization. Women’s Life Re-decisions*] (with A. Chmielińska 2021).

Cytowanie

Bogusławski M., Modrzejewska-Świgulska M. (2022) *(Nie)widzialne środowisko? – o tym, czy i do czego potrzebujemy shinrin-yoku*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 293–312, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.16>.



Izabela Kamińska-Jatczak* 

Ewa Marynowicz-Hetka* 

Joanna Sosnowska* 

Międzynarodowe Konferencje Służby Społecznej w latach 1928 i 1932: dyskusja na temat kształcenia do pracy społecznej

Abstrakt

Celem tekstu jest udostępnienie materiału badawczego pozyskanego z zapisu dialogu, jaki znalazł się w protokole z II Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej, która odbyła się w roku 1932 we Frankfurcie nad Menem. Uczestnicy tego spotkania podczas rozmowy odwołują się do problematyki wspomnianej konferencji, ale wracają pamięcią do głównych tez, jakie poruszano podczas I Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej w Paryżu w roku 1928. Dialog prowadzony w kilku językach nie został do tej pory przetłumaczony na język polski, a zdaniem autorek tekstu jest on – z uwagi na aktualność wątków poruszanych w dyskusji przez ówczesnych ekspertów europejskiego ruchu szkół służby społecznej – wart przybliżenia współczesnym badaczom zagadnień społeczno-pedagogicznych.

Słowa kluczowe: międzynarodowe konferencje służby społecznej, prekursorzy ruchu szkół służby społecznej, kształcenie do pracy społecznej, dialog pokoleniowy.

* Uniwersytet Łódzki

Artykuł otrzymano: 12.04.2022, akceptacja: 13.05.2022.

International Conferences of Social Service in 1928 and 1932: Discussion on Education for Social Work

Abstract

The aim of the text is to make available the research material obtained from the record of the dialogue contained in the protocol of the Second International Conference of Social Service, which took place in 1932 in Frankfurt am Main. During the conversation, the participants of this meeting refer to the issues discussed during the conference, but recall the main theses raised during the 1st International Conference of Social Service in Paris in 1928. The dialogue conducted in several languages has not yet been translated into Polish, but according to the authors of the text, it is - due to the topicality of the topics discussed by the experts of the European social services school movement at that time - worth introducing to contemporary researchers of social and pedagogical issues.

Keywords: international social service conferences, precursors of the social services school movement, education for social work, generational dialogue.

Międzynarodowe Konferencje Służby Społecznej w latach 1928 i 1932: krótki rys historyczny

Geneza najważniejszych europejskich konferencji dotyczących problematyki pracy społecznej sięga początków XX wieku. Dwie pierwsze międzynarodowe konferencje służby/pracy społecznej – w Paryżu, w roku 1928¹, oraz we Frankfurcie nad Menem, w roku 1932 – stanowią przykład podjęcia współpracy na tym polu przez międzynarodowe gremium². Warto podkreślić, że zanim doszło do tych spotkań, w poszczególnych państwach wyłoniono specjalne komitety służby społecznej, których zadaniem było organizacyjne i merytoryczne przygotowanie do udziału w międzynarodowych, cyklicznych zjazdach, między innymi poprzez prowadzenie krajowych badań naukowych i publikowanie ich wyników, organizowanie spotkań naukowych, seminariów, wykładów.

Spotkanie pracowników społecznych w Paryżu (8–13 lipca 1928) wykazało potrzebę nie tylko bliższego, wzajemnego poznania, lecz przede wszystkim podjęcia badań nad wieloma problemami z pola praktyki w kontekście nowych osiągnięć badawczych pedagogiki, psychologii i socjologii. W I Międzynarodowej Konferencji

¹ Najnowsze materiały konferencyjne oraz publikacje poświęcone pierwszej międzynarodowej konferencji (1928) omawia Jerzy Szmagański (2018: 149–161).

² Kolejną, w okresie międzywojennym, III Międzynarodową Konferencję Służby Społecznej zorganizowano w 1936 r. w Londynie (12–18 lipca). Jej przedmiotem uczyniono zagadnienie pracy/służby społecznej w kontekście środowiska lokalnego (*Social work and the community*). Obrady prowadzono w kilku komisjach problemowych (opieka nad zdrowiem, wychowanie i wczasy, świadczenia społeczne w opiece, przystosowanie społeczne do środowiska, bezrobocie). Helena Radlińska, z powodu choroby, nie była obecna na tej konferencji, ale przygotowany przez nią referat w języku angielskim: *The Importance of social Educational Research for Planning Social Progress* („Znaczenie badań społecznych i pedagogicznych w planowaniu postępu społecznego”) przedstawiono podczas sesji plenarnej (H. M. 1936: 621; Theiss 2017: 162).

Służby Społecznej uczestniczyli delegaci z 52 państw. Polskę reprezentowała około stuosobowa grupa złożona z działaczy społecznych, oświatowych i samorządowych, pracowników instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych, urzędników państwowych oraz studentów (Krahelska 1928: 293–294; Theiss 2017: 161)³. Zorganizowano pięć posiedzeń plenarnych i kilkadziesiąt spotkań w ramach sekcji problemowych, analizujących następujące zagadnienia: organizacja służby społecznej; kształcenie w służbie społecznej; emigracja; służba społeczna w przemyśle; higiena w przemyśle (Krahelska 1928: 294). Wygłoszony wówczas przez Helenę Radlińską w sesji plenarnej referat (*Les écoles de service social et l'enseignement donné aux adultes [Szkoły służby społecznej i nauczanie dorosłych]*), jak i w sekcji drugiej – komunikat (*L'enseignement du service social en Pologne [Nauczanie służby społecznej w Polsce]*), spotkały się z pozytywnym odbiorem wśród uczestniczących. Sekcja druga, jak przekazywała Radlińska, rozpatrywała problem przygotowania pracowników społecznych do profesji, czyli: „systemy szkolenia, znaczenie w niem różnych nauk, sposoby podtrzymania żarliwości i umiejętności pracy społeczników-fachowców, szczegóły organizacji szkół i praktyk, powołanie międzynarodowego biura szkół pracy społecznej i szkoły międzynarodowej” (Radlińska 1928: 77). Należy dodać, że echo poruszanych wtedy zagadnień znajdujemy w tytułowej dla niniejszego tekstu dyskusji, zaprezentowanej w dalszej jego części. Wspólnie wypracowane podczas konferencji paryskiej ustalenia, jak zauważa Wiesław Theiss, potwierdziły prawa wszystkich ludzi do korzystania z dorobku kultury, natomiast w odniesieniu do zagadnień służby społecznej uznano wtedy konieczność rezygnacji z tradycyjnej filantropii oraz wyrażono potrzebę sformułowania i opracowania metod pracy społecznej (Theiss 2017: 161). Pomysły i intencje w tym zakresie rodziły się zarówno podczas oficjalnych debat czy rozmów w sekcjach, jak i na kuluarowych spotkaniach. Nie obywano się wtedy bez różnicy zdań. Tak na temat niejednolitego stanowiska w rozumieniu i realizacji „służby społecznej” pisała na łamach periodyku „Praca i Opieka Społeczna”, wkrótce po paryskiej konferencji, jedna z jej uczestniczek – Halina Krahelska (1885–1945), socjolożka, działaczka społeczna, publicystka i pisarka:

zdając sobie najzupełniej sprawę z całej doniosłości i ofiarności francuskich pracownic społecznych, czynnych na terenie przemysłu (*surintendants d'usine*), dostrzegamy jednak wielkie różnice w samym pojmowaniu służby społecznej we Francji, Belgii, częściowo w Niemczech w stosunku do nas. Polska koncepcja służby społecznej, podług której ma ona polegać przede wszystkim na mobilizowaniu i organizowaniu samego społeczeństwa i na wydobywaniu czynnych twórczych sił zarówno z gromad ludzkich jak z jednostek, niewątpliwie odbiega od pojmowania służby społecznej np. we Francji, gdzie impulsem ku działaniu jest jednak – pomimo zewnętrznych dostosowań – się do pojęć współczesnych, powojennych i porewolucyjnych – przeważnie dążenie do dobroczynności, czynienie dobrze dla kogoś, ale nie z nim wespół, bardzo szlachetnie, bardzo delikatnie, ale <szczytnie>, ale jednak... z góry w dół... (Krahelska 1928: 295).

³ Jerzy Szmagański (2018: 149–161) podaje nieco inne dane: uczestnictwo delegatów z 42 państw; przyjazd 138 osób z Polski; inny czas trwania konferencji (8–14 lipca 1928).

„W cztery lata po pierwszej [...] konferencji pracy społecznej w roku 1928 w Paryżu zwołano drugą do Frankfurtu nad Menem, ustalając jako zasadniczy temat obrad: <Opiekę społeczną i rodzinę>” – napisano w sprawozdaniu pokonferencyjnym (Wroczyński 1933: 3). Liczba uczestników II Międzynarodowej Konferencji Pracy Społecznej (10–14.07.1932) oscylowała wokół 1200 osób, reprezentujących 30 państw. Tym razem spotkanie poświęcono sprawom rodziny z punktu widzenia zadań polityki i pomocy społecznej, podkreślając fakt ogromnego zubożenia wielu rodzin wskutek załamania gospodarki światowej i, w związku z tym, potrzeby udzielenia wsparcia w wielu aspektach codziennego życia jej członków: „Zadaniem służby społecznej jest skierowanie wysiłków ku obronie i wzmocnieniu społeczeństwa rodzinnego” (Wroczyński 1933: 17). Tym razem pracowano w sześciu komisjach: higiena społeczna; opieka profilaktyczna i leczenie; rodzina jako komórka społeczna; problemy rodziny niepełnej; ochrona rodziny (ubezpieczenia społeczne, opieka społeczna, polityka płac); pomoc rodzinom emigrantów i opuszczonym dzieciom cudzoziemców; oświata i jej wpływ na życie rodziny (Balsigerowa 1932). Zanim poszczególne komisje rozpoczęły swoją pracę, uczestnicy zapoznali się – podczas posiedzenia plenarnego – z referatami przedstawicieli Anglii, Francji, Stanów Zjednoczonych i Niemiec. Jak dowiadujemy się z przekazu Marii Lipszyc-Balsigerowej (1870[1876]–1944[?]), socjolożki, działaczki społeczno-politycznej, emancypantki oraz uczestniczki tamtych wydarzeń – o ile głoszący zgodzili się z tezą główną, iż konieczne jest „wzmocnienie rodziny, względnie nowe jej ukształtowanie, jako zadanie służby społecznej na najbliższą przyszłość”, o tyle:

uwidacznymi w nich wyraźne różnice między poglądami hołdującymi pogodnemu optymizmowi anglosasów i francuzów, a poglądem przedstawicielki Niemiec, która, wiążąc przyczynę kryzysu rodziny z obecnym ogólnym rozprężeniem porządku społecznego, doszła do wniosku, że jedynie głoszenie konieczności nowego porządku społecznego stanowi najistotniejszą treść współczesnej służby społecznej (Balsigerowa 1932: 302).

Radlińska pracowała w sekcji szóstej, gdzie wygłosiła referat dotyczący zagadnienia oświaty w służbie kultury rodziny (*Éducation populaire au service de la culture familiale*) [*Edukacja powszechna w służbie kultury rodzinnej*], i – jak zauważała Balsigerowa – wniosła ona do dyskusji „momenty nowe”. Radlińska podkreślała w swym wystąpieniu, że obok dorosłych uczestników życia społecznego i kulturalnego bardzo istotny jest w nim udział dzieci i młodzieży. Dojrzewanie młodego człowieka określiła „wtórnymi narodzinami”, a wśród ważnych zadań instytucji oświatowych wyodrębniła potrzebę „wyjaśniania” rodzinie zagadnień dotyczących rozwoju istoty ludzkiej i podnoszenia kompetencji wychowawczych rodziców (Balsigerowa 1932: 309–310).

Współczesna polityka społeczna – czytamy we fragmencie z referatu Radlińskiej, – zgodnie z teorią wychowania, widzi w wieku dziecięcym i młodocianym pełnowartościowe, pod względem właściwości swoich, okresy życia ludzkiego, a nie tylko stopnie przejściowe do życia ludzi dojrzałych.

Prawo otacza młodzież opieką w czasie jej rozwoju, wychowanie zaś widzi w niej czynnik oświaty publicznej. Przyznano każdemu człowiekowi prawo do dzieciństwa i wieku młodocianego i zrozumiano znaczenie tych okresów życia ludzkiego dla społeczeństwa. Państwo i gmina biorą coraz większy udział w dziedzinie, przyznawanej dotąd wyłącznie rodzinie, przez udzielanie jej pomocy w pracy wychowawczej oraz nakładanie na nią obowiązków względem dzieci. Także opieka społeczna, zastępująca całkowicie rodzinę w wypadkach wyjątkowych, udziela pomocy w podnoszeniu jej duchowego, moralnego i kulturalnego poziomu życiowego. Rodzice, pragnący zachować swój autorytet, zmuszeni są uzbroić się w odpowiednią wiedzę (Balsigerowa 1932: 309).

Międzynarodowe spotkania konferencyjne osób zaangażowanych w pracę/służbę społeczną były niewątpliwie centrum wymiany myśli, idei, miejscem konwersacji, dialogu, refleksji i „spotkań” teorii z praktyką, z pewnością ich walor – jak podkreślała bezpośrednio uczestniczka – polegał „na osobistym zbliżeniu się uczestników, na otrzymywaniu nowych podniet, przez wymianę zdań, na poznawaniu stosunków w obcych krajach, na wymianie doświadczeń, zbieranych w odmiennych warunkach” (Balsigerowa 1932: 311).

Dyskusja o kształceniu do pracy społecznej: w kierunku umiędzynarodowienia

Okoliczności przygotowania

Współcześnie, dzięki książce niemieckich pedagogów społecznych, wydanej pod koniec lat 90. XX wieku, dysponujemy zapisem dialogu, jaki znalazł się w protokole z II Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej, która odbyła się w roku 1932 we Frankfurcie nad Menem. Jak wynika z opublikowanego dialogu, uczestnicy spotkania, w trakcie prowadzonej dyskusji odwoływali się do problematyki bieżącej konferencji (w 1932 roku), ale wracali również pamięcią do głównych tez, jakie przed czterema laty poruszali podczas I Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej (Paryż, 1928).

Ten wartościowy badawczo materiał znajduje się w publikacji *Soziale Professionen für ein soziales Europa. Social Professions for a Social Europe. Professions Sociales pour une Europe Sociale* (Seibel, Lorenz 1998). Autorzy tekstu *Internationale Kooperation – Utopie oder vergessene Dimension?*, Friedrich W. Seibel i David Schäfer, na podstawie wspomnianej dokumentacji protokolarnej zrekonstruowali przebieg rozmowy, jaka toczyła się w międzynarodowym gronie uczestników reprezentujących instytucje naukowe i społeczno-oświatowe (Seibel, Schäfer 1998: 15–16).

Wśród dyskutujących byli: prowadząca spotkanie Alice Salomon⁴, przewodnicząca Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Społecznej, Helena Radlińska⁵, Marinus Jan Adriaan Moltzer⁶ oraz Marguerite Wagner-Beck⁷, kierująca biurem Międzynarodowego Komitetu Szkół Służby Społecznej.

W rekonstrukcji dialogu z przeszłości F.W. Seibel i D. Schäfer posłużyli się ciekawą formą prezentacji scenicznej, która towarzyszyła międzynarodowemu spotkaniu zorganizowanemu w Koblencji w roku 1996 (w ramach programu ERASMUS) przez kolejne pokolenie nauczycieli pracy socjalnej/społecznej (Seibel, Schäfer 1998: 15–16). W odtworzenie dawnej dyskusji, podczas spotkania odbywającego się w Koblencji, wcielili się współcześni kierownicy tych jednostek uczelnianych, które były reprezentowane przez dyskutujących w roku 1932 lub znaczący przedstawiciele tych krajów, zaangażowani teraz w prace International Association of Schools of Social Work (IASSW) i European Association of Schools of Social Work (EASSW) (Seibel, Schäfer 1998: 17–18). Wśród nich byli: Christine Labonté-Roset, ówczesna Rektor Alice Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit un Sozialpädagogik w Berlinie, w tym czasie także członek zarządu European Association of Schools of Social Work (EASSW) (jako Alice Salomon), Sylvia Staub-Bernasconi, szwajcarska badaczka pracy socjalnej/społecznej i wykładowczyni w Wyższej Szkole Pracy Socjalnej w Zurichu oraz Uniwersytecie Technicznym w Berlinie (jako Marguerite Wagner-Beck), Ewa Marynowicz-Hetka, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, w tym czasie (1995–1997) także wiceprezydent European Association of Schools of Social Work (EASSW) (jako Helena Radlińska) i Jos Cornelissen, wykładowca w wyższej szkole pracy socjalnej (Hogeschool) w Eindhoven, w Niderlandach, w tym czasie także skarbnik International Association of Schools of Social Work (IASSW) (jako Marinus Jan Adriaan Moltzer). Warto nadmienić, że osoby zaproszone do odgrywania postaci w dyskusji pełniły w większości tożsame funkcje w stowarzyszeniach stanowiących kontynuację Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Społecznej, założonego po konferencji w roku 1928. Formułę prezentacji scenicznej powtórzono na kongresie połączonych

⁴ Alice Salomon (1872–1948), niemiecka popularyzatorka pracy społecznej, pionierka nowoczesnego podejścia i kształcenia pracowników społecznych w Niemczech. W 1908 r. zorganizowała i prowadziła w Berlinie placówkę edukacyjną przygotowującą kobiety do pracy społecznej (*Soziale Frauenschule*). Członkini-założycielka i przewodnicząca Międzynarodowego Komitetu Szkół Służby Społecznej, prekursorka Międzynarodowego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej (IASSW) (Seibel, Schäfer 1998: 17).

⁵ Helena Radlińska (1879–1954), prekursorka kształcenia pracowników społecznych w Polsce. W latach dwudziestych XX w. kierownik Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. W latach 1945–1952 kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Łódzkim. Założycielka Międzynarodowego Komitetu Szkół Pracy Społecznej (Seibel, Schäfer 1998).

⁶ Marinus Jan Adriaan Moltzer (1882–1960), dyrektor (w latach 1926–1942) Szkoły Pracy Socjalnej w Amsterdamie; prawnik, religijny socjalista i socjaldemokrata, a po ukończeniu studiów teologicznych kaznodzieja protestanckiego wyznania remonstrantów (*Archives Portal Europe*). Jerzy Szmagański (2018: 157) podaje, że pomysł nadania współpracy międzynarodowej formuły organizacyjnej, a więc powołania Międzynarodowego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej zgłosił Moltzer.

⁷ Marguerite Wagner-Beck (1894–1971), w omawianym okresie pełniła funkcję dyrektora dopiero co założonej (w 1918 roku) l'Ecole suisse d'études sociales pour femmes de Genève [Szwajcarska Szkoła Studiów Społecznych dla Kobiet w Genewie]. Była dyrektorką najdłużej pełniącą w tej uczelni swe obowiązki (1922–1947), aktywnie uczestniczyła w pracach przygotowawczych w powstanie Międzynarodowego Komitetu Szkół Służb Społecznych (OpenEdition Books).

organizacji International Federation of Social Workers (IFSW) i International Association of Schools of Social Work (IASSW), który odbył się w Jerozolimie w roku 1998.

We wstępie, poprzedzającym dialog czterech znaczących postaci europejskiego ruchu szkół służby społecznej, Seibel i Schäfer napisali:

Historia najważniejszych europejskich konferencji w profesjach społecznych sięga początków tego stulecia. Konferencje 1928 i 1932 roku są wyrazem rozpoczynającej się współpracy międzynarodowej w dziedzinie pracy socjalnej. Poniższą prezentację dokumentalną oparto o oryginalny zapis rozmowy pionierów w dziedzinie profesji społecznych, kobiet i mężczyzn, którzy na dwóch konferencjach wymienili się swoimi pomysłami na temat elementów pracy socjalnej i projektowania kształcenia zawodowego. [...] Aktualność wypowiedzi – zarówno w kwestii umiędzynarodowienia, jak i innych zagadnień – jest niezwykła. Porównanie myśli tych znaczących postaci z początków pracy socjalnej z obecną sytuacją pod koniec pierwszego etapu współpracy w ramach programu ERASMUS pokazuje nam wyraźnie, że idea internacjonalizacji pracy socjalnej nie jest nowa i jest jeszcze daleka od bycia zrealizowaną (Seibel, Schäfer 1998: 15–16).

Tak więc debata rozpoczęta w roku 1928 była kontynuowana przez kolejne dziesięciolecia i pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku w dalszym ciągu stanowiła przedmiot namysłu.

Przebieg

Poniżej prezentowana dyskusja została przetłumaczona na język polski przez autorki niniejszego tekstu, odtworzono ją na podstawie protokołów z posiedzeń zarządu Międzynarodowego Komitetu Szkół Służby Społecznej. Zawiera oryginalne sformułowania z toczącej się dyskusji (Seibel, Schäfer 1998: 19–38)⁸. Warto dodać, że toczyła się ona równolegle w trzech językach: angielskim, francuskim i niemieckim. Co dodawało jej dynamiki i mogło także świadczyć o tym, że wszyscy uczestnicy posługiwali się biernie tymi językami. Niemniej każdy/a z nich wypowiadał/a się w wybranym przez siebie języku: Salomon mówiła po niemiecku, Moltzer po angielsku, a Radlińska i Wagner-Beck po francusku.

A. Salomon:

- Drodzy, Koleżanki i Koledzy, kilka godzin temu zakończyliśmy, z naszymi kolegami, w tych salach drugą Międzynarodową Konferencję Służby Społecznej. Chciałabym skorzystać z naszego nieformalnego spotkania dzisiejszego popołudnia, aby ponownie przeanalizować z wami znaczenie zarówno tej konferencji, jak i konferencji paryskiej z 1928 roku.

⁸ Redakcja czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” dziękuje profesorowi Friedrichowi Seiblowi oraz wydawcy książki za zgodę na nieodpłatne tłumaczenie tekstu dyskusji i jego publikację w wersji polskiej.

M. Wagner-Beck:

- Nie sądzi Pani, że to jest jeszcze zbyt wcześnie na to wszystko? Wrażenia są jeszcze bardzo świeże. Nie mamy jeszcze dystansu do tych dwóch konferencji, aby móc ocenić ich rezultaty.

A. Salomon:

- Należy jednak mieć świadomość, że zawód pracownika społecznego dopiero początkuje, a decyzje należy wdrażać jak najszybciej. Dlatego każdy wkład w tworzenie wielostronnego, szerokiego profilu zawodowego musi być traktowany bardzo poważnie. Im szybciej zrozumiemy dyskusję z ostatnich kilku dni, tym lepiej będziemy mogli to zrobić. Wszyscy jesteśmy zaangażowani w pracę społeczną poprzez członkostwo w organizacji. Chciałabym zatem zasugerować ograniczenie naszych rozważań do decyzji o umiędzynarodowieniu kształcenia i rozważenie dalszych kroków.

H. Radlińska:

- Jeśli chodzi o ostatnie dwie konferencje jestem całkowicie pani zdania, pani Salomon. Jednak pani sama zauważyła, że w kwestiach kształcenia i charakterystyki służby społecznej nie zawsze się w naszych dyskusjach zgadzaliśmy. Z tego powodu wydaje mi się niezbędne, aby rozmawiać najpierw o wszystkich zagadnieniach, które odnoszą się do tego zawodu i także do naszych wyobrażeń o naszych uczniach.

A. Salomon:

- Czy nie ryzykujemy więc stworzenia swoistego katalogu standardów dla szkół służby społecznej? Na obu konferencjach zawsze podkreślano, że poszczególne narody nie powinny być pozbawiane tradycyjnych różnic w edukacji.

H. Radlińska:

- To jest również moja opinia. Nie powinno się zmierzać do uniformizacji studiów we wszystkich krajach. Jedynie studiując różne wymagania dotyczące kształcenia, będziemy mogli rozwijać naszą pracę międzynarodową, prowadzoną w interesie krajów uczestniczących.

M. J. A. Moltzer:

- Obawiam się, że w obliczu tych wszystkich konferencji i dyskusji mogliśmy stracić z oczu nasz prawdziwy cel. Praca społeczna powinna wspierać osoby znajdujące się w trudnej sytuacji i zmniejszać dysproporcję między biednymi a bogatymi, która jest nierównością przypadkową. Powinniśmy zawsze mieć świadomość, że ta praca jest naszym wkładem w międzynarodowy pokój społeczny. W końcu, te pomysły powinny nas zmotywować do natychmiastowego rozpoczęcia pracy. Internacjonalizacja jest ważnym krokiem, ale należy wcześniej podjąć wiele innych kroków.

M. Wagner-Beck:

- Rozpocznijmy więc od zdefiniowania idei pracy społecznej.

H. Radlińska:

- Rozpocznę od pierwszej wątpliwości. Czy *social legislation* [ustawodawstwo społeczne] obejmuje jedynie pracę społeczną, która nas interesuje? Czyż odpowiedzialność nie idzie dalej? Nie zapominajmy, że nauka mówi dzisiaj o *lifelong education* [edukacja przez całe życie], co oznacza, że człowiek nigdy nie jest do końca ukształtowany. On się tworzy przez całe życie, pod

wpływem środowiska, oczekiwanych działań swych sił naturalnych. Jednak, aby móc się uczyć, rozwijać intelektualnie i społecznie, niezbędne jest minimum środków finansowych i kulturalnych. Jeśli to pracownik społeczny, który mu je przekazuje, czyż nie staje się również jego wychowawcą?

M. Wagner-Beck:

- W tym kontekście przypomina mi się doskonałe sformułowanie jednego z kolegów: „*All social work is educational: education against adversity, in adversity and following adversity*” [„Wszelka praca społeczna ma charakter wychowawczy: edukacja/wychowanie przeciwko niepowodzeniom/przeciwnościom, w obliczu przeciwności, wychodzące im naprzeciw”]. Oznacza to, że praca społeczna i edukacja to są *two branches of the same tree* [„dwie gałęzie tego samego drzewa”].

H. Radlińska:

- Oznacza to odrzucenie modelu *twofold branches of social legislation and social care* [„dwóch gałęzi ustawodawstwa socjalnego i opieki społecznej”], jaki znajdujemy w Niemczech.

A. Salomon:

- Tak, właśnie tego próbuje się obecnie w naszym kraju: połączyć pedagogikę z pracą społeczną.

M. J. A. Moltzer:

- Niemniej jednak nie należy zapominać, że pedagogika, zanim będzie mogła zostać zintegrowana z pracą społeczną, wymaga fundamentalnej reformy. Pedagogika nie bierze jeszcze pod uwagę tych wpływów, które opierają się na życiu społecznym i działają pośrednio. Edukacja musi się odnawiać, aby zachować wiarygodność, zwłaszcza dla młodszego pokolenia.

A. Salomon:

- Ale jak powinno wyglądać kształcenie w zakresie pracy społecznej? Jakie tematy, jakie obszary specjalistyczne musi uwzględnić?

M. Wagner-Beck:

- Jeśli chodzi o programy kształcenia w szkołach służb społecznych, trzeba stwierdzić, że podstawowa nauka służby społecznej nie została jeszcze stworzona i szkoły są mniej lub bardziej zobligowane do improwizacji, aby je realizować. Dla kształcenia [w pracy] społecznej potrzebujemy stosować jedną naukę, która z jednej strony prowadzi do szczegółowych specjalizacji, z drugiej zaś do uogólnień, czyli do abstrakcji. Potrzebujemy nauki, mającej na celu nie tyle abstrakcję, ale zrozumienie całości wspólnych cech życia społecznego, ekonomicznego, psychicznego, duchowego/mentalnego, w których ludzie są zanurzeni i przez które są kształtowani.

M. J. A. Moltzer:

- Jak przyszły pracownik społeczny bez podstawowej wiedzy z zakresu socjologii i ekonomii może ocenić na przykład sytuację rodziny robotniczej? Aby pomóc, musi umieścić ich los we właściwym kontekście.

A. Salomon:

- Anglicy mówią tutaj o „wycuciu proporcji”. Oznacza to, że zagadnienia społeczne należy ukazywać w odniesieniu do zdrowych sił społeczeństwa.

M. J. A. Moltzer:

- Szczególnie socjologia może być zbyt abstrakcyjna. Student nie powinien być włączany w dokonywanie abstrakcyjnego przeglądu teorii wartości dodatkowej, ale poznać jej wpływ na życie gospodarcze rodziny robotniczej.

H. Radlińska:

- Tak samo z psychologią: profesjonalny pracownik społeczny balansuje między niezrozumieniem zjawisk psychopatycznych i ich przecenianiem. Wystarczyłoby, by był wprowadzony w różnorodność wpływów społecznych na psychikę, uczył się rozpoznawać różne typy osobowości i reagować na nie.

M. Wagner-Beck:

- Już mówiliśmy o edukacji w pracy społecznej, ale chciałabym dodać do tego tematu, że szkoły [służby] społecznej będą zmuszone wprost do wymyślenia na nowo swego profilu pedagogicznego, według swoich potrzeb. Wychowanie dzieci i młodzieży poza szkołą nigdy nie było przedmiotem tej nauki, aż do dzisiaj.

A. Salomon:

- Inną nauką ściśle związaną z ludźmi i mającą wpływ na pracę społeczną, której nie należy lekceważyć, jest opieka zdrowotna. Tutaj również celem nie jest zapewnienie pracownikowi opieki społecznej solidnego szkolenia jako opiekuna, ale przybliżenie mu związku między zdrowym ciałem a dobrostanem indywidualnym i społecznym.

M. J. A. Moltzer:

- Podsumowaliśmy dużą grupę „podstawowych przedmiotów społecznych”: wszystkie nauki, które bezpośrednio odnoszą się do ludzi. Druga grupa to administracja i prawo. Przydają się pracownikowi społecznemu jako instrument wsparcia i wpływu.

M. Wagner-Beck:

- Podstawowe jest nauczenie pracownika społecznego trzech rzeczy: prawnego sposobu myślenia, pojęcia sensu ustawodawstwa i zdolności dokładnego orientowania się w licznych dziedzinach. Szczególnie ważne jest danie studentowi pojęcia dystansu, który oddziela prawo obiektywne, schemat i normę od życia indywidualnego z jednej strony, wielości sytuacji życiowych z drugiej. Trzeba więc, by w wyniku kształcenia pracownik społeczny pojął konieczność i zasadność stosowania norm regulacyjnych.

H. Radlińska:

- Moim zdaniem w tym punkcie cel kształcenia powinien być umieszczony jeszcze wyżej. Trzeba, by pracownik społeczny mógł choć raz w swej praktyce uczestniczyć w zreformowaniu ustawodawstwa i administracji. To od niego zależy, czy z nich skorzysta w doświadczeniach życiowych. Od kogo więc, jeśli nie od niego, obie te potęgi miałyby poznać efekty podjętych działań? Bez wątplenia potrzebna mu jest [umiejętność] uzasadnionej krytyki, aby nie stał się prostym wykonawcą wyroków sądowych.

A. Salomon:

- Być może powinniśmy zachować trochę realizmu w naszych celach. Wystarczyłoby, gdyby jego wykształcenie umożliwiło mu wykorzystywać prawo i instytucje na rzecz poszkodowanych i omijania przez nich trudności. Naj-

lepszą szkołą do osiągnięcia tego celu jest praktyka, własne doświadczenie. I tak doszliśmy do punktu, który w 1928 r. wywołał długą dyskusję: jak połączyć praktyczne i teoretyczne elementy kształcenia, aby stworzyć tak harmonijną całość, jak to tylko możliwe?

M. Wagner-Beck:

- Każdy uczestnik konferencji wie od samego początku, że równowaga między teorią i praktyką jest czynnikiem decydującym w ogólnym charakterze kształcenia. Jeśli położymy większy nacisk na teorię niż na praktykę, to zostaniemy skonfrontowani z dobrze wykształconymi socjologami, inaczej mówiąc: nasi uczniowie staną się dobrymi pracownikami, którzy nie będą zdolni do postępu nauk społecznych.

H. Radlińska:

- W szkołach angielskich i amerykańskich faworyzuje się [kształcenie] naprzemienne między teorią i praktyką. To pozwala studentom na skoncentrowanie się na ich pracy. Na przykład w toku pracy praktycznej mogą prowadzić przypadek w całym jego rozwoju i mogą wziąć odpowiedzialność za jego prowadzenie. Równoległe nauczanie praktyki i teorii oznaczałoby brak tych wszystkich efektów pozytywnych i ogromne problemy techniczne związane z zamianą w ciągu tygodnia [zajęć] praktycznych na teoretyczne.

A. Salomon:

- Ale jeśli umieścisz teorię i praktykę w jednej, tej samej pozycji, od czego, pani zdaniem, powinna pani zacząć, pani Radlińska? Czy uczeń [student] jest całkiem nieprzygotowany do prawidłowej oceny lekcji [zajęć] na początku, bez znajomości rzeczywistości?

H. Radlińska:

- Jeśli uczniowie [studenci] będą dobrze wprowadzeni do ich zawodu, to nie będzie to stanowić problemu.

M. J. A. Moltzer:

- Jest to słuszne w jakikolwiek sposób. Ale jeśli chcemy osiągnąć harmonię między teorią a praktyką, najlepszym sposobem jest ich połączenie. W ten sposób studenci zawsze mogą sprawdzić swoją wiedzę teoretyczną w praktyce i na odwrót. Nauczą się bezpośrednio, że tylko połączenie obu części uczyni ich skutecznymi pracownikami społecznymi, ponieważ będą mogli rozwijać jedną część z drugą.

M. Wagner-Beck:

- Mimo wszystko ważne jest, który system preferujemy. Jeśli chodzi o praktykę, szkoły uzależnione są zawsze od współpracy z lokalnymi pracami społecznymi. Ostatecznie o kształceniu praktycznym stosowanym w każdej szkole decyduje sposób pracy lokalnych instytucji praktyki, przygotowanie jego personelu a także wielkość placówki. Naturalnie to wszystko wymaga od szkół wielkiej elastyczności.

M. J. A. Moltzer:

- I jeszcze coś, czego nie znajdziemy na uczelniach: wystarczająco dużo swobody dla samodzielnych studiów.

H. Radlińska:

- *But this is not our actual subject, Mr. Moltzer* [„Ale to nie jest nasz aktualny temat, panie Moltzer!”].

M. Wagner-Beck:

- Aby powrócić do tego aspektu. Praktyka musi nam powiedzieć jakie ma potrzeby. Musimy pokazać praktyce, ile warta jest teoria. W ten sposób wzrośnie więcej wzajemnego szacunku i zaufania.

H. Radlińska:

- Ważniejsze jeszcze niż wolność i elastyczność wydaje mi się dobra współpraca między szkołą a miejscem pracy. Najpierw, włączenie naszych studentów do prac społecznych musi być w związku z ich studiami i powinno być jak najbardziej wydajne. Ponadto trzeba, by opiekunowie [praktyk] w placówkach co trzy miesiące składali poufny raport na temat postępów studenta, który powinien osiągnąć pewien poziom, aby móc zdać egzamin. Ale są także inne rozwiązania w tych pracach praktycznych: w naszej szkole [uczelnii] od pewnego czasu stosujemy monografię jako sposób [efekt] pracy praktycznej. Z punktu widzenia pracy praktycznej ona jest tym, czym dla pracy teoretycznej rozprawa; oznacza, że wymaga od studenta sporego wysiłku, aby opracować syntezę z różnych wiadomości i doświadczeń oraz studiów teoretycznych, które pozyskał w trakcie pierwszego okresu pracy.

M. J. A. Moltzer:

- Zgadzam się w jednym punkcie, droga koleżanko: nie powinniśmy zbyt różnicować między praktyką a teorią, bo teoria przygotowuje nas do praktyki, a praktyka ulepsza teorię. Myślę, że tego wszyscy oczekujemy od tego podziału. Ale studia nie zastępują praktycznej pracy w sytuacjach odpowiadających możliwym przyszłym zajęciom.

A. Salomon:

- I ostatecznie tego właśnie potrzebujemy: pewności, że nasi studenci są nie tylko dobrze wykształceni teoretycznie, ale także mogą niezawodnie wykonywać swoją pracę. Naszym deklarowanym celem na obu konferencjach było zapewnienie jak największej liczbie młodych ludzi dostępu do pracy społecznej. Można to jednak podtrzymać tylko wtedy, gdy dopuścimy również tych, którzy znaleźli drogę do tego celu zawodowego poprzez praktykę. Jeszcze jeden powód, aby zintegrować pracę praktyczną z funkcją edukacyjną.

M. J. A. Moltzer:

- I przyznać szkole jak najwięcej wolności. Im bardziej dogmatyczne i uniwersyteckie staje się nasze kształcenie, tym mniej celów będziemy realizować.

A. Salomon:

- Już w 1928 roku dyskusja ta była [jak] najbardziej ideowa. Przypominam, że już wtedy postanowiono, że decyzję o tym, jaki typ szkoły najlepiej odpowiada kursowi [programowi studiów] i jego wymaganiom, należy pozostawić poszczególnym krajom. To tylko kwestia tradycji. To tylko kwestia ponownego omówienia w dzisiejszej dyskusji.

M. J. A. Moltzer:

- Czy to ideologiczne, gdy mówię, że uniwersytety do tej pory nie doceniały roli i znaczenia pracy społecznej i dlatego powinniśmy zwracać większą uwagę na praktykę i jej wymagania?

M. Wagner-Beck:

- Nie dostrzega pan, panie Moltzer, niebezpieczeństwa, jakie niesie ze sobą ta tendencja. Uniwersytet dysponuje wykładowcami kwalifikowanymi, którzy mogą nauczyć naszych studentów najlepiej, jak można, pamiętając o przedmiotach, o których mówiliśmy wcześniej.

M. J. A. Moltzer:

- Praca społeczna jest wciąż w powijakach. Studia uniwersyteckie na całym świecie opierają się na reakcyjnych i przestarzałych zasadach, które tylko utrudniają rozwój naszego zawodu.

H. Radlińska:

- Nie bardzo rozumiem, co przez to chce pan powiedzieć. Nie ma innego takiego miejsca, gdzie student może pracować tak swobodnie, jak na uniwersytecie. Tam możliwe jest łączenie różnych przedmiotów według własnego zainteresowania, aby osiągnąć całkowicie indywidualne kształcenie.

A. Salomon:

- Przykład „Kobiecej Akademii Pracy Społecznej” pokazuje inną drogę: chociaż panuje tam atmosfera uniwersytecka, to ma się dużo więcej swobody niż w uniwersytecie, jeśli chodzi o dobór uczniów i nauczycieli. Uczy tam grupa wolontariuszy z obszaru pracy społecznej lub eksperci z różnych dyscyplin. Zawsze uwzględnia się odniesienie do rzeczywistości. Takie szkoły są również w stanie kształtować pracę społeczną własnymi przeżyciami w ich karierze.

H. Radlińska:

- Jeśli chodzi o wybór wykładowców i studentów, powinniśmy naprawdę być elastyczni. Mimo wszystko sądzę, że każdy kraj potrzebuje przynajmniej jednej uczelni afiliowanej przy uniwersytecie. Nie będę przywoływać wszystkich argumentów, które były formułowane podczas konferencji, chciałabym podkreślić tylko jeden: jedynie uczelnia uniwersytecka może zapewnić związki między różnorodnymi pracami i tendencjami oraz połączyć szkoły katolickie, socjalistyczne i inne, to znaczy umożliwić pogłębienie idei w obszarze społecznym. Jedynie szkoła uniwersytecka może dokonać wielkiego postępu w ideach [pomysłach] i metodach w obrębie pracy społecznej.

M. Wagner-Beck:

- To była pani propozycja opracowania statystyki zawodów, do których prowadzą różne szkoły. Sądzę, że taka ankieta mogłaby także zainteresować biuro informacyjne.

M. J. A. Moltzer:

- To bardzo dobry pomysł, który może zobrazować potrzebę zorientowania się w realiach pracy społecznej, podczas gdy staramy się tworzyć nowe metody kształcenia. Nie ma sensu instruować kogoś o rzeczach, których nikt nie potrzebuje.

H. Radlińska:

- Pozostaje nam zaakceptowanie różnorodności pracy społecznej jako jej cechy charakterystycznej. Trzeba, aby była włączona do naszego programu kształcenia.

A. Salomon:

- I właśnie to osiągamy dzięki międzynarodowej współpracy szkół w różnych krajach. Zamiast oddzielać się od siebie, staramy się współpracować, w końcu nasz cel jest ten sam.

M. J. A. Moltzer:

- Ale jak daleko powinna sięgać ta współpraca? Jeśli dobrze pamiętam dyskusję z 1928 r. dotyczącą utworzenia szkoły międzynarodowej, myślę, że myśleliśmy zbyt daleko w przód. Podczas gdy różnorodność zwykle nas inspiruje, w tym przypadku jest to tylko przeszkoda.

M. Wagner-Beck:

- To dlatego w końcu porzuciliśmy ten pomysł. Jednak nie powinniśmy o nim zapomnieć, szczególnie w odniesieniu do kształcenia dalszego pracowników społecznych.

A. Salomon:

- Niestety, nie mogliśmy – jak pierwotnie planowaliśmy – pozyskać jako członków krajowych stowarzyszeń szkół służb społecznych w różnych krajach, ponieważ, na przykład, szkoły katolickie były już afiliowane na arenie międzynarodowej.

M. J. A. Moltzer:

- Mimo wszystko była to jedyna droga do internacjonalizacji. Pod pani prezydencją, panno Salomon, utworzyliśmy sekretariat z siedmioma członkami z różnych krajów, abyśmy mogli omówić kolejne kroki. I rzeczywiście, niewiele później otwarto biuro dokumentacji w Genewie.

A. Salomon:

- Od 1929 r. gromadzone i archiwizowane są tam badania i prace szkół zrzeszonych w stowarzyszeniu pod kierunkiem pani Wagner-Beck.

M. Wagner-Beck:

- Od ostatniego roku liczba prac i wniosków, z których część pochodziła od strony rządów, podwoiła się. Podobnie jak pani Radlińska, należę do podkomisji, która studiuje i proponuje tematy do równoległego analizowania w szkołach różnych krajów, które następnie będą porządkowane [klasyfikowane] przez biuro dokumentacji.

H. Radlińska:

- Podczas ostatniej konferencji w roku 1932 znaleźliśmy temat do równoległego analizowania w szkołach w różnych krajach: *Sytuacja dziecka w rodzinie, w której głowa rodziny jest bez pracy, w porównaniu z sytuacją dziecka w rodzinie, której głowa rodziny ma pracę*. Jednocześnie zaproponowaliśmy wzięcie pod uwagę pewnych dyrektyw.

A. Salomon:

- W trakcie rozmowy dociera do mnie również, że pana badania, panie Moltzer, dotyczące ewentualnej wymiany studentów były omawiane wczoraj.

M. J. A. Moltzer:

- W tym badaniu ograniczyłem się do szkół i nauczycieli krajów stowarzyszonych. Szkoły są bardziej zainteresowane wymianą z zagranicznymi szkołami i studentami, podczas gdy tylko pięciu profesorów myśli o wyjeździe do pracy w obcym kraju. Koszty dla ucznia są ograniczone do normalnych opłat za naukę w szkole. Wymiana z pewnością byłaby łatwiejsza, gdyby uczniowie mogli otrzymać darmowe zakwaterowanie i gdyby w każdej szkole wyznaczono osobę odpowiedzialną za organizację. Wczoraj podjęliśmy już odpowiednie uchwały.

H. Radlińska:

- Niestety wymiana będzie zarezerwowana dla studentów, którzy będą mogli opłacić koszty utrzymania lub których szkoła zgodzi się na bezpłatną wymianę wzajemną.

A. Salomon:

- Dla organizacji korzystne byłoby utworzenie w szkołach [biur] wymiany [studentów], które mogłyby przekazywać swoje prośby o wymianę do międzynarodowego sekretariatu stowarzyszenia.

M. Wagner-Beck:

- Sekretariat będzie mógł zorganizować wymianę, aby studenci mogli dołączyć do wybranego przez siebie kraju.

M. J. A. Moltzer:

- To pozwala studentom zainteresować się pracą społeczną w innych krajach i daje im poczucie znaczenia ich pracy. Dziś ważniejsze niż kiedykolwiek jest rozwijanie postawy międzynarodowej.

A. Salomon:

- Ta ciągła wymiana międzynarodowa pozwala nam lepiej rozumieć nawzajem swoją pracę. Już te dwie konferencje dały mi poczucie, jak pomocne może być porównanie własnego punktu widzenia z tym, co mówią na ten temat inni. Spore różnice w kształceniu z pewnością nie ułatwiają współpracy, ale sprawiają, że jest ona bardziej pouczająca.

Zamiast zakończenia

Główny wątek dyskusji, zainicjowany przez przewodniczącą Alice Salomon, odnosił się do kwestii umiędzynarodowienia (internacjonalizacji) kształcenia do pracy społecznej. Zagadnienie to, bardzo pojemne, wymagało przeanalizowania wielu zagadnień, które w toku tej dyskusji zostały ledwie zasygnalizowane i tym samym może ona stanowić świadectwo, swego rodzaju konspekt, zagadnień podejmowanych wówczas, na początku kształcenia do służby społecznej, jednakże nadal aktualnych i dydaktycznych. W toku dyskusji uznano, że rozpatrzenie kwestii międzynarodowego wymiaru kształcenia do pracy społecznej wymaga w pierwszej kolejności określenia:

- istoty pracy społecznej i jej wymiaru wychowawczego, co prowadzi do rozważań dotyczących związków pedagogiki i pracy społecznej/socjalnej;

- celów kształcenia ogólnego, wielodyscyplinarnego (liczne dyscypliny są przywoływane jako niezbędne w kształceniu do pracy społecznej), pozwalającego na ogólne rozeznanie w naukach o człowieku, jak i ze względu na sposób kształcenia, dający podstawy do myślenia specjalistycznego;
- standardów kształcenia do pracy społecznej/socjalnej, które z jednej strony powinny opierać się na wspólnych międzynarodowych rozwiązaniach, a z drugiej być wyrazem różnorodności i sprzeciwu wobec uniformizacji;
- celów i sposobów kształcenia przygotowującego do wykonywania dopiero co powstającego zawodu pracownika społecznego; mamy tutaj do dzisiaj nierozstrzygnięte dylematy kształcenia praktycznego, proporcji między tym, co teoretyczne, a tym, co praktyczne, związków teorii i praktyki itp.; na tym tle rodzi się także pytanie o to, jakie są pożytki i przeszkody wynikające z umiędzynarodowienia kształcenia do pracy społecznej;
- statusu szkół służby społecznej, pozauniwersyteckie, uniwersyteckie, związane z uniwersytetami, także już wówczas kształtujący się pomysł szkoły międzynarodowej, zrealizowany w latach 90. XX wieku przez uczelnię w Maastricht;
- współpracy tych szkół z otoczeniem społecznym stanowiącej bazę dla gromadzenia doświadczenia praktycznego w toku studiów.

W rezultacie tej analizy zebrani doszli do wniosku, że główną przesłanką umiędzynarodowienia kształcenia do pracy społecznej jest przyjęcie perspektywy różnorodności problemów i zagadnień pracy społecznej, co uzasadniałoby podjęcie wymiany międzynarodowej studentów i wykładowców, a także prowadzenie wspólnych badań i w rezultacie, poprzez takie zorganizowanie kształcenia, wpłynięcie na kształtowanie postaw przyszłych pracowników społecznych, cechujących się otwartością na inność.

Uważny czytelnik dostrzeże aktualność tych poglądów oraz trwałość pytań i rozwiązań. Trzeba jednak raz jeszcze przypomnieć, że zaprezentowana dyskusja została „sztucznie” zbudowana z oryginalnych wypowiedzi dyskutantów, zawartych, jak nadmieniono, w protokołach z zebrań zarządu Międzynarodowego Komitetu Szkół Służby Społecznej. Została więc skonstruowana w sposób intencjonalny, ale to nie przeszkadza w zyskaniu przekonania, że kształcenie do pracy społecznej od samego zarania miało solidne podstawy koncepcyjne, które zapewniły jej trwanie i rozwój.

Bibliografia

Balsigerowa M. (1932) *Sprawozdanie z Drugiej Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej*, „Praca i Opieka Społeczna”, nr 3, s. 302–312, <http://bc.gbpizs.gov.pl/dlibra/publication/3255/edition/3215/content> [dostęp: 21.03.2022].

H. M. (1936) *III Międzynarodowa Konferencja Pracy Społecznej w Londynie*, „Przegląd Socjologiczny”, tom IV, zeszyt 3–4, s. 620–622, <https://sbc.org.pl/dlibra/publication/295665/edition/279363/content> [dostęp: 21.03.2022].

Krahelska H. (1928) *Międzynarodowy Kongres Służby Społecznej w Paryżu*, „Praca i Opieka Społeczna”, nr 3, s. 293–295, <http://bc.gbpizs.gov.pl/dlibra/publication/3211/edition/3171/content> [dostęp: 21.03.2022].

- Radlińska H. (1928) *Przygotowania do Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej*, „Praca i Opieka Społeczna”, nr 4, s. 77–78, <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/6789/display/Default> [dostęp: 02.04.2022].
- Seibel F. W., Lorenz W. (red.) (1998) *Soziale Professionen für ein soziales Europa. Social Professions for a Social Europe. Professions Sociales pour une Europe Sociale*, Frankfurt/M., IKO – Verlag für Interkulturelle.
- Seibel F. W., Schäfer D. (1998) *Internationale Kooperation – Utopie oder vergessene Dimension? w: Soziale Professionen für ein soziales Europa. Social Professions for a Social Europe. Professions Sociales pour une Europe Sociale*, Seibel F.W., Lorenz W. (red.), Frankfurt/M, IKO – Verlag für Interkulturelle, s. 13–38.
- Szmagalski J. (2018) *Rozwój koncepcji pracy socjalnej na świecie. Jedna czy wiele?*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Theiss W. (2017) *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918–1939)*, „Society Register”, t. 1, nr 1, s. 153–166, <https://doi.org/10.14746/sr.2017.1.1.13>.
- Wroczyński Cz. (1933) *Sprawozdanie z Drugiej Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej w Frankfurcie nad Menem 1932 R.*, Warszawa, Nakładem Polskiego Komitetu Drugiej Międzynarodowej Konferencji Pracy Społecznej.

Źródła internetowe

- OpenEdition Books, <https://books.openedition.org/ies/4767> [dostęp: 4.04.2022].
- Archives Portal Europe, [https://www.archivesportaleurope.net/advanced-search/search-in-archives/results-\(archives\)/?&repositoryCode=NL-AmISG&term=Marinus+Jan+Adriaan+Moltzer+%&levelName=archdesc&t=fa&recordId=https%3A%2F%2Fhdl.handle.net%2F10622%2FARCH02811&c=F2282001](https://www.archivesportaleurope.net/advanced-search/search-in-archives/results-(archives)/?&repositoryCode=NL-AmISG&term=Marinus+Jan+Adriaan+Moltzer+%&levelName=archdesc&t=fa&recordId=https%3A%2F%2Fhdl.handle.net%2F10622%2FARCH02811&c=F2282001) [dostęp: 14.09.2022].

O Autorkach

Izabela Kamińska-Jatczak – pedagog społeczny, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą: analizy aktywności w polu pracy socjalnej, pracy socjalnej z rodziną, biograficznych i historycznych kontekstów pedagogiki społecznej, metodologii badań interpretacyjnych i partycypacyjnych. Autorka książki *Aktywność asysten-tów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* (2021).

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, emery-towany profesor Uniwersytetu Łódzkiego, d.h.c. Uniwersytetu w Ostrawie. Redaktor na-czelny czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, wydawanego przez Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zaintere-sowania badawcze dotyczą namysłu nad podstawami działania pedagoga społecznego w polu praktyki, kształcenia do profesji społecznych i działania w polu pracy socjalnej/ społecznej, epistemologicznych i metodologicznych przesłanek konstruowania narzędzi analizy aktywności w polu praktyki. Ostatnio ukazały się jej książki: *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Joanna Sosnowska – historyk wychowania, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni zatrudniona w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą: dziejów opieki nad dzieckiem oraz dziejów Łodzi w aspekcie opieki społecznej: przed 1914, w latach 1914–1918 i w II Rzeczypospolitej. Ostatnio ukazały się jej książki: *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)* (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi* (2018).

Izabela Kamińska-Jatczak – social pedagogue, doctor of social sciences in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation at the University of Lodz. Her research interests concern: analysis of activity in the field of social work, family social work, biographical and historical contexts of social pedagogy, methodology of interpretative research and participatory research. The author of the book: *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym [The Activity of Child Protection Workers. Analysis of Narratives in a Transversal Approach]* (2021).

Ewa Marynowicz-Hetka – social pedagogue, professor of humanities, professor emeritus of the University of Lodz; d.h.c. University of Ostrava. She is the editor-in-chief of the journal “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies”, published by the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz and the University Press. Her research interests include: reflection on the foundations of social pedagogue’s action in the field of practice; education in social professions and to the action in the field of social work; epistemological and methodological rationales for constructing analytical tools for the analysis of activity in the field of practice. Recently, she published *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (2019), *Social Pedagogy: Comprehending Activity in the Field of Practice* (2020).

Joanna Sosnowska – historian of education, habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, university professor employed at the Department of History of Education and Pedeutology at the University of Lodz. Her research interests concern: the history of childcare and the history of Lodz in terms of social welfare: before 1914, in the years 1914–1918, and in the interwar period in Poland. Recently, she published *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939) [Childcare in Interwar Poland. Workers’ Society of Children’s Friends – Lodz Division (1923–1939)]* (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi [From the History of Social Welfare in Interwar Poland. Summer Day Camps in Lodz]* (2018).

Cytowanie

Kamińska-Jatczak I., Marynowicz-Hetka E., Sosnowska J. (2022) *Międzynarodowe Konferencje Służby Społecznej w latach 1928 i 1932: dyskusja na temat kształcenia do pracy społecznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 313–330, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.17>.



Michał Stachurski* 

Wokół antropologii i etyki Janusza Korczaka. Szkic zagadnienia i pytania otwarte

Abstrakt

W XX w. przedstawiciele pedagogiki społecznej skupili się wokół konkretnych idei i jednocześnie problemów tkwiących w polskim społeczeństwie. Idee te były jasno wyznaczone: podmiotowość, sprawiedliwość społeczna, pomocniczość i edukacja społeczna. Co ważne, pojęcia te nie były tylko przedmiotem teoretycznego namysłu, lecz także były elementem praktycznego działania takich ludzi, jak: Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński czy Aleksander Kamiński. Można powiedzieć, że wyżej wymienione osoby w znacznej mierze przyczyniły się do tego, aby procesu wychowania nie ograniczać tylko do przekazywania pouczeń, a procesu kształcenia nie zamykać wyłącznie w metodach przekazywania wiedzy. W pedagogice społecznej XX w. chodziło o człowieka ujętego na sposób holistyczny. W to pokolenie historyczne Radlińskiej, jak i pozostałych propagatorów pedagogiki społecznej XX w. w Polsce, wpisuje się także osoba Janusza Korczaka – pedagoga, wychowawcy, praktyka. Celem tego artykułu będzie próba odpowiedzi na pytania dotyczące tego, jak wizja antropologiczno-etyczna Korczaka wpłynęła na jego idee pedagogiczne, oraz co dzisiaj, w XXI w., filozofia i pedagogika może przenieść z jego wizji dziecka oraz dorosłego na grunt współczesnych wyzwań stojących przed naukami humanistycznymi i naukami społecznymi.

Słowa kluczowe: Korczak, pedagogika społeczna, godność, odpowiedzialność, personalizm.

* Fundacja Obserwatorium Społeczne we Wrocławiu.
Artykuł otrzymano: 23.01.2022; akceptacja: 10.03.2022.

Janusz Korczak's Anthropology and Ethics. A Draft of Issues and Open-ended Questions

Abstract

In the twentieth century, representatives of social pedagogy focused on specific ideas as well as problems inherent in Polish society. These ideas were clearly delineated: subjectivity, social justice, subsidiarity, and social education. Importantly, these concepts were not the subject of theoretical reflection, but were also part of the practical activities of people such as: Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński, or Aleksander Kamiński. It can be said that the above-mentioned people have largely contributed to the fact that the educational process is not limited only to the provision of instructions, and the education process is not limited only to the methods of transferring knowledge. The social pedagogy of the twentieth century was about a human being perceived in a holistic way. Janusz Korczak – a pedagogue, educator, practitioner – belongs to this historical generation, as well as represents other promoters of social pedagogy of the 20th century in Poland. The aim of this article is to answer the questions about how Korczak's anthropological and ethical vision influenced his pedagogical ideas and what modern-day philosophy and pedagogy can gain from his vision of a child and an adult, and how to transfer these concepts into contemporary challenges facing social sciences and the humanities.

Keywords: Korczak, social pedagogy, dignity, responsibility, personalism.

Wprowadzenie

Andrzej Chwalba w jednej ze swoich książek, opisując początki odbudowy Polski po I wojnie światowej i po okresie rozbiorów, wskazał na zasadniczy problem związany z odzyskaniem niepodległości – znaczące różnice społeczne pomiędzy ludnością w poszczególnych częściach naszego kraju. Autor ten zaznacza m.in.

poziom wykształcenia szerokich mas społecznych był bardzo niski. Poza elitami większość polskiej ludności nie potrafiła składać liter i liczyć do stu [...]. Niski był poziom społecznej mobilności. Nie rozumiano potrzeby pracy na rzecz wspólnoty polskiej, na rzecz innych. Dominowała solidarność stanowa i warstwowa (Chwalba 2019: 38).

Historyczny obraz ówczesnej społecznej kondycji polskich obywateli oraz obywateli znajduje odzworowanie w praktycznych działaniach ludzi skupionych wokół nurtu pedagogiki społecznej XX w. Jak wskazują współcześni badacze, dzisiaj pedagogika społeczna jest rozumiana jako dyscyplina ujmująca problem wychowania oraz socjalizacji w sposób praktyczny, a do jej podstawowych pojęć zalicza się m.in. wychowanie, urbanizację, społeczność lokalną, czy środowisko wychowawcze (Czarnecki 2012: 384–414).

Wówczas, u początków XX w., przedstawiciele pedagogiki społecznej skupili się wokół konkretnych idei i jednocześnie problemów tkwiących w polskim społeczeństwie. Idee te były jasno wyznaczone: podmiotowość, sprawiedliwość społeczna, pomocniczość i edukacja społeczna. Co ważne, pojęcia te nie były tylko przedmiotem teoretycznego namysłu, lecz także stanowiły element praktycznego działania takich ludzi jak Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński czy Aleksander Kamiński. Można powiedzieć, że wyżej wymienione osoby w znacznej mierze przyczyniły się do tego, aby procesu wychowania nie ograniczać tylko do przekazywania pouczeń, a procesu kształcenia nie zamykać wyłącznie w metodach przekazywania wiedzy. W pedagogice społecznej XX w. chodziło o człowieka ujętego na sposób holistyczny. To stanowisko można uargumentować za pomocą tezy, którą wyraziła Helena Radlińska w jednej ze swoich książek. Myślicielka ta zaznaczała, iż tylko poprzez kształcenie fachowej kadry społecznej, której celem będzie pomoc wykluczonym, można podwyższyć poziom życia ludności. Autorka ta pisała, że:

przegląd zagadnień uzasadnia konieczność kształcenia pracowników społecznych na poziomie takim, jak lekarze i inżynierowie. Mają zadanie równie doniosłe i trudne. [...] Przed powierzchownością bronić powinno pogłębienie studiów w własnej dziedzinie pedagogiki społecznej i wyrobienie szczególnej sprawności w wybranej umiejętności praktycznej, pożytecznej ludziom (Radlińska 1961: 383–384).

Cytat ten pokazuje, że troska o człowieka zarówno potrzebującego pomocy, jak i niosącego pomoc, jest ideą naczelną, która przyświecała propagatorom tego nurtu. Aby pomagać skutecznie, trzeba wiedzieć, jak tę pomoc nieść. Wpisuje się to również w wartości wyznawane przez pedagogów społecznych, o których była mowa we wstępie.

W to pokolenie historyczne Radlińskiej, jak i pozostałych propagatorów pedagogiki społecznej XX w. w Polsce – choć nie bezpośrednio – wpisuje się także osoba Janusza Korczaka: pedagoga, wychowawcy, praktyka. Celem tego artykułu będzie próba odpowiedzi na pytania dotyczące tego, jak wizja antropologiczno-etyczna Korczaka wpłynęła na jego idee pedagogiczne, oraz co dzisiaj, w XXI w., filozofia i pedagogika może przenieść z jego wizji dziecka oraz dorosłego na grunt współczesnych wyzwań stojących przed naukami humanistycznymi i naukami społecznymi.

Kontekst metodologiczno-merytoryczny

Szukając uzasadnienia dla przedstawienia myśli Janusza Korczaka od strony filozoficznej (antropologii i etyki) w aspekcie pedagogicznym, należy wskazać na dwie elementarne kwestie, które roboczo można nazwać: teorią i praktyką. Gdy mówimy o „teorii”, podkreślenia domaga się fakt, iż bez względu na rodzaj uprawianej na sposób akademicki pedagogiki (ale nie tylko) nurty tej dyscypliny kreują „swój” wizerunek człowieka poprzez szukanie odpowiedzi na takie pytania, jak: kim jest człowiek, jak następuje jego rozwój, jaka jest odpowiedź człowieka na wezwanie etyczne/

moralne. Poprzez szukanie odpowiedzi na te pytania poszczególne nurty pedagogiki ukazują obraz typowo antropologiczno-etyczny człowieka. Model ten później służył za pewien wzorzec w kreowaniu szczegółowych kwestii związanych np. z procesem wychowania czy kształcenia. Przykładem może być poszukiwanie idei wychowania w starożytnej filozofii. W literaturze przedmiotu zaznacza się, że zarówno myśl Platona, jak i Arystotelesa w aspekcie szeroko pojętej edukacji, uwypukla jedną zasadniczą ideę. Badacze wskazują, że wyżej wymienieni filozofowie dostrzegają w edukacji rolę społeczną, związaną z kształceniem oraz wychowaniem, gdyż to nauczyciele przygotowują młode pokolenia do pełnienia konkretnych funkcji społecznych, w tym najważniejszej, jaką jest bycie obywatelem (Hejnicka-Bezwińska 2008: 368–369). Innym przykładem może być nurt, który mocno zaistniał w Europie Zachodniej w latach 70-tych XX w., zwany antypedagogiką. Można wskazać, iż prąd ten (pośrednio) czerpał z antropologii pozytywnej, autorstwa m.in. Jeana-Jacquesa Rousseau. Ten francuski myśliciel, jeden z autorów XVIII w. liberalnej umowy społecznej, wychodził z założenia, że człowiek rodzi się jako wolny i z natury jest dobry, a jego dobra natura jest niszczone przez procesy socjalizacyjne. W swojej *Umowie Społecznej* pisał m.in., że „gdyby nawet każdy mógł odstąpić siebie samego, nie mógłby odstąpić swych dzieci; one rodzą się ludźmi i istotami wolnymi, ich wolność do nich należy, tylko same mogą się rozporządzać” (Rousseau 2009: 15). Wydaje się, że niemiecki psychiatra Braunmühl – przyjmujący model antypedagogiki za pewien wzorzec – w swojej refleksji czerpał z intuicji francuskiego filozofa, gdyż w jednej ze swoich książek wyznał, że dziecko jest suwerennym podmiotem od samego urodzenia (Braunmühl 1978: 50–70). Ta powyższa refleksja ma na celu ukazanie, że każda idea pedagogiczna kryje za sobą pewien wzorzec antropologiczny oraz etyczny i w dużej mierze od tego wzorca zależy, w którą stronę rozwinię się dany system.

Oprócz uzasadnienia „teoretycznego”, istnieje także uzasadnienie „praktyczne”, dla którego ciekawym wydaje się przedstawienie od strony filozoficznej, myśli pedagogicznej Janusza Korczaka. Praktyczna strona ujawnia się w rysach biograficzno-historycznych tego polskiego pedagoga XX w. Postać ta w sposób oczywisty zapisała się na kartach historii, podczas II wojny światowej, gdy wraz ze swoimi podopiecznymi w 1942 roku został wywieziony do obozu w Treblince i tam najprawdopodobniej zginął. Jednak należałoby wskazać, iż ograniczanie obrazu jego działalności wyłącznie do tego heroicznego czynu byłoby dużym uproszczeniem. Janusz Korczak jako lekarz walczył o zdrowie, ale jako pedagog walczył o godność każdego człowieka: zarówno dziecka, jak i dorosłego. Angażował się w działalność społeczną, był współtwórcą tzw. Domu Sierot; udzielał się także medialnie poprzez wydawanie nowatorskiej – jak na ówczesne czasy – gazety skierowanej do najmłodszych odbiorców „Mały Przegląd”, którą tworzyły dzieci poprzez wydawanie swoich tekstów. To właśnie te praktyczne działania najbardziej wpłynęły na to, że dzisiaj można Janusza Korczaka utożsamiać z nurtem pedagogiki społecznej. Biorąc pod uwagę tylko „Mały Przegląd”, Korczak propagował swój system pedagogiczny, w którego centrum stały takie idee, jak tworzenie samorządu dziecięcego czy promocja wartości humanistycznych (równość w prawach oraz obowiązkach, szacunek, jawność procesu wychowawczego)

(Żebrowski 2012: 24–25). Jego działalność była skupiona wokół obrony praw tych, którzy w ówczesnej ocenie społecznej zajmowali najgorszą pozycję.

Wokół antropologii i etyki Janusza Korczaka – personalizm humanistyczny

Godność

Można powiedzieć, iż w tekstach Janusza Korczaka pojawia się szereg wartości, które budują filozoficzny obraz człowieka. Najczęściej jednak autor ten odwołuje się do pojęcia godności, którą rozumie na sposób szeroki i często łączy ten termin z innym ważnym pojęciem – szacunek. Warto jednak w pierwszej kolejności wskazać na filozoficzne znaczenie terminu „godność”. Wydarzenia, które miały miejsce od końcówki XVIII w. (Wielka Rewolucja Francuska, Rewolucja Przemysłowa, Rewolucja Październikowa, I i II wojna światowa, pojawienie się totalitaryzmów) sprawiły, iż w świecie filozofii, zwłaszcza związanej z kulturą judeochrześcijańską, na nowo odżyły odwołania do terminu wypracowanego już w starożytności, a w nowożytności zapomnianego, tzn. „godności”. Jak zaznacza krakowski filozof Tadeusz Ślipko, w pojęciu tym zawiera się przekonanie, że każdy człowiek jest pełnoprawnym bytem, czyli jest zdolny do działania we własnym imieniu i jednocześnie jest sprawcą własnego rozwoju. Natomiast rozwój ten jest nakierowany – w ujęciu Ślipki – na dążeniu ku lepszej bytności „własnego ja”, ku doskonałości, zwłaszcza w aspekcie etyczno-moralnym (Ślipko 2009: 227). W pojęciu godności zatem mieści się szereg innych wartości, które można uznać za konstytuujące osobę ludzką: podmiotowość, równość, braterstwo i wyżej wymieniony szacunek. Godność przynależy każdej osobie bez względu na wiek, rasę, przynależność religijną itd. Ma charakter – poniekąd – metafizyczny, gdyż ujmuje człowieka w kategorii „transcendentno-immanentny”. Jednocześnie dla personalizmu – zwłaszcza chrześcijańskiego – godność stoi u źródeł tzw. normy personalistycznej, wyrażającej przekonanie, iż człowiek nigdy nie może stać się środkiem do osiągnięcia celu, lecz zawsze powinien być celem samym w sobie (Galarowicz 2011: 85–87). Analiza tekstów Janusza Korczaka pozwala stwierdzić, iż jego myślenie o osobie ludzkiej jest typowo personalistyczne, lecz nie powiązane bezpośrednio z jego chrześcijańskim ujęciem. Jak zatem termin „godność” rozumie ten pedagog-praktyk XX w.?

W pierwszej kolejności korczakowskie pojęcie godności odnosi się do troski o równe traktowanie: dziecka i dorosłego, biednego i bogatego, chorego i zdrowego, gdyż w jego przekonaniu każdy z ludzi wymaga podobnej troski od strony aksjologicznej. Równość wynika także z dobrze pojętej wdzięczności za to, co dla konkretnego człowieka zrobili najbliżsi. Pisze, że:

jeżeli w domu mieszka razem babcia i dziadzio, może być lepiej dla dzieci.
[...] Ciekawe bywają opowiadania ludzi wiekowych. [...] Babcia pamięta, jak

mama była małą dziewczynką, tatuś młodym chłopcem. [...] Pamięta dawne czasy (Korczak 1930: rozdział *Najbliżsi*).

Korczak dostrzega także, że równość nie może wynikać z przymusu czy umowy społecznej, lecz powinna wynikać z naturalnych relacji międzyludzkich. Relacje ludzkie – w ujęciu Korczaka – powinny być motorem podejmowanych działań w stosunku do siebie, ale także w stosunku do drugiego człowieka. Co ciekawe, równość w aspekcie godności wiąże się także z pewną wzajemnością w procesie wychowania – czy to na poziomie domu rodzinnego, czy na poziomie edukacji szkolnej. Wzajemność oznacza w tym przypadku otwarcie się na wymianę darów czy talentów. Jest to możliwe wówczas, gdy na miarę – dzisiejszego partnerstwa w relacjach – odnosi się do siebie nawzajem. Janusz Korczak zresztą charakteryzuje cztery modele życia rodzinnego: dogmatyczny, ideowy, pogodnego używania i pozorów. Wśród tych czterech promuje wizję rodziny ideowej, w której zarówno dziecko, jak i rodzic mają możliwość, na zasadzie wspólnej rozmowy oraz dialogu, wypracowywania zasad życia rodzinnego (Bartkowiak 2013: 95–98). Otwartość na wartości jest z perspektywy aksjologicznej najcenniejszą cechą tego modelu. Tutaj warto także zwrócić uwagę na pewną ciekawą tendencję, która istnieje we współczesnej filozofii konserwatywnej. Roger Scruton – nieżyjący już brytyjski konserwatysta – wątek dotyczący odejścia od przymusu na rzecz dialogu wyraża w następujący sposób:

fundament wspólnoty ludzkiej stanowi «wspólne dążenie» do racji, które wszyscy uznamy za obowiązujące. [...] Wolność i wspólnota są ze swej natury splecione ze sobą. Istota prawdziwie wolna zawsze bierze pod uwagę innych, aby skoordynować swoją obecność w świecie z ich obecnością (Scruton 2020: 120).

Angielski myśliciel w swojej refleksji wychodzi przeciwko poglądom liberałów uznających wyższość jednostki nad wspólnotą, gdzie zazwyczaj wiąże się to właśnie z problemem wolności. Jednak to właśnie wolność – jak zauważa Scruton – daje możliwość rozwoju we wspólnocie zarówno na gruncie lokalnym, jak i globalnym. Wydaje się także, że podobną intuicję wyrażał Korczak, pisząc, że „szacunek dla myśli ludzkiej, radość, że wolna szybuje na wysokościach w różne strony” (Korczak 1992: 54).

Drugie ujęcie godności wiąże się z pojęciem szacunku. Szacunek jako termin pojawia się wielokrotnie w różnych pozycjach autorstwa Janusza Korczaka. Co ciekawe, nadaje tej perspektywie moc jurydyczną, gdyż pisze wprost, że każdy człowiek, w tym dziecko posiada prawo do szacunku. W ujęciu Korczaka, dziecko i dorosły wymagają takiego samego podejścia, gdyż zarówno jeden, jak i drugi człowiek przeżywa chwile radosne, jak i trudne; ma swoją przeszłość, ale też przyszłość; przeżywa sukcesy oraz porażki. Ważnym jest to, że w jego ocenie nie ma podziału – dziecko i dorosły. Istnieje tylko jedna kategoria – można powiedzieć – etyczna: człowiek i ten to właśnie człowiek wymaga szacunku. Korczak pisze, że „są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwie tolerowane, mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły pracownik, przyszły obywatel. [...] Nie, przecież były i będą” (Korczak 1948: 25). Można powiedzieć, że w tym wezwaniu mieści się głębokie pojęcie czło-

wieczeństwa mające podwójny charakter: nadania dzieciom jako grupie społecznej najwyższej wartości i odpowiedniego statusu społecznego (Szczepka-Pustkowska 2019: 21). Jest to niezwykle ważne w kontekście przemian społecznych, jakie miały miejsce na początku XX w.

Odpowiedzialność

Pojęciem etycznym głęboko obecnym w praktycznym ujęciu Janusza Korczaka jest odpowiedzialność. Najlepiej obrazują to następujące słowa: „jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał. – Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka” (Korczak 2012: *Dedykacja*). W myśli tego polskiego pedagoga, pojęcie odpowiedzialności nie ogranicza się wyłącznie do wezwania, aby czynić dobro. Jest to wezwanie o wiele bardziej szersze i ma swoje odzwierciedlenie w tym, co Janusz Korczak robił na co dzień wobec swoich pacjentów: dzieci, dorosłych, niezależnie od ich statusu materialnego czy społecznego. Należy zatem zadać pytanie – jak Korczak rozumiał odpowiedzialność? Szukając odpowiedzi na tak postawione pytanie, należy wskazać dwie perspektywy rozumienia odpowiedzialności przez Korczaka: indywidualną i społeczną.

Odpowiedzialność indywidualna – w świetle analizy wybranych tekstów – w jego ujęciu jest elementem wchodzącym w skład podmiotowości. Każdy człowiek odpowiada za siebie, za swój rozwój, ale jednocześnie jest wezwany poprzez swoją rozumną naturę do działania na rzecz drugiego człowieka, na rzecz społeczności. Bardzo mocno wybrzmiewa to w tych oto słowach: „jeden człowiek, oddany pracy dla innych, to olbrzym, który może cuda uczynić” (Korczak 1996: 208). W innym miejscu natomiast doda, że „jeżeli trzeba, to można, a jeżeli można, to powinno się” (Korczak 1992: 445). Odpowiedzialność zatem jest w tym ujęciu tą wartością, od której człowiek nie powinien się uchylić i nie chodzi tutaj wyłącznie o moment próby, lecz o odpowiedzialność realizowaną w codzienności. Codziennność jest tym momentem przeżywania człowieczeństwa, w której najlepiej się sprawdza, czy moje „ja” jest w stanie być odpowiedzialne za „ja”, „ty” i „my”. Co ciekawe, codzienność i odpowiedzialność w refleksji Korczaka można bezpośrednio połączyć z terminem „prawda”, zwłaszcza „prawda o mnie”. W jego ujęciu wspólne przeżywanie codzienności dziecka i dorosłego (zarówno w relacji dziecko-rodzic, jak i dziecko-wychowawca) otwiera przestrzeń poznawczą oraz aksjologiczną. Wyraża się to w przekonaniu Korczaka, iż „my wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie” (Korczak 1992: 184). Odpowiedzialność indywidualna wyraża się także w trosce o konkretną osobę, która potrzebuje wsparcia zarówno na płaszczyźnie fizycznej, jak i intelektualnej, materialnej, ale także etyczno-moralnej. To człowiek dorosły odpowiada także za proces kształtowania sumienia dziecka i nie może z tego obowiązku się zwolnić, bo przecież nie chodzi o to, kim się jest w procesie wychowania, lecz kim się człowiek staje.

Odpowiedzialność społeczna związana jest z praktycznym podejściem Janusza Korczaka. Można jednak powiedzieć, że odwołuje się w swoich tekstach do dwóch obszarów: szkoły i społeczeństwa jako takiego. Szkoła jest – w jego ocenie – szczególnie ważną wspólnotą odpowiedzialną za los dziecka. Instytucja ta odpowiada zarówno za proces związany z przekazywaniem wiedzy, jak również kształtowaniem w młodym człowieku pożądanych postaw. Korczak zaznacza m.in., że „szkoła porządkuje dzieł” (Korczak 1930: rozdział *Szkoła*), ale jest także miejscem, w którym wszyscy uczą się wzajemnych relacji. Jednocześnie społeczeństwo jako pewna wspólnota również jest wezwane do odpowiedzialności – zarówno za dzieci, jak i za wszystkich, którzy wymagają wsparcia oraz pomocy. Oczywiście, najwięcej nacisku w swoich tekstach Korczak kładzie na młode pokolenie. W jednym z nich zarzuca społeczności, że:

– Nuży nas obcowanie z dziećmi. / Macie słusność. / Mówicie: / – Bo musimy się zniżyć do ich pojęć. / Zniżyć, pochylać, naginać, kurczyć. / Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć. / Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. / Żeby nie urazić (Korczak 1925: *Dedykacja*).

Niemniej należy przede wszystkim wskazać, że to wezwanie do bycia odpowiedzialnym, czy to w zakresie indywidualnym, czy społecznym, autorstwa Janusza Korczaka wpisuje się w nurt filozofii odpowiedzialności XX w. Martin Buber – niemiecki filozof – napisał w 1922 roku takie słowa: „czymże jest wasza miłość, jeśli nie jest zarazem odpowiedzialnością za wszystko, co znajduje się w jej mocy” (Buber 1966: 92). Zarówno w namyśle teoretycznym, jak i w praktycznym działaniu Janusza Korczaka dostrzec należy autentyczność, której źródłem była miłość do drugiego człowieka. I dlatego być może należy zaryzykować twierdzenie, iż Korczak jest przedstawicielem personalizmu humanistycznego, którego celem jest obrona godności w imię miłości wykluczającej wszelkie podziały ludzkie.

Korczak jako polski prekursor idei partnerstwa w relacjach dziecko a dorosły – perspektywa filozoficzna

Pedagogiczna myśl Janusza Korczaka, mająca także swoje podstawy filozoficzne, a zwłaszcza etyczne, koreluje z poglądami, które pojawiały się na rynku idei filozoficznych XX w. a dotyczyły relacji międzyludzkich – filozofii dialogu. Cytowany już wcześniej Martin Buber w swojej książce *Ja i Ty* z 1922 roku pisze m.in.:

pierwotność dążenia do relacji zaznacza się już w najwcześniejszym okresie rozwoju. [...] Nieprawdą jest, że dziecko postrzega najpierw przedmiot, a później wchodzi z nim w relacje. Pierwsze jest dążenie do relacji – wyciągnięta ręka [...]. Na początku jest relacja: jako kategoria istoty, jako gotowość [...] (Buber 1992: 55–56).

Buberowska koncepcja dialogu opiera się na założeniu, iż człowiek ze swej natury jest powołany do istnienia w relacji z drugą osobą i z Bogiem. To naturalne wezwanie pozwala na to, aby konkretny człowiek w oparciu o bycie z „Ty” mógł poznać prawdę o sobie, o rzeczywistości, o świecie. Dialogowanie nie jest oczywiście czynnością prostą ani z perspektywy egzystencjalnej, ani z perspektywy etycznej. Odkrywanie prawdy wymaga swoistego „poświęcenia” pewnej egoistycznej części siebie. Jak zaznacza jeden z badaczy myśli Bubera, to właśnie przewyciężanie egoizmu jest jedną z istotnych elementów filozofii dialogu, gdyż usunięcie tej bariery sprawia, że z monologu nastawionego na „ja”, można przejść do dialogu nastawionego na „my”. Dialog pozbawiony egoizmu sprawia, że człowiek zaczyna się otwierać na drugiego człowieka, także w aspekcie jego potrzeb duchowych, psychicznych, ale także i materialnych (Friedman 2002: 89–90).

Można zatem powiedzieć, że myśl Korczaka na temat budowania relacji partnerskich relacji z dzieckiem, intuicyjnie wiąże się z filozofią dialogu. Korczakowska koncepcja partnerstwa poniekąd rozwija filozofię dialogu właśnie o kwestie podmiotowości dziecka, które „nie będzie” w relacjach z dorosłymi w przyszłości, lecz „już jest” w relacjach z dorosłymi w teraźniejszości. Wydaje się, że to przesłanie troski o autentyczną relację „dziś”, opartą na otwartości jest elementem trwałym w antropologiczno-etycznym spojrzeniu Korczaka na kwestie człowieczeństwa jako takiego. O ile ten polski pedagog społeczny w dużej części skoncentrował się na dzieciach jako ludziach będących na marginesie życia społecznego, tak podobną ideę próbował wcielać w życie francuski filozof Jean Vanier – założyciel wspólnoty niepełnosprawnych intelektualnie *L'Arche*. On także zauważył, iż te osoby, będąc na marginesie społecznym, są wykluczane z żywego dialogu, który nie tylko dotyczył ich potrzeb związanych z codzienną egzystencją, ale porusza także kwestie ich zaangażowania i aktywności na rzecz innych. W jednej ze swoich książek zaznacza, że „istotą wychowania osoby jest udzielenie jej pomocy w nawiązaniu relacji z innymi, w otwarciu się na innych, w uwrażliwieniu się na ich ograniczenia i potrzeby. Dojrzałość to wzrastanie w poczuciu odpowiedzialności za siebie i innych” (Vanier 2010: 54). Janusz Korczak zarówno w swoich pismach, jak i poprzez autentyzm swojego życia – przejawiający się heroizmem codzienności i heroizmem bycia ze swoimi podopiecznymi aż do obozowej śmierci – zostawił niezwykły testament etyczny i aksjologiczny, jak być dojrzałym człowiekiem. Dojrzałość korczakowska jest zbudowana na trzech elementach: podmiotowości, partnerstwie i dialogu. Realizacja zaś tych elementów jest możliwa dzięki uznaniu, że każdy człowiek zasługuje na równe (w domyśle sprawiedliwe), godne i odpowiedzialne traktowanie bez względu na różne inne czynniki bądź okoliczności.

Zakończenie

Mimo że w opracowaniach na temat pedagogów społecznych XX w. rzadko pojawia się postać Janusza Korczaka, powyższa refleksja wskazuje, że zarówno myśl, jak i dzieło tego nieprzeciętnego działacza społecznego doskonale wpisuje się w zarys systemu oraz praktykę tych, którzy pomimo trudnej sytuacji Polski w ostatnich latach zaborów i po I wojnie światowej chcieli zmienić jej oblicze. Ta zmiana nie była spowodowana chęcią zysku, zdobyciem sławy, lecz wynikała z autentycznej potrzeby pomocy tym, którzy wówczas jej potrzebowali. Celem tego artykułu była próba pewnej filozoficznej rekonstrukcji myślenia Korczaka w kontekście pedagogicznym. Jednak trzeba także dodać, iż bez względu na obecne badania z zakresu polskiej pedagogiki społecznej, trudno jest pominąć postać Janusza Korczaka zarówno z perspektywy teorii, jak i praktyki.

Bibliografia

- Bartkowiak E. (2013) *Wychowanie w rodzinie według Janusza Korczaka*, „Wychowanie w Rodzinie”, nr 7, s. 83–105.
- Braunmühl E. (1978) *Zeit für Kinder*, Frankfurt am Mein, Wydawnictwo Fischer Taschenbuch.
- Buber M. (1966) *Nachlese*, Heidelberg, Wydawnictwo Lambert Schneider.
- Buber M. (1992) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Chwalba A. (2019) *1919. Pierwszy Rok Wolności*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Czarnecki P. (2012) *Pedagogika społeczna. Podstawowe definicje*, „Społeczeństwo i Edukacja”, nr 1, s. 389–414.
- Friedman M. S. (2002) *Martin Buber: The Life of Dialogue*, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203398197>.
- Galarowicz J. (2011) *Nowy elementarz etyczny*, Kraków, Wydawnictwo Petrus.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Korczak J. (1925) *Kiedy znów będę mały*, Warszawa-Kraków, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze.
- Korczak J. (1930) *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, Warszawa-Kraków, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze.
- Korczak J. (1948) *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa-Kraków, Spółdzielnia Wydawnicza „Książka”.
- Korczak J. (1992) *Dzieła*, t. 1, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1992) *Jak kochać dziecko*, red., posł. i kalendarium W. Theiss, Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Korczak J. (1992) *W Gettcie. Nowe źródła*, wstęp i red. naukowa A. Lewin, oprac. filologiczne tekstów M. Ziółek, przypisy Marta Ciesielska et al., Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (1996) *Dzieła*, t. 6, Warszawa, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.

- Korczak J. (2012) *Pamiętnik i inne pisma z Getta*, Kraków, Wydawnictwo W.A.B.
- Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Rousseau J. J. (2009) *Umowa społeczna*, tłum. A. Peretiakowicz, Kęty, Wydawnictwo Marek De-rewiecki.
- Scruton R. (2020) *O naturze ludzkiej*, tłum. T. Bieroń, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Szczepska-Pustkowska (2019) *Dorośli (i dorosłość) w pismach Janusza Korczaka*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 3, s. 16–25, <https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.02>.
- Ślipko T. (2009) *Zarys etyki ogólnej*, Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Vanier J. (2010) *Mężczyzną i kobietą stworzył ich*, tłum. S. Filipowicz, Poznań, Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Żebrowski J. (2012) *Poznawcze i wychowawcze aspekty czasopisma „Mały Przegląd” Janusza Korczaka*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, nr 9, s. 22–36.


O Autorze

Michał Stachurski – filozof, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, członek Polskiego Towarzystwa Nauk Politycznych (od 2022 r.). Jego zainteresowania naukowe dotyczą: filozofii społecznej, filozofii politycznej, filozofii prawa, filozofii wychowania, etyki.

Michał Stachurski – philosopher, doctor of humanities in the field of philosophy, member of the Polish Society of Political Sciences (from 2022). His scientific interests concern: social philosophy, political philosophy, philosophy of law, philosophy of education, ethics.

Cytowanie

- Stachurski M. (2022) *Wokół antropologii i etyki Janusza Korczaka. Szkic zagadnienia i pytania otwarte*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 331–341, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.18>.

Izabela Kamińska-Jatczak* 

Joanna Sosnowska* 

Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne **– przykład współdziałania interdyscyplinarnego** **w zespole badawczym afiliowanym w Łódzkim** **Towarzystwie Naukowym w latach 2019–2022**

Abstrakt

Tekst stanowi omówienie genezy powstania i prac zespołu badawczo-samokształceniowego poświęconego problematyce pokolenia historycznego Heleny Radlińskiej i odczytywaniu jej twórczości na tle kontekstów historycznych i społecznych, w których funkcjonowała. Działalność zespołu stała się przyczynkiem do powstania 15 numeru NOWIS, który tworzył się w toku działania kolaboratywnego i rodził się w dyskusji z autorami/autorkami.

Słowa kluczowe: zespół badawczy, samokształcenie, Helena Radlińska, pokolenie historyczne, dyskusja akademicka.

Helena Radlińska and Her Historical Generation – An Example of Interdisciplinary Cooperation in a Research Team Affiliated with the Lodz Scientific Society in 2019–2022

Abstract

The text describes the creation and subsequent work of the research and self-learning team devoted to the issues of the historical generation of Helena Radlińska and to the reading of her works in historical and social contexts in which she functioned. The team's activity contributed to the formation of the 15th issue of NOWIS,

* Uniwersytet Łódzki

Artykuł otrzymano: 19.05.2022; akceptacja: 22.05. 2022.

which was created in the course of collaborative activities and was born in discussions with the authors.

Keywords: research team, self-learning, Helena Radlińska, historical generation, academic discussion.

Etap stanowienia zespołu i jego nazwy

Zespół badawczy pod nazwą Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne, w ramach stałego konwersatorium samokształceniowego szkół i zespołów naukowych Łodzi akademickiej, został zawiązany 16.01.2019 roku¹. Jego nazwa nawiązywała do ważnych wydarzeń w biografii Heleny Radlińskiej, w roku 2019 miała bowiem 140 rocznica jej urodzin (02.05.1879) oraz 65. rocznica śmierci (10.10.1954). Prace Zespołu zostały zogniskowane wokół dorobku Heleny Radlińskiej i jej pokolenia historycznego. Intencją przyświecającą wspólnym pracom była dostrzegalna potrzeba dyskusji wokół dziedzictwa idei pedagogicznej Radlińskiej. Chodziło o to, by (roz)poznawać jej twórczość, ponownie podejmować lektury tekstów jej autorstwa, by osadzić jej idee w horyzoncie dojrzałej świadomości historycznej, w odniesieniu do doświadczeń pokolenia historycznego czasów, w których żyła. Towarzyszył nam wysiłek ukazania jej myśli jako nierozzerwalnie związanej z licznymi polami praktyki: oświatowej, edukacyjnej, społecznej, opiekuńczej czy zdrowotnej. Twórczość Radlińskiej bowiem sama w sobie była przykładem badania i działania w relacjach z innymi. Staraliśmy się zatem prowadzić dyskusję wokół kategorii pokolenia historycznego, obejmującej jednostki w różnym wieku, przebywające w wyodrębnionej przestrzeni i w danym czasie historycznym, by pobudzić myślenie nad tym, w jakim pokoleniu historycznym funkcjonowała Helena Radlińska, jak tworzyło się owo pokolenie i jakie doświadczenia stanowiły o jego wyjątkowości (por. Marynowicz-Hetka 2019). Chciałyśmy poszukiwać tropów świadczących o doświadczeniu pokolenia historycznego, które stanowić może istotny punkt odniesienia w rozumieniu korzeni komplementarnej, kompletnej myśli pedagogicznej, z której wyrosła pedagogika społeczna. Przyjęto formułę seminariów roboczych, skoncentrowanych wokół wspólnej tematyki.

Istotnym założeniem prac zespołowych była idea ochotniczego zespołu samokształceniowego, spożytkowującego różnice przygotowań, doświadczeń i zainteresowań uczestników (Radlińska 1947: 4). Zespół stanowiły osoby reprezentujące pole nauki (nauki społeczne i humanistyczne) oraz praktyki. Wśród członkiń Zespołu były: pedagogiki społeczne – przewodnicząca prof. dr hab. Ewa Marynowicz-

¹ Wówczas miało miejsce spotkanie członków zespołu badawczego projektu: *Kształtowanie myśli i praktyki społeczno-kulturowej II Rzeczypospolitej: fundamenty pedagogiki społecznej*, który to projekt – w ramach programu Narodowy Program Rozwoju Humanistyki (NPRH), pomimo uzyskania bardzo dobrych recenzji, nie otrzymał finansowania przez ówczesne Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ponieważ wśród członków – bogatych w doświadczenia przy redagowaniu wspomnianego projektu – panowała, z jednej strony myśl wykorzystania zgromadzonego potencjału naukowego, z drugiej – intencja kontynuowania pracy badawczej w zakresie problematyki wytyczonej w projekcie, postanowili oni wyłonić i nadać formułę organizacyjną nowemu zespołowi badawczemu.

-Hetka, ówczesna kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, i dr Izabela Kamińska-Jatczak, adiunkt w tej jednostce; historyczki wychowania – dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ i dr hab. Beata Szczepańska, prof. UŁ, obydwie pracujące w Katedrze Historii Wychowania i Pedagogii Uniwersytetu Łódzkiego; oraz bibliotekarka – mgr Monika Wachowicz, wówczas pracownik Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Łodzi i doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego².

Miejsce i forma spotkań

W okresie od 16.01.2019 do 1.06.2019 roku miejscem spotkań zespołu była Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, w budynku Wydziału Nauk o Wychowaniu przy ul. Pomorskiej 46/48. Od 29.10.2019 do 18.02.2020 – siedziba Łódzkiego Towarzystwa Naukowego przy ul. Marii Skłodowskiej-Curie 11³. W tym czasie przewodnicząca prof. E. Marynowicz-Hetka podjęła starania o wpisanie spotkań Zespołu badawczego *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne* do programu działań Łódzkiego Towarzystwa Naukowego (*Konwersatorium... 2022*).

Pandemia uniemożliwiła spotkania naukowe *face to face*, dlatego zdecydowano o prezentowaniu wyników badań za pośrednictwem komunikatorów internetowych (ZOOM/TEAMS). W taki sposób komunikowano się od 14.10.2020 do 14.12.2021 r. Z nowym rokiem kalendarzowym (2022) wznowiono stacjonarne posiedzenia zespołu w Łódzkim Towarzystwie Naukowym.

W okresie trzyipółletniej działalności (01.2019 – 06.2022) zorganizowano 31 zebrań naukowych⁴. Funkcję sekretarza Zespołu pełniły: J. Sosnowska (w roku akademickim 2019/2020 i 2020/2021) oraz I. Kamińska-Jatczak (2021/2022).

Zakres prac badawczych

W ramach prac badawczych Zespołu powstawały teksty do 15. numeru czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (2022/2(15)), którego przewodni temat *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne* był zaproszeniem do współmyślenia o przyjętej problematyce badawczej w celu rewitalizacji idei tkwiących u podstaw myślenia społeczno-pedagogicznego. Stopniowo do numeru zapraszani byli również inni autorzy, którzy włączali się w naszą dyskusję zespołową na łamach przygotowanych artykułów. Na tym etapie działalności wyłoniono trzech redaktorów numeru

² Dr Monika Wachowicz obecnie pracuje na stanowisku asystenta w Katedrze Informatologii i Bibliologii na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.

³ <https://www.ltn.lodz.pl/> [dostęp: 21.04.2022].

⁴ W pierwszym roku aktywności (od stycznia do czerwca 2019 i w roku akademickim 2019/2020) odbyło się 13 spotkań zespołu (16.01, 6.03, 27.03, 26.04, 29.05, 14.06, 29.10, 12.11, 10.12, 14.01, 10.02, 11.02, 18.02). W kolejnym roku (2020/2021) miało miejsce 9 zebrań (14.10, 26.11, 10.12, 28.01, 25.02, 9.03, 15.04, 27.05, 10.06). Tyle samo (9) spotkań naukowych zorganizowano w roku akademickim 2021/2022 (20.10, 29.11, 14.12, 25.01, 28.02, 05.03, 26.04, 17.05, 20.06).

15. NOWIS, i były to: Izabela Kamińska-Jatczak, Joanna Sosnowska i Beata Szczepańska. W marcu 2022 zespół redakcyjny uległ zmianie i od tego czasu redaktorkami numeru są: Izabela Kamińska-Jatczak oraz Joanna Sosnowska.

Zadania zespołu skupionego wokół dorobku Heleny Radlińskiej obejmowały poszukiwanie i udostępnianie źródeł i materiałów, lektury i interpretacje, dzielenie się wynikami badań oraz dyskusje seminaryjne nad tekstami roboczymi. W pierwszej fazie prac zespołowych wyłoniono wstępny temat roboczy *Transmisja kulturowa w pokoleniu historycznym Heleny Radlińskiej. Ludzie, relacje, związki, przekonania, wartości*. Dyskutowano nad rozumieniem procesu transmisji kulturowej, która może być odczytywana poprzez kategorię doświadczenia uświadomionego (Marynowicz-Hetka 2020), mieszczącej się w horyzoncie pojmowania nauki jako wspólnoty naukowej (por. Dewey 1975: 411; por. Wilkoszewska 2009: 11). Obszary prac badawczych dotyczyły wyodrębniania w trakcie dyskusji zakresu badań indywidualnych, prowadzenia kwerendy archiwalno-bibliotecznej i czasopiśmienniczej, analizy dyskursu o dziele Radlińskiej i analizy źródłowych tekstów uczonej.

W marcu 2019 roku z pomocą M. Wachowicz założono na Dysku Google („w chmurze”) specjalny folder *Radlińska i inni*, gdzie członkinie Zespołu mogły zamieszczać pozyskane w trakcie prac badawczych materiały⁵. Ten dorobek dawał możliwość gromadzenia informacji i dzielenia się wiedzą, stanowił również podstawę do przemyśleń, interpretacji i dyskusji.

Do czerwca 2019 roku członkinie Zespołu wyłoniły i zarysowały (podczas wystąpień seminaryjnych) indywidualną tematykę badawczą, oscylującą wokół kilku powiązanych zagadnień: *Ramy teoretyczne i epistemologiczne projektu „Radlińska i jej pokolenie historyczne”* (E. Marynowicz-Hetka)⁶; *Wkład Heleny Radlińskiej w dorobek pedagogiczny Oddziału Łódzkiego Wolnej Wszechnicy Polskiej* (J. Sosnowska); *Analiza zawartości czasopism medyczno-społecznych* (Beata Szczepańska); *Analiza twórczości wojennej Heleny Radlińskiej – związki z całą jej twórczością i z szerszymi kontekstami kultury* (I. Kamińska-Jatczak); *Radlińska w zasobach Internetu* (M. Wachowicz).

Działalność Zespołu

Każdy rok akademicki w działaniach Zespołu rozpoczynał się od bilansu dotychczasowej aktywności oraz nakreślenia kierunków i planu pracy naukowo-badawczej, obejmującego okres od października do czerwca. Główne formy aktywności członkiń to: prezentacja wyników badań własnych (w postaci tekstów cząstkowych i tekstów przeznaczonych do publikacji w 15. numerze tematycznym NOWIS-u); udział

⁵ <https://drive.google.com/drive/folders/162QahAagmbfhrIHxYc6mNdKSbXa8VK0S> [dostęp: 22.04.2022].

⁶ Materiał, w którym prof. E. Marynowicz-Hetka wskazała dziedzictwo kulturowe Radlińskiej, ale i zerwania oraz pęknięcia międzypokoleniowe, został zaprezentowany przez Autorkę w trakcie sympozjum Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (2019). Pokłosem wystąpienia i tamtego spotkania jest publikacja: Marynowicz-Hetka E. (2019) *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uświadomienie doświadczeń i wzajemność oddziaływań w: Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 111–120.

w zebraniach/spotkaniach naukowych organizowanych przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe; starania o członkostwo w tej organizacji (wraz z głoszeniem referatów); przygotowania do edycji 15. numeru czasopisma NOWIS (zaproszenie do współpracy autorów; projektowanie spisu treści, bieżące prace redakcyjne, kontakt z Redaktorem Naczelną i Radą Redakcji).

Prezentacja wyników badań

Comiesięczne, zespołowe seminaria dawały członkiniom możliwość podzielenia się wynikami badań i zaprezentowania kilku tekstów, z których główne tezy – tak, jak wstępnie projektowano – znalazły potem miejsce w artykułach złożonych do publikacji i zamieszczonych w obecnym, 15. numerze czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (2022/2).

W latach 2019–2022 wysłuchano kilkunastu wystąpień oraz dyskutowano nad ich przesłaniem. Zaprezentowano:

Prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka

- Dyskusja wokół (i w odniesieniu do) *Kalendarium życia i pracy Heleny Radlińskiej*, (oprac.) Irena Lepalczyk, W. Skibińska, „Roczniki Biblioteczne” R. XVIII; 1974, z. 1–2 (10.12.2019).
- Współczesna recepcja Heleny Radlińskiej za granicą na przykładzie książki: *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales, sous la dir.*, F. F. Laot, C. Solar, Paris 2018, l'Harmattan (26.11.2020).
- Wspólnie z dr I. Kamińską-Jatczak: odtworzenie przebiegu dyskusji na temat kształcenia praktycznego do pracy socjalnej/społecznej między znaczącymi postaciami epoki, które brały udział w *Second International Conference of Social Work* we Frankfurcie nad Menem w roku 1932. W dyskusji tej uczestniczyli: A. Salomon z Niemiec, M. J. A. Moltzer z Holandii, H. Radlińska z Polski oraz M. Wagner-Beck ze Szwajcarii (Seibel/Lorenz 1998, 13–38), tłumaczenie: prof. Ewa Marynowicz-Hetka, dr Izabela Kamińska-Jatczak (26.11.2020).

Dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ

- *Recepcja idei Nowego Wychowania w pedagogice okresu międzywojennego oraz związki Heleny Radlińskiej ze Stefanem Kopcińskim i Romualdem Petrykowskim (Szkola Eksperymentalna w Łodzi)* (14.01.2020).
- *Koncepcje opiekuńczo-wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (Oddział w Łodzi) w latach 1923–1939 i ich praktyczne implikacje* (28.01.2021)⁷. Wystąpienie nawiązywało do monografii: Joanna Sosnowska, *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, ss. 400⁸.

⁷ Prezentacja z wystąpienia dostępna pod linkiem: https://www.ltn.lodz.pl/images/LTN/2021/Konwersatorium_TN_28012021.pdf [dostęp: 22.04.2022].

⁸ Publikacja uzyskała wyróżnienie w konkursie nagrody naukowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego im. Profesor Ireny Lepalczyk za prace badawcze z zakresu pedagogiki społecznej w roku 2021.

- *Helena Radlińska w międzywojennej Łodzi. Miejsca, kontakty, inspiracje* (10.06.2021).
- *Helena Radlińska w (o) międzywojennej Łodzi. Ludzie i miejsca – dyskusja nad tekstem do czasopisma NOWIS* (20.10.2021).

Dr hab. Beata Szczepańska, prof. UŁ

- *Choroby zakaźne w szkolnictwie Królestwa Polskiego i Drugiej Rzeczypospolitej w aspekcie rozwoju higieny szkolnej*, w ramach XII edycji wykładów dla doktorantów organizowanych przez ŁTN.
- *Helena Radlińska a medycyna społeczna w Polsce międzywojennej – koncepcja artykułu do czasopisma NOWIS* (25.01.2022).

Dr Izabela Kamińska-Jatczak

- *Helena Radlińska w czasach II wojny światowej – analiza źródeł*, wprowadzenie do dyskusji (18.02.2020).
- *Idea rewitalizacji dorobku Heleny Radlińskiej* – dyskusja w oparciu o teksty: Marynowicz-Hetka E., *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwspólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań*, w: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, red. L. Witkowski, Toruń 2019, Wyd. Adam Marszałek, s. 106–122; Maliszewski K., Marynowicz-Hetka E., Witkowski L., *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej (Postowie)*, w: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, red. J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska, Warszawa 2020, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 134–152 (25.02.2021).
- *Koncepcja artykułu do czasopisma NOWIS pod roboczym tytułem: Teksty w „Piśmie Młodych” na tle twórczości Heleny Radlińskiej* (29.11.2021).
- *Przekaz pokoleniowy Heleny Radlińskiej w „Piśmie Młodych” (1943)* (05.03.2022).

Dr Monika Wachowicz

- *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do realizacji zadań wojewódzkich bibliotek pedagogicznych w Polsce* – autoreferat rozprawy doktorskiej (10.12.2020).
- *„Przegląd Edukacyjny” – pismo łódzkich nauczycieli. Początki, autorzy oraz zagadnienia podejmowane na łamach czasopisma w latach 1994–2020* (15.04.2021).
- *Źródła informacji naukowej o Helenie Radlińskiej w wybranych zasobach Internetu* – omówienie koncepcji tekstu (14.12.2021, 28.02.2022).

Udział w zebraniach naukowych Łódzkiego Towarzystwa Naukowego

Członkinie Zespołu *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne* miały sposobność, z jednej strony, czerpania z dorobku naukowo-badawczego tej organizacji, z drugiej – współtworzyły ten dorobek. Z inicjatywy i z poparciem prof. Ewy Marynowicz-Hetki, w roku akademickim 2019/2020, dwie członkinie: B. Szczepańska i J. Sosnowska zostały przyjęte w poczet członków Łódzkiego Towarzystwa Naukowego.

Formalną przynależność poprzedziły wystąpienia kandydatek na forum wraz z wygłoszeniem referatów. 10.02.2020 r., w obecności członków I Wydziału ŁTN (Wydział Językoznawstwa, Nauk o Literaturze i Filozofii), wykład *Higiena szkolna w Łodzi do 1918 roku* wygłosiła dr hab. Beata Szczepańska, prof. UŁ; natomiast dzień później, 11.02.2020, dla członków II Wydziału ŁTN (Wydział Nauk Historycznych i Społecznych), wykład *Opieka społeczna w Łodzi na przełomie XIX i XX wieku*⁹ wygłosiła dr hab. Joanna Sosnowska, prof. UŁ.

Członkinie Zespołu *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne*, 9.03.2021 r., były uczestniczkami posiedzenia i dyskusji na temat: *Komisja Powszechnego nauczania w Łodzi i jej znaczenia w dwudziestoleciu międzywojennym*, w ramach zaproszenia na zebranie I Wydziału ŁTN (wykład dr. Tomasza Stolarczyka). Natomiast 14.01.2022 wysłuchano wykładu prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, dr. h.c. multi, pt. *Polityka (w) edukacji*, zorganizowanego przez ŁTN i Klub Akademicki Polskiej Akademii Nauk.

Doroczne wykłady profesorów – członków Łódzkiego Towarzystwa Naukowego dla doktorantów łódzkich uczelni¹⁰ – to kolejna forma umożliwiająca współuczestnictwo w inicjatywach naukowych tej organizacji. W roku akademickim 2021/2022 realizowano XIII cykl wykładów pt. *Ekologiczne, społeczne i ekonomiczne aspekty (nie)zrównoważonego rozwoju*. W ramach tego rodzaju spotkań członkinie Zespołu wysłuchały wykładu inauguracyjnego *Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości /dual process theory)*, wygłoszonego przez prof. dr. hab. Lecha Witkowskiego, 28.10.2021 roku.

Koniec i nowy początek

Powołany do życia numer 15. NOWIS jest uwieńczeniem współmyślenia zespołu badawczego wraz z gronem autorów, którzy zechcieli się włączyć do prowadzonej dyskusji odślaniającej, na co liczymy, dorobek Radlińskiej w sposób uwzględniający ważne dlań konteksty historyczne, środowiskowe, a przede wszystkim jego potencjał znaczeniowy, korespondujący z tekstami źródłowymi. Idąc dalej w kierunku rewitalizujących odczytań myśli Radlińskiej, wydobywających ich znaczeniową głębię, chciałybyśmy kontynuować wspólny wysiłek badawczy w stronę rozpoznawania idei, które inspirowały, kształtowały i rezonowały z myśleniem Radlińskiej. Pragniemy sięgnąć do „archeologii” myślenia społeczno-pedagogicznego i poszukiwać odpowiedzi na pytanie, które wyrażamy celowo w sposób jaskrawy i uproszczony: „Skąd się wzięła Radlińska?”. Jakie ruchy ideowe, prądy myślowe, teorie, genialne myśli i koncepcje stanowiły jej głębię duchową, z której kształtowała swoją wizję świata – pedagogikę społeczną? To pytanie zakreśla horyzont nowych, jeszcze nie podjętych prac, jednakże splecionych z tymi, które już za nami.

⁹ Prezentacja z wykładu dostępna pod linkiem: https://www.ltn.lodz.pl/images/LTN/2021/Opieka_spoeczna_w_odzi_w_XIX-XX_wieku.pdf [dostęp: 22.04.2022].

¹⁰ Szerzej na temat cyklicznych wykładów dla doktorantów: https://www.ltn.lodz.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=247&Itemid=89 [dostęp: 22.04.2022].

Bibliografia

- Dewey J. (1975) *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwspólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań w: Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 106–122.
- Marynowicz-Hetka E. (2020) *Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji w: Wielowymiarowość dobrostanu człowieka i społeczeństw, czyli o tym, jak szlachetne jest zdrowie: księga jubileuszowa dedykowana profesor Ewie Syrek*, E. Jarosz (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 21–35.
- Radlińska H. (1947) *Samokształcenie*, „Rzeczy Ciekawe. Miesięcznik Popularno-Naukowy”, r. II, nr 6 (18), s. 1–5.
- Wilkoszewska K. (2009) *Wspólnota doświadczenia*, „Sztuka i Filozofia”, t. 34, s. 9–17.

Źródła internetowe

Konwersatorium: Szkoły i zespoły naukowe Łodzi akademickiej – Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne (2022), https://www.ltn.lodz.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=%C2%AD685&catid=70&Itemid=185 [dostęp: 21.07.2022].

O Autorkach

Izabela Kamińska-Jatczak – pedagog społeczny, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą: analizy aktywności w polu pracy socjalnej, pracy socjalnej z rodziną, biograficznych i historycznych kontekstów pedagogiki społecznej, metodologii badań interpretacyjnych i partycypacyjnych. Autorka książki: *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* (2021).

Joanna Sosnowska – historyk wychowania, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni zatrudniona w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą: dziejów opieki nad dzieckiem oraz dziejów Łodzi w aspekcie opieki społecznej: przed 1914, w latach 1914–1918 i w II Rzeczypospolitej. Ostatnio ukazały się jej książki: *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)* (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi* (2018).

Izabela Kamińska-Jatczak – social pedagogue, doctor of social sciences in the field of pedagogy, assistant professor at the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation at the University of Lodz. Her research interests concern: analysis of activity in the field of social work, family social work, biographical and historical contexts of social pedagogy, methodology of interpretative research and participatory research. The author of the book: *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym [The Activity of Child Protection Workers. Analysis of Narratives in a Transversal Approach]* (2021).

Joanna Sosnowska – historian of education, habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, university professor employed at the Department of History of Education and Pedeutology at the University of Lodz. Her research interests concern: the history of childcare and the history of Lodz in terms of social welfare: before 1914, in the years 1914–1918, and in the interwar period in Poland. Recently, she published *Opieka nad dzieckiem w Polsce międzywojennej. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci – Oddział Łódzki (1923–1939)* [Childcare in Interwar Poland. Workers' Society of Children's Friends – Lodz Division (1923–1939)] (2020), *Z dziejów opieki społecznej w Polsce międzywojennej. Półkolonie letnie w Łodzi* [From the History of Social Welfare in Interwar Poland. Summer Day Camps in Lodz] (2018).

Cytowanie

Kamińska-Jatczak I., Sosnowska J. (2022) *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne – przykład współdziałania interdyscyplinarnego w zespole badawczym afiliowanym w Łódzkim Towarzystwie Naukowym w latach 2019–2022*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(15), s. 342–350, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.19>.