

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji

Lech Witkowski's reading of the works of Helena Radlińska from the perspective of a modern philosopher of education – scope and method

ABSTRACT: My dissertation is a polemic on the latest book by the philosopher of education Lech Witkowski. The book in question is dedicated to the invisible environment and supposedly to the complete pedagogy of Helena Radlińska. However, one cannot deal with this almost eight hundred page work by means of a classic review as it not only delves into modern pedagogy and scientific academia but also into the research methodologies of renowned authorities in humanistic pedagogy who are unable to respond personally to the arguments presented. Polish pedagogy has not yet come to terms with its phases of inception and development that took place in the heyday of socialist totalitarianism. Consequently – as with a philosopher of education who is an outsider (in a positive sense) to social education– new and relevant interpretations may be arrived at, concerning the lives and achievements of H. Radlińska and of those who were followers of this outstanding social educator, but inappropriate conclusions that are wide of the mark may also be presented. The author of this study into Helena Radlińska's social pedagogy has produced a titanic work of research by making a broad, comparative study of existing literature that goes beyond covering the period of her life and creative activity. He has, however, also set about the unjustifiable demolition of the thoughts and works of Polish social pedagogy's great figures, writing about them in a judicial and accusatory style without knowledge of the sources and without knowledge of the historical method required in this kind of analysis and assessment. As a result, an interesting scientific debate awaits us which not must be only be free from demagoguery and private frustration but must also be free from the errors of contemporary thought's comparative methodology.

KEYWORDS: Social pedagogy, historical research, pedagogical thought, critical pedagogy, totalitarianism, reception of scientific literature, invisible environment, philosophy of education, humanities.

STRESZCZENIE: Moja rozprawa jest polemiką z najnowszą książką filozofa edukacji Lecha Witkowskiego, którą poświęcił niewidzialnemu środowisku i rzekomo pedagogice kompletnej Heleny Radlińskiej. Nie można jednak prawie osmiusetstronicowego dzieła potraktować w kategoriach klasycznej recenzji, gdyż dotyczy ono współczesnej pedagogiki, akademickiego środowiska naukowego oraz metodologii badań tekstów klasyków humanistycznej pedagogiki, którzy już nie mogą osobiście odpowiedzieć na sformułowane przez badacza tezy. Pedagogika polska nie rozliczyła się z fazą swojego istnienia i rozwoju doby totalitaryzmu socjalistycznego, toteż – jak w przypadku filozofa edukacji jako outsidera (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) pedagogiki społecznej – może dojść do trafnych z punktu widzenia odczytywania nowych idei, ale i nieodpowiedzialnych ocen dzieł i życia tych, którzy byli następcami wybitnej pedagog społecznej H. Radlińskiej. Autor studium o pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej wykonał tytaniczną pracę badawczą dokonując szerokiego, komparatystycznego studium nad literaturą nie tylko okresu jej życia i działalności twórczej. Dokonał jednak zarazem nieuzasadnionej dewastacji myśli wielkich postaci polskiej pedagogiki społecznej pisząc o nich w stylistyce rozprawy sądowniczej, oskarżycielskiej bez znajomości źródeł, bez znajomości obowiązujących w tego typu analizach i ocenach metod badań historycznych. Czeką nas zatem interesująca debata naukowa, która musi być wolna od demagogii i prywatnych frustracji oraz od błędów metodologii badań komparatystycznych współczesnej myśli.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika społeczna, badania historyczne, myśl pedagogiczna, pedagogika krytyczna, totalitaryzm, recepcja literatury naukowej, niewidzialne środowisko, filozofia edukacji, humanistyka.

Wydana w grudniu 2014 r. książka Lecha Witkowskiego o niewidzialnym środowisku i rzekomo pedagogice kompletnej Heleny Radlińskiej powinna wzbudzić zainteresowanie pedagogów w naszym kraju. Została bowiem napisana przez filozofa edukacji jako outsidera (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) pedagogiki społecznej, który jako badacz – spoza tej subdyscypliny naukowej, a więc jako TEN OBCY – mógł doświadczyć zupełnie nowych impulsów w rozprawach i dokonaniach czołowej postaci, jaką była bohaterka jego tomu (por. Witkowski 2014). Sam po kilkudziesięciu latach od ukończenia własnych studiów, zaczął dokonywać odkryć poznawczych dotychczas mu nieznanymi, ale i niedostrzeganymi przez samych pedagogów społecznych. Różne są tego powody, ale nie dostrzegam w tym żadnego błędu. Na każdy utwór musi przyjść jego czas, jego twórca i jego praca.

Uczenie się od OBCEGO, od outsidera – jak pisała o tym w latach 90. XX w. Joanna Rutkowiak (Rutkowiak 1997) ma swoje ogromne zalety, co także w mojej aktywności naukowej jest od samego początku kluczowym przesłaniem. Kiedy po raz pierwszy czytałem książkę J. Rutkowiak o takim właśnie podejściu do obcego sobie terytorium wiedzy wiedziałem, że w polityce oświatowej takie podejście było czymś zupełnie nowym. W nauce, w konceptualizacji badań społecznych jest ono niezwykle wartościowe, do czego wielokrotnie zachęcał w swoich rozprawach psycholog Zbigniew Pietrasiński (Pietrasiński 1983, 2008). Joanna Rutkowiak zainicjowała wówczas pracą zbiorową nowy typ relacji z badaniami komparatystycznymi w zakresie pedeutologii, by re-

formatorów oświaty w Szwecji pobudzić do głębokiej autorefleksji, zaś polskich badaczy zachęcić do studiów natury (meta)teoretycznej.

Przypomniałem sobie tę rozprawę, gdyż zawiera ona kluczowy dla recepcji także najnowszej książki Lecha Witkowskiego aspekt nie tylko szans, ale i barier uczenia się od outsidera. Autor studium o pedagogii społecznej Heleny Radlińskiej wykonał bowiem tytaniczną pracę badawczą dokonując szerokiego, komparatystycznego studium nad literaturą nie tylko okresu jej życia i działalności twórczej. Otworzył tym samym nowe drzwi do spuścizny już w jakimś przeciwieństwie zakresie analizowanej, przywoływanej tu i ówdzie przez czytelników różnej maści – naukowców, oświatowców, pracowników socjalnych, pedagogów specjalnych, a nawet teoretyków wychowania. Witkowski udostępnia nam przestrzeń myśli tak jeszcze nie wydobywanej z jej częściowej niewidzialności, by zachęcić do kolejnych badań pedagogicznych. Jego książka może mieć implikacje dla kontynuatorów nie tylko „jego” sposobu myślenia i odczytywania dzieł minionych klasyków pedagogicznych teorii i praktyk, ale także znacząco odchodzących od źródeł, a poszukujących nowych kategorii pojęciowych, innych myśli czy idei.

Uczenie się od innego nie wyrasta przecież ani z czyichś oskarżeń o zaniechania, niedoczytania, niedomówienia itp., ani z narzucanego nam przez kogokolwiek (bez względu na wielość tytułów i godności) jego punktu widzenia jako jedynie prawomocnego, słusznego czy – tym bardziej – rzekomo prawdziwego. Uczenie się od OBCEGO rodzi się bez jego ingerencji, zobowiązań, nieustannych często i nachalnych pouczeń czy wymachiwania symboliczną ręką. Sztuka uczenia się rodzi się z pasji do tego, co jest istotą samego procesu poznawczego, z chęci dociekania prawdy, a nie jej głoszenia czy narzucania. Witkowski przyznaje, że musiał wkroczyć na obce sobie terytorium wiedzy, gdyż nie zamierzał i nie chce dostosowywać się do istniejących w literaturze z pedagogiki społecznej i dyscyplin z nią współpracujących odczytań myśli H. Radlińskiej. Są one – co precyzyjnie wykazuje w wielu miejscach – częściowo sprzeczne z zasadami badań metodologicznych (historycznych, oświatowych) i ich zastosowaniem w różnych pracach badawczych czy ich recepcji w pedagogice społecznej i dla pedagogiki w ogóle. Takie podejście jest dyskusyjne. Humanistyka – to nie czysta matematyka. Nie mamy tu aksjomatów, a zatem wyprowadzane wnioski muszą być zgodne z przyjętymi przez badacza kryteriami do analizowania lektur i tylko w takich ramach są one słuszne lub niesłuszne, adekwatne do nich lub nieadekwatne, ale nie są ani prawdziwe, ani fałszywe.

Lech Witkowski ujawnia powód napisania książki przez niego jako filozofa, którym jest podjęcie próby „uwolnienia myśli pedagogicznej w Polsce od

gorsetu PRL-u, w tym od spłyceń, wypaczeń, zaniechań i marginalizacji, ustanowionego w pedagogice przez własne wzorce i ideały twórcze oraz autorytety, które dużą część wysiłku pokolenia Radlińskiej przemilczały, dużej części nie doczytały, dużą część zastąpiły spłyceńcami rozmaitej proveniencji, a to marksistowskiej, a to katolickiej, a to szatkującej myślenie pedagogiczne na kawałki niezdolne do troski o pełnię i głębię odpowiedzialności specjalistycznej” (Witkowski 2014, s. 19–20). Chwała mu za to. Oby wreszcie zaistniał głębiej i szerzej ten zakres badań. Pisząc i wydając liczne monografie naukowe, z i o filozofii edukacji, zajmując się recepcją humanistycznej myśli w pedagogice i dla pedagogiki, czyni ją zupełnie inną, niż była nią dotychczas, kiedy w okresie PRL została zamknięta w pozytywistycznym paradygmacie badań, korzystając z przywileju i obowiązku zatroszczenia się o własną autonomię, redukując przy okazji wszystko to, co było jej fundamentalnym bogactwem i wartością na rzecz instrumentalnego wpisania się w ideologię władz politycznych i rządzących sferą kształcenia i wychowania w naszym państwie tak w okresie totalitaryzmu, jak i od 25 lat zachodzącej transformacji ustrojowej.

Nie ulega wątpliwości, że rozprawa Lecha Witkowskiego jest dowodem na to, jak drobiazgowo i skrupulatnie można wyłuskiwać z literatury klasyków pedagogiki wartościowe myśli, by spuścizna przeszłości nie stała się jedynie obiektem „muzealnym”, czymś, co można podziwiać, ale traktować zarazem jako relikwyt przeszłości. Witkowski odczytuje na nowo uniwersalny przekaz niektórych idei, poglądów czy ocen, potwierdzając własnymi komentarzami, że nie nastąpiła jeszcze na przykładzie twórczości H. Radlińskiej – jego zdaniem – właściwa asymilacja treści, przesłań, idei. Można oczywiście zastanawiać się nad tym, jaki ma sens tak drobiazgowo wyszukiwanie pewnych myśli czy nawet komentarzy tej pedagog, skoro dotyczyły one w określonym czasie i miejscu konkretnego tekstu lub osoby? Czy jest sens roztkliwiać się nad recenzją podręcznika z historii wychowania Stanisława Kota w sytuacji, gdy z uwagi na jego ponadczasowy charakter jest on w nieustannym obiegu, zastosowaniu. Nie ma bowiem możliwości, by współcześni nam historycy oświaty i wychowania pomijali to źródło, gdyż sami dobrze wiedzą, bez opinii o nim Radlińskiej, jaka jest jego wartość merytoryczna i metodologiczna. Czy trzeba zatem o niej przypominać przy okazji recepcji różnych prac naukowych przez Radlińską tak, jakby nie było to nigdy i przez nikogo dostrzeżone?

Warto tej rozprawie poświęcić odrębny tom, pracę zbiorową, konferencję naukową, by podzielić się szansami, jakie wnosi jej treść dla o(d)żywienia pedagogów społecznych, ale i by zwrócić uwagę na bariery, które jej autor sam skonstruował. Należy ją przeczytać, by nie została ulokowana jedynie na półkach bibliotek jako ich ozdoba, której wielkość może niektórych zniechę-

cić do sięgnięcia po nią, do zapoznania się z jej treścią lub tylko częściowego jej „skonsumowania”. Natomiast ładnie będzie ozdabiać jakąś przestrzeń. Używając gestaltowskiej formuły (Fuhr 1991; Żłobicki 2008) – Witkowski nie zaprosił nas na obiad składający się z kilku dań, ale na „wielkie żarcie”, które powinno trwać długo, by po spożyciu jednych treści, natychmiast wydać je z własnego organizmu, wspomagając się metodologią badań porównawczych, biograficznych i historycznych oraz by trawić to, co jest dla duszy naukowca najbardziej wartościowe, a co stanie się budulcem własnych badań na kolejne lata.

Opiniowana tu rozprawa – jako kolejna z serii przełomu dwoistości w pedagogice (por. Witkowski 2001, 2013) – wymaga odpowiedzi widzialnego środowiska pedagogicznego w Polsce. Czy i w jakim zakresie to nastąpi? Nie wiem, gdyż już tytułem, ale przede wszystkim objętością, zawartością treści częściowo „zniechęca” potencjalnego czytelnika do sięgnięcia po nią i studiowania. Książka ma bowiem kilka wstępów i zakończeń, a żaden z rozdziałów nie pozostawia obojętnym na idee, które stały się dla autora wyrzutem sumienia rzekomo całej pedagogiki oraz próbą zadośćuczynienia „krzywdzie”, jaka została wyrządzona prekursorce polskiej pedagogiki społecznej w wyniku zmywy milczenia, niedoczytania, niezrozumienia itd. Właściwie na kartach tej monografii pedagogicy są tak często i gęsto obrzucani oskarżeniami o nieuctwo, dyletanctwo, że miejscami Radlińska, której przecież ten tom miał być i został poświęcony, ze swoimi dziełami staje się niewidzialna. W tym jednak kontekście nie tylko mogę podzielić się z czytelnikami „Pedagogiki Społecznej” refleksją i opinią na temat tego potężnego studium, ale i mam w pewnej mierze większy do jego treści dystans, gdyż nie jestem „nominalnym pedagogiem społecznym”. Nie przyjmuję do siebie oskarżeń, jakobym powierzchownie znał własną tradycję i nie dysponował narzędziami teoretycznymi do problematyzowania realiów interwencji pedagogicznej... (Witkowski 2014, s. 727) mimo, że Witkowski rozhuśtał się w swojej wszechkrytyczności. Nikt już po kolejnym dziele tego autora nie może czuć się spełnionym naukowo, bo jakże daleko mu do mistrza. Może jednak tym łatwiej i tym bardziej będą chętni do podjęcia rzuconej rękawicy i podejmą walkę na idee w duchu prawdy, dobra i piękna?

Jako nieoskarżony wprost mogę za Witkowskim wytykać każdemu pedagogowi społecznemu, że jest już od tylu lat przedstawicielem tej subdyscypliny nauk pedagogicznych a „nie potrafił nawiązać kontaktu z myślą, jako żywo myślą, pożywną, a nawet życiodajną” (Witkowski 2014, s. 731). Do czasu ukazania się rozprawy L. Witkowskiego nie istniała *de facto* pedagogika społeczna, toteż aż dziw bierze, że znaleźli się recenzenci, *nota bene* chyba nie peda-

godzy społeczni, chociaż z biografii niektórych wynika, że właśnie tacy, którzy bez cienia wątpliwości zgodzili się z formą oskarżycielskiego przekazu treści górującego nad jej kluczowymi dla nauki znaczeniami. Nie zazdrozczę zatem pedagogom społecznym skorzystania z zaproszenia do czytania tej rozprawy, której autor upomina się m.in. o jakość uprawiania nauki w humanistyce w Polsce rzucając zarazem wyzwanie dużej części środowisk pedagogicznych i nowemu pokoleniu badaczy, by sięgało „...po najlepsze wzory z przeszłości” (Witkowski 2014, s. 20). Mamy tu bowiem paradoksalne zaproszenie do lektury napisanej w stylistyce rozprawy naukowej, ale w trybie rozprawy sądowniczej, nie tylko metaforycznie, bowiem autor nieustannie oskarża wszystkich i o wszystko, oczekując że będą jako oskarżeni zachwyceni uświadomieniem im własnej „nędzy intelektualnej”, toteż w porę przebudzą się z ponad półwiecznego letargu. Dobrze, że pojawił się dzwonnik, który bijąc na alarm pokazał, że można być „mnichem” pedagogiki społecznej, który jako jedyny dał wreszcie pełne świadectwo i upomniał się o rangę procesów niedoczytanego dotychczas dziedzictwa symbolicznego polskiej pedagogii.

To, jak L. Witkowski sam wpisuje odczytanie czyichś dzieł w określone ramy kategoryjne pokazuje, że jego rozumienie wagi dokonań Radlińskiej na dziś nie jest ani pełne, ani właściwe, chociaż nie ulega wątpliwości, że jest wyjątkowe, osobliwe i godne uwagi. Rama – ujmując to metaforycznie – może bowiem być złocista, ozdobna, z drewna surowego albo aluminiowa, frezowana, retro, *passee-partout* itd., toteż na jej zawartość musimy patrzeć tylko i wyłącznie w obrębie narzuconej nam przez artystę pióra treść obrazu wraz z jego ramą. Być może byłby on inny, większy, szerszy, może nawet głębszy, pełniejszy itp., gdyby nie oprawienie go w ramę „dwoistości”, która ma świadczyc o wyjątkowości pokolenia naszych mistrzów sprzed prawie stu lat i beznadziejności niegodnych jego następców (z wyjątkiem L. Witkowskiego, czyli zgodnie z odkrytym przez psychologów syndromem N-1 – Kozielecki 1986). Wszystkim jesteśmy winni pamięć i troskę o odczytanie tego, co jest ponadczasowe, uniwersalne, co aksjonormatywną głębią i tradycją pozwala na zachowanie narodowej i kulturowej tożsamości. Powinniśmy jednak pozwolić każdemu badaczowi na szukanie własnych ram do obrazu, który może być wynikiem zupełnie innego odczytania treści rozpraw minionych pokoleń. Przypisywanie sobie wyłączności na jedyne, pełne i właściwe odczytanie cudzego dorobku jest cenzurowaniem ludzkiej myśli, naukowej twórczości przy niedostrzeganiu u samego siebie tego, co zarzuca się innym.

Jak dla mnie ta rozprawa jest niespójna, gdyż autor nie odpowiedział na wstępie na podstawową kwestię, która ujęta jest w tytule książki – co rozumie przez pedagogikę kompletną? Co to jest za pedagogika? Czy wybijając na

pierwszy plan tę cechę pedagogiki Radlińskiej chciał nam uzasadnić potrzebę tak szerokiego omawiania znanych mu jej rozpraw i to w kontekście naukowej literatury i autorów, których równie dobrze mogłoby być jeszcze ze stu? Dla mnie ta analiza jest kompletnie niekompletna właśnie dlatego, że niewidzialne środowisko, jako kluczowa kategoria w pracach Radlińskiej, po pierwsze nie jest jej zasługą ani tym bardziej prymarnym dokonaniem, jak to usiłuje jej Witkowski przypisać, ani też nie potwierdza, że kompletną staje się czyjaś pedagogika wówczas, kiedy się wydobędzie na jaw jej dotychczasową fragmentarycznie niewidzialność.

W życiu społecznym nic nie jest jednostronne, w czym przekonuje nas także Radlińska. Równie dobrze można by napisać, że dzieło Witkowskiego jest spóźnioną umysłowością wobec dzieł Radlińskiej, której szczytów sam nie osiągnął. Można wynosić czyjaś pracę naukową na wyżyny, jak czyniła to Radlińska wobec podręcznika Kota, ale i tak nie zmienia to faktu, że jest to popularyzacja wiedzy o faktach historycznych z właściwym jej kontekstem ściśle historycznej oceny czynników, które rzutują na ocenę wartości i wpływów. Równie dobrze to, co krytykuje Radlińska w podręczniku Majchrowskiego, może zachwycić innego badacza dziejów szkolnictwa ze względu na poszukiwane przez niego zupełnie inne dane czy oceny dla opisywanych w nim zdarzeń lub procesów oświatowych.

Oba podręczniki są w tym sensie nieporównywalne ze sobą, że każdy z autorów przyjął w swojej analizie odrębne kryteria do opisu i wyjaśniania dziejów: jeden ze względu na idee, kierunki, prądy myśli, drugi pod kątem ustrojów kształcenia i wychowania. Oba podręczniki dopełniają się, o czym świadczy fakt wielokrotnego wznawiania ich wydań. Nie absolutyzowałbym zatem tak fragmentarycznej oceny Radlińskiej tylko dlatego, że pasuje ona do własnej konstrukcji i stylistyki narracji w ocenianiu innych. Rozprawa naukowa, jeśli nie jest studium biograficznym, nie może być ocenianiem przy okazji czyichś postaw czy poglądów, bo jest to nieuczciwe i rozmija się z etyką, żeby nie dodać – także dobrymi obyczajami w nauce. To, że ktoś, gdzieś być może sam je naruszał, a co wymagałoby jednak rzetelnego osądzenia, nie może być powodem do tego, by wymierzać „swoją sprawiedliwość” nożycami tnącymi jego teksty pod kątem powyższego zamiaru. Nie odnajduję w pracach Radlińskiej takiej postawy.

Makropedagogika historyczna, o którą upomina się w badaniach biograficznych dotyczących recepcji dzieł (a nie także dokonań) L. Witkowski, wymaga opierania się na źródłach pierwotnych, autentycznych dokumentach, a nie tak, jak on to czyni, na wnioskowaniu pośrednim ze źródeł wtórnych czy wręcz pochodnych. Tu autor nawet nie korzysta z rzetelnych badań histo-

ryków jako głównego źródła empirycznego, tylko formułuje swoje oceny o innych czy badanej postaci na podstawie własnych analogii, domysłów a często też supozycji. Autor nie zbadał, czy historycy dostarczyli materiały do prowadzenia analiz porównawczych. Nie można zatem twierdzić, że Radlińska była w jakimś poglądzie czy opinii – *nota bene* wyrwanych z kontekstu – blisko lub dalej poglądów np. Zygmunta Mysłakowskiego, bo nawet nie wiemy, a autor tego nie zbadał, czy ona w ogóle знаła jego prace, czy rzeczywiście interesowała się jego poglądami. W ten sposób można wykazywać zbieżność lub rozbieżność poglądów do setek a nawet tysięcy autorów, bo nie ma tu znaczenia, którego sobie wybierzemy do porównań.

Tak więc do odniesień historycznych konieczne jest penetrowanie archiwów, a nie tworzenie o kimś lub o czymś opinii na podstawie własnych domniemań. W ten sposób buduje się chwiejną (re-)konstrukcję, która jest niebezpieczna, gdyż narzuca intensywnością i wielokrotnością powtórzeń często tych samych fraz i opinii fałszywy obraz jako jedynie prawdziwy i zasadny. Nie ma w tym nic złego, że L. Witkowski nie prowadzi badań pierwotnych, bo i nie musi tego umieć, gdyż od tego są wyspecjalizowani historycy i oni dysponują właściwymi kompetencjami, ale nie może w związku z tym kreować u czytelników rozprawy przeświadczenia, że jest wreszcie pierwszym, jedynym i jedynie wiarygodnym badaczem spuścizny tej pedagog społecznej. Filozof nie jest początkującym twórcą, naukowcem u progu kariery, by mógł z taką lekkością i nieodpowiedzialnością zarzucać innym, że są niedouczone narcyzy, a nawet ofiarami neoliberalnego świata, niedoczytani, z rzekomego braku wysiłku niedojrzali do kultury uczenia się, a co gorsza – nieświadomi tego, że są ułomnymi konsumentami, „niezdolnymi do skorzystania dla własnego pożytku z większości funkcji tego dziedzictwa” (Witkowski 2014, s. 733).

Mamy tu do czynienia z rozprawą wybitnego myśliciela, filozofa, który niewątpliwie jest trudnym (w różnych aspektach) w odbiorze darem dla polskiej pedagogiki. Niniejszą rozprawę – częściowo przecież poświęconej pedagogice H. Radlińskiej, a częściowo dotyczącą poglądów różnych postaci nauki polskiej obok jej twórczości, napisał mając ponad 60 lat życia (wiem, że pracował nad nią od dwóch lat). Smaganie zatem młodszych od siebie lub już minionych pedagogów społecznych za powyższe – jego zdaniem – ułomności jest nie tylko niepedagogiczne, ale i nierzetelne. Wynikałoby bowiem z dominującego w tej rozprawie zarzutu, że wszyscy naukowcy, młodzi i starsi, mieli obowiązek zajmowania się kategorią dwoistości jako fundamentalną kategorią pedagogiczną. Zaletą tej rozprawy jest niewątpliwie to, że L. Witkowski jako pierwszy dokonuje tak syntetycznej, szerokiej, ale – nie wiemy do końca, czy też wyczerpującej – analizy źródeł, autorytetów naukowych swoich czy

także kolejnych generacji, które odwołują się w wąskim czy szerokim zakresie do dzieł H. Radlińskiej.

Jeśli prześledzimy uważnie przywoływane przez tego autora źródła, to okaże się, że podstawa do formułowanych wobec nich ocen jest w jednych przypadkach uzasadniona, a w innych nie. Niedopuszczalne jest zarzucanie Mariuszowi Cichoszowi – badaczowi szkół naukowych w pedagogice społecznej w pełnym zakresie tej subdyscypliny naukowej, że nie przeprowadził tak bogatej analizy dzieł Heleny Radlińskiej. Równie dobrze, można by mieć do niego pretensje o twórców innych szkół pedagogicznych, ale przecież wiadomo, że jego rozprawa miała zupełnie inny cel, inny przedmiot badań, a więc nie może być w ten sposób krytykowana. Podobnie, jak trudno mieć pretensje do autora artykułu, który ma ograniczoną liczbę stron, że nie napisał go na 800 stron, tylko 12 czy 20 stronach i dlatego nadać mu miano „studium”.

Na tym polega wolność nauki, że każdy badacz ma prawo do koncentrowania swoich badań na ważnym problemie, który nie musi być wcale kluczowy dla wszystkich (Śliwerski 2009, 2012). Myśl pedagogiczna, tak jak w pozostałych dyscyplinach humanistycznych, nie jest i nie może być myślą dogmatyczną. Pedagogika to nie matematyka czy fizyka jądrowa, aczkolwiek i w tych naukach mamy już do czynienia z kategorią np. nieoznaczoności. A zatem paradoksalnie, Witkowski oskarża pedagogów społecznych – nie wiedzieć dlaczego akurat za Z. Baumanem – o to, że są „maklerami i konsumentami na scenie rynkowych przetargów w zakresie myślenia o świecie i działania w nim...” (Witkowski 2014, s. 733). Taki zarzut można by postawić każdemu naukowcowi, który ośmielił się nie dostrzec jedynie słusznej i wartościowej kategorii pojęciowej „dwoistości”, jako właśnie owej ramy do recepcji cudzych dzieł. Wolę zatem metodologię badań uwolnioną od osobistych problemów, jak chociażby Johna H. Goldthorpe’a, który pisze: „fakty historyczne nie dadzą się ustalić poznawczo jako zbiór dobrze określonych elementów, z których każdy byłby niezależny od pozostałych i które łącznie stworzyłyby określoną i ostateczną wersję rzeczywistości. [...] fakty historyczne trzeba traktować tylko jako «inferencje ze śladów przeszłości» o wagach zależnych od solidności podstaw wnioskowania, które zwykle bywają wzajemnie powiązane w tym sensie, że razem utrzymują lub tracą wiarygodność i oczywiście wciąż podlegają reinterpretacjom, radykalnym bądź w bardzo subtelnym niuansach” (Goldthorpe 2012, s 71).

Trzeba umieć czytać, myśleć i pisać w przyjętej przez siebie ramie kategoryjnej, ale jest jeszcze lepiej, gdy wychodzi się poza nią, gdyż świat idei na szczęście nie jest zamknięty i nie da się sprowadzić do rzekomej jego komple-

ności¹. Jak pisze Witkowski, jego książka jest efektem „pewnej strategii czytania i upominania się o jakość lektur, od której zależy nasza zdolność nawiązywania kontaktu z myślą, jako żywą myślą, pożywną, a nawet życiodajną” (Witkowski 2014, s. 733). Wieńczące książkę tego autora zdanie powinno być tego świadectwem: „Bez głębszych odniesień do trosk Heleny Radlińskiej grozi nam sytuacja, że o tym wszystkim zapomnimy” (Witkowski 2014, s. 733).

Osobiście jestem przeciwny czytaniu czyichś rozpraw z uprzednio założoną powinnością odnalezienia w nich wszystkiego, co tylko może w jakikolwiek sposób łączyć się z *wishful thinking*. Nic bardziej błędnego nie może grozić naukowcowi, jeśli przed czytaniem a co gorsza w jego trakcie, przyjmuje ramę, w którą zamierza wcisnąć recypowane w dziełach myśli tak, jakby one istotnie były zamiarem autorów niezdolnych do samodzielnego jej wytworzenia. Dopiero pojawienie się czytelnika L. Witkowskiego sprawia, że wreszcie ktoś tę rozpoczętą ramę zamknął, domknął a wszystkich pozostałych pedagogów niezdolnych do tego wysiłku osądził jako *naukowych felczerów*. Piszę o tym, bo nie zgadzam się z takim pisarstwem, a nie z samym wysiłkiem badacza, znakomitego filozofa, bo wykonał w jakiejś mierze za nas, dla siebie (przynaję, że jest to efekt samokształceniowy) i dla nas ciekawe i ważne zadanie.

Nie mam takiej możliwości, by w ograniczonych dla klasycznych form publikowania w czasopiśmiennictwie recenzji odnosić się do powyższej monografii w wyczerpujący sposób. Nie będę jej ani streszczał, ani z nią szczegółowo dyskutował, gdyż jej autor zadał ją nam wszystkim jako „pracę domową” z pozycji surowego, a przy tym niesprawiedliwego w swoich ocenach, nauczyciela, który z wysokim mniemaniem o własnej metanarracji wyklucza już wszystkich z uczynienia wspólnym dobrem procesu czytania tekstów naukowych. Który bowiem uczeń – smagany na prawo i lewo biczem oraz polajankami – zachwyci się swoim „oprawcą”? Nie rozumiem, po co Witkowski ubrał się w togę sędziego całego środowiska, pisząc tylko w jednym zdaniu (proszę je przeczytać ze zrozumieniem, bo ja miałem z tym problem), co następuje: „Prawdziwy pedagog, godny tego miana, jawi mi się jako pedagog kompletny, który musi być także pedagogiem społecznym – ten jednak, by być nim na serio, musi umieć być otwartym na kulturę, być nie tylko zamkniętym pedagogiem kultury, ile pedagogiem kulturowo zakorzenionym i zakorze-

¹ Zob.: Białecka-Pikul 2012; Bronk 1982; Brożek 2014; Burszta 2004; Nycz (red.) 2000; Dobrzański 1999; Dziemidowicz, Muzyka 1991; Fleischer 2004; Goldthorpe 2012; Gutek 2003; Hejmej 2013; Jałmużna, Michalska, Michalski (red.) 2004; Piekarski, Urbaniak-Zajac, Szmidt 2010; Piotrowski 2008; Skarga 1989.

nijącym, aby klasyczna już triada Radlińskiej – wrastania w glebę kulturową, wzrostu jako wrastania dzięki temu zakorzenieniu do nowych potencjałów rozwojowych i dojrzałości jako wyrośnięcia do podjęcia zadań nowego czasu – stanowiła osnowę dla każdej głęboko wrażliwej i odpowiedzialnej pedagogiki oraz pozwalała działać na rzecz przeżyć rozwojowych, przebudzeni i przemian stanowiących o jakości naszego bycia w świecie jako jednostek oraz zbiorowości troszczących się o swoją przyszłość i o swoje więzi z dziedzictwem kulturowym stanowiącym szansę i wyzwanie” (Witkowski 2014, s. 726).

Autor niewątpliwie dokonał z rozważań Radlińskiej miejscami pasjonujących transkrypcji tekstów, a bardziej nawet pewnych ich fragmentów, na które być może pedagodzy nie zwrócili czy nie zwróciliby uwagi, bo wcale nie jestem przekonany (do czego mam prawo jako nienominalny pedagog społeczny), że nikt wyłuskanych w tej pracy myśli Radlińskiej nigdy nie doczytał i nie dostrzegł. To, że ktoś nie ujął ich w ramę „dwoistości”, to całe szczęście. Mamy dzięki temu więcej ram, bo jest też więcej portretów niż ten Witkowskiego, myślą współczesnych czytelników rozpraw znakomitej pedagog społecznej. Żaden przecież z pedagogów społecznych, których L. Witkowski wywołuje w tej rozprawie z nazwiska i wyłuskanych z kontekstu cytatów (*nota bene* unikając w stosunku do niektórych tych samych ocen, na jakie pozwala sobie w stosunku do młodszego pokolenia), bez względu na to ile miejsca, i w jakim celu, poświęcił uwagę dziełom i/czy życiowym dokonaniom Heleny Radlińskiej, nie zasługuje na tak lawinową i zgeneralizowaną ocenę negatywną czy pozytywną w świetle przyjętych w tej książce kryteriów. Są wśród nich tacy, którzy mieli nie tylko prawo, ale i zasługę w tym, że o Radlińskiej wspomnieli w swojej pracy o niej „kwitując jedynie obiegowymi omówieniami, okazjonalnymi nawiązaniem, podręcznikowymi streszczeniami w najlepszym wypadku” (Witkowski 2014, s. 725). Ich prace miały z założenia i z odpowiadającej im formy zupełnie inną ramę, zupełnie inne przesłanie. Po co zatem mierzyć i porównywać to, co jest nieporównywalne, jakby porównywalnym było czy być musiało? Czyż to nie dzięki nim właśnie Witkowski postanowił napisać książkę o Radlińskiej, bo przecież gdyby ich nie było, to ona zapewne nigdy by nie powstała?

Nic tak bardzo nie wywołuje w nas wzburzenia i potrzeby twórczej reakcji jak brak czegoś, będący symptomem naukowej frustracji. Ocenę historyczną współcześnie żyjących i tworzących pedagogów społecznych pozostawiam im samym i historykom myśli pedagogicznej, gdyż Witkowski nie jest ani nominalnym pedagogiem społecznym, co sprawia, że naprawdę nie zna setek rozpraw z tej dyscypliny pisząc tak, jakby posiadał wiedzę z jej pełnego zakresu, ani nie skorzystał z metodologii badań historycznych, w świetle któ-

rych formułowane przezeń oceny są nie tylko niekompetentne, ale i arogancje. Doprawdy, trzeba jednak poważnych studiów historycznych, znajomości metodologii badań historyzoficznych i biograficznych na temat życia i pracy naukowej humanistów właśnie w okresie PRL, by wypisywać modne bzdury (to określenie filozofa Alana Sokala) na temat ich służalczego wobec reżimu spychania w niepamięć czy też celowego zniekształcania myśli tej pedagog.

Na szczęście w okresie, którego restrykcji już osobiście nie doświadczyła sama Radlińska, jej wychowankowie i współpracownicy przechowali nie tylko źródła pamięci o prawdzie tamtych czasów, ale i jej wkładu w rozwój pedagogiki społecznej. Insynuowanie, że ktoś robił karierę polityczną, administracyjną albo naukową w świecie akademickim jej kosztem jest nieodpowiedzialne i szkodliwe kulturowo. To sobie wystawia Witkowski świadectwo, a nie żyjącym i tworzącym w PRL pedagogom, skoro nie wie, że w tym czasie, w dobie sowieckiej indoktrynacji, bolszewickiego niszczenia polskiego narodu, jego elit właśnie dzięki m.in. Aleksandrowi Kamińskiemu, którego tekstów L. Witkowski nawet nie raczył przeczytać (dotarł zaledwie do kilku), zasilany był ruch oporu przeciwko ówczesnemu reżimowi. Nie wiedział czy nie pasowało to do własnych insynuacji, że komunistyczna władza pozbawiła A. Kamińskiego katedry i pracy na kierunku pedagogika, że studia z filozofii i pedagogiki zostały usunięte z Uniwersytetu Łódzkiego jako groźne dla odsłony bolszewickiej indoktrynacji? Czas życia i twórczości H. Radlińskiej był na szczęście okresem możliwego ziszczenia się jej marzeń i ideałów, toteż proponowana przez nią wizja pracy społecznej mogła wtapiać się także w okresie bolszewickiego totalitaryzmu w naszym kraju w różne modele, praktyki i naukowe prace pedagogiczne.

Kategoria swoistości czy odrębności dyscypliny naukowej nie była wymysłem polskich pedagogów okresu PRL, o czym Witkowski powinien wiedzieć, gdyż z tym neopozytywistycznym produktem mamy do czynienia także dzisiaj, kiedy nadal usiłuje się wyodrębnić w tym nurcie coraz bardziej rzekomo autonomiczne subdyscypliny naukowe, chociaż światowa nauka od połowy lat 80. XX w. koncentruje się na powrocie do uniwersum, do myślenia integralnego, holistycznego, inkluzywnego wiedzy różnych nauk. Przypisywanie zatem polskim pedagogom rzekomego „fuszerowania dyscypliny” pedagogiki społecznej jest w tym przypadku świadectwem nie tyle własnej ignorancji. Kiedy pisze: „Sugestie, że to tylko zły system utrudniał dojrzałe i uczciwe intelektualnie wpisanie w tradycję są nie tylko bałamutne, lecz także groźne i wymagają przeciwdziałania wskazującego krytycznie na rozmaite postawy przynoszące strzępki wiedzy lub jakieś modne substytuty, bez świadomości korzeni i wymaganej przez to głębi myślenia, jeśli nie chcemy się wikłać w regres” (Witkowski 2014, s. 709).

Pozostawiam czytelnikom ocenę diagnozy L. Witkowskiego, przedstawiciela elit toruńskiego PZPR, któremu nie powiodła się w ramach struktur partyjnych zmiana ustrojowa (był kreatorem krytycznego wewnątrz partii władzy ruchu poprzecznego), a oczekiwał jej od naukowców niezwiązanych z tą nomenklaturą polityczną. To jest zdumiewające, a przy tym intelektualnie nierzetelne. Czyżby nie wiedział, dlaczego w tekstach niektórych uczonych miał miejsce agresywny marksizm, nadinterpretacja niekorzystnie krytykowanych przez siebie stanowisk i argumentów? Wystarczy zajrzeć do rozpraw Instytutu Pamięci Narodowej, by zobaczyć, którzy autorzy i dlaczego byli w okresie PRL na cenzurowanym i jakie były ich wolności w udostępnianiu recepcji myśli burżuazyjnych pedagogów okresu międzywojennego dwudziestolecia. Gdyby Witkowski był tak szykanowany przez Służbę Bezpieczeństwa jak Sergiusz Hessen czy Aleksander Kamiński, to zapewne nie napisałby wielu zdań oceniających w swojej rozprawie. Przypisywanie A. Kamińskiemu jakoby był szydercą wobec kulturowych i edukacyjnych wyzwań w poglądach Radlińskiej (Witkowski 2014, s. 405) jest więcej niż niestosowne, a kompromitujące oceniającego.

Przypisywanie A. Kamińskiemu, że bał się afirmowania pedagogiki społecznej H. Radlińskiej, lub że niesłusznie uchodził za twórczego kontynuatora myśli Radlińskiej jest tu groteskowe i żalodne zarazem, bo wyssane z pojedynczych fragmentów zaledwie kilku znanych Witkowskiemu prac tego autora. Dowiadujemy się, że Kamiński był nieudolny, zmarnował sugestie, okazał się niezdolny, chociaż zdawał sobie sprawę, oraz że tylko raz wpisuje analizę czegoś w coś. Wolę być bezkrytycznym apologetą prac A. Kamińskiego, jeśli nie mam źródłowych podstaw do formułowania o nim ocen, niż niekompetentnym i aroganckim wobec jego dzieł i dokonań pseudokrytykiem, który wkleja do literatury naukowej szkodliwe, bo osobiste, oparte na braku znajomości faktów i źródeł swoje wydumane opinie. Witkowski nie potrafi oddzielać ocen czyichś poglądów, teorii od ocen ich autorów, osób, stapiając je ze sobą, co zdaje się będzie zwrótnie rzutować także na postrzeganie jego obecności w naukach pedagogicznych przez kolejne pokolenia. Jakim prawem posługuje się rozpoznawanymi przez siebie u kogoś „wadami jego nastawień” (Witkowski 2014, s. 154 i dalsze)?

Nikt nie dał prawa Witkowskiemu osądzać w tak generalny sposób innych przez pryzmat własnych problemów, potyczek lub frustracji spowodowanych zupełnie innymi czynnikami, niewidzialnymi środowiskowo i w środowisku, bo prezentowanymi jednostronnie. Nie jestem pedagogiem społecznym, więc nie odnoszę się do sporów intrasubdyscyplinarnych, a więc toczących się w łonie tej subdyscypliny nauk pedagogicznych, jakie miały i mają miejsce od początku jej zaistnienia aż po dzień dzisiejszy. Czytam rozprawę Witkowskie-

go jako pedagog ogólny, interesujący się od wielu lat badaniami współczesnej myśli w naszej dyscyplinie naukowej, z pełną świadomością, że mój sposób jej odczytywania i wprowadzania w obieg naukowych debat także ma swoje słabe, ale i dobre strony. Nie pozwoliłbym sobie na tak aroganckie określenia w stosunku do kogokolwiek czy jakiegokolwiek dzieła w stylu, który pochwała Witkowski za Radlińską (jeśli prawdą jest to, że ona rzeczywiście sama tak postępowała, bo z mojego odczytania jej dokonań wcale to nie wynika), jakoby właściwymi były „uwagi oceniające rozmaite postawy, jak u Kota widzącego np. «spóźnioną umysłowość», a także porównujące to, co dominuje z tym, co bierze udział w ruchach umysłowych «szczytów»” (Witkowski 2014, s. 123).

Nikt dzisiaj nie zaprzecza, że pedagogika socjalistyczna wpisała się instrumentalnie w ideologię władz politycznych i rządzących systemem kształcenia w naszym państwie nie tylko w okresie dwóch totalitaryzmów. Instrumentalnie służalcza funkcja naszej dyscypliny odrodziła się częściowo w dwudziestopięcioleciu transformacji ustrojowej III RP². Żadna z rozpraw pedagogów krytycznych, także wobec polskiej rzeczywistości – jej samej nie zmieniła. Warto zatem uderzyć się we własną pierś, by nie zarzucać innym tego, czego samemu się nie osiągnęło. Ani H. Radlińska sama z siebie nie mogła zmienić środowiskowych, w tym politycznych uwarunkowań życia ludzi w ówczesnym świecie, ani nie dokonały i nie sprawią tego prace największych – zdaniem L. Witkowskiego – humanistów czy społeczników. Tak w modernistycznym jak i ponowoczesnym świecie iskry zapalne i podpalacze dziejów są spoza świata lektur filozofów, etyków, pedagogów, politologów, socjologów czy psychologów.

Filozof edukacji świetnie zna dzieje rozwoju nauk humanistycznych, to też nie znajdują powodu do stosowania demagogicznych chwytów w narracji normatywnej i oceniającej pokolenia społecznych pedagogów, by obciążać swoich adwersarzy brakiem samoświadomości znaczenia dzieł H. Radlińskiej czy nieumiejętnym posługiwaniem się jej myślami w swoich pracach. Oczywiście, można przyznać autorowi rację, że pedagodzy społeczni powinni rozliczyć się z okresem PRL-owskiej pozostałości politycznego i ideologicznego gorsetu, ale on tego też nie uczynił mimo 25-lecia wolności, którą się cieszy. Nie dotarł bowiem ani do świadków, ani do źródeł historycznych tamtego okresu, tylko wysuwał z pojedynczych często zdań czy akapitów treści, nadając im swoją ocenę. Tak można jedynie manipulować wiedzą, ale nie ją two-

² Służalczą wobec reżimu PRL była także psychologia i socjologia, ale i dzisiejsi naukowcy różnych dyscyplin zapominają o doktorskiej przysiędze służenia prawdzie, o czym pisze w: Śliwerski 2015.

rzyć w duchu prawdy i wartości etycznych, o które sam upomina się w swoich dziełach. W tym sensie książka Lecha Witkowskiego, oprócz znakomitych pomysłów, śladów własnych odczytań i tytanicznego wprost pisarstwa, prowadzi do wykolejenia społecznego sposób prowadzenia badań naukowych nad współczesną myślą pedagogiczną.

Autor tej monografii, która – moim zdaniem – wbrew podtytułowi wcale nie jest dowodem kompletności pedagogiki H. Radlińskiej, prowokuje pedagogów do (u-)ważnego czytania, refleksji, samokrytyki, permanentnego samokształcenia i doskonalenia tak warsztatu badawczego, jak i treści publikowanych rozpraw zgodnie z własnym kryterium recepcji tekstów i ramą kategorialną. Witkowski pisząc i wydając liczne rozprawy, monografie naukowe z i o filozofii edukacji, zajmując się recepcją humanistycznej myśli w pedagogice i dla pedagogiki, czyni ją zupełnie inną, niż była dotychczas. W tym sensie jest jego twórczość wielkim darem dla nauk o wychowaniu. Te bowiem w dużej części były zamknięte w pozytywistycznym paradygmacie badań. Wielu naukowców korzystało z ortodoksyjnego „przywileju” oraz obowiązku zatroszczenia się o autonomię dyscypliny naukowej redukując przy okazji wszystko to, co było jej fundamentalnym bogactwem, jej warstwę aksjonormatywną, kulturową.

To, co moim zdaniem nie powiodło się autorowi, bo i z pozycji outsidera było niemożliwe, to „zbudowanie całościowego horyzontu dla sytuowania aktualnego dyskursu pedagogiki społecznej (w tym teorii pracy socjalnej), gdzie część tego horyzontu obejmuje perspektywę historyczną, wpisywania się w rozumienie tradycji i jej przetwarzanie oraz przyswajanie nadal nowocześnie brzmiących akcentów” (Witkowski 2014, s. 20). Horyzont jest nieograniczony, dobór źródeł także, a te, które stały się okazją do prześwielenia myśli H. Radlińskiej, na szczęście nie wyczerpują wszystkich zasobów do (re-)interpretacji wiedzy i śladów przeszłości. Nie jest bowiem prawdą, że w polskich uniwersytetach czy akademiach jej pedagogika jest nieobecna, niewidzialna – i to w formie oraz treści, jakiej życzyłby sobie autor tego dzieła. Jest ona bowiem i obecna, i dostrzegana, ale z zupełnie innych perspektyw, pod zupełnie innym kątem, których on sam nie dostrzegł, bo nie musiał, a które odrzucił, by zaznaczyć swoją recepcję, jako jedynie możliwą i najbardziej słuszną.

To, że jest możliwa i wartościowa recepcja dzieł Radlińskiej z perspektywy przełomu dwoistości w humanistyce, Witkowski sam uzasadnia merytorycznie i należy mu się za to wielka pochwała. Nie jest to jednak recepcja kompletna, wyczerpująca wszystkie możliwe jej zakresy i kryteria, gdyż te nie są ani rozpoznane, ani możliwe do uwydatnienia. Kierowałbym się w ta-

kich przypadkach większą pokorą i starannością oraz uczciwością wobec humanistyki, która na szczęście nie godzi się na tak rozumianą wyłączność jednostronnego i apodyktycznego narzucania wszystkim czytelnikom odczytania czyichś rozpraw. Godzi się natomiast z prawem każdego badacza do dokonywania wyborów własnych kryteriów analitycznych i kierowania się nimi w uzasadnianiu odkrywanych racji.

Książka Lecha Witkowskiego ma kilka warstw, z których jedna na pewno nie powinna się w niej znaleźć, gdyż wymaga zupełnie odrębnych i uczciwych badań – co najmniej metodą monografii instytucjonalnej, wzbogaconej metodą badań biograficznych i analizą dokumentacji. Tylko wówczas można formułować oceny o jednostkach akademickich oraz pracujących w nich osobach. To, czego dokonuje w tej książce L. Witkowski (choć także w poprzednich, ale bez autorefleksji co do pozanaukowego charakteru pewnych części własnych narracji) jest w powyższym aspekcie nieuprawnione. Praca naukowa może – a nawet powinna – uwzględniać w części (jakkolwiek strukturalnie usytuowanej) uzasadnienie podjęcia problemu badawczego, powody podjętego do realizacji zamiaru poznawczego oraz maksymalnie rzetelnie powinna oddać stan dotychczasowych badań w tym zakresie. Musi zatem odnosić się do dokonań minionych autorów, tych znakomitych – w ocenie badacza, jak i mniej poprawnych merytorycznie lub metodologicznie. Nadawanie jednak tym rekonstrukcjom cech osobistych rozliczeń z własną historią w tle i własnym wyobrażeniem o tym, jak inni powinni pracować naukowo i pełnić określone role w akademickim środowisku, nie tylko wykracza poza kanon badań naukowych, ale i czyni go toksycznym w przekazie i odbiorze.

Witkowski usprawiedliwia swoją postawę – będącą w wielu miejscach i wielokrotnie powtarzaniem aktem publicystycznego rozrachunku z kimś lub czymś – co radykalnie różni się z jego, przecież dającą podstawy do repliki, krytyką czyichś poglądów czy nawet całych rozpraw. Jak jednak dyskutować z autorem sądów wartościujących, które w wielu miejscach zawierają kwantyfikator duży w ocenie zmiennej *X*. Raz jest nią środowisko wszystkich pedagogów społecznych, wszystkich uniwersytetów, innym razem wszystkich pedagogów, jakichś tajemniczych, bo nieuwzględnionych w przypisie z imienia i nazwiska czy chociażby tytułu ich rozpraw. Gdyby odcedzić te – z naukowego punktu widzenia a merytorycznie nieuzasadnione – toksyny, to mielibyśmy dzieło czyste i w pełni wartościowe w jego naukowej narracji. A tak, to jako pasjonat studiów komparatystycznych myśli pedagogicznej, stoję przed zadaniem takim samym, z jakim miałem do czynienia w okresie PRL, tzn. czytania czyichś, nawet bardzo wartościowych rozpraw z koniecznością omijania tych zdań czy fragmentów, które miały charakter *stricte* ideologiczny, pseudo-

naukowy. Wielki myśliciel nie zapanował nad własnymi problemami, którymi chce obdarzać tych, którzy ich nie znają i nie poznają, gdyż nie mają i nie będą mieli możliwości ich zweryfikowania.

Nie było warto wielkości własnej myśli i ciężkiej pracy osadzać w kontekstach, które nie mają nic wspólnego z Radlińską, gdyż taka idiosynkrazja czyni tę rozprawę częściowo niestrawną. Takiemu filozofowi nie jest potrzebna marność czyjegokolwiek czy jakiegokolwiek bytu, instytucji, by uwydatnić na jej tle różne słabości. Sam przecież nie pracuje w wybitnym naukowo środowisku, chociaż powinien wykładać w Cambridge lub Oxfordzie. Są jednak bariery tkwiące w każdym z nas, w warunkach naszego życia, obowiązującego prawa, które nie muszą źle świadczyć o kimkolwiek. Wolę zatem radować się krytycznym laserem myśli krytycznej L. Witkowskiego, skupionej tylko i wyłącznie na dziełach Radlińskiej i innych humanistów, aniżeli na pojawiającym się dość często między wartościowymi akapitami własnych analiz tradycyjnym skalpelem, który na dodatek nie jest właściwie zaostrzony. Sam nie ustrzegł się błędów np. Chmaj miał na imię Ludwik, a nie Leon czy w potocznym powtarzaniu poglądów mających ośmieszyć nurt np. wychowania pajdocentrycznego (Śliwerski 2007) czy psychologii humanistycznej³ Autor nie zadał sobie trudu, by zapoznać się z tekstami źródłowymi lub porównawczymi, toteż nie trafnie przypisuje pierwszeństwo Radlińskiej w posłużeniu się kategorią „niewidzialnego środowiska” wychowawczego. Jak nie zna się literatury pedagogicznej, to tego typu określenia wprowadzają w błąd czytelników, który potem muszą naprawiać historycy myśli⁴.

Zdumiewające są niczym nieoparte wtręty ocenne, które rozmijają się z rzeczywistością, kiedy są nieustannie powtarzane przez tego autora bez własnych dociekań badawczych. Rzecz dotyczy tu akapitu, w którym głosi: „W Polsce, niestety, największą atrakcją stała się formuła sprzyjania antypedagogice oraz tzw. Pedagogice alternatywnej, która nie mierzy się wystarczająco z patologiami nurtu dominującego, oficjalnego i uchodzącego za normę w codzienności oświatowej ani nie jest głębiej osadzona w rodzimej tradycji myślowej, a nawet zapoznała dorobek przewyciężania sentymentalizmu spłyconego humanistycznie i jego wizji rozwoju. Tymczasem zapominamy, że – jak to wiedzieli już nasi wielcy – dojrzałą alternatywą dla autorytaryzmu nie jest

³ Razi Witkowskiego powoływanie się przez A. Kamińskiego na uznaną i cenioną w świecie teorię potrzeb, natomiast już nie osadzanie własnej teorii osobowości przez K. Obuchowskiego w tej samej, bo humanistycznej psychologii.

⁴ Kategoria ta ma swoje zakorzenie zarówno w pracach lorda Roberta Baden-Powella (metoda wychowania pośredniego), Ellen Key (idea niewidzialnego wychowania).

skrajny permisywizm (Witkowski 2014, s. 387). Także w tym przypadku musiałby skwitować te dwa zdania, że jak się nie ma czymś pojęcia, to lepiej tego nie przywoływać w takim kontekście i ocenach, gdyż ani antypedagogika, ani pedagogika alternatywna (ciekawe, co autor ma tu na myśli) nie jest apologią skrajnego permisywizmu (Sośnicki 1964)⁵.

Zarzucanie słownikom płytkości biogramów czy haseł przedmiotowych jest niepoważne, bo oznacza, że krytyk nie wie, jakimi rygorami metodycznymi muszą się kierować ich autorzy. *Nota bene* sam wydał kiedyś słownik, w którym zamieszczone pojęcia są opisane płytko, częściowo definicyjnie (por. Witkowski 2007). Czy to źle? Każda forma pracy naukowej rządzi się przecież innymi funkcjami. Podobnie, kiedy Witkowski przypisuje Z. Kwiecińskiemu podjęcie problematyki „przedwypalenia zawodowego” (Witkowski 2014, s. 430) chociaż ta była wcześniej przedstawiona przez Roberta Kwaśnicę (Kwaśnica 1994) czy Aleksandra Nalaskowskiego (Nalaskowski 1997). Twierdzenie, że ceniony przed wojną personalizm krytyczny Wiliama Sterna został w polskiej pedagogice „zepchnięty w niepamięć” (Witkowski 2014, s. 574) jest także nieprawdziwe, gdyż do jego teorii osobowości odwoływał się chociażby Kazimierz Sośnicki, przedstawiając teorię konwergencji tego psychologa jako przedstawiciela kondycjonalizmu pedagogicznego (Sośnicki 1964).

Nie ma też racji Witkowski, kiedy pisze o inspirującym dla niego i niezwykle ważnym tropie „cybernetycznych skojarzeń porównawczych” jako niepodjętych szerzej w Polsce „bodaj przez nikogo” (Witkowski 2014, s. 554), podczas gdy mamy wielu aplikatorów tego podejścia do fenomenów społeczno-wychowawczych (por. Duraj-Nowakowa 1997; Mazur 1976; Śliwerski 2001). Przywoływanie dzisiaj teorii Urie Bronfenbrennera jako ożywczej czy odżywczej dla pedagogiki jest o tyle dziwne, że tę pasję mamy już dawno za sobą. Dzisiaj znacznie dalej rozwinęła się psychologia środowiskowa, pedagogika przeżywania codzienności (*Erlebnisspädagogik*) oraz pedagogika ekologiczna, także pedagogika społeczna (por. H.-H. Krüger 2005; Kwieciński, Śliwerski 2003; Śliwerski 2006). Nie rozumiem, dlaczego L. Witkowskiego tak zafascynowała (niewymieniona zresztą nawet w przypisach czy bibliografii) publikacja izraelskiej pedagog Keiny z 2002 r., skoro w Polsce mamy od przełomu lat 90. XX w. liczne rozprawy z pedagogiki konstruktywistycznej, a zatem nie trze-

⁵ Polecam literaturę z tego zakresu, bo nie ma miejsca na jej wymienienie: Antypedagogika lub o antypedagogice w Polsce <http://www.boguslawsliverski.pl/polecam/literatura/antypedagogika2.htm> i Edukacja alternatywna: http://www.boguslawsliverski.pl/polecam/literatura/edukacja_alternatywna.htm

ba nam streszczać książek mało znaczących autorów z jakże późnym „przebudzeniem” dydaktycznym.

Pięknie, że tyle lat temu H. Radlińska podnosiła kwestie socjalizacji środowiskowej. Nie była w tym osamotniona, gdyż znakomicie i głębiej rozwijała się także w tym nurcie pedagogika Marii Montessori. Sprzecznością jest teza Witkowskiego, że: „H. Radlińskiej nie można przypisać żadnej intencji indoktrynacji ani propagowania wąskiej ideologii ruchu politycznego, który ma na celu narzucanie czy jednostronną perswazję w kierunku jakiejś gotowej i jednoznacznej, z premedytacją podjętej ścieżki rozwojowej, dopuszczającej jedynie takie a nie inne myślenie” (Witkowski 2014, s. 460). Indoktrynacji przypisać nie można, ale już propagowanie ideologii socjalistycznego ruchu zapewne tak, chociaż na szczęście nie w formie jego wyłączności. Nie przekonuje mnie dzieło Witkowskiego jako rzekomo zabierające głos w horyzoncie pytań pedagogiki ogólnej, gdyż ich nie sformułował i nie dał na nie odpowiedzi. Słusznie. Skoro nie ma pytań, to i nie ma podpowiedzi. Zamiast szukać u uczniów i kontynuatorów spuścizny pedagogicznej H. Radlińskiej pereł myślowych, wolał skupić się na wyselekcjonowaniu tych, którym trzeba wykazać braki w tym zakresie, by zarazem nie zrazić sobie innych, mających w zanadrzu poważniejsze i głębsze dane na temat pedagogiki społecznej i jej rzeczywistych źródeł. Pozostawiam jednak tę kwestię pedagogom społecznym.

Ujęta w podtytule kategoria „pedagogika kompletna” powinna być w cudzysłowie tak, jak ma to miejsce w krótkich tezach Witkowskiego na otwarcie analiz wyjaśniających przedmiot własnych studiów. Pisze bowiem: „Radlińska jest czytana jako pedagog «kompletny», intuicyjnie wyczuwający wiele z tropów myślowych dopiero przebijających się w latach 20. po 40. na świecie, jak myślenie cybernetyczne, rozumienie ekologiczne, rozważania społeczne o kulturze i kulturowe o zjawiskach społecznych czy «komunitaryzm». [...] Mamy tu program dla całej pedagogiki, dramatycznie aktualny i potrzebny, jak ośmielałam się sądzić, śledząc stan dyskursu pedagogicznego w jego rozmaitych odsłonach i zakresach” (Witkowski 2014, s. 19). Tak więc pedagogika Radlińskiej nie była i nie jest kompletna we właściwym tego słowa znaczeniu. Autor ma na uwadze przydatność dzieł pedagogicznych Radlińskiej dla pedagogiki z jej różnymi subdyscyplinami, by te mogły czerpać nie tylko inspiracje, ale także istotne impulsy, być może dotychczas niedostrzegane przez historyków wychowania, teoretyków wychowania, pedagogów specjalnych, pedagogów opiekuńczo-wychowawczych, andragogów, dydaktyków itd.

Zupełnie nie jest dla mnie zrozumiałe poświęcenie uwagi badaniom Z. Kwiecińskiego, które przecież – jak sam zresztą Witkowski stwierdza – nie odwoływały się do rzekomo kompletnej pedagogiki H. Radlińskiej. Ich war-

tość jest tu autoteliczna, toteż ich eksponowanie w tej akurat rozprawie może budzić zdumienie. Co innego, gdyby Witkowski chciał zaznaczyć, że Kwieciński jest kontynuatorem myśli pedagogicznej Radlińskiej, ale tego nie da się w żaden sposób udowodnić, więc po co poszerzać własną rozprawę kwestią, która nie ma z nią rzeczywistego związku. Równie dobrze można byłoby przywołać tu badania Krystyny Chałas, Mirosława J. Szymańskiego, Ryszarda Borowicza itd., itd. Mamy w tej pracy do czynienia z błędem, który Goldthorpe charakteryzuje na przykładzie innej rozprawy jako „szereg inferencji, nieraz złożonych i często mających raczej charakter przypuszczeń, które są wysnuwane z reliktyw przeszłości, a więc wyraźnie niekompletne, prawie na pewno niereprezentatywne i pod wieloma innymi względami problematyczne (Goldthorpe 2012, s. 73).

Wyrażam jedynie sprzeciw wobec traktowania wszystkich pedagogów po H. Radlińskiej jako niegodnych, bo nierównorzędnych jej wielkości (Witkowski 2014, s. 73) czy niezdolnych do podejmowania najważniejszych problemów w ramach tej subdyscypliny nauk pedagogicznych. Tworzenie z niej postumentu z brązu jest w wyraźnej sprzeczności z jej kulturą życia. To Witkowski stworzył swoją pracą pułapki iluzji toksycznych następców, którzy nie dorosli do wielkości swojej poprzedniczki. Aż strach pomyśleć, co będzie z kolejnymi, a odchodzącymi z tego świata pedagogami, których następcy tego filozofa będą traktować w podobny sposób. Zgadzam się z Witkowskim, że o sile dyscypliny zależy zdolność „rozliczania się z własnymi zapętlzeniami historycznymi, a tym bardziej środowiskowymi” (Witkowski 2014, s. 66), ale pod warunkiem, że sami stosujemy metody badań historycznych, rzetelną, opartą na uwzględnieniu jak największej liczby zmiennych, niezależnych od autorów badanych tekstów, a nie mniemanologii stosowanej.

Witkowski dokonuje interpretacji materiałów drugiego rzędu, to znaczy interpretuje interpretacje czegoś, co samo przecież już było interpretacją. Mamy tu do czynienia z typowym w badaniach historiograficznych błędem arbitralności, który polega na wnioskowaniu z nieskończonego i nieznanego zbioru danych tak, jakby były skończone i pełne. Tymczasem sami historycy, którzy badają te same pierwotne źródła dochodzą do zupełnie innych wniosków w zależności od tego, jaką sami posługują się teorią czy ukrytymi zamierzeniami poznawczymi. Jeżeli bowiem chcemy udowodnić, że dotychczas wszyscy inni, którzy mieli cokolwiek wspólnego z dziełami Radlińskiej są nędznikami jej twórczości, nieudolnymi czytelnikami, to nic trudnego, by taką tezę udowodnić, wyłączając z kontekstu własnych interpretacji historię ich rozpraw, rzeczywiste powody ich powstania, ba, możliwości wolnego publikowania w czasie restrykcyjnej cenzury okresu PRL i obowiązującej wówczas doktryny mark-

sistowsko-leninowskiej, w których przywoływali jakieś fragmenty jej prac czy dokonywali na nich własnych analiz i ocen. To prawda, że nikogo w 25 lat, a nawet i 50 po uzyskaniu wolności przez Polskę nie zwalnia z tego, by nie podjąć wysiłku uwolnionego od uprzednich barier administracyjnych badań, ale tak samo nie zwalnia autora takich interpretacji czy zarzutów z faktu, by jednak w przypisie odnotować chociaż rodzaj wywoływanych źródeł.

Błędne jest założenie autora tej książki, że każdy, kto jest czy mieni się pedagogiem społecznym, miał czy ma obowiązek (wobec kogo, czego? – kultury, dziejów myśli? pedagogiki? historii kraju i kultury?) zajmować się pedagogiką H. Radlińskiej. Oczywiście kanonem jest wiedzieć, kim była, czego dokonała i jakie miała poglądy, opinie na określone przedmioty jej badań zjawiska czy wydarzenia. Nie ma jednak powodu, by każdy musiał odczytywać jej dzieła w kategoriach dwoistości. Równie dobrze można wskazać na inną kategorię pojęciową, która wpisała się znacząco w jej rozprawach, a dzisiaj jest aktualna czy ponadczasowa. W tym sensie zdumiewa mnie roszczenie filozofa do konieczności zajmowania się przez innych tym, czym on sam zajął się poznawczo w wieku, który nie jest świadectwem początku drogi, tylko znakomitym wypełnianiem własną twórczością jego potencjału.

Nie odnoszę wrażenia, tylko nabrałem pewności, że Witkowski napisał książkę tendencyjną, bowiem tak skroił wybrane przez siebie źródła, aby potwierdzały jego tezę. Tym samym jednych obdarza samymi superlatywami mimo, że usytuowane w innym miejscu rozprawy zarzuty jako skierowane *en bloc*, do całego środowiska, akurat równie dobrze mogłyby charakteryzować i ich postawę czy dokonania lub zaniechania akademickie wobec spuścizny H. Radlińskiej. Tak nie można czynić jeśli chce się mienić sędzią środowiska akademickiego. Trzeba wówczas rzetelnie i literalnie odnieść się do wszystkich jednostek i ich kierowników studiując uprzednio ich rozprawy i odniesienia do Radlińskiej, zaniechania, przemilczenia, przekłamania itd., itd. Jeśli miałyby to być studium instytucjonalnej i środowiskowej winy, to należałoby dokonać analiz empirycznych, dowodowych, historiograficznych i biograficznych, a nie wybiórczo jednych krytykować, a innych w tej krytyce oszczędzać.

Inna kwestia, czy rzeczywiście należy i warto dzisiaj sięgać do rozpraw Heleny Radlińskiej? Co to znaczy kompletna pedagogika? Czyżbyśmy mieli powrócić do jakiejś zamkniętej pedagogiki, bo pełnej, wyczerpującej? Może właśnie dlatego w tak różnym zakresie myśl tej pedagog była przedmiotem odniesień, analiz, porównań, że nie będąc kompletną, usystematyzowaną, pełną stwarzała i nadal inspiruje do badań w różnych subdyscyplinach wiedzy nie tylko pedagogicznej. Każdy racjonalny sposób oceniania cudzych rozpraw jako źródeł wtórnych nie prowadzi do pełnej rekonstrukcji czyjś do-

robku, bo nie może, gdyż jest pozbawiony owych źródeł pierwotnych. Lech Witkowski nie wyjaśnia, jakimi kryteriami kierował się w doborze źródeł do własnych analiz, nie wytłumaczył się, w jaki sposób dokonał wyboru między nimi i dlaczego nie zawarł koniecznego wskazania o ograniczonym prawie do ich analiz i interpretacji.

W naukach humanistycznych, a z tej perspektywy prowadzi swoje badania Witkowski, nie ma wzorca do jednej interpretacji nawet tych samych źródeł i faktów historycznych. Przywoływane prace są intersubiektywnie niekomunikowalne i nieporównywalne, natomiast autor traktuje je właśnie jako takie. Najważniejszym przesłaniem tej książki jest to, by nie uciekać od historii, od dzieł minionych pokoleń, aby kształtować także świadomość historyczną reprezentowanej przez siebie nauki. To jednak oznacza także świadomość umocowań i ograniczeń, właśnie w warstwie wnioskowej, interpretacyjnej, którym muszą podlegać nasze badania. Jest dla mnie oczywiste, że w podręczniku akademickim autor ma za zadanie popularyzować czyjąś wiedzę, poglądy, teorie, a zatem nie ma tam miejsca na prowadzenie głębokich sporów. Nic także nie stoi na przeszkodzie, by wyeksponować w odniesieniu do referowanych zagadnień ich punkty krytyczne czy dyskusyjne albo także ich zalety.

W komparatystyce historyczno-biograficznej nie zostały wypracowane jak dotąd jasne i uznane przez naukową wspólnotę reguły i procedury do właściwego badania tekstów źródłowych i uwarunkowań ich powstania oraz upublicznienia. O przeszłości piszemy przecież w terażniejszości wzbogaconej o lektury, mistrzów, źródła, których wyeliminować się z biografii badacza nie da. W czasach Radlińskiej nie było Bachelarda, Levinasa, Eriksona, Baumana itd., itd., a jednak Witkowski dokonuje odczytu jej dzieł z zapisanym kodem myśli także współczesnych, a jej nieznanymi twórcami, humanistami. Nie można ubóstwa danych pierwotnych zakrywać bogactwem rozpraw i myśli autorów niezwiązanych z twórczością Radlińskiej. Odnoszę wrażenie, że Lech Witkowski kierował się logiką dwuwartościową, tzn. gdy czyjeś poglądy były zbieżne z kluczową dla niego kategorią dwoistości, to badacz okazywał się dla niego poprawnym badaczem, naukowcem, a gdy nie, to nędznikiem.

Z metodologicznego punktu widzenia porównywanie zbiorów tekstów ma sens tylko wówczas, kiedy zachowana jest w nich i identyfikowalna jedność określonych podejść badawczych. Tylko wówczas można rozkładać je na części pierwsze i pokazywać, czego w tych zbiorach jest więcej lub mniej, na co ich autorzy położyli większy lub mniejszy nacisk i jak sądzimy – dlaczego? Tylko wówczas, kiedy zbiory są izomorficzne można dokonywać na nich interpretacji ich elementów, tak jak ma to miejsce z zastosowaniem kanonu J.S. Mila (metoda zgodności i różnicy). Wówczas możemy stwierdzić, że u jednego

pedagoga społecznego coś występuje lub tego nie ma. Jeśli jednak przyjmujemy założenie, że będziemy oceniać czyjś zbiór tekstów, rozpraw, które nie były pisane pod kątem kategorii dwoistości, tylko ze względu na zupełnie inny cel i przedmiot poznania czy ich popularyzacji, to zastosowane wobec nich analizy mogą mieć co najwyżej charakter probabilistyczny, gdyż opierają się na źródłach, które treściowo nie są tożsame. Tak więc dzięki pracy Lecha Witkowskiego widzimy, jak wyprowadzane wnioski są pochodną preferowanego stylu badań porównawczych, intra-, inter- czy nawet transsubdyscyplinarnych, który nie może przybierać charakteru prawdy, ale domniemań, supozycji czy różnorodnych a niespójnych metodologicznie (re-)interpretacji.

Autor zupełnie pominął historię instytucjonalizacji pedagogiki społecznej, to, w jak zróżnicowanych warunkach akademickich, kadrowych i społecznych powstawały jednostki podstawowe z nazwą „pedagogika społeczna” (katedra, zakład, pracownia). W każdej z nich inaczej następowała dyfuzja wiedzy z tej subdyscypliny nauk pedagogicznych i obowiązywała inna dominanta przedmiotu badań. To, że możemy odnaleźć w pracach Radlińskiej różne kwestie wcale nie oznacza, że z tego tytułu każda z tych jednostek powinna zaczynać swoje działania badawcze i dydaktyczne od doszukiwania się w publikacjach Radlińskiej kompletnej pedagogiki, skoro koncentracja uwagi badaczy w sposób uzasadniony także metodologicznie musiała i powinna być skoncentrowana na pedagogice społecznej, a nie ogólnej, dydaktyce czy historii myśli pedagogicznej.

Tę książkę warto przeczytać, podobnie jak każdą inną tego Autora, gdyż – jak trafnie wskazują naukowcy – nawet częściowo krytykowane w danym momencie rozprawy bardzo dobrze służą nauce. To dzięki nim mogą powstawać nowe monografie, pojawiają się oryginalne projekty badawcze, a i my sami się zmieniamy. Być może, gdyby nie jakieś negatywne doświadczenia Lecha Witkowskiego w jego akademickiej karierze, a sam też wielu doświadczyłem, ta książka nigdy by nie powstała. Być może napisałby dwie czy trzy odrębne książki, co ujawnia także w tym dziele, oddzielając od siebie wątki i rekonstrukcje tekstów, które z Radlińską niewiele mają wspólnego. Na tym jednak polega dwoistość humanistyki w subiektywnym do niej podejściu.

Literatura

- Białecka-Pikul M. (2012), *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
Bronk A. (1982), *Rozumienie – Dzieje. Język. Filozofia hermeneutyczna H.G. Gadamera*, TN KUL, Lublin.
Brożek B. (2014), *Granice interpretacji*, Copernicus Center Press Sp. z o.o., Kraków.
Burszta W.J. (2004), *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

- Dobrzański D. (1999), *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń. Studium z etnometodologii*, UAM w Poznaniu, Poznań.
- Duraj-Nowakowa K. (1997), *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków.
- Dziemidowicz Cz., Muzyka H. (1991), *Neopozytywizm i hermeneutyka – Ku nowej episteme pedagogiki. Kilka uwag pomniejszych*, PTP, Olsztyn.
- Fleischer M. (2004), *Teorie kultury i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Fuhr R. (1991), *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej*, przeł. B. Śliwerski, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Kwieciński Z. (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Goldthorpe J.H. (2012), *O socjologii. Integracja badań i teorii*, przeł. Jerzyna Słomczyńska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk.
- Hejmej A. (2013), *Komparatystyka. Studia literackie – studia kulturowe*, Universitas, Kraków.
- Jajmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.) (2004), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- Krüger H.-H. (2005), *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, WN PWN, Warszawa.
- Mazur M. (1976), *Cybernetyka i charakter*, PIW, Warszawa.
- Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nycz R. (red.) (2000), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.) (2010), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pietrasieński Z. (1983), *Atakowanie problemów*, NK Warszawa.
- Pietrasieński Z. (2008), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CIS, Warszawa.
- Piotrowski P. (2008), *Badania porównawcze w meta teoretycznie zorientowanej refleksji nad wychowaniem. Zarys problematyki metodologicznej*, Prace naukowe Katedry UNESCO, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Rutkowiak J. (red.) (1997), *Uczenie się od outsidera. Perspektywa edukacji europejskiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skarga B. (1989), *Granice historyczności*, PIW, Warszawa.
- Sośnicki K. (1967), *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Śliwerski B. (red.) (2006), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, GWP, Gdańsk.
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Spraw Publicznych i Katedra Teorii Edukacji i Kultury Kraków.
- Witkowski L. (2007), *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki, Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. II, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Żłobicki W. (2008), *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.