

Wiesław Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie

Helena Radlińska: a return to the roots and traditions in the post-modern world

ABSTRACT: The article focuses on the problem of sustainability of Radlińska's (1879–1954) scientific heritage. This involves critical social pedagogy. This concept emerged at the beginning of the 20th century and grew out of the involvement of educational work in the struggle for the independence of the country. Radlińska, combining education and upbringing with politics, and political tasks with moral premises, built a model of school and education that would participate in public life. Such pedagogy teaches how to look critically at oneself and the world. It helps in the fight against violence, ignorance, intolerance and nationalism. Together with this it teaches how to engage in dialogue with others and develops skills of cooperation and interaction. These are indispensable values and norms as well as universal educational tasks – perhaps necessary in the age of fluid modernity, in the reality of today's „global, cracked World”.

KEYWORDS: Helena Radlińska, critical social pedagogy, scientific heritage, education and social involvement.

STRESZCZENIE: Autor skupia się na problemie trwałości dziedzictwa naukowego Radlińskiej (1879–1954). Mowa o krytycznej pedagogice społecznej. Koncepcja ta powstała w początkach XX w. i wyrosła z zaangażowania pracy oświatowej w walkę o niepodległość kraju. Radlińska, łącząc oświatę i wychowanie z polityką, a zadania polityczne z przesłankami moralnymi, zbudowała model szkoły i oświaty uczestniczącej w życiu publicznym. Taka pedagogika uczy krytycznego patrzenia na siebie i świat. Pomaga w walce z przemocą, niewiedzą, nietolerancją i nacjonalizmem, uczy dialogu z drugim człowiekiem i kształtuje umiejętności współpracy oraz współdziałania. Są to niezbywalne wartości i normy oraz uniwersalne zadania edukacyjne – konieczne także, a może: zwłaszcza konieczne – w epoce płynnej nowoczesności, w realiach dzisiejszego „globalnego, popękane go świata”.

SŁOWA KLUCZOWE: Helena Radlińska, krytyczna pedagogika społeczna, dziedzictwo naukowe, edukacja i zaangażowanie społeczne.

I

Minęło już ponad sto lat od czasu, kiedy w pierwszej dekadzie XX w. za sprawą Heleny Radlińskiej¹ zaczęła w Polsce powstawać i rozwijać się pedagogika społeczna. Wraz z rozwojem, ta nowa wtedy idea, zdecydowanie krytyczna wobec powszechnej wówczas pedagogiki tradycyjnej, wypracowała własne podstawy teoretyczne, warsztat badawczy oraz oryginalne metody pracy wychowawczo-oświatowej. Byłoby to trudne do osiągnięcia, gdyby nie szerokie grono ludzi, którzy przyjęli, pomnażali, a kiedy trzeba było chronili, zaproponowany przez Radlińską sposób rozumienia i uprawiania pedagogiki. Wszyscy oni byli zaangażowani w ruchy nauczycielskie, oświatowe, społeczne, kulturalne, spółdzielcze, także w działalność polityczną – nie byli pracownikami dostojnych uniwersytetów, nie zasiadali na katedrach czy w instytutach naukowych. Podstawą tej aktywności w jej początkach była – po pierwsze – praca oświatowa zaangażowana w walkę o niepodległość kraju oraz – po drugie – zdecydowana krytyka koncepcji wychowawczych spod znaku Ligi Narodowej, która forsowała hasła szkoły i wychowania opartego na jednostronnym, ograniczonym kulcie przeszłości i wąsko traktowanej tradycji narodowej (zob. Theiss 2015).

Dziś wiadomo, że w ideach zasygnalizowanego ruchu społeczno-edukacyjnego, zwanego „pedagogiką wzmocnienia narodowego” (Bogdan Nawroczyński) kryje się duża i ważna część odpowiedzi na pytanie o źródła trwałości idei Radlińskiej, ich społeczną atrakcyjność, a także widoczny i funkcjonalny związek tych idei z potrzebami i praktyką codziennego życia, co w tym przypadku oznaczało optowanie na rzecz demokratycznej, polskiej i uspołecznionej szkoły. To właśnie praktyka społeczna, czynny udział w walce o wolność kraju, i dialog z otaczającym światem, a nie „monolog dogmatyczny” czy też „or-

¹ Helena Radlińska (1879–1954) – twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej. Przed 1918 r. brała udział w konspiracyjnych akcjach oświatowo-niepodległościowych obozu Józefa Piłsudskiego. W 1925 r. zorganizowała Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, pierwszą w kraju uczelnię kształcąca pracowników społeczno-oświatowych na poziomie akademickim. W okresie międzywojennym była członkinią zwyczajną Polskiej Akademii Umiejętności, działała też w międzynarodowych organizacjach naukowych z zakresu pedagogiki i pracy socjalnej. W latach drugiej wojny światowej i okupacji (1939–1945) uczestniczyła w ruchu oporu i w tajnym nauczaniu. W okresie 1945–1950 była profesorem Uniwersytetu Łódzkiego. Opublikowała kilkaset prac z zakresu pedagogiki społecznej, pracy społecznej, oświaty dorosłych i bibliotekarstwa oraz historii wychowania. Zob.: Radlińska (2018), Lepalczyk, Skibińska (1974), Theiss (1997).

todoksja naukowa”, ubrana w togi akademickiego autorytetu, wytyczały drogę rozwoju i naukowego usamodzielniania się pedagogiki społecznej (zob. Misztal 2000, s. XX, 16, 30, 71–74). Taka pedagogika, podobnie, jak ówczesna socjologia, była tworzona – by sięgnąć po opinię Jana Szczepańskiego – „przez konkretnych ludzi, żyjących w określonym narodzie, uczestniczących w doświadczeniach historycznych tego narodu” (Szczepański 1973, s. 729). Byli to – rozwijając myśl Szczepańskiego – przedstawiciele trzech generacji urodzonych w latach 1860–1900: generacja „niepokornych”, bojowników, którzy walczyli o niepodległość kraju na polu kulturalnym i oświatowym; „pokolenie przełomu XIX/XX w.”, dla którego charakterystyczne było ożywienie polityczne i bezkompromisowość w dążeniu do wolnej Polski; oraz „pokolenie Polski niepodległej”, wprowadzające w życie marzenia i dążenia o wolnym kraju (Wapiński 1991, s. 9–11, 135–196; Cywiński 1996).

Dla wymienionych generacji osób zaangażowanych w walkę o wolny kraj i wolność osobistą jego mieszkańców i to bez względu na ich narodowość, status majątkowy czy wyznanie, dla nich wszystkich, główna idea i zadanie pedagogiki społecznej tworzonej przez Radlińską: „w imię ideału, siłami człowieka wychowanie przetwarza dzień dzisiejszy” (Radlińska 1935, s. 19) – było zarówno źródłem podstawowych wartości, wynikającą z nich normą moralną, jak i narzędziem pragmatycznego postępowania. Czas pokazał, że w szerokiej świadomości środowiska pedagogów, nie tylko pedagogów społecznych, idea rozumienia edukacji jako środka wyzwalającego potencjał rozwojowy jednostek i grup społecznych, jest najcenniejszą częścią dziedzictwa pozostawionego przez Radlińską.

Dziedzictwo, niezależnie od tego czy jest ono rozumiane jako „ojcowiźna”, „otrzymany w spadku majątek” (*patrimonium*), czy też jako „dziedziczenie”, „spuścizna” (*hereditas*), to konstrukcja pozostająca w ciągłym procesie poznawania, odtwarzania, tworzenia, waloryzowania. W obydwu przypadkach dziedzictwo integruje, tworzy wspólnotę, pozwala określić wspólną przeszłość, zawiera też zasadę podtrzymywania tradycji (Marciniak i in. 2018, s. 7–16). Niekiedy jednak otrzymane od poprzedników dziedzictwo, wraz ze zobowiązaniem do przekazania jego wartości kolejnym pokoleniom, może być obciążeniem, obowiązkiem, regułą, która narzuca beneficjentom sposoby rozumienia i wykorzystania przeszłości w budowaniu teraźniejszości. Takie, formułowane w Baumanowskiej koncepcji retrotopii, zniewalające „niebezpieczeństwo nostalgii” za tym, „co było”, co było wspólne, trwałe, dobre, pewne, odcina dzisiejszy świat od śmiałego, krytycznego i konstruktywnego spojrzenia w przyszłość. Ogranicza postawy twórcze, deformuje strategie życiowe (Bauman 2018).

W pedagogice społecznej kategoria dziedzictwa, naukowego spadku po przeszłości była i jest traktowana jako potencjał rozwojowy, obecny w teraźniejszości, a także jako wyzwanie dla przyszłości i budulec tego, „co może być”. To właśnie z żywego dziedzictwa polskiej myśli oświeceniowej Radlińska budowała projekt daleko wykraczający w przyszłość: wizję nowoczesnej, rozwijanej w niepodległym kraju szkoły demokratycznej i uspołecznionej. Jednocześnie przeciwstawiała się modelowi edukacji narodowej, która „w imię szkoły polskiej i odrodzenia narodu wiedzie [...] młode pokolenie ku mogiłkom i tam lampy zapaliwszy, rozpamiętuje [...] przeszłość [...]” (Radlińska 1908). Z kolei to do dziedzictwa Radlińskiej odwoływali się jej najbliżsi uczniowie i współpracownicy, m.in. Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński, a także inni pedagodzy, np. Adam Olgierd Uziembło czy Bogdan Suchodolski, by w czasach tzw. realnego socjalizmu mówić, chociaż w różnym zakresie i stopniu, o radykalnej i krytycznej, co wtedy oznaczało także „postępowej”, koncepcji pedagogiki społecznej w ujęciu Radlińskiej. Już bez jakiegokolwiek kamuflażu do spuścizny pedagogiki społecznej sięgało młode pokolenie, które w okresie wielkiej zmiany systemowej lat 80.–90. XX w. budowało „nową pedagogikę”, widzianą jako ważny czynnik demokratycznych przemian.

W krajowym dyskursie dzisiejszej pedagogiki, prowadzonym zwłaszcza na gruncie krytycznym, niekiedy widoczne jest nierozumienie różnicy pomiędzy badaniami z zakresu historii wychowania i myśli pedagogicznej a badaniem współczesnej roli i miejsca dziedzictwa w myśli pedagogicznej. Zbyt wąskie traktowanie dziejów pedagogiki, skupione wokół pytania „jak to naprawdę było”, usuwa z pola widzenia związku pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Stawia zadania rekonstrukcyjno-dokumentacyjne historii wychowania przed poszukującymi pytaniami: czym jest dziedzictwo, czyje i dla kogo dziedzictwo, jakie strategie wobec dziedzictwa (por. Marciniak i in. 2018, s. 7–16)? Spojrzenie w perspektywie tych pytań na dziedzictwo Radlińskiej pozwala dostrzec w przeszłości to, co dotąd żywe i inspirujące, co kieruje myślenie i działanie pedagogiczne w przyszłość (por. Popkewitz 2012). Upada też, czasami kierowany wobec środowiska pedagogów społecznych, zarzut o „myśleniu w cieniu Radlińskiej”, o rzekomym „niewykraczaniu poza Radlińską”, z czym idzie w parze postulat potrzeby „zerwania z Radlińską”.

Dzisiaj trudno przecenić traktowane całościowo i krytycznie dziedzictwo naukowe Radlińskiej wraz z jego podłożem społeczno-politycznym i znaczeniem kulturowo-etycznym. Dzięki niemu idea pedagogiki społecznej jest zakotwiczona w określonej przestrzeni historyczno-społeczno-aksjologicznej, zachowuje swoją ciągłość, utrwała fundamentalne wartości świata kultury, kształtuje więzi i umożliwia porozumiewanie się w świecie teoretyków i praktyków wy-

chowania. Co równie ważne, dziedzictwo to było i jest otwarte na problemy nadchodzącego świata, na nowe wyzwania społeczne i edukacyjne. Ujawnia swoją funkcjonalność zawsze i wszędzie, gdy w grę wchodzi obrona i rozwój wartości demokracji oraz pomoc drugiemu człowiekowi w dostępie do edukacji i kultury. Tak oto przeszłość zanurzona w teraźniejszości, przekraczając granice poznania historycznego, może modyfikować sposób myślenia i pisanie o czasie przeszłym; daje do ręki możliwość projektowania przyszłości (zob. Traverso 2014, s. 9–30).

II

Dziedzictwo Radlińskiej, jak i cała historia polskiej pedagogiki społecznej, tak jak każdy rodzaj zasobów historycznych, nie jest monolitem, podlega ciągłej interpretacji, zmiennej ocenie czy selekcji. Ogólnie biorąc ogół tych dzieł przechodził przez trzy następujące fazy: faza pełnej afirmacji (okres międzywojenny, lata 1945–1949 oraz okres 1956/1957), faza odmiennych recepcji, by nie powiedzieć „zimnej wojny” (lata 60.–80. XX w.), faza „renesansu” i ambiwalencji (po 1989 r.) (zob.: Lepalczyk 1979; Theiss 2018). W przypadku pierwszym pedagogika społeczna była niejako rozwinięciem nieprzebrzmiałych jeszcze haseł pracy organicznej, pracy od podstaw oraz haseł pracy oświatowej zaangażowanej w walkę niepodległościową i w walkę o sprawiedliwość społeczną. W obrazie tym dominowała ciągle obecna gotowość pedagogiki społecznej do włączania się w zachodzące w kraju. Tak było w przełomowych latach: 1918, 1945, 1956. Za „gotowością” szedł profesjonalizm, tj. rozwinięte badania naukowe, własne metody działania, oraz wykwalifikowany personel.

W fazie drugiej, tj. w okresie realnego socjalizmu, dziedzictwo pedagogiki społecznej oznaczało – z jednej strony – „postępowe tradycje” oświatowo-społeczne i udział w przemianach kulturalno-oświatowych kraju, a z drugiej – tradycje „pedagogiki burżuazyjnej”, a nawet, jak twierdzili niektórzy, pedagogiki, która przed rokiem 1939 brała udział w „faszyzacji kraju”. Taką była retoryka niektórych wypowiedzi z okresu stalinowskiego (Mysłakowski, Szaniawski 1950). Nieco później, w latach 80. XX w. w kręgach partyjnej uniwersyteckiej pedagogiki pojawiło się groźne wtedy pytanie: „pedagogika społeczna czy socjalistyczna”? Odwrotne stanowiska ujawniły się po upływie kolejnej dekady, kiedy to pedagogice społecznej zarzucano udział w propagowaniu i rozwijaniu socjalistycznego systemu wychowania, a na czele tych ataków stali niedawni jeszcze działacze komunistycznej partii (zob. Wojciechowski 1980; Kawula 2012, s. 13–23).

W trzecim etapie badania i rozumienia dziedzictwa Radlińskiej, przypadającym na czas przełomu ustrojowego lat 90. XX w., pedagogika społeczna była charakteryzowana w dwóch odmiennych ujęciach: jako szkoła budowania demokracji za pomocą działań edukacyjnych, a także jako „tradycyjny i szanowany” dorobek klasyków pedagogiki społecznej, niekiedy określany jako „pewien zastój, a może nawet konserwatyzm” (red. Radziewicz-Winnicki 1992, s. 4). Wkrótce po tym, już na progu XXI w., w naukach o wychowaniu doszły do głosu zjawiska i wpływy o charakterze globalnym i unifikującym. Zagrożenia dla teorii i praktyki wychowania niósł „zwrot czynnościowy”, tj. żywiołowy wręcz rozwój zróżnicowanych koncepcji „paraspołecznych”, związanych z „animacją bez granic”, aktywizacją, rewitalizacją społeczną itp. Towarzyszył temu zalew idei i koncepcji, na ogół importowanych z zagranicy. Miarą wartości stawała się niekiedy liczba cytowań z literatury obcej, często tekstów drugoplanowych, przy jednoczesnym pomijaniu rodzimych opracowań.

III

O trwałości dziedzictwa Radlińskiej, jego ponadczasowym znaczeniu, decyduje „stały trzon”, korpus tej dyscypliny (por. Heller 2009, s. 78–80; Mendel 2014). W klasycznej pedagogice społecznej, reprezentowanej głównie przez Radlińską, Wroczyńskiego i Kamińskiego do takich „niezmienników” pedagogiki społecznej należały następujące fundamentalne idee i płynące z nich zasady:

- idea sprawiedliwości społecznej; wszyscy ludzie powinni mieć równe możliwości rozwoju; szansę tę daje demokratyczny ład społeczny;
- idea podmiotowości; świat społeczny, strukturę zmienną i dynamiczną tworzą „siły społeczne”;
- idea edukacji społecznej; młode pokolenie ma prawo do równego startu, jaki daje powszechny podstęp do edukacji i kultury;
- idea pomocniczości; społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy w rozwoju wszystkim potrzebującym, a jednocześnie wsparcie to nie może eliminować własnych wysiłków jednostek, grup i środowisk społecznych w dążeniu do rozwiązania problemu.

W różnym czasie wymienione idee wchodziły w różne relacje z otoczeniem; były częścią świata, z którego wyrastały i ku temu światu się kierowały. Tak powstawało „pole gry”, dynamiczna, zmienna przestrzeń rozciągnięta pomiędzy pedagogiką społeczną jako nauką a światem zewnętrznym. Raz w tym polu górował dialog, współpraca i wymiana idei oraz rozwiązań praktycznych, innym razem „gra” była zdominowana przez podmioty reprezentujące państwo czy partię polityczną, a wynik tej gry był z góry przesądzony. Stąd

kolejny wniosek-teza tych uwag: chcąc określić względnie pełny obraz tradycji i dziedzictwa pedagogiki społecznej w Polsce, chcąc analizować w sposób względnie pełny teorię i metodologię tej dyscypliny nauk o wychowaniu, nie można ograniczać się do analizy procesu rozwoju i zmian widzianych w obrębie paradygmatu czy teorii. Pedagogika społeczna nie jest zbiorem mniej lub bardziej abstrakcyjnych założeń i tez. Duży, o ile nie podstawowy, udział w jej rozwoju miały – podkreślając raz jeszcze – okoliczności historyczne i makrospołeczne, a także aktywność pojedynczych osób czy też wysiłek małych grup badaczy. Niedostrzeżenie tej ważnej okoliczności prowadzi do błędu ahistoryzmu lub/ oraz nieostrzeżenia miejsca i roli dziedzictwa historyczno-kulturowego we współczesnych naukach o wychowaniu.

Niezależnie jednak od epoki historycznej i fazy rozwoju, dwa elementy tradycji pedagogiki społecznej zdają się wysuwać na plan pierwszy: idea powszechnie dostępnej edukacji oraz idea zaangażowania społecznego. Pierwsza z tych idei opiera się na „normie demokratycznej”, w myśl której każdy ma niezbywalne prawo do edukacji, kultury i rozwoju; edukacja jest niezbywalną częścią demokratycznego ładu, jest zarówno jego elementem składowym, jak i celem. Dzisiaj wiadomo, jak wiele to znaczyło w czasach, kiedy szkolnictwo i oświata pozostawała w rękach zaborców i narodowych koncepcji wychowawczych; kiedy w początkach lat 20. XX w. wskaźnik analfabetów wynosił w kraju 33,1% (7 150 000 osób) (Wroczyński 1980, s. 300–301); kiedy po II wojnie światowej aż po rok 1980/1989 szkoła – w różnym zakresie i natężeniu – była formą indoktrynacji, a także środkiem niesprawiedliwej selekcji społecznej.

W klasycznym rozumieniu o zaangażowaniu społecznym nauki, w tym także pedagogiki społecznej, decyduje miejsce, jakie określona dyscyplina zajmuje na kontinuum pomiędzy funkcją krytyczną a apologetyczną. Im bliżej bieguna krytycznego, powiązanego dodatkowo z praktyką, tym pozytywne zaangażowanie jest bardziej widoczne, silniejsze i rozleglejsze. Jeżeli natomiast diagnoza i teoria, a zwłaszcza praktyka naukowa łączą się ze stanowiskiem apologetycznym, to można mówić o negatywnym zaangażowaniu społecznym nauki. Czynnikiem, który rozstrzyga o wartościowaniu zaangażowania społecznego nauki są uniwersalne wartości, na czele z godnością osoby ludzkiej i jej niezbywalnym prawem do wolności oraz samostanowienia. Stanowisko takie akcentuje podmiotowość człowieka w demokratycznym ładzie społecznym. Kieruje się w stronę dobra wspólnego, solidarności międzyludzkiej. Dostrzega i podkreśla subsydiarną rolę państwa. Jednocześnie, stojąc na gruncie realiów, należy zauważyć, iż: „Nauka nie dokonuje postępu jedynie dzięki obiektywnej analizie intelektualnej i umiejętnościom eksperymentatorskim. Uczni wybie-

rają konkretny program badań w równym stopniu ze społecznych i politycznych, co z intelektualnych powodów” (Dixon 1984, s. 284).

Spośród różnych możliwych form zaangażowania pedagogiki społecznej najważniejsze, związane z istotą tej dyscypliny, było zaangażowanie na rzecz wprowadzania w życie zgłaszanych idei i rozwiązań edukacyjnych, oświatowych, socjalnych. Zaangażowanie oznaczało w tym przypadku ponadprzeciętną, wykraczającą poza typową praktykę społeczno-edukacyjną, indywidualną czy też zbiorową aktywność, która jest oparta na etosie służby drugiemu człowiekowi. Tak rozumiana służba była i jest swego rodzaju przestrzenią etyczno-pragmatyczną. W obszarze tym obowiązuje „zasada czynnej dobroci”, czyli uniwersalna i ponadczasowa, humanitarna idea niesienia pomocy zawsze i wszędzie, gdy drugiemu człowiekowi dzieje się źle, gdy jego bezpieczeństwo i życie jest zagrożone. Obok zasygnalizowanej, socjalnej i kompensacyjno-ratowniczej funkcji „służba” jest obecna w procesie twórczego stymulowania występujących sił ludzkich, kapitałów i zasobów rozwojowych osób, grup i środowisk społecznych.

Termin „służba” w pedagogice społecznej łączył, niczym pomost, dwa światy: świat idei oraz świat realiów, teorii i praktyki; świat zastany ze światem projektowanym. Szczególny charakter „służby społecznej” dobrze oddają wręcz żarliwe słowa znanego w okresie międzywojennym pedagoga i działacza społeczno-oświatowego Kazimierza Kornilowicza (1892–1939), zawarte w *Tezach bukowińskich* (1926): „Służymy ludziom i idei. W tym leży nasz przywilej. Nie chęć zysku, lecz wola służenia jest bodźcem naszej pracy. Nie sprzedajemy swego trudu. Dobrowolnie pragniemy dawać i tworzyć. Stanowimy szeregi ochotniczej służby społecznej” (Kornilowicz 1976, s. 107). W klasycznym ujęciu Radlińskiej i Kamińskiego „służba” była też – co bardzo ważne – kierunkowym celem kształcenia pedagogów społecznych/pracowników społecznych, przy czym ta interpretacja miała węższy zakres, oznaczała przygotowanie zawodowe w zakresie pracy społecznej/socjalnej. Tak rozumianą służbę społeczną, będącą „dopomaganiem wszelkiemu rozwojowi”, Radlińska przedstawiła – na szerokim tle obrad II Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej we Frankfurcie nad Menem (1932) – w artykule *Badania społeczne i praktyka pracy społecznej* (Radlińska 1932).

IV

Na przełomie XX/XXI w. w polu pedagogiki społecznej zaczęły powstawać i rozwijać się różne nowe interpretacje i stanowiska. Mniej lub bardziej oryginalne, rozwinięte, dojrzałe składają się na ogólniejszy obraz umownie

biorąc pedagogiki społecznej „trzeciej generacji” oraz „czwartej generacji”. Jeśli pierwsza generacja obejmuje klasyków tej dyscypliny, na ogół wiernie stojących na gruncie ustaleń Radlińskiej i całościowo ujmujących pedagogikę społeczną, druga wiąże się z wybranymi obszarami zagadnień, dyktowanych przez potrzeby i możliwości realnego socjalizmu, trzecia generacja pojawia się wraz z wielką transformacją ustrojową po 1989 r., postępującą demokratyzacją życia kraju i otwartym przepływem idei społecznych, kulturowych, edukacyjnych, to czwarta już generacja pedagogów społecznych zaczyna swoją drogę do- i przez pedagogikę społeczną w epoce płynnej ponowoczesności, w świecie globalnej gospodarki i kultury.

Jak pokazują ostatnie lata, globalizacja nie spełnia pokładanych w niej nadziei. Postępujący „globalny turbokapitalizm” pogłębia „zamęt i rozdźwięk”. Świat zdaje się tracić „moralną busolę”, odchodzi od tradycyjnego ładu społecznego opartego na wolności, demokracji i prawie (Bauman 2000). Narastają napięcia pomiędzy globalnymi kapitałami i mechanizmami a lokalnymi interesami państw narodowych, co prowadzi do nacjonalizmu, ksenofobii, fundamentalizmu religijnego, chaosu, niestabilności, lęku i niepokoju, alienacji. Poważnemu zachwianiu ulega, stanowiony przez państwo, ład społeczny i jego funkcje integracyjne (Modrzewski 2017). Realne staje się – powtarzając – zjawisko retrotopii, budowania ludzkiego świata zgodnie z wizją i planem utraconej, szczęśliwej przeszłości (Bauman 2017, s. 259 i n.; Cohen 2017).

Naszczekowane okoliczności w różny sposób obejmują myślenie i działanie naukowe, w tym także badania pedagogiczne. Następują szybkie zmiany w paradygmatach nauk humanistycznych i społecznych, wywołujące „konieczność myślenia krótkoterminowego” (Malewski 2010, s. 12). Co więcej, dotychczasowe teorie i metody poznania okazują się nieskuteczne wobec zmiennej ontologii badanych obiektów, zjawisk i procesów. O tym, co wartościowe i ważne decyduje „idol ścisłości i pożytku”, co z kolei sprawia, że humanistyka, a także nauki społeczne, są określane jako nienaukowe i nieprzydatne (Czapliński 2017, s. 17). Nie brak opinii o końcu „wysokich teorii” naukowych, klasycznych prac z zakresu humanistyki i badań nad kulturą, ustępujących miejsca „współczesnej fantazji naukowej”, rzekomo typowej dla epoki ponowoczesności i postmodernizmu (Eagleton 2012).

I stąd, ze strony „popękanego świata” (Cohen 2017), płyną tyle naiwne, co konieczne, pytania zwracające się ku przyszłości nauk o wychowaniu w ogóle, w tym także pedagogiki społecznej. Czy tradycja i dziedzictwo klasycznej pedagogiki społecznej jest jeszcze w globalnym świecie widoczne i potrzebne? Czy są to kwestie już „wyłącznie archiwalne”?

Ziarno optymizmu płynie ze strony twórców i badaczy „nowej humanistyki”. Widzą oni konieczność rozszerzenia „postawy czynnościowej” humanistyki, rozumianej jako „rozpoznawanie i odzyskiwanie sprawczości, czyli czynnego uczestnictwa w korygowaniu społecznych dyskursów” (Czapliński 2017, s. 10). W miejsce brakującej spójności teoretycznej i metodologicznej, postulują budowanie „splotów metodologicznych”, przekraczających tradycyjne granice dyscyplin naukowych. Podkreślają, że „nowa humanistyka” rezygnuje z podejścia transgresyjnego na rzecz podejścia subwersyjnego; nie skupia się na przekraczaniu „granic”, ale rozpoznaje i spożytkowuje „granice” dla celu, jakim jest m.in. „wiązanie”, „splot”, „węzeł” (Czapliński 2017, s. 19–22). Szczególne miejsce wśród tych rozwiązań pełni kategoria „splotu”, czyli połączenia niepełnych metod w nową jakość budującą unidyscyplinarność w miejsce dotychczasowej multidyscyplinarności. W tym kontekście warto na nowo odczytać „starą” definicję pedagogiki społecznej sformułowaną przez Radlińską w 1951 r.: „Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia” (Radlińska 1961, s. 361).

Powtarzając zatem: Czy wyłaniająca się obecnie pedagogika społeczna :czwartej generacji”, budująca nowe programy badań teoretyczno-empirycznych, adekwatnych do realiów „globalnego, popękanego” świata i dzisiejszych priorytetów społeczno-edukacyjnych, pozostanie w jakimkolwiek związku ze swoim historycznym „stałym trzonem”, zbiorem twierdzeń względnie trwałych, decydujących o tożsamości dyscypliny? Co dzisiaj znaczy lub co może znaczyć zwrot „pedagogika społeczna zaangażowana”? Co do obecnej pedagogiki społecznej w Polsce wnoszą najmłodszy badacze, już nie „wnuki”, ani nawet „prawnuki” Radlińskiej? Czy ewentualne zainteresowanie klasyczną pedagogiką społeczną będzie oznaczało zaledwie kompensacyjny w swoim znaczeniu „powrót do łona”? Czy Radlińska pozostanie osobą emblematyczną, już tylko dobrze prezentującą się na różnego rodzaju sztandarach naukowego pokrewieństwa? Trudno powiedzieć. „Twórcami nam jeno być dane, nie prorokami” – to słowa o przyszłości, jakie Radlińska napisała w „tekście założycielskim” pedagogiki społecznej z roku 1908. Warto te słowa dzisiaj powtórzyć.

Literatura

- Bauman Z. (2000), *Płynna nowoczesność*, przekład T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Warszawa.
 Bauman Z. (2017), *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, przekład K. Lebek, PWN, Warszawa.
 Cohen R. (2017), W 2017 roku nasz świat popękał, „Gazeta Wyborcza”, 30.12.2017–1.01.2018.
 Cywiński B. (1996), *Rodowody niepokornych*, Świat Książki, Warszawa.

- Czapliński P. (2017), *Sploty*, [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, P. Czapliński, R. Nycz i in. (red.), IBL, Warszawa.
- Dixon B. (1984), *Nie igra się z nauką*, PIW, Warszawa.
- Eagleton T. (2012), *Koniec teorii*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Heller M. (2009), *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Petrus, Kraków.
- Kawula S. (2012), *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Korniłowicz K. (1976), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, oprac. O. Czerniawska, bibliografia J.A. Andrzejewski, Ossolineum, Wrocław.
- Lepalczyk I. (1979), *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej. W stulecie urodzin Heleny Radlińskiej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.
- Lepalczyk I., Skibińska W. (1974), *Helena Radlińska. Kalendarium życia i pracy*, „Roczniki Biblioteczne”, z. 1–2.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Marciniak A., Pawleta M., Kajda K. (2018), *Dziedzictwo we współczesnym świecie: wprowadzenie*, [w:] *Dziedzictwo we współczesnym świecie. Kultura, natura, człowiek*, Marciniak A., Pawleta M., Kajda K. (red.), Universitas, Kraków.
- Mendel M. (2014), *Pedagogika „po człowieku”*. Szkic w nowej perspektywie, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Misztal B. (2000), *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków.
- Modrzewski J. (2017), *Z(dez)integrowanie społeczeństwa – istota zjawiska i problemu w perspektywie strukturalno-funkcjonalnej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Mysłakowski Z., Szaniawski I. (1950), *Pedagogika i oświata w Polsce w l. 1918–1939*, „Nowa Szkoła”, nr 5.
- Popkewitz T.S. (2012), *Przeszłość jako przyszłość nauk społecznych i pedagogicznych*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, nr 4.
- Radlińska H. (1908), *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, „Muzeum”, t. 2.
- Radlińska H. (1910), *Podstawy wychowania narodowego*, [w:] *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dn. 1–2 XI 1909 r. we Lwowie*, J. Kornacki (oprac.), bmd, Nakładem Komitetu Wykonawczego Polskiego Kongresu Pedagogicznego, Lwów.
- Radlińska H. (1932), *Badania społeczne i praktyka pracy społecznej*, „Oświata i Wychowanie”, nr 10; także osobna odbitka.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Radlińska H. (2018), *Self Biography*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.), (1997), *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. Zagadnienia wybrane*, ZSMP Press, Katowice.
- Szczepeński J. (1973), *Odmiany czasu teraźniejszego*, wyd. 2 poszerzone, KiW, Warszawa.
- Theiss W. (1997), *Radlińska*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa.
- Theiss W. (2015), *Wychowanie i niepodległość. idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 1.
- Theiss W. (2018), *Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008)*. Wprowadzenie, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.
- Traverso E. (2014), *Historia jako pole bitwy*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Wapiński R. (1991), *Pokolenia Drugiej Rzeczypospolitej*, Ossolineum, Wrocław.
- Wojciechowski K. (1980), *Pedagogika dorosłych czy pedagogika społeczna*, „Oświata Dorosłych”, nr 8.
- Wroczyński R., (1980), *Oświata a tożsamość narodu*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.