C O P E
Member since 2019
JM14482

Krzysztof Maliszewski*

Heleny Radlińskiej „niewidzialne środowisko" – współczesny potencjał kategorii

Abstrakt

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

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

* Uniwersytet Śląski w Katowicach.
Artykuł otrzymano: 28.02.2022; akceptacja: 1.04.2022.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.04

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

Abstract

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

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

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

(Calvino 1975: 127)

Wprowadzenie – najważniejsze jest niewidoczne dla oczu

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

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

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

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

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

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

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

Kontekst pierwotny: tożsamość innego

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

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

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

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

Radlińska: ponad psychiczność

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I dodawał:

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

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

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

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

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

Pedagogika: niewidzialność jako zakłócanie socjalizacji

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

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

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

Pedagogika: niewidzialność jako kryptonim złożoności

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

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

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

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

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

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

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

Potencjał kategorii – przykłady

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I dodaje, aktywując ważną pedagogicznie kategorię:

> Edukacja otwarta na e f e k t p o g r a n i c z a zaczyna się jednak tam, gdzie choćby chwilowo, laboratoryjnie i na próbę uruchamiane zostają myślowe operacje na tekstualnej wersji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do spojrzenia na siebie z drugiej strony lustra (Witkowski 2000: 192).

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

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

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

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

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

Zakończenie: (nie)widzialne dziedzictwo Radlińskiej

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

Bernstein B. (1990) *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Biesta G. (2013) *The Beautiful Risk of Education*, Boulder–London, Paradigm Publishers.

Calvino I. (1975) *Niewidzialne miasta,* tłum. A. Kreisberg, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.

Czaja D. (2021) *Blask ciemnieje. Lektury hermeneutyczne*, Kraków, Wydawnictwo Pasaże.

Czyżewski K. (2019) *W stronę Xenopolis*, Kraków, Międzynarodowe Centrum Kultury.

Derrida J. (2016) *Widma Marksa. Stan długu, praca żałoby i nowa międzynarodówka*, tłum. T. Załuski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dybel P. (2009) *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Kraków, Universitas.

Folkierska A. (1990) *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Franczak J. (2017) *Błądzące słowa. Jacques Rancière i filozofia literatury*, Warszawa, Instytut Badań Literackich PAN.

Gadamer H.-G. (2004) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grondin J. (2021) *Piękno metafizyki. Esej o filarach hermeneutycznych*, tłum. M. Marczak, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Hurlbutt M. (1923) *The invisible environment of an immigrant* w: *Proceedings of the National Conference of the Social Work*, Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.

Kamiński A. (1961) *Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej* w: *Pedagogika społeczna*, H. Radlińska, wstęp A. Kamiński, oprac. Wyrobkowa-Delawska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, s. XX–XLIV.

Kołakowski L. (1999) *Jeśli Boga nie ma…*, tłum. T. Baszniak, M. Panufnik, *Horror metaphysicus*, tłum. M. Panufnik, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Koziołek K. (2017) *Czas lektury*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kruszelnicki M. (2008) *Inspiracje Heideggerowskie we współczesnym antyhumanizmie,* „Forum Oświatowe", nr 20, s. 51–63.

Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Merleau-Ponty M. (1996) *Widzialne i niewidzialne*, tłum. J. Migasiński i in., Warszawa, Fundacja Aletheia.

Mikiewicz P. (2016) *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Oakeshott M. (1999) *Wieża Babael i inne eseje*, tłum. A. Lipszyc, Ł. Sommer, M. Szczubiałka, Warszawa, Fundacja Aletheia.

Polanyi M. (2009) *The Tacit Dimension*, Chicago-London, The University Of Chicago Press.

Popper K.R. (1997) *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza".

Popper K.R. (1998) *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu. W obronie interakcji*, tłum. T. Baszniak, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza".

Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, „Nasza Księgarnia".

Radlińska H. (1938) *Książka wśród ludzi*, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

Radlińska H. (1961) *Pedagogika społeczna*, wstęp A. Kamiński, oprac. Wyrobkowa-Delawska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.

Radlińska H. (1964) *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

Radlińska H. (1979) *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism,* Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Ricoeur P. (1989) *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Suchodolski B. (1928) *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, Wrocław, Księgarnia Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Taylor Ch. (2001) *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Witkowski L. (2000) *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Woleński J. (1985) *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa, PWN.

O Autorze

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

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

Cytowanie

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

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0