C O P E
Member since 2019
JM14482

Lech Witkowski*

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

Abstrakt

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

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

Helena Radlińska's "Great Generation" (with an Intergenerational Perspective in the Background)

Abstract

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

* Akademia Pomorska w Słupsku.
Artykuł otrzymano: 19.04.2022; akceptacja: 13.05.2022.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.03

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

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

Wstęp

Tekst proponuje, sygnalnie i w zarysie, choć z tymczasową dawką syntezy intuicji, pewną perspektywę badawczą, wymagającą dalej szerokiego i wnikliwego rozpracowania monograficznego, przy czym jej rama jest już zaproponowana i dokumentowana we wcześniejszych pracach autora (Witkowski 2013, 2014, 2016)[1]. Tam też autor odsyła po szczegółowe ilustracje zebranych tu tez. Chodzi o perspektywę operującą analizą dynamiki interakcji międzypokoleniowych w przestrzeni intelektualnej i kulturowej w Polsce, pełnej pęknięć[2]. Czasowo dotyczyło to najpierw pokoleniowego oporu wobec zaborców, jeszcze z okresu poprzedzającego odzyskanie niepodległości, zatem sprzed 1918 roku, potem zaś organizacji zrębów państwowości polskiej i jej rozwoju do wybuchu II wojny światowej; ostatecznie pod uwagę wziąć trzeba konfrontacje z pierwszych dekad PRL-u, zdominowanych presją stalinizmu oraz parciem przedstawicieli kolejnych pokoleń do odgrywania dominującej roli w nowym układzie sił politycznych. Dokonywało się to ostatnie zjawisko, jak wiemy, zwykle poprzez napiętnowanie i odcinanie się od dorobku pokolenia określanego mianem „burżuazyjnego" lub „międzywojennego"; uznanie dla niego po 1948 roku blokowało awans i rodziło nietolerancję ze strony oficjeli nowego ładu politycznego, w tym części środowiska akademickiego w kraju, nie tylko przez okres stalinizmu.

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

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

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

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

telektualnych, między współpracą i rywalizacją formacji umysłowych, między dążeniami jednostkowymi i marzeniami zbiorowymi, z udziałem ambicji i uroszczeń, wpisanych w realne działania kreujące przestrzeń akademicką. W końcu mamy do czynienia z wykorzystaniem kategorii pokoleń historycznych i ich różnicowania się, wręcz konfrontacji i rywalizacji, w obliczu realnego procesu dziania się historii społecznej, rozstrzygającej często o tym, jak działają jednostki twórcze, „wrzucone w los" danego historycznie „chronotopu" (wyrażenie z semiotyki kultury Bachtina, por. Witkowski 2000), ze względu na specyfikę miejsca i momentu czasoprzestrzeni wydarzeń i sposobu istnienia – w tym wypadku w zakresie historii polskiej – jako generującego okazję, wręcz wyzwanie, aby zmierzyć się z takimi uwarunkowaniami. Warto podkreślić, że pokolenia występują raczej jako konstrukt historyczny, głównie zresztą retrospektywny, niż jako w pełni świadomie podzielany byt przez jego uczestników, gdyż z wielu powodów, jak o tym już pisałem, pokolenia występują często jako byt czy proces „niedostatecznie zespolony" dla świadomości jego uczestników (Witkowski 2014: 353). Ma on swoje zwiastuny, swój rozrzut poprzez kohorty roczników, nie ma sztywnych ram, ani czasowych, ani ukierunkowań tożsamościowych, oznaczających „styl syntezy doświadczenia" czy wyrażanych przez „czyn, za który bierze się odpowiedzialność"[3]. Pokolenie jest bardzo selektywną kategorią: równocześnie mogą funkcjonować różne pokolenia, gdyż nie dominuje jako obowiązujący jeden jedynie „współczynnik humanistyczny" wykładni procesu historycznego, jeśli użyć klasycznej kategorii Floriana Znanieckiego[4]. Co więcej, w grę wchodzą wręcz „pęknięcia międzypokoleniowe" (Witkowski 2019, 2022, 2022a) w zakresie stosunku do tradycji, czy kierunków zaangażowania w nowej „współczesności", przedzielonej „momentem historycznym", uznanym za przełom rewolucyjny, otwierający na wyzwanie nowej „epoki" wyznaczonej uznaniem konieczności zespolenia z nowymi „siłami postępu", naruszającymi swoim odczytaniem (reagowaniem, także z odmową czytania, lub z przerostami napiętnowania) wartość wcześniejszej tradycji jako nie dość nowoczesnej.

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

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

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

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

Uwagi o różnicach pokoleniowych wśród elity intelektualnej w Polsce niepodległej

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

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

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

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

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

Bariery dla „Wielkiego Pokolenia" wyłoniły się nie tylko z realiów powojennych w Polsce od końca II wojny światowej i z nastania ery stalinizmu z końcem lat 40., ale także doszły do głosu poprzez działania w trybie ostrej rywalizacji o statusową dominację ze strony pokolenia pedagogów urodzonych w okolicach roku 1903, jak Bogdan Suchodolski[7] i wielu innych, zespolonych pokoleniową strategią przebijania się: najpierw do pozycji o znaczącym statusie w latach 30., zatem w okresie umacniania swojej dorosłości na mapie ról społecznych, a następnie po wojnie, w trybie sojuszu z nową władzą, dla odcięcia się od pokolenia uznawanego za „burżuazyjne", niezdolne do identyfikacji z „siłami postępu". Było to zatem pokolenie kolejne, wstępujące, rywalizujące o wpływ, czasem reprezentowane wręcz przez uczniów głównych postaci wcześniejszego pokolenia, nie zawsze skorych do uznania szczególnych zasług wcześniejszych mistrzów. Chodzi o próbę dominacji biorących udział w rywalizacji o status instytucjonalny i stworzenie nowej tradycji, opartej na strategii wyjścia z cienia wobec autentycznych liderów okresu międzywojennego, określanych mianem inteligentów „burżuazyjnych" czy „elity liberalnej". Działo się to w procesie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Były też kolejne pokolenia, do których należeli tacy autorzy, jak Wincenty Okoń (ur. 1914) czy Czesław Kupisiewicz (ur. 1924). Zapewne nieprzypadkowo, a ze względu na typy nastawień, Tadeusz Szczurkiewicz (ur. 1895) zderzał się polemicznie z Chałasińskim, ten ostatni zaś okresowo akcentował swoją zasadniczą odrębność od Znanieckiego, podobnie jak Chałasińskiemu miał za złe pewne elementy postawy Jan Szczepański (ur. 1915)[8]. Dla rozważania więzi pokoleniowych i charakterystyki relacji ucznia i mistrza niezbędne jest wskazanie na to, czyje prace i ich recepcja stały się źródłem doświadczenia kształcącego, niosącego przeżycie inicjacyjne, będące warunkiem długotrwałości wpływu na sposób postrzegania własnej profesji, jej wypełnienia impulsami teoretycznymi i udziału w tym, co Ludwik Fleck (1986) nazywał „kolektywem myśli", a Thomas Kuhn (1985) widział w kategoriach „paradygmatu". Pełniejsza socjologiczna charakterystyka danego paradygmatu – podkreślić warto – wymagała definicyjnie wpisania jego perspektywy w taką lub inną „wspólnotę lektur", to jest zakres tekstów uznanych w danej grupie (kręgu inicjacji) za kanoniczne, jako wyznaczające właściwą badawczo problematykę i teoretyczne podejście do niej, wymagające kontynuacji[9]. Inne z kolei lektury albo zasługują na odrzucenie, albo

[8] Po szczegóły dokumentujące wskazane zjawiska, odsyłam do książki: Witkowski 2022a.

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

przynajmniej nie wchodzą w perspektywę zasługującą na uwagę i potraktowanie serio. Bywa, że uznaje się istnienie odrębnych „szkół naukowych", tylko na mocy tego, że w pewnych kręgach dominacja instytucjonalna reprezentantów kolejnego pokolenia jest tak silna, że dla ich uczniów nie ma ważniejszych, bardziej źródłowo oddziałujących punktów odniesienia ze względu na dostępny im tryb inicjacji, traktowany jako jedynie słuszny. Wówczas, jak się okazuje, instytucjonalnie dominujące ośrodki instytucjonalne i ich liderzy (np. kierownicy katedr danej dyscypliny) stają się wyznacznikami odrębnych sposobów uprawiania dyscypliny przez ich podopiecznych, wręcz ogłaszani jako twórcy własnych szkół, analogicznie wobec przezwyciężanych klasyków. Iluzja takiego podejścia polega na mieszaniu porządku instytucjonalizacji ośrodków akademickich (dydaktyki i badań, rzadziej odrębnej i dojrzałej myśli) oraz wymagającego aż „szkoły naukowej" wkładu intelektualnego w rozwój dyscypliny[10].

Sygnałem wówczas o odmienności pokoleniowej jest wskazywanie na wcześniejszą twórczość jako reprezentującą „inne czasy", albo wręcz „inną epokę". Dowodzi to braku więzi i niemożności utożsamienia się, a nawet uznania, że nowe czasy wymagają innej perspektywy, bardziej „na czasie". Bywa, że tak o swoich mistrzach wypowiadają się ich uczniowie albo tylko osoby pokoleniowo przynależące do innego pokoleniowego wyzwania historycznego. Łatwo też zauważyć, że Mistrzowie kolejnego pokolenia sami mogą nie mieć relacji zaangażowania wobec wcześniejszego pokolenia i jego kanonu. Tak było z wpływem Stanisława Kowalskiego na pokolenie młodych pedagogów społecznych i socjologów edukacji w Poznaniu, dla których rozwoju okazał się ważniejszy niż Florian Znaniecki czy Helena Radlińska[11].

Postawa kompletna – Dziesięć zadań Wielkiego Pokolenia w pedagogice polskiej

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

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

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

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

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

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

z wypracowaniem nowej ramy programowej oraz formy instytucjonalnej, zarówno w ramach tradycyjnych rozwiązań jak i wdrażając nowe, jak wszechnice;

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

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

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

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

Wartości intelektualne i ich wspólnota wdrożeniowa

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

- rozpoznanie konieczności widzenia działań społecznych czy kulturowych – także edukacyjnych, w tym mobilizujących do zaangażowań indywidualnych i zbiorowych jako wymagających modelowania w relacjach dwoistych, zamiast tradycyjnych dychotomii, rozłączności i polaryzacji[12]; oznacza to uczestnictwo w zjawisku określonym mianem „przełomu dwoistości", stanowiącego zmianę metawzorca[13] w opisie struktury i dynamiki funkcjonującej nie tylko między kolejnymi jej fazami, ale i w jej ramach;
- dostrzeżenie konieczności zespalania porządku (wymiaru) kulturowego działań z porządkiem tego, co dzieje się aktualnie w relacjach i praktykach społecznych, co przekładało się na potrzebę „kulturalistycznego" podejścia do problemów socjologii, w przypadku Znanieckiego, i kulturowego widzenia zadań pedagogiki społecznej, w ujęciu Radlińskiej; razem znosi to postawę separatyzmu między

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

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

dyscyplinami, a nawet sugeruje ich transdyscyplinarny charakter i transwersalność[14] peregrynacji niezbędnych dalej do podejmowania;

- uznanie konieczności na nowo przemyślenia tego, co robi się z dziećmi w procesie oddziaływań wychowawczych oraz jaką szansę rozwoju pozostawia się ludziom dorosłym i formom ich aktywności społecznej oraz zakorzenienia kulturowego; wyróżnia się potrzebę zmiany zarówno podejścia do dzieci w obrębie szkolnych relacji, jak i w oświacie dorosłych;
- wdrażanie nowych strategii widzenia zjawisk kulturowych i społecznych, a przynajmniej intensywnego odnoszenia się do nich w ich roszczeniach do dominacji – czy to w sferze logiki, czy psychologii, czy też nauk przyrodniczych, wraz ze zmierzaniem się z wyzwaniem znacznie później pojmowanym jako przełom antypozytywistyczny;
- uznanie za niezbędną perspektywy ekologicznej w myśleniu o kulturze i człowieku, ideach i umyśle, czym Wielkie Pokolenie antycypowało późniejsze zasadnicze innowacje w dyskursie humanistycznym, afirmujące troskę o relacje środowiskowe w procesach kształcenia i wychowania; wiąże się to z uwypuklaniem paradoksalnych cech środowiska kulturowego, takich, jak jego „niewidzialny charakter" o statusie „gleby symbolicznej", jak wyrażała to Helena Radlińska (co szerzej zrekonstruowałem w: Witkowski 2014), czy też w trybie postulowania „ekologii ludzkiej", jak w ważnym tekście Floriana Znanieckiego (1938);
- nowa wizja procesów rozwojowych[15], wymagająca dostrzegania struktur mających zróżnicowane poziomy (pułapy zaawansowania) organizacji kompetencji poznawczych i strategii działań oraz wrażliwości moralnej, sprzęganych z okolicznościami środowiskowymi i wymuszanymi stylami życia i adaptacji do złożoności i typów dostępnych modeli socjalizacji oraz karier życiowych;
- nowe rozumienie naukowości, przezwyciężające pozytywistyczne rozumienie naukowych procedur i teorii naukowych na rzecz formuły hipotetycznej reprezentacji pojęciowej regularności doświadczenia w tymczasowym jego zakresie, z uwypuklaniem wagi postaw interpretacyjnych i rozumiejących indywidualne przypadki bez przypisywania im jakiejś dziejowej prawidłowości, znamionującej nieproblematyczny postęp.

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

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

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

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

Zamiast zakończenia

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

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

Bibliografia

Babicka-Wirkus A., Jaworska-Witkowska M., Kubinowski D. (red.) (2021) *Dziedzictwo pedagogiczne dla przyszłości. Debata wokół „Oddechu myśli" Bogdana Nawroczyńskiego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Cichosz M. (2006) *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój – obszary refleksji badań – koncepcje*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Cichosz M. (2010) *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej – drogi i kierunki rozwoju* w: *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczkowska-Giedziun (red.), Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", s. 42–52.

Fleck L. (1986) *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tłum. M. Tuszkiewicz, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.

Ingarden R. (1997) *Dlaczego pisałem po niemiecku?*, „PAL Przegląd Artystyczno-Literacki", rok VI, nr 9(67), s. 6–9.

Ingarden R. (2006) *Książeczka o człowieku*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.

Kuhn T. (1985) *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. Stefan Amsterdamski, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

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

Marynowicz-Hetka E. (2022) *Pedagogika społeczna: transwersalny wymiar pojmowania aktywności w polu praktyki* w: *Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi. Jubileusz poznańskiej pedagogiki społecznej*, J. Modrzewski, K. Segiet, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, K. Słupska, A. Tokaj, M. Zychowicz (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 71–85.

Marynowicz-Hetka E., Skoczylas-Namielska E. (red.) (2015) *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.18778/7969-569-0.

Modrzewski J. (2016) *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Modrzewski J. (2016a) *Wywiad z Prof. zw. dr hab. Jerzym Modrzewskim z okazji Jubileuszu 70-lecia urodzin i 45-lecia pracy naukowej*, „Pedagogika Społeczna", rok XV, nr 1 (59), s. 9–27.

Nawroczyński B. (2020) *Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, komentarze i redakcja naukowa L. Witkowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

„Studia z Teorii Wychowania" (2015), t. VI, nr 2 (11).

Trentowski B. F. (1970) *Chowanna*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

Volk T. (1995) *Metapatterns*. *Across Space, Time and Mind*, New York, Columbia University Press.

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

Witkowski L. (2007) *Ambiwalencje i sacrum. Religioznawcze wyzwanie Mircei Eliadego wobec pedagogiki* w: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, L. Witkowski, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, s. 189–204.

Witkowski L. (2010) *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, przedmowa Z. Kwieciński, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

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

Witkowski L. (2014a) *W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia")* w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejście mediacyjne w działaniu społecznym*, E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego s. 270–292.

Witkowski L. (2015) *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Witkowski L. (2016) *Posłowie. Tradycja versus współczesność. Przyczynek do sporu o historię najnowszą myśli pedagogicznej w Polsce* w: M. Jaworska-Witkowska, *Przechwytywanie tekstów. Powidoki czytania*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, s. 345–365.

Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Witkowski L. (red.) (2019) *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Witkowski L. (2020) *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Witkowski L. (2022) *Humanistyczne wyzwania (nie)zrównoważenia procesów i praktyk społecznych (panorama tropów dwoistości/dual-process theory)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 2(15), s. 271–292, https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.15.

Witkowski L. (2022a) *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Znaniecki F. (1938) *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny", rok XVIII, zeszyt 1, s. 89–119.

O Autorze

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

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

Cytowanie

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

© 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