

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



WIESŁAW THEISS

Uniwersytet Warszawski, Polska

<https://orcid.org/0000-0002-7942-6498> • w.theiss@uw.edu.pl

Otrzymano: 2026-01-31; Poprawiono: 2026-05-26; Przyjęto: 2026-05-29; Opublikowano on-line: 2026-08-28

PEDAGOGIKA WOBEC PRZEMIAN USTROJOWYCH LAT 80. I 90. XX WIEKU. WPROWADZENIE

PEDAGOGY IN THE FACE OF POLITICAL CHANGES IN THE 1980S AND 1990S. INTRODUCTION

Streszczenie: Przemiany ustrojowe lat 80. i 90. XX w. zapisały się w historii Polski jako czas transformacji, przechodzenia od ustroju tzw. realnego socjalizmu do ustroju liberalnej demokracji. W polu szeroko rozumianej edukacji proces ten oznaczał drogę od socjalistycznej monopedagogiki do wielopostaciowej pedagogiki humanistycznej i demokratycznej. Niniejszy szkic jest próbą przedstawienia wybranych kierunków oraz form zmian, jakie wtedy dokonały się w pedagogice, poczynając od solidarnościowego ruchu społecznego, poprzez edukację „dla nowej formacji”, po pierwsze zjazdy uniwersyteckich pedagogów. Dotychczasowa wiedza na zasygnalizowany temat jest dalece niepełna, wymaga systematycznych badań.

Słowa kluczowe: transformacja ustrojowa, solidarność, edukacja demokratyczna, zjazdy pedagogów

Abstract: The political changes of the 1980s and 1990s went down in Polish history as a time of transformation, a transition from the system of so-called real socialism to liberal democracy. In the field of education in the broad sense, this process meant a shift from socialist monopedagogy to a multifaceted humanistic and democratic pedagogy. This paper is an attempt to present selected directions and forms of change that took place in pedagogy at that time, starting with the Solidarity social movement, through education „for a new formation”, to the first congresses of university educators. The current knowledge on this subject is far from complete and requires systematic research.

Keywords: political transformation, solidarity, democratic education, conferences of educators

1. Wprowadzenie

Lata 1980-1990 nie tylko, że nie zapisały się w dziejach krajowej pedagogiki złotymi zgłoskami – a była taka szansa – to jeszcze doszło wtedy do powstania wielu zjawisk, które do dziś negatywnie ciążyą na obrazie rodzimych nauk o wychowaniu. Wiedza

na ten temat ciągle jest dalece niepełna, wybiórcza, tendencyjnie interpretowana, by nie powiedzieć – fałszowana. O tym, co wtedy się stało funkcjonują „dwie prawdy”. W świetle jednej konieczną, radykalną zmianę demokratyczną blokował dominujący ciągle w pedagogice układ polityczny z poprzedniej epoki. W świetle drugiej – środowisko pedagogów, bez uciekania się do oskarżeń i rozliczeń z komunistyczną przeszłością, zbudowało pedagogikę wolną i demokratyczną na drodze dialogu i porozumienia.

Zasygnalizowane rozdwojenie, by nie powiedzieć uskok tektoniczny, który radykalnie dzieli obraz pedagogów i pedagogiki początków III RP funkcjonuje po dzień dzisiejszy. Tylko mijający czas sprawia, że siła dyskusji na ten temat maleje, wygasa zainteresowanie, sprawa staje się marginesowa. Dzieje się to z oczywistą szkodą dla wiedzy o tym krótkim, ale ważnym okresie w dziejach współczesnej krajowej pedagogiki. Luka w pamięci idzie tu w parze z niewiedzą lub wiedzą szczątkową czy też zahacza o ustalenia częściowo lub w całości fałszywe. Przed obecnymi pedagogami, historykami, socjologami czy antropologami staje nowe i ważne zadanie badawcze. I nie chodzi tu o powrót do rozliczeń z ludźmi z tamtej epoki – takich „rozliczeń” nigdy nie było – ale o rzeczową, naukowo pogłębianą odpowiedź na pytania natury ogólnej: jakie mechanizmy polityczne, społeczne i kulturowe decydowały w latach 1981-1989 o przebiegu i rezultatach procesu przebudowy polskiej pedagogiki? Co wspierało ten proces, a co hamowało? Czy był to w istocie proces wolny, demokratyczny czy też przebiegał pod presją zewnętrznych układów i sił?

2. Czas „Solidarności” – początek

Rozpoczęta w 1980 r. „solidarnościowa rewolucja” doprowadziła w 1989 r. do radykalnych przeobrażeń ustrojowych. Był to historyczny moment, jedna z najważniejszych dat w najnowszych dziejach kraju. „Zbliżał się – jak stwierdził historyk – początek końca realnego socjalizmu w jego klasycznej radziecko-europejskiej postaci” (Paczkowski, 1996, s. 466).

Proces transformacji ustrojowej w kraju polegał m.in. na przechodzeniu od realnego socjalizmu do ustroju liberalnej demokracji; od społeczeństwa scentralizowanego i opartego na kontroli do społeczeństwa pluralistycznego i zdecentralizowanego; od izolacji do globalizacji, obejmującej szerokie obszary życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego (Kojder, 2016, s. 138-168). Rewolucja społeczna „Solidarności” to także część procesów i zmian o charakterze globalnym, widocznych w dużych obszarach świata. Wraz z upadkiem realnego socjalizmu i rozpadu Rosji sowieckiej, skończyła się wtedy era dwubiegunowego świata (Traverso, 2014, s. 10-11).

W 1982 r. ks. Józef Tischner w kultowej wtedy książce *Etyka solidarności* przybliżył sens, cele i sposoby działania społecznego, podjętego w imię solidarności, a także indywidualne i moralne wymiary solidarności. Wypowiedział wówczas

fundamentalne zdanie: „Cóż znaczy być solidarnym? Znaczy nieść ciężar drugiego człowieka (...)” (Tischner, 1981, s. 5).

„Solidarność”, traktowana zarówno jako wielki ruch społeczny, jak i wartość indywidualna, osobista, niosła ze sobą nadzieję na nowe życie, świat zgodny z zasadami demokracji i wolnego rynku. Była kołem napędowym procesu (samo) edukacji społecznej, kształtowała postawy zaangażowania i troski o wspólne dobro. Przeobrażenia, jakie wtedy zaczęły postawać na polu szkolnictwa, oświaty i edukacji polegały na przejściu od państwowej zideologizowanej szkoły do szkoły uspołecznionej i podmiotowej; od uniwersytetu kontrolowanego przez partię polityczną do uniwersytetu autonomicznego i samorządnego; od monopedagogiki w dużej części podporządkowanej ideologii socjalistycznej do wielopostaciowej pedagogiki humanistycznej i demokratycznej.

Ważny głos w sprawie przemian edukacji i przeobrażeń systemowych zajął socjolog Jan Szczepański w głośniejszej podówczas książce *Polskie losy*. W gorącym klimacie toczących się sporów i dyskusji postawił tezę, iż rozpad komunizmu był spowodowany m.in. brakiem odpowiedniej edukacji społecznej w czasach PRL-u. Uważał, że po wizycie w kraju Papieża Jana Pawła II w 1979 r. zaczęło zanikać poparcie społeczne dla władzy. Wtedy też partia przegrała – zauważał, posługując się zwrotem z dzieł Heleny Radlińskiej – „walkę o duszę ludu” (Szczepański, 1993, s. 79). Autor ten wskazał również na drugie główne źródło porażki w „walce o duszę ludu”. Miało to być, niemalże od początku skazane na niepowodzenie, polityczne podporządkowanie filozoficznej koncepcji człowieka w wydaniu marksizmu sowieckiego. „Ta pedagogiczna klęska realnego socjalizmu leżała u podstaw procesów jego erozji” – dowodził (Szczepański, 1993, s. 85).

Do pierwszych prób opisu dokonujących się ówczesnie przemian w sferze edukacji można zaliczyć konferencję, która odbyła się w dniach 24-25 XI 1981 r. w Jabłonie pod przewodnictwem Bogdana Suchodolskiego. Pokłosie tego spotkania zostało opublikowane w tomie *Nauczyciel i młodzież. Tradycje – sytuacja – perspektywy*. Konferencja i jej dorobek naukowy był jeszcze silnie osadzony w oficjalnej pedagogice czasu PRL-u. Można odnieść wrażenie, że tytułowa relacja nauczyciel – młodzież była w tym przypadku swego rodzaju „zasłoną dymną”. Pozwalała ominąć główne problemy ówczesnej edukacji i szkoły – jej uwikłanie w socjalistyczną ideologię (Suchodolski, 1985).

Organizatorami i uczestnikami wspomnianej konferencji w większości byli aktywni do niedawna członkowie Partii. Ich przejście na stronę demokratycznych przemian było charakterystyczne dla szeroko obecnego po 1980 r. zjawiska „konwersji politycznej”. Mowa o gwałtownej zmianie poglądów i zachowań niektórych pedagogów, którzy do niedawna pełnili w uczelniach wyższych wysokie funkcje partyjne. Część z nich przeszła, nieledwie z dnia na dzień, na drugą stronę barykady, by przyjąć rolę „nauczycieli demokracji” czy „liderów odbudowy demokratycznej”. Wszyscy oni korzystali z wcześniej zdobytego kapitału społecznego, kontaktów partyjnych, nadal też – poza nielicznymi wyjątkami – pełnili ważne

role w administrowaniu wyższymi uczelniami. Ich obecność w nowej przestrzeni publicznej potęgowała chaos i zamęt ideowy. Atmosferę tę dobrze ilustruje zdanie wypowiedziane przez bohatera jednego z filmów Władysława Pasikowskiego: „Czas się zmieniają, a pan zawsze jest w komisjach”...

W sytuacji owego „pomieszania” porządków znalazł się, podobnie jak wielu młodych wówczas naukowców, Józef Górniewicz. Po latach wspominał tamten czas następująco:

Rozpocząłem pracę na stanowisku asystenta-stażysty w Instytucie Pedagogiki i Psychologii UMK w Toruniu 1 października 1981 roku. Był to okres wolności w życiu akademickim. Na UMK działały struktury poziome w PZPR (oddolny ruch reformatorski w partii – dop. W.T), niezwykle aktywni byli działacze Solidarności, młodzi naukowcy coraz śmielej formułowali postulaty dotyczące rozwoju nauki i dydaktyki akademickiej. Od razu zostałem członkiem Wydziałowego Koła Solidarności, podobnie jak większość młodych pracowników nauki na Wydziale Humanistycznym. Mieszały się role poszczególnych osób. Dziekan Wydziału Pedagogicznego był w strukturach poziomych PZPR, jak i w Solidarności. Postulaty kierowali do niego zarówno działacze partyjni, jak i zwykli członkowie związków zawodowych – i Solidarności, i ZNP. Raz był przełożonym i adresatem postulatów, kiedy indziej kolegą związkowym, który sam miał jakieś postulaty do władz rektorskich i politycznych uczelni. W podobnych rolach funkcjonował też Dyrektor Instytutu (Górniewicz, 2016, s. 21).

W świetle choćby zasygnalizowanych ustaleń można przyjąć, iż wyzwalamie się środowiska akademickich pedagogów spod dominacji ideologii i poszukiwanie nowych form działania w demokratyzującym się świecie społecznym było procesem trudnym. Obejmowało różne obszary i poziomy myślenia i działania pedagogicznego. Po latach wysiłki te i część uzyskanych rezultatów budzą poważne wątpliwości. Ceną za bezkonfliktowy przebieg dokonanych zmian, w istocie ceną milczenia, braku krytyki i samokrytyki „partyjnych pedagogów”, a także braku badań nad historią, była dwuznaczna sytuacja społeczno-moralna: zgniły kompromis. Część odchodzących z socjalizmu uruchomiła mechanizmy niepamięci i zbiorowego odrzucenia. Jak zauważał Marcin Król, „proces miękkiego zapomnienia został w okresie powojennym rozpoczęty od zapomnienia stalinizmu”. Tylko niektórzy intelektualisci czasów stalinizmu krytykowali samych siebie, czynili to wyrzykowo i minoderyjnie (Król, 1987). Powstające w latach 90. luki w pamięci zbiorowej, odbijały się na tożsamości pedagogów. Następna generacja straciła orientację w podstawowych sprawach lub też musiała na własną rękę intensywnie poszukiwać „latarni morskiej”, orientującej w czasach ówczesnego zamętu. Inni pedagodzy jeszcze nie przywiązywali do tego wagi.

3. Nowa edukacja – powrót do korzeni

Uruchomione przez Solidarność rewolucyjne zmiany ustrojowe miały korzenie sięgające ruchu opozycji politycznej drugiej połowy lat 70. Wtedy też zaczęła powstawać „nowa edukacja”, ważny, do dzisiaj w pełni nierozpoznany składnik ówczesnych sił społecznych. Mowa o ideach i programach politycznych, społecznych i edukacyjnych, formułowanych w środowisku m.in. Polskiego Porozumienia Niepodległościowego (PPN), Komitetu Obrony Robotników (KOR), Ruchu Obrony Praw Człowieka i Obywatela (ROPCIO) oraz – po sierpniu 1980 roku – ideach obecnych w działaniach różnych agend „Solidarności”. Na tym gruncie działały pierwsze tajne instytucje oświaty niezależnej: Latający Uniwersytet oraz Towarzystwo Kursów Naukowych (TKN). Obydwie instytucje walczyły z państwem socjalistycznym, były także formą edukacji społecznej. Wykłady uniwersytetu, jak i kursy towarzystwa cieszyły się dużym powodzeniem. Tajne spotkania uniwersytetu odbywały się w prywatnych mieszkaniach w Warszawie i w innych miastach kraju. Niejako na przeciwnym biegunie toczących się wydarzeń znalazł się jeden z profesorów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, ówczesny sekretarz Komitetu Warszawskiego PZPR, który kierował bojówkami rozbijającymi posiedzenia TKN.

Trudną do przecenienia rolę w kształtowaniu niezależnej edukacji pełniły niezależne, funkcjonujące w podziemiu wydawnictwa, prasa, książki, ulotki. Publikacje te przełamywały partyjno-rządowy monopol informacyjny. Inicjowały dyskusje polityczne, określały kierunki, cele i strategię walki z totalitarnym państwem, kształtowały świadomość i postawy oporu i walki. Już wiosną 1977 r. powstała najbardziej znana i prężnie działająca oficyna wydawnicza „Nowa”, publikująca książki oraz czasopisma, m.in. „Zapis”, „Puls”, „Krytyka”.

W drugiej fazie rozwoju edukacji niezależnej, obejmującej okres od sierpnia 1980 r. do 1989 r., głównym jej celem była „edukacja dla Solidarności” (Radziejewicz 1989). Julian Radziejewicz, działacz tajnej oświaty uważał, iż ten typ edukacji powstawał już przed 1980 r., aby w stanie wojennym (13 XII 1981 – 22 VII 1983) i w następnych latach rozwinąć się i wzbogacić o wiele nowych niezależnych inicjatyw patriotycznych i społeczno-edukacyjnych. Nadal funkcjonowały i rozwijały się nielegalne wydawnictwa. W jednym z nich w 1988 r. ukazała się – by odwołać się do dwóch tylko przykładów – przygotowana przez Andrzeja Janowskiego publikacja Aleksandra Kamińskiego *O harcerstwie (Teksty zapomniane 1956-1978)*. Z kolei projekt szkoły niezależnej od państwa przedstawił Julian Radziejewicz w „podziemnym” opracowaniu *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca* (Kamiński, 1989; Radziejewicz, 1989).

Kazimierz Przyszczykowski, jeden z badaczy tego zjawiska wskazał, że tym, co zasadniczo dzieliło „edukację dla nowej formacji” od edukacji oficjalnej („edukacja »niechcianego reżimu«”) był wolnościowy i otwarty charakter tej

pierwszej, w przeciwieństwie do uniwersalizującej i zamkniętej postaci tej drugiej (Przyszczykowski, 2012, s. 91-106).

Przywołana „nowa edukacja”, oparta na fundamentach wychowania demokratycznego, pluralistycznego i obywatelskiego, była formą oporu wobec władzy oraz drogą nabywania kompetencji do świadomego udziału w transformacji ustrojowej. Stąd następny krok w rozwoju idei niezależnej edukacji prowadził do koncepcji edukacji uniwersalnej, tolerancyjnej i demokratycznej, przeciwstawiającej się wychowaniu opartemu na komunistycznych założeniach ideologicznych i inżynierii społecznej. Problematyka demokratycznego modelu edukacji, szkoły oraz kształcenia nauczycieli znalazła się w programie obrad „okrągłego stołu” (luty – kwiecień 1989 r.), oficjalnych rozmów środowisk opozycyjnych z przedstawicielami rządu. Domagano się całościowej i globalnej zmiany systemu szkolno-oświatowego. Przede wszystkim miała to być szkoła autonomiczna, wolna od monopolu państwowego.

Badania nad niezależną oświatą tamtych lat, skupiające tak regionalne, jak i ogólnokrajowe siły zaangażowane w dokonujące się przeobrażenia ustrojowe, wymagają kontynuacji. Pole pracy jest ogromne. Tysiące ludzi, reprezentujących pracowników nauki, szkolnictwa, kultury i oświaty, a także setki struktur organizacyjnych, na czele z centralą tego ruchu Rada Edukacji Narodowej – budowało wspólnym wysiłkiem zręby demokratycznego systemu oświaty (Bochwic, 1994). Wiele z tych inicjatyw poszło w zapomnienie, składając bezimienny wkład w budowę nowego kraju. Ruch niezależnej oświaty był bezpośrednim zapleczem pedagogiki naukowej i dlatego choćby można spróbować odpowiedzieć na pytanie o dystans, jaki dzielił wspomniane inicjatywy społeczne od – o czym jeszcze będzie mowa – procesu demokratycznej przebudowy środowiska uniwersyteckich pedagogów i pedagogiki jako nauki.

Wolnościowe, krytyczne i niezależne dążenia, jakie rozgrywały się na polu edukacji poczynawszy od końca lat 70. poprzez dekadę lat 80., współwystępowały z nadal funkcjonującym, – wielu naukowców brało udział w tych pracach, chociaż już nie w wersji dogmatycznej, socjalistycznym system organizacji i finansowania nauki, szkolnictwa i oświaty.

W ostatnich latach oficjalnego funkcjonowania systemu socjalistycznego, w okresie 1987-1989, sprawami przebudowy systemu oświatowego zajmował się Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. Przewodniczącym komitetu został Czesław Kupisiewicz, znany pedagog z Uniwersytetu Warszawskiego, w minionym okresie wysoko postawiony działacz partyjny. Pod jego kierunkiem przygotowano raport *Edukacja narodowym priorytetem*. W opinii specjalistów był to jeden z najlepszych dokumentów tego rodzaju. Bieg wydarzeń sprawił, że opracowanie to, wyraźnie spóźnione wobec bieżących potrzeb i oczekiwań, znalazło się poza obszarem zainteresowań prac przygotowujących reformę oświatową w duchu „wielkiej zmiany” (Kupisiewicz, 2006).

Po 1989 r. krytyka objęła funkcjonowanie instytutów resortu oświaty i wychowania, co doprowadziło do likwidacji wszystkich placówek badawczo-metodycznych

ministerstwa. Zachowano jedynie Instytut Badań Edukacyjnych (poprzednio Instytut Badań Pedagogicznych), który w krótkim czasie podjął samodzielną działalność naukową i nawiązał szerokie kontakty z europejskimi centrami badań nad edukacją, zwłaszcza nad przemianami systemów edukacyjnych w dawnych krajach tzw. obozu socjalistycznego.

4. Pierwsze zjazdy pedagogów – refleksja optymistyczna

W szeroko podzielanej opinii Marka S. Szczepańskiego „polskie przeobrażenia okazały się, w wielu wymiarach, rewolucyjne dotykające całe społeczeństwo, poszczególne jego grupy, a także rzutujące na biografie pojedynczych osób” (Szczepański, 2006, s. 13). Natomiast po latach Edmund Mokrzycki powie, i nie jest odosobniony w tym względzie, że droga posierpniowych zmian okazała się „pięknym złudzeniem”. Optymistyczna wiara w „prostą i krótką drogę do demokracji i rozwiniętej gospodarki rynkowej” zderzyła się ze „starą substancją społeczną”, stąd realistyczna i pesymistyczna konkluzja tego autora: „Rewolucjoniści i wielcy reformatorzy z reguły przeceniają plastyczność substancji społecznej” (Mokrzecki, 2002, s. 7-8). Zasygnalizowane, ścierające się tendencje – progresywna oraz zachowawcza – z całą wyrazistością występowały w środowisku uniwersyteckich pedagogów po 1980 r.

Bezpośrednio na fali solidarnościowego zrywu społecznego przebiegał V Zjazd Pedagogów Społecznych, który odbył się w dniach 23-24 XI 1981 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Była to bodaj jedna z pierwszych niezależnych inicjatyw uniwersyteckiego środowiska pedagogicznego w ogóle. Główne referaty przedstawili: Ryszard Wroczyński (nie był obecny podczas konferencji), Adam Olgierd Uziembło, Edmund Trempała, Anna Przecławska, Irena Jundziłł, Tadeusz Pilch, Stanisław Kawula. Głos zabrała także młodsza grupa pedagogów społecznych. Uczestnicy konferencji, wśród których obok „partyjnych” profesorów byli aktywni członkowie „Solidarności”, poparli cele i dążenia związku, ocenili dotychczasowe programy nauczania pedagogiki społecznej, zwrócili też uwagę na potrzebę konsolidacji środowiska pedagogów społecznych wokół haseł przebudowy społecznej. Ogół materiałów zjazdowych został opublikowany dopiero po zniesieniu stanu wojennego w tomie „Studiów Pedagogicznych” *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia* (Pilch & Smolińska-Theiss, 1984).

Ważnym inicjatorem i platformą przeobrażeń dokonujących w latach 90. w krajowym uniwersyteckim środowisku pedagogów były Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne, organizowane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (PTP). Powstałe wiosną 1981 r. z inicjatywy Wincentego Okonia i Bogdana Suchodolskiego Towarzystwo do swoich najważniejszych zadań zaliczyło m.in. podnoszenie i rozwijanie standardów badań i praktyki pedagogicznej. Pierwsze zjazdy towarzystwa obejmowały następujące tematy: *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (1993), *Demokracja a wychowanie* (1995), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* (1998).

Historyczny, przebiegający w nowych realiach społeczno-politycznych, I zjazd PTP odbył się dopiero 10-12 lutego 1993 r. w Warszawie-Rembertowie. W skład rady programowej zjazdu wchodziło: Joanna Rutkowiak (przewodnicząca), Irena Wojnar, Henryka Kwiatkowska, Zbigniew Kwieciński, Marian Walczak, Mirosław J. Szymański. Wydawniczym pokłosiem tej wielkiej konferencji była książka zbiorowa *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (Kwiatkowska, 1994) oraz opracowanie „*Białe plamy*” w najnowszej historii wychowania. *Materiały z obrad sekcji historii wychowania* (Mauersberg, 1993).

Zadania i problematyka konferencji została osadzona zarówno w kontekście globalnym, jak i lokalnym. W pierwszym przypadku chodziło o takie zjawiska i procesy, jak m.in.: globalizacja i fragmentaryzacja świata, kryzys wartości i kryzys tożsamości współczesnego człowieka, zerwanie z linearną koncepcją rozwoju, upadek hierarchii wartości. Do drugiego zaliczono np. kryzys tożsamości nauk społecznych, otwarcie na nowe kategorie intelektualne i kulturowe współczesnego świata, konieczność sformułowania przez nauki o wychowaniu nowych zadań poznawczych, metodologicznych oraz praktycznych.

W otwartej, szerokiej i poszukującej formule zjazdu zabrakło stawianych wprost – wydawałoby się wtedy oczywistych i koniecznych – pytań dotyczących pedagogiki okresu PRL-u. Punkt ciężkości zjazdu przesunął się z tego, „co było”, w stronę teraźniejszości i przyszłości pedagogiki. Pierwszy plan zjazdowych obrad został zarezerwowany dla zagadnienia „odbudowy tożsamości pedagogiki”. Główne pytania dotyczyły aktualnej kondycji pedagogiki, dystansu, jaki dzieli krajowe rozwiązania edukacyjne od doświadczeń europejskich czy też światowych. Chciano także określić źródła i drogi rozwoju „nowej pedagogiki” i nowej rzeczywistości szkolno-oświatowej. Nie pominięto przy tym zagadnienia luk i zniekształceń w historii wychowania (Kwiatkowska, 1994, s. 9-10).

Autorami głównych zjazdowych referatów byli Zbigniew Kwieciński oraz Heliodor Muszyński. Pierwszy z wymienionych w wystąpieniu *Mimikra czy ster-nik? Dramat w sytuacji przesilenia formacyjnego* skupił się na dwóch zagadnieniach: na reakcji polskich pedagogów na zmianę ustrojową oraz na potrzebie budowania nowych teorii pedagogicznych, odpowiadających nowym wyzwaniom i potrzebom nauk o wychowaniu. Choć od krajowych realiów i posługujące abstrakcyjnymi kategoriami, ustalenia te miały w określonym stopniu wartość porządkującą i wyjaśniającą. W referacie Kwiecińskiego zabrakło choćby wstępnej próby rozliczania się z PRL-owską przeszłością pedagogiki, ukazania pedagogiki zdominowanej przez ideologię socjalistyczną i przedstawienia jej szkodliwych następstw, nie mówiąc już o krytyce pedagogów utrwalających socjalistyczną ideologię w programach uniwersyteckiej edukacji (Kwieciński, 1994, s. 15-35).

Inny przedmiot i kierunek analiz obrał Heliodor Muszyński. W referacie *Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych* zajął się problematyką tożsamości społecznej pedagogów czy szerzej – nauczycieli. Twierdził, że nie można oskarżać o służbę reżimowi całą pedagogikę i wszystkich pedagogów (nauczycieli)

działających w Polsce Ludowej. Takie podejście jest nieobiektywne, niesprawiedliwe i krzywdzące, bowiem nauczyciele działali w przymusowej sytuacji rozdwojenia – szkoła była zarówno instytucją zniewolenia, jak i ważnym regulatorem życia społecznego. Szkoła w PRL-u była także – twierdził dalej Muszyński – bazą potencjalnego, „ukrytego, rozproszonego i powszechnego oporu”. Nie dostrzegła tego opozycja polityczna lat 80-90., lekceważąca nauczycieli, swoich potencjalnych sojuszników (Muszyński, 1994, s. 36-47).

Podejście Kwiecińskiego miało charakter uniku, ucieczki w stronę, która oddalała od najważniejszych spraw nurtujących środowisko pedagogów. Głos Muszyńskiego był natury zaczepno-obronnej. W jednym i drugim przypadku pominięty został problem krytycznej, bezpośredniej i jawnej oceny pedagogiki minionego okresu. Także spora grupa młodych pedagogów biorących udział w zjeździe nie zajęła głosu w tej sprawie. Nie chciano, jak to zostało sformułowane, konfrontacji pomiędzy reprezentantami różnych poglądów ideologicznych i politycznych, także pomiędzy przedstawicielami różnych pokoleń. Nie jest jasne czy Zjazd sam w sobie miał być niejako dowodem dokonujących się w pedagogice demokratycznych przemian? Wymieniana już H. Kwiatkowska nie bez satysfakcji i wprost stwierdziła: „Zjazd uniknął atmosfery rozliczeń, debat w kontekście oskarżeń personalnych. Wartość dyskusji merytorycznych zdominowała wątek osobisty” (Kwiatkowska red. 1994, s. 13). Autorka jakby nie zauważyła, iż „badania tego, co było” nie można sprowadzić do „personalnych rozliczeń”, ma ono szerokie podstawy teoretyczne i metodologiczne. Podobną postawę przyjął – zauważając pobocznie – Bogdan Suchodolski. We wstępie do wydanego w 1990 r. zbioru studiów *Wychowanie mimo wszystko* bodaj ani jednym słowem nie odniósł się ani do przełomowej sytuacji społeczno-politycznej w kraju, aktualnej kondycji pedagogiki, ani do minionych czasów, kiedy dominowała pedagogika socjalistyczna (Suchodolski, 1990). Także Stefan Wołoszyn jeszcze kilka lat później podtrzymywał polubowne, a może także nie-trafne stanowisko w tym zakresie. Stwierdził:

Po przełomie ustrojowym w 1989 roku (...) nastąpił w naszym kraju generalny odwrót od komunizmu i jego ideologii, a tym samym od pedagogiki marksistowskiej i ostra negacja jej jakichkolwiek osiągnięć i przemyśleń. Negacja ta – jak każde radykalnie ekstremalne stanowisko – nie jest w pełni uzasadniona. Humanizm socjalistyczny (nie wypaczony doktrynalnie i politycznie) jest na świecie ciągle żywym stanowiskiem i zaangażowaną wizją służby człowiekowi i ludzkości w imię sprawiedliwości społecznej i pokojowego współistnienia ludów (Wołoszyn, 1998, s. 97).

Różne środowiska nauk społecznych tamtych czasów różnie reagowały na problem „rozliczenia” z niechlubną przeszłością. Podczas VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego, który odbył się w dniach 19 – 22 września 1990 r. w Toruniu

Antonina Kłoskowska, przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, w trakcie otwarcia zjazdu powiedziała m.in.:

Zjazd, który obecnie otwieramy, przez to pozostanie w pamięci historii socjologii polskiej, że po raz pierwszy na zjeździe powojennym będziemy mogli mówić wszystko, co uważamy za prawdę, wszystko co chcemy powiedzieć bez żadnych ograniczeń zewnętrznych (...). Nie mamy już teraz żadnego historycznego alibi, żadna cenzura, żadne naciski nie usprawiedliwiają naszych błędów, naszego milczenia, wypaczeń i ograniczeń tego, co mówimy. Teraz przyszła pora, abyśmy odpowiadali za siebie samych, a jako obywatele starali się także odpowiadać za coś więcej niż nasza dyscyplina, niż my sami (Kłoskowska, 1991, s. 8).

Zasygnalizowany stan rzeczy wymaga – w imię prawdy historycznej – zmiany obrazu ówczesnych problemów i procesów. Może zwłaszcza należałoby uwzględnić kontekst polityczny, skierowany na relację władza – polityka – nauka, co może ujawnić główne wpływy decydujące o kierunku i biegu tamtych wydarzeń. Z kolei perspektywa kulturowa poprowadzi w stronę badania ewolucji tożsamości pedagogiki, a także odkrywania historii intelektualnej środowiska pedagogów. Natomiast proces przekształcanie się pedagogiki, rozumiany jako tworzenie nowych znaczeń, można wyjaśnić za pomocą koncepcji semiozy, interpretowanej w szerokim kontekście politycznym, kulturowym, ekonomicznym (Zarycki, 2022, s. 7-11).

Innego typu wyzwania poznawcze, o których trzeba wspomnieć w tym miejscu, niesie gwałtowny proces narodzin i rozwoju „nowej pedagogiki”, wyraźnie widoczny po 1989 r. Ujawniła się wtedy wręcz fala nowych publikacji. Autorzy tych druków przyjmowali szerokie i bardzo zróżnicowane horyzonty badawcze, wcześniej pomijane czy też blokowane przez cenzurę. Problematyka tych opracowań skupiała się wokół takich tematów, jak np.: „antypedagogika”, „białe plamy w historii wychowania”, „dialog w wychowaniu”, „edukacja globalna”, „nieobecne dyskursy”, „odmiany myślenia o edukacji”, „pedagogika emancypacyjna”, „pedagogika katolicka”, „pedagogika krytyczna”, „pedagogika międzykulturowa”, „pedagogika postmodernistyczna”, „pedagogia pogranicza”, „praca socjalna”, „szkoła alternatywna”, „szkoła demokratyczna”, „szkoła społeczna”, „szkoła waldorfskie”, *etc.* Zaczęły ukazywać się prekursorskie prace dotyczące tematyki dziecka i dzieciństwa. Widoczne był wzrost zainteresowania pedagogiką Janusza Korczaka, Marii Montessori czy Celestyna Freineta. Do głosu doszła, przełamując izolację z okresu państwa totalitarnego, pedagogika katolicka oraz katolicka nauka społeczna, do której także sięgali pedagodzy. Innego typu inspiracji szukano w paradygmacie neoprogresywizmu w wydaniu post-Dewey’owskim i post-Piagetowskim, a także w koncepcjach radykalnej pedagogiki krytycznej. W 1994 r. zaczęła wychodzić wielotomowa Biblioteka Pracownika Socjalnego, dająca dostęp do najnowszych europejskich i światowych osiągnięć z zakresu teorii i praktyki

pracy socjalno-edukacyjnej. W uniwersalnej i ponadczasowej myśli J. Rutkowiak zauważyła wtedy, że bogactwo wielu odmian myślenia o edukacji, tak charakterystyczne dla demokratycznego ładu, jest zarazem jego słabością. Wymaga krytycyzmu, grozi dezorientacją i chaosem, utrudnia wzajemną komunikację, rodzi ryzyko nietrafnych wyborów. Są to bariery, jakie „w drodze do czasu przyszłego”, muszą pokonać pedagodzy (Rutkowiak, 1995, s. 7-9).

5. Dwa pytania – dwie odpowiedzi

W połowie lat 90., krótko od rozpoczęcia w kraju przeobrażeń ustrojowych Andrzej Olubiński, pedagog z uniwersytetu w Olsztynie, świadek i uczestnik relacjonowanych wydarzeń, postawił ważne pytanie: „w jakim miejscu znajdujemy się obecnie, po 5 latach budowy nowego ustroju?” (Olubiński, 1997, s. 50). Pytanie w istocie miało dwie strony: dotyczyło przemian w życiu społecznym oraz edukacji jako czynnika wspierającego lub hamującego przeobrażenia ustrojowe. Klamrą, która łączyła (miała łączyć) oba wymiary było założenie, iż edukacja ma do odegrania ważną rolę w reformowaniu społeczeństwa, w usuwaniu posttotalitarnych wpływów widocznych w życiu i mentalności ludzi, środowisk, instytucji. Tymczasem to, co obserwował dalece odbiegało od zakładanych celów. Krytycznie, bezkompromisowo stwierdził, iż:

(...) cały ten w miarę spójny system socjalistycznej edukacji z niewielkimi ubytkami jakby żywcem przeniesiony został do nowej rzeczywistości ustrojowej (...); nie wypracowano jak dotychczas wyraźnych mechanizmów odnowy wraz z oczyszczeniem edukacji od naleciałości minionego okresu; nie dokonano oceny niechlubnej przeszłości; nie podjęto nawet prób wprowadzenia w życie bardziej radykalnych reform nakierowanych na rozwijanie nowoczesnego kształcenia oraz na rozwijanie demokratycznych i niezależnych koncepcji wychowawczych (Olubiński, 1997, s. 57, 58).

Za główną przyczynę braku demokratycznych przekształceń w edukacji A. Olubiński przyjmował istnienie kierowanego przez dawnych ludzi Partii układu personalnego, co umożliwiało dawnym ideologom partyjnym kierowanie przemianami. Mocny zarzut, ale w świetle wielu szczegółowych ustaleń autora jest uzasadniony. Oto niedawni działacze partyjni – dowodził autor – nadal pełnią ważne funkcje w nauce i administracji szkół wyższych; nadal decydują o awansach naukowych; dominują też liczbowo w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Dawni wykładowcy marksizmu-leninizmu są dopuszczani do katedr, gdzie uczą obecnie demokracji, tolerancji i wolności. Brak politycznego przyzwolenia sprawił, że nie została przeprowadzona selekcja prac naukowych kompromitujących w przeszłości pedagogikę. Brak też było niezbędnych radykalnych zmian w systemie

kształcenia nauczycieli. Sytuacja ta tworzy – dodawał autor – „zdecydowanie zły klimat moralny”.

Opinie i oceny A. Olubińskiego nie były odosobnione w środowisku akademickiej pedagogiki. Jednakże inne tego typu głosy były marginalizowane lub zupełnie pomijane, jak np. wprowadzająca do dyskusji pedagogice okresu PRL-u książka Herberta Kopca *Rozumiejący wgląd w wychowanie* (Kopiec, 1995).

Niemalże 10 lat po wystąpieniu Olubińskiego z pytaniem o to, „czy i jak zmieniła się pedagogika w okresie przeobrażeń ustrojowych” wystąpił Tadeusz Lewowicki. Stało się to w 2004 r., podczas V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. W referacie pt. *Pedagogika – dziesięć lat później (1994-2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym* wyróżnił on trzy ważne dla rozwoju polskiej pedagogiki wydarzenia: I Zjazd PTP (1993 r.), II Zjazd PTP (1995 r.), 50. rocznica działalności Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2003 r.)

Odpowiedź, jakiej Lewowicki udzielił na zasygnalizowane pytanie jest wyłączenie pozytywne. Nie wychodząc, niestety, poza ogólniki, stwierdził, że dzięki dokonanym zmianom „(...)zamknięte zostały tak bardzo widoczne początkowo spory ideologiczne i polityczne. Dokonany rozrachunek z przeszłości sprawił, że większość środowiska odrzuciła ortodoksyjną pedagogikę socjalistyczną, wyzwołała się z zależności ideologicznej, a nawet sformułowała „przestrogi płynące z doświadczeń przeszłości”. Na tym gruncie pedagogika odzyskała „siły witalne” i na nowo określiła swoją tożsamość, a także wytyczyła zadania i kierunek prac w zmieniającym się świecie (Lewowicki, 2005, s. 24-29; por. Hejnicka-Bezwińska, 2013; Smolińska-Theiss & Theiss, 1993).

Mowa tutaj o pedagogice jako całości – nauce, ludziach i instytucjach oraz sposobach funkcjonowania tej całości. Ogólnikowość użytych sformułowań podnosi stopień abstrakcji i sprawia, że cała argumentacja autora jakby wykracza poza kontekst czasu i miejsca. Proces sygnalizowanych przeobrażeń także przebiega z dala od ludzi, konkretnych środowisk i instytucji. Pomija problemy, a przecież takie musiały wstępować, poszczególnych środowisk akademickich, instytucji czy grup zawodowych. Co więcej, proces zmian przedstawiony przez Lewowickiego przypomina bezkolizyjny tranzyt, przewóz określonych dóbr z miejsca na miejsce. Nie zatrzymując większej uwagi na fundamentalnym problemie tamtych czasów – komunistycznych zaszłościach w systemie i ludziach – wehikuł zmian bezkolizyjnie przetransportował pedagogikę z „czasów komunistycznych” do „czasów demokracji”.

6. Zakończenie

Przypadająca na lata 80-90. XX w. zmiana w polskiej pedagogice – to tylko wstępna teza wymagająca rozwinięcia i weryfikacji – przebiegała w klimacie kompromisu, a może nawet w duchu „grubej kreski”, odrzucającej dziedzictwo socjalistycznej przeszłości bez próby dokonania oceny. Mówiąc krócej i wprost: zabrakło prawdy.

Zabrakło bezpośrednich, krytycznych analiz błędów i słabości pedagogiki czasu realnego socjalizmu, ukazania instytucji i osób, które przez lata PRL-u budowały i propagowały pedagogikę socjalistyczną jako obowiązującą doktrynę edukacyjną. Już nie było ograniczeń zewnętrznych, aby tę prawdę ujawnić, ale część środowiska pedagogów narzuciła sobie własne ograniczenia, i milczenie. W istocie była to autocenzura. W miejsce potrzebnej krytyki posługiwano się pojęciami zastępczymi typu: „kryzys pedagogiki”, „dramat pedagogiki” czy też „kryzys wychowania”, a o tym, co miało nastąpić, o procesie koniecznej przebudowy pedagogiki mówiły eufemizmy w rodzaju: nastają „trudne czasy” lub tworzy się klimat „prawdziwej humanistyki”. Po takie „zasłony dymne” nie sięgało np. środowisko filozofów, które opublikowało raport pt. *Obraz filozofii w Polsce (lata 1976-1983)* (Obraz..., s. 19-86).

Tempo ówczesnych zmian w polu nauk o wychowaniu miało dwie prędkości. Starsze pokolenie pedagogów z trudem odchodziło od bagażu minionych doświadczeń, idei i poglądów akceptowanych przez długie lata, a wśród młodszej i średniej generacji widoczna stała się fascynacja różnymi nieznanymi dotąd odmianami paradygmatów i teorii edukacyjnych, zwłaszcza ich amerykańskimi odmianami. Szeroką falą wlały się na uniwersytety „nieobecne dyskursy”, jak zbiorowo określano zachodnie idee i koncepcje edukacyjne o wymowie krytycznej, demaskatorskiej i emancypacyjnej, często o proveniencji neomarksistowskiej. Niekiedy doszło także do promowania idei i stanowisk o ile nie odrzuconych na Zachodzie, to co najmniej wątpliwych i dyskusyjnych.

Brak dotąd systematycznych badań nad znaczeniem rewolucji ustrojowej, zapoczątkowanej w 1980 r. dla pedagogiki czy szerzej – nauk o wychowaniu. Brak pogłębionych i udokumentowanych wypowiedzi na ten temat pedagogiki okresu realnego socjalizmu. Już tylko samo pytanie o to, dlaczego tak się dzieje jest ważne i warte zastanowienia. Prawdopodobnie wystąpiło tutaj ogólniejsze i widoczne w naukach społecznych – jak to plastycznie określono – spektakularne „zniknięcie przeszłości” na fali globalnych zmian ideologicznych związanych z transformacją. Poznanie i ocena „niedostrzeżonej rewolucji” w naukach o edukacji pozostaje ważnym zadaniem poznawczym.

Oświadczenia

Finansowanie badań: Niniejsza publikacja nie otrzymała żadnego zewnętrznego wsparcia finansowego.

Oświadczenie właściwej komisji etycznej: Nie dotyczy.

Oświadczenie o dostępności danych: Nie dotyczy.

Oświadczenie dotyczące narzędzi sztucznej inteligencji: Autor oświadcza, że w przygotowaniu niniejszego manuskryptu nie wykorzystano żadnych narzędzi sztucznej inteligencji.

Podziękowania: Nie dotyczy.

Konflikt interesów: Nie dotyczy.

Bibliografia

- „Białe plamy” w najnowszej historii wychowania. Materiały z obrad sekcji historii wychowania. (1993). S. Mauersberg (Red.). IHNOiT.
- Bochwic, T. (1994). *Narodziny i działalność „Solidarności” oświaty i wychowania 1980–1989*. Wydawnictwo „And”.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki* (Materiały). (1993). Wydawnictwo TERRA.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*. (1994). H. Kwiatkowska (Red.). IHNOiT.
- Górniewicz, J. (2016). Okruchy wspomnień. Profesor Stanisław Kawula: działalność naukowo-dydaktyczna oraz organizacyjna. *Pedagogika Społeczna*, (4), 97–117.
- Hejnica-Bezwińska, T. (2013). Problemy marginalizowane i zapoznane w dyskursie o tożsamości pedagogiki. *Pedagogia Christiana*, 31(1), 11–24.
- Holzer, J. (1984). *Solidarność 1980–1981. Geneza i historia*. Wydawnictwo KRAĞ.
- Kamiński, A. (1988). *O harcerstwie* (teksty zapomniane) (A. Janowski, Oprac.). Wydawnictwo Społeczne KOS.
- Kłoskowska, A. (1991). Przemówienie na otwarciu VIII zjazdu. W A. Sułek & W. Winclawski (Red.), *Przełom i wyzwanie. Pamiętnik VIII Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego. Toruń 19–22 września 1990*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kojder, A. (2016). *Pobocza socjologii*. Oficyna Naukowa.
- Kopiec, H. (1995). *Teoria wychowania: Rozumiejący wgląd w wychowanie*. Wydawnictwo UŚ.
- Król, M. (1987). Wybaczyć i zapomnieć? *Res Publica*, (6), 19–26.
- Kupisiewicz, Cz. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe PAN.
- Kwieciński, Z. (1994). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W H. Kwiatkowska (Red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. IHNOiT.
- Lewowicki, T. (2005). Pedagogika – dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym. W M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, & R. Kwaśnica (Red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Mokrzycki, E. (2001). *Bilans niesentymentalny*. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Muszyński, H. (1994). Pedagogika polska na przełomie dwóch formacji społecznych. W H. Kwiatkowska (Red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. IHNOiT.
- Nauczyciel i młodzież. Tradycje – sytuacja – perspektywy*. (1985). B. Suchodolski (Red.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Obraz filozofii w Polsce (lata 1976–1983)*. (1986). *Almanach Humanistyczny*, (3).
- Odmiany myślenia o edukacji*. (1995). J. Rutkowiak (Red.). Impuls.
- Olubiński, A. (1997). *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Paczkowski, A. (1996). *Pół wieku dziejów Polski, 1939–1989*. PWN.
- Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*. (1984). T. Pilch & B. Smolińska-Theiss (Red.). *Studia Pedagogiczne*, XLVI.
- Przyszczykowski, K. (2012). Edukacja opozycyjna w systemowym uwięzieniu. W *Polityczność [w] edukacji*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Radzewicz, J. (1989). Edukacja dla Solidarności 1981–1989. *Tygodnik Solidarność*, (12), 3–4.
- Radzewicz, J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołecniająca*. Wydawnictwo Społeczne KOS.

- Smolińska-Theiss, B., & Theiss, W. (1995). Pedagogika społeczna a polityka. *Forum Oświatowe*, 1–2, 37–46.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczepański, J. (1993). *Polskie losy*. Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Szczepański, M.S. (2006). Ani Elizjum, ani Hades. Piętnastolecie polskiej transformacji w perspektywie socjologicznych teorii zmiany. W J. Wasilewski (Red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności*. Znak.
- Traverso, E. (2014). *Historia jako pole bitwy. Interpretacja przemocy w XX wieku* (Ś. F. Nowicki, Tłum.). Książka i Prasa.
- Zarycki, T. (2022). Nauki społeczne i sztuka w kraju peryferyjnym – wprowadzenie. W T. Zarycki (Red.), *Polskie nauki społeczne w kontekście relacji władzy i zależności międzynarodowych*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

