

Bogusław Śliwerski

**Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji:
inspiracje do badań polityki oświatowej**

Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, ss. 675

Najnowsza książka Bogusława Śliwerskiego *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*, wydana przez Oficynę Wydawniczą „Impuls” (s. 675), jest – jak można mniemać opierając się na bardzo bogatym dorobku uczonego – najlepszą, a na pewno najważniejszą pracą z dziedziny szeroko pojętej edukacji w kontekście projektowanej i wdrażanej polityki oświatowej przez przedstawicieli władzy w naszym kraju, poczynając od drugiej połowy XX wieku, aż po czasy nam współczesne. Niewątpliwie omawiane w książce problemy są wyrazem, nie tylko – usystematyzowanym wielokontekstowo, wieloparadygmatycznie i interdyscyplinarnie – horyzontem zainteresowań jej Autora zawartych w licznych publikacjach, czy w zmuszających do refleksji wypowiedziach, esejach, recenzjach, komentarzach, opiniach itp., dotyczących spraw aktualnych i kluczowych dla pedagogiki i pedagogów, wyszczególnianych na stronach prowadzonego przez Profesora blogu, ale i aktywnego zaangażowania w sprawy oświatowe, edukacyjne, polityczne, kulturowe, społeczne polskiego społeczeństwa, a przede wszystkim troski o przyszłość polskiej edukacji. Sama książka i przejawiający się na jej stronach światopogląd Bogusława Śliwerskiego ujawnia szczere zacięcie w walce o lepszy „wizerunek” polskiej oświaty, w tym autentyczne zatroskanie o jej przyszłość, z głębokim poczuciem odpowiedzialności za jej stan obecny. Ważne, a nawet najważniejsze jest to, że Profesor, będąc zawodowo związany ze środowiskiem akademickim, zdominowanym przez paradygmaty teoretyczno-metodologiczne, kumuluje w książce orientacje łączące dyskurs akademicki, publiczny, krytyczny i praktyczny, będący w rezultacie autentycznym wielogłosem życia społeczno-edukacyjnego, w który wpisują się wypowiedzi urzędników państwowych, uczonych, pracowników oświaty, jak i rodziców.

Książka Bogusława Śliwerskiego może być wykorzystywana do realizacji wielu zadań i celów. Przede wszystkim może być traktowana jako podręcznik akademicki, do którego mogą/powinni odwoływać się studenci pedagogiki i politologii. Z kolei Zbyszek Melosik w swojej recenzji zamieszczonej na okładce tej pracy, pisze: „Książka profesora Bogusława Śliwerskiego stanowi znakomite interdyscyplinarne kompendium wiedzy z najnowszej historii Polski, w którym analizy socjologiczne, pedagogiczne, psychologiczne, a nawet ekonomiczne splatają się z rozważaniami o charakterze filozoficznym, a także – w oczywisty sposób – politologiczny”. Waler historyczny, a także epistemologiczny, metodyczny i moralny tej pracy, powinien być źródłem wiedzy dla nauczycieli „żywo” zainteresowanych politycznym podłożem kształtowania programów nauczania i ich efektami, inspiracją dla badaczy oświaty, a także „opiniotwórczą” poręką dla tych urzędników, którzy odpowiadają za reformę oświaty. I w tym sensie prace tę należy traktować jako refleksyjny głos sumienia wymierzony we władze decydujące o kierunkach rozwoju i efektywności nauczania i wychowania w Polsce, ale – o czym nie wolno zapominać – przy aprobacie tych urzędników i akademików, którzy dali się uwieść po 1989 roku „demokratyzującym” oddziaływaniom nacechowanych ideologiczną indoktrynacją, paradygmatyczną wiarą w sprawczą moc nauki czy ekonomicznymi profitami.

Należy w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że praca została w swojej strukturze tak przemyślana, że nie ogranicza się do zestawienia relacji łączącej edukację z polityką, ale ma służyć refleksji i inspirować do badań polityki oświatowej, aby w ich wyniku nie tylko wykazywać ignorancję urzędników państwowych, brak wyobraźni w podejmowaniu decyzji, nepotyzm itd. itp., a wyniki samych badań mają pełnić rolę oświeceniową, weryfikującą i nadzorującą, co ma służyć podniesieniu świadomości społecznej, w tym ludzi „ministerialnie” odpowiedzialnych za kształcenie i wychowanie, albowiem – jak się zdaje – jest to jedyna droga, na której i poprzez którą uczeni-praktycy-badacze mogą rzeczowo, zdroworozsądkowo, racjonalnie, wiarygodnie, sumiennie i „życiowo” wpływać na politykę oświatową w naszym kraju.

Z czym zatem można zapoznać się czytając książkę Śliwerskiego i na co w niej warto zwrócić uwagę?

Można przyjąć, że ma ona charakter programowy, dotyczy przybliżenia relacji edukacji i polityki w kontekście upolityczniania oświaty przez MEN wraz z jej wiwisekcją, której świadomość ma służyć refleksji i konkretnym działaniom (badaniom), a ich wymiernym efektem mogą być na przykład zebrane przez Autora przemyślenia zawarte w ostatniej części książki. Można również przyjąć, że opis relacji edukacja-polityka ma wymiar ontyczno-meto-

dyczny, etyczny i ideologiczny. Na książkę składa się *Wstęp*, pięć rozdziałów, z których dwa pierwsze dotyczą wspomnianej relacji polityka-edukacja w kontekście nauk społecznych i polityki oświatowej; kolejne dwa mają wymiar metodyczny, w których kładzie się nacisk na strategię upolityczniania edukacji przez władze oraz metody badań tych strategii oraz ich efektów przez pedagogów; piąty rozdział jest rachunkiem sumienia postaw pedagogów wobec władz upolityczniających edukację; całość kończy rozdział: *Zamiast zakończenia*, w którym Profesor szuka odpowiedzi na pytanie: *Co dalej z etatystycznie zarządzanym systemem edukacyjnym w III Rzeczpospolitej Polskiej?*

Wstęp monografii to autorskie credo, uzasadniające naukowy charakter pracy oraz światopoglądowe przemyślenia wprowadzające w tematykę książki, mającej – można obrazowo przedstawić i metaforycznie powiedzieć – kształt kołowy, rozpoczynający się od prezentacji stanowiska traktującego pedagogikę jako syntezę tego, co społeczne i humanistyczne, a kończący się w punkcie rozpoczęcia stwierdzeniem, że kultura, edukacja i kształcenie muszą być apolityczne. Natomiast w wewnętrznej części tej mentalnie wykoncypowanej „figury” „jest” zdeformowany trójkąt, który łączy demokrację, politykę i edukację. A co jest w centrum? W centrum jest polityczna proza naszej edukacyjnej rzeczywistości.

Z tej prozy daje się słyszeć głos Autora jako niepokojący wielogłos społecznego sumienia za losy polskiej edukacji, która wraz z ideami głoszonymi przez Solidarność miała podążać drogą demokracji i niczym Feniks odrodzić się z popiołów II Rzeczpospolitej. Obiecywane, wolność dla pedagogiki i samorządność dla szkolnictwa, okazały się słowami bez pokrycia. Reprezentanci nowej władzy ostatniego ćwierćwiecza okazywali się ideologami, ignorantami opacznie pojmującymi rolę i miejsce edukacji w życiu społecznym, ideologami z niewielkim stażem politycznym, ujawniając przy tym arogancję wobec społeczeństwa, co przyczyniło się do upolitycznienia kształcenia i wychowania. W tym, jak i szerszym kontekście Śliwerski poszukuje w pracy tego, co decydowało o upolitycznieniu szkolnictwa przez osoby sprawujące władzę – i jest to jeden z nadrzędnych celów prowadzonych w niej rozważań.

Faktem jest, że edukacja to skuteczne narzędzie umożliwiające polityczne wpływanie na społeczeństwo. Jednak realia się zmieniają. Jeśli w czasach tzw. realizmu socjalistycznego narzędziem dominacji władzy była jawna ideologia marksistowsko-leninowska, to w okresie po 1989 roku, mamy do czynienia z demokracją, pod którą skrywa się bezczelne dążenie do autorytaryzmu o konotacjach biurokratyzujących, propagandowych, etatystycznych, głęboko zinstytucjonalizowanych, ekonomicznie dehumanizujących indywidualizm. W tym kontekście zasadne zdaje się przywołanie przez Profesora poglądów Zbyszko

Melosika na temat kontrolowania i regulowania tożsamości oraz stylów życia obywateli w postnowoczesnych społeczeństwach. I właśnie dlatego, w sytuacji, w której pedagogika grzęźnie w procesach kolonialnej centralizacji i monopolizacji szkolnictwa przez władzę, zadaniem pedagogów powinno być dekonstruowanie ukrytych intencji grup zarządzających polską oświatą. Niezbędna zatem jest większa aktywność badawcza w płaszczyźnie zależności pedagogiki od władzy politycznej, do czego z naciskiem nawołuje autor.

Pierwsze dwa rozdziały mają charakter przedmiotowy i komparatystyczny, i są – można powiedzieć – znormalizowane poznaniem naukowym i historyczno-retorycznym. W szczególności, ten pierwszy przejaw dotyczy politologii traktowanej jako nauka, której obecny status ma charakter bardziej potoczny (*doxa*) niż naukowy (*episteme*) i dlatego wyniki badań tej dyscypliny wiedzy powinny być brane w duży nawias. Poszukując zatem istoty polityki dla zrozumienia jej treści i tym samym przedmiotu wpisującego się w rozważania naukowe, Uczony swoje dociekania ukierunkowuje na relacje łączące politykę z filozofią, politologią, socjologią, ekonomią, nauką społeczno-polityczną Kościoła, jako form poznawczych i badających politykę oświatową w Polsce. Wyniki zestawionych przez niego informacji nie są – ogólnie rzecz ujmując – zadawalające, ani dla politologii, ani dla wyróżnionych dyscyplin nauki, a tym samym dla nauk o edukacji. Niemniej jednak Śliwerski w niniejszym rozdziale wskazuje pedagogom badającym politykę oświatową stan zaangażowania tych nauk w badanie sprawowania władzy przez ekipy zarządzające naszym państwem oraz zakreśla obszary zainteresowań tych dyscyplin w relacji do polityki, które powinny stanowić rzeczowe punkty odniesienia dla pedagogów-badaczy.

Drugi rozdział, to porównawcze kompendium wiedzy na temat konotacji edukacji z polityką. Autor, celem wyjaśniania i przybliżenia tej zależności, odwołuje się do czasów II RP, by w ich kontekście uświadomić czytelnikowi stan i istotę realizacji polityki oświatowej w III Rzeczpospolitej, i to w odniesieniu do zarządzania i reformowania oświaty, dalej szkół publicznych, podstaw programowych kształcenia ogólnego, kanonu lektur szkolnych, wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, płci dziecka w szkole, edukacji seksualnej, wychowania do życia w rodzinie i dyscypliny w szkole. Warto zauważyć, że po stronach tej części książki krąży widmo wypowiedzi E. Szumańskiej, którą Professor uczynił mottem tego rozdziału: „Uważajmy, żeby system, który odchodzi, nie odniósł pośmiertnego zwycięstwa” (s. 109).

Upolitycznienie pedagogiki zawsze będzie służyć instrumentalizacji podmiotów, kształtować demokrację proceduralną (s. 81), wyzbytą z tego, co słuszne, dobre, sprawiedliwe, a także eliminować oponentów – pedagogów, a więc

jej naukowego statusu, czyli pedagogiki jako nauki. I właśnie w tym miejscu pozwolę sobie zacytować dłuższy fragment wypowiedzi Autora, gdyż jest on kluczowy dla zrozumienia „niewidzialnego środowiska”, działającego na szkodę tego, co indywidualne i społeczne: „Nauka, będąc częścią kultury, jest przecież obszarem nieustannego ścierania się tendencji totalizujących (etatystycznych) i różnicujących, dominacji i oporu, toteż walka o bycie inną dyscypliną naukową powinna koncentrować się na wzmacnianiu różnicy naszej wiedzy o przedmiocie naszych badań i podejmowaniu aktywnego, transformatywnego oporu wobec prób ich deprecjonowania i wykluczania z nauki” (s. 113). Walka o tożsamość pedagogiki jest walką z jej ideologizacją, ze sprowadzaniem jej do „nauki” światopoglądowej. Ponadto sami pedagodzy marginalizują swoją dyscyplinę, sprowadzając ją do nauki o formacji społecznej, dzięki czemu można ją zideologizować, a przecież pedagogika jest czymś więcej niż nauką – a jeśli już tylko nauką to w pierwszym rzędzie humanistyczną, której celem jest odkrywanie mechanizmów rządzących wychowaniem i kształceniem.

W czasach tzw. realizmu socjalistycznego wdrażano w życie społeczną ideologię marksistowsko-leninowską o specyfice proletariacko-bolszewickiej. Po upadku tego systemu, rząd Tadeusza Mazowieckiego gwarantował pedagogice wolność. Jednak po dojściu do władzy w 1993 roku postkomunistów, aż po dzień dzisiejszy sprawdza się przytoczona powyżej wypowiedź E. Szumańskiej. Dziś pedagodzy pisząc krzyczą, ale nikt ich nie słucha, bo „Nauki pedagogiczne niewątpliwie przestają uczestniczyć w modernizacji kraju i społeczeństwa” (s. 130).

W kolejnej części tego rozdziału Profesor podaje właściwy sens rozumienia polityki oświatowej i zastanawia się nad źródłami jej zawłaszczenia przez marksistowską tradycję teoretyczną oraz nad jej aktualizowaną prawomocnością, tudzież wdrażaną i respektowaną przez władze resortu oświaty w III RP, i to w sposób ignorujący dorobek badawczy uczonych koncentrujący się na edukacji szkolnej i akademickiej. W tym temacie, bardzo interesującym zdaje się przegląd postaw oraz osobistych stanowisk pedagogów działających w okresie PRL, a także opis i analiza zachodzącego w tym czasie procesu centralizacji przez osłabianie efektywności naukowych badań edukacyjnych sprowadzanych do rozważań analizowanych w formie filozofii spekulatywnej, powiedzielibyśmy scholastycznej, niejasnej i niewiele mającej wspólnego z rzeczywistością. Ponadto Profesor wskazuje błędy, jakie popełniały kolejne ekipy rządowe w latach 90. XX wieku, a zastanawiając się nad fenomenem niewypracowania przez władze demokracji skonsolidowanej, stwierdza: „Polska nie wyszła na początku XXI w. ze stanu demokracji nieskonsolidowanej, gdyż cechował ją niski poziom strukturalnej integracji, niewielki zakres uzgodnień normatywnych

i traktowanie systemu oświatowego jako narzędzia realizacji interesów dominujących w danym okresie frakcji politycznych” (s. 158).

W takiej sytuacji nikt nie powinien się dziwić, że oświata, będąc polem oddziaływań wychowawczych i kształcących, jest wykorzystywana przez władze dla realizacji własnych interesów. Cynizm takiej postawy jest przejawem cwaniactwa i ironii w stosunku do społeczeństwa, które pozbawia się ducha indywidualizmu, intelektualnej przenikliwości i zdolności do konsolidacji. Sztuka rządzenia państwem i zarządzania oświatą jest jakby sztuką pokazu magii w cyrku, za który dostaje się oklaski. Sukcesem tego pokazu jest „oczarowanie” społeczeństwa. W tej grze pozorów i rozrywki odgrywane role są odgórnie ustalone, ale w Polsce mamy do czynienia z realizacją konfliktowej koncepcji polityki i związaną z nią przemocą polityczną, której celem jest eliminowanie oponentów, przeciwników itp. (s. 168–170). Ta polityczna gra w walce o przetrwanie przekłada się na reformy szkolnictwa, toteż B. Śliwerski do końca tego rozdziału omawia strategię politycznego zarządzania oświatą i skutki jej reformowania. I aby uświadomić czytelnikowi zakres oraz siłę rządu w walce o realizację partyjnych interesów z opozycją, Profesor przywołuje i omawia typologie strategii stosowanych przez władze w odniesieniu do oświaty, realizowanych w szkołach, a nawet w przedszkolach, mających niejednokrotnie charakter eksperymentalny. Reformowane w ten sposób polskie szkolnictwo okazuje się pozorowanym działaniem, albowiem jego istotą jest zmiana mająca na celu zyski polityczne i ekonomiczne. „Powierzchniowe reformy zakorzenione są w starym trybie legitymizacji. Zmienia się zatem szkołę czy edukację jedynie po to, by nic innego nie uległo w niej zmianie. Właściwym celem tych zmian jest maksymalizacja zysków ekonomicznych” (s. 181). Na kpinę zakrawają wypowiedzi (s. 190–196) byłych ministrów i wiceministrów na temat swoich sukcesów w reformowaniu czy innowacji edukacji.

W tej części pracy na szczególną uwagę zasługuje podrozdział: *Transcendencja w szkole publicznej*, w którym omówiono relację między wychowaniem państwowym a religią. Przytaczane tutaj wypowiedzi i prowadzone przez Autora rozważania na temat kosztów ideowych, jakie może ponieść Kościół i jakie ponosi w związku z wprowadzeniem zajęć z religii do szkół, mają swoje racje, ale zastanawia mnie, w jakim stopniu religia wpisując się w formę reformowania oświaty, stała się poręką dla centralizacji edukacji? Kościół sam w sobie jest zideologizowany, konserwatywny, fundamentalny, formalnie scentralizowany, a więc jego rola z lat 80. XX w. uległa zmianie w latach 90., kiedy to stał się wasalem i poplecznikiem polityki rządu i to dodatkowo w stawce o zachowanie swoich przywilejów.

Jeszcze innymi, wyróżnionymi w pracy aspektami „konfliktogennych procesów oświatowych w III Rzeczypospolitej” są: podstawy programowe nauczania, które należy traktować jako bezpośrednie narzędzie ingerujące w praktykę oświatową; wybory podręczników, które indoktrynują i obowiązkowych lektur, których kanon zawsze będzie budzić kontrowersje; wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, które mają charakter pozorowany, a jedną z konsekwencji jest to, że „szkoła staje się zagrożeniem dla rozwoju uzdolnionego ucznia (s. 235); pogłębienie nierówności społecznej wśród dzieci i samych nauczycieli; niski poziom wykształcenia; płeć dziecka i rozważania na temat koedukacji; debaty na temat edukacji seksualnej i wychowania do życia w rodzinie; kwestia dyscypliny w szkole, która oczywiście jest wyrazem walki z patologią, ale i formą ograniczającą wolność. Nie sposób wymienić, czy nawet przybliżyć, bogactwo odniesień teoretycznych, odwołań źródłowych, sugestii i propozycji praktycznych podanych przez Śliwerskiego w tym rozdziale, a właściwie w całej książce. Przybliżenie efektów pracy reformatorów polskiej oświaty, jakie miały miejsce w naszym kraju w ostatnich 25 latach nie należy do łatwych i jest wyczynem karkołomnym, powiedziałbym ryzykownym, ale ostatecznie obowiązkowym i pilnym, pomimo tego, że zawsze w sposób sugestywny przytacza się określone fakty, kontekstowość których może być wykorzystana do podważenia szlachetnych intencji Autora.

Powyższy wniosek w szczególności dotyczy kolejnych dwóch rozdziałów książki, w których najpierw zostają omówione metody upolityczniania edukacji, a następnie metody badania polityki oświatowej/edukacyjnej przez uczonych.

W *Metodach upolityczniania edukacji*, Autor przybliży niektóre metody, mechanizmy i strategie socjotechnicznego wpływania na społeczeństwo przez polityków, w celu kształtowania i utrzymania dominującej roli w państwie, a sposób i formę ich opisowej prezentacji można by traktować jak pasjonujący scenariusz do scenicznej realizacji. W trzecim bowiem rozdziale pracy można zapoznać się z niuansami tworzenia prawa oświatowego w Polsce, które ma charakter antynarodowy, bo bezprawnie wpisuje się pod wytyczne UE (s. 272–273). Wiele rozstrzygnięć istotnych dla polskiego systemu szkolnictwa publicznego władza przemyca w ustawach i rozporządzeniach, których sens jest niezgodny z Konstytucją RP, co świadczy o braku kompetencji lub świadomym działaniu.

Proces upolityczniania edukacji staje się skuteczny wraz z upolitycznianiem stanowisk w samorządach terytorialnych. Tworzona w ten sposób feudalna sieć związków i oddziaływań ma charakter... partyjny i okupacyjny, ze wszelkimi tych słów konsekwencjami. Merytokracja z rzadka jest stosowana przy przyznawaniu stanowisk kuratorów oświaty, dyrektorów departamentów

MEN czy wiceministrów oświaty (s. 284). W takiej sytuacji dziś już nikogo nie dziwi ingerowanie w edukację i wpływanie na stan oświaty przez ekipy partyjne, które dochodzą do władzy.

Ważną socjotechniką w procesie ubezwłasnowolnienia i ogłupiania na przykład nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach ich doskonalących są ewaluacja i akredytacja. Ich istotą jest sprowadzanie sensu działań ludzkich do ich przedmiotowego statusu, co pozwala odnosić się do istot żywych jak do form ogołoconych z wartości, które można zmierzyć, zważyć i administracyjnie zbiurokratyzować. Cały ten proces, jak zauważa Autor za N. Postmanem, wpasowuje się w kulturę technopolu, w naturze której kultura z lubieżnością poddaje się formom technicznego poznania, kształtowania (s. 288–293). Wszyscy na przykład wiedzą, że wizytacje placówek oświatowych to teatr w teatrze, ale technopol zbiurokratyzował ludzkie umysły – człowiek przestał myśleć racjonalnie, krytycznie i oświeceniowo, poddał się komercjalizacji, która decyduje, co jest prawdą, co etycznie, a i prawnie jest słuszne. Technopol nie wartościuje, wszystko podlega prawom ekonomicznej wymiany, więc należy postępować w pracy tak, aby nie zostać wymienionym.

Idea technopolu najpełniej sprawdza się w realiach „rynkowej rywalizacji wzmacnianej rankingami oświaty” (s. 308–342), głównie po to, aby nauczanie i uczenie się (rywalizację) w systemie szkolnym można było porównywać. „Wmawia się zatem społeczeństwu, że można porównywać to, co jest nieporównywalne w skali świata, kontynentu, czy jednego państwa” (s. 310). W takiej perspektywie edukację łatwo poddać urynkowieniu, będącym wyrazem neoliberalnej polityki, w której to uczniów i nauczycieli „zaprzęga” się w bloki startowe. Ich rywalizacja nie ma nic wspólnego z tym, co dzieje się na rynku pracy i choć może być przejawem wzrostu poziomu nauczania, to dokonuje się kosztem więzi społecznych, solidarności i współpracy (s. 317). Z kolei tworzone rankingi szkół spełniają określone funkcje (orientacyjną, identyfikacyjną, motywacyjną, indywidualizacyjną, komunikacyjną, solidarnościową, stabilizacyjną), które – o czym należy pamiętać – mogą kreować negatywne postawy i być źródłem osobistego rozczarowania.

Poczucie doświadczanego rozczarowania dotyczy w szczególności tych nauczycieli, którzy upatrywali w możliwości powołania samorządu zawodowego siły mogącej przeciwstawić się autorytarnym formom zarządzania oświatą, wdrażanym przez urzędników MEN (s. 343). Z czasem okazało się, że sami nauczyciele nie byli zainteresowani realną autonomią, przy czym należy pamiętać, że „Związkowcy, zamiast prowadzić rzetelną i merytoryczną dyskusję nad projektem ustawy czy samą ideą samorządności, wystraszyli nauczycieli widmem ukrytego mechanizmu lustracji tej grupy zawodowej” (s. 345).

W każdym razie w Polsce istnieje wiele związków zawodowych, których statusy oraz działania w wielu przypadkach nie są dostępne opinii publicznej. Ponadto, na co wskazuje Śliwerski, sens istnienia związków zawodowych przybrał formę bazującą na ideologii etatyzmu (s. 350).

Interesującym spojrzeniem, dokonanym przez Uczzonego na działalność MEN, jest sprowadzenie jej do marketingu, której polityczność ukierunkowana jest na akt wprowadzania reform oświaty i ich indoktrynowanie, a nie na zainteresowania i potrzeby edukowanych i podlegających opiece. Co więcej, marketing polityczny jest wdrażany w taki sposób w proces kształtowania edukacji, aby jego wykonawcy (dyrektorzy, nauczyciele) mieli poczucie wolności i niezależności przy podejmowanych decyzjach. W rzeczywistości stają się „nośnikami” mechanizmów rządzących ekonomią władzy (s. 357–358).

W ten sposób Profesor dochodzi do ostatniej części tego rozdziału, czyli *Manipulacje władzy i jej ekspertów*. Manipulacja stosowana przez władzę, w zasadzie opiera się na wypowiedziach niepopartych faktami i dlatego Śliwerski namawia, stwierdzając: „Po 25 latach wolności musimy powrócić do badań, których celem będzie odczytywanie kłamstw władzy, która za wszelką cenę stara się unieważnić manipulacją nie tylko kryteria poprawnego myślenia i logikę, ale także w taki sposób skrywać własne kłamstwa, by neutralizować ich negatywne skutki, unieważnić krytykę i rzeczywistość” (s. 363). Nie od dziś wiadomo, że poparcie społeczne uzyskuje się poprzez zastraszenie, ignorowanie, ośmieszanie, kreowanie tzw. kozła ofiarnego, stygmatyzację krytyków, pozyskiwanie lojalnych ekspertów i dziennikarzy, pomijanie niewygodnych faktów, wyolbrzymianie własnych sukcesów. W sytuacji, w której deformacji podlega podmiot istnienia pedagogiki, czyli edukacja, jej kreatorzy, badacze i rzecznicy nie mogą w sposób bierny pozbawiać się formy swojej duchowej, intelektualnej i społecznej (zawodowej) egzystencji, i w tym kontekście Autor wyznacza pedagogom ich zadania, pisząc: „Pedagodzy nie mogą ograniczać się do diagnozy stanu rzeczy w oświacie, ale powinni – w odróżnieniu od socjologów i psychologów – dociekać jeszcze ich sensu, rzeczywistych, być może nawet ukrytych uwarunkowań” (s. 375).

Zadania wyznaczone przez Badacza pedagogom, w pełni są przez niego omawiane w czwartym rozdziale monografii, w którym przybliży niektóre metody badań polityki oświatowej i edukacyjnej, a także przysposabia do analiz: ideologii edukacyjnych, rządowych strategii, dyskursów edukacyjnych, raportów badań oświatowych w kraju i niezależnych od resortu edukacji oraz prezentuje studia krytyczne raportów projektów międzynarodowych w zakresie edukacji. W każdym razie „Prowadzenie badań w pedagogice politycznej powinno być zatem przedsięwzięciem inter- i trans dyscyplinarnym, sięgają-

cym do wspólnej dla nauk humanistycznych i społecznych metodologii nauk o człowieku i społeczeństwie, by tworzyć nową wiedzę i teorie naukowe dzięki metodom, technikom badawczym i paradygmatom różnych dyscyplin” (s. 386). A uwzględniając przy tym metodologię nauk o polityce, to badanie zachowań politycznych nie może ignorować kontekstu historycznego.

Badania historyczne stanowią pierwsze odniesienie tematyczne w tym rozdziale, do których odwołuje się Śliwerski. W odróżnieniu od rozważań wcześniej prowadzonych, w tej części pracy Autor często wypowiada się w pierwszej osobie, podkreślając swój dorobek i wkład w problematykę, ujawniając przy tym zaangażowanie i dookreślając wcześniejsze presupozycje. Histografia bowiem stanowi jedną z kluczowych form poznania, która umożliwia rozliczenie się polskiej pedagogiki z przeszłą polityką oświatową. Poczynione w tym obszarze działania badawcze pedagogów pozwalają odkrywać niuanse codzienności edukacyjnej w socjalistycznej szkole, przemiany, jakie w tym czasie miały miejsce, formy indoktrynowania dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim wskazać tych, którzy struktury socjalistycznego wychowania kształtowali. Jest to dlatego ważne, bowiem powinno przyjrzeć się działaniom tych osób, aby stwierdzić, na ile i z jakim pożytkiem wpisują swoją współczesną aktywność edukacyjną w kształtowanie struktur ustroju demokratycznego.

Rozliczenie się z przeszłością to rozliczenie się z ludźmi, którzy z jednej strony wdrażali treści socjalistycznego wychowania w życie, a z drugiej treści te kreowali. Różnica między wdrażaniem a kreowaniem jest jakościowo znacząca i nie wszyscy pedagodzy godni są rozgrzeszenia. Autor nie rozstrzyga tej kwestii, wskazuje uczonych, którzy badając i analizując przeszłą edukację odkrywają, uzasadniają, a niekiedy usprawiedliwiają jej współczesne uwarunkowania i konsekwencje. Nawiązuje tu między innymi do wypowiedzi T. Hejnickiej-Bezwińskiej, Z. Kwiecińskiego, H. Muszyńskiego, do prowadzonych debat w trakcie Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Rembertowie w 1993 roku, dalej pracy J. Gulczyńskiej. Na podstawie tych wypowiedzi, jak i polityki oświatowej w III RP formułuje kilkadziesiąt pytań, z których na wiele odpowiedział w innych publikacjach, pytań, które domagają się aktualizowanych odpowiedzi. Wyszczególnia również istotne momenty w dziejach III RP, które miały istotny wpływ na kształtowanie się autonomii i uspołecznienie szkół. Poleca podejście socjohistoryczne jako interdyscyplinarną formę badań, dzięki któremu można rozwiązać konkretne problemy, w tym i opracowanie sensu edukacji sprowadzonej do idei dobra wspólnego, omawianego przez M.A. Krąpca. „Kiedy mówimy o edukacji jako o dobru wspólnym, to możemy potraktować je dwojako: albo akcentując wspólność edukacji jako dobra, albo postrzegając ją jako samo dobro, które ma stać się dla członków da-

nego społeczeństwa dobrem rzeczywistym, dostępnym, w którym i przez które każdy człowiek staje się lepszy lub przynajmniej ma możliwość takim stać się” (s. 413). Edukacja jako dobro wspólne u swoich źródeł powinna być traktowana jako podbudowa pod działania oświatowe polityki, w której będzie zawierać się sformalizowana odpowiedzialność za efekty jej wdrażania w życie społeczne, jako osnowy dla satysfakcjonującego rozwoju każdej jednostki z osobna.

Wdrażanie edukacji jako dobra wspólnego staje się możliwe poprzez odnoszenie się do ideologii. W podrozdziale *Analiza ideologii edukacyjnych w państwie*, Uczony przybliży różne definicje ideologii, omawia ich typy i namawia do stosowania pedagogiki porównawczej jak i hermeneutyki do jej ujawnienia, dookreślenia, w sytuacji, kiedy ważniejsza jest walka polityczna, światopoglądowa niż dociekanie prawdy (s. 431). Poszukuje również odpowiedzi na pytanie dotyczące przejścia ideologii politycznych na ideologie edukacyjne, tym bardziej, że „Studiowanie ideologii edukacyjnych w polityce oświatowej może pomóc w zrozumieniu historycznej ewolucji nie tylko teorii, ale i praktyki” (s. 425). W tym celu Autor poświęca więcej uwagi temu, co jego w szczególności pasjonuje, a mianowicie ideologii konserwatywnej, liberalnej i lewicowej.

W podrozdziale *Badanie funkcji założonych i rzeczywistych polityki oświatowej państwa*, już w pierwszych dwóch zdaniach wyjaśnia: „Badanie realizacji przez rząd założonych funkcji oświatowych jest niesłychanie ważne, ponieważ zobowiązuje naukowców do prowadzenia analiz stanu polskiej edukacji w skali makrooświatowej. Badacz korzysta z różnych raportów badawczych lub wyników własnych badań oraz dostrzega wewnętrzną sprzeczność między postulowanymi przez rząd projektami politycznymi a ich rzeczywistym spełnieniem” (s. 469). W realizacji tego celu warto na przykład odwołać się do kategorii wydolności i wytrzymałości systemu oświatowego, które służą dostarczaniu wiedzy na temat edukacyjnych prawidłowości oraz pozwalają ustalić mechanizmy, które świadczą o skuteczności ustroju przedszkolnego i szkolnego. Ich praktyczne zastosowanie pozwala na przykład dokonać konfrontacji fundamentalnych funkcji polskiej edukacji ze stanem wydolności/niewydolności organizmu szkolnego w ich realizacji (s. 475–483).

Inne zadanie przed którym Śliwerski stawia pedagogów, to ustalenie metod marketingowych, którymi posługuje się polski rząd, realizując własną politykę oświatową – kładąc w szczególności nacisk na centralizację władzy i to z pomijaniem społecznej kontroli. Jako przykład niedojrzałości i ignorancji rządu, Uczony powołuje się na koncepcję zarządzania szkołą, autorstwa A.J. Fazlagića. Zatem potencjalny badacz marketingu politycznego MEN powinien skupić się na badaniu środków i form promocji związanych z reklamą,

promocji informacji, sponsoringu, budżetu, kongresów, przemocy strukturalnej lub symbolicznej, szkoleń, ulg itd. itp. (s. 491 i n.). Inne wskazane przez Autora formy badania polityki oświatowej państwa, to analiza rządowych strategii rozwoju oświaty oraz tekstów naukowych i publicznych. Ponadto w swoich sugestiach ontologicznych i epistemologicznych w kontekście metodologicznym kładzie szczególny nacisk na analizę dyskursów edukacyjnych (s. 500 i n.) memów edukacyjnych (s. 530 i n.) i metafor (s. 537 i n.).

Ostatnie trzy tematy omawiane w tym rozdziale przez Profesora, po pierwsze dotyczą analizy raportów badań oświatowych w kraju, po drugie komparatystycznej analizy raportów badawczych niezależnych od podmiotów sprawujących władzę, do których odnosi się z dużym entuzjazmem i po trzecie to studia krytyczne raportów projektów międzynarodowych w zakresie edukacji.

W kolejnej części książki omówione zostały postawy pedagogów wobec polityki oświatowej, tworząc prosty ich podział na tych, którzy służą władzy i na tych, którzy służą edukacji. Szkoda, że Autor nie wyróżnił trzeciej grupy, czyli tych, którzy w kontekście władzy i paraedukacji służą sobie.

Ostatni rozdział pracy w tytule został sprowadzony do pytania: *Co dalej z etatystycznie zarządzanym systemem edukacyjnym w III Rzeczpospolitej Polskiej?*, należy traktować jako autorski manifest oświatowy, oskarżający władze polityczne za stan współczesnej oświaty, której reformowanie nie przyniosło oczekiwanych społecznie skutków, ponieważ podlegała i podlega niedemokratycznym formom jej realizacji, dalej przywołuje wytyczne charakteryzujące demokratycznie kształtowaną szkołę i w końcu, w 22 punktach podaje propozycje działań edukacyjno-politycznych, które powinno się uwzględnić przy budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. W tej części pracy Śliwerski ponownie stwierdza, iż brak spójności politycznej w sprawach oświaty musi podważać poczucie zaufania do władzy, która marginalizuje role tych profesorów-ekspertów, którzy nie chcą przyjąć służebnej postawy wobec niej. Ich marginalizacja, w sytuacji, kiedy polskie szkolnictwo wymaga gruntownego remanentu, kiedy musi być budowane wspólnymi siłami i to w duchu demokracji oraz autonomii, a także poprzez zastosowanie modelu zarządzania o charakterze zdecentralizowanym i uspołecznionym, jest przejawem arogancji, krótkowzroczności, cynizmu lub po prostu głupoty. „Nowa szkoła – pisze – powinna odpowiadać idei demokracji i społeczeństwa otwartego, w którym edukacja stawałaby się procesem istnienia człowieka” (s. 608). W tym pięknym i jakże zhumanizowanym zdaniu przejawia się troska Uczonego o sens stawiania się istotą ludzką, by w konsekwencji na kolejnych stronach swojej pracy apelować o odchodzenie od autorytarnych i etatystycznych form zarządzania oświatą na

rzecz demokratycznych i autonomicznych struktur i dlatego dodatkowo namawia do powołania przez Sejm RP Krajowej Rady Oświatowej. A ponieważ Profesor nie spodziewa się w najbliższych latach radykalnych zmian w zarządzaniu oświatą, to i ten apel zostanie na kartach jego książki.

Ogólnie wiadomo, że recenzje książek powinny również odnieść się w sposób krytyczny do jej treści, to w tym przypadku należy pominąć ten wymóg, ponieważ w kontekście celów tej pracy, a także wiedzy i doświadczeń Profesora, pouczanie czy tylko sugerowanie czegokolwiek nie będzie służyć ogólnospołecznemu dobru. Jednakże warto dodatkowo zwrócić uwagę na inne perspektywy kształtujące relacje edukacji (w) polityce i polityki (w) edukacji lub ich brak. Retoryka Śliwerskiego ma swoją moc sprawczą również w wymiarze politycznym i ideologicznym – o czym świadczy ostatni rozdział tej monografii, więc nie należy jej dewaluować czy osłabiać, a jedynie zrelatywizować, bowiem tego wymaga również edukacja, czyli wiedza szukająca odpowiedzi na pytanie: „jak to działa?”, o którą w kontekście polityczno-oświatowym również pyta Autor niniejszej książki.

W kontekście prowadzonych w drugim rozdziale dywagacji na temat polityki i politologii warto mieć na uwadze pracę Ryszarda Skarżyńskiego *Podstawowy dylemat politologii: dyscyplina nauki czy potoczna wiedza o społeczeństwie?*, na podstawie której można wyjaśnić słabość politologii (polityki) jako nauki i łatwość wcielania się przez każdą jednostkę w rolę polityka, co przekłada się na brak wymogu profesjonalizmu od tzw. polityków i na często niejasne, nieprecyzyjne uzasadnianie idei, norm, wartości itp. przy podejmowaniu decyzji przez reprezentantów władzy. Kultura oraz wiedza przedmiotowa i polityczna będą zawsze stanowić o jakości, efektach i samej pracy partyjnych i bezpartyjnych zatrudnionych w ministerstwach państwowych. To tak, jak od nauczyciela wymaga się wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, bowiem jedno i drugie przekłada się na skuteczność działań. Niebezpieczne zatem jest to, że słabość politologii, podobnie jak słabość pedagogiki, będą służyć ignorantom w bezrefleksyjnym zawłaszczaniu ich form i dowolnym manipulowaniu ich treściami.

Jeśli miałbym cokolwiek zmieniać w tej pracy, to w trzecim rozdziale, który poświęcony jest metodom upolityczniania edukacji, położyłbym większy nacisk na oddziaływania mające charakter naukowy, dalej retoryczny, erytyczny i performatywny. Prawdopodobnie pozwoliłoby to uzyskać większą przejrzystość w zrozumieniu stosowanych strategii w upolitycznianiu edukacji i ukryte intencje władzy.

Trudno wyrokować, na ile Bogusław Śliwerski jest realistą (idealistą) w swojej wierze w uczciwość polityków i zaangażowanie pedagogów w rzeczy-

wistą troskę o wolne „życie” edukacji w niewolnym społeczeństwie? Albowiem od wielu lat, i to z dużym skutkiem, wmawia się Polakom, że demokracja jest najlepszym z możliwych ustrojów, choć Platon i Arystoteles krytykowali ten sposób rządów i to w sytuacji demokracji reprezentacyjnej. Współcześnie demokrację przedstawicielską, w której istotą stało się zachowanie władzy za wszelką cenę, należy traktować jako zakamuflowaną władzę polityczną przypominającą formę rządu o przejawach monarchicznych, w związku z czym cele partyjne i prywatne zawsze będą ponad wszelkimi innymi dobrami (ekonomicznymi, gospodarczymi, etycznymi, oświatowymi itd.). Warto w tym miejscu sięgnąć po książkę Phillippe Brauda *Rozkosze demokracji*, w której autor między innymi pisze: „To, że demokracja pluralistyczna przyjęła się w społeczeństwach rozwiniętych, nie oznacza, że jej osiągnięcia przypisywane mają być głoszonym przez nie zasadom. [...] demokracja pluralistyczna „nie działa” odwołując się do powszechnie uznawanych zasad, niezależnie od tego, czy chodzi o czynniki ekonomiczne czy etyczne. Jej skuteczność wydaje się wynikać z czegoś innego, a mianowicie z jej sposobu regulowania emocjonalnych wyzwań życia społecznego. [...] System polityczny może przetrwać jedynie na skutek obawy, którą wywołuje oraz dzięki akceptacji, którą potrafi uzyskać” (Braud *Rozkosze demokracji*, PWN, Warszawa 1995, s. 8–9). Zasady życia społecznego kształtują się zatem na innych poziomach współlistnienia i wcale nie muszą być ugruntowane w ideologii. Istotną rolę w działalności politycznej, która nastawiona jest na panowanie, pełni po pierwsze intelekt, umożliwiający świadome oddziaływanie na innych, po drugie ekonomia przekazywanych informacji, mająca na celu ich produkowanie i odpowiednio ukierunkowaną dystrybucję i po trzecie, co jest kluczowe i najważniejsze, to uczucia, które uwodzą, mamią, wyzwalając pragnienie bycia zniewolonym. W takiej sytuacji niewiele pozostaje miejsca dla outsiderów, ludzi apolitycznych czy tych zaangażowanych w relacje polityczno-oświatowe, którzy w swojej uczciwości nie dają się uwieść i znają mechanizmy zarządzające wiedzą polityczną, albowiem w obecnej sytuacji społeczno-politycznej wolność i godność mogą zachować tylko ci, którzy z wiedzotwórczym dystansem stoją w aktywnej opozycji do „życia” politycznego. I jest to jedyna perspektywa moralnych postaw, w której rozumienie nigdy nie będzie narażone na rozgrzeszenie.

I jeszcze warto zwrócić uwagę na jeden aspekt związku edukacji z polityką, mianowicie na ten, z którego wynika, że edukację z polityką niewiele łączy. Sam Śliwerski przywołuje w przypisie fragment wypowiedzi S. Hessena (s. 613), z którego jasno wynika, że polityka i oświata są sobie przeciwstawne, gdyż zasadą pierwszej jest władza, a drugiej wolność. Idąc tym tropem, należałoby stwierdzić, iż pozbawienie oświaty wolności przez politykę musi ozna-

czać jej unicestwienie. Jednak oświata (edukacja) funkcjonuje w życiu społecznym, zatem nie może być ograniczana, zneutralizowana. Być może należy szukać związku polityki z edukacją poprzez ekonomię. Być może należy edukację uzależnić od ekonomii i w takim kontekście rozważać związek polityki z ekonomią, za którą skrywa się edukacja. Ponadto, próba odgraniczenia od polityki edukacji jest wynikiem utożsamienia pojęcia *ago* („prowadzić”) wpisującego się w etymologię słowa pedagogika z „kierowaniem”. Kierowanie jest kluczową kategorią działalności ekonomicznej i dlatego „kierowanie polega na pracy w ramach i za pośrednictwem stosunków międzyludzkich”. Polityka, jak pisze Autor (s. 604), to gra interesów, dlatego polityka przystaje do ekonomii, odsuwając się od etyki, której moralność jest zwierciadłem pedagogii – praktyką o „ludzkich oczach”. I właśnie między innymi dlatego edukację, realizowaną w obszarze życia społeczno-politycznego w wymiarze oświatowym i organizacyjnym, należy oddzielić od pedagogiki jako wiedzy humanistycznej, mającej na celu opis i badanie prowadzące do kształtowania (ukształcanie, wykształcanie) osobowości, dokonującego się w ludzkim umyśle.

Mariusz Dembiński, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Józef Golec, Rajmund Głębina

Dwa wieki sopockiego szkolnictwa

Cieszyn 2014, ss. 488

Publikacja dwóch emerytowanych nauczycieli sopockich szkół podstawowych, Józefa Golca i Rajmunda Głębina, pt. *Dwa wieki sopockiego szkolnictwa*, jest istotną 488-stronicową pozycją źródłową dla wielu (sub-)dyscyplin naukowych, tak ze względu na treść, jak i formę, np. socjologii wychowania, historii wychowania, studiów edukacyjnych itd.

Praca składa się z trzech wyraźnie wyodrębnionych części, w których cezurą jest rok 1945. Część pierwsza obejmuje 128 lat, przyjmując rok 1817 za początek szkolnictwa sopockiego. Część druga obejmuje lata 1945–2007, łącznie 62 lata. W części trzeciej książkę uzupełnia prawie 400 biogramów nauczycieli już nieżyjących oraz żyjących, w tym 47 nauczycieli z okresu niemieckiego, wśród których aż 18 posiadało stopień naukowy doktora (do 1945 r.) i 330 z okresu powojennego. Pracę uzupełnia słowo Prezydenta Miasta Sopotu, słowo od Autorów, rys historyczny miasta oraz bibliografia.

Rozważania Autorzy rozpoczęli od przedstawienia zarysu historii Sopotu, nie wglębiając się w skomplikowane dzieje polityczne miasta, lecz stawiając na pierwszym planie założenia i rozwój szkolnictwa sopockiego na przestrzeni 200 lat. W rezultacie zrealizowali zamierzony cel – trzymając się konsekwentnie czystości wyводу dotyczącego dziejów szkoły i nauczycieli.

Biorąc pod uwagę powyższe nie można jednak pominąć faktu, iż niniejsza książka *nolens volens* jest znaczącym dokumentem obrazującym czasy burzliwych przemian i wydarzeń w Sopocie w ciągu dwu wieków, ukazującym przez pryzmat szkolnictwa kluczowe procesy społeczno-polityczne i kulturowe.

Warto wspomnieć, że inicjatorem i głównym redaktorem całości dzieła jest Józef Golec, z urodzenia cieszyńianin zamieszkały w Sopocie, znany i ceniony z wielu publikacji o Sopocie, szkolnictwie sopockim i wielu znaczących

postaciach życia społecznego i kulturalnego tego miasta. Podobną działalność publicystyczną Autor poświęcił swemu miejscu urodzenia i wychowania do czasu matury, w Liceum Pedagogicznym w Cieszynie.

Jest to bardzo skrupulatnie i metodycznie opracowane dzieło, oparte na rzadko dotychczas wykorzystywanych materiałach archiwalnych, polskich i niemieckich, oraz zasobach uzyskanych od osób prywatnych. Autorzy, wykorzystując szeroki zakres źródeł, opisali w publikacji nie „tylko” sopockie szkolnictwo, ale ponadto ukazali je w kontekście społeczno-historycznym, co moim zdaniem stanowi główny jej walor. Jest to zatem praca o charakterze zarówno opisowo-eksplanacyjnym, jak i źródłowym, stanowiącym materiał do głębszych analiz dla przedstawicieli innych dziedzin nauki.

Na uwagę zasługują metody wykorzystane niejako intuicyjnie do opracowania dzieła, pomyślanego wprawdzie przez Autorów jako popularyzatorskiego, jednak efekt końcowy nakazuje stwierdzić, iż jest to praca w pod wieloma względami także naukowa. Zastosowano bowiem z dużym zaangażowaniem połączenie różnych metod badawczych, umożliwiające zmniejszenie negatywnego wpływu specyfiki określonego podejścia na dostępne treści, mianowicie: analizę treści, wywiad i obserwację uczestniczącą. Przede wszystkim podstawą opracowania są materiały archiwalne oraz różnego rodzaju dokumenty, kroniki, prasa codzienna, wspomnienia, nekrologi – zarówno polskie, jak i niemieckie. Ponadto Autorzy przeprowadzili wiele wywiadów z osobami żyjącymi w Polsce i w Republice Federalnej Niemiec (RFN). Wywiady, poszukiwania i analizę źródeł dostępnych w RFN prowadził dr Rajmund Głębini, z wykształcenia germanista, mieszkający obecnie w Niemczech. Dodać należy, że zdecydowana większość respondentów to osoby w wieku powyżej 80 roku życia. Uznać więc można, iż niniejsza książka jest osobliwym i jednym z ostatnich świadectw funkcjonowania sopockiego szkolnictwa przełomu epok: przedwojennej i powojennej XX wieku. Dzieło powstało niemal w ostatniej chwili toczących się procesów demograficznych Sopotu, przemian pokoleniowych i cywilizacyjnych, ujmując treści najistotniejsze dla kolejnych pokoleń uczniów i nauczycieli. Także specyficzne usytuowanie obydwu Autorów książki w sopockim środowisku szkolnym „od środka”, w dosłownym tego słowa znaczeniu, powoduje, iż większość wiedzy dotyczącej procesów w nim zachodzących pochodzi z pierwszej ręki, tzn. z obserwacji uczestniczącej. Z socjologicznego punktu widzenia jest to wiedza nie do przecenienia, ukazująca konteksty, niuanse zachodzących zjawisk w szkolnictwie, które w wielu przypadkach byłyby niedostępne innymi metodami badawczymi.

Książka ukazuje w sposób nie budzący wątpliwości, że szkoła jako instytucja społeczna stanowi trwałą, konstytutywny element struktury społecz-

nej – bez względu (a czasem pomimo) na przemiany polityczno-państwowe i administracyjne. Szkoła, nauczyciel i uczeń są tymi komponentami zmieniających się społeczeństw, które w zasadniczej swej formie trwają w czasie, przyczyniając się do stabilizacji struktury społecznej, transmisji i transferu rdzenia kultury.

W części dotyczącej rozwoju szkolnictwa sopockiego do 1945 r. znajdziemy wyczerpujące omówienie i wyjaśnienie procesów oraz zagadnień związanych z przemianami systemu edukacji od pierwszej połowy XIX w. do 1945 r., typami szkół (np. Volksschule, Vorschule, Hauptschule), statusem zatrudnianych nauczycieli (od profesorów szkół średnich po nauczycieli szkół elementarnych). Autorzy poświęcili kształceniu nauczycieli w tym okresie specjalny podrozdział. Całość ówczesnego obrazu przemian szkolnictwa uzupełniają karty szkolne, biogramy nauczycieli, nekrologi oraz kalendarium sopockiego szkolnictwa do 1945 roku.

Trzeba podkreślić, iż kształcenie nauczycieli zawsze było poważnym problemem, głównie ze względu na toczące się wojny, jak i przemiany polityczne oraz związaną z nimi konieczność dostosowywania wychowania do wiodącego aktualnie nurtu ideologicznego. Zatem i wymagania wobec nauczycieli ulegały transformacji, począwszy od bardzo liberalnych wobec nauczycieli szkół elementarnych, po rygorystyczne wymogi wobec profesorów szkół średnich. Jak piszą Autorzy: „chętny od objęcia stanowiska nauczyciela posiadał umiejętności pisania i czytania oraz do ograniczonego liczenia, oraz aby były to osoby pochodzenia niemieckiego lub zniemczone, posiadające słuch muzyczny” (s. 17). Natomiast od profesorów szkół średnich wymagano wykształcenia uniwersyteckiego.

Zmieniały się również motywacje rekrutowania do zawodu nauczycielskiego. Przykładowo, pod koniec XVIII w. stanowisko nauczyciela nawet szkoły elementarnej mogło być nagrodą za służbę dla ojczyzny, czego wyrazem było zalecenie króla Prus Fryderyka II z 1779 r., głoszące: „Jeżeli wśród inwalidów wojennych są tacy, którzy potrafią czytać, liczyć i pisać, to właśnie oni powinni zostać nauczycielami szkół elementarnych. Ci ludzie zasłużyli na to, aby im dać dach nad głową, ponieważ utracili swoje zdrowie dla ojczyzny” (s. 17).

W 1811 roku w całych Prusach było już 15 seminariów nauczycielskich, a w 1871 r. ich liczba wzrosła do 81. Autorzy szeroko opisują tworzenie seminariów nauczycielskich na tym terenie, związane głównie ze stale rosnącą liczbą uczniów, bowiem na tym obszarze już w 1717 r. król Fryderyk Wilhelm I Hohenzollern wydał nakaz ucześnieństwa do szkół powszechnych wszystkich dzieci w wieku od 6 do 14 roku życia. Rosły też wymagania wobec kandydatów do seminariów, a program wykładów stawał się coraz bardziej ambit-

ny, obejmując m.in.: religię, język niemiecki, matematykę, nauki przyrodnicze, muzykę, pedagogikę, historię, geografę, rysunek, gimnastykę, sadownictwo i ogrodnictwo. Wysokich kwalifikacji oczekiwano od nauczycieli gimnazjów i liceów. Kandydaci na profesorów szkół średnich zostali zobligowani do posiadania wykształcenia uniwersyteckiego, po czym po odbytych stażach zdobywali stopień profesora kontraktowego, a po kolejnym profesora II stopnia.

Z punktu widzenia celu, jaki postawili sobie Autorzy, za niezwykle cenną należy uznać tę część książki, która przedstawia i omawia powstawanie i rozwój szkolnictwa sopockiego od XIX wieku po czasy współczesne. Czytelnikowi może się zapoznać ze szczegółowo udokumentowaną kroniką przemian szkół, poczynając od pierwszej szkoły podstawowej, której powstanie datowane jest na 1817 r., a która prawdopodobnie dała impuls dla rozwoju szkolnictwa sopockiego. Łącznie Autorzy przedstawili 10 szkół (wyznaniowych i świeckich), które powstawały w różnym okresie, tj. szkoły elementarne, zawodowe, gimnazja i licea. Wprawdzie proporcje protestantów i katolików na przestrzeni epok ulegały wahaniom, jednak więcej było szkół wyznaniowych protestanckich, choć respektowano także prawo do szkolnictwa dla katolików, czego przykładem jest np. Katolicka Szkoła Księżęca.

Stanowiła ona niewątpliwą dumę szkolnictwa sopockiego ówczesnego okresu. Zbudowana w ciągu 9 miesięcy w 1904 r., była nowoczesna, bogato wyposażona, z aulą na II piętrze, z łazienkami. Warto zaznaczyć, że budynek ten funkcjonuje współcześnie jako siedziba II Liceum Ogólnokształcącego, a obok niego znajduje się kapliczka, tzw. „Boża Męka”, ufundowana przez Marię von Hohenzollern w 1836 roku.

Autorzy szeroko ukazali sopockie szkolnictwo zawodowe, przedstawiając obok szkół ogólnokształcących także Szkoły Doksztalające, przygotowujące kandydatów do przyszłych zawodów, takich jak: ślusarz, stolarz, murarz, karpiec, cieśla, malarz, piekarz i cukiernik, kowal, rzeźnik, zecer drukarski, szewc, ogrodnik, garncarz, robotnik fabryczny, szklarz, blacharz, tokarz, fotograf, fryzjer... i wiele innych. W myśl § 127 rządowego kodeksu o zawodach rzemieślniczych, każdy uczeń zawodu, niezależnie od wieku, podlegał obowiązkowi szkolnemu i zobowiązany był uczęszczać do Szkoły Doksztalającej.

Podkreślić trzeba, że już na przełomie XIX i XX w. system szkolnictwa w Sopocie urządany był na wzór szkolnictwa w Republice Weimarskiej – podobnie zresztą, jak w całym regionie gdańskim – a do Gimnazjum Realnego oddanego do użytku w 1909 r. sprowadzano wybitnych nauczycieli z całych Niemiec. Powyższe Gimnazjum należało do ambitnych i cenionych w regionie gdańskim, co wynikało także z faktu, iż wprowadzono do programu nauczania język francuski, angielski i łacinę.

Istotnym uzupełnieniem systemu edukacji były szkoły prywatne, jak np. opisywana przez Autorów Prywatna Szkoła dla Dziewcząt Marie Weyl, przekształcona w Liceum Żeńskie – jej początki sięgają 1868 r. (pierwotnie jako Szkoła Rodzinna). Dla Liceum Żeńskiego zbudowano w Sopocie nowy budynek w 1931 r., w którym obecnie mieści się I Liceum Ogólnokształcące.

Powyższą część przedstawiającą rozwój szkolnictwa sopockiego do 1945 r. zamyka fragment dotyczący zasadniczych zmian, jakie w szkolnictwie Wolnego Miasta Gdańska dokonały się pod wpływem rosnącej roli NSDAP i Gauleitera Forstera, zmierzającego do przeorientowania programów nauczania w duchu nazizmu. Okres ten nie przyniósł chwały szkolnictwu i generalnie modelowi wychowania, skupiając dzieci i młodzież w kręgach Hitlerjugend i Bund Deutscher Mädel.

Biogramy zamieszczone w dalszej części książki dostarczają wielu informacji na temat osobowości nauczycieli sopockich szkół, z których wynika, iż posiadali oni ponadprzeciętne kwalifikacje zawodowe, kształcąc się w zachodnich europejskich uniwersytetach i politechnikach, w wielu przypadkach pełnili funkcje doktora lub profesora honorowego na uniwersytetach za granicą (głównie w niemieckich); widoczne były także biegunowe postawy wobec zagadnień tożsamości narodowej – przykładowo, z jednej strony byli tacy nauczyciele, którzy swoje polskie nazwiska zamieniali na niemieckie i zacierali swoje polskie pochodzenie, z drugiej zaś strony, byli profesorowie, którzy przywracali zmienionym nazwiskom uczniów polskich ich polską pisownię.

Autorzy z dużym wyczuciem przedstawili niezwykle skomplikowaną sytuację szkolnictwa po zakończeniu II wojny światowej. W tym kontekście przypomnieć warto, że w granicach państwa polskiego „spotkały się” zupełnie odmienne systemy szkolne, będące efektem zróżnicowanej polityki edukacyjnej państw zaborczych. Podobna sytuacja miała miejsce w Sopocie. Zadaniem władz było sprowadzenie szkolnictwa polskiego do wspólnego mianownika, zlikwidowanie głębokich różnic w pozostałościach odmiennych systemów edukacyjnych, odbudowa budynków szkolnych – wiele bowiem uległo zniszczeniu lub przeznaczono je na lazarety – nie wspominając o dużym odsetku analfabetyzacji.

Sopocki stan infrastruktury szkolnej nie należał do najgorszych, choć wiele budynków po szkołach niemieckich wymagało remontów i uprzątnięcia pozostałości wojennych. Po zakończeniu wojny pozostało w mieście zaledwie siedem budynków szkolnych, w których można było otworzyć szkoły podstawowe i średnie.

Autorzy szczegółowo przedstawili kontekst tworzenia się powojennego sopockiego szkolnictwa, dodatkowo ukazując trudności w jego instytucionali-

zacji, m.in. ogrom strat kadrowych, zniszczoną materialną część bazy szkolnej, dezorganizację systemu szkolnego. Ponadto, w odniesieniu do terenów województwa gdańskiego, w tym Sopotu, główny problem stanowiła sytuacja społeczno-demograficzna związana z migracjami znacznej części ludności niemieckiej, głównie do Niemiec, oraz napływ ludności z Kresów Wschodnich i Polski Centralnej oraz problemy integracji i asymilacji z ludnością zasiedziałą.

Otrzymujemy tu szczegółowe i zarazem bardzo obszerne rozważania na temat tworzenia szkolnictwa sopockiego, organizacji i reorganizacji systemu szkolnego, obsady stanowisk kuratorów, inspektorów szkolnych i kierowników szkół, infrastruktury szkolnej, prognoz i osiągnięć edukacyjnych. Autorzy zwracają także uwagę na trudności i braki kadrowe, z jakimi początkowo borykali się ówcześni organizatorzy szkolnictwa sopockiego.

Sopockie szkoły podstawowe już w okresie przełomu powojennego i PRL kształtowały przyszłe pokolenia uczniów w sposób odpowiedzialny i konsekwentny. Nie sposób przybliżyć dorobku wszystkich szkół, warto jednak podkreślić wyjątkowość Szkoły Podstawowej nr 8, która w okresie PRL odbiegała (w sensie pozytywnym) od tradycyjnego schematu funkcjonowania szkół, bowiem należała do szkół zrzeszonych w UNESCO – co wiązało się z szeroko pojętą działalnością międzynarodową, włączeniem do struktury szkoły klas szachowych lub języka Esperanto.

Przedstawiając sytuację sopockiego szkolnictwa po wojnie Autorzy opisali poważne zmiany, jakie dokonały się w zupełnie nowej sytuacji. Przede wszystkim pojawiły się wyższe uczelnie i to niemal od razu po zakończeniu działań wojennych. Przypomnieć należy, iż w wyniku zniszczeń wojennych, jakich doznał Gdańsk, wszelkie instytucje administracji, w tym kuratorium szkolne, znalazły swoje pomieszczenia właśnie w Sopocie. Swe siedziby miały tu także wyższe uczelnie: Akademia Nauk Politycznych (Oddział dla Wybrzeża w Sopocie 1946-1947), Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Sopocie (1947-1966), Wyższa Szkoła Handlu Morskiego (1947-1952) a od 1952 r. do 1970 r. Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Sopocie – od marca 1970 r. połączona z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Gdańsku w utworzony Uniwersytet Gdański, pozostawiając trzy wydziały w Sopocie. Były to wydziały: Ekonomiki Transportu, Ekonomiki Produkcji oraz nowo utworzony Wydział Prawa i Administracji.

Zupełnie nowy rozdział w rozwoju szkolnictwa w Sopocie otworzył się po 1999 r., w związku z pojawieniem się niepaństwowych szkół wyższych, m.in.: Sopockiej Szkoły Wyższej (wcześniej Wyższej Szkoły Finansów i Rachunkowości), Europejskiej Szkoły Wyższej w Sopocie (wcześniej Europejskiej Szkoły Hotelarstwa, Turystyki i Przedsiębiorczości), Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej (Wydział zamiejscowy w Sopocie).

W części drugiej książki Autorzy zgromadzili także bogaty zakres materiałów ikonograficznych, udostępniając akty prawne, pisma urzędowe, pieczęcie szkolne, statystyki poszczególnych szkół oraz fotografie kuratorów szkolnych, Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w Sopocie, a także tabele prezentujące spis pionierów szkolnictwa podstawowego w Sopocie oraz kierowników i dyrektorów szkół podstawowych w Sopocie z lat 1945-2000.

Na uwagę zasługują także umieszczone w części trzeciej biogramy absolwentów sopockich szkół, odgrywających w powojennej historii Polski i Pomorza Gdańskiego istotną rolę w nauce, kulturze i polityce, jak np.: Bogdana Borusewicz, Lecha Wałęsy, prof. Jerzego Młynarczyka, ks. prof. Józefa Tischnera, Andrzeja Wajdy. Podobnie, jak w pierwszej części książki, tak w części trzeciej biogramy informują nie tylko o osobach, lecz w tle pokazują głębokie przemiany, jakie zaszły w procesie kształtowania się zasad systemu szkolnego, ukazując metody stosowane w procesie nauczania poszczególnych nauczycieli i ich wpływ na kształtowanie kolejnych pokoleń uczniów. Moim zdaniem ta część zasługuje na uwagę, prezentując złożoność całego systemu wychowania.

Nie do przecenienia zaś jest dbałość o szczegóły oraz trud, jaki Autorzy książki włożyli w gromadzenie fotografii – w wielu przypadkach poszukując i docierając do nich na terenie całej Polski i poza jej granicami.

Mieczysław Gulda, Wyższa Szkoła Turystyki i Hotelarstwa w Gdańsku

Dominika Jagielska

Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, ss. 272

Zagadnienie ideologii edukacyjnych było i jest szczególnie ważne dla pedagogiki, jej tożsamości problemowej i dyscyplinarnej, obszaru podejmowanych zagadnień, jak i celów oraz środków działania. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że w ideologii edukacyjnej, będącej zbiorem poglądów na teorię i praktykę wychowania, obecne są interesy ośrodków władzy, np. ośrodków politycznych, ekonomicznych, religijnych i in. Siły te tworzą – jako cel swoich dążeń – określony obraz świata, precyzują też środki, które mają do tego celu prowadzić. Tą drogą mają wpływ na proces kształtowania jednostki i społeczeństwa, a nawet narodu i świata. Podstawą treści i działań ideologii edukacyjnych nie są ustalenia naukowe, lecz odgórnie przyjęte pryncypia i tezy. Dalsze i bliższe dzieje rodzimej pedagogiki okresu PRL ukazują, i to na wielu przykładach, w jakim stopniu ideologia edukacyjna wspierała nauki o wychowaniu, a w jakim odbierała im autonomię i traktowała pedagogikę jako instrument służący do osiągnięcia z góry przyjętych celów. Odślaniają także zakres, w jakim część ówczesnych pedagogów, teoretyków i praktyków wychowania, angażowała się w służbę upolitycznionym ideologiom edukacyjnym.

Do grupy badaczy-pedagogów, którzy w ostatnim czasie wypowiedzieli się na temat związków ideologii z edukacją (m.in.: Eugenia Potulicka, Kazimierz Przyszczypkowski, Agata Rzymelka-Fraćkiewicz, Bogusław Śliwerski) dołączyła Dominika Jagielska z Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka książki pt. *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*. Publikacja ta, będąca rezultatem rozległych analiz teoretycznych, połączonych z wynikami oryginalnych badań empirycznych, ukazuje nowe formy ideologii edukacyjnych w kraju. Jest to praca na swój sposób odważna, niezależna, wolna od zewnętrznych wpływów lub z góry przyjętych tez. Autorka przyjmując, iż obecnie w polskich re-

aliach społeczno-edukacyjnych występują, działając w sposób świadomy i celowy, twierdzenia o charakterze ideologicznym, pyta o źródła tych stanowisk, ich instytucjonalną postać, środki przekazu ideologicznych treści, a także o rezultaty tego rodzaju wpływów obecnych w proponowanych modelach edukacji.

Pierwsza część tej książki (r. I–IV) jest autorską, selektywną, ukierunkowaną na wybrane problemy analizą bardzo obszernej problematyki ideologii jako przedmiotu nauk społecznych. Jagielska, dążąc do sprecyzowania pola badawczego i podstawowej siatki pojęciowej, przedstawia, analizuje i porównuje wiele sposobów rozumienia ideologii. Dobrze orientuje się wśród licznych stanowisk na ten temat. Co więcej, kierując się przyjętymi założeniami, dokonuje oceny i selekcji podstawowej literatury, by zbudować własną konstrukcję pola badań i narzędzi analizy. W konkluzji dochodzi do wniosku, iż termin „ideologia” jest (może być) rozumiany w trzech znaczeniach: „jako ogólny system pojęć, postaw, który charakteryzuje konkretne społeczeństwo w ściśle określonym czasie (w tym sensie należą do niej wszystkie formy myśli: filozofia, nauka, religia, moralność, prawo); jako fałszywa świadomość; jako pewien zbiór poglądów wyrażających interesy jakiejś klasy, grupy” (s. 21–22). Zakłada też, odwołując się do istniejących już interpretacji, że do podstawowych składników ideologii należą: a) przekonania, które współdecydują o przyjmowanych wartościach, a te z kolei wyznaczają cele ideologii; b) ogólne wyobrażenia o świecie, podzielane przez określoną zbiorowość; c) twierdzenia określające środki i warunki osiągania celów i realizacji programów działania” (s. 19).

Na wymienione ustalenia Autorka nakłada obraz, także bardzo skrupulatnie przygotowany, skutków, do jakich prowadzą klasyczne ideologie polityczno-społeczne: ideologia liberalna (i neoliberalna), konserwatywna (i neokonserwatywna) oraz nurt ideologii lewicowych (marksizm, socjalizm, ideologia socjaldemokratyczna). Dla Czytelnika niezaawansowanego w tej materii ustalenia Jagielskiej będą dobrym wprowadzeniem do rozległej i niełatwej problematyki. Bogaty zbiór podjętych zagadnień oscyluje od liberalnych kwestii wolności, indywidualizmu, pluralizmu i racjonalizmu, poprzez kwestię obrony i rozwoju tradycyjnych wartości – własności prywatnej, tradycji, religii – po wizje materialistycznej podstawy dziejów, sprzeczności klasowych i walki przeciwieństw jako mechanizmów funkcjonowania ludzkiego świata; od koncepcji powszechnej edukacji dla wszystkich obywateli, poprzez edukację państwową, narodową i patriotyczną, po wychowanie socjalistyczne, internacjonalistyczne, czy też pedagogikę krytyczną oraz emancypacyjną. Z kolei Czytelnik dobrze zorientowany w tematyce książki znajdzie w przedstawianych analizach subtelne acz skomplikowane związki pomiędzy referowanymi ideami i poglądami, podobieństwa i różnice, dostrzeże też np. dynamikę ewolucji określo-

nych koncepcji, przedstawianych na szerszym tle rozwoju idei społeczno-politycznych ostatnich stuleci.

W tej części recenzowanej książki nie brakuje też okazji do dyskusji z Autorką. Taką możliwość daje np. kategoria fałszywej świadomości (s. 21 i in.). Termin ten, należący do pierwszoplanowych pojęć słownika marksizmu, został w późniejszym czasie skrytykowany i odrzucony jako termin wąskoideologiczny i skrajnie instrumentalny (osiągnięcie przez klasę robotniczą świadomości swojego położenia miało doprowadzić do rewolucji wprowadzającej ustroj sprawiedliwości społecznej). W tym sensie, o czym Autorka nie wspomina, nie ma ani „fałszywej”, ani „prawdziwej” świadomości; każda świadomość jest autentycznym aktem świadomościowym, jest czymś wytworem, należy do kogoś i komuś w określonym miejscu i czasie służy. Być może, iż sięgnięcie do np. książki Petera Sloterdijka *Krytyka cynicznego rozumu* (2008) byłoby pomocne w pełniejszym oświetleniu zasygnalizowanej wątpliwości?

Również bez komentarza Autorka przywołuje i pozostawia tezę autorstwa jednego z pedagogów jakoby pedagogika okresu PRL pozostawała pod przemożnym wpływem ideologii komunistycznej z powodu swojej „niedojrzałości”, o czym miał świadczyć „brak większego wpływu na interpretację wartości i reguł ideologicznych oraz przyjmowanie niepodważalności istniejącej polityki oświatowej” (s. 88). Nie można powiedzieć, że jest to tylko zbyt duży skrót myślowy. To błąd, który polega na odwróceniu istoty rzeczy – ofiarę pomyłono ze sprawcą. Jak wiadomo, zasadnicza część ówczesnej oficjalnej pedagogiki akademickiej, jak i większość praktyki wychowawczej była – i to pod olbrzymią presją – podporządkowana wszechwładnie komunistycznym zasadom ustrojowym i z tej racji nie mogła mieć i nie miała możliwości żadnego wpływu na ideologię. Możliwości tej byli pozbawieni także niezależni pedagodzy, których twórczość opierała się ideologii tamtych lat. Byli oni „dojrza-li”, ugruntowani w swoich poglądach, wolni od komunistycznych naleciałości, niezłomni.

Zasadniczo ważny i centralny punkt problematyki ideologii edukacyjnych skupia się wokół pytania: czy możliwa jest edukacja bez ideologii? Autorka z dużym znanstwem i w sposób kompletny przedstawia racje zarówno tych, którzy twierdzą, jak i przecząco odpowiadają na tę kwestię. A zagadnienie nie jest bynajmniej proste i jednoznaczne. Część omawianych stanowisk przyjmuje założenie o niemożności oddzielenia ideologii od pedagogiki, gdyż ideologia stoi u podstaw każdej wiedzy, a ponadto, co ważniejsze, ideologia dzisiaj, nieutożsamiana już z totalitarnymi systemami politycznymi, może sprzyjać postępującej demokracji i wspomagać rozwój społeczeństwa demokratycznego (m.in.: Stefan Wołoszyn, Tadeusz Lewowicki, Marian Nowak

czy Teresa Hejnicka-Bezwińska). Druga, przeciwna grupa stanowisk podkreśla, iż edukacja jest (może być) wolna od ideologii, gdyż opiera się na podstawach racjonalności naukowej i dążeniu do obiektywnej i uniwersalnej prawdy (m.in.: Marianna Barlak i Stanisław Ruciński, Witold Komar, Marek Dolata).

Z zasygnalizowanych ustaleń Jagielska wyprowadza ważny uogólniony wniosek: „Nie można więc zażegnać możliwości wystąpienia ideologii w edukacji, zarówno w pedagogice, jak i w praktyce pedagogicznej. Jako jedna z form świadomości społecznej dotycząca życia społecznego – może ona pojawiać się dopóty, dopóki wychowanie i kształcenie będzie związane z kontekstami społecznymi i kwestiami aksjologicznymi [...] Pełna zatem analiza rzeczywistości społecznej powinna uwzględniać tę problematykę” (s. 97).

Zadanie to Autorka realizuje w drugiej części swojej książki. Celem jest próba odpowiedzi na pytanie, czy i jak ideologia edukacyjna, świadomie obecna w myśleniu i działaniach współczesnych polityków, wpływa na codzienne funkcjonowanie polskiej szkoły? Jakim ideałem edukacji i szkolnictwa kierują się ci, którym społeczeństwo powierzyło sprawowanie władzy politycznej w kraju w latach 2007–2010? Czy i w jakim zakresie główne ideologie edukacyjne wykraczają poza ramy wyznaczone przez swoich partyjnych twórców, by łączyć się z innymi stanowiskami i w rezultacie tworzyć „nowe jakości”, swego rodzaju edukacyjne hybrydy? Nie trzeba specjalnie podkreślać, jak ważna jest to tematyka, ważna dla pojedynczych osób i społeczeństwa, teraźniejszego i przyszłego życia kraju, dla nauki o edukacji i praktyki wychowawczej. O tym, jak partykularne interesy środowisk politycznych dezorganizowały kształt edukacji, czyniąc wiele szkód w tkance systemu szkolnego, począwszy od przedszkola a skończywszy na szkole wyższej, dowodzą niestety nader liczne przykłady błędnego zarządzania edukacją, do których doszło w kraju w ostatnim ćwierćwieczu. Silne sprzężenie wymienionych pytań badawczych omawianej książki z głównymi nurtami życia kraju powoduje, że praca Jagielskiej ma dwóch zasadniczych adresatów: profesjonalne kręgi pedagogów oraz środowisko polityków. To w ten bardzo rozległy i nieustający, dynamiczny i niejednorodny, pełen nadziei i porażek dyskurs edukacyjny wpisuje się recenzowana książka.

Dominika Jagielska, aby osiągnąć zakładane cele posłużyła się solidnym i funkcjonalnym warsztatem badawczym. Prawdziwym osiągnięciem naukowym jest tu klucz kategoryzacyjny do analizy badanych treści. W tej solidnej konstrukcji, która może być wzorem dla podobnych poszukiwań, poszczególne kategorie zostały precyzyjnie rozpisane na podkategorie, a każda z nich została zoperacjonalizowana, a także – co bardzo ważne i potrzebne – opisana za pomocą przykładowych wyrażen językowych (s. 105–137). Za pomo-

cą tego narzędzia przebadane zostały programy partii zasiadających w Sejmie RP V i VI kadencji, blogi internetowe polityków, artykuły o poglądach polityków na edukację (analiza objęła teksty z „Gazety Wyborczej”, „Rzeczypospolitej”, „Naszego Dziennika”), a także wywiady z politykami różnych ugrupowań. Badanie objęło materiały, które powstały w latach 2007–2010 przed wyborami do Sejmu RP, do Parlamentu Europejskiego, wyborami prezydenckimi oraz samorządowymi.

Pierwszym krokiem Autorki do zakładanego celu było, można powiedzieć, przesianie ideologii edukacyjnych poszczególnych partii politycznych – PiS, PO, PSL, SLD – przez sito elementów składowych szeroko rozumianej edukacji. Inaczej mówiąc, chodziło o zidentyfikowanie tego, co i jak poszczególne ugrupowania polityczne mówią na temat wybranych elementów edukacji, jaki jest zakres tych treści, a także ich kształt ideowy. Rozpoznanie objęło następujące kategorie: wartość, wychowanie, rozwiązywanie trudności edukacyjnych, cele wychowania i kształcenia, rola nauczyciela, metody i środki edukacji, rola grup, instytucji i środowisk społecznych w edukacji. W drugim niejako kroku wyodrębnione treści zostały przypisane do podstawowych typów współczesnych ideologii, tj. konserwatyzmu i neokonserwatyzmu, liberalizmu i neoliberalizmu, a także do różnych odmian ideologii radykalnych. Posunięcie to uchroniło budowany obraz przed możliwym rozproszeniem, a nawet chaosem.

W pracy należy zwrócić uwagę na sposób przeprowadzenia zasygnalizowanych analiz i ich wartość poznawczą. Precyzja, wnikliwość, kompletność idzie tu w parze z odpowiedzialnością. Autorka patrzy na badane zjawisko z należyтым dystansem. Unika krytyki i polemiki z odkrywanymi ustaleniami, a wiele z nich aż prosiłoby się o surową ocenę. Nie ma tutaj także ani śladu apologetyki. Tak oto bohaterowie tej książki, ideologie edukacyjne, zostają precyzyjnie i rzeczowo ubrane w „pedagogiczne kostiumy” i postawione na „edukacyjnej scenie”; czytelnik dowiaduje się, co o szkole, wychowaniu, kształceniu itp. mają do powiedzenia ci, których słyszy i widzi na co dzień w środkach przekazu, w kampaniach wyborczych, w programach informacyjnych i propagandowych, a także w konkretnych projektach edukacyjnych. Natomiast badacz zjawisk społeczno-edukacyjnych otrzyma nową, niejednokrotnie nawet dotąd ukrytą wiedzę o źródłach, strukturze i funkcjach ideologicznych konstrukcji społeczno-edukacyjnych. Na tej podstawie można w trakcie lektury odpowiedzieć na frapujące pytanie, na ile w tych stanowiskach obecny jest „interes partyjny”, na ile zaś rzeczywisty „interes pedagogiczny”.

Czym jest tytułowa hybryda ideologii edukacyjnych? Odpowiadając na to pytanie Dominika Jagielska wprowadza do słownika badań edukacyjno-

-społecznych nową kategorię, odkrywczą, pojemną, o dużych wartościach poznawczych i opisowych. Omawia mniej lub bardziej spójną i konsekwentną strukturę zawierającą opinie polityków na temat edukacji i jej roli w życiu społecznym. Tym, co przede wszystkim cechuje tę strukturę jest jej niejednorodność ideowa i funkcjonalna. Hybryda jest efektem nakładania się oraz (lub) współwystępowania wielu różnych treści; to amalgamat społeczny, w którym centralne pojęcie – edukacja – jest obecne już to z racji partykularnych interesów, już to z rzeczywistego zaangażowania polityków w sprawy kraju; hybryda niekiedy jest bliższa rzeczywistości i praktyce społecznej, niekiedy zaś należy do sfery ideałów i projektów; hybryda może być wynikiem określonej tradycji, dawno przyjętych ideałów i wzorów działania, może też być wynikiem aktualnych potrzeb i bieżących interesów; hybryda – wreszcie – nie posiada w pełni naukowych, racjonalnych i logicznych podstaw.

Dominika Jagielska w prezentowanej książce dowodnie wykazała, iż we współczesnej polskiej polityce brakuje całościowych odniesień do jednej ideologii edukacyjnej. Świat władzy politycznej, gdy kieruje się w stronę edukacji, wytwarza różnego rodzaju hybrydy czy paraideologie, które mają postać parakonserwatywną, paraliberalną oraz pararadykalną. Taki stan jest daleki od oczekiwań w tym względzie. Brak określonej wizji grozi działaniem po omacku, sięganiem po metodę prób i błędów, polityczną walką o dominację w edukacji. Ważną, odkrywczą i inspirującą książkę D. Jagielskiej zamyka myśl-przeestroga, która zarazem jest myślą-zachętą do dalszych prac badawczych nad zagadnieniem ideologii edukacyjnych: „Hybryda jawi się więc jako wyjątkowo podstępny przejaw ideologii pulsujący w przestrzeni polityki edukacyjnej – ze względu na swe właściwości niepoddający się łatwo refleksji i ocenie. Wobec tego groźny i nieprzewidywalny” (s. 248).

Wiesław Theiss, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie