

Teresa Hejnicka-Bezwińska

PRAKTYKA
EDUKACYJNA
W WARUNKACH ZMIANY
KULTUROWEJ



 PWN

Teresa Hejnicka-Bezwińska

PRAKTYKA
EDUKACYJNA
W WARUNKACH ZMIANY
KULTUROWEJ
(w poszukiwaniu logiki zmian)



 PWN

Projekt okładki i stron tytułowych
Przemysław Spiechowski

Ilustracja na okładce
Rashad Ashurov/Shutterstock

Wydawca
Edyta Kunowska

Produkcja
Mariola Grzywacka

Łamanie
Marcin Szcześniak

Recenzent
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Copyright © by Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2015

ISBN 978-83-01-18162-8

Wydawnictwo Naukowe PWN SA
02-460 Warszawa, ul. Gottlieba Daimlera 2
tel. 22 69 54 321, faks 22 69 54 031
e-mail: pwn@pwn.com.pl; www.pwn.pl

Chcąc mieć przyszłość, należy mieć przeszłość

Cyprian Kamil Norwid

*[...] historia jest terenem spotkania, często konfliktowego,
między pamięciowym i naukowym podejściem do przeszłości
i tylko to drugie pozwala jej pełnić rolę sędziego pokoju,
niezbędną do normalnego funkcjonowania nowoczesnej demokracji*

Krzysztof Pomian

Spis treści

Wstęp	13
Rozdział 1. Ramy teoretyczno-metodologiczne narracji o praktyce edukacyjnej XX wieku	25
1.1. Wprowadzenie	25
1.2. Badanie kultury	27
1.3. Model badań społecznej praktyki edukacyjnej w przestrzeni kulturowej	30
1.4. Transgresja historyczna jako teoretyczny kontekst badań nad społeczną praktyką edukacyjną	33
1.5. Narracja jako forma wypowiedzi	37
1.5.1. Kontekst filozoficzno-teoretyczny zainteresowania się narracjami w naukach humanistycznych	41
1.5.2. „Narratologia” jako dziedzina współczesnych badań kultury .	42
1.5.3. Wykorzystanie wiedzy o narracjach w badaniach nad edukacją	43
1.5.4. Narracje historyczne w naukach humanistycznych	45
1.6. Założenia konstytuujące formę, strukturę i treść narracji	47
1.7. Podsumowanie. Czym jest prezentowany tekst kulturowy?	52
Rozdział 2. Druga Rzeczpospolita (1918–1939)	57
2.1. Wprowadzenie	57
2.2. Uwarunkowania polityczne, społeczne i ekonomiczne związane z powstawaniem państwa oraz budowaniem struktur administracyjnych II RP	58
2.3. Problemy związane z budowaniem i funkcjonowaniem systemu oświatowego	65
2.3.1. Lata 1921–1932	65
2.3.1.1. Kształcenie nauczycieli	69
2.3.1.2. Sieć szkolna	71
2.3.2. Reforma oświatowa 1932 roku – ustawa Jędrzejewiczowska .	72
2.4. Problemy kształcenia na poziomie wyższym	74
2.4.1. Powstawanie instytucji kształcenia na poziomie wyższym .	75

2.4.2.	Włączenie kształcenia nauczycieli w struktury akademickie .	78
2.5.	Najważniejsze problemy rozwiązywane przez II RP za pomocą instytucji edukacyjnych	84
2.5.1.	Likwidacja analfabetyzmu	85
2.5.2.	Zmiana struktury społecznej	85
2.5.3.	Budowanie tożsamości narodowej, państwowej i społecznej	87
2.6.	Kontekst kulturowy zmian w praktyce edukacyjnej	89
2.6.1.	Najważniejsze idee epoki nowoczesnej w Europie Zachodniej i reformy oświatowe z nimi związane	90
2.6.1.1.	Kształtowanie się Europy jako wspólnoty kulturowej	90
2.6.1.2.	Najważniejsze idee Europy Zachodniej w epoce nowoczesnej .	92
2.6.2.	Praktyka oświatowa niektórych krajów Europy od XVIII wieku	98
2.6.2.1.	Praktyka oświatowa Francji	99
2.6.2.2.	Praktyka oświatowa w państwach, do których zostały włączone ziemie polskie w wyniku zaborów	101
2.6.3.	Wzorce osobowe możliwe do zaakceptowania w II RP . . .	109
2.6.3.1.	„Człowiek zabawy” jako wzór kultury szlacheckiej .	111
2.6.3.2.	„Człowiek pracy” jako wzór kultury chłopskiej . . .	113
2.6.3.3.	„Człowiek dobrze wychowany” jako wzór kultury inteligenckiej	115
2.7.	Odpowiedź pedagogiki polskiej na wyzwania przełomu XIX i XX wieku	119
2.7.1.	Uniwersytet Lwowski – inicjatywy profesora Kazimierza Twardowskiego	120
2.7.2.	Uniwersytet Jagielloński – inicjatywy profesora Władysława Heinricha	130
2.7.3.	Nurt pedologiczny w Polsce	132
2.7.4.	Popularyzacja wiedzy o edukacji. Kongresy pedagogiczne i czasopisma	139
2.8.	Podsumowanie. Logika zmian w społecznej praktyce edukacyjnej II RP	143
Rozdział 3.	Między Drugą Rzeczpospolitą a Polską Rzeczpospolitą Ludową (1939–1952)	153
3.1.	Wprowadzenie	153
3.2.	Polska w warunkach utraty niepodległości i zagrożenia dwoma totalitaryzmami	154

3.3.	Polityka oświatowa na ziemiach polskich po ich włączeniu do III Rzeszy i ZSRR	158
3.3.1.	Polityka oświatowa na ziemiach włączonych bezpośrednio do III Rzeszy	158
3.3.2.	Polityka oświatowa w Generalnym Gubernatorstwie	159
3.3.3.	Polityka oświatowa na ziemiach włączonych bezpośrednio do ZSRR	161
3.4.	Polska w konspiracji	164
3.4.1.	Tajne szkolnictwo ogólnokształcące	165
3.4.2.	Szkolnictwo wyższe	166
3.5.	Tryumf Wielkiego Przymierza a sprawa Polski na arenie międzynarodowej	168
3.5.1.	Polska w strefie wpływów ZSRR	170
3.5.2.	Program przejścia władzy w Polsce	171
3.5.2.1.	Likwidacja struktur Polskiego Państwa Podziemnego	172
3.5.2.2.	Likwidacja własności prywatnej środków produkcji	173
3.5.2.3.	Stworzenie rozbudowanego aparatu przymusu (kontrola, inwigilacja, represja i terroru)	173
3.5.2.4.	Legitymizacja nowej władzy	174
3.6.	Tworzenie warunków do przeprowadzenia „wielkiej zmiany kulturowej”	176
3.6.1.	Totalitaryzm komunistyczny	176
3.6.2.	Program i proces sowietyzacji	181
3.6.3.	Fenomen sowietyzacji	182
3.6.4.	Cele i zadania związane z uruchomieniem „ofensywy ideologicznej”	184
3.7.	Ofensywa ideologiczna w Polsce	186
3.7.1.	Kierunek zmian w dziedzinie języka	191
3.7.2.	Kierunek zmian w nauce	195
3.7.3.	Kierunek zmian w literaturze i innych sztukach – socrealizm	202
3.7.4.	Kierunek zmian w relacjach między państwem a Kościołem	211
3.8.	Podsumowanie. Logika zmian w praktyce edukacyjnej w latach wielkiej zmiany polityczno-kulturowej	216
Rozdział 4.	Polska Rzeczpospolita Ludowa (1952–1989)	220
4.1.	Wprowadzenie	220
4.2.	Bilans strat – diagnoza stanu	221

4.3.	Lata 1944–1956	224
4.3.1.	Zmiany w systemie oświatowym (ogólnokształcącym) ...	225
4.3.1.1.	Tworzenie administracji oświatowej	227
4.3.1.2.	Przygotowania do reformy oświatowej	229
4.3.1.3.	Najważniejsze dekryty dotyczące organizacji szkolnictwa w latach 1944–1948	236
4.3.1.4.	Przygotowania do przeprowadzenia ofensywy ideologicznej w systemie oświaty	240
4.3.1.5.	Akcja likwidacji analfabetyzmu	242
4.3.1.6.	Zmiany w obszarze ideałów i celów edukacyjnych	247
4.3.1.7.	Reforma programowa – zmiany w treściach i celach kształcenia (nauczania i wychowania) ...	255
4.3.2.	Realizacja zmian w segmencie kształcenia zawodowego ..	259
4.3.3.	Polityka kadrowa i kształcenie nauczycieli dla szkół podstawowych	262
4.3.4.	Zmiany w nauce i w szkolnictwie wyższym	265
4.3.4.1.	Pierwszy Kongres Nauki Polskiej	267
4.3.4.2.	Nowa organizacja nauki	270
4.3.4.3.	Zmiany w strukturze i funkcjonowaniu uczelni ...	272
4.3.5.	Konstytucyjne zmiany w obszarze edukacji	277
4.4.	Lata 1957–1989	281
4.4.1.	Transgresyjne ujęcie zmian dokonanych w latach 1944–1956	281
4.4.2.	Proces destalinizacji po roku 1956	284
4.4.3.	Kontynuacja i zmiana w systemie oświatowym lat 1957–1989	290
4.4.3.1.	Proces zmian oświatowych w latach 1952–1961 ..	292
4.4.3.2.	Proces zmian oświatowych w latach 1961–1973 ..	296
4.4.3.3.	Reforma oświaty w 1973 roku	300
4.4.3.4.	Dryfowanie oświaty po 1973 roku	304
4.4.4.	Kontynuacja i zmiana w polityce wobec nauki i szkolnictwa wyższego	307
4.4.4.1.	Kierunek zmian w nauce i szkolnictwie wyższym po 1956 roku	308
4.4.4.2.	Zmiany w kształceniu nauczycieli i pedagogów po 1956 roku	314
4.5.	Pedagogika w procesie wielkiej zmiany kulturowej	325
4.6.	Ruch oporu wobec zmiany kulturowej i jej skutków w oświacie i nauce	344
4.6.1.	Opozycja antysystemowa w PRL-u	346

4.4.2.	Problem reformy oświatowej w działaniach opozycji demokratycznej	348
4.7.	Podsumowanie. Logika zmian w praktyce edukacyjnej PRL-u ..	358
Rozdział 5.	Trzecia Rzeczpospolita (po 1989 roku)	363
5.1.	Wprowadzenie	363
5.2.	Uwikłanie zmiany kulturowej w proces transformacji systemowej	365
5.3.	Problem zmian oświatowych w Europie i Stanach Zjednoczonych	370
5.4.	Reformy oświatowe po 1989 roku	377
5.4.1.	Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku	378
5.4.2.	Ustawa o systemie oświaty z 1999 roku	380
5.5.	Monitorowanie zmian w systemie oświaty	382
5.5.1.	Raporty OECD	384
5.5.2.	<i>Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010</i>	386
5.5.3.	Badania nad młodzieżą	389
5.6.	Kontynuacja i zmiana w szkolnictwie wyższym	394
5.7.	Pedagogika w warunkach zmiany kulturowej	399
5.8.	Kształcenie nauczycieli i pedagogów	400
5.9.	Podsumowanie. Logika zmian w praktyce edukacyjnej III RP ..	407
5.9.1.	Logika zmian w praktyce oświatowej	407
5.9.2.	Logika zmian w nauce i szkolnictwie wyższym	411
	Zakończenie. Imponderabilia wielkiej zmiany	413
	Bibliografia	428
	Kalendarium	445
	Wykaz skrótów	471
	Spis rycin i tabel	474

Wstęp

*Kiedy pojawiają się pytania, na które nie ma odpowiedzi,
oznacza to, że nastąpił kryzys*

Ryszard Kapuściński

Powszechnie jest podzielane przekonanie, że transformacja ustrojowa uruchomiła proces radykalnej zmiany kulturowej, którą w Polsce możemy określić jako przejście od kultury realnego socjalizmu do kultury demokratycznej i rynkowej, połączone z ponownym włączeniem nas do wielkiej wspólnoty cywilizacyjnej euroamerykańskiej i otwarcia w związku z tym na tzw. problemy globalne. Zmiana ta dokonała się dzięki pokoleniu urodzonemu i ukształtowanemu w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL-u). Dzisiaj mamy do czynienia z kolejną zmianą pokoleniową. Wchodzi w dorosłe życie pokolenie urodzone i ukształtowane po 1989 roku, a zatem w innym świecie niż świat ich rodziców, dziadków i nauczycieli, czyli tych, którzy zawsze są najbardziej znaczącymi osobami w środowisku edukacyjnym dzieci i młodzieży. Z badań wiemy, że nie mamy do czynienia z konfliktem pokoleń i w związku z tym **pytanie o potencjał kontynuacji i zmiany tego pokolenia wydaje się dzisiaj pytaniem kluczowym dla racjonalnego projektowania określonej wizji przyszłości.**

Możemy, opierając się na obserwacji oraz wynikach badań naukowych, stwierdzić, że większość Polaków akceptuje transformację ustrojową, wzrasta również indywidualnie odczuwany poziom poczucia szczęścia Polaków¹. Z optymizmem patrzymy więc w przyszłość. W dokumencie *Polska 2030: wyzwania rozwojowe* (2009) zostały przygotowane strategie dalszej zmiany. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk przygotował konferencję i wydał publikację *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy* (2011). Wizje przyszłości wyznaczają horyzont i tworzą swoiste punkty oparcia dla studiów, których celem jest wskazanie najbardziej racjonalnych strategii minimalizowania

¹ Dowodzą tego badania prowadzone przez Janusza Czapińskiego (*Diagnoza społeczna* 2014 i wcześniejsze). Pokazują jednak, że postrzegamy swój stan znacznie korzystniej niż stan innych, w tym także stan ogółu Polaków i poszczególnych grup społecznych.

dystansu cywilizacyjnego, jaki oddziela Polskę od rozwiniętych państw Unii Europejskiej. Redaktorzy pracy powstałej w Komitecie Prognoz „Polska 2000 Plus” twierdzą, że głównymi elementami strukturalnymi tej wizji będą: 1) poprawa systemu instytucjonalnego i mechanizmów funkcjonowania państwa; 2) poprawa wewnętrznej i zewnętrznej integracji gospodarki; 3) poprawa systemów służących rozwojowi cywilizacji wiedzy (szkolnictwa, nauki, infrastruktury miękkiej i twardej, itp.); 4) poprawa otwartości społeczeństwa i gospodarki (*Wizja przyszłości* 2011, t. I, s. 7).

Kierunek tych zmian, ich zakres, tempo, jakość, wrażliwość na skutki nieprzewidywalne i uboczne oraz zdolność do zaangażowanego włączania ludzi w procesy zmiany zależą od potencjału kontynuacji i zmiany, który jest obecny w pokoleniu przejmującym pałeczkę w sztafecie pokoleń. Próba rekonstrukcji tego potencjału stała się czynnikiem motywującym mnie do napisania tej pracy.

O pokoleniu, którego zadaniem będzie dokończenie wielkiej zmiany systemowej, wiemy dużo dzięki raportom, które pojawiły się w ostatnich latach. Wymienię tylko dwie inicjatywy:

1. *Raport o stanie edukacji 2010, 2011, 2012, 2013*, a właściwie raporty przygotowane przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), których kolejne podtytuły są następujące:
 - *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy* (2011)
 - *Kontynuacja przemian* (2012)
 - *Liczą się efekty* (2013)
 - *Liczą się nauczyciele* (2014)
2. K. Szafraniec, *Młodzi 2011* (2011).

W przygotowaniu obydwu tych raportów brały udział duże zespoły badaczy, liczące po kilkadziesiąt osób. Zawartość merytoryczna była recenzowana i poddawana debacie, były pisane z nadzieją, że przyczynią się do zintensyfikowania debaty publicznej o edukacji i uczynienia jej bardziej racjonalną.

W pierwszym *Raporcie o stanie edukacji* (2011) zgromadzony materiał został uporządkowany przez wyodrębnienie trzech części: 1) *Kogo uczymy i za ile?* 2) *Czy dobrze uczymy?* 3) *Czy myślimy matematycznie?* Autorzy tego raportu stwierdzają, że:

Generalnie, bardzo nierównomierne rozłożenie badań nad edukacją świadczy pośrednio o segmentacji świata edukacji, który chociaż mógłby stanowić pewną całość, *de facto* nią nie jest. Jest to problem bodaj najważniejszy do podjęcia w debacie i przyszłych opracowaniach (*Spółeczeństwo* 2011, s. 7).

Segmentacja świata edukacji pogłębiona procesem dyferencjacji pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz przejściem od akademickiego kształcenia szerokoprofilowego w zakresie pedagogiki do wąskospecjalistycznego kształcenia zawodowego w zakresie ogromnej liczby specjalności i specjalizacji – w moim przekonaniu – utrwała i pogłębia niekorzystny proces nadmiernej fragmentaryzacji wiedzy o edukacji oraz umacnia negatywne konsekwencje tego stanu. Jeżeli dodamy do tego jeszcze segmentację i fragmentaryzację badań nad edukacją, to wszystkie te zmiany skutkują brakiem całościowej i holistycznej wiedzy o edukacji, nawet u tych, którzy sądzą, że są profesjonalistami od problematyki edukacyjnej.

Prawdą natomiast jest, że współczesne syntezy są trudne, ponieważ wymagają poradzenia sobie z nadmiarem danych, informacji i wiedzy, wykorzystania wyników badań o charakterze interdyscyplinarnym, realizowanych w różnych paradygmatach badawczych. W związku z powyższym nie ma też chętnych do pisania syntez, pozwalających na rozumienie nie tylko pojedynczych przypadków, wydarzeń, zjawisk, lecz także mechanizmów i procesów zmian w dziedzinie praktyki edukacyjnej. Tradycja humanistyki przekonuje, że budowaniu syntez dobrze służy włączenie i połączenie poznawczej perspektywy filozoficznej z perspektywą teoretyczną i historyczną, a zasad konstruowania wiedzy zintegrowanej o edukacji nauczyć się można od klasyków polskiej pedagogiki.

Drugi raport został przygotowany przez prof. dr hab. Krystynę Szafraniec w współpracy z zespołem liczącym wiele osób. Jego powstaniu patronował Michał Boni. Widział w nim szansę na uruchomienie społecznej debaty na temat strategii dalszych zmian w stosunku do tego, co zostało przedstawione w raporcie *Polska 2030* (2009), ponieważ odpowiedzialność za realizację tej strategii spaść musi na tych, których opisuje raport Krystyny Szafraniec. Czytamy w nim, że:

Młodzi dorastający po 1989 roku, zwłaszcza urodzeni po tej dacie, to inna młodzież. I jedni i drudzy stanowią nową – dziś dopiero w pełni uzewnętrzniającą się – pokoleniową jakość. Zdecydowały o tym wyjątkowe historyczne okoliczności, związane z socjalizacją pokoleniową, przypadającą na okres „transformacji systemowej” i otwierania się Polski na wpływy Zachodu. Jeszcze większe znaczenie miał fakt nakładania się zmian na siebie oraz ich bardzo gwałtowny charakter, często noszący znamiona „eksplozji” – demograficznej, oświatowej, kulturalnej, cywilizacyjnej. Wszystkie one wytworzyły sytuację wyjątkową, w niczym nie przypominającą świata, w którym dorastało starsze pokolenie. Rzeczywistość transformacyjna, mniej lub bardziej traumatycznie doświadczana przez reprezentantów starszego pokolenia, dla młodych była ich naturalnym światem, w którym poruszali się dalece pewniej i swobodniej niż ich rodzice. Jako naturalne odbierali nowe wartości i normy, wśród których wolność, pragmatyzm i sukces były bardziej wyraziste. Dostarczały one nowych kodów motywacyjnych i nowych wzorców zachowań, osłabiających siłę oddziaływania tradycyjnych przekazów, co sytuowało myślenie młodych w zupełnie innym świecie (Szafraniec 2011, s. 28).

Ten swoisty optymizm w odniesieniu do pokolenia opisywanego w omawianym raporcie osłabiają jednak wyniki badań przedstawione w dwóch pracach zbiorowych (także w wielu innych), wydanych już po opublikowaniu wcześniej omówionych raportów. Są to:

- 1) *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (2013)
- 2) *Fabryki dyplomów czy uniwersitas* (2013).

Obie prace powstały pod redakcją naukową osób o niekwestionowanym autorytecie i wiarygodności, przedstawiono w nich wyniki badań wielu osób. Badania te można usytuować w nurcie pedagogiki krytycznej². Autorzy przekonują, że z wielką ostrożnością należy przyglądać się zmianom, ponieważ nie każda zmiana musi być korzystna. W warunkach traumy kulturowej nawet zmiany oczekiwane, korzystne i pożądane mogą być źle odbierane i powodować nieoczekiwane skutki, również negatywne i niepożądane.

Przywołane raporty i prace – prezentujące wyniki badań nad „pozorem” w edukacji szkolnej oraz przesunięciem najwyższego poziomu kształcenia od „universitas” ku „produkowaniu” dyplomów – nie budzą jednak (w moim przekonaniu) należytego zainteresowania społecznego, a zatem nie są też wykorzystywane dostatecznie w społecznych debatach o edukacji. Skłonna byłabym nawet zaryzykować sformułowanie tezy, że wymienione źródła danych, informacji i wiedzy o edukacji (jak zresztą i wiele innych źródeł) nie są znane podmiotom decydującym o zmianach w edukacji.

Wiedzy o wielkiej zmianie kulturowej dostarczają nam też raporty oświatowe, które powstawały na Zachodzie – w Europie i Stanach Zjednoczonych. Najważniejsze z nich zostały przeze mnie omówione w innej monografii (Hejnicka-Bezwińska 2000). W tym miejscu chciałabym przywołać tylko słowa z raportu, którego w tamtym opracowaniu nie uwzględniłam:

Wiemy już dużo, ale rozumiemy bardzo niewiele (podkr. – *T.H.-B.*). Musimy się więc nauczyć działać w warunkach przedłużającej się niepewności. Polityka była zawsze sztuką podejmowania decyzji w warunkach niepewności. Specyfiką naszych czasów jest znacznie głębsza niepewność i jej powiązanie z szybko zachodzącymi zmianami (King, Schneider 1992, s. 235).

² Pedagogika krytyczna (p. emancypacyjna) – nurt badań nad edukacją (a szczególnie oświatą), rozwijający się głównie w USA od połowy lat 70. XX wieku, skoncentrowany na analizie mechanizmów dominacji w oświacie i kulturze oraz na projektowaniu działań nastawionych na zmianę społeczeństwa w kierunku zwiększenia zakresu społecznej wolności i sprawiedliwości. Pedagogika krytyczna wyłoniła się z wielu analiz prowadzonych w ramach socjologii edukacji, teorii programu szkolnego, kulturoznawstwa.

To przesłanie jest szczególnie ważne w kontekście zmian, jakie można odnotować w relacjach między: praktyką edukacyjną (oświatową) – pedagogiką jako dyscypliną naukową – wiedzą obywateli o edukacji i ich odpowiedzialnością społeczną za uwarunkowania i efekty edukacji. Jacques Delors – przewodniczący zespołu, który przygotował raport wydany przez UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), wyspecjalizowaną agendę Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) do spraw oświaty, nauki i kultury – przekonuje, że **edukacja jest nie tylko podstawowym prawem człowieka, lecz także inwestycją polityczną i gospodarczą** (*Edukacja* 1998). Ludzie i instytucje mają jednak różne interesy związane z edukacją, nie zawsze korzystne dla jednostek i całego społeczeństwa. Często też interesy społeczne trudne są do pogodzenia z interesami indywidualnymi, nie mówiąc już o różnorodności i bogactwie interesów poszczególnych osób. Z kolei autorzy podręczników pedagogiki przekonują, że **to nie pedagogika tworzy praktykę edukacyjną** (jak twierdzili twórcy wielu pedagogii), ale „pedagogika zajmuje się identyfikowaniem, nazywaniem oraz definiowaniem wszystkich faktów składających się na praktykę edukacji” (*Pedagogika* 2003, s. 24).

Uznając za szkodliwe zjawisko „pozoru” w edukacji szkolnej oraz zjawisko odstąpienia od idei „universitas” w kształceniu akademickim nie mogę się zgodzić, aby praca intelektualna kończyła się na identyfikacji owych zjawisk. W celu zrozumienia i wzbudzenia woli zmiany konieczne wydaje mi się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o genezę zjawisk uznanych za szkodliwe oraz ich uwarunkowania, aby móc podjąć dzieło zmiany. Jestem przekonana, że tej zmiany nie uda przeprowadzić się pokoleniu o programie ahistorycznym, bez przeszłości, bez pamięci o tym, skąd jesteście, które przyjęło skróconą perspektywę czasową do „tu i teraz”.

Brak pamięci o czasie minionym nie oznacza „próżni”. Pamięć historyczna w warunkach gwałtownej zmiany kulturowej zastąpiona może zostać „postpamięcią”³. Postpamięć jest pamięcią fałszywą. Przykładem może być pokolenie, które swojej wiedzy o II wojnie światowej nie budowało ani na doświadczeniu osobistym, ani na rzetelnej wiedzy historycznej, przekazywanej przez podręczniki szkolne, ale na artefaktach, np. na filmach *Cztery pancerni i pies*, *Stawka większa niż życie* oraz opowieściach rodzinnych, często wykluczających się nawzajem. Z postpamięcią mamy do czynienia także w odniesieniu do PRL-u wtedy, kiedy jego opis skoncentrowany jest na pustych półkach sklepowych, kolejkach i kartkach na różne produkty. Powszechność postpamięci sprzyjać może utrwalaniu się pozoru w praktykach społecznych.

³ Termin „postpamięci” został wprowadzony do nauk humanistycznych przez Marianne Hirsch. Nazwano nim „pamięć odziedziczoną”, czyli pamięć potomków pokolenia (generacji), które przeżyło zbiorową traumę, ale z pewnych powodów nie chcieli lub nie umiało zbudować rzetelnej narracji o niej. Z tego powodu pokolenie, w którego doświadczeniu nie mieści się owa trauma, poznaje ją z artefaktów, np. filmów, zdjęć, opowieści rodzinnych i innych źródeł pośrednich.

Świadomość zagrożenia wynikającego ze zidentyfikowania zjawiska „po-zoru” oraz procesu zapoznawania i odstępowania od idei i misji związanej z kategorią „universitas” stała się dla mnie impulsem, skłaniającym do podjęcia trudu opisanie zmian w praktyce edukacyjnej w szerokim kontekście kulturowym i długiej perspektywie czasowej. W zakończeniu pracy postaram się wykazać, że nie był to trud daremny. Takie zidentyfikowanie zagrożenia sytuuje moją perspektywę poznawczą w „pedagogice humanistycznej”⁴.

Humanistyka, posługując się kategoriami pojęciowymi wieloznacznymi, zobowiązuje swoich przedstawicieli, aby definiowali tzw. słowa kluczowe, szczególnie te występujące w tytule, ponieważ ogranicza to możliwość nieporozumień, wynikających z innego użycia słów co do ich zakresu i treści. Dyscyplinuje także badającego i piszącego, tworząc swoiste ramy wyznaczające pole badawcze, w którym nie wszystkie problemy mogą być podjęte, ale niektóre z nich na pewno mieszczą się w sformułowanym temacie i muszą zostać podjęte, opisane i zinterpretowane. Tytułowe słowa kluczowe będą stosowane w następującym znaczeniu:

1. Pojęcie praktyki

Pomijam uwikłania ideologiczne tej kategorii pojęciowej oraz konteksty filozoficzne (założenia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne), które uzasadniają inne pojmowanie praktyki w takich wielkich nurtach jak: europejska filozofia klasyczna (filozofia systemów) – amerykański pragmatyzm – marksizm. Przyjmuję naukoznawczą definicję tego pojęcia, według której praktyka jest dziedziną:

świadomej i celowej aktywności ludzkiej polegającej na przedmiotowej, zobiektywizowanej realizacji jakiejś nauki, doktryny, koncepcji itp.; obejmuje także rezultaty owej

⁴ Pedagogika humanistyczna – syntetyczne określenie tych nurtów i kierunków pedagogicznych, którym początek dało metodologiczne wyodrębnienie nauk humanistycznych przez Wilhelma Diltheya, inaczej mówiąc przyjęcie założeń antynaturalizmu. Istotą pedagogiki humanistycznej jest podkreślanie znaczenia fenomenu duchowości, rozumianego jako „uczłowieczenie (hominizacja)” jednostki ludzkiej; zakłada się, że dzięki duchowości jednostka jest w stanie uwolnić się od deterministycznych uwarunkowań, przezwyciężyć swoje uprzedmiotowienie. Zasadniczą kategorią pojęciową pedagogiki humanistycznej jest dziejowość człowieka, która współkresła jego byt, ale człowiek może też w sposób indywidualny tą dziejowość współtworzyć. Pedagogika humanistyczna zajmuje się więc głównie możliwościami twórczego urzeczywistniania się człowieka przez wartości poznawcze, moralne, estetyczne i religijne, a także sensy i znaczenia zakorzenione w kulturze. W tak pojmowanej pedagogice podejmuje się studia nad jednostkowymi losami, w których wykorzystuje się nie tylko metody ilościowe, lecz przede wszystkim metody jakościowe. Celowościowe procesy edukacyjne są rozumiane jako interakcyjny przekaz międzygeneracyjny; a o roli zawodowej nauczycieli i pedagogów mówi się jako o swoistej służbie bądź misji pedagogicznej, którą charakteryzuje pokoleniowa odpowiedzialność.

działalności i doświadczenia w niej nabyte; czasem przeciwstawiana teorii jako dziedzinie aktywności wyłącznie intelektualnej (WE PWN, t. 22, s. 232).

2. Pojęcie edukacji

We współczesnych zasobach leksykalnych istnieje wiele definicji edukacji. Jest też dużo tekstów przeglądowych, dotyczących definiowania i zastosowania tej kategorii pojęciowej. Dla potrzeb pracy przyjmuję definicję zaproponowaną przez autorów pierwszego podręcznika akademickiego pedagogiki wydanego po roku 1989, w którym czytamy:

W najszerszym ujęciu przez edukację rozumie się ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka (Rubacha 2003, s. 21).

W pewnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i kulturowych Europy Zachodniej pojawiła się potrzeba wytworzenia wiedzy o edukacji, spełniającej kryteria wytwarzania wiedzy naukowej (najwyżej cenionej, ponieważ najlepiej legitymizowanej). Z tego powodu praktyka edukacyjna (łącznie z wiedzą naukową o niej) ma charakter kontekstualny, tzn. może być zrozumiała (lepiej opisana, wyjaśniona i zinterpretowana), jeżeli osadzi się ją w kontekście kulturowym określonego miejsca i czasu historycznego.

3. Pojęcie kultury

Przyjmuję definicję kultury zapisaną w programie *Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego* (przyjętym przez Zgromadzenie Ogólne ONZ – Meksyk 1982 – na lata 1988–1997), którą cytuję w tłumaczeniu Ireny Wojnar:

Kultura stanowi zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które właściwe są społeczeństwu i grupie społecznej. Takie ujęcie obejmuje więc przede wszystkim sposoby życia i wytwarzania dóbr materialnych i symbolicznych, systemy wartości, wierzenia i poglądy. Z uwagi na estetyczną rolę sztuk pięknych i literatury, kultura stanowi podstawę żywotnych sił każdego społeczeństwa i narzędzie jego trwałości i odnowy (Wojnar 2008, s. 124).

4. Pojęcie zmiany (kulturowej)

Przyjmuję za Zygmuntem Baumanem (2012, s. 8–9), że: „W dzisiejszych czasach nie obowiązuje zasada ciągłego i kumulatywnego poszerzania wiedzy, mamy raczej do czynienia z procesem nieustannego zapominania i odzyskiwania”. Przyjmując taką definicję zmiany kulturowej, wpisuję się w konstruktywistyczny model tworzenia wiedzy (w odróżnieniu od modelu obiektywistycznego⁵)

⁵ Opisanego przeze mnie w wymienionym wcześniej podręczniku (Hejnicka-Bezwińska 2003).

o społecznej praktyce edukacyjnej w warunkach zmian kulturowych, jakie nastąpiły w Polsce w XX wieku.

Wykorzystując definicje kategorii pojęciowych zastosowanych w tytule pracy, mogę w sposób uzasadniony odpowiedzieć na pytanie: O czym jest prezentowana praca?

Jest to praca o społecznej praktyce edukacyjnej, w której nie można oddzielić teorii od praktyki (a tym bardziej nie można przeciwstawiać sobie poznania i działania), **obejmującej ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka** (ale najważniejsze i z tego powodu najbardziej interesujące wydają się uwarunkowania i efekty działań świadomych i celowych, które są realizowane w instytucjach wszystkich szczebli systemu oświatowego). **Szczególną wagę przywiązuję do odkrycia i ujawnienia** (opisania, wyjaśnienia i zinterpretowania) **tych uwarunkowań i skutków zmian edukacyjnych, które mają swoje zakorzenienie w zmianach kulturowych** (zaistniałych w Polsce w XX wieku).

W kontekście tych ustaleń pozostaje jeszcze poinformowanie Czytelników o strukturze pracy oraz zawartości poszczególnych jej części.

W rozdziale 1. *Ramy teoretyczno-metodologiczne narracji o praktyce edukacyjnej XX wieku* przedstawiłam bardziej szczegółowo model badań nad edukacją (praktyką edukacyjną) jako jedną z dziedzin, mieszczących się w przestrzeni kulturowej naszej cywilizacji oraz przekonuję o możliwości zastosowania narracji historycznej do konstruowania wiedzy o praktyce edukacyjnej, dookreślając, że chodzi o praktykę edukacyjną, która realizowana była w warunkach zmian kulturowych, jakie dokonały się w Polsce w XX wieku.

Następne rozdziały są opisem procesu zmian w praktyce edukacyjnej poszczególnych okresów historycznych, których najbardziej charakterystyczną cechą było to, że praktyka edukacyjna każdego z wymienionych okresów musiała rozwiązać problem wpisania się w nowe uwarunkowania kulturowe, spowodowane nie ewolucyjną zmianą kultury, ale radykalną zmianą ustrojową, a zatem bardziej rewolucyjną niż ewolucyjną. Jako oddzielne rozdziały wyodrębniłam:

Rozdział 2. *Druga Rzeczpospolita (1918–1939)*

Rozdział 3. *Między Drugą Rzeczpospolitą a Polską Rzeczpospolitą Ludową (1939–1952)*

Rozdział 4. *Polska Rzeczpospolita Ludowa (1952–1989)*

Rozdział 5. *Trzecia Rzeczpospolita (po 1989 roku)*

Zakończenie. Imponderabilia wielkiej zmiany.

W każdym z wymienionych rozdziałów starałam się opisać, wyjaśnić i zinterpretować zmiany edukacyjne, koncentrując się przede wszystkim na zmianach oświatowych. Z tego powodu w centrum zainteresowania znalazły się faktycznie przeprowadzone reformy oświatowe; zarówno strukturalne, jak i reformy

programowe. Pisząc o reformach oświatowych, poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania: 1) Jakie uwarunkowania polityczne bądź potrzeby społeczne uzasadniały konieczność reformowania oświaty?; 2) Jakie podmioty i z jakim skutkiem oraz zaangażowaniem uczestniczyły w przygotowaniu reformy?; 3) Kto, gdzie i jak ujawniał opór wobec programu reformy?; 4) Jakie cele chciał osiągnąć ustawodawca przez przeprowadzenie reformy?; 5) Jakie cele zostały faktycznie osiągnięte przez reformowanie oświaty?; 6) Jakie skutki uboczne, nieprzewidziane, a może nawet niepożądane spowodowała przeprowadzona reforma oświatowa?

Są to więc przede wszystkim opisy zdarzeń, ludzi, dokumentów, instytucji, a ich dobór pokazuje pewne zależności, procesy, mechanizmy. Punktem odniesienia dla danych, informacji i wiedzy wykorzystanej w tych rozdziałach jest *Kalendarium (wydarzenia i fakty XX wieku, które miały znaczenie dla polskiej praktyki edukacyjnej)*. Stanowi ono załącznik do prezentowanej pracy. Źródła danych, informacji i wiedzy do 1956 roku wydają się dobrze zweryfikowane. Wiedza o ostatnim pięćdziesięcioleciu jest mniej źródłowo udokumentowana, uzgodniona i pewna. Nie stanowi to jednak dostatecznej przesłanki do wyłączenia tego okresu z badań nad praktyką edukacyjną. Daty, dane dotyczące wydarzeń, informacje o faktach oraz osobach zamieszczone w kalendarium (i poszczególnych rozdziałach) pochodzą z różnych źródeł, zawsze jedno źródło starałam się weryfikować innymi, ale najczęściej ostatecznej weryfikacji poszukiwałam w hasłach *Wielkiej encyklopedii PWN* (WE PWN), wydanej w latach 2001–2006.

Zakończenie, chociaż ma w tytule określenie *Imponderabilia wielkiej zmiany*, wcale nie jest o tym, co można by uznać za nieważne, ale o tym, co trudno jest dostrzec w wielkiej zmianie kulturowej wywołanej kolejnymi transformacjami ustrojowymi, które nastąpiły w XX wieku w Polsce. W krajach postkomunistycznych – po okresie złożonej interferencji historycznego dziedzictwa kulturowego i zewnętrznych wpływów kultury Zachodniej (europejskiej i amerykańskiej) – powodującego objawy destrukcji, chaosu i dezorientacji wydaje się, iż zaczyna wyłaniać się nowa głęboka struktura kulturowa (wzorów, wzorców, norm, zasad, kodów), w której procesy kontynuacji mieszają się z procesami zmiany. Trudno to zauważyć, nie dysponując odpowiednio długą perspektywą poznawczą. Perspektywa czasowa jednego stulecia skłania do posłużenia się kategorią pokolenia i kategorią generacji. Obydwie te kategorie zostały wykorzystane w ostatniej części pracy.

W moim przekonaniu, potwierdzonym wynikami badań uzyskanymi w sondażach opinii publicznej, Polacy w ramach ostatniej wielkiej zmiany najbardziej odczuli ten zakres zmian, który był związany z przejściem od gospodarki upaństwowionej, centralnie planowanej i sterowanej do gospodarki rynkowej,

opartej na własności prywatnej. Badania też pokazują, że zostały zauważone zmiany ustrojowe, chociaż niska frekwencja w wyborach i referendach może być odczytywana jako wskaźnik braku przekonania ludzi, że już możemy stworzyć społeczeństwo obywatelskie. Mało natomiast jest uświadamiana zmiana kulturowa, opisywana jako przejście od kultury realnego socjalizmu do kultury demokratycznej i rynkowej. Podobnie było z przejściem od kultury demokratycznej i rynkowej do kultury realnego socjalizmu. **Zmiany kulturowe najczęściej bowiem traktowane są jako owe imponderabilia wielkiej zmiany nazwanej transformacją ustrojową.** Zdaniem Piotra Sztompki analiza imponderabiliów staje się dzisiaj szczególnie ważna:

dogłębiona diagnoza „imponderabiliów wielkiej zmiany” ma tak duże znaczenie nie tylko teoretyczne, ale praktyczne. Bez zrozumienia uwarunkowań kulturowych nie będziemy wiedzieć ani skąd jako społeczeństwo przychodzimy, ani gdzie jesteśmy, ani dokąd idziemy (Sztompka 1999, s. VIII–IX).

Praca zawiera bibliografię, ale ograniczoną do prac bezpośrednio wykorzystanych, ponieważ każdy z opisywanych okresów historycznych ma tak obszerną bibliografię tematyczną i problemową, że konieczne było dokonanie wyboru. Najbardziej uzasadnionym kryterium wydawało mi się kryterium prac cytowanych.

Najchętniej, określając formę prezentowanej pracy, posłużyłabym się terminem „tekstu” (w domyśle: „tekstu kulturowego”). Blżej zostanie to uzasadnione w rozdziale pierwszym. We *Wstępie* chcę tylko zaznaczyć, że jestem świadoma uwikłania swojej pracy w spór, który toczy się od dziesięcioleci między zwolennikami orientacji historiograficznej, a zwolennikami orientacji narracyjnej w rekonstruowaniu (konstruowaniu) wiedzy o czasie minionym. Historyk (w tym także historyk wychowania, historyk oświaty, historyk doktryn pedagogicznych) poszukuje przede wszystkim „prawdy” o czasie przeszłym przez skrupulatne analizy tekstów myślicieli (o procesach edukacyjnych), analizę doktryn pedagogicznych, aktów legislacyjnych legitymizujących zmiany w strukturze i treści kształcenia, tworzenie monografii instytucji i środowisk zajmujących się edukacją, rejestruje głównie fakty, wydarzenia, procesy, osoby, wytwory. Zwolenników tej orientacji charakteryzuje szczególny rodzaj afirmacji dla „faktograficzności”. Doceniam te prace, ponieważ bez nich niemożliwe byłoby przeprowadzanie analiz i syntez, właściwych pedagogicznej orientacji w odniesieniu do czasu minionego.

Prezentowaną pracę pisałam jednak z pełnym przekonaniem, że wykorzystuję wiedzę historyków, ale także przedstawicieli innych dyscyplin naukowych oraz własne biograficzne doświadczenie i wiedzę potoczną, aby stworzyć tekst

kulturowy, wpisujący się w orientację pedagogiczną w namyśle nad czasem minionym. Konstruuując książkę i wypełniając ją treścią, pamiętałam słowa Bogdana Nawroczyńskiego, który napisał:

inny jest punkt widzenia pedagoga, uprawiającego systematyczną teorię wychowania (w języku współczesnej pedagogiki trzeba by powiedzieć: „uprawiającego pedagogikę ogólną” – dop. *T.H.-B.*). Jego wzrok skierowany jest na teraźniejszość i przyszłość. Z przeszłości zaś interesuje go przede wszystkim to, co jeszcze żyje, co jeszcze nami kieruje, z czego dopiero wyrastamy, nieraz w ciężkiej walce i twórczym wysiłku (Nawroczyński 1938, s. 8).

Nie pisałam książki z intencją zachęcania do walki, ale z intencją tworzenia warunków do lepszego rozumienia związków czasu teraźniejszego z czasem minionym, aby bardziej racjonalnym uczynić twórczy wysiłek podmiotów zainteresowanych konstruowaniem świata przyszłego, w którym edukacja będzie pełniła ważniejszą rolę – jak dowodzą intelektualiści i eksperci – niż pełniła i pełni w świecie nam znanym.