

Przyszczykowski, Kazimierz

Ideologie edukacyjne opozycji politycznej w Polsce w latach 70. i 80.

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 149-157

1994

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Kazimierz Przyszczypkowski

IDEOLOGIE EDUKACYJNE OPOZYCJI POLITYCZNEJ W POLSCE W LATACH 70. i 80.

Opis i analiza ideologii edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce napotyka na wielorakie trudności. Podstawową z nich jest trudność w dotarciu do różnych tekstów. Wynika ona z faktu, że teksty te wydawane były w typowo nielegalny sposób (kserowane, powielane itp.), wiele z nich bezpowrotnie zaginęło i nie zawsze już po roku 1989 autorzy różnych refleksji o edukacji alternatywnej wracali do tej problematyki. Drugą z tych trudności jest fakt, iż o edukacji wypowiadali się przede wszystkim politycy opozycyjni, a nie pedagodzy-profesjonaliści. Stąd wypowiedzane poglądy o edukacji były bardzo ogólne i często niespójne. Brak było w tych wypowiedziach komplementarnego podejścia do edukacji. Autorom tych wypowiedzi o edukacji alternatywnej chodziło o stworzenie w świadomości potocznej obrazu sytuacji (politycznej) i obrazu swojego (poszczególnych ludzi), który rozładowałby napięcia dręczące jednostkę i społeczeństwo w konkretnym *milieu* i czynił ową sytuację bardziej przejrzystą, niż o stworzenie spójnego systemu poglądów interpretujących teraźniejszość i formułujących ideał przyszłości, opartego na świadomym wyborze określonego systemu wartości. Nie zawsze więc można mówić o ideologiach edukacyjnych formułowanych w ramach opozycji mając na uwadze kryteria, jakie ideologie (m.in. edukacyjne) winny spełniać (zob. Staniszkis 1989, s. 106–109).

W ramach opozycji prawa do formułowania ideologii edukacyjnych odmawiano „samemu ludowi” (Gramsci 1991). Kompetencje do formułowania uogólnionych przekonań, które miałyby znamiona ideologii i wykraczały poza „potoczny rozsądek” przypisywano inteligencji (Gramsci 1991, Sztompka 1981). Stwierdzono, że w systemach autokratycznych inteligencja jest nieustannie popychana do politycznego, opozycyjnego działania i od niej zależy przede wszystkim kierunek przemian w Polsce (Michnik 1984, s. 87). To ona przede

wszystkim była zdolna do identyfikowania i definiowania sprzeczności, ambiwalencji, dostarczając krytycznej ich oceny i wskazując możliwe drogi przezwyciężenia (Sztompka 1982, s. 79). Dokonując rekonstrukcji ideologii edukacyjnych formułowanych w ramach ruchu opozycyjnego w Polsce stwierdzić należy, że inteligencja konstruując etos społeczny, ku któremu winna zmierzać edukacja, w większym stopniu wywodziła go z doktryn niż z „wyzwań” samego społeczeństwa. Przy konstruowaniu tych ideologii czy też ogólnych założeń, jakimi winna charakteryzować się edukacja alternatywna wobec ówczesnie obowiązującej, kierowano się przede wszystkim podejściem dychotomicznym, polegającym na konstruowaniu dwóch przeciwstawnych modeli. Postawa ta miała swoje uwarunkowania w przekonaniu, że edukacja odegrała istotną rolę w stanowieniu społecznych źródeł kryzysu i była jedynym z jego efektów.

Zdawano sobie także sprawę, że społeczeństwu „wyuczonej bezradności” nie jest dany prosty wybór między bezwarunkowym popieraniem ówczesnej polityki oświatowej a moralnym wobec niej protestem, bowiem właśnie w stosunku do tego społeczeństwa „powiódł się” proces czynienia niezdolnym rozpoznawania znaczeń zgodnych z rzeczywistością i jego interesami rozwojowymi. P. Bourdieu określa to zjawisko mianem „przemocy strukturalnej” i „przemocy symbolicznej” (Bourdieu 1990). W sytuacji konieczności przeprowadzenia transformacji ustrojowej podstawowego celu opozycji politycznej w Polsce należało jednak uwzględnić wielość działających czynników i przedstawiających się sił społecznych. Zdawano sobie sprawę, że aby cel ten osiągnąć, konieczna jest rekonstrukcja społeczeństwa i odbudowanie jego więzi poza oficjalnymi strukturami. Jak to uczynić — problem ten wywoływał swoiste „pole napięć” między różnymi formacjami opozycyjnymi. Dostrzegano, że w działaniu innowacyjnym wiele osób widzi zagrożenie i lęk, gdyż godzi ono w tradycyjne ideały i wartości, a w destrukcji sacrum upatrywano zagrożenia dla ładu cywilizacyjnego (Kozielecki 1988, Michnik 1993). Stąd też częste odwoływanie się przez opozycję polityczną w Polsce w konstruowaniu ideału wychowawczego do nacjonalizmu. Ofensywa ideologiczna prowadzona była przez niektóre ugrupowania opozycyjne (Ruch Młodej Polski, Chrześcijańska Wspólnota Ludzi Pracy itp.) według strategii ściśle konserwatywnej „postęp przez powrót” (zob. Potulicka 1994, s. 12). W dyskusjach na temat postulowanego dla całego społeczeństwa „indywidualnego obrazu świata” kierowano się przekonaniem, że porządek społeczny należy budować wyłącznie w sytuacji, gdy oparty jest on na z góry przyjętej niepodważalności i ostateczności pewnych autorytetów i praw wykazywanych jako jedyna i niekwestionowana gwarancja tego porządku (Witkowski 1982, s. 27). W tym jakby nie było fundamentalistycznym spojrzeniu na edukację zawierało się przekonanie o potrzebie

radykałizmu poznawczego (dychotomiczna wizja świata) opartego na jednoznacznych opozycjach oraz na potrzebie dyspozycyjności w sferze zachowań (przede wszystkim zbiorowych).

Koncepcja ta nie odbiegała w znaczny sposób od krytykowanej przez opozycję polityczną ideologii wychowawczej Polski Ludowej, która charakteryzowała się „dychotomicznością i jaskrawością kontrastów” (Radziwiłł 1981, s. 4). Mieliśmy do czynienia w proponowanych przez niektóre formacje opozycyjne ideologiach edukacyjnych z odwracaniem znaków (np. z socjalistyczny na chrześcijański, czy państwowy na narodowy), a nie znaczeń. Odrzucano w ten sposób „treści ideologiczne przeciwnika”, nie zmieniano jednak struktury rozumowania. Kierowano się wówczas przekonaniem (lata 70. i 80.), że konstruowanie dychotomicznych modeli edukacyjnych opartych na „dwuwymiarowym świecie skontrastowanych znaków” jest efektem „doświadczeń egzystencjalnych” i konieczności myślowej adaptacji do rzeczywistości w jakiej żyjemy (zob. Staniszkis 1989, s. 118).

Odwoływano się często w opozycyjnych dyskursach o edukacji do pedagogicznego konserwatyzmu akcentującego potrzebę „orientacji transcendentnej” i tradycji, która „przechowuje godne ludzi formy rozwiązywania konfliktów” (por. Fend 1993, s. 110–111). Taka antyliberalna filozofia edukacji nie mogłaby powstać w ramach opozycji politycznej, gdy nie wpływa na niektóre z jej formacji „teologii życia narodu” Kościoła katolickiego w Polsce.

Konstruowanie „indywidualnego obrazu świata” na podstawie katolickiej tradycji narodowej służyć miało wyzwalaniu radykałizmu pojęciowego szczególnie pożądanego po ogłoszeniu stanu wojennego, gdy społeczeństwo polskie znalazło się „w polu ciężenia formacji”, w której szczególnie „wyeksponowane zostały fundamentalne cechy systemu” zwalczanego przez opozycję polityczną (określenia J. Staniszkis). Wprowadzono wówczas do pedagogiki społeczeństwa język fundamentalizmu religijnego, a dla wielu formacji opozycyjnych inspiracją chrześcijańska była w pełni naturalnym i wystarczającym systemem motywacji (Przyszczykowski 1994). W publicznym dyskursie edukacyjnym domagano się edukacji, która uwypukli podstawy. Szczególną uwagę zwracano na wielki i wielostronny wpływ Kościoła katolickiego na kulturę polską, co powodowało, że kultury tej nie można inaczej zrozumieć jako całości bez powiązania z katolicyzmem (Lipski 1992, s. 158–160). W dyskusjach o edukacji dominujące było charakterystyczne dla konserwatywnej filozofii edukacji przekonanie, że „im bardziej czuję się i jestem zakorzeniony, im bardziej czuję się odpowiedzialny za wspólnotę, tym bardziej staję się członkiem gatunku ludzkiego” (Potulicka 1993, s. 23).

Konieczność uświadamiania sobie własnej tradycji prowadzić miała nie tylko do odnowienia identyfikacji z własnym narodem, ale służyć miała także

kształtowaniu wrażliwości na „postrzeżenie przeciwnika”. Edukacji nadawano wówczas konotacje polityczne. Przeszłość służyć miała wyzwaniu oporu wobec tego co aktualne. Jacek Bartyzel na łamach „Bratniaka” — czasopisma Ruchu Młodej Polski — stwierdza, że aby być narodem, należy mieć swoją wizję. Mają ją według niego Polacy, odmawia jej Rosjanom. Takie rozumowanie prowadzi do określonych konsekwencji nie tylko politycznych, ale i edukacyjnych. Celem wychowania staje się wówczas „doprowadzenie do najdoskonalszej jednolitości moralno-ideowej”, aby „uderzyć we wrogów Polski” (zob. Lipski 1992, s. 137). Swoista siła takiego dyskursu w edukacji polegała na zdolności zjednoczenia rozmaitych grup i warstw społecznych poprzez prosty zestaw „nostalgicznych obrazów przeszłości” ukazując „świat pozbawiony nadmiernej złożoności i jego dezorientujących cech” (Shapiro 1993, s. 12). Sam proces kształtowania tradycji historycznej miał charakter redukcyjny, a podstawowym zabiegiem była ekskluzja. Stąd to co narodowe, często partykularne, nie zawsze wzbogacane było o to, co powszechne i uniwersalne.

W retoryce „Solidarności” unika się np. wydarzeń i postaci historycznych kontrowersyjnych. Proces kształtowania świadomości historycznej społeczeństwa ma charakter przede wszystkim pozytywny, rewindykacyjny i zaborczy. Tworzy się historyczne uniwersum starając się w sposób zupełny zakreślić ideową tożsamość narodu (Dorn 1981, s. 66–67). Artykułowane są szczególnie silnie idee solidaryzmu narodowego i przekonanie o nadrzędności interesu narodowego nad interesami grup społecznych. Postawa taka sprzyjać miała radykalizmowi politycznemu i pobudzać do wspólnej walki politycznej wokół kwestii władzy i determinacji społecznej. Nie prowadziło to jednak do realizacji takiego modelu życia publicznego, gdzie mamy — jak to określa H. A. Giroux — do czynienia z wezwaniem „do nieustannego stawiania pytań dotyczących przeszłości umożliwiającego różnym grupom umiejscowienie się w historii w trakcie jednoczesnej walki o jej tworzenie (Giroux 1993, s. 153). Nie uwzględniane były w takim podejściu do tradycji istotne w życiu społecznym konflikty i walka interesów. Wolność człowieka do głoszenia politycznych przekonań przedstawiana była i broniona — przede wszystkim w przekazach „Solidarności” — nie przez odniesienie do praw jednostki, ale wyłącznie do praw narodu. Wspólnota narodowa zaś była wspólnotą ponad i poza podziałami. Była to swoista obrona przed „otwartością”, która może wytwarzać relatywizm i nihilizm i nie stwarza warunków dla „podtrzymywania żywotności kultury narodowej” (zob. Shapiro 1993, s. 37). Stąd w retoryce edukacyjnej opozycji politycznej zamiast „patriotyzmu internacjonalistycznego” pojawiają się pojęcia eliminowane dotychczas z ogólnospołecznego dyskursu, takie jak „naród chrześcijański” i „Polak katolik”, czy identyfikatory narodowe (Polak, patriota, niepodległościowiec) i wyznaniowe (katolik, chrześcijanin) (Dorn 1981, s. 68–75). W tak

rozumianej edukacji dążono do zapewnienia moralnej „osłony” życia i powrotu do zależności: „Daleki od autonomii człowiek [...] znajduje się w sieci imperatywów moralnych i religijnych, kulturowych, historycznych... (Potulicka 1993, s. 2).

Było to typowo neokonserwatywne myślenie o edukacji. Głoszono taki pogląd, choć nie był on powszechny (zob. Przyszczypkowski 1993, s. 13–26), że prawo do rozpoznawania sytuacji narodu i prowadzona „pracy pasterskiej” ma Kościół, a nie mają go elity. Dla Aleksandra Halla przekonanie o wiodącej roli Kościoła w edukacji narodu wynika z „twórczego wpływu chrześcijaństwa na kulturę polską” i na „nasz sposób odczytywania siebie — jako narodu” (Hall 1993, s. 68). Podstawowym zadaniem edukacyjnym było wówczas kształtowanie „duszy” nie tylko poszczególnych Polaków, ale „duszy narodu” (Lewandowski 1989, s. 62). W edukacji społeczeństwa należało w myśl propagatorów tej idei zwracać uwagę na te treści, które przyczynią się do „podniesienia narodu na duchu” i „wydobycia wartości społecznych, moralnych i narodowych”, które są Polakom drogie (Micewski 1990). Zgodnie z doktryną wychowawczą Kościoła, iż „wychowanie jest dziełem społecznym, a nie jednostki” (Kunowski 1993, s. 105), zwracano szczególną uwagę w strategii działania na „gotowość zachowań zbiorowych” i „przeżywanie siebie jako tłumu”.

Wobec ówczasie obowiązującej ideologii edukacyjnej i wobec ideologii stwierdzającej, iż „naprzeciwko władzy jest tylko Kościół” (Micewski 1990, s. 63) opozycyjnie nastawieni byli działacze skupieni przede wszystkim wokół Komitetu Obrony Robotników (KOR). Stwierdzono, że społeczeństwo jest pluralistyczne, świadczy to o jego wartości i winno stać się szansą dla jego wzbogacania. Często przywoływanej w konstruowaniu opozycyjnych ideologii edukacyjnych koncepcji narodowościowej odmawiano kompetencji do diagnozowania terażniejszości i prognozowania przyszłości (Michnik 1989, s. 215). Dostrzegano potrzebę preferowania zróżnicowania filozoficzno-światopoglądowego społeczeństwa. Na znaczenie współpracy środowisk laickich i katolickich zwrócili uwagę już w 1968 roku Bohdan Cywiński w książce *Rodowody niepokornych* i w 1976 roku Adam Michnik w pracy *Kościół, lewica, dialog*. Postulowali oni utworzenie intelektualnego zaplecza wspólnoty, nowej, zdeklarowanej liberalnie orientacji w Polsce. W ramach opozycji dostrzegano także potrzebę kreowania szerokiego spektrum ideowego dla społeczeństwa.

Adam Michnik z obozu internowania w Białoleńcu w 1982 roku pisał, że „Potrzebujemy Kościoła katolickiego. Kościoła, który jest nauczycielem wartości moralnych, obroną godności narodowej i ludzkiej, azylem dla podeptanej nadziei”, ale dalej pisał także: „Potrzebujemy socjalizmu”, przywoływał myśl L. Kołakowskiego, że „Potrzebna jest nam [...] żywa tradycja socjalistyczna, która głosząc tradycyjne wartości sprawiedliwości społecznej i wolności apeluje wyłączenie do sił ludzkich” (Michnik 1984, s. 249).

Dla tych formacji opozycyjnych ważne było wpisywanie się „między tym co pojedyncze, i tym co zbiorowe, tym co wewnętrzne, i tym co zewnętrzne, zakorzeniem i migracją, wrośnięciem i marginalnością”. Cechy te uznaje się za podstawowe przy definiowaniu tożsamości kulturowej. W przyjęciu szerokiej perspektywy społecznej, a także i epistemologicznej niektóre z formacji opozycyjnych upatrywały szansy ułatwienia ukonstytuowania się podmiotów opozycyjnych, ale i determinacji artykulacji politycznej. Opcja ta miała chronić przed komunizmem, istotnym elementem blokującym emancypację społeczeństwa i transformację państwa.

Wokół ideologii edukacyjnych w ramach opozycji politycznej — jak już stwierdziliśmy — powstawało swoiste „pole napięć”. Dotyczyło ono założeń ideowych, którymi winna kierować się edukacja. Podstawowe w dyskusjach tych było pytanie, czy etos społeczny, ku któremu winna zmierzać edukacja, wywodzić z doktryn czy z aspiracji samego społeczeństwa (Kwieciński 1985, Muszyński 1981). Udzielenie odpowiedzi na to pytanie było ważne, bowiem dla opozycji politycznej w Polsce zadaniem szczególnej wagi było zabudowywanie społecznej przestrzeni, w której mogłyby pomieścić się zróżnicowane ideologie, cele i wartości. Dostrzegano bowiem zagrożenie edukacją fundamentalistyczną (Witkowski 1982). Stwierdzano, że jeżeli pluralizm ma być formą współpracy po transformacji ustrojowej, musi stanowić formę współpracy w ramach szeroko pojętego opozycyjnego ruchu demokratycznego (Kuroń 1984, s. 63). Stąd postulowano, aby różnice światopoglądowe miały charakter wyłącznie intelektualny, nie zaś hierarchii, rywalizacji czy dyskryminacji. J. Kuroń pisał, że „Rację mają ci, którzy bronią państwa czy społeczeństwa jako całości przed uproszczeniami jednostek i grup społecznych, jak i ci, którzy w imię grup społecznych czy jednostek występują przeciw państwu (Kuroń 1984, s. 63). Postulowano edukację „otwartą na konflikt”. Niezależny Ruch Uczniowski dopominał się m.in. o szkołę „tętniącą i pulsującą sporami o Boga, naród, partię, socjalizm. Wszystko w atmosferze autentycznego poszanowania godności i wartości drugiego człowieka” (zob. Przyszczypkowski 1993, s. 123). W „talmudycznym odwoływaniu się do litery doktryn” niezależnie jakie by one nie były upatrywano zdogmatyzowania i zahamowania rozwoju nauki i edukacji (Muszyński 1981, s. 36).

Paradoks opozycyjnego myślenia o edukacji polegał na tym, że było ono, szczególnie od 1980 roku, zdominowane przez „Solidarność”. Mieliśmy w ramach „Solidarności” do czynienia ze swoistym „rynkiem idei” edukacyjnych. W „solidarnościowym” myśleniu o edukacji proponowano ideologie konserwatywne i lewicowe. Pojawiały się także próby liberalnego podejścia do edukacji. Liberalne podejście do edukacji znajdowało swój szczególny wyraz w krytyce braku autonomii nauczycieli w szkołach. W rezolucji uczestników

warszawskiej konferencji na temat opieki i wychowania (17 V 1981 r.) zwraca się uwagę na konieczność decentralizacji decyzji i odpowiedzialności, bowiem „W każdej [...] społeczności tkwią niewykorzystane dotąd progresywne możliwości ludzkie, kulturalne i materialne” (Przyszczykowski 1993, s. 114–115). Z kolei w materiale pomocniczym do rozmów „Solidarności” z Ministerstwem Oświaty i Wychowania nt. „Szkoła jako środowisko wychowawcze” stwierdza się wyraźnie, że aby „szkoła mogła rzeczywiście służyć dobru dziecka, musi być uwolniona od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, dyrektyw stojących w sprzeczności z jej celem podstawowym. Będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy szkoła stanie się placówką autonomiczną i niezależną od aktualnej polityki oświatowej” (Mader 1988, s. 89–90).

Wśród postulowanych cech osobowości nauczycieli proponowano posiadanie przede wszystkim kompetencji do rzeczywistego działania na rzecz wszechstronnego rozwoju dziecka i zdolności do uwolnienia się od konformizmu wobec administracji szkolnej. Uzdrawienia edukacji liberalnie myślący o niej działacze „Solidarności” upatrywali „w stworzeniu dla wolnego człowieka najkorzystniejszych warunków pełnego i swobodnego rozwoju w wolnym społeczeństwie, w suwerennym narodzie, w niepodległym państwie (z materiałów Zespołu X „Edukacja i kultura narodowa I Zjazdu NSZZ „Solidarność”).

Przedstawiono powyżej w skrótowym zarysie nie tyle ideologie edukacyjne opozycji politycznej w Polsce lat 70. i 80., co raczej podstawowe założenia tych ideologii. Stwierdzić należy, że powszechnie stosowanym podejściem przy ich konstruowaniu było podejście dychotomiczne, polegające na kontrastowaniu dwóch przeciwstawnych modeli. Na przykład zamiast przejmowania znaczeń według zasady „trzech z” — zdać, zakuć, zapomnieć — postulowano model tworzenia znaczeń „szkoła tętniąca i pulsująca sporami” (Bal 1981, Kwieciński 1985, s. 43), zamiast szkoły podlegającej władzom administracyjnym proponowano szkołę zorientowaną na ucznia i nauczyciela (zob. Przyszczykowski 1993, s. 107–125).

Nie zawsze jednak propozycje te miały charakter komplementarny. Nie określono np. wyraźnie, jakie konsekwencje dla ideologii szkoły winna mieć ideologia narodowa. Wynikało to z faktu, że szczególnie w latach 70. o edukacji opozycyjnej wypowiadali się politycy (pozycyjni) a nie pedagodzy-profesjonaliści. Stąd bardziej zwracano uwagę na etyczność i tożsamość edukacji, a nie jako na źródło społecznego perfekcjonizmu (por. Freire, Giroux 1993, s. 44–60).

Znaczące miejsce wśród opozycyjnych ideologii edukacyjnych zajmowały ideologie (neo)konserwatywne odwołujące się w swoich założeniach do podstaw kulturowych i religijnych narodu polskiego. Ogólność formułowanych podstawowych cech, jakimi winna się charakteryzować edukacja opozycyjna, upoważnia do stwierdzenia, że dopuszczano (szczególnie w ramach „lewicowej”

opozycji) możliwość ich wzajemnego nachodzenia czy oddziaływania. Ta otwartość ideologii edukacyjnych w ramach opozycji politycznej wynikała z faktu, iż na edukację tę spoglądano przede wszystkim w kategoriach ruchu społecznego. Stąd poza (neo)konserwatywnymi ideologiami edukacyjnymi pozostałe trudno zaklasyfikować do któregoś z przyjętych w literaturze modeli (zob. Meighan 1993, s. 200–240).

Podstawową słabością konstruowanych w ramach opozycji politycznej w Polsce ideologii edukacyjnych był fakt, że nie określały one wyraźnego związku strukturalnego między systemem oświaty a stratyfikacją społeczną. W większym stopniu zwracano uwagę na demokrację w edukacji niż edukację dla demokracji. Opozycja polityczna sprawiła jednak, że edukacja w Polsce stawała się — choć stopniowo — sprawą społeczną, a nie wyłącznie administracji państwa.

LITERATURA

- Bal W. (1981). *Jaka powinna być szkoła?*. Odra, nr 5.
- Bourdieu P., Passerou J. C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Dorn L. (1981). „Solidarność” jako ruch ideowy, W: *Niepodległość i Praca*. Ośrodek Badań Społecznych NSZZ „Solidarność” Mazowsze (wrzesień).
- Fend H. (1993). *Morfologia pedagogicznego konserwatyzmu*. W: *Nieobecne dyskursy*, cz. III (red. Z. Kwieciński). Toruń.
- Freire P., Giroux H. A. (1993). *Edukacja, polityka i ideologia*. W: *Nieobecne dyskursy*, cz. III (red. Z. Kwieciński). Toruń.
- Giroux H. A. (1993). *Pedagogika pogranicza w wieku postmodernizmu*. W: *Spory o edukację* (red. Z. Kwieciński, L. Witkowski). Toruń.
- Gramsci A. (1991). *Zeszyty filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Hall A. (1993). *Spór o Polskę*. Warszawa: Oficyna Wyd. Rytm.
- Kozielecki J. (1988). *Człowiek oświecony*. W: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Kuroń J. (1984). *Polityka i odpowiedzialność*. Londyn: Aneks.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. Salezjańskie.
- Kwieciński Z. (1985). *Dylematy — inicjatywy — przebudzenia*. Wrocław: Inicjatywa Wydawnicza Aspekt.
- Lewandowski J. (1989). *Naród w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Wyd. Archidiecezji Warszawskiej.
- Lipski J. J. (1992). *Tunika Nessosa*. Warszawa: Wyd. PEN.

- Mader W. (1988). *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*. Londyn: Wyd. Polska Macierz Szkolna.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń.
- Micewski A. (1990). *Między dwiema orientacjami*. Wyd. „Verum”.
- Michnik A. (1984). *Szanse polskiej demokracji*. Londyn: Aneks.
- Michnik A. (1992). *Komunizm, Kościół i czarownice. Rozmowa z Leszkiem Kołakowskim*. Gazeta Wyborcza, nr 274.
- Muszyński H. (1981). *Drogi i bezdroża rozwoju naukowej pedagogiki*. Kwartalnik Pedagogiczny nr 4.
- Potulicka E. (1993). *Nowa prawica a edukacja*. Poznań—Toruń: Wyd. Edytor.
- Przyszczykowski K. (1993). *Opozycja polityczna w Polsce — wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją a transformacją*. Poznań—Toruń: Wyd. Edytor.
- Przyszczykowski K. (1994). *Naród — kategoria sporu w opozycyjnych dyskursach o edukacji w Polsce*. Forum Oświatowe nr 1(10).
- Radziwiłł A. (1981). *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948—1956 (próba modelu)*. Zeszyty Towarzystwa Kursów Naukowych. Warszawa.
- Shapiro S. (1993). *O publicznym dyskursie edukacyjnym w USA (1970—1990)*. *Nieobecne dyskursy*, cz. III red. Z. Kwieciński. Toruń.
- Staniszki J. (1989). *Ontologia socjalizmu*. Warszawa: Wyd. In Plus.
- Sztompka P. (1982). *Dynamika ruchu odnowy w świetle teorii zachowania zbiorowego*. Studia Socjologiczne nr 3—4.
- Witkowski L. (1982). *Problem edukacji antyfundamentalnej (w warunkach odnowy edukacji w Polsce)*. AUNC, Socjologia Wychowania IV. Toruń.