



Janina Kostkiewicz

Jagiellonian University, Poland

ORCID 0000-0003-2291-886X

**O tym, jak nieobecność w dyskursie jednego
z nurtów pedagogicznych prowadzi do błędnych jego
interpretacji...
i jeszcze o „zaszłościach” w rozwoju
polskiej pedagogiki**

**On how the absence of one pedagogical trend in the discourse leads
to misinterpretations of it... and more on the ‘backwardness’ in the
development of Polish pedagogy**

Abstract: The article is a polemic, an attempt to make some necessary corrections required by a reading of the text by Tomasz Szkudlarek “Instrumentalizm a autonomia edukacji” [Instrumentalism and the autonomy of education] (2023). It contains interpretations (criticism) of the issue of educational equality in conservative pedagogy - the author does so on the basis of the article „Edukacja, która ocala i tworzy: pozostał już tylko awangardowy konserwatyzm?” [“Education, that saves and creates: is only avant-garde conservatism left?”] (Kostkiewicz, 2022). The texts represent two opposing pedagogical currents: critical pedagogy (neo-Marxist) and conservative pedagogy in the Catholic tradition.

Keywords: egalitarianism, non-egalitarianism, critical pedagogy, conservative pedagogy.

Wprowadzenie

Próba zdefiniowania konserwatyzmu często kończy się twierdzeniem, że to zadanie niewykonalne; że główną jego cechą jest łatwa rozpoznawalność oraz całkowita niepodatność na wszelkie próby klasyfikacji; że obezwładnia on różnorodnością swych wcieleń; że wydaje się oczywisty, a zarazem pozostaje nieuchwytny (Kostkiewicz 2023, s. 27, za: Nowak, 2022). Konserwatyzm zatem niejedno ma oblicze – podobnie jest z koncepcjami pedagogiki budowanymi z jego udziałem. Być może ten właśnie fakt stał się przyczyną niniejszej mojej polemiki z wypowiedziami Tomasza Szkudlarka zawartymi w jednym z jego tekstów (Szkudlarek, 2023). Tenże Autor wystawił kompromitującą ocenę (opinię) pedagogicznej myśli konserwatywnej w kwestii „równości edukacyjnej i równości między ludźmi w ogóle” (tamże, s. 92-93), dla której to „równości edukacyjnej” w pedagogice konserwatywnej rzekomo nie ma miejsca. Ocena powyższa uczyniona została z odwołaniem do mojego tekstu, którego skrót wygłosiłam na poznańskim Zjeździe Pedagogicznym we wrześniu 2022 roku, po czym w całości został on opublikowany w tomie 8(2022) „Polskiej Myśli Pedagogicznej”¹.

Refleksja nad stanem rozwoju współczesnej pedagogiki doprowadziła mnie do postawienia w tym artykule pytania: czy pedagogom spoza nurtu lewicowo-liberalnego pozostał już tylko awangardowy konserwatyzm? (Kostkiewicz, 2022). Jak rozumieć konstatację tej treści, dlaczego konserwatywna myśl pedagogiczna ma brać na siebie miano awangardy? W stosunku do światopoglądowych podstaw edukacji obecnych w cywilizacji łacińskiej i jej tradycjach, rzecz – przynajmniej w potocznym oglądzie – ma się dokładnie odwrotnie (awangardy dotychczas nie kojarzono z chrześcijańską tradycją). Nie chodzi też o to, że pedagodzy konserwatywni chcą być awangardą. Im – wobec ogłoszonej przez pedagogikę krytyczną kolonizacji pedagogiki – nie pozostaje nic innego. Kolonizacja ta była możliwa dzięki trzem dekadom miękkich gier politycznych i naukowych uniwersyteckich elit. Skutkiem

¹ W mailu z 29 września 2022 roku, Prof. Tomasz Szkudlarek zapytał mnie o zgodę na publikację mojego referatu w „Ars Educandi”, bo jak napisał, chciałby podjąć z nim polemikę; zapewnił o miejscu na moją replikę – zgodziłam się i posłałam pełną wersję referatu przygotowanego już przez WUJ do publikacji w „Polskiej Myśli Pedagogicznej”. Na uroczystościach UAM w dn. 29 listopada 2023 roku otrzymałam pozjazdową monografię z rozdziałem T. Szkudlarka, do którego się tutaj odwołuję – zakładam, że zawiera on „obiecane” polemikę, na którą chcę tu odpowiedzieć (nie ukazał się jeszcze tom „Ars Educandi” z 2023 roku – być może on dopełni ustaleń z maila).

tego, pedagog wiążący swoje prace z innym (prawicowym, katolickim) nurtem ideologii edukacyjnej doświadcza (w zależności od orientacji swego środowiska) różnych rodzajów marginalizacji, a nawet opresji.

Moje spojrzenia na pedagogikę konserwatywną dopełnia drugi artykuł (Kostkiewicz, 2023). Zgodnie z założeniem, że pedagogika konserwatywna bez religii w zasadzie nie istnieje, wskazane zostały jej związki z katolicyzmem. Piszę tu, że różne jej koncepcje wiążą się z wybranymi wersjami konserwatyzmu – wobec czego koncepcje pedagogiki konserwatywnej mienią się całą paletą odmian (między innymi ze wspólnym im antysocjalizmem i antyliberalizmem). Moje odwołania do R. Scrutona o tym, że społeczeństwo jest rozumne i ma wolę, dały teżę mówiącą o misji budowania społeczno-kulturowej tożsamości narodu (tamże, s. 36) przez pedagogikę konserwatywną. Rzetelne i pionierskie badania nad konserwatyzmem przynoszą wspomnienie Henryka Lisickiego (1839-1899), który był pisarzem historycznym związanym ze środowiskiem krakowskich konserwatystów [M. Nowak (2022) kwalifikuje go jako stańczyka moderantystycznego]. Ubolewając nad kryzysem społecznym Europy Zachodniej widział jego przyczynę w poczynaniach utopistów i demagogów socjalnych głoszących egalitarne frazesy, po to, by dojść do nieograniczonej władzy. Czy był przeciwnikiem jakiejkolwiek zmiany – nie (Kłusek, 2023).

Tymczasem, mój pierwszy tekst z „awangardowym konserwatyzmem” w tytule, stał się podstawą do odniesień zawierających w sobie zbyt daleko posuniętą dowolność interpretacyjną niosącą w sobie nieprawdziwy obraz pedagogiki konserwatywnej.

O poglądach nieobecnych w artykule...

W rozdziale pozjazdowej publikacji T. Szkudlarek zwraca uwagę na „fundamentalną różnicę między tym rodzajem uważnego² konserwatyzmu a tym, który reprezentuje znacząca część polskiej sceny konserwatywnej. W jednej z sekcji Zjazdu mieliśmy próbę tej polskiej odmiany w referacie Janiny Kostkiewicz (w tekście Szkudlarka przyp. 23 – JK). W jej ujęciu kwestionowane jest, jako szkodliwe i fundamentalnie fałszywe, nie tylko dążenie do równości edukacyjnej, ale wręcz samo wyobrażenie równości między ludźmi w ogóle” (Szkudlarek, 2023, s. 92) – powstaje pytanie o prawdziwość

² Co Autor rozumie przez „uważny konserwatyzm”? Ponadto sformułowanie „polska odmiana” brzmi jak „coś gorszego” (?) – czy rzeczywiście tak jest?

tego twierdzenia w dwóch wymiarach: nurtu pedagogiki konserwatywnej i mojego tekstu – w żadnym nie może być ono przyjęte bez zastrzeżeń.

Mamy tu do czynienia nie tyle (i nie tylko) z błędnym odczytaniem mojego tekstu, co z przekazem treści, których w tym artykule nie ma. Nie ma w nim moich poglądów (mojego stanowiska) w kwestii „równości edukacyjnej” i „równości między ludźmi w ogóle”. W artykule tym, w jego części zatytułowanej „Co znaczy konserwatyzm w pedagogice – elementy edukacji konserwatywnej w dwugłosie: Roger Scruton – Jacek Bartyzel” najpierw sięgam po wybrane poglądy R. Scrutona, potem J. Bartyzela. Czytanie ze zrozumieniem pokazuje, że nawiązanie do Scrutona i Bartyzela, ma przybliżyć czytelnikowi jak szeroka i różnorodna wewnętrznie jest przestrzeń poglądów zwanych konserwatywnymi: od skrajnych między innymi w kwestii równości edukacyjnych i równości między ludźmi (Bartyzel rzeczywiście głosi antyegalitaryzm), do z natury swej liberalnych (w potocznym rozumieniu tego słowa) u Scrutona (gdzie antyegalitaryzmu nie ma). Cytowane wyżej odczytanie przez Szkudlarkę poglądów J. Bartyzela jako rzekomo moich, rozmija się z zawartością mojego artykułu.

Czyżby efekt wymowy tego komentarza T. Szkudlarka miał kompromitować poglądy J. Bartyzela? Nie znajduję forum, na którym T. Szkudlarkę prowadzi naukowy dialog z konserwatystami. Wielu konserwatystów polskich nie podziela poglądów J. Bartyzela głównie w kwestii egalitaryzmu, właśnie dlatego, że są skrajne. Mamy tu sytuację, w której reprezentant pedagogiki krytycznej informuje o stanie podjętego zagadnienia w nurcie przeciwnym (zakładam, że chodzi mu o merytoryczne argumenty). Jeśli tak, to ich przekaz, cała informacja o istotnej idei pedagogicznej winna być bardziej precyzyjna, nie powinna „załatwiać” sprawy całego nurtu na podstawie jednego skrajnego poglądu.

Mój własny stosunek do form antyegalitaryzmu zaproponowanego przez Bartyzela jest wysoce powściągliwy. W artykule stawiam pytanie: „Jaki konserwatyzm?” (Kostkiewicz, 2022, s. 68) i podsumowuję: „Dziedzictwo myśli konserwatywnej jest różnorodne – pedagogika winna z nim mieć kontakt i także stawiać na różnorodność propozycji konserwatywnych” (tamże, s. 69). Jakim zatem efektem naukowym służy interpretacja T. Szkudlarka?

W następnym zdaniu tekstu Szkudlarka mamy dalsze błędne odczytanie mojego tekstu. Píše on: „«Awangardowy konserwatyzm» opisywany przez Kostkiewicz na podstawie prac Jacka Bartyzela to nielicząca się ze społecznym światem próba powrotu do platońskiej wizji arystokracji przeddefinowanej przez katolicko-narodowy fundamentalizm” [tu przyp. 24 w tekście Szkudlarka - JK]. W takim świecie tylko elity mogłyby być traktowane jako

podmioty w pełni ludzkie i godne doświadczania znaczącej edukacji, dla pozostałych pozostaje edukacja przysposabiająca do z góry wyznaczonych pozycji i indoktrynująca do akceptacji tego porządku jako naturalnego” (Szkudlarek, 2023, s. 92).

W powyższej wypowiedzi pojawia się chaos interpretacyjny na paru poziomach. Po pierwsze, pytanie zawarte w tytule artykułu: czy „[p]ozostał już tylko awangardowy konserwatyzm” nie dotyczy koncepcji „awangardowego konserwatyzmu”, lecz miejsca dla nurtu konserwatywnego w pedagogice skolonizowanej przez pedagogikę krytyczną. Rola awangardy przypadająca pedagogice konserwatywnej wynika ze skolonizowania dyscypliny przez inną z jej odmian, czyli dotyczy braku miejsca dla różnorodności (warto zauważyć, że Szkudlarek nie zaprzecza diagnozie o kolonizacji).

Drugi element chaosu: rola tej awangardy nie została przeze mnie opisana na podstawie prac Jacka Bartyzela – jak pisze T. Szkudlarek (2023, s. 92) – lecz na podstawie prac Zbigniewa Warpechowskiego i Pawła Rojka. Przypomnę jakie cechy charakteryzować będą funkcjonowanie pedagogiki konserwatywnej jako awangardy: 1) absolutna nowatorskość, twórczość oraz skrajna niepopularność – w konsekwencji niechęć i pogarda ze strony dominującego, kolonizatora; 2) realizacja ideału o cechach transcendentnych w immanentnej, ziemskiej rzeczywistości; 3) współpraca i twórcze zaangażowanie w realizację transcendentnego ideału (Kostkiewicz, 2022, s. 74-75, za: Rojek, 2016, s. 187)³.

Kolejny aspekt interpretacji T. Szkudlarka: konserwatywne koncepcje pedagogiczne (oprócz skrajnej, antyegalitarnej koncepcji J. Bartyzela) nie niosą haniebnej roli edukacji: „pozostaje edukacja przysposabiająca do z góry wyznaczonych pozycji i indoktrynująca do akceptacji tego porządku jako naturalnego” (Szkudlarek, 2023, s. 92). To rola zniewalająca (!), tymczasem konserwatyści nie zapominali o wolności i wolnościach, o prawach człowieka,

³ Historia pojęcia „awangardowy konserwatyzm”: Z. Warpechowski użył tej kategorii – jak pisze – na przekór swojemu środowisku przyznając się do swojej awangardowości łącznie z przywiązaniem do wiary w Boga i Kościół swoich przodków. Oświadczył, że nie widzi w tym sprzeczności. P. Rojek - poprzez analogię do kategorii „awangarda” w sztuce - sformułował trzy główne cechy awangardowego konserwatyzmu: pierwszą jest absolutna nowatorskość, twórczość i skrajna niepopularność (Kostkiewicz, 2022). Z mojego doświadczenia akademickiego wynika, że elementem najbardziej <zmuszającym> do ogłoszenia się awangardą jest skrajna niepopularność myśli konserwatywnej eliminująca pedagogów wiążących swoje badania z tym nurtem z wielu form życia akademickiego.

o godności osoby ludzkiej. Poczynając od Waleriana Kalinki (chyba najbardziej znanego w XIX - wiecznej Europie polskiego konserwatysty), poprzez Jadwigę Zamoyską (jej obecność wśród konserwatystów Hotelu Lambert i ich wolnościowe dążenia), Józefa Szujskiego, czy Aleksandra Wóycickiego z jego koncepcją edukacji do sprawiedliwości społecznej (Kostkiewicz, 2013, s. 429-440), poprzez rozwijaną przez Zygmunta Bielawskiego i Jana Ciemnińskiego koncepcję wychowania do czynu, do wolności wyboru (tamże, s. 207-260) oraz wielu innych, współczesnych.

Dalej, w kwestii przypisanych mi poglądów J. Bartyzela – napisałam: „Bartyzel zaproponował pewną formę antyegalitaryzmu” (Kostkiewicz, 2022, s. 72) – z takiego zapisu wynika, że proponował J. Bartyzel, a nie J. Kostkiewicz. Jak już wspomniałam, chodziło o prezentację szerokiego rozumienia przestrzeni konserwatyzmu – od Scrutona (egalitaryzm) do Bartyzela (antyegalitaryzm).

Następnie T. Szkudlarek napisał: „Ten rodzaj pragnienia autonomii nie dotyczy już autonomii edukacji, a autonomii wąskiej grupy podmiotów przyznającej *tylko sobie* prawo do wartościowego kształcenia” (Szkudlarek, 2023, przyp. 26 - JK). T. Szkudlarek nie zauważa, że piszę: „według konserwatystów prawo winno odzwierciedlać wartości społeczne” (Kostkiewicz, 2022, s. 70), a wcześniej piszę „definicja <konserwatyzmu jako zachowawczości nie może nas zadowolić> do końca” (tamże). Czy wobec tych twierdzeń uogólnienia z tekstu Szkudlarka są uprawnione? Ponadto powyższy osąd nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistym stanie poglądów na wychowanie na przykład pedagogów katolickich II RP (Kostkiewicz, 2013), których niemal wszystkie koncepcje „mieszczą się” w nurcie konserwatywnym. Szkudlarek nie napisał kto kryje się za tą wąską grupą „podmiotów przyznającej *tylko sobie* prawo do wartościowego kształcenia” – z kontekstu wynika, że są to jacyś „polscy konserwatyści”? Warto byłoby oprócz Bartyzela (któremu antyegalitaryzm edukacji jawił się jako filozofowi, a nie pedagogowi, a to różnica) wymienić innych reprezentantów takich poglądów, preferencji, koncepcji.

Całościową przyczynę tych interpretacji i uogólnień zmieniających, odwracających stan wartości w pedagogice konserwatywnej skłonna jestem upatrywać w pozostawianiu Autora tych słów poza nurtem pedagogicznej spuścizny konserwatyzmu. Gdyby bowiem znał na przykład pisma o Waleriana Kalinki (najbardziej znanego w Europie polskiego konserwatysty XIX wieku), w których opisuje on starania zmartwychwstańców o utrzymanie Internatu Ruskiego we Lwowie dla kształcenia młodzieży ruskiej (ukraińskiej) na poziomie maturalnym oraz wiele innych, podobnych, powyższe twierdzenia nie byłyby możliwe.

Rozdział T. Szkudlarka został napisany bez deklaracji, bez wskazania na związek z jakąkolwiek filozofią (antropologią, czy aksjologią), ideologią, doktryną. Nie wprowadzony w ich istotność czytelnik może odnieść wrażenie, że głoszone racje mają charakter uniwersalny – my, badacze tych zagadnień wiemy, że tak nie jest.

Może krytyka konserwatyzmu nie musi być próbą jego kompromitacji, a mogłaby być dziełem uargumentowanym z perspektywy obranej filozofii, doktryny, etc...

Czy interpretacje powyższe to brak zgody na pełnoprawne istnienie pedagogiki konserwatywnej w dzisiejszej ofercie teorii pedagogicznych? Czy oznaczają brak zgody na pluralizm myśli? Stawiam to pytanie w związku z tezą Szkudlarka: „W takim świecie tylko elity mogłyby być traktowane jako podmioty w pełni ludzkie i godne doświadczania znaczącej edukacji, dla pozostałych pozostaje edukacja przysposabiająca do z góry wyznaczonych pozycji i indoktrynująca do akceptacji tego porządku jako naturalnego” (Szkudlarek, 2023, s. 92). Złych ludzi i złych pomysłów na urządzenie świata nigdy w jego dziejach nie brakowało. Kwestie awansu społecznego różnie rozwiązywano – w nurcie katolicko-konserwatywnym wielu pracowało w kierunku zupełnie przeciwnym niż określony wyżej przez Szkudlarka [zob. np. koncepcję wychowania do sprawiedliwości społecznej Aleksandra Wóycickiego (Kostkiewicz, 2013, 430-439)]. Szkudlarek słusznie stwierdził, że polska myśl konserwatywna zmniejszyła swoją przestrzeń oddając ją, czyniąc ją wspólną z myślą i strukturami Kościoła katolickiego – lecz czyżby nie pamiętał, że konserwatyzm bez religii praktycznie nie istnieje; że cywilizacja zachodnia to dzieło z rolą główną Kościoła katolickiego (Woods, 2006); że Kościół katolicki stał się bastionem dla walczącej o wolność i wszelkie prawa człowieka polskiej solidarnościowej i katolicko-konserwatywnej prawicy (gdański Kościół św. Brygidy z pewnością zachował wiele pamiątek z tego czasu).

„Zaszcłości” historycznego rozwoju pedagogiki ciągle żywe...

Kolejna kwestia wymagająca wyjaśnienia zawarta jest w przypisie 25 tekstu „Instrumentalizm a autonomia edukacji” T. Szkudlarka. Otóż spotykam tu zadziwiającą rzecz: „Autorka kilkakrotnie pisze o mnie jako o osobie współwinnej tej kolonizacji” – mój artykuł jest opublikowany, nazwisko Tomasz Szkudlarek pojawia się tam tylko jeden raz i to w nawiasie, ponadto w kontekście wysoce uogólnionej próby wskazania w ośmiu punktach

okoliczności i uwarunkowań kolonizacji polskiej pedagogiki przez pedagogikę krytyczną. Niżej cytuję tylko punkty sąsiadujące z nazwiskiem Autora:

„Kiedy w Polsce zaczęła się kolonizacja [...]. Rzec wymaga pogłębionych badań historyka idei (co nie będzie tu miało miejsca), ale pewne jest, że trzeba wyróżnić w niej dwa nakładające się poziomy funkcjonowania dyscypliny: organizacyjny i naukowy (publikacyjny). Oto niektóre fakty – znane całemu środowisku polskich pedagogów – umożliwiające kolonizację:

- W latach 80. organizowano wyjazdy na prestiżowe zagraniczne stypendia naukowe wybranych, młodych wówczas naukowców. Sedno sprawy stanowią kryteria doboru stypendystów wobec nadmiernie częstego przyswajania przez nich teorii krytycznej.

- Po momencie „zmiany 1989” odbyła się w Rozalinie (wrzesień 1989 roku) konferencja, w której uczestniczyłam i podczas której byłam świadkiem ogromnej konsternacji profesorów pedagogiki w kwestii „co dalej, co teraz, jaka pedagogika?”. Zarazem już wówczas zauważalne było przygotowanie neomarksistów do podjęcia nowej roli (na tej konferencji dr Tomasz Szkudlarek wygłosił referat zatytułowany „Wyzwania pedagogiki krytycznej”).

- Już od początku lat 90. XX wieku pedagodzy doświadczali pozoru „zmiany 1989”; w zakresie ideologii edukacyjnych wyrażał się on w ostentacyjnych uwielbieniach dla Leszka Kołakowskiego, a przede wszystkim Zygmunta Baumana (oni sami w wywiadach chętnie wspominali swoją służbę komunizmowi w czasach stalinowskich i budowanie karier na Zachodzie dzięki wiedzy wynikającej z czynnego udziału w tworzeniu systemu totalitarnego w Polsce poddanej eksperymentowi komunistycznemu). Pamiętam takie konferencje ogólnopolskie, gdzie aspirowanie do statusu autorytetu naukowego odbywało się poprzez wzmiankę typu „mój przyjaciel Habermas” w wygłaszanym referacie.

- Kolonizacyjną misję pedagogiki krytycznej wsparł postmodernizm, któremu środowiska akademickie nadały rangę bożyszczka [...]” (Kostkiewicz, 2022, s. 63-64).

Powyższy cytat to cała obecność Tomasza Szkudlarka w moim artykule i zarazem kontekst tego faktu. Reszta zamieszczona w przypisie 25 jego rozdziału jest „wyznaniem” Autora, ewentualnie jakimś rodzajem dyskusji

na bazie wątków znanych naszemu pokoleniu z rzeczywistości PRL-u. Szkudlarek pisze bowiem: „Co istotne miałbym tego dokonać dzięki zaplanowanej akcji odchodzącej władzy komunistycznej” [przyp. 25, s. 93] – nie ma w moim tekście takiego zdania, ani takiego osądu. Czym jest powyższe zdanie odniesione do młodego w 1989 roku Doktora (asystenta? – przypuszczam) na uczelni; jaka była skala jego mocy sprawczej? Czy te słowa to posądzenie mnie o naiwność, brak znajomości realiów tamtej rzeczywistości? Tu chronią mnie: pamięć tamtych lat i moje teksty⁴ zawierające duży ładunek kwestii historycznych, politologicznych, ideologicznych, etc.

Dalej, w przypisie 25 [s. 93] omawianego rozdziału T. Szkudlarek daje cytaty z mojego artykułu (fragment przytoczony wyżej): pomija punktację, zaznacza drobny skrót... i pisze: „Jak z tej wypowiedzi wynika, to dzięki temu, że w latach 80_ zostałem przez PZPR (a może SB?) wysłany na <prestżowe stypendium zagraniczne>”. Czy to ten drobny zabieg edytorski powoduje, że wchodzi on na drogę nie czytania tekstu wprost – tak, jak jest on napisany – lecz na drogę poszukiwania domniemyanych (?), rzekomo ukrytych (?) twierdzeń, „domysłów”. Dalszego ciągu przypisu 25 [s. 93] tekstu T. Szkudlarka – który wygląda na uruchomienie fantazji połączonej ze znajomością pewnych realiów komunizmu, w którym realizowała się nasza młodość, nie będę przytaczać, bo ich w moim artykule po prostu nie ma.

Z drugiej strony patrząc na powyższą wypowiedź stwierdzić można, że Profesor T. Szkudlarek dokonał w tym przypisie 25 [s. 93] ważnego aktu: oświadczył, że nie był beneficjentem prestiżowych staży na zagranicznych uniwersytetach z polecenia, czy poręczenia PZPR, ani tym bardziej SB; że

⁴ J. Kostkiewicz (2019). *Polski nurt krytyki totalitaryzmów*, s. 165-176. W: „Pedagogika. Podręcznik akademicki”, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). Warszawa: PWN; J. Kostkiewicz (2020). *Polski nurt krytyki nazizmu przed rokiem 1939. Aspekty ideologiczne i pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo „Arcana”; J. Kostkiewicz (ed.). *Crime without Punishment... The Extermination and Suffering of Polish Children during the German Occupation 1939-1945*. Kraków: WUJ+Columbia University Press; J. Kostkiewicz (2020). *Child and family as proletarians of the educational ideology of Bolshevik Marxism in the critical reflection of Polish humanists from the period 1917-1939*. Polska Myśl Pedagogiczna, vol. 6, pp. 17-37; J. Kostkiewicz (2020). *The Polish current of criticism of communism (Bolshevism) in the years 1917-1939: bibliography of sources*. Polska Myśl Pedagogiczna, vol. 6, pp. 363-373; J. Kostkiewicz (2020). *The Polish current of criticism of German national socialism (nazism) before 1939: bibliography of sources*. Polska Myśl Pedagogiczna, vol. 6, pp. 349-361; J. Kostkiewicz, L. Mazur (2021). *Polish Catholic concerns regarding the rise of National Socialism in Germany*, European History Quarterly, 51 (2), p. 214 – 238; J. Kostkiewicz, D. Jagielska (2017). *The Concept and Criticism of Ideology in the Writings of Polish Humanists between 1918-1939*. “Practice and Theory in Systems of Education” 2017 vol. 12(4), p. 176-187, De Gruyter.

wspomniany referat napisał w oparciu o „Educational Theory” i „Harvard Educational Review” prenumerowane przez UG. To dobrze, że znany dzisiaj Profesor składa takie oświadczenie, nie ma w tym nic dziwnego – my, jako młodzi ludzie żyliśmy przecież w totalitaryzmie. Jak przykre ślady pozostawił tamten socjalizm (marksizm) w naszych psychikach, świadczy o tym potrzeba wypowiedzenia powyższej deklaracji po 35 latach od formalnego zamknięcia tamtego totalitaryzmu. To bardzo cenne oświadczenie – wzbudza mój szacunek. Może też stanowić ważną wiedzę dla współczesnej młodzieży o tamtych czasach.

Zakończenie

Smutkiem napawa fakt, że przez ponad trzy dekady po ”zmianie 1989” środowiska uniwersyteckie nie wypracowały zgody na autentyczny dyskurs o znamionach pluralizmu i tolerancji – tolerancji także dla idei konserwatywnych i katolicyzmu, który (niezależnie od tego, jaki mamy do niego osobisty stosunek), zbudował zachodnią cywilizację.

Jestem głęboko przekonana, że mające tu miejsce „rozmijanie się” poglądów, kontekstowość i wybiórczość ocen nurtu „obcego”, który nie jest przedmiotem badań danego naukowca nie miałyby miejsca, gdyby dokładnie przebadane zostały mechanizmy rządzące rozwojem paradygmatu pedagogiki socjalistycznej w PRL-u; gdybyśmy dobrze znali jej historię i czerpali z niej ostrzeżenia – niestety, tych badań jest niewiele (Hejnicka-Bezwińska, 1989; taż, 1997; taż, 2019). Zachęcam, zarówno T. Szkudlarkę, jak i innych badaczy do nowych badań na polską pedagogiką lat 1948 – 1989/2024, których wyniki będą interpretowane z perspektywy jasno zadeklarowanej założeniowości filozoficzno-ideologicznej.

Czy zatem „skolonizowana przez jedną z ideologii edukacyjnych pedagogika zdoła uwolnić swoją konserwatywną odmianę, by ta – bez wsparcia projektem politycznym – mogła zaistnieć na rynku pedagogicznym? Czy *homo sovieticus* nie zagrozi tej misji? Doświadczenie go w przestrzeni publicznej niestety niweluje tę misję na rzecz totalnych rozwiązań, pomijając potrzebę odbudowy pękniętej tożsamości narodu polskiego” (Kostkiewicz, 2023, s. 36) i kultury podupadającej w całej Europie.

Bibliografia:

- Hejnicka-Bezwińska, T. (1989). *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (skutki jego dominowania w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów). W: J. Kostkiewicz (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 63-77). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2019). Pedagogika socjalistyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 189 - 201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Kłusek, T. (2023). *Zapomniany moderantysta*. Pobrano z: <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-1-2023/zapomniany-moderantysta%e2%80%a9/?fbclid=IwAR0L3PZIIHy-S0Oj8V1x15Cz68iXOYJIUgbL0vrj-zAEpB3n2yJii64h8Owk> (dostęp. 8. 01. 2024).
- Kostkiewicz, J. (2013). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kostkiewicz, J. (2019). Polski nurt krytyki totalitaryzmów. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 165-176). Warszawa: PWN
- Kostkiewicz, J. (2020). Child and family as proletarians of the educational ideology of Bolshevik Marxism in the critical reflection of Polish humanists from the period 1917-1939. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 6, 17-37.
- Kostkiewicz, J. (2020). *Polski nurt krytyki nazizmu przed rokiem 1939. Aspekty ideologiczne i pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo „Arcana”.
- Kostkiewicz, J. (2020). The Polish current of criticism of communism (Bolshevism) in the years 1917-1939 : bibliography of sources. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 6, 363-373.
- Kostkiewicz, J. (2020). The Polish current of criticism of German national socialism (nazism) before 1939: bibliography of sources. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 6, 349-361.
- Kostkiewicz, J. (2022). Edukacja, która ocala i tworzy: pozostał już tylko awangardowy konserwatyzm? *Polska Myśl Pedagogiczna*, 8, 61-78.
- Kostkiewicz, J. (2023). Pedagogika konserwatywna: korzenie – tożsamość – misja (wybrane wątki). *Polska Myśl Pedagogiczna*, 9/1, 17-37.

- Kostkiewicz, J. red., (2020). *Crime without Punishment... The Extermination and Suffering of Polish Children during the German Occupation 1939-1945*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kostkiewicz, J., Jagielska D. (2017). The Concept and Criticism of Ideology in the Writings of Polish Humanists between 1918-1939. *Practice and Theory in Systems of Education*, 12(4), 176-187.
- Kostkiewicz, J., Mazur, L. (2021). Polish Catholic concerns regarding the rise of National Socialism in Germany, *European History Quarterly*, 51 (2), 214 – 238.
- Nowak, M. (2022). *Umiarkowany konserwatysta wobec XIX-wiecznych przemian socjopolitycznych w Europie Zachodniej w świetle piśmiennictwa Henryka Lisickiego*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Szkudlarek, T. (2023). Instrumentalizm a autonomia edukacji. W: A. Cybał-Michalska, P. Kostyło (red.), *Przesilenie. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* (s. 87-104). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Woods, Th. E. (2006). *Jak Kościół katolicki zbudował zachodnią cywilizację*, tłum. Grzegorz Kucharczyk. Kraków: Wydawnictwo AA.