

Uniwersytet Dolnośląski DSW  
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

# Forum Oświatowe

## Educational Forum

2024  
tom 37, nr 2(72)  
numer specjalny

Wrocław 2024

---

#### KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

**Thea Abu El-Hay** (Barnard College Columbia University, Stany Zjednoczone Ameryki)

**Maria Czerepaniak-Walczak** (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

**Ewa Filipiak** (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)

**Sławomir Krzychała** (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)

**Pauline Lipman** (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education, Stany Zjednoczone Ameryki)

**David Mills** (Oxford University, Wielka Brytania)

**Henning Salling Olesen** (Roskilde University, Dania)

**Bogusław Śliwerski** (Uniwersytet Łódzki, Polska)

\*\*\* + \*\*\*

**Pentti Hakkarainen** (Oulu University, Finlandia)

**Henryka Kwiatkowska** (Uniwersytet Warszawski, Polska)

**Zbigniew Kwieciński** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

**Marian Walczak** (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

#### ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

**Bogusława Dorota Gołębnik**

Redaktor Naczelny / Editor

**Witold Gidel**

Redaktor techniczny / Technical Editor

**Hana Cervinkova**

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

**Zofia Smyk** – język polski

**Rachel Conrad** – język angielski

**Diane Nottle** – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

**Magdalena Karciarz**

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

**Wojciech Sitek**

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

**Milda Bredikyte**

**Avril Brock-Jackson**

**Lotar Rasiński**

**Przemysław Gąsiorek**

**Matylda Pachowicz**

**Beata Zamorska**

Redaktorzy tematyczni / Associate Editors

**Sylwia Marciniak**

**Agnieszka Heidinger**

Redaktorzy bibliograficzni / Bibliographical Editors

---

Wersją referencyjną jest wydanie elektroniczne: <http://forumoswiatowe.pl>

## RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Evi Agostini (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)  
Wiesław Marian Ambroziak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)  
Jolanta Maria Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)  
Bogusław Bieszczad (Uniwersytet Jagielloński, Polska)  
Roman Bäcker (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Grażyna Bartkowiak (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)  
Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)  
Tomasz Biernat (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Anna Dorota Bilon (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Józef Binnebesel (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Jacek Jarosław Bleszyński (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Ryszard Borowicz (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Milda Bredikyte (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)  
Avril Brock (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)  
Hanna Wanda Brycz (Uniwersytet Gdański, Polska)  
Amrita Chaturvedi (Saint Louis Univeristy, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
Morgan Chitiyo (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
Mariola Chomczyńska-Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Adam Chmielewski (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
Iwona Chmura-Rutkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Ryszarda Cecylia Cierzniewska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
Sylwia Zuzanna Cisek (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)  
Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)  
Alicja Czerkawska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)  
Miroslav Dopita (Palacký University, Olomouc, Czechy)  
Wanda Maria Dróżka (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)  
Krzysztof Dziedzic (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Stanisław Dylak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Irma Eloff (Universiteit van Pretoria, Republika Południowej Afryki)  
Inger Eriksson (Stockholm University, Szwecja)  
Ritva Engeström (University of Helsinki, Finlandia)  
Ewa Filipiak (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
Karolina Follis (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)  
Łukasz Fojutowski (Collegium Da Vinci, Polska)  
Katarzyna Gawlicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Przemysław Gąsiorek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Katarzyna Gębura (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)  
Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Marcin Gołębiak (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Rafał Piotr Godoń (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
Piotr Gołdyn (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Maria Groenwald (Uniwersytet Gdański, Polska)  
Jakub Grygar (Charles University in Prague, Czechy)

## RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

**Eric Gutstein** (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
**Pentti Hakkarainen** (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)  
**Marek Józef Heine** (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
**Orsolya Kalmano** (Eötvös Loránd University, Węgry)  
**Hanna Kędzierska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Marian Kirenko** (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)  
**Dorota Klus-Stańska** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Jerzy Eugeniusz Kochanowicz** (Akademia WSB, Polska)  
**Katarzyna Salamon-Krakowska** (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)  
**Sławomir Krzychała** (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
**Leszek Koczanowicz** (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)  
**Jakub Kołodziejczyk** (Uniwersytet Jagielloński, Polska)  
**Krzysztof Konarzewski** (Wszechnica Świętokrzyska, Polska)  
**Lucyna Kopciewicz** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Grażyna Kosiba** (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)  
**Hanna Ewa Kostyło** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)  
**Piotr Kostyło** (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Tomasz Kozłowski** (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)  
**Dariusz Kubinowski** (Akademia w Słupsku, Polska)  
**Lesław Kulmatycki** (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)  
**Ewa Kurantowicz** (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
**Barbara Kutrowska** (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
**Stefan Michał Kwiatkowski** (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)  
**Zbigniew Kwieciński** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)  
**Magdalena Lejzerowicz** (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)  
**Roman Leppert** (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Małgorzata Lewartowska-Zychowicz** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Rozalia Małgorzata Ligus** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
**Małgorzata Lizut** (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
**Joanna Maria Madalińska-Michalak** (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
**Agnieszka Majewska-Kafarowska** (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)  
**Elżbieta Matynia** (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)  
**Zbyszko Melosik** (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
**Maria Teresa Mendel** (Uniwersytet Gdański, Polska)  
**Astrid Męczkowska-Christiansen** (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)  
**Piotr Mikiewicz** (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
**Adam Mrozowicki** (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
**Jerzy Nikitorowicz** (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)  
**Mirosława Nowak-Dziemianowicz** (Akademia WSB, Polska)  
**Marzena Nowicka** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Krzysztof Ostaszewski** (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)  
**Joanna Ostroch-Kamińska** (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
**Urszula Ostrowska** (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
**Matylda Pachowicz** (Collegium Humanum, wydz. zamiejscowy w Poznaniu, Polska)

## RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Ryszard Panfil (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)  
Dorota Pankowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)  
Elżbieta Perzycka (Uniwersytet Szczeciński, Polska)  
Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Piotr Plichta (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)  
Monika Popow (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Lotar Rasiński (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Maria Reut (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Paweł Rudnicki (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Krzysztof Mariusz Rubacha (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)  
Katarzyna Salomon (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)  
Jacek Schmidt (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Elias Schwieler (Stockholm University, Szwecja)  
Michael Schratz (University of Innsbruck, Austria)  
Małgorzata Sekułowicz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)  
Krzysztof Skorulski (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)  
Francine Smolucha (Independent Scholar, Stany Zjednoczone Ameryki)  
Hanna Solarczyk-Szewc (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)  
Surette van Staden (University of Pretoria, Republika Południowej Afryki)  
Peter Stöger (Universität Innsbruck, Austria)  
Maria Strykowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Małgorzata Suświłło (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
Anita Szprych (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)  
Piotr Szybek (Lund University, Szwecja)  
Bogdan Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)  
Marek Świdziński (Uniwersytet Warszawski, Polska)  
Aleksandra Tokarz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)  
Krystian Szadkowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Paweł Szelegieniec (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)  
Cristina Coimbra Viera (University of Coimba, Portugalia)  
Josefine Wagner (Universität Innsbruck, Austria)  
Simon Warren (National University of Ireland Galway, Irlandia)  
Katarzyna Waszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski, Polska)  
Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko Mazurski w Olsztynie, Polska)  
Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)  
Beata Zamorska (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)  
Marzena Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)  
Agnieszka Zembrzuska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)  
Adam Zemelka (Collegium Civitas, Warszawa, Polska)  
Teresa Zubrzycka-Maciąg (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)  
Jolanta Zwiernik (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)

---



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0) / Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Educational Forum is a peer-reviewed journal that publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences. The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports. The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia



W latach 2022–2024 czasopismo finansowane w ramach projektu *Rozwój czasopism naukowych* ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie umowy nr RCN/SN/0087/2021/1

In 2022–2024 the journal will be published within the framework of the project ‘Development of scientific journals’ financed by the Ministry of Education and Science under contract no. RCN/SN/0087/2021/1

ISSN 0867-0323  
ISSN (online) 2450-3452

**Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)**

Forum Oświatowe / Educational Forum  
ul. Strzegomska 55  
53-611 Wrocław, Poland  
tel. +48 539 670 429  
e-mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

## SPIS TREŚCI

Hana Cervinkova	
Maria Czerepaniak-Walczak	
Bogusława Dorota Gołębiak	
Od redakcji.....	11
<b>I SEKCJA</b>	
<i>Zbigniew Kwieciński. Promotor zmiany społeczno-kulturowej przez debatę naukową (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Forum Oświatowe)</i>	
<b>Joanna Rutkowiak</b>	
Towarzystwo naukowe w czasach trudnych. Esej na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego .....	17
<b>Maria Czerepaniak-Walczak</b>	
O Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych i o tym, który im przewodził .....	41
<b>Bogusława Dorota Gołębiak</b>	
Zbigniew Kwieciński. Twórca i wieloletni redaktor <i>Forum Oświatowego</i> .....	53
<b>Henryka Kwiatkowska</b>	
Kultura jako czynnik rozwoju cywilizacji humanistycznej .....	67
<b>II SEKCJA</b>	
<i>Zbigniew Kwieciński doktorem honoris causa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej</i>	
<b>Robert Kwaśnica</b>	
Laudacja z okazji nadania tytułu doktora honoris causa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Profesorowi Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu .....	79
<b>Ryszard Borowicz</b>	
Opinia przygotowana w związku z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora <i>honoris causa</i> .....	87
<b>Zbyszko Melosik</b>	
Recenzja w sprawie nadania profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu doktoratu honoris causa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu .....	93
<b>Bogusława Dorota Gołębiak</b>	
Opinia w związku z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora <i>honoris causa</i> (skrót).....	99
<b>Kazimierz Zbigniew Kwieciński</b>	
Wykład <i>Nierówno pod sufitem</i> .....	105





**PROFESOR  
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI  
(1941–2024)**





**Hana Cervinkova**

*Maynooth University, Irlandia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1333-1349>

**Maria Czerepaniak-Walczak**

*Uniwersytet Szczeciński, Polska*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7565-5904>

**Bogusława Dorota Gołębnik**

*Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6163-5208>

## Od redakcji

Niniejszy numer poświęcamy upamiętnieniu twórcy i wieloletniego redaktora naczelnego *Forum Oświatowego* Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego. Wspominając z wdzięcznością to, co i jak wniósł ten wybitny demiurg naukowej debaty do pedagogicznego świata akademickiego i, przyjmując ze względów oczywistych oddolną (lokalną) i z konieczności fragmentaryczną perspektywę, podejmujemy jednocześnie próbę osadzenia podjętej rekonstrukcji wkładu w rozwój czasopisma w nieco szerszym kontekście.

W pierwszej części sekcji zatytułowanej „Zbigniew Kwieciński. Promotor zmiany społeczno-kulturowej przez debatę naukową (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i *Forum Oświatowe*)” zarysowujemy wpisanie Forum w działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Tekst autorstwa Bogusławy Doroty Gołębnik „Zbigniew Kwieciński. Twórca i wieloletni redaktor naczelnny czasopisma *Forum Oświatowe*”, oparty na analizie treści 37 tomów i 71 numerów, czasopisma afiliowanego przy PTP, które ukazują się nieprzerwanie od 1990 roku, obudowany jest trzema tekstami ukazującymi działalność Towarzystwa przez pryzmat organizowanych przez nie

debat naukowych. Jest to artykuł Marii Czerepaniak-Walczak „O Zjazdach Pedagogicznych oraz tym, który im przewodził” uzupełniony przedrukami dwóch tekstów Joanny Rutkowiak oraz Henryki Kwiatkowskiej, współpracujących przez cały okres przewodzenia przez Profesora działalności podejmowanej „w ramach i przez PTP”, a w przypadku prof. Kwiatkowskiej także pracy w redakcji *Forum*.

W pierwszym z nich, o przeglądowym charakterze, Maria Czerepaniak-Walczak, rekonstruując, zgodnie tytułowym sformułowaniem, charakter tych cyklicznych wydarzeń, skupiających setki naukowców i praktyków edukacji, podejmujących za każdym razem ważne, jeśli nie doniosłe, bo uwrażliwiające na zagrożenia, ale i wskazujące kierunki radzenia sobie czy wychodzenia poza krytyczne miejsca sytuacji edukacyjnej w Polsce i problemy związane z budowaniem tożsamości pedagogiki, akcentuje rolę demiurga, którą niewątpliwie pełnił (przyjmował w nich) wieloletni Przewodniczący Towarzystwa – Zbigniewa Kwieciński.

Przedruk, dzięki uprzejmości redakcji *Ars Educandi*, eseju Joanny Rutkowiak „Towarzystwo naukowe w czasach trudnych: esej na 35 lecie PTP”, opublikowanego w *Ars Educandi* w 2017 roku, oraz tekstu Henryki Kwiatkowskiej, zamieszczonego w Dziale „Kronika Oświatowa” w pierwszym, podwójnym numerze *Forum* z 1990 roku, trafnie oddają – naszym zdaniem – dyskusje dotyczące zaangażowania środowiska naukowego związanego z Polskim Towarzystwem Pedagogicznym w odpowiadanie na wyzwania praktyki. Autorka pierwszego z nich dokonując z okazji 35-lecia PTP przeglądu głównych sfer działalności tego stowarzyszenia, doceniając sukcesy badawcze i publikacyjne na tle innych tego typu zrzeszeń naukowców, stawia niezwykle ważne pytanie o bariery realizacji „celu społecznego obiegu myśli pedagogicznej sprzyjającej zmianie edukacji pojmowanej jako ruch i dzieło społeczne” (s. 11). Drugi tekst, zatytułowany „Kultura jako czynnik rozwoju cywilizacji humanistycznej”, przyjmujący charakter sprawozdania z konferencji, która odbyła się w Jabłonnie w 1988 roku, a więc w okresie poprzedzającym zmianę ustrojową, oddaje nie tylko wagę prowadzonej tam i wtedy debaty (diagnozy *status quo*, prognozy i śmiało rysowane kierunki dalszych prac)<sup>1</sup>, ale i jej klimat nacechowany wrażliwością, odaniem, to zainteresowanie zmianą świata podbudowane najnowszymi ustaleniami z zakresu nauk społecznych oraz inspiracjami z szeroko rozumianej humanistyki.

W sekcji drugiej („Zbigniew Kwieciński doktorem *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej”) wracamy pamięcią do uroczystości nadania Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu pierwszego w historii Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (obecnie Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW) doktoratu *honoris causa*. Przedrukujemy tekst laudacji wygłoszonej przez pierwszego rektora uczelni Roberta Kwaśnicę, wypisy z recenzji autorstwa Profesorów Ryszarda Borowicza i Zbyszko Melosika, dr hab. Prof. DSW Bogusławy Doroty Gołębnik oraz wykład doktorski wygłoszony w trakcie uroczystości przez Zbigniewa Kwiecińskiego zatytułowany „Nierówno pod sufitem”.

---

<sup>1</sup> W tekście zostało też uwidocznione ówczesne stanowisko prof. Kwiecińskiego „pasujące jako żywo” do współczesnej sytuacji oświaty.

Przygotowanie niniejszego numeru poświęconego Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu, twórcy i wieloletniemu Redaktorowi *Forum Oświatowego*, nie było proste. Trudno przyjąć Jego nagłe odejście. Zostanie po Nim pustka nie tylko w środowisku pedagogicznym, ale też w życiu wielu osób, które miały zaszczyt Go poznać i korzystać z Jego wiedzy i przyjaźni. Mamy nadzieję, że niniejsza kolekcja tekstów, odebrana zostanie przez Czytelników jako nasz skromny wkład w upamiętnienie działalności Profesora, która/y inspirował/a i będzie nadal inspirować wielu teoretyków, badaczy i praktyków edukacji.



# **I SEKCJA**

*ZBIGNIEW KWIECIŃSKI. PROMOTOR ZMIANY  
SPOŁECZNO-KULTUROWEJ PRZEZ DEBATĘ NAUKOWĄ  
(POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE I FORUM OŚWIATOWE)*





Joanna Rutkowiak

*Emerytowana Profesor Uniwersytetu Gdańskiego*

## Towarzystwo naukowe w czasach trudnych. Esej na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego<sup>1</sup>

**ABSTRAKT:** Strukturę eseju tworzy pytanie o realizację statutowych celów działania PTP, analogicznych wobec celów innych towarzystw naukowych. Dotyczą one uprawiania i popierania badań naukowych przez udział członków w rozwoju odpowiednich dyscyplin oraz propagowania uzyskiwanych wyników i społecznego popularyzowania osiągnięć poznawczych. Przegląd wybranych elementów 35 lat działalności Towarzystwa daje podstawę do konstatacji, że uzyskano sukcesy w zakresie badań naukowych i publikacji, natomiast niewystarczająco realizowano cel społecznego obiegu myśli pedagogicznej sprzyjającej zmianie edukacji pojmowanej jako ruch i dzieło społeczne. Perspektywy rozwoju Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego dostrzega autorka w uprawianiu „alfabetyzacji edukacyjnej”.

**SŁOWA KLUCZOWE:** popieranie badań, upowszechnianie wiedzy, uspołecznienie

---

<sup>1</sup> Za zgodą artykuł Joanny Rutkowiak został przedrukowany z *Ars Educandi* (2017, Nr 14, s. 11–37).

---

Jak cytować: Rutkowiak, A. (2024). Towarzystwo naukowe w czasach trudnych. Esej na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. *Forum Oświatowe*, 38(2), 17–40. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.2>

How to cite: Rutkowiak, A. (2024). Towarzystwo naukowe w czasach trudnych. Esej na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. *Forum Oświatowe*, 38(2), 17–40. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.2>

---

### Zabiegając o uspołecznianie edukacji, nie uspołeczniliśmy samych siebie.

Tekst ten poświęcam refleksji nad wybranymi działaniami i kierunkami przemian zachodzących w wymienionym okresie w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym oraz zarysowi propozycji, jakie perspektywicznie mogłyby ukierunkować aktywność Towarzystwa. Nie jest to narracja obiektywizująca, tylko koleżeńska wypowiedź prowadzona z pozycji uczestniczki wydarzeń z poczuciem współodpowiedzialności za ich treść i bieg. Jej celem jest zainicjowanie dyskusji nad rozwojowymi perspektywami PTP.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne powołano do życia wiosną 1981 roku. Wymieniając tę datę, trzeba jednak pamiętać o działaniach prekursorskich, jak powołanie przez Ewarysta Estkowskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, w roku 1848, czyli w trudnych czasach rozbiorowych.

Przypomniany sygnał dotyczy wpisania się współczesnego PTP w określoną tradycję Europy, gdzie już od XV wieku zakładano towarzystwa naukowe, początkowo we Włoszech, a następnie w innych krajach. Polska nie miała w tej kwestii opóźnienia – w roku 1489 powołano tutaj Sodalis Litteraria Vistulana, ale punktem przełomowym dla upowszechniania ruchu naukowego było zorganizowanie w roku 1800 Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk, które ugruntowało instytucje tego typu w polskiej kulturze umysłowej. Od tej pory rozwijały się towarzystwa ogólne bądź specjalistyczne czy terenowe, realizujące swoją działalność albo w warunkach im sprzyjających – a zawsze odnosiły się one do atmosfery prowadzenia poszukiwań badawczych i uprawiania wolnej myśli oraz odpowiedzialności za jej propagowanie, albo w sytuacjach ograniczeń, kiedy towarzystwa wytrwale walczyły o przetrwanie (Bartosik 2013).

Obecnie, według szacunków z roku 2002, działa w kraju około 280 towarzystw naukowych ogólnych, regionalnych, specjalistycznych, naukowo-zawodowych i naukowo-technicznych zrzeszających łącznie około 340 tysięcy członków. Oznacza to, że Polskie Towarzystwo Pedagogiczne jest osadzone w rodzinie organizacji pokrewnych duchem, co wzmacnia zasoby energetyczne całego tego środowiska i sprzyja możliwości wzajemnego korzystania z doświadczeń, a nie jest to bez znaczenia w czasach trudnych.

W statutach współczesnych polskich towarzystw naukowych, a zainteresowałam się tymi dokumentami, począwszy od Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, a koń-

cząc na statucie Polskiego Towarzystwa Naukowego Silników Spalinowych, przedstawia się ich cele, które dotyczą dwóch zakresów działań:

- » uprawiania i popierania badań naukowych przez udział członków towarzystw w rozwoju odpowiednich dyscyplin naukowych;
- » propagowania uzyskiwanych wyników, krzewienia myśli, upowszechniania wiedzy w poczuciu odpowiedzialności, popularyzowania osiągnięć poznawczych zarówno wśród swoich członków, jak i szerokich kręgów społeczeństw.

Nie inaczej zbudowany jest – niedawno zmodyfikowany – statut PTP, w którym zapisano, że: „Celem Towarzystwa jest udział w rozwoju nauk pedagogicznych i popularyzacja ich w kraju i za granicą” (rozdz. II §10 pkt 1 Statutu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego z 11 maja 2016 roku ze zmianami z 6 czerwca 2017 roku). Zamyśl poprowadzenia refleksji nad 35-letnią aktywnością PTP zamierzam odnieść do wypełniania przez Towarzystwo jego obydwu statutowych zamierzeń z zaakcentowaniem komplikacji realizacyjnych.

Powracając do tytułu niniejszego eseju, powiedzmy, że rok 1981, jako czas powołania Towarzystwa, był dla ówczesnych jego działaczy czasem trudnym i łatwym zarazem. To, co ułatwiało pracę, wynikało z doświadczenia „Solidarności” jako wspólnotowego zrywu, sprzyjającego uzyskiwaniu podmiotowych nastawień, doznawania realnego poczucia sprawstwa, a w aspekcie organizacyjnym – rozrastania się i krzepnięcia masowej organizacji społecznej, skutecznie upominającej się o poprawę jakości życia ludzi, w tym także poziomu oświaty. Rodziło to silną motywację do angażowania się w sprawy publiczne, a na co dzień owocowało entuzjazmem, współdziałaniem, zaufaniem, przyjaźnią, optymizmem, energią, nadzieją w wymiarze indywidualnym i społecznym, a w przypadku pedagogów – również wizją naprawiania stanu edukacji z nasilaniem jej prorozwojowych potencjałów.

Natomiast trudności czasów polegały na: konieczności przezwycięzania układu systemowego, działania w warunkach braku wyraźnych perspektyw i środków; chwiejności sytuacji; pojawianiu się nieoczekiwanych zagrożeń, z których najtrudniejszym był stan wojenny; obciążeniu siermiężną codziennością, a także świadomością tego, jak wielka i zupełnie nowa praca jest przed nami.

Muszę wyznać, że nie w tamtych gorących dniach, ale dopiero później doceniłam, jak ludzie działający wówczas na rzecz powołania PTP, a trzeba wymienić co najmniej kilku profesorów: Bogdana Suchodolskiego, Wincentego Okonia, Mikołaja Kozakiewicza, Zbigniewa Kwiecińskiego, zdołali przezwyciężyć trudności, wykrzysnąć błysk i przesmyk wolności między podpisaniem porozumień sierpniowych w roku 1980 a zapadnięciem stanu wojennego w grudniu 1981 roku dla zrealizowania tego niezwykle ważnego przedsięwzięcia.

Wstępnie zarysowany program PTP podano do publicznej wiadomości w formie prasowej publikacji w „Głosie Nauczycielskim” (1981, nr 46) zatytułowanej *Uchwały w sprawach dla narodu najważniejszych*. Podkreślono w niej znaczenie oświaty dla całokształtu życia społecznego wymagającego rekonstrukcji i naprawy, wypunktowano zadania wynikające z rozwojowych zaniedbań popełnionych wobec młodzieży,

zwrócono się z apelem o udział w pracach oświatowych do wszystkich, którym przyszłość i dobro kraju leży na sercu. Był to komunikat dużego społecznego formatu.

Powołanie Towarzystwa w marcu 1981 roku było wyczynem! Za nim poszły intensywne prace podstawowe – ustanawianie oddziałów terenowych, gdzie organizowano zebrania naukowe, seminaria, konferencje, planowano i realizowano prace badawcze i wydawnicze, co robiono w nastroju prodemokratycznym, we współpracy z lokalnymi środowiskami nauczycielskimi. W skrócie można powiedzieć, że lata osiemdziesiąte stanowiły żywy okres rozruchu działalności Towarzystwa realizowanego wbrew trudnościom, jakie udawało się przezwyciężać dzięki poważnemu społecznemu zaangażowaniu ludzi PTP.

Pytając nadal o czas trudny, przechodzę do roku 1989, wyznaczającego przełom ustrojowy. W nową rzeczywistość weszliśmy w warunkach gwałtownej zmiany społecznej, spragnieni jej, a zarazem nieprzygotowani, gdyż nieposiadający wyraźnej, względnie jednolitej wizji przyszłości, odpowiednich mocy wykonawczych, a także obciążeni przeszłością zarówno w sferze materialnej, jak i mentalnej, co dotyczyło tak pedagogów, jak i tych, którzy mieliby stanowić ich „podopiecznych” (Kwieciński 1990).

Badania Jadwigi Koralewicz i Marka Ziółkowskiego obejmujące koniec lat osiemdziesiątych i okres późniejszy wykazały, że w mentalności Polaków tamtego czasu, scharakteryzowanej w wymiarach: indywidualizm – kolektywizm, podmiotowość – podporządkowanie, produktywność – receptywność, głęboko utrwalone były systemowe zaszczości (Koralewicz, Ziółkowski 2003). Dla pedagogów stanowiło to sygnał ogromu zadań stojących przed nową edukacją, ale też – pośrednio – źródło pytania, na ile my sami byliśmy gotowi do podjęcia tych prac.

Świadomość ówczesnego stanu znalazła odbicie w merytorycznej formule i przewodnim hasle I Zjazdu PTP (1993), podczas którego postawiono kwestię tożsamości pedagogiki. Bardziej niż o uzyskanie jednolitego punktu widzenia na sprawę chodziło wówczas o zwrócenie się ku myślowemu przepracowaniu zagadnienia sensów, problematyki i metodologii dyscypliny naukowej, jaką uprawialiśmy, oraz naszej samowiedzy jako ludzi tej dyscypliny.

W aspekcie ustrojowym weszliśmy w makrostrukturę demokracji parlamentarnej, deklarowaliśmy też aktywność na rzecz demokratyzacji edukacji, co wymagało uwewnętrznienia odpowiednich zasad. W swoim czasie celnie zarysowała je Maria Ossowska, zbierając we wzór demokracji (Ossowska 1992), a później dopełniła Barbara Skarga w wykładzie o obywatelstwie wygłoszonym w Uniwersytecie Białostockim (Kraków 2007).

Jak jednak miały się te wzorce do nas samych – czy byliśmy demokratami, jak przedstawiał się nasz stosunek do obywatelstwa? Te sprawy, z którymi trzeba było się zmierzyć, także stanowiły jedną z trudności ówczesnego działania Towarzystwa. W referacie wygłoszonym na I Zjeździe przez Przewodniczącego PTP, zatytułowanym *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, postawiono problem klarownie – szło o to, czy edukacja stanowi element przystosowania do aktualnych jakości, czy też jest czynnikiem emancypującym (Kwieciński 1993).

W istocie chodziło o spór o edukację jako spór o zmianę społeczną – jak to celnie sformułował Lech Witkowski (Witkowski 2010).

Podczas pierwszego zjazdu zainicjowano poważny namysł i dyskusję nad tą tematyką uprawianą nadal, ze zmienną intensywnością, w latach dziewięćdziesiątych. Prowadzone dyskusje oddawały, a zarazem stymulowały tematyczne publikacje tamtego okresu; przypomnę tylko wybrane teksty opublikowane pod wymownymi tytułami: Andrei Folkierskiej *Pytanie o pedagogikę* (Folkierska 1990) oraz Roberta Kwaśnicy *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza* (Kwaśnica 1990).

W latach późniejszych namysł nad samowiedzą pedagogiczną wyraźnie słabł, być może dlatego, że mniej wyraziste były okoliczności mobilizacyjne. Działaliśmy bowiem w czasach już nie tak trudnych jak poprzednio, gdyż sprzyjających zarówno uprawianiu nauki, jak i prowadzeniu refleksji nad problematyką edukacyjną: mieliśmy coraz lepszy dostęp do narzędzi – lektur, kontaktów zagranicznych, były warunki poznawania i interpretacyjnego rozpoznawania dawniej „nieobecnych” dyskursów, prowadzenia działalności wydawniczej, korzystaliśmy ze swobody organizowania się, zwoływania konferencji naukowych, przeprowadzania ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych, które odbywały się systematycznie co trzy lata.

Cały ten ruch owocował badaniami i wieloma świetnymi publikacjami, ale też i pytaniami o społeczny obieg myśli pedagogicznej i jakość ludzi jako realizatorów zmiany. Nie było w nim jednak dużego udziału tematyki poziomu akademickich pedagogów jako „tłumaczy” zachodzącej zmiany edukacyjno-społecznej, co byłoby potrzebne i ważne w świetle Baumanowskiego odróżnienia ich od „prawodawców” (Bauman 1998).

Do autoanalitycznego ukierunkowania wróciliśmy przy końcu lat dziewięćdziesiątych. Okazją do wymiany myśli na ten temat stał się V Zjazd Delegatów PTP, który odbył się w 1996 roku, nieomal w dziesięciolecie zmiany ustrojowej, i obradował nad tematem „Dorobek polskiej pedagogiki po 1989 roku”. Dorobek ten uznano za nie mały, nawet imponujący (jak rzecz określił Tadeusz Lewowicki), co poparto przekonującymi danymi. Charakteryzował się on przechodzeniem od „[...] parcjalnych obrazów wiedzy do obrazu wypełnionego różnymi teoriami, koncepcjami i praktykami edukacyjnymi – o rozmaitych założeniach, kontekstach ideologicznych i społecznych, modelach realizacyjnych” (Lewowicki 1997: 11–13). To wówczas zarysowała się wielość tematów, metod i języków pedagogiki, które z biegiem czasu przekształciły się w nurty różnorodnych pedagogii (Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011).

Dobra jakość ówczesnych i późniejszych badań oraz licznych publikacji stanowi wskaźnik realizowania przez PTP tej linii zadań statutowych, które odnoszą się do udziału Towarzystwa w rozwoju naukowej wiedzy pedagogicznej. Stawiam tak sprawę, chociaż nie jest możliwe wyodrębnienie i oddzielenie działań Towarzystwa w tym zakresie od działań innych instytucji, takich jak: struktury akademickie, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, administracja szkolnictwa wyższego, zbieżnie ukierunkowanych na stymulowanie dynamiki naukowej. Pomi-

mo takiego ograniczenia przyjmują założenie o dodatniej roli działalności Towarzystwa dla naukowej aktywności środowiska pedagogicznego.

Pozytywnej, chociaż niekiedy także i krytycznej, ocenie ponad trzydziestoletniego dorobku naukowego pedagogów towarzyszą pojawiające się co jakiś czas pytania o funkcjonowanie owego dorobku w realnym obiegu społecznym.

Wyrażając zaniepokojenie o jakość pedagogicznego środowiska akademickiego jako nosiciela i propagatora tego dorobku, Kwieciński już w roku 1996 sformułował znaczące pytania: „Wszystkie patologie polskie odbijają się jak w lustrze w naszym środowisku, jak by nie było, akademickim. Któż ma zatem wychowywać to społeczeństwo? Kto ma kształcić jego wychowawców?” i wysunął postulat rzetelnego badawczego spenetrowania etosu akademickich instytucji pedagogicznych w całej Polsce, przy okazji „meliorując” samoświadomość zawodową pedagogów i w zakresie więzi wzajemnych (Kwieciński 1997: 8–9).

Odróżnianie stanu myśli pedagogicznej mierzonego dorobkiem naukowym od jakości jej społecznego obiegu powodowało skierowanie uwagi na to, że między teoretycznie wyekspozowanym, kluczowym w okresie przełomu, wyodrębnieniem „etatyżacji” i „uspołecznienia” pedagogiki (Kwieciński 1996) pojawiło się nowe zjawisko dotyczące jej „prywatyzacji”.

W pierwotnym użyciu tego określenia nie chodziło o wieloletowe zatrudnienie pedagogów w gwałtownie rozwijającym się szkolnictwie niepublicznym, tylko o mentalne ukierunkowanie ludzi edukacji budujących swoje pozycje z wynoszeniem dobra własnego, jako prywatnego, „domowego”, ale realizowanego też w instytucjach publicznych, ponad edukacyjne dobro wspólne. Społeczny sens tak rozumianej prywatności w swoim czasie przybliżyła Hannah Arendt: „Deprywatyzacyjny charakter prywatności – pisała – polega na nieobecności innych; jeżeli chodzi o nich, człowiek wiodący życie czysto prywatne nie pojawia się, a zatem jest tak, jakby nie istniał. Cokolwiek robi, nie ma to znaczenia i następstw dla innych ludzi, a to, co jest istotne dla niego, ich nie obchodzi” (Arendt 2000: 45). W naszym przypadku szczególnie ważna była niska koncentracja, jakby nieobecność, zainteresowań ludzi wspólnotowym wymiarem problemów edukacyjnych, o jakich się wypowiadali.

W odpowiedzi na pytanie, czy wywodzące się z minionego systemu „upaństwowienie pedagogiki” zmieniało się w jej „uspołecznianie się”, podkreślano wagę rozwijania wielości odmian i języków myślenia o edukacji potraktowanych jako przejaw deetatyżacji, ale, obok tego, krytycznie zasygnalizowano nowe zjawisko „prywatyzacji” jako aktualnego stylu i sposobu uprawiania pedagogiki. Przejawiał się on w traktowaniu badań jako fragmentarycznych eksplikacji indywidualnych stanowisk z występowaniem na scenie pedagogicznej głosów zatowizowanych, oznaczających przywiązanie do własnych punktów widzenia bez zważania na całość kwestii edukacyjnej w jej makroskali, ze zminimalizowanym wysiłkiem słuchania innych, ustosunkowania się do nich przez czynienie wglądu ukierunkowanego zamiarem współdziałania odnoszącego się do społeczno-edukacyjnej rzeczywistości i jej całościowego, emancypacyjnego przekształcania (Rutkowiak 1997: 20–21).

To w tamtym okresie ukształtował się na konferencjach charakterystyczny sposób komunikowania polegający na wygłaszaniu kwestii niejako obok siebie, kiedy każdy referent przedstawiał własne sfragmentaryzowane tezy, nawet nie zawsze w pełni odpowiadające tematyce danej konferencji, a na dyskusję nie wystarczało czasu, a – być może – także wewnętrznej motywacji. Oznaczało to „indywidualizm badawczy” (Cierzniewska 2011: 353), nieodpowiadający zasadzie równowagi mówienia/słuchania charakterystycznej dla stosunków demokratycznych, nie sprzyjało skupianiu wysiłków i ukierunkowaniu pedagogiki ku budowaniu edukacji pojmowanej jako „ruch i dzieło społeczne”, jak pionierskim językiem określił Kwieciński edukację demokratyczną i humanistyczną (Kwieciński 1982.)

Właśnie wtedy na pewnym spotkaniu Towarzystwa usłyszałam sformułowanie „między nami – prywaciarzami” potraktowane jako żart, ale żart, w którym zwerbalizowano egoizowanie się zachowań i układanie relacji ze współuczestnikami wydarzeń jako relacji typu separatystycznego, co sprzyjało redukowaniu namysłu nad edukacyjną całością jako dobrem wspólnym.

Zachowania uczestników ówczesnych spotkań naukowych organizowanych przez Towarzystwo można skomentować przez pryzmat praktyki wolności negatywnej, odbieranej jako brak ograniczeń. Prawdopodobnie zanik dawnych systemowych barier wobec podejmowania określonych tematów i sposobów uprawiania badań z osadzeniem ich w paradygmacie pozytywistycznym uznawanym za wzorcowy wywołał erupcję nastroju wolności, jak i zaowocował wielogłosem, który jednak nie organizował się w całość myślową typu paradygmatycznego w takim stopniu, jaki sprzyjałby rozwojowi edukacji uspołecznionej, budowanej ku dobru wspólnemu. Jaka nie byłaby przyczyna przedstawionego stanu rzeczy, brak takiej świadomości stanowił słabą stronę naszych ówczesnych poczynąń.

Zaistniałą sytuację można też teoretycznie osadzić w polu wyższej ogólności z odniesieniem do narysowanej przez Rolanda G. Paulstona conceptualnej mapy paradygmatów – ortodoksji, heterodoksji i heterogeniczności, przedstawionej przez Kwiecinskiego na I Zjeździe PTP, a następnie eksploatowanej poznawczo w analizach stanu polskiej pedagogiki (Hejnicka-Bezwińska 1997, 2011).

Jakkolwiek nie zinterpretujemy nastrojów, które wówczas bodaj słabo sami rozpoznawaliśmy, trzeba podkreślić, że upajaniu się indywidualnymi znaczeniami odkryć bądź paraodkryć każdego edukatora, dokonywanych jakby z własnej tylko potrzeby poznawczej, nie towarzyszyło wyraźne łączenie wysiłków uspołecznionych pedagogów ukierunkowanych troską o budowanie edukacji jako istotnego dzieła o znaczeniu publiczno-wspólnotowym.

W tym miejscu nawiążę do idei odpowiedzialności uczonych opracowanej teoretycznie, ale też i osadzonej instytucjonalnie, co objawia się we wpisaniu tej kwestii do statutów niektórych polskich towarzystw naukowych. Otóż wydaje się, że w pewnym momencie osłabiła się bądź umknęła nam sprawa współodpowiedzialności PTP za kwestię oświaty, chociaż publiczne bardziej zdecydowane jej nagłaśnianie byłoby szczególnie znaczące w sytuacjach realizowania fundamentalnych przekształceń edukacyjnych: przygotowania i wprowadzania reformy systemu oświatowego (1999),

tworzenia nowych podstaw programowych, wprowadzania metod zewnętrznego, wystandaryzowanego oceniania jako faktycznego narzędzia selekcji szkolnych, zmieniania zasad kształcenia i zawodowego doskonalenia nauczycieli, reformowania szkolnictwa wyższego, osadzania dzieci młodszych w instytucjach oświatowych, jakości uzyskiwanych wyników kształcenia, co niektórzy, dostrzegający w owych wynikach wskaźniki mentalnego stanu społeczeństwa, określają dziś jako klęskę edukacyjną.

Ostatnio sprawy dotyczą prezentowanych w sieci zapowiedzi wprowadzania od roku 2017 przyspieszonych „szkolnych rewolucji” ze zmianami w strukturze ustroju szkolnego, zmianami w podstawach nauczania historii, koncepcjach szkolnictwa zawodowego, z przekształcaniem „zawodówek” w „branżówki”, zmianami zasad wyboru dyrektorów szkół, pracy wychowawców klasowych, a także z osłabianiem roli samorządów w zarządzaniu oświatą (<https://men.gov.pl>).

Po pierwszej, charakterystycznej dla początku lat dziewięćdziesiątych, spontanicznej i jeszcze jakby „niewinnej” fali prywatyzowania się pedagogiki utrzymanej w tonacji zabiegów o indywidualne pozycje, mające bodaj w swoim podłożu psychospołeczne właściwości zachowań ludzi uprawiających izolacjonizm w warunkach gwałtownej demokratyzacji życia, nadeszła jej fala druga, znacznie bardziej zaawansowana.

Postrzegam ją jako już ponadindywidualne, gdyż systemowo zinstrumentalizowane, sprowadzanie aktywności edukatorów do wyrachowanych zachowań ukierunkowanych na budowanie własnych karier metodami wzorowanymi na schematach rynkowych, zharmonizowanych z mechanizmami systemu. Jest to prywatyzacja w większej skali, ugruntowana instytucjonalnie i usankcjonowana prawnie odpowiednim układem procedur, z presją na sukces widziany jako rodzaj zysku, osadzona merytorycznie w neoliberalnej zmianie kulturowej.

Opisy mechanizmów na rzecz kształtowania odpowiednich ludzkich postaw i zachowań można odnaleźć w treściach strategicznych dokumentów (niekiedy projektów) o kierunkach rozwoju i reformowania szkolnictwa wyższego w obszarze naukowym oraz zarządzania szkolnictwem wyższym, a także w taktycznej, obudowanej licznymi dokumentami akcji biurokratyzowania dydaktyki z dehumanizowaniem i wyzuciem naszej pracy z indywidualnej odpowiedzialności „regulowanej” wprowadzaniem detalicznej kontroli jako narzędzia nadzoru. Przykładowo w naczelnym dokumencie wyznaczającym jakość kształcenia charakteryzuje się ją jako zgodność ze standardami oraz użyteczność dla nabywcy (Hornowska 2003).

Co ważniejsze, biurokratyzowaniu szkolnictwa, bodaj najbardziej intensywnemu na poziomie wyższym, towarzyszy naturalizowanie i interioryzowanie rynkowego porządku przez niemałą część samych pracowników naukowych, których pasją staje się uzyskiwanie biegleści w posługiwaniu się procedurami, czemu nierzadko towarzyszy osłabianie zaangażowania w meritum uprawianej tematyki naukowej. Wydają się oni godzić z zamianą swojej pozycji uczonych na pozycję pozbawioną zaufania „wspólnoty audytowanych” (Kruszelnicki 2011: 179), chociaż – zarazem – gorzka tonacja codziennych wypowiedzi ludzi nauki świadczy o tym, że odchodzenie od aka-



demickiego i przyjmowanie menadżerskiego stylu zarządzania uczelniami wywołuje głębokie dyssatisfakcje. Całość tej sytuacji świadczy o wewnętrznym rozdarciu tożsamości akademików.

Szerzej rzecz ujmując, powiedzmy, że kierunek aktualnych zmian sprzyja zamianianiu ruchu i obiegu tradycyjnie zakorzenionej w szkołach wyższych żywej myśli badawczo-dydaktycznej, przesyconej twórczymi wysiłkami i wysokim wartościowaniem wiedzy autotelicznej oraz interakcyjno-humanistycznych działań podmiotów edukacyjnych – ludzi szkolnictwa wyższego różnych dziedzin i poziomów oraz ich studentów, kształtowanych jako ludzie-obywatele, w działania coraz bardziej sformalizowane, zalgorytmizowane, wystandaryzowane, poddawane zasadzie kwantyfikacji sprzyjającej statystycznej obróbce porównawczej umożliwiającej pozycjonowanie (a jest to termin z zakresu marketingu) przez zestawianie aktywności ludzi z urzędowymi formułami oraz motywującej rywalizacyjne nastawienia pracowników szkolnictwa. Wiąże się to też ze zmianami wewnątrz instytucji akademickich i ich orientacją na „produkt naukowy i edukacyjny” (Cierzniwska 2011: 353) proveniencji tradycyjnie fabrycznej (Czerepaniak-Walczak 2013). Oznacza ukierunkowanie wysiłków akademików na opanowywanie zasad regulacyjnych, a w sferze naukowej na uprawianie piśmiennictwa awansowego ku budowaniu sukcesów własnych, co nadal określam mianem prywatyzacji. Zaznaczę raz jeszcze, że jest to jednak prywatyzacja inna niż ta z pierwszej fali, gdyż nie tyle dotycząca treści zainteresowań i wyników badań, uznawanych przez poszczególnych badaczy za znaczące na tyle, że prezentacyjnie zasługujące na eksponowanie przed innymi, ile promująca badania własne jako narzędzie zdobywania miejsca w układzie rywalizacyjnym wydajnych naukowców jako ludzi gry rynkowej dominującego systemu. Samo szkolnictwo wyższe, jako instytucja ramowa dla ich działań, jest tutaj traktowane jako usługowe przedsiębiorstwo ukierunkowane na „produkcję wiedzy” (Kwiek 2015a: 35), będącej – w istocie – paliwem dla konkurencyjnego globalnego rozwoju gospodarczego oraz dla fabrycznego produkowania dyplomów absolwentów szkół wyższych, stanowiących ludzki kapitał wydajnej, szeroko rozumianej pracy produkcyjnej.

Idąc tą drogą, ukierunkowaną przez „poczynania reformatorskie”, jak się je określa, zaproponowano dzielenie uczelni na naukowe – „okręty flagowe” – oraz uczelnie dydaktyczne – przygotowujące studentów do standardowych prac robotników umysłowych i politycznie zagospodarowujące społeczny czas młodych ludzi. Jest to koncepcja przeciwstawna wobec Humboldtowskiej idei uniwersytetu łączącego uprawianie nauki i dydaktyki, spinającego gałęzi wiedzy, budującego poznawcze relacje profesorów i studentów, gdyż jednostronnie wynosi się w niej pragmatyczne funkcje kształcenia z separowaniem od funkcji społecznego oświecania i czynienia lepszym życia ogółu, nieograniczanego do wydajności i efektywności finansowo-produkcyjnej. Podstawą odpowiedniego klasyfikowania akademików mają być wyniki naukowe uzyskiwane w ramach sformalizowanego, silnie konkurencyjnego, międzynarodowego układu grantowo-punktowo-rangowego, z immanentnie weni wpisanym współzawodnictwem bazującym na prywatyzacyjnym ukierunkowaniu podmiotów zabiegających o własną pozycję w wyścigu.

W tej sytuacji intrygująca staje się sprawa samowiedzy akademików zarówno tych „zdydaktyzowanych”, jak i „prawdziwych naukowców”, ukierunkowanych na produkowanie wiedzy na najwyższym międzynarodowym poziomie. Rzeczą dotyczy świadomej orientacji tych pierwszych w fakcie degradacji ich aktywności akademicko-dydaktycznej, wywołanej rzeczywistym, organizacyjnym i finansowym separowaniem od uprawiania nauki, co obniży poziom kształcenia na poziomie wyższym, a w następstwie – umniejszą mentalny stan społeczeństwa, oraz orientacji tych drugich, służących swoją energią i talentami rywalizacji współczesnej korporacyjnej gospodarki światowej z terrorem rozwoju gospodarczego, działających w imię problematycznego „postępu”, co – pośrednio – oznacza współdziałanie akademików w wytwarzaniu drastycznego rozwarstwienia społecznego, uznawanego obecnie za największy problem współczesności (Piketty 2015). Problem ten gwałtownie narasta, przybierając formę nakładających się kryzysów: cywilizacyjnego, politycznego, ekonomicznego, instytucjonalnego, objawem których jest ostatnio dramatyczny ruch migracyjny. Wymagają one zastosowania zrównoważonych rozwiązań globalnych, ale – póki co – rozwiązań takich nie są w stanie wykreować nawet najlepsi „producenci wiedzy”. Czy jesteśmy więc na dobrej drodze? Czy nie wykonujemy ruchów autodestrukcyjnych?

Namysł nad metapoziomem naukowego wyścigu o zabarwieniu prywatyzacyjno-rynkowym odświeża aktualną jakość nienowej kwestii społecznej odpowiedzialności i etycznych zachowań ludzi nauki. Czy stanowią one tematy autorefleksji uczonych w dzisiejszych czasach trudnych, chociaż trudnych inaczej niż dawniej? Czy towarzystwa naukowe inicjują i podtrzymują dyskusje o współczesnej pozycji nauki i samowiedzy uczonych? Czy ich głos zaznacza się i daje do myślenia w sferze publicznej? Jak w tej sprawie prezentuje się aktywność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego?

Po przedstawieniu wątku zmian zachodzących obecnie w szkolnictwie wyższym wracam do kwestii osadzenia zjawiska drugiej fali prywatyzacji pedagogiki w określonym kontekście społeczno-kulturowym.

Kontekst taki stanowi współczesny, rozwijający się w skali globalnej, stan neoliberalizacji wszystkich dziedzin życia, dotyczący także uprawiania i aplikowania nauki. Scharakteryzowany wielostronnie w literaturze, określany mianem kapitalizmu finansowego, stan ten znaczy się przede wszystkim radykalnym urynkowaniem instytucji, działań, myśli i wartości ludzkich ukierunkowanych na maksymalizowanie realnych i możliwych zysków oraz – stanowiącymi ich konsekwencje – drastycznymi nierównościami dystrybucji owocującymi różnicowaniami społecznymi z nierównowagą nadmiaru/niedoboru wszelkich dóbr, obejmującego także i sferę edukacji.

Na te nierówności, a dokładniej na jeden ich aspekt – na braki dostępu i niską skolaryzację społeczeństwa polskiego w minionych dekadach, pedagogicy zareagowali wieloletowym zatrudnieniem w gwałtownie rozwijającym się niepublicznym szkolnictwie wyższym. Zaowocowało to osłabieniem aktywności badawczej szczególnie wyraźnie występującej w dyscyplinach „miękkich”, do których zalicza się pedagogikę, co przebadano, udokumentowano i zinterpretowano przez aplikację teorii

instytucjonalizacji, deinstytucjonalizacji i reinstytucjonalizacji badawczej misji polskich uczelni (Kwiek 2015b).

Skierowanie aktywności na działalność organizacyjno-dydaktyczną, z osłabianiem naukowej, a dokładniej – z jej koncentracją w rękach części środowiska, pedagogicy nierzadko racjonalizują wysuwaniem na czoło szczytnej idei udostępniania oświaty, tradycyjnie wpisującej się w ich etos. Dawne romantyczne zawołania, wzmacnione współczesnymi wynikami badań dokumentujących nierówności edukacyjne i ich negatywne skutki dla rozwoju jednostek i społeczeństw (Potulicka 2012a, 2012b), stanowiły niejako uzasadnienie nasilonej dydaktyzacji aktywności pedagogów. Zastanawiając się, w szerszym planie, nad bezradnością czy zaniechaniem, usprawiedliwieniem czy winą pedagogów w czasach potrzeby (dodam, że idzie zarówno o potrzeby społeczne, jak i indywidualne, prywatne), Tadeusz Pilch wysunął przekonującą tezę, że występowanie postawy wycofania i oportunistycznego wykształciło poczucie bezradności nauki i uczonych wobec rzeczywistości społecznej, jakie naznaczyło na długie lata środowisko intelektualne pedagogiki i „[...] wywołuje alergiczne reakcje na apele o obecność w życiu publicznym” (Pilch 2004: 67).

Omawiając dalej zjawisko prywatyzacji pedagogiki, podkreślmy, że łączy się ona z występowaniem podskórnych, dwuznacznych nacisków, nieprostych w warstwie interpretacji, rodzących pulsujące napięcia i wahania odnośnie do tego, czy edukacja i pedagogicy jako jej ludzie są rzeczywiście uwikłani w neoliberalną matnię, czy dotyczy ona polskiej sytuacji edukacyjnej, czy jest tylko nieszkodliwym objawem globalnego postępu i rozwojowej normy współczesności.

Stanowi to kontekst stanu, kiedy z planu zewnętrznego, gdy dotyczyła ona zdenerowania zamierzeń i chęci badawczych pedagogów aktywnych w niełatwych warunkach systemowych i życiowych, przeszła ona w plan wewnętrzny, dotyczący mentalnego nastawienia wobec obecnej kulturowej rzeczywistości, w którą edukacja jest uwikłana i która wywołuje jej paradoksy (Potulicka, Rutkowiak 2012; Boryczko 2015).

Zastanawiając się nad możliwością myślowego objęcia tej sytuacji, można rzecz całą sprowadzić do kwestii kolizji etosu i interesu, która stawia nas na rozdrożu koncentrowania prac naukowych na zagadnieniach prorozwojowej edukacji pojmowanej i uprawianej, na przekór realiom rzeczywistości, nadal jako „ruch i dzieło społeczne”, albo stosowania zachowań imitacyjnych, pozornych (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013), ukierunkowanych na sukcesy własne, z cynizmem w tle. Oskar Szwabowski ujął zagadnienie radykalnie, zwracając uwagę, że sprzyja to stosowaniu dwuznacznych rozgrywek: „W neoliberalnym zarządzaniu, ciało akademickie staje się albo ciałem poddanym, tresowanym, szkolonym, aby przestać być leniwym, stać się w pełni elastycznym, mobilnym, konkurencyjnym, albo staje się ciałem taktycznym, podejmującym akty oporu, sabotażu, oszustw, łamania zasad gry” (Szwabowski 2014: 216).

Postawienie sprawy kolizji etosu i interesu zawiera w sobie pewną dozę uproszczeń, wiążących się z wyodrębnianiem możliwych znaczeniowych odcieni relacji tych fenomenów – jak idea „etycznego interesu”, ale pomimo to może być użyteczne jako zabieg wspomagający uprawianie środowiskowego namysłu nad sobą, z przechodze-

niem od akceptacji i uległości wobec zewnętrznych instrumentalnych nacisków i oddziaływań, kiedy uznajemy, że nie sposób uniknąć wymagań sytuacji, do myślowego przepracowania tej problematyki, ukierunkowanego na uruchamianie możliwej aktywności typu oporowego i odporowego, uprawianej wbrew warunkom i czasom trudnym w ich obecnej jakości.

Jednakże samo postawienie sprawy nie jest wystarczające, ponieważ liczą się realne zachowania ludzi, a te wiążą się ze stanem ich samowiedzy i rozpoznawaniem kulturowej jakości czasów, w jakich działają; obecnie jest to czas zdublowany, a więc niełatwy do rozszyfrowywania. Z jednej strony sprzyja on nam przez to, że eksponuje, oferuje, wręcz narzuca obfitość ofert, także edukacyjnych, z drugiej zaś strony stosuje kamuflowanie negatywnych skutków owego dostępu.

Kłopoty ze świadomym byciem w układzie neoliberalnym wynikają z nieodróżniania, także przez część akademików, jakości tego systemu (doktryny politycznej, światopoglądu, teorii makroekonomicznej, ideologii) od idei i praktyk liberalizmu. Nieporozumienia w zakresie terminologicznym, które nie ograniczają się tylko do tych dwóch pojęć, mają wyraziste konsekwencje, wręcz, jak uzasadnia Andrzej Walicki, wywierają „[...] deformujący wpływ na świadomość społeczną a nawet na kształt tworzonego przez nas ustroju” (Walicki 2013: IX).

Trudności rozszyfrowania współczesnej dominacji neoliberalizmu oraz uwarunkowań świadomościowego ogarniania jego niezwyklej żywotności naświetlił niedawno Colin Crouch. Jest on zdania, że w centrum zagadki leży rozbieżność między neoliberalizmem faktycznie istniejącym a jego sterylną ideologiczną wersją. Faktyczność polega na dominacji potężnych korporacji w życiu publicznym, podczas gdy ideologiczną wersję neoliberalizmu buduje polityczny konflikt między państwem a rynkiem (Crouch 2015: 83). Ta sprawa wypada dyskusyjnie w wymianie myśli pedagogów, kiedy część z nich postrzega państwo jako siłę potencjalnej poprawy stanu edukacji prowadzonej przez ograniczanie prywatyzacji, a inni oceniają państwo jako układ destrukcyjny dla edukacji. Zagadnienie to wyraziście prezentuje w swoich pracach Bogusław Śliwerski (2015).

Możliwość innej interpretacji zagadnienia wyprowadzam z inspiracji książką Andrzeja Ledera o prześnionych rewolucjach. Dwie rewolucje, które autor wziął na warsztat historyczno-psychoanalityczny z nachyleniem Lacanowskim, dotyczą konsekwencji zagłady Żydów jako polskiego mieszczaństwa dokonanej podczas drugiej wojny światowej oraz zagłady polskiego ziemiaństwa po 1945 roku. Wydarzenia te, znaczące dla kształtowania się tożsamości Polaków, były nam narzucone z zewnątrz, przeprowadzone przez obce siły przy nieświadomym, pasywnym, niejako uśpionym, bezwiednym uczestnictwie „obiektów rewolucji”, których dotyczyły. Trzeba pamiętać, że było to społeczeństwo źle wykształcone, zachowujące w swojej mentalności pozostałości gospodarki folwarcznej typu niewolniczego, uprawianej w Polsce do połowy XIX wieku w formule niejako przedłużonego średniowiecza (Sowa 2011; *Raport „Polska 2050”* 2011). Leder przeprowadził na ten temat ćwiczenia z logiki historycznej, ja natomiast sugeruję zastosowanie analogii i potraktowanie wprowadzenia do Pol-

ski neoliberalnej zmiany kulturowej jako jeszcze jednej prześlonej rewolucji, która nas dotknęła.

Ta trzecia, tak samo jak poprzednie rewolucje: mieszczańska i ziemiańsko-chłopska, spadła na nas z zewnątrz, w okolicznościach szoku politycznej i gospodarczej zmiany systemowej końca lat osiemdziesiątych. Ponieważ nie była i ciągle nie jest myślowo przez nas przepracowana, nie doprowadza do stanu uzyskania wyrazistej, określonej tożsamości (tutaj interesuje nas tożsamość pedagoga i pytanie, na ile skonsumował on poznawczo zachodzące przemiany edukacyjno-neoliberalne), co powoduje, jak to szerzej naświetla Leder, że współczesny członek społeczeństwa, któremu brakuje adekwatnej tożsamości, „[...] pasywnie doświadcza emancypacji, gdyż jest ona nieobecna w jego myśleniu [...], unika wejścia w życie publiczne jako świadomy siebie podmiot polityczny” (Leder 2014: 8). Otóż jestem zdania, że w analogiczny sposób można uzasadnić umiarkowany udział pedagogów w dzisiejszym życiu publicznym.

Wracając do doświadczeń naszego funkcjonowania w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, powiedzmy, że zryw ku przebudzeniu (jeśli użyjemy języka Ledera) w formie zorganizowanego, uzewnętrznionego, wspólnotowego, tożsamościowo klarownego ruchu wykonaliśmy bodaj jeden raz w ciągu tych 35 lat, a rzecz dotyczyła wydarzeń na VI lubelskim Zjeździe PTP w roku 2007. Najpierw w toku dyskusji Komitetu Programowego sformułowano jego temat, który brzmiał „Edukacja – moralność – sfera publiczna”. I chociaż nie udało się wprowadzić do tytułu Zjazdu pojęcia „etyczność” zamiast „moralność”, co byłoby zgodne z pierwotną intencją, to udało się postawić problem osadzenia i jakości realnego funkcjonowania edukacji w sferze publicznej, jako stanu rozmijania się i z deklaracjami, i potrzebami społecznymi.

Jednakże samo sformułowanie mobilizacyjnego hasła nie było wystarczające, gdyż należało zaprojektować rozwiązania robocze. Duży udział w tej pracy mieli członkowie PTP z Gdańskiego Oddziału Towarzystwa. Pamiętam zebranie, na którym uznaliśmy, że należy w sposób zorganizowany nazwać na Zjeździe kwestie narzmiące dla edukacji w aspekcie oświatowo-etycznym. Działania były błyskawiczne, gdyż na tymże zebraniu zgłosiliśmy dostrzegane przez nas „gorące” problemy, wokół których spontanicznie ukonstytuowały się małe grupy robocze. W ciągu kilku dni opracowały one podjęte tematy, a dokument w całości został zredagowany przez Astrid Męczkowską-Christiansen i Piotra Zamojskiego.

Był on zatytułowany *Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce* i dotyczył następujących zagadnień:

- » zawłaszczania oświaty przez doraźne interesy polityczne;
- » zagrożenia dla nabywania kompetencji intelektualnych i obywatelskich przez treści i formy szkolnego kształcenia;
- » konsekwencji reform edukacji (1999) jako przeciwstawnych jej pierwotnym założeniom;
- » odtwarzania nierówności społecznych przez szkołę;

- » nasilania oświatowych mechanizmów selekcyjnych wytwarzających mit powszechności wykształcenia Polaków;
- » załamywania się etycznej odpowiedzialności wychowawczej jako wyniku biurokratyzacji zarządzania;
- » zaniku publicznej debaty nad edukacją.

Przytaczam śródtytuły dokumentu, żeby zwrócić uwagę na język, jaki wówczas wypracowano, a był to język całościującego ujęcia i rzeczowego uzasadnienia tematu z wyeksponowaniem jego aktualnej wagi wspólnotowej, przesyconej troską o poprawianie jakości edukacji. Zaznaczyła się w nim merytoryczna wyrazistość referowania spraw, bez sloganowego kamuflażu i nadspecjalistycznego słownictwa, co czyniło treści klarownymi i dostępnymi dla każdego, kto działał w obszarze edukacji – od nauczyciela po pracownika akademickiego i oświatowego decydenta, ponieważ były one ukierunkowane na publiczne zaprezentowanie dokumentu z nadzieją na społeczny odzew. Demaskatorsko wskazano w nim na sedno związków między stanem edukacji a jakością życia społecznego oraz brakiem koherencji owych relacji wobec ustrojowych założeń demokracji. Był to więc dokument nazywający sprawy o wadze podstawowej dla edukacji jako niezbędnego nam dzieła społecznego, ale dzieła faktycznie nierealizowanego.

Błyskawiczne tempo przeprowadzonych wówczas prac i doskonale współdziałanie ludzi świadczyły o napięciu, które wzbudzała poruszona tematyka, a także o występowaniu silnej wewnętrznej motywacji oraz gotowości do postawienia zagadnienia na forum publicznym.

Losy dokumentu były takie, że został on przyjęty przez większość uczestników jako stanowisko Zjazdu, ponieważ w głosowaniu tajnym „za” opowiedziało się 68% uczestników. Oznaczało to jednak, że trzecia część uczestników Zjazdu nie aprobowała podstawowych tez o złym stanie oświaty i potrzebie poprawy zreferowanych rzeczowo i z umiarkowanym krytycyzmem. Ten wynik, zastanawiający po dziś dzień, był swojego rodzaju wskaźnikiem stanu „pedagogicznego ducha” akademickiego środowiska edukatorów. Ważne dla sprawy pytania postawiła już później Ewa Rodziewicz, komentując, że „[...] 32% uczestników VI Zjazdu odmówiło?, wstrzymało się od głosu?, zaniedbało fakt zajęcia stanowiska?, nie poparło stanowiska Zjazdu. Ta sytuacja daje do myślenia i rodzi dalsze pytania o to, jakie są orientacje pedagogiczne, ukryte i jawne programy myślenia, stanowiska pedagogów wobec kondycji pedagogiki współczesnej, stanu oświaty, uruchomionego kierunku dyskursu w ramach PTP w Polsce/w Gdańsku?” (Rodziewicz 2008: 56). Pytania te nadal pozostają otwarte.

Próby opublikowania dokumentu zjazdowego w masowych środkach przekazu, a tej pracy podjął się Dariusz Kubinowski – Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego, nie powiodły się; nie było ani druku, ani żadnego sygnału zwrotnego w tej sprawie, choć tekst jest dostępny w tomie materiałów zjazdowych (Rutkowiak, Kubinowski, Nowak 2007: 19–24).

Całą tę sprawę można z jednej strony zinterpretować negatywnie jako wyraz marginalizowania na polu publicznym głosu członków towarzystwa naukowego o stanie oświaty, a także ograniczania społecznego znaczenia jej samej. Ale można też potraktować niepowodzenie PTP jako skutek nieupolitycznienia Towarzystwa (przy odróżnianiu upolitycznienia od polityczności), oznaczającego brak ideologicznego uzależnienia, jakie mogłoby wspomagać opublikowanie zjazdowego dokumentu. Czy nieskuteczność próby postawienia tematyki edukacyjnej w obszarze sfery publicznej stanowiła świadectwo patologii samej tej przestrzeni, czy wynikała z niezależności Towarzystwa, czy ze zbyt słabego zaangażowania jego członków?

Przypomniane zjazdowe wydarzenia z roku 2007 wywołują temat krytycznego uprawiania pedagogiki. Pedagodzy publikują dużo ważkich tekstów krytycznych, odbywają się też konferencje tematyczne i w tych przedsięwzięciach aktywnie uczestniczą członkowie PTP. Ta aktywność może podważać tezę o neoliberalnym, jako kulturowo-tożsamościowym, uspieniu pedagogów, ale może oznaczać artykułowanie ruchu myślowego, tyle że dotyczącego zagadnień fragmentarycznych albo sformułowanych w hermetycznym języku profesjonalistów, co skutkuje brakiem przenikania tematyki edukacyjnej do szerszej publiczności. Powoduje to „nieobecność pedagogiki”, „[...] jej marginalne miejsca w uniwersytecie i słabą, niemą pozycję w przestrzeni publicznej” (Kopciewicz 2012: 36). Stan ten dobrze oddaje opinia, jaką usłyszałam w kuluarach konferencyjnych: „Pedagogika krytyczna ma się dobrze, ale jest martwa”.

Nawiązuje się w niej do luki między treściami analiz merytorycznych, wskazujących na niedociągnięcia edukacyjne, a niską jakością praktyki oświatowej, co oznacza, że ostrzeżenia nie są przekładane na działania, lub, być może, są niewłaściwie sformułowane, co wynika z kolei z braku naszego troskliwego i zarazem czytelnego zainteresowania całością edukacyjną albo oznacza takie biurokratyczno-systemowe obwarowanie owej praktyki, że trudno o dyskusyjny dostęp do niej. Wiąże się to z paratechnicznym ukierunkowaniem nauczycieli i odsuwaniem profesjonalnych pedagogów od udziału w koncepcyjnych pracach ciał oświatowych, a przejawia się w zerwaniu, dawniej żywych, roboczych kontaktów między nauczycielami, rodzicami uczniów i akademikami.

Obecne instrumentalne traktowanie nauczycieli jako pozbawionych zaufania techników edukacji, nie zawsze świadomościowo rozszyfrowujących własną pozycję i sytuację, w jakiej działają, powoduje, że szukają oni bardziej instrukcji niż refleksji edukacyjnej, przedkładają więc kontakty z pragmatycznymi interpretatorami aktualnych przepisów albo dystrybutorami ściąg metodycznych nad kontakty z myślicielami ogólnymi, operującymi językiem „nieprzydatnej abstrakcji”, a tak określa się akademickich pedagogów w ramach pejoratywnej etykiety.

Zarazem jednak nauczyciele są głęboko nieusatysfakcjonowani obecnym własnym statusem zawodowym, a ich stan można określić jako dramatyczny, taki, w którym narzucane im rozwiązania zderzają się z zasadami etosu zawodowego, ciągle jeszcze wśród nich żywego (Klus-Stańska 2006; Rutkowiak 2012). Jeżeli jest tak właś-

nie, to można mieć nadzieję, że wciąż tli się potencjał naszych, niegdyś owocnych, wzajemnych kontaktów.

Podjęty wątek zamykam konstatacją, że słaba żywotność pedagogiki krytycznej wynika z jej zamknięcia; jest to częściowo zamknięcie językowe, ale również i merytoryczne, kiedy koncentrujemy się na sprawach fragmentarycznych bez dostrzegania związków z całością społeczną, w jakiej żyjemy, albo takich, w których krytycy stanowią zarazem nienazwany obiekt krytyki, co nie jest przekonujące dla odbiorców. Zilustruję to przykładem konstatacji o obniżaniu poziomu kształcenia w masowych uczelniach wyższych, gdzie kilkusetatową pracę dydaktyczną, nie zawsze najwyższej jakości, wykonują ci sami ludzie, którzy zarazem bywają autorami krytycznych tekstów dotyczących negatywnych aspektów polskiego boomu edukacyjnego. Takie praktyki osłabiają wymowę uprawiania krytyki.

Argument przekonujący wobec omawianej sprawy wysunął Witkowski, który nie tylko opowiedział się za uprawianiem pedagogiki krytycznej, ale też sformułował wyrazistą tezę: „Jeśli pedagogika jest na serio (czyli jest pedagogiką *tout court*) – to jest krytyczna” (Witkowski 2012: 19) i potraktował ów krytycyzm jako postulat metateoretyczny, co oznacza, że pedagogika nie może być tylko demaskatorska, czyli „zrywająca maskę”, ale powinna być także „alarmistyczna”, co oznacza diagnozę, że maski zdjąć się nie da, gdyż ma miejsce zagrożenie zasadnicze (Witkowski 2012: 26).

Czy Polskie Towarzystwo Pedagogiczne stanowi forum nazywania zasadniczych, alarmistycznych zagrożeń edukacyjnych, czy skupia się tylko na okazjonalnych i fragmentarycznych prezentacjach spraw wagi średniej? Takie pytania warto sobie zadać w roku jubileuszowym.

Przedstawiony przegląd wybranych prac i wydarzeń daje powód do twierdzenia, że jako członkowie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego nie mamy podstaw, aby w pełni dodatnio podsumować 35-lecie naszej działalności. Czas ten przyniósł, obok licznych osiągnięć, dotyczących przede wszystkim udziału w rozwoju nauk pedagogicznych, co odpowiada części statutowych zadań Towarzystwa, także i braki, które można związać z drugą częścią owych zadań dotyczących propagowania wiedzy o edukacji i reprezentowania jej problemów i interesów wobec władz i opinii publicznej, ukierunkowanego na budowanie edukacji na miarę czasu świata i potrzeb ludzi.

Nie idzie przy tym o elementarną popularyzację wiedzy o wychowaniu, lecz szerzej – o życie owej wiedzy w umysłach ludzkich, czyli o jej społeczny obieg, wspierany czynną troską Towarzystwa o społeczno-obywatelską edukacyjną świadomość nauczycieli, rodziców, uczniów, decydentów oświatowych, polityków, ludzi środków przekazu, którzy w większości funkcjonują obecnie na poziomie opinii potocznych, intuicyjnych, wąsko empirycznych, sensoryjnych, amatorskich, przypadkowych, imitacyjnych, interesownych, upolitycznionych, pozbawionych orientacji w genecie, sensach, wadze oraz powadze planowanych i stosowanych rozwiązań oświatowych (Dobrołowicz 2013).

Działania projektowane i realizowane w oparciu o takie zasoby przynoszą szkody społeczne wynikające z braku rozpoznawania złożoności zjawisk, ich kontekstowego osadzenia, nieprowadzenia analiz stanu edukacji oraz stronięcia od uruchamiania



perspektywicznej społecznej wyobraźni jako drogi tworzenia społecznych imaginariów edukacyjnych. W opozycji do tego stanu trzeba mieć nadzieję, że upublicznianie wiedzy o edukacji może przyczynić się do intensyfikacji przemyśleń, racjonalizowania intencji i wykonywanych działań, pogłębiania namysłów i ograniczania szkód przez otwieranie szans dla pomysłów wyważonych z wyraźnym okazywaniem krytycyzmu dla projektów „efektownych”, które dają wprawdzie wrażenia fajerwerkowe, ale niczego nie zmieniają na lepsze.

Jaką rolę mogą odegrać pedagodzy akademicy z udziałem ludzi PTP jako propagatorzy – tłumacze edukacyjni? Unikając oświeceniowych uproszczeń, powiedzmy, że może to być rola inicjatorów ciągłego namysłu, dyskusji i publicznych debat tematycznych możliwych – wbrew trudnościom – do przeprowadzenia, co przykładowo zademonstrował Zamojski swoimi pracami w Uniwersytecie Gdańskim w latach 2009–2010 (Zamojski 2010, 2011).

Obecny stan wymaga naszej nieustającej refleksji nad jakością i zakorzeniem całości edukacyjnej oraz nad jej perspektywami, ale także namysłu nad działalnością samego Towarzystwa. Tymczasem PTP, jak to sformułowała jedna z jego członkiń, „[...] jakby się zatrzymało”. Powtarza się bowiem utarte już rozwiązania i reprodukuje dawne pomysły, głównie z pionierskich czasów, kiedy najważniejsze było stawianie nowych problemów demokratyzacji edukacji, a my potrafilismy utrzymywać zgodność treści i form prowadzonych działań. Obecnie zmieniają się treści zagadnień, jakie trzeba podejmować, co wypływa z zaostrzeń kryzysów, zagrożeń dla demokracji i wynikających stąd komplikacji edukacyjnych, a nieomal takie same pozostają formy naszych prac. Jeśli wprowadza się nowości, to dotyczą one bardziej rozwiązań organizacyjno-technicznych niż merytorycznych, a więc nie sięgają do sedna spraw jako owych, nazwanych przez Witkowskiego, „zagrożeń zasadniczych”. Źródła gorących problemów dzisiejszej edukacji nie są niewinne, stanowią je bowiem napięte, konfliktowe stany społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe gwałtownie zągęszczającej się rzeczywistości. Niedostrzeżenie ich jako gruntu osadzenia edukacji, umiarkowane tylko łączenie kwestii edukacyjnej z wielkimi kwestiami współczesności, atomizowanie podejmowanej tematyki powoduje niedocenianie sprawy jakości edukacji jako znaczącej dla całości społecznej. Owocuje to automarginalizacją pedagogów jako lokowaniem samych siebie, jak również uprawianych przez nich zagadnień pedagogicznych na poboczach, a nie w głównych nurtach życia, które edukacji dotyczą niezależnie od tego, czy my obdarzamy je naszą uwagą.

Jak my, ludzie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, możemy znaleźć się w tej sytuacji?

Jestem zdania, że podpowiedzi warto szukać w zwróceniu się ku zaniedbanym zobowiązaniom statutowym, dotyczącym popularyzacji, a dokładniej – upubliczniania wiedzy pedagogicznej przez wprowadzanie na fora publiczne tematyki edukacyjnej jako tematyki społeczno-etycznej z weryfikowaniem obiegowych uproszczeń, ze wskazywaniem na kontekstowe zanurzenia, perspektywiczne znaczenia, na szeroko pojętą rozwojową wagę i powagę edukacji, a także na jej realizacyjne komplikacje.

Jak to zrobić? Jest to temat wymagający solidnego namysłu nad kierunkiem dalszych prac i rozwoju Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a być może i szerzej – namysłu nad perspektywami działalności towarzystw naukowych w dzisiejszym czasie trudnym.

Aby relacyjnie powiązać myślenie programowe z realiami rzeczywistości (a więc, aby nie tworzyć nowego „nieobecnego dyskursu”), trzeba przywrócić się kryzysowej sytuacji, w jakiej obecnie jesteśmy. Przyjmijmy, że kryzys polegający na „[...] zakłóceniu stosunku między horyzontem oczekiwania a przestrzenią doświadczenia” (Ricoeur 1990: 53) nie jest zarazem zapaścią bądź trudnością rujnującą rzeczywistość do dna, tylko przełomem prowadzącym do nowej jakości, w „narodzinach” której szczególną rolę odgrywa język (Mendel, Szkudlarek 2013).

Kierując się tym założeniem, proponuję zintensyfikowane dopełnianie dotychczasowego naukowego kierunku prac prowadzonych przez Towarzystwo realizowaniem drugiej linii statutowych zobowiązań, dotyczącej prowadzenia popularyzacji – jako upubliczniania wiedzy o edukacji, służącej realizowaniu opiniotwórczej i kulturotwórczej funkcji Towarzystwa przez alfabetyzację edukacyjną.

Alfabetyzację edukacyjną pojmuję jako prace językowe realizowane w formach czuwania nad językiem edukacji, pielęgnowania wrażliwości semantycznej podmiotów edukacyjnych, szukania i tworzenia języka odpowiadającego treściom prezentowanych problemów pedagogicznych, wnikania w sensy tego, o czym mówimy, alarmowania w sytuacjach nadużyć językowych, uwrażliwiania siebie i otoczenia na konsekwencje zmieniania znaczeń oraz najszerzej – na społeczno-językowe tworzenie rzeczywistości, także edukacyjnej.

O znaczeniu zmieniania sensów w zakresie edukacji niech zaświadczy aktualny przykład zaczerpnięty z badań Łukasza Stankiewicza, który wykazał, jak różne interpretowanie postaci studenta w dokumentach reformowania uczelni stanowi podstawę budowania i uzasadniania zupełnie różnych modeli kształcenia na poziomie wyższym (Stankiewicz 2012: 246–247). Sprawa ta mieści się w obszarze nienowego, ale ostatnio zaostrzonego zagadnienia politycznego manipulowania językiem (Bihr 2008).

Dla przybliżenia postulatu podejmowania alfabetyzacyjnych prac językowo-edukacyjnych wspomnę, w formie trzech przykładów, o dynamice aktualnego używania języka i jej konsekwencjach. Słowo „wielokulturowość”, które przez długi czas budziło nadzieje rozumienia odpowiedniego aspektu złożoności rzeczywistości, ostatnio staje się niewystarczające dla ogarniania problemów w całej gamie ich komplikacji, trzeba więc podjąć wysiłki językowe niejako od nowa.

Zwrot „przepracować przeszłość” jest używany przez autorów tekstów społeczno-historycznych, niekiedy też i pedagogicznych, ale czy jasne jest, co on właściwie znaczy i na czym polega takie przepracowanie, jakie rzeczywistości może sprzyjać świadomościowym przebudzeniom uczestników wydarzeń.

Przykład trzeci, tym razem konstruktywny, dotyczy zwrotu „nauczyciel ignorant”, wprowadzonego przez Jacques’a Rancière’a. Nie oznacza on niewiedzy nauczyciela,

tylko przyjmowanie przez niego nieprawdziwego założenia o równych poziomach inteligencji (jako poznawczych możliwościach) jego uczniów. Tę hipotezę poddaje się weryfikacji, ale nieosadzonej w klasycznej procedurze pozytywistycznej metodologii, lecz takiej, gdzie jest ona traktowana jako podstawa pracy pedagogicznej, prowadzonej ku czynieniu owych założeń prawdziwymi (Rancière 1991).

Dla mnie książka Rancière i określenie „nauczyciel-ignorant” stanowiła orzeźwiająca lekturę sprzyjającą podejmowaniu prób nadawania innego sensu mojemu współdziałaniu z masowymi studentami, z którymi pracuję. Zauważyłam, że przyjęcie odpowiedniej, kontrfaktycznej tezy dało mi szansę osłabiania oburzenia na jakość ich słabego przygotowania do studiowania i wzmacniania mojej motywacji do pracy z młodymi ludźmi o bardzo zróżnicowanych poziomach, co sprzyja osiągnięciu postępów w pracy dydaktycznej, chociaż bywają to postępy inne niż te, jakie sobie wstępnie wyobrażałam.

Proponuję, aby sugerowane prace językowe, widziane jako nasz wkład do intensyfikowania oddziaływań kulturotwórczych i opiniotwórczych PTP, ułożyć w trzech obszarach:

- » leksykalnym;
- » namysłu nad „pustymi znaczącymi” (według Laclau);
- » wartościowania terminów znaczeniowo pustych, ale istotnych dla tworzenia wizji świata pożądanego (według Szkuclarka).

Prace w obszarze leksykalnym dotyczyłyby naszego wkładu w rozbudowę obywatelskich edukacyjnych zasobów słownikowych służących usprawnianiu myślenia i publicznego mówienia o edukacji oraz zapobieganiu dezorientacji semantycznej w tym obszarze; w istocie chodziłoby o podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Może temu służyć rekonstruowanie zasobów merytorycznych znaczeń z obszaru edukacji, identyfikowanie zróżnicowanych stanowisk edukacyjnych z pogłębianiem ich uzasadniania, myślowe cywilizowanie projektów i wypowiedzi przez akcentowanie wagi świadomego namysłu nad tym, o czym się mówi i na czym polega odpowiedzialność za mowę. Nie idzie więc o lekcje „słusznych znaczeń”, ale o udostępnianie i uprzystępnianie instrumentarium językowego umożliwiającego lepszą komunikację prowadzącą do merytorycznie konstruktywnego namysłu i odpowiedzialnego projektowania rozwiązań edukacyjnych oraz uprawiania rzeczowej krytyki odnośnie do uzyskiwanych wyników.

Proponowane dalej, jako możliwy kierunek dla PTP, pedagogiczne prace językowe w obszarze namysłu nad „pustymi znaczącymi” dotyczyłyby zarówno wyobrażeń i nazywania ich, jak i wypełniania ich znaczeniami. Dzięki sensom wypełniającym owe obszary moglibyśmy tak budować imaginarium edukacyjne, aby zobaczyć kwestię edukacyjną w nowych dla nas oświeceniach językowych i dzięki temu pogłębiać własny namysł nad dziedziną, którą uprawiamy, co komplikuje się w warunkach funkcjonowania wielu pedagogii.

Na marginesie zasygnalizuję, że najbliższy XVI Zjazd Polskiego Towarzystwa Socjologicznego (wrzesień 2017) odbył się pod hasłem „Solidarność w czasach nieufno-

ści”. Solidarność występująca tutaj jako, wielokrotnie już komentowana w literaturze, „pusta znacząca” stanowi przykład, jak tego rodzaju element może być poręczny dla prowadzenia namysłu społeczno-naukowego.

Trzeci obszar prac proponowanych do podjęcia przez Towarzystwo dotyczy treści jako wartościowania terminów znaczeniowo pustych. W obawie przez ideologizowaniem zagadnień odnosimy się do wartościowania z nieufnością, ale subtelną inspirację dla tej sprawy podał niedawno Szkudlarek w sprawozdaniu z badawczego projektu o dyskursywnej konstrukcji podmiotu (Szkudlarek *et al.* 2012). Nawiązując do pedagogiki kultury i eksponując jednostkę jako podmiot „kształtowalny”, autor zwrócił się ku kwestii wartościowania tego, co potencjalnie może być, chociaż nie jest, wypełnione wartościami. Postrzegając tę kwestię jako paradoksalną (Szkudlarek *et al.* 2012: 13–16), gdyż mówi o pustym/niepustym, zarazem podejmuje ją i chroni klasycznym uzasadnieniem o obowiązywaniu wartości, jakie „[...] oddają wizje świata, którego nie ma, ale być powinien”. Taka „figura” tworzy – ciągle bliski pedagogom – deontyczny układ powinnościowy, w pewnym sensie bliski „pustym znaczącym” jako fenomenom lokowanym „[...] ponad sferą tożsamości i poza sferą doświadczenia” (Szkudlarek *et al.* 2012: 17). Jest to układ jakby aktualnie nieznaczący, a le jednocześnie znaczący jako możliwy, a nawet powinnościowo „pożądany”, a myślenie o takim świecie zawsze było domeną pedagogów.

Podsumowując tę wypowiedź o działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 35-lecie jego działalności, podkreślę raz jeszcze poważny wkład ludzi Towarzystwa w cały myślowy ruch dotyczący problematyki edukacji i jej przemian związanych z przełomem systemowym i współczesnymi przemianami kultury. W swojej niedawnej prezentacji „pedagogiki po przejściach” z akcentem postawionym na pozytyw Kwieciński przedstawił nasze naukowe osiągnięcia także z uwzględnieniem wkładu środowiska PTP. Zarazem autor zwrócił uwagę, że pomimo podjętych przez Towarzystwo prób zbudowania pożądanych relacji między pedagogiką a sferą publiczną, „[...] Nie zaistniało jednak w Polsce środowisko i instytucje, które kształtowałyby strategiczną, systemową, paradygmatyczną wizję rozwoju edukacji [...]” (Kwieciński 2011: 24).

Na postawione w niniejszym tekście pytania: „Co dalej? W którą pójść stronę?” proponuję kierunek językowy, stwarzający szanse alfabetyzacji edukacyjnej jako pracy podstawowej dla budowania wspólnotowego fundamentu strategicznej wizji edukacji prorozwojowej, jako dobrej dla ludzi i czasów – zawsze niełatwych.

Określenia „czas trudny”, występującego w tytule niniejszego eseju, nie łączę bowiem z okresami wyjątkowo niekorzystnymi dla podejmowanych przedsięwzięć, widzę je natomiast jako zjawisko ciągle obecne, wynikające z komplikacji świata i edukacji, ale stanowiące też dla ludzi czynnik mobilizacji. W 35-letniej działalności naszego Towarzystwa atmosfera mobilizacyjna występowała ze zmiennym nasileniem. Ostatnio optymistycznie świadomi dużej pracy, jaką wykonaliśmy na rzecz edukacji, ale zarazem zorientowani w jakości krajowej oświaty, daleko niesatysfakcjonującej społecznie, czujemy się też rozczarowani i przygnębieni. Dla podniesienia

koleżeńskiego nastroju, wbrew czasom trudnym, przywołuję fragment utworu Cypriana Kamila Norwida *Cywilizacja*

Co dzień woda w okręt ciecze,  
Nogą z łoża ani stąp;  
Co wieczora – o! Człowiecze,  
W górę rękaw! – i do pomp.

Rzecz w tym, że tę „pompę” my sami musimy myślowo skonstruować.

#### BIBLIOGRAFIA

- Arendt A., 2000, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bartosik P., 2013, *Kulturotwórcza rola Towarzystw Naukowych Ogólnych w XIX wieku na przykładach: Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, Towarzystwa Naukowego Płockiego, Towarzystwa Naukowego Krakowskiego oraz Towarzystwa Naukowego w Toruniu*, „Studia Sieradzana” nr 3, [bazhum.muzhp.pl/media](http://bazhum.muzhp.pl/media) [dostęp: 12.05.2016].
- Bauman Z., 1998, *Prawodawcy i tłumacze*, tłum. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Bihr A., 2008, *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, tłum. A. Łukomska, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Cierzniewska R., 2011, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Crouch C., 2015, *Osobliwa nie-śmierć neoliberalizmu*, tłum. Ł. Dominiak, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Czerepaniak-Walczak M. (red.), 2013, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków: Impuls.
- Dobrołowicz J., 2013, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), 2013, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Impuls.
- Folkierska A., 1990, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1997, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności*, Warszawa: Wydawnictwo’69.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2011, *Podobieństwa i różnice w ujawnianiu i przezwyciężaniu kryzysów polskiej pedagogiki XX wieku* [w:] *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hornowska E., 2003, *O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji* [w:] *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, red. J. Brzeziński, A. Eliaz, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., 2011, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków: Impuls.

- Kącki M., 2015, *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Klus-Stańska D., 2006, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową* [w:] *Sapientia et ad iumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Kopciwicz L., 2012, *Pedagogika krytyczna dziś?*, „Ars Educandi” t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*.
- Koralewicz J., Ziółkowski M., 2003, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR/Collegium Civitas Press.
- Kruszelnicki M., 2011, *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych* [w:] *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwaśnica R., 1990, *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: UMK.
- Kwieciński Z., 1982, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*, „Socjologia Wychowania” t. 4.
- Kwieciński Z., 1990, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: UMK.
- Kwieciński Z., 1994, „Mimikra czy sternik? *Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: PTP.
- Kwieciński Z., 1996, *Konflikt społeczeństwa i etatyzacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków: Impuls.
- Kwieciński Z., 1997, *Pedagogika i edukacja na przedprożu nowego wieku* [w:] *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP.
- Kwieciński Z., 2011, *Pedagogika po przejściach – aspekty pozytywne* [w:] *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiek M., 2015a, *Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2.
- Kwiek K., 2015b, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Leder A., 2013, *Przeżniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Lewowicki T., 1997, *O dorobku pedagogiki po roku 1989* [w:] *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: Edytor.
- Markowski R., 2016, *Czas obywatela*, „Gazeta Wyborcza”, 25–26.06.

- Mendel M., Szkudlarek T., 2013, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe” nr 3.
- Ossowska M., 1992, *Wzór demokracji*, Lublin: Daimonion Instytut Wydawniczy.
- Piketty T., 2015, *Kapitał w XXI wieku*, tłum. A. Bilik, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Pilch T., 2004, *Bezradność czy zaniechanie – usprawiedliwieni czy winni? Pedagogowie w czasach potrzeby?* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, przy współpracy R. Kwiecińskiej, S. Kowala, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Potulicka E., 2012a, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Potulicka E., 2012b, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2012, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, California: Stanford University Press.
- Raport: „Polska 2050”, 2011, Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Ricoeur P., 1990, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne* [w:] *O kryzysie*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Warszawa: Res Publica.
- Rodziewicz E., 2008, *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział w Gdańsku wobec zmiany społecznej*, „Ars Educandi” t. 5, red. E. Rodziewicz.
- Rutkowiak J., 1997, *Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznianiem się pedagogiki* [w:] *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń: PTP.
- Rutkowiak J., 2012, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), 2007, *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Skarga B., 2007, *O obywatelstwie. Wykład wygłoszony z okazji inauguracji roku akademickiego 2005/2006 w Uniwersytecie w Białymstoku* [w:] B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, „Znak” nr 1.
- Sowa J., 2011, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków: Universitas.
- Stankiewicz Ł., 2012, *Pozycja studentów w uniwersytecie przyszłości – analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego*, „Ars Educandi”, t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*.
- Statut Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego z 11 maja 2016 roku ze zmianami z 6 czerwca 2017 roku.

- Szkudlarek T., 2012, *Wstęp* [w:] M. Cackowska et al., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szwabowski O., 2014, *Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Wiedza”.
- Walicki A., 2013, *Od projektu komunistycznego do neoliberalnej utopii*, Kraków: Universitas Polska Akademia Nauk.
- Witkowski L., 2010, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Witkowski L., 2012, *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*, „Ars Educandi”, t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*.
- Zamojski P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zamojski P., 2011, *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki”, 9zjazd.ptp.uwb.edu.pl

**SCIENTIFIC ASSOCIATION IN HARD TIMES; AN ESSAY ON THE 35TH  
ANNIVERSARY OF THE POLISH PEDAGOGICAL ASSOCIATION**

**ABSTRACT:** The structure of the essay is created with a question about realization of Statutory goals of PTP in the context of other scientific societies. It concerns conducting and popularizing scientific research and promotion of scientific achievement. The review of 35 years of society's activities gives a conclusion that there was a success on the field of scientific research and publication of their result. At the same time, there is a significant lack of progress towards popularizing educational ideas and creating ground for educational change understood as social activity. Author of the text sees the perspectives for advancement of PTP in „alphabetization of education”.

**KEYWORDS:** supporting research, dissemination of knowledge, socialization



Maria Czerepaniak-Walczak

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7565-5904>

## O Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych i o tym, który im przewodził

**ABSTRAKT:** W tekście przedstawiona jest historia Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych jako forum debat nad kluczowymi wyzwaniami pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz edukacji i oświaty. Zjazdy te organizowane z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP) wpisane są w tradycję środowiska pedagogów – akademików i praktyków. Kluczową postacią zaangażowaną w tę tradycję jest współtwórca i wieloletni przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. Zbigniew Kwieciński. Tekst powstał w wyniku analizy zawartości treściowej dokumentacji zjazdów z wykorzystaniem metody *desk research*. Zgromadzony materiał umożliwił wydobycie specyfiki tej formy działania Towarzystwa, kluczowych wyzwań polskiej pedagogiki w ciągu ostatnich 4 dekad oraz efektów debat zjazdowych w postaci publikacji.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, edukacja, oświata, pedagogika

---

Kontakt:	Maria Czerepaniak-Walczak maria.czerepaniak-walczak@usz.edu.pl
Jak cytować:	Czerepaniak-Walczak, M. (2024). O Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych i o tym, który im przewodził. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 41–51. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3</a>
How to cite:	Czerepaniak-Walczak, M. (2024). O Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych i o tym, który im przewodził. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 41–51. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3</a>

---

## WPROWADZENIE

Wśród wielu pól działalności Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego Honorowego Przewodniczącego PTP szczególne znaczenie w rozwoju pedagogiki oraz integrowaniu środowiska akademickiego i oświatowego mają Zjazdy Pedagogiczne. Zainicjowane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne stały się miejscem powstawania i kontynuowania nowych partnerstw i współpracy, które są korzystne zarówno dla Towarzystwa, jak i szerokiego środowiska pedagogicznego. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne tak, jak i inne towarzystwa naukowe jest nierozdzielnie związane z tkanką społeczną i ma obowiązki wobec społeczeństwa. Jest społeczną platformą wymiany, forum, na których członkowie dyskutują pomysły i odkrycia przyczyniające się do rozwoju pedagogiki i dyscyplin pokrewnych.

Od połowy XVII niemal do końca XIX wieku naukowcy częściej korzystali z towarzystw naukowych jako platformy prezentowania i wymiany swoich idei i odkryć aniżeli z formalnych zgromadzeń akademickich w ramach uniwersytetu (Schofield, 1963). Przez niemal dwa stulecia większość biografii naukowców oraz historii odkryć była związana z funkcjonowaniem towarzystw naukowych. W tę tradycję wpisują się zjazdy towarzystw naukowych będące spotkaniami ludzi ciekawych, podejmujących wspólne działania na rzecz poznawania i – w miarę możliwości – ulepszania świata, a co najmniej jego wycinka. Są one formą działania społecznego ruchu naukowego bazującą na takiej właściwości człowieka, która nazywana jest **towarzyskością**, czyli tendencją do kontaktów z innymi i czerpania radości z tych kontaktów, doświadczania poczucia wspólnoty oraz utrwalania i pomnażania podzielanych w tej wspólnotocie wartości.

Zjazdy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego są jedną z form działalności powstałego w 1981 roku Towarzystwa jako forum debat o najważniejszych, gorących sprawach pedagogiki i edukacji w zmieniających się kontekstach cywilizacyjnych. Są platformą prezentacji i oceny uczestniczenia Towarzystwa w rozwoju pedagogiki jako nauki społecznej i humanistycznej oraz przemian z oświacie i szerzeniu kultury pedagogicznej. Te ważne wydarzenia gromadzące naukowców i praktyków prezentujących wyniki badań i dzielących się doświadczeniami są forum debat na temat tożsamości pedagogiki jako nauki podstawowej i stosowanej, wymiany doświadczeń oraz inspirowania i inicjowania kierunków rozwoju myśli pedagogicznej i praktyk

edukacyjnych. Inicjatorem Zjazdów jest Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ale do współorganizowania zapraszane są wydziały pedagogiczne w uczelniach. Dzięki temu są okazją do pokazania dorobku naukowego środowiska, które podjęło się współorganizacji Zjazdu, wzmocnienia jego reputacji w społeczności akademickiej, uzyskania silnych impulsów do dalszego rozwoju.

Otwarta formuła prac zjazdowych i zakładane ich efekty spowodowały, że do uczestniczenia w nich Towarzystwo zaprosiło całe środowisko pedagogiczne – akademików i pracowników oświaty. Zostało to odzwierciedlone w nazwie: Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny.

### SPECYFIKA OGÓLNOPOLSKICH ZJAZDÓW PEDAGOGICZNYCH

Fundamentem Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych był zorganizowany 4 grudnia 1989 roku Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie. Zbigniew Kwieciński wygłosił referat, w którym podkreślił konieczność szerokiego obszaru myślenia o wychowaniu i praktyce edukacyjnej, metateoretycznej i samokrytycznej refleksji pedagogów nad pedagogiką, jak i wszelkiej wyrażonej i uporządkowanej refleksji o wychowaniu, badań nad warunkami, procesami, czynnościami i skutkami edukacyjnymi oraz wszelkimi praktykami edukacyjnymi zarówno na poziomie systemu oświatowego w szkole, jak i poza profesjonalną oświatą oraz szkołą (Kwieciński, 2000, s. 11). Te słowa wyznaczyły centralne zobowiązanie Zjazdów. Profesor Zbigniew Kwieciński, jako przewodniczący PTP a także później, konsekwentnie wdrażał do praktyki wyrażone wyżej przesłanie poprzez hasła kolejnych Zjazdów, kierując je już do całego środowiska pedagogicznego, zarówno akademickiego, jak i oświatowego.

Dynamika zmian w niemal wszystkich sferach jednostkowego i zbiorowego życia oraz świadomość odpowiedzialności pedagogów za kierunki, formy i treści pedagogii i edukacji sprawiła, że forum to, otwarte dla całego środowiska pedagogicznego i oświatowego stało się trwałą instytucją i wyraźnymi punktami orientacji we współczesnej pedagogice. Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne mają duże znaczenie zarówno dla członków Towarzystwa, jak i dla całego środowiska związanego z edukacją. Zjazdy zawsze są wyjątkowymi spotkaniami pedagogów. Służą rozwijaniu wiedzy o edukacji i wzmocnianiu praktyki pedagogicznej. Zjazdy stanowią forum wymiany myśli, współdziałania ludzi nauki i oświaty, stwarzają szanse poznania oraz spotkania znanych teoretyków i praktyków edukacji. Ważną praktyką Zjazdów jest organizowanie dyskusji i debat wokół ważnych zjawisk i procesów z przekroczeniem akademickiego podziału na subdyscypliny pedagogiczne. Sprzyja to żywej wymianie poglądów i pogłębianiu myśli oraz wielostronnemu, wieloperspektywicznemu opisowi i wyjaśnianiu dyskutowanych zagadnień. Obrady są bowiem ukierunkowane na zintensyfikowanie wzmocnienia dyskusji jako formy żywej wymiany poglądów i pogłębiania myśli.

I Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbył się w lutym 1993 roku, w Rembertowie. Organizatorami Zjazdu, poza PTP, był Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu War-

szawskiego oraz Akademia Obrony Narodowej. Przedmiotem wystąpień plenarnych i debat w sekcjach była „Ewolucja tożsamości pedagogiki”. Był to wszak szczególnie czas zdiagnozowania stanu oraz kierunków rozwoju pedagogiki polskiej z perspektywy wyzwań epoki wielkiej polskiej zmiany systemowej i rewolucyjnych przemian globalnych. Jak pisał Zbigniew Kwieciński (2018):

za najważniejsze wydały mi się zadania rozwoju pedagogiki wynikające z nowej otwartości świata dla niej oraz jej udziale w wielkiej zmianie systemowej w Polsce. (...) Nie sposób omówić i analizować bardzo bogate treści tego Zjazdu. Najkrócej można powiedzieć, że był to obraz wyłaniającej się wielonurtowej, nowoczesnej pedagogiki, wpisującej się w dominujące nurty na świecie i próbującej odpowiadać na wyzwania czasu wielkich przemian (s. 85).

Na tym Zjeździe szczególnie dużą uwagę zwrócono na zagadnienia metodologiczne. W ferworze zmagania politycznych w kraju pedagogowie skupili się nad sprawami własnej tożsamości naukowej. Ważnym ustaleniem ówczesnych obrad było uznanie równoprawności, a nawet potrzeby różnych ujęć pedagogiki i różnych sposobów jej uprawiania. Wtedy też zaakceptowano propozycję, aby pedagogikę postrzegać wielowymiarowo czy wielopłaszczyznowo, jako samodzielną naukę, jako obszar badań społecznych, jako refleksję o wychowaniu, jako praktykę społeczną i jako pedagogię. W ten sposób dokonano rekomendacji oraz społecznej akceptacji heterogenicznego modelu nauki – w tym przypadku pedagogiki jako nauki oraz jako refleksji o wychowaniu i obszaru praktyki. Inaczej sprawę ujmując – uznano, że pedagogikę można (należy?) uprawiać w sposób wieloparadygmatyczny (Lewowicki, 2007). Umożliwia to między innymi skupienie na relacjach pomiędzy dynamiką przemian systemowych a możliwymi zmianami edukacyjnymi, wspieranymi przez pedagogikę z poszanowaniem pozytywnych wizji i oddolnych doświadczeń edukacyjnych na wszystkich szczeblach oświaty.

Po latach Z. Kwieciński pisał w nawiązaniu do I Zjazdu:

co warto szczególnie akcentować w trosce pedagogiki o jakość edukacji, z dość sporego wyliczenia postulatów wymienię tylko dwa: konieczność stałego uspołeczniania oświaty (wtedy już utożsamianego z prywatyzacją, co przyniosło nieobliczalne negatywne skutki) oraz konieczność zaangażowania w nowoczesne kształcenie nauczycieli poprzez udział praktyczny w nim najlepszych pedagogów akademickich, a nie poprzestawanie na „humanistycznych” westchnieniach tak zwanych pedeutologów (2018, s. 87).

Mimo że „pedagogika jest dzieckiem czasu i systemu” (Kwieciński, 2012, s. 37) „na następnych zjazdach ogólnopolskich pedagogicy akademicy już nie mówili o sobie, lecz podejmowali problemy edukacyjne, wynikające z wyzwań niesionych przez gwałtowne zmiany dręczące nie tylko Polskę, ale cały współczesny świat” (Kwieciński, 2018, s. 88). Przedmiotem refleksji i debat stawały się zatem sprawy edukacji

dla demokracji, edukacji w demokracji i demokracji w edukacji, przygotowywania osób dla ich lepszego życia w danych ramach kulturowych i realiach społecznych, dla lepszego społeczeństwa oraz roli szkoły i instytucji edukacyjnych w tym procesie (Kwieciński, 2012, s. 42). Te i inne aktualne kwestie były przedmiotem obrad kolejnych Zjazdów. Uwidaczniają to informacje zamieszczone w tabeli 1.

Tabela 1. Tematyka Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych

Numer	Temat obrad	termin	miejsce	organizatorzy
I	<b>Ewolucja tożsamości pedagogiki</b>	10–12.02.1993 r.	Rembertów	PTP i Wydział Pedagogiczny UW, Akademia Obrony Narodowej.
II	<b>Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie</b>	31.08.-02.09.1995 r.	Toruń	PTP i Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
III	<b>Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności</b>	21–23.09.1998 r.	Poznań	PTP i Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
IV	<b>Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie</b>	20–22.09.2001 r.	Olsztyn	PTP i Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie
V	<b>Przetrawianie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania</b>	23–25. 09.2004 r.	Wrocław	PTP i Wydział Nauk o Wychowaniu Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu (obecnie: Uniwersytet Dolnośląski DSW)
VI	<b>Edukacja – moralność – sfera publiczna</b>	17–19.09.2007 r.	Lublin	PTP i Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II – Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
VII	<b>Po życie sięgać nowe ... Teoria a praktyka edukacyjna</b>	20–21.09.2010 r.	Toruń	PTP i Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
VIII	<b>Różnice – edukacja – inkluzja</b>	19–21.09.2013 r.	Gdańsk	PTP i Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Numer	Temat obrad	termin	miejsce	organizatorzy
IX	<b>Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki</b>	21–23.09.2015 r.	Białystok	PTP i Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN
X	<b>Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii</b>	18–20.09.2019 r.	Warszawa	PTP i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
XI	<b>Przesilenie. Budujmy Lepszy Świat w sobie i pomiędzy nami</b>	20–22.09.2022 r.	Poznań	PTP i Wydział Studiów Edukacyjnych UAM
XII	<b>Człowieczeństwem jako problemem pedagogiki i zadaniem wychowania</b>	16–18.09.2025 r.	Olsztyn	PTP i Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Na podkreślenie zasługuje fakt, że siedem Zjazdów odbywało się w ośrodkach, z którymi Profesor był związany osobiście (Toruń, Poznań, Olsztyn, Wrocław). Jego autorytet znacząco przyczyniał się do zaangażowania tych środowisk w organizowanie przygotowania i przebiegu prac zjazdowych. Nadchodzący, XII Zjazd będzie się odbywał także pod hasłem sformułowanym przez Honorowego Przewodniczącego PTP. To uświadamia mi, jak bardzo Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne są powiązane z Osobą Profesora, Jego myślą i przesłaniem.

#### PUBLIKACJE POZJAZDOWE

Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne dokumentują rozwój nauk pedagogicznych w szczególny sposób. Obrady Zjazdu są debatami problemowymi, nierzadko przekraczającymi granice dyscyplin. Kluczowe efekty prac zjazdowych znajdują się w tomach, których tytuły zawarte są w tabeli 2. Niezależnie od tych zwartych publikacji, wyniki debat publikowane są w artykułach na łamach czasopism oraz w pracach zbiorowych pod redakcją osób kierujących nimi. To przedłuża współpracę i nierzadko przeradza się w trwałe kontynuacje współdziałania nad wybranymi zagadnieniami. Jest to nieoceniony i nie zawsze przewidziany efekt Zjazdów.

Tabela 2. Księgi Zjazdowe

Autor/zy	tytuł	rok wydania	miejsce wydania	wydawnictwo
Henryka Kwiatkowska (red.)	<i>Ewolucja tożsamości pedagogiki</i> (s. 273)	1994	Warszawa	IHNOiT Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki
Henryka Kwiatkowska, Zbigniew Kwieciński (red.)	<i>Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego</i> (s. 602)	1996	Toruń	„EDYTOR”
Janusz Gnitecki, Joanna Rutkowiak (red.)	<i>Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego</i> (s. 612)	1999	Warszawa-Poznań	Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
Eugenia Malewska i Bogusław Śliwerski (red.)	<i>Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego</i> (s. 603)	2002	Kraków	Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Mirosława Dziemianowicz, Bogusława Dorota Gołębiak, Robert Kwaśnica (red.)	<i>Przetwarzanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania</i> (s. 453)	2005	Wrocław	Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu
Joanna Rutkowiak, Dariusz Kubinowski, Marian Nowak (red.)	<i>Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP</i> (s. 707)	2007	Lublin	Oficyna Wydawnicza „Verba”
Maria Marta Urlińska, Agnieszka Uniewska, Jarosław Horowski (red.)	<i>„Po życie sięgać nowe”... Teoria a praktyka edukacyjna.</i> (s. 605)	2012	Toruń	Wydawnictwo Adam Marszałek
Alicja Komorowska-Zielony, Tomasz Szkudlarek (red.)	<i>Różnice-Edukacja-Inkluzja</i> (s. 419)	2015	Gdańsk	Ars Educandi. T. 5 Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego
Bogusław Śliwerski Maria Czerepaniak-Walczak, Joanna Madalińska-Michalak (red.)	<i>Ku życiu wartościowemu. Tom 1. Idee – Koncepcje</i> (s. 426)	2018	Kraków	Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Wioleta Danilewicz, Jerzy Nikitorowicz, Mirosław Sobecki (red.)	<i>Ku życiu wartościowemu. Tom 2. Koncepcje – Praktyki</i> (s. 444)	2018	Kraków	Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Autor/zy	tytuł	rok wydania	miejsce wydania	wydawnictwo
Agnieszka Cybal-Michalska, Piotr Kostyło (red.)	<i>Przesilenie. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami. Wystąpienia plenarne na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym</i> (s. 231)	2023	Poznań	Wydawnictwo Naukowe UAM

Obrady zjazdowe kończą się przedstawieniem wspólnego stanowiska środowiska pedagogicznego. Wiedza, wyniki badań oraz zaangażowanie w kształcenie i wychowanie na rzecz godności, zaufania, autonomii i wspólnotowości traktowane są jako podstawa uprawnienia do wyrażenia stanowiska wobec obecnego stanu polskiej pedagogiki i edukacji.

#### UWAGI KOŃCOWE

Omówienie i analizowanie różnorodnych treści Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych zasługuje na monografię. Podjęłam się pisania tego tekstu o Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych jako twardym dowodzie obecności Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego w naukowym świecie polskiej pedagogiki poprzez działania Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, dlatego że od II Zjazdu uczestniczyłam w przygotowaniach i prowadzeniu tej formy pracy pedagogicznej. Miałam okazję i możliwość obserwowania działalności Profesora na każdym etapie prac zjazdowych. Był niekwestionowanym przywódcą – od sformułowania pierwszej wersji hasła Zjazdu po prace wieńczące debaty zjazdowe. Wyjątek stanowi XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Profesor zaproponował hasło, które zarząd Główny PTP przyjął, uczestniczył w ustalaniu problematyki sekcji zjazdowych, zadeklarował współkierowanie sekcją XI „W poszukiwaniu istoty wychowania w kontekście pogłębiającej się krytyki antropocentryzmu”. Niestety, nie jest mi dane współpracować z Profesorem w prowadzeniu tej sekcji.

W tym krótkim tekście możliwe jest jedynie zarysowanie centralnych tendencji debat wyłaniających się z bieżących warunków oraz wychodzących naprzeciw wyzwaniom. Najkrócej można powiedzieć, że treści zjazdowych debat odzwierciedlają wielonurtową pedagogikę, podejmującą nurty merytoryczne i metodologiczne oraz próbującą odpowiadać na temporalne wyzwania przemian. Profesor miał szczególny dar dostrzegania tego, co „wisi w powietrzu” i umiał zachęcić środowisko pedagogiczne do podejmowania trudu wychodzenia temu naprzeciw w otwartej formule Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych.

Problematyka Zjazdów i sposoby jej realizacji świadczą o tym, że możliwe jest swobodne dyskutowanie ponad podziałami instytucjonalnymi i pokoleniowymi o najlepszych rozwiązaniach edukacyjnych w Polsce. Jak mówił Z. Kwieciński (2015,



s. 28) otwierając VIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny (19 września 2013 roku w Gdańsku):

Stąd też nasza wieloletnia koncentracja na relacjach pomiędzy dynamiką przemian systemowych a możliwymi zmianami edukacyjnymi, wspierany mi przez pedagogikę. Zasadnicze zmiany systemowe, jakie zaszły w okresie ostatniego prawie ćwierćwiecza, nie przyniosły same przez się jasności drogi, którą kroczymy, w tym przejrzystości rozwoju dobrej edukacji wszystkich szczebli. Być może ścieżki rozwoju edukacji mogą być budowane wyłącznie oddolnie i dlatego potrzebna jest koncentracja badań pedagogicznych na pozytywnych wizjach i doświadczeniach edukacyjnych.

Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne są środkiem i ośrodkiem, czynnikiem i przejawem emanacji i emancypacji energii, która spożytkowywana jest na stawianie problemów wykraczających poza te, które są ustawowo, biurokratycznie zdefiniowane, a które uznane są za zasługujące na podejmowanie i realizowanie. Są przykładem i dowodem tworzenia **towarzyskiego** środowiska, integracji wokół ważnych zjawisk, palących problemów bez czekania na formalne przyzwolenie na ich podejmowanie. Umożliwiają spotkania tych, którzy są na początku swojej drogi akademickiej z doświadczonymi badaczami/badaczkami, wzajemne poznanie i tworzenie sieci współdziałania osób z różnych ośrodków akademickich. Są także miejscem realizacji potrzeby grupolubności w najszerszym rozumieniu tego słowa. Szczególna ich rola uwidoczniła się w spajaniu środowiska akademickiego i zawodowego oraz tworzenia życzliwej atmosfery sprzyjającej upowszechnianiu nawet małych odkryć naukowych.

Jakkolwiek Zjazdy rozpoczynają się wykładami wprowadzającymi w tematykę debat, prace nad problematyką działań w poszczególnych sekcjach trwają ponad dwa lata. Są to przygotowania do dyskusji oraz przedstawianie ich efektów w postaci publikacji pozjazdowych, zarówno w pracach zwartych, jak i w artykułach. Wymiernymi efektami Zjazdów jest wzrost samoświadomości pedagożek i pedagogów jako przedstawicieli/przedstawicieli dyscypliny naukowej oraz osób organizujących kształcenie na kierunku pedagogika i w zawodach oświatowych, w tym w zawodzie nauczyciela. Dyskusje zjazdowe są źródłem refleksji nad tożsamością pedagogiki jako nauki, w tym nad spełnianiem przez prace pedagogów kryteriów naukowości, nad zachowaniem dyscypliny metodologicznej, nad specyfiką teorii pedagogicznych i korzystaniem z dorobku innych dyscyplin i dziedzin nauki. Z tym wiążą się wyzwania epistemologiczne i aksjologiczne niesione przez lokalne i globalne przemiany.

Nie mniej ważnym efektem Zjazdów są osobiste przemyślenia i grupowy namysł nad angażowaniem się pedagożek i pedagogów w prace na rzecz rozwoju oświaty i rozwoju kraju, wzbudzenie gruntownej refleksji zarówno teoretyków, jak i praktyków, a także polityków nad stanem polskiej oświaty, szeroko rozumianych problemów wychowawczych oraz teorii i aplikacji nauk pedagogicznych. Ponadto relacje osób uczestniczących w zjazdach są z jednej strony źródłem doświadczeń towarzy-

skich, z drugiej zaś niejako wymuszają ograniczanie „społecznej niezdarności” (*socially awkward*), a co najmniej sprzyjają temu. „Społeczna niezdarność” jest bowiem poważnym utrudnieniem w interakcjach badawczych i edukacyjnych w środowisku akademickim, na seminariach i innych spotkaniach naukowych. Dodać należy, że organizacja spotkań zjazdowych sprzyja doświadczaniu maksimum wartości obcowania towarzyskiego, to znaczy radości, odprężenia oraz ożywienia intelektualnego i emocjonalnego.

Zjazdy Towarzystw Naukowych są niepowtarzalnymi okazjami bezpośrednich spotkań, wymiany idei i opinii, a także realizacji towarzyskości. Są także szansą realizacji racjonalności emancypacyjnej, poszukiwania możliwości wyzwania się do podejmowania nowych wyzwań, otwierania się pedagożek/pedagogów oraz osób zaangażowanych w edukację „na nowe, a przy tym, wypowiedane we własnym imieniu wartości, na nowe znaczenia i nowy sposób doświadczania świata” (Kwieciński, 2012, s. 13).

Tematyka Zjazdów – od pierwszego do dwunastego – była i jest zorientowana na krytyczne aktualizowanie zaangażowania pedagogiki w rozwój człowieka i w zmiany cywilizacyjne. W tworzeniu takiej myśli przewodniej Zjazdów oraz haseł zjazdowych kluczową rolę odegrał wieloletni przewodniczący a następnie Honorowy Przewodniczący PTP profesor Zbigniew Kwieciński.

## ŹRÓDŁA

- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Edytor.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2015). Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej. W: A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice. Edukacja. Inkluzja* (s. 23–28). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kwieciński, Z. (2018). Pedagogiczne emergencje w 1993 roku. Cienie przeszłości czy szanse teraźniejszości? *Studia Edukacyjne*, 48, 81–96. <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.6>
- Lewowicki, T. (2007). Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy. *Nauka*, (4), 43–60. <https://nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/461>
- Schofield, R.E. (1963). Histories of Scientific Societies: Needs and Opportunities for Research. *History of Science*, 2(1), 70–83. <https://doi.org/10.1177/007327536300200104>

**ABOUT THE NATIONAL PEDAGOGICAL CONGRESSES  
AND THE ONE WHO LED THEM**

**ABSTRACT:** The text presents the history of the National Pedagogical Congresses as a forum for debates on the key challenges faced by pedagogy as an academic discipline, as well as by education and schooling. These Congresses, organized under the initiative of the Polish Educational Research Association, are embedded in the tradition of the pedagogical community, encompassing both academics and practitioners. The key figure involved in this tradition is Professor Zbigniew Kwiecieński, a co-founder and long-serving chair of the Polish Educational Research Association. The text is based on an analysis of the documentation of these congresses, employing the desk research method. The collected material has allowed for an exploration of the distinctive nature of this initiative, the major challenges of Polish pedagogy over the past four decades, and the outcomes of the congress debates in the form of publications.

**KEYWORDS:** Polish Educational Research Association, National Polish Pedagogical Congress, education, schooling, pedagogical sciences



Bogusława Dorota Gołębnik

*Uniwersytet Dolnośląski DSW; Polska*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6163-5208>

## Zbigniew Kwieciński. Twórca i wieloletni redaktor *Forum Oświatowego*

**Abstrakt:** W artykule przedstawiono sylwetkę i dorobek naukowy Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego w kontekście współ(u)tworzenia i wieloletniego redagowania czasopisma naukowego *Forum Oświatowe* (FO) wpisanego w działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego po 1989 roku. Studium oparte jest na jakościowej analizie 37 tomów obejmujących 71 numerów czasopisma oraz innych danych zastanych, głównie innych publikacji dotyczących działalności Towarzystwa. Główną kategorią organizującą zarówno analizy, jak i interpretacje materiału jest wdzięczność w rozumieniu filozofii moralności ujmującej obowiązek okazania wdzięczności w kategoriach relacji między darczyńcą i obdarowanymi przy uwzględnianiu zarówno motywów obu stron, jak i okoliczności wyświadczenia dobra.

Po wprowadzeniu w kontekst osadzenia czasopisma w działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego po transformacji ustrojowej 1989 roku rekonstruowane są kolejne okresy kierowania czasopismem przez Profesora Kwiecińskiego naznaczone zaangażowaniem Redaktora w rewitalizację krajowego dyskursu edukacyjnego w dialogu z przedstawicielami pedagogiki, innych nauk społecznych, szeroko rozumianej humanistyki oraz nauczycieli. Całość zamyka szkic kontynuacji dzieła przez spadkobierców, czyli przez aktualną Redakcję.

**Słowa kluczowe:** pedagog krytyczny, polifonia, Polskie Towarzystwo Naukowe, czasopismo naukowe, dziedzictwo, zmiana społeczno-kulturowa, edukacja, wdzięczność

---

Kontakt:	Bogusława Dorota Gołębiak boguslawa.golebniak@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Gołębiak, B.D. (2024). Zbigniew Kwieciński. Twórca i wieloletni redaktor <i>Forum Oświatowego</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 53–65. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.4">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.4</a>
How to cite:	Gołębiak, B.D. (2024). Zbigniew Kwieciński. Twórca i wieloletni redaktor <i>Forum Oświatowego</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 53–65. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.4">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.4</a>

---

## WPROWADZENIE

W tekście przedstawiono dziedzictwo Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego – pedagoga, krytycznie zaangażowanego w budowę nowoczesnie pojmowanej pedagogiki jako dyscypliny naukowej przez pryzmat Jego autorskiego wkładu w proces tworzenia przez ćwierć wieku bycia redaktorem naczelnym, w kontekście wpisywania (się) czasopisma *Forum Oświatowe* w rozwój debaty oświatowej w Polsce po 1989 roku z udziałem nie tylko przedstawicieli nauki, ale i innych, otwartych na zmianę społeczno-kulturową *via* edukacja, środowisk opiniodawczych oraz nauczycieli-praktyków.

W studium opartym na jakościowej analizie 37 tomów obejmujących 71 numerów czasopisma oraz tzw. danych zastanych, czyli innych publikacji dotyczących działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, główną kategorią organizującą zarówno analizy, jak i interpretacje ponownego „czytania” numerów czasopisma wydawanych w zmieniającym się czasie i miejscach z obecnej naznaczonej odejściem Profesora perspektywy, jest wdzięczność w rozumieniu filozofii moralności. Spośród trzech najczęściej występujących w tym nurcie sposobów opisywania relacji wdzięczności „jako obowiązku spłaty długu, jako odpowiedniej emocji oraz jako cnoty” relewantną wydaje się propozycja uzupełnienia istoty teorii długu o elementy psychologiczne. „Na warunki powstania moralnego obowiązku okazania wdzięczności – pisze Filip Niemczyk – składają się zarówno motywy obu stron, jak i okoliczności wyświadczenia dobra”. Przekonują argumenty, że „egoistyczna motywacja, przymus czy też przypadkowość obdarowania uniemożliwiają mówienie o powinności obdarowanego”, a „ujmowanie wdzięczności w kategoriach cnoty zbyt daleko przesuwają granicę tego, co moralnie istotne, więc warto być ostrożnym w posługiwaniu się pojęciami roszczenia czy też prawa do wdzięczności” (Niemczyk, 2007, s. 96 i nast.).

W artykule ukazujemy związek półrocznika z Działalnością Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, stowarzyszenia powstałego w latach 80. XX wieku i „wcinającego się klinem” w zainicjowaną w tym okresie oddolnych działań na rzecz transformacji ustrojowej i zmiany ekonomicznego oraz społeczno-kulturowego położenia jednostek, grup, wspólnot, społeczeństwa<sup>1</sup> (Rodziewicz, 2008), by przejść do ukaza-

1 Określenia tego użyła Ewa Rodziewicz w tekście przygotowanym z okazji 25-lecia działalności tego stowarzyszenia rekonstruując sposoby wpisywania się stowarzyszenia w złożone procesy demokratyzacji przestrzeni publicznej w naszym kraju najpierw przez pryzmat inicjatyw podejmowanych „wobec pęknięć pionowych struktur społecznych i oświatowych po roku 1981”, a następnie wobec struktur poziomych w przestrzeni społecznej i oświatowej po 1989 roku (Rodziewicz, 2008).

nia roli Redaktora Naczelnego w kreowaniu po 1989 roku – także poprzez to ogólnopolskie czasopismo – „nowej” pozycji krajowej pedagogiki, angażującej się krytycznie w analizy zmieniającej się sytuacji edukacyjnej z uwzględnieniem dorobku innych nauk społecznych oraz szeroko rozumianego dyskursu współczesnej humanistyki. Końcowy fragment niniejszego tekstu poświęcony jest spuściznie Redaktora rozwijanej obecnie w Wydawnictwie Naukowym Uniwersytetu DSW we Wrocławiu.

### KAMIEŃ WĘGIELNY

Kształt półrocznika *Forum Oświatowe* nierozzerwalnie związany jest nie tylko z działalnością Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, ale nade wszystko z charyzmą długoletniego redaktora naczelnego tego czasopisma naukowego – Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego. Przypomnijmy, że pierwszym redaktorem naczelnym czasopisma przy Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, powołanym z inicjatywy profesorów Polskiej Akademii Nauk – Wincentego Okonia i Bogdana Suchodolskiego w 1981 roku, był jego ówczesny przewodniczący Profesor Mikołaj Kozakiewicz<sup>2</sup>. Zbigniew Kwieciński – jeden z wiceprzewodniczących Towarzystwa przejął tę funkcję w 1991 roku i pełnił ją, przy wsparciu względnie stałego składu osobowego Komitetu Redakcyjnego, przez niemal ćwierć wieku.

Halina Rotkiewicz w tekście przygotowanym z okazji 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego wspominała, że nawet pobieżny przegląd materiałów dokumentujących narodziny i pierwsze chwile działania tego stowarzyszenia pozwalały zorientować się, że choć „uwagę organizatorów i władz zaprzętały bardzo zróżnicowane kwestie”, związane choćby z „dookreśleniem istoty i zakresu merytorycznych pól działalności czy kwestii finansowych”, to od samego początku, w związku z wielokrotnym powracaniem w rozmowach do wątków badań i publikacji w aspekcie współpracy z różnymi organizacjami i instytucjami, dyskutowany był projekt czasopisma (Rotkiewicz, 2016, s. 231). Mając na uwadze przesłanie merytorycznej polifonii, otwarcia na różne środowiska, z podkreśleniem rangi środowiska nauczycielskiego, w tym nauczycieli, Prof. Mikołaj Kozakiewicz poddał pod dyskusję (jak pisze Rotkiewicz po raz kolejny) projekt biuletynu.

Pierwszy numer kwartalnika, który ukazał się jako „Biuletyn poświęcony problemom nauk pedagogicznych, oświaty i wychowania”, jak napisali w słowie wstępnym jego pierwsi redaktorzy – Mikołaj Kozakiewicz (naczelnym) i prof. Wiesław Łukaszewicz oraz doc. Marian Walczak (członkowie redakcji)<sup>3</sup>, i który sfinansowano

---

2 W składzie prezydium tego stowarzyszenia znaleźli się Jan Kulpa (WSP w Krakowie), Stanisław Michalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), Mieczysław Pęcherski (Uniwersytet Warszawski), Jerzy Niemiec (Białostocka filia UW), Edmund Trempała (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy), Marian Walczak (PAN) oraz pełniący zarazem funkcje wiceprzewodniczących Zbigniew Kwieciński (Stacja Naukowo-Badawcza przy IRWiR w Toruniu) i Ryszard Łukaszewicz (Uniwersytet Wrocławski). Profesor Bogdan Suchodolski został honorowym przewodniczącym.

3 Od II walnego Zjazdu Delegatów skład redakcji poszerzono o udział Prof. Kazimierza Denka i doc. Jadwigi Nowak.

ze środków Polskiej Akademii Nauk, pojawił się w 1983 roku. Do roku 1986 ukazało się łącznie jego 5 numerów. Wobec niskiego nakładu i ograniczeń metody „małej poligrafii” podkreślanych w trakcie II Zjazdu PTP, na którym również poszerzono skład redakcji, ale przede wszystkim w związku z wstrzymaniem dotacji PAN, przy jednoczesnym podtrzymywaniu potrzeby istnienia czasopisma, podjęto poszukiwania innych rozwiązań. Prace nad „prawdziwym czasopismem”, jak to określiła Halina Rotkiewicz, zaowocowały powstaniem półrocznika *Forum Oświatowe*.

Dwa pierwsze numery przygotowano w roku 1989, ale wydano łącznie rok później „z pomocą finansową Polskiej Akademii Nauk” i Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Redaktor Naczelny, w porozumieniu z Komitetem Redakcyjnym<sup>4</sup> wyjaśniając kontekst powołania jeszcze jednego periodyku pedagogicznego – obok 127 (według danych z 1988 roku) czasopism poświęconych oświacie i wychowaniu w Polsce, zwłaszcza, jak wskazał, w „tak trudnej sytuacji ekonomicznej kraju (w tym trudności papierniczych i przeciążenia zakładów poligraficznych)”, której świadomość powstrzymywała Zarząd od „łatwego ulegania nieustannym naciskom członków w celu uruchomienia własnego periodyku co jest naturalną tendencją każdego Towarzystwa Naukowego”, podkreślił oryginalność propozycji w stosunku do „licznej konkurencji” (czyt. obecnych już na rynku wydawnictw.) Zasadać się ona miała na staranności w zakresie formuły i nade wszystko programie czasopisma, który stanowić miał odpowiedź wobec dążenia do tego, aby „być przede wszystkim pomostem między społecznością polskich badaczy, teoretyków i ambitniejszych praktyków procesu wychowania i kształcenia a nauką europejską i szerszej światową” (Kozakiewicz, 1989, s. 3). Ówczesny przewodniczący PTP przekonując, że „W naszych obecnych warunkach, kiedy dostęp do światowej literatury i piśmiennictwa oświatowego jest utrudniony ze względu na brak dewiz na ich zakup z jednej strony, a także ze względu na bariery językowe – z drugiej, powstanie półrocznika, który będzie dostarczał w formie tłumaczeń najciekawszych artykułów i studiów, a także raportów w sprawach oświaty, wydaje się przedsięwzięciem użytecznym. „Sądzimy” – mówił dalej – „że znajdzie ono chętnych odbiorców zarówno w wśród pracowników nauki, jak i działaczy oświatowych, wśród najbardziej aktywnej intelektualnie części nauczycielstwa”.

Stąd, po dyskusji, postawiono przed redakcją następujące zadania:

- (1) uprzystępnianie polskim czytelnikom wiedzy o dorobku różnych spotkań międzynarodowych z uzasadnieniem, że tylko niewielu spośród polskich uczonych może w nich uczestniczyć zachowując niekiedy w dodatku „ich dorobek tylko dla siebie”

---

4 Komitet wraz z przewodniczącym składał się z 12 członków. Oprócz przewodniczącego Bogdana Suchodolskiego, zastępczyni redaktora naczelnego Jadwigi Nowak, Eugeniusza Króla pełniącego rolę sekretarza redakcji, współpracowali w nim tacy uczeni, jak Bogusław Chmielowski, Kazimierz Denek, Włodzimierz Goriszowski, Józef Kargul, Józef Kuźma, Edmund Trempała, Marian Walczak i Irena Wojnar.



- (2) publikowanie sprawozdań z kongresów wraz z tłumaczeniami „ciekawszych i bardziej nośnych tematycznie wybranych referatów, wystąpień, głosów w dyskusji”,
- (3) zamieszczanie omówień ważniejszych i interesujących książek z pedagogiki (por. Kozakiewicz, 1989, s. 3–4).

Mikołaj Kozakiewicz zwrócił też w tym kontekście uwagę nie tylko na konieczność utrzymania wysokich wymagań recenzenckich, ale i ograniczeń w publikowaniu tekstów polskich autorów, w tym członków PTP, „mających wszak dostęp do innych tytułów. Członkostwo w PTP” – podkreślał – „nie będzie ułatwiało (im) druku ani stwarzało ‘taryfy ulgowej’” (Kozakiewicz, 1989, s. 4).

### KAMIENIE MIŁOWE

W 1991 roku redaktorem naczelnym *Forum Oświatowego* został Profesor Kwiecieński. Pierwsze dwa „jego” numery ukazały się rok później (w 1992 roku). Zastępcami zostali Henryka Kwiatkowska, która pełniła tę funkcję aż do połowy 2012 roku, oraz Bogusław Chmielowski. Sekretariatem zajął się Krzysztof Pierścieniak. Przewodniczącym Komitetu pozostał Bogdan Suchodolski, a jego zastępcą mianowano Mariana Walczaka. Role członków Komitetu Redakcyjnego (bez wyróżnionej funkcji) zachował Mikołaj Kozakiewicz oraz pozostali profesorowie: Józef Kargul, Józef Kuźma, Edmund Trempała, i Irena Wojnar. Zabrakło w tym składzie Profesor Jadwigi Nowak, której sylwetkę i zasługi dla PTP i *Forum* upamiętnił w pierwszym numerze w formule „Z żałobnej karty” Prof. Kozakiewicz, teksty rekonstruuje jej dorobek naukowego autorstwa Tadeusza Aleksandra, Henryki Kwiatkowskiej, Józefa Kargula, Mariana Walczaka i in. zamieszczono w numerze drugim z 1992 roku. Numery te, podobnie jak kolejne już pod redakcją Profesora Kwiecieńskiego (z podobnym składem Komitetu i konstelacją współredaktorów), były wydawane – tak jak wcześniej Biuletyn – „z pomocą finansową Polskiej Akademii Nauk” przez Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Analizy treści numerów pierwszego i drugiego z lat 1992 oraz 1993 ukazują pełne skupienie na spełnianiu oczekiwań założycielskich, zarówno tych związanych z otwarciem na dyskurs międzynarodowy, jak i na potrzeby praktyki edukacyjnej oraz na udostępnianie łamów nie tylko „znanym uznanym” (w znaczeniu powiązanym z Towarzystwem) autorom. Wśród artykułów poświęconych diagnozie *status quo* sytuacji edukacyjnej w Polsce i ukazujących zarazem podstawy zmieniania kultury edukacji „przez”, a przynajmniej „z udziałem” debaty oświatowej, z odwołaniem do oddolnego potencjału i pracowania wybranych doświadczeń międzynarodowych, znajdujemy interesujące, inspirujące teksty Profesorów – Mikołaja Kozakiewicza, Zbigniewa Kwiecieńskiego, Henryki Kwiatkowskiej, Ireny Wojnar, Alicji i Józefa Kargulów, a także Bogdana Suchodolskiego, Anny Przeclawskiej, Ewy Rodziewicz, Andrzeja Radzewicz-Winnickiego oraz uczonych z doświadczeniem peregrynacji międzynarodowych – Krzysztofa Kruszewskiego, Mieczysława Malewskiego i El-

zbiety Putkiewicz. W tym podwójnym numerze zawarto też tłumaczenia artykułów zagranicznych, a także sprawozdania z wybranych wydarzeń konferencyjnych i recenzje tak ważnych dla zmiany paradygmatycznej szkoły publikacji, jak np. monografia Andrzeja Janowskiego *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (1989).

#### KAMIEŃ MIŁOWE – CIĄG DALSZY

Trwanie przy pryncypiach widoczne jest we wszystkich numerach wydanych pod redakcją Profesora Kwiecińskiego. Znamienny w tym kontekście jest też personalny skład zarówno redakcji, jak i komitetu naukowego oraz struktura poszczególnych numerów (główne sekcje to: „Artykuły”, „Z warsztatów badawczych”, „Dyskusje – Recenzje – Sprawozdania”), a także udostępnianie łamów zarówno doświadczonym, jak i młodszym badaczom. Od roku 1994, w związku z zatrudnieniem Profesora Kwiecińskiego, pozostającego w dalszym ciągu redaktorem naczelnym czasopisma (i przewodniczącym PTP) w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie objął w pierw funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki, a następnie dziekana powołanego za jego staraniem Wydziału Studiów Edukacyjnych (dodać należy, że Prof. Kwieciński pozostawał w tym samym okresie kierownikiem Zakładu Socjologii Edukacji na tym samym wydziale), wydawcą została toruńska oficyna EDYTOR, kierowana przez Feliksę Kwiecińską, która wspierała prace wydawnicze także w kolejnych miejscach wydawania czasopisma. Tytuł wydawano ze wsparciem finansowym ze strony Komitetu Badań Naukowych, uzupełnianego środkami Wydziału Studiów Edukacyjnych czy pochodzącymi z fundacji Batorego. Skład Komitetu Redakcyjnego niewiele w tej poznańskiej przestrzeni działalności się zmieniał. Profesor Henryka Kwiatkowska ugruntowała swą pozycję jako zastępczyni redaktora naczelnego (od numeru 1–2 [20–21] z 1999 roku), członkami Komitetu Naukowego pozostali Profesorowie Edmund Trempała, Marian Walczak i Irena Wojnar, a dołączyli doń Józefa Chmielewska, Eugenia Malewska. Niezmienną pozostawała także idea przewodnia, decydująca o doborze autorów, formule i strukturze kolejnych numerów.

Mimo że zmieniały się miejsca etatowego zatrudnienia i partner wydawniczy (w latach 2001–2005 było to Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, a od 2006 Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu), to linia wydawnicza 24 tomów i 46 numerów pozostała niezmienną. Zaangażowanie wyrażało się w doborze tekstów reprezentujących aktualny stan badań nad kondycją szeroko rozumianej polskiej oświaty, rekonstrukcje międzynarodowych, istotnych z punktu widzenia rozpoznanych potrzeb krajowych, dyskursów, zarówno teoretycznych, jak i badawczych oraz praktycznych, zapraszanie na łamy autorów reprezentujących wylaniające się w przestrzeni społecznej nowe praktyki edukacyjne. Wiele miejsca poświęcano też publikowaniu sprawozdań z kongresów i konferencji, recenzjom nowości wydawniczych, dyskusjom inspirowanym wydarzeniami naukowymi.

Warto też dodać, że miejsca w znaczeniu środowiska, w których pracował Zbigniew Kwieciński, podlegając swoistej rewitalizacji praktyk akademickich (badawczych, organizacyjnych), zyskiwały na znaczeniu w świecie akademickim. Profesor

miał bowiem wybitny talent w odkrywaniu potencjału kadry i wzmacnianiu przedstawicieli różnych podejść niezależnie od tego, na ile były one bliskie pedagogice krytycznej, w której osadzone były prowadzone przez Niego badania. Cechę tę wzmacniała czy też konstituowała ciekawość innego – dyskursu, podejścia, osobowości naukowej badacza. Dotyczyło to też, a może przede wszystkim przedstawicieli młodszej generacji.

Redagowanie czasopisma afiliowanego przy Polskim Towarzystwie Pedagogicznym wpisywało się w pełni w sposoby bycia Profesora w świecie akademii – wybitnego uczonego, zaangażowanego badacza, krytycznego pedagoga z misją zmieniania świata przez otwartą, przepełnioną dialogiem ze wszystkimi jej podmiotami edukację. Oczywiście, nie było to jedyne takie „narzędzie”. Jego działalność była wzmacniana przez obecność w takich ciałach kolegialnych, jak Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk czy Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów Naukowych.

### WSPIERANIE POLIFONICZNIE PO/MYŚLANEJ PEDAGOGIKI

Rolę czasopisma wpisanego w działalności Profesora ujmowaną przez Marię Czerpaniak-Walczak w niniejszym numerze w kategorii demiurga debaty, odzwierciedlają numery specjalne *Forum*. Inicjatywa ta pojawiła się w „okresie poznańskim” i wiązała się z podjęciem wyzwania / otwarcia (się) instytucjonalnych możliwości poszerzenia systemowej działalności przez tworzenie węzłów współpracy – w języku Yrie Engeströma – z różnymi, pochodzącymi z bliższych i bardziej odległych miejsc, podmiotami także zainteresowanymi zmianą *status quo*<sup>5</sup>. Pierwszy z nich, czyli Nr 1–2 z 1994 roku (T. 6, Nr [10–11]) stanowi swoiste zdyskontowanie rezultatu ogólnopolskiej konferencji naukowo-dydaktycznej „Współczesne teorie i problemy socjologii edukacji na warsztatach badaczy i nauczycieli akademickich” zorganizowanej przez Zakład Socjologii Edukacji UAM w Błażejewku k. Kórnika pod Poznaniem w dniach 15–17 września 1993 roku. Wprawdzie, jak zaznaczył w „Słowie wprowadzającym” Redaktor Kwiecieński, choć z zaproszenia kierowanego do wszystkich ośrodków akademickich w Polsce nie wszyscy skorzystali, jako że „nie we wszystkich wydziałach, instytutach i katedrach socjologicznych i pedagogicznych prowadzone są zajęcia z socjologii wychowania (edukacji, wychowawczej) czy społecznych podstaw wychowania (pedagogiki)”. I choć jak pisał Zbigniew Kwiecieński „Z niektórych uczelni przyjechali obserwatorzy, pragnący raczej wysłuchać niż wygłaszać referaty”, a tom konstituują „materiały bardzo różnorodne: od prób rozpoznania aktualnych problemów rozwoju edukacji w Polsce, przez studia nad głównymi nurtami współczesnej socjologii edukacji, pedagogiki i psychologii społecznej, przez kilka komunikatów z badań empirycznych, aż do ważnego dla nauczycieli akademickich socjologii edukacji studium o nauczaniu tego przedmiotu w USA, do którego istotnym elementem jest tłumaczenie rozprawy Floriana Znanieckiego” (Kwiecieński, 1994a, s. 3), to trudno nie dostrzec postawienia istotnego kamienia milowego na drodze

---

5 Zob. Teoria rozwojowych węzłów działalności prezentowaną m.in. w pracach Yrie Engeströma z 1999 czy 2012 roku.

ku restauracji tego pogranicznego kierunku badań i nauczania w uniwersytetach po transformacji ustrojowej 1989 roku.

Kolejny z wymienionych numerów specjalnych oparty jest na wybranych tekstach ogłoszonych w trakcie drugiej (już utrwalającej przyjętą linię rozwoju dyscypliny, osadzenia jej w szerszych dyskursach teoretycznych i praktycznych) ogólnopolskiej konferencji „Teorie i ideologie pedagogiczne a strategie reform oświatowych” zorganizowanej w dniach 2–4 grudnia 1993 w Puszczykowie pod Poznaniem przez Zakład Socjologii Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza z udziałem Instytutu Badań Edukacyjnych, Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Materiały były bowiem dzielone z „Zeszytem Specjalnym” czasopisma toruńskiego „Socjologia Wychowania” oraz czwartym tomem serii „Nieobecne dyskursy” redagowanego przez Zbigniewa Kwiecińskiego<sup>6</sup>, zawierającego m.in. tekst referatu ogłoszonego przez Lecha Witkowskiego zatytułowany „Ambiwalencja i Sacrum”. Celem tego spotkania było za/kreślenie „krytycznej analizy map współczesnych całościowych teorii pedagogicznych (...) oraz wyodrębnienie zbiorów przekonań edukacyjnych (...) i ich związków z możliwymi i już realizowanymi strategiami oświatowymi” (Kwieciński, 1993, s. 4). Szeroki udział różnych podmiotów w wydarzeniu i jego efekt w postaci publikacji upowszechnianych w tak znaczących – nie tylko wówczas miejscach i tytułach – dawał (zdaniem „kreatora” tego interdyscyplinarnego i międzyinstytucjonalnego spotkania) „nadzieję na kompetentne podjęcie i rozwiązanie” postawionych „zadań i przesłankę do stworzenia nowego typu konwersatorium dla prezentacji i komentowania strategicznych programów edukacyjnych dla kraju w tym dla rozwoju samoświadomości pedagogiki jako nauki (Kwieciński, 1993, s. 4).

Z roku 1997 pochodzi też podwójny numer specjalny *Forum* zatytułowany „Polacy na progu...” zredagowany przez Profesorów Jerzego Brzezińskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego (T. 9, Nr 1/2 [16/17]). Konstytuują go referaty wybitnych uczonych nauk społecznych (pedagogiki, psychologii, socjologii) i humanistyki (Leszek Nowak, Lech Witkowski) ogłoszone w trakcie kolejnej interdyscyplinarnej konferencji naukowej zorganizowanej ponownie w Puszczykowie pod hasłem „Polacy na progu trzeciego tysiąclecia” przez WSE UAM, i Instytut Psychologii UAM poświęconej wielostronnym analizom komplikowania się „na oczach” uczestników spotkania „rozwoju tak wyraźnie określonych po roku 1989 kierunków zmian polskich, czyli demokracji parlamentarnej, gospodarki rynkowej, pluralizmu kulturowego i politycznego, otwarcia na świat zachodni z przyspieszeniem wpływów wzorów kulturowych i cywilizacyjnych włącznie (Kwieciński, 1997b, s. 5). Z tego tomu pochodzi często przywoływany tekst „Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu (Kwieciński, 1997b, s. 267–275).

Jak wyżej wspomniałam, od drugiego numeru 2006 roku współwydawcą *Forum Oświatowe* jest Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, która to uczelnia stała

<sup>6</sup> Zawiera on m.in. tekst referatu ogłoszonego przez Lecha Witkowskiego zatytułowany „Ambiwalencja i Sacrum”.

się wówczas podstawowym miejscem pracy przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i redaktora naczelnego czasopisma. W słowie „Od redakcji” poinformowano o tym fakcie czytelników zaznaczając jednocześnie, iż „*Forum* pozostaje jednocześnie czasopismem ogólnopolskim, otwartym na wszystkie środowiska akademickie pedagogiki i nauk dla niej podstawowych, współpracującym z twórczymi pedagogami – praktykami” (FO, 2006, Nr 2[35], s. 5).

## DZIEDZICTWO I „PROGRESYWNA” KONTYNUACJA

W 2012 roku, po ukazaniu się 13 numerów półrocznika redaktor naczelny zwrócił się do władz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego<sup>7</sup> z sugestią przekazania spraw redakcyjnych – wymagających wpisania w „nową” politykę czasopiśmienniczą związaną m.in. z umiędzynarodowieniem, wprowadzeniem do baz i udostępnienia ich zasobów w otwartej przestrzeni cyfrowej – przedstawicielom młodszego (nieco) pokolenia współpracowników z tej uczelni<sup>8</sup>.

Czasopismo objęte przez nową redakcję w 2013 roku stara się wpisywać w działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w zgodzie z ideą przedstawioną przez przewodniczącą Joanną Madalińską Michalak<sup>9</sup> na Nadzwyczajnym Walnym Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Jubileuszu Towarzystwa w 2016 roku sformułowaną/ujętą jako „dialog z tradycją przy uznaniu za niezbywalne konieczności i walory myślenia prospektywnego” (Rotkiewicz, 2016, s. 236). Wskazane u zarania w programie Towarzystwa harmonijne łączenie zadań naukowych i społecznych, przy uznaniu za priorytetową funkcję tworzenia pomostów między nauką i praktyką, między naukowcami i nauczycielami odzwierciedlane w formule *Forum* przez

---

7 Zob. np. sprawozdanie z IX Walnego Zjazdu Delegatów PTP 24 IV 2008. Protokół obrad wskazujący, że w trakcie dyskusji po pierwszym punkcie posiedzenia dotyczącego przyjęcia sprawozdania Zarządu Głównego był komentarz prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, który zwrócił uwagę m.in. na znaczenie wydawnictw Towarzystwa (FO, Przegląd Historyczny, PWE) sygnalizując konieczność przekształcenia wydawanego co pół roku FO w kwartalnik. Przewodniczący, mając na uwadze rangę pisma, wskazał też na konieczność zamieszczania streszczeń w języku angielskim i informacji dotyczących publikacji w Internecie (Rotkiewicz, 2008, 147–148).

8 Bogusławie Dorocie Gołębiak, pełniącej wówczas funkcję wicerektora ds. nauki i współpracy z zagranicą, Hanie Cervinkovej – dyrektor Międzynarodowego Instytutu ds. Kultury i Edukacji (IISCE) oraz Beacie Zamorskiej. W wyniku porozumienia Towarzystwa z uczelnią, pierwsza z wymienionych została powołana na stanowisko redaktora naczelnego, druga jej zastępczyni ds. międzynarodowych, a trzecia została pierwszym sekretarzem redakcji. Sprawami związanymi z cyfryzacją i wprowadzaniem czasopisma do otwartej przestrzeni wydawniczej zajęła się Ewa Rozkosz. Od 2019 pełną opiekę administracyjno-wydawniczą sprawuje Magdalena Karciarz.

9 Warto w tym miejscu przypomnieć, że Zbigniew Kwieciński, który w 1990 roku został przewodniczącym PTP, (profesor Joanna Rutkowiak i Henryka Kwiatkowska wice, a Marian Walczak sekretarzem) pełnił tę funkcję do 2014 roku. Prof. Joanna Madalińska-Michalak przewodniczyła Towarzystwu w latach 2014–2020, czyli dwie kadencje. Sprawozdanie z tego okresu przedstawiła w tekście „Działalność w latach 2017–2020” (FO 2020, T. 32, Nr 2[64]). Następnie przewodniczącym został prof. Piotr Kostoły, który pełni tę funkcję do dziś.

wszystkie lata bezpośredniego zarządzania nim przez Profesora jest przedmiotem troski i zabiegów do dziś.

„Trzymanie kursu” dialogu teorii i praktyki, uczonych i nauczycieli, ekspertów oraz aspirujących do pierwszego stopnia naukowego doktorantów, zostało wzmocnione po 2014 roku przez wprowadzenie do struktury dodatkowej sekcji „Z praktyki”. Teksty, których autorami są zarówno badacze, nauczyciele akademicy, jak i nauczyciele praktycy, a także przedstawiciele profesji związanych z szeroko rozumianą edukacją (terapeuci i osoby zarządzające placówkami oświatowymi) poddawane są pełnej procedurze (z podwójnymi „ślepyimi” recenzjami włącznie).

Profesor Kwieciński uwarzył nas na wagę włączania się czasopisma w ważne dyskursy oświatowe poprzez wydawanie numerów specjalnych. Jako uczestniczka wydarzenia doświadczyłam m.in. wagę opublikowania przed Ogólnopolskim Zjazdem Pedagogicznym w 1998 roku w Poznaniu numeru specjalnego „Listy o edukacji” pod redakcją Lecha Witkowskiego, a w 2008 roku – jako osoba koordynująca rozwój tzw. zaangażowanych nurtów naukowych w Dolnośląskiej Szkole Wyższej – wydania „Studiów z posthumanistycznej filozofii podmiotu” pod redakcją Michała i Wojciecha Kruszelnickich. W 2012 roku Redaktor Kwieciński, zachęcił, w związku z włączeniem się reprezentantów kilku zespołów badawczych w DSW do poddania dyskusji prowadzonych studiów i wyników badań w trakcie kongresów międzynarodowego stowarzyszenia badaczy przyjmujących w prowadzonych studiach i poszukiwaniach empirycznych szerokiej perspektywy społeczno-kulturowej (*International Society for Cultural and Activity Research*)<sup>10</sup> do przygotowania numeru specjalnego poświęconego wybranym przykładom prac sytuowanych w tym nurcie (Gołębiak i Zamorska, 2012). Rok później doszło do realizacji uzgodnionego z Profesorem Kwiecińskim poświęcenia jednego z numerów półrocznika tematyce pojawiających się w tym czasie i dość ekspansywnie zaznaczających swą obecność w poszerzonej przestrzeni edukacyjnej – takich nowych praktyk profesjonalnych, jak coaching, tutoring, mentoring (Fornalczyk i Pereświat-Sołtan, 2013). Kolejne wydanie półrocznika również miało charakter numeru specjalnego. Interdyscyplinarny zbiór tekstów zebranych pod tytułem *Edukacja dla zmiany. Kryzysy, diagnozy, działania* (Cervinkova i in., 2014) połączyła „wspólna diagnoza społeczno-kulturowej i ekonomiczno-politycznej sytuacji, w której edukacja podporządkowana została z jednej strony rozumowi technicznemu, z drugiej zaś oczekiwaniom rynku, polityków i pracodawców. Impulsem do tej zmiany jest podzielany przez autorów zamieszczonych w tomie tekstów pogląd, iż istotą, sednem współczesnego kryzysu kultury jest sprowadzenie edukacji do roli narzędzia, instrumentu podporządkowanego określonej strategii społecznej. W naszym przekonaniu edukacja jest zawsze wartością autoteliczną, stwarzającą możliwości do rozwoju jednostek, grup społecznych oraz wspólnot, jak i szansą do ich emancypacji” (Cervinkova i in., 2014, s. 9). Autorami zawartych w nich tekstów są badacze krajowi i zagraniczni z doświadczeniami zaangażowania w zmianę społeczną *via* projekty emancypacyjne rozsadzające „od środka” sztywne ramy oświaty

<sup>10</sup> Zob. np. Gołębiak i Zamorska (2012), Cervinkova, Gołębiak, Ligus, Zamorska (2012).

publicznej<sup>11</sup>. Dwa numery specjalne przygotowano w środowiskach pedagogicznych dwóch uniwersytetów: Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Mam tu na uwadze zeszyt „Samotność w kulturze i wychowaniu” (T. 26, Nr 1(51) zredagowany przez Piotra Kostyło i tom „Pogranicze pedeutologicznych dyskursów” (T. 27, Nr 2(54) oparty na referatach wygłoszonych w trakcie ogólnopolskiej konferencji w Olsztynie, zredagowany przez Hannę Kędzierską i Monikę Maciejewską.

### WDZIĘCZNOŚĆ

Półrocznik *Forum Oświatowe* związany z Polskim Towarzystwem Pedagogicznym to tylko jedna (choć chciałoby się powiedzieć jedyna w swoim rodzaju) z inicjatyw wydawniczych Zbigniewa Kwiecieńskiego. Wśród czasopism wykreowanych i współkreowanych przez Profesora w różnych okresach Jego działalności naukowej i naukowo-dydaktycznej, i (co warto zaznaczyć) funkcjonujących w przestrzeni akademickiej do dziś, wymienić trzeba dwa tytuły: toruńskie *Acta Universitatis Nicolai Copernici – Socjologia Wychowania* oraz założony na Wydziale Studiów Edukacyjnych w Poznaniu kwartalnik *Studia Edukacyjne*. W kontekście tym nie sposób nie uzupełnić listy inicjatyw wydawniczych o serie wydawnicze, choćby takie jak seria „Nieobecne dyskursy” wykreowana na początku lat 90. czy druga, zatytułowana „Poza kulturową oczywistością”, pochodząca już z ostatniego okresu współpracy z Dolnośląską Szkołą Wyższą. Przy onieśmielającej świadomości szerokiej skali czy też bogatej palety nie tylko wydawniczych dokonań Profesora, podjęta w niniejszym tekście próba wyrażenia wdzięczności wobec współzałożyciela reprezentowanego tytułu z pełnym przekonaniem, że przyjęcie w tekście kategorii analitycznej, jaką jest wdzięczność w rozumieniu filozofii moralności i tak nie wyczerpuje naszych zobowiązań wobec pamięci i spuścizny Wielkiego Uczzonego, Pedagoga, Redaktora.

### BIBLIOGRAFIA

- Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania.* (1994). 12 Tom specjalny.
- Cervinkova, H., Mendel, M., Nowak-Dziemianowicz, M., Szkudlarek, T. (red.). (2013). Edukacja dla zmiany. Kryzysy, diagnozy, działania. *Forum Oświatowe*, 25(3(50)). <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/issue/view/5>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. W: Y. Engeström, R. Miettinen, R-L Punamäki-Gitai (red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–39). Cambridge University Press.

---

11 Autorami zawartych w nich tekstów są badacze krajowi i zagraniczni z doświadczeniami zaangażowania w zmianę społeczną *via* projekty emancypacyjne rozsadzające „od środka” sztywne ramy oświaty publicznej (oprócz tekstów redaktorów, mamy tu artykuły przygotowane m.in. przez Pauline Lipman, Erica Gutsteina, Jeffreya Goldfarba, Rozalię Ligus, Agnieszkę Dziemianowicz-Bąk, Lucynę Kopciwicz, Urszulę Dzikiewicz-Gazdę i in.).

- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski, przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, 24(1(46)), 209–266. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/121>
- Fornalczyk, A., Pereświat-Sołtan, A. (red.). (2013). Tutoring, coaching, mentoring – nowoczesne metody uczenia się w organizacjach. *Forum Oświatowe*, 25(2(49)). <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/issue/view/4>
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (red.). (2012). Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji. *Forum Oświatowe*, 24, (1(46)). <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/issue/view/3>
- Gołębniak, B.D., Ligus, R., Zamorska, B. (2012). Kongresy International Society for Activity Research (ISCAR), Sevilla 2005; San Diego 2008; Rzym 2011. *Forum Oświatowe*, 24(1(46)), s. 319–325. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/issue/view/3>
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kędzierska, H., Maciejewska, M. (red.), (2015). Pogranicza pedeutologicznych dyskursów. *Forum Oświatowe*, 27(2(54)) Numer Specjalny. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/issue/view/16>
- Kostyło, P. (red.). (2014). Samotność w kulturze i wychowaniu. *Forum Oświatowe*, 26(1(51)). <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/issue/view/6>
- Kozakiewicz, M. (1989). Do czytelników Forum Oświatowego. *Forum Oświatowe*, (1/2), 3–5.
- Kruszelnicki, M., Kruszelnicki, W. (2008). Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu. *Forum Oświatowe*, Tom Specjalny.
- Kwieceński, Z. (1994a). Słowo wprowadzające. *Forum Oświatowe*, (1(10)), 3–4.
- Kwieceński, Z. (1994b). Teorie i ideologie pedagogiczne a strategie reform oświatowych. Wprowadzenie do zbioru tekstów z konferencji. *Forum Oświatowe*, (2(11)), 3–6.
- Kwieceński, Z. (1997a). Próg zamętu, próg nadziei... Słowo wprowadzające. *Forum Oświatowe*, (1/2(16/17)), 5–8.
- Kwieceński, Z. (1997b). Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu, *Forum Oświatowe*, (1/2(16/17)), 267–275.
- Niemczyk, F. (2007). Wdzięczność jako źródło obowiązków moralnych. *Etyka*, 40, 93–114. <https://doi.org/10.14394/etyka.436>
- Rodziewicz, E. (2008). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w dynamice tworzenia sfery publicznej. *Forum Oświatowe*, 20(2(39)), 125–146.
- Rotkiewicz, H. (2008). IX Walny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 24 IV 2008 r. Protokół obrad. *Forum Oświatowe*, 20(2(30)), s. 147–155.
- Rotkiewicz, H. (2016). Nadzwyczajny Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i jubileusz towarzystwa. *Rocznik Pedagogiczny*, 39, 229–240. [https://journals.pan.pl/Content/108224/PDF/Rocznik\\_ped\\_39\\_s\\_229\\_240.pdf?handler=pdf](https://journals.pan.pl/Content/108224/PDF/Rocznik_ped_39_s_229_240.pdf?handler=pdf)
- Witkowski, L. (red.). (1998). Listy o edukacji. *Forum Oświatowe*, (2(39)) Tom Specjalny.



Witkowski, L. (1994). Ambivalencja i Sacrum. O religioznawczym wyzwaniu M. Eliade dla pedagogiki. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. IV, s. 47–61). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.



Henryka Kwiatkowska

*Uniwersytet Warszawski*

## **Kultura jako czynnik rozwoju cywilizacji humanistycznej<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Artykuł Henryki Kwiatkowskiej został przedrukowany za zgodą z czasopisma *Forum Oświatowe* (1990, Nr 1–2, s. 298–305).

---

Jak cytować: Kwiatkowska, H. (2024). Kultura jako czynnik rozwoju cywilizacji humanistycznej. *Forum Oświatowe*, 38(2), 67–76. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.5>

How to cite: Kwiatkowska, H. (2024). Kultura jako czynnik rozwoju cywilizacji humanistycznej. *Forum Oświatowe*, 38(2), 67–76. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.5>

---

W dniach 15–17 grudnia 1988 r. odbyła się kolejna konferencja organizowana przez Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju „Polska 2000”, a personalnie przez prof. Bogdana Suchodolskiego. Przedmiotem obrad konferencji była rola kultury w rozwoju cywilizacji humanistycznej. Gdyby chcieć precyzować problematykę konferencji, to można by wyróżnić trzy główne nurty spraw: Są nimi: 1) kultura i cywilizacja obiektywna; 2) kultura w znaczeniu subiektywnym, wewnętrznym, a więc kultura postaw ludzkich; 3) problemy współczesnej edukacji; jak przygotować człowieka do tworzenia cywilizacji ludzkiej?

W pierwszej grupie problemowej obrad mieszczą się referaty prof. Kazimierza Żygulskiego, prof. Jerzego Adamskiego oraz doc. Tomasza Goban-Klasa. Jaki obraz cywilizacji i i kultury obiektywnej (światowej i rodzimej) wylania się z tych referatów? Oto niektóre ich właściwości.

1. Cechą znaną cywilizacji końca XX wieku jest głęboka w mierzalną i materialną skuteczność jej rozwoju. Za tą wiarą stoi potężny światowy przemysł o niewiarygodnej zdolności produkcyjnej i rozwojowej. Przemysł ten, mimo iż niszczy człowieka i środowisko jego życia, to jednak daje zarobić milionom ludzi, tysiącom umożliwia karierę naukową, a setkom rzeczywistą władzę<sup>2</sup>. Jak w takiej sytuacji tworzyć klimat dla obrony wartości humanistycznych, szukać miejsca dla kultury, która z mierzalną i materialną skutecznością ma niewiele wspólnego, która inna skalą wartości wyznacza sens ludzkiej egzystencji. Ten kierunek rozwoju cywilizacji, mimo iż z uporem trwa, osiąga już granice absurdu, wyznaczanego trwającą już katastrofą ekologiczną i bliską katastrofą nuklearną.
2. Istotną właściwością cywilizacji współczesnej jest kształtowanie się rynku światowego, u podstaw którego leżą procesy integracyjne. Mapę współczesnego świata tworzą wielkie centra produkcji, obszary zbytu i ogromne peryferia jako obszary zależne, przypominające dawne kolonie. Światowy system informacyjny w 85% należy do krajów rozwiniętego Zachodu. Proces monopolizacji informacji pogłębia się. Warunkowany jest on względami ekonomicznymi i technologicznymi. Kulturowe następstwa tego stanu rzeczy są ewidentne. Te globalne systemy informacyjne na długie dziesięciolecia będą oddziaływać integrująco. Możliwość przeciwstawienia się tym tendencjom jest związana z ogromnymi inwestycjami, np. głośna ostatnio idea budowy Europejskiego Domu jest przykładem przeciwstawienia się unifikującej kulturze amerykańskiej.

---

2 J. Adamski, Zagajenie debaty o stanie kultury polskiej. Referat na konferencję.

3. Zmienia się obraz demograficzny świata. Tak np. w 1900 roku 50% ludzi mieszkało na półkuli Północnej, teraz mieszka – 25%, a za 25 lat tylko 15%. Jest to proces o ogromnych następstwach społeczno-ekonomicznych. Półkula Południowa mieszcząca 85% ludności globu (i co istotne ludzi młodych) będzie punktem zapalnym dla świata. Młode społeczeństwa Południa tworzyć będą mieszanekę wybuchową. Demografowie przewidują masowe migracje, w konsekwencji powstawać będą mieszaniki kultur, wzrastać będzie nietolerancja, konflikty a tle rasowym. Na przedmieściach wielkich miast narastać będzie proces islamizacji.
4. Ważną cechą cywilizacji światowej jest zanik języków mniejszych i zmiana pozycji w obecnej strukturze językowej. Np. w ostatnich latach zaczyna się kształtować następująca struktura znaczeniowa: chiński, angielski, hiszpański.
5. Kwestia tożsamości kulturowej. Obserwuje się tu dwa równoległe procesy: zmienność i trwałość tożsamości. W przypadku znaczących narodów powstawać będzie problem tożsamości narodowej czy kontynentalnej, np. „Jestem Niemcem czy Europejczykiem”. Istnieje powszechne przekonanie, że tożsamość jest zagrożona.
6. Awans kultury. W świecie dojrzeźwa świadomość, że dalszy rozwój społeczny ludzkości jest niemożliwy bez wymiaru kulturowego. Następstwem nierównomiernego rozwoju świata będzie pojawienie się konfliktu kultur. Nieprawdą jest, że masowe środki przekazu „zrobią” ze świata wieś elektroniczną. I tu należy oczekiwać, że wyodrębnią się światowe centra kultury i ogromne peryferia zacofania.

Wymieniłam w kilku punktach cechy obiektywnej cywilizacji światowej, na które zwrócono uwagę w toku obrad. Mówiąc o sytuacji polskiej podkreślano następujące właściwości sytuacji obiektywnej:

- » stan demograficzny naszego kraju jest charakterystyczny dla społeczeństw młodych, rozwijających się, o niewysokim zaawansowaniu cywilizacyjnym;
- » sytuacja klasowa jest znacznie zróżnicowana, czego wyrazem jest rozbieżność klasy robotniczej, kurczenie się chłopstwa, szybki wzrost drobnomieszczaństwa i postępująca deprecjacja inteligencji;
- » obserwuje się masowe egalitarystyczne parcie do awansu społecznego w znaczeniu wyjścia z proletariatu. Awans ten realizuje się poprzez: a) wzrost biurokracji, b) robienie pieniędzy na półlegalnym rynku lub c) przez emigrację;
- » gospodarka narodowa oparta jest na anachronicznym przemyśle ciężkim, na węglu i stali i na rozrastającym się rynku prywatnym, posługującym się w znacznej mierze obcą walutą<sup>3</sup>.
- » cechą sytuacji kulturowej jest rozszerzanie się zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego; 16,5% młodzieży kończącej szkoły podstawowe – to analfabeci funkcjonalni. Próg tego zjawiska w wieku starszym sięga 40%. Stan ten nie ulega zmianie. Pomiar obecny i sprzed 15 laty obrazował ten sam stan.

---

3 *Ibidem.*

Ta część społeczeństwa nie orientuje się w świecie, nie jest w stanie identyfikować związków, jakie łączą go ze światem.

- » rysem istotnym sytuacji w Polsce jest to, iż mimo związku ze Wschodem z dorobku Wschodu nie korzystamy. Np. orientujemy się na Zachód, podczas gdy uważnej obserwacji wymaga to, co dzieje się w Związku Radzieckim<sup>4</sup>.

„Recepty” na uzdrowienie sytuacji w Polsce, podobnie zresztą jak i sytuacji światowej, upatruje się w zmianie obecnego rozwoju świata w kierunku cywilizacji humanistycznej. Kultura tu urastać zaczyna do miana czynnika podstawowego, rozstrzygającego o powodzeniu innych decyzji i działań człowieka w skali globalnej.

Drugi wątek tematyczny obrad podejmowany był głównie przez prof. Antoninę Kłoskowską w referacie „Kanon i hierarchia w kulturze symbolicznej” oraz przez dr. Lecha Witkowskiego w wystąpieniu „O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka”.

W zakresie kultury symbolicznej – zdaniem A. Kłoskowskiej – wchodzi religia, sztuka i inne ściśle zespolone symbole wraz z symboliką narodową. Autorka podkreśliła, że swoistość polskich doświadczeń kulturalnych znamionują szczególnie dwa fakty: 1) znaczenie kultury symbolicznej jako czynnika integracji narodowej w XIX wieku, kiedy kraj był podzielony rozbiorami i pozbawiony politycznej niezależności, 2) znaczenie polityki kulturalnej socjalistycznego państwa w ciągu ostatniego czterdziestopięcioletnia. Obok tych indywidualistycznych czynników stosunek do kultury w Polsce wykazuje wiele elementów wspólnych z innymi społeczeństwami, np. uniformizujący wpływ mediów masowego komunikowania, presja hedonistycznej kultury rozrywkowej, tendencje irracjonalizmu. Znamiennym rysem kulturowym w Polsce jest ponadto wzrost religijności, głównie w znaczeniu instrumentalnym, np. wiąże się to z możliwością demonstrowania postaw politycznych.

A. Kłoskowska poświęciła dużo uwagi w swym referacie sprawie kanonu symbolicznego jako systemu wartości stanowiącego punkt odniesienia do wartościowań w dziedzinie kultury. Funkcjonowanie kanonu wiąże się z akceptacją określonej hierarchii wartości. Kanon bowiem stanowi zbiór dzieł, które są uznane za obowiązujący przedmiot poznania, a zarazem wzór do naśladowania i kryterium ocen innych utworów.

W Polsce następuje zjawisko rozluźnienia się tego kanonu, co wiąże się z procesem rozwoju kulturowego. Prawidłowością jest, że im bardziej jednolita i statyczna jest społeczność tym bardziej homogeniczny i powszechnie przyjmowany jest jej kanon symboliczny. Kanon symboliczny odgrywa i odgrywa szczególną rolę w momentach historycznych przełomów, np. niezaprzeczalna jest jego rola w utwierdzeniu i przetrwaniu polskiej tożsamości w okresie rozbiorów, czy jego rola w okresie II wojnie światowej.

A. Kłoskowska podkreśliła, iż wśród trzech kanałów, którymi treści kulturowe docierają do świadomości, tj. kanał nieformalny (bezpośrednie komunikowanie w rodzinie i grupie społecznej), kanał instytucjonalny (szkoła, teatr, muzea, kina)

4 Prof. Kwieciński – glos w dyskusji.

i kanał trzeci – środki masowego przekazu. Kanał pierwszy w polskiej kulturze odgrywa szczególną rolę. Szczególną. Dzieje się tak dlatego, iż w okresach największego nacisku polityki kulturalnej państwa, nie była ona w stanie kontrolować tego nieformalnego przepływu treści kulturowych. Należy podkreślić, iż w okresie posierpniowym zarówno w drugim jak i trzecim kanale transmisji kultury pojawił się kościół jako poważny konkurent w procesie kształtowania świadomości.

A. Kłoskowska zwróciła uwagę na fakt, że stosunek do kanonu kulturowego zmienia się. Na przykład z postawą pełnego szacunku wobec kultury, z tendencją uznania jej nawet za sferę sakralną spotykamy się głównie wśród osób o niższym poziomie wykształcenia. U osób legitymujących się średnim i wyższym wykształceniem mamy do czynienia z ewidentnym relatywizmem ocen.

Drugi referat z tej grupy problemowej traktuje o swoistości kształtowania się tożsamości młodych Polaków. Autor referatu L. Witkowski wychodzi z założenia, że tożsamość każdego człowieka żywi się i zakorzenia w świecie kultury. Proces zakorzenienia się w kulturze młodego człowieka w Polsce jest – zdaniem autora referatu – utrudniony, po pierwsze faktem „fragmentaryzacji” sfery symboli. Młody człowiek nie ma skąd brać spójnej wizji świata, a tym samym nie odnajduje w nim swojej odrębności i integralności. Po wtóre, młodzież polska oprócz tego, że odczuwa głód symboli, to jednocześnie odczuwa brak ról, z którymi warto by się identyfikować oraz idei, którym warto być wiernym. Sytuacja ta inspiruje często do poszukiwania zarówno symboli, jak i idei na obrzeżach nie akceptowanego świata.

L. Witkowski podejmując rozważania nad tożsamością młodych Polaków adaptuje teorię Eriksona. Stwierdza między innymi:

- 1) Procesy społeczne zbyt często spychają człowieka w tzw. tożsamość negatywną, czego wyrazem jest m.in. symulowanie przywiązania do ról, które się odgrywa demonstracyjnie, zadając sobie samemu gwałt.
- 2) W kształtowaniu tożsamości mamy do czynienia ze zjawiskiem tzw. moratorium, wyrażającym się odraczaniem wejścia w nieakceptowany świat, w którym nie widzi dla siebie miejsca i atrakcyjnej oferty ról.
- 3) W procesie budowy tożsamości spotkać się można ze zjawiskiem rozczepienia zachowań, w zależności od tego, w jak niespójnym świecie przychodzi jednostce żyć i działać.

Mówiąc o dramacie kształtowania się tożsamości młodego człowieka w Polsce Witkowski stwierdza, iż dramat ów podnosi się do ośmiu węzłowych punktów w opisanym przez Eriksona cyklu życia. Tożsamość człowieka tworzy:

- » po pierwsze, to, czemu potrafi ufać i w co wierzyć;
- » po drugie, to, do czego ma odwagę, o co we własnym imieniu chce się upomnieć;
- » po trzecie, to, co potrafi sobie wyobrazić i własnym wysiłkiem może powołać do życia;
- » po czwarte, to, czemu człowiek potrafi sprostać, a więc zarówno zakres jego kompetencji do działania i chęci ich urzeczywistniania;

- » w budowie tożsamości istotną rolę odgrywa odnalezienie obiektu własnej wierności;
- » w rozwoju tożsamości człowieka ważnym składnikiem jest kategoria **my**, które kochamy, z którym obcowanie spełnia potrzebę zdomowienia w świecie dobra, ciepła i bezpieczeństwa;
- » ważną dominantą własnej tożsamości jest wykształcenie potrzeby dawania z siebie, powoływania do życia czegoś, co jest własnym dziełem i co służy innym.

Dwa pierwsze wątki obrad były licznie reprezentowane w dyskusji. Tak np. prof. J. Kubin mówił o strategiach opanowania zagrożenia, dr Z. Krawczyk skupiła uwagę na swoistościach kultury i edukacji indyjskiej. Znamienną właściwością tej edukacji jest tworzenie klimatu dla wewnętrznego rozwoju człowieka. Szkoła uczy tzw. mądrości wyższej, czego wyrazem jest np. harma, czyli godność. Życie cnotliwe, zacne, moralne jest motywem ludzkiego postępowania. Konkludując swą wypowiedź Z. Krawczyk podkreśliła, że kultura indyjska nie tęskni do cywilizacji europejskiej, rywalizacyjnej, rynkowej.

Prof. I Wojnar dramat współczesnego świata upatruje, z jednej strony, w globalizacji, a z drugiej – w partykularyzmach i fanatyzacji ludzkich postaw, co ewidentnie niszczy tendencje wspólnotowe. W tej sytuacji kulturowe inwestowanie w człowieka, w jego naprawę jest sprawą najważniejszą.

Myśl prof. Wojnar podjął w swej wypowiedzi prof. Z. Kwieciński, mówiąc o potrzebie tworzenia pedagogiki radykalnej przyczyniającej się do odmitologizowania polskiej edukacji. Jeżeli chcemy, by społeczeństwo odrzuciło mity – to musi być społeczeństwem świadomym i krytycznym. Ważne tu jest oświecenie kulturowe.

W dalszej części swej wypowiedzi Z. Kwieciński zastanawiał się, jakie skutki osobowościowe pozostawił autorytaryzm i etatyzm jako właściwość działania instytucji publicznych.

Efektym tym jest: a) wyuczona bezradność, której oznaką jest potrzeba bycia kierowanym; b) brak zaufania jako efekt wadliwości systemu; c) trwałe rozdwojenie bytu: na wersję oficjalno-zawodową i wersję osobistą, gdzie człowiek realizuje siebie w wymiarach istotnych potrzeb egzystencjalnych. Dr L. Witkowski w swej wypowiedzi podjął sprawę kanonu kulturowego, a właściwie wyczerpanie się jego pojemności znaczeniowej. Najbardziej znaczącym wskaźnikiem tego zjawiska jest poszukiwanie wartości poza kanonem, a więc w literaturze drugiego obiegu.

Prof. Wojnar stwierdziła, iż mamy współcześnie do czynienia z kulturą a) upowszechnianą w sposób tradycyjny; b) z kontrkulturą oraz c) z brakiem kultury. Jeżeli 405 społeczeństwa nie czyta książek, a 70% młodzieży wybiera szkołę zasadniczą (pozbawioną edukacji kulturalnej), to powstaje zapotrzebowanie na mass media niskiego formatu z brutalnością włączanie.

Trzeci, pedagogiczny nurt reprezentowały referaty: prof. I. Wojnar „Dramat edukacji – szansa i ograniczenia edukacji kulturalnej”, a także referat J. Fudalli pt. „Z badań nad możliwościami obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej w mikro-



strukturach będących w zasięgu podmiotowej aktywności nauczyciela”. Referat prof. Z. Kwiecińskiego („Aporia edukacji wobec pęknięcia formalnego”) oraz referat doc. R. Łukaszewicza („polskie oblicza człowieka w pracy. Od fascynacji do alienacji”) obok istotnych wątków edukacyjnych podejmują także ważką problematykę socjologii systemu. Trudno więc o jednoznaczną kwalifikację.

Referat prof. I. Wojnar mówił o dramacie edukacji wynikającym z dychotomicznego jej usytuowania względem kultury. Ta jawna dychotomiczność myślenia i działania ujawniona została już w programach UNESCO. Edukacja, w profilu działania tej organizacji, miała realizować walkę z analfabetyzmem, wyrównywać dysproporcje społeczne, akcentować to, co powszechne i jednoczące, działać w duchu egalitaryzmu; kultura natomiast miała za cel pogłębiać poczucie odrębności i tożsamości, pobudzać twórczość, która działa indywidualizująco i różnicująco. To dychotomiczne myślenie, które zaowocowało ewidentnymi skutkami negatywnymi jest obecnie programowo kwestionowane. Wyrazem jego negacji jest ogłoszenie przez ONZ i UNESCO programu Dekady Rozwoju Kultury, gdzie eksponuje się nie tylko kulturowy wymiar rozwoju, lecz także kulturowy wymiar edukacji. W programie Dekady neguje się koncepcję rozwoju mierzoną wyłącznie kryteriami ilościowymi i pragmatycznymi. Rozwój i postęp satysfakcjonujący człowieka wymaga uwzględnienia czynnika podmiotowego, a więc kultury, kształtującej nie tylko umysł człowieka, lecz także, a może przede wszystkim, wrażliwość społeczną, emocjonalną, estetyczną.

Dowartościowanie edukacji o kulturowy wymiar kształcenia powoduje zasadniczą reorientację w treściach kształcenia. I tak zasadniczemu przewartościowaniu ulega dotychczas akceptowana triada celów kształcenia w postaci wiadomości, umiejętności, postawy i kompetencji. W chwili obecnej postawy i kompetencje wysuwają się na plan pierwszy. Umiejętności zajmują pozycję drugą, wiadomości pozycję trzecią. Zmiana ta jest zasadnicza. W centrum nowych postulatów edukacyjnych pojawia się zatem edukacja kulturalna, rozumiana jako wielorakie wzbogacenie człowieka, kształcenie nie tylko jego umysłu, lecz także sfery uczuciowo-emocjonalnej, systemu wartości, wyobraźni, wrażliwości. Są to kategorie edukacyjne, które świadczą istotnie o jakości życia człowieka. Gdyby poszukiwać źródeł źródeł współczesnych kryzysów edukacyjnych to niewątpliwie braki w realizacji tych właśnie kategorii są ich przyczyną podstawową.

Referat Z. Kwiecińskiego jest krytyczną analizą funkcjonowania edukacji w okresie powojennym. Autor poddaje krytyce zwłaszcza model zarządzania oświatą, tzw. autorytarny etatyzm. Zdaniem prof. Kwiecińskiego skutki tego modelu są już dziś zauważalne:

- » szkołę polską charakteryzuje „przemoc symboliczna”, czego wyrazem jest narzucenie zuniformizowanej koncepcji i interpretacji świata, jednego „naukowego” poglądu na świat, dławienie krytyki itp. Efektem „przemocy symbolicznej” są postawy uległej bierności, zubożenia tożsamości, kurczenie się wiary we własne sprawstwo;
- » oświata przyczynia się do tzw. „negatywnego naznaczenia” jako efekt „przemocy strukturalnej oświaty tworzonej między innymi przez limity przyjęć

- do różnego typu szkół, zrywanie związków kwalifikacji i płacy, wymuszanie na młodzieży przedwczesnych decyzji edukacyjnych;
- » oświata ma swój udział w deklasacji młodzieży;
  - » edukacja przyczynia się do swoistego traktowania historii. Uczeń zdobywa w szkole wiedzę o odległej przeszłości, która ma niewiele wspólnego z jego teraźniejszością, a tym bardziej przyszłością. Szkoła w ten sposób – zdaniem Kwiecińskiego – dokonuje wyłączenia z historii żywej, ciągłej, realizowanej;
  - » efektem edukacyjnym „falowania systemu” (faza zamykania – застоju – konfliktu – otwierania) jest brak ufności, a ponadto obojętność młodych na perspektywę własnego kraju, narodu i państwa;
  - » powtarzalność konfliktów i kryzysów prowadzi do powstania wśród młodzieży próżni aksjonormatywnej. Znaczna część młodzieży nie odczuwa jakiegokolwiek spójnej struktury sensów oraz godnych respektowania norm.

Referat R. Łukaszewicza przedstawia ewolucję etosu pracy, zamykając ów proces przemian granicznymi punktami: od fascynacji do alienacji. Referat jest ujawnieniem fenomenu przemiany autentycznego zaangażowania i otwartości dla spraw narodu i państwa w postawę zapobiegliwości, gdy o interes indywidualny chodzi; apatii i bierności, gdy w grę wchodzi interes społeczny.

Kontinuum stosunku do pracy, od fascynacji do alienacji, autor charakteryzuje przez cztery modele rozwoju gospodarki narodowej i odpowiadające im przemiany postaw ludzi pracy. Te cztery modele zależności to:

- » awans zbiorowy okresu tuż powojennego, czemu odpowiada w sensie indywidualnym model „życie walką”;
- » kariery uprzedmiotowione, czemu odpowiada życie bez autonomii;
- » kariery biurokratyczne, którym przynależy życie urządzone;
- » sukces zawodowy, który w prostej linii prowadzi do konsumpcji.

Pedagogiczna problematyka obrad wywołała ożywioną dyskusję. Udział w niej wzięły m.in. następujące osoby: prof. I Wojnar, prof. J. Kubin, doc. A. Czarkowski, dr Malicka, dr Sz. Kutrowski, dr H. Kwiatkowska.

Prof. Wojnar wskazała na upadek w Polsce etosu pracy. Paradoksalne jest to, iż w założeniach ustrojowych praca była jedną z naczelných wartości. Skala zaistniałej degradacji pracy jest ewidentnym spustoszeniem moralnym. Stajemy obecnie wobec niepokojącej propozycji bogacenia się poprzez przedsiębiorczość. W krajach, w których przyjęto ten model (Korea Południowa, Republika Południowej Afryki) obserwuje się „znikanie” problematyki człowieka. Pozostaje pieniąż i zysk.

Dr Malicka zwróciła uwagę, że wszelkie myślenie utopijne prowadzi do przemocy. To, że młodzież odrzuca utopie, to może jest sytuacja uzdrawiająca. Odrzucenie utopii to nie odrzucenie świata wartości. Dla wychowania niezwykle ważne jest tworzenie sytuacji, w których człowiek będzie świadczą na rzecz wartości. Osobiste świadczenie na rzecz wartości jest promujące.

Doc. A. Czarkowski zastanawia się w swej wypowiedzi, dlaczego inteligencja nie może spełnić swej roli. Inteligencja podlegała procesom odhumanizowania.

Rysem współczesnej inteligencji jest oderwanie się od korzeni starej inteligencji i przeformułowanie modelu awansu społecznego. Ten model polegał na przejściu ze statusu robotnika do statusu pracownika umysłowego. Efektem tego procesu była deprecjacja pracy fizycznej. Najważniejsze okazywały się kwalifikacje ideowe.

Drugim etapem deklasacji był sposób uzyskiwania kwalifikacji, najczęściej w formie uproszczonych studiów dla pracujących robotników. Następuje wówczas zacieranie się różnic między inteligencją a pracownikami umysłowymi.

Prof. J. Kubin w swej wypowiedzi wskazał, że istnieją dwa sposoby wydobycia się Polski ze statusu kraju surowcowego i kraju taniej siły roboczej. Tymi sposobami są:

- » podniesienie jakości wyrobów. Bez zmiany jakości nie mamy szans na rynkach światowych;
- » twórczość. Nie mamy miejsca w świecie świadczeń w zakresie twórczości.

Dr H. Kwiatkowska wskazała na istotny, nie wykorzystany obszar nadziei, jakim jest edukacja nauczycielska. Kształcenie nauczycieli, jej zdaniem, wymaga nie tyle poprawy co reorganizacji zasadniczej. W wypowiedzi H. Kwiatkowskiej sformułowana została teza, iż edukacja nauczycielska powinna być wygenerowana z diagnozy sytuacji człowieka w świecie. Ta sytuacja zmieniła się diametralnie, niezmienną została edukacja. Np. kształcenie nauczycieli pozostaje obok tak ważnych idei edukacyjnych, jak np. kształcenie dla pokoju i odpowiedzialnego istnienia, edukacji ekologicznej, kształcenia dla dialogu czy kształcenia świadomości globalnej.

Referat Prof. B. Suchodolskiego pt. „Perspektywy kultury humanistycznej we współczesnym świecie” z uwagi na fundamentalność zawartych w nim myśli chciałabym potraktować łącznie z końcową refleksją profesora jako podsumowanie obrad.

Z referatu dowiadujemy się, że obszar ludzkiej wędrówki wyznaczają dwie kategorie bytu: rzeczywistość realna i świat humanistyczny. Rzeczywistość realna to rzeczywistość zdarzeń, faktów, walki, rzeczy, przedmiotów. Ten obszar życia jest wymierny utylitarnie i pragmatycznie. Człowiek żyje także w świecie tworzonym przez wartości, w świecie twórczości filozoficznej, naukowej, artystycznej. Tą drugą rzeczywistość nazywa B. Suchodolski światem humanistycznym.

Po wieloletnich doświadczeniach pragmatyczno-technologicznej cywilizacji wiemy, że świat humanistyczny jest jedyną perspektywą dla współczesnego człowieka. Tu człowiek najlepiej odnajduje siebie i warunki dla ludzkiej egzystencji. Jest więc świat humanistyczny jedyną prawdziwą ojczyzną człowieka. Jego budowanie napotyka jednak na opór cywilizacji pragmatycznej. Warunkiem urzeczywistnienia świata humanistycznego jest **nadzieja człowieka**. Jej źródłem jest sama natura człowieka z ciągle żywym instynktem samozachowawczym, heroiczna wiara człowieka w ludzki rozwój świata. Ogromnym źródłem nadziei jest jednak przede wszystkim edukacja, poczynając od edukacji nauczycielskiej. Ta przecież edukacja współtworzy człowieka.

Nie można dalej tolerować procesu budowania cywilizacji tworzącej własne zagrożenie. Cywilizacja obecnie grozi cywilizacji. Współczesny rozwój wymaga umie-

jętnego sterowania. W tych warunkach edukacja nie może być forpocztą cywilizacji. Zadaniem edukacji jest współdziałanie w zmianie kierunku rozwoju świata. Tym kierunkiem budzącym nadzieję jest cywilizacja humanistyczna, w której edukacja kulturalna musi znaleźć miejsce odpowiednie do swych możliwości.

## II SEKCJA

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI DOKTOREM HONORIS CAUSA  
DOLNOŚLĄSKIEJ SZKOŁY WYŻSZEJ<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Teksty Zbigniewa Kwiecińskiego i Roberta Kwaśnicy oraz fragmenty – wypisy z recenzji Ryszarda Borowicza, Zbyszko Melosika, Bogusławy Doroty Gołębniak – są przedrukami z okolicznościowej publikacji: *Zbigniew Kwieciński: Doktor Honoris Causa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2011.



Robert Kwaśnica

*Profesor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej*

**Laudacja z okazji nadania tytułu doktora  
*honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej  
Profesorowi Kazimierzowi Zbigniewowi  
Kwiecińskiemu**

---

Jak cytować: Kwaśnica, R. (2024). Laudacja z okazji nadania tytułu doktora *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Profesorowi Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu. *Forum Oświatowe*, 38(2), 79–85. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6>

How to cite: Kwaśnica, R. (2024). Laudacja z okazji nadania tytułu doktora *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Profesorowi Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu. *Forum Oświatowe*, 38(2), 79–85. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6>

---

*Szanowni Państwo, Magnificencje, Wysoki Senacie,  
Czcigiódny Profesorze, Doktorancie i Mój Mistrzu,*

Być tu, w takiej chwili i w takiej roli, to niezwykle zaszczyt, ale zarazem niebywale trudna powinność. Chcąc ją wypełnić, miałbym oto uwolnić się najpierw od roli Twojego ucznia – którym wciąż bezustannie jestem – i przedstawić Ciebie, mego Mistrza, jako godnego tytułu doktora *honoris causa* Naszej Uczelni. Taka zmiana ról stawia mnie przed powinnością, która budzi onieśmienie, a nawet zażenowanie. Powinność to niezwykła, sam, bez wsparcia innych, nie zdołam jej wypełnić. Zrobię to zatem razem z Szanownymi Recenzentami, odwołując się do Ich sądów i czerpiąc inspirację z recenzji sporządzonych przez Nich na użytek tego postępowania. Serdecznie za tę pomoc dziękuję. Wyrazy wdzięczności kieruję do Pani Profesor Bogusławy Doroty Gołębniak, Pana Profesora Ryszarda Borowicza i Pana Profesora Zbyszka Melosika. Bez Waszej pomocy, Szanowni Państwo, zaszczytne zadanie, które przypadło mi w udziale, musiałbym uznać – za przekraczające moje możliwości.

Ustalając porządek tego wystąpienia, idę za radą Szanownych Recenzentów. Jest ona obecna we wszystkich recenzjach. Wprost wyraża ją Prof. Zbyszko Melosik w początkowych fragmentach swojego tekstu. Odczytuję ją tak oto:

Chcąc zrozumieć, dlaczego społeczność DSW wybrała Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, widząc w nim tę jedną, jedyną osobę spośród równych sobie, tę pierwszą znakomitość, aby wyróżnić ją najwyższym honorem spośród innych znakomitych postaci, a więc – chcąc zrozumieć motywy takiej decyzji, należałoby przedstawić dokonania Profesora w trzech rolach:

- » po pierwsze, należałoby ukazać wielkość dorobku naukowego Profesora,
- » po drugie, należałoby przedstawić Profesora jako człowieka czynu i pojąć Jego nadzwyczajną tożsamość, dzięki której potrafi On skutecznie działać w imię prawdy, idei czy budowy nowych instytucji, przekonując i włączając do tych działań innych,
- » wreszcie po trzecie – należałoby ujrzeć Profesora jako Nauczyciela i Mistrza, zdolnego do tworzenia pokolenia intelektualistów, osiągających swą naukową samodzielność dzięki Jego inspiracji i wsparciu.

A zatem spójrzmy na Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego w tych trzech rolach.



## PROFESOR ZBIGNIEW KWIECIŃSKI JAKO BADACZ

Szanowny Doktorant jest socjologiem szkoły, oświaty i młodzieży, jest twórcą i był przez szereg lat liderem tzw. grupy toruńskiej socjologii wychowania i pedagogiki społecznej. Do ważniejszych projektów badawczych Profesora należy zaliczyć:

- » Badania metodą obserwacji uczestniczącej nad funkcjonowaniem szkoły wiejskiej w różnych regionach (dwie serie – na Podhalu i pod Płockiem).
- » Unikalne długoletnie badania podłużne nad stałą kohortą młodzieży z rejonów toruńskiego i wrocławskiego od 15. do 50. roku życia (Profesor kierował tymi badaniami w latach 1972–1986, potem kierowali nimi prof. R. Borowicz i prof. K. Szafraniec).
- » Liczne studia w zakresie socjopatologii edukacji.
- » Studia nad awangardowymi nurtami pedagogiki współczesnej (pedagogika krytyczna, feministyczna, antypedagogika, kryzys pedagogiki radzieckiej i nowa pedagogika rosyjska, przemiany pedagogiki polskiej, pedagogika wielokulturowa).

Dorobek naukowy Profesora to: 27 książek autorskich, 6 współautorskich, 4 redagowane i współredagowane, ponad 350 artykułów.

Książki Profesora Kwiecińskiego z jednej strony są fundamentalne dla zrozumienia uniwersalnych funkcji szkoły i edukacji w dzisiejszym świecie, z drugiej zaś – bezcennym źródłem wiedzy o nowych, konkurujących ze sobą dyskursach edukacyjnych i źródłem inspiracji do przekraczania ich granic. Twórczość naukowa Profesora stała się nie tylko trwałą i niepowtarzalną częścią dorobku naszej pedagogiki, ale także częścią polskiej akademickiej historii i kultury umysłowej naszych czasów. Jest tak dlatego z kilku powodów. Trzy z nich zgodnie podkreślają, różnie rozkładając akcenty, nasi Recenzenci:

Otwartość i odkrywczność teoretyczna – **to pierwsze z tych powodów**. Profesor doskonale wie – co nie jest takie częste w naukach społecznych – że teoria to nie dogmat, lecz konwencja pojęciowa wytwarzająca zarówno możliwości, jak i ograniczenia w nazywaniu i rozumieniu badanej rzeczywistości. Konsekwentnie szuka zatem nowych koncepcji, kategorii i pojęć po to, by za ich pomocą zobaczyć rzecz inaczej, pełniej. Dzięki temu „Jego twórczość – jak pisze prof. Zbyszko Melosik – ma charakter interdyscyplinarny: pedagogika łączy się tu nierozzerwalnie z socjologią, filozofią, psychologią, politologią i naukami o kulturze, dając fascynujący obraz przemian współczesnej edukacji”.

**Powód drugi to** konsekwencja, z jaką Profesor przypomina nam fundamentalne pytania pedagogiki, i skuteczność, z jaką chroni odpowiedzi na te pytania przed banałem i uproszczeniem. W naszych czasach, z powodu dominacji rozumienia instrumentalnego, zapominamy, głównie w debacie publicznej, ale także niestety w dyskursie naukowym, o istocie edukacji i jej funkcjach. Profesor zadaje pytania, które przypominają, że edukacja nie polega tylko na przygotowywaniu odpowiednio wykwalifikowanych kadr na użytek krajowej gospodarki, jak sądzi dziś opinia publiczna.

Zbigniew Kwieciński będąc krytykiem tego, zredukowanego i prymitywnego rozumienia edukacji, przypomina o jej istocie i fundamentalnym znaczeniu dla ludzkiego sposobu bycia. Edukacja powinna otwierać przed każdym z nas z osobna możliwości indywidualnego rozwoju i dochodzenia do pełni człowieczeństwa, przed społeczeństwem zaś – możliwości organizacji życia społecznego wedle woli jednostek wyrażanej w dialogu nieskrępowanym przez przemoc i panowanie.

Krytycyzm i zaangażowanie w obronę człowieczeństwa to **trzeci z zapowiedzianych powodów**, przesądzających o znaczeniu dorobku naukowego naszego Doktora. Cała twórczość Profesora jest przestrogą przed myśleniem łatwym, uproszczonym, przyjmującym za oczywiste to, co większości wydaje się takie właśnie. Profesor swoimi tekstami wciąż przypomina: Nasze myślenie o edukacji, jak każde zresztą, wymaga krytycznej czujności, chroniącej je przed uproszczeniem, iluzją czy też ideologicznymi oczywistościami. Tak pojęty krytycyzm umożliwia zaangażowanie po stronie człowieczeństwa i sam jest już jego częścią. Ten rodzaj zaangażowania jest w wykonaniu Profesora – z jednej strony – powtórzę za Dorotą Gołębnik: upomnieniem się „o gorszego poprzez demaskowanie nierówności szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z terenów wiejskich i małomiasteczkowych”, z drugiej zaś – to zaangażowanie wyraża się w trosce o to, by edukacja osiągała swe uniwersalne cele, by – powiem to słowami Zbigniewa Kwiecińskiego – była wsparciem dla „każdej jednostki w obudzeniu w niej sił, motywacji i umiejętności samorozwoju możliwości własnej pełni, w tym także zdolności do zrozumienia siebie w środowisku życia i w punkcie czasowym dziejów, tak by mogła ona czuć się podmiotem dalszego rozwoju świata (...), w którym przyszło jej żyć”.

Krytycyzm i zaangażowanie to dominujący rys nie tylko twórczości naukowej Profesora, ale to także charakterystyczna cecha dwóch pozostałych Jego ról.

#### **PROFESOR ZBIGNIEW KWIECIŃSKI JAKO CZŁOWIEK CZYNU – INICJATOR I ORGANIZATOR INSTYTUCJI I ŚRODOWISK NAUKOWYCH**

Lista ról ukazujących społeczną i akademicką aktywność Profesora jest zbyt długa, by przytaczać ją tu w całości. Przypomnijmy zatem najważniejsze, dzieląc je na instytucjonalne i środowiskowe.

#### **Role instytucjonalne**

W roku 1972 założył stację Naukowo-Badawczą Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu, a w roku 1974 Zakład Socjologii na Wydziale Humanistycznym UMK w Toruniu. W latach 1991–1993 był dyrektorem Instytutu Pedagogiki UAM w Poznaniu, a w latach 1993–1999 dziekanem-założycielem Wydziału Studiów Edukacyjnych tegoż Uniwersytetu. W latach 1998–2006 Profesor Zbigniew Kwieciński był kierownikiem Katedry Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Obecnie kieruje Zakładem Socjologii i Poli-

tyki Oświatowej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, która, od roku 2006, jest Jego podstawowym miejscem pracy.

### **Role środowiskowe**

Współzałożyciel Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 1981 roku, od 1989 roku jego prezes. Twórca oraz koordynator programowy i organizacyjny kolejnych siedmiu ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych. Członek Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych w latach 1990–2010; członek Komitetu Badań Naukowych – dwie kadencje do 2004 roku; członek szeregu ciał eksperckich. Redaktor naczelny czasopism: „Forum Oświatowe” (46 tomów) i „Socjologia Wychowania AUNC” (16 tomów), inicjator i redaktor serii „Nieobecne dyskursy” (7 tomów); członek rad redakcyjnych czołowych czasopism pedagogicznych w kraju.

We wszystkich tych rolach poznajemy Profesora jako człowieka czynu, wcielającego w życie owo zaangażowanie otwierające innym możliwości samorozwoju, jako inicjatora działań budzących w innych motywację i zdolność wspólnego działania, poznajemy Profesora jako sprawnego i skutecznego lidera grup ludzkich realizujących wspólne cele. Rezultatem tych wszystkich działań i twórczości naukowej Profesora jest rozwój pedagogiki, dokonujący się za sprawą prac badawczych samego Profesora, a także środowisk naukowych, które tworzył i którym liderował, a także tych, które z Jego inspiracji powstawały. A że Profesor jest Istotą wędrowną, to i ślady Jego obecności, w postaci aktów założycielskich, które kładł pod budowę kolejnych środowisk, są liczne i rozsiane po całej Polsce, wspomnę najważniejsze: Toruń, Poznań, Olsztyn i Wrocław.

Ta działalność Naszego Doktoranta, a także Jego własne dokonania twórcze spotkały się z powszechnym uznaniem, czego formalnym świadectwem są liczne nagrody, wyróżnienia i odznaczenia. Warto w tym miejscu przypomnieć: nagrodę Premiera RP w 2003 roku za wybitne osiągnięcie naukowe w 2002 roku, doktoraty *honoris causa* Uniwersytetu Opolskiego w 2004 i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w 2007 roku, honorowe obywatelstwo rodzinnego miasteczka Lubraniec (2009), wybór na członka korespondenta PAN (2007).

### **PROFESOR ZBIGNIEW KWIECIŃSKI JAKO NAUCZYCIEL I MISTRZ**

Przywołajmy najpierw fakty ilustrujące aktywność Profesora w tej roli.

- » Zbigniew Kwieciński jest animatorem toruńskich i poznańskich seminariów naukowych dotyczących teorii i badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych na temat związków rozwoju i zmiany człowieka, edukacji i społeczności w sytuacji gwałtownej zmiany politycznej i kulturowej. Większość, a ściślej – ponad 20 uczestników tych seminariów pomyślnie zakończyło habilitacje i pracuje na stanowiskach profesorów pedagogiki lub socjologii, w tym na: UMK, UAM, UKW, UG, UWM, DSW, US.
- » Obecnie prowadzi seminaria w Instytucie Pedagogiki (na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK): „Społeczne aspekty wychowania”, „Nieobecne dyskur-

sy”, „Gender studies” oraz „Pedagogika i edukacja w sytuacji przejść systemowych” i w DSW zatytułowane „Edukacja polska wobec permanentnych zmian i kryzysów”.

- » Recenzował ponad 40 doktoratów, ponad 90 habilitacji i profesur dla rad wydziałów i CK. Jako dyrektor i dziekan pedagogiki w UAM przeprowadził skutecznie ponad 90 przewodów habilitacyjnych i profesorskich kandydatów z całej Polski. Po 8 latach kierowania przez Niego tym środowiskiem liczba samodzielnych pracowników została potrojona. Jako recenzent Rady Wydziału, konsultant, superrecenzent CK uczestniczył aktywnie w przewodach habilitacyjnych, profesorskich i sprawach odwoławczych w zdecydowanej większości pedagogów wrocławskich.

Ukazane fakty prowadzą do dwóch wniosków:

- » Pierwszy – że aktywność Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego w roli Nauczyciela i Mistrza jest czymś zupełnie wyjątkowym i nie znajduje dzisiaj żadnego porównania w gronie najbardziej twórczych i uznanych pedagogów w Polsce. Znaczna część dzisiejszych profesorów i doktorów habilitowanych w zakresie pedagogiki to uczniowie Profesora.
- » I wniosek drugi – nie można sensownie mówić o tej roli Profesora w oderwaniu od poprzednich.

Kto zna Profesora, ten wie, że w życiu, że w swym działaniu Profesor jest jednością, i nie dzieli się na takie czy inne role. W istocie jest coś ważniejszego od tych ról, coś, co role te łączy w jedną całość i jest ponad każdą z nich z osobna. To coś, co nie daje się analitycznie opisać, poznajemy dopiero wtedy, gdy doświadczymy obecności Profesora w swoim życiu. Przypuszczam, że ci, co znają to doświadczenie, dobrze wiedzą, co mam na myśli. Mówiąc nieco lapidarnie: pomoc udzielana przez Profesora jest raczej skutkiem ubocznym innych czynności, np. wspólnej pracy nad projektem badawczym, w dyskusji seminaryjnej czy organizowaniu naukowej konferencji. Nie od razu zdajemy sobie sprawę z dobroczynnych skutków Jego wsparcia. Czasami dopiero po latach odkrywamy, że gdyby nie Kwieciński, gdyby nie Jego książki, możliwości działania, jakie stworzył, i Jego pomoc jako Nauczyciela – nie byłoby mojego dzisiejszego środowiska naukowego, nie byłoby zbiorowej aktywności, w której uczestniczę. A nade wszystko – gdyby nie On, moje życie potoczyłoby się inaczej, nie odkryłbym ani w sobie, ani w innych tego, co teraz nadaje sens mojemu istnieniu i z czego czerpię akceptację swojej codzienności.

Nie wiem, ilu z nas mogłoby z pełnym przekonaniem powtórzyć podobne słowa. Spodziewam się, że bardzo liczni. Ale wiem na pewno, że w Dolnośląskiej Szkole Wyższej te słowa są przyjmowane z poczuciem powszechnej akceptacji. Dlatego Panie Profesorze, a także z powodu wcześniej omówionych Twoich zasług, proszę Cię w imieniu całej społeczności naszej Uczelni, Senatu i własnym o przyjęcie tytułu doktora *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Szanowni Państwo! Dzisiejszemu wydarzeniu towarzyszą dwie szczególne okoliczności. Otóż tytuł doktora honorowego nadajemy Profesorowi w przededniu Jego siedemdziesiątych urodzin; okoliczność druga – ta uroczystość to pierwszy doktorat honorowy w historii naszej Uczelni. Tak więc nasz Szanowny Jubilat staje się pierwszym doktorem honorowym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Zbieżność tych dwóch faktów ma wymowę symboliczną, oto: Święto Profesora łączy się ze Świętem Uczelni, która zawdzięcza Profesorowi bardzo wiele z tego, co czyni ją godną prawa do nadawania tego zaszczytnego tytułu. Nie znajduję w historii uczelni chwili równie podniosłej i budującej. Dla Dolnośląskiej Szkoły Wyższej doktorat honorowy Zbigniewa Kwiecińskiego to ozdoba z najcenniejszego kruszcu. Chciałbym wyrazić nadzieję, że Pan Profesor przyjmie ten tytuł jako laur godny Jego Jubileuszu.



Ryszard Borowicz

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*

**Opinia przygotowana w związku  
z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę  
Wyższą postępowania zmierzającego  
do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi  
Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora  
*honoris causa***

---

Jak cytować:	Borowicz, R. (2024). Opinia przygotowana w związku z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora <i>honoris causa</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 87–91. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.7">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.7</a>
How to cite:	Borowicz, R. (2024). Opinia przygotowana w związku z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora <i>honoris causa</i> . <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 87–91. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.7">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.7</a>

---

Kandydaturę Profesora Kazimierza Zbigniewa Kwiecińskiego do tego najwyższego akademickiego wyróżnienia rekomenduję z pełnym przekonaniem, z kilku różnych powodów. Po pierwsze, mając na uwadze Jego osobiste osiągnięcia naukowo-badawcze. Po drugie, doceniając zaangażowanie w rozwój badań zespołowych i prowadzone przez całe lata duże seminaria naukowe. Po trzecie, biorąc pod uwagę znaczenie dla rozwoju polskiej pedagogiki.

1. Na polu naukowym – jako badacz oraz autor – Zbigniew Kwieciński funkcjonuje już pół wieku. Pierwsze znaczące prace, do dziś obecne w literaturze przedmiotu, wiążą się ze żmudnymi badaniami terenowymi. Całą ich serię otwiera monografia *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej* (1972). Jest ona efektem kilkuletnich badań przeprowadzonych w podhalańskiej wiosce. Użyte w tytule słowo ‘peryferie’ wskazuje w sposób jednoznaczny na pewien typ społeczności lokalnej, w której zadaniem szkoły jest reprodukcja zastanych struktur społecznych. Dlatego też docenić należy kolejne wyzwanie tego typu. Jaką rolę pełni ta sama szkoła w środowisku poddanym gwałtownej industrializacji? Aby na to pytanie odpowiedzieć, Zbigniew Kwieciński zamieszkał na kilka lat w takiej wsi, prowadząc m.in. obserwację uczestniczącą. Efekt tych dociekań przedstawiony jest w kolejnej monografii *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie zasady jednolitości szkolnictwa* (1972). Z tego – pierwszego – okresu działalności wysoko cenię jeszcze inną książkę: *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne* (1972). Dla wymienionych tutaj (i innych) książek wspólne jest jednoznaczne opowiedzenie się po stronie człowieka słabego. Jako krytyczny pedagog upomina się o realizację zasady równych szans życiowych dla dzieci. Czytając je, warto uświadomić sobie, że głosił te poglądy w okresie rozwiniętego socjalizmu, dla którego to ustroju egalitaryzm stanowił konstytutywną cechę. Ukazywanie społecznych nierówności, zjawiska wczesnego wykluczania małych dzieci, demaskowało obowiązującą fasadowość. Reakcje władzy centralnej były oczywiste. Pomogło szczęście. Usytuowanie w placówce Polskiej Akademii Nauk dawało pewną osłonę przed zakusami ministrów oświaty. Również w nowych czasach kwestia egalitaryzmu jest w sposób jednoznaczny marginalizowana, traktowana jako pozostałość myślenia z minionej epoki. Tymczasem w rozwiniętych krajach świata problematyka nierówności społecznych w edukacji znajduje się wśród tego, co ważne. Warto też



dodać, iż równość szans jest jednym z istotnych celów wszystkich reform oświatowych. Studiując po latach opracowania światowych autorytetów, piszących o społecznych funkcjach edukacji, często nie mogę się oprzeć wrażeniu, że o większości problemów już gdzieś czytałem.

Po fazie badań monograficznych, w przypadku naukowej biografii Zbigniewa Kwiecińskiego mówić należy o dużych empirycznych pomiarach ilościowych. Otóż w roku 1971 uruchomiony został duży projekt, gdzie badaniami objęto ponad 7 tys. uczniów kończących szkołę podstawową. Z jednej strony ich celem była weryfikacja wcześniejszych ustaleń badań jakościowych, z drugiej zaś ukazanie dróg życiowych młodzieży w naturalnym cyklu ludzkiego życia. Ich efektem jest kilka kolejnych książek oraz wiele artykułów. Do znaczących pozwałam sobie zaliczyć zarówno te, które są relacjami z kolejnych etapów jego realizacji – *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły* (1973); *Losy szkolne i poziomy umysłowy młodzieży a zróżnicowanie społeczne* (1973) oraz *Środowisko a wyniki pracy szkoły* (1975), jak i te, które wykorzystując walory procedury badawczej, eksponują dynamikę – *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym* (1974); *Drogi szkolne młodzieży a środowisko* (1980); *Nieuniknione. Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* (2002), poprzestając tytułem ilustracji na tych kilku.

Kolejną fazę naukowego życia Zbigniewa Kwiecińskiego pozwałam sobie nazwać ekspercką. Pojawiają się również tutaj prace, których podstawę stanowią empiryczne pomiary, ale zdecydowanie dominuje konstruktywny, a zarazem wyraźnie krytyczny ogląd rodzimej rzeczywistości. W opracowaniach tego typu zarówno eksponowany jest brak krajowej/ponadpartyjnej strategii oświatowej, jak i punktowane są słabości podejmowanych działań, a także wskazywane zaniechania w tym obszarze i ich społeczne konsekwencje. Dobrze oddają to następujące książki: *Socjopatologia edukacji* (1992); *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (2000); *Między patosem a dekadencją* (2007). Równoległe ukazało się też co najmniej kilkadziesiąt drobniejszych tekstów, będących niezwykle celnymi diagnozami istniejącego stanu rzeczy.

Pojawiają się też porównania o charakterze międzynarodowym. Znakomitym tego przykładem było zdemaskowanie tego, że podstawą rozpoczynanej w Polsce wielkiej reformy oświatowej był projekt przejęty z ZSRR, z którego tam się właśnie wycofywano. Niemal jednocześnie upowszechnił Zbigniew Kwieciński w Polsce radykalny projekt demokratyzacji oświaty rosyjskiej, opracowany przez Zespół „Szkoła”. Również obecnie Zbigniew Kwieciński interesuje się pedagogiką porównawczą, dość systematycznie upowszechnia ciekawe koncepcje zachodnich badaczy, próby syntetycznego oglądu, a także propozycje rozwiązań praktycznych.

Owoce krytycznego podejścia do otaczającej rzeczywistości są małe w swej formie, ale ostre w wymowie oceny stanu badań naukowych (o ‘zapóżyceńiach’, autoplagiatach, a nawet plagiatach), oraz autorskie typologie (np. popsocjologia jako jedna z orientacji naukowych).

2. Sięgając pamięcią wstecz – a moje bardzo bezpośrednie kontakty z Zbigniewem Kwiecińskim liczą sobie już cztery dekady – zawsze pamiętam Go jako Szefa. Najpierw kierował wieloma dużymi ekspedycjami studentów skupionych w Międzywydziałowym Kole Naukowym Pedagogów, następnie zaś największym chyba programem empirycznych badań (tysiące respondentów, kilkunastoletni czas trwania; warto dodać, że trwają one do dzisiaj, a kieruje nimi przedstawicielka kolejnego już pokolenia uczniów Profesora).

Jako kierownik Stacji Naukowo-Badawczej PAN zainicjował stałe seminarium „Społeczne aspekty wychowania”. Przedmiotem cotygodniowych, niekiedy ostrych dyskusji, były zarówno konkretne projekty badawcze, jak i prezentacja uzyskanych wyników; miały one również charakter recenzyjny – ciekawe książki, spotkania z badaczami z kraju i zagranicy. Przez wiele lat uczestnikami tego tzw. czwartkowego seminarium było wielu uznanych dzisiaj profesorów. Potrzeba prowadzenia rzeczowej polemiki, wymiany myśli okazała się na tyle silna, że towarzyszy Zbigniewowi Kwiecińskiemu w sposób permanentny – nie tylko w Toruniu, ale i Poznaniu, Olsztynie czy we Wrocławiu. Mniej lub bardziej bezpośrednim produktem tych seminariów są całe serie wydawnicze: „Nieobecne dyskursy”, a także „Socjologia Wychowania – AUNC” (swego czasu jedno z najwyższej punktowanych polskich czasopism). Równie twórczy charakter mają seminaria doktorskie.

Ich tematyka początkowo skoncentrowana była wokół kontekstów społeczno-kulturowych, z czasem silniej wyeksponowane zostały teorie i badania socjopedagogiczne w sytuacji kryzysu i przełomu. W ostatnich zaś latach pojawiły się nowe nierówności społeczne odczytywane z perspektywy płci. Spośród blisko 25 wypromowanych dotąd doktorów są osoby legitymujące się dzisiaj tytułami profesora z zakresu pedagogiki oraz socjologii. Swoją stosunek do pełnionej roli promotora w sposób znakomity oddał w eseju pt. *Terminator*, gdzie następująco sformułował pytania dotyczące wzajemnych relacji: „Czy mój promotor był jak”: mistrz... konsultant... spowalniacz... pozorant?; ale równocześnie pyta: „Czy jako doktorant byłem/byłam jak?": twórca... naśladowca... kłopot... wyzyskiwacz cudzej pracy?

3. Trudna do przecenienia jest rola, jaką odgrywa Zbigniew Kwieciński w polskiej nauce, szczególnie zaś w pedagogice. W sposób ewidentny świadczą o tym pełnione funkcje przez Niego, pochodzące z demokratycznych wyborów. Tutaj rozpocząć należy od tego, że jest członkiem korespondentem PAN, doktorem *honoris causa* dwóch polskich uniwersytetów, dalej przez kilka kadencji członkiem CK ds. tytułu i stopni naukowych... ograniczając się do najbardziej istotnych. Również z wyboru, od kilku ładnych kadencji przesuwa Polskiemu Towarzystwu Pedagogicznemu.

Jednak nie sprawowane funkcje i zaszczyty decydują o Jego znaczeniu. Chyba też nie posiadany talent oratorski. Trudnymi do zakwestionowania atutami są natomiast nabyte kompetencje poznawcze oraz pracowitość. Nie potrafię nawet w przybliżeniu oszacować, w ilu seminariach naukowych czy konferencjach rocznie uczestniczy w sposób czynny? To również systematyczna praca w CK oraz PTP... Nawet występu-

jąc jako VIP i osoba publiczna, nigdy nie omieszka, oprócz koniecznych grzecznościowych zdań, przemycić myśli zmuszające do głębszej refleksji.

Niezwykle znamienny jest przy tym fakt, że nigdy nie był pupilkiem władzy. Trudno bowiem uznać za tego przejaw ewidentne działania zmierzające do pozbawienia pracy, czy proces polityczny w czasach PRL-u. Również w RP jest ceniony za posiadane kompetencje, przyjmowany zaś z obawą z racji ciętego języka i nonkonformizmu.

Powyżej wyeksponowałem kilka niezaprzeczalnych atutów Kandydata. Nie wątpię też, że jednym z motywów są także zasługi dla DSW, czego niewątpliwym dowodem jest niniejsza inicjatywa.

**Prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński należy do nielicznego grona pedagogów, których wkład w rozwój tej dyscypliny jest trudny do zakwestionowania i z całą pewnością zasługuje na przyznanie najwyższego akademickiego wyróżnienia, jakim jest tytuł doktora *honoris causa* DSW.**



Zbyszko Melosik

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

**Recenzja w sprawie nadania profesorowi  
Zbigniewowi Kwiecińskiemu doktoratu  
*honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej  
we Wrocławiu**

---

Jak cytować: Melosik, Z. (2024). Recenzja w sprawie nadania profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu doktoratu *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. *Forum Oświatowe*, 38(2), 93–97. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.8>

How to cite: Melosik, Z. (2024). Recenzja w sprawie nadania profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu doktoratu *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. *Forum Oświatowe*, 38(2), 93–97. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.8>

---

Doktorat *honoris causa* – symbol absolutnego prestiżu i szacunku! Doktorat *honoris causa* – zaszczyt, którego dostąpić mogą tylko najświetniejsi! Doktoraty *honoris causa* przyznaje się osobistościom wybitnym: politykom (Václav Havel – Uniwersytet Warszawski), pisarzom (Günter Grass – Uniwersytet Gdański), poetom (Tadeusz Róże-wicz – Uniwersytet Wrocławski), muzykom (Krzysztof Penderecki – Uniwersytet Jagielloński), istnieje jednak szczególna grupa osób otrzymujących doktoraty *honoris causa* – to profesorowie, to Akademicy.

Co powoduje, iż społeczność akademicka – której działanie opiera się w dużej mierze na zasadzie konkurencji – wybiera tę jedną jedyną osobę spośród równych sobie, tę pierwszą znakomitość, aby wyróżnić ją najwyższym honorem spośród innych – posiadających wspaniałe biografie – postaci?

Po pierwsze – jest to bez wątpienia dorobek naukowy, który uosabia niezaprze-czalny wkład w rozwój danej dziedziny wiedzy, a niekiedy wręcz przynosi przełom paradygmataczny. Po drugie – to nadzwyczajna osobowość, która potrafi porwać innych do działań: w imię prawdy, idei czy budowy nowej instytucji. Po trzecie – to unikatowa zdolność do stworzenia pokolenia intelektualistów, grupy wychowan-ków i współpracowników, którzy identyfikują się z jego akademickim autorytetem.

Mogę stwierdzić bez żadnego wahania, że biografia i osobowość Profesora Zbi-gniewa Kwiecińskiego spełniają te trzy warunki. Jest on Profesorem, który z całą pewnością zasługuje na doktorat *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Jest wspaniałym naukowcem, pedagogiem, dydaktykiem i działaczem oświatowym. Jego rola w rozwijaniu polskich nauk o edukacji jest niezaprzeczalna.

Jest bowiem Profesor Zbigniew Kwieciński autorem kilkuset artykułów i ponad dwudziestu książek, z których wiele weszło na stałe do kanonu lektur nie tylko pol-skich nauk o edukacji, a także szeroko rozumianej humanistyki. Przywołajmy choćby *Dynamikę funkcjonowania szkoły* (1990) (wydaną także w języku angielskim) *Socjo-patologię edukacji* (1992); *Tropy – próby – ślady. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (2002); *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* (2002); *Wykluczanie* (2002). Przywołajmy też choćby dwie znakomite książki, których był współautorem i współ-redaktorem: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* oraz *Psychologiczno--edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Wreszcie trudno nie wspomnieć – współredagowanego przez Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego i wydanego przez PWN – dwutomowego, najlepszego polskiego powojennego pod-ręcznika dla studentów pedagogiki (2003), którego sukces przeszedł wszelkie ocze-kiwania, jak również redagowanej przez niego przez ostatnie dekady kilkutomowej

serii „Nieobecne dyskursy” i kilkunastotomowej „Socjologia Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici”.

Książki Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego są fundamentalne dla zrozumienia współczesnych funkcji szkoły i edukacji. Stanowią źródło wiedzy i inspiracji, wyznaczają kolejne przełomy w myśleniu o społecznych funkcjach szkoły i edukacji. Są to książki, które stały się częścią polskiej akademickiej historii, częścią kultury umysłowej naszych czasów, a także zmieniły sposób postrzegania teorii i praktyki edukacyjnej. Niepowtarzalność twórczości naukowej Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego (i unikatowość jego roli w pedagogice polskiej) polega na konsekwentnym włączaniu w obszar swoich zainteresowań badawczych kolejnych, niekiedy wręcz przełomowych koncepcji, kategorii i pojęć (nieprzypadkowo to On właśnie wprowadził do Polski wiele „nieobecnych dyskursów”). Twórczość Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego ma przy tym charakter interdyscyplinarny: pedagogika łączy się tu nierozzerwalnie z socjologią, filozofią, psychologią, politologią i naukami o kulturze, dając fascynujący obraz przemian współczesnej edukacji. Jest On jednocześnie teoretykiem i empirykiem; badania służą tworzeniu teoretycznych conceptualizacji rzeczywistości, te z kolei stanowią punkt wyjścia formułowania i weryfikowania nowych hipotez badawczych. Zbigniew Kwieciński nie waha się stawiać tez kontrowersyjnych, formułować zaskakujących pytań i odpowiedzi, prowokować poprzez radykalne „nadawanie” i „odwracanie znaczeń”. Z perspektywy autora tej recenzji najbardziej unikatową cechą Zbigniewa Kwiecińskiego jako naukowca jest umiejętność natychmiastowego „uchwycenia” istoty czy esencji koncepcji, podejść teoretycznych lub badawczych względnie „konstrukcji intelektualnych”. Potrafi on przy tym w sposób bezbłędny wykorzystać możliwości, jakie daje nowy dyskurs, wyprowadzić wszystkie jego konsekwencje i konteksty. Książki i publiczne wystąpienia Zbigniewa Kwiecińskiego mają dzięki temu charakter niezwykle erudycyjny, intertekstualny; są wielowątkowe, bardzo intelektualne, żywe. Jest dla mnie też Zbigniew Kwieciński mistrzem „lapidariów” – syntetycznych zwrotów, które oddają urokliwie, a niekiedy drażniąco sens problemu lub debaty.

Któż nie pamięta znakomitych, trafiających w sedno zwrotów Zbigniewa Kwiecińskiego, które niemalże weszły do języka codziennego pedagogów: „agonia oświaty na wsi”, „zapętlenie kwestii edukacyjnej”, „i cóż po pedagogu w zbójceckich czasach?”, „błędne koło ubóstwa kulturowego”, czy „przesunięcie socjalizacyjne”.

Twórczość naukowa Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego odwołuje się – co trzeba wyraźnie powiedzieć – w swojej warstwie empirycznej do paradygmatu pozytywistycznego, jest jednak z drugiej strony jasno zorientowana na wartości. Chłodne

„szkiełko i oko” oraz „twarde badania empiryczne”, zresztą bardzo różnicowane, bogate w najtrudniejsze procedury, nie są zawieszane w społecznej próżni. W swoich analizach o charakterze wartościującym Zbigniew Kwieciński nawiązuje do szeroko rozumianej pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej; do idei edukacji egalitarnej, edukacji „równych możliwości”. Trzeba przy tym jednak dodać, że aksjologia nigdy nie stanowiła dla Zbigniewa Kwiecińskiego kryterium stawiania pytań badawczych

i sposobu przeprowadzenia badań; ich obecność jest jednak wyraźnie widoczna przy interpretacji ich wyników, a zwłaszcza formułowania postulatów polityki oświatowej.

O potęgde osobowości Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego świadczą także inne formalne aspekty jego społecznego i akademickiego funkcjonowania. W roku 1972 założył Stację Naukowo-Badawczą Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu, a w roku 1974 Zakład Socjologii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W latach 1991–1993 był dyrektorem Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a w latach 1993–1999 dziekanem-założycielem Wydziału Studiów Edukacyjnych tegoż Uniwersytetu. W latach 1998–2006 Profesor Zbigniew Kwieciński sprawował funkcję kierownika Katedry Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Obecnie kieruje Zakładem Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Profesor Zbigniew Kwieciński to także współzałożyciel Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a od 1989 roku jego prezes. Przez wiele kadencji był członkiem Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, członkiem Komitetu Badań Naukowych oraz ekspertem Państwowej Komisji Akredytacyjnej i ekspertem Uniwersyteckiej Komisje Akredytacyjnej ds. kierunku pedagogika.

Profesor Zbigniew Kwieciński był dwukrotnie wyróżniony nagrodą Wydziału PAN za najlepszą książkę roku w zakresie pedagogiki; dwukrotnie nagrodą I stopnia ministra edukacji narodowej za wybitne osiągnięcie naukowe; nagrodą Premiera RP w 2003 roku na wybitne osiągnięcie naukowe; Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Krzyżem Kawalerskim RP. Otrzymał doktorat *honoris causa* Uniwersytetu Opolskiego oraz doktorat honorowy Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Druga – obok *stricte* naukowej – płaszczyzna działalności akademickiej Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego zasługuje na równie wysokie uznanie. Otóż jest on twórcą dynamicznego środowiska akademickiego, wychowawcą dwóch już pokoleń naukowców, którzy identyfikują się z Jego postrzeganiem nauk o edukacji i z Jego filozofią nauki. W tym kontekście muszę podkreślić unikatową wprost cechę osobowościową Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego. Oto bowiem ma On niezwykle silną tożsamość naukową i jasno określone poglądy w kwestii metodologii i teorii badań naukowych, jednak z drugiej strony jest niezmiennie otwarty w tym zakresie na propozycje młodych adeptów nauki. Z nieustannym entuzjazmem wsłuchuje się w pomysły intelektualne akademickiej młodzieży i wspiera rozwój doktorantów oraz młodych doktorów, i może dlatego posiada niekwestionowany, symboliczny już, w polskiej pedagogice autorytet. W tym kontekście nie dziwi fakt, iż wypromował 19 doktorów, recenzował kilkadziesiąt doktoratów, kilkadziesiąt habilitacji i profesur. Większość uczestników jego słynnych, prowadzonych wspólnie z Profesorem Lechem Witkowskim, seminariów toruńskich z lat dziewięćdziesiątych pomyślnie zakończyło habilitacje i pracuje na stanowiskach profesorów.

Omawiając osiągnięcia Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, trudno nie wspomnieć o Jego konsekwentnej walce o wysoki status pedagogiki wśród innych nauk humanistycznych, a także działalności organizacyjnej. W tym drugim przypadku był



między innymi inicjatorem i współorganizatorem wszystkich odbytych dotychczas ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych, a także bardzo dużej liczby konferencji, seminariów, sympozjów i spotkań naukowych.

W ostatecznej konkluzji pragnę stwierdzić, iż wniosek o nadanie Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu doktoratu *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej popieram z pełnym przekonaniem. Jest On postacią wybitną, która w ostatnim ćwierćwieczu wywarła ogromny wpływ na rozwój pedagogiki polskiej, w tym również wrocławskiej. Jego dokonania i biografia stanowią swoistą krystalizację zmagania pedagogiki polskiej o uzyskanie własnej tożsamości. I doktorat *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej stanowiłby symboliczne tego potwierdzenie.



**Bogusława Dorota Gołębniak**

*Uniwersytet Dolnośląski DSW; Polska*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6163-5208>

**Opinia w związku z wszczęciem przez  
Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania  
zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab.  
Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu  
tytułu doktora *honoris causa* (skrót)**

Kontakt:	Bogusława Dorota Gołębiak boguslawa.golebniak@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Gołębiak, B.D. (2024). Opinia w związku z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora <i>honoris causa</i> (skrót). <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 99–104. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.9">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.9</a>
How to cite:	Gołębiak, B.D. (2024). Opinia w związku z wszczęciem przez Dolnośląską Szkołę Wyższą postępowania zmierzającego do nadania prof. zw. dr. hab. Kazimierzowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu tytułu doktora <i>honoris causa</i> (skrót). <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 99–104. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.9">https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.9</a>

Znaczący dla przyznania godności doktora *honoris causa* Profesorowi o szczególnej w polskiej akademii pozycji<sup>1</sup>, potwierdzonej już wszak przyjęciem przez Niego tego tytułu z rąk władz Uniwersytetu Opolskiego i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, przez niepubliczną uczelnię, powstałą i rozwijającą się w „nowych”, po 1989 r. warunkach, jest ten szczególny wymiar Jego całonocnej działalności i dokumentujących ją dokonań, który określa się jako ZAANGAŻOWANIE.

**Zaangażowanie w zmianę społeczną** w Polsce Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego ma niewątpliwie inteligencki, w dobrym, bo klasycznym tego słowa rozumieniu, charakter. Odnosi się do Niego w pełni, przypomniane niedawno przez Sławomira Sierakowskiego, szefa „Krytyki Politycznej”, zdanie Bohdana Cywińskiego z książki *Rodowody niepokornych*, że „inteligenta, który występował w obronie zniewolonego społeczeństwa, charakteryzowało nie tylko wykształcenie i/czy wykonywanie wolnego zawodu, ale nade wszystko krytyczne myślenie, gotowość do poświęceń, zgoda na ryzyko obustronnego niezrozumienia (zarówno ze strony elit jak i mas), a także ‘aktywny stosunek do ideologii’, czyli opuszczenie pozycji neutralnych”<sup>2</sup>. O ile jednak, w stosunku do wielu aktywistów czasów *Solidarności* często formułowany dziś jest zarzut, że po wyjściu z podziemia porzucili etosowy wymiar swego „inteligentckiego zaangażowania” na rzecz rzucenia się w wir takiego budowania nowego ustroju, w którym wielu zdarza się mylić pasywność z liberalizmem, a cynizm z dystansem

1. Pozycję tę najlepiej można zilustrować, przytaczając garść następujących faktów i liczb. Absolwent UMK w Toruniu, uczeń profesora Kazimierza Sońnickiego i Ludwika Bandury, zasłynął przede wszystkim jako autor najpierw terenowych uczestniczących, a następnie zespołowych badań podłużnych nad tą samą kohortą młodzieży pozbawianą przez system realizacji szans rozwojowych. „Po drodze”, jak mówi, zdobył „wszystkie” dostępne w Polsce stopnie i tytuły naukowe: doktorat (1970); habilitacja (1973); tytuł profesora nadzwyczajnego (1979) i zwyczajnego (1988). Wypromował 25 doktorów, był wielokrotnie recenzentem w przewodach doktorskich, habilitacyjnych i w postępowaniach prowadzących do uzyskania tytułu naukowego. Jest autorem i redaktorem ponad 20 prac zwartych oraz ponad stu artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych. Dwa razy otrzymał nagrodę ministra I stopnia za osiągnięcia naukowe. Dwukrotnie nagrodzono Go nagrodą I Wydziału PAN za najlepszą książkę roku w pedagogice. W 2003 r. uzyskał nagrodę premiera za wybitne osiągnięcia naukowe – za wydany w 2002 roku tryptyk: *Wykluczanie, Bezbronni, Nieuniknione*.

2. S. Sierakowski, *List otwarty do partii*, „Gazeta Wyborcza”, 18–19 czerwca 2011, s. 24–25.

(dawniej zło społeczne wyjaśniano fałszywym obrazem rzeczywistości, dziś ludzie wiedzą, że to, czym się kierują, to iluzja, ale nadal to robią, pisze Žižek), o tyle Profesor Kwiecieński swą działalnością udowadnia i uczy innych, że człowiek zdobywa wiedzę po to, aby z jej udziałem zmieniać świat na lepszy, a nie po to, by z jej pomocą godzić się z tego świata niedoskonałościami. Demaskowanie nierówności szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z terenów wiejskich i małomiasteczkowych, pochodzących z mniej wykształconych środowisk rodzinnych, stanowi jeden z głównych nurtów w dorobku publikacyjnym Profesora w okresie 1970–1990. Wydany wtedy tryptyk: *Funkcjonowanie szkoły w środowisku. Studium wsi peryferyjnej* (1972); *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym. Studium badawcze w aspekcie zasady jednolitości szkolnictwa* (1972); *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne* (1972), a następnie seria raportów z podłużnych badań zespołowych realizowanych pod Jego kierunkiem (*Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, 1973; *Losy szkolne i poziom umysłowy młodzieży a różnicowanie społeczne*, 1973; *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, 1974; *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, 1975; *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, 1980), były znaczące dla rozwoju (nie)publicznego krytycznego dyskursu oświatowego. Jako przykłady wagi odegranej przez Niego roli służą najlepiej takie fakty z jego biografii, jak kilkakrotne próby władz PRL pozbawienia Go pracy, z represjami za obronę profesora Leszka Nowaka włącznie, i miejsce eksperta przy „okrągłym stole”.

Określenie zaangażowanie oddaje najlepiej istotę pisarstwa naukowego Profesora i po 1989 roku. Zarówno raporty z badań (zob. np. opublikowaną także w języku angielskim monografię *Socjopatologia edukacji* (1992), raporty z kontynuowanych w „nowej” Polsce badań podłużnych, takie, jak: *Nieuniknione*.

*Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* (2002), *Wykluczenie* (2002), *Bezdomni. Odpad szkolny na wsi* (2002)), jak i studia teoretyczne (zob. np. współredagowany przez Niego zbiór *Spory o edukację*, tom dyskontujący okres poznański w Jego życiu *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza* (2000), monografię *Między patosem a dekadencją. Studia socjopedagogiczne* wydaną już we Wrocławiu w 2007 roku), uzupełnione około 100 mniejszymi objętościowo publikacjami, niesie wielopiętrowe diagnozy polskiej sytuacji edukacyjnej w całym jej socjopolityczno-kulturowym uwikłaniu.

Demaskowanie – na różnych poziomach, w różnych skalach i w różnych obszarach tzw. niesprawiedliwości – pełni w tej twórczości dwie funkcje: z jednej strony zaprasza nas, czytelników, do zrewidowania – w oparciu o nowe idee konstruowane dziś w szeroko rozumianej humanistyce – naszych rutynowych wyobrażeń zaciemniających obraz zmiany teorii i praktyki edukacji, której jesteśmy jednocześnie „sprawcami” i „ofiarami” (służy temu ostry, często metaforyczny język), z drugiej zaś może być (i jest) percypowane jako wezwanie do podejmowania projektów transformujących „nową” kulturę oświaty (zob. np. teksty referatów na organizowanych wiosną 2011 roku konferencjach WSE UAM w Gułtowych i WNP DSW we Wrocławiu). To poszukujące granic naszych możliwości otwarte eksperymentowanie z nowymi ideami czy koncepcjami wyznaczone jest przez ten rodzaj utopijnego dyskur-

su, o którym za Pauliem Ricoeuirem mówimy, że stanowi „przednią straż człowieka kroczącego ku światłu i dojrzałości”, bo człowiek „zmieniając wyobraźnię, zmienia egzystencję”.

Zaangażowanie w tworzenie środowisk naukowych to drugi, ale nie w znaczeniu kolejny, bo przeplatający się z innymi, wymiar bycia Profesora w świecie akademii. Już w okresie PRL zdołał stworzyć alternatywne wobec oficjalnego nurtu miejsca prowadzenia przywoitych studiów i badań naukowych. Najpierw była to szkoła wiejska, następnie stacja badawcza Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN (założona w 1972 roku) i Zakład Socjologii UMK w Toruniu (od 1974 r.). Ukonstytuowana przestrzeń do prowadzenia niezależnych badań (uczestniczących i podłużnych) budzić może rodzaj „dobrej” zazdrości – nie tylko ze względu na efekty publikacyjne, czy zdolność do twórczej transpozycji najnowszych trendów współczesnej humanistyki (i to mimo zamkniętych granic), ale i budowania wskroś regionalnych wspólnot uczonych, młodych badaczy i praktyków. Czwartkowe seminaria, realizowane pod hasłem *Społeczne aspekty wychowania*, stanowią często dziś przywoływany epizod biograficzny wielu profesorów, a plon tych spotkań – kilka tomów *Nieobecnych dyskursów* oraz *Socjologii Wychowania – AUNC* – stanowi „obowiązkowy” kanon lektur kolejnych generacji polskich pedagogów.

Realizacji maksymy – „człowiek nie tylko podlega wpływowi środowiska, ale i sam je tworzy” doświadczyłam w trakcie 8 lat pracy pod Jego kierunkiem najpierw w Instytucie Pedagogiki, a następnie na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zaangażowanie w budowanie nowoczesnego, otwartego na to, co dzieje się we współczesnej nauce społecznej, środowiska, było wolne od takich aspektów, jak uprzednia przynależność (nie tylko paradygmatyczna) współpracowników czy zgodność podejmowanych przez nich badań ze sposobem uprawiania pedagogiki lub socjologii wychowania wykreowanym w Jego szkole. Każdy pomysł – na artykuł, na książkę, był życzliwie dyskutowany i wnet zyskiwał wsparcie „realizacyjne” w postaci dofinansowania studiów naukowych (także za granicą), udostępnienia lektur oraz forum debaty. Warto też wspomnieć, że w okresie pełnienia przez Profesora funkcji dyrektora Instytutu Pedagogiki, a następnie dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych systematycznie odbywały się sygnowane trzema nazwiskami – Zbigniewa Kwiecińskiego, Jerzego Brzezińskiego i Lecha Witkowskiego – interdyscyplinarne seminaria naukowe przybliżające takie postaci współczesnej humanistyki/nauki społecznej, szczególnie jej krytycznego nurtu, jak m.in. Henry Giroux, Peter McLaren i Jürgen Habermas. Organizowane też były ogólnopolskie konferencje skupiające przedstawicieli wszystkich ośrodków myśli i badań pedagogicznych w Polsce. To także w tym okresie, bo w 1992 roku, podjęta została, z powodzeniem następnie rozwijana (w latach 1995; 1998; 2001; 2004; 2007; 2010) inicjatywa ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych poświęconych dyskusji najważniejszych dla polskiej pedagogiki i oświaty problemów. Jednym z najbardziej znaczących i znaczących efektów działalności w UAM (Profesor Kwieciński był tu też twórcą i kierownikiem Zakładu Socjologii Wychowania) był wysyp książek naukowych oraz liczba przeprowadzonych przewodów ws. nadania stopni i tytułów

naukowych. Należy przy tym dodać, że po uzyskaniu przez WSE UAM uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego wiele z tych przewodów było wszczynanych na wnioski adiunktów zatrudnionych także w innych, niż UAM, uczelniach.

Rewitalizacji poddany też został obszar dydaktyki akademickiej. To Profesor Kwieciński doprowadził do wydania w języku polskim podręcznika z socjologii wychowania autorstwa Rolanda Meighana, stanowiącego w latach 90. podstawę zaznajamiania studentów (doktorantów oraz nauczycieli akademickich) także z innym, od poznańskiej tradycji, sposobem oglądania zjawisk społecznych związanych ze szkołą i z edukacją. On także był pomysłodawcą i współredaktorem mającego już kilka wydań dwutomowego podręcznika akademickiego *Pedagogika* (PWN) oraz „Forum Oświatowego” – czasopisma wydawanego pod egidą założonego przez Niego i z powodzeniem dotąd kierowanego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Zdolności do tworzenia twórczych środowisk doświadczyły też kolejne miejsca profesjonalnego zaangażowania Profesora Kwiecińskiego – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (gdzie za Jego „kadencji” nowo powstały Wydział Pedagogiczny uzyskał prawa do nadawania stopnia naukowego doktora habilitacyjnego) oraz Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu. Założyciele, władze i społeczność tej nowej, budowanej w demokratycznych warunkach, instytucji akademickiej mówią otwarcie o tym, jak obecność w niej Profesora – Jego merytoryczne i osobowe wsparcie – powoduje, że podzielane we wspólnocie idee mogą przybierać materialny kształt. Afiliowana przy DSW działalność Profesora Kwiecińskiego jest ważna i dla innych środowisk. Kierowane przez niego Centrum Studiów Zaawansowanych jest organizatorem comiesięcznych spotkań dla *postdoc*ów, współorganizatorem cyklicznego seminarium międzynarodowego *Teorie edukacyjne w ogniu krytyki*, oraz spotkań, realizowanych pod egidą *Forum Humanitas*, podejmujących, z udziałem uczonych z kraju i z zagranicznych ośrodków akademickich (a także tzw. decydentów szczebla ministerialnego i kolegialnych ciał decyzyjnych) kluczowe dla rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce tematy.

Ze wspieraniem pozycji pedagogiki w nauce krajowej i w międzynarodowym otoczeniu mamy też do czynienia za sprawą udziału Profesora Kwiecińskiego w pracach wielu ogólnopolskich gremiów naukowych – zarówno decyzyjnych, jak i opiniotwórczych. Profesor przez kilka kadencji był członkiem Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych, a także Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, stowarzyszenia, które obdarzyło go też tytułem członka korespondenta. Od 1998 roku pełni funkcję prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którego był współzałożycielem w 1981 r. Doceniany przez kolegów reprezentujących pokrewne dyscypliny, często zapraszany do udziału w prestiżowych kongresach (np. w odbywającym się niedawno w Krakowie Kongresie Kultury Polskiej), w panelach dyskusyjnych, takich np. jak ten odbywający się w DSW (z udziałem profesora Jerzego Pomianowskiego, redaktora Adama Michnika i prof. Elżbiety Matyni na temat demokracji performatywnej), dba o wskazanie współudziału innych pedagogów – nie tylko bezpośrednich uczniów – w argumentacji prezentowanego stanowiska.

Szanowany – za ogromną życzliwość przy jednoczesnym stawianiu wysokich wymagań – przez studentów, doktorantów i ich opiekunów naukowych, chętnie słuchany przez szeroką publiczność – nie tylko adeptów nauki, ale praktyków i aktywistów – którą pozyskuje celnością sądów oraz atrakcyjnymi, zmuszającymi do pomyślenia na nowo siebie i świata, ideami, w pełni zasługuje na odebranie z rąk Jego Magnificencji, przyznawanej po raz pierwszy w historii Uczelni, najwyższej godności – doktoratu *honoris causa* Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.



Kazimierz Zbigniew Kwieciński

*Dolnośląska Szkoła Wyższa*

**Wykład**

***Nierówno pod sufitem***

---

Jak cytować: Kwieciński, K.Z. (2024). Wykład *Nierówno pod sufitem*. *Forum Oświatowe*, 38(2), 105–116. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.10>

---

How to cite: Kwieciński, K.Z. (2024). Wykład *Nierówno pod sufitem*. *Forum Oświatowe*, 38(2), 105–116. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.10>

---

Jednym z najważniejszych postulatów organizacji i funkcjonowania systemów oświatowych w nowoczesnych demokracjach jest równość szans, równy udział i prawo do osiągania najwyższych wyników edukacyjnych przez dzieci i młodzież niezależnie od właściwości ich rodziny pochodzenia: statusu społecznego, wykształcenia, zamożności, miejsca zamieszkania, rasy, płci, wyznania religijnego, przynależności etnicznej, światopoglądu (Borowicz; Kwaśnica). Czy nierówności społeczne, zależne od rodziny pochodzenia, znikają, gdy pod jakimś względem osiągnięty zostanie stan pełnej realizacji równości szans edukacyjnych? **Stan pełnej realizacji pewnej normy, osiągnięcia maksymalnego stanu rzeczy nazywamy tu syndromem nasylenia lub efektem sufitu.**

Badanie i krytyczne analizowanie nieoczekiwanych efektów zmian edukacyjnych ma swoją tradycję, szczególnie bogatą w studiach Raymonda Boudona nad efektami odwrócenia, w pracach amerykańskich socjologów i etnologów nad ukrytym programem szkoły (Jackson, Gordon), oporem i inwersją symboliczną (McLaren), nieakademickimi efektami wyższej edukacji (Dougherty, Hammack). Sam też wskazywałem w badaniach empirycznych na bumerangowe efekty celowych zmian oświatowych, na efekt pułapki *off side*owej w naśladowczej reformie oświaty (1982) oraz na ukrytą przemoc strukturalną i symboliczną szkoły (1990).

Wskażę tu na cztery przykłady nieoczekiwanych skutków efektu sufitu, w postaci pojawiania się nowych form nierówności społecznych w edukacji i w związku z edukacją: dotyczy to pełnej dostępności szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, udziału kobiet w studiach wyższych, szerokiej dostępności do wyższych stopni akademickich oraz korelatów osiągnięć szkolnych w momencie szczytu możliwości życiowych. Pragnę podkreślić, że o trudnych problemach, które tu poruszam, można chyba i trzeba mówić w tym szczególnie wyróżniającym się środowisku akademickim, jakim jest Dolnośląska Szkoła Wyższa, a w niej Wydział Nauk Pedagogicznych.

#### PRZYKŁAD PIERWSZY

Po roku 1990 w Polsce struktura szkolnictwa średnich szczebli, a następnie ilość i struktura szkół wyższych przestały być centralnie sterowane i reglamentowane, państwo zrezygnowało z jakiegokolwiek kontroli nad wyłaniającymi się nowymi strukturami szkolnictwa średnich i wyższych szczebli. Każda rodzina może od tej pory i do dziś posłać dziecko do dowolnego typu szkoły średniej i każdy absolwent może studiować na dowolnej uczelni i kierunku studiów, pod warunkiem, że stać go na opłacenie czesnego na kierunku studiów realizowanych w trybie komercyjnym. Jakie są tego efekty?

- 1) Upowszechniło się społecznie przekonanie, że warunkiem koniecznym do jakiegokolwiek kariery jest ukończenie studiów wyższych (Bauman; Zandeki; Hadjar i Becker). Na przykład Zygmunt Bauman pisze: *Ukończenie studiów stało się dzisiaj minimalnym warunkiem, którego spełnienie pozwala mieć nadzieję godnego i bezpiecznego życia.* [A zarazem] *wykształcenie pozostaje przywilejem mniejszości* (s. 28–29).
- 2) Nastąpiła eksplozja popularności liceów ogólnokształcących, prowadzących najkrócej, najskuteczniej i najtaniej do studiów wyższych. Gwałtowna zmiana ilościowa przedłużająca jednolite kształcenie na poziomie średnim musi zaowocować spadkiem jego poziomu (por. Kwieciński 1975; Dudzikowa i Wawrzyniak-Beszterda, red.). Nastąpiła nieuchronna segmentacja liceów ogólnokształcących, skorelowana ze strukturą społeczną: im lepsze liceum, tym wyższe skumulowane kapitały rodzinne i wcześniejsze osiągnięcia szkolne (Domalewski i Mikiewicz; Dolata; Mikiewicz; Sadownik).
- 3) Zarazem szybko nastąpiła zapaść ilościowa (gwałtowny spadek liczby szkół i uczniów) i jakościowa (nienadążanie za potrzebami rynku pracy) szkolnictwa zawodowego szczebla wstępnego (zasadniczych szkół zawodowych) i średniego (technika) skorelowana negatywnie ze strukturą społeczną rodzin uczniów: do szkół zawodowych idą dzieci z rodzin ze skumulowanymi brakami kapitałów kulturowego, ekonomicznego, społecznego i z najniższymi osiągnięciami szkolnymi (Kwieciński 2002, „Społeczeństwo w drodze do wiedzy”).
- 4) Feminizacji liceów ogólnokształcących i powszechnej wyuczoney bezradności matematycznej dziewcząt (Kopciewicz) towarzyszyło wycofanie matematyki z egzaminu maturalnego.
- 5) Nastąpił skokowy wzrost popytu na studia wyższe bez zaawansowanej matematyki.
- 6) Ekspłodował rozrost rynku edukacyjnego na poziomie wyższym, zdominowanego przez kierunki uznawane za łatwe. Towarzyszyły temu: wczesna profesjonalizacja (licencjaty jako studia zawodowe) i kredensjalizacja (Melosik) wyższego wykształcenia (dyplomy, a nie kompetencje). Wzmogły się procesy szybkiego nasycenia rynku pracy, postępującego rozrzedzenia profili studiów i potrzeb rynku pracy.
- 7) Beneficjentami tych zmian okazują się dzieci z rodzin o wysokich kapitałach, które bezpłatnie studiują, które mają wyższy poziom i wysokie stopy zwrotu (za trudniałość, stanowiska, płace).
- 8) Ofiarami tych zmian są dzieci z rodzin o niskich kapitałach – oczywiście nie bez wyjątków (Grochalska) – które nie tylko nie studiują, ale ukończyły szkoły zawodowe nieprzystosowane do rynku pracy, albo studiują na kierunkach płatnych, w większości w trybie zaocznym (kosztem rodziny, z której podatków studiują owi beneficjenci), a zarazem niezapewniających wysokich kompetencji, lepszej pracy, awansu i płacy po ich ukończeniu. *Uzyskaliśmy efekt szeroko otwartych drzwi obrotowych szkolnictwa wyższego* (Jacobs): przez nie młodzi wchodzą z nadziejami, wychodzą już bez nich. Mamy oto pokolenie dobrze wykształconych,

ale bezrobotnych młodych ludzi. Na pewnym obserwowanych roczniku absolwentów historii sztuki w UAM na 100 osób 10 lat po studiach zgodnie z wyuczonym zawodem pracuje jedna osoba, jedna jest urzędniczką od zamówień, a jedna kelnerką; pozostali nie mają pracy. Nie dziwią już kogokolwiek kelnerzy, barmani czy taksówkarze z doktoratami (por. Mayer, Schnettler, Aisenbrey).

- 9) W efekcie nasycenia poziomu skolaryzacji nastąpił *wzrost nowych różnic społecznych* w szkolnictwie oraz na jego wyjściu (Boudon).
- 10) Efekt sufitu prowadzi nie tylko do realnie większych nierówności, ale zarazem do subiektywnego podwójnego przesłaniania sytuacji tych, którzy nie mogli skorzystać z szerokiego dostępu do szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, czyli do fałszywej świadomości tych, którym się udało, oraz do poczucia większej deprywacji u tych, którzy czują się przegrani. Wysoka skolaryzacja okazała się *skoliaryzacją*, jak H. Giroux ironicznie nazwał marginalizujący efekt umasowienia studiów (od „scolium”). Wydarzenia z kilku nocy sierpniowych (2011 roku) w Londynie i innych miastach angielskich są dobrą ilustracją zbiorowego poczucia deprywacji młodzieży bez szans na sukces edukacyjny i zawodowy, poczucia przekazywanego międzygeneracyjnie i środowiskowo, które może być tak silnie skumulowane, że wystarczy jakikolwiek pretekst, by spowodować wybuch.
- 11) Dodatkowo efekt nasycenia na poziomie krótkich studiów wyższych prowadzi do szybkiej zapaści właściwych studiów akademickich, czyli studiów wyższych jako takich, z czym wszyscy ich uczestnicy wydają się przejściowo pogodzeni, aż do wybuchu buntu społecznego przeciwko odkrytemu oszustwu (Boudon; Bourdieu). Jest to uboczny *efekt Lucyfera* (Zimbardo).
- 12) Łańcuchowa zapaść studiów wyższych w wyniku upowszechniania ich krótkich form została opisana w latach siedemdziesiątych przez wymienionych socjologów francuskich. Powtórzenie w skali państwa cudzego błędu to *efekt pułapki offside'owej*. Efekt taki już raz się nam przydarzył na początku lat siedemdziesiątych, jako naśladownictwo rzekomych sukcesów radzieckich w upowszechnieniu jednolitej szkoły średniej (Kwieciński, s. 147; Kwieciński, s. 219–220). Efekt ten jest przejawem utraty przez polityków elementarnego instynktu wychowawczego (rozumu edukacyjnego), w który normalnych dorosłych ludzi wyposażała ewolucja (o przyczynach piszę niżej).

#### PRZYKŁAD DRUGI

Wieloletnim dążeniem emancypacyjnym kobiet był ich równoprawny dostęp do szkolnictwa wyższego. Normatywnym miernikiem osiągnięć w tym zakresie był i jest proporcjonalny udział kobiet i mężczyzn w strukturze studentów. Zarówno w Polsce („Społeczeństwo w drodze do wiedzy”), jak i w skali światowej udział kobiet w wyższym kształceniu przekroczył połowę studiujących na wyższych uczelniach i ich absolwentów (Gromkowska-Melosik). Czy to zakończyło walkę feministek o równy dostęp do wykształcenia? Otóż nie. Oto ich argumenty, doskonale udoku-

mentowane przez badaczki kwestii kobiecych, szczególnie przez A. Gromkowską-Melosik:

- 1) Nawet w sytuacji, gdy kobiety mają podobny do mężczyzn udział w wyższym kształceniu, to średnie stopy zwrotu ich wykształcenia na rynku pracy są niższe. Podobny poziom wykształcenia kobiet i mężczyzn nie owocuje podobnymi dochodami („Społeczeństwo w drodze do wiedzy”).
- 2) Kierunki studiów, na których dominują kobiety (bez matematyki), zapewniają im niższe statusy zawodowe niż studiowanie na kierunkach obleganych przez mężczyzn. Jest to jeden z efektów wyuczonej bezradności matematycznej, którą wyrabiają u dziewcząt szkoły średnie (Kopciewicz).
- 3) Aby dorównać karierom mężczyzn, kobiety muszą znacząco przekraczać ich kwalifikacje (dodatkowe studia, kursy i staże), pomimo wymuszonych przez płęć przerw macierzyńskich (Ostrouch-Kamińska; Sekaran).
- 4) Jeżeli jednak kobiety osiągają najwyższe statusy wykształcenia i pozycji zawodowych, to i tak są niżej opłacane niż mężczyźni, np. profesorowie, adwokaci, szefowie firm, najwyższe stanowiska administracyjne i polityczne (Kwieciński 2010).
- 5) Przewaga statusowa i zarobkowa kobiety utrudnia jej sytuację w związku z mężczyzną. Nasilają się: zazdrość, konflikty, agresja, przemoc, kryzysy, rozwody (Nowak-Dziemianowicz; Ostrouch-Kamińska).
- 6) Walka kobiet o wysokie pozycje społeczne wyzwala wśród kobiet rywalizację o większym natężeniu niż ich rywalizacja z mężczyznami (Gromkowska-Melosik).
- 7) W wyniku walki o wysokie statusy często następuje maskulinizacja kobiet, a zatem efekt odwrócenia płci. Kobiety na najwyższych stanowiskach tracą kobiecość (Gromkowska-Melosik).

### PRZYKŁAD TRZECI

Eksplozja studiów wyższych wywołała wiele skutków ubocznych. Jednym z ważniejszych jest wysoki popyt na kadry z wysokimi kwalifikacjami akademickimi: doktoratami, habilitacjami i profesurami. Polskie prawo o szkolnictwie wyższym, w dobrej intencji jego twórców utrzymania wysokiego poziomu studiów, preferuje wyjątkową pozycję doktorów habilitowanych i profesorów tytularnych, których określona liczba jest warunkiem prowadzenia kierunków studiów kolejnych trzech stopni: licencjackich, magisterskich i doktorskich. Uzyskanie habilitacji i tytułu naukowego przez ostatnie lata było warunkiem sukcesu na akademickim rynku pracy. Zarazem jednak napór na te stanowiska był tak silny, że przyniósł wiele skutków ubocznych.

- 1) Awanse na skrót. Wielu kandydatów do habilitacji nie spełniało i nie spełnia wymagań wysokiej jakości dorobku twórczego i poszukują oni ścieżek ułatwionego awansu akademickiego: z upozorowanym dorobkiem za granicą, familiarnie i „plemiennie” (wśród znajomych i „krewnych królika”), we wspólnotach zawodowych, światopoglądowych i w związkach (popieranie „swoich” – oficerowie, księża, dary miłosne), poprzez nieuczciwe zapożyczenia, plagiaty, auto-

plagiaty i zwykłą korupcję. Te same strategie przeniesiono z czasem na awanse profesorskie, znacznie wcześniej, bo u progu polskiej „transformacji” poprzedzone zniesieniem stanowiska docenta i zastąpienie go stanowiskiem profesora nadzwyczajnego danej uczelni. Do tego doszedł szeroki dopływ do tytułów profesorskich w pedagogice osób, które nigdy wcześniej nie opanowały kanonu pedagogiki polskiej.

- 2) Przeciążenie. Pomimo tych zjawisk rynek akademicki pozostawał nienasycony. Przy niskich nakładach państwa na szkolnictwo wyższe i głódowych płacach nauczycieli akademickich (*breadless academic; brotlose Akademiker* – Mayer, Schnettler, Aisenbrey) spowodowało to ich wieloetatowość. Kilkulub wieloetatowość – oprócz oczywistych skutków pozytywnych (wzrost płac, szersze wykorzystanie kwalifikacji kadry akademickiej) – przyniosła rozerwanie związku między pracą naukową, badawczą a pracą dydaktyczną, która przestała być funkcją ustawicznego rozwoju naukowego kadry akademickiej, a ta szybko i łatwo pogodziła się z rolami wykładowców, uprzednio starannie rozróżnianych od funkcji pracowników naukowo-dydaktycznych.
- 3) Odróżnicowanie stało się jednym z ubocznych efektów tych procesów. Jest to przesłanianie rzeczywistych różnic akademickich przez takie same fasady nazw stanowisk. Kto odróżni profesora z dużym dorobkiem i własną szkołą naukową od ledwie upieczonego doktora habilitowanego, czasem upieczonego na boku? Niejeden profesor, pracujący na etatach w kilku uczelniach, nigdy nie wymyślił żadnej nowej idei i nie wykonał ani jednego samodzielnego i oryginalnego badania naukowego. Innym typem odróżnicowania jest równe traktowanie pracowników uczelni w każdym ich wieku. Tymczasem ludzie rozmaicie się starzeją, nie każdy nauczyciel w późnej dorosłości jest w tak dobrej formie, jaką dysponował 30 lat wcześniej.
- 4) Deprofesjonalizacja (Magala) jest kolejnym procesem towarzyszącym dużej otwartości dla karier akademickich i długotrwałości pracy na uczelniach. To wygasanie z wiekiem wcześniej nabytych kompetencji (*de-skilling*). Bardzo zdolni i ambitni ludzie, którzy za młodu osiągnęli wysokie stopnie i tytuły naukowe, dość wcześnie wytracają węgę twórczą, ale mając wysokie pozycje i tytuły, zaczynają używać swoich umysłów niezupełnie zgodnie z ich wcześniejszym wyposażeniem. Chętnie przyjmują „godności” rektorów, ministrów, doradców najważniejszych polityków, bardzo często są kierownikami katedr. Profesorowie-ministrowie, którzy dokonują radykalnych reform systemu edukacji, nie mając pojęcia o edukacji i nie radząc się specjalistów, czynią wielkie szkody na skalę powszechną i na wiele lat. Podobnie jest z byłymi fizykami czy byłymi biologami, którzy biorą się za zarządzanie tak skomplikowanymi systemami jak wyższe uczelnie, które to (zarządzanie) nie ma nic wspólnego z fizyką czy biologią. Jak profesor filozofii może kompetentnie przygotować licencjusza do zawodu (jakiego?) po trzyletnich **zawodowych** studiach filozoficznych? Pewien (były) profesor matematyki jako wiceminister zaproponował powołanie nowej dyscypliny naukowej – „nauki o polityce edukacyjnej” zamiast, czy obok,

pedagogiki, ponieważ chciałby mieć prosty przepis dotyczący kierowania systemem edukacji, bez czytania zawiłych prac pedagogicznych. Jako były matematyk nie zauważył, że „kierowane” przez niego szkolnictwo wyższe dryfuje wraz wirami powodowanymi przez „niewidzialną rękę rynku”, a zwolennicy neoliberalizmu uważają to przy tym za proces zdrowy i naturalny (Jonathan; Potulicka i Rutkowiak).

Wypaleni zawodowo i zasiedziali w Polsce starzy kierownicy katedr zaczynają z czasem postrzegać wybitnych młodych naukowców, po ich stażach i studiach zagranicznych, jako swoich rywali. Życie w katedrze zamienia się w piekielko. Ci młodzi, zdolni wolą odejść gdziekolwiek, niż w tym tkwić. Także wyjechać na stałe za granicę (Szafranec).

- 5) Segmentacja uczelni w opinii publicznej i w oczach pracodawców (Nixon) jest kolejnym efektem nasycenia rynku edukacyjnego. Różne uczelnie oferują podobne stopnie zawodowe. Z czasem ich byli, aktualni i przyszli „klienci” zaczynają się orientować co do wartości studiów i dyplomów poszczególnych uczelni, stosując zresztą różne kryteria (jakość i poziom studiów, prestiż dyplomu, łatwość przebiegu i ukończenia studiów, atrakcyjność uzyskanego wykształcenia i dyplomu na rynku pracy). Niewiele pomagają w tej orientacji ogłaszane rankingi wyższych uczelni, które rządzą się swoimi tajemniczymi i zakulisowymi regulami. Zdolna i ambitna młodzież potrafi w tym samym mieście akademickim formalnie studiować na słabo obsadzonym kadrowo kierunku, ale prestiżowym uniwersytecie, a przychodzić na wykłady, odczyty, seminaria i dyskusje w doskonale obsadzonej kadrowo uczelni niepublicznej, która w rankingach uczelni i w społecznym prestiżu dyplomów jest daleko w tyle od owego uniwersytetu.
- 6) Atomizacja (Nixon) jest procesem, towarzyszącym rozproszeniu i zwielokrotnieniu obciążeń zawodowych kadry profesorskiej, która przestaje angażować się w tworzenie wspólnot i szkół akademickich. Seminaria, konsultacje, doradzanie, długie dyskusje naukowe nie liczą się jakkolwiek w dorobku profesora, nie są doceniane ani szanowane. Każdy pracuje na swój rachunek i to dosłownie. Krzewi się „darwinizm społeczny” na wyższych uczelniach (Slaughter, Leslie; Tompkinson), któremu sprzyjają „pośpiech i cynizm” młodego kapitalizmu (Doda).
- 7) Frakcjonizacja (Nixon) jest nowym typem różnicowania dochodów pracowników akademickich według reguł rynku. Najlepiej zarabiają ci, którzy pracują na kierunkach studiów, na które jest wysoki popyt, a nie ci, którzy są najlepiej wykształceni i twórczy (por. Gewirtz, Cribb; Kwieciński 2010). Skąd się u nas wzięło, na przykład, tylu akademickich specjalistów od ekonomii kapitalistycznej na wielu modnych kierunkach ekonomicznych po dziesiątkach lat uprawiania ekonomii socjalizmu? Wybitni fizycy, stłoczeni w instytutach PAN-wskich i opłacani jak robotnicy niewykwalifikowani, czy fizycy w instytutach uniwersyteckich, w których jest więcej profesorów niż studentów, mogą tylko sobie pomarzyć o dochodach nauczycieli studiów z kosmetologii, bezpieczeństwa narodowego czy nauk o rodzinie.

Oto co zdarzyło się w efekcie skolaryzacyjnego nasycenia: nowe różnice. Nierówno jest pod tym „sufitem”. Żeby tym nowym różnicom zaradzić, musimy je wszechstronnie zbadać i zrozumieć (Theborn).

#### PRZYKŁAD CZWARTY

Efekt nasycenia może być też odniesiony do poczucia szczytu możliwości życiowych w okresie późnej dorosłości (Oleś, Brzezińska) i ich związku z poziomem wcześniejszych osiągnięć szkolnych. Pozwalają to uchwycić badania podłużne. Podam tu tylko przykłady.

Oto przykładowo tu porównywana **para czterdziestolatków**, Władek i Jadwiga. Władek w szkole miał wyniki na poziomie półanalfabetyzmu; pracował jako robotnik niewykwalifikowany, od kilku lat jest na rencie z powodu urazu kręgu szyi; dorabia nocną pracę w piekarni, dzięki której ma bezpłatne pieczywo dla rodziny, oraz pracą na działce u teściów wynagradzaną w naturze (czasem dostaje kurę i kilka jajek); Władek w wieku 41 lat miał niepracującą żonę i sześcioro dzieci, w tym najmłodsze jeszcze jest uczniem szkoły zawodowej, a pozostałe dzieci ukończyły zawodową szkołę gastronomiczną, w tym tylko jedno pracuje zawodowo, czworo – to bezrobotni. Gdy miał 30 lat, planował dla swoich dzieci bardzo wysokie statusy społeczne. On sam ubolewa, że „na starość człowiek musi jeszcze pracować”, ale uważa to za konieczne, bo leki są drogie i wciąż trzeba żywić rodzinę. Swoje życie uważa za szczęśliwe, a zdrowie ocenia wysoko. Nie ma czasu wolnego, nie czyta, nigdzie nie bywa, nie ma innych kontaktów niż z najbliższą rodziną.

Jadwiga w szkole miała wyniki wysokie, pracowała jako nauczycielka, zmieniła zawód na urzędniczkę do spraw organizacji imprez kulturalnych, ale jest rozczarowana, chce podjąć studia i zmienić zawód; Jadwiga w wieku 40 lat miała męża lekarza i trzy córki w wybranej, elitarnej szkole podstawowej. Nie planuje przyszłości swoich dzieci; „same wybiorą to, co je będzie interesowało”. Czyta dużo powieści o profilu psychologicznym, podróżuje z rodziną, zwiedza z nią kraj i świat. Ciągłe szuka swej tożsamości, czuje się młoda, wciąż niespełniona.

Inna porównywana **para pięćdziesięciolatków** – Jerzy i Halina. Jerzy, w szkole miał wyniki wysokie; w wieku 52 lat miał wieloletnie doświadczenie zawodowe jako architekt w kilku biurach państwowych, kilka lat pracował w prywatnej firmie architektonicznej za granicą, obecnie prowadzi własną firmę projektową, ma za sobą duże i skomplikowane projekty i ich realizacje, ma bardzo krytyczne zdanie o polityce przestrzennej i architektonicznej w swoim mieście, zwłaszcza o łączeniu w przestrzeni miejskiej zabytków i obiektów nowoczesnych; próbował dzielić się swoimi doświadczeniami na miejscowym uniwersytecie, ale zrezygnował po tym, gdy przekonał się, że uczelnia nie dysponuje nowoczesnym sprzętem elektronicznym na miarę aktualnych wymagań zawodowych. Żona pracuje doraźnie jako tłumaczka na zleceniach twórczych o dzieło. Dwie córki studiują kierunki artystyczne i humanistyczne. Sporo podróżują. Jerzy nie podjął proponowanej pracy, wymagającej emigracji na stałe za ocean, choć jest niezmiernie krytyczny wobec tego, co dzieje się w ostat-



nich dwóch dekadach w Polsce, zarówno w skali kraju, jak w mieście, oraz w jego profesji. Jest w pełni sił twórczych, ma śmiałe plany zawodowe, ceni wysoko udane życia rodzinne.

Halina w szkole miała wyniki niskie, po niepowodzeniach przerwała naukę w szkole zawodowej, która zresztą przygotowywała do zawodu robotniczego na taśmie produkcyjnej w zlikwidowanej już fabryce; w wieku 18 lat wyszła za mąż, urodziła dwoje dzieci; pracowała jako sprzątaczką, robotnicą niewykwalifikowaną w fabryce; w wieku 52 lat była już od 18 lat bezrobotna, a z czasem – z powodu choroby oczu – na rencie; jej 34-letnia córka, po szkole zawodowej, wczesnym małżeństwie i rozpadzie związku, wróciła do rodziców, niedawno wyszła ponownie za mąż i dokończyła wieczorowo szkołę średnią. Syn (32 lata) wraz z rodziną mieszka w bardzo małym mieszkaniu komunalnym z rodzicami, skończył wieczorowe technikum, buduje dom pod miastem. Mąż także był robotnikiem i jest rencistą. Halina źle wspomina szkołę jako doświadczanie niesprawiedliwości i pułapkę życiową (nauka zawodu bez odpowiednich szans na rynku pracy, a potem jako wyrok na przygodne prace bez kwalifikacji, przyzwoitych zarobków i poczucia własnej wartości). Za największy sukces swojego życia Halina uważa jednorazowy wyjazd na wczasy nad morzem. Dostała raz skierowanie do sanatorium, ale nie stać ją było na ten wyjazd. Jest schorowana, niedbale, z wieloma błędami i opóźnieniami leczona, swoje życie uważa za monotonne, jest smutna i udręczona krzątaniem domową i biedą (na dzienne wydatki na utrzymanie pięcioosobowej rodziny przeznaczają z mężem 50 zł; syn czasem dokłada do opłat za prąd). Ma żal do dawnych nauczycieli, do służby zdrowia, pracodawców, polityków, księży. Niczego w swoim życiu nie planuje i nie oczekuje, poza remontem łazienki w ich mieszkaniu komunalnym, o co ubiega się bezskutecznie od kilku lat. Tak zatem wysokie albo niskie wyniki w okresie wczesnego kształcenia się są skorelowane nie tylko z jakością życia, sukcesem zawodowym i statusowym (Kwieciński 2002a), ale też z poczuciem najwyższych możliwości zawodowych i życiowych. Dla onegdajszych uczniów z najniższymi wynikami w nauce w szkole podstawowej ten szczyt możliwości i przełom życiowy, po którym następuje jego spadek, jawi się prawdopodobnie przed 35. rokiem życia. Dla dawnych uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi ów szczyt możliwości jest przeżywany w szóstej dekadzie ich życia, a nawet później.

Tak przeto osiągnięcie stanu nasycenia pożądanej dostępności edukacji przesuwają nierówności społeczne w inne ich sfery i formy, a zarazem uwarunkowane społecznie nierówności edukacyjne przynoszą kolosalne różnice w obiektywnym przebiegu życia oraz subiektywnym odczuwaniu pełni życia i jego przesilenia ku starości.

Te konstatacje są przyczynkami potwierdzającymi słuszność teorii reprodukcji, brzmiały być może fatalistycznie. To jednak tylko diagnozy, które nie przekreślają nadziei.

Powtórzę raz jeszcze za Stanisławem Lemem słowa napisane tuż po błysku i zapadłości polskiej „odnowy” października 1956 roku: „Ludzie zbudują, mimo wszystkie zawody, kłęski i tragiczne omyłki, lepszy świat. Gdybyśmy nie mieli działać z tą my-

ślą, utracilibyśmy wiarę w człowieka i jego możliwości, a wtedy lepiej byłoby nie żyć, przyjacielu” (*Dialogi*, s. 314).

#### BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z.: *Życie na przemiał*, przekład T. Kunz. Kraków 2007; Wydawnictwo Literackie.
- Borowicz R.: *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. Warszawa 1988; PWN.
- Boudon R.: *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Warszawa 2008; Oficyna Naukowa.
- Boudon R.: *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*. Kraków 2009; Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bourdieu P.: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa 2005; Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bourdieu P.: *Homo academicus*. Paris 1985; Polity Press.
- Brzezińska A.: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2010; Scholar. Doda A.: *Pośpiech i cynizm. Wokół teorii dyskursu Jacques’a Lacana*. Poznań 2002; Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dolata R.: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa 2008; Wydawnictwo UW.
- Domalewski J., Mikiewicz P.: *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Warszawa 2004; IRWiR PAN.
- Dougherty K., Hammack F. M.: *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej*. „Socjologia Wychowania AUNC”, t. 13, 1997.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków 2010; Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Giroux H. A.: *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia 1981. Gewitz S., Cribb A.: *Recent readings of social reproduction. Four fundamental problematics*. “International Studies in Sociology of Education” 2003 nr 3.
- Gołębiak B. D.: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań 1998; „Edytor”.
- Gordon D.: Hidden curriculum, w: *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, red. L. J. Saha, Oxford 1997; Pergamon.
- Grochalska M.: *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*. Kraków 2011; Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gromkowska-Melosik A.: *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamik postępu*. Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hadjar A., Becker R.: *Educational expansion. Expected and unexpected consequences, w: Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and US. Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective*, red. A. Hadjar, R. Becker, Bern 2009; Haupt Verlag.

- Jacobs J. A.: *Revolving doors. Sex segregation and women careers*. Stanford 1995; Stanford University Press.
- Jonathan R.: *State education service or prisoner's dilemma. The hidden hand as source of educational policy*. "British Journal of Educational Studies" 1990 nr 1.
- Kopciwicz L.: *Matematyka w ideologiach, ideologie w matematyce – badanie szkolnego funkcjonowania matematyki jako pola wytwarzania kultury*. „Forum Oświatowe” 2010 nr 1.
- Kwaśnica R.: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydanie 2. Wrocław 2007; Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Kwiecińska E. F., Kwieciński Z.: *Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich*. Toruń 1979; Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z.: *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*. Warszawa 1982; LSW.
- Kwieciński Z.: *Nowe nierówności w szkolnictwie wyższym*, w: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil socjety. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewicz Winnickiemu na 65. rocznicę urodzin*, red. E. Syrek. Katowice 2010; Wydawnictwo UŚ.
- Kwieciński Z.: *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*. Warszawa 1975; IRWiR PAN.
- Kwieciński Z.: *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. „Socjologia Wychowania AUNC”, t. 9, 1990.
- Kwieciński Z.: *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń 2002b; Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z.: *Wykluczanie*. Toruń 2002a; Wydawnictwo UMK. Lem S.: *Dialogi*. Kraków 1957; Wydawnictwo Literackie.
- Magala S.: *De-skilling of academic professionals. Hiding actors and ideological factors*, w: *The European Sociological Association Conference Rethinking Inequalities. Abstracts*. Toruń 2005; Wydawnictwo UMK.
- Mayer K. U., Schnettler S., Aisenbrey S.: *The process and impact of educational expansion. Findings from the German life history study*, w: *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and US. Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective*, red. A. Hadjar, R. Becker. Bern 2009; Haupt Verlag.
- McLaren P.: *Life in schols. An introduction to critical pedagogy in the foundations of pedagogy*. New York 1989; Longman.
- Melosik Z.: *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek. Poznań 2003, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik Z.: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków 2009; Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mikiewicz P.: *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław 2005; Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Nowak-Dziemianowicz M.: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław 2002; Wydawnictwo Naukowe DSWE.

- Nixon J.: *Professional renewal as a condition of institutional change. Rethinking academic work*. "International Studies in Sociology of Education" 2003 nr 1.
- Oleś P.: *Kryzys „połowy życia” u mężczyzn. Psychologiczne badania empiryczne*. Lublin 1995; Redakcja Wydawnicza KUL.
- Ostrouch-Kamińska J.: *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Kraków 2011; Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka E., Rutkowiak J.: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2010; Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sadownik A.: *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wrocław 2011; Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, red. M. Federowicz, M. Sitek. Warszawa 2011; IBE.
- Sekaran U.: *Dual-career families*. San Francisco – London 1986. Slaughter S., Leslie L. L.: *Academic capitalism. Politics and entrepreneurial university*. London 1997; John Hopkins University Press. Szafranec K.: *Młode pokolenie a nowy ustrój*. Warszawa 2010; IRWiR PAN.
- Theborn G. (red.): *Inequalities of the world*. London – New York 2006; Verso.
- Tomplinson S.: *Sociological perspectives of failing schools*. "International Studies in Sociology of Education" 1997 nr 1.
- Zandecki A.: *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. Toruń – Poznań 1999; „Edytor”.
- Zimbardo Ph.: *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Warszawa 2008; Wydawnictwo Naukowe PWN.