

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Renata Nowakowska-Siuta, Bogusław Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, ss. 252.

System oświatowy w Polsce oraz wielość jego inicjowanych odgórnie, wprowadzanych i likwidowanych zmian jest przedmiotem zainteresowania, a także ciągłych dyskusji politycznych, społecznych oraz naukowych. Ścierają się tu różne poglądy, przekonania, ideologie i teorie naukowe. W dyskusję tę w sposób krytyczny wpisuje się niedawno wydana książka autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty oraz Bogusława Śliwerskiego pod interesującym tytułem *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*.

Recenzowana praca to zajmujący dwugłos dwóch cenionych polskich pedagogów ukazujący z perspektywy pedagogiki krytycznej dogłębne analizy polskich reform oświatowych i kierunków rozwojowych edukacji ostatniego dwudziestopięciolecia w kontekście kategorii racjonalności. Publikacja ta wydaje się adresowana do każdego człowieka zainteresowanego polskim systemem oświatowym, jego działaniem, celami, efektami. Pisana jest językiem naukowym, ale jasnym i zrozumiałym nawet dla laika, może zainteresować wszystkich, którym dobro polskich dzieci leży na sercu. Niemniej jednak najbardziej ciekawa będzie dla pedagogów oraz socjologów, zarówno praktyków, jak i teoretyków. Powinna również zostać lekturą obowiązkową dla wszystkich w jakikolwiek sposób związanych z polityką na szczeblu samorządowym, a także państwowym oraz tych, którzy chcą posiadać wpływ na kształt istniejącej polityki oświatowej państwa polskiego. Książka ta bowiem odsłania w dwóch oddzielnych, ale komplementarnych częściach, mechanizmy stojące u podstaw postkomunistycznych zmian w oświacie; stawiając trafne diagnozy, sama staje się pytaniem o przyszłość polskiej edukacji.

Racjonalność edukacji (czy – jak w tytule – procesu kształcenia) to podstawowa kategoria, wokół której budowana jest narracja Renaty Nowakowskiej-Siuty i Bogusława Śliwerskiego (choć każde z nich wybiera swój wycinek rzeczywistości społecznej, który staje się podstawowym przedmiotem refleksji). Nowakowska-Siuta określa racjonalność jako przyczynowość epistemiczno-praktyczną (obejmującą twierdzenia i działania) o charakterze relatywnym, zależnym od kontekstu społecznego, zatem uwzględniającą makro- i mikrosocjologiczne uwarunkowania procesów edukacyjnych (16-22). Starając się przybliżyć czytelnikowi racjonalność emancypacyjną, autorka analizuje zmiany w polskiej oświacie na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza, ukazując je na tle przemian edukacji w krajach europejskich. Zaś Śliwerski, badając racjonalność pedagogiczną stojącą u podstaw reform edukacji wprowadzanych w naszym kraju po 1989 roku, definiuje ją jako określony rodzaj wiedzy o edukacji, a także przekonań i oczekiwań, które wyznaczają

(na poziomie świadomym, bezpośrednim oraz ukrytym, głębokim) sposób myślenia i działania wychowawcy i nauczyciela oraz stanowią bazę dla jego oceny przez nadzór pedagogiczny (111-112). Obie części książki tworzą razem spójną całość pokazującą racjonalność (relatywistycznie ujętą) zmian wprowadzonych przez polską politykę oświatową po upadku systemu komunistycznego.

Część pierwsza recenzowanej książki, autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty, nosi tytuł *Racjonalność emancypacyjna w perspektywie porównawczej* i stanowi rozbudowaną refleksję nad przemianami polskiego systemu oświatowego na tle rozwiązań europejskich. Autorka z dużą kompetencją wskazuje na wiele rozwiązań przyjmowanych w różnych krajach Europy w takich sferach, jak wczesna opieka i edukacja, wsparcie rodzin (polityka prorodzinna w odniesieniu do procesu kształcenia dzieci), a także integracja uczniów obcokrajowców. Przez przedstawienie bogatego materiału faktograficznego pokazuje istotne współcześnie tendencje składające się na racjonalność emancypacyjną w edukacji europejskiej: wydłużanie kształcenia obowiązkowego, obniżanie wieku kształcenia, wzrost liczby osób studiujących i uzyskujących wyższe wykształcenie, autonomizacja szkół, zapewnianie systemów oceny jakości edukacji, a także zmiany w finansowaniu oświaty. Sfery te zostały wybrane ze względu na największe wyzwania, jakie stoją przed współczesną edukacją, szkoda jednak, że nie zostały tu poruszone szerzej inne, na przykład dotyczące organizacji systemu szkolnego, celów i treści kształcenia, a także metodyki nauczania. Nawet jeśli nie są one priorytetowe z perspektywy europejskiej, to już z polskiej stanowią niezwykle istotną problematykę, wokół której ogniskuje się dyskusja – zarówno na szczeblu politycznym (ciągłe zmiany programów nauczania), jak i na poziomie naukowym oraz społecznym. Zagadnienia związane z polską polityką edukacyjną, jakie szczególnie zostały rozbudowane w tej części książki, dotyczą wczesnej opieki i edukacji małych dzieci. W pozostałych podrozdziałach nawiązania do polskiej sytuacji są oszczędne, co – z jednej strony – pozwala czytelnikowi na samodzielne wyciąganie wniosków z przedstawionego bogatego materiału empirycznego, z drugiej zaś – powoduje pewne poczucie niedosytu podczas lektury.

Szczególnie dużo miejsca Renata Nowakowska-Siuta poświęca dwóm kolejnym sferom, w obrębie których rekonstruuje racjonalność emancypacyjną, a mianowicie kształceniu na poziomie wyższym oraz edukacji nauczycieli, czym wpisuje się w aktualną dyskusję prowadzoną na szczeblach: akademickim, społecznym i politycznym. Szeroko rozprawiając o sytuacji uniwersytetów europejskich i polskich, autorka zadaje wiele istotnych pytań – o rolę kształcenia uniwersyteckiego we współczesnym świecie, o kwestie interdyscyplinarności i partnerstwa pomiędzy naukowcami oraz studentami w uprawianiu nauki w kontekście masowości studiów wyższych, o cel, charakter i zakres postulowanych zmian w funkcjonowaniu uczelni, o relacje pomiędzy wychowaniem a kształceniem w toku studiów wyższych. Czytelnik nie znajdzie tu łatwych odpowiedzi, autorka z kunsztem przedstawia współczesne punkty widzenia, a także linie sporów, prowadząc odbiorcę ku rozważeniu różnych perspektyw i wypracowaniu własnej opinii.

Równie ciekawe są dobrze udokumentowane danymi empirycznymi przemyslenia autorki odnoszące się do kształcenia oraz pracy nauczycieli. Przeglądając się informacjom przedstawionym przez Renatę Nowakowską-Siutę oraz pamiętając o różnego rodzaju reformach edukacji wprowadzanych po roku 1989, można wysnuć wniosek, że decydenci polityczni zapomnieli o nauczycielach jako partnerach i podmiotach przemian systemu oświatowego. Nauczyciel dla polityków jest jedynie wykonawcą nieuprawnionym do przeciwstawiania się kolejnym najbardziej poprawnym i efektywnym pomysłom na edukację. Widać to szczególnie w ustawowym obciążeniu tej grupy zawodowej licznymi obowiązkami, do których nie byli oni odpowiednio przygotowani. Także współczesna edukacja nauczycielska nie spełnia założonych funkcji, bo nie pozwala na dobre przygotowanie się młodej kadry nauczycielskiej do wypełniania swojej roli. Opracowanie Renaty Nowakowskiej-Siuty bardzo dobrze pokazuje ten problem.

Cała część pierwsza napisana została w odniesieniu do wielu faktów oraz wyników badań naukowych, których wyniki w sposób szczegółowy przedstawiono. Nasyconie faktograficzne przemawia na korzyść naukowości podejścia Renaty Nowakowskiej-Siuty, jednak może powodować znużenie, zwłaszcza u czytelnika nienawykłego do takiego prowadzenia narracji. Autorka, stawiając na fakty, jedynie w minimalny sposób komentuje odsłaniane przez siebie tendencje czy problemy. Szkoda, ponieważ rozbudowanie trafnych komentarzy polskiej rzeczywistości edukacyjnej z pewnością podniosłyby walory poznawcze książki.

Racjonalność emancypacyjna procesu kształcenia dla autorki jest wynikiem pewnych problemów i wyzwań stających przed współczesną edukacją – wyzwań, jakie pojawiają się przed oświatą we wszystkich krajach europejskich, a wynikają ze współczesnego rozwoju społecznego, gospodarczego i technologicznego. Prezentowane przez nią spojrzenie na polską politykę oświatową uwzględnia szeroko zakreślony kontekst zmian społecznych oraz politycznych, z jakimi przyszło nam się mierzyć, ale jest spojrzeniem – w zamierzony sposób – bardziej z zewnątrz. Czyż bowiem racjonalność procesu kształcenia nie będzie się kształtować również w oparciu o specyficznie polskie uwarunkowania polityczne, społeczne czy też gospodarcze?

Drugą część recenzowanej książki stanowi refleksja autorstwa Bogusława Śliwerskiego zatytułowana *Racjonalność polityczna polskiej polityki oświatowej w latach 1989-2014*. Część ta w interesujący sposób dopełnia pierwszą, skupiając się na tym, czego (z uzasadnionych przyczyn, związanych z określeniem problematyki) w pierwszej zabrakło – analizuje racjonalność pedagogiczną w kontekście specyficznie polskich warunków tworzonych odgórnymi rozstrzygnięciami decydentów politycznych. Wprowadzenie do tych analiz stanowi przedstawienie dotychczasowych wyników badań nad racjonalnością edukacji z perspektywy pedagogiki i psychologii krytycznej – autor wybiera właśnie tę perspektywę rozumienia rzeczywistości społecznej, ponieważ wpisuje się w nią krytyczne rozpoznanie polityki oświatowej oraz praktyk edukacyjnych wraz ze wskazaniem dróg ku możliwym zmianom.

Najbardziej interesujący fragment tej części książki stanowi dokonany przez Bogusława Śliwerskiego opis racjonalności pedagogicznej polityki oświatowej

kolejnych decydentów politycznych. W najnowszej historii Polski wyróżnia trzy jej fazy z perspektywy charakteryzującej je racjonalności pedagogicznej (czy niepedagogicznej) rządzących. Pierwsza faza według Bogusława Śliwerskiego to etap racjonalności hermeneutyczno-pedagogicznej, trwający od 1980 do 1992 roku. Według autora charakteryzowała się ona przyjęciem w polityce oświatowej jako wartości przewodnich proponowanych, a później wprowadzanych w edukacji zmian, wolności, demokracji i pluralizmu, co skutkowało powiększającą się demokratyzacją i decentralizacją. Przejawiało się to w zwiększeniu autonomii szkół (wybór dyrektora przez radę pedagogiczną, możliwość podejmowania eksperymentów dydaktycznych czy swoboda decydowania o budżecie), ich samorządności oraz w zachęcaniu nauczycieli do zmian wewnętrznych (nacisk na innowacje pedagogiczne wprowadzane oddolnie). Wszystko to jednak wiązało się z nałożeniem na szkoły, nauczycieli i rodziców uczniów większej odpowiedzialności za losy edukacyjne wychowanków.

Druga faza racjonalności pedagogicznej według Bogusława Śliwerskiego wiąże się z powrotem polityki oświatowej do racjonalności technicznej. Jak zauważa autor, zwrócono się w tym okresie ku edukacji bardziej praktycznej, potrzebnej na rynku pracy i wiązano to (w związku z powrotem do władzy partii postkomunistycznych) z powrotem do centralistycznego systemu oświatowego, ograniczając autonomię szkolnictwa na niemal każdym poziomie. Uczyniono to (według Bogusława Śliwerskiego) również za pomocą reformy, która finansowanie szkół przeniosła na samorządy, jednocześnie pozbawiając je możliwości kontroli i odpowiedzialności za jakość edukacji na swoim terenie. Racjonalność instrumentalna według autora została utrwalona w dyskursie publicznym o kształceniu i wychowaniu, zdominowanym przez ukazywanie rzeczywistości edukacyjnej w barwach czarno-białych, szukaniu czy wskazywaniu wroga, czego konsekwencją było usuwanie innych niż praktyczny punktów widzenia na edukację z głównego nurtu społecznych dociekań pedagogicznych. Co ciekawe, podobną racjonalnością wykazywały się również inne, później rządzące partie polityczne (na przykład koalicja rządowa Prawa i Sprawiedliwości, Ligi Polskich Rodzin, Samoobrony), a nawiązania do instrumentalizacji oraz ponownej centralizacji systemu oświatowego nie wiązały się z jedną szczególną opcją polityczną.

Trzecią fazę rozwoju polityki oświatowej w Polsce Bogusław Śliwerski odważnie i trafnie nazywa okresem panowania racjonalności socjotechnicznej, polegającej na kierowaniu się racjonalnością instrumentalną pod pozorem kształcenia i wychowania pluralistycznego oraz demokratycznego. Autor opisuje w sposób bardzo krytyczny odejście przez koalicję rządową Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego od haseł wyborczych, symulowanie reform pożądaných społecznie przy faktycznym pozostawaniu przy podstawowej silnie scentralizowanej oraz dualistycznej kontroli nad systemem oświaty, a także odgórne, wprowadzane wbrew rodzicom, nauczycielom i społeczeństwu reformy edukacji; wszystko to okraszone mocnym przekazem socjotechnicznym, opierającym się głównie na wywoływaniu strachu przed sytuacją, jak może nastąpić w wyniku niewprowadzenia postulowanych, jedynie słusznych zmian w systemie oświatowym. Dochodzi do

wniosku, że „kierownicza rola PZPR nad oświatą w okresie totalitarnym została zastąpiona kierowniczą rolą MEN, które pozoruje za pomocą mitów na przykład wyrównywanie szans edukacyjnych, wspomaganie rozwoju czy służbę wobec społeczeństwa, podczas gdy służy sobie, traktując edukację jako środek do bycia beneficjentem politycznego zwycięstwa” (118). Wobec tego nie możemy pozostać bierni i bezsilni.

Perspektywa, którą przyjmuje Bogusław Śliwerski w recenzowanej książce jest jasna – szkoła powinna być demokratyczna, pluralistyczna, samorządna oraz autonomiczna, a to może jej zapewnić jedynie zdecentralizowany system oświatowy. Wszelkie zaś reformy edukacji powinny rozpoczynać się od traktowania tej sfery życia społecznego jako dobra wspólnego. Jak zaś zauważa: „dana partia, dochodzą do władzy, podejmuje w pierwszej kolejności działania eliminujące rozwiązania poprzedników, a zarazem przeciwników politycznych, traktując sprawy oświatowe nie jako sferę publiczną, ale partykularnych interesów” (116). Zaś, jak trafnie zauważa, „pedagogika w służbie to pedagogika submisji, technicznego środka, rodzaj inżynierii społecznej, redukująca się lub zredukowana do utilitarnego popularyzatorstwa, wywierania bezpośredniego, natychmiastowego i wyraźnie określonego wpływu na życie” (203). Czy pedagog może się na to zgodzić?

Niewątpliwie omawiana książka jest potrzebna – staje się jednym z krytycznych głosów, wskazujących na problemy polskiej oświaty i próby jej reformowania. Być może w rękach pedagogów, nauczycieli oraz polityków mających poczucie wagi swojej misji przyczyni się nie tylko do zrozumienia rzeczywistości polskiej polityki oświatowej, ale stanie się początkiem jej zmiany.

Dominika Jagielska
Uniwersytet Jagielloński

Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku, red. S. Wlasek, K. Gandecka, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2015, ss. 242.

Sto lat po śmierci Jana Władysława Dawida ukazała się praca w całości poświęcona sylwetce, życiu i dokonaniom tego wybitnego pedagoga i psychologa. Jest to dzieło zbiorowe wydane przez wrocławską Oficynę Wydawniczą ATUT w 2015 roku. Składa się nie dziewiętnaście rozdziałów, które można podzielić na kilka kręgów tematycznych.

Artykułem otwierającym tom jest tekst Andrzeja Ryka, który wprowadza czytelników w tematykę, poruszając jedną z kluczowych kwestii w dorobku J. W. Dawida, czyli osobowość, duszę nauczyciela. Zagadnienie osoby, istoty i ideału nauczyciela oraz konfrontacji postulatów Dawida ze współczesną rzeczywistością w swoich artykułach podejmują także: Ewa Musiał, Joanna A. Wróbel, Dorota Łażewska, Marta

Kondracka-Szala, Ewelina Piecuch, Kamila Gandecka i Ewa Jurczyk-Romanowska, Dominik Figiel oraz Anna Maria Kucharska.

E. Musiał zastanawia się nad tym, kim jest nauczyciel, dokonując rozstrzygnięć definicyjnych. Ważnym elementem jest tutaj kwestia profesjonalizmu nauczyciela oraz możliwość inspirowania się przez nich poglądami Dawida na temat zawodu nauczyciela rozumianego jako powołania. W kolejnym artykule J. A. Wróbel porównuje ideał nauczyciela zarysowany przez Dawida z tym, co można zaobserwować we współczesnej szkole. Autorka zauważa duży rozdźwięk między ideałem a rzeczywistością, w której szkoła staje się coraz częściej „przedsiębiorstwem edukacyjnym” (140), gdzie mało jest miejsca na prawdziwą relację mistrza-nauczyciela z uczniem. Refleksję tę kontynuuje D. Łażewska, pisząc o dekonstrukcji „duszy nauczycielstwa” i zauważając zmianę ideału nauczyciela, który dzisiaj wyszedł już z roli mistrza, a stał się raczej otwartym na różnorodność i inność „sługą pogranicza” (154).

O współczesnym nauczycielu przedszkola w perspektywie poglądów Dawida pisze M. Kondracka-Szala. Widzi ona zbieżność między tym, co postulował Dawid a pożądanymi dzisiaj cechami pedagoga pracującego w przedszkolu. Jak podsumowuje autorka, są one jednak dziś niewystarczające ze względu na wymagania współczesności. Temat roli i misji współczesnego nauczyciela przedszkola w kontekście teorii Dawida podejmują w kolejnym artykule także E. Piecuch, K. Gandecka i E. Jurczyk-Romanowska, pisząc o osobie nauczyciela i jego obrazie idealnym na podstawie badań własnych przeprowadzonych wśród rodziców uczniów jednej ze szkół. Autorki dokonują porównania założeń Dawida z postulatami formułowanymi przez rodziców (w roli osób badanych) dotyczących idealnego nauczyciela. Z kolei artykuł A. M. Kucharskiej dotyczy współcześnie rozumianego powołania i służby nauczyciela w szkole chrześcijańskiej. Autorka zauważa podobieństwo między koncepcją Dawida a podejściem dyrektorów szkół chrześcijańskich w wymiarze miłości do uczniów, a także kwestii służenia innym poprzez swoją pracę. Omówieniem relacji uczeń – nauczyciel w „modelu dialogicznego ujęcia dusz dwóch podmiotów” (232) zajmuje się z kolei D. Figiel, zaś nad duszą nauczycielstwa w dzisiejszej pedagogice coraz bardziej ulegającej wpływom biologii i neurodydaktyki zastanawia się A. Kowal-Orczykowska. Pyta ona w swoim artykule, czy dzisiaj rolę „duszy” przejął mózg i czy w obliczu unaukowania pedagogiki stoimy przed ryzykiem utowarowienia ludzkiej egzystencji (225). Konfrontacja koncepcji Dawida ze współczesnym światem i nauką jest tematem artykułu A. Żywcok. Swoje zainteresowanie autorka skupiana kategorii lenistwa utożsamianej przez Dawida z chorobą ludzką.

Dwa artykuły w całym tomie skupione są szczególnie na sylwetce samego J.W. Dawida. A. Bołydew oraz G. Michalski w swoich tekstach ukazują postać tego wybitnego pedagoga i psychologa nie tylko jako naukowca, ale także jako propagatora nauki i zasłużonego działacza społecznego, któremu nie był obojętny los ojczyzny i osób społecznie marginalizowanych. Z kolei W. Leżańska, E. Bartkowiak oraz B. Surma w swoich artykułach podejmują refleksję nad twórczością naukową Dawida

w zakresie pedagogiki oraz psychologii w kontekście wyzwań Nowego Wychowania. Surma dokonuje także porównania teorii Dawida i Marii Montessori w aspekcie koncepcji pracy. Natomiast I. Michalska zbiera i podsumowuje różnorodne publikacje dotyczące osoby Dawida. Wymienia zatem opracowania naukowe (jak leksykony czy słowniki), a także prace o charakterze prywatnym. Jest to próba ukazania znaczenia, jakie mają nie tylko dokonania naukowe tego pedagoga i psychologa, ale też jego działalność społeczna i sama jego osoba.

Tekst S. Walasek ukazuje natomiast zmiany, jakie zachodziły w koncepcji kształcenia nauczycieli w XIX i XX wieku. Podobne zagadnienia, ale w kontekście jednej konkretnej szkoły, liceum pedagogicznego im. J.W. Dawida, porusza w swoim artykule P. Głodyń. Teksty te określiłabym jako prace o charakterze historycznym.

Prezentowana praca zbiorowa przedstawia zatem, choć z różnych perspektyw, spójną wizję postaci J.W. Dawida – pedagoga, psychologa, naukowca i działacza społecznego. Z poszczególnych rozdziałów, w których podejmowane są różne zagadnienia, wyłania się postać nowatora, który większość swojego życia poświęcił kwestiom wychowania i edukacji. Przybliżenie postaci oraz dokonań Dawida młodym pedagogom czy kandydatom do tego zawodu (powołania?) może być pomocne w podjęciu refleksji nad sobą oraz swoją przyszłą pracą. Cenne i bardzo interesujące jest ukazanie tej postaci nie tylko z perspektywy beznamietnego naukowca. Nawiązanie do jego sytuacji rodzinnej, prywatnej, działalności społecznej stawia przed nami nie marmurowy posąg z zimną twarzą bez wyrazu, ale człowieka z krwi i kości, który oprócz wielkich dokonań miał w życiu również wielkie dylematy. Ukazanie także kontekstu historycznego, sytuacji politycznej i społecznej, w której żył Dawid, pozwala lepiej zrozumieć poglądy, które głosił oraz docenić jego wkład w naukę.

Najbardziej interesującymi rozdziałami są jednak te, które skupiają się nie tylko na przybliżeniu poglądów Dawida, ale także podejmują próbę konfrontacji jego teorii z dokonaniami nauki, wartościami oraz wyzwaniami stawianymi przez świat współczesny. Jednym z nich jest artykuł A. Kowal-Orczyk dotyczący neurodydaktyki, w którym badaczka dokonuje próby zestawienia poglądów Dawida na temat nauczycielstwa oraz obecnych standardów wyznaczanych przez naukę. Warte uwagi jest wyeksponowanie przez W. Leżańską, E. Bartkowiak i B. Surmę postaci Dawida nie tylko jako „miłośnika dusz ludzkich”, ale także jako pedagoga Nowego Wychowania.

Czytając jednak artykuły po kolei można zauważyć, że stosunkowo dużo informacji się powiela, zamiast wzajemnie uzupełniać, co zdaje się wynikać z przyjętej formuły – tomu zbiorowego. Sądzę, że ujednoczenie struktury całości przyczyniłoby się do jej większej spójności oraz pozwoliło na pogłębienie pewnych treści bez niepotrzebnych powtórzeń. Cenne byłoby zastąpienie, przykładowo, kolejnej podobnej noty biograficznej – szerszą polemiką z teorią i poglądami Dawida. Odchodząc od kwestii merytorycznych, należy też wskazać na brak bibliografii w artykułach. Czytelnik zainteresowany pogłębieniem danego wątku, będzie zmuszony do odszukania interesującej go pozycji w przypisach zawierających odnośniki bibliograficzne.

Pomimo tego *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku* to pozycja, z którą warto się zapoznać jako praca przydatna szczególnie dla studentów i osób, które nie poznały dotąd bliżej jego dzieł. Stanowi ona także bardzo dobry przyczynek do podjęcia refleksji nad tym, kim jest i powinien być nauczyciel. Może stać się także zachętą do dalszego pogłębienia znajomości poglądów Dawida i przekonać do tego, aby sięgnąć po jego teksty.

Kinga Sobieszkańska

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN Kraków

Jacek Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642-1740)*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2015, ss. 362.

W obrębie humanistyki wśród prac naukowych pedagogów, historyków, historyków wychowania i innych pojawiła się w ostatniej dekadzie seria opracowań poświęconych nie tylko pedagogicznej, ale i kulturotwórczej działalności katolickich zgromadzeń zakonnych¹. W powrocie do historycznej i współczesnej ich roli niemałą rolę odegrała książka amerykańskiego autora Thomasa E. Woods *Jak Kościół katolicki zbudował zachodnią cywilizację*².

Tymczasem świadomość znaczenia, jakie odegrały zakony (zgromadzenia zakonne)³ – zwłaszcza na polu kultury, szkolnictwa, sztuki, a w przeszłości rolnictwa

¹ Zob. na przykład: Józef Marecki, *Zakony męskie w Polsce* (Kraków: Universitas, 1997); Marek Derwich, *Benedyktynski klasztor św. Krzyża na Łysej Górze w średniowieczu* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992); Kazimierz Łatak, *Kanonicy regularni laterańscy na Kazimierzu w Krakowie do końca XVI wieku* (Elk: Kuria Biskupia Diecezji Elckiej, 1999); Kazimierz Łatak, *Kongregacja krakowska kanoników regularnych laterańskich na przestrzeni dziejów* (Kraków: Kuria Biskupia Diecezji Elckiej, 2002); Ryszard Skrzyński, *Kanonicy Grobu Bożego i ich wkład w rozwój religijny, społeczny, edukacyjny i kulturalny mieszkańców ziem polskich w średniowieczu* (Lublin: Wydawnictwo KUL, 2015); tegoż, „Misja i działalność edukacyjna benedyktynów lysogórskich (od średniowiecza do kasaty w 1819 r.)”, w: *Veritatem in caritate. Księga jubileuszowa z okazji 70. urodzin Księdza Biskupa Profesora Jana Śrutwy*, red. Wacław Depo i in. (Lublin: Wyd. KUL, 2011); tegoż, „Parafialne szkolnictwo bożogrobców na tle procesu alfabetyzacji społeczeństwa na ziemiach polskich w średniowieczu”, w: *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. Krzysztof Jakubiak, Tomasz Maliszewski, t. 1 (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010); *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, tom 1, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 2015); *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, tom 2, red. Janina Kostkiewicz, ks. Kazimierz Misiaszek (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013); *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, tom 3, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015).

² Thomas E. Woods Jr., *Jak Kościół katolicki zbudował zachodnią cywilizację*, przekł. G. Kucharczyk (Kraków: Wyd. AA, 2006).

³ Zgodnie z kodeksem Prawa Kanonicznego z 1917 roku, zakon to stowarzyszenie wiernych zatwierdzone przez władze kościelne, którego członkowie składają tak zwane śluby uroczyste, pociągające za sobą określone

– jest warunkowana świadomością poszczególnych środowisk; w naszym kraju wydaje się większa jeśli chodzi o rolę odegraną przez zgromadzenia zakonne w zakresie działalności społecznej, pedagogicznej i patriotycznej. Wspólnota reguł, współpraca między klasztorami i zakonami, ruchliwość zakonników sprawiły, iż przez wieki to właśnie domy zakonne tworzyły sieć kontaktów, wymiany i rozprzestrzeniania się idei oraz informacji. Zakony nie tylko w okresie średniowiecza wносиły wiele do historii europejskich krajów, współdziałając w tworzeniu struktur państw. Ich przełożeni często mieli wielkie wpływy na dworach królewskich i książęcych, a panujący oraz zamożna szlachta otaczali klasztory opieką. Opactwa często należały do najważniejszych ośrodków życia intelektualnego, bywały pierwszymi na danym terenie ogniskami kultury i oświaty⁴.

W nurcie tych badań mieści się recenzowana książka Jacka Taraszkiewicza *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642-1740)*. Monografia ta jest spójnym i bodajże najbardziej zaawansowanym w polskiej historii wychowania zbiorem wyników badań nad dziejami szkolnictwa pijarów XVII i XVIII wieku w Rzeczypospolitej. Autor niniejszej pracy jawi się jako wybitny znawca podjętej problematyki, swobodnie poruszający się w przywołanym bogactwie źródeł. Monografia jest znakomitym dokumentem uzasadniającym wybitny wkład zakonu pijarów w rozwój polskiego szkolnictwa. Taraszkiewiczowi udało się osiągnąć cel swoich badań, jakim było dokonanie reinterpretacji wielu spłyconych w dotychczasowych opracowaniach poglądów na rolę tego zgromadzenia w dziejach polskiej oraz europejskiej kultury i szkolnictwa. Główne punkty tej reinterpretacji (z naciskiem na korektę interpretacji wcześniejszych niż Autora) najwyraźniej zaznaczają się w zakresie: (1) szerokiego uzasadnienia tezy, iż działalność pijarów jest godna uwagi także przed rokiem 1740; (2) wykazania, że Collegium Nobilium jest wzorem szkolnictwa katolickiego właśnie dzięki temu okresowi jego dziejów w wydaniu pijarskim.

Reinterpretacji tej towarzyszyło odkrycie nowych źródeł i uzupełnienie opisu bibliograficznego dokumentów znanych; uzupełniona została lista nauczycieli, a pogłębiona ich identyfikacja. Niezwykle cennym ustaleniem – głęboko i szeroko uzasadnionym – jest to, że pijarzy w sytuacji zagrożenia niepodległości państwa polskiego wysunęli na pierwszy plan historię ojczystą, ukazywali konieczność przeprowadzenia reform politycznych, ekonomicznych i wojskowych. Realizowali wychowanie zorientowane na cele patriotyczne oraz na umiejętności, a także wzorowe postawy obywatelskie. Analiza ich działalności pedagogicznej i kulturotwórczej z lat 1642-1740 zawarta w monografii pokazuje, że zakon ten już w pierwszym stuleciu działalności programowo ukierunkowanej na edukację,

skutki prawne, na przykład utratę praw własności oraz zdolności nabywania majątku. Za zgromadzenia zakonne uważano natomiast te wspólnoty, których członkowie składali tak zwane śluby proste, które nie pociągały za sobą wyżej wymienionych skutków prawnych. Rozróżnienie to zniósł Kodeks Prawa Kanonicznego z 1983 roku, nazywając zakony i zgromadzenia zakonne instytucjami zakonnymi czy też instytucjami życia konsekrowanego (za: Marecki, *Zakony*, 9).

⁴ Bartłomiej Golek, „Kulturotwórcze oddziaływanie instytucji zakonnych”, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011), 116.

wpracowywał samodzielny jej model wywodzący się z inspiracji ideami jego założyciela: Kalasancjusza.

Praca jest znakomita w swojej merytorycznej warstwie, chociaż trudna w odbiorze, głównie z powodu ograniczonego – jak wynika ze *Wstępu*, w sposób celowy – i zawężonego ustrukturyzowania jej treści. Autor 289 stron (resztę stanowią: *Aneksy, Bibliografia, Indeks osób*) – pomieścił w trzech rozdziałach, jak pisze: „za wzorem zakonników z przełomu XVII i XVIII wieku – zachowano ten trójpodział” (14). Wierność tej zasadzie poszła, moim zdaniem, za daleko – *Spis treści* pomija, skądinąd dobrze napisany *Wstęp*, trójpodziałowi nie zaszkodziłoby też wyodrębnienie podrozdziałów.

Baza, jaką jest uzupełniona i poszerzona *Bibliografia prac pijarów i opracowań* oraz liczne odwołania, dobrze oddaje stan badań nad działalnością zakonu pijarów w Rzeczypospolitej, co jest właściwym punktem wyjścia do szczegółowego ukazania pracy zakonu w latach 1642-1740, czyli od sprowadzenia go do Rzeczypospolitej do powołania Collegium Nobilium. Rozdział I monografii *Powstanie, założenia organizacyjne i podstawy materialne zgromadzenia pijarów w granicach Rzeczypospolitej Obojga Narodów - ORIGO FUNDATIONIS* (15-116) traktuje o powyższym, z uwzględnieniem szerokiego kontekstu polskiego i europejskiego oraz takich źródeł. Budująca jest ich wielość oraz różnorodność. Autor pokonał tu podstawową, jak sam pisze, trudność polegającą na rozproszeniu, a także szczątkowości źródeł. I chociaż rozdział dotyczy – na co wskazuje jego tytuł – ogólnych spraw jako podstaw działalności zakonu, to wątek pedagogiczny (sieć organizacyjna, zasady pracy, budynki, fundacje) z aspektem organizacyjnym i działalnością towarzyszącą (na przykład drukarnia) jest w tym rozdziale wiodący. Taraszkiewicz podkreśla rangę dwóch prowincji: polskiej (koronnej) i litewskiej jako istotnych dla umocowania się pijarów w Europie Środkowej (Węgrzech, Austrii, Czechach, Bawarii) oraz uruchomienia w Rzeczypospolitej do 1740 roku dwudziestu trzech szkół, w tym siedmiu w ówczesnym Wielkim Księstwie Litewskim.

Rozdział II zatytułowany *Kadra, jej poziom wykształcenia i przygotowania do pracy naukowej i dydaktycznej oraz charakterystyka uczniów – FUNDATIONIS PROGRESSUS* (117-179) zawiera bogactwo faktów, które winny być spożytkowane nie tylko w historii oświaty i wychowania, ale także w historii tak ważnych subdyscyplin jak dydaktyka ogólna, teoria wychowania czy pedeutologia. Pokazuje dynamikę rozwoju działalności dydaktycznej zakonu, co doskonale widać przez pryzmat liczby uczniów: coroczne wykazy frekwencji pokazują na przykład, że w 1735 roku w Rzeczypospolitej⁵ w szkołach pijarów kształciło się 5521 uczniów; a w latach 1781-1890 w sumie około 41,5 tysięcy w szkołach koronnych i litewskich.

⁵ Autor nadużywa sformułowania „na ziemiach ówczesnej Rzeczypospolitej” (przykładowo na stronie 179) odnośnie roku 1735. Uzasadniony jest zwyczaj używania przez historyków określenia „na ziemiach polskich...” w okresie zaborów (i braku państwa). W 1735 roku. Polska jeszcze istnieje. Podobnie jest z reinterpretacją, którą Autor zapowiada i której w wielu miejscach dokonuje. Czy jednak poziom krytyczności jest u Autora wystarczający? Wydaje się, że pojawiły się w tej pracy nieliczne, acz istotne cytaty „za autorytetem” (na przykład cytaty za J. Tazbirem „zakony traciły intelektualnie na odejściu cudzoziemców, ale zyskiwały prestiż

Mankamentem pracy jest *stricte* historyczne podejście do podjętej problematyki. O ile w przypadku rozdziału pierwszego rzecz ta nie burzy oczekiwań czytelnika – pedagoga, to w kolejnych rozdziałach niedosyt podejmowania i interpretacji zagadnień pedagogicznych narasta, a kulminację osiąga w rozdziale trzecim. Jeśli chodzi o rozdział drugi, Autor, wskazując dokument ważny z pedagogicznego punktu widzenia, kieruje do przypisu (przyp. 26, 122) zapis: „oceny opisowe dotyczące pracy wszystkich nauczycieli w szkołach pijarskich prowincji koronnej”. Jakiż to skarb (!) polskiej pedagogiki. Dlaczego Autor nie pokusił się o analizę treści tego dokumentu? Przecież to tematyka pedagogicznie bezcenna... Czy to przypadkiem nie niechęć badaczy (może nadmierna trudność analizy merytorycznej źródeł) prowadzi do pomijania w tych kwestiach reguł wypracowanych przez pijarów, a w konsekwencji opiewania rozwiązań obcych (J. Sturma i J. A. Komeńskiego) jako rzekomo nowatorskich?

Rozdział III *Formy, metody i treści nauczania oraz kierunki wychowania – FUNDATIONIS PERFECTIO* (180-282) epatuje ilością wskazanych prac profesorów – pijarów, co jest bardzo ważne, jednak poza ogólnym (rzadko obszerniejszym) wskazaniem na ich główne przesłanie, nie ma tu decyzji badawczej o rekonstrukcji ich pedagogicznej treści, wymowy, typowo pedagogicznych wskazań. Zawiera na przykład jakże ważną informację o poglądach Kalasancjusza, wyprzedzających w czasie przekonania Komeńskiego, tymczasem Autor przesuwają ją do przypisu (przyp. 15, 183).

Podobnie rzecz się ma z brakiem własnej koncepcji (programu) dydaktyczno-wychowawczej w zgromadzeniu pijarów na wzór jezuickiego *Ratio studiorum*. W powyższej kwestii jest rzeczą niezmiernie ważną, że Jacek Taraszkiewicz słusznie pisze, iż wydaje się, że „ocena ta jest błędna, gdyż zakon ten, wzorując się na jezuitach, sporządził pewien zbiór przepisów” (188). Jednak Autor tego dobrze sobie znanego zbioru owych przepisów nie rekonstruuje w całej pełni, na przykład poprzez analizę hermeneutyczną treści. Zamiast pogłębionej próby rekonstrukcji pijarskiego *ratio studiorum* czyni wiele odniesień (186-188) do dokumentu jezuickiego. Otrzymujemy wprawdzie na stronach 189-191 garść informacji o programie i organizacji szkół pijarskich „w myśl «pijarskiego *ratio studiorum*»”, ale tekst ten wydaje się powierzchowny w stosunku do wymienionej wcześniej ilości dzieł. Można było zrekonstruować system wychowawczy (w tym dydaktyczny) z wyodrębnieniem założeniowości: filozoficznej (ontologicznej i epistemologicznej), teologicznej, antropologicznej, aksjologicznej (o tej przecież dowiadujemy się wiele z kart monografii); o wynikającym z powyższego ideale wychowania (ten też wyłania się bardzo wyraźnie); a dopiero na tym tle dać zarys dydaktyki pijarów (programów, treści, metod, form, środków dydaktycznych), co udało się osiągnąć.

w oczach coraz bardziej ksenofobicznej szlachty”; przyp. 38, rozdz. II). Twierdzenie to nie jest udokumentowane badaniami ani w zakresie intelektualnej wyższości cudzoziemców, ani „ksenofobiczności” szlachty w okresie przedrozbiorowym – nie należy mylić ksenofobii z kształtowaniem się poczucia przynależności narodowej. Rzeczypospolita Obojga Narodów miała więcej otwartości na pluralizm wszelkich nacji, niż ksenofobii. Cytat z przypisu 38 jest kalką poprawności politycznej typowej dla PRL-u i niektórych zjawisk w latach późniejszych.

Autor wprawdzie wspomniał o zaleceniach soboru trydenckiego dotyczących potrzeby kształcenia w naukach świeckich (186) i napisał o odmiennej ich realizacji przez zakon jezuitów i pijarów (191), ale komentarz objaśniający jest zbyt wąski, a w dodatku „okraszony” porównaniem ze szkolnictwem protestanckim. Mimo że wymienione w tytule rozdziału trzeciego podstawowe kwestie dydaktyczne są przemieszane, to z drugiej strony uznać należy, iż narracja Autora w przyjętym sposobie mówienia o elementach pracy pedagogicznej pijarów jest logiczna i przystępna w odbiorze.

W monografii pojawił się wątpliwy *passus* mówiący, iż jezuici, opracowując *Ratio studiorum*, „nie mogli odrzucić doświadczeń protestanckich” ze wskazaniem na czerpanie z luterańskiego gimnazjum w Strasburgu kierowanego przez Jana Sturma. Dość obszerny akapit o tym traktujący nie jest dobrze umocowany w żadnym z licznych źródeł ani opracowań. Tymczasem F. Paulsen w obszernym dziele *Geschichte des gelehrten Unterrichts* (Leipzig 1919) pisze, iż jezuickie *Ratio studiorum* – jako pedagogiczne dzieło i dokument – jest efektem pięćdziesięcioletniej praktyki w kolegiach, wynikiem dyskusji w różnych gremiach Towarzystwa Jezusowego i na różnych jego poziomach; nie zawiera przypadkowych, niesprawdzonych tez, zasługuje zatem na miano idealnie zmontowanego systemu. Dodać można, że F. Paulsen jako piewca I. Kanta, pragnący uczynić go oficjalnym filozofem protestantyzmu, raczej nie odbierałby zasług szkołom protestanckim poprzez „przypisywanie” ich osiągnięć katolickim jezuitom.

Atutem trzeciego rozdziału jest zgromadzenie ogromnej wiedzy o pracy pedagogicznej pijarów: od drobnych egzemplifikacji, poprzez źródła przyjmowanych rozwiązań, aż do uwag o realizacji i zawartości treści poszczególnych przedmiotów. Ich zebranie jest niewątpliwą zasługą autora. Cennym zabiegiem jest umieszczenie ośmiu *Aneksów*; ich treść przybliża klimat kultury omawianego okresu. Niezwykle cenna jest *Bibliografia* przedstawiająca źródła archiwalne (rękopisy, maszynopisy i druki) – ogromne, rozsiane po całej Europie.

Podsumowując, monografia *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej obojga narodów (1642-1740)* opublikowana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego jest książką wypełniającą brak syntetycznego ujęcia pierwszego stulecia działalności pedagogicznej pijarów w Polsce. Stanowi pracę ważną, potrzebną i kompetentnie napisaną, uwzględniającą wielość różnorodnych źródeł, które – mimo niszczącej działalności zaborców oraz późniejszych okupantów – częściowo się zachowały; jest to monografia o cechach dokumentu, a także zbioru danych źródłowych, które mogą być poddane głębszej interpretacji. W swoim dziele Jacek Taraszkiewicz zrealizował tytułowe zadanie z pełnym powodzeniem – jeżeli przyjmiemy perspektywę historyka oświaty i wychowania.

Autor pokazał przy tym (głównie za pośrednictwem wskazania wielu dzieł autorstwa profesorów – pijarów) ogromne pole badawcze wymagające między innymi dobrej znajomości łaciny oraz kompetencji z zakresu filologii staropolskiej. Dopiero analiza hermeneutyczna tych tekstów – wybranych pod kątem zawartości myśli pedagogicznej oraz interpretacji poprowadzonej według kryteriów

poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych – może przynieść satysfakcjonujące dzieło (z perspektywy pedagogiki: pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, poszczególnych dziedzin teorii wychowania, organizacji szkolnictwa, pedeutologii). Jego treść współtworzyłaby nie tyle dzieje historii oświaty, co pedagogiki polskiej i europejskiej. Monografia Jacka Taraszkiewicza stanowi bardzo dobrą i niezbędną do tego podstawę. Wspominam o tym, by zachęcić Autora do wykonania takich analiz, uważam bowiem, że jest niewielu badaczy, którzy mogliby taką pracę wykonać. Taraszkiewicz posiadał ku temu doskonałe przygotowanie historyczne, które można uzupełnić pogłębionymi studiami nad pedagogiką ogólną, teorią wychowania, dydaktyką ogólną i odejściem od metod historycznych; do tego zatem Autora serdecznie zachęcam.

Kończąc, można tę ciągle jeszcze nie do końca określoną rolę zgromadzeń zakonnych podsumować wypowiedzią J. H. Newmana: „Europa miała nową mapę, a zasadę jej rysowania określili mnisi. Ich ośrodki stały się dużymi wspólnotami, opactwami, korporacjami obdarzonymi lokalnymi przywilejami (...). Z ich siedzib zrobiły się centra zaludnienia, szkoły prawd najdroższych dla ludzi, sanktuaria, którym powierzano najbardziej święte sprawy”⁶.

Janina Kostkiewicz
Uniwersytet Jagielloński

⁶ John Henry Newman, *Benedyktyni* (Kraków - Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów, 1993), 129-130.