

Janina Kostkiewicz<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2291-886X>

Uniwersytet Jagielloński

## EDUKACJA, KTÓRA OCAŁA I TWORZY: POZOSTAŁ JUŻ TYLKO AWANGARDOWY KONSERWATYZM?

Education that Saves and Creates: Is Only Avant-Garde Conservatism Left?

**S u m m a r y:** The state of Polish education shows that in the last decade it lacked the influence of pedagogy, which saves tradition and encourages the evolution of educational improvement. It has faced too many enemies among the elite of socialist pedagogy, which was (supposedly) dethroned after 1989. After three decades of soft political and scientific games, this academic elite successfully colonialized the field of pedagogy by means of (neo-Marxist) critical pedagogy. As a result of this pedagogy associated with another stream of educational ideology (e.g., right-wing, Catholic) experience various types of marginalization and even oppression (depending on the environment): from pseudoscientific arguments to the rationale (again!) of the ‘only right’ educational ideology. In this situation, conservative pedagogues are left in the role of the avant-garde; practicing conservative pedagogy that is extremely unpopular, creative, and at the same time innovative. This avant-garde can bear the weight of aversion, contempt, and the marginalization by the academic (neo-Marxist) majority, which as a result of colonization has come to dominate the structures of science and its closer and further contexts. In light of this situation, we are faced with the following question: are we left with only avant-garde conservatism?

**K e y w o r d s:** conservative education, conservative pedagogy, critical pedagogy, avant-garde in pedagogy, conservative pedagogical thought

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz – pedagog, pracuje na stanowisku profesora w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego; przewodnicząca Rady Dyscypliny Pedagogika UJ; od roku 2014 prowadzi coroczne Ogólnopolskie Seminaria Polskiej Myśli Pedagogicznej; redaktor naczelna niniejszego rocznika. Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki UJ, ul. Batorego 12, p. 12, 31-135 Kraków; e-mail: janina.kostkiewicz@uj.edu.pl.

## Wstęp

Z diagnozy stanu polskiej edukacji wynika, że w ostatnich dekadach zabrakło w niej pedagogiki, która ocala to, co w niej najlepsze, i tworzy nowe drogi ewolucyjnego doskonalenia edukacji. Wielu dostrzegало, że sukces na tej drodze wiąże się z powrotem do tradycji – miała ona jednak zbyt wielu wrogów wśród „zdetronizowanych” (pozornie) elit oficjalnie zamkniętego w 1989 roku systemu komunistycznego. Czy związków z tradycją zabrakło w samej pedagogice, czy też polityka nie pozwoliła „odejść na dobre” marksistowskiemu totalitaryzmowi? Świadcowie ostatnich trzech dekad dostrzegą obecność jednej i drugiej ścieżki blokowania poszukiwań dróg rekonstrukcji swojej narodowo-państwowej tożsamości przez Polaków na drodze edukacji<sup>2</sup>.

Zanim przywołam wybrane wątki refleksji z tego obszaru oraz przedstawię kontekst pytania o to, czy konserwatyzm w pedagogice i edukacji może funkcjonować już tylko jako awangarda tej dyscypliny, chciałabym wyeksponować towarzyszące moim refleksjom założenie. Otóż dla pedagoga-konserwatysty cele edukacji pozostają w związku z jego oczekiwaniami wobec współobywateli i uczuciami, jakimi ich darzy; znamieny jest dla niego brak pozorów, autorytaryzmu i sentymentalizmu oraz respekt dla założenia, że społeczeństwo – jak twierdził Roger Scruton – „ma wolę i jest racjonalne”<sup>3</sup>.

### Tło kolonizacji pedagogiki przez pedagogikę krytyczną w Polsce po roku 1989

Diagnoza stanu pedagogiki lat 1989–2022 mówi to, co napisał Rafał Włodarczyk i o czym wszyscy pedagogowie wiedzą: pedagogika (ogólna) w Polsce została skolonizowana<sup>4</sup> przez pedagogikę krytyczną. Wprawdzie już na wstępie autor zastrzega, że błędem jest skojarzenie kolonizacji z czymś złym, jednak lektura dokonanej diagnozy niewystarczająco utwierdza czytelnika w tym przekonaniu. R. Włodarczyk słusznie zauważa, że o kolonizacji należy mówić, gdy ma ona

<sup>2</sup> Dowodem jest brak publikacji. Do nielicznych należą: Bogusław Śliwerski, „Źródła i główne przesłanki wychowania konserwatywnego w III RP”. *Studia z Teorii Wychowania* 3/1 (4) (2012): 10–24; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* (Kraków: Impuls, 2015), 431–448.

<sup>3</sup> Roger Scruton, *Co znaczy konserwatyzm?*, tłum. Tomasz Bieroń (Poznań: Zysk i Sk-a, 2014), 43.

<sup>4</sup> Rafał Włodarczyk, „Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część pierwsza)”. *Przegląd Pedagogiczny* 1 (2021): 9–41. W okresie nasilonej ekspansji (lata 80. i 90. XX wieku) teorii krytycznej w polskiej pedagogice pojawiło się wiele różnych sposobów pokazywania źródeł i zastosowań tej teorii: tłumaczenia prac zagranicznych autorów, prace polskich autorów interpretujące prace obcojęzyczne oraz wypowiedzi rodzimych pedagogów odnoszące się do zagadnień poruszanych przez teorię krytyczną w innych krajach. Ich cechą charakterystyczną był brak kontekstu historycznego w kwestii terroru komunistycznego i ewolucji marksizmu.

miejsce w odniesieniu do wyobraźni pedagogicznej oraz praktyki społecznej. Innym warunkiem uznania, że kolonizacja ma miejsce, jest brak tymczasowości tego zjawiska. Ponadto fakt kolonizacji ma miejsce, gdy wymienione zjawiska są względnie trwałe<sup>5</sup>.

Kolonizacja oznacza wszechobecność kolonizatora i brak miejsca dla myśli innej (pozostawmy na razie ocenę tego faktu). Kolonizacja to „[łac. *colonia* ‘osiedle’], zakładanie nowych osad przez przybyszów z bliższych lub dalszych stron”<sup>6</sup>. Kolonializm to działanie „polegające na opanowaniu i utrzymaniu kontroli politycznej i gospodarczej przez jedne kraje nad innymi w celu ich eksploatacji”<sup>7</sup>. Inne zasoby słownikowe mówią, że kolonizacja „nie była nigdy aktem cywilizacyjnym, nie wyrosła z woli cywilizowania kogokolwiek [...]. Jest ona aktem przemocy, i to przemocy kierowanej interesem własnym”<sup>8</sup> kolonizatora. Kolonizacja jest zatem złem, jednostronnością, zawłaszczeniem terenu – tu: społecznej przestrzeni nauki stosowanej, którą stanowi pedagogika – dla realizacji celów kolonizatora reprezentującego zaledwie jedną z wielu ideologii społeczno-politycznych. Kolonizator zostaje tu wskazany i zdefiniowany: to pedagogika krytyczna zbudowana na teorii krytycznej szkoły frankfurckiej; kolonizacji dokonali zaś pedagodzy-ekspersi i/lub pedagodzy-wyznawcy bądź pedagodzy-zwolennicy tej ideologii edukacyjnej (neomarksista/marksista kulturowy) oraz ich zaplecze ideowe (niekiedy polityczne, świadomy siebie lub nieświadomy swej roli proletariat: zieloni, osoby LGBT, feministki etc.).

Kiedy w Polsce zaczęła się kolonizacja pedagogiki przez pedagogikę krytyczną? O datę można się spierać, uznając za początek różne zjawiska z teorii lub praktyk edukacyjnych. Rzecz wymaga pogłębionych badań historyka idei (co nie będzie tu miało miejsca), ale pewne jest, że trzeba wyróżnić w niej dwa nakładające się poziomy funkcjonowania dyscypliny: organizacyjny i naukowy (publikacyjny). Oto niektóre fakty – znane całemu środowisku polskich pedagogów – umożliwiające kolonizację:

- W latach 80. organizowano wyjazdy na prestiżowe zagraniczne stypendia naukowe wybranych, młodych wówczas naukowców. Sedno sprawy stanowią kryteria doboru stypendystów wobec nadmiernie częstego przyswajania przez nich teorii krytycznej.
- Po momencie „zmiany 1989” odbyła się w Rozalinie (wrzesień 1989 roku) konferencja, w której uczestniczyłam i podczas której byłam świadkiem ogromnej konsternacji profesorów pedagogiki w kwestii „co dalej, co teraz, jaka pedagogika?”. Zarazem już wówczas zauważalne było przygotowanie

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/kolonizacja;1.html> [dostęp: 28.07.2022].

<sup>7</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/kolonizacja;2.html> [dostęp: 28.07.2022].

<sup>8</sup> <https://pl.wiktionary.org/wiki/kolonizacja> [dostęp: 28.07.2022].

neomarksistów do podjęcia nowej roli (na tej konferencji dr Tomasz Szkudlarek wygłosił referat zatytułowany „Wyzwania pedagogiki krytycznej”).

- Już od początku lat 90. XX wieku pedagodzy doświadczali pozeru „zmiany 1989”; w zakresie ideologii edukacyjnych wyrażał się on w ostentacyjnych uwielbieniach dla Leszka Kołakowskiego, a przede wszystkim Zygmunta Baumana (oni sami w wywiadach chętnie wspominali swoją służbę komunizmowi w czasach stalinowskich i budowanie karier na Zachodzie dzięki wiedzy wynikającej z czynnego udziału w tworzeniu systemu totalitarnego w Polsce poddanej eksperymentowi komunistycznemu). Pamiętam takie konferencje ogólnopolskie, gdzie aspirowanie do statusu autorytetu naukowego odbywało się poprzez wzmiankę typu „mój przyjaciel Habermas” w wygłaszanym referacie.
- Kolonizacyjną misję pedagogiki krytycznej wsparł postmodernizm, któremu środowiska akademickie nadały rangę bożyszczka; stworzył on rodzaj narracji, która pokazywała, że wszystko można: każdy banał i każdy pomysł zyskiwały status „naukowy” – od „uczonych” haseł o dekonstrukcji (zastanej cywilizacji łańskiejskiej), poprzez „róbta, co chceta” Jerzego Owsiaka, po ogłoszenie wyższości relatywizmu wszelkich wartości (z prawdą na czele i ostrzeżeniami o jej imperializmie) oraz detronizację nauki.
- Kolonizację ułatwiała miękka postawa/rola środowisk pedagogicznych, ze swej natury konserwatywnych. Katolicyzm – jako teologiczna podstawa edukacji i pedagogiki – abdykował. Katolicki Uniwersytet Lubelski (dla którego historii i roli w okresie PRL-u żywię najwyższy szacunek) po roku 1989 dokonał otwarcia nauki w wielu dyscyplinach i w pewnym zakresie przyjął hasła frankfurczykóww o otwartym katolicyzmie (to, na ile „pomocne” okazały się tu decyzje Soboru Watykańskiego II relatywizujące wiele dogmatów i założeń teologicznych, stanowi odrębne pole badań).
- Polscy frankfurczycy nie wspominali, że nowa lewica z jej teorią krytyczną, po którą właśnie sięgali, ulokowana w krajach zachodnich, osłaniała milczeniem terror cierpiących narodów w krajach oddanych pod „opiekę” marksizmu spod znaku MELS. Brali w nawias fakt, że w walce z komunistycznym terrorem przodowały konserwatywna i katolicka inteligencja oraz wykształcone duchowieństwo katolickie; mało tego, polscy frankfurczycy wzięli na swe sztandary jej hasła o wolności – po prostu je przywłaszczyli (niektórzy ukrywali swoje – świeże jeszcze – angaże w SB).
- Polscy frankfurczycy nie wspominali, że:

w obliczu Wielkiego Terroru Stalina drugiej połowy lat 30. XX wieku Adorno zasugerował – o czym pisze Andrei Znamieński<sup>9</sup> – iż jedynym politycznie poprawnym sposobem postępowania

<sup>9</sup> Andrei Znamieński, „From «National Socialists» to «Nazi». History, Politics, and the English Language”. *The Independent Review* 19/4 (2015): 540–542.

jest milczenie wobec wszystkiego, co działo się w stalinowskiej Rosji. Publikowanie bowiem opisów zbrodni komunistycznych miało być szkodliwe dla lewicowych idei w ogóle. W rezultacie w latach trzydziestych i czterdziestych uczeni Szkoły Frankfurckiej milczeli wobec zła krwawych rewolucji w Rosji, Chinach, Hiszpanii czy w krajach napadniętych przez Hitlera<sup>10</sup>.

- W latach 90. w Polsce nikt nie nadmieniał nawet, że po komunizmie wybieramy w gruncie rzeczy jego zachodnią wersję; że Antonio Gramsci (jeszcze w latach 30. XX wieku) własną wersję rewolucji uznał za skuteczniejszą (rewolucji pełzającej/kulturowej, idącej przez instytucje, głównie uniwersytety); że jej polityczne aktualizacje niesie wiele „czczonych” na zachodzie Europy dzieł, jak np. manifest z Ventotene Altiero Spinello.
- Kolonizację – nie tylko pedagogiki – domyka zjawisko, które odsłaniają wyniki badań politologów. Mówią one, że dziś mamy do czynienia z wyraźną tendencją:

do całkowitej polityzacji sfery społecznej. Każdy fakt społeczny, każda inicjatywa na najwęższym nawet polu musi być odnoszona, i to pod presją moralną, do sfery „wielkiej polityki”. Na przykład kwestia autonomii uniwersyteckiej nie funkcjonuje jako problem autonomii nauki i nauczania od polityki w ogóle, lecz jako kwestia opozycyjności wobec systemu [politycznego – J.K.]<sup>11</sup>.

Konkludując: u progu lat 90. dokonała się „transformacja” (cudysłów konieczny) pedagogiki socjalistycznej (marksistowskiej ideologii edukacyjnej) oparta na świadomym i jednostronnym przesunięciu punktu ciężkości od pedagogiki marksistowskiej (socjalistycznej, opartej na ideologii MELS-u) do pedagogiki neomarksistowskiej (opartej na teorii krytycznej szkoły frankfurckiej). Smutnym faktem było zniewolenie przejawiające się gotowością bezrefleksyjnego wdrażania tego, co proponowali ludzie ze struktur pedagogiki: natychmiastowe odczytywanie tego, co ma obowiązywać, wychwytywanie sugestii, kogo warto cytować etc. Trening z PRL-u okazał się wysoce użyteczny. Kolonizacja pedagogiki przez pedagogikę krytyczną jest więc naturalnym następstwem braku radykalnego zamknięcia totalitarnego systemu PRL-u.

## Nieobecność pedagogiki konserwatywnej po roku 1989

W opublikowanym wywiadzie Aleksander Nalaskowski zadał Zbigniewowi Kwiecińskiemu – którego pozycja naukowa na czele z pozycją w strukturach organizacyjnych dyscypliny pedagogika w latach 90. była niekwestionowana (co

<sup>10</sup> Janina Kostkiewicz, *Polski nurt krytyki nazizmu przed rokiem 1939. Aspekty ideologiczne i pedagogiczne* (Kraków: ARCANA, 2020), za: tamże.

<sup>11</sup> Jacek Bartyzel, „Uwagi o aktualnym stanie kultury politycznej w Polsce”. W: *Polska naszych pragnień, Polska naszych możliwości. Antologia „Polityki Polskiej”*, wyb. Małgorzata Bartyzel, Artur Wołek (Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2013), 109.

wolno mi twierdzić z autopsji) – pytanie o to, czy pośród seminariów toruńskich prowadzonych przez Z. Kwiecińskiego, na których formowano elitę pedagogiki krytycznej, odbyło się jakieś poświęcone pedagogice konserwatywnej. Odpowiedź była przecząca, a uzasadnienie bardzo osobiste: „Nie, to wynikało z braku kompetencji, z tego, że ja się na tym nie znam”<sup>12</sup>. W dalszej części rozmowy A. Nalaskowski jednak kontynuuje: „Konserwatyzm edukacyjny czy prawicowość edukacyjna, czy zachowawczość edukacyjna – trzy różne pojęcia, ale mniej więcej w tym samym obszarze. To jest nie tylko pedagogika chrześcijańska”<sup>13</sup>. Pytanie to w gruncie rzeczy – moim zdaniem – zmierzało do tego, czy miała miejsce o t w a r t o ś ć na pedagogikę inną niż neomarksistowska? Odpowiedź Z. Kwiecińskiego była następująca: „[N]ie miałem pojęcia, kto w polskiej myśli politologicznej czy pedagogicznej ma spójną wizję pedagogiki konserwatywnej”<sup>14</sup>. Odpowiedź ta była z pewnością szczerą i prawdziwą – rzecz jednak nie w tym, by zwolennik jednej ideologii edukacyjnej organizował rozwój ideologii konkurencyjnych, lecz by sygnalizował także „l e g a l n o ś ć”, p r a w o m o c n o ś ć t e j i n n e j ideologii edukacyjnej i jej pedagogiki. Jak rzecz się miała realnie – trzeba pytać bliskich współpracowników Z. Kwiecińskiego. Tu jednak należy przyznać, że lata 90. – mimo wyraźnych preferencji dla frankfurczyków – były okresem względnego pluralizmu w pedagogice<sup>15</sup>. Takie stanowisko po PRL-u po prostu wypadało reprezentować ze względów moralnych. Znaczące załamanie pluralizmu myśli w świecie akademickim przyjdzie pod koniec drugiej dekady XXI wieku (na rzecz dominacji pedagogiki krytycznej).

Nieobecność pedagogiki konserwatywnej Z. Kwieciński łączy z jej zawężonym rozumieniem i sprowadzeniem do pedagogiki herbartowskiej oraz z tym, że byliśmy (my, pedagodzy) pouczeni o tym, że ona jest historią, że odeszła. Fakt, że pedagogika socjalistyczna okresu PRL-u pozostawiła nieprawdziwy i negatywny obraz tego, co w wychowaniu oznacza konserwatyzm. Trwanie w tym błędzie sprzyjało przyjmowaniu pedagogiki krytycznej. Z. Kwieciński mówi o kojarzeniu pedagogiki konserwatywnej z autorytaryzmem, z przypisywaniem jej rozwiązań faszystowskich, hitlerowskich czy nawet bolszewickich<sup>16</sup>. Wiadomo, że to ogromny błąd, a zarazem dowód pokazujący, jak kłamstwo i pozór wpisane w totalitaryzmy nadal odgrywają swoją rolę (faszyzmu bowiem nie da się utożsamiać z konserwatyzmem poprzez skrywane sympatie do ateizmu; hitleryzm był socjalizmem, którego proletariatem była czysta rasa germańska, a metodami

<sup>12</sup> Aleksander Nalaskowski, *Kwieciński. Ostatnie seminarium czwartkowe* (Kraków: Impuls, 2019), 92.

<sup>13</sup> Tamże, 93.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Jako uczestniczka procedur awansowych w pedagogice (na habilitację – w 1998 roku – opracowałam konserwatywną koncepcję wolności wyboru F.W. Foerstera) nie doświadczyłam eliminacji z powodu reprezentowanego konserwatyizmu.

<sup>16</sup> Nalaskowski, *Kwieciński*, 93.

działania rewolucyjne; bolszewizm natomiast złamał wszelkie zasady dowolnej odmiany konserwatyzmu<sup>17</sup>).

Dlaczego zatem – mimo deklarowanego i respektowanego w gronie elit pedagogicznych na czele ze Z. Kwiecińskim pluralizmu – pedagogika konserwatywna rozwijała się w tak znikomym zakresie? Jedną z przyczyn było z m ę c z e n i e i brak sił do ponownego podjęcia trudu drogi „pod prąd”. Spadał on przecież na barki tych, którzy w PRL-u stanowili opozycję, czyli na naukowców o prawicowych, patriotycznych i najczęściej katolickich preferencjach. Mimo to pojawiały się pewne inicjatywy. Efekty tych działań były jednak mizerne, w dużej mierze z tego powodu, że ze struktur akademickich nie odeszli „starzy” marksiści (wśród nich byli także tajni współpracownicy i etatowi pracownicy SB, niekiedy bardzo dobrze wykształceni dzięki ułatwionym wyjazdom na zagraniczne uniwersytety; mający tam kontakty oraz nawiązaną współpracę).

Wsparciem dla „instalujących” pedagogikę krytyczną była opresyjna wobec Kościoła katolickiego i jego duchowieństwa narracja głównych mediów, domagająca się „otwartego katolicyzmu” (pomagał temu szerzony w Kościele katolickim ekumenizm i całe pokłosie Soboru Watykańskiego II). Pedagodzy, którym można przypisać miano katolickich, po części podjęli ten trop<sup>18</sup>. Na co miała „otwierać się” pedagogika chrześcijańska? – na dialog z frankfurtyczkami, na alternatywne wobec tradycji chrześcijańskiej edukacyjne rozwiązania. Odrębną kwestią stało się nieużywanie nazwy powiązanej z wyznaniem, tj. pedagogika katolicka – najszerzej reprezentującej twórcze działania edukacyjne i chroniącej tradycję. Pojawiła się presja na jej wyparcie (nawet w środowiskach katolickich), a ślady tego zjawiska w publikacjach są znaczące<sup>19</sup>.

W Polsce powstawały różne inicjatywy edukacyjne – do głównych należą szkoły i przedszkola katolickie oraz inne instytucje – gdzie miała miejsce edukacja w duchu konserwatywnym. Fakt ich istnienia niewiele zmieniał w pedagogice, bowiem środowisko pedagogów było nie tylko słabe naukowo, ale także pełne „starych towarzyszy”, którzy nie mieli ochoty na zmianę swojej roli i odejście od lewicowych sympatii<sup>20</sup>. Do oparcia się presji kolonizacyjnej zabrakło mocnego

<sup>17</sup> Janina Kostkiewicz, „Polski nurt krytyki totalitaryzmów”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (Warszawa: PWN, 2019), 167–176.

<sup>18</sup> Niektóre tytuły podejmujące „otwarcie”: Marian Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej: ujęcie dynamiczne z inspiracji chrześcijańskiej* (Lublin: RW KUL, 1999); *Wychowanie człowieka otwartego: rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, red. Alina Rynio (Kielce: Jedność, 2001).

<sup>19</sup> Analizy eliminacji pedagogiki katolickiej (samego pojęcia, jak i specyfiki wyznania) w publikacjach dokonuję w: Janina Kostkiewicz, „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych”. W: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz (Kraków: Wydawnictwo UJ, 2011), 13–29.

<sup>20</sup> Na konferencji z okazji 50-lecia pedagogiki w UWM w Olsztynie dramatycznym dowodem kolonizacji pedagogiki przez neomarksistów było manifestacyjne wyrażanie dezaprobaty wobec referatu profesora Bogusława Śliwerskiego, w którym bronił on wolności akademickich, podejmując krytykę władz UMK w Toruniu, które zawiesiły w czynnościach profesora A. Nalaskowskiego za kwestie światopoglądowe wyrażone w artykule publicystycznym (byłam świadkiem szumu na sali, trzaśnięcia drzwiami etc.).

konserwatywnego ośrodka akademickiego, który mógłby udźwignąć zadanie tworzenia takiej pedagogiki.

## Jaki konserwatyzm?

Na progu lat 90. grupa młodych warszawskich konserwatystów dokonywała poszukiwań pozwalających na reanimację myśli konserwatywnej w Polsce. Towarzyszyła im świadomość zerwanej ciągłości historii polskiej myśli konserwatywnej przez kataklizmy XX wieku. Uznano, że trzeba „znaleźć jakieś inne niż sama historia kryterium oceny teraźniejszości, ale także przeszłości, która zasługuje na zachowanie [...]”. Najważniejszym rezultatem ich poszukiwań wydaje się sformułowana w roku 1999 przez Marka A. Cichockiego koncepcja konserwatyzmu afirmatywnego<sup>21</sup>. Czym jest konserwatyzm afirmatywny?

Wskutek wydarzeń wieku XX polski konserwatyzm nie może się odwoływać do tradycji w sensie jej ciągłości. W odpowiedzi na ten stan rzeczy Marek A. Cichocki:

[...] starał się dowieść, że konserwatyzm wcale nie musi wiązać się z tradycjonalizmem, nie musi ślepo bronić dawnych sposobów działania i z góry odrzucać wszelkich nowości. Konserwatyzm – pisał – nie musi być reaktywny, to znaczy bierny, defensywny i reakcyjny, lecz może być afirmatywny, to znaczy aktywny, ofensywny, a nawet rewolucyjny<sup>22</sup>.

Cichocki – powołując się na Leo Straussa i Carla Schmitta – twierdził także, że „konserwatyzm powinien uwolnić się od dylematów rewolucja-tradycja, oświeceni-romantyzm i odwołać się do filozofii politycznej lub teologii politycznej”<sup>23</sup> – tylko w ten sposób może skoncentrować się na budowaniu wspólnoty, co stanowi jego cel nadrzędny. Propozycja Cichockiego jest – moim zdaniem – jedną z lepszych ofert dla pedagogów poszukujących odpowiedzi na pytanie: na jak rozumianym konserwatyzmie może/powinna się opierać współczesna pedagogika?

W dyscyplinach społeczno-humanistycznych pewne zjawiska są wspólne. I tak jak programowi politologów oraz filozofów dokonujących rekonstrukcji polskiego dziedzictwa myśli konserwatywnej towarzyszyła fala lewicowych interpretacji polskiej tradycji i historii (np. Jana Sowy, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*. Kraków: Universitas, 2011), tak też działo się w pedagogice – miał miejsce powrót do tradycji. Zaistniał także niepisany programu krytycznej rekonstrukcji polskiego dziedzictwa pedagogicznego (powrót do dzieł K. Sośnickiego, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego) czy dziedzictwa z natury swej

<sup>21</sup> Paweł Rojek, *Awangardowy konserwatyzm. Idea polska w późnej nowoczesności* (Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2016), 11.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Marek A. Cichocki, *Ciągłość i zmiana. Czy konserwatyzm może nie być rewolucyjny?* (Warszawa: Biblioteka Więzi, 1999), 62.



konserwatywnego (S. Kunowskiego, J. Woronieckiego, S. Niesiołowskiego, B. Żulińskiej, U. Ledóchowskiej). Powroty te nie tyle dokonywały się pod hasłem myśli konserwatywnej, ile eksponowały swój charakter religijny – były pedagogiką religii, pedagogiką chrześcijańską, protestancką, katolicką. Podjęte przeze mnie w ramach VII i VIII (2021, 2022 rok) Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej próby reaktywowania oraz rozwijania pedagogiki konserwatywnej w Polsce czynione są w nadziei – mimo ogłoszonej kolonizacji – na przetrwanie narodowej tożsamości Polaków w obliczu pęknięcia, które jest faktem i które już miało swój odpowiednik w historii Polski (przed rozbiorami).

Konserwatyści dają szansę na wypełnienie luki w pękniętej tożsamości poprzez unieważnienie opozycyjności „nowoczesności i tradycji”. Jeżeli opozycyjność ta jest jedną z przyczyn pęknięcia tożsamościowego, to pytanie takie w pełnym zakresie stanowi problem badawczy dla pedagogiki. Pęknięcie tożsamościowe to efekt wychowania, zarówno w warstwie formalnej, jak i nieformalnej<sup>24</sup>. Inne wymienione opozycyjności (rewolucja – tradycja, oświecenie – romantyzm, obecność filozofii politycznej i/lub teologii politycznej) – jeżeli misją pedagogiki konserwatywnej będzie budowanie tożsamości wspólnoty polskiej – także mają swoje miejsce w ideale edukacyjnym, który trzeba reaktywować, od nowa zwerbalizować i uczynić awangardą.

Dziedzictwo myśli konserwatywnej jest różnorodne – pedagogika winna z nim mieć kontakt i także stawiać na różnorodność propozycji konserwatywnych.

## **Co znaczy konserwatyzm<sup>25</sup> w pedagogice – elementy edukacji konserwatywnej w dwugłosie: Roger Scruton – Jacek Bartyzel**

Książka R. Scrutona *Co znaczy konserwatyzm?* jest pożyteczna dla pedagogiki choćby z tego powodu, że nie nakazując chaosu zmian, stawia czytelnika wobec próby odrzucenia złudzenia, jakoby w odniesieniu do konserwatystów prawdziwe miało być twierdzenie, że „[i]ch działanie to czysta reakcja, ich program to granie na zwłokę, ich przekonania to nostalgia”<sup>26</sup>. Całościowo rzecz ujmując, Scruton

---

<sup>24</sup> Młode pokolenie politologów-konserwatystów na progu XXI wieku widziało te możliwości we wdrożeniu w życie takich kategorii jak „Polska ejdetyczna” czy „idea polska”. Pierwsza „obejmuje co najmniej sarmacki republikanizm i romantyczny mesjanizm, czyli rozłożone na pokolenia zadanie urzeczywistnienia chrześcijaństwa we wszystkich sferach życia [...]”. Idea polska jest odpowiedzią na coraz wyraźniejszy antropologiczny kryzys współczesnej liberalnej demokracji” (s. 196) (szerzej zob. Rojek, *Awangardowy*).

<sup>25</sup> Pytaniem tym nawiązuję do książki Rogera Scrutona *Co znaczy konserwatyzm?*, tłum. Tomasz Bieroń (Poznań: Zysk i Sk-a, 2014).

<sup>26</sup> Tamże, 19.

dowodzi, że nie tylko cała doktryna konserwatyzmu, ale również postawa z niej wynikająca są konsekwentne i rozsądne.

Myślenie o sprawach pedagogicznych idące w tym kierunku wydaje się dzisiaj użyteczne, bo naprowadza nas na zjawisko awersji nauczycieli – różnych szczebli edukacji – do nieustannych, nigdy niedokończonych reform, zmienianych jeszcze przed dokończeniem reformy. Koncepcja Scrutona ma istotną cechę użyteczną dla polskiej edukacji (i pedagogiki), bowiem niesie twierdzenie, że konserwatyzm „jest postawą, którą da się zdefiniować, nie utożsamiając jej z programem żadnej partii”<sup>27</sup> – co w sytuacji pęknięcia tożsamościowego wśród Polaków okazuje się istotne.

Cechą konserwatywnej postawy pedagogicznej jest u m i a r, rozumiany jako roztropny, złoty środek pomiędzy skrajnościami. Znamionuje on wolne społeczeństwo, które pragnął zniszczyć socjalizm (co R. Scruton powtarza za K. Popperem)<sup>28</sup> i do czego nie przyznaje się teoria krytyczna. Postawa charakteryzująca się konsekwencją i rozsądkiem, niezależnością od partii politycznych oraz umiarem to dobry punkt wyjścia w edukacji. Do tego trzeba dodać – traktując rzecz jako kontekst edukacji – że według konserwatystów prawo winno odzwierciedlać wartości społeczne. Scruton dowodzi, iż ma to sens, bowiem zapewnia większą spójność i zgodność z faktami niż ich indywidualistyczne rozwiązania.

Przedstawiciele myśli konserwatywnej – głównie politycznej – mówią o niechętnym i rzadkim w ich środowisku artykułowaniu swych celów oraz poglądów. Mimo to zbiór takich pojęć wpisany jest w ich prace. Przystwojenie ich przez twórców i badaczy pedagogiki konserwatywnej wiąże się z koniecznością odniesienia ich do sfery edukacji, a przede wszystkim sfery budowania pedagogicznej założeńowości (idei pedagogicznych, ideałów wychowawczych, koncepcji dotyczących poszczególnych dziedzin wychowania, subdyscyplin pedagogicznych). Oto wstępna próba wydobycia z koncepcji Scrutona pojęć użytecznych dla pedagogiki.

Pierwszym jest z a c h o w a w c z o ś ć – w moim rozumieniu pedagogiki konserwatywnej chętnie przyjmę założenie mówiące, że definicja „konserwatyzmu jako zachowawczości nie może nas zadowolić” do końca<sup>29</sup>. Jeśli wejdziemy w głąb tego przesłania, najistotniejsze w jego interpretacji okazuje się rozumienie go jako poczucia przynależności do zastanego porządku społecznego. Podstawowa w tym jest więź dająca poczucie bycia we wspólnocie. Jeśli wiąże się to z jakąkolwiek instytucją lub stowarzyszeniem, życie tej instytucji lub stowarzyszenia spleta się z indywidualną historią życia jej członków<sup>30</sup>. W indywidualnym poczuciu sensu życia jest to rzecz niezmiernie istotna – wobec plagii samobójstw wśród dzieci

<sup>27</sup> Tamże, 25.

<sup>28</sup> Tamże, 28.

<sup>29</sup> Tamże, 36.

<sup>30</sup> Tamże, 36–37.

i młodzieży, chorób i zaburzeń (z depresją na czele). A szkoła oraz inne instytucje oświatowe są takimi instytucjami, które mogą wspomóc budowanie tej więzi – może kolejny raz w historii narodu polskiego (przykładem są zmartwychwstańcy i ich misje edukacyjne). Uczestniczenie w budowaniu więzi to wkład edukacji w scalenie pęknięcia tożsamościowego.

W społeczeństwie pękniętym tożsamościowo w ślad za wypowiedziami konserwatystów ważna okazuje się wola odbudowy najlepszego wymiaru tej tradycji, która pęknięcie może niwelować. Gdzie w edukacji jest miejsce na pielęgnowanie zachowawczości rozumianej jako odwoływanie się do najlepszych tradycji zastanego porządku społecznego; tego porządku, który stwarzałby pewien ład (mówiąc o ładzie, nawiązując do kolejnego z pojęć opisujących sens myśli konserwatywnej)?

Konserwatywna myśl pedagogiczna zawierająca tezę o przynależności wychowania do porządku społecznego, zakładająca respekt dla tradycji, która strzeże przed pęknięciem tożsamościowym, postuluje zarazem racjonalność stosunków społecznych. Także w procesie wychowawczym, który nigdy nie jest z tych stosunków wyizolowany. Oznacza to, że cele edukacji nie mogą być z góry przesądzone (*nota bene* to zbliżałoby do idealistycznych wizji edukacji). Cele edukacji mogą być zatem „odkrywane w trakcie”<sup>31</sup> działań pedagogicznych oraz odczytywania uwarunkowań procesu edukacyjnego. Można je więc weryfikować na bieżąco.

Cele edukacji dla pedagoga-konserwatysty będą pozostawały w związku z oczekiwaniami wobec współobywateli i uczuciami, jakimi ich darzy. Znamienny okaże się dla nich brak „pozoru” (pamiętamy to zjawisko i jego rolę w totalitaryzmach), a także brak sentymentalizmu. Ten ostatni nie jest tu pożądanym ze względu na respekt wobec założenia, że społeczeństwo „ma wolę i jest racjonalne”<sup>32</sup> – jak twierdzi Scruton. Będzie ją wyrażało w poglądach uznawanych powszechnie za wytarte, w tradycji, która – nie wiadomo, jakim sposobem – się utrzymuje.

Dla edukacji konserwatywnej niosącej powyższe przesłanie otwierają drzwi społeczności zmęczone doświadczeniem rewolucyjnych zmian. To zjawisko odczuwane przez społeczności wielu innych państw – tu pojawia się miejsce na ratunek poprzez respekt dla tradycji. Konserwatysta ma tu jednak problem: jej skuteczność jest długofalowa, inne ideologie edukacyjne stosują metody bardziej krzykliwe, szybciej skutkujące i środki zawłaszczające wychowania.

Konserwatyzm to trwanie porządku – czy warto, by niedoskonały porządek trwał? Wątpliwość tę można zastąpić pytaniem o to, czy warto ryzykować przyjmowanie „wielkiej niewiadomej”, jaką niesie rewolucyjna zmiana radykalna (kolejna wersja socjalizmu), jak i liberalna. Czy warto wychowywać do „trwania w pewnym porządku”? Sam porządek jest wartością, której braku doświadcza dzisiejsza szkoła z powodu dominowania w niej indywidualistycznych roszczeń.

<sup>31</sup> Tamże, 42.

<sup>32</sup> Tamże, 43.

Czy to właśnie potrzebne jest współczesnemu społeczeństwu? – niech pozostanie pytaniem otwartym.

Obserwacja rzeczywistości pedagogicznej pozwala mi zgodzić się z tezą Scrutona, „że wolność w oderwaniu od autorytetu nikomu nie przyniesie pożytku”<sup>33</sup>. Teza ta zdaje się mieć dla pedagogiki i edukacji pierwszorzędne znaczenie. Wolność nie może zajmować naczelnego miejsca w konserwatywnym myśleniu pedagogicznym. Jej obecność jako celu życia społecznego jest oczywista, „lecz pod warunkiem, że podporządkuje się ją czemuś innemu, organizacji lub łaadowi, w którego ramach realizowane są cele jednostek”<sup>34</sup>.

Książka Scrutona jest dziełem dogmatycznym – co stwierdza sam autor – lecz „dogmatykę konserwatywną należy odróżnić zarówno od filozofii, na której się opiera, jak i od programu politycznego, który z niej wynika”<sup>35</sup> – i ten fakt skłania ku spojrzeniu na nią jak na punkt wyjścia w proponowaniu edukacji, która w skolonizowanym przez neomarksistowską lewicę świecie przyjmie rolę awangardy.

Odmienne, głębiej idące inspiracje dla edukacji wyprowadzić można z myśli filozoficzno-politologicznej Jacka Bartyzela. Jedna z jego wypowiedzi skierowana jest wprost do pedagogów: drogą odejścia od

współczesnej dekadencji winno być domaganie się odbudowy etosu rycerskiego jako najgodniejszego szacunku ideału wychowawczego, co jest szczególnie pilne i ważne wobec szerzących się tendencji do przeciwstawiania mu wzorców pacyfistycznych i koncepcji „non-violence” jako jedynie humanistycznej<sup>36</sup>.

Współczesny ideał wychowania w duchu konserwatywnym może, a nawet powinien zawierać pierwiastek posłannictwa, misji jako celu moralnego narodu pojmowanego wspólnotowo. Ten pierwiastek posłannictwa, obecnie powszechnie odrzucany, winien być obecny w kulturze, dostępny poznawczo i obecny w debacie publicznej, a realizowany przez państwo danego narodu. Redukcja sensu istnienia narodu do walki o byt przekreśla bowiem rozumienie narodu jako wspólnoty etycznej. Ponadto – pisze J. Bartyzel – rezygnacja z wytyczania celów z najwyższego poziomu i kategorii ducha jest w dłuższej perspektywie groźna dla samej egzystencji narodu<sup>37</sup>.

Nie kwestionując zasady równości osób wobec prawa jako warunku sprawiedliwości, Bartyzel zaproponował pewną formę antyegalitaryzmu<sup>38</sup>. Jego pozytywny wymiar – w zakresie istotnym dla edukacji – polega na:

<sup>33</sup> Tamże, 7.

<sup>34</sup> Tamże, 33. „Różnica między konserwatywnym a liberalizmem zawiera się więc w tym, że dla konserwatysty wolność jednostki nie jest absolutna, lecz podrzędna wobec innej wartości” (tamże, 33–34).

<sup>35</sup> Tamże, 19.

<sup>36</sup> Jacek Bartyzel, „Prolegomena do tez ideowych”. W: *Polska naszych pragnień...*, 347.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże, 345–352.

- 1) uznaniu nierówności moralnej i intelektualnej ludzi oraz wyciągnięciu konsekwencji z tego faktu;
- 2) zakwestionowaniu egalitarności (jako zabobonu) w wymiarze politycznym, czyli odrzuceniu założenia o równouzdolnieniu ludzi (w materii publicznej – pisze J. Bartyzel – jest to widoczne);
- 3) antyegalitaryzm społeczny należy rozumieć jako akceptację naturalnej,

historycznie ukształtowanej hierarchii i potrzeby istnienia elity [...], „misją” naszej pracy ideowo-wychowawczej powinno być uzmysławianie, iż to właśnie egalitaryzm moralny jest stanowiskiem wrogim personalizmowi i zasadzie solidarności, jako że postulując „równouprawnienie” obiektów naszej troski etycznej, niszczy naturalny i zgodny z rozumem *ordo caritatis*. Sprzeciwia się też on samej istocie katolicyzmu, ponieważ ograniczając wartość moralną jednostki do tego, co ona sama zrobi(ła), czyni na przykład sąd o „udziale w moralnej zasłudze świętych” bezsensownym połączeniem słów. Za ideą równości moralnej, intelektualnej i politycznej wszystkich ludzi kryje się – świadoma lub nie – chęć poniżenia tych, którzy w wybranej konstelacji wartości stoją wyżej. W konsekwencji sprowadzeni zostają do niższego poziomu. Równości – jako zasady – żąda ten, kto boi się przegranej w rywalizacji moralnej<sup>39</sup>.

Także zdaniem Maxa Schelera – przypomina J. Bartyzel – egalitaryzm jest „spekulacją na zniżkę”;

- 4) z antyegalitaryzmu wynika, iż dojrzała cywilizacja winna mieć „charakter arystokratyczny, a demokratyzacja polityki i kultury jest objawem dekadencji (co w sposób oczywisty potwierdza historia)”<sup>40</sup>;
- 5) dla ocalenia cywilizacji łacińskiej (w której wzrosliśmy) niezbędne jest – pisze J. Bartyzel – odsunięcie na daleki plan

idei równości wraz z jej pochodnymi: relatywizmem etycznym, permissywiizmem, hedonizmem, pacyfizmem, samowolą jednostki w wyborze obiektów troski moralnej, kosmopolityzmem, wreszcie czymś, co można by nazwać brakiem odwagi i godności w obliczu Bytu – płynącym z zaniku poczucia skażenia natury ludzkiej grzechem i wynikającej stąd nieuchronności cierpienia, czego efektem jest szerzenie się złudzeń o „technicznej” naturze ludzkich problemów egzystencjalnych i możliwości ich „likwidacji” drogą reform społecznych<sup>41</sup>.

Brak obecności wyżej sformułowanych postulatów powoduje, że naród karleje i traci zdolność do ekspandowania swoim dorobkiem kulturalnym. Propozycja ta ma na uwadze także pragmatyzm społeczny: „najpierw żyć, potem filozofować” – pisze Bartyzel. Polska wspólnota narodowa musi w związku z powyższym wyzbyć się swoich elementarnych zagrożeń, takich jak aborcja czy emigracja. Zachowując miejsce dla „filozofowania”, czyli dla sfery ducha, winna swoją misję ustanawiać

<sup>39</sup> Tamże, 346.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

„wolną wolą” narodu wyrażaną przez elity przywódcze. Czując się reprezentantem jednego z niewielu w Polsce ośrodków ideotwórczej myśli narodowej, Bartyzel mówi o syntezie „przesłania filozoficznego i politycznego dwóch wielkich kreacji historycznych myśli narodowej: romantyczno-mesjanistycznej, pojmującej naród jako wspólnotę duchową i «myśl Bożą w dziejach», ze szkołą Dmowskiego, stojącą na twardym gruncie interesu narodowego – a w ten sposób przywrócenie równowagi między narodowym Logos i Bios”<sup>42</sup>.

Wizja państwa jako struktur życia wspólnoty narodowej to element wychowania społecznego obecny w ideale wychowawczym, jego element spojrzenia na tożsamość wspólnoty polskiej przez pryzmat trwania. Parafrazując J. Bartyzela: misją edukacyjną pedagogów-konserwatystów winna być nie jakaś doraźna gra interesów, np. wybranych idei, lecz refleksja metaedukacyjna wynikająca z dążeń do uzyskania hegemonii kulturalnej. W warunkach Polski, po przejściach PRL-u, refleksja metaedukacyjna musi się wiązać ze wspomnianym wyżej przewartościowaniem „dominującej filozofii społecznej egalitaryzmu i przeobrażeniem świadomości kolektywnej”<sup>43</sup>.

## **Czy pozostał nam już tylko konserwatyzm awangardowy?**

Młodzi polscy konserwatyści wypowiadali przekonanie, że w „zmianie 1989” ważna jest nie tyle działalność polityczna, ile wychowawcza. Najwyraźniej powiedział to Bartyzel, a wcielił w życie w swojej prywatnej szkole Nalaskowski<sup>44</sup>. Postulaty, które głosił Bartyzel, przebrzmiały, szkoła Nalaskowskiego przestała istnieć. Bezradność nie jest jednak cechą konserwatysty. Co pozostało czynić pedagogom z ich dyscypliną po jej kolonizacji przez teorię krytyczną?

Spod pióra Zbigniewa Warpechowskiego wyszła kategoria „awangardowy konserwatyzm”. Jako artysta Warpechowski pisał: „Na przekór wszystkim przyznaję się do awangardowości, tak samo nie ukrywam swojego przywiązania do wiary w Boga i Kościoła moich przodków. I nie widzę w tym żadnej sprzeczności”<sup>45</sup>. Poprzez analogię do kategorii „awangarda” Paweł Rojek wskazał trzy główne cechy awangardowego konserwatyizmu:

- pierwszą jest absolutna nowatorskość, twórczość i skrajna niepopularność. Konserwatyzm w edukacji i pedagogice „w dzisiejszych

<sup>42</sup> Tamże, 348.

<sup>43</sup> Tamże, 351–352.

<sup>44</sup> Aleksander Nalaskowski, *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł* (Kra-ków – Warszawa: Impuls – ORE, 2017).

<sup>45</sup> Zbigniew Warpechowski, *Statecznik* (Lublin: Labirynt 2 – Wydawnictwo L-Print, 2004), 322.

warunkach jest czymś absolutnie nowatorskim, twórczym i skrajnie niepopularnym<sup>46</sup> – w konsekwencji za taką edukacją i pedagogiką idą niechęć i pogarda;

- jako element drugi z edukacją i pedagogiką konserwatywną wiązać się będzie „realizacja ideału o cechach transcendentnych w immanentnej, ziemskiej rzeczywistości”<sup>47</sup>. Nie jakaś zreformowana wersja religii, lecz istotowo niezmienną objawioną religią, konkretne wyznanie jest tu oczywistością;
- po trzecie: edukacja i pedagogika konserwatywna wymagać będą współpracy i twórczego „zaangażowania człowieka w realizację transcendentnego ideału o boskich cechach”<sup>48</sup>.

Mamy tu zatem propozycję awangardy jako zaskakującego nawrotu do tradycji, o czym na gruncie pedagogiki mówił A. Nalaskowski<sup>49</sup>. Edukacja i pedagogika będą konserwatywne, jeżeli uwzględnią aspekt religijny i przyjmą teocentryczną antropologię – to ważny oraz pierwszoplanowy element edukacji konserwatywnej i pedagogiki. Konieczna będzie zatem edukacja niepomijająca kwestii teologicznych wybranego wyznania.

Gdzieś dalej, w kolejnej odsłonie podążania tym tropem, pojawi się potrzeba autorytetu. Wiele dzieł napisano, by uzasadnić opresyjny charakter autorytetu. A kto dziś posiada respekt dla autorytetu? W dalszej kolejności pojawi się kwestia autorytetu władzy, problem zmierzenia się z nim w teorii i praktyce edukacyjnej oraz jej treściach.

Jak wychować ludzi, których tożsamość nie będzie grą pozorów (sumą kłamliwych deklaracji), którym zdrada tożsamości własnej nie będzie mieściła się w ich własnej mentalności? Konserwatywna myśl pedagogiczna ma swoje tradycje – myślę tu o misji pedagogicznej zmartwychwstańców, którzy podjęli misję edukacyjną dla podniesienia moralnego narodu (jego uszlachetnienia – gdy zbrojne odzyskanie niepodległości okazało się odległe), którego brak – poprzez „targowicę” jako fakt i symbol zdrady – zniszczył państwo i tożsamość narodu.

## Próba podsumowania

Dawny spór między tradycjonalistami i modernizatorami z końcem pierwszej dekady XXI wieku zaczął stawać się historią.

<sup>46</sup> Rojek, *Awangardowy*, 186.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> Tamże. Rojek, pokazując koncepcję awangardowego konserwyzmu, dochodzi do absurdu i *de facto* szydzi ze swojej koncepcji, pokazując ją jako rzecz ulokowaną na analizie: idei polskiej (Polsce edytacyjnej), pornografii późnej polskości i polskiej teologii politycznej (Rojek, *Awangardowy*, 187).

<sup>49</sup> Aleksander Nalaskowski, „Alternatywność szkoły jako kolejny etap jej kryzysu”. W: tegoż, *Widnokreśli edukacji* (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2002), 326.

Modernizatorzy powszechnie szukają dziś legitymizacji w tradycji, a tradycjoniści chcą szczerze wspierać modernizację [...]. Coraz częściej i coraz śmielej mówi się więc o konserwatywnej modernizacji, nowoczesnym patriotyzmie, otwartej ortodoksji i – rzecz jasna – awangardowym konserwatyzmie<sup>50</sup>.

Postulat połączenia nowoczesności z dobrą tradycją oznaczać musi „pokawałkowanie” tradycji na dobrą i złą (czego nie uczyniono po „zmianie 1989” w stopniu wystarczającym). Podobnemu zabiegowi winna podlegać oferta nowoczesna – co jest oczywiście zabiegiem trudniejszym, lecz koniecznym. P. Rojek, powołując się na proponowane przez Przemysława Czaplińskiego<sup>51</sup> dwa modele obecności tradycji (pierwszy neguje nowoczesność, drugi umiejętnie włącza ją do projektu późnej nowoczesności), pisze, że proponowany przez niego „program awangardowego konserwatyizmu nie mieści się w żadnym z nich, ani bowiem nie neguje całej nowoczesności, ani się jej nie podporządkowuje. Otwarte – jego zdaniem – pozostaje pytanie, jaki model pogodzenia tradycji i nowoczesności rzeczywiście w Polsce realizujemy”<sup>52</sup>, i od tego uzależnia naszą przyszłość. Chociaż P. Rojek nie kreśli domkniętej koncepcji/wizji polskiego konserwatyizmu awangardowego w propozycji łączenia tradycji oraz nowoczesności, wskazuje elementy istotne (przednowoczesna religijność) i przypadłościowe (noszenie wąsów) tradycji, a także elementy istotne (separacja sfer religii) i przypadłościowe (jedzenie sushi) nowoczesności.

Połączenie sprowadzałoby się do zachowania elementów istotnych oraz krytyki i odrzucenia przypadłości. „Awangardowy konserwatyizm byłby więc zaskakującą transsubstancją nowoczesności”<sup>53</sup>. Nie jest to co prawda gotowa oferta dla edukacji bądź reaktywowania i budowania pedagogiki konserwatywnej, ale niewątpliwie propozycja godna przetransponowania na grunt pedagogiki czy teorii wychowania.

**S t r e s z c z e n i e:** Ze stanu polskiej edukacji wynika, że w ostatnich dekadach zabrakło w niej wpływów pedagogiki, która ocala tradycję i tworzy drogi ewolucyjnego doskonalenia edukacji. Miała ona bowiem zbyt wielu wrogów wśród „zdetronizowanych” (pozornie) elit oficjalnie zamkniętego w 1989 roku systemu pedagogiki socjalistycznej. Po trzech dekadach miękkich gier politycznych i naukowych elity uniwersyteckie tej dyscypliny dokonały kolonizacji pedagogiki przez pedagogikę krytyczną (neomarksistowską). Skutkiem tego pedagog wiążący swoje prace z innym (prawicowym, powiązany z religią katolicką) nurtem ideologii edukacyjnej doświadcza (w zależności od środowiska) różnych rodzajów marginalizacji, a nawet opresji: od pseudonaukowych argumentów po racje (ponownie!) „jedynie słusznej” ideologii edukacyjnej.

<sup>50</sup> Rojek, *Awangardowy*, 190.

<sup>51</sup> Przemysław Czapliński, *Resztki nowoczesności. Dwa studia o literaturze i życiu* (Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011), cyt. za: tamże.

<sup>52</sup> Tamże, 191.

<sup>53</sup> Tamże, 196.



W tej sytuacji pedagogom nurtu konserwatywnego pozostaje rola awangardy uprawiającej pedagogikę konserwatywną jako skrajnie niepopularną, twórczą i zarazem nowatorską; awangardy potrafiącej przy tym udźwignąć niechęć, pogardę i marginalizację akademickiej (neomarksistowskiej) większości, która w efekcie kolonizacji zdominowała struktury nauki oraz jej bliższe i dalsze konteksty. Wobec powyższego uprawnione staje się pytanie: czy pozostał nam już tylko konserwatyzm awangardowy?

**S ł o w a k l u c z o w e:** konserwatywna edukacja, pedagogika konserwatywna, pedagogika krytyczna, awangarda w pedagogice, konserwatywna myśl pedagogiczna

## Bibliografia

- Bartyzel, Jacek. „Prolegomena do tez ideowych”. W: *Polska naszych pragnień, Polska naszych możliwości. Antologia „Polityki Polskiej”*, wyb. Małgorzata Bartyzel, Artur Wołek, 345–352. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2013.
- Bartyzel, Jacek. „Uwagi o aktualnym stanie kultury politycznej w Polsce”. W: *Polska naszych pragnień, Polska naszych możliwości. Antologia „Polityki Polskiej”*, wyb. Małgorzata Bartyzel, Artur Wołek, 103–112. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2013.
- Cichocki, Marek A. *Ciągłość i zmiana. Czy konserwatyzm może nie być rewolucyjny?* Warszawa: Biblioteka Więzi, 1999.
- Czapliński, Przemysław. *Resztki nowoczesności. Dwa studia o literaturze i życiu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.
- <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/kolonizacja;1.html> [dostęp: 28.07.2022].
- <https://encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/kolonizacja;2.html> [dostęp: 28.07.2022].
- <https://pl.wiktionary.org/wiki/kolonizacja> [dostęp: 28.07.2022].
- Kostkiewicz, Janina. „Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych”. W: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. Janina Kostkiewicz, 13–29. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2011.
- Kostkiewicz, Janina. *Polski nurt krytyki nazizmu przed rokiem 1939. Aspekty ideologiczne i pedagogiczne*. Kraków: ARCANA, 2020.
- Kostkiewicz, Janina. „Polski nurt krytyki totalitaryzmów”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, 165–176. Warszawa: PWN, 2019.
- Nalaskowski, Aleksander. „Alternatywność szkoły jako kolejny etap jej kryzysu”. W: Aleksander Nalaskowski, *Widnokreśli edukacji*, 311–326. Kraków: Impuls, 2002.
- Nalaskowski, Aleksander. *Kwieciński. Ostatnie seminarium czwartkowe*. Kraków: Impuls, 2019.
- Nalaskowski, Aleksander. *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków – Warszawa: Impuls – ORE, 2017.
- Nowak, Marian. *Podstawy pedagogiki otwartej: ujęcie dynamiczne z inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: RW KUL, 1999.
- Rojek, Paweł. *Awangardowy konserwatyzm. Idea polska w późnej nowoczesności*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2016.
- Scruton, Roger. *Co znaczy konserwatyzm?*, tłum. Tomasz Bieroń. Poznań: Zysk i Sk-a, 2014.
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Impuls, 2015.
- Śliwerski, Bogusław. „Źródła i główne przesłanki wychowania konserwatywnego w III RP”. *Studia z Teorii Wychowania* 3/1 (4) (2012): 10–24.
- Warpechowski, Zbigniew. *Statecznik*. Lublin: Labirynt 2 – Wydawnictwo L-Print, 2004.

- Włodarczyk, Rafał. „Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część pierwsza)”. *Przegląd Pedagogiczny* 1 (2021): 9–41.
- Wychowanie człowieka otwartego: rola „Zmysłu religijnego” Luigi Giussanigo w kształtowaniu osoby, red. Alina Rynio. Kielce: Jedność, 2001.
- Znamienski, Andrei. „From «National Socialists» to «Nazi». History, Politics, and the English Language”. *The Independent Review* 19/4 (2015): 537–559.