

Łódź, 29.12.2024

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

Recenzja rozprawy doktorskiej pani mgr Agnieszki Kopacz pt. „Rola lektur szkolnych w procesie urzeczywistniania ideału budowniczego socjalizmu przez szkołę polską z lat PRL w świetle założeń programowych i praktyki szkolnej” napisanej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem prof. dr. hab. Romualda Grzybowskiego

Kanon lektur szkolnych był i nadal jest jednym z głównych narzędzi formacyjnych rządzących w Rzeczypospolitej niezależnie od uwarunkowań temporalno-ustrojowych, gdyż polityka oświatowa jest jedną z najważniejszych sfer życia publicznego polskiego społeczeństwa. Za jej pośrednictwem kierujący resortem edukacji realizują ideologiczne interesy partii władzy w zależności od uzyskanej w państwie przewagi w organach władzy ustawodawczej i wykonawczej. Tym samym dobór tematu dysertacji znakomicie wpisuje się w potrzebę rozpoznania ideokratycznych procesów oświatowych, które nabrały stanu oczywistej niezmienności i tym samym przyzwolenia społecznego na odgórne sterowanie przez władze oświatowe celami kształcenia pod pozorem ich uniwersalnego, rzekomo propaństwowego, a w istocie ideowo władczego panowania przez sterowanie rozwojem młodych pokoleń. Jedyne problem, jaki ma władza oświatowa, to pozyskanie uczonych do upełnomocnienia jej zamiarów jako zgodnych nie tylko z oczekiwaniami społecznymi, ale przede wszystkim z naukowymi podstawami procesu kształcenia. To sprawia, że środowisko akademickiej pedagogiki jest głównym aktorem zmian programowych, merytorycznych w edukacji państwowej/publicznej, ich jawnym lub ukrytym współpracą lub środowiskiem je kontestującym. Żadne z tych podejść nie jest wyłącznym, bowiem rządzący mają możliwość uruchamiania różnego rodzaju pokus (ekonomicznych, instytucjonalnych) lub stosowania sankcji negatywnych wobec utrzymywanej w ubóstwie klasy intelektualistów na rzecz uzyskania poparcia, uległości lub zaniechania oporu.

Doktorantka trafnie otwiera własne studia przywołaniem polityki oświatowej okresu II Rzeczypospolitej, by można było zrozumieć zmianę polityczną a wraz z nią kulturową i oświatową, do której doszło po II wojnie światowej. Każdy totalitaryzm, ustrój oparty na bezwzględnej przemocy wobec społeczeństwa z zastosowaniem wszelkich możliwych jej

narzędzi sprawia, że część elit z nią kolaboruje, a znacznie mniejsza część jest skazana na wykluczenie z czym się godzi, by nie dopuścić do złamania jej kulturowego kodu, nie sprzeniewierzyć się światu uznawanych i zinterioryzowanych wartości. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że edukacja jest nośnikiem kultury, wzorów życia, postaw, toteż nie jest bez znaczenia, kto ją tworzy i udostępnia młodym pokoleniom, a tym samym czy jest ona izomorficzna do ustroju państwa, na straży którego stoi i współtworzy go państwowa władza.

To ciekawe, że pani mgr A. Kopacz okazała swoje zainteresowanie rekonstrukcją literackiej ideokracji jako przedstawicielka pokolenia, które jej dzisiaj nie doświadcza w takim przynajmniej zakresie, w jakim ona była wdrażana w czasach PRL, a więc państwa quasi totalitarnego (określenie ks. prof. Józefa Tischnera). Byłem niezmiernie ciekaw podejścia Autorki do tematu, który ma już na szczęście historyczny wymiar, ale i ślad w mentalności milionów Polaków. Nie jest bowiem jedynie przeszłością syndrom homo sovieticus, co wykazaliśmy w badaniach nauczycieli trzech postsocjalistycznych krajów, a zapewne jest reprodukowanym nośnikiem przez pozostałe grupy społeczne, zawodowe, itp.¹ Słusznie pisze pani mgr A. Kopacz we wstępie do niniejszej rozprawy: „Pisarze mogli opowiedzieć się po stronie władz komunistycznych i brać udział w tworzeniu „wielkiej historii” lub skazać się na wykluczenie z ówczesnego życia kulturalnego” (s. 6). Dla ludzi tworzących na rzecz kultury, nauki, oświaty, ale i prawa czy bezpieczeństwa państwa i w państwie totalitaryzm skutkował osobistymi dramatami decyzyjnymi i egzystencjalnymi, bowiem wymagał od twórców opowiedzenia się po jednej lub drugiej stronie sceny politycznego władztwa, co musiało rzutować na treść ich dzieł, dokonań, a tym samym i na (byle-)jakość życia.

Nie zawiodłem się na lekturze niniejszej dysertacji doktorskiej, gdyż jej Autorka zadbała nie tylko o właściwy, rzetelny dobór źródeł, ale i nadała swojej analizie logiczną, przejrzystą strukturę i ciekawie poprowadziła własną narrację. Dla mnie jako recenzenta edukowanego w PRL pokolenia jest to swoistego rodzaju powrót do czasów własnych lektur szkolnych, z których znaczenia nie mogłem przecież jako dziecko zdawać sobie sprawy. Na szczęście każda odgórna zmiana formacyjna musi wejść w konfrontację z systemem wartości pierwotnym środowisk socjalizacyjnych uczniów, których rodzice mogli wspierać lub kontestować ofertę ideowo-wychowawczą szkoły państwowej. Jak trafnie pisał o tym autobiograficznie prof.

¹ A. Wróbel (red.) (2010). Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Aleksander Nalaskowski², a i ja dałem temu wyraz³. Edukacja w szkole wcale nie zapewnia rządzącym powszechnej, zgodnej z funkcjami założonymi polityki oświatowej efektywności i skuteczności oddziaływań pedagogicznych, jeśli nie jest zgodna z kodem kulturowym środowiska domowego a w okresie dojrzewania także, przynajmniej częściowo, środowiska rówieśniczego czy znaczącego dla uczniów np. stowarzyszenie, grupa wyznaniowa, artystyczna czy przestępcza itp.

Zasadne okazało się łączne potraktowanie tezy Jana Zygmunta Jakubowskiego z 1948 roku z poglądem Marii Sienko z 2002 roku, iż: *W sytuacji politycznej, w jakiej znalazła się szkoła polska po 1945 roku, nieuchronne było włączenie nowych utworów do programu nauczania* [Jakubowski, 1948 – dop. BŚ]. *Wynikało to ze wspomnianej potrzeby propagowania nowych wzorców, ale także chęci zniwelowania przywiązania społeczeństwa do tradycji, co było – w opinii władz – winą właśnie szkoły chęci zniwelowania przywiązania społeczeństwa do tradycji, co było – w opinii władz – winą właśnie szkoły* [Sienko, 20202 – dop. BŚ] (s.6) W 1945 roku było to nieuchronne, ale stało się takim dopiero po 1948 roku, kiedy bezwzględnie podporządkowano nasz kraj bolszewickiej władzy. Trzeba zatem było uwzględnić w analizie współczynnik dehumanistyczny, jakim była cenzura polityczna obowiązująca od 1944 (jawnie od 1946) do 1990 roku. Trafnie zatem pani A. Kopacz określa temporalnie dolną granicę swoich analiz, skoro: „Pierwszy powojenny program ujmujący wyżej zarysowane zmiany został wydany dopiero w 1949 r., a wprowadzony w roku szkolnym 1949/1950” (s. 7).

Podjmując się badań lektur szkolnych Doktorantka musiał przyjąć kryteria, które pozwolą jej na znalezienie odpowiedzi na główny problem. Trafnie powątpiewa w założenia ówczesnej polityki oświatowej, kiedy pisze: „Dostępne źródła nie są jednak w stanie udzielić odpowiedzi na pytania, jak konkretne utwory wiążą się z pedagogiką socjalistyczną oraz czemu niektóre z pozycji pozostawały na liście lektur przez wiele lat, a niektóre usuwano” (s.10). Demystyfikacja tego procesu wymagałaby badań politologiczno-socjologicznych a nawet

² A. Nalaskowski: *Uczęszczałem do liceum, którym zawiadywał członek ważnego partyjnego gremium, zdeklarowany ateista i piewca przyjaźni polsko-radzieckiej. Ściany tej szkoły były wypełnione hasłami pro partyjnymi („Partia z nadzieją patrzy na polską młodzież”), oblepione portretami brodatych wieszczów historycznej konieczności, zbiorowej świadomości i uszczęśliwiającej uludy. Czwórkę z historii otrzymałem po bezbłędnym wyrecytowaniu życiorysu tow. Edwarda Gierka. Rusycyści w tej szkole traktowani byli jak kontrolerzy z ramienia suwerena. (...) Szkoła, do której uczęszczałem odniosła tryumf i zwycięstwo. Wychowała bowiem niezależnego intelektualistę, odpornego na ideologiczne surmy, z rezerwą patrzącego na „jedynie słuszne drogi”. (...) Nie wstąpiłem do PZPR, nie uwierzyłem, że musimy poprzestać na tym, co nazwano rajem na ziemi, nie wkalkulowałem w swojej biografii wolności od „opium dla ludu”.*

³ B. Śliwerski, *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

psychologii politycznej z uwzględnieniem archiwów KC PZPR, Archiwum Akt Nowych jako częściowego rejestru nieformalnych uzgodnień między władzą polityczną a oświatową. Nie wszystko bowiem, co zostało zawarte w tworzonych i aktualizowanych ustawach oraz aktach wykonawczych do nich jest jawne tak, jak mamy z tym procesem do czynienia dzisiaj, kiedy każdy akt prawa wymaga jawności jego merytorycznych uzasadnień. Prawidłowo określono czas i zakres badań oraz konieczny dobór literackich źródeł. Znakomicie, że połączono badania literaturoznawcze z pedagogicznymi tego okresu. Analiza prasy oraz narzędzi, programów i materiałów dydaktycznych wymagała też była czasochłonna. Znakomicie, że Doktorantka wykorzystwała najnowszą technologię do opracowania zebranych tekstów za pomocą MaxQda.

O oryginalności pracy świadczy dodatkowo stworzenie na podstawie zebranych danych modelu teoretycznego o „małym zasięgu”. Przejawem wysokiej samoświadomości metodologicznej Doktorantki są opracowane przez nią kryteria do kodowania kluczowych kategorii („kategorii osiowych”) z lektur szkolnych, które w świetle założeń ich autorów, a częściowo nadzoru szkolnego, służyć miały w okresie PRL urzeczywistnianiu ideału budowniczego socjalizmu. Tej trzeciej nadałbym miano aksjonormatywnej czy teleologicznej, gdyż wszystkie pozostałe miały determinować funkcję lektur szkolnych w wychowaniu socjalistycznym uczniów.

Warto dostrzec w narracji mgr A. Kopacz, że uwzględnieni przez nią m.in. pedagodzy socjalistyczni byli nie tyle i nie tylko badaczami zmian oświatowych w dobie PRL, ale jej kreatorami, podmiotami sprawczymi, by doszło dzięki ich pracom do indoktrynacji socjalistycznej młodych pokoleń i ich nauczycieli oraz nadzoru pedagogicznego. Przywoływane tu prace B. Suchodolskiego. Cz. Banacha, W. Pomykały, B. Potyrały, H. Muszyńskiego, itd., były dopuszczane do druku przez cenzurę jako politycznie poprawne a nawet więcej, bo zaangażowane ideologicznie, a zatem nie miały w żadnej mierze obiektywnego kulturowo i naukowo charakteru, chociaż ich autorzy wykorzystali środki i naukową pozycję do ich wydawania. Byli w PRL beneficjentami w służbie ówczesnego reżimu. Doc. W. Pomykało habilitował się w Moskwie narzucając polskiemu nauczycielstwu (także via NURT), najsilniej spośród tu wymienionych akademików, wzór radzieckiego człowieka. To nie byli wiarygodni naukowcy, którzy rzekomo jedynie badali i referowali w czasach PRL stan nasycania edukacji ideologią socjalizmu. Doktorantka nie musiała tego wiedzieć. Wiarygodni uczeni-pedagodzy (B. Nawroczyński, S. Hessen, K. Sośnicki, A. Kamiński, R. Miller, itd.) byli usuwani z uczelni lub w nich marginalizowani bez prawa np. wyjeżdżania na Zachód, bez środków finansowych czy możliwości awansowania.

Bardzo dobrze zatem, że Doktorantka nie uległa tej narracji, tylko podjęła się badań na podstawie wolnej od cenzury metodologii badań historyczno-problemowych za dziełami Promotora i współczesnych badaczy literatury dla dzieci młodzieży. Ma dzięki temu w pełni świadomość tego, że niektóre z dostępnych jej źródeł jako „świadectw i perspektyw nie można uznać do końca za obiektywne” (s. 19). Klarowne i przekonujące jest określenie etapów procesu badawczego, by możliwe było odczytanie i reinterpretacja uwzględnionych już także w humanistyce wzorców budowniczego socjalizmu w wybranych lekturach szkolnych z odniesieniem ich do stanowionych przez władze celów wychowawczych. Znakomity jest rozdział 2. , który otwiera analiza terminologiczna – lektur i ich kanonu a poszerzony jest o metodykę literackiego kształcenia uczniów, który powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie także we współczesnej edukacji i debacie na temat kanonu lektur. Nic się nie zmieniło od tamtych czasów, o których Autorka pracy pisze: „Lektura szkolna w tym ujęciu nadal ma funkcję narzędzia ideologicznego, a czytanie na lekcjach języka polskiego skupiać ma się na odkryciu wychowawczych aspektów dzieła” (s. 108).

W społeczeństwie utrwaliło się już przekonanie, że ów wykaz dotyczy tylko tekstów, a nie także ich czytania i pracy z tekstem, a więc swoistej sztuki nauczania w tym zakresie, toteż opinii publicznej wydaje się, że ów kanon może być zmieniany ze względów ideologicznych, a nie w wyniku przemian kulturowych w kraju oraz na świecie i z uwzględnieniem zmian rozwojowych u dzieci i młodzieży. Obecnie doszła jeszcze do tych uwarunkowań cyberprzestrzeni i nowa technologia komunikacji społecznej.

Trafnie przyjęto także formułę odczytania treści badanych źródeł w kategorii binarnej, antagonistycznej wychowanie socjalistyczne vs wychowanie burżuazyjne, kapitalistyczne. Dlaczego było i nadal jest to możliwe przez tyle lat? Moim zdaniem wystarczyło zablokować dostęp do nauczycielskiego zawodu elit intelektualnych, osób najlepiej wykształconych, by nie opłacało im się najpierw podejmowanie studiów nauczycielskich, a następnie wejście do tej profesji, by nie weryfikowali i nie kontestowali celów i treści kształcenia. Strukturalna bieda nauczycielstwa miała zniechęcać najzdolniejszych do pracy w szkole, dzięki czemu łatwo było rządzącym manipulować tą grupą zawodową, podporządkowywać ją swoim celom i uzależniać niskie ale stałe wynagrodzenie z pozorującym walkę o godność zawodu jedynym związkiem zawodowym ZNP.

Bardzo dobrze A. Kopacz wprowadza w wyniki badań rozdział zatytułowany „Nowy człowiek a rzeczywistość szkolna”, w którym zwraca uwagę na czynniki ustroju totalitarnego służące przekształcaniu polskiego społeczeństwa w wyalienowany z własnej historii i kultury

naród, który podporządkowywano proradzieckiej dyktaturze. Ciekawie rekonstruuje peerelowski dyskurs polityczny po obu stronach walki: jednej na rzecz zmiany socjalistycznej i drugiej jako sił oporu. Jestem pełen uznania dla właściwego doboru literatury historycznej, politologicznej, socjologicznej i teologicznej, bowiem polska rzeczywistość, nie tylko tamtych lat, wymaga uwzględnienia wszystkich sfer życia Polaków i modelowania ich wykształcenia.

Warto tę rozprawę wydać, bo zawiera znakomicie odczytane nie tylko treści formacyjnej rewolucji ideokratycznej po 1944 roku, ale przede wszystkim wprzęgnięcie w nią edukacji szkolnej, która miała zabezpieczyć rządzącym na długie lata jej nietykalności i trwanie. Te same mechanizmy powróciły do polityki oświatowej po 1993 roku, kiedy odzyskała władzę peerelowska lewica, a reprodukowała je w czasie kontrrewolucji Zjednoczona Prawica w latach 2005-2007 i 2015-2023. Młode pokolenie III RP powinno zatem dostrzec je, by zrozumieć, że pewne procesy, metody, środki i formy inżynierii społecznej z udziałem oświaty szkolnej są uniwersalne a szkolna dydaktyka A.D. 2024 niewiele różni się od tej, którą tak opisał w 1969 roku S. Bortnowski: „Zostawmy u boku programy, podziały, metodyki, i spójrzmy wyłącznie na lekcje języka polskiego. Czyż często nie panują na nich slogany i nuda? Czy na takich lekcjach można rozwijać zainteresowania i upodobania literackie?” (s. 112). Także Irena Lepalczyk prowadziła badania czytelnictwa lektur szkolnych w połowie lat 60. XX wieku wśród młodzieży szkół średnich. Niniejsza praca doktorska powinna niejako wstrząsnąć nauczycielstwem, także akademickim, by przerwać reprodukcję homo antipaedagogicus w także współczesnym szkolnictwie powszechnym. Jest zarazem potwierdzeniem znakomitych a hybrydowych badań naukowych (psychodydaktycznych), które znakomicie reprezentowali w okresie międzywojennym i powojennym psychologowie pedagogiczni, jak właśnie trafnie tu przywoływany i cytowany m.in. Józef Pieter.

Doktorantka znakomicie prowadzi narrację w swoim studium, ilustruje kluczowe tezy odpowiednio dobranymi cytatami, ilustracjami, a i przypisy rozszerzające odgrywają w tej rozprawie istotną rolę, toteż nie można ich pomijać w lekturze całości. Zapewne tę dysertację można byłoby napisać na wiele innych jeszcze sposobów, z częściowo odmiennym układem treści, toteż nie mam uwag na ten temat, bo uważam, że pani mgr A. Kopacz bardzo dobrze poradziła sobie z tak obszernym zakresem materii historycznej, problemowej i źródłowej. Imponujący jest zakres wykorzystanych źródeł, zarówno interpretatywnych, naukowych, jak i będących przedmiotem badań. Sposób dowodzenia jest niezwykle precyzyjny. Wychwycone zostały najważniejsze komponenty zmian programowych i metodycznych w reformach szkolnych w PRL, co wcale nie jest takie łatwe.

Autorka ma świadomość, że trudno było uniknąć w kolejnych rozdziałach koniecznych powrotów do pewnych wydarzeń, kiedy pisze: „Kolejne podrozdziały często się ze sobą łączą, co wynika z totalnego wpływu państwa na rzeczywistość społeczną, w tym również – oświatową” (s. 143) W przedłożonej do oceny strukturze i treści zawiera się jej oryginalny wkład w badania naukowe, toteż nie mam najmniejszej wątpliwości, że z wyróżnieniem spełniła ustawowe wymagania i powinna być dopuszczona do dalszych etapów postępowania o nadanie jej naukowego doktora w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Wnoszę zatem do Rady Dyscypliny Naukowej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego o dopuszczenie Doktorantki – pani mgr Agnieszki Kopacz do obrony niniejszej dysertacji doktorskiej.

Do dyskusji i do uwzględnienia w przygotowaniu pracy do druku:

Poniższe kwestie polemiczne czy uwagi nie mają charakteru obniżającego wartość dysertacji doktorskiej. Dziękuję się nimi, by wesprzeć Autorkę w potrzebie kontynuowania badań w tym zakresie.

Nie przyjmowałbym jako oczywistą tezę Sienko: „Nie zmienił się jednak profil czytelnika proponowany w starszych klasach. Powszechna w latach 60. koncepcja edukacji literackiej zakładała wyższość aspektu światopoglądowego nad merytorycznym” (s. 8), skoro aspekt światopoglądowy jest zarazem aspektem merytorycznym.

Zbyt ogólnie wyraża sąd: „W równie dramatycznej sytuacji postawiony był sam uczeń, który jako uczestnik tak precyzyjnie zaplanowanego procesu dydaktycznego winien wykazywać się odpowiednim światopoglądem i postawą” (s.8), gdyż nie dotyczyło to każdej grupy wiekowej uczniów, a i wśród tych, którzy mieli rozwinięty własny światopogląd rzekomy dramat nie dotyczył konformistów.

Nie było przedmiotem badań poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „(...) na ile teksty zawarte w kanonie lektur budziły 11 zainteresowanie i zyskiwały uznanie ich współczesnych odbiorców, czyli uczniów z okresu PRL” (s. 11), gdyż wymagałoby to zupełnie innych diagnoz postaw ówczesnych uczestników procesu kształcenia ogólnego. Natomiast trafnie określono ten przedmiot na s. 11: „Przedmiotem badań były teksty szkolne oraz sposób ich adaptacji do realiów szkolnych zrekonstruowany na podstawie opracowań metodycznych, programów, podręczników oraz innych źródeł”.

Pytania szczegółowe są bardzo szeroko zarysowane na s. 11 jak na temat pracy doktorskiej, ale to zrozumiałe, kiedy konstruuje się zamysł badawczy.

Na s. 15 jest błąd literowy w nazwisku: Bolesława Potyrały (jest - Porytały), na s. 87 błędnie podano imię ministra edukacji Mirosława Handke („...Ryszarda Handkego”), a w przypisie „589 Jak zaznaczył Józef Szczepański:...” powinien być Jan Szczepański (socjolog).

Czasopisma z lat 1948-1989 nie odzwierciedlają prawdy o ówczesnej rzeczywistości, gdyż z racji objęcia ich cenzurą, nie są w pełni wiarygodne.

Ma rację Autorka, że „W zależności od narzuconych polonistom rozporządzeń, programów, listy lektur, dostępności materiałów czy określonej bazy dydaktycznej, zmieniał się sposób omawiania lektur szkolnych (...) [s.24], ale tym samym nie zmieniała się ich rola wychowawcza, gdyż była bezwzględnie podporządkowana i stabilizowana przez tzw. nadbudowę, a więc ideologię socjalizmu.

Wzór obywatela wg Marii Ossowskiej z 1945 roku nie był żadnym przesłaniem a tym bardziej zobowiązaniem dla instalującej się w Polsce władzy radzieckiej.

Kiedy Doktorantka określa np. za Macieszkiem (s.76) czego dotyczyła jego krytyka ideału wychowania w latach 70. XX w., to musi jednak wziąć to określenie w cudzysłów, bo w tym czasie rzetelna krytyka była jedynie w publikacjach opozycji i poza granicami kraju. To, co określa mianem krytyki wśród czołowych intelektualistów socjalizmu miało charakter endogeny, zmuszający autorów doktryn oświatowych do ich dostosowania do wymogów KC PZPR. Trudno zatem mówić o krytyce czegoś, co w istocie miało jedynie wzmacniać proces indoktrynacji politycznej.

Co do Muszyńskiego, to nie ma racji pisząc na s.73, że „socjalistyczny ideał wychowawczy, którego charakterystykę opierał na czterech postawach: nastawieniu na realizację wartości, postawie twórczej, aktywności oraz dążeniu do realizacji”, bo w istocie oparł ten ideał na ideologii socjalizmu zabraniając interesowania się nauczycieli i uczonych źródłem stanowienia celów wychowania, gdyż oni mieli je operacjonalizować i wdrażać w praktykę. To była psychologiczna metoda indoktrynacji a nie teleologia wychowania. Ba, to nie była żadna utopia, gdyż wszystkie szkoły podstawowe w PRL drugiej poł. lat 70. XX w. wdrażały model jednolitej szkoły wychowującej Muszyńskiego, o co ona sam miał po latach pretensje, gdyż uważał, że jego eksperyment poznański nie miał prawa stracić się powszechnie obowiązującym, ale takim się stał, co subtelnie wyśmiał Stanisław Bortnowski, a wprost skrytykowała na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” dr hab. Andrea Folkierska z UW. Model wychowania środowiskowego był marginalizowany a jego twórcy jak Winclawski, Theiss, Kawula szykanowani w UMK w Toruniu.

W analizie historycznej zabrakło dostrzeżenia powołania w 1973 roku Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej, która była kolejną ofensywą wychowawczą także w powiazaniu z z edukacją szkolną. Harcerstwo w szkołach średnich utraciło swoją autonomię jako przekształcone w HSPS (Harcerską Służbę Polsce Socjalistycznej) a na uniwersytetach wprowadzono obowiązkowy przedmiot „metodykę wychowania w ZHP”, zaś w szkołach powołano etaty nauczycieli-instruktorów ZHP. Nic dziwnego, że Aleksander Kamiński protestował przeciwko scholaryzacji harcerstwa, które liczyło z końcem lat 80.XX wieku 2 mln członków! A jego struktura była podporządkowywana modelowi leninowskiego związku młodzieży: pionier-komsomolec – członek partii komunistycznej.

Do opracowania antywzorców komunizmu (s. 88-89) dodałbym jeszcze pogardliwe określenia na ogrodnika - „badylarz”, „klecha” – na księdza czy groszoroza na taksówkarza. Każda grupa zawodowa wymykająca się z nadzoru i sterowania partyjno-państwowego była także tak stygmatyzowana.

Unikałbym w pracy naukowej publicystycznej narracji typu:” Nauczyciel języka polskiego w tej perspektywie był jedną ze „śrubek” maszyny formacji, której celem było stworzenie nowego człowieka, gotowego do budowania socjalistycznej rzeczywistości, a lektury – jego orężem.” (s.143), niezależnie od tego, że zastosowana metafora jest jak najbardziej trafna.