



EDUCATIONAL SCIENCES IN THE 1950'S IN CENTRAL, EASTERN AND SOUTHEASTERN EUROPE: „HOUR ZERO”, EDS. T. KASPER, I. KESTERE, A. NÓBIK, P. LANG, BERLIN – BRUXELLES – CHENNAI – LAUSANNE – NEW YORK – OXFORD 2025, s. 299

Recenzowana monografia zbiorowa ukazała się w serii „Studia Educationis Historica” (Studia z Historii Edukacji), którą prowadzi Wydawnictwo Peter Lang, jako dziesiąty tom z kolei. Tom ten odznacza się jasno zarysowaną ambicją historiograficzną i teoretyczną: nie tylko rekonstruuje przebieg powojennych przekształceń nauk o wychowaniu w państwach podporządkowanych radzieckiej strefie wpływów, lecz także stawia pytania o status samej kategorii „początku” w historiografii pedagogiki, czego wyrazem jest podtytuł *Hour Zero* („Godzina zero”), sygnalizujący przyjętą perspektywę interpretacyjną analizowanego okresu dziejów myśli pedagogicznej. Perspektywa ta obejmuje, z jednej strony, rekonstrukcję logiki zdobywania dominacji przez komunistycznych decydentów w pedagogice rozumianej nie tylko jako dyscyplina akademicka, lecz także jako podstawa szkolnej i pozaszkolnej praktyki edukacyjnej, z drugiej zaś uwzględnia specyfikę środowisk oraz instytucji, w których odgórna transformacja systemowa była wdrażana.

Trzej redaktorzy naukowcy zebrali imponujący zespół autorów – łącznie 16 badaczy z krajów Europy Środkowej, Północnej oraz Południowo-Wschodniej. Sami wywodzą się z Czech, Łotwy i Węgier, co już na etapie koncepcyjnym nadało przedsięwzięciu wyraźnie międzynarodowy i porównawczy charakter. Autorzy poszczególnych rozdziałów reprezentują Czechy (2), Polskę (1), Słowację (1), Węgry (7), Łotwę (2), Niemcy (1), Słowenię (1) oraz Bośnię i Hercegowinę (1), co zapewnia znaczną różnorodność perspektyw narodowych, akademickich i historiograficznych, a zarazem umożliwia uchwycenie podobieństw procesów zachodzących w odmiennych kontekstach kulturowych

i politycznych. Ich wspólnym mianownikiem pozostaje koncentracja na przełomowym momencie „godziny zero” w historii nauk o wychowaniu, rozumianym jako okres radykalnych zmian ustrojowych, ideologicznych i instytucjonalnych, które wymuszały redefinicję pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Ramy czasowe tomu zasadniczo obejmują okres od stopniowego przejmowania władzy przez komunistów w latach 1944/45 do „odwilży” związanej ze śmiercią Stalina i potępieniem kultu jednostki na XX Zjeździe KPZR w 1956 roku, przy czym w niektórych studiach przypadków ulegają one rozszerzeniu aż do końca lat 50. Cezura ta pełni funkcję nie tylko chronologiczną, lecz przede wszystkim interpretacyjną, wyznaczając moment demontażu dotychczasowego porządku instytucjonalnego i epistemicznego na rzecz nowej architektury polityczno-ideologicznej. W konsekwencji zasadniczym problemem badawczym stają się relacje między ciągłością a nieciągłością oraz między autonomią a heteronomią nauk pedagogicznych, co pozwala uniknąć zarówno tezy o całkowitym „wyzerowaniu” tradycji, jak i narracji o rzekomej autonomicznej odporności nauki na mechanizmy władzy. Zamiast tego tom proponuje ujęcie napięciowe, w którym nauki o edukacji jawią się jako pole sporów o racjonalność, status wiedzy, hierarchie autorytetu oraz o społeczną funkcję szkoły i wychowania w projekcie nowego państwa.

Konstrukcja książki opiera się na czterech głównych częściach, które prowadzą czytelnika od ram teoretycznych, przez ogólne studia krajowe, po analizę konkretnych aktorów i praktyk sowieetyzacji.

W pierwszej części i zarazem rozdziale wprowadzającym, zatytułowanym *Hour Zero – Educational Sciences in Central, Eastern and Southeastern Europe between Continuity and Discontinuity, between Political Instrumentalization and Autonomous Development*, Tomáš Kasper, Iveta Kestere i Attila Nóbik proponują ramę pojęciową, w której „godzina zero” nie jest rozumiana jako deklaracja absolutnego początku, lecz jako kategoria analityczna służąca do opisu złożonych procesów transformacyjnych zachodzących w naukach o wychowaniu po II wojnie światowej (s. 9–26). Autorzy podkreślają, że dążenie „nowych elit naukowych” do inscenizowania radykalnego zerwania z przeszłością napotykało trwałe opór materii historycznej: wcześniejsze doświadczenia, instytucje, praktyki badawcze oraz języki pedagogiczne nie mogły zostać całkowicie wymazane ani z teorii, ani z codzienności edukacyjnej. Wprowadzenie sygnalizuje tym samym, że badanie „zerwania” musi iść w parze z analizą mechanizmów kontynuacji – kadrowej, instytucjonalnej, terminologicznej, a nawet metodologicznej – choć często poddanej ideologicznemu przefiltrowaniu. Jednocześnie redaktorzy precyzyjnie lokalizują główne osie problemowe tomu, wskazując z jednej strony na napięcie między autonomią a heteronomią nauk o edukacji w warunkach kontroli państwowej i hegemonii ideologii komunistycznej, z drugiej zaś – na pytanie o zakres i dynamikę debaty naukowej w cieniu sowieckiego wzorca. Istotnym zabiegiem konceptualnym jest przy tym postawienie kwestii, czy kategoria sowieetyzacji wyczerpująco opisuje powojenny rozwój pedagogiki, czy

też – mimo presji politycznej – możliwe jest uchwycenie momentów i obszarów względnie autonomicznego rozwoju, zakorzenionego w tradycjach narodowych i lokalnych.

Część druga tomu, zatytułowana *Sovietization of Educational Sciences: General*, obejmuje dwa rozdziały stanowiące szerokie studia przypadku poświęcone Czechosłowacji oraz radzieckiej strefie okupacyjnej i NRD. W tekście *A New Beginning? Educational Sciences between Continuity and Discontinuity in Czechoslovakia, 1945–1960* Tomáš Kasper i Dana Kasperová analizują, jak po 1945 roku import sowieckiej literatury pedagogicznej i ideologii marksistowsko-leninowskiej stał się narzędziem reorganizacji debaty pedagogicznej oraz zapleczka instytucjonalnego nauk o wychowaniu (s. 27–60). Autorzy wskazują na rok 1948 jako moment przełomu, w którym komunistyczny model zarządzania zastąpił wcześniejszy porządek administracyjny, a tradycja międzywojenna została zdyskredytowana jako „niefunkcjonalna”, co umożliwiło legitymizację radykalnie nowej drogi rozwojowej pedagogiki. Szczególnie przekonująca jest analiza instytucjonalnych kanałów sowietyzacji: reformy szkolnictwa wyższego z 1950 roku, podporządkowania uczelni nadzorowi partyjnemu oraz centralizacji badań w ramach Czechosłowackiej Akademii Nauk. Opis powstania Gabinetu Pedagogicznego (1954), a następnie Instytutu Pedagogicznego im. J.A. Komeńskiego (1957), ukazuje mechanizm wytwarzania nowej ortodoksji badawczej przy jednoczesnym ograniczaniu pluralizmu metodologicznego. Autorzy zwracają przy tym uwagę, że skuteczność sowietyzacji nie zawsze opierała się na bezpośrednich interwencjach, lecz na funkcjonowaniu wzorca radzieckiego jako bezdyskusyjnego autorytetu. Równoległe wskazują na niepełną skuteczność tej operacji, analizując zjawisko „pedagogiki bez dzieci”, wynikające z dogmatycznego oderwania teorii od praktyki szkolnej.

Drugim rozdziałem tej części jest tekst Ulricha Wiegmana *Zur Geschichte der Sowjetisierung und des sowjetpädagogischen Einflusses auf die Grundlagen pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR*, rekonstruujący proces przejścia od powojennych projektów reformy demokratycznej do narastającej stalinizacji pedagogiki (s. 61–108). Autor pokazuje, że początkowy pluralizm lat 1945–1947 ustępuje po 1948/49 roku dominacji pedagogiki sowieckiej jako „nauki nowego typu” i wprowadzeniu wymogu partyjności. Jednocześnie demistyfikuje jej rzekomą nowość, wskazując na zakorzenienie w tradycyjnej, normatywno-instrumentalnej wizji wychowania. Analiza zmian po 1953 roku prowadzi do wniosku, że mimo modyfikacji retoryki ideologicznej i akcentu na edukację politechniczną nie doszło do odzyskania autonomii naukowej, lecz do utrwalenia zmodyfikowanej formy pedagogiki sowieckiej w systemie NRD. Oba rozdziały potwierdzają zasadniczą tezę tomu: „godzina zero” oznacza splątanie zerwania i ciągłości w warunkach trwałej asymetrii władzy.

Część trzecia tomu, zatytułowana *Actors*, przesuwa perspektywę z procesów systemowych na biografie i strategię działania osób, które pełniły role promotorów, wykonawców bądź „tłumaczy” nowego porządku w naukach o edukacji.

W tej części szczególnie wyraźnie ujawnia się teza, że sowietyzacja nie była abstrakcyjnym mechanizmem strukturalnym, lecz praktyką społeczną realizowaną przez konkretnych ludzi, uwikłanych w napięcia między przekonaniem ideologicznym, oportunizmem, lękiem i kalkulacją.

W rozdziale *The End of Free Educational Research and the Beginning of Sovietization of Educational Sciences in Slovakia* Blanka Kudláčová rekonstruuje konflikt między dwiema koncepcjami pedagogiki rozwijającymi się jeszcze w czasie wojny: kontynuacyjną, reprezentowaną przez Juraja Čečetkę, oraz prosowiecką, związaną z Ondrejem Pavlíkiem (s. 109–126). Biografia Pavlíka – od chłopskiego pochodzenia i konspiracyjnej działalności partyjnej po szybki awans w aparacie państwowym – staje się narzędziem analizy związku między karierą polityczną a przebudową nauk o edukacji. Autorka pokazuje, jak poprzez wpływ na ustawodawstwo, politykę kadrową i instytucje badawcze Pavlík uczestniczył w delegitymizacji tradycji pedagogicznej, posługując się językiem „higieny” ideologicznej. Szczególnie istotny jest akcent na paradoks reżimu: mimo lojalności Pavlík zostaje w 1957 roku usunięty z partii, co ujawnia strukturalną niestabilność systemu i produkowaną przez niego niepewność sprzyjającą konformizacji.

Rozdział Ivety Kestere i Alidy Zigmunde *Sovietization of Pedagogy (Educational Sciences) in Latvia after World War II: Input of Soviet ‘Missionaries’* wprowadza analizę biograficzną tzw. sowieckich „misjonarzy” wysyłanych na Łotwę po 1944 roku (s. 127–154). Autorki badają nie tylko ich funkcje, lecz także motywacje, narzędzia działania i warunki strukturalne, ukazując sowietyzację jako formę „ukrytego kolonializmu” i imperializmu kulturowego. Szczególnie wyraźnie ujawnia się tu prymat lojalności ideologicznej nad kompetencjami naukowymi oraz mechanizm budowy nowego paradygmatu oparteego na antagonizmie klasowym i odrzuceniu zachodnich tradycji pedagogicznych.

W trzecim rozdziale tej części, *Abbruch oder Wende? Polnische Allgemeinpädagogien und Sowjetisierung (drei Beispiele)*, Dariusz Stępkowski analizuje reakcje Zygmunta Mysłakowskiego, Kazimierza Sośnickiego i Bogdana Suchodolskiego na ofensywę ideologiczną lat 1948–1950, operując kategorią nieafirmacyjności (s. 155–176). Studium to ukazuje szybkie zawężanie spektrum dopuszczalnych postaw: od afirmacji nowego porządku po eliminację myślenia pluralistycznego.

Część czwarta, zatytułowana *Practices of Sovietization*, ma w tomie znaczenie kluczowe, ponieważ ukazuje sowietyzację nie jako abstrakcyjny proces „wpływu”, lecz jako zespół konkretnych praktyk: instytucjonalnych, kadrowych, programowych i propagandowych.

Rozdział *Sovietising Higher Education and Scientific Research in East-Central Europe: Techniques and Attempts of Establishing a Total Control in the Region with a Special Focus on Hungary after 1945* autorstwa Imrego Garaia, Carli Liege Rodrigues Pimienty i Andrása Németha przedstawia porównawczy opis mechanizmów znoszenia humboldtowskiego ideału uniwersytetu

(s. 177–194). Autorzy pokazują, jak zmiana składu społecznego studentów i kadry oraz rola akademii nauk służyły przebudowie lojalności i prestiżu akademickiego.

Kontrapunkt stanowi rozdział Zdenka Medveša, pt. *Das Verhältnis zwischen jugoslawischer und sowjetischer Pädagogik in der Nachkriegszeit jenseits von Diktat und Politik – eine slowenische Perspektive*, ukazujący autonomiczne strategie recepcji pedagogiki sowieckiej w Jugosławii (s. 195–232).

W tekście *Polytechnisation in the Hungarian Pedagogy: Learning from the Soviet Model* Lajos Somogyvári analizuje przekształcenie idei pedagogiki pracy w narzędzie indoktrynacji partyjnej (s. 233–250).

Perspektywę mikropraktyk kanonotwórczych wnosi rozdział *The Book Reviews of The Library of Socialist Education 1950–1957. Biographical and Content Analysis*, w którym pięcioro autorów – Erzsébet Golnhofer, Éva Szabolcs, Zsuzsanna Polyák, Bence Ruzsa oraz Zoltán András Szabó – analizuje biografie i teksty autorów recenzji książek publikowanych w serii *The Library of Socialist Education* (s. 251–272).

Całość części domyka rozdział Snježany Šušnjary *Position of Pedagogy in Bosnia and Herzegovina during the Period of the Soviet Influence*, ukazujący przypadek szczególnie podatny na bezkrytyczne naśladownictwo wzorców sowieckich ze względu na słabość lokalnej infrastruktury akademickiej (s. 273–297).

Recenzowana monografia zbiorowa nie zawiera osobnego zakończenia, co można odczytać dwojako: z jednej strony czyni ją otwartą na dalsze analizy i porównania, z drugiej – prowokuje pytanie o aktualność i dalsze konsekwencje podjętej w niej problematyki. Brak wyraźnej syntezy końcowej sprawia, że ciężar wnioskowania zostaje przeniesiony na czytelnika, który musi samodzielnie zestawić zaprezentowane studia przypadków i wydobyć z nich sens ogólny. Lektura tomu pozwala jednak sformułować kilka istotnych wniosków, które nadają całości wyraźną spójność interpretacyjną.

Po pierwsze, ocena tomu wypada korzystnie ze względu na konsekwentną realizację założenia o napięciu między ciągłością a nieciągłością. Publikacja unika uproszczonych metafor „wyczyszczenia” czy „zaczynania od zera”, pokazując zamiast tego, jak reżimy komunistyczne próbowały produkować efekt zerwania poprzez instytucjonalizację, zmianę języka, selekcję kadr oraz tworzenie nowych kanonów naukowych. Równocześnie tom ujawnia liczne formy trwania: ciągłość personalną, przekształcanie dawnych tradycji w nowych ramach ideologicznych oraz lokalne warianty recepcji, które nie zawsze dają się opisać prostą relacją centrum–peryferie.

Po drugie, dużą siłą książki jest przemyślany dobór geografii badań. Obok klasycznych przypadków Czechosłowacji, Węgier, Polski i NRD pojawiają się Łotwa oraz kraje byłej Jugosławii, co znacząco poszerza pole porównawcze. Dzięki temu sowietyzacja nie jawi się jako jednorodny model narzucany z Moskwy, lecz jako proces zróżnicowany, podatny na lokalne konfiguracje instytucjonalne, konflikty polityczne i odmienne tradycje intelektualne – także

w kontekstach, w których konflikt z ZSRR zmieniał układ sił, nie znosząc jednak infrastruktury ideologicznej.

Po trzecie, tom – zgodnie z przyjętym założeniem – koncentruje się przede wszystkim na latach 1944/45–1956, traktując je jako fazę wysokiej intensywności transformacji. Rozwiązanie to pozwala zachować analityczną ostrość kategorii „godziny zero”, ale jednocześnie rodzi pytanie o długie trwanie skutków. Analizy Wiegmanna i Medveša sugerują, że po 1953 i 1956 roku zmieniały się tempo i formy ideologizacji, co skłania do refleksji nad tym, na ile mechanizmy wytworzone w okresie stalinizmu stały się trwałą „konstytucją” dyscypliny, a na ile podlegały późniejszym przekształceniom.

W wymiarze teoretycznym publikacja wnosi istotny wkład do refleksji nad autonomią nauk o edukacji. Autonomia nie jest tu kategorią abstrakcyjną, lecz rezultatem współgrania instytucji, aktorów i norm epistemicznych, które mogą zostać przechwycone przez władzę. Heteronomia natomiast nie sprowadza się do prostego sterowania „z góry”, lecz działa poprzez rytuały cytowania, narzucanie języka wyjaśniania świata, ustanawianie kryteriów naukowości oraz produkcję lęku i niepewności w środowisku akademickim. Szczególnie cenne jest to, że mechanizmy te zostały pokazane na konkretnych przykładach: ustaw, instytutów, serii wydawniczych, biografii i sporów metodologicznych.

Istotnym osiągnięciem tomu jest także demitologizacja pedagogiki sowieckiej jako monolitu. Publikacja ukazuje jej dwoistość: deklaratywną rewolucyjność i praktyczną tradycyjność, normatywność oraz instrumentalny charakter. To napięcie pozwala lepiej zrozumieć, dlaczego model ten mógł być jednocześnie atrakcyjny jako obietnica nowej naukowości i frustrujący jako „pedagogika bez dzieci”, redukująca złożoność wychowania do w gruncie rzeczy prymitywnego narzędzia realizacji projektu politycznego.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

ORCID: 0000-0002-6855-1517

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie