

Bogusław Śliwerski

Pedagogika (w) demokracji¹

Nie ma demokracji bez pedagogiki²

Demokracja istnieje tak długo, jak długo istnieje konflikt i jak długo można kwestionować obowiązujące ustalenia. Gdy dochodzimy do momentu, w którym mówimy: „To jest punkt końcowy, odtąd kontestacja już nie jest uzasadniona”, oznacza to koniec demokracji³

Wstęp

Uroczystość nadania mi przez Senat Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie najwyższej godności doktora *honoris causa* zbiega się z obchodami 25. rocznicy transformacji ustrojowej Rzeczypospolitej Polskiej. Jest to także okres mojej służby na rzecz polskiej demokracji, w której niewątpliwie kluczową rolę odegrała edukacja wraz z wspomagającymi ją naukami pedagogicznymi. Byliśmy do tej zmiany przygotowani, gdyż polska myśl i praktyka pedagogiczna, szczególnie okresu II RP i doświadczeń antysocjalistycznej opozycji okresu PRL, pozostawiła trwałe ślady w dziełach i zaangażowaniu wielu naukowców, także nowej generacji nauczycieli akademickich i oświatowców, którzy wkroczyli po 1989 roku na drogę samodzielności naukowej i/lub niezależności w sferze edukacji (nie)publicznej.

Swoją wykład dedykuję zarówno tym, którym nie było dane doczekać wolności, jak i pedagogom współtworzącym współczesne nam nauki o wychowaniu. Być może ktoś potwierdzi zarówno wielkie nadzieje, jakie wiązaliśmy z polską rewolucją *non violence*, jak i coraz silniej ujawniane z biegiem lat rozczarowanie, które wynika z wyrazistego odchodzenia kolejnych formacji politycznych III RP od ideałów i fenomenu polskiej „Solidarności”, społeczeństwa obywatelskiego, w tym także od leżącej u ich podstaw demokracji partycypacyjnej. Przyjrzyjmy się zatem temu, jak pedagogika jako nauka i praktyka oświatowa wpisywała się w demokratyzację

¹ Tekst wykładu ukazał się w okolicznościowej publikacji: Bogusław Śliwerski. *Doktor honoris causa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej*, 2014. Lublin: Wyd. UMCS.

² P. Meirieu, 2007. *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF, s. 123, za: M. Nowak, 2012. *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wyd. KUL, s. 18.

³ M. Miessen, Nowe spojrzenie na demokrację. Rozmowa z Chantal Mouffe. W: M. Miessen, 2013. *Koszmar partycypacji*. Tłum. M. Choptiany. Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, s. 135.

naszego państwa i społeczeństwa. Kluczowe jest dla mnie postrzeganie edukacji jako dobra wspólnego, jako środowisk, podmiotów, instytucji czy praktyk zarządzania i uczestniczenia w demokratyzacji społeczeństwa, które jest nieustannie w drodze wychodzenia z wieloletnich doświadczeń faszystowskiego i bolszewickiego totalitaryzmu.

Edukacja jako dobro wspólne

Kiedy mówimy o edukacji jako dobru wspólnym, możemy potraktować ją dwojako: albo akcentując „wspólność” edukacji jako dobro, albo postrzegając ją jako samo dobro, które ma stać się dla członków danego społeczeństwa czymś rzeczywistym, dostępnym, w którym i przez które każdy człowiek staje się lepszy lub przynajmniej ma możliwość takim się stać⁴. Mnie interesuje ten drugi aspekt postrzegania edukacji jako szczególnego dobra wspólnego, by móc ocenić, w jakiej mierze stawało się ono czymś wspólnym i przyczyniało się przez to do tworzenia wspólnoty. Natomiast nie zajmuję się w tym miejscu edukacją jako dobrem samym w sobie, gdyż akurat tej kwestii poświęcono wystarczającą liczbę badań i mamy na ten temat szereg publikacji⁵. „Rola społeczności jest takie wychowanie człowieka do rozumnej wolności, by mógł on sam od wewnątrz dojrzeć i dobrowolnie ukochać dobro wspólne i siebie jako uczestnika. Inna droga związania jednostki ze społecznością prowadzi do przekreślenia osoby”⁶.

⁴ M.A. Krąpiec, 2001. Dobro wspólne. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 2: C-D. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 628.

⁵ Zob.: D. Benner, 2008. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Warszawa: Wyd. UKSW; J. Bruner, 2006. *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska. Kraków: TAIWPN Universitas; K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, 2001. *Aksiologiczne podstawy edukacji*. Poznań-Toruń: Wyd. „Edytor”; M. Dudzikowa, 2004. *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Dylematy współczesnej edukacji*, 2007, red. J. Górniewicz. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”; *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, 2013. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej; *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, 2009. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”; *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, 2011, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”; J. Piaget, 1977. *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN; R. Piwowarski, 2006. *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*. Warszawa: Wyd. IBE; K. Przyszczypkowski, 2012. *Polityczność (w) edukacji*. Studia Psychologia i Pedagogika, nr 179, Poznań: Wyd. Naukowe UAM; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, 2013, red. M. Dudzikowa i K. Knasiecka-Falbińska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, 1995. Warszawa: IBE; M.J. Szymański, 2002. *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, wydanie drugie poszerzone. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie; tenże, 2008. *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: WN Akademii Pedagogicznej; B. Śliwerski, 2009. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp; tenże, 2013. *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w gorszej centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; L. Witkowski, 1998. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE; I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, 2008. *Ideje edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”; M. Zemło, 1996. *Nowa socjologia edukacji*. Białystok: Wyd. Trans Humana.

⁶ M.A. Krąpiec, 1982. *Człowiek. Kultura. Uniwersytet*. Wybór i oprac. ks. A. Wawrzyniak. Lublin: KUL, s. 145.

Edukacja jako dobro wspólne może być pochodną państwa, nakazów lub przywilejów ustanowionych przez władzę, elity rządzące, a człowiek może stać się „właścicielem” owego dobra wspólnego, kiedy albo spełni ów nakaz (powszechny obowiązek uczęszczania do szkoły), albo uzyska do niego prawo do nabycia w wyniku niezależnej od państwa aktywności (np. edukacja domowa, szkolnictwo niepubliczne, oddolna twórczość pedagogiczna nauczycieli itp.). Edukacja jako dobro wspólne wynika zatem z prawa członków społeczeństwa do niej, do zorganizowanego (indywidualnego i/lub instytucjonalnego) uczenia się oraz z obowiązku (powinności) państwa do uprzyśpieszenia owego dobra na zasadzie przymusu lub wolności wyboru.

Edukacja jest niewątpliwie jednym z licznych dóbr wspólnych społeczeństw, a więc takim, które jest dobrem wszystkich ludzi i każdej jednostki ludzkiej z osobna. To dzięki niej każdy może żyć i rozwijać się jako człowiek, jako podmiot żyjący w danej społeczności, aktualizujący swój ludzki status bytowy. Edukacja jest dobrem wspólnym każdej osoby i całego społeczeństwa, jeśli osiągnięcie tego dobra, jego spożytkowanie jest racją nie tylko jednostek ludzkich, ale i całego społeczeństwa, a tym samym praw, które w nim obowiązują. Powszechny, a najczęściej też obowiązkowy dostęp dzieci i młodzieży, a nawet dorosłych do bezpłatnej edukacji zapewnia w każdym państwie ustrój szkolny, który — jak pisał przed laty Bogdan Nawroczyński — jest czymś więcej niż tylko zbiorem instytucji typu przedszkola i szkoły⁷.

Postmodernistyczna edukacja postsocjalistyczna

Zapewne nie przez przypadek doba postsocjalistyczna zbiegła się z ponowoczesnością, **zrywając z metanarracją marksistowsko-leninowską**, superprojektem w liczbie pojedynczej, acz powszechnie obowiązującą, na rzecz wielości i różnorodności, na rzecz prawdy i dobra, które już nigdy więcej nie będą podporządkowywane nadideologii, a zarazem będą ostrzegać nas przed kolejnym fanatyzmem czy fundamentalizmem uważającym się za naukowy. „Dziś żyjemy projektami, nie projektem. Projektowanie i zabiegi, jakich spełnianie projektów wymaga, uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentaryzacji”⁸. Żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może być już rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej, której afirmatorzy czuliby się uprawnieni do narzucania innym własnej koncepcji prawdy o istocie wychowania i kształcenia. Pluralizm, glokalizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają na to, by jakkolwiek dyskurs odebrał któremuś z dotychczas uznanych przez naukę dyskursów modernistycznych podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności analiz i systemów wartości. Skoro bowiem postmodernizm znosi uniwersalne wartości jako metanarrację, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei „lokalnej” emancypacji. Oznacza to otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulację indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania.

⁷ B. Nawroczyński, 1981. *O szkolnictwie francuskim*. Warszawa: PWN.

⁸ Z. Bauman, 1995. *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK, s. 19.

Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymaga potraktowania pedagogów jako transformatywnych intelektualistów, by pełnili służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności. „W tym kontekście pedagogika podejmowałaby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa. Wychodziłaby przy tym od wartości charakterystycznych dla ludzi, którzy w nim żyją. Projekty edukacyjne nie opierałyby się na esencjalistycznych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby aspiracji «wnoszenia» ich do świadomości ludzi. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby aspiracje i przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie przy tym sprawę, że świat i jego prawdy (tak czy inaczej) są konstruowane społecznie i w związku z tym przyjmowałaby postawę świadomego uczestnika walki o kształt «aktualnej wersji rzeczywistości»⁹. Wychowawca czy nauczyciel wpisujący się w ponowoczesny kontekst własnej pedagogii musi mieć świadomość tego, że przyjdzie mu działać w sytuacjach permanentnego ryzyka i niepewności.

Jak słusznie stwierdza dyskurs postmodernistyczny, rezygnując z tak właśnie rozumianej totalności w opisie świata, kryje w sobie teżę optymistyczną i pozytywną: „każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu megateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być aproba idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy¹⁰. Także dla Wolfganga Welscha postmoderna „(...) jest tym etapem historii, w którym radykalny pluralizm jako podstawowa zasada społeczeństw staje się realny i uznany, a pluralistyczne wzory sensu i działania zyskują przewagę, a nawet stają się obowiązujące¹¹.

To dzięki temu, że świat nam współczesny cechuje radykalny pluralizm i nie można już tego dalej lekceważyć czy całkowicie pomijać, stał się on sam w sobie ponowoczesnym światem, określanym przez Zygmunta Baumana mianem płynnej nowoczesności w pożyczonym nam czasie¹². Pedagogzy nie mogą temu światu jedynie się przyglądać, klikać w ponowoczesność, ulegając jej różnym procesom, w tym także dehumanizującym nasze życie toksynom. Trzeba temu światu nadać jednak teoretyczną i praktyczną ważność, ofensywnie broniąc mnogości i przeciwstawiając się wszelkim fundamentalizmom, totalitaryzmem, starym czy nowym monopolom, hegemoniom. Stąd ponowoczesność jest w swej istocie zasadniczo demokratyczna, bowiem do tej formy organizacyjnej państwa należy przeświadczenie o występowaniu w społeczeństwie różnych, w tym samym stopniu prawomocnych, ale ostatecznie niezgodnych roszczeń. W swojej treści i formie postmodernizm nie jest ani anty-, ani transmodernistyczny, ale skumulowaną formą przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu. Jego zamierzeniem nie jest przewyżczenie czy też wykluczenie nowoczesności, ideologii postępu,

⁹ Z. Melosik, 1995. *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań: Wyd. „Edytor”, s. 279.

¹⁰ Tamże, s. 20-21.

¹¹ W. Welsch, 1998. *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 8.

¹² Z. Bauman, 2011. *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Agora; tenże, 2011. *Żyjąc w czasie pożyczonym*. Rozmowy z Citali Rovirosa-Madrazo. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

potęgowania innowacji czy dynamiki projektowanych jako konieczne zmian, ale ich kontynuowanie w wielokształtnej tendencji oraz uznanie ich prawa do odmienności, heterogeniczności, z zaostrenym widzeniem ciężaru problemów lub z nową wrażliwością w ich stawianiu.

Tak rozumiana ponowoczesność wychodzi niejako naprzeciw wylaniającej się z modernizmu nowej epoki, która pozbawiona jest dystansu, uniwersalnych projektów, utopii społecznych, stabilności i jednoznaczności, nie afirmując przy tym bezmyślnie jakiegos *status quo* codziennego życia, teorii, koncepcji społecznych czy systemów orientacji. Uznaje się w niej prawo do najróżniejszych form wiedzy, modeli życia czy wzorców postępowania. Człowiek wpisany w pluralistyczne społeczeństwo, w zróżnicowanie jego kultur, wartości, systemów orientacji i struktur organizacyjnych doświadcza z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania.

Postawa pedagogów wobec ponowoczesnej demokracji

Kryterium rozstrzygającym o postawie pedagogów wobec tak rozpoznawanej przez socjologów ponowoczesności staje się zatem sposób postrzegania i uznawania pluralizmu oraz demokracji, a także tego, jak sobie z nimi poradzić, jak im sprostać. Jeśli ktoś postrzega te stany jako zło konieczne, od którego nie ma już odwrotu, to albo próbuje je sabotować, albo im się aktywnie przeciwstawia¹³. Postmodernizm rozwija wizję demokratycznej zasady funkcjonowania państw czy społeczeństw, gdzie w warunkach właściwego pluralizmu zyskuje ona właściwy sens. „Demokracja jest formą organizacyjną nie dla konsensusu, lecz dla dyssensu roszczeń i praw. Jej konsensualna podstawa — którą oczywiście ma i której potrzebuje (jest ona skodyfikowana w podstawowych prawach) — odnosi się właśnie do podstawowego prawa różnicy i wielości i stara się zagwarantować, aby to podstawowe prawo nie było naruszane w imię jakiegokolwiek jedności i aby nie zagradzały mu drogi skutki bezprawia. Postmodernizm traktuje poważnie tę konstytutywną zasadę nowoczesnej demokracji. Można nawet powiedzieć, że dopiero on w pełni wykorzystuje najgłębszą zasadę demokracji i że dopiero w nim ujawnia się właściwy nerw demokracji”¹⁴. Pedagog w ponowoczesnym świecie, w społeczeństwie demokratycznym bezwarunkowo uznaje pluralizm w jego zasadniczej pozytywności, myśli całkowicie zgodnie z jego założeniami i konsekwentnie go broni przeciwko zagrożeniom wewnętrznym oraz przeciwko zewnętrznym atakom. Bycie zatem w tym sensie pedagogiem demokracji opowiada się jednoznacznie za głębokim zróżnicowaniem codziennego świata życia, nieusuwalnością heterogeniczności, wielości paradygmatów, kultur, sfer nauki i polityki.

Niesłusznie przeciwstawia się modernistyczny monizm — postmodernistycznemu pluralizmowi, gdyż poza jednością i wielością nie ma nic trzeciego, a zatem nie można mówić o wielości bez jedności, o postmodernizmie bez modernizmu, jak i o demokracji bez obywatelskiej partycypacji. W społeczeństwie otwartym, pluralistycznym

¹³ Por. B. Śliwski, 1996. *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹⁴ W. Welsch, dz. cyt., s. 253-254.

istnieje wiele sprzeczności, a pedagodzy są w nich takimi samymi ludźmi, jak inni, a nie jakimiś pedagogicznymi nadludźmi (pädagogische Sonder-Existenz). Muszą jednak przeciwstawiać się fundamentalizmowi, które w humanistyce, a w pedagogice w szczególności, są groźne, kiedy ich przedstawiciele, głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlepsze – często konfrontacyjnie, przeciwko innym – uważają, że nie ma potrzeby dopuszczania do głosu innych szkół naukowych, podejść do edukacji, a ich tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację. Odbiera tym samym innym prawo do ich własnych generalizacji wiedzy czy teorii, nie dopuszcza nowych perspektyw badawczych, a tym samym hamuje rozwój nauki. Ten typ postaw zawiadających prowadzi zarazem do zdogmatyzowania głównych założeń danego nurtu, głosząc ich wyjątkowość. „Następuje wtedy usztywnienie własnych poglądów, odrzucenie osiągnięć innych ludzi nauki, co odsuwa na jakiś czas możliwości badań nowych problemów, zamyka tematykę badawczą w kategoriach używanych przez danego uczonego czy zespół. Nie pozwala się na wyjście poza «zaklęty» krąg kategorii analitycznych, które sporo przecież razy były weryfikowane. Jeśli taka postawa jest zrozumiała na początku istnienia szkoły, to przy jej schyłku staje się dogmatyzmem i fundamentalizmem”¹⁵.

Brak tolerancji wobec odmienności i jad w języku jej krytyki mają zapewnić sukces w tej rywalizacji właściwej stronie. Włącza się w ten proces władza państwowa, której zadaniem jest spowodowanie, by społeczeństwo kierowało się tym samym systemem wartości czy politycznej poprawności co ona. Państwo i prawo nie powinny jednak zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by ponownie nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu władz państwowych, w tym także prawa, to ich rolą powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniom umożliwić poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna. „Zgodnie z podstawami wolnościowo-pluralistycznej kultury **szkoła potrzebuje również w demokratycznych**, a tym bardziej totalitarnych państwach, podwójnego zabezpieczenia praw obywatelskich i pedagogicznych, jako ochrony przed historycznie dowiedzionymi próbami rozciągnięcia powszechnego obowiązku szkolnego do rangi państwowego obowiązku szkolnego oraz do nadużywania obowiązku szkolnego do partyjno-politycznej, a nawet państwowo-partyjnej indoktrynacji społeczeństwa. Odpowiednia pedagogiczna kontrola jakości szkół musi być chroniona przed nadużywaniem kontroli ukierunkowanej politycznie, dlatego też szkoła potrzebuje zabezpieczeń bardziej prawnobywatelskich niż pedagogicznych”¹⁶.

Uwarunkowania nadziei i destrukcji polskiej solidarności w edukacji

Zastanawiam się zatem nad tym, jak te idee, związane z nimi różne rozwiązania strukturalne i aksjonormatywne w zmieniającym się w naszym kraju ustroju szkolnym, ulegały zacieraniu, marginalizowaniu, a nawet de-

¹⁵ M. Surmaczyński, 2002. *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii. (Podręcznik)*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ARBORETUM, s. 135.

¹⁶ H.Ch. Berg, 2000. Pluralizm w szkolnictwie jako wymiar praw człowieka do wolności w edukacji. W: *Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie*, red. M. Ziemska. Warszawa: Wyd. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 18.

strukcji w tej części reformatorskich dążeń, które miały sprzyjać tworzeniu jedności polskiego społeczeństwa. Jak zakorzeniły się, ale i w jakim stopniu zostały zamotrawione kluczowe, a uniwersalne wartości „Solidarności” na rzecz budowania społeczeństwa demokratycznego, obywatelskiego? Czyż nie mają one swoich korzeni w powołaniu przed 240 laty pierwszego na kontynencie europejskim ministerstwa oświaty — Komisji Edukacji Narodowej?

Od ponad dwóch wieków jesteśmy świadomi tego, że nie ma innej drogi do wyrównywania szans życiowych nie tylko młodych pokoleń i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak danie im szansy na zdobycie jak najlepszego i adekwatnego do ich potencjału rozwojowego wykształcenia. Każdy sam powinien dzięki oświeconemu umysłowi rozstrzygnąć o tym, co jest prawdą, dobrem lub pięknem, w czym tkwi fałsz, manipulacja czy kicz, gdyż władze państwowe zawsze będą miały skłonność do tego, by te wartości fałszować we własnym interesie. Jak pisał Condorcet: „Żadna władza publiczna nie powinna mieć ani prawa, ani nawet możności hamowania rozwoju prawd nowych, przeszkadzania wykładowi teorii niezgodnych z jej kursem politycznym lub jej chwilowymi interesami”¹⁷. Najpierw powstawały szkoły, a dopiero później pojawiały się władze szkolne, i to w tych państwach, które dążyły do monopolu szkolnego. Nadzór szkolny pojawiał się zatem w miarę organizowania szkół przez państwo, tworząc wyodrębnione, ogólnokrajowe władze szkolne, co zapoczątkowała m.in. rewolucja francuska w XVIII wieku. Jednym z teoretyków władz szkolnych tego czasu był fizjokrata i pedagog ks. Antoni Popławski, który uważał, że „(...) władze edukacyjne są niezbędne, ale ich władztwo w stosunku do szkół nie powinno być zbyt duże”¹⁸. Proponował, by podlegały one Komisji Edukacji Narodowej „(...) tylko na tyle, «aby w niczym od pożytków narodowych odchodzić nie mogły», a jednocześnie powinny mieć swój autonomiczny, «wewnętrzny rząd»”¹⁹. Jakże jest to bliskie temu, co dzisiaj określane jest zasadą pomocniczości państwa.

Pedagogika zaś od zarania swoich dziejów wpisuje się swoją funkcją założoną w obszar spraw i dóbr publicznych, które są związane z władzą czy panowaniem osób, instytucji i środowisk nad pokoleniem osób uczących się i uczestniczących w procesach socjalizacji oraz wychowania. Kwestia demokracji i jej związków czy relacji z naukami o wychowaniu oraz sztuką kształcenia młodych pokoleń znalazła swoje odzwierciedlenie już w mowie sejmowej w 1773 roku młodego posła Feliksa Oraczewskiego (w związku z projektem Edukacji Krajowej) o roli edukacji narodowej i obywatelskiej. Jak wówczas głosił, w „(...) rządach Rzeczypospolitej potrzebna jest najwięcej cała moc edukacji, która powinna czynić Polaka Polakiem”²⁰, co w pewnym sensie przypomina współczesną nam sytuację, w wyniku której różne żywioły wykorzystują oświatę do realizacji egoistycznych interesów, zapominawszy o edukacji jako dobru wspólnym.

To twórcy KEN zadbali o publiczną oświatę i jej organizację w takim stopniu, by odpowiadała ona potrzebom kraju, dzieci, ich rodziców i nauczycieli jako obywatelom w służbie ojczyźnie oraz by wykorzystywała

¹⁷ J.A. Condorcet, 1948. *Projekt organizacji wychowania publicznego*. Oprac. B. Suchodolski. Tłum. C. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, za: B. Nawroczyński, dz. cyt., s. 20.

¹⁸ A. Smolański, 1999. *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*. T. 3. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 7.

¹⁹ Tamże.

²⁰ S. Kot, dz. cyt., s. 392.

najnowsze osiągnięcia nauki, a co najważniejsze, by odrodziła kraj moralnie, włączając edukację w kształtowanie „szczerego narodowego” charakteru Polaków. Nic dziwnego, że w jakiejś mierze idea powołania Komisji Edukacji Narodowej została ponownie przywołana w okresie przygotowań do I Zjazdu „Solidarności” we wrześniu 1981 roku i znalazła się w znowelizowanej w 1991 roku ustawie o systemie oświaty.

W sensie prawnym przedszkola i szkoły tworzą ustrój szkolny, jeśli ich powoływanie do życia, działanie czy wygaszanie są regulowane prawodawstwem szkolnym, a to jest pochodną przyjętych w wyniku ustaleń politycznych wspólnych zasad ustrojowych, ożywionych jedną myślą przewodnią. W tym przypadku polska oświata podporządkowywana jest albo jakiejś ideologii, albo filozofii społecznej, w tym także procesom demokracji państwa i jego społeczeństwa. „Polityk powie: Szkoły stają się szkolnictwem, gdy urabiają dobrych obywateli, służących państwu w czasie pokoju pracą zawodową, a w czasie wojny sprawnością bojową i techniczną. Pedagog powie: Szkoły to tylko formy organizacyjne. Ze szkolnictwem mamy do czynienia dopiero wówczas, gdy w tych formach zażętni praca pedagogiczna, ożywiona jednym duchem, realizująca wspólne ideały”²¹. Socjologzy upelnomocnią szkolnictwo tym, że postrzegają i opisują je jako wtórne środowiska socjalizacyjne, instytucje społeczne, których celem jest uspołecznienie ich członków zgodnie z oczekiwaniami władzy państwowej, filozofowie zaś oświecą tę kategorię myślą, w świetle której: „(...) szkoły wtedy stają się szkolnictwem, gdy poczynają stanowić całość wyższego rzędu. Wzięte razem nie są one wówczas tylko sumą szkół, lecz strukturą nastawioną na jakieś cele”²².

Dzisiaj demokracja jest jednym z tych niejednorodnych, a zarazem jakże wieloznacznych bytów, który stanowi kompleks zjawisk, jakie można wyodrębnić w życiu wielu współczesnych społeczeństw²³. Badanie relacji między pedagogiką a procesami społeczno-politycznymi ma dla mnie kluczowe znaczenie, bowiem bez ich odstony, bez właściwego rozpoznania ich istoty i zakresu wpływu lub jego braku, nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim kierunku zmierza polska demokracja i jaką rolę odgrywa w niej edukacja oraz pedagogika? Jak pisze socjolog krytyczny Zbigniew Kwieciński: „Uświadomienie bowiem sobie zawicości możliwych relacji pomiędzy edukacją a zmianą zwraca nas do punktów wyjścia, do pytań o to, z jakim społeczeństwem mamy do czynienia, jakiego rodzaju zmiany w nim się dokonują, jak możliwy jest rozwój w nim ludzi do ich maksymalnych możliwości, jakie są blokady zmiany społecznej i osobowościowej ku wyższym poziomom rozwoju, jak naprawdę w tych procesach uczestniczy edukacja, jej poszczególne składniki (które, jakie, jak), jej podstawowe instytucje”²⁴.

²¹ B. Nawroczyński, dz. cyt., s. 11-12.

²² Tamże, s. 12.

²³ Demokracja — idea aparta „na zasadzie legitymizacji wyborczej, ewoluującej od postulatu rządów większości i respektowania formalnych reguł gry prawnej w stronę celebrowania różnic, dopuszczania do głosu mniejszości, uruchamiania procedur dążenia do konsensusu, zabiegania o wiarygodność postaw; idea ma trzy tradycje: konserwatywną, liberalną i radykalno-krytyczną” (źródło: L. Witkowski, 2007. *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. T. II, Warszawa: IBE, s. 238).

²⁴ Z. Kwieciński, 2014. *Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu*. W: *Edukacja. Uniwersytet. Oświata Dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszcypkowskiemu*, red. W. Ambroziak. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, s. 77.

Znaczenie badań makropolityki oświatowej

Konieczne było zatem kontynuowanie przez jednych²⁵, a podejmowanie przez kolejnych naukowców badań makropolitycznych, które dotyczą procesów sprawowania w Polsce władzy, w tym także w i wobec edukacji, byśmy mogli wreszcie opuścić platońską jaskinię niewiedzy i niemocy. W przeciwnym razie będzie następował proces, który Jürgen Habermas określa mianem „feudalizacji” sfery publicznej²⁶. Mam świadomość tego, że nie ma takiego systemu społeczno-politycznego, w którym szkolnictwo działałoby w pełni efektywnie, racjonalnie, zadowalało wszystkich i funkcjonowało zgodnie z normami moralnymi, społecznymi i przepisami prawa. Demokracja powinna sprzyjać budowaniu, wykorzystywaniu i usprawnianiu mechanizmów czy procedur doskonalenia jakości edukacji tak w warstwie instrumentalnej – wiedzy, umiejętności, uzdolnień, sprawności, jak i kierunkowej – postaw, kultury osobistej, uspołecznienia, sumienia i światopoglądu naszych uczniów i wychowanków.

Punktem wyjścia do demokratyzacji polskiego systemu szkolnego był opozycyjny ruch pedagogiczny lat 80. i 90. XX wieku. W 1980 roku Julian Radziejewicz opublikował wraz Danielą Rusakowską referat na temat warunków innowacyjności mikrosystemów wychowawczych w ramach prowadzonej na fali solidarnościowej rewolucji debaty w Komitecie Badań i Prognoz „Polska 2000” przy Prezydium PAN o strategii reform oświatowych, w którym badane przez nich środowisko nauczycielskie wskazało na uwarunkowania makrosystemowe (51,6%) jako hamujące pracę innowacyjną. System władzy centralistycznej nie udziela nauczycielom pomocy, gdyż cechuje go „centralne ustalanie zakresu obowiązków, trudności w zakupie pomocy naukowych, obszerny program nauczania, sprzeczności i niekonsekwencja w zarządzeniach władz oświatowych, przepisy i normy ograniczające nadmiernie samodzielność nauczycieli, ingerencja władz szkolnych i naciski ze strony wizytatorów, narzucanie innowacji odgórnie – bez względu na stopień ich funkcjonalności, złe warunki materialne nauczycieli, wadliwy system kontroli i oceny pracy nauczycieli i szkół”²⁷.

Z takim podejściem do edukacji zrywał wrześnieowy postulat z 1981 roku Zespołu Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” Regionu Mazowsze, by ministerstwo edukacji odstąpiło od krępującego autentyczne życie szkoły gorsetu zarządzeń, dyrektyw, okólników, prawnie zapewniło szkołom autonomię i samorządność oraz każdemu uczącemu się możliwość działania w zgodzie z własnym sumieniem i własnymi przekonaniami. „Jest bowiem rzeczą oczywistą, że (...) jedynie ludzie zajmujący się bezpośrednio kształceniem i wychowaniem, a więc nauczyciele, wychowawcy i rodzice – biorąc w swe ręce pełną odpowiedzialność za funkcjonowanie polskiej szkoły, mogą zapewnić naszym dzieciom warunki niezbędne dla ich wzrostu i rozwoju”²⁸.

²⁵ Por. rozprawy M. Dudzikowej, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, D. Klus-Stańskiej, L. Kopiczewicz, Z. Melosika, A. Nalaskowskiego, T. Szuklarka czy M.J. Szymańskiego.

²⁶ J. Habermas, 2007. *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Warszawa: WN PWN.

²⁷ J. Radziejewicz, D. Rusakowska, *Warunki innowacyjności mikrosystemów wychowawczych. Referat na sesję naukową nt. „Strategia reform oświatowych – socjotechnika innowacji w oświacie”*. Jadwisin k. Warszawy, 16-18 października 1980, preprint s. 10-11.

²⁸ K. Starczewska, 1981. Pierwsze kroki ku uspołecznieniu oświaty. *Kultura i Życie*, nr 1, s. 27-28.

Musiał ujawnić się dysonans między oczekiwaniami wychowywania młodego pokolenia w szkołach a perspektywami i możliwościami jego codziennego życia poza jej murami. Wychowanie natrafia na problem, jeśli jest oderwane lub sprzeczne z warunkami życia społecznego, pozaszkolnego. Wymagałoby ono bowiem zaangażowania się wychowawców nie tylko wewnątrz, ale i pozaszkolny proces przemian, pozwalających wszystkim żyć po ludzku. Na to jednak pedagodzy nie mają zbyt wielkiego wpływu, gdyż są tylko jednym z osobotowórczych czynników. W życiu pozaszkolnym są jedynie obywatelami, mieszkańcami swojej społeczności lokalnej, w której ta ostatnia wcale nie musi się liczyć z ich misją czy edukacyjnym posłannictwem. Środowisko pozaszkolne nie musi liczyć się z ideałami i celami realizowanymi przez nauczycieli w szkołach, postępując według własnych, najczęściej rozproszonych, wzajemnie sprzecznych systemów wartości. Także wychowanie szkolne pozostaje wciąż czymś zewnętrznym i obcym w stosunku do samych zadań edukacyjnych dzieci i młodzieży. Szkoła jest wciąż instytucją, do której musi się uczęszczać, aby uzyskać świadectwo zdobytej w niej wiedzy i umiejętności, a nie także świadectwo bycia wychowanym, uzyskania dojrzałości we wszystkich sferach osobowości.

Sześćdziesiąt lat temu przestrzegał Bogdan Suchodolski, byśmy nie łudzili się, „iż dokonamy wartościowych i ważnych rzeczy, tworząc 'pedagogiczną prowincję' – uroczą oazę wśród złych piasków pustyni. Rozwój ludzi przez wychowanie, uposażenie ich darem młodości możliwe jest tylko w warunkach równoczesnej odnowy ich społecznego życia. Właśnie dlatego problematyka wychowania, zwłaszcza młodzieży, nie może być oderwana od problematyki społecznego rozwoju, społecznego postępu, społecznej przebudowy”²⁹. Nic dziwnego, że jeszcze w okresie politycznego zniewolenia w środowiskach inteligencji twórczej, a zarazem opozycyjnej do minionego ustroju, zastanawiano się nad strategią uspołecznienia polityki oświatowej i samych szkół, by zwiększyć oddolną kontrolę i rzeczywisty wpływ obywateli na instytucje oświaty publicznej.

Ewolucja ustroju szkolnego w Polsce wskazuje na bardzo różnicowane i częstokroć kontrowersyjne formy uspołecznienia szkół, które miały spełniać wspomnianą funkcję, przeciwdziałać ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie ich zarządzania (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia czy wreszcie generować koncepcje reform i stymulować poprzez to rozwój szkół. Przełom społeczno-polityczny w Polsce w roku 1981, a po długiej przerwie kolejny w 1989 roku zapowiadał w obszarze oświaty poddanie jej obywatelskiej kontroli. Żądano wówczas powołania Społecznej Rady Edukacji Narodowej, by wyjąć oświatę spod centralistycznego zarządzania państwowego i zapewnić społeczeństwu realny wpływ na koncepcje wychowania i nauczania.

Niestety, żadne centrum nie chce tak łatwo zrezygnować z jakże łatwych i wynoszących ponad oświatowe ubóstwo przywilejów, toteż ówczesne Ministerstwo Oświaty i Wychowania wyraziło zgodę jedynie na powołanie ciała w postaci „Społecznej Rady Oświaty i Wychowania” z prawem do przedstawiania władzy centralnej własnych inicjatyw, opiniowania i proponowania rozwiązań. Przypisywane w projekcie uprawnienia miały tymczasem pozorować rzeczywisty wpływ tego organu na centrum i cały system oświatowy, gdyż sprowadzały się jedynie do integracji społeczeństwa wokół problemów oświaty, wyrażania oczekiwań społecznych, przedkładania

²⁹ B. Suchodolski, 1964. O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania. *Nowa Szkoła*, nr 10, s. 7.

ministrowi wniosków, służenia mu radą, opiniowania projektów bieżących i przyszłościowych aktów normatywnych czy spełniania kontroli społecznej itp.

Po 25 latach odnalazłem w swoim archiwum nieco już spłowiwały, a wycięty z „Tygodnika Powszechnego” felieton Ewy Szumańskiej z 1989 roku, w którym zafascynowana czasem nadchodzącej wolności, a obowiązująca wówczas cenzura, apelowała do polskiej inteligencji: „Uważajmy, żeby system, który odchodzi, nie odniósł pośmiertnego zwycięstwa. Żeby nie pozostał w nas samych, po naszymu zmienionych. W nas — małych cwaniaczkach, żalosnych popaprańcach, nie umiejących już pracować, czekających, żeby ktoś dał, załatwił, żeby samo wpadło w ręce — drobnych oszustów, tchórzliwych donosicieli, niewydarzeńców, zawistników, łapówkarzy, kumotrów, ludzi zakłamanych, ludzi skłóconych, ludzi pozeranych przez ambicję i małodusznych. Wtedy ten system — chociaż go już nie będzie — zadamowi się i przetrwa, a historia roześmieje się szyderczo i pokaże nam wielką figę”³⁰. W listopadzie 1989 roku miało miejsce spektakularne posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w trakcie którego debatowaliśmy o uspołecznieniu polskiej szkoły, a więc o przeprowadzeniu jej od państwowego systemu edukacyjnego do szkolnictwa demokratycznego.

Jak pisał wówczas Tadeusz Wiloch: „Wielość regulacji i kontroli zewnętrznych, o charakterze biurokratycznym, przeważnie tylko pozornie służy każdemu systemowi społecznemu, w tym również szkole jako instytucji społecznej. Nadmiar regulacji nawet w układach sformalizowanych może być nawet bardziej destrukcyjny niż odpowiednio uświadomiona swoboda. Tym bardziej dotyczy to systemu szkolnego i każdej placówki oświatowej, gdzie rola czynników osobowych stanowi podstawę wszelkiego działania i współdziałania podmiotowego, a którym każdy ma prawo do szacunku, gdy przyczynia się do osiągnięcia przede wszystkim wspólnych celów”³¹. Rok później Leszek Kołakowski przestrzegał przed niepewnością epoki demokratycznej³². Uważał, że jest zbyt wcześnie na pisanie nekrologu komunizmu, bowiem instytucjom i procesom demokratycznym zagrażać będzie nieustannie osłabiona, lecz nadal żywa, potęga sowietyzmu, wzrastający na świecie złośliwy nacjonalizm, nietolerancja religijna i dążenia teokratyczne znoszące rozdział państwa od religii, terroryzm i przemoc kryminalna oraz długookresowe zmiany, jakie zachodzą w dosłownie wszystkich częściach naszej planety, jak np. szybkie tempo wzrostu gospodarczego, pogłębianie się stratyfikacji społecznej, przeludnienie, katastrofy ekologiczne itp.³³

³⁰ E. Szumańska, 1989. Ale uważajmy. *Tygodnik Powszechny*, nr 45, s. 12.

³¹ T. Wiloch, 1990. Szansa na postęp. *Głos Nauczycielski*, nr 41, s. 7.

³² Filozof akcentował w znaczeniu pojęcia demokracja trzy jego istotne składniki, które występują niezależnie od historycznych kolei losu tego terminu. W pierwszym znaczeniu świadectwem demokracji są instytucje mające ją gwarantować, „(...) by władza elit politycznych oraz ich wpływ odpowiadały stopniowi powszechnego poparcia, jakim się one cieszą”. W drugim znaczeniu demokracja to „(...) niezależność systemu prawnego od władzy wykonawczej; prawo działa jako autonomiczny pośrednik między interesami jednostek lub korporacji a interesami państwa, nie jest zaś instrumentem w rękach elit rządzących”. O trzecim zaś sensie demokracji świadczą wbudowane w system prawny mechanizmy, gwarantujące „(...) równość wszystkich obywateli wobec prawa oraz podstawowe wolności obywatelskie, które zawierają (choć ich lista jest stale kwestionowana) swobodę poruszania się, wolność słowa, wolność zgromadzeń, swobody religijne i prawo do zdobywania własności”. L. Kołakowski, 1990. Niepewność epoki demokratycznej. *Tłum. A. Husarska, Gazeta Wyborcza*, nr 208, s. 4.

³³ L. Kołakowski, dz. cyt., s. 4.

To właśnie w województwie lubelskim środowisko nauczycielskie rozpoczęło w październiku 1981 roku strajk, żądając m.in. utworzenia Społecznej Wojewódzkiej Rady Oświaty i Wychowania. Strajk zakończono 3 grudnia po obietnicy wojewody powołania takiej rady. Potem był stan wojenny i zakończenie marzeń o jej utworzeniu. Rada taka nie powstała po dzień dzisiejszy pomimo tego, że nie tylko radykalnie zmienił się sam ustrój, ale i powstała prawna podstawa dla takiej możliwości. Na przełomie stycznia i lutego 1990 roku brałem udział w Lublinie – w potencjalnie przełomowym dla polskiej transformacji – Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli, który dokonał nie tylko diagnozy socjalistycznej polityki oświatowej, ale wyraźnie zakreślił konieczność zmian w nowym ustroju.

Dzisiaj konstatuję, że po minionym ćwierćwieczu już nie tylko sam doświadczam tego, jak historia śmieje się z nas szyderczo i pokazuje nam wielką figę. Żyjemy w państwie, w którym „(...) demokracja przybiera postać neoliberalną: zachowane są podstawowe instytucje i procedury demokratyczne, ale narusza się wolności jednostki, państwo prawa staje się atrapą, bo w istocie decydują partykularne interesy oligarchiczne, obywatele odsuwają się od aktywnego udziału w życiu publicznym, alarmująco szybko rośnie warstwa ludzi «zbytecznych», trwale pozbawionych szans na pracę – tę listę można by ciągnąć jeszcze długo»³⁴. Edukacja szkolna nie stała się źródłem przemian demokratycznych w naszym państwie, ale ich inhibitorem. Byliśmy zbyt słabi i było nas zbyt mało, by w ciągu pierwszych trzech lat radykalnych przemian ustrojowych (głównie o charakterze gospodarczym) zatroszczyć się o demokratyzację polskiej oświaty i wraz z nią przygotowywać młode pokolenia do budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Powrót światopoglądowych rozstrzygnięć w polityce oświatowej

Politycy lewicy, którzy przejęli władzę po upadku pierwszych postsolidarnościowych rządów (lata 1989-1993), zdali sobie sprawę z tego, że szkołę trzeba całkowicie uwolnić od zadań wychowawczych, których celem miałyby być integrowanie świata zewnętrznego, w tym także postulowanych wartości demokracji i wartości chrześcijańskich z osobowością dzieci i młodzieży. Powrócił model odgórnego narzucania szkole światopoglądu w imię poprawności politycznej (w istocie – ideologicznej), tak by nie było to dostrzegalne w społeczeństwie, ale przekładało się na tzw. ukryty program szkoły. Postsocjalistyczny świat był coraz bardziej zdeintegrowany, skonfliktowany, sprzeczny z aksjonormatywnymi założeniami państwa, w którym „oświecone elity” zajęli postkomunistyczni oligarchowie, pogrążając Polskę w korupcji, chaosie i edukacyjnej stagnacji. Szkoła pierwszych lat transformacji nie była w stanie ani koordynować zachodzących poza nią przemian, ani przemoc innych wpływów wychowawczych, ani też dostarczyć uczniom poznawczych podstaw wartościowego i skutecznego uczestniczenia w życiu społecznym, rodzinnym, kulturowym czy zawodowym. Resort edukacji postanowił zatem wzmocnić rolę rządu w systemie oświaty, osłabiając zarazem rolę organów samorządowych, które nie zdążyły jeszcze nabyć doświadczeń w lokalnym zarządzaniu szkolnictwem.

³⁴ J. Gowin, 2004. Państwo z defektami, czyli koniec III RP. *Tygodnik Powszechny*, nr 24, s. 8.

Jak wynikało z diagnozy Krzysztofa Konarzewskiego, w 1994 roku państwowe władze popełniły błąd polityczny, marginalizując samorząd i sprowadzając jego zadania jedynie do roli zasilacza aparatu, którym steruje rząd. Edukacja wymaga przecież nieustannego równoważenia roli państwa i samorządności jego instytucji oraz obywateli. „Na tym polega test sprawności demokratycznych instytucji, że one potrafią przywracać równowagę. To samo dotyczy szkoły. Z tego punktu widzenia żadne permanentne rozwiązanie dające jakiemś jednemu organowi władzę nad szkołą jest nie do zaakceptowania”³⁵. Także ks. Józef Tischner wyrażał w tym okresie niepokój o to, że Polacy mają szczególny talent do mamotrawstwa sprzyjających okoliczności politycznych i ekonomicznych do zmian także oświatowych w duchu odbudowy w człowieku świadomości obywatelskiej. Jak stwierdził: „(...) odnoszę czasem takie wrażenie, że prędzej znikną ślady komunizmu z gospodarki i z państwa, niż wyparuje z naszego szkolnictwa stary błąd antropologiczny”³⁶.

Miał rację. Trwanie władzy w tym błędzie potwierdziła ówczesna wicekurator oświaty w Warszawie Irena Dzierzgowska, wyrażając niepokój w związku z odchodzeniem szkół od ich społeczeństwa, jak i możliwości wpływu na nie rodziców przez samorządy terytorialne³⁷. Z przeprowadzonego przez Klub Parlamentarny Unii Wolności w 1994 roku wśród dyrektorów szkół, nauczycieli i samorządowców sondażu wynikało, że aż 84% respondentów uznało powinność administracji rządowej w przekazaniu więcej uprawnień organom samorządowym i samym szkołom³⁸. W trzy lata później Anna Urbanowicz (b. wiceminister edukacji z Unii Wolności) doradzała nowemu rządowi AWS, by przekazał całą oświatę samorządom na ich terenie, powiązał zatrudnienie nauczycieli i wysokość ich płac z jakością pracy, opracował wreszcie standardy kosztów kształcenia i zapewnił radom szkół zdecydowanie większe uprawnienia łącznie z opiniowaniem i kontrolowaniem budżetu szkoły. Ta bowiem musi być autonomiczna i samodzielna finansowo³⁹. Z każdym rokiem było już tylko gorzej.

Kiedy w 1998 roku został upowszechniony w kraju Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*⁴⁰, powstały rząd AWS wraz z ministrem Mirosławem Handke na czele podjął działania na rzecz wprowadzenia zmiany ustrojowej polskiego szkolnictwa (m.in. zamiast ośmioletniej szkoły podstawowej i 2-3-4 letnich szkół ponadpodstawowych, wprowadzenie po sześcioletniej szkole podstawowej powszechnego, a trzyletniego gimnazjum i po nim różnych typów szkół ponadgimnazjalnych, zapowiedź egzaminów zewnętrznych itp.), całkowicie wyłączając z niej czynnik regulacji całości edukacji, który zapewniłby jej nie tylko stabilność i wewnętrzną reformowalność, ale i włączał wszystkie generacje w proces demokratyzacji państwa. Nic dziwnego, że z całego Raportu władze wyeksponowały jedynie z jego drugiej części zasady uczenia się młodych pokoleń: „1) Uczyć się,

³⁵ K. Konarzewski, *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty*. Warszawa: Klub Parlamentarny Unii Wolności, 19 maja 1994, s. 14.

³⁶ J. Tischner, *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty*. Warszawa: Klub Parlamentarny Unii Wolności, 19 maja 1994, s. 5.

³⁷ *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty*, Warszawa: Klub Parlamentarny Unii Wolności, 19 maja 1994, s. 37.

³⁸ Tamże, s. 61.

³⁹ A. Urbanowicz, 1997. *Dać szkoły samorządom naprawę*. *Życie* z dn. 3 listopada, s. 12.

⁴⁰ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, 1998, red. J. Delors. Tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.

aby wiedzieć, 2) Uczyc się, aby działać, 3) Uczyc się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi i 4) uczyć się, aby być, a pominęły konieczność przeprowadzenia decentralizacji systemu szkolnego⁴¹.

Pozwalało to ówczesnej władzy zupełnie pominąć czy zlekceważyć inny, a także fundamentalny dla tego projektu przemian zespół czynników politycznych, które rzutują na fundament solidarności społecznej, jakim jest konieczność ożywiania nie tylko procesów gospodarczych, ale i zatroszczenia się o rozwój jednostek w duchu ideału i praktyki demokracji. „Aby zaistniała lepsza współpraca na poziomie lokalnym, między nauczycielami, rodzicami i społecznością muszą być jednak spełnione pewne warunki. Pierwszym zapewne jest wola ze strony rządu do otwarcia przestrzeni, w której będą podejmowane demokratyczne decyzje i w której mogłyby być brane pod uwagę oczekiwania społeczności lokalnej, nauczycieli, stowarzyszeń rodziców, uczniów lub organizacji nierządowych. Natomiast instytucje, które tworzą system edukacyjny, powinny dowieść rzeczywistej woli dostosowania się do lokalnych warunków i przyjęć otwartą postawę wobec zmiany⁴². Komisja J. Delors’a zachęcała postsocjalistyczne demokracje do szerokiej decentralizacji systemów szkolnych, by oprzeć jakość edukacji na rzeczywistej autonomii placówek i jej najważniejszych podmiotów.

Pozorowanie demokratyzacji oświaty w Polsce

Niestety, polskie władze wybrały model pozornej decentralizacji, redukując ją jedynie do ustanowienia statusu własnościowego placówek edukacyjnych i ich finansowania przez samorządy terytorialne, wzmacniając zarazem rolę państwa centralnego i utrzymując hierarchiczną strukturę nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem. Rządzący woleli zachować przywilej centralistycznego władztwa z dopuszczeniem niektórych regulacji rynku, ale bez poddania oświaty społecznej kontroli. Tym samym edukacja przestała stanowić dobro wspólne, a stawała się z każdym rokiem, z każdą kolejną zmianą formacji rządzącej okazją, środkiem czy narzędziem do manipulacji politycznej, a tym samym dezawuowania także dobrych rozwiązań czy procedur. Nie była w stanie wyjść ze stadium krótkowzrocznej polityki i reform kaskadowych, które podlegały wraz ze zmianą kolejnych rządów zarówno politycznemu, administracyjnemu, jak i środowiskowemu zakwestionowaniu. Obejmujący od 1993 roku resort edukacji przedstawiciele kolejnych formacji politycznych powrócili do mechanizmów i stylu odgórnego zarządzania szkolnictwem na zasadzie ścisłego monopolu, częściowo także ideologicznego (np. nieustanne zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego, zasad oceniania, egzaminowania, obowiązujących lektur itp.). Z każdym rokiem zanikała oddolna energia i kreatywność nauczycieli do wprowadzania innowacji pedagogicznych na rzecz submisji wobec centralistycznie narzucanych wszystkim pedagogom zmianom programowym, metodycznym, a nawet organizacyjnym.

W świetle prowadzonych przeze mnie od 25 lat badań naukowych⁴³ nad demokratyzacją publicznej oświaty mogę jedynie potwierdzić, że żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym zmieniające się

⁴¹ *Edukacja. Jest w niej...*, dz. cyt., rozdział 4.

⁴² Tamże, s. 167.

⁴³ Najpierw były to badania typu *action research* (*Klinika szkolnej demokracji*, 1996. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*,

od 1993 roku do chwili obecnej w MEN władze centralistycznie sterowanego systemu szkolnego dają świadectwo głęboko zakorzenionej mentalności określanej przez L. Balcerowicza mianem „sowieckiego działacza”⁴⁴. Część elit rządzących i stanowiących prawo zachowała pozostałości po minionym ustroju i wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu w strategii etatystycznej rządzenia, wspartej ideologią populizmu i neoliberalizmu. Zapewne okres socjalistycznej państwowości utrwalił wśród Polaków na długie lata tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji, wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć.

Dysponujemy wieloma raportami badawczymi, także międzynarodowymi, z których jednoznacznie wynika, że okres polskich przemian coraz bardziej oddala nas od demokracji i od postulowanego u jej podstaw społeczeństwa obywatelskiego. Jakże zdumiewające jest po przeszło trzydziestu pięciu latach to, że nawet liderzy tzw. I fali „Solidarności”, a więc lat 80. XX wieku, czasów opozycji wobec socjalistycznej władzy dzielą się swoimi rozczarowaniami, a co więcej, ostrzegają przed coraz głębszym stanem kryzysu polskiej demokracji. Już w trakcie zorganizowanego w 2011 roku przez prezydenta Bronisława Komorowskiego Forum Debaty Publicznej na temat stanu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i kapitału społecznego w III RP⁴⁵ jego uczestnicy z jednej strony pozytywnie wyrażali się o narastającej liczbie powołanych do życia organizacji pozarządowych, różnego rodzaju lokalnych inicjatyw obywatelskich czy umacniania się terytorialnej samorządności, z drugiej zaś strony już wówczas unikano krytyki sprawowania władzy przez kolejne formacje polityczne, które konsekwentnie łamały zasady demokracji i zniechęcały społeczeństwo do korzystania z jej instrumentów, jeśli ujawniały i podważały one etatystyczną, antidemokratyczną politykę rządów. Nic dziwnego, że nawet były premier Tadeusz Mazowiecki skonał swoją wypowiedź oczekiwaniem, „(...) by zachęcać do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, które jest istotnym czynnikiem modelu demokracji – demokracji obywatelskiej, którą ciągle tworzymy”⁴⁶.

Negatywne skutki antyobywatelskiej socjalizacji i edukacji

Psycholog Janusz Czapiński odwołał się w toku tej debaty do wyników własnych badań, które wskazują na bardzo niski poziom aktywności obywatelskiej Polaków. Jest jej zbyt mało, a co gorsza, nie dorobiliśmy się jej po 21 latach transformacji społeczeństwa, które zamiast stać się obywatelskim uległo etatystycznej polityce

2002. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”), a następnie badania makropolityki oświatowej (*Edukacja autorska*, 1996. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Jak zmieniać szkołę?* 1998. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Edukacja pod prąd*, 2001. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Program wychowawczy szkoły*, 2001. Warszawa: WSiP; *Problemy współczesnej edukacji...*) oraz badania diagnostyczne, ogólnokrajowe w zakresie demokratyzacji szkolnictwa publicznego (*Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, 2013. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”).

⁴⁴ L. Balcerowicz, 2012. Wstęp. W: *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*. Wyboru tekstów dokonał i wstępem opatrzył L. Balcerowicz. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, s. 12.

⁴⁵ *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny*. 2011. Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

⁴⁶ T. Mazowiecki. W: *Aktywność obywatelska...*, s. 42.

władz, o czym świadczy niemalże najniższy w UE poziom kapitału społecznego naszych rodaków. „Spełniamy tylko ten warunek, który jest istotny (...) w ekonomii przemysłowej, tj. warunek wysokiego poziomu kapitału ludzkiego — zajmujemy siódme miejsce w Unii Europejskiej. Gorzej wyglądamy pod względem kapitału intelektualnego i kapitału kreatywnego. Pod względem kapitału społecznego za nami jest tylko Rumunia”⁴⁷. Zdaniem J. Czapińskiego kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ale nie był mu znany raport z badań pedagogicznych w tym zakresie. Tymczasem to Maria Dudzikowa jako jedyna w naszym kraju prowadzi zespołowe badania wzdlużne, a więc o najwyższej wartości diagnostycznej, nad rolą edukacji (szkolnej i akademickiej) w rozwijaniu kapitału społecznego nowego, bo postsocjalistycznego pokolenia młodych Polaków, pierwszego rocznika absolwentów gimnazjum (zreformowanego ustroju szkolnego)⁴⁸. Nie została zaproszona do udziału w tym Forum, podobnie jak i inni badacze krytyczni wobec destrukcji polskiej demokracji z udziałem edukacji⁴⁹, bowiem w naszym kraju najczęściej do tego typu debat tak dobiera się jej uczestników, żeby nie dociekać prawdy o pozorach polskiej demokracji.

Dobrze, że chociaż Jan Jakub Wygnański z Zarządu Fundacji Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” podzielił się w czasie tego Forum trafną konstatacją: „Otóż mam wrażenie, że jako społeczeństwo obywatelskie i państwo, prawie dwadzieścia pięć lat spędziliśmy na wzajemnym okładaniu się w przeświadczeniu wyniesionym z innych czasów, że to jest rodzaj gry o sumie zerowej. Są ku temu historyczne powody. Spotkaliśmy się na poziomie niskiej równowagi — zarówno społeczeństwo obywatelskie, jak i państwo w wielu dziedzinach pozostawia wiele do życzenia. Koniec końców społeczeństwo obywatelskie często jest dość zależne od instytucji państwa. Często jest ono niedoceniane w funkcji (...) wewnętrznego mechanizmu immunologii państwa, immunologii demokracji — może boleć, może mieć inny pogląd, ale bez niego te systemy po prostu się degenerują. (...) Potrzebny jest fundamentalnie nowy model rządzenia partycypacyjnego. Co innego mieć atrybuty władzy i wygrywać wybory, co innego posiadać autentyczną siłę sprawczą. (...) Może to jest pewien paradoks, ale autorytet państwa w tej dziedzinie będzie się budował nie przez jego omnipotencję, nie przez instytucjonalną bulimię, nie przez nadmiar, ale właśnie przez mądrą abdykację — zostawienie takiej przestrzeni, w której obywatele mogą się pojawić”⁵⁰.

⁴⁷ J. Czapiński. W: *Aktywność obywatelska...*, s. 43.

⁴⁸ Ukazały się następujące raporty badawcze zespołu: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, 2010, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda. T. 1. Kraków: Oficyna Naukowa „Impuls”; *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, 2011, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska i M. Marciniak. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*, 2013, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno i K. Knasiecka-Falbińska. T. 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁴⁹ Por.: E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; D.A. Michałowska, 2013. *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wyd. UAM; *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, 2005, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski i T. Szkuclarek. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Z. Kwieciński, 2011. *Cztery i pół. Preliminarium — Liminaria — Varia*. Wrocław: WN DSW.

⁵⁰ J.J. Wygnański. W: *Aktywność obywatelska...*, s. 47.

Także Jerzy Reguński, współtwórca reformy samorządowej w Polsce, stwierdził, że nie wykorzystaliśmy danego nam czasu transformacji na wzmocnienie oddolnych inicjatyw i stymulację oraz ochronę procesów uspołecznienia także polskiej oświaty przez wszystkie kolejne formacje polityczne rządzące krajem. Edukacja stała się inhibitorem polskiej demokracji, a władze MEN czyniły wszystko, by zniweczyć podejmowane przez rodziców, część nauczycielskich i naukowych środowisk wysiłki na rzecz przebudowy szkoły i wprowadzenia od przedszkola nieporozwanej współpracy dla realizacji dobra wspólnego⁵¹. Władze zniechęcają podmioty edukacji do ich autentycznego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, w kształtowaniu polityki oświatowej czy dialogu obywatelskiego i partycypacji społecznej. Wreszcie, Leszek Balcerowicz we wprowadzeniu do wyboru tekstów zagranicznych autorów (wyjątkiem są tu tylko rozprawy Leszka Kołakowskiego i Janusza Korwina-Mikke) na temat wolności w państwach demokratycznych, jaki wydał w 2012 roku, zwraca uwagę na to, o czym pisał Z. Kwieciński⁵², a mianowicie, że odzyskana przez naród wolność nie jest mu dana na zawsze. „To jest niebezpieczne złudzenie. Albowiem owe cenne wolności mogą służyć – i służyć – ograniczaniu innych wolności – poprzez nacisk rozmaitych grup, które widzą dla siebie finansowe lub ideowe korzyści w tych ograniczeniach”⁵³. Jeżeli chcemy nie tylko bronić, ale i umacniać odzyskane swobody, to musimy jako społeczeństwo powstrzymać obywatelską przeciwwagę możliwość ich naruszania, także przez rządzących.

W jakże przecież młodych jeszcze *quasi*-demokracjach społeczeństw postsocjalistycznych, do których należy także Polska, euforia wyzwolenia się z totalitaryzmu przesłoniła zdolność do samoodtworzących się w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej mechanizmów minionej władzy, władzy antyobywatelskiej i antynarodowej. Postawy *homo sovieticus* nie uległy ani nagłemu zanikowi, resocjalizacji czy zejściu ze sceny politycznej. Wprost odwrotnie. Proces decentralizacji i uspołecznienia oświaty został radykalnie zatrzymany i z każdym rokiem mamy do czynienia z postępującym marnotrawieniem idei samorządnej, pobudzającej do partnerstwa i autoodpowiedzialności oświaty⁵⁴. Na działalność innowacyjną nauczycieli największy wpływ mają nie zmiany mikrosystemowe, a więc związane z rozwiązaniami organizacyjno-zarządczymi wewnątrz szkół, ale hamujące ją decyzje makrosystemowe, bo wyznaczające pola autonomii zawodowej nauczycieli, podmiotowości i samorządności uczniów oraz ich rodziców.

Jeśli spojrzymy wstecz, odraczając chociaż na chwilę własne interesy, animozje i różnice światopoglądowe czy aksjonormatywne, to dostrzeżemy, że system szkolny w III RP nie został poddany głębokiej, a zamierzonej politycznie (w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty sensie prodemokratycznym) reformie, gdyż dochodzący

⁵¹ J. Reguński. W: *Aktywność obywatelska...*, s. 51.

⁵² „Zniszczenie systemu totalitarnego nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Demokracja nie staje się sama. Co więcej, szkoła może być bezwiednym, lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym, instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji, narzędziem odtworzenia uprzedniego «porządku» rzeczy i ducha, poprzecznych autorytarnych stosunków społecznych”. Z. Kwieciński, 1990. Szkoła a demokracja. *Przegląd Oświatowy*, nr 1.

⁵³ L. Balcerowicz, *Wstęp*, s. 9.

⁵⁴ B. Śliwski, *Klinika szkolnej demokracji*; tenże, *Edukacja autorska*; tenże, *Jak zmieniać szkołę?*; tenże, *Edukacja pod prąd*; tenże, *Program wychowawczy szkoły*; Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych...; tenże, *Problemy współczesnej edukacji...*

kolejno do władzy ministrowie wyłączały z procesu zmiany odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej – dlaczego ustroj szkolny nie jest poddany procesom demokratyzacyjnym (uspołeczniającym), tylko miał, ma i nadal ma zachować *status quo*, a zatem tkwi w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i funkcji założonych polskiej oświaty? To właśnie ów proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu „hardware”, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie) i „software”⁵⁵, obejmujące *curriculum*, stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz tzw. współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego, sprawia, że społeczeństwo jest totalnie zdeorientowane chaosem, wzajemnie wykluczającymi się rozwiązaniami i zarazem nieadekwatnymi do stanu wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metodyk ich kształcenia oraz wychowywania.

Skutkiem zatem zaniechania reformy ustrojowej oświaty jako dopełniającej reformę administracyjną państwa było dla systemu szkolnego:

- utrzymanie dualistycznej administracji publicznej, z jej podziałem na rządową i samorząd terytorialny, co – w wyniku braku konsensusu i spójnej filozofii działań oraz zadań obu organów – skutkuje nieustannymi konfliktami i przeciwnie skuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowania nad nią nadzoru pedagogicznego przez władze samorządowe (organ prowadzący placówki edukacyjne) i przez kuratoria oświaty wraz z ich delegaturami (odpowiedzialne za jakość kształcenia i wychowania). Trudno się dziwić, że polityka oświatowa jest tu niespójna i niejednolita, szczególnie w tych województwach, w których władze samorządowe i rządowe są z przeciwstawnych sobie ugrupowań politycznych;
- częściowa decentralizacja zadań i kompetencji do samorządu terytorialnego, ale skutkująca wojną między samorządowcami a władzą państwową w wyniku zwiększania zadań a zmniejszania na nie celowych dotacji;
- w ramach systemu administracji publicznej przywrócenie typowej dla socjalizmu polityki etatyzmu, a wyparcie zasady subsydiarności zadań i kompetencji w przypadku zarządzania oświatą. Ostatnie lata rządów PO i PSL potwierdzają, że władza nie liczy się z opinią społeczną, obywatelami i podejmuje działania wbrew ich potrzebom, świadomości i oczekiwaniom (np. obniżenie wieku obowiązku szkolnego).

Proceduralna demokracja nie pozwala na rozróżnienie systemów demokratycznych od niedemokratycznych, gdyż pomiędzy nimi lokuje się demokracja ograniczona lub pseudodemokracja⁵⁶.

⁵⁵ J. Morrish, 1976. *Aspects of Educational Change*. London: Allen a. Unwin, za: H. Muszyński, *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności szkoły*, preprint, b.d.

⁵⁶ M. Burton, R. Gunther, J. Higley, 1994. Elity a rozwój demokracji. W: *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, red. J. Szczupaczyński. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”, s. 15.

Szanse wyjścia z pułapki pseudodemokracji szkolnej

To nie jest przecież bez znaczenia, czy reformy oświatowe, edukacyjne, przekształceniowe są czynione z głównymi aktorami zmiany, czy przeciwko nim lub któremuś z nich. A przecież, co wykazałem w swoich analizach polityki edukacyjnej państwa w okresie minionego dwudziestopięcioletnia, nie można zmienić szkoły, procesu kształcenia i wychowania w niej, jeżeli warunki brzegowe, ustrojowe jej funkcjonowania są z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście, można na pozorowaniu zmian, ich cząstkowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej prospektywnego rozwoju, wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Wpompowywane środki UE poprawiają jedynie sytuację materialną ich beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Zapoczątkowane w Polsce w 1989 roku przemiany ustrojowe umożliwiły zmianę ustroju państwa wraz z jego administracją, w tym także oświatą. Pojawiło się wówczas pytanie o to, czy i w jakim zakresie będzie możliwe wypracowanie i przedłożenie spójnej i kompleksowej koncepcji docelowego kształtu polskiego systemu szkolnego. Trudno bowiem reformować edukację, jeśli w państwie *quasi*-demokratycznej despotii nie stworzy się dobrze zorganizowanej i sprawnie działającej oświaty, która pozostawałaby pod kontrolą społeczną i ponadpartyjnej służby administracji publicznej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i bez uspołecznienia zarządzania nim, nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowiezmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju. Nie sprostamy wyzwaniom ponowoczesności, gdyż w niej paternalistyczna rola państwa cofa rozwój społeczny i jednostkowy właśnie z udziałem przemocy oświatowej, mimo iż jest wdrażana pod pozorem troski o dobro dzieci czy dorosłych obywateli.

To politycy zrezygnowali w okresie wprowadzania reformy administracyjnej państwa z koncepcji tworzenia autonomicznych regionów, która otwierała szansę na dokończenie samorządnościowej rewolucji kraju. Były Rzecznik Praw Obywatelskich Tadeusz Zieliński tak pytał o specyfikę relacji między polityką a państwem w ustroju demokratycznym: „czy w państwie prawnym opartym na demokracji parlamentarnej prawo stanowi wyraz w pełni suwerennej woli politycznej większości parlamentarnej, w tym znaczeniu, że ta większość może dowolnie tworzyć, zmieniać i uchylać wcześniej ustanowione ustawy, bez jakichkolwiek ograniczeń, kierując się wyłącznie politycznymi intencjami?”. I odpowiedział: „Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć zdecydowanie przecząco: w demokratycznym państwie prawnym polityka nie ma bezwzględnego prymatu nad prawem. Wprawdzie działalność ustawodawcza z natury swej jest zawsze podporządkowana jakimś celom politycznym, ale prawo jest – według określenia Trybunału Konstytucyjnego – «zjawiskiem w dużym stopniu autonomicznym względem państwa jako organizacji urzeczywistniającej określone zadania polityczne»⁵⁷.

⁵⁷ T. Zieliński, 1999. *Czas prawa i bezprawia*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC, s. 51.

Prawo nie powinno służyć władzy za narzędzie do osiągnięcia celów, które naruszałoby konstytucyjny porządek demokratyczny, prowadząc do zdeprecjonowania jego roli i jego społecznej akceptacji. Prawo jest wynikiem swoistego kontraktu społecznego, toteż wiąże ono nie tylko obywateli, do których jest adresowane, ale również tych, którzy je stanowią. „Nie mogą więc posłowie dowolnie zmieniać praw na zasadzie: skoro my prawa stanowimy, to możemy je zawsze zastąpić nowymi, bo taka jest nasza wola polityczna”⁵⁸. Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego, że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji „(...) nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce”⁵⁹, to pojawia się pytanie o rolę pedagogów w społeczeństwie „chorym na anomie”, „(...) gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urzędzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego”⁶⁰.

Pedagog może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza-społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Pedagog jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się we wroga lub w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński: „(...) neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg”⁶¹.

Być może to tłumaczy sytuację, jaka miała miejsce po zmianie ustroju politycznego w Polsce w 1989 roku, w wyniku której władze resortu edukacji przestały w ogóle interesować się pedagogami jako neutralnymi podmiotami nauki. Początkowo czyniły tak dlatego, by uwolnić proces autonomii nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz stworzyć fundamenty pod oddolny proces uspołecznienia oświaty publicznej i wzmocnienie kompetencji partycypacyjnych wszystkich tych podmiotów w procesie współstanowienia o jakości edukacji szkolnej oraz rozwiązywaniu w jej toku wszelkich problemów czy konfliktów w sposób dla nich transparentny. Natomiast po powrocie do władzy, także w resorcie edukacji, w 1993 roku postsocjalistycznych sił partyjnych jednoznacznie wrogich demokracji i samorządności, wprowadzone i umocnione zostały przez nie na arenę polityczną relacje antagonistyczne władz edukacyjnych z przedstawicielami świata nauki. Od tego momentu, sprawujący władze interesowali się przede wszystkim restytucją państwa totalnego, a w nim utrzymania scentralizowanego systemu oświatowego, do współzarządzania którymi skupiano uwagę na pedagogach — sojusznikach, głównie z formacji neolewicowej, a w latach późniejszych neokonserwatywnej, zaś zupełnie pomijały i lekceważyły

⁵⁸ Tamże, s. 53.

⁵⁹ R. Skarżyński, 2012. *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*. Warszawa: Wyd. von borowiecky, s. 18.

⁶⁰ Z. Kwieciński, *Pokolenie...*, s. 69.

⁶¹ R. Skarżyński, *Od chaosu...*, s. 324.

neutralnych w swej istocie, ale zaangażowanych krytycznie pedagogów. Tych ostatnich definiowano jako wrogów władzy, która w nieustannym konflikcie politycznym ze społeczeństwem potrzebowała jedynie sojuszników.

Konieczny wydaje się powrót do początku polskiej transformacji, by odpowiedzieć na pytania socjologa Ireneusza Krzemińskiego i określić nowe zadania dla polskiej pedagogiki, a mianowicie: „Co się stało z ruchem społecznym Solidarność, z jego ideami i etosem w okresie wolnej Polski, po 1989 roku? Co się stało ze społeczeństwem obywatelskim, które wykreowało i było z kolei wykreowane przez ruch Solidarność? Co się stało z tymi wzorami zachowań społecznych i rozpowszechnionymi już postawami, nade wszystko mającymi wymiar obywatelski, wspólnotowy i polityczny? Gdzie się podziała podstawowa, jak można sądzić, idea Solidarności, że prawo człowieka do aktywnej troski o swój i swych najbliższych los zakłada zarazem prawo i obowiązek pamiętania o innych i o wspólnym losie, który ma przecież wielki wpływ na osobiste sukcesy i niepowodzenia? Gdzie się podziało przekonanie, że korzystając z pełni indywidualnych praw człowieka i obywatela, nie możemy nie czuć się częścią społeczeństwa?”⁶².

Demokracja i mająca ją wspierać pedagogika musi demystyfikować dominującą współcześnie ideologię neoliberalną, która ma charakter heterofagiczny, bowiem nie wytwarza już nowych pomysłów, natomiast – jak twierdzi Neil Smith – skutecznie żywi się tym, co znajduje naokoło⁶³. Partycypacja jest tu pozorowaną grą władzy z obywatelami, która zgodnie ze znaną od lat międzywojennych II RP zasadą organokracji pospolitej, włącza przedstawicieli środowisk społecznych do sztucznych form organizacyjnych u jej boku w taki sposób, by nie miały one jednak żadnego wpływu na podejmowane przez nią decyzje. Rolą współczesnej pedagogiki powinno być wskrzeszanie człowieka publicznego, a tym samym powrót do budowania społeczeństwa obywatelskiego, które to kategorie są niszczone przez osoby sprawujące władzę, ale także formacji ludzi sumienia, z poczuciem odpowiedzialności za pełnione w społeczeństwie role i zadania. Pedagodzy powinni w tej sytuacji włączać się w rozprawianie się z szeregiem konstruowanych i upowszechnianych przez władzę mitów, głoszonych przez intelektualne gwiazdy komunalów, które odwracają uwagę społeczeństwa od istotnych zagrożeń i szkód, do jakich prowadzi technokratyczna polityka rządu.

Na przykładzie polskiej oświaty i polityki MEN doskonale widać zjawisko „przyczajenia się”, „ukrycia rzeczywistych postaw” – jak pisał T. Szkudlarek – „epistemologii uniku”⁶⁴, by po latach uzewnętrznić się i powrócić na scenę polityczną pod postacią stosowanego taktycznego kompromisu przez część zakorzenionych w minionej mentalności elit oświatowych i akademickich, które dostrzegły skuteczność szybkiego czerpania korzyści osobistych kosztem dobra wspólnego, jakim jest edukacja młodych pokoleń. Tak jak w PRL był podziemny ruch oporu przeciwko totalitarnej władzy, tak dzisiaj, w państwie quasi-demokratycznym, rodzi się nowa agora w postaci równoległego do rzeczywistego świata manipulacji władzy – świata wirtualnego protestu o charakterze kłęczą, hipertekstowej i niefizycznej strukturze sieci międzyludzkich relacji, które wyrażają,

⁶² I. Krzemiński, 2013. *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności, s. 11-12.

⁶³ K. Pobłocki, 2013. *Prawo do odpowiedzialności*. W: M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, s. 12.

⁶⁴ T. Szkudlarek, B. Śliwowski, 1990. *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: NWH Impuls.

komunikują ekspresję różnic z pozycji outsiderów demystyfikujących kłamstwo i hipokryzję władzy. Tego typu sytuacja prowadzi – jak pisze E. Weizman – „(...) do strukturalnej impotencji wikłającej władzę i opozycję we wzajemnym uścisku, a organizacje pozarządowe obsadzającej w rolach faktycznych uczestników rozproszonego systemu rządowego”⁶⁵. Władze państwowe przerzucają świadomość moralną na elity, by te zmusić do kolaborowania w ramach rzekomej modernizacji i reform oświatowych, a tym samym do podejmowania działań zaprzeczających wartościom, którym powinny one służyć.

Być może zatem błędem elit pedagogicznych jest poszukiwanie możliwości włączania się w reformy szkolne, naprawę polskiej edukacji w ramach zdefiniowanych przez arogancką i niekompetentną władzę, określonych przez nią pól możliwej aktywności tak, by nie naruszała ona ukrytych interesów władzy, które są w wyniku podejmowanych decyzji, sprzeczne z interesem narodowym. Można przecież partycypować w zmianie, znajdując się „poza wyraźnie zdefiniowanymi i istniejącymi już strukturami władzy, a nie działając w ich ramach”⁶⁶, jeśli jesteśmy przekonani nie tylko co do błędnych przesłanek projektowanych czy wdrażanych przez władze reform, ale i jesteśmy świadomi ich negatywnych następstw. Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynierii konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Pedagogika powinna włączać się w kształcenie u dzieci i młodzieży kompetencji do krytycznego rozumienia mediów i języka propagandy, w tym także rozumienia tekstów wizualnych, które są wykorzystywane przez władzę do nadkontroli społeczeństwa i do niedopuszczania do sytuacji łączenia dążeń wolnościowych różnych grup społecznych z wymiarem wspólnego „dobra”. „Edukacja musi być traktowana nie tylko jako «produkcja wiedzy», ale i jako «produkcja podmiotów politycznych». Jest to rozumiane w kontekście zadań szkoły jako instytucji służącej tworzeniu «sfer publicznych» i kształceniu obywateli, którzy są zdolni do sprawowania kontroli nad własnym życiem i – w szczególności – nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy”⁶⁷.

Intelektualiści powinni niejako rozsądzać stereotypy i rozwiązania, które ograniczają ludzką suwerenność i komunikację publiczną, stawiać opór oraz wyrażać obawy, poglądy, odczucia czy opinie także tych, którzy obawiają się konsekwencji własnej działalności. W podejściu Edwarda Saida taki wzorcowy intelektualista jako nieproszony outsider, o wysokim poziomie zmysłu krytycznego, myślący profesjonalista jest często osamotniony, gdyż działa „(...) na marginesie, jako wygnaniec, amator, jako twórca języka, który usiłuje wyrazić prawdę o władzy, a nie jako ekspert za opłatą udzielający obiektywnych porad”⁶⁸. Krytyczny pedagog powinien sytuować się na pozycji „nieproszonego outsidera”, niezależnego od władzy eksperta, który będzie kwestionował

⁶⁵ E. Weizman, *Paradoks...*, s. 42.

⁶⁶ M. Miessen, dz. cyt., s. 48.

⁶⁷ T. Szudlarek, 1992. *Postmodernistyczne pedagogie: Amerykańska edukacja wobec wyzwania kulturowego przełomu*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 42.

⁶⁸ M. Miessen, dz. cyt., s. 201.

narzucany pozór i fałsz, odstaniał „pocałunek śmierci od establishmentu” działającego na rzecz kooperacji/kolaboracji z władzą pomimo zasadniczych różnic stanowisk. W przeciwnym razie milcząc, akceptuje się stan narastającej patologii i staje się jej współsprawcą. Władzę bowiem „(...) tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed bykiem i kazali wybrać krótszy z rogów”⁶⁹. Rozwijają się bowiem w podlegającej erozji demokracji poprawna politycznie nomenklatura, z którą można walczyć jedynie, przeciwstawiając się jej próbom włóczenia elit w ramy interesów władzy. Nie można przyczynić się do zmiany istniejącej patologii, partycypując w jej procesach kolaboracyjnym działaniem⁷⁰. Konieczne jest rozbicie maszyny konsensusu, by przerwać zobojętnienie obywateli na coraz dalej wkraczające w ich życie przez zawłaszczanie sfery prywatnej i publicznej przez władze państwowe.

Naukowcy są zgodni co do tego, że jeśli w najbliższym okresie nie nastąpi w zakresie wartości, postaw i działań radykalna i powszechna zmiana świadomości ludzi, to nasz świat zostanie zniszczony nie tylko ekologicznie, prowadząc do globalnych zagrożeń życia. Im bardziej problemy są globalne, tym mniej może zrobić jednostka, ale w im mniejszym zakresie człowiek zmienia w związku z tym swój sposób życia, tym szybciej następuje zniszczenie Ziemi. Żyjemy w społeczeństwie, które w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć swoje środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy kształtować na własną rękę. Równocześnie jednak człowiek coraz bardziej pragnie poszerzenia zakresu swoich doświadczeń i świadomości. Naczelną istotą wychowania staje się zatem z jednej strony polityczne zadanie zagwarantowania jednostkom ludzkim społecznych, konwivialnych warunków do życia, z drugiej zaś strony jest to zadanie terapeutyczne, sprowadzające się do wspierania osób w ich wewnętrznym rozwoju, nabywaniu samoświadomości oraz wzmacnianie ich w samodzielności i niezależnieniu się od społecznej, zewnętrznej troski czy opieki. Sytuacje wychowawcze powinna zatem cechować oscylacja pomiędzy indywidualnym kształtowaniem osobowości a konstruktywnym formowaniem świata w taki sposób, by zmieniali się ludzie, w toku kreowanych przez nich relacji społecznych.

Obawiam się, że w przypadku immunizacji przed demokratyzacją przez władze III RP polityki edukacyjnej będziemy musieli powtórzyć lekcję danej nam wolności, by naprawić nie tylko błąd antropologiczny minionego ustroju, z którego nadal nie wyszliśmy. Jak pisał bowiem przed laty w etyce solidarności Józef Tischner: „(...) dobro jednostki można urzeczywistnić nie uwzględniając jej samodzielnego wyboru i niezależnie od przyjęcia przez nią w sposób indywidualny i wyłączny odpowiedzialności za dobro i zło”⁷¹. Trzeba jednak wyrwać szkolnictwo z etatystycznej i uległej wobec pozanarodowych sił neoliberalnego korporacjonizmu władzy, by powrócić do odbudowywania w człowieku świadomości obywatelskiej. „Nie ma demokratycznego państwa prawa bez świadomości obywatelskiej u obywatela. Z kolei kształtowanie świadomości obywatelskiej jest niemożliwe bez uświadomienia człowiekowi tego, że jest osobą”⁷². Przed nami jest zatem jeszcze długa droga

⁶⁹ E. Weizman, *Paradoks...*, s. 43.

⁷⁰ Florian Schneider stwierdza: „W rozumieniu pejoratywnym kolaboracja oznacza dobrowolną pomoc udzielaną wrogowi swojego kraju, zwłaszcza zaś wojskom okupacyjnym lub złowrogiej władzy. Oznacza współpracę z instytucją, z którą nie ma się bezpośredniego związku” (za: M. Miessen, dz. cyt., s. 122).

⁷¹ J. Tischner, *W: Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty...*, s. 1.

⁷² Tamże, s. 4.

do demokracji i do społeczeństwa obywatelskiego, której nie da się sensownie pokonać bez „edukacyjnego poligonu” czy swoistego rodzaju „laboratorium uobywatelnienia” młodych pokoleń dla doświadczania tych procesów.

Summary

Pedagogy (in) democracy

In this article I make a critical analysis of educational policy in Poland during the 25 years of the political transformation. I try to refer to the Polish thoughts and practices of teaching experience in the period of 1918–1948. What is more, I present experiences of anti-socialist opposition during the socialist period. They influenced on impression in the works and commitments of many scientists and a new generation of academics. Furthermore, I indicate how my generation after 1989 went into the road of scientific autonomy and/or independence in the field of government and private education. Benchmark for these analyzes build up the hopes which we tied up with the Polish revolution of non-violence. Moreover, there was a strong disappointment, which revealed over the years due to the departure of distinctive political formation of the Third Republic of the ideals and the phenomenon of Polish „Solidarity” movement, and civil society, which included the move away from the base of participatory democracy.

Finally, I look at how education as a science and practice of education fit into democratization of the Polish state and society. The key meaning for me has the perception of education as a common good, as environments and entities, institutions or management practices which participate in the democratic society. To sum up, this society is constantly in the period of recovery from years of experience not only fascist, but Bolshevik totalitarianism, too.

Keywords: democracy, education, education policy, transformation, educational system, totalitarianism, participation