



**Bogusław Śliwerski**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej;

Uniwersytet Łódzki

boguslawsliewski@gmail.com

DOI: 10.17399/HW.2015.143101

## ***Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP***

### **STRESZCZENIE**

---

Artykuł dotyczy podporządkowania pedagogiki i polityki oświatowej ideologii „homo sovieticus”, która sprowadza je do służebności wobec dwóch ściśle powiązanych z sobą faktów: poddawania procesów edukacyjnych ocenie z punktu widzenia ideologii totalitarnej albo do narzucania w państwie ustrojowo demokratycznym – ideologii partii rządzącej. Wyjaśniam, dlaczego system zarządzania edukacją w Polsce nie zmienił się od czasów totalitarnych, socjalistycznych mimo transformacji politycznej i społecznej. Odślaniam toksyczny charakter centralizmu szkolnego, który niszczy elastyczność, innowacyjność, suwerenność i profesjonalizm pedagogicznej pracy nauczycieli. Wskazuję zarazem na konieczność radykalnej zmiany w polityce oświatowej państwa oraz modelu kształcenia i wychowywania młodych pokoleń w szkolnictwie publicznym.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – POLITYKA OŚWIATOWA, REFORMY SZKOLNE,  
CENTRALIZM, TOTALITARYZM, TOKSYCZNA  
EDUKACJA, DEMOKRATYZACJA SZKOŁY,  
NAUCZYCIEL, OCENIANIE

### **SUMMARY**

---

*Political Conditions of “Bolshevism” in the Educational Policy  
Represented by Full-time Jobs in the third Republic of Poland*

The article presents the subordination of pedagogy and educational policy to the ideology of “homo sovieticus”, which brings them into servitude to two closely interrelated facts: subordinating educational process to the totalitarian ideology and forcing the ideology of the ruling (dominating) party onto a constitutionally democratic country. The author explains why the system of management of Polish education has not changed since the totalitarian and socialism times despite the political and social transformation which took place in Poland and reveals the

toxic nature of the school centralism, which destroys flexibility, innovation, independence and professionalism of teachers. Furthermore, he points at the need for a radical change in the educational policy of Poland, in the model of education and in ways of upbringing young generations in Polish state schools.

→ **KEYWORDS** – EDUCATION POLICY, SCHOOL REFORM, CENTRALISM, TOTALITARIANISM, TOXIC EDUCATION, DEMOCRATIZATION OF SCHOOLS, TEACHER EVALUATION

Zawsze gdy pedagogika podporządkowuje pryncypia swojego przesłania i działania jakiegokolwiek ideologii, można sprawdzić jej służebność do dwóch ściśle powiązanych z sobą faktów: poddawania procesów edukacyjnych ocenie z punktu widzenia określonej ideologii jako kryterium zasadniczego, fundamentalnego, któremu wszystkie inne są podporządkowane (z czym mieliśmy do czynienia w pedagogice okresu PRL), albo do narzucania ideologii partii rządzącej, która w wyniku wolnych wyborów doszła do władzy. W wyniku tych procesów uważa się za stosowne narzucanie swojej ideologii części społeczeństwa, które podlega jej bezpośrednim wpływom, na przykład nauczycielom i wychowawcom jako odgrywającym rolę funkcjonariuszy publicznych oraz ich wychowankom realizującym powszechny obowiązek szkolny. W obu przypadkach mimo skrajnie odmiennych ustrojów politycznych na plan dalszy schodzą ponadczasowe, uniwersalne idee czy wartości *paidei*, jakimi są Prawda, Dobro i Piękno.

Ideologie są obłudnymi parawanami ideowymi, które zasłaniają egoistyczne interesy klasowe. Mają one swoją ściśle określoną strukturę wewnętrzną, swoje założone funkcje społeczne oraz charakterystyczne dla epok formy historyczne. Zdaniem Andrzeja Niesiołowskiego ideologia jest logicznie skoordynowanym, z odruchowej refleksji zrodzonym systemem przekonań i wartości, odnoszącym się do pewnego zakresu zagadnień, uznanym przez jakąś grupę za podstawę motywacyjno-regulatywną jej dążeń i rozwijającym się nie tylko pod wpływem czynników zewnętrznych, ale przede wszystkim w myśl własnej, immanentnej logiki.

W skład ideologii wchodzi zawsze (jako czynniki konieczne):

- 1) pewne założenia o charakterze sądów egzystencjalno-określających i wartościujących; 2) pewne idee i ideały jako

ośrodek treści całego systemu; 3) wytworzona przez rozwój historyczny, ale nierozzerwalnie z treścią ideologii spleciona więź statyczno-konkretna, podtrzymująca trwałość grupy i systemu, złożona ze sformułowań oficjalnych i formuł sakralnych, symbolów, osobistości przodowniczych i wspólnoty przeżyć; 4) więź dynamiczna, najbardziej płynna i do rzeczywistości dostosowana, łącznik wspólnoty dążeń – sformułowania normatywne i programowe, stanowiące realizację ideologii. (...) Ideologia może być przewrotna, niemoralna, a jednak szczerą jako przedmiot wiary, jako system aksjologiczny<sup>1</sup>.

Tym samym ideologie wiążą każdego, kto przyjął ich założenia i wdraża je w życie osobiste i/lub społeczno-zawodowe. Wtórnymi zjawiskami tych procesów są wyznawcy pozorni lub niekonsekwentni określonej ideologii, którzy posługują się nią dla własnej kariery jak wywieszka czy parawanem. Kiedy mówimy o kimś, że jego działania mają tendencyjny charakter, to mamy na uwadze ich dyskwalifikację jako uzależnionych od wpływów ideologicznych. Możemy wyróżniać ideologie parcjalne i totalne. Te pierwsze są konstruowane na podstawie określonego zbioru idei i wartości, które służą samorealizacji zarówno jakiejś grupy społecznej, jak i jej wyznawców, uczniów, egzegetów i kontynuatorów, te drugie zaś są wyrazem dążenia do tak zwanej integracji negatywnej społeczeństw, która neguje wszystkie inne systemy wartości i idei, nie uznając ich odmienności i równoprawności. Ideologie totalne (np. faszyzm czy bolszewizm) dążyły do odebrania prawa do legalnego rozwoju i celów przedstawicielom innych ideologii przy zastosowaniu wobec nich środków naciśku czy terroru. Ideologia bolszewizmu jest jedną z tych ideologii totalnych, które afirmują centralizację władzy i ekspansję jej uprawnień wobec społeczeństwa.

### Toksyczność i reprodukcja totalnej edukacji

Nie ulega wątpliwości, że każdy system totalitarny ma toksyczny charakter, bowiem toczy go choroba moralna, zarażając – jak chemiczna trucizna – podmioty edukacyjne czynnikami wyniszczającymi ich zdolność do akceptowania i realizowania

---

<sup>1</sup> A. Niesiołowski, *Ideologizacja kultury*, „Kultura i Wychowanie” 1937, z. 4, s. 219-220.

norm społeczno-etycznych oraz do autonomicznego rozwoju osobowego. System taki nosi w sobie zarzewie moralnego zła, przy równoczesnym intencjonalnym dążeniu do dobra. Pytając zatem o toksyczność edukacji, poszukujemy zarazem szeroko rozumianej przemocy, pogardy dla jednostki ludzkiej oraz głęboko humanistycznych racji i wartości. Toksyczny system oświatowy to taki, który krzywdzi podmioty edukacji (nauczycieli, uczniów i/lub ich rodziców) w wyniku przekroczenia obowiązujących praw i lekceważenia uniwersalnych wartości, a przez to narusza ich godność ludzką. To taki system, który cechuje swoistego rodzaju choroba, patologia z tej racji, iż upowszechnia on i wdraża do negatywnych postaw czy zachowań, doprowadzając wśród swoich uczestników do co najmniej jednego z rodzajów szkód: moralnych, społecznych, fizycznych lub psychicznych.

Ze względu na swoje właściwości system ów wywiera szkodliwy wpływ na podmioty edukacyjne, powodując niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania. Proces „zatrucia” polega na „zasiewaniu” w osobach mentalnych i emocjonalnych ziaren: strachu, poczucia winy, uzależnienia, poczucia znieważenia (poniżenia) godności czy własnej wartości. To także tłumienie, zaniedbywanie potrzeb, aspiracji i zainteresowań edukacyjnych. Toksykacja przy tym jest bierna lub czynna, świadoma lub nieświadoma, werbalna lub niewerbalna. Dotychczasowe rozwiązania nie sprzyjają realizacji dobra etycznego, a wprost odwrotnie – naruszają go czy wręcz wchodzą z nim w konflikt i faktycznie sprzyjają celom dokładnie przeciwnym, bowiem (...)

pod hasłem rozwoju – blokują go, pod hasłem uczenia – oduczają, pod hasłem moralności – demoralizują, chcąc uczyć jednego – *de facto* uczą czegoś zupełnie innego, a czasami zabijają samą chęć do uczenia się czegokolwiek<sup>2</sup>.

Etatystyczna strategia reformowania oświaty istniała w PRL i świetnie się rozwija w III RP. Nie można zatem nie dostrzegać jej toksycznego wymiaru dla procesu kształcenia i wychowania. Ten totalitarny, centralistyczny system zarządzania i nadzoru oświaty sprowadza się do narzucania przez władze państwowe (decydentów politycznych, partyjnych, ideologicznych,

biurokratycznych) często z udziałem powołanych i finansowanych przez nie ekspertów określonej koncepcji zmian, które służyć miały wąsko pojmowanym interesom państwa lub grup rządzących.

Strategia taka ma cele, nie zawsze jawne dla społeczeństwa, o charakterze gospodarczym (przystosowanie kadr do nowych technologii [...]), ideologiczne (uniformizacja myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego, które lepiej widzi słuszną drogę niż społeczeństwo skołatanie wpływem „obcych” koncepcji świata) i polityczne (umocnienie zależności, posłuszeństwa i dyscypliny obywateli wobec władzy (...)). Etatystyczna, odgórnie zaprojektowana i realizowana reforma przybiera charakter epidemii sterowanej: przez oświeconych władców, przez oświeconych lub przez władców<sup>3</sup>.

Ten typ odgórnego reformowania oświaty nie służy celom artykułowanym przez społeczeństwo czy przez klientów edukacji (uczniów lub/i ich rodziców), blokując i kanalizując takie aspiracje oraz dążenia społeczne.

Dotkliwy brak publikacji w omawianej dziedzinie jest przede wszystkim następstwem znanej polityki władz komunistycznych w latach 1945-1989 (monopol władzy, cenzura, dominacja „demokracji” i „pedagogiki” socjalistycznej itp.). W tym czasie demokracja życia szkolnego praktycznie nie istniała, ponieważ nie mogła istnieć. Byłaby przecież bezpośrednim zagrożeniem dla ówczesnej propagandy oficjalnej. Demokracja wspierająca niezależność myślenia stałaby się działalnością wręcz dywersyjną i wysoce niebezpieczną dla ówczesnych władz. Rządząca partia komunistyczna czyniła wszystko, aby podlegli obywatele byli wobec ówczesnego systemu bezkrytyczni. Trudno było rządzić ludźmi, którzy chcieli mieć swoje zdanie w odniesieniu do spraw publicznych i usiłowali je odważnie wypowiadać.

Konieczne zatem było rozliczenie polskiej pedagogiki z polityką oświatową władz PRL, a tego dokonała w 1996 roku pedagog porównawcza i ogólna Teresa Hejnicka-Bezwińska z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (wówczas WSP). Jak napisała we wstępie do swojej monografii na temat czasów totalitarnych PRL, uczyniła to z inspiracji i inicjatywy historyka

---

<sup>3</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Sociologia Wychowania IV, Zeszyt 135, Toruń 1982, s. 122.

Stefana Możdżenia, by – odsłaniając białe plamy dziejów powojennej oświaty – niejako rozliczyć ją z częściowo niechlubnej przeszłości. A przecież wówczas większość historyków pedagogiki z różnych powodów nie chciała lub nie mogła podejmować takich studiów. Część z nich sama przecież uczestniczyła w przemilczaniu prawd historycznych, na straży czego stała zresztą instytucjonalna, prewencyjna, represyjna, prawna i polityczna cenzura<sup>4</sup>. Hejnicka-Bezwińska jednoznacznie odnotowała:

(...) wiadomo, że ten właśnie czas historyczny jest jednocześnie czasem biograficznym badaczy tego okresu i czytelników ich tekstów. Biograficzne uwikłanie w fakty, zdarzenia, procesy – dzisiaj już historyczne – ma niewątpliwie wpływ na przyjmowaną perspektywę poznawczą, a opisy, wyjaśnienia, interpretacje muszą budzić bardzo żywe emocje z powodu różnorodności owych perspektyw i ich biograficznego uwikłania<sup>5</sup>.

Autorka niezwykle trafnie odsłania wymiar ideologiczny i strukturalny sowietyzacji i totalitaryzmu polskiej oświaty jako swego rodzaju kalki bolszewizmu w ZSRR. Prezydent Lech Kaczyński w czasie XVIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie zwrócił uwagę na niepokojące i wciąż dające o sobie znać zjawisko niechęci do polityki historycznej:

Potrzeba transformacji, jej kształt może być dyskusyjny, ale potrzeba była zupełnie oczywista: potrzeba spojrzenia w przyszłość. To spowodowało, że niektórzy uznali, że nadmierne myślenie o historii, a tym bardziej tak zwana polityka historyczna, to rzecz co najmniej niepożądana. Był strach przed nacjonalizmem, w szczególności w endeckim wydaniu; strach, który – nie kryję – w jakimś zakresie podzielałem. Był strach przed ksenofobią i to też była przyczyna, choć nieuzasadniona, ale subiektywnie niektórzy mogli ją przeżywać<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Cenzura została powołana dekretem z 1946 r. i funkcjonowała jako Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk (od lipca 1981 r. pod zmienioną nazwą Główny Urząd Kontroli Publikacji i Widowisk) do 1990 r.

<sup>5</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Kielce 1996.

<sup>6</sup> Wystąpienie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Aleksandra Kaczyńskiego, wygłoszone 17 września 2009 roku w Olsztynie, w: *Gdy gaśnie pamięć ludzka, dalej mówią kamienie... Lech Kaczyński, Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie*, red. J. Górniewicz, Olsztyn 2010, s. 16-17.

Wkrótce ukazuje się w naszym kraju rozprawa pod redakcją Aleksandra Nalaskowskiego, która staje się zapisem wybranych przez przedstawicieli dwóch ośrodków akademickich (Oldenburga w Niemczech i Torunia) pól badawczych oraz duchowym czy kulturowym wręcz wyzwaniem tak dla samych naukowców<sup>7</sup>. Treść tej rozprawy jest swoistym zobowiązaniem dla odchodzącego i nowego pokolenia, by pogłębiali własne studia i badania, jak i – a może przede wszystkim – dla polityków oświatowych, wśród których tak w Niemczech, w Polsce, jak i w Rosji jest wprawdzie wielu profesorów, ale niewiele pozostało z pedagogicznego dziedzictwa, przerywającego skutecznie systemową reprodukcję struktur autorytaryzmu (homo sovieticus a osobowość autorytarna), biurokratyzmu, połowiczności kształcenia, pseudowychowania, etatystycznego czy doktrynalnego niszczenia oddolnych innowacji (np. losy rosyjskiego ruchu Eureka) itp.

### Potrzeba radykalnej zmiany w edukacji szkolnej

Właśnie dlatego rozpoczęte między innymi przeze mnie wraz z żoną Wiesławą w 1989 roku eksperymenty pedagogiczne w szkolnictwie publicznym i badania w działaniu w zakresie demokratyzacji szkoły państwowej wspierane były publikacjami, w których zachęcałem tak nauczycieli, przedstawicieli władz oświatowych, uczniów, jak i ich rodziców do odważnego angażowania się na rzecz zmiany edukacji szkolnej bez oglądania się na innych, a już tym bardziej bez czekania na to, aż zobowiążą ich do tego przedstawiciele centrum oświatowego. Pierwsze lata transformacji ustrojowej były okresem, który charakteryzowano jako jeszcze niezamkniętą i niedokończoną fazę przejścia od systemu totalitarnego do demokratycznego<sup>8</sup>. Wówczas zadawa-

---

<sup>7</sup> Por. *W poszukiwaniu wspólnoty. 15 lat spotkań pedagogów z Oldenburga i Torunia*, red. A. Nalaskowski, Toruń 1996.

<sup>8</sup> Szerzej: W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków 1991; *Edukacja w wolności*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, red. K. Baranowicz, Kraków 1995; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 1995; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków 2001; B. Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Kraków

tem pytania: Jak długo będzie ona jeszcze trwała? Jak ją wykorzystaliśmy do dokonania rzeczywistego przełomu w systemie oświatowym? Czy on w istocie już nastąpił, czy może wciąż jest *in statu nascendi*? Co udało się już zmienić w polskich szkołach, a jaki projekt zmian okazał się niemożliwy do wdrożenia? Czego warto nauczyć się od pedagogów zagranicznych?<sup>9</sup>

Konieczny był dyskurs o polityce reform oświatowych oraz nauczycielskich prawach do autonomii i twórczości, by rozwiązywać na bieżąco powyższe dylematy, sięgając tak do rodzimych, jak i zagranicznych doświadczeń. Troska o lepszy wymiar kształcenia humanistycznego w szkołach nie była przecież specyfiką tylko tych krajów, które przechodziły głęboką zmianę ustrojową, ale także państw wysoko rozwiniętych (np. Szwajcaria, Niemcy, Austria, Finlandia itd.). Odrabiając wieloletnie zapóźnienia w stosunku do nich, polska pedagogika teoretyczna i praktyczna wpisywała się we współczesny dyskurs o szkole „na miarę wieku” dziecka, ale i kończącego się stulecia. O ile w tych pierwszych pojęcie reform wiąże się z fenomenem swoistego rodzaju rewolucyjnego odejścia od struktur komunistycznego systemu oświatowego i zaprzestania pozornych eksperymentów w formie „pierestrojki”, „gulaszowego komunizmu” czy „komunizmu z ludzką twarzą”<sup>10</sup>, o tyle w państwach zachodnioeuropejskich nieustannie poszukuje się zmian oświatowych bez dokonywania w nich głębszych reform systemowych. W istocie nie chodziło bowiem o to, by zmieniać polską szkołę i edukację dla samej potrzeby zmiany. Zależało nam na tym, by wyjść naprzeciw rzeczywistości, zgodnie z którą jednostka i społeczeństwo potrzebują od procesu kształcenia i szkoły tak wówczas, jak w przyszłości czegoś innego niż wymagano od nich w minionym ustroju czy znacznie wcześniej. Pozostało jednak coś wspólnego w tej temporalnej perspektywie postrzegania istoty edukacji, a mianowicie to, by szkoła była miejscem, w którym dojrzewa człowiek i jego człowieczeństwo.

---

2003; B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń 2003.

<sup>9</sup> Por. B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998; tenże, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001.

<sup>10</sup> C. Birzea, *Reformni proces ve školstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy*, w: *Reformy školstvi ve sredni a vychodni Evrope. Prubeh a vysledky*, Praha 1996.



Już po przełomie ustrojowym w 1989 roku samo środowisko nauczycielskie stwierdzało, że obowiązująca w szkołach ocena zachowania uczniów całkowicie się przeżyła i stanowi swoistego rodzaju anachronizm a nawet pozostałość systemu totalitarnego i syndromu „homo sovieticus”. Przypomniano, że ocenianie zachowania uczniów zostało stworzone po to, by indoktrynować politycznie młode pokolenie, stygmatyzować je według mglistych kryteriów i selekcjonować ze względu na poziom posłuszeństwa wobec władz nadrzędnych. Przeciwnicy takiego oceniania zwracali też uwagę na to, że stanowi ono niedopuszczalną ingerencję w prywatność uczniów i jest dodatkową karą dla tych, którzy uczą się nie najlepiej. W trakcie „Sejmiku w sprawie naprawy polskiej szkoły”, jaki odbył się w Lublinie pod koniec stycznia 1990 roku, postulowano zniesienie dotychczasowej oceny z zachowania, argumentując to niebezpieczeństwem upraszczania obrazu dziecka, behawioralnym traktowaniem uczniów w szkole, nieskutecznością w ich wychowywaniu i niesprawiedliwą procedurą wystawiania tej oceny przez nauczycieli. I co? Minęło 25 lat transformacji ustrojowej, a ocena z zachowania jak istniała, tak dalej ma się w naszym systemie szkolnym bardzo dobrze.

Nadal istnieje ukryte podtrzymywanie politycznej władzy nad rodzicami przez między innymi: propagandę, manipulację, perswazyjność, nachalność, kłamliwość władzy w sprawach, które najczęściej dotyczą możliwego naruszenia przez szkołę prymarnego prawa rodziców do rozstrzygnięcia o rozwoju własnych dzieci. Polskie szkolnictwo, także w wymiarze centralistycznego nim sterowania, ma za zadanie przede wszystkim utrzymywanie rodziców z dala od szkoły, to znaczy od procesów, które w niej zachodzą, przy równoczesnym pozorowaniu partycypacji niektórych rodziców w sprawach *de facto* banalnych, powierzchownych. Szkoła opętana mechanizmami politycznej gry decydentów staje się instytucją dojmującą nieskuteczną, bez własnego oblicza, dewastującą tradycje oraz przyzwalającą na intelektualny regres. Rekordowy w czasie ćwierćwiecza przemian wskaźnik bezrobocia był w okresie rządów koalicji SLD i PSL, wynosząc aż 20%, ale obecni wówczas w Sejmie posłowie, w jednej czwartej nauczyciele-członkowie ZNP, jednego dnia uchwalali ustawę budżetową o zatważająco niskich środkach na edukację (także na płace dla nauczycieli), by następnego wyprowadzać demonstracyjnie na ulice nauczycieli w proteście przeciwko proletaryzacji ich zawodu i ciężkich warunków pracy.

Nic dziwnego, że nauczyciele przestali angażować się z własnej inicjatywy w jakąkolwiek zmianę oddolną, innowacje pedagogiczne, skoro ekipa MEN – pod kierownictwem Jerzego Wiatra (czołowego ideologa marksizmu-leninizmu dla kadr PZPR) przygotowywała reformę programową dla szkolnictwa ogólnokształcącego. Prace nad zmianami w podstawach programowych kształcenia ogólnego potwierdziły przeniknięcie do MEN paradygmatu „wroga”, który dotknął czy też odżył wśród elit politycznych tak lewej, jak i prawej strony partii politycznych oraz mediów, podtrzymując wraz z każdą zmianą władz w MEN nieustanny konflikt na tle światopoglądowym odzwierciedlający zarazem coraz dalej idące rozbicie polskiego społeczeństwa. Utrwalił się już w środowisku nauczycielskim obraz ministra(-y) edukacji jako polityka-władcy, którego rolą jest zaprowadzenie w przedszkolach i szkołach wreszcie pożądanego politycznie porządku.

Jak słusznie pisał Dariusz Chętkowski – niemalże wszystko w szkole było nauczycielom narzucane odgórnie.

Nie mamy nic do powiedzenia w kluczowych sprawach szkoły, w której pracujemy, jako wychowawcy, pedagodzy i nauczyciele przedmiotu. (...) Nie jesteśmy jedyną szkołą, w której nauczyciele zostali zepchnięci do roli pracowników o bardzo ograniczonej swobodzie podejmowania decyzji. Tak się dzieje w całej Polsce, to obecnie typowy styl zarządzania nauczycielami. Do lamusa odeszły czasy, kiedy rada pedagogiczna decydowała o ważnych sprawach szkoły. Obecnie decyduje tylko i wyłącznie góra, a ta, jeśli jest uprzejma, to w ramach szacunku dla tradycji zapyta czasem nauczycieli o zdanie. Jednak zdanie rady pedagogicznej ma tylko charakter opinii, nic poza tym<sup>11</sup>.

Dlaczego nauczyciele mają bezmyślnie, bez prawa do krytyki i protestu akceptować to, co z każdym niemalże tygodniem narzuca im centralna władza oświatowa? To, że ma mandat polityczny, nie oznacza, że ma mandat społeczny *en bloc*. Nie wszyscy głosowali na partię, której przedstawiciel zajmuje stanowisko ministra edukacji, więc niech się on nie dziwi, że nie każdy chce tracić szacunek do siebie, do własnego profesjonalizmu tylko dlatego, by realizować odczłowieczające, a doktrynalne instrukcje oświatowego nadzoru. Władza resortu edukacji, która wchodzi na ścieżkę wojenną, bo taką jest jednostronne narzucanie

---

<sup>11</sup> D. Chętkowski, *Nauczycielu, nie decydujesz*, „Głos Nauczycielski” 2011, nr 7, s. 2.

rozwiązań bez uzyskania konsensusu społecznego, uruchamia nierówny pojedynek, który jest destrukcyjny dla najważniejszych podmiotów edukacji, jakimi stają się dzieci i młodzież. To one są ofiarami politycznych sporów i walk o to, w jakim zakresie ich nauczyciele mają bezwzględnie, bezwyjątkowo akceptować rozwiązania sprzeczne z ich kompetencjami.

Oświata przegrywa dzisiaj w rywalizacji z doktryną polityczną, zaś ulegając jej, być może nawet wbrew własnej woli wspomaga ją i umacnia, jeśli nauczyciele wraz z rodzicami uczniów przymykają oczy na sprzeczności, absurdy tylko po to, by konstruować wizję szkolnictwa z założenia harmonijną, przyjazną i ugodzoną, a z obiektywną realnością niemającą wiele wspólnego. Kiedy pojawiają się dociekliwe pytania, dlaczego musi być właśnie tak, jak chce tego władza centralna, a nie inaczej, jak wynika z lokalnych potrzeb i możliwości poszczególnych placówek i ich środowisk oświatowych, to najczęściej pada irracjonalne „bo tak być musi”, bo tak ustanawia autorytet władzy, jakaś dogmatyczna, odgórnie stanowiona norma. Zagrożenia dla reform oświatowych nie tkwią jednak tylko w mechanizmach życia społeczno-politycznego, ale także – a może przede wszystkim – wewnątrz samego systemu edukacji, który nie stworzył jeszcze procedur umożliwiających eliminowanie z niego faryzeuszy innowacji.

### **Konieczność transformacji makropolitycznej w systemie edukacji**

Oświaty i szkoły nie można było odsowietyzować, zdetotalizować jednym aktem prawnym, nie można też było jej nakazać lub wymusić. Mógł to być jedynie długotrwały proces, który wymaga wielu działań, także zmian prawnych i wytrwałości w przeciężaniu dotychczasowych stereotypów i przyzwyczajzeń z minionego okresu, tak zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Szkoła demokratycznego funkcjonowania była zatem od samego początku transformacji tylko pewną szansą, ale nie panaceum na wszystkie dolegliwości socjalizacyjne i kulturowe naszego społeczeństwa. Demokratyzacja życia szkolnego, choć postępowała dość wolno, stanowiła jednak wymóg teraźniejszości i rodziła nadzieję, że w przyszłości stanie się realną rzeczywistością, coraz bardziej powszechną. W swoim rozległym funkcjonowaniu demokracja życia szkolnego miała być nośnikiem różnorodnego

dobra, kierowanego do jednostki i społeczeństwa, do uczestników także pozaszkolnego procesu demokratyzacji państwa. Uspołecznienie życia szkolnego nie tylko odtwarza istniejącą rzeczywistość, lecz również potrafi ją odpowiednio kreować.

Po 1989 roku można już było pełnym głosem wyrażać poglądy na temat demokracji życia, także szkolnego. Zainicjowanie i rozwój demokracji życia szkolnego były u nas potrzebą przelotną. Niepokój budziła jednak ówczesna kondycja pedagogiki, gdzie we wszystkich jej subdyscyplinach (pedagogika społeczna, szkolna, dydaktyka, historia oświaty itd.) podejmowane były w stopniu niezadowolającym zagadnienia dotyczące funkcjonowania dzieci i młodzieży w rodzącej się demokracji. Ten stan rzeczy był spowodowany głównie powszechną ignorancją społeczeństwa w tym zakresie, brakiem przygotowania ze strony nauczycieli i wychowawców oraz niedostatkami odpowiednich pomocy dydaktycznych<sup>12</sup>. Ignorancję społeczeństwa pogłębiało jeszcze przejęcie przez nie dziedzictwa totalitarnego, które wyrażało się w uformowanej przez propagandę komunistyczną daleko idącej dezakceptacji demokracji<sup>13</sup>. Szansę demokratyzowania oświaty upatrywano zatem głównie w przenikaniu do szkół publicznych odmiennych od dotychczasowych celów, treści oraz metod nauczania i wychowania, poszerzaniu sfery szkolnictwa niepaństwowego czy zmianach ustroju szkolnego (np. odstępianie od prosowieckiej reformy oświaty, zmiana Ustawy Karta Nauczyciela, Ustawy o systemie oświaty itp.). Domagano się, by szkoły mogły rzeczywiście służyć dobru dziecka i zostały uwolnione od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, do czego mogło doprowadzić tworzenie szkół klas autorskich, z własnym programem kształcenia i wychowania, oraz podmiotowość nauczycieli<sup>14</sup>.

Suwerenność jest tak wieloznaczną kategorią pojęciową, że trudno jest o jej powszechną akceptację, tak w przestrzeni publicznej, jak i naukach społecznych czy humanistycznych. Chcąc jednak pisać o centralizacji, musimy się zmierzyć z tym

---

<sup>12</sup> Por. S. Sikora, *Mass media a wychowanie. Telewizja*, „Wychowawca” 1995, nr 5.

<sup>13</sup> Por. *Postkomunistyczne pokolenie*, red. B. Jung, K. Roberts, Warszawa 1995; J. Nowak-Jeziorański, *Polska po komunizmie*, Kraków 1995.

<sup>14</sup> Por. K. Przyszczypkowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*, Poznań – Toruń 1993.

fenomenem, skoro on sam w sobie zawiera proces redukcji u osób mocy (prawa) samostanowienia na rzecz przejmowania go przez państwo reprezentowane przez jego władze. Dochodzi zatem do konfliktu między suwerennością państwa w stosunku do obywateli, których sprawczość ograniczana jest przez prawo, potęgę władzy, zobowiązania wobec państwa i jego legitymizację. „Suwerenność jest antropocentryczna w tym sensie, że stanowi produkt człowieka i właściwa jest tylko ludziom”<sup>15</sup>. Władze oświatowe realizują suwerenność jako rodzaj władztwa, które jest realizowane „w państwie na trzech poziomach: panowania, rządzenia i zarządzania”. Panowanie oznacza władzę zwierzchnią ministra edukacji nad całym systemem oświatowym i

określa, jakim wartościom i interesom powinno ono służyć, rządy dotyczy urzeczywistniania uznanych wartości i interesów przez organy wykonawcze władzy, zaś zarządzanie polega na bezpośrednim organizowaniu działania zgodnie z wolą władczą<sup>16</sup>.

Im większy ma zakres suwerenności władza centralna, tym niższy jest poziom suwerenności podmiotów edukacji, jeśli te nie mają możliwości realnego wpływu na stanowienie norm czy rozwiązywanie zasadniczych problemów.

Suwerenność jest rezultatem dynamicznego procesu wzajemnego tworzenia się prawa i polityki i lokuje się na granicy między nimi<sup>17</sup>.

Tak więc jest ona cechą stopniowalną, a jej zakres jest uzależniony właśnie od gotowości władzy do decentracji swoich uprawnień na podległe jej podmioty (osoby i instytucje). „Suwerenność jest wiązką kompetencji, która zmniejsza się lub zwiększa w zależności od decyzji suwerena”<sup>18</sup>. Innymi słowy, jeśli MEN chce dźwżyć władzę w systemie zero-jedynkowym, a więc niepodzielnie, to będzie pozorować jej podzielność w ramach ustanawianych przez siebie zasad. Najlepszym tego przykładem jest tak

---

<sup>15</sup> J. Czaputowicz, *Suwerenność*, Warszawa 2013, s. 15.

<sup>16</sup> Tamże, s. 24.

<sup>17</sup> Tamże, s. 27.

<sup>18</sup> Tamże, s. 38-39.

znowelizowane przez MEN prawo oświatowe, żeby zamiast oddolnie wyłanianej Krajowej Rady Oświatowej<sup>19</sup>, która miałyby nie tylko funkcje opiniodawcze i wnioskodawcze, ale także kontrolne, minister edukacji sam mógł, ale też i nie musiał powoływać takiej rady. O tym, że powołana w 2008 roku przez byłą minister edukacji Katarzynę Hall Krajowa Rada Oświatowa stała się od samego początku dowodem na pozorną partycypację społeczną, świadczy fakt, że w jej składzie znalazła się nomenklatura partyjna byłych wiceministrów edukacji, którzy ani razu nie odbyli posiedzenia mającego charakter opiniodawczy czy wnioskodawczy. Został on powołany z pominięciem normy prawnej, iż w jej skład „wchodzi przedstawiciele wojewódzkich rad oświatowych, po jednym z każdej rady wojewódzkiej, oraz po jednym przedstawicielu centralnych struktur związków zawodowych zrzeszających nauczycieli”. W treści przypisu zawierającego wykładnię prawną KRO wyróżniłem na czerwono określenia jednoznacznie wskazujące na pozorny charakter tego organu. Co ciekawe, po K. Hall mamy już dwóch kolejnych ministrów edukacji tej samej koalicji rządzącej (K. Szumilas, a obecnie J. Kluzik-Rostkowska), którzy nie podjęli żadnych działań, na podstawie których powołana KRO miałyby być utrzymana czy rozwiązana. W Biuletynie Informacji Publicznej brak jakichkolwiek informacji na temat tego organu.

Działania władz resortu edukacji od 1993 roku przybierały charakter absolutystyczny, kreujący hierarchię porządku

---

<sup>19</sup> 1. Przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania może działać Krajowa Rada Oświatowa, zwana dalej „Krajową Radą”, będąca społecznym organem opiniodawczym i wnioskodawczym w sprawach oświaty.

2. Krajową Radę tworzy minister właściwy do spraw oświaty i wychowania na wniosek wojewódzkich rad oświatowych reprezentujących co najmniej 1/4 województw.

3. Krajowa Rada: 1) opracowuje i przedstawia ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania projekty założeń polityki oświatowej państwa, w tym propozycje udziału nakładów budżetowych na oświatę w dochodzie narodowym podzielonym; 2) opiniuje projekt ustawy budżetowej w części dotyczącej oświaty i przedstawia swoją opinię właściwym komisjom sejmowym i senackim; 3) opiniuje kryteria podziału środków będących w dyspozycji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, przeznaczonych na oświatę; 4) opiniuje koncepcję kształcenia, w tym ramowe plany nauczania oraz zakres obowiązujących podstaw programowych; 5) opiniuje projekty aktów prawnych dotyczących oświaty; 6) opiniuje inne sprawy dotyczące oświaty, przedstawione przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

4. Krajowa Rada może występować z wnioskami dotyczącymi spraw oświaty bezpośrednio do naczelnych i centralnych organów administracji rządowej.

społecznego, który przyjął kształt piramidy. Na jej szczycie jest MEN, przez który ustalane normy prawne podlegają pozorowanej konsultacji z podmiotami edukacji. Demokracja sprowadzona została do działań proceduralnych, w wyniku których władze resortu edukacji nie tylko nie muszą niczego uzasadniać, ale też tłumaczyć się z lekceważenia uwag merytorycznych i opinii podmiotów opiniujących projekty aktów ustawodawczych i wykonawczych. Tym samym włączane do tych procesów podmioty oświatowe, a także związki zawodowe nie mają żadnych atrybutów suwerenności, z którymi musiałaby się liczyć władza. Jedynie związki zawodowe dysponują prawem do strajku, z czego korzystały w różnych okresach III RP, najczęściej w porozumieniu z polityczną opozycją w Sejmie, by doprowadzić do odwołania lub podania się do dymisji urzędującego ministra edukacji. To jednak rząd określa, co w państwie ma charakter demokratyczny, a co nie, toteż kiedy były minister edukacji R. Giertych chciał powołać do życia Instytut Wychowania Narodowego, to sprzeciwiał się referendum w tej sprawie, o które apelowała ówczesna opozycja. Ta jednak, kiedy przejęła władzę w państwie, w tym w MEN, sprzeciwiała się obywatelskiemu wnioskowi obywateli, by doszło do ogólnokrajowego referendum w sprawie odgórnego, nie liczącego się z opinią publiczną, rodzicami dzieci obniżenia wieku obowiązku szkolnego.

Służba cywilna MEN powinna być otwarta dla i na wszystkich obywateli, zaś urzędujący w MEN powinni być osobami kompetentnymi. Tymczasem są oni powoływani z klucza partyjnego (poparcia – w przypadku niepartyjnych), a nie z konkursów, toteż mogą być ignorantami w służbie politycznej propagandy sukcesów i jedynie słusznych rozwiązań. Polityka oświatowa rządzącej koalicji PO i PSL odchodzi od klasycznego pojmowania polityki jako troski o dobro wspólne i budowania społeczeństwa obywatelskiego. Polski system edukacyjny nie może być uznany za demokratyczny, skoro jego struktury są nieuspołecznione, a przedstawiciele podmiotów edukacji w przedszkolach i szkołach nie są w pełni suwerenni, lecz traktowani jako kłopot, kiedy upominają się o swoje prymarne prawo do stanowienia o wychowaniu i kształceniu własnego dziecka<sup>20</sup>. Co gorsza, mamy

---

<sup>20</sup> Por. B. Śliwerski, *Uspołecznienie publicznego szkolnictwa w III RP w gorszej centralizacji*, Kraków 2013.

w Polsce do czynienia nie tylko z deficytem demokracji, ale także jej patologią<sup>21</sup>.

Najważniejszą częścią dla interesującego mnie problemu uspołecznienia polskiej oświaty, a w ślad za tym także narastającej demokratyzacji naszego społeczeństwa, jest analiza rozwoju samorządności w Polsce, jakiej dokonał Jerzy Reguński, jeden z twórców reformy administracyjnej w III RP. Otóż, zdaniem tego profesora, nie jest możliwe prognozowanie samorządności ze względu na to, że jest ona procesem niekwantyfikowanym, zależnym od wielu, w tym także losowych czynników. Nie da się też zachodniej demokracji implementować w Polsce, gdyż ustroje tamtych państw kształtowały się przez wieki w odróżnieniu od Polski, która w ostatnich stuleciach funkcjonowała jako pozbawiony w wyniku zaborów własnej państwowości kraj lub po krótkim okresie suwerenności politycznej ponownie zniewolony w okresie II wojny światowej, a po odzyskaniu wolności poddany sowieckiemu ustrojowi totalitarnemu. Samorządność „jest wynikiem zjawisk i procesów zachodzących często w odległej przeszłości, w warunkach, które nigdy powtórnie nie zaisntnieją”<sup>22</sup>.

Na pytanie – czym jest samorządność? – odwołuje się do Europejskiej Karty Samorządu Lokalnego, którą ratyfikowała także Polska, a w której stwierdza się, że oznacza ona „prawo i zdolność społeczności lokalnej do kierowania i zarządzania, w granicach określonych prawem, zasadniczą częścią spraw publicznych na własną odpowiedzialność i w interesie ich mieszkańców”<sup>23</sup>. Dla zaistnienia samorządności w społeczeństwie, która niewątpliwie jest determinowana przez ustrój polityczny, konieczna jest jeszcze zmiana w świadomości społecznej. Obywatele muszą bowiem móc, umieć i chcieć kierować własnymi sprawami. Jerzy Reguński pomija jednak dwa równie ważne czynniki, a mianowicie poznawczy – wiedzieć, znać, rozumieć i emocjonalny – akceptować.

---

<sup>21</sup> Por. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013; *Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*, red. Ewa Bilińska-Suchanek, Kraków 2014; Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014; A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013.

<sup>22</sup> J. Reguński, *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 3: *Ekspertyzy*, red. B. Galwas, L. Kuźnicki, Warszawa 2012, s. 229.

<sup>23</sup> Tamże, s. 230.



O rozwoju świadomości i umiejętności samorządnościowych współstanowi także znajomość i akceptacja lub dezakceptacja istniejącego prawa w tym zakresie.

Jeśli ustrój nie pozwala społecznościom lokalnym na samorządzenie się, to one nigdy nie nabrają niezbędnych umiejętności. Uprawiania demokracji nie można się nauczyć z książek. Niezbędne umiejętności można nabyć jedynie przez rzeczywistą, praktyczną działalność. Natomiast najlepszy ustrój nie spowoduje samorządności, gdy społeczności nie będą zdolne do jej realizacji<sup>24</sup>.

Polski system edukacyjny – zdaniem Jerzego Regulskiego – zupełnie zaniedbał wychowanie obywatelskie. Tymczasem (...) „szacunku dla spraw wspólnych i umiejętności zachowań obywatelskich trzeba uczyć dzieci od przedszkola”<sup>25</sup>. Jego diagnoza jest trafna, kiedy stwierdza, że nie wykorzystano właściwie dwudziestu lat naszej suwerenności. Zarysował przy tym dwa scenariusze możliwego rozwoju procesów społecznych: albo będzie wzrastać świadomość obywatelska i poczucie współodpowiedzialności za wspólne sprawy, albo nastąpi dalsze odwracanie się od tych procesów, dystansowanie do nich, a nawet wzrośnie niechęć ludzi do angażowania się w życie publiczne.

Efektom tego będzie pogłębienie rozdziału władzy i społeczeństwa, alienacja władz i nabieranie przez nie charakteru ściśle administracyjnego, pozbawionego jakiegokolwiek aspektu samorządności<sup>26</sup>.

W moim przekonaniu niebezpiecznym syndromem tej negatywnej tendencji są doświadczenia minionych wyborów samorządowych, w trakcie których do władzy lokalnej zaczęły delegować swoich przedstawicieli nie społeczności lokalne, ale partie polityczne.

W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się i przenieśli do nowego ustroju w społecznościach edukacyjnych przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich

---

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże, s. 233.

<sup>26</sup> Tamże, s. 234.

z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. W autorytarnym społeczeństwie można jednakże kształcić jedynie autorytarne osobowości. Koncepcje teoretyków wychowania i edukacji odchodzącej epoki opierały się głównie na przesłankach pedagogicznych i psychologicznych, w których traktowano samorządność jako kategorię organizacyjną w skali pojedynczej instytucji, a nie jako równie możliwą i potrzebną kategorię społeczno-zawodową w skali makrosystemowej (społeczeństwa, państwa).

Należy odnotować brak jakiegokolwiek reformy Ministerstwa Edukacji Narodowej, które funkcjonuje tak samo jak w okresie minionego reżimu państwa quasi-totalitarnego. To centrum z pełną już arogancją narzuca całemu systemowi edukacyjnemu rozwiązania, które zaprzeczają nie tylko państwu demokratycznemu, ale przede wszystkim fundamentalnej wiedzy z psychologii rozwoju dzieci i młodzieży oraz z nauk pedagogicznych, w tym szczególnie z dydaktyki. Zarządzanie oświatą jest ściśle powiązane

z ideą partioκραcji, rządów, w których występuje patologiczny fenomen priorytetu interesu partyjnego nad interesem ogólnokrajowym<sup>27</sup>

i ogólnonarodowym, ogólnospołecznym. Jak wynika z danych byłego Rzecznika Praw Obywatelskich Janusza Kochanowskiego w ciągu 20 lat transformacji, do 2010 roku ustawa o systemie oświaty była nowelizowana od 1991 roku aż 70 razy, co jest czytelnym świadectwem gigantycznej patologii manipulowania oświatą i jej podmiotami przez nieustanne zmiany prawa. Destrukcję polskiego systemu oświatowego powiększają zjawiska jawnej i ukrytej korupcji w organach centralnych (np. ORE<sup>28</sup>) oraz arogancji władzy.

Mało kto pamięta, że w okresie PRL powstawały prace teoretyczno-metodyczne, które adresowano do nauczycieli jako głównych realizatorów samorządności w szkole, ignorując zawartą

---

<sup>27</sup> W. Kieżun, *Patologia transformacji*, Wydanie uzupełnione zawiera rozmowę Czesława Bieleckiego z Witoldem Kieżunem, Warszawa 2013, s. 329.

<sup>28</sup> *Korupcja, nepotyzm, nieuczciwy lobbying. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2004.

w tym podwójną niekonsekwencję: samorządność uczniom mieli nadawać ci, którzy sami nie byli samorządni. Stanisław Bortnowski jeszcze w tamtym okresie stwierdzał, że polscy nauczyciele od kilkudziesięciu lat godzą się na ofiarność, wyrzeczenia, pauperyzację i permanentny wyzysk ze strony społeczeństwa (w tym przede wszystkim władz państwowych), gdyż w swojej roli zawodowej zostali naznaczeni misyjnością, posłannictwem, społecznikostwem bez prawa do buntu, do upierania się o normalność, o godne warunki pracy i płacy?<sup>29</sup> Każda autorytarna władza woli widzieć w nauczycielach, uczniach i ich rodzicach istoty posłuszne, uległe, niesprzeciwiające się jej dyktatom. Jeżeli nie jest zainteresowana odstępianiem od tak rozumianego władztwa pedagogicznego, to dlatego, że musiałaby dopuścić wszystkie podmioty partycypujące w edukacji do rzeczywistego współuczestniczenia we władzy (nauczycieli, rodziców i uczniów), a co za tym idzie – stworzyłaby sobie dodatkowy czynnik oddolnej kontroli własnej działalności. Lepiej zaś i wygodniej jest edukować bez żadnej kontroli, niż osiągać co najmniej takie same wyniki w środowisku patrzącym na ręce władzy. Polski system edukacyjny jest po 25 latach transformacji państwa częściowo odpaństwowiony, ale silnie zbiurokratyzowany i upartyjniiony.

## Neoliberalna destrukcja

O ile neoliberalna ideologia gospodarki rynkowej stała się jawnym programem politycznym każdego rządu po 1989 roku, o tyle program ideologii minionego ustroju został głęboko ukryty przed polskim społeczeństwem, które rażone jego prawie półwiecznymi toksynami oraz zakorzenieniem w świadomości wszystkich generacji skupiło się w pierwszej kolejności na zaspokajaniu podstawowych potrzeb, a więc na – mówiąc językiem filozofii marksistowskiej – bazie, by przeżyć, przetrwać najtrudniejszy okres pierwszych 25 lat transformacji. Socjolog Andrzej Zybertowicz zwraca uwagę w jednym ze swoich felietonów na niezwykle niebezpieczne pozostałości z tamtego ustroju, które są w sferze nadbudowy. Przywołuje za filozofem Zdzisławem Krasnodębskim tezę, w świetle której

---

<sup>29</sup> S. Bortnowski, *Spór ze szkołą*, Kraków 1982, s. 21-28.

(...) przekształcanie struktur komunistycznego państwa i gospodarki w formalne instytucje demokracji parlamentarnej i gospodarki rynkowej

spotkało się z uzasadnioną akceptacją Polaków, gdyż było jawnym programem dla narodu. Ten jednak nie dostrzegł ukrytej przed nim transformacji właśnie w nadbudowie, a polegającej

(...) na lokalnej modyfikacji i interpretacji nowych instytucji i reguł w taki sposób, by jak najlepiej służyły przetransformowanym elitom komunistycznym i dokooptowanym do nich segmentom dawnej elity opozycyjnej<sup>30</sup>.

Autor nie rozwija w tym miejscu powyższej kwestii, tymczasem tak w polskiej pedagogice oraz współczesnej polityce częściowo ukrytym celem nadal jest reprodukcja w procesie kształcenia i wychowania młodych pokoleń przynajmniej pewnych elementów minionej ideologii

Okres minionego dwudziestopięcioletnia transformacji ustrojowej Polski potwierdza, jak szybko odeszliśmy od idei, które stały się fundamentalnymi przesłankami rozkładu totalitarnego systemu społecznego w Polsce i Europie Wschodniej. Wyrugowane zostały – także za sprawą pedagogiki – edukacja obywatelska i wychowanie demokratyczne, odmawiając autonomii licznym podmiotom edukacji czy środowiskom wychowawczym, a nawet używając różnych form presji czy siły przeciw ruchom społecznego oporu<sup>31</sup>. Jeśli sięgam w tytule i narracji tego artykułu do porównania etatystycznej polityki rządów po 1993 roku z cechami zbliżonymi do ideologii „bolszewickiej”, to ze względu na to, że osadziły one pryncypia rządzenia w oświacie na doprowadzeniu do zanikania autentycznych form demokratycznego życia w jej strukturach. Upadek bloku państw socjalistycznych zbiegł się z falą globalizacji i neoliberalizacji w krajach Zachodu. Ten przestrzenny fenomen prowadził od przekształcania antagonicznych czy izolacyjnych relacji międzynarodowych państw demokratycznych do powiązań Polski między państwami, regionami i kontynentami. Nasz kraj jeszcze dobrze nie odzyskał własnego państwa, własnej suwerenności (były jeszcze na naszym

---

<sup>30</sup> A. Zybertowicz, *Dwie transformacje, dwa życia*, „wSieci” 27 lipca – 2 sierpnia 2015, s. 98.

<sup>31</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015.

terytorium wojska radzieckie, które opuściły terytorium dopiero z końcem 1993 r.), a już musiał się zmierzyć z procesami integracyjnymi, w tym z wejściem do Unii Europejskiej (2004 r.).

Nie tylko nasz kraj włączył się w rywalizację o władzę na nowym globalnym poziomie, ale i prywatne korporacje oraz grupy interesu i organizacje pozarządowe. Polskie władze oświatowe przyjęły neoliberalną zasadę dostosowywania się systemu edukacyjnego do wyzwań globalizacji. Polityka oświatowa stała się wraz z reformą ustrojową w 1999 roku czynnikiem prowadzącym do zacierania granic między systemami szkolnymi państw najwyżej rozwiniętych gospodarczo i należących do OECD, a tym samym prowadziła do wzrostu różnic społecznych, pojawienia się fragmentacji lojalności i ekskluzji zmarginalizowanych grup społecznych<sup>32</sup>. Państwo polskie w ciągu ostatniego dwudziestolecia zlekceważyło zasadę subsydiarności w edukacji, zgodnie z którą decyzje dotyczące edukacji miały być podejmowane przez autonomiczne organy społeczeństwa szkoły, które są najbliższe uczniom, ich rodzicom i nauczycielom. „Państwo powinno wykonywać jedynie te zadania, z których nie mogą skutecznie się wywiązać jednostki i społeczności lokalne, a instytucja ponadnarodowa – tylko te zadania, których nie mogą skutecznie wykonywać państwa”<sup>33</sup>. Stało się jednak zupełnie odwrotnie. Ministerstwo Edukacji Narodowej przejęło pełny wpływ na procesy kształcenia i wychowywania w szkołach (rezygnując z tego ostatniego), organizacji roku szkolnego, strukturę ustroju szkolnego oraz jego sieć, w związku z czym z każdym rokiem ulegał zmniejszaniu kapitał społeczny. Subsydiarność

(...) ma dwa oblicza. Zakłada powstrzymanie interwencji wyższego poziomu i pozostawienie sprawy do rozstrzygnięcia przez instytucję właściwą, a zarazem zakłada interwencję w przypadku tych, którzy są w potrzebie. Subsydiarność negatywna odnosi się do ograniczeń kompetencji większej jednostki na korzyść mniejszej, natomiast subsydiarność pozytywna odnosi się do obowiązku interwencji większej jednostki w celu ochrony i umocnienia ludzkiej godności<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> J. Czaputowicz, *Suwerenność*, dz. cyt., s. 307.

<sup>33</sup> Tamże, s. 391.

<sup>34</sup> Tamże, s. 392.

W świetle analiz makropolitycznych Polskiej Akademii Nauk III RP jest – mimo 25 lat przemian społeczno-gospodarczych i politycznych – nadal państwem niedemokratycznym, w którym polityka władz ma charakter *stricte* etatystyczny. Polska transformacja rozwijała się na fundamentach grupowego procesu przekształcania z końcem lat 80. XX w. władzy politycznej rządu komunistycznego w sprywatyzowaną władzę ekonomiczną, która wytworzyła nową nomenklaturę uprzywilejowanych grup, także w edukacji i szkolnictwie wyższym. W nich zachowały swoje wpływy osoby z dawnych uprzywilejowanych warstw<sup>35</sup>. Polska oświata tego nie doświadczyła w pierwszych latach w sposób dotkliwy dla nauczycieli, gdyż pierwszy postsocjalistyczny minister edukacji Henryk Samsonowicz zadbał o to, by oni godnie zarabiali. Tymczasem prywatyzowano infrastrukturę oświatową, wypoczynkową i organizacji dziecięco-młodzieżowych (np. ZHP – Biuro „Harctur”), czemu Witold Kieżun trafnie nadaje miano „bolszewickiego liberalizmu” czy „grabieży” (likwidowano przedszkola, także tzw. zakładowe, szkoły zawodowe itp.), inaczej też określanych jako sprytne metody zawłaszczania własności państwowej<sup>36</sup>.

Z perspektywy ćwierćwiecza widać znacznie lepiej, w jaki sposób kolejne rządy i zmieniające się w MEN władze przejmowały strategię marketingowego manipulowania społeczeństwem, dzięki któremu możliwe stało się pozorowanie przechodzenia systemu oświatowego z centralistycznego na demokratyczny w taki sposób, aby zachować dla centrum władzy nierozpoznawalną przez obywateli możliwość zachowania autorytarnego władztwa. W odróżnieniu od transformacji gospodarczej oświata nie została poddana terapii szokowej, chociaż mało kto pamięta, że to Bank Światowy wyznaczał naszym władzom strategię koniecznego wdrażania ofensywy ekonomicznej neoliberalizmu chicagowskiej szkoły Milтона Friedmana, w świetle której rozpoczęto proces dewastacji wartościowych rozwiązań systemowych w polskiej edukacji. Wprowadzany z każdym rokiem program oszczędnościowy niszczył nie tylko szkolnictwo, ale i redukował gotowość do zaangażowania się nauczycieli w działalność innowacyjną. Nauczycielskie płace po trzech latach przemian spadły do poziomu poniżej 80% średniej krajowej, co skutkowało

<sup>35</sup> Por. W. Kieżun, *Patologia transformacji*, dz. cyt., s. 205.

<sup>36</sup> Por. tamże, s. 209.

między innymi tak ekstremalnymi wydarzeniami, jak powołanie do życia w Wałbrzychu „Partii Głodujących Nauczycieli”. Nikt jak dotychczas nie analizował tego, kto i w jakim zakresie dorobił się na zamykaniu i częściowej prywatyzacji placówek oświatowych. Tym powinni zająć się historycy i ekonomiści.

Nic dziwnego, że po „terapii szokowej” dla polskiej gospodarki, jaką wprowadzał Leszek Balcerowicz, do władzy powrócili w 1993 roku byli czołowi działacze rozwiązanej PZPR, którzy tak dobierali sobie ministrów edukacji, żeby z jednej strony wzmacniać utratę zaufania społeczeństwa do ekipy postsolidarnościowej, z drugiej zaś spowalniać procesy decentralizacji i decentracji władzy, w tym szczególnie prace nad samorządnością lokalną, terytorialną w edukacji. Demonstracyjne uznanie przez społeczeństwo dla dawnej komunistycznej nomenklatury w 1993 roku i w wyborach prezydenckich w 1995 i w 2000 roku tylko sprzyjało tym procesom. To właśnie lewica mogła się dalej uwłaszczać, podtrzymując także jurydycznie lawinowo powstające szkoły prywatne, w których mogli się osadzić byli funkcjonariusze służb specjalnych z okresu PRL, byli aparatczycy PZPR środowisk akademickich, a przy okazji posłowie i członkowie rządzących partii. Z każdym rokiem eliminowano finansowanie przez państwo szkolnej służby zdrowia, wypoczynku wakacyjnego dzieci i młodzieży, działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych, bibliotek, domów kultury, dofinansowywanie czasopism oświatowych i naukowych itd.

Uczyniono wszystko, co było w mocy nowej nomenklatury w Sejmie, Senacie i resorcie edukacji, by nie dopuścić do terytorialnego i krajowego uspołecznienia oświaty oraz do powołania do życia samorządu zawodowego nauczycieli. Rodziców sprowadzono do roli obowiązkowych partnerów szkoły w sprawach, które w żadnej mierze nie naruszają pozycji władzy wyłanianej w zmanipulowanych procedurach konkursowych na dyrektorów i kuratorów oświaty. Proces transformacji ustrojowej rozpoczęty w 1989 roku w Polsce zakładał wdrożenie do oświaty liberalnej, wolnorynkowej i partycypacyjnej demokracji. Od 1993 roku sukcesywnie i konsekwentnie zastępowano ją zasadą – więcej centralnej administracji rządowej, mniej samorządności i oddolnej inicjatywy nauczycieli, rodziców i uczniów. Mimo ustawowego zapisu w art. 15 ust. 1, że ustrój terytorialny Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia decentralizację władzy publicznej, ta od 25 lat nie została wprowadzona do systemu oświatowego.

Zamiast podmiotowości społeczności lokalnych rozbudowywano administrację państwową, nadając jej charakter nadzoru zarządczego, który podporządkowuje funkcjonowanie przedszkoli i szkół publicznych interesom władz rządzących w państwie. Zasada pomocniczości i docelowy model społeczeństwa obywatelskiego zostały wyparte z praktyki MEN, mimo iż w Preambule Konstytucji jest zapisane poszanowanie wolności i sprawiedliwości, współdziałania władz, dialog społeczny oraz zasada subsydiarności w celu umacniania uprawnień obywateli i ich wspólnot. Zgodnie z Europejską Kartą Samorządu Lokalnego<sup>37</sup>, którą Rada Europy przyjęła w 1985 roku, a Polska ratyfikowała w 1994 roku

wysokość zasobów finansowych społeczności lokalnych powinna być dostosowana do zakresu uprawnień przyznanych im przez Konstytucję lub przez prawo<sup>38</sup>,

co miało gwarantować adekwatny udział samorządów w dochodach publicznych do powinności realizowania konstytucyjnych zadań także w oświacie. Tymczasem samorzady terytorialne są nieustannie obciążane nowymi zadaniami w sferze edukacyjnej – infrastrukturalnej, zapewnienia kadr i właściwej organizacji roku szkolnego, do której muszą dopłacać z własnych dochodów.

Podstawowe zasady demokratycznej organizacji – pomocniczości i struktur organicznych – nie zostały wprowadzone w życie, pomimo hasłowego ich uznania<sup>39</sup>.

Utrzymanie przez rządy III RP po reformie administracyjnej państwa dwóch struktur nadzorczych w oświacie – organ prowadzący (samorząd terytorialny) i nadzór pedagogiczny (przedłużone ramię władzy państwowej) sprzyja ustawicznemu szantażowaniu jednych przez drugich w zależności od tego, przedstawiciele której nomenklatury partyjnej mają swoją większość w Sejmie, rządzie (kuratoriach oświaty) oraz w samorządach terytorialnych (władzach ustawodawczych – liczba radnych i wykonawczych). Stało się już niemalże niepodważalną regułą, że kurator oświaty (nadzór państwowy, tzw. pedagogiczny)

---

<sup>37</sup> Europejska Karta Samorządu Lokalnego, <[http://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska\\_Karta\\_Samorz%C4%85du\\_Lokalnego](http://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska_Karta_Samorz%C4%85du_Lokalnego)> (dostęp: 17.10.2014 ).

<sup>38</sup> Cyt. za: W. Kieżun, *Patologia transformacji*, dz. cyt., s. 293.

<sup>39</sup> Tamże, s. 321.



i dyrektor wydziału edukacji (organ prowadzący) są ściśle powiązani (albo członkostwem w partii, albo uzyskaniem nominacji z jej wsparciem) ze zwycięską opcją polityczną. Musi zatem dochodzić do nieustannych konfliktów, gdyż żadna z administracji nie ma już apolitycznego charakteru, a więc nie jest skoncentrowana na służbie dobru wspólnemu, ponadpartyjnemu. Tendencję centralistyczną w systemie oświatowym podtrzymuje – mimo likwidacji postpeerelowskich inspektoratów szkolnych – rozbudowana sieć jednostek pomocniczych organów wojewódzkich władz państwowych (delegatury kuratoriów oświaty), niezależnie od powiększania zatrudnienia w strukturze centralnych władz oświatowych oraz rozbudowywania aparatu rzekomo badawczo-diagnostycznego, doradczego, wspomagającego kadry nauczycielskie (ORE, KOWEZiU, CKE, IBE, ORPEG). Zasady doboru kadr są ściśle powiązane z bezwzględnym podporządkowaniem wobec sprawujących władzę w MEN. O wzmacnianiu centralizacji w oświacie świadczy także dużo szybszy i wielokrotnie większy wzrost zatrudnienia w centralnej administracji i placówkach oświatowych niż w administracji samorządowej. Także wynagrodzenia w administracji centralnej wzrosły ponad czterokrotnie w stosunku do ogólnej sumy wynagrodzeń<sup>40</sup>.

Reforma struktury administracji państwa miała być symbolem decentralizacji i samorządności, ale bez udziału w tym procesie systemu edukacyjnego. Wprowadzona w 1999 roku reforma ustrojowa polskiego szkolnictwa tylko utrwaliła centralistyczny model zarządzania nim, z jednej strony tłumiąc dotychczasowy ruch oddolnego nowatorstwa dydaktycznego nauczycieli, z drugiej zaś wymuszając na kadrach szkolnych skupienie się na tak zwanej reformie dostosowawczej, czyli typowej dla PRL strategii „reformowania przez poprawianie”, czego najlepszym przykładem jest wprowadzenie mylącej nazwy „dobre praktyki”. O tym, że są dobre, ma świadczyć ich zgodność z wytycznymi centrum władzy. W ten sposób wyeliminowano nie tylko kreatywność nauczycieli, ale także wyciszono naukową i oświatową krytykę reformy szkolnej, a następnie tłumiono wszelkie wobec niej ruchy protestu społecznego, na przykład rodziców, uniwersyteckich jednostek naukowych czy komitetów naukowych PAN. Najskuteczniejszą bronią w rękach władzy okazały się media, które włączone do walki ze społeczeństwem korzystały z technik

---

<sup>40</sup> Tamże, s. 297.

skutecznego manipulowania (lokowanie produktu w serialach telewizyjnych, spoty „reklamowe” reformy, artykuły w podległej prasie na zamówienie rządzących, w tym ataki *ad personam* na liderów Ruchu „Ratuj Maluchy” itp.).

Elementarna zasada budowania demokratycznego systemu administracji oświatowej wymaga posiadania wizji jej całości i strategii dalszego rozwoju, tymczasem władze MEN ani ku temu nie dążyły, ani też nie sprzyjały podtrzymywaniu struktury więzi wewnętrznych. Nie nastąpił proces

decentralizacji profesjonalnej, a więc autonomicznych decyzji podejmowanych przez fachowców, których działalność oceniana jest na podstawie efektu pracy i legislacyjnej poprawności, a nie bieżącej procedury wykonania<sup>41</sup>.

Nadzór administracyjny nad pracą kadr kierowniczych w oświacie – zamiast ograniczenia go jedynie do organizacji konkursowego ich doboru, został podporządkowany interesom partyjnej nomenklatury zwycięskiej partii politycznej, co ukrywali politycy kolejnej fali postsolidarnościowej w MEN, a co jawnie wdrażał Roman Giertych, kiedy przez ponad rok nie przyjmował do wiadomości wygranej w konkursie na kuratora oświaty w Łodzi nauczycielki spoza jego środowiska politycznego<sup>42</sup>.

Przemiany społeczne w obszarze tak zwanych wskaźników „miękkich”, a więc dotyczących między innymi kompetencji obywatelskich, samorządnościowych będą możliwe dzięki radykalnej zmianie polityki oświatowej, jak również – na co zwraca uwagę filozof Maria Szyszkowska – w wyniku konsolidacji społecznej i wyrabiania odwagi cywilnej<sup>43</sup>. Ta kwestia jest zupełnie dzisiaj niedostrzegana i niedoceniana, podczas gdy w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym dzielność osobista staje się szczególnie znaczącą postawą wobec osób krzywdzonych, wykluczanych czy patologii naruszających dobro publiczne. W społeczeństwach otwartych coraz większym problemem w budowie kapitału społecznego i wolnego społeczeństwa obywatelskiego

---

<sup>41</sup> Tamże, s. 280.

<sup>42</sup> Por. B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

<sup>43</sup> Por. M. Szyszkowska, *Nadzieja w rozwoju duchowym*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I – *Spółczesność i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki, Warszawa 2011, s. 74.

nie jest jakiś rodzaj „złego” uczestnictwa, tylko raczej nieuczestnictwo czy reorientacja jednostek ku nieformalnym mechanizmom „zaradności” w strukturach nieformalnych.

W polskim systemie instytucji strategię „exit” są bardziej częste niż strategię „voice”, by nawiązać do klasycznego rozróżnienia Hirschmanna<sup>44</sup>.

Także Paweł Kozłowski z Instytutu Ekonomii PAN zwraca uwagę na to, że władza w Polsce nie znajduje się ani w rękach obywateli, ani nie jest przez nich realnie kontrolowana.

Sprawuje ją krąg wykwalifikowanych decydentów, otoczonych specjalistami z zarządzania, narzucania odpowiedniego języka, symboli, tworzenia obrazów, nieoficjalnych kontaktów, instrumentalizacji prawa, wygrywania wyborów lub głosowania w parlamencie<sup>45</sup>.

Te, jak i szereg innych czynników czy mechanizmów potencjalnej zmiany społecznej w ustroju liberalno-demokratycznym, określanym też jako postdemokratyczny, sprzyjają tendencji odwracania się obywateli od demokracji.

Twórcy raportu Polska 2050 określają trzy scenariusze możliwego rozwoju Polski na tle światowych megatrendów i rozwijających się, a niekontrolowanych i niekanalizowanych czynników endemicznych. Obok scenariusza realistycznego i optymistycznego, w których nie przywiązuje się jednak szczególnej wagi do procesów demokratyzacyjnych, pojawia się trzeci scenariusz określany jako zagrożenia. Wpisuje się weń możliwość rozwoju ruchów protestów społecznych czy terrorystycznego anarchizmu rewolucyjnego, które będą sprzyjać pojawieniu się kierunków neototalitarnych czy neofaszystowskich.

Pozbawiona szans pracy młodzież bardzo łatwo nabrać na hasła typu „stać nas na więcej, tylko zarezerwujmy Polskę dla prawdziwych Polaków”<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> A. Rychard, *Demokracja i rynek w Polsce połowy stulecia: parę uwag o szansach konsolidacji i zakorzenienia*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I – *Spółeczeństwo i państwo*, dz. cyt., s. 95.

<sup>45</sup> P. Kozłowski, *Logika negatywnych zmian*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. I – *Spółeczeństwo i państwo*, dz. cyt., s. 210.

<sup>46</sup> *Raport Polska 2050*, Warszawa 2011, s. 72.

Ułomność polskiej demokracji – jak stwierdzają naukowcy z PAN w swoim Raporcie „Polska 2050” – polega na tym,

że partie polityczne w dużym stopniu:  
są organizacjami dzielenia łupów po wygranych wyborach;  
określają w przeważnej mierze, co jest systemem demokratycznym, a co nie przynależy do jego rozwiązań;  
tolerują różne patologie społeczne<sup>47</sup>.

Instytucje publiczne powinny spełniać procywilizacyjną rolę, to znaczy być transparentne dla obywateli i uczestników ich usług. Konieczna jest zatem przejrzystość ich działania, zapewniająca obywatelom bądź ich przedstawicielom dostęp do istoty, założeń i mechanizmów funkcjonowania placówek edukacyjnych, skoro powinny one działać w interesie społeczeństwa i dla społeczeństwa. Instytucje publiczne powinny mieć charakter apolityczny, a więc być niezależne od „(...) całego aparatu urzędniczego, niezależnie od tego, jakie prezentuje on prywatne opcje polityczno-ideologiczne”<sup>48</sup>.

Jeżeli państwo chce być – a powinno taką funkcję spełniać – współkreatorem postępu cywilizacyjnego, to musi zadbać o zwiększenie spójności społecznej, wzrost zaufania do instytucji czy organów władzy oraz sprzyjać maksymalnej i długotrwałej stabilności funkcjonowania poszczególnych instytucji. Społeczeństwo zaś musi mieć możliwość recenzowania poczynań władzy w zakresie zarówno niesprzeczności rozwiązań prawnych, jak i współpracy między władzą centralną a regionalną. Państwo powinno zmienić stosunek instytucji publicznych do społeczeństwa nie tylko pod kątem okazywania mu większej życzliwości, ale i bycia bardziej otwartym na współpracę, przestrzeganie prawa i walkę z istniejącymi czy pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawa, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działania w dialogu z władzą, a zatem i stosowania rozwiązań kompromisowych.

Dla pedagogów powinny być istotnym ostrzeżeniem zawarte w tym raporcie uwagi o wielowymiarowych i niejednoznacznych zagrożeniach techniczno-edukacyjnych, które wynikają

---

<sup>47</sup> Tamże, s. 30

<sup>48</sup> Tamże, s. 35.

z dynamicznego wzrostu postępu technicznego, chaotycznego wzrostu dużej liczby zmiennych jako skutków procesów globalizacyjnych, kryzysów finansowych w różnych regionach świata, oligopolizacji gospodarki światowej, w tym rozwoju gospodarki wirtualnej. Wśród nowych zagrożeń pojawiły się takie, jak: imitacyjność innowacji technicznych, instytucjonalnych i organizacyjnych, która niszczy lokalne tradycje i narodowe rozwiązania twórcze. Coraz więcej jest także w polskiej oświacie rozwiązań brytyjskich czy amerykańskich, które w dużej mierze nie są zbieżne z polską kulturą, dominującym w społeczeństwie systemem wartości. Niepokojąca jest nadmierna komercjalizacja wiedzy, w tym zawłaszczanie jej przez ponadnarodowe korporacje, które utrudniają powszechny do niej dostęp.

Co gorsza, i na to zwracają uwagę autorzy tego raportu, w naszym kraju dokonuje się

upowszechnianie nadmiaru pseudowiedzy, nieprawdziwych informacji, a zwłaszcza szerzenie ekstremistycznych poglądów, za pośrednictwem Internetu<sup>49</sup>.

Patologicznie nadmierny wzrost odsetka osób studiujących w Polsce doprowadził do obniżenia jakości kształcenia, co musi skutkować wzrostem bezrobocia lub nietrwałego braku zatrudnienia w tej grupie osób, co będzie sprzyjać ruchom protestów czy społecznych buntów. Jak budować społeczeństwo oparte na wiedzy w sytuacji, gdy ta jest niskiej wartości? Co gorsza, kierowane są z państw ościennych do władz polskiego rządu zalecenia, by ograniczać wzrost liczby osób studiujących lub by kształcić je w przeważającej mierze na studiach licencjackich, zaś tych najzdolniejszych „delegować” na staże zagraniczne, by tam pozostali, przyczyniając się do sukcesów, ale państw „strukturalnej emigracji”.

## Zakończenie

Jak długo zatem jeszcze będzie obowiązywać w etatystycznej polityce oświatowej partyjniactwo, które blokuje nie tylko procesy koniecznej decentralizacji całego systemu szkolnego i jego

---

<sup>49</sup> Tamże, s. 21.

uspołecznienia, ale także powoduje, że o warunkach, przebiegu i jakości procesów kształcenia oraz wychowania nie decydują profesjonalnie do tego przygotowani nauczyciele? Z perspektywy działania pedagogicznego tak toksyczna wciąż sytuacja jest przede wszystkim tym czymś, czego nie powinno być, a co musi zostać zwalczone. Jeśli jest mitem, to pod jego wpływem myśl spekulatywna powinna kierować się do tyłu, ku początkom, pytając – skąd jest to zło? W perspektywie działania powinna poszukiwać odpowiedzi na pytanie – jak sprzeciwić się złu? Potrzebna jest w polskiej edukacji zmiana, o którą można apelować, sięgając do słów Paula Ricoeura:

(...) iż każda etyczna bądź polityczna działalność, dzięki której maleje przemoc jednych ludzi wobec drugich, zmniejsza też ilość cierpienia w świecie. Odejmijmy cierpienie zadawane ludziom przez ludzi, a zobaczymy, ile go zostanie wówczas w świecie<sup>50</sup>.

Czy jest zatem jakaś droga wyjścia z toksycznej, postbolszewickiej, wciąż nasyconej etatystyczną polityką publicznej edukacji? Jest. Istotę wyzwolenia w tym zakresie najtrafniej oddał Józef Tischner, kiedy stwierdził:

Człowiek staje się podmiotem etyki dopiero wtedy, gdy uświadomi sobie, że jest wolny i gdy wybiera swą wolność jako zasadę działania<sup>51</sup>.

Wyjście zatem ku zdrowej, nietoksycznej edukacji jest otwarciem się polityki i pedagogiki szkolnej na edukację humanistyczną, uspołecznioną, a tocząca się w wolności.

#### BIBLIOGRAFIA

- Birzea C., *Reformni proces ve skolstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy*, w: *Reformy skolstvi ve sredni a vychodni Evrope. Prubeh a vysledky*, Praha 1996.
- Bortnowski S., *Spór ze szkołą*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1982.
- Chętkowski D., *Nauczycielu, nie decydujesz*, „Głos Nauczycielski” 2011, nr 7, s. 2.

---

<sup>50</sup> P. Ricoeur, *Zło. Wyzwanie rzucone filozofii i teologii*, Warszawa 1992, s. 35.

<sup>51</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo Sovieticus*, Kraków 1992, s. 143.

- Czaputowicz J., *Suwerenność*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2013.
- Dumowska B., *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Edukacja w wolności*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Europejska Karta Samorządu Lokalnego <[http://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska\\_Karta\\_Samorz%C4%85du\\_Lokalnego](http://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska_Karta_Samorz%C4%85du_Lokalnego)> (dostęp: 17.10.2014).
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Gdy gaśnie pamięć ludzka, dalej mówią kamienie... Lech Kaczyński, Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie*, red. J. Górniewicz, UWM, Olsztyn 2010.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Wydawnictwo ZNP, Kielce 1996.
- Kieżun W., *Patologia transformacji*, Wydanie uzupełnione zawiera rozmowę Czesława Bieleckiego z Witoldem Kieżunem, Poltext sp. z o.o., Warszawa 2013.
- Kłakówna Z.A., *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Universitas, Kraków 2014.
- Korupcja, nepotyzm, nieuczciwy lobbying. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa 2004.
- Kozłowski P., *Logika negatywnych zmian*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1: *Spółczesność i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Zeszyt 135, Toruń 1982.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1992.
- Niesiołowski A., *Ideologizacja kultury*, „Kultura i Wychowanie” 1937, z. 4, s. 219-220.
- Nowak-Jeziorański J., *Polska po komunizmie*, Universitas, Kraków 1995.
- Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*, red. E. Bilińska-Suchanek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, red. K. Baranowicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2013.
- Postkomunistyczne pokolenie*, red. B. Jung, K. Roberts, Książka i Wiedza, Warszawa 1995.
- Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003.

- Przyszczykowski K., *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiedzy oporem, emancypacją i transformacją*, Wydawnictwo UAM Poznań, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1993.
- Raport Polska 2050, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus+” 2011, Warszawa.
- Regulski J., *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 3: *Ekspertyzy*, red. B. Galwas, L. Kuźnicki, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2012.
- Ricoeur P., *Zło. Wyzwanie rzucone filozofii i teologii*, PAX, Warszawa 1992.
- Rychard A., *Demokracja i rynek w Polsce połowy stulecia: parę uwag o szansach konsolidacji i zakorzenienia*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1: *Spółczesność i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa 2011.
- Sikora S., *Mass media a wychowanie. Telewizja*, „Wychowawca”, 1995, nr 5.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szyszkowska M., *Nadzieja w rozwoju duchowym*, w: *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1: *Spółczesność i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki, Warszawa: PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” 2011, s. 74.
- Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1991.
- Śliwerski B., *Uspołecznienie publicznego szkolnictwa w III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Tischner J., *Etyka Solidarności oraz Homo Sovieticus*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1992.
- W poszukiwaniu wspólnoty. 15 lat spotkań pedagogów z Oldenburga i Torunia*, red. Aleksander Nalaskowski, UMK, Toruń 1996.
- Zybertowicz A., *Dwie transformacje, dwa życia*, „wSieci” 27 lipca – 2 sierpnia 2015, s. 98.