

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie*

POLITYKA RESORTÓW EDUKACJI W POSOCJALISTYCZNEJ POLSCE JAKO CZYNNIK EROZJI KAPITAŁU SPOŁECZNEGO

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego* [The Educational quasi-reforms in state policy in the Third Polish Republic]. *Studia Edukacyjne* nr 22, 2012, Poznań 2012, pp. 29-48. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2502-7. ISSN 1233-6688

Education is seen as a field of social life, life of nations, churches and countries, which creates in a natural way time consequences, interchangeability and complementarities of roles between perpetrators and victims. No one can feel in it only as a victim and no one can tell about itself that is the cause of something. Each of its subject is partially the perpetrator of something and he or she is the victim of someone or something. There are not only the perpetrators of good or evil, similarly as do not exist only the victims of bad or good, although in the latter case, you would use the term – the beneficiaries of good. The author reveals the processes and mechanisms of the centralized management of educational reforms in Poland in political transition, which are the results of changes in the appearance of school, life and personal development of students and their teachers.

Key words: educational reforms, school, innovations, contradiction, educational perpetrators, educational policy

Kiedy na Wybrzeżu i Śląsku trwały obchody rocznic Sierpnia'80 i Sierpnia'88, na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM prof. Maria Dudzikowa zorganizowała debatę naukową na temat kapitału społecznego w polskiej edukacji. Postanowiłem zatem włączyć się do tych analiz, biorąc pod uwagę politykę oświatową resortów edukacji w okresie dwudziestolecia III RP. Zastanawiałem się nad tym, czy rzeczywiście realizujemy te wartości i marzenia, dla których przed tylu laty ginęli, cierpieli, poświęcali się ludzie opozycji? Hannah Arendt pisała przed laty:

Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja¹.

Kto i co zatem ma wyznaczać owe przemiany? Czy już wszystkie autorytety zostały zniszczone? Czy już nie ma w minionej tradycji niczego, do czego warto jeszcze byłoby się odwołać?

W latach 70. XX wieku zrodził się w Polsce ruch oświaty opozycyjnej, rozumiany jako forma oporu wobec istniejącego systemu totalitarnego oraz jako szansa emancypacji społeczeństwa ku kształtowaniu kompetencji do udziału w transformacji ustrojowej². Ruch ten skupiał się w dużej mierze wokół Kościoła katolickiego, jako instytucji symbolizującej uniwersalne wartości społeczno-moralne oraz w ramach tzw. „edukacji domowej” (Towarzystwa Kursów Naukowych) i „edukacji (dla) nowej formacji”. Na jego czele stali nie pedagodzy, ale przede wszystkim opozycyjni politycy, jak J. Kuroń, W. Frasyniuk i A. Michnik. Odnowa oświaty polskiej rozpoczęła się w 1980 roku dzięki sierpniowemu protestowi robotników. Wówczas została odwołana reforma szkolna i obniżono nauczycielom pensum pracy dydaktycznej. Jesienią 1980 roku zostały utworzone: nauczycielski Związek Zawodowy „Solidarność”, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Komitet Ochrony Praw Dziecka. Pluralistycznej dyskusji oświatowej służyły także organizowane przez Bogdana Suchodolskiego w latach 1981-1988 w Jabłonie interdyscyplinarne konferencje Komitetu „Polska 2000”.

Pomimo stanu wojennego kontynuowano posierpniowe inicjatywy oświatowe w Komisji Edukacyjnej Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz w Sekcji Oświaty Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość”. W 1987 roku powstało Społeczne Towarzystwo Oświatowe, które skupiło zwolenników i założycieli szkół alternatywnych, przerywając zarazem monopol państwa w sektorze edukacji. Lata 80. cechowało pojawienie się obywatelskich, opozycyjnych inicjatyw i stowarzyszeń oświatowych, jak m.in.: Kręgi Instruktorów Harcerskich im. A. Małkowskiego, Centrum Studiów nad Alternatywą w Edukacji Człowieka we Wrocławiu, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych przy UMK w Toruniu, Gdańskie Towarzystwo „Powściągliwość i Praca”, Międzyszkolny Ruch Odnowy Uczniowskiej, czy Zespół Oświaty Niezależnej „Edukacja i Dialog”. Tuż przed zmianą formacji ustrojowej w 1989 roku

¹ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, przeł. W. Madej, Nowa Res Publika, 1992, nr 2, s. 19.

² W. Mader, *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Londyn 1988; K. Przyszczypkowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiedzy oporem, emancypacją i transformacją*, Poznań – Toruń 1993; B. Śliwerski, *ZHP a ruchy alternatywne*, [w:] *Tylko dla instruktorów*, red. B. Śliwerski, W. Śliwerski, Kraków 1989; J. Parzyński, *Ruch harcerski Rzeczypospolitej 1983-1989*, Kraków 1991.

powstał *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, który przygotował Komitet Ekspertów pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza³. W trakcie obrad Okrągłego Stołu znaczenie zawartych w nim diagnoz i projektów pominięto ze względu na ich odniesienie do obalonego ustroju i związanych z nim czołowych przedstawicieli pedagogiki socjalistycznej. W obszarze naprawy oświaty i nauki w Polsce oraz w nawiązaniu do ducha porozumień społecznych z sierpnia 1980 roku zapowiedziano potrzebę zmian wraz z koniecznością przygotowania nowej ustawy o systemie oświaty.

Reformowanie oświaty zostało zapoczątkowane pod wpływem radykalnej zmiany ustroju społeczno-politycznego Polski, osiągając w kolejnych fazach transformacji ustrojowej lat 1989-2008 różne stadia rozwoju. Przeglądając się projektowanym, wdrażanym, odwoływanym, czy kwestionowanym przez kolejne ekipy reformom, można dostrzec wyraźny brak w tych procesach jakiegokolwiek regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń. Dobę przemian ustrojowych cechuje projektowanie, wdrażanie, odwoływanie oraz kwestionowanie przez kolejne ekipy reform strukturalnych i programowych w systemie szkolnym. Mamy tu do czynienia z ustawicznym konfliktem między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich jawnymi lub skrytymi wrogami. Fatalnie odbijało się na rozwiązywaniu bieżących i perspektywicznych problemów edukacji przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej restrukturyzowanie samego ministerstwa edukacji, które raz łączono z ministerstwem sportu, innym razem z resortem nauki czy szkolnictwa wyższego, by powrócić do wyodrębnionej struktury władzy centralnej, która zajmowałaby się tylko i wyłącznie systemem oświatowym w naszym kraju.

Pojawiające się projekty reform natrafiały tak na opór struktur politycznych, jak i na niechęć, a niekiedy nawet działania sabotujące ze strony samych nauczycieli czy funkcjonariuszy związkowych. Nieustannie oscylowano między destabilizacją a rewolucyjnością, między reformowaniem a ewolucyjnością przemian, które to zjawiska były efektem zmieniających się wraz z władzą polityczną afirmacji określonych systemów wartości. To, co jedni skracali, następni wydłużali, co jedni wzbogacali, następni o to samo uszczuplali, to, z czym jedni zrywali, inni – jakby na przekór – właśnie do tego nawiązywali itp. Nie uwzględniano też w tym okresie reformy centrum, czyli samego MEN-u, zgodnie z zasadą, że biurokracja nie reformuje samej siebie, utrzymując swoje *status quo*, a nawet poszerzając pola partykularnych korzyści. Wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które po-

³ *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa 1989.

winy być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, stają się inhibitorami zmian, czyli czynnikiem opóźniającym ich zaistnienie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL-u, nie zostały w tak długim okresie polskiej transformacji właściwie skonsumowane.

Toczyła i toczy się nadal walka o sumie zerowej, w której gracze mają dokładnie przeciwstawne interesy czy preferencje, dążąc do wyeliminowania drugiej strony. Każde decyzje i zmiany kolejnych władz resortowych były zatem oceniane jako przygotowane zbyt szybko i niedostatecznie lub osądzone jako mocno spóźnione i podejmowane za wolno. Nie były przy tym istotne argumenty merytoryczne, ale odcień politycznych i związkowych preferencji bądź ukrytych zobowiązań kolejnych administratorów w resorcie oświaty. Odnoszę wrażenie, jakby specyfiką sprawowania władzy była – a posłużę się tu określeniem Barbary Skargi – „rewolucja zawistników”⁴. Czyżby rzeczywiście miała miejsce powtarzalna w różnych miejscach i strukturach władzy postawa niektórych jej przedstawicieli, której motorem energetyzującym do działań była przede wszystkim zawiść i mściwość w dążeniu do zniszczenia przeciwnika, oponenta. Nie miało bowiem znaczenia to, czy się było u władzy czy w opozycji do niej, gdyż najważniejsze stawało się we wprowadzanych zmianach oświatowych wymazywanie z pamięci „poprzedników” (definiowanych jako wrogów, obcych), ich projektów czy rzeczywistych dokonaniań, zyskując w ich pomniejszaniu, dewaluowaniu, czy destrukcji poczucie satysfakcji (Niemcy określają to terminem Schadenfreude). Nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy, straty ludzkiego zaangażowania, które poświęcane były na kolejne projekty czy reformy oświatowe. Niestety, zostały one zmarnowane i ten proces trwa nadal: czas, wysoka motywacja oraz zaangażowanie wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wszystkim wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle.

Nauczyciele przyzwyczaili się do tego, że z każdą ekipą resortu edukacji wszystko to, w co się dotychczas angażowali, muszą „włożyć między bajki”, a będzie jeszcze lepiej, kiedy odetną się od tego i przeproszą za zbyt pochopne sprzyjanie interesom minionej władzy. Tego typu polityka sprzyjała co kilka lat wyłanianiu nowych, wiernych władzy sojuszników, koniecznej wymianie kadr w nadzorze pedagogicznym oraz utrzymaniu ścisłego związku między przynależnością do partii władzy a apolityczną służbą na rzecz polskiej oświaty. Dzięki temu społeczność regionalna

⁴ B. Skarga, *Rewolucja zawistników*, „Gazeta Wyborcza” z 30-31.08.2008, s. 24.

mogła konfrontować rzeczywisty autorytet i dokonania w oświacie powołanych na stanowisko kuratorów z ich powiązaniem polityczno-związkowymi, choć dla wyniku konkursu nie miało to i tak żadnego znaczenia. Zdaniem wiceministra edukacji z lat 1993-1995 Tadeusza Pilcha:

Ktoś zawsze musiał zapłacić wysoką cenę za ów „nowy ład”. Nie zapłaciła jej stara klasa dysponentów władzy. Wręcz przeciwnie, stała się głównym beneficjentem nowego gospodarczego porządku. Nie zapłaciła takiej ceny także nowa klasa rządząca. Wykreowany system polityczno-gospodarczy wyposażył ją w nieznane dotąd mechanizmy dyspozycji i bogacenia się. Klasa ta w nieznanym dotąd rozmiarach szansę taką wykorzystała⁵.

Myślenie utopijne mieszało się zatem z koniecznością podejmowania przez władze politycznych wyborów, bezwładem i niekompetencją wielu urzędników oświatowych, woluntaryzmem i mitologicznie pojmowaną wiarą w realizację wielkiej sprawy. Nastąpiło wyraźne oddzielenie etyki od polityki, która stawała się czystą grą interesów. W jej kolejnych aktach zmieniali się jedynie główni aktorzy, usiłując przekonać społeczeństwo (swoich widzów) do poparcia projektowanych czy wdrażanych już zmian. Oświata wielokrotnie okazywała się nie tylko doskonałą strukturą ludzką i materialną do wzmacniania poczucia władzy przez tych, którzy ją nad nią sprawowali, ale i wyzwaniem dla polityków wobec jakże przecież dostępnych pokus jej nadużycia. Zapomniano przy tej okazji o „czwartej władzy”, czyli o mediach, których przedstawiciele reprezentują w każdej rzeczywistości państwa demokratycznego nie jedną, ale wielość orientacji i ideologii politycznych, wpisując się mniej lub bardziej w uzależnienie od władz politycznych, we współpracę z nimi lub przyjmując wobec nich rolę opozycyjną. Nie ma mediów obojętnych na to, co czyni władza, a więc mediów niezaangażowanych. Każda z tych władz była albo *pro* albo *contra* formułowanym przez polityków stanowiskom i podejmowanym przez nich decyzjom, także administracyjno-prawnym.

W postsocjalistycznej Polsce prawie każdy z kolejnych ministrów edukacji podejmował decyzje o zmianach oświatowych tak, jakby nie wymagały one specjalistycznej wiedzy, w tym przypadku także pedagogicznej. Nie oznacza to jednak, że żaden z nich nie sięgał po opinię środowisk akademickich, ale wiele kluczowych dla oświaty decyzji podejmowano pod ciśnieniem głosu ludu czy woli większości, najczęściej rozumianej jako większości parlamentarnej, czyli określonej i będącej

⁵ T. Pilch, *Krótki raport o najpilniejszych zadaniach w dziedzinie oświaty i wychowania*, Warszawa 1993, s. 1. W socjologicznych analizach zmiany systemowej w III RP bez wahania cytuje się przewodnią dla kolejnych ekip rządzących zasadę *TKM*: „teraz, k..., my” powinniśmy w ramach rotacji przejąć władzę, za: W. Morawski, *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*, Warszawa 2000, s. 78.

u władzy partii politycznej. Nikt nie przeczy, iż w edukacji krzyżują się oprócz spraw wymagających specjalistycznej wiedzy i kompetencji dydaktycznych także te, które mają charakter praw wartych obrony publicznej, jak chociażby kwestia ochrony życia (także poczętego) i godności osoby ludzkiej (nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, rodziców), wrażliwości uczuciowej w stosunkach międzyludzkich, zakresu i stylu sprawowania władzy pedagogicznej (rodzicielskiej, nauczycielskiej, wychowawczej i opiekuńczej), wyznań religijnych czy stosunku do cielesności człowieka i jego życia seksualnego⁶.

Jedną z najmniej lubianych grup eksperckich w naszym społeczeństwie dla władz resortu edukacji lub części społeczeństwa stali się właśnie naukowcy, z pominięciem rzecz jasna tych (zresztą jak się okazuje – nielicznych), którzy danej władzy byli bezwarunkowo i pozanaukowo wierni. Freud pewnie tłumaczyłby to jakimś stanem podświadomej niezyczliwości, zawiści, frustracji, czy niechęci. Prawdą jest też, że powołani do prac w resorcie edukacji niektórzy pracownicy nauki, stając się politykami, zapomnieli o swojej wiedzy naukowej i podporządkowali ją do różnym interesom grup politycznych.

Źródłem zaburzeń w procesie decyzyjnym stała się też nieumiejętność funkcjonowania w systemie wielopartyjnym, dezorientacja w dziedzinie lojalności. W końcu nie było wiadomo, czy ma ona obowiązywać wobec – tak jak się go rozumie – interesu Polski, czy wobec – tak jak się go rozumie – interesu oświaty, czy też wobec własnej partii⁷.

Nadal więc aktualne jest pytanie, jakie postawił w połowie lat 90. socjolog Jan Szczepański: „Jak można zapewnić realizację interesów szkolnictwa przeciwko interesom profesorów-ministrów i profesorów-posłów?”⁸

W ciągu niespełna dwudziestu lat mieliśmy 15 ministrów edukacji, a jeszcze więcej wiceministrów, co daje bardzo niską średnią statystyczną pełnienia służby na rzecz oświaty publicznej i niepublicznej. Byli wśród nich zarówno zasłużeni dla procesów wolnościowych działacze czy eksperci podziemnej „Solidarności”, jak i liderzy formacji (post-)socjalistycznych. O zaskakujących koalicjach byłych opozycjonistów z tymi, którzy będąc u władzy reprezentowali zupełnie inną opcję i ideologię polityczną pisano, iż taką właśnie postawą wyrażali swój ponadpartyjny czy ponad podziałami politycznymi stosunek do służby oświacie. Na

⁶ Zob.: Cz. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006; *Dokąd zmierza polska szkoła?* red. Dorota Klus-Stańska, Warszawa 2008.

⁷ A. Radziwiłł, *Tezy o oświacie 1989-1994*, Społeczeństwo Otwarte, 1994, nr 12, s. 35.

⁸ J. Szczepański, *Wymagania politycznej wizji*. Opinie o „Zarysie koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce” prof. Czesława Kupisiewicza, „Głos Nauczycielski” z maja 1996, s. 18.

przykład, kiedy za rządów SLD zgłaszano na stanowisko wiceministra edukacji Annę Radziwiłł, dwukrotnie już przecież zatrudnianą na tym stanowisku w rządach solidarnościowych, protestowali przeciwko temu przedstawiciele rządu i opozycji. A wyjaśnienie tego zaangażowania było proste:

Dlaczego Radziwiłł? Kiedyś razem z Sawickim pracowała w warszawskim LO im. Lelewela. Później, już jako wiceminister w rządzie Mazowieckiego, ściągnęła go do pracy w MEN. – Anna Radziwiłł jest lewicowa w tym sensie, że interesuje się losem dzieci zmarginalizowanych, niemających dostępu do edukacji – tłumaczył nam kilka dni temu minister Sawicki. – Zna oświatę od podszewki i jest bardzo dobrze przyjmowana w ministerstwie bez względu na poglądy. Jest lojalna, pracowita i nie ma osobistego interesu w tym, by zostać ministrem. Oświata jest jej całym życiem⁹. W grudniu 1997 r.

To właśnie w III RP pojawiła się idea autonomii i samowystarczalności społeczno-zawodowej nauczycieli jako negacja pozostałości etatyzmu, prób przywracania panowania monopoli ideologiczno-partyjnych i wszechwładzy biurokratyzmu w oświacie. Zadaniem państwa powinno być – zgodnie z konstytuującą ją zasadą pomocniczości – jedynie zabezpieczenie sfery życiowej swobody społeczności zawodowej, aby z tym większą efektywnością mogła ona spełniać swoje profesjonalne zadania. Miały ulec likwidacji formalne bariery hamujące możliwość zrzeszania się nauczycieli i występowania ze swoimi sprawami wobec władz oświatowych, państwowych, czy całego społeczeństwa. Negatywne doświadczenia tych lat wykazują, że nie można liczyć w tym względzie na jakikolwiek przełom w zakresie zagwarantowania nauczycielom samorządności zawodowej zarówno w obszarze podejmowania przez nich autorskich innowacji, samodzielnego planowania, organizowania, kontrolowania, jak i oceniania ich szeroko rozumianej działalności pedagogicznej, czy nieskrępowanego uczestnictwa we współzarządzaniu szkołami.

Nie wystarczy jedynie deklaracyjny przywilej swobodnego wyboru środków i metod kształcenia, skoro centralistycznie zarządzające systemem oświatowym władze każdej opcji politycznej narzucały nauczycielom ograniczenia ekonomiczno-społeczne (np. za niskie płace, brak środków na zakup pomocy dydaktycznych, zwiększanie liczebności zespołów uczniowskich itp.) czy stare wzory dydaktycznych modeli nauczania, które przeczą sensowności i możliwościom rzeczywistego zastosowania współczesnych rozwiązań edukacyjnych¹⁰. Umocnienie w strukturze sys-

⁹ <http://serwisy.gazeta.pl/kraj/1,34308,2211478.html> z dn. 4.08.2004.

¹⁰ Oto typowa wypowiedź nauczyciela: *Głośno dyskutuje się o nowych, „aktywizujących metodach nauczania”, których nie można wprowadzić z powodu obowiązującego u nas systemu, ale ukrywa się tę prawdę organizując pokazy „potiomkinowskich szkół” doraźnie przygotowanych do wizyty, z ubranymi „na galowo” dziećmi, które odgrywają wyreżysero-*

temu oświatowego wolnego nauczyciela, z jego prawem do partycypowania w istotnych sprawach jego zawodu i etycznego zaangażowania się w proces edukacyjny, budziło niepokój i przerażenie wśród przyzwyczajonych do nadwładzy w stosunku do niego przedstawicieli resortu oświaty czy działaczy związków zawodowych, gdyż zaprzeczało regułom i przewidywaniom manipulowania nim przez te władze dla osiągania lub utrzymywania celów politycznych czy ideologicznych.

Reformy typu *top-down*, odgórne, aranżowane przez władze centralne dotyczyły nie tylko systemu oświatowego, ale także procesu doskonalenia nauczycieli i kadr kierowniczych co sprawiało, iż nauczyciele nie czuli z nią więzi, zaś niektórzy funkcjonariusze oświaty bali się analizować i publicznie ujawniać swoje krytyczne wobec niej uwagi. Nauczyciele przeżywali w naszym kraju kilka centralistycznych reform oświaty (ustrojowych, programowych, modernizacyjnych), które bazowały na podstawowej przesłance, że władza lepiej wie niż społeczeństwo, jak powinna wyglądać publiczna edukacja i opieka nad młodym pokoleniem. Nie pytano ich, czy chcą takiej czy innej zmiany ustroju szkolnego, gdyż o jego nowej strukturze i procesach i tak decydowali politycy, a nie pedagodzy. Zdarzało się, że część z nich pytano o ich opinię, ale tylko po to, by znaleźć wśród nich doradców, którzy potwierdzą przyjęte już wcześniej przez rządzących jedynie słuszne działania.

Wprowadzano także, pod pozorem szerokich konsultacji społecznych, rozwiązania mające świadczyć o poważnym (podmiotowym) traktowaniu adresatów reformy i liczeniu się z uzasadnieniem jej wdrażania przez fachowców. Powoływano stosowne gremia, np. rady konsultacyjne czy rady ds. reform, by przekonać społeczeństwo, że władza nie jest totalna i arogancka, ale liczy się z uwagami specjalistów, ekspertów. Dopuszczano do uczestniczenia w posiedzeniach ciał doradczych przedstawicieli opozycji politycznej czy alternatywnego myślenia pedagogicznego, wysłuchiowano nawet ich krytycznych uwag i pozytywnych propozycji, ale i tak realizowano swoje projekty. Nie po to bowiem jakaś grupa polityczna brała władzę, by ją w obszarze oświatowym oddawać opozycji. Warto zatem dostrzec w toku przemian postawy reformatorów edukacji wobec przedstawicieli nauki, w tym nauk pedagogicznych. To właśnie oni, jakby się wydawało, włączali się w debatę publiczną na temat reform edukacyjnych, na co władze państwowe i politycy reagowali w bardzo różny sposób. Jedni ich zapraszali do swoich gremiów, często będących jedynie „ciałami ozdobnymi” władzy, gdyż poza legitymizacją jej quasi-demokratycznej orientacji w istocie na nic nie mieli wpływu, inni zaś nawet gdyby chcieli mieć w tym swój udział, z góry byli skazani na poli-

wane lekcje z zastosowaniem nowoczesnych metod – aby wszyscy widzieli jak bardzo się zmieniło, za: T. Derecki, *Szkoły Potiomkina*, „Życie” z 19.02.1997, s. 9.

tyczny brak łaski i zrozumienia. W jakiejś mierze miało to związek z nierozwiązanym problemem dekomunizacji m.in. w nauce, a w naukach humanistycznych w szczególności.

Specyfika systemu oświaty, jak i innych usług publicznych, polega na tym, że decyzje podejmowane dziś owocują w dalszej perspektywie czasowej. Nie przez przypadek, czy jakiś szczególny rodzaj troski polityków, wydłużono w Polsce obowiązek szkolny do 18. roku życia, a pod koniec pierwszej dekady XXI wieku przygotowuje się ustawę przyspieszającą rozpoczęcie tego obowiązku od 6. roku życia. To pierwsze rozwiązanie było konieczne, żeby w wyniku reform gospodarki, która musiała przejść głęboką transformację z socjalistycznej na wolnorynkową, nie chciano powiększać grupy młodych bezrobotnych, gdyby w 17. roku życia porzucili dalszą edukację i usiłowali znaleźć miejsca pracy. To drugie zaś jest konieczne także ze względów ekonomicznych, choć jakże przeciwstawne, bowiem niesie nadzieję na jak najszybsze ukończenie przez młodzież edukacji, dzięki wcześniejszemu jej rozpoczęciu, i podjęcie pracy zawodowej, by miał kto w przyszłości utrzymać powiększającą się liczbę osób niezdolnych już do zatrudnienia. To makroekonomiści determinują kluczowe dla edukacji procesy jej rozpoczynania, skracania lub wydłużania, w zależności od kondycji rynku pracy, gwarancji w sferze opieki zdrowotnej, czy wypłacalności rent i emerytur. Wszystkie inne argumenty są już tylko przysłowiowym kwiatkiem do kożucha.

Odsądzony od czci i wiary, przez prawicę i lewicę w Polsce, Leszek Balcerowicz wyraźnie podkreślał w swoich publicznych wykładach, że program gospodarki liberalnej nie zdejmuje odpowiedzialności z państwa za uzyskiwanie przez kolejne pokolenia wykształcenia, a wręcz odwrotnie – nakłada na państwo obowiązek publicznego współfinansowania oświaty, by zdolne dzieci z uboższych rodzin nie były pozbawione dostępu do tego dobra.

Byłoby to zarówno niesprawiedliwe – bo naruszałoby niezwykle ważny ideał równości szans – jak i antyrozwojowe, gdyż oznaczałoby marnowanie najcenniejszego społecznego bogactwa – ludzkich talentów. Teoretycznie rzecz biorąc, rozwiązaniem powinien być system oświatowych pożyczek, które mogłyby być spłacane dzięki wyższym dochodom, jakie – w wolnorynkowej gospodarce – daje dobre wykształcenie. (...) Dlatego potrzebna jest interwencja państwa w postaci odpowiedniego systemu gwarancji dla banków. Argument o potrzebie równości oświatowych szans przemawia również za rozbudowywaniem systemu stypendiów¹¹.

Politycy unikali rzeczywistego dialogu z ekspertami w dziedzinie kształcenia i wychowania, bo ci zapewne akcentowaliby głównie postula-

¹¹ L. Balcerowicz, *Uniwersytet XXI wieku*, „Wprost” z 1996, nr 35, s. 40.

ty związane z czynnikami wewnątrzświatowymi, mikroszkolnymi, psychodydaktycznymi, czy środowiskowymi życia dzieci i młodzieży w kraju, przerzucając odpowiedzialność za ich zabezpieczenie w sferze gospodarczej właśnie na rząd i parlament. Silny nacisk doraźnych interesów polityków, urzędników, związków zawodowych paraliżuje proces zmian i opóźnia konieczne decyzje. Zabrakło w ciągu tych prawie 20 lat przemian w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia oświaty strategii reform, określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem

planowej, pozytywnej zmiany kooperacyjnej „wszystkich ze wszystkimi” (nauki z praktyką, administracji z nauką, praktyki z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władzy), ponad podziałami politycznymi – na rzecz budowania oświaty demokratycznej i humanistycznej¹².

Nadal nie istnieją więzi pomiędzy wszystkimi stronami tego układu – nauczycielami – nadzorem pedagogicznym – rodzicami wraz ze swoimi dziećmi (uczniami) – Kościołem – związkowcami i politykami. Zabrakło wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na drodze niekonfrontacyjnej, czy – jak to określa Michael Fullan – stosując politykę pozytywną, ogniskującą się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie¹³.

Szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako agencji niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej. Biorąc na siebie obowiązek kształtowania młodych ludzi w sferze ich życia społeczno-moralnego, którą zajmowała się zawsze rodzina, szkoła nie była w stanie zawrzeć jakiegokolwiek kompromisu ideologicznego z wszystkimi podmiotami odpowiedzialnymi za edukację, gdyż zawsze zwolennicy jednej z ideologii byli z niego niezadowoleni. Nawet wprowadzenie bonu oświatowego nie było w stanie zapewnić rodzicom kształcenia ich dzieci w szkołach o systemie religijnym i moralnie zintegrowanym, czy w szkołach jedynie świeckich, uwolnionych od transcendencji, gdyż szkoła powszechna nie może być – szczególnie w małych miastach i na wsi – tak ideologicznie i aksjologicznie zróżnicowana. Jak słusznie wskazywał na ten dylemat jeden z publicystów, Piotr Zaremba:

¹² Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania, 1982, IV, z. 135.

¹³ E. Potulicka, *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000, s. 155.

(...) współlistnienie różnych wizji świata, różnych poglądów w jednym programie wychowawczym, w wykładach jednego nauczyciela, też może być źródłem nielicznych dylematów i konfliktów (...)¹⁴.

Tworzeniu przez władze oświatowe nowego systemu oraz udoskonalaniu narzędzi do skutecznego wdrażania go w życie towarzyszyło coraz skuteczniejsze odmawianie nauczycielom prawa do szukania siebie, do profesjonalnej autokreacji. Podtrzymywano bowiem typ nauczyciela – technicznego pedagoga, skutecznie działającego funkcjonariusza publicznego, który będzie zachowywał się zgodnie z modelem funkcjonującym w danym systemie. Takie reformowanie zawsze jest nieskuteczne, mimo że kieruje się skutecznością. Wymaga bowiem osobistego zaangażowania się w coś, co jest obce, niosąc z sobą zagrożenie utraty pracy. Przedmiotem politycznych sporów były kwestie uspołecznienia określonych dziedzin wychowania (seksualnego, patriotycznego, religijnego), stylu kierowania wychowawczego i zarządzania oświatą oraz możliwości podejmowania działań twórczych, innowacyjnych. Nie dostrzegano jednak prostego faktu, iż demokracja, otwartość, wolność, godność człowieka i jego prawa, tolerancja są tak samo istotnymi wartościami w sprawowaniu władzy przez rząd konserwatywny, a reprezentowany przez liderów partii prawicowych, jak w przypadku, gdy do władzy dochodzą członkowie partii liberalnych czy lewicowych.

Może się komuś nie podobać katalog cnót, wartości, jakie są podstawą działań którejs z tych formacji, ale przecież kiedy one były na marginesie życia publicznego, nikomu to nie przeszkadzało, by ich zwolenników i ich poglądy redukować do mało istotnych. Jeśli demokracja jest ustrojem równości afirmacji i dostępu do zróżnicowanych oraz rozproszonych systemów wartości, ideologii, a także podejść naukowo-badawczych, to nie można obrażać się na fakt wykorzystywania danej w wyniku wyborów szansy tym, którzy wreszcie znaleźli się w centrum władzy, o ile jej przedstawiciele nie starają się zawłaszczać, wykluczać, antagonizować, a więc dzielić i niepodzielnie rządzić, dyktować innym warunki egzystencji na warunkach stanowionych jedynie przez władzę.

Wypowiedzi polityków oświatowych w różnych okresach transformacji systemowej uświadamiają nam, że nie tylko w tak krytykowanym okresie transformacji społeczno-politycznej III RP można odczytać u przedstawicieli władzy parlamentarnej, samorządowej i rządowej ideologiczne zniekształcanie różnie stanowionego sensu edukacji i wychowania. Spór o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie zanikał wraz z dojściem którejs z sił politycznych do władzy, a wręcz odwrotnie – potęgował jeszcze potrzebę zaakcentowania

¹⁴ P. Zaremba, *Jeszcze więcej pytań*, „Tygodnik Powszechny” z 1998, nr 24, s. 5.

swojej odmienności czy stanu niezadowolenia. Analizując podejmowane przez władze oświatowe decyzje czy projektowane zmiany, ujawnia się nam w nich wynik długowiecznej wrogości między pedagogiką tradycyjną, wielokrotnie w toku dziejów zawłaszczaną przez politycznych ortodoksów a pedagogiką humanistyczną upominającą się nie tylko o własne nurty, ale i eksponującą poszanowanie także tych najbardziej skrajnych, często radykalnie opozycyjnych¹⁵.

Naukowcy i publicyści tak naprawdę dali się zmanipulować skrajnym odłamom prawicowych polityków i przyjęli ich wersję interpretacji (po-)nowoczesnego wychowania. Pedagogika humanistyczna w tej debacie pełniła rolę zakładnika i zresztą sama na nią przystała milczeniem swoich liderów, nadając niewspółmierne znaczenie głosom skrajnym i zapominając o przedstawicielach nurtu wychowania umiarkowanego. Prawdziwa debata na temat istoty wychowania toczyła się między przedstawicielami różnych nurtów pedagogiki, gdzieś w tle społecznego dyskursu, na zapleczu, w gabinetach katedr czy instytutów naukowych, w salach konferencyjnych, do których społeczeństwo i tak nie ma dostępu czy wglądu. Ono może otworzyć się na odmienność, różnicę tylko wówczas, kiedy do władzy w nim dochodzą ugrupowania umiarkowane.

Osoby odpowiedzialne za kreowanie reform oświatowych w naszym państwie mówiły o swoim negatywnym stosunku do środowiska akademickiego często już po odejściu z ministerstwa. Oto b. dyrektor Biura ds. Reformy Szkolnej w latach 1991-1995 Stanisław Sławiński przyznał w wywiadzie w lutym 1996 roku, że kiedy przystępował do prac nad reformą programów szkolnych w MEN

(...) zakwestionował monopol środowiska pedagogów akademickich na reformowanie oświaty. To środowisko poczuło się głęboko dotknięte tym, że podjęliśmy działalność bez względu na to, czy oni się włączą, czy nie. Oni byli w większości identyfikowani z PRL, nawet jeżeli to było niesłuszne; czuli się stroną szykanowaną i zagrożoną. Brali mnie za jakiegoś hunwejbina solidarnościowej rewolucji. (...) Uważałem, że ten typ monopolu naprawdę, do którego oni się przyzwyczaili, jest czynnikiem hamującym, najbardziej zasadniczą kwestią do przewyciężenia. Doszedłem do wniosku, że trzeba otworzyć proces komunikacji, żeby każdy miał prawo do swojego sądu i nie musiał stawać na baczność. Chciałem, by zaczęli rozmawiać, ale nie z pozycji eksperta, lecz uczestnika dyskusji. To poczytano mi za osobisty nietakt¹⁶.

W moim przekonaniu, brak współpracy z naukowcami wynikał jednak z faktu, iż wydana przez niego książka *Spór o wychowanie w po-*

¹⁵ Szerzej piszę o tym w książce: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

¹⁶ Za: A. Paciorek, *Łatwiej zepsuć niż naprawić*, „Rzeczpospolita” z 1996, nr 28, s. 5.

słuszeństwie została poddana przez profesorów pedagogiki totalnej krytyce¹⁷.

Kiedy jednak na czele władzy stanęli zwolennicy autorytaryzmu pedagogicznego i oświatowego, zamykała się przestrzeń dyskursu publicznego i przechodziła w fazę permanentnej wojny antagonistycznej, której ostatecznym celem miało być wykluczenie każdej innej – od dominującej po stronie władzy – perspektywy kształcenia i wychowania. Tam jednak, gdzie po prostu trwa wojna, muszą rodzić się postawy skrajne. Nie ma mowy o przyjęciu idei pedagogiki bez zwycięzców i bez pokonanych. W takim podejściu fundamentalistycznie myślący zwycięzcy chcą zawłaszczyć wszystko, by móc niepodzielnie panować, i to nieważne, że być może nie będzie trwało to zbyt długo, gdyż każda dominacja musi rodzić opór. Istotne jest, że wreszcie stanęli na szczycie władzy, że mogą odegrać się na innych jako wrogach, przeciwnikach. Kiedy do władzy dochodzą osoby z chorobliwym jej pragnieniem, w imię jakiejś autorytarnej misji, potrafią manipulować nienawiścią i dzielić, aby rządzić. I nie ma w tym żadnego znaku równości. Cechą tak rozumianego władztwa jest właśnie niepodzielność rządzenia, unikanie kontroli i oceny, wszelkiej krytyki oraz blokowanie możliwości ujawniania swojej obecności i prawa do jej zaistnienia przez przeciwników ideowych, aksjonormatywnych.

To w takim właśnie klimacie odmawiano prawa do pełnienia funkcji kierowniczej w oświacie osobom, które nie wyrzekły się przynależności do lewicowego związku zawodowego (ZNP), zdejmowano ze ścian w resorcie edukacji portrety minionych ministrów edukacji, zabraniano lekcji na temat tolerancji wobec mniejszości seksualnych pod pozorem walki z propagowaniem homoseksualizmu itp. Patologiczne podejście do polityki sprawiało, że zapominano o godności ludzkiej i w imię wartości chrześcijańskich dyskryminowano wybrane mniejszości. Nie brano pod uwagę tego, iż chrześcijańska wizja człowieka wymaga budowania mostów, a nie ich palenia, budowania dialogu kultur, a nie ich monopolizowania.

Skrajni politycy chcieli wygrywać swoje racje nie tyle wartością własnych argumentów, ich pozytywnym charakterem, ile kosztem tego, co tak łatwo jest w innych nurtach zaklasyfikować do sfery czynników rodzących zagrożenia czy niebezpieczeństwo. Mimo że żadna pedagogia nie może sformułować własnych aksjomatów, twierdzeń świadczących o pewności, niepodważalności jej własnych przesłanek i rozwiązań, to jednak każda głosi je tak, jakby one w istocie istniały. To nieprawda, że się już zdezaktualizował nurt wychowania pajdocentrycznego, liberalnego, emancypacyjnego, antyautorytarne, krytycznego, autorytarne,

¹⁷ Zob. M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarne. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007.

personalistycznego, egzystencjalnego, dialogowego, niedyrektywnego, czy nawet faszystowskiego. Każdy z nich ma w kolejnych epokach swoje nowe odmiany, odczytania i rozwiązania dostosowane do realiów życia. Takie podejście do zjawisk ewolucji myśli i praktyk społeczno-wychowawczych jest, niestety, wciąż jeszcze dziedzictwem epoki totalitarnej, w której należało usuwać poza ramy prawne, społeczne i prywatne wszystkie te orientacje pedagogiczne, które zagrażały dominacji jedynie słusznej ideologii wychowania, a przecież ostatnie stulecie i początek kolejnego wieku mają swoje niekwestionowane zasługi na rzecz kodyfikacji i oświaty w zakresie praw człowieka, praw dziecka, na rzecz tworzenia praworządnych państw i rządów prawa, na zerwanie z logiką przemocy i oparcie moralności na wartościach chrześcijańskich jako tych rozwiązaniach, które lepiej służą człowiekowi.

Zamiast hipokryzji i zamykania oczu na oczywiste różnice w pojmowaniu wychowania, rozwoju człowieka i filozofii życia przez przedstawicieli różnych nurtów pedagogicznych, ale i społecznych, kulturowych, czy politycznych, powinien być prowadzony dialog oparty na poszanowaniu prawdy i własnych podejść czy przekonań. Taki dialog nie musi przynieść porozumienia ani zwycięstwa jednej pedagogiki nad drugą, ale powinien ochronić nas przed życiem w „oparach” złudzeń wieloparadygmatyczności i innych modnych teorii, jako przesłanek uniemożliwiających wdrażanie w sferze publicznej jednej orientacji pedagogicznej zwycięskiej władzy. Ta zaś, mając świadomość wypalenia się za jakiś czas jej mandatu do sprawowania władzy, miałyby się kierować poszanowaniem innych nurtów i rozwiązań edukacyjnych wraz z zachowaniem ich prawa do rozwoju niejako obok, choć bez instrumentów politycznego upelnocnienia. Dzieje pedagogiki są dowodem istnienia długiej i bogatej tradycji umiarkowania, demokracji, otwartości i tolerancji.

Jarosław Kaczyński podkreślił w jednym ze swoich wywiadów dla Radia Maryja, że

(...) w demokracji wszyscy muszą mieć równe prawa i szanse w życiu, a państwo musi mieć pewne obowiązki wobec obywateli. – Są tacy dzisiaj, którzy krzyczą o upadku demokracji, chociaż nikt im żadnych praw nie odbiera i mogą robić, co chcą i, co więcej, mają potężne środki działania¹⁸.

Uideologizowane myślenie, polilog zamiast dialogu – że skorzystam tu z określeń abp. Józefa Życińskiego – u skrajnych polityków sprawiał, że zapominano o godności osoby ludzkiej¹⁹. Ideologia jest ważniejsza od

¹⁸ <http://www.gazetawyborcza.pl/1,75248,4144169.html?nltxx=2015058&nlttdt=2007-05-19-06-06>

¹⁹ J. Życiński, *Mosty zamiast okopów*, „Gazeta Wyborcza” z 16 maja 2007, s. 18.

godności osoby ludzkiej wystawianej na pokaz. Zapomina się o tym, jaką wartość stanowi odzyskana wolność, a

(...) z prawdy o godności ludzkiej czyni się prawdę tak rozmytą i tak abstrakcyjną, że oderwaną od życia i możliwą do podporządkowania zasadzie cel uświęca środki. Wtedy już można łatwo szukać przede wszystkim wrogów ludu albo potwarzać za Majakowskim: „jednostka jest zerem, jednostka jest niczym”, zapominając o tej podstawowej aksjologii, która winna nas jednoczyć, abyśmy nie robili bolesnych powtórek z historii w każdym pokoleniu²⁰.

Istotnie, w Polsce posocjalistycznej, wciąż dzielonej na swoich i obcych, na tych, co byli z ZOMO i tych co byli w opozycji, na... TYCH I ONYCH, lepszych i gorszych, praktycznie przestało istnieć poczucie wspólnego dobra, dobra narodowego, jakim jest niewątpliwie także edukacja. W klimacie nieustannie podsycanego klimatu wrogości, braku zaufania, niezyczliwości, zawiści trudno budować sieć powiązań między tak skrajnymi wizjami ponadczasowych wartości, roli wychowania, szkoły, rodziny, religii itp. Jak pisze Ireneusz Krzemiński:

od początku polskiej transformacji nie pojawiło się u nas żadne polityczne ugrupowanie, które byloby w stanie zaproponować Polakom symboliczną płaszczyznę porozumienia. Które potrafiłoby mediuować między wizją Polski narodowo-katolickiej i liberalno-europejskiej²¹.

To nie grupy heretyckie, jakieś mniejszości kulturowe, ale zmieniające się bardzo często u władzy grupy polityczne ze swoimi radykalnie odmiennymi programami, modelami kultury i systemami wartości stają się odpowiednikami grup heretyckich, sprawiając, iż owo zagrożenie może wynikać z tego właśnie procesu. Funkcją bowiem, jak pisze Piotr Żuk:

„myśli panujących” jest legitymizacja owego panowania, a także przesłanie charakteru panowania – ukazywanie interesów klasy panującej jako dobra ogólnospołecznego, a panujących myśli i przekonań jako prawdy uniwersalnej i powszechnie uznawanej²².

Obserwujemy i doświadczamy w naszym kraju zmieniające się co 2-4 lata uniwersum symboliczne, którego nośnikiem staje się klasa panująca, dysponująca tak siłą materialną, jak i duchową do stanowienia o zakresie i jakości m.in. edukacji. Skoro każda władza, od lewicowej, po prawicową, czy liberalną, dąży do wytworzenia i utrzymania zgodnego

²⁰ Tamże, s. 18.

²¹ I. Krzemiński, *Zawiść i niemoc*, „Dziennik”. Idee z 29-30.08.2008, s. 5.

²² P. Żuk, *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim*, Warszawa 2007, s. 154.

z jej programem politycznym typu kultury, to zarazem opowiada się także za określonym typem człowieka-obywatela i pożądanym z jej perspektywy rozwiązaniem oświatowym. Dochodząc do tejże władzy, podejmuje w pierwszej kolejności działania eliminujące rozwiązania poprzedników, a zarazem przeciwników politycznych, traktując sferę oświatową nie jako sferę publiczną, ale partykularnych interesów. Nic dziwnego, że wykorzystuje prawo i właśnie system oświatowy, szeroko pojmowane instytucje opiekuńczo-wychowawcze i socjalne jako narzędzie do osiągnięcia tego celu²³.

Politycy zlekceważyli środowisko oświatowe jako potencjalnie ważny czynnik suwerennego wpływu na politykę oświatową, gdyż ta została zawłaszczona przez polityków dla ich własnych celów, ukazywanych rzecz jasna społeczeństwu jako cele ogólnonarodowe, ogólnopństwowe, jako działania na rzecz dobra publicznego²⁴. Każdy nowo wstępujący do resortu edukacji minister zaczynał od dostrajania swojego sposobu zarządzania oświatą do programu politycznego własnego środowiska politycznego lub tego, które go do tej władzy wyniosło, gdyż nie każdy z nich był zarazem członkiem formacji partii władzy. Dobrze jednak oddaje ten typ postaw wypowiedź minister edukacji Katarzyny Hall, która zapytana przez dziennikarzy o swoje plany reform oświatowych i wizje poświadanych przemian odpowiedziała, że najpierw musi się zapoznać z programem politycznym Platformy Obywatelskiej²⁵.

Najczęściej podejmowane przez polityków partii władzy decyzje dotyczyły odmiennych od istniejących przed objęciem przez nie resortu edukacji przewartościowań, mających na celu zapewnienie sobie przez władzę „urzędowego strachu”. „Główną racją bytu każdej władzy politycznej jest ludzka bezbronność i niepewność, a każda władza polityczna musi regularnie odnawiać podstawy swego istnienia”²⁶. Obejmowały one następujące zakresy:

²³ M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: 2007.

²⁴ W świetle socjologicznych badań P. Żuka, dotyczących m.in. tego, które z zaproponowanych celów mogłyby uzyskać poparcie nauczycieli, na pierwszym miejscu wymienili oni „Stworzenie ludziom większych możliwości wpływania na decyzje władz” (59,6%), na drugim „Utrzymanie porządku w społeczeństwie” (21,9%), na trzecim „Przeciwdziałanie wzrostowi cen” (10,5%), zaś na czwartym miejscu „Stworzenie większych możliwości swobodnego wypowiedzania poglądów” (7,9%). Tym samym, widać wyraźnie gotowość środowiska nauczycielskiego do rozszerzenia własnej misji edukacyjnej, eksperckiej także na struktury władzy. Za: P. Żuk, *Struktura*, s. 166.

²⁵ Na pytanie dziennikarza o podwyżki dla nauczycieli odpowiedziała: *Na razie jednak, bez rozmowy z PO i rozeznania w budżecie, nie mogę złożyć żadnych obietnic i nie umiem powiedzieć, jaka będzie możliwość i wizja istotnych zmian w finansowaniu edukacji*. <http://www.gazetawyborcza.pl/1,75248,4630821.html?nltxx=2015058&nlttd=2007-11-01-06-06>

²⁶ Z. Bauman, *Życie na przemił*, tłum. Tomasz Kunc, Kraków 2004, s. 82.

1) zmiana podejścia do zarządzania oświatą: albo centralizacja, etatyzm, uniformizacja i hierarchia albo decentralizacja i decentracja władzy, usamorządowanie oświaty;

2) wymiana kuratorów oświaty, a w ślad za tym wicekuratorów, dyrektorów wydziałów oświaty/edukacji, wizytatorów itp.;

3) przejęcie kontroli nad konkursami na kuratorów oświaty, dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, dyrektorów centralnych, a także regionalnych instytucji oświatowych typu: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Centralna Komisja Egzaminacyjna, w wyniku decyzji politycznych, prowokacji politycznych (poszukiwanie pretekstu merytorycznego politycznie do odwołania lub manipulowania prawem określającym strukturę składu komisji konkursowych);

4) zmiana kanonu lektur szkolnych oraz częściowa lub całkowita zmiana programów kształcenia, a tym samym i podręczników szkolnych dopuszczanych do użytku szkolnego przez MEN;

5) zmiana kryteriów kształcenia i zatrudniania nauczycieli oraz wartościowania ich pracy (np. poszerzenie przywilejów pracowniczych lub ich ograniczanie, uwalnianie procesu awansu zawodowego lub jego ograniczanie, jak w przypadku określenia liczby profesorów oświaty itp.);

6) ingerencja w proces uspołecznienia oświaty: od sterowania ręcznego, dyrektywnego poprzez wykluczanie podmiotów edukacji z wpływu na szkołę (np. usunięcie przez SLD rzeczników praw ucznia ze szkół w roku 1997, zlikwidowanie przez AWS oddolnego procesu budowania struktur rad szkolnych i oświatowych oraz wykluczenie z rad szkolnych uczniów; ograniczanie przez SLD roli rodziców w radach szkolnych, a przywracanie im pozornie dominującej pozycji przez LPR, utworzenie Rady Edukacji Narodowej przez PO jako ciała eksperckiego, czyli ozdobnego dla władzy, ale nie kontrolującego jej poczynania itp.);

7) ingerencja w kierunek i cele wychowania w szkołach oraz placówkach oświatowych (np. narzucanie placówkom edukacyjnym świeckości, uniwersalizmu aksjonormatywnego albo religijności, akceptowanie określonych ideologicznie programów wychowawczych, czy form zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, zorientowanych jednoznacznie na cele polityczne aktualnie panującej władzy itp.);

8) warunkowanie zmian strukturalnych w oświacie, czyli wydłużanie lub skracanie obowiązku szkolnego, restrukturyzowanie sieci szkolnej, typów szkół (uruchamianie liceów technicznych czy profilowanych lub ich likwidowanie, zachęcanie do rozwijania szkolnictwa zawodowego lub pomniejszanie jego rangi i likwidowanie pewnych typów szkół zawodowych itp.);

9) utrzymywanie strategii *top-down* w reformowaniu szkół publicznych oraz etatystyczne rozstrzygnięcie o warunkach uruchamiania i lo-

sach innowacji oraz możliwych w nich eksperymentów pedagogicznych. To także podejmowanie działań sprzyjających lub nieprzychylnych oświacie niepublicznej (np. stanowienie o wysokości dotacji budżetowych, zmiana norm prawnych związanych z uzyskiwaniem przez placówki uprawnień szkół publicznych, narzucanie standardów do oceny jakości kształcenia itp.);

10) inwestowanie w wyposażenie techniczne szkół i placówek albo na cele edukacyjne (np. nowoczesne środki dydaktyczne, modernizacje sal lekcyjnych) albo na cele służące administracji (np. monitoring, niedostępność do niektórych pomieszczeń szkolnych itp.).

Jak długo jeszcze będziemy marnotrawić potencjał kulturowy oraz społeczny nauczycieli, uczniów i ich rodziców, trwoniąc tkwiące w nich możliwości do działania na rzecz dobra wspólnego, lekkomyślnie – a może umyślnie – czyniąc go bezużytecznym lub prowadząc do ich marginalizacji, czy nawet wyeliminowania (dosłownego lub symbolicznego)? Marnotrawstwo jest efektem czynienia bezużytecznymi pewnych wartości. To doprowadzenie do sytuacji, w której nie godzimy się na „zagospodarowanie” określonego kapitału osobowego, wiedzy, idei, czy związanych z nimi dóbr materialnych i symbolicznych. Trwoniemy zatem jakieś „surowce”, ludzkie myśli i dokonania, odzegnujemy się od tej materii i ducha, by nie mogły one być należycie wykorzystywane, by nie mogły istnieć i promieniować na (dla) innych. Niewątpliwie, tak rozumiane marnotrawstwo może też być bezmyślne, przypadkowe, niezamierzone, ale wówczas pojawia się pytanie, czy ci którzy są świadkami takiego stanu jego wypaczenia reagują na wynikające z tego straty i pozwalają na opamiętanie się jego sprawców?

Nienależyte „gospodarowanie” ideą, szafowanie nią przy każdej okazji, sytuacji, wydarzeniu sprawia, iż wynikająca z niej rozrzutność prowadzi do szybkiego wypalenia czy wyniszczenia tkwiących w teorii czy praktyce pokładów dobra. Marnotrawstwo sprowadza się do tego, że przyzwalamy innym na niszczenie, na zmarnowanie określonej idei, na doprowadzenie do jej utracenia z pola tak społecznej świadomości, jak i możliwego działania, jej zastosowania w praktyce. Może się nawet wydawać, że niszczenie nic nie kosztuje, gdy w grę wchodzi obca (wroga) nam myśl czy idea. Być może lepiej jest systematycznie pozbawiać określoną myśl jej potencjalnie pozytywnej wartości, niż potem zмагаć się z tymi, którzy ucieleśniają ją w swoim życiu, gdyż wówczas koszty – tak jej zaistnienia, wdrożenia jak i usuwania – mogą być zbyt wielkie. Dla kogo jednak będą one zbyt wielkie? Zapewne dla jednej, drugiej lub dla obu stron? Czy warto iść w tym kierunku, w stronę zniszczenia, zatracenia, marnotrawstwa? Dlaczego określony prąd myśli ma nie przynosić

zamierzonych w nim rezultatów? Dlaczego ma nie prowadzić do pożądanych skutków? Kto ma moc rozstrzygającą i kto musi się z nią liczyć?

Rozstrzygnięcie zależy od tego, gdzie umieścimy miarę normalności, czy w świecie własnym, czy też w świecie innych. W pierwszym przypadku zachowanie innych, w drugim moje własne jawi się jako anomalia, jako odstępstwo od tego, co normalne²⁷.

Każda odmienna od postrzeganej jako jedyna, wyłączna i wykluczająca pozostałe pedagogia wpisuje inne teorie i praktyki wychowania czy kształcenia w konfrontacyjną kategorię obcości, bo właśnie w ten sposób można ostrzec przed nią, jak przed jakąś zaraźliwą chorobą, zagrożeniem. Obce musi być dziwaczne, nie swoje, a więc nieprzyswajalne. A jeśli już ktoś tego doświadczył, spróbował przez sam fakt okazania zainteresowania, zrozumienia, czy włączenia do swojego świata myśli, to staje się zdrajcą, relatywistą, anty-wzorem dla innych. Obcego trzeba skontrastować, by nie pozostawiał cienia wątpliwości, iż jest nośnikiem jedynie zagrożeń i zła. Obcość musi być zdefiniowana negatywnie, toteż im więcej w niej potencjalnie pozytywnych wartości, znaków, tym gorzej, bo trzeba znaleźć znacznie silniej kontrastujące z nimi przeciwieństwa, za pomocą których uda się jej zaprzeczyć. Nie można dopuścić do tego, by ktokolwiek dostrzegł to, co nie jest rysą charakterystyczną tylko dla wykluczanego przez nas nurtu, bo wówczas może się okazać, że zagrożenia mogą być pochodną wszystkich podejść i praktyk, a nie tylko tej, naznaczonej jako z gruntu zła i fałszywa. Nie godząc się na inną, obcą naszą pedagogię, czynimy jej twórców, wyznawców, naśladowców emigrantami, wypędzonymi, usuniętymi poza granice naukowego i społecznego przyzwolenia. Od czasu do czasu pojawia się stan łaski okazywanej odmiencom, który ma na celu pokazanie jedynie wyższości wobec nich. A może rzeczywiście rację ma Zygmunt Bauman, kiedy określa naszą cywilizację mianem „śmietnika”, na który łatwiej jest coś wyrzucić, niż dostrzec w tym jakąś wartość?²⁸

BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *Kryzys edukacji*, przeł. W. Madej, Nowa Res Publika, 1992, nr 2.
Balcerowicz L., *Uniwersytet XXI wieku*, „Wprost” z 1996, nr 35.
Bauman Z., *Życie na przemiał*, tłum. Tomasz Kunc, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

²⁷ B. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. Janusz Sidorek, Warszawa 2002, s. 41.

²⁸ Z. Bauman, *Życie na przemiał*.

- Derecki T., *Szkoły Potiomkina*, „Życie” z 19.02.1997.
- Dokąd zmierza polska szkoła?* red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Dudzikowa M., *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, PWN, Warszawa 1989.
- Kosiorek M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Krzemiński I., *Zawiść i niemoc*, „Dziennik”. Idee z 29-30.08.2008.
- Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, WN PWN, IBE, Warszawa 2006.
- Kwieciński Z., *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania, 1982, IV, z. 135.
- Mader W., *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 1988.
- Morawski W., *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Paciorek A., *Łatwiej zepsuć niż naprawić*, „Rzeczpospolita” z 1996, nr 28.
- Parzyński J., *Ruch harcerski Rzeczypospolitej 1983-1989*, Krakowska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1991.
- Pilch T., *Krótki raport o najpilniejszych zadaniach w dziedzinie oświaty i wychowania*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Potulicka E., *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2000.
- Przyszcypkowski K., *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomędzy oporem, emancypacją i transformacją*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń 1993.
- Radziwiłł A., *Tezy o oświacie 1989-1994*, Społeczeństwo Otwarte, 1994, nr 12.
- Skarga B., *Rewolucja zawistników*, „Gazeta Wyborcza” z 30-31 sierpnia 2008.
- Szczański J., *Wymagania politycznej wizji*. Opinie o „Zarysie koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce” prof. Czesława Kupisiewicza, „Głos Nauczycielski” z maja 1996.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAIp, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *ZHP a ruchy alternatywne*, [w:] *Tylko dla instruktorów*, red. B. Śliwerski, W. Śliwerski, Harcerska Oficyna Wydawnicza, Kraków 1989.
- Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. Janusz Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Zaremba P., *Jeszcze więcej pytań*, „Tygodnik Powszechny” z 1998, nr 24.
- Żuk P., *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Życiński J., *Mosty zamiast okopów*, „Gazeta Wyborcza” z 16 maja 2007.
- <http://serwisy.gazeta.pl/kraj/1,34308,2211478.html> z dn. 4.08.2004.
- <http://www.gazetawyborcza.pl/1,75248,4144169.html?nltxx=2015058&nlttdt=2007-05-19-06-06>
- <http://www.gazetawyborcza.pl/1,75248,4630821.html?nltxx=2015058&nlttdt=2007-11-01-06-06>