

Bogusław Śliwerski

(Kontr-)rewolucja oświatowa

Studium z polityki prawicowych
reform edukacyjnych



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

(Kontr-)rewolucja oświatowa

Studium z polityki prawicowych
reform edukacyjnych



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

B o g u s ł a w Ś l i w e r s k i

(Kontr-)rewolucja oświatowa

Studium z polityki prawicowych
reform edukacyjnych

Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Teorii Wychowania, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Roman Leppert

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Beata Otocka

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA
Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI
Polkadot Studio Graficzne
Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Zdjęcie wykorzystane na okładce: [www.unsplash.com/Mikael Kristenson](http://www.unsplash.com/MikaelKristenson)

© Copyright by Bogusław Śliwerski, Łódź 2020
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.09618.19.0.M

Ark. wyd. 19,1; ark. druk.19,0

ISBN 978-83-8142-978-8
e-ISBN 978-83-8142-979-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wstęp	9
Część I	
Pojęcie, rodzaje i fazy (kontr-)rewolucji oświatowej	23
Prawo podwójnego odbicia w polityce oświatowej	29
Przesłanki filozoficzno-ideologiczne, aksjonormatywne kontrrewolucji oświatowej	39
Wstępna batalia ideologiczna o polską szkołę	43
Zasadnicza fala ideologicznej kontrrewolucji oświatowej prawicy	63
1. Zmiany ustrojowe i organizacyjne w szkolnictwie	69
2. Biurokracja	74
3. Deprecjacja nauczycieli (stymulowana) przez urzędników resortu edukacji	76
4. Ograniczenie nauczycielskich innowacji dydaktycznych	84
5. Podręczniki szkolne	85
6. Przedmioty szkolne	87
7. Egzaminy zewnętrzne	88
8. Monitoring w szkołach	88
9. Odwracanie uwagi opozycji	89
10. Propagandowa afirmacja reformy oraz pozorowane debaty społeczne	93
11. Opór wobec kontrrewolucji oświatowej	109
Część II	
Społeczno-polityczne i pedagogiczne konteksty polityki oświatowej prawicy	133
Na początku była... zdrada	135
Socjotechnika pozorowania zmian w edukacji	145
Diagnoza kryzysu neoliberalnej samorządności w szkolnictwie III RP	153
Typologia postaw w społeczeństwie wobec anokracji	163
Wykorzystywanie naukowców do ideowo-politycznej rewolucji	175
Oświatowa nowomowa	185
Renesans krytyki Nowego Wychowania	195
Zakończenie	199

ANEKS	211
Kalendarium prawicowych reform oświatowych w latach 1989–2019	213
List otwarty Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN do premier Beaty Szydło i minister edukacji Anny Zalewskiej	221
WSTYD – w odpowiedzi profesorowi Tadeuszowi Pilchowi	223
Załącznik nr 1 do Uchwały nr 21/2015/2016 Rady Wydziału Pedagogicznego z dnia 15 grudnia 2015 r. w sprawie stanowiska Rady Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego na temat reform edukacyjnych zaplanowanych przez MEN	225
Apel do nauczycieli i pracowników oświaty środowiska naukowego, samorządów i społeczności lokalnych o wsparcie akcji zbierania podpisów za stabilizacją w oświacie „Razem dla gimnazjów!”	231
Stanowisko Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty (OSKKO) ws. planowanej docelowej likwidacji gimnazjów, idących za tym zmian w funkcjonowaniu szkół podstawowych oraz skutków organizacyjnych, finansowych i społecznych tych zmian	233
Ekspertyza Sekcji Polityki Oświatowej KNP PAN z 26 kwietnia 2016 r. dotycząca projektów rozporządzeń MEN w zakresie charakterystyk I i II stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej dla wszystkich poziomów kształcenia	237
List protestacyjny IBE wobec polityki reform ustrojowych w szkolnictwie	241
Zielonogórskie Forum Rodziców i Rad Rodziców, NIE DLA CHAOSU W SZKOLE, Zatrzymać Edukoszmar, Szkoła to nie eksperyment, Krajowe Porozumienie Rodziców i Rad Rodziców	243
Obywatelskie TEZY DO REFORMY EDUKACJI	245
List rodziców uczniów szkół artystycznych do ministra Piotra Glińskiego	247
List otwarty Rady Dzieci i Młodzieży przy Ministerstwie Edukacji Narodowej	251
Ekspertyza podstaw programowych kształcenia ogólnego dokonana przez profesorów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN	253
Postulaty rodziców popierających akcję strajkową nauczycieli od marca 2017 r.	265
List 100. List otwarty – Poparcie dla dobrej zmiany w polskiej oświacie	267
Petycja przeciwko reformie szkolnej! Apel naukowców uczelni warszawskich z 26 kwietnia 2017 r.	269
Petycja ruchu Obywatele dla Edukacji z 30 stycznia 2018 r.	271
Apel nauczycieli Chełmna do klubów parlamentarnych	273
Opinia ks. prof. Mariana Nowaka na temat projektu rozporządzenia MEN w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach	277
Komunikat Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” z 2 stycznia 2019 r. ...	281
Narada Obywatelska o Edukacji (NOoE)	283
Apel członków oraz przewodniczących komitetów naukowych Wydziału I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN z kwietnia 2019 r.	285
List otwarty nauczycieli z oddolnego ruchu „Protest z Wykrzyknikiem!” z 23 kwietnia 2019 r. ...	287
Bibliografia	289
Spis ilustracji, schematów i tabel	303

W rzeczy samej, w czystej, granicznej postaci polityka i oświata stanowią zupełne przeciwieństwo. Zasadą polityki jest władza, zasadą oświaty – wolność. Polityka jest mechanistyczna, oświata jest duchowa. Nawet tam, gdzie walkę polityczną prowadzi się środkami duchowymi, zadanie polityki polega na tym, aby przyciągnąć na swoją stronę możliwie największą liczbę wyznawców, nakładając na nich pieczęć swego programu lub swego ideału. Gdy zadaniem wychowawcy jest uczynienie kogoś samym sobą, to zadaniem polityka – upodobnienie kogoś do siebie (Hessen 1931, s. 241)

Wstęp

Pedagogika czasu transformacji zmarginalizowała w badaniach dyscyplinę wiedzy, która w poprzednim ustroju określana była mianem polityki oświatowej. Ostatni podręcznik z tej dyscypliny w czasach PRL ukazał się w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w 1975 r. Jego autorem był Mieczysław Pęcherski, który podjął się zadania całościowego spojrzenia na relacje między polityką a pedagogiką w skali ogólnej polityki państwa, jak i na tle porównawczym, co z kolei jest przedmiotem badań pedagogiki porównawczej. Jak pisał we wstępie: „Szybki rozwój oświaty na świecie, dynamiczny zwłaszcza w krajach wysoko uprzemysłowionych, powoduje wzrost zainteresowania polityką oświatową. Zaczyna pasjonować problem: czy i jak jest możliwe celowe sterowanie procesami kształcenia i wychowywania w skali ogólnopaństwowej” (Pęcherski 1975, s. 5). Przedmiotem badań polityki oświatowej jest sfera działalności władz państwowych w kształtowaniu systemu oświatowo-wychowawczego oraz jej ukierunkowania na jego rozwój.

Szczególnie wykształcenie, oświata i wychowanie stanowią we współczesnych społeczeństwach jeden z podstawowych czynników siły politycznej, obronnej i ekonomicznej państwa oraz ważny czynnik kształtowania świadomości obywateli, ich postaw i przekonań. Dlatego też państwo w coraz szerszym zakresie reguluje sprawy kształcenia i wychowania, prowadząc w tym zakresie określoną politykę, zgodną z interesem klas i grup społecznych, dysponujących władzą polityczną w danym kraju (tamże, s. 14–15).

Mikołaj Kozakiewicz jako współzałożyciel Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego podkreślał w czasie konferencji PTP w 1987 r., że polityka oświatowa może być analizowana w kategoriach szerszych i węższych.

W szerszym znaczeniu „polityka oświatowa” powołana jest do tego, aby ustalać wiodące cele, do których ma zmierzać kształcenie i wychowanie szkolne, a tym samym dostarczać kryteriów dla dokonywania wyborów spośród alternatywnych, możliwych rozwiązań nasuwających się przy układaniu różnych programów, jak też później przy ustalaniu kryteriów oceny tego co się aktualnie w rzeczywistości szkolnej dzieje. W węższym znaczeniu „polityka oświatowa” to tyle co działalność zmierzająca bezpośrednio przez dokonywanie odpowiednich zmian organizacyjnych do poprawy warunków i efektów pracy szkół, nauczycieli i uczniów, jak też do regulowania stosunków społecznych w szkole (administracja, nauczyciele, uczniowie, rodzice) (Kozakiewicz 1988, s. 9).

Dwoiste rozumienie polityki oświatowej ma swoje uzasadnienie w państwie totalitarnym, ale nie demokratycznym. Wówczas decydujące znaczenie ma

ideologia partii władzy, która ustala dla całego społeczeństwa ostateczny kształt szkolnictwa i sposoby wdrażania decyzji centrum politycznego władzy.

Wspomniany socjolog pisał wprost o wykluczeniu przez rządzących w okresie PRL nauk pedagogicznych z racjonalnego, podyktowanego nauką formułowania naczelných celów kształcenia i wychowania, gdyż o tym decydowała partia rządząca.

Takie zasady jak: partyjność pedagogiki, służebnej roli kształcenia wobec potrzeb gospodarki narodowej, wyższości moralnej interesu publicznego nad interesem indywidualnym, zasada egalitaryzmu, monizmu światopoglądowego szkoły, jednolitości organizacyjnej i programowej szkół tego samego szczebla i typu, monopolu państwa na zakładanie, utrzymywanie i programowanie szkół itd., wyznaczały owe nietykalne ramy ideologiczne, które każdy badacz i projektodawca zmian musiał brać pod uwagę jako „*conditio sine qua non*” prawidłowo ustawionego badania i prawidłowej interpretacji ich wyników (tamże, s. 12).

Sytuacja w tym względzie nie uległa zmianie. Nadal to centrum władzy państwowej, w tym resortu edukacji, rozstrzyga o kierunku kształcenia i wychowania na podstawie monistycznej ideologii własnego środowiska politycznego.

Wśród zadań stawianych nauce zajmującej się polityką oświatową jest diagnozowanie czynników warunkujących funkcjonowanie systemu oświatowo-wychowawczego, jego rozwój, zakres zachodzących w nim zmian, strategie ich projektowania i wdrażania, a na tej podstawie konstruowanie także modeli teoretycznych podstaw dla rozumienia i prowadzenia praktycznej działalności politycznej. Jak pisał M. Pęcherski – ważnym

[...] działem polityki oświatowej jako nauki są prace teoretyczne z dziedziny planowania i prognozowania oświatowego, a zwłaszcza opracowanie metodologii planowania oświatowego. „Diagnozy i prognozy stają się podstawą polityki oświatowej. Dzięki nim polityka oświatowa wyzwala się od nacisku konserwatywnych nawyków ujmowania zjawisk oświatowych i uzyskuje racjonalną, nowoczesną orientację” (Pęcherski 1975, s. 19)

Warto dostrzec, że z tak rozumianą polityką oświatową rozstała się polska pedagogika wraz z przełomem ustrojowym w wyniku urazu, jakiego doznali Polacy po kilkudziesięcioletniej polityce totalitarnej, monistycznej i indoktrynacyjnej władz PRL, które potraktowały system szkolny jako narzędzie do zmiany światopoglądowej, gospodarczej i kulturowej polskiego społeczeństwa. Instrumentalne i ideologicznie monistyczne sprawowanie władzy oświatowej warunkowało bezwzględne podporządkowanie się jej terenowym władzom oświatowym oraz wszystkim organizacjom politycznym, społecznym i nawet gospodarczym, które miały w swoich założeniach kształcenie i wychowywanie młodych pokoleń.

Polityka edukacyjna państwa nie cieszy się we współczesnej socjologii edukacji szczególnym zainteresowaniem. W najnowszej rozprawie z tej dyscypliny nauk socjologicznych edukacja została zredukowana do procesów mezo-społecznych, a więc przebiegających wewnątrz instytucji. Jak pisze socjolog Piotr Mikiewicz: „Edukację będziemy traktować jako element instytucjonalnej płaszczyzny wychowania, czyli planową, celową działalność zorientowaną na

określone efekty przy użyciu specyficznych, formalnych narzędzi” (Mikiewicz 2016, s. 11). Piotr Mikiewicz łączy edukację z sytuowaniem jej w różnych układach społecznych, ale nie uwzględnia w nich wpływów makropolitycznych. Bardziej interesuje go rola edukacji w społeczeństwie, w tym także funkcje szkoły i możliwość wykorzystania wiedzy socjologicznej do rozwiązywania problemów edukacyjnych, ale z pominięciem tego, co w istocie warunkuje przebieg procesów socjalizacyjnych i edukacyjnych w szkołach oraz pozaszkolnych systemach oświatowych.

Socjolog pisze wprawdzie o instytucjach edukacyjnych jako elemencie szerszego układu społecznego, ale pomija w nim najistotniejszy, który generuje procesy stratyfikacyjne, warunkuje (dys)funkcjonalność instytucji szkolnych lub pozaszkolnych, prowadzi w ukryty dla społeczeństwa sposób do zróżnicowania form jednostkowych kapitałów w obszarze edukacji. To nie system szkolny wytwarza cały szereg mechanizmów selekcyjnych, ale polityka oświatowa, sposób sprawowania przez polityków władzy nad tym systemem. To oni decydują o tym, jak jest zbudowany ustrój szkolny, ile ma progów, jak wyglądają w nim ścieżki kształcenia oraz jak organizowane jest przechodzenie absolwentów edukacji do pracy zawodowej. Socjolog pomija zupełnie odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu i zakresie władze państwowe wraz z centralnym nadzorcą pedagogicznym oraz przy pomocy jakich środków, uruchamiając jakie mechanizmy i procesy, wyznacza wszystkim segmentom edukacji nie tylko cele i treści kształcenia, ocenianie i ewaluację podmiotów kształcenia, ale także warunki funkcjonowania placówek edukacyjnych jako instytucji publicznych.

Polityka edukacyjna wiąże się dla P. Mikiewicza z mechanizmami stymulującymi rozwój edukacji w wysoko rozwiniętych krajach liberalnej demokracji, chociaż ich wprost nie demistyfikuje. Przywołuje za Davidem F. Labaree trzy główne cele działania systemu edukacyjnego, gdzie pierwszy z nich, jakim jest orientacja procesu kształcenia na „demokratyczną równość”, „produkowanie podmiotowych obywateli” jako odpowiadający politycznemu wymiarowi funkcjonowania społeczeństw i mający „[...] działać na potrzeby efektywności systemu państwowego” (tamże, s. 43). Tyle tylko, że ta perspektywa dotyczy państw, w których edukacja traktowana jest i finansowana jako dobro wspólne, a nie narzędzie do sprawowania władzy nad społeczeństwem. „Edukacja jako dobro publiczne jest narzędziem inwestycji w wykształcenie obywateli i jakość pracowników, co służy całemu społeczeństwu” (tamże). Nie dostrzega się zatem konieczności uwzględnienia w polityce edukacyjnej także jej makropolitycznego wymiaru, który nie ma nic wspólnego z kształtowaniem społeczeństwa obywatelskiego i pogłębiania z jej udziałem kapitału społecznego dla dobra wspólnego czy kreowania jakiejś wspólnoty.

Także rządzący w Polsce od lat unikają analiz i odniesień w polityce oświatowej do rozpadających się struktur i instytucji, „[...] które nadają charakter i stanowią oparcie świata, jakim go dotąd znaliśmy: rynki kapitalistyczne, normy cywilizacyjne, autonomiczne jednostki, formy globalnej współpracy

i procedury demokratyczne. Jako ludzie nowocześni jesteśmy przyzwyczajeni do myślenia w kategoriach postępu liniowego, którego kresu nie znamy” (Leggiewie, Welzer 2012, s. 9). O ile można było jeszcze kilkadziesiąt lat temu pisać tak, jak czynił to Robert Fulghum (Fulghum 2008), że wszystkiego, co jest ważne w życiu, nauczyliśmy się w przedszkolu, o tyle w ponowoczesnym świecie szkoła przestaje być forpocztą zmian w życiu społecznym państwa. Tym samym wszystko to, co może być najbardziej przydatne w życiu młodych pokoleń, uzyskują one poza szkołą, a nie w niej, aczkolwiek w dużym stopniu dzięki niej.

W świecie płynnej nowoczesności rozmiar radykalnych zmian w kluczowych dla ludzkiej egzystencji sferach codziennego życia sprawia, że wpisane weń kryzysy ekonomiczne, demograficzne, klimatyczne, zdrowotne, ale i społeczne zmuszają nas do ponownego myślenia o warunkach życia przyszłych pokoleń. „Nie chodzi tu o perspektywę in the year 2525, lecz o dającą się ogarnąć spojrzeniem współczesność. Kto urodził się w 2010 roku, ten może dożyć jeszcze roku 2100” (tamże, s. 10). Może dożyć, ale wcale nie musi nie tylko ze względu na niekorzystne dla ludzkości zmiany klimatyczne, emigracyjne ruchy ludności z południa na północ i ze wschodu na zachód, ze względu na wojny, głód, choroby czy brak dostępu do wody, ale i inne szkody, które są generowane także z udziałem edukacji szkolnej. W takim świecie działania władz mogą doprowadzić do niezamierzonych czy nieprzewidywanych skutków ubocznych lub nawet bezpośrednich, które będą sprzeczne z funkcjami założonymi czy nawet najlepszymi intencjami rządzących.

Nie prowadzimy w Polsce badań naukowych, które dotyczyłyby jawnych i ukrytych funkcji władz oświatowych sprawowanych przez kadry urzędników Ministerstwa Edukacji Narodowej (w PRL – Ministerstwa Oświaty i Wychowania). Jest to bowiem ostatni bastion socjalizmu, państwa totalitarnego, który skutecznie i w dużym stopniu, w sposób ukryty dla społeczeństwa, reprodukuje mechanizmy charakterystyczne nie tylko dla centralistycznych ustrojów oświatowych, ale i monistycznych, tyle że zmieniających się wraz z wyborami demokratycznymi do Sejmu. Sprzyja temu wciąż istniejąca atomizacja nauk społecznych i humanistycznych.

To, co w okresie PRL było ważne z punktu widzenia planowania działalności oświatowej w państwie, a mianowicie jej uwarunkowania geograficzne, środowiskowe (wiejskie, wielkomiejskie, małomiasteczkowe; regiony wschodnie, zachodnie, południowe czy północne kraju; nizinne, górskie; poziom przestrzennego zagospodarowania kraju, a zatem i inwestycji, lokalnych zasobów wydobywczych, potencjał produkcyjny; rozmieszczenie i migracje ludności, gęstość zaludnienia, struktura zatrudnienia i bezrobocia; terytorialny układ dochodu narodowego; rozmieszczenie działalności pozagospodarczej; warunki klimatyczne; zasoby kulturalne, sieć bibliotek, klubów sportowych, ośrodki akademickie itp.), dzisiaj jest badane parcjalnie, bez poszukiwania wzajemnych zależności między powyższymi czynnikami jako rzutującymi na procesy rozwoju szkolnictwa i edukacji.

Ministrowie wprowadzający rewolucję oświatową – Mirosław Handke w 1999 r. i Anna Zalewska wszczynająca wobec tego ustroju szkolnego kontrrewolucję – nie dokonali tego na podstawie uprzednich badań oświatowych, kompleksowych diagnoz czynników odpowiedzialnych za funkcjonowanie szkolnictwa, by możliwe było przewidzenie następstw dla procesów organizacyjnych, technicznych, kadrowych, ale przede wszystkim psychospołecznych wśród dzieci i młodzieży. Liczył się tu głównie czynnik ekonomiczny, polityczny i ideologiczny. Do planowania nie wystarczą jedynie zmiany prognozy rozwoju populacyjnego na co najmniej 15–20 lat naprzód, gdyż muszą one mieć charakter wieloczynnikowy, a więc wykraczający poza wymiar ekonomiczny, demograficzny i temporalny. Analiza perspektyw przemian w liczebności roczników nie może skupiać się na obowiązku szkolnym, skoro ten w 1997 r. wydłużono do 18. roku życia, nie licząc się z potencjałem intelektualnym, potrzebami i aspiracjami edukacyjnymi młodzieży.

Planowanie oświatowe w aspekcie prognoz rozwoju kraju ma u nas charakter *stricte* ideologiczny, a więc adaptacyjny, czyli taki sam, z jakim mieliśmy do czynienia w okresie PRL. Dominuje tu normatywna funkcja założeń i zasad polityki oświatowej koncentrująca uwagę władz na określaniu celów i treści kształcenia i wychowania z uwzględnieniem stosunku szkolnictwa do spraw nauczania religii. Kiedy w lipcu 1961 r. dyskutowana była w Sejmie ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania, w której eksponowano powinność kształtowania naukowego (marksistowsko-leninowskiego) poglądu na świat, zakwestionował to ówczesny poseł grupy katolickiej Tadeusz Mazowiecki.

Takie ustawowe zakreślenie jednego z podstawowych celów wychowawczych szkoły [...] jest dla nas z dwóch powodów nie do przyjęcia. Jest chyba oczywiste, że człowiek, który traktuje swój pogląd na świat poważnie, a który stoi na stanowisku materializmu dialektycznego, w szczególności katolik, nie może pragnąć, aby szkoła wychowywała jego dzieci na materialistów. Po wtóre, w naszym przekonaniu, takie ustawowe określenie celu wychowawczego szkoły nie odpowiada wymogom, jakie stawia współczesne, pluralistyczne społeczeństwo. [...] Powinna ona – wychowując ideowych, ale przede wszystkim myślących i tolerancyjnych obywateli – kształtować ten zespół wspólnych nam wszystkim wartości, wpajając szacunek i zrozumienie dla różnych poglądów na świat (za: Pęcherski 1975, s. 194–195).

O synergiczne podejście do polityki oświatowej, która bazowałaby na racjonalnej współpracy rządzących z badaczami, ale i uwzględniała potrzeby podmiotów zmian edukacyjnych, upominał się na początku lat 80. XX w. Zbigniew Kwieciński. Pisał wówczas o konieczności aplikowania w polityce oświatowej modelu planowej zmiany kooperacyjnej w jej pozytywnym wariantcie. Jest to jednak możliwe wówczas, kiedy gotowi są do współdziałania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego wszyscy partnerzy „[...] gry kooperacyjnej”, do uczestnictwa w budowaniu oświaty demokratycznej i humanistycznej, do wytworzenia i udziału w ruchu społecznym taką oświatę konstruującym. Wszyscy partnerzy współdziałają ze sobą: nauka z praktyką, administracja z nauką, praktyka z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władza” (Kwieciński 2011b, s. 30).

Nie proponuję analizy społecznej funkcji szkoły w skali mikroświata jej podmiotów, gdyż na ten temat mamy literaturę przedmiotu (Babicka-Wirkus 2019; Czerepaniak-Walczak 2018; Dudzikowa 2004, 2007, 2013, 2016; Nowosad 2019; Śliwerski 2017a). Uważam, że należy poszerzać i pogłębiać studia krytyczne dotyczące czynników makropolitycznych edukacji szkolnej, bowiem składa się na nie wiele równoprawnych i sprzecznych ze sobą, rozproszonych rzeczywistości, które są jednocześnie światem społecznym, który „[...] nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się” (Melosik 1995, s. 20). Konieczne jest swobodnego rodzaju przebudzenie społeczno-polityczne dzięki nasycaniu świadomości podmiotów edukacji narracją zdarzeń i procesów, które doprowadziły do niezwykle ważnego momentu załamania się i zmarnotrawienia solidarnościowej rewolucji lat 1980–1992. Doświadczamy bowiem kontrrewolucji niejako zaskoczeni, bierni i bezradni wobec tego wszystkiego, co wydarzyło się w ciągu kilku ostatnich lat z marzeniami pierwszej solidarnościowej fali wyzwolenia polskiej oświaty z monistycznego gorsetu i centralistycznego zarządzania nią. Próba przebudzenia w wyniku uświadomienia sobie granic naruszania profesjonalnej godności nauczycielskiej, rodzicielskich praw do stanowienia o kształceniu i wychowywaniu własnych dzieci oraz dewastowania mechanizmów prawo- i samorządności lokalnej czy uspołecznienia edukacji szkolnej wymaga opisu i prób interpretacji.

Szkoła nie może tkwić w tym świecie za zmurzałymi murami idei, myśli, metodycznych rozwiązań, skoro te nie tylko już nie przystają do tego świata, do kolejnej fali dynamicznej akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży, ale oddalają uczniów od innych sposobów i źródeł zdobywania wiedzy oraz umiejętności. Te przecież powinny mieć charakter prospektywny, a nie głównie tradycyjno-analistyczny, gdyż mimo wszystko kształcimy młode pokolenia do przyszłości, nie zapominając rzecz jasna o przeszłości. Polska pedagogika musi wychodzić poza horyzont dotychczasowego usytuowania edukacji szkolnej. W tym przypadku ponadczasowa jest jedna z wielu tez Bogdana Suchodolskiego, że pedagogzy niestety opowiadają się „[...] przeważnie za strategią posłuszeństwa i adaptacji. [...] Ale najtrudniejsze i najbardziej owocne problemy wychowania wiążą się z wprowadzaniem młodych pokoleń w to, co się zapowiada” (Suchodolski 1983, s. 18).

Szkoła III RP nadal jest organizowana i prowadzona na wzór biurokratycznych instytucji państwowych przełomu XIX i XX w., by realizować w niej cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach określanych przez centralistyczną władzę. Chodzi o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek (los), nauczycielską niezależność, twórczość i uczniowską autonomię, co – jak się wydaje – jest możliwe dzięki temu, że postępowanie jednostek w szkołach nie jest warunkowane ich indywidualnymi potrzebami, ale uzależniona od subiektywnych doznań władzy. Tak rozumianej racjonalności poddano

nie tylko czas trwania szkoły, metody kształcenia, jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postaw nauczycieli. Okres PRL-owskiego państwa totalitarnego sprzyjał nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców. W państwie transformacji ku demokracji w szkolnictwie niewiele zmieniło się na lepsze.

Po trzydziestu latach transformacji mamy w polskiej polityce oświatowej naprzemienną normatywnych imperatywów władzy politycznej w procesie wychowawczym szkół, bez jakiegokolwiek odwołania do Konstytucji III RP, której treść jest w tym wymiarze jednoznacznie tożsama z powyższą wypowiedzią T. Mazowieckiego, *nota bene* pierwszego premiera postsocjalistycznego rządu. Nie ma zatem w polityce oświatowej ani planowania oświatowego, które musiałoby odbywać się na podstawie naukowych badań i analiz kluczowych dla edukacji czynników, ani z prognozowaniem oświatowym mającym na celu przewidywanie przyszłych zjawisk na podstawie także naukowych danych, gdyż żaden z ministrów nie wie, jak długo będzie mógł realizować własny (w sensie własnego zaplecza partyjnego) projekt oświatowy.

Źródłem moich analiz stały się materiały prasowe (w tym wydań online), które gromadziłem od początku transformacji ustrojowej. Czytając je ponownie, po wielu latach przekonałem się, że warto wraz z kolejnym etapem (kontr-)rewolucji oświatowej dokonać swobodnego „remanentu” myśli, wypowiedzi, stanowisk czy uchwał osób czynnie wpływających na politykę oświatową w naszym kraju, z punktu widzenia reprezentowanej przez nich ideologii prawicowej. Zapewne wpisują się swoimi chlubnymi i toksycznymi dokonaniem w kolejny etap ważnej zmiany społeczno-politycznej, w tym także edukacyjnej, w naszym kraju. Podzieliłem źródła na kilka zasadniczych problemów, które stawały się w minionym okresie przedmiotem lub zarzewiem konfliktów, sporów czy dysput między przedstawicielami różnych opcji: od lewej strony sceny politycznej, poprzez centrum, ku stronie liberalnej i prawicowej. Wybrałem wypowiedzi tylko tych aktorów reform, których poglądy lokują się w centralnym nurcie zmian, ale i sądy przedstawicieli przeciwnych dla nich ugrupowań politycznych, z racji zaangażowania się w działalność polityczną w innej konstelacji władzy. Czytelnicy znajdą tu zapewne zapamiętane myśli, wyrwane z kontekstu całej wypowiedzi, ale są one tu cytowane dosłownie nie po to, by uczynić je przedmiotem eklektycznej narracji, tylko by nadać im nowe światło „obecności” w zmaganiach się władz oświatowych z wprowadzoną w wyniku ich zaistnienia deformacją/ reformą szkolną. Były też w analizowanym okresie pomysły szalone, jak powiada dzisiejsza młodzież – „gier tych owe” czy „zaleszczańskie”, a przy tym oznajmiane z powagą majestatu władzy, które wzbudzały emocje i szybko gasły wraz z nimi. Jedne, niestety, zostały wcielone w życie, inne zaś, na szczęście, pozostały jedynie „śladem” w pamięci społecznej.

Każda z reform ogólnych, centralistycznych niesie z sobą rozczarowania. W pierwszej połowie lat 90. XX w. wybitny socjolog Jan Szczepański pisał o tym, jak rozczarowania obywateli wobec kryzysów w oświacie przekładały się

na powody uruchamianych przez nauczycieli protestów, rezolucji, gróźb, żądań, apeli i niekończących się negocjacji związkowców z władzami.

Ideologia opozycyjna przewidywała, że po obaleniu ustroju realnego socjalizmu powstanie Rzeczpospolita samorządna, w której władza przejdzie w ręce elit lokalnych, demokratycznie wybranych. Spodziewano się także, że eliminacja instytucji państwa socjalistycznego i eliminacja władzy PZPR ustabilizuje ustrój, w którym sprawiedliwość społeczna zostanie zapewniona przez realizację zasad chrześcijańskich oraz zasad wypracowanych przez ideologów demokratycznych ruchów ludowych. Tymczasem wielka transformacja zmieniająca realny socjalizm w kapitalizm i demokrację parlamentarną przyniosła obok zmian pożądanых także władzę szybko się odradzających elit posiadania, stworzyła warunki dorabiania się działaniami przestępczymi bądź wykorzystującymi luki w prawie, jak przemyt, oszustwa bankowe, nadużycia władzy politycznej dla przyznawania dotacji itp. Ta moralna dzikość powstającego kapitalizmu została odczytana przez nauczycieli jako zdrada ideałów, o które walczyli (Szczepański 1993, s. IV).

Mam nadzieję, że niniejsze studium narracyjno-dyskursywne, a zarazem krytyczne, będzie sprzyjać konieczności powrotu do prognozowania polityki oświatowej. Wymaga to rozumowania typu dedukcyjnego, to znaczy wyrowadzania z racji uznanej za względnie prawdopodobnie prawdziwą następstw, wniosków, które będą podstawą do racjonalnego, merytokratycznego, a nie populistycznego planowania zmian oświatowych. W prognozowaniu oświatowym powinna uwidaczniać się kreatywna funkcja polityki oświatowej. Jak jednak prognozować cokolwiek dla oświaty, kiedy nie wiemy, w jakim ona będzie funkcjonować ustroju politycznym, w jakich warunkach społecznych, gospodarczych i demograficznych? Wciąż mamy w kraju wizję krótkookresowe, prakseologiczne, które są nastawione na skuteczność, efektywność, korzystność, dokładność, spójność, a więc wymierność zmian wewnątrzszkolnych, mających rzutować na zmiany postaw wśród dzieci i młodzieży, a czasami i na zmiany społeczne czy w gospodarce.

Nie jest łatwo prowadzić badania krytyczne, narracyjno-dyskursywne, gdyż dotyczą one współczesnych wydarzeń, w tym przypadku – oświatowych i udziału w nich polityków oraz nauczycieli i uczniów „skazanych” przez rządzących na konieczność wprowadzania reform w szkolnictwie publicznym. Dyskurs powstaje w jakimś szczególnym kontekście społecznym, politycznym, historycznym itp. Musimy zatem w odniesieniu do zaistniałych wypowiedzi uwzględniać przebieg wydarzeń, procesów, faktów w wymiarze temporalnym, by zarazem uwydatnić dające się odczytać fenomeny różnego charakteru i zakresu zmian (w) edukacji. Moje studium krytyczne dotyczy szkolnictwa publicznego, bowiem niepubliczne obroni się w każdej sytuacji, nawet w systemie quasi-totalitarnym, jakim była PRL. Byliśmy jedynym państwem w obozie socjalistycznym ze szkołami katolickimi, a więc pozapaństwowymi.

Trudność analizowania dyskursu wynika z faktu, że nie mamy wglądu we wszystkie dokumenty, nie znamy wielu faktów, które są skrywane przed społeczeństwem przez sprawujących władzę. Kulisy reform szkolnych wymagają zupełnie innych badań, a mianowicie historycznych, kiedy zostają odtajnione

kluczowe dla poznania i zrozumienia procesów reform oraz (współ-)sprawców zmian dokumenty. Po upływie pięćdziesięciu lat nie będą jednak żyli sprawcy wydarzeń czy wiarygodni ich świadkowie, więc i w tym zakresie badania są skazane na częściową tajemnicę. Po wielu latach – jak pisał Jan Drewnowski w wydanej poza granicami kraju w marcu 1979 r. rozprawce poświęconej próbie interpretacji historii politycznej Polski Ludowej: „Każda interpretacja faktów historycznych jest dyskusyjna. Ale żeby ta dyskusja była możliwa, trzeba sformułować jakąś interpretację i zerwać z niedopowiedzeniami. Tylko wtedy będziemy mogli wyciągnąć wnioski dla naszej polityki na przyszłość” (Drewnowski 1979, s. 9).

Trzeba zatem, z myślą o przyszłych badaczach dzisiejszej polityki oświatowej, dokonać rekonstrukcji zdarzeń w zakresie kluczowych kategorii oświatowych dla dyskursu publicznego o edukacji, by możliwa była dyskusja i być może także nowa ich interpretacja. Nie mamy dostępu do wszystkich dokumentów, szczególnie rządowych, które świadczą o rzeczywistych powodach, potrzebach i kierunkach radykalnych zmian mających doprowadzić do niemalże całkowitego odwrócenia dotychczasowej polityki oświatowej realizowanej przez formacje partyjne lat 1989–2015. Możemy się ich domyślać, poddawać je własnej interpretacji, odczytując wypowiedzi polityków sprawujących władzę czy ustanawiających prawo. Pewnych faktów zataić się nie da, ich nośnikiem jest jednak dyskurs jako dialog, konwersacja czy interakcja między politykami a społeczeństwem oparta na komunikowaniu. Dyskurs to także specyficzna odmiana myślenia mającego związek z dążeniem do prawdy lub intelektualnego rozważenia spornych kwestii w wypowiedziach polityków oświatowych, ekspertów i adresatów ich wypowiedzi czy analiz. Jeśli chcemy zrozumieć, a także (roz-)poznać procesy istotne dla przemian w naszym szkolnictwie, to powinniśmy także sobie uświadomić, jak reagowało na nie polskie społeczeństwo, w tym opozycja polityczna oraz aktorzy oświaty i naukowcy.

W niniejszej pracy przyjmuję za socjologiem Janem Szczepańskim rozumienie rewolucji jako reformy w polityce, która jest przeprowadzona metodami eliminowania istniejącego ładu oświatowego, by zastąpić go radykalnie odmiennym, a nie doskonalić jego elementy składowe. Jeśli bowiem

[...] rewolucja usuwa zużyte składniki rzeczywistości na poziomie, gdzie rewolucja przebiega, to można rozszerzyć zakres tego sformułowania i powiedzieć, że rewolucje są czynnikami oczyszczającymi pole życia społeczeństwa i usuwające składniki zużyte, „zgniłe”, stwarza warunki życia składników zdrowych, rozwijających się, oczyszcza „pole”, na którym rosną nowe elementy twórczości społeczeństwa (Szczepański 1999, s. 59).

Analizując politykę oświatową można też wykorzystać model czterech podejść czy – jak to określa Andrzej Janowski – narracji, jakie wpisują się w pola przecinających się dwóch osi zarządzania szkolnictwem: orientacja na ekskluzję lub inkluzję oraz orientacja na demokrację hierarchiczną/ autorytarną a partycypacyjną/uczestniczącą. Ilustruje to poniższy schemat.

EKSKLUZYWNY	HIERARCHICZNY		INKLUZYWNY
	Ortodoksja	Ortodoksja	
	Połączeni siecią dla uczenia się	Uczące się społeczeństwo	
	UCZESTNICZĄCY		

Schemat 1. Modele polityki oświatowej ze względu na krzyżujące się orientacje ideologiczne z podejściem władzy do aktywności innowacyjnej podmiotów edukacji

Źródło: Janowski 2000, s. 52.

Ważne jest budowanie scenariuszy rozwoju oświaty w taki sposób, by nie pomijać w nich drażliwych problemów oraz w wyostrzony nawet sposób pokazywać potencjalne skutki wdrożenia ich w życie. „Scenariusze ukazują, że nie można mieć w edukacji wszystkiego naraz dla wszystkich, że pewne wybory są konieczne, że za wyborami kryją się interesy określonych grup społecznych” (Janowski 2000, s. 11). Janowski zwraca uwagę na niesłuchanie ważną kwestię zatroszczenia się przez przedstawicieli nawet przeciwstawnych partii politycznych o konsensus wokół spraw edukacji w kraju. Niewątpliwie są sprawy, w przypadku których „[...] leniwe niezauważanie różnic ułatwia tworzenie pozornego konsensusu niezainteresowanych, natomiast dobre zdefiniowanie różnic pozwala jasno określić pole, na którym ludzie z różnych partii politycznych są w stanie razem współtworzyć przyszłość” (tamże). Dlatego niesłusznie sprawujący władzę, jak i opozycja, usilnie udowadniają sobie, kto jest ważniejszy, silniejszy, sprawniejszy, zasługujący na wpisanie go do historii reform oświatowych, kto przeprowadzi własne rozwiązania wbrew czyjejś akceptacji. Trafnie brzmi określenie „nonpartizan” lub „bipartizan”, które A. Janowski przywołuje z amerykańskiego dyskursu publicznego w sprawach edukacyjnych, jako wskazujące na rodzaj postaw przeciwników politycznych na rzecz zajęcia wspólnego stanowiska w sprawie polityki oświatowej. Sprawujący od 1993 r. władzę w MEN nie są w stanie wyjść poza perspektywę własnego programu politycznego, który nie jest przecież akceptowany przez cały naród, chociaż ma demokratyczną legitymizację.

Pisanie rozprawy *post factum*, a więc po dokonaniu zmian w polskim szkolnictwie, nie jest łatwe nie tylko z powodu braku dostępu do wielu źródeł i aktorów reform, ale z konieczności ich analizowania oraz interpretowania, by można było wyciągać wnioski z nieodległej przeszłości i prognozować możliwy przebieg polityki oświatowej na przyszłość. Każda zmiana formacyjna, duchowa w państwie jest nośnikiem przemian kultury politycznej i oświatowej ujawnianej w formie dominacji określonego nurtu na łamach najważniejszych w danym kraju gazet, czasopism, w mediach elektronicznych, w ramach deklaracji stowarzyszeń, partii politycznych

i rządów, kongresów i publikacji naukowych. Jest ona jednak zarazem nośnikiem postprawdy, czyli z premedytacją stosowanym przez polityków narzędziem do wprowadzania obywateli w błąd, do operowania kłamstwem, niedopowiedzeniami, wyrwanymi z kontekstu poglądami czy wiedzą w komunikacji ze społeczeństwem.

Jak pisał Artur Bartkiewicz, postprawda to

[...] słowo odnoszące się do okoliczności, w których obiektywne fakty mają mniejszy wpływ na opinię publiczną niż odwoływanie się do emocji i przekonań odbiorców. Innymi słowy postprawda to przekaz, którego stosunek do prawdy może być bardzo luźny – najważniejsze jest, aby treść takiego przekazu oddawała stan ducha i zgadzała się z wiedzą, którą już dysponują jego odbiorcy (Bartkiewicz 2017, s. 10).

Postprawdą jest wszystko to, co umieszczają na Facebooku, Twitterze itp. sami politycy, pseudodziennikarze, ale i rzecznicy prasowi ministerstw, reklamodawcy, malwersanci, służby specjalne, byle tylko wmówić odbiorcom to, czego oni sami nie są w stanie sprawdzić, zweryfikować. Odbiorcy muszą polegać na reprezentowanym przez nadawcę tzw. autorytecie instytucji czy autorytecie władzy, ale nie są już w stanie odróżnić prawdy od fałszu, gdyż autorytety osobowe są przez manipulatorów niszczone, degradowane, by nie przeszkadzały fałszerzom rzeczywistości w manipulowaniu społeczeństwem.

Właśnie dlatego jeden minister edukacji może powiedzieć, że badania PISA są dowodem na wybitne osiągnięcia polskich gimnazjalistów, zaś drugi – odwołując się do tego samego raportu – może stwierdzić, że jest wprost przeciwnie. Wystarczy tylko sięgnąć po inny fragment raportu, którego i tak wszyscy nie przeczytają, a nawet gdyby byli w stanie to uczynić, to nie zrozumieją danych, które zostały w nim przedstawione. Do tego potrzebna jest specjalistyczna wiedza. Partie polityczne, także te u władzy, mają swoich producentów postprawd, a więc osoby, które profesjonalnie zajmują się okłamywaniem ludzi, wprowadzaniem ich w błąd, by nie buntowali się, nie protestowali, tylko przyjmowali każde wyjaśnienie za prawdę, która jest oczywiście sama przez się. To także forma sprawowania władzy, dzięki której można odwrócić uwagę społeczeństwa od poważniejszych błędów, zagrożeń czy kryzysów (ekonomicznych, parlamentarnych, społecznych itp.).

Postprawda jest kłamstwem w dwóch znaczeniach: 1) jest komunikowaniem rzeczy we własnym przekonaniu fałszywych; 2) jest świadomym wprowadzaniem innych w błąd, po to, by mieć z tego określonego rodzaju korzyści. Te zaś są ukrywane do momentu, aż nie znajdzie się ktoś, kto odsłoni tę mistyfikację. Kategorią kłamstw pedagogicznych są zdaniem Marii Ossowskiej kłamstwa na użytek wychowywania dzieci, a związane z odraczaniem mówienia prawdy o pewnych zjawiskach na rzecz zastępowania jej infantylizacją sądów o rzeczywistości w postaci „[...] opowiadań o niemowlętach przynoszonych przez aniołka, bociany czy znajduwane w kapuście” (Ossowska 1985, s. 116). Inną kategorią kłamstwa pedagogicznego, które rzekomo ma cudze dobro na względzie, jest dla M. Ossowskiej zatajenie czy zniekształcenie jakiejś informacji o rzeczywistości.

Przez zatajenie rozumie się zwykle przemilczanie pewnych faktów wobec kogoś, kto był uprawniony do ich znajomości. Uprawnienie to wymaga relatywizacji. [...] Na ogół ten, wobec którego coś się zataja, musi być w tej sprawie jakoś zaangażowany, jednakże rodzaj zaangażowania może być nader rozmaity (tamże, s. 118).

Mistyfikacji, czyli kreowaniu postprawdy, służyć może też plotka, fałszowana czy retuszowana dokumentacja, składanie deklaracji bez pokrycia, nieprawdziwe, fałszywe kryteria ocen, jak np. zachowania, stygmatyzacja poprzez opinię negatywną o liderze strajku, a umożliwiającą osłabianie wiarygodności opozycji. Niedoczułowieczony kreator postprawd sam odczułowiecza innych.

Współczesny dyskurs edukacyjny odzwierciedla ustrój polityczny państwa i jest wynikiem walki między dochodzącymi do władzy formacjami politycznymi, dla których dydaktyka, pedagogika szkolna nie odgrywa już żadnej roli, a tym bardziej filozofia kształcenia i etyka. Transmisja w toku edukacji szkolnej ideologii partii politycznej kształtuje tożsamości młodych pokoleń w ramach zmieniającej się co kilka lat w Sejmie i rządzie władzy, podtrzymując lub zmieniając „[...] istniejącą strukturę klasową, wyznaczając określone pozycje poszczególnym jednostkom oraz granice między tymi pozycjami” (Bielecka-Prus 2010, s. 313–314). Inaczej kształtuje się tożsamość jednostki w scentralizowanym państwie, a w nim – centralistycznym ustroju szkolnym, a inaczej w państwie zdecentralizowanym, ale tak w jednym, jak i w drugim zanika potrzeba prowadzenia prognostycznych badań oświatowych.

Wyróżniony przez Basila Bernsteina typ tożsamości prospektywnej dotyczy jej rekontekstualizacji z punktu widzenia grup interesów zaangażowanych w budowanie nowego ładu społecznego.

Ponieważ różne grupy uzurpują sobie prawo do „jedynie właściwych wykładni”, trwa między nimi zmaganie o pozyskanie zwolenników. Jednostki, które opuszczają swoją starą tożsamość, poddane są siłom różnych projekcji tożsamości, które napływają w niekończącym się korowodzie, rozmnażane w wyniku ciągłych schizm i nowych dyskursów. Bernstein zauważył, że w takiej sytuacji „trudno się oderwać od wpływów zewnętrznych, aby rozpoznać własny głos” (tamże, s. 315).

Jednostka jest poddawana skrywanej i coraz bardziej totalizującej kontroli władz państwowych, działając według niewidocznych dla niej, ale narzuconych jej z zewnątrz wzorów postępowania. Dyslokacja wiedzy i rozproszenie źródeł dostępu do niej w cyberprzestrzeni sprawia, że uczeń

[...] ucząc się nawigacji, przyswaja jednocześnie schematy porządkowania przestrzeni wirtualnej w nie mniejszym stopniu niż realnej. Teoretycznie dostępne w Internecie teksty są w takim samym stopniu zdekontekstualizowane jak teksty w podręcznikach, a zestaw koniecznych do przyswojenia kompetencji wyznaczany jest przez transmitującego, a nie ucznia (tamże, s. 319).

Socjologiczne modele edukacji jako transmisji kultury, ale i ideologii czy ukrytych kodów władzy, pozwalają na przewidywanie zmian, jakie mogą zachodzić w rzeczywistości danego państwa i społeczeństwa, którego klasowa struktura

społeczna jest reprodukowana z udziałem edukacji szkolnej. Nie dochodzą jednak do głosu, gdyż władza ustanawia granice ich dopuszczalności. Najlepszym przykładem w polskiej polityce oświatowej było zatrzymanie obywatelskiego prawa do referendum edukacyjnego tak za rządów liberałów (głos obywateli w sprawie reformy obniżającej obowiązek szkolny), jak i obecnej formacji prawicowej (głos obywateli upominających się o powstrzymanie likwidacji gimnazjów). Głos władzy jest tu „[...] ciszą, przez którą przemawia władza, konstytuując podmiot” (tamże, s. 109). Już w połowie lat 90. XX w. Basil Bernstein pisał o spadku zainteresowania wąsko wyspecjalizowanymi umiejętnościami pedagogicznymi wśród podmiotów władzy, a zatem i polityków oświatowych, oraz o upadku etyki zawodowej. „Pierwsza tendencja ma związek z rozwojem technologicznym i przekształceniami w polu produkcji. Druga natomiast łączy się z dyslokacją wiedzy i posiadającego wiedzę, co prowadzi do osłabienia i zmiany miejsca sacrum w społeczeństwie” (tamże, s. 320).

Korzystam z fragmentów niektórych moich artykułów rozproszonych w pracach zbiorowych, by zachować także ówczesną świeżość badań i refleksji, jaka towarzyszyła mi w ich powstawaniu. Każda z publikacji zwartych dotyczących polityki oświatowej jest dla mnie podsumowaniem pewnego okresu badań oraz monitorowanych zdarzeń, by dzięki dyskusji możliwe było konstruowanie prognostycznych modeli oraz teoretycznych przesłanek do badań ilościowych, a więc empirycznych. Tak było po ponad dwudziestu latach partycypacji w społecznianiu szkolnictwa, kiedy postanowiłem zdiagnozować jego realny stan w całym kraju (Śliwerski 2013).

Mam nadzieję na obniżenie poziomu politycznego analfabetyzmu wśród podmiotów edukacyjnych. Mam tu na uwadze brak wiedzy, umiejętności i gotowości do działania w sprawach wspólnych dla społeczeństwa. Analfabetyzm polityczny jest całkowitym lub częściowym brakiem orientacji, świadomości co do przysługujących jednostce praw, w wyniku czego nie uczestniczy ona całkowicie lub w pełni świadomie we współdecydowaniu także o własnym losie czy sytuacji dzieci realizujących obowiązek szkolny. Brak zainteresowania środowiskiem własnego życia zaczyna się już w rodzinie, szczególnie tej, w której ma miejsce autorytarny styl wychowania, wymóg bezwzględnej posłuszeństwa dziecka wobec rodziców, a następnie w dyrektywnie prowadzonej placówce opiekuńczo-wychowawczej, szkolnej. Klasa rządząca doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak głębokie są procesy politycznego wyobcowania młodzieży, która poddawana presji egzaminów, testów, sprawdzianów jako rozstrzygających o jej dalszych losach, skupia się na przede wszystkim na racji przeżycia, przetrwania w systemie szkolnym, by dostać się na upragniony kierunek studiów, dostać dobrą pracę i jak najszybciej oraz jak najwięcej zarabiać.

Triumf wartości instrumentalnych nad kulturowymi, symbolicznymi staje się jedną z przyczyn apatii i rozczarowania polityką wśród młodych ludzi, chyba że ona sama może stać się trampoliną, windą wynoszącą ich ku górze. Socjologdy traktują niski poziom frekwencji młodzieży w wyborach politycznych jako wskaźnik powszechnego jej „[...] rozczarowania istniejącym systemem politycznym

i nieufności, jaką budzi” (Furedi 2008, s. 86). Od lat utrwała się w świadomości młodzieży, że polityka jest tylko dla dorosłych, nie dla nich, bo to bagno, szambo, gra brudnych interesów. Przekonuje się ich, że aktywny udział w wyborach nie ma sensu.

Skoro życie publiczne stało się pustą skorupą, na sferę publiczną projektuje się prywatne sprawy. W rezultacie namiętności niegdyś rozdmuchiwane przez różnice ideologiczne dziś wybuchają w związku z czymś złym zachowaniem, kłopotami osobistymi albo konfliktami osobowości. Prywatne życie polityków przyciąga większą uwagę niż sposób sprawowania przez nich władzy (tamże, s. 89).

Politycy czynią wszystko co możliwe, by podtrzymać niezdolność młodych pokoleń do angażowania się w sprawy publiczne z pozycji niezależnej od ich preferencji i afirmowanej przez nich ideologii. Nikt tego nie badał w krajach Europy Zachodniej, gdyż panuje powszechne przekonanie o otwartości i elastyczności systemów edukacyjnych na prawa człowieka, a także jego zaangażowanie w sprawy publiczne. Tymczasem w 2004 r. Komisja Europejska zwróciła uwagę na niski wskaźnik demokratyzacji edukacji i partycypacji młodzieży w sprawach jej środowiska. W systemach niedopuszczających do demokracji ma miejsce stwarzanie pozoru partycypacji uczniów, rodziców i nauczycieli, a dalej, poza systemem szkolnym – sił społecznych lokalnego czy szerszego środowiska. To tylko potwierdza, jak niskie oczekiwania ma elita władzy względem społeczeństwa i jak je traktuje. Najprostszym sposobem na destrukcję demokratyzacji jest eliminowanie z dyskursu publicznego informacji, wiedzy na temat możliwego, a oddolnego, a zatem niesterowalnego odgórnie, powoływania w szkolnictwie organów społecznych, jakimi mogły być rady szkół, wojewódzkie rady szkół i krajowa rada edukacji.

Tą monografią chcę rzucić światło na teraźniejszość, by okazać szczególnie szacunek polskim nauczycielom, pasjonatom wielbiącym pracę z dziećmi czy młodzieżą, oddanym uczniom bez względu na okoliczności, wychowawcom pokoleń, którzy z różnych przyczyn musieli czy chcieli opuścić swoją profesję. Dziękuję recenzentowi wydawniczemu – prof. dr. hab. Romanowi Leppertowi za wszelkie uwagi, które pozwoliły na wprowadzenie koniecznych korekt, a pani redaktor Beacie Otockiej z Wydawnictwa mojej Alma Mater za profesjonalne przygotowanie książki do druku. Mam też dług wdzięczności wobec moich nauczycieli-wychowawców, mistrzów edukacji osadzonej w kulturze, patriotów. Są wciąż obecni w mojej nauczycielskiej duszy i sercu. Wyrażam też szczególną wdzięczność moim Najbliższym – żonie Agnieszce i córkom – Ani i Hani, które cierpliwie znoszą moją nieobecność w domowej obecności.

Łódź, 30 marca 2020 r.