

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych¹

W okresie transformacji 1989-2016 edukacja polska nie stała się źródłem zachodzących w kraju przemian. Wyłaniane w wyniku wyborów kolejne formacje władzy w resorcie edukacji zamiast decentralizować i decentryzować ustrój szkolny, prowadziły do kreowania rzekomo nowych modeli szkoły w gorsecie centralizmu. Co gorsza, premierzy rządów wszystkich stron politycznych oddawali ministerstwo edukacji narodowej w ręce albo ministrów, albo ich decyzyjnego aparatu władzy o zaburzonych relacjach komunikacyjnych ze społeczeństwem, załatwiających interesy dla siebie lub dla własnych środowisk partyjnych. W artykule wyjaśniam przyczyny zdrady elit fundamentalnych założeń ruchu „Solidarność” lat 1980-1989, która skutkuje odchodzeniem polskiego społeczeństwa od demokracji deliberatywnej, partycypacyjnej.

Słowa kluczowe: demokracja, upartyjnienie, makropolityczne badania pedagogiczne

Tym, co można uznać za zdobycie demokracji, jest uwzględnienie i poszanowanie (...) różnorodności, a w rezultacie umożliwienie jednostkom dokonywania różnorodnych wyborów, dotyczących zarówno ich życia prywatnego, jak i zakresu, i sposobu jej uczestnictwa we wspólnocie.

(Antoszewski, 2016, s. 7)

W związku z bieżącymi wydarzeniami politycznymi w oświacie mój dzisiejszy wykład – związany z tak piękną i jakże ważną dla mnie, ale zarazem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i dla polskiej pedagogiki uroczystością – będzie głosem do opublikowanego wykładu na temat kryzysu oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych (Śliwerski, 2016). Nie tylko możliwe, ale i konieczne jest wyczytywanie się w realizowanie celów rządzącej oświatą formacji partyjnej, która jest już kolejną od początku transformacji ustrojowej odwołującą się do środków

¹ Tekst wykładu wygłoszonego przez Prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego 5 grudnia 2016 roku z okazji nadania Mu tytułu Doktora Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

szeroko pojmowanej przemocy strukturalnej i symbolicznej wobec podmiotów i środowisk edukacyjnych. Nie dostrzegamy bowiem w sposobie sprawowania władzy – głównie przez resort edukacji – zmieniających się wśród jego kierownictwa i ekspertów ideologii politycznych, a zarazem przejawiania przez niektóre ekipy rządzące arogancji wobec społeczeństwa. Sprawia to, że urzędujący ministrowie mogą w dowolny sposób nie tylko rozstrzygać o losach rozwoju m.in. nauk o edukacji, ale także o ich zastosowaniu w podlegających nadzorowi władzy państwowej instytucjach oświatowo-wychowawczych. Może to także prowadzić do zniszczenia kultury, której nauka i edukacja są fundamentem i jednym z najważniejszych czynników jej (prze-)trwania i rozwoju.

Zgodnie z ideą Polski „samorządnej” – praktyka szkolna powinna stanowić wypadkową postanowień demokratycznie wybranej Rady Oświatowej, samorządów terytorialnych, nauczycielskich, rodzicielskich i uczniowskich, które by wzajemnie wpływały na ostateczne decyzje programowe i finansowe, wzajemnie się kontrolując i ograniczając. Szkoły powinny działać na zasadzie samorządności wewnętrznej, czyli decyzje powinni podejmować zarówno wychowawcy, jak młodzież (Towarzystwo Kursów Naukowych, 1980, s. 7-8). Dla opozycji w okresie PRL było oczywiste, że tylko w państwie demokratycznym, budującym społeczeństwo obywatelskie, szkoła i polityka władz centralnych, jakimi by one nie były, musi podlegać kontroli społecznej uwolnionej od struktur i mechanizmów sprawowania tej władzy, musi włączać do procesów zarządzania szkołami rodziców, uczniów i nauczycieli jako rzeczywistych partnerów. Szkoła bowiem ma spełniać funkcję subsydiarną wobec rodziców, którzy są prymarnymi i najważniejszymi podmiotami kształcenia oraz wychowywania własnych dzieci. Konieczna była zmiana na rzecz włączenia społecznych organów kontroli do opiniowania prac resortu, jeśli taki w ogóle musiałby istnieć, gdyż tylko w państwach autorytarnych władza kontroluje i ocenia samą siebie.

W ciągu minionego ćwierćwiecza niemalże każda rządząca partia polityczna potwierdziła swój wizerunek jako władzy odwracającej się od obywateli, antysolidarnościowej, tolerującej patologię we własnych strukturach i generującej ją w życiu publicznym, bezkrytycznej wobec własnych błędów i wypaczeń, nasilającej brutalizację kampanii wyborczych i niespełniającej składane społeczeństwu obietnice, nastawionej wyłącznie lub w dużej mierze na interesy własnych elit partyjnych, nowej klasy nomenklatury politycznej, sprzyjającej korupcji i bezpodstawnemu merytorycznemu sprawowaniu kluczowych funkcji w administracji państwowej czy samorządowej. Mimo odzyskania wolności żyjemy w nieustannej wojnie polsko-polskiej: MEN-sko-nauczycielskiej, kuratoryjno-samorządowej, samorządowo-kuratoryjno-dyrektorskiej, nauczycielsko-uczniewsko-rodzicielskiej itp. (zob. Przyszczypkowski, 2012; Śliwerski, 2015).

W Polsce nie ma dialogu polityków, władzy ze społeczeństwem, a więc podejmowania prób uzyskania porozumienia z narodem, gdyż dominuje typ pseudodialogu, a więc komunikacji rządu ze społeczeństwem nastawionej na osiągnięcie określonego celu, w którym liczy się przede wszystkim sukces, gdyż „dominuje elitystyczny [i medialny – K.W.] model dyskusji publicznej, (który) wyklucza z dialogu liczne kategorie społeczne” (Wódz, 2012, s. 35). Z każdą zmianą polityczną w polskim Sejmie, rządzie, urzędzie Prezydenta III RP nasilały się i stawały się coraz bardziej popularne metody zwalczania politycznej konkurencji na bazie

prowadzonej kampanii negatywnej, a więc opartej na złośliwym, agresywnym dyskredytowaniu rywali, pograżaniu ich i nieuczciwym obniżaniu racji programowych innych aktorów politycznych w wyniku uprawianej demagogii, ich stygmatyzacji w oczach opinii publicznej (Olszyk, 2013).

Po prawie 25 latach partyjnych rządów w oświacie, bo zaczęło się od 1993 roku, kiedy to lewica powróciła do władzy i mogła odzyskać prawo do centralistycznego zarządzania szkolnictwem, a potem każda już kolejna ekipa postsolidarnościowa poruszała się w wyźłobionych przez partyjną nomenklaturę koleinach etatystycznej ideologii, wszystkie reguły i formy uchwalonej przez „Solidarność” lat 1980-1989 wolnej, samorządnej, zdecentralizowanej oświaty zostały sukcesywnie złamane. Zamieniały się jedynie w rytuał: co powstrzymywała lewica, odraczała prawica, co liberałowie postanowili przyspieszyć czy skrócić, lewica lub prawica postanowiły opóźnić, wydłużyć lub pogłębić. Ruch obywatelskiego protestu w okresie PRL opowiedział się za modelem demokracji uczestniczącej, demokracji w ważnym sensie bezpośredniej, opartej na zinstytucjonalizowanej formie powszechnej, publicznej debaty społecznej — demokracji deliberacyjnej, debatującej. W tak projektowanym ustroju społeczno-politycznym oświata publiczna miała opierać się na trzech, ściśle powiązanych z sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności.

Spółczeństwo, w tym przede wszystkim nauczyciele, których kolejne pokolenie wchodziło do szkolnictwa, zdążyło się już tym rytuałem nasycić i znudzić, a prof. Aleksander Nalaskowski trafnie nazwał to wypalaniem przez polityków „przestrzeni szkolnej” (Nalaskowski, 1997), w której nie obowiązują już zasady samorządnej oświaty. Wypalenie zawodowe znamionuje tu także wyczerpanie się solidarnościowego projektu oraz bezsilność środowisk nauczycielskich i naukowych wobec etatystycznej ideologii władztwa opartego na sile publicznych finansów i hierarchicznej strukturze bezwzględnej podporządkowania się wszystkich podmiotów partyjnemu centrum — MEN. Kierujący szkolnictwem ustawicznie mogą antagonizować środowisko nauczycielskie, zmieniając system awansu zawodowego, utrzymując penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego oraz pozorując współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji tak, by nie miało partycypacyjnego charakteru. Nawet projekt liderów czy przywództwa edukacyjnego rozbija się o taflę biurokratycznie egzekwowanego autorytaryzmu, który pozwala władzom oświatowym wykorzystywać system szkolny do manipulowania społeczeństwem. Fundamentalnym powodem takiego stanu rzeczy jest etatystyczna makropolityka edukacyjna polskiego państwa, którego władze oświatowe działają na zasadzie korporacyjnej piramidy.

Wyłaniane w wyniku wyborów kolejne formacje władzy w resorcie edukacji zamiast decentralizować i decentrować ustrój szkolny, prowadzą do kreowania rzekomo nowych modeli szkoły w gorszej centralizacji. Co gorsza, premierzy rządów wszystkich stron politycznych oddawali ministerstwo edukacji narodowej w ręce albo ministrów, albo ich decyzyjnego aparatu władzy o zaburzonych relacjach komunikacyjnych ze społeczeństwem, załatwiających interesy dla siebie lub dla własnych środowisk partyjnych. Polski system powszechnej, obowiązkowej edukacji przedszkolnej i szkolnej nadal jest niedostosowany do:

1. przemian ustrojowych, gdyż nie jest demokratyczny, ani nawet prodemokratyczny konserwując typowy dla państwa autorytarnego centralistyczny układ nadzoru i zarządzania. Demokracja wymaga nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiernie ważne jest przygo-

- towywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji;
2. zmian i oczekiwań społecznych, bowiem radykalnie lekceważy rodziców oraz prawnych opiekunów dzieci i młodzieży w sytuacji, gdy w świetle Konstytucji i Ustawy o systemie oświaty szkoła ma pełnić rolę pomocniczą wobec rodziny. Traktowanie rodziców czy innych, a pozaszkolnych wychowawców jako pożytecznych partnerów jedynie w umacnianiu autorytetu nauczycieli, dyscyplinowaniu uczniów i wspomagananiu usługowo-materialnemu pozbawia ich w tej placówce podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci;
 3. wyników badań naukowych, gdyż lekceważy osiągnięcia nauk społecznych i humanistycznych w zakresie psychologii rozwojowej, uczenia się i pedagogiki szkolnej oraz porównawczej, ale też i ekonomicznych w zakresie hamowania rozwoju adekwatnej do nauk o zarządzaniu oraz socjologii kultury makrosystemowego i mikrosystemowego zarządzania instytucjami edukacyjnymi;
 4. przebiegu procesów globalnych, głównie w zakresie nowych kultur komunikacji, powszechnego dostępu do źródeł informacji i wiedzy oraz włączania nowych technologii jako jednego z kluczowych narzędzi konstruktywistycznej dydaktyki.

W okresie transformacji edukacja nie stała się źródłem zachodzących w kraju przemian. W tej sytuacji edukacja nie wyjdzie z dysfunkcyjnych rozwiązań, destrukcyjnych ram i toksycznych procesów, gdyż proponuje się jej jedynie zamianę rozwiązań, które takimi wcale nie są i nie będą. Co gorsza, uderzają one w fundamentalny czynnik socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży, jakim jest rodzina. Oferuje się rozwiązania, które pomijają konstytucyjnie oraz wynikające z międzynarodowych konwencji, wskazujące na jedynie pomocniczą rolę szkoły wobec rodziny. Wspólnota partycypacji wychowawczej rodziców w szkole publicznej może powstać tylko wówczas, kiedy spełnione zostaną co najmniej trzy współzależne warunki, a mianowicie wzajemności, partnerstwa i jawności.

Nie bez powodu Kancelaria Sejmu zablokowała wydanie zamówionej w poprzedniej kadencji książki Andrzeja Antoszewskiego pt. *Współczesne teorie demokracji*, w której autor pisze:

Stosunkowo wcześniej dojrzałe demokracje europejskie — takie jak Grecja czy Węgry — stopniowo przeistaczają się w neoliberalne demokracje populistyczne, odrzucające indywidualizm jako podstawę ładu społecznego i konieczność ograniczania władzy rządzących jako niezbędny składnik ładu politycznego. Powoduje to, że rozważania o świetlanej przyszłości demokracji ustępują miejsca dyskursowi o erozji ideałów, jej kryzysie i drogach jej przewycięzania. Coraz więcej empirycznie uzasadnionych argumentów przemawia za oceną, że nie ma już miejsca na taką obronę demokracji, która traktuje ją, jakby „w swych założeniach i uzasadnieniach była czymś oczywistym”. Oznacza to, że dyskusja na temat zalet i wad demokracji nie tylko nie została zamknięta, ale może ożyć na nowo z jeszcze większą mocą (Antoszewski, 2016, s. 6).

Właśnie dlatego konieczne jest prowadzenie badań makropolitycznych do wzmocnienia kontrademokracji rozumianej jako umiejętności odczytywania na nowo w zglobalizowanym świecie — w tym w nieustannie pro-

wadzonej także przez polskie rządy – manipulacji społeczeństwem w dziedzinie oświaty i wychowania. Kierujący resortem edukacji odwołują się bowiem do marketingu politycznego, przyjmując wobec oświatowego środowiska postawę arogancji, zdarza się, że i pogardy, bez względu na fakty i racjonalność krytyki ich działań. Zakładają bowiem, że powodów kolejnej zmiany większość obywateli nie zrozumie i nie zweryfikuje ich przesłanek, zaś władza i tak „swego zdania nie zmienia, niezależnie od tego, jakie argumenty by nie padły. (...) z wiarą i fanatyzmem nie da się przecież dyskutować na argumenty i programy” (Waśko, 2012, s. 6). Trwająca już ponad 11 lat wojna polsko-polska sprawiła, że większością „ludzi rządzą najprostsze emocje, skutecznie pobudzane przez elektronicznych szamanów. I to z tymi emocjami, z którymi nie da się dyskutować, przegrywa rozum” (Waśko, 2012, s. 8).

Socjologom badającym w pierwszych latach transformację państwa brakowało modeli teoretycznych dla diagnoz społecznych. Musieli zatem posilkować się dostępnymi modelami analitycznymi, z których każdy, w jakiejś mierze, pozwalał na uchwycenie typowych dla powyższego systemu uwarunkowań, występujących w nim procesów, mechanizmów i ich następstw. Model totalitarny pozwalał na opis i wyjaśnienie ustroju socjalistycznego w kategoriach makropolitycznych. Model strukturalno-funkcjonalistyczny dopełniał wiedzę na temat instytucjonalnej roli władzy i struktur społecznych w procesie podejmowania przez nie decyzji politycznych. Model kultury politycznej sprzyjał badaniu postaw i zachowań obywateli w państwie totalitarnym, a model rozwoju ukierunkowywał badaczy na jego ewoluowanie w zależności od zmian gospodarczych, społecznych itp. Modele pluralistyczne jako antynomie modeli państw totalitarnych sprzyjały dostrzeżeniu różnych grup interesów, rozwoju korporacjonizmu, władzy lokalnej itp. Wreszcie model biurokracji pozwalał na wyjaśnianie funkcjonowania aparatu administracyjnego i struktur politycznego sprawowania władzy w państwie, zaś model relacji „patron-klient” sprzyjał uwzględnieniu w diagnozach społecznych zjawisk związanych z dojściem do władzy, rozwijaniem się w jej obrębie różnych wpływów, paternalizmu, korupcji, nepotyzmu itp.

Po 27 latach wolności mamy do czynienia z systemowo już umocnioną demoralizacją, przez którą Andrzej Szahaj rozumie łamanie fundamentalnych zasad państwa prawa, państwa demokratycznego zawłaszczanego przez grupy interesów. Osiągają one sukces dzięki tzw. układom, dojściom do klasy urzędniczo-politycznej oraz biznesowej, nepotyzmowi, korupcji i nieuczciwości. Demoralizacji klasy politycznej towarzyszy i wspiera ją zdrada klerków, części elit dostrzegających szansę na szybkie wzbogacenie się dzięki lokalnej postawie wobec władzy. Sprzyjają politykom skutki kapitalizmu kognitywnego, w którym następuje „dematerializacja pracy”, a więc przejście od stabilnej pracy fizycznej, technicznej jako dotychczas dominującej w gospodarce do pracy niestabilnej, o nieprzejrzystych relacjach ekonomicznych, a o charakterze intelektualnym, usługowym, gdzie skłania się ludzi do działań wbrew własnym interesom czy wartościom, gdzie schlebia się przeciwności, gdyż znaczenie ma lojalność, uległość, konformizm wobec zwierzchników i tzw. kompetencje miękkie, jak „umiejętność manipulowania ludźmi i ich emocjami, nie zaś manipulowania rzeczami” (Szahaj, 2014, s. 85). Nie bez znaczenia jest tu ingerencja aparatu władzy państwowej w rozstrzyganie o tym, co jest demokracją, a co nie jest, co jest zgodne z Konstytucją, albo nie jest. Jak stwierdza filozof Andrzej Szahaj: „jest to granie wedle reguł nam narzuconych i używanie języka, który pochodzi z otoczenia wrogiemu pojmowaniu wykształ-

cenia jako wartości samej w sobie. (...) podporządkowanie wszystkich dziedzin naszego życia logice rynkowej jest przepisem na uczynienie go pozbawionym głębszej wartości” (2014, s. 200).

Władza etatystyczna kraju o wolnorynkowej gospodarce, gdzie ma miejsce także otwarty przepływ i dostęp do różnych idei i doświadczeń edukacyjnych w wyniku procesu globalnej komunikacji, sterowanie szkolnictwem odgórnie jest wejściem w konflikt już nie tylko z podmiotami odpowiedzialnymi za wdrażanie narzucanych im zmian, rozwiązań, ale także w jeszcze silniejszy spór ze społeczeństwem, które jest już świadome narzucanych dzieciom i młodzieży różnic w „nadbudowie” procesu kształcenia oraz ich politycznych uwarunkowaniach. 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 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, chyba że ona sama może stać się trampoliną, windą wynoszącą ich ku górze. Władze resortu edukacji zachowały dla siebie monopol na reformy wewnętrzne, a więc stosunki własnościowe, ekonomikę, zarządzanie, wyposażenie szkół itp., wyłączność na konstruowanie podstaw programowych kształcenia ogólnego, w tym lektur szkolnych, na plan i organizację procesu kształcenia, na stosunki społeczne, np. nie naruszalność hierarchii i autorytaryzmu.

Dynamika przemian w postmodernistycznych społeczeństwach zredukowała prowadzenie badań prognostycznych, które powinny być podstawą reformowania systemów szkolnych. Andrzej Janowski zwrócił uwagę na zanik takich badań i analiz w polityce oświatowej już w 2000 roku, lokując przyczynę tego stanu rzeczy w załamaniu się pozytywistycznej wiary w ich sens, w tym także w możliwości aplikowania wyników badań w praktyce.

Tendencja do budowania alternatywnych scenariuszy rozwoju edukacji jest racjonalną reakcją na niepewność co do przyszłości. Scenariusze pozwalają poprzedzić mentalnie konsekwencje prądów zarysowujących się w społeczeństwie i związanych z nimi decyzji edukacyjnych. Budowanie scenariuszy jest więc próbą „zaglądania w przyszłość” po to, by dopiero na podstawie przeanalizowanych wariantów scenariuszy móc stwierdzić, który stan rzeczy jest najbardziej pożądany i dopiero potem przystępować do planowania kroków do niego wiodących (Janowski, 2000, s. 11).

Ważne jest budowanie scenariuszy rozwoju oświaty w taki sposób, by nie pomijać w nich drażliwych problemów oraz w wystrzony 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).

Zmiany w świecie zachodzą niezwykle dynamicznie, kryzysowo, a w niektórych regionach rewolucyjnie, toteż stają się coraz bardziej nieprzejryste dla perspektywnego planowania rozwiązań w edukacji młodych pokoleń. Widać tę tendencję także w UNESCO, które swoje ostatnie raporty prognostyczne wydawało w latach

80.-90. XX w. Sprawującym władzę wciąż jednak wydaje się, że polityką oświatową można zarządzać informacyjnie, propagandowo, by uzyskać akceptację, która bardzo szybko może i przekształca się w opór i kontestację. Być może powód zanikania badań prognostycznych, makropolitycznych wynika z faktu, że wymagają one od uczonych interdyscyplinarnego podejścia do problematyki oświaty, gdyż ta nie może być redukowana wyłącznie do wąsko rozumianej pedagogiki szkolnej, w tym pedeutologii. Niestychanie ważną kwestią jest zatroszczenie się przez przedstawicieli nawet przeciwstawnych partii politycznych o konsensus wokół spraw edukacji w kraju.

Niestuszenie tak 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. Polskiej oświacie potrzebna jest strukturalna, programowa i metodyczna rewolucja, by z każdym kolejnym rokiem nie marnować na nią środków publicznych. Oświata i nauka nie są od tego, by reagować na doraźne sytuacje kryzysowe w państwie i doniesienia z różnego rodzaju sondaży diagnostycznych, w tym kreowanych przez podległe MEN ośrodki badań oświatowych, gdyż od procesu kształcenia i wychowania są wykształceni i ustawicznie uczący się profesjonalni pedagodzy, wychowawcy, nauczyciele i terapeuci. Szkoły jako instytucje publiczne i niepubliczne nie są w stanie zmieniać społeczeństwa, gdyż są lustrzanym odbiciem jego przekonań i tradycji. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, bowiem część obywateli opowiada się za przystosowywaniem dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejącej kultury, inna zaś część oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian.

Sterujący obecną reformą systemu szkolnego z tzw. „tylnego fotela” historyk literatury i kulturoznawca Andrzej Waśko doskonale oddał w jednej ze swoich książek nie tylko mentalność krytykowanego przez niego przed pięć laty rządu PO i PSL, formacji liberalnego permisywizmu, ale także ujawnił przesłanki obecnie nam miłośniców panującej koalicji sił prawicowych. Zamiast czystej władzy opartej na sile rzekomego chaosu i propagandy, przywraca się konserwatywny ład, odbudowując system wartości i wyregulowując mechanizm społeczny tak, „żeby właściwi ludzie znaleźli się na właściwych miejscach” (Waśko, 2012, s. 16). Krakowski uczony przyznaje, że każda władza w zamian za głosy wyborcze, daje

(...) ludziom to, czego chcą. (...) Niech nas za to pokochają i niech nam dadzą władzę ludzie tacy, jacy są, a nie tacy, jacy być powinni. A wtedy powiedzmy im, że to za co nas pokochali, to tylko narracja. Że okłamywaliśmy ich chcąc wygrać, ale teraz, kiedy już władzę mamy, nie będziemy rozdawać chleba i organizować igrzysk, co im obiecywaliśmy, tylko wprowadzimy oszczędności, żeby Polska nie zbankrutowała i chcemy, żeby nam w tym pomogli, bo sami nie damy rady (Waśko, 2012, s. 9).

Mamy zatem do czynienia z powrotem do osadzenia edukacji *na fundamencie transcendencji*, oparciu kształcenia i wychowania na trwałych zasadach moralnych w duchu odpowiedzialności za dobro całego społeczeństwa, w tym interesu władzy, która za nimi się opowiada.

Autor ten zapowiadał **wdrażanie wizji odwróconego układu odniesienia**, której jesteśmy właśnie świadkami. Doznające jej elity trzech fal „Solidarności” nie rozumieją powodów zaistnienia radykalnego odwrotu od nowoczesności, która degradowała struktury społecznych relacji i świadomość historyczną Polaków. Przytłaczająca większość Polaków jest niedoinformowana w związku z poddawaniem jej w ostatnich latach intensywnym manipulacjom rządzących, którzy swoją narrację ze społeczeństwem opierali na nowoczesnym micie politycznym i poprawności politycznej. Ów mit odnawiał naiwną wiarę w postęp, przyspieszoną modernizację kraju, lekceważąc i degradując w sferze kultury i ducha godność człowieka oraz suwerenność narodową.

W świecie, gdzie wszystko jest dozwolone, bunt jest możliwy tylko jako własne zaprzeczenie: wezwanie do przywrócenia zakazów, odmowa dalszego łamania zasad, reakcja żądająca powrotu do stabilnej hierarchii i formy. W świecie, gdzie nie ma czego konserwować, konserwatysta – paradoksalnie skazany jest na bunt (Wąsko, 2012, s. 9).

Na pytanie, czy po siedemnastu latach obecnego ustroju szkolnego jego zmiana jest właściwa, odpowiedź może być zarówno negatywna, jak i pozytywna. Tego typu głębokie przekształcenia są konieczne szczególnie wówczas, kiedy wyniki badań naukowych sygnalizują coraz poważniejsze niedostatki i błędy systemu szkolnego. Sama jednak struktura szkolnictwa jakości wykształcenia nie poprawi. Powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego jest błędem, gdyż zupełnie lekceważy wyniki wieloletnich badań, m.in. prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, które dowodziły tak kluczowych patologii, jak powiększający się stan analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego wśród uczniów ówczesnych klas 6-8 oraz zupełnej nieefektywności kształcenia w systemie klasowo-lekcyjnym. Także z badań tego pedagoga każdej ze stu 45-minutowych jednostek lekcyjnych wynika, że ponad 20 minut każdej lekcji okazywało się czasem straconym dla indywidualnego rozwoju uczniów szkół publicznych.

Wąsko przyznaje: „Zgoda, że konserwatystom grozi doktrynerstwo i autorytarne ciągoty” (2012, s. 20), odwołując nas od przeświadczenia, że bezduszny ideolog z aspiracjami dyktatorskimi nie ma żadnej konieczności. Nie może jednak uniknąć jej zaistnienia, jeśli konserwatyści sami nie będą analizować własnych błędów i słabości. Tych przecież wykluczyć się nie da, gdyż życie nie jest odwzorowaniem dzieł literackich, niezależnie od tego, jak dalece można w nich odczytać najpiękniejsze przesłania czy proroctwa. Mroźek przenikliwie wskazywał na to, „że ładu społecznego nie da się ustanowić wyłącznie na zasadzie rozumu, bez miłości i autentycznej wiary w coś, co nie jest porządkiem formalnym, ale co nadaje sens samemu istnieniu tego porządku” (Wąsko, 2012, s. 16). Tam konserwatyzm zaś nie jest tego porządku jedyną wykładnią. Powrót zatem do nieelastycznego i nieprzystającego do zmieniających się w globalnym świecie warunków kształcenia ustroju szkolonego sprzed 1999 roku nie poprawi jakości wykształcenia młodych Polaków. Obecna formacja polityczna wchodzi w ten sam model z pominięciem wyników badań pedagogów, politologów, ekonomistów i socjologów, w świetle których etatystyczna polityka oświatowa straciła rację jakiegokolwiek zdolności do realizowania założeń w ustawie o systemie oświaty celów i wartości. Trudno zatem, żeby nauczyciele raz jeszcze zawierzyli władzy, aktywnie włączając się w systemową zmianę, która nie znajduje ani naukowych, ani społecznych

przesłanek, natomiast jest ponowną grą o władzę określającą polityczną poprawność w duchu przeciwstawnej do dotychczasowej ideologii.

O ile można przyznać rację Andrzejowi Waśko, że oryginalna, nie imitacyjna polska kultura i humanistyka, uległa w III RP marginalizacji, to jednak nie dlatego, że została wyparta przez rządowych czy zagranicznych „dilerów rozprowadzających po polskiej prowincji intelektualne wyroby importowane” (2012, s. 86), tylko z powodu systemowej blokady narzucania szkolnictwu, nauczycielom, uczniom i ich rodzicom jedynie słusznych, bo korzystnych dla realizacji celów politycznych każdej władzy, reform top-down określanych przez Z. Kwiecińskiego mianem „epidemii sterowanej” (Kwieciński, 1982, s. 122). Sprawujący dzisiaj władzę uprawiają politykę tak, jak poprzednicy, w języku dzieci, skoro rezygnują z realnego porozumienia z coraz lepiej już wykształconym społeczeństwem. Każdy minister może dowolnie wykorzystywać publikacje naukowe, raporty z badań, także tych wcześniej cenzurowanych przez resort edukacji czy wydawnictwo sejmowe, by demokrację zamieniać „w fasadę, za którą kryją się paternalistyczne rządy oligarchów lub słabo maskowany autorytaryzm” (Waśko, 2012, s. 10).

Tak partie lewicowe, jak i liberalne zlikwidowały etos obywatelski, dziwiąc się wynikiem badań międzynarodowych, z których wynikało, że Polaków cechuje najniższy wskaźnik kapitału społecznego. Elity bardziej troszczyły się o to, by Polacy nie wtrącali się do spraw państwa, małej, lokalnej i wielkiej ojczyzny, gdyż mieli być luźną zbiorowością konsumentów i prekariatem, lojalnymi pracownikami globalnych korporacji. Postkomunizm nie wyłonił i nie wykształcił z siebie szerokiej obywatelskiej elity, która byłaby połączona „współnotą celów państwowych, opartą na odziedziczonej tożsamości narodowej” (Waśko, 2012, s. 146). Nic dziwnego, że obecny rząd upomina się o obowiązywanie podstawowych zasad moralnych, historycznych, kulturowych, by nie rozszerzało się w Polsce zjawisko rehabilitacji zła. Czy tego chcemy, czy nie, będziemy musieli podejść synergicznie do polityki oświatowej, opierając politykę na racjonalnej współpracy rządzących z badaczami, ale i uwzględnić potrzeby podmiotów zmian edukacyjnych. Prof. Zbigniew Kwieciński pisał o tym na początku lat 80. XX wieku jako modelu planowej zmiany kooperacyjnej w jej pozytywnym wariacie. Jest on możliwy wówczas, kiedy gotowi są do współdziałania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego wszyscy partnerzy „gry kooperacyjnej” do budowania 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, 1982, s. 122).

Szkola o tyle jest i będzie potrzebna młodemu pokoleniu XXI wieku, o ile pomoże mu w odczytywaniu sensu życia, którego brak prowadzi do różnego rodzaju psychicznej traumy czy zaburzeń osobowościowych. Nie stworzymy społeczeństwa obywatelskiego bez odwoływania się do wartości dobra, prawdy, szczęścia czy piękna, a więc do tych absolutnych, ponadczasowych idei, które współtworzą nasze człowieczeństwo, zobowiązując każdą jednostkę ludzką do przekraczania własnych ograniczeń i do ujawniania jej potencjalnych możliwości rozwojowych. Życie w nicości oznacza bowiem egzystencję w sterylnej kulturze, a więc w kulturze bez wizji przeszłości czy przyszłości, bez organizujących ją zasad, bez wyraźnych wartości i autorytetów.

Bibliografia

- Antoszewski A. (2016). *Współczesne teorie demokracji*. Warszawa: Wyd. Sejmowe.
- Janowski A. (2000). *Szkoła obywatelska – Amerykańskie doświadczenia – Polskie potrzeby*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kwieciński Z. (1982). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem. *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania*, IV, z. 135.
- Nalaskowski A. (1997). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy lat 90*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Olszyk S. (2013). *Stereotyp wroga w walce wyborczej w Polsce (1991-2011)*. Toruń: Duet.
- Przyszczykowski K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Studia Psychologia i Pedagogika nr 179. Poznań: WN UAM.
- Szahaj A. (2014). *Kapitalizm drobnego druku*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Śliwerski B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2016). Makropolityka badań oświatowych. W: *Acta Universitatis Casimiri Magni. Doctores Honoris Causa. Bogusław Śliwerski. Doctor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*. Bydgoszcz: Wyd. UKW w Bydgoszczy.
- Towarzystwo Kursów Naukowych (1980). *List Otwarty do Nauczycieli i Wychowawców*. Zakłady Graficzne NOWA, lipiec.
- Waśko A. (2012). *Poza systemem*. Kraków: ARCANA Sp. z o.o.
- Wódz K. (2012). Dyskurs publiczny – dialog obywatelski – partycypacja publiczna. W: K. Wódz, P. Kulas (red.), *Governance i wyzwania partycypacji publicznej*. Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.

Summary

The crisis of democracy in the light of macropolitical educational research

In the transition period in Poland from 1989 till 2016 education did not become a source of ongoing changes in the country. Subsequent formations of power, selected through elections, instead of decentralizing school system, led to the creation of allegedly new models of school in a corset of centralism. To make matters worse, the prime ministers of consecutive governments from different political parties, taking into account their own or party interests, employed the ministry of national education (or their decision-making power apparatus), who disturbed communicational relationships with the public. In this article I explain the reasons for betrayal of fundamental assumptions of the “Solidarity” movement in the years of 1980-1989 by elites. As a result Polish society abandoned the deliberative and participatory democracy.

Keywords: democracy, party dependency, macropolitical educational research