

Bogusław Śliwerski¹  <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

SOCJOHISTORYCZNE PODEJŚCIE DO ANALIZ USPOŁECZNIENIA POLSKIEJ EDUKACJI W DUCHU KONSERWATYWNEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W LATACH 1980–2021

A Sociohistorical Approach to the Analysis of the Socialization of Polish Education in the Spirit of Conservative Pedagogical Thought in the Years 1980–2021

S u m m a r y: The subject of socio-historical research is the analysis of the genesis, evolution, and waste of the socialization of Polish education in the spirit of conservative pedagogical thought. The author takes into account three principles according to Gérard Noiriel: 1) finding the past in the present, 2) finding real people and groups socially involved in educational changes in Poland after the collapse of totalitarianism, 3) recognizing the essence and manner of exercising power in the school system. In the spirit of conservative pedagogical thought, the author answers the question of how it happened that the Polish political elite of the period of systemic transformation rejected the potential of reforming schools within social institutions as participating communities.

K e y w o r d s: democracy, education policy, conservative ideology, education, school, participation, school councils

¹ Bogusław Śliwerski – prof. zw. dr hab., dr h.c., pedagog, kierownik Katedry Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego, prof. zw. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie; przewodniczący Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów; członek wielu towarzystw naukowych polskich i zagranicznych. Autor znakomitych książek naukowych i podręczników akademickich, między innymi: *Współczesne teorie i nurty wychowania* (1998, IX, ed. 2015); *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania* (2009); *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (2012); *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu* (2013); *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* (2015); *Meblowanie szkolnej demokracji* (2017); *Książki (nie) godne czytania?* (2017); *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty* (2017); *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016* (2018); *Pedagogia harcerskiego wychowania* (2018). Adres do korespondencji: ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź; e-mail: boguslawsliewski@gmail.com.

Wstęp

Metodologicznym uzasadnieniem podjęcia problemu uspołecznienia polskiej edukacji w świetle źródeł konserwatywnej myśli pedagogicznej stał się dla mnie ten nurt badań w naukach społecznych, który rozwija się we Francji od 15 lat, integrując wokół problematyki ewolucji idei socjologicznych w świecie historyków, socjologów, politologów i antropologów. Moje dotychczasowe studia i analizy koncentrowały się na polityce oświatowej podporządkowanej lewicowym i liberalnym formacjom politycznym². Natomiast mniejszą uwagę poświęcałem nurtom konserwatywnej myśli pedagogicznej, nie dlatego, że nie dostrzegałem ich znaczenia, ale z bardziej prozaicznego powodu. Były one bowiem w dużej mierze nieobecne w działaniach prawicowych partii politycznych, gdyż ich sprawstwo zostało w latach 2005–2007 mocno ograniczone z jednej strony koniecznością budowania koalicji rządowej przez Prawo i Sprawiedliwość, jako najsilniejszą partię na polskiej prawicy, z partnerami nacjonalistyczno-populistyczno-ludowymi, jakimi były Liga Polskich Rodzin i Samoobrona. Z drugiej zaś strony odwoływano się bardzo wybiórczo do nurtów skrajnej myśli prawicowej dwudziestolecia międzywojennego, która niemalże całkowicie rozmijała się z myślą wychowawczą Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ale i Papieża Jana Pawła II³.

Analizujący rozwój wychowawczej myśli Kościoła katolickiego od początku XIX wieku aż do współczesności ks. Stanisław Dziekoński wyróżnił trzy jego fazy, w trakcie których zmieniało się posłannictwo wychowawcze Kościoła na świecie. Był to okres ewoluowania rozumienia pojęcia wychowania, opisu i rekonstrukcji źródeł jego uzasadnień, celów, środków oraz metod pedagogicznego oddziaływania na dzieci we wszystkich środowiskach wychowawczych, a więc także w szkołach. Wiedzę tę skonfrontowałem z pedagogiką świecką i jej tożsamością naukową na przestrzeni powyższego okresu, co nadal nie jest w polskiej debacie naukowej dostrzegane. Być może także w środowisku katolików świeckich nie dopuszcza się tej wiedzy do świadomości publicznej. Mam jednak nadzieję, że niniejsze studium pozwoli dostrzec konieczność uwzględnienia w toczących się w Polsce od 2015 roku transformacji politycznej i kulturowej nie tylko zmian systemowych w szkolnictwie, ale również wprowadzania do polityki oświatowej rozwiązań

² Por. Bogusław Śliwerski, *O marnotrawieniu ideałów i wartości oświatowej „Solidarności”*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*, red. Ewa Syrek (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010): 352–361; tenże, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013).

³ Por. Stanisław Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków* (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2004); Bogusław Śliwerski, „Pedagogia Prymasa Tysiąclecia Kardynała Stefana Wyszyńskiego”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 7 (2021): 19–35; tenże, „Pedagogia chrześcijańskiej służby Bogu, bliźnim i ojczyźnie Kardynała Stefana Wyszyńskiego”. *Forum Pedagogiczne* 2 (2021): 17–35.

częściowo nieadekwatnych do wspomnianego posłannictwa Kościoła, które były charakterystyczne dla II fazy przemian katolickiej myśli wychowawczej⁴.

Jak pisze Gérard Noiriel,

[...] „socjohistoria” nie jest żadną nową teorią, którą należałoby aplikować, by przyczynić się do dalszego postępu w rozwoju nauki. Chodzi tu raczej o „skrzynkę z narzędziami”, w której naukowiec może znaleźć takie instrumenty, jakie będą mu potrzebne do rozwiązania konkretnego problemu naukowego, z jakim spotyka się w swojej pracy⁵.

Tak pojmowaną kulturę rozwoju i analizy myśli społecznej tworzyli wcześniej tacy wybitni filozofowie jak: Louis Althusser, Michel Foucault, Jacques Derrida czy Pierre Bourdieu. We Francji powstało nawet czasopismo naukowe podejmujące problematykę badań socjohistorycznych, zatytułowane „Genèse. Histoire et sciences sociales”, rozwijające interdyscyplinarne podejście w tym zakresie. Pojawiło się nawet zagrożenie, że socjohistoria – jak pisze G. Noiriel – stanie się w naukach społecznych swoistego rodzaju „supermarketem”. Do tego jednak nie doszło. „Tak, jak ludzie nie muszą znać praw anatomii, żeby potrafili chodzić, tak i socjohistorycy nie muszą opanować epistemologii historii, aby być dobrymi naukowcami”⁶.

Nie jest to nowy paradygmat badań naukowych, chociaż można wykorzystać do jego charakterystyki metaforę gry w karty, która rządzi się swoimi regułami. G. Noiriel pisze o trzech kluczowych dla badań socjohistorycznych zasadach:

- 1) „Zasada odnajdywania przeszłości w teraźniejszości, a więc odnajdywania historyczności świata, w którym żyjemy. Jej źródłem są nauki historyczne i metody badań historycznych”⁷. Człowiek nawet nie uświadamia sobie tego, jak w otaczającą go rzeczywistość wpisana jest dziejowość jej instytucji, przestrzeni, praw, struktur mentalnych itp. Nie da się zaczynać życia od nowa. Socjohistoryk, dociekając przeszłości w teraźniejszości, może wydobyć na światło dzienne przymus, który wpływa na nasze działania.
- 2) „Zasada poszukiwania realnych jednostek w kolektywnych wspólnotach (proletariat, burżuazja, partia, państwo itp.)”⁸. Jej źródłem jest socjologia i metody badań socjologicznych. Dla socjohistoryka nie ma tak rozumianych kolektywnych osób, gdyż istnieją tylko jednostki, toteż w ramach badań powinien on dekonstruować owe wspólnoty, by rozpoznać występujące w nich realne jednostki i relacje, do jakich dochodzi między nimi w wyniku działania.

⁴ Patrz: Dziekoński, *Rozwój*.

⁵ Gérard Noiriel, *Uvod do sociohistorie*, tłum. Pavel Sitek (Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012), 9.

⁶ Tamże, 10.

⁷ Tamże, 11.

⁸ Tamże.

3) „Zasada rozpoznawania istoty i sposobu sprawowania władzy przez jednostki w społecznych relacjach”⁹. Celem badań socjohistoryka powinno być zdystansowane wobec polityki wyjaśnianie społecznych problemów cierpienia, niesprawiedliwości i form dominacji, które istnieją w każdej społeczności. Badania socjohistoryczne są zatem dociekaniami genezy fenomenów, które stają się przedmiotem zainteresowań poznawczych, by stwierdzić, w jakim stopniu przeszłość wpływa na ich stan teraźniejszy. Być może bowiem następuje po latach odwrót od formułowanych idei i ich wdrażania do praktyki oświatowej. Już sama refleksja na temat stosunków władzy w toku najnowszych dziejów odsłania techniki jej sprawowania w naszym społeczeństwie, jak np. techniki biurokratyczne prowadzące do wyegzekwowania od jednostek posłuszeństwa, konformizmu czy rodzenia się oporu w wyniku solidarności społecznej, czy wykorzystywania języka i środków komunikacji celem panowania nad społeczeństwem przez stygmatyzację, budzenie nienawiści między ludźmi itp.

Przedmiot badań

Przedmiotem analiz jest idea uspołecznienia szkolnictwa polskiego, jego demokratyzacji oraz plany jej wdrażania w ramach polityki oświatowej państwa. W literaturze pedagogicznej odnajdziemy wiele podejść do uspołecznienia szkoły: szkoła otwarta, środowiskowa, szkoła skoncentrowana na życiu społecznym, szkoła nowoczesna czy szkoła jako teren ekspresji osobowości. Kiedy analizujemy pedagogiczne modele szkoły, musimy postrzegać tę instytucję jako całość, a więc nie tylko uczęszczających do niej uczniów i pracujących z nimi nauczycieli, ale także nadzór pedagogiczny, organ prowadzący, rodziców i społeczność lokalną. Nie jest zatem łatwo osiągnąć zbieżność postaw wobec demokracji i uspołecznienia edukacji publicznej jako jednego z ogniów ustroju politycznego państwa. Istniejący układ zależności często niszczy integrację wewnętrzną lub uniemożliwia jej zaistnienie.

Mówiąc o modelu szkoły, zwłaszcza gdy chodzi o rozumienie potoczne, mamy zazwyczaj na myśli zespół wyobrażeń o celach i zadaniach szkoły oraz jej organizacji mogącej najlepiej zapewnić osiągnięcie owych celów, o formach działania mogących zaspokoić odczuwane potrzeby społeczne¹⁰.

Powstanie „Solidarności” w 1980 roku zapoczątkowało w dziejach powojennej oświaty szanse powołania w ustroju szkolnym organu, którego zadaniem byłaby demokratyzacja i wychowywanie młodzieży do społeczeństwa obywatelskiego. Uspołecznienie szkolnictwa miało zapewnić personalistyczny, podmiotowy nurt przekształcania szkół państwowych w szkoły publiczne, by zapobiec skłonnościom

⁹ Tamże, 12.

¹⁰ Tadeusz Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny* (Warszawa: PWN, 1977), 103.

dyktatorskim, autorytarnym czy ewentualnej samowoli i nadwładzy ministrów oświaty, kuratorów, dyrektorów szkół czy nauczycieli wobec uczniów oraz ich rodziców. Organy społeczne, jakimi powinny być powołane do życia Krajowa Rada Oświatowa, wojewódzkie rady szkół oraz rady szkół, miały inicjować funkcje samoobronne dla tych podmiotów, których dobro fizyczne, moralne czy intelektualne mogłoby być zagrożone. Przewidywano także ich funkcję diagnostyczną polegającą na rozpoznawaniu bieżących dysfunkcji, ale i potrzeb uczniów oraz nauczycieli, jak i wspomagającą proces wychowania.

Pedagogami opowiadającymi się za uspołecznieniem szkolnej edukacji i polityki oświatowej byli Aleksander Kamiński i Julian Radziewicz. Ten pierwszy nie dożył transformacji ustrojowej, zaś ten drugi rozwijał ideę uspołecznienia w tzw. drugim obiegu, dzięki czemu ówczesna opozycja miała znakomitego eksperta do spraw samorządności szkolnej, która była równie ważna jak samorządność obywatelska. Konieczność odstąpienia od modelu centralistycznie sterowanego szkolnictwa na rzecz strategii subsydiarności państwa wobec oświaty oraz oddolnego tworzenia szkół przez społeczności lokalne rodziców, nauczycieli i uczniów A. Kamiński uzasadniał następująco:

Jeśli szkoła ma nie tylko uczyć, lecz i wychowywać, jeśli wychowanie w szkole ma zmierzać głównie ku zaszczepianiu i utrwalaniu obywatelskich postaw i jeśli te postawy mają „wyrastać” z gruntownie przyswojonej motywacji społeczno-moralnej – to proces wychowawczy szkoły powinien polegać nie tylko na intelektualnym zjednywaniu młodych umysłów dla tych celów, lecz także (a raczej przede wszystkim) na takiej organizacji życia szkolnego, która zapewni uczniom praktykowanie pożądaných zachowań społecznych¹¹.

Demokratyczną myśl łódzkiego pedagoga społecznego szerzej rozwijam w innym miejscu¹², podobnie jak teorię uspołecznienia szkół w podejściu J. Radziewicza¹³. Demokrację w szkołach należy rozpatrywać na dwóch płaszczyznach:

- 1) zewnętrznej – dotyczącej zwiększenia autonomii szkoły wobec władz administracyjnych, podporządkowanie jej oddziaływaniom decyzyjnym samorządnych sił społecznych, jakimi miały stać się samorządy terytorialne, organizacje rodziców oraz krajowe, terenowe rady szkół i rady szkolne;
- 2) wewnętrznej – polegającej na wzmacnianiu wewnętrznych mechanizmów samoregulacyjnych przez wypracowanie mikrosystemów dydaktyczno-wychowawczych, a w związku z tym – systemu podejmowania

¹¹ Aleksander Kamiński, „Organizacja życia społeczności uczniowskiej”. W: *Szkoła wychowująca*, red. Tadeusz Wiloch (Warszawa: WSiP, 1978), 117.

¹² Bogusław Śliwerski, „Uspołecznienie edukacji w pedagogii Aleksandra Kamińskiego”. W: *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. Ewa Marynowicz-Hetka, Hanna Kubicka, Mariusz Granosik (Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2004): 386–390.

¹³ Śliwerski, *O marnotrawieniu*, 352–361.

wewnątrzszkolnych decyzji zespołowych i indywidualnych, ściśle związanych z kompetencjami osób działających w szkole¹⁴.

Szkoła uspołeczniona to taki typ placówki oświatowej, w której niezależnie od tego, kto jest jej właścicielem (państwo, osoby prywatne, gmina, Kościoły i grupy wyznaniowe czy stowarzyszenia społeczne), ośrodki decyzyjne dotyczące treści, form i metod edukacji mieszczą się w niej samej. Stanowi pewien szczególny typ samorządnej wspólnoty, w której to, co istotne, jest wzajemnie uzgadniane przez wszystkie podmioty i środowiska związane z procesem edukacji. Szkoła uspołeczniona miała ewolucyjnie stawać się wspólnotą pierwszych między równymi: nauczycieli z uczniami i rodzicami, wspólnotą, w której wszyscy będą uznawać te same zasady postępowania i wspierając się, dążyć do tych samych celów wychowawczych. Nie chodziło zatem wyłącznie o spłaszczenie hierarchii zależności służbowych i przeniesienie uprawnień decyzyjnych z wyższych na niższe szczeble zarządzania szkołą. Istotne dla tego procesu miało być stopniowe rozszerzanie kompetencji każdej osoby w szkole i związanych z nią organach oraz podmiotach z nią współpracujących do takiego stanu, w którym każdy będzie mógł i chciał decydować lub uczestniczyć w decydowaniu o sprawach dotyczących jego samego, jego dzieci i środowiska socjalizacyjnego.

Wprowadzenie regulacji prawnych na rzecz uspołecznienia szkół oraz wdrażanie uczniów, rodziców i nauczycieli do współdecydowania o normach społeczno-moralnych w placówce mogło służyć wzmocnieniu ich działań prospołecznych, bezinteresownych, allocentrycznych, w wyniku których byłaby kształtowana autonomia moralna osób oraz spójność relacji w szkole jako wspólnocie edukacyjnej, samowychowawczej i samorządnej. Istotne znaczenie ma w tym procesie ochrona autorytetów moralnych, przestrzeganie prawa do odrębności przekonań, tolerancji dla innych, zdolności do współodczuwania i rozwijania się wyższych uczuć oraz troska o powstawanie wewnątrzgrupowych norm moralnych regulujących uznanie przez uczniów tego, co jest dobre, a co złe.

Podłoże ideologiczne, doktrynalne oczekiwanych zmian oświatowych

Ideologie edukacyjne są wyrazicielkami interesów poszczególnych grup, klas czy narodów, zbiorowości ruchów politycznych lub religijnych, dążąc do narzucania swych partykularnych celów i interesów społeczeństwu oraz do zdominowania w nim innych ludzi. Są one nośnikami apriorycznie przyjmowanych przez ich wyznawców wartości, poglądów czy wyobrażeń o świecie i przekonania o możliwościach

¹⁴ Julian Radziejewicz, „Samorządność szkolna podstawą wychowania demokratycznego”. *Rocznik Pedagogiczny* 115 (1992): 11–17.

ich realizacji, co znaczy, że nie podlegają procesowi dowodzenia ani empirycznej weryfikacji. Albo zatem ktoś akceptuje daną ideologię, albo ją odrzuca. Wyróżnia się trzy najważniejsze typy ideologii, które w ostatecznym kształcie rywalizują między sobą także w ramach prowadzonej przez władze polityki. Są to konserwatyzm, liberalizm i lewica (nurt radykalny)¹⁵. Teresa Hejnicka-Bezwińska odnosi te trzy zasadnicze ideologie do edukacji, wskazując zarazem na to, jak zmieniały się w toku dziejów, wyznaczając charakterystyczny zasięg reform szkolnych w ramach polityki oświatowej rządów.

Nakładając na tak wyodrębnione ideologie szkoły typologię ideologii edukacyjnych dzisiaj wykorzystywaną, można by powiedzieć, że przykładem:

ideologii konserwatywnej jest ideologia szkoły rzymskiej,

ideologii liberalnej jest ideologia szkoły ateńskiej,

ideologii radykalnej jest ideologia szkoły hellenistycznej¹⁶.

Nie można nie zwrócić uwagi na to, że ruch obywatelskiego protestu przeciwko reżimowej władzy w okresie ostatniej dekady PRL miał zróżnicowane, a nie monistyczne ideologiczne źródła oporu. O ile sfery ekonomiczna i socjalna państwa były kontestowane przez środowiska lewicowo-liberalne, o tyle dziedzina edukacji publicznej ewidentnie została podporządkowana ruchom prawicowo-liberalnym¹⁷. Dla badań polityki oświatowej przez pedagogikę kluczowe stają się zatem funkcje szkoły w skali mikroświata życia wszystkich jej podmiotów (nauczycieli, uczniów i ich rodziców), ale także jej otoczenia makropolitycznego (nadzór organu prowadzącego i organu nadzoru pedagogicznego wszystkich szczebli), bowiem składa się on z wielu równoprawnych oraz sprzecznych ze sobą, rozproszonych rzeczywistości. Jednocześnie „świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się”¹⁸.

W okresie PRL konserwatywna w swej większości część społeczeństwa marzyła o tym, by szkoła przestała tkwić w świecie ze zmurszałymi murami idei socjalistycznych i zredukowanych do tej ideologii myśli dydaktycznej, w tym metodycznych rozwiązań, gdyż te, niezależnie od indoktrynacyjnej funkcji, nie przystawały do dydaktyki kognitywistycznej ani też do akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży,

¹⁵ Por. *Leksykon politologii*, red. Andrzej Antoszewski, Ryszard Herbut (Wrocław: Wydawnictwo Atlas 2, 1997); *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, red. Robert E. Goodin, Philip Pettit, tłum. Cezary Cieśliński, Marcin Poręba (Warszawa: Książka i Wiedza, 1998); P. Śpiewak, *Ideologie i obywatele* (Warszawa: Biblioteka Więzi, 1991).

¹⁶ Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności* (Warszawa: Wydawnictwo'69, 1997), 76.

¹⁷ Por. Adam Leszczyński, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania* (Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal, 2020).

¹⁸ Zbyszko Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji* (Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor, 1995), 20.

ale oddalały uczniów od konstruktywistycznych sposobów i źródeł zdobywania wiedzy oraz umiejętności. Polska pedagogika szkolna miała wyjść poza horyzont ówczesnego usytuowania edukacji szkolnej w paradygmacie psychologii i dydaktyki behawioralnej, instrumentalnej, adaptacyjnej. Jak pisał Bogdan Suchodolski, polscy pedagodzy niestety opowiadali 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”¹⁹.

Szkoła w PRL była organizowana i prowadzona na wzór biurokratycznych instytucji państwowych, by realizować cele zgodne z zasadą politycznie wyznaczanej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach, które były określane przez centralistyczną władzę Komitetu Centralnego PZPR. Do maksimum starano się wykluczyć z funkcjonowania edukacji przypadek (los), humanistyczną orientację dydaktyczną, ale i nauczycielską niezależność, twórczość i uczniowską autonomię, co stało się możliwe dzięki temu, że postępowanie jednostek w szkołach było determinowane roszczeniami władz oświatowych, które wynikały z ideologii socjalizmu²⁰. Dla opozycji w okresie PRL wydawało się 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, powinna zarazem włączać do procesów zarządzania edukacją rodziców, uczniów i nauczycieli jako rzeczywistych partnerów.

W latach 70. zrodził się w Polsce ruch oświaty niezależnej rozumiany jako forma oporu wobec istniejącego systemu totalitarnego oraz jako szansa emancypacji społeczeństwa ku kształtowaniu kompetencji do udziału w transformacji ustrojowej²¹. 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 przede wszystkim opozycyjni politycy i działacze społeczni, tacy jak Jacek Kuroń, Władysław Frasyniuk i Adam 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

¹⁹ Bogdan Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia* (Warszawa: WSiP, 1983), 18.

²⁰ Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami* (Kielce: Wydawnictwo ZNP, 1996).

²¹ Wit Mader, *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce* (Londyn: Polska Macierz Szkolna, 1988); Kazimierz Przyszczykowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiedzy oporem, emancypacją i transformacją* (Poznań – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, 1993); Bogusław Śliwerski, „ZHP a ruchy alternatywne”. W: tegoż, Wojciech Śliwerski, *Tylko dla instruktorów*, 3–32 (Kraków: Harcerska Oficyna Wydawnicza, 1989); Jerzy Parzyński, *Ruch harcerski Rzeczypospolitej 1983–1989* (Kraków: Krakowska Oficyna Wydawnicza, 1991).

„Solidarność”, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Komitet Ochrony Praw Dziecka. Pluralistycznej dyskusji oświatowej służyły także organizowane przez B. 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. XX wieku cechowało pojawienie się obywatelskich, opozycyjnych inicjatyw i stowarzyszeń oświatowych, jak między innymi: 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”.

Postulaty solidarnościowej opozycji dotyczyły radykalnych zmian w szkolnictwie, które dotyczyły nie tylko zarejestrowania niezależnego związku zawodowego, poprawy warunków socjalnych i płacowych nauczycieli, likwidacji cenzury, tym samym działania niezależnej prasy oraz wydawnictw, wolności badań naukowych, powołania Krajowej Rady Oświatowej, a nade wszystko desakralizacji ideologii marksistowsko-leninowskiej, dekomunizacji programów kształcenia. Zostały one poprzedzone diagnozą elit księży katolickich oraz świeckich działaczy oświatowych, pedagogicznych, naukowych aktywnych w ruchach opozycyjnego podziemia, powoływanych *ad hoc* klubach i zespołach eksperckich²².

Istotną rolę odegrał w tym procesie Papież Jan Paweł II, którego homilie, encykliki (podobnie jak kazania, wykłady i publikacje Prymasa Polski Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz ks. prof. Józefa Tischnera) wzmacniały ducha narodowego oporu przeciwko reżimowi. Głoszone idee wolności narodowej i prawdy były ściśle powiązane z etyką, konsekwentnie otwierając Kościół na różnice między ludźmi, by nie odtrącać i nie potępiać osób innych orientacji światopoglądowych, seksualnych, kulturowych czy inaczej myślących. Dla znaczenia demokracji partycypacyjnej kluczowa była rozprawa Karola Wojtyły, w której jeden z ostatnich rozdziałów dotyczył kategorii uczestnictwa człowieka w życiu społecznym. Jak pisał autor: „Postawa solidarności jest «naturalną» konsekwencją faktu, że człowiek bytuje i działa wspólnie z innymi. Jest też podstawą wspólnoty, w której dobro wspólne

²² Zob. Ireneusz Krzemiński, *Solidarność 1980* (Warszawa: Wydawnictwo Grup Politycznych WOLA, 1989); Mader, *Walka*; Anna Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956 (próba modelu)* (Warszawa: NOWA, 1981); Alain Touraine, *Solidarność. Analiza ruchu społecznego 1980–1981*, tłum. Andrzej Krasieński (Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności, 2010).

prawidłowo warunkuje i wyzwała uczestnictwo, uczestnictwo zaś prawidłowo służy dobru wspólnemu, wspiera je i urzeczywistnia”²³.

Było oczywiste, że idea uczestnictwa przenikała do solidarnościowych elit jako zobowiązanie moralne do zapewnienia w wyniku edukacji oraz jej uspołecznienia możliwości partycypacyjnego współdziałania rodziców i uczniów z nauczycielami w rozwiązywaniu codziennych problemów wychowawczych, a także konfliktów społecznych. Już jako Papież Jan Paweł II upominał się w trakcie pielgrzymek do kraju o podmiotowość społeczeństwa, o prawo do współdecydowania i solidarności w relacjach międzyludzkich. Dzięki sile oporu polskiego Kościoła katolickiego Polacy nie przegrali wojny o wolną Polskę, o wyzwolenie z sowieckiego socjalizmu, o opuszczenie świata pogardy wobec człowieka, przemocy i kłamstwa, by budować solidarne społeczeństwo współodpowiedzialności oraz wrażliwości na sprawy świata. „Wartość personalistyczna, która zasadniczo tkwi w fakcie spełniania czynu przez osobę, zawiera w sobie cały szereg wartości przynależnych albo do profilu transcendencji, albo integracji, gdyż wszystkie one na swój sposób stanowią o spełnieniu czynu, a równocześnie każda jest jakąś wartością dla siebie”²⁴.

Ogromną siłą duchowego i społecznego oporu w PRL był dziesięćmilionowy ruch „Solidarności”, do której przystąpiło 80 procent nauczycieli i naukowców. Był to ruch nadziei na wolność, którą Polska odzyskała jako pierwsze państwo w bloku socjalistycznym w ramach zawartych porozumień między ówczesną władzą a opozycją przy Okrągłym Stole. Okres transformacji ustrojowej po 1989 roku doprowadził (w wyniku walk o władzę formacji politycznych) do zacierania się nie tylko w naszym kraju różnic programowych znaczeń środowisk politycznych odwołujących się do ideologii lewicy, liberalizmu czy konserwatyzmu. Polityka etatyzmu, centralizacji, kumulowania władzy realizowana była przez partie lewicowe, liberalne i prawicowe. Reprodukują one te same mechanizmy, które doskonale sprawdzały się w okresie istnienia PRL.

Marnotrawstwo potencjału uspołecznienia szkół w okresie III RP

Pierwszy impuls do zmiany systemu oświatowego w duchu postulatów „Solidarności” na przełomie lat 1989 i 1990 dał minister edukacji Henryk Samsonowicz. Wystosował on do dyrektorów i nauczycieli szkół publicznych list, w którym nie tylko apelował, ale i zachęcał środowisko pedagogów do „oddolnego” reformowania oświaty w kierunku demokratyzacji zarządzania, samorządności i autonomii każdej

²³ Karol Wojtyła, *Osoba i czyn*, wydanie drugie poprawione i uzupełnione (Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1985), 351.

²⁴ Tamże, 327.

szkoły wraz z jej podmiotami. Władze oświatowe postanowiły stworzyć nauczycielom prawną możliwość wyboru własnej drogi rozwoju i kształcenia innych oraz wyzwolenia się z pozostałości po pedagogice socjalistycznej, zaś im, rodzicom i uczniom umożliwić autentyczną partycypację w procesie uspołecznienia szkół. Zarządzeniem Nr 62 z 1989 r. oraz nowelizacją Ustawy o systemie oświaty w dn. 7.09.1991 roku stworzono podstawę dla legalistycznie pojmowanej autonomii i demokratyzacji edukacji szkolnej. Rolą dyrektorów szkół i nauczycieli było sięgnięcie do tych instrumentów, by poszerzyć granice swojej autonomii oraz samorządności, a także suwerennie decydować o innowacyjnym podejściu do realizacji programów kształcenia i wychowania, o stylu i sposobie prowadzenia zajęć, zasadach funkcjonowania szkoły czy o efektach pracy. Władze oświatowe postsocjalistycznego państwa nie tylko nie chciały sprawować w resorcie rządów typowych dla PRL, ale wyraźnie dostrzegały nadzieję w uspołecznionym systemie oświatowym jako koniecznej części składowej nowego państwa warunkującego skuteczność i trwałość pożądanych w nim zmian społeczno-politycznych. Opowiedziano się za kreowaniem społeczeństwa rządzącego się demokratycznymi prawami i regułami życia, decydując się między innymi na decentralizację i demonopolizację ustroju szkolnego.

Dążenia rządu do przełomu ustrojowego wspierał Kościół katolicki. Znamiennej cechą tego zaangażowania było opublikowanie przez Prymasowską Radę Społeczną dokumentu pt. *Problemy wychowania w Polsce roku 1990*, w którym wyeksponowano zadania wychowawcze i edukacyjne stojące przed polskim społeczeństwem. Uważano, że istnieje ważna

potrzeba odejścia od komunistycznego systemu wychowania, przewyciężenia jego skutków w sferze programów, metod, form działania, ich treści i języka, organizacji instytucji pedagogicznych, postaw i stylu pracy zatrudnionych w nim pedagogów, sposobów myślenia rodziców i dzieci. Wynikające z tej potrzeby zadania obejmują przede wszystkim:

- [k]ształtowanie w wychowankach i w wychowawcach potrzeby i zdolności życia w prawdzie oraz samodzielnego i świadomego dokonywania wyborów wartości;
- [w]prowadzenie różnorodności programów wychowania i kształcenia oraz stwarzanie realnych możliwości ich wyboru poprzez odpowiednią organizację instytucji pedagogicznych;
- [z]apewnienie dzieciom, rodzicom i pedagogom poczucia bezpieczeństwa przez likwidację głównych przyczyn lęków szkolnych związanych z dotychczasowym, w znacznym stopniu represyjnym, charakterem szkoły. Przyczyny te obejmują: wymagania programowe niedostosowane do potrzeb, możliwości i oczekiwań uczniów, bezwzględną zależność uczniów od nauczycieli i nauczycieli od wielu różnych zwierzchników, mało merytoryczne kryteria oceny pracy nauczycieli i uczniów, brak realnego wpływu rodziców na pracę szkoły²⁵.

²⁵ „Problemy wychowania w roku 1990. Dokument Prymasowskiej Rady Społecznej 1990”. *Tygodnik Powszechny* 32 (1990): 3–4.

Zachęcało to nauczycieli do wewnętrznych zmian edukacyjnych, wprowadzania innowacji oryginalnych lub naśladowczych, których inicjatorem i realizatorem mógł być nauczyciel jako profesjonalnie odpowiedzialny refleksyjny praktyk. Innowacyjność dydaktyczno-wychowawcza była oddolnie inicjowanym przez nauczycieli autorskim ruchem przemian oświatowych w mikrospołeczności, między innymi dzięki powyższym zmianom legislacyjnym. Wiele z niekonwencjonalnych, oryginalnych, jak i jedynie powierzchownie modernizujących szkolną rzeczywistość innowacji miało miejsce w szkolnictwie publicznym. Powstawało nie tylko tysiące klas i programów autorskich, ale także pierwsze rady szkół, a nawet wojewódzkie rady oświatowe (w ówczesnych województwach opolskim i śląskim).

Jednak w okresie transformacji ustrojowej po 1989 roku proces ten został radykalnie zatrzymany, począwszy od powrotu w 1993 roku do władzy w resorcie edukacji formacji postkomunistycznej, która utorowała następującym po niej koalicjom partyjnym możliwość przywrócenia i utrwalania polityki etatystycznej w oświacie, a więc restytucji centralistycznej strategii zarządzania nią, oraz przywracania w podstawach programowych kształcenia ogólnej wartości wynikających z ideowego programu partii władzy. Zaniechany został w Polsce kurs na zrównoważoną decentralizację państwa, w tym systemu oświaty.

Niewydolność państwa resortowego jest widoczna jak na dłoni, ale można odnieść wrażenie, że nie wszyscy to dostrzegają. Do pewnego stopnia może to być skutek wieloletniej działalności propagandy i cenzury. Z drugiej strony są i tacy, którzy nie chcą dostrzec, jak niewielkie są rzeczywiste możliwości naprawy tak silnie scentralizowanego państwa, bo nakazuje im to – powiedzmy otwarcie – interes grupowy i osobisty. Po prostu pewne kręgi wołają, kosztem interesu publicznego, utrzymać swoją wysoką pozycję, którą dać im może jedynie scentralizowane państwo typu resortowego²⁶.

Z istniejących w naukach społecznych strategii reformowania oświaty w III RP stosowana była przez kolejne formacje rządzące po 1993 roku jedynie strategia sterowania odgórnego typu „top-down”, a więc dyrektywnego, autorytarnego zarządzania placówkami oświaty publicznej, które utrwalalo ich formalno-organizacyjny charakter. Utrzymano do dziś pionową i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowalność całego ustroju szkolnego oraz jego subsystemów nadzorczych. Taki system zarządzania prowadzi do dysfunkcjonalności szkolnictwa w sytuacjach kryzysowych, rozwoju biurokratyzmu, bałaganu organizacyjnego, rodzi konflikty kompetencyjne między organami władz oświatowych, sprawiając, że kontrola społeczna złego zarządzania szkolnictwem stawała się coraz bardziej nieskuteczna. Etatyzm jest w swej istocie nurtem upaństwowiania szkół wbrew założonym w ustawie celom

²⁶ Stanisław Sławiński, *Reforma szkolna III Rzeczypospolitej* (Warszawa: WSiP, 1996), 7.

i wartościom kierunkowym edukacji²⁷ oraz w sprzeczności z Konstytucją III RP, która jednoznacznie określa subsydiarną rolę państwa w tym zakresie²⁸. Doktryna etatyzmu bywa jednak ustawicznie wykorzystywana przez kolejne władze polityczne do zmian pedagogicznych wpływów w duchu preferowanej ideologii edukacyjnej²⁹, a także do uczynienia niejako „własnością” nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców.

Trafnie zdiagnozował patologię polityki oświatowej III RP prawniczy poseł Ryszard Legutko, obciążając winą za brak naprawy polskiej szkoły nie tylko czynniki obiektywne, wśród których głównym jest masowość kształcenia, spowodowana także przez prawniczych polityków,

którzy wymyślili reformę, jakiej nie powstydziliby się gorliwi orędownicy edukacyjnego postępu. Wina niemała leży też po stronie owych specjalistów od oświaty, licznej i wielce wpływowej grupy ludzi, którzy robią kariery zawodowe na ciągłym mieszanu w szkolnych strukturach i programach, którzy doktoryzują się i habilitują z komiksów, prac grupowych i zamiany nazwy „egzamin” na „sprawdzanie kompetencji”, powołując się nieustannie na uczonych amerykańskich (tak jak kiedyś ich starsi koledzy powoływali się na uczonych radzieckich). Grupa ta od kilku dziesięcioleci zajmuje się reformowaniem polskiej szkoły, a im więcej reformuje, tym bardziej deklaruje swoją przydatność do przeprowadzenia kolejnych reform. Gdyby kompetencje mierzyć praktycznymi skutkami, to grupa ta, której nie udało się osiągnąć żadnego, nawet najmniejszego sukcesu, a której działanie stanowi ciąg żałosnych porażek, powinna już dawno być odsunięta od jakiegokolwiek wpływu na szkołę³⁰.

Zapewne korzystna dla lewicowych oraz liberalnych środowisk politycznych ideologia pragmatyzmu w polityce oświatowej i celach kształcenia młodych pokoleń sprawiła, że także konserwatyści odwrócili się od idei uspołecznienia szkół. R. Legutko pisał w 2002 roku, że

w Polsce niepodległej zawiedli się wszyscy ci, którzy sądzą, że wprowadzenie demokracji doprowadzi do uszlachetnienia przestrzeni życia zbiorowego. [...] Nabożność wobec demokracji, jaka emanuje zewsząd, niedobrze wpływa na polskie samopoczucie. Rozpowszechnione stało

²⁷ Ustawa Prawo Oświatowe, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186> [dostęp: 28.12.2021].

²⁸ Zasada pomocniczości i wsparcia społecznego w polityce państwa wyraża się w dwóch strategiach: 1) negatywnej – polegającej na tym, że władze różnych szczebli oraz kręgów nie powinny przeszkadzać osobom lub grupom społecznym w podejmowaniu inicjatyw i własnych działań, nie blokować ich energii, pomysłowości, zaradności, wyobraźni czy wytrwałości dla dokonania oryginalnych przedsięwzięć, mających na celu tak dobro wspólne, jak i cele partykularne; 2) pozytywnej – sprowadzającej się do podtrzymywania przez władze wyżej wymienionych atrybutów jednostek lub grup społecznych, a nawet – w razie potrzeby – uzupełnianie czy wspomaganie ich wysiłków, które w danym momencie lub przez krótki czas nie są samowystarczalne. Zob. Chantal Millon-Delsol, *Zasada pomocniczości*, tłum. Czesław Porębski (Kraków: Wydawnictwo Znak, 1995).

²⁹ Gerald L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, posłowie Bogusław Śliwerski (Gdańsk: Wydawnictwo Pedagogiczne, 2003).

³⁰ Ryszard Legutko, „W stronę umysłowej pospolitości”. *Rzeczpospolita* (9 XII 2001), http://new-arch.rp.pl/artykul/368269_W_strone_umyslowej_pospolitosci.html [dostęp: 14.11.2006].

się lamentowanie nad stanem naszego systemu. W dużej części te lamenty są uzasadnione, ale w niemalym zakresie wynikają z naiwnych, wygórowanych i nierealistycznych oczekiwań, jakie mamy w odniesieniu do ustroju. Wzdychamy za jakąś demokracją dojrzałą, mądrą, normalną, często spoglądając na kraje zachodnie, które z oddali jawią się nam jako ustroje piękne i szlachetne. Z bliska demokracje dojrzałe wyglądają zupełnie inaczej, a jeśli nad nami górują, to nie swoją demokratycznością, ale raczej tym, co z demokracją w żaden sposób nie jest związane, na przykład rządami prawa³¹.

Istotnie, z każdym rokiem transformacji mieliśmy zatem do czynienia z postępującym marnotrawieniem idei samorządnej oświaty i uspołecznienia w niej szkół, gdyż nie tylko władze oświatowe nie chciały doprowadzenia do końca procesu transformacji ustroju szkolnego zgodnie z ideą jego uspołecznienia, ale i rodzice, nauczyciele oraz uczniowie, nie znając tkwiących w prawie oświatowym możliwości powoływania rad szkolnych, pośrednio przyczynili się do zaniedbań w tym zakresie³². Odpowiedzialność za to ponoszą przede wszystkim politycy, którzy zlekceważyli szkolnictwo 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, ogólnopaństwowe, jako działania na rzecz dobra publicznego³³.

Marnotrawstwo jest efektem czynienia bezużytecznymi wartości, którymi w powyższym przedmiocie postulatów, wdrożeń i zaniechań było uspołecznienie szkolnictwa publicznego. Politycy doprowadzili do sytuacji, w której nie godzono się na „zagospodarowanie” kapitału osobowego, wiedzy, idei czy związanych z nimi dóbr materialnych i symbolicznych. Trwoniono zatem ludzkie myśli oraz dokonania, odżegnywano się od tej materii i ducha, by nie mogły one być należycie wykorzystywane, by nie mogły istnieć i promieniować na innych. Niewątpliwie tak rozumiane marnotrawstwo można analizować jako bezmyślne, przypadkowe, niezamierzone. Niestety, świadkowie takiego stanu wypaczania demokratyzacji państwa z udziałem edukacji nie reagowali skutecznie na straty wynikające z powyższego

³¹ Tenże, *Demokratyczna brzydota*. W: tegoż, *Raj przywrócony*, 105–112 (Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2005).

³² Bogusław Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996); tenże, *Edukacja autorska* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996); tenże, *Jak zmieniać szkołę?* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998); tenże, *Edukacja pod prąd* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001); tenże, *Program wychowawczy szkoły* (Warszawa: WSiP, 2001); tenże, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002); tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP* (Warszawa: WAIp, 2009); tenże, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012); tenże, *Diagnoza*; tenże, *Edukacja*; tenże, *Meblowanie*; tenże, *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych* (Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2020).

³³ Piotr Żuk, *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2007), 166.

marnotrawstwa. Filozof i historyk idei społecznych Marcin Król po 20 latach dosadnie podsumował okres transformacji ustrojowej:

My byliśmy także głupi, sądząc, że najgorsze cechy polskiego społeczeństwa zostały jakby zartarte czy też uszlachetnione przez „Solidarność”. W drugiej połowie 1990 roku było tak, jakby „Solidarność” w ogóle nigdy nie istniała. I tak jest do dzisiaj. Jednych to zdumiewa, innych boli. Ani śladu po „Solidarności”³⁴.

Zakończenie

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 oraz wypaczeń, nasilającej brutalizację kampanii wyborczych i niespełniającej składanych społeczeństwu obietnic, nastawionej wyłącznie lub w dużej mierze na interesy własnych elit partyjnych, nowej klasy nomenklatury politycznej, sprzyjającej korupcji i bezpodstawnemu merytorycznie sprawowaniu kluczowych funkcji w administracji państwowej czy samorządowej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa oraz bez uspołecznienia zarządzania nim nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości syndromu *homo sovieticus*³⁵.

Nie będziemy też w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju, bez względu na to, która formacja polityczna dojdzie do władzy. Edukacja powinna bowiem być dobrem ogólnonarodowym, którego problemy i strategie rozwoju są omawiane ponad partyjnymi interesami rządzących i opozycji. Dynamika relacji między edukacją a polityką od prawie 30 lat wcale nie prowadzi do wzajemnego zbliżenia między środowiskami politycznymi. Żle to wróży szkolnictwu na przyszłość, gdyż wszystkie podmioty edukacji znajdują się pomiędzy społeczno-politycznymi uwarunkowaniami procesu kształcenia a niespełnionymi przez postsolidarnościowe formacje polityczne marzeniami Polaków o edukacji zorientowanej między innymi na wiedzę i uspołecznienie młodzieży szkolnej.

Peter Berger i Thomas Luckmann wskazywali w swoich analizach socjologicznych na zagrożenia uniwersum symbolicznego, jakie mogą pojawiać się ze strony grup heretyckich, których aktywizacja społeczna rzutuje negatywnie na porządek instytucjonalny uprawomocniony przez to uniwersum. W Polsce mamy jednak sytuację, w której to nie grupy heretyckie, jakies mniejszości kulturowe, ale zmieniające

³⁴ Marcin Król, *Byliśmy głupi* (Warszawa: Czerwone i Czarne, 2015), 40.

³⁵ Józef Tischner, *Etyka solidarności* (Kraków: Znak, 1981).

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 wynika z tego właśnie procesu. „Funkcją bowiem «myśli panujących» jest legitymizacja owego panowania, a także przesłanianie charakteru panowania – ukazywanie interesów klasy panującej jako dobra ogólnospołecznego, a panujących myśli i przekonań jako prawdy uniwersalnej i powszechnie uznawanej”³⁶. Jak pisał z pozycji opozycyjnej pedagog, a zarazem prawniczy ekspert władz oświatowych, Stanisław Sławiński:

Jeśli nauczyciel jest pozbawiony wolności wyboru metod i narzędzi pracy, jeśli jest tylko „końcówką systemu”, czyli niemal bezosobowym „wykonawcą dekretów”, najczęściej prowadzi to wprost do ograniczenia poczucia odpowiedzialności za to, co z jego pracy wynika dla uczniów³⁷.

W III RP obserwujemy i doświadczamy zmieniającego się co kilka lat uniwersum symbolicznego, którego nośnikiem staje się klasa panująca, dysponująca tak siłą materialną, jak i duchową do stanowienia w tym obrębie o zakresie i jakości między innymi edukacji. Skoro każda władza, od lewicowej po liberalną czy pravicową, dąży do wytworzenia i utrzymania zgodnego z jej programem politycznym typu kultury, to opowiada się ona także za określonym typem człowieka-obywatela i pożądanymi z jej perspektywy rozwiązaniami oświatowymi. Dochodząc do władzy, podejmuje w pierwszej kolejności działania eliminujące rozwiązania poprzedników, a zarazem przeciwników politycznych, traktując sferę oświatową nie jako sferę publiczną, ale obszar partykularnych interesów. Wykorzystuje prawo i właśnie system oświatowy, szeroko pojmowane instytucje opiekuńczo-wychowawcze i socjalne, jako narzędzie do osiągnięcia tego celu. Nie bierze jednak pod uwagę tego, że konserwatyzm pedagogiczny stoi na straży wartości społeczno-moralnych, które nie wchodzą w konflikt z modelem demokracji partycypacyjnej.

Jest wprost odwrotnie, o ile rozumie się i akceptuje szkołę jako laboratorium demokracji, w którym uwzględnia się potrzeby i możliwości włączania uczniów, rodziców i nauczycieli w obszar współdecydowania o najważniejszych procesach, zdarzeniach bądź normach mających na celu poprawę jakości i efektywności realizacji celów kształcenia oraz wychowania młodych pokoleń. Nie naruszają one przecież istoty uzgadnianych w dialogu władz oświatowych z ekspertami od dydaktyki szkolnej podstaw programowych kształcenia ogólnego, o ile w ogóle dochodzi do takiego dialogu. Andrzej Waśko, odnosząc się do przywracanego w Polsce konserwatywnego ładu, podkreślał potrzebę odbudowania systemu wartości i wyregulowania mechanizmu zarządzania społeczeństwem.

³⁶ Żuk, *Struktura*, 154.

³⁷ Sławiński, *Reforma*, 14.

Doradca prezydenta przyznał, 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 rady³⁸.

Powrót edukacji opartej na *f u n d a m e n c i e t r a n s c e n d e n c j i*, kształceniu i wychowaniu na trwałych zasadach moralnych w duchu odpowiedzialności za dobro całego społeczeństwa, w tym interesu władzy, nie wymaga uspołecznienia szkolnictwa. Konserwatyści wdrażają zatem wizję odwróconego układu odniesienia w stosunku do postulatów pierwszej fali „Solidarności”, by przywrócić stabilną hierarchię władzy i formy jej sprawowania. Zdaniem Waśki „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”³⁹.

Tym samym odstąpiono od myślenia i działania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego, akcentującego „wspólność” edukacji dla wszystkich, bez względu na istniejące różnice światopoglądowe, których konfliktogenność miały kanalizować rady szkół, a także rady oświatowe. Jest to perspektywa interpersonalna i instytucjonalna, a więc rozpatrywana w skali mikro i mezo. Natomiast podejście do edukacji jako dobra w skali makropolitycznej oznacza, że ma stać się ona dla wszystkich członków społeczeństwa, bez względu na dzielące je różnice światopoglądowe, wyznaniowe, rasowe, narodowościowe itp., dobrem rzeczywistym, dostępnym, w którym i przez które każdy człowiek staje się lepszy lub przynajmniej ma możliwość taki się stać⁴⁰.

³⁸ Andrzej Waśko, *Poza systemem* (Kraków: Arcana, 2012), 9.

³⁹ Tamże, 16.

⁴⁰ Mieczysław Albert Krąpiec, „Dobro wspólne”. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*, tom 2 C–D (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2001), 628.

Aneks

Tabela 1. Pojęcie wychowania, jego podmiotów oraz rola wychowawcy w świetle analizy porównawczej S. Dziekońskiego (2004) dotyczącej posłannictwa myśli pedagogicznej Kościoła katolickiego na świecie od początku XIX wieku do posoborowej transformacji od drugiej połowy XX wieku (źródło: opracowanie własne na podstawie Dziekoński, *Rozwój*)

Kryterium	Od początku XIX wieku do Soboru Watykańskiego II	Sobór Watykański II	Od początku lat 90. XX wieku
Papieże	Pius VII (1800–1823) Leon XII (1823–1829) Grzegorz XVI (1831–1846) Pius IX (1846–1878) Leon XIII (1878–1903) Pius X (1903–1914) Benedykt XV (1914–1922) Pius XI (1922–1939) Pius XII (1939–1958)	Jan XXIII (1958–1963)	Jan Paweł II (1978–2005)

Kryterium	Od początku XIX wieku do Soboru Watykańskiego II	Sobór Watykański II	Od początku lat 90. XX wieku
<p>Pojęcie „wychowanie”</p>	<p>Wychowanie przez urabianie Leon XII <i>Aby nastolatkiowie nasycani byli katolickimi obyczajami i doktryną</i> (s. 33). Pius IX <i>Wychowanie jest wpajaniem młodzieży chrześcijańskich nauk i dobrych obyczajów</i> (s. 33). Pius XI <i>Sztuka wychowania polega na urobieniu człowieka na taką modłę, by umiał odpowiednio postępować w życiu i w ten sposób osiągnął przeznaczone dla siebie cel</i> (s. 34).</p>	<p>Wychowanie jako integralnie rozumiana formacja Pius XI Wychowanie jako integralnie rozumiana formacja wymaga [...] <i>czynnego i stopniowo coraz bardziej świadomego współdziałania dziecka ze swym wychowawcą</i>. Należy usunąć z wychowania <i>despotyzm i gwałt</i> (s. 41). Pius XII <i>Wychowawca powinien pobudzać spontaniczne zainteresowania uczniów oraz dodawać bodźca do żarliwej pracy</i>. Wychowanie jest <i>sztuką przystosowania się do wieku, temperamentu, zdolności oraz do potrzeb wychowanka</i>. Polega ono na <i>pomocy niesionej wychowankowi, czyli nie zaniedbuje całkowicie indywidualności i nie tłumi jej inicjatywy</i> (s. 41). [...] <i>każde zdrowe wychowanie mierza stopniowo do tego, aby zmniejszać wpływ wychowawcy i we właściwych granicach zwiększać autonomię wychowywanego</i> (s. 42).</p>	<p>Wychowanie jako wprowadzenie do samowychowania Wychowanka należy stopniowo wpro- wadzać do samowychowania. <i>Chodzi tu o udzielenie pomocy wychowankowi, która ma prowadzić do wyzwalania jego natural- nych potencji rozwojowych i zaszczepiania w nim wartości humanistyczno-religijnych przy równoczesnym kształceniu sumienia</i>. <i>W tej sytuacji pierwszym podmiotem i reali- zatorem wychowania staje się sam wychowa- nek</i> (s. 51). Jan Paweł II Wychowanie jest przede wszystkim obda- rzeniem człowieczeństwem – obdarzaniem obustronnym, czyli jest procesem, w którym <i>wzajemna komunika osób dochodzi do głosu w sposób szczególny</i> (s. 55).</p>

Kryterium	Od początku XIX wieku do Soboru Watykańskiego II	Sobór Watykański II	Od początku lat 90. XX wieku
Podmioty wychowania	<p>Leon XII Wychowanek jest przede wszystkim przedmiotem „urabiania”, któremu należy wpajać naukę chrześcijańskiej wiary i dobrych obyczajów (s. 6).</p> <p>Pius IX Młodzi też powinna być przeniknięta <i>nade wszystko bojaźnią Bożą i karmiona mlekiem pobożności.</i></p> <p>Pius XI Wychowanek jest przedmiotem chrześcijańskiego wychowania, który należy <i>urabiać do życia i cnoty nadprzyrodzonej</i> (s. 61).</p>	<p>Jan XXIII Wychowanie to wpajanie wychowankowi wielkich ideałów. Wychowawca powinien pobudzać osobowe działania wychowanka (s. 62). Deklaracja Soboru Watykańskiego II Wskazuje na konieczność zdobywania przez wychowanka [...] <i>coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytym kształtowaniu własnego życia. Wychowankowie, którzy zostali ochrzczeni, mają ponadto stawać się coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary. Oni sami stają się odpowiedzialni za prowadzenie własnego życia wedle nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy</i> (s. 63).</p>	<p>Jan Paweł II Autorem swojego życia jest sam człowiek, który powinien kierować sobą w sposób świadomy i celowy (s. 64). Czynnikiem przeskadzającym miłotym zrealizować w wychowaniu swą podmiotowość jest błędna koncepcja człowieka redukująca go do świata rzeczy, pozbawiająca go odniesień transcendentnych. Zamyka mu ona drogę wejścia do swego wnętrza, gdzie wszystkie działania mają swój początek. Uniemżliwia uchwycenie istotnych właściwości osoby, takich jak rozumność i wolność, które stanowią o jego godności (s. 65).</p>

Kryterium	Od początku XIX wieku do Soboru Watykańskiego II	Sobór Watykański II	Od początku lat 90. XX wieku
Rola wychowawcy	<p>Wychowawca jest głównym podmiotem wychowania, przyjmuje postawę „tresera”.</p> <p>Leon XII</p> <p>Wychowawca jest tym, który urabia wychowanków, nasycając ich dobrymi obyczajami i doktryną katolicką (s. 66).</p> <p>Pius XI</p> <p>Na wychowawcy jako głównym podmiocie wychowania spoczywa obowiązek urabiania wychowanka, polegający między innymi na poskramianiu złych skłonności i popieraniu dobrych.</p> <p>Pius XII</p> <p>Rola wychowawcy polega na „urabianiu” i „modelowaniu” wychowanka (s. 67).</p>	<p>Jan XXIII</p> <p>Zadaniem wychowawcy jest <i>dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych</i>. Wychowawca ma <i>dopomagać wychowankowi w zdobywaniu coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytych kształtowaniu własnego życia</i>. Winien <i>pobudzać wychowanka do oceny wartości moralnych wedle prawdziwego sumienia i do przyjmowania owych wartości przez osobisty wybór</i> (s. 69).</p>	<p>Jan Paweł II</p> <p>Podmiotowe traktowanie wychowanka nie eliminuje z wychowania wychowawcy. Jego obecność staje się nawet niezbędna. <i>Rola wychowawcy polega na udostępnianiu, przybliżaniu podmiotowi, który posiada swą autonomię, szeregu wartości stanowiących trwałe dorobek społeczności.</i></p> <p><i>Towarzysząc młodemu człowiekowi, ma pomagać w osiągnięciu jasności osądu i we wzmacnianiu woli, aby umiał dokonywać wyborów opartych na prawdzie i wolności, na dobru i ofiarności.</i></p> <p><i>Współczesny wychowawca musi ponadto umieć uważnie odczytywać znaki czasu, czyli dostrzegać pojawiające się wartości, które pociągają młodzież. W ten sposób ukaże to, co ma również istotne znaczenie dla samych wychowawców – respekt wobec duszy i ciała wychowanka (s. 71).</i></p>

Streszczenie: Przedmiotem socjohistorycznej refleksji jest analiza genezy, ewolucji i zmar-notrawienia społecznienia polskiej edukacji w duchu konserwatywnej myśli pedagogicznej. Autor uwzględnia trzy zasady zaproponowane przez Gérarda Noiruela: 1) odnajdywania przeszłości w teraźniejszości, 2) odnajdywania realnych postaci i grup zaangażowanych społecznie w zmiany oświatowe w Polsce po upadku totalitaryzmu, 3) rozpoznawania istoty i sposobu sprawowania władzy w systemie szkolnym. W duchu konserwatywnej myśli pedagogicznej autor odpowiada na pytanie, jak to się stało, że polskie elity polityczne okresu transformacji ustrojowej odrzuciły potencjał reformowania szkół w ramach organów społecznych jako wspólnot uczestniczących.

Słowa kluczowe: demokracja, polityka oświatowa, konserwatywna ideologia, edukacja, szkoła, partycypacja, rady szkół

Bibliografia

- Dziekoński, Stanisław. *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2004.
- Gołaszewski, Tadeusz. *Szkoła jako system społeczny*. Warszawa: PWN, 1977.
- Gutek Gerald L. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, posłowie Bogusław Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 1978.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo'69, 1997.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. *Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*. Kielce: Wydawnictwo ZNP, 1996.
- Kamiński, Aleksander. *Organizacja życia społeczności uczniowskiej*. W: *Szkoła wychowująca*, red. Tadeusz Wiloch, 117–131. Warszawa: WSiP, 1978.
- Krapiec, Mieczysław Albert. „Dobro wspólne”. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, tom 2 C–D. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2001.
- Król, Marcin. *Byliśmy głupi*. Warszawa: Czerwone i Czarne, 2015.
- Krzemiński, Ireneusz. *Solidarność 1980*. Warszawa: Wydawnictwo Grup Politycznych WOLA, 1989.
- Legutko, Ryszard. *Demokratyczna brzydota*. W: Ryszard Legutko, *Raj przywrócony*, 105–112. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej, 2005.
- Legutko, Ryszard. „W stronę umysłowej pospolitości”. *Rzeczpospolita* (9 XII 2001), http://new-arch.rp.pl/artukul/368269_W_strone_umyslowej_pospolitosci.html [dostęp: 14.11.2006].
- Leksykon politologii*, red. Andrzej Antoszewski, Ryszard Herbut. Wrocław: Wydawnictwo Atlas 2, 1997.
- Leszczyński, Adam. *Ludowa historia Polski. Historia wyczynu i oporu. Mitologia panowania*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal, 2020.
- Mader, Wit. *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*. Londyn: Polska Macierz Szkolna, 1988.
- Melosik, Zbyszko. *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor, 1995.
- Millon-Delsol, Chantal. *Zasada pomocniczości*, tłum. Czesław Porębski. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1995.
- Noiriel, Gérard. *Úvod do sociohistorie*, tłum. Pavel Sitek. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012.
- Parzyński, Jerzy. *Ruch harcerski Rzeczypospolitej 1983–1989*. Kraków: Krakowska Oficyna Wydawnicza, 1991.

- „Problemy wychowania w roku 1990. Dokument Prymasowskiej Rady Społecznej 1990”. *Tygodnik Powszechny* 32 (1990): 3–4.
- Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej, red. Robert E. Goodin, Philip Pettit, tłum. Cezary Cieśliński, Marcin Poręba. Warszawa: Książka i Wiedza, 1998.
- Przyszczykowski, Kazimierz. *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, 1993.
- Radziewicz, Julian. „Samorządność szkolna podstawą wychowania demokratycznego”. *Rocznik Pedagogiczny* 115 (1992): 11–17.
- Radziwiłł, Anna. *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948-1956 (próba modelu)*. Warszawa: NOWA, 1981.
- Sławiński, Stanisław. *Reforma szkolna III Rzeczypospolitej*. Warszawa: WSiP, 1996.
- Suchodolski, Bogdan. *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP, 1983.
- Śliwerski, Bogusław. *ZHP a ruchy alternatywne*. W: Bogusław Śliwerski, Wojciech Śliwerski, *Tylko dla instruktorów*, 3–32. Kraków: Harcerska Oficyna Wydawnicza, 1989.
- Śliwerski, Bogusław. *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Śliwerski, Bogusław. *Jak zmieniać szkołę?*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Śliwerski, Bogusław. *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP, 2001.
- Śliwerski, Bogusław. *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Śliwerski, Bogusław. *Uspołecznienie edukacji w pedagogii Aleksandra Kamińskiego*. W: *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. Ewa Murynowicz-Hetka, Hanna Kubicka, Mariusz Granosik, 215–235. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2004.
- Śliwerski, Bogusław. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIp, 2009.
- Śliwerski, Bogusław. *O marnotrawieniu ideałów i wartości oświatowej „Solidarności”*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*, red. Ewa Syrek, 352–361. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- Śliwerski, Bogusław. *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Śliwerski, Bogusław. *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- Śliwerski, Bogusław. *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer, 2017.
- Śliwerski, Bogusław. *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2020.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagogia Prymasa Tysiąclecia Kardynała Stefana Wyszyńskiego”. *Polska Myśl Pedagogiczna* 7 (2021): 19–35.
- Śliwerski, Bogusław. „Pedagogia chrześcijańskiej służby Bogu, bliźnim i ojczyźnie Kardynała Stefana Wyszyńskiego”. *Forum Pedagogiczne* 2 (2021): 17–35.
- Śpiewak, Paweł. *Ideologie i obywatele*. Warszawa: Biblioteka Więzi, 1991.
- Tischner, Józef. *Etyka solidarności*. Kraków: Znak, 1981.

- Touraine, Alain. *Solidarność. Analiza ruchu społecznego 1980–1981*, tłum. Andrzej Krasieński. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności, 2010.
- Ustawa Prawo Oświatowe, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186> [dostęp: 28.12.2021].
- Waśko, Andrzej. *Poza systemem*. Kraków: Arcana, 2012.
- Wojtyła, Karol. *Osoba i czyn*, wydanie drugie poprawione i uzupełnione. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1985.
- Żuk, Piotr. *Struktura a kultura. O uwarunkowaniach orientacji emancypacyjnych w społeczeństwie polskim*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2007.