



Kazimierz Zbigniew Kwieciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4993-5072>

Członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk

e-mail: zkwiecin@umk.pl

Agnotologia pedagogiczna (2). Ignorancja jako funkcja politycznego centralizmu i globalnego neoliberalizmu gospodarczego

Abstrakt

Jest to drugi esej z serii „Agnotologia pedagogiczna”. Agnotologia to studia nad szerzeniem nietolerancji (R.N. Proctor). Autor analizuje tu dwa problemy, dotyczące ignorancji jako nieuniknionej funkcji politycznego centralizmu i neoliberalnej gospodarki globalnej. Te dwie wielkie, dominujące siły same w sobie są antyedukacyjne, ale też prowadzą do całkowitej, nieomal śmiertelnej destrukcji systemów edukacji zorganizowanej. Narasta populizm i neofaszyzm. Młodzież, zanurzona w konsumpcjonizmie, nie zauważa, że została przez ‘gerontokratów’ ograbiona z własnej przyszłości, nie buntuje się. Co mogą zrobić pedagodzy i nauczyciele? Wezwanie do edukacji działań do oporu.

Słowa kluczowe: agnotologia, ignorancja powszechna, centralizm i neoliberalizm jako źródła powszechnej ignorancji, przetrwanie i opór

Wprowadzenie

Tekst ten jest kontynuacją, niejako drugą częścią cyklu esejów o agnotologii pedagogicznej, rozpoczętą w publikacji w „Studiach Edukacyjnych” w tomie 46 z 2017 roku (Kwieciński, 2017). Przypomnę, że ‘agnotologia’ to neologizm przypisywany Robertowi N. Proctorowi, „oznaczający badania, studia nad tworzeniem i rozpowszechnianiem ignorancji, zamętu informacyjnego, zapomnienia, półprawd i wątpliwości” (Proctor, 2008, s. 2). Studia nad pedagogią ignorancji mają już wieloletnią tradycję. Wielki wkład mają w niej błyskotliwe publikacje z zakresu pedagogiki krytycznej Henry’ego A. Giroux (np. Giroux, Witkowski, 2010) oraz badania antropologiczne i pedagogiczne Petera McLarena (2015).

Za klasyka pedagogii ignorancji uznaje się Jacquesa Rancière'a (1991), choć także po publikacji R.N. Proctora ukazywały się szersze pedagogiczne studia agnotologiczne (np. Anvaruddin, 2015). W artykule w „Studiach Edukacyjnych” wskazałem też na bogactwo polskich badań i studiów z zakresu pedagogiki krytycznej, które można uznać za studia w zakresie pedagogii ignorancji.

W części pierwszej tego cyklu próbowałem wykazać, że wielkie reformy systemu oświaty, rozpoczęte przez Jerzego Kuberskiego i Jerzego Wołczyka w 1973 roku przyniosły nie tylko efekty odwrotne do publicznie głoszonych zamierzeń, obniżyły poziom wykształcenia ogólnego i zawodowego, doprowadziły do skrócenia studiów wyższych i zarzucenia w ich programach kształcenia wieloma ‘przedmiotami’ ideologicznymi i szkoleniem wojskowym, co zaowocowało obniżeniem horyzontów kulturalnych absolwentów szkół ponadpodstawowych oraz poziomu wykształcenia polskiej inteligencji. Były też wielkimi oszustwami. Twórcy owej reformy, której projekt Sejm przyjął poprzez akklamację w uchwale z października 1973 roku, powoływali się kłamliwie na pierwszy w Polsce Ludowej raport zespołu ekspertów, kierowanego przez prof. Jana Szczepańskiego, podczas gdy naprawdę ich projekt był naśladownictwem reformy w Związku Radzieckim z 1958 roku, reformy uznanej przez władze radzieckie latem tegoż samego 1973 roku (sic!), a zarazem władze te ogłosiły zmiany struktur oświatowych, wzorowanych na polskim systemie oświaty.

Problem

W eseju skupię się pokrótce nad tym, że szerzeniu ignorancji sprzyja dominująca kultura publiczna, w tym – centralizm wszelkich decyzji i skutki neoliberalnej gospodarki. Tak jak w pierwszym eseju z tego cyklu, będzie to ujęcie subiektywne, formułowane z mojego własnego punktu widzenia.

Trudno nie zauważyć tego, że bardzo ważny przywódca polityczny naszego kraju i jego bliscy współpracownicy oraz intelektualiści jako ‘płatni kaznodzieje’ głoszą i powtarzają mit solidarności narodowej, który przesłania świadomość wielkich różnic materialnych w położeniu i statusach społecznych Polaków. Jeżeli ludzie ubodzy materialnie i kulturowo słyszą nieustannie, że ich sytuacji winni są, otaczający nas zewsząd i z wnętrza naszego społeczeństwa wrogowie narodu, ci wszyscy INNI, zarówno ci za każdą granicą, szkodzący naszej wierze, rodzinie i narodowi, a także ‘totalna opozycja’, do której zalicza się elity kulturalne i społeczne, ludzi o innych orientacjach politycznych, kulturowych i seksualnych, a nawet niezależne media, sędziów i ...kobiety walczące o swoje elementarne prawa, to trudno się dziwić, że buduje to poczucie niezawinionej krzywdy, tworzy i wciąż pogłębia podziały społeczne (Reykowski, 2013), bierność wobec

wszechobecnej kultury upokarzania (Szahaj, 2015, s. 25), patriarchalizm, a co ważniejsze, przyczynia się do przesłaniania samoświadomości ludzi naprawdę upokorzonych przez los.

Tymczasem 'lud', naprawdę odczuwający upokorzenie, zaczyna głęboko nienawidzić wskazywanych publicznie winnych jego położenia. „Upokorzenie to najgorszy rodzaj emocji. Odkłada się osadem do końca życia. Przekształca się w resentyment” (Kurski, 2022a; Kurski, 2022b, s. 13), a ten rodzi potrzebę sprawiedliwej odpłaty, chęć zemsty, która już nieraz prowadziła do największych zbrodni (Nijakowski, 2013; Leder, 2013).

Kulturę ignorancji wzmacnia 'dziedziczona' i kumulująca się przez wieki zbiorowa podświadomość czy 'system kulturowy'. Według autorów „Raportu Polska 2050” (2011) na ów system kulturowy składają się trwałe i szeroko upowszechnione stereotypy: pozostałości kultury agrarnej z wielowiekowym niewolnictwem chłopów i wyrobników wiejskich, anarchizującej demokracji szlacheckiej, silnych wpływów tradycjonalistycznego Kościoła katolickiego, braku zaufania do instytucji państwa, akceptacji socjalistycznego egalitaryzmu i niechęci do innych, lepiej położonych i usytuowanych, pielęgnowania zarówno zwycięstw, a szczególnie klęsk, przy niedostatku umiejętności wspólnego działania (czyli niskiego kapitału społecznego).

Podstawowymi procesami, które współcześnie są odpowiedzialne sprawczo za dominację kultury ignorancji, także w instytucjach formalnie i z założeń specjalizujących się w oświeceniu publicznym, czyli w szkołach wszystkich szczebli, są: centralizm wszelkich decyzji oświatowych oraz gospodarczy neoliberalizm globalny.

Centralistyczne narzucanie struktur i działania systemu oświatowego – od przedszkoli do studiów wyższych, w tym też studiów doktoranckich i zasad ewaluacji indywidualnego i instytucjonalnego dorobku nauczycieli, dyscyplin naukowych i uczelni – planów i programów kształcenia, limitów przyjęć, trybu przydzielania środków budżetowych, prowadzi do degradacji samodzielności, autonomii instytucji składowych owego systemu i do znaczącego obniżenia efektów ich działania, do negatywnych skutków w poziomie kształcenia i patologicznych efektów wychowania. Tu ważne są szczególnie studia porównawcze Kazimierza Sośnickiego z lat 30. XX wieku (Francja, Anglia vs. Włochy, Rosja, Niemcy) oraz Margaret S. Archer z końca lat 70. (Anglia, Dania vs. Francja, Rosja) (Kowalski, 1984; Kwieciński, 2022).

Od początku mojej pracy akademickiej, przez wiele lat (1966–1999, czyli w PRL), prowadziłem badania nad społecznymi warunkami zróżnicowania efektów szkolnictwa podstawowych i średnich szczebli z założenia jednolitego, czyli zapewniającego wszystkim dzieciom podobnie wysoki poziom wykształcenia.

Były to badania nad funkcjonowaniem szkoły w środowisku wsi peryferyjnej na Skalnym Podhalu (Kwieciński, 1972b), potem we wsi w rejonie uprzemysławianym pod Płockiem (Kwieciński, 1972a), nad przedwczesnym przerwaniem nauki szkolnej (odpadem szkolnym) (Kwieciński, 1972c). Badania prowadziłem z zastosowaniem obserwacji uczestniczącej i kilkoma innymi metodami. Potem kierowałem, współwkonywałem i opracowywałem autorsko wieloletnie (longitudinalne) zespołowe badania nad losami szkolnymi dzieci i młodzieży oraz poziomem ich osiągnięć szkolnych, powiązanymi z ich warunkami w rodzinach, i nad związkami ich wykształcenia z położeniem i statusem społecznym w dorosłości, jakością życia, wyznawanymi wartościami i normami zachowań społecznych, przekonaniem światopoglądowymi i politycznymi, potencjałem wychowawczym wobec własnych dzieci (np. Kwieciński, 1980, 1987, 2002a, 2002b). Wykazywałem (i ustalaliśmy) wielkie różnice we wszystkich tych aspektach uwarunkowane przez położenie życiowe i społeczne w rodzinie i środowisku pochodzenia oraz socjalizacji pierwotnej. Szczególnie dotknięte tym 'dziedziczeniem' kapitałów materialnych, społecznych i kulturowych są dzieci wiejskie, z rodzin robotniczych, z rodzin o niskim poziomie wykształcenia.

Z nadziejami witaliśmy odrzucenie przez społeczeństwo w 1989 roku systemu centralistycznego zarządzania państwem i oświatą. Skutkiem tej 'transformacji' była... kontynuacja centralistycznego zarządzania. I tak jest do dziś.

Jeszcze w końcu lat 80., przed tym przejściem systemowym, uczestniczyłem w trudnych negocjacjach antysystemowego środowiska humanistów akademickich (tzw. strony społecznej) i przedstawicieli ministerstwa oświaty ('strony partyjno-rządowej'), dotyczących wypełnienia luk ('białych pól') w szkolnych programach historii literatury, historii i historii powszechnej, a także usunięcia zakłamań w tychże programach. W grupie przygotowującej negocjacje byli profesorowie obdarzeni wielkim autorytetem, tacy jak Maria Janion, Jan Błoński, Bronisław Geremek. Zaproszono i mnie do tego zespołu, ze względu na moje studia krytyczne nad oświatą. W negocjacjach w ministerstwie uczestniczyłem jako jedyny pedagog, pomimo zaproszenia kilku innych, a ówczesnemu ministrowi (generałowi!) – po 'stronie partyjno-rządowej' – towarzyszył niemały wianek bardzo znanych profesorów pedagogiki. Odnieśliśmy sukces. Udało nam się przekonać ministerstwo do proponowanych zmian. Mogę tylko przypuszczać, że było to też efektem zmian w postawach kierownictwa politycznego i administracyjnego państwa i przygotowaniach do 'wyslizgnięcia się' z objęć systemu zdominowanego przez ZSRR.

'Okragły stół' nie przyniósł oczekiwanych zmian w polityce oświatowej. Przygotowaniem 'podstolika oświatowego' w Magdalence kierował profesor Andrzej Stelmachowski, specjalista od prawa rolnego z Filii UW w Białymstoku. Po moim

wystąpieniu na temat dysfunkcji szkolnictwa na wsi i projektu progresywnych zmian systemowych w oświacie, zabrała głos pewna dojrzała wiekiem adiunkt z SGGW i oświadczyła, że moje wystąpienie obraża klasę chłopską, która obdarzona jest wielką mądrością, a ja wygaduję o jakimś masowym analfabetyzmie funkcjonalnym młodzieży wiejskiej. Przewodniczący posiedzenia stwierdził, że wobec sprzeczności stanowisk dwojga ekspertów zamyka dyskusję i kończy to spotkanie. W obradach 'okrągłego stołu' po stronie rządowej uczestniczyło dwoje profesorów pedagogiki, ale w ustaleniach tych przełomowych debat nie było mowy o zmianach w systemie oświaty.

Próby zmian podejmowane były i po przejściu ustrojowym kraju. Nie zmieniła się zasada centralnego zarządzania systemem oświaty, a 'nową tradycją' stało się powoływanie na stanowiska ministrów oświaty i szkolnictwa wyższego osób niemających kompetencji do zasadniczych, progresywnych zmian systemowych w edukacji (Śliwowski, 2009). Jednym z takich partyjnych ministrów był wspomniany prawnik rolny. Obiecywał, po dłuższej wizycie w Finlandii, że nie dopuści do likwidacji choćby jednej szkoły na wsi, bowiem, tak jak w Finlandii, nawet najmniejsza szkoła staje się ośrodkiem kształcenia całościowego, ośrodkiem kultury, spotkań i imprez towarzyskich, z biblioteką i centrum nowoczesnej łączności ze światem. Po czym ...zlikwidował ponad 4 tysiące małych szkół wiejskich, które generowały koszty powyżej możliwości budżetowych ministerstwa. Najbardziej zapamiętany został, gdy ze złością, grożąc laską, ganił nauczycieli za to, że upominają się o podwyżki („nauczycielstwo to misja”).

Zdarzyło mi się kilka razy przedłożyć komisji Sejmu i Senatu ekspertyzy dotyczące zmian w systemie oświaty, na zaproszenie między innymi lewicowej posłanki Izabeli Jarugi-Nowackiej. Po przedstawieniu krytycznych diagnoz, postulowałem uporczywie i zwłaszcza zwiększenie nakładów na oświatę i naukę, które były przez wiele lat poniżej poziomu określanych przez UNESCO jako 'próg śmierci', zwiększenie autonomii szkół i kompetencji samorządów w dzieleniu finansami oświatowymi w skali gmin i powiatów, zmianę w definiowaniu 'obowiązku szkolnego' (jako obowiązku państwa w zapewnianiu każdemu uczniowi dostępu do wysokiej jakości kształcenia, a nie jako przymusu uczęszczania do szkoły przez określoną liczbę lat), zapewnienie kształcenia kadr zdolnych do progresywnych zmian szkoły. Na postulat zwiększenia jakichkolwiek nakładów obecny na posiedzeniu komisji przedstawiciel ministerstwa (na początku był to profesor pedagogiki w randze wiceministra), odpowiadał zawsze tak samo: „Wicepremier Leszek Balcerowicz na to się nie zgodzi”¹.

¹ Leszek Balcerowicz, wybitny reformator polskiej gospodarki, był przeciwnikiem podnoszenia nakładów na oświatę, gdyż uznał, że Polacy osiągnęli wysoki poziom 'kapitału

Jedyną, co udało się ‘wywalczyć’, było to przekonanie ministerstwa, żeby zamiast szczegółowych i obowiązkowych programów nauczania wprowadzić możliwe krótkie ‘minima programowe’, zawierające kluczowe ramy, które realizują autorsko nauczyciele. Miały one zawierać nie więcej niż 20 procent treści programów nauczania. Stało się odwrotnie: nauczyciele uzyskali prawo do autorskiego poszerzenia ‘minimów’ w granicach do 20 procent. Potem – od ministra do ministra – owe ‘minima programowe’ rozrosły się do niebywale wielkich i szczegółowych, prawie niewykonalnych programów nauczania, przy tym narzucanych też szkołom niepublicznym. Stopniowo zaczął się też długi proces wyrażania zgody centralnych władz oświatowych na wydawanie podręczników, mało podobających się centralnej władzy, po zasięgnięciu opinii ‘właściwych’ ekspertów².

Urynkowanie ‘usług’ edukacyjnych stało się oczywistym efektem i katastrofą naszego systemu edukacji włączenia się Polski do globalnej gospodarki neoliberalizmu³. Stanowiły go trwale niskie nakłady na oświatę szczebli pod-

ludzkiego, mimo niskich nakładów na oświatę, a ponoszenie takich kosztów spowodować może jeszcze większy nadmiar ludzi wykształconych, a w efekcie ich masowe emigracje do krajów o zaawansowanej gospodarce (por. Balcerowicz, 1995).

² Przykładem może być wycofanie zgody ministerstwa na zalecenia korzystania – do wyboru przez nauczycieli – niezwyklej serii podręczników pod redakcją i przy współautorstwie Zofii Agnieszki Kłakówny „Podręcznik do języka polskiego. To lubię!”. Seria ta zawierała podręczniki dla szkoły podstawowej, dla gimnazjum i dla liceum, z których każdy miał wersję dla uczniów, dla nauczycieli, poradnik dla rodziców oraz zeszyt ćwiczeń dla uczniów. Dodatkowo dla klas szkoły podstawowej IV–VI oraz dla gimnazjum przeznaczony był podręcznik do sztuki pisania i to wszelkich jego form. Przykładowo wymienię tu: Jędrzychowska, Kłakówna (2007); Kłakówna, Steczko, Wiatr (2009); Kłakówna, Wiatr, Steczko (2007). W przypadku głównej autorki i redaktorki tej serii mógł to być rodzaj ‘zemsty’ za jej wieloletnią krytykę kolejnych ‘reform’ oświaty, opublikowanych w zbiorze: Kłakówna, (2014).

³ Znakomite warsztatowo i intelektualnie są wieloletnie studia Eugenii Potulickiej, dotyczące powiązań neoliberalizmu z kryzysami oświaty w Wielkiej Brytanii, w USA i w krajach europejskich (Potulicka, 1993, 1996, 2014; Potulicka, Rutkowiak, 2010; Potulicka, Hildebrandt-Wypych, Czech-Włodarczyk, 2012). Warto tu wtrącić, że w ramach ‘pomocy’ postsolidarnej Polsce za rządów Margaret Thacher obficie zaoferowano polskimi pedagogom stypendia studyjne w Wielkiej Brytanii. Wiele z tych ‘lekcji’ przywieźli oni do kraju. Pionierskie badania na ten temat opublikował też mój wybitny doktorant Sławomir Futyma (2002). Nie będę tu sięgał do jego publikacji, by nieświadomie nie dopuścić do splagiatowania mojego pomysłu. Ważne studium z zakresu tej problematyki opublikował gdański filozof edukacji Tomasz Szkudlarek w książce po V Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w 2004 roku we Wrocławiu, zorganizowanym przez Dolnośląską Szkołę Wyższą (Szkudlarek, 2005). W tym nurcie lokuje się także świetna monografia Piotra Stańczyka (2013).

stawowych i średnich, ale też szczególnie dotkliwe i szkodliwe zmiany w szkolnictwie wyższym. Pozwolę sobie przypomnieć, jak doszło do upadku polskich uczelni akademickich i wyższego wykształcenia.

Polityczne i gospodarcze przejście ustrojowe w Polsce po roku 1989 wzbudziło masowe oczekiwania, aspiracje i potrzeby Polaków, dotyczące bezpośrednio wielkich zmian w całym systemie oświaty i kształcenia wyższego.

Po pierwsze – były to aspiracje rodzin do jak najlepszego wykształcenia swoich dzieci, sprzyjającego poprawie ich położenia materialnego i podniesieniu statusu społecznego, po wymuszonym wcześniej rozdzieleniu pogardzanych, stojących na bardzo niskim poziomie, zasadniczych szkół zawodowych, także do zwiększenia dostępności do wyższego wykształcenia.

Po drugie – oczekiwano, aby kształcono młodzież tak, by dyplom zapewniał pracę zawodową w konkurencyjnej gospodarce rynkowej. Pierwszą ofiarą tych sprzecznych oczekiwań społeczeństwa polskiego była zupełna zapaść i rozpad systemu kształcenia zawodowego. Kształcenie na poziomie 5-letniego, czy nawet 6-letniego technikum, było nie tylko nie do udźwignięcia finansowego przez państwo, jeśli miało ono nadal realizować konstytucyjną zasadę bezpłatności. Trudnością nie do pokonania był również brak koncepcji co do tego, jak miałyby to nowoczesne wykształcenie wyglądać programowo, kadrowo, jak je przystosować do gwałtownych zmian rynku pracy i to nie tylko pracy wytwórczej, ale i pracy w usługach, na przykład handlowych i bankowych.

Zapaść kształcenia zawodowego zaowocowała gwałtownym rozrostem ponadpodstawowego szkolnictwa ogólnokształcącego. Próby zahamowania wielkiej fali chętnych do ukończenia matury nie zatrzymało przepołowienie średnich szkół ogólnokształcących na gimnazjum i liceum. Pozyskiwania dyplomów uprawniających do wykonywania zawodów można było oczekiwać od wyższych uczelni. Bezpłatne studia wyższe na wyższych uczelniach nagle stały się masowe do możliwych granic budżetowych, a granice te nie mogły się poszerzać bez końca. Uczelnie zaczęły się ratować, uruchamiając płatne studia zaoczne. Na dodatek kadry uniwersyteckie nie były nie tylko zupełnie nieprzygotowane do kształcenia zawodowego, ale wciąż bardzo nisko opłacane.

W niektórych dyscyplinach akademickich dość dobrze sobie poradzono. Na przykład na oblegane studia prawnicze przyjmowano tysiące studentów, co przekładało się na zwielokrotnienie seminariów magisterskich, popyt na podręczniki i dobre dochody profesury i części młodszej kadry. Podobnie poradzili sobie psychologowie, którzy najpierw wywalczyli konieczność studiów 5-letnich, a następnie zdobyli monopol na takie kształcenie, czego przykładem stała się na długo Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej. Ale już nie było tak z innymi kierunkami studiów. Do jakich 'rynkowych' zawodów miałyby kształcić bardzo

liczne kadry historyków czy filologów polskich? Czy miałyby mieć sens zaoczne studia medyczne, w zakresie wychowania fizycznego czy architektury?

‘Polacy sobie poradzili’ i z tym. Nastąpiła wielka eksplozja wyższych szkół niepublicznych. Zapotrzebowanie na ‘minima kadrowe’ w liczbie profesorów i doktorów habilitowanych i przyzwolenie władz (wciąż centralnych) na ich pracę w kilku uczelniach, spowodowało wieloletowość, co miało kilka skutków: dobre, nawet wysokie zarobki profesury i dochody sprytnych menedżerów, upadek poziomu pracy naukowej i upadek poziomu wyższego kształcenia, szukanie sposobów na szybkie zdobywanie habilitacji i tytułów naukowych. Zaradni kierownicy szkół państwowych szeroko otworzyli się na masowe studia zaoczne na kierunkach uznawanych za względnie łatwe, bo niewymagające wiedzy z przedmiotów ścisłych, na przykład matematyki, fizyki czy chemii. Dla wyzbycia się tego balastu centralne władze szkolnictwa zlikwidowały obowiązek zdawania matematyki na egzaminie maturalnym. Niebawem wprost oblegane masowo stały się studia w zakresie pedagogiki, administracji, zarządzania, politologii, stosunków międzynarodowych.

W ślad za Unią Europejską studia wyższe zostały podzielone na trzy szczeble: pierwszy nazwano licencjackim (3 lata)⁴, drugi – magisterskim (2 lata), trzeci – studia doktoranckie (4 lata). Na studia II stopnia można było przyjmować studentów dowolnej specjalizacji licencjackiej i były one droższe jako kontynuacja studiów I stopnia. Ten pokraczny zabieg podziału studiów na zawodowe i akademickie był śmiercionośną pułapką dla uczelni akademickich. Na kierunkach studiów w dyscyplinach, które nie oparły się tej deformacji, a należała do nich pedagogika, przyniosło to tragicomiczne skutki.

⁴ Wprowadzono – i zostało powszechnie przyjęte w Polsce – określenie pierwszego stopnia studiów wyższych jako ‘studia licencjackie’, które odbywają ‘licencjusze’, a po których absolwent uzyskuje stopień zawodowy ‘licencjata’. Licencja to kompetencje, potwierdzone stosownym dyplomem, do wykonywania specjalistycznego zawodu, które zdobywa się na ogół po studiach magisterskich. Przykładem mogą tu być nieraz długotrwałe staże kliniczne lekarzy, zakończone bardzo trudnym egzaminem i osiągnięciami w zakresie wybranej specjalizacji. Także prawnicy zyskują licencje do wykonywania zawodu sędziego, adwokata, prokuratora, notariusza, radcy po stażach specjalizacyjnych (aplikacjach), zakończonych egzaminem o dużym stopniu trudności. W Stanach Zjednoczonych, które pod wieloma względami naśladujemy, studia pierwszego stopnia odbywane są w kolegiach (*college*), po ukończeniu których zyskuje się dyplom *bakaureata*, a studia magisterskie są prowadzone przez uniwersytety stanowe i federalne. Nie są one drugą, droższą częścią studiów w kolegium, lecz studia trwają od 4 do 6 lat, prowadzą je naukowcy, a ogromne biblioteki uniwersyteckie mają bardzo duże zbiory. To określenie *bakaureat* mogło być zaproponowane w Polsce bez tłumaczenia jako ‘bakałarz’. Stało się inaczej.

Można by przytoczyć w tym zakresie wiele przykładów. Opowiem tu krótko jedną z licznych moich przygód nauczycielskich. Kilka lat przed spóźnionym przejściem na emeryturę pracowałem na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK. Przydzielono mi 12 licencjuszek na seminarium magisterskie, po różnych kierunkach studiów zawodowych. Przez dwa pierwsze zajęcia cotygodniowe przedstawiałem magistrantkom kilkadziesiąt problemów do wyboru na temat pracy magisterskiej. Bez echa. Potem przychodziły 3–4 osoby i okazało się, że już same obrały tematy.

Dwie studentki po wojskoznawstwie (sic!) na Wydziale Historii miały podobne tematy, ale po rozmowie z nimi udało się te tematy zróżnicować. Na kolejnych zajęciach, zawsze w szczątkowym składzie, wykladałem 'moim' studentkom, jak dokonać kwerendy i analizować literaturę do obranego problemu, jakie są procedury ich badań, jak się pisze opracowanie analizy uzyskanych wyników badań, połączone koniecznie z pozyskaną literaturą przedmiotu, jak się pracę podsumowuje, jak próbuje się sformułować rekomendacje dla praktyki, i wreszcie, jak się opracowuje bibliografię i ewentualne aneksy. Kiedy doszło do pisania prac w małych fragmentach przysyłanych mailowo, często nie przyjmowałem ich pierwszej wersji i możliwie jasno, nieraz szczegółowo, przypominałem te wszystkie reguły prezentowane na seminariach. Moje korespondentki miały kłopoty ze zrozumieniem moich uwag i prosiły nieraz o bliższe wyjaśnienie, ale nadal opuszczały semina, pomimo moich upomnień z pomocą dziekanatu.

Owe dwie licencjuszki wojskoznawstwa nie chodziły wcale na semina, oprócz kończącego semestr, gdy podpisywałem zaliczenie i zapowiedziały, że w czwartym semestrze przedłożą mi gotowe prace. I tak się stało. Rzuciło się w oczy, że obydwie prace napisała ta sama osoba według tego samego schematu: płytki przegląd literatury, zwany rozdziałem teoretycznym i rezultaty jakiegoś małego sondażu, co do rozmiarów ankiet i jakiejś przypadkowej liczby respondentów, ilustrowane eleganckimi kolorowymi wykresami, pod którymi 'autorki' napisały to, co jest widoczne na wykresach, nie tylko bez prób analizy, nie tylko bez odniesień do literatury, ale bez żadnego komentarza. Nie przyjąłem tych 'rozpraw' i powtórzyłem w korespondencji z nimi reguły przygotowania pracy magisterskiej i zaprosiłem na konsultacje do mojego pokoju w uczelni. Przyszły zapłakane i powiedziały, że nie rozumieją mojej decyzji i moich uwag. Nakłoniłem je do podjęcia od początku własnych badań, własnej analizy literatury i wyników własnych badań, z poszerzeniem samego narzędzia badawczego, jasnego kryterium doboru respondentów, uwzględnienie ich cech 'metryczkowych' (zmiennych niezależnych) i uwzględnienie ich w analizach, z własnymi refleksyjnymi analizami itd. Po kilku miesiącach takiej mozolnej pracy obroniły one prace magisterskie.

Tego rodzaju reformy szkolnictwa wyższego były krytykowane i oprotestowane. Przykładem mogą być bardzo krytyczne studia międzynarodowego eksperta Voldemara Tomuska (2009). Wykazał on, że Karta Bolońska (1999) i Strategia Lizbońska (2000), podpisane nabożnie przez ministrów 29 państw europejskich, potwierdzone w Pradze w 2001 roku i w Berlinie w 2005 roku (przyłączyły się do nich Rosja i Albania), doprowadziły do gwałtownego obniżenia poziomu studiów wyższych w całej Europie, ich urynkowania, parametryzacji kierunków studiów i całych uczelni, zbierania punktów przez poszczególnych pracowników akademickich i rywalizacji między nimi, do walki o granty, zamiast ich skupienia się na twórczych problemach naukowych i na odkrywczej pracy zespołowej. „Skutki są takie, że sterowane przez małe interesy brukselskich biurokratów te działania, doprowadziły do upadku uniwersytety europejskie najwyższej klasy światowej do drugo- i trzeciorzędnej i trzeciorzędnych światowych peryferii” (Tomusk, 2009, s. 90).

W innej książce, zredagowanej i w dużej mierze przez niego napisanej, V. Tomusk (2007)⁵ zauważa, że najbardziej peryferyjne są uczelnie wyższe byłego bloku wschodniego. Zaproszony do udziału w projekcie i do współautorstwa książki polski naukowiec Marek Kwiek potwierdził, że uczelnie polskie stały przed zmianami ‘bolońskimi’ na niskim poziomie, a na wdrożenie wielkich reform nie miały czasu, gdyż umasowienie uczelni nastąpiło wcześniej, nie miały też one należących środków finansowych. Jednak owe zmiany przystosowawcze do Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego są u nas konieczne. „Możemy lekceważyć rynek, ale musimy zadbać o uniwersytety, wystawione na rosnące wpływy jego mechanizmów”⁶. Niezależnie od tego, szczególnie dialektycznego wyczynu językowego, do potocznego języka menedżerów polskiego szkolnictwa weszły takie kategorie, jak: klient, interesariusz, parametryzacja, rywalizacja o punkty, uczelnie flagowe, uczelnie badawcze, instytucje ewaluacji i doskonałości oraz korporacje. Agonia polskich uczelni akademickich już trwała, a za czasów ministrowania Jarosław Gowina dokonał się jej śmiertelny koniec (Witkowski, 2022).

Nie oznacza to, że polskie środowiska naukowe były tylko biernymi ofiarami tych zmian i że degradacja objęła wszystkie uczelnie, wszystkie dyscypliny naukowe i wszystkich pracowników naukowo-badawczych. Na przykład w pedagogice ważne stała się książka Marii Czerepaniak-Walczak o ‘fabryce dyplomów’ (Czerepaniak-Walczak, 2013), a później jej ucznia Oskara Szwabowskiego o ‘nekrofilnej’ produkcji akademii (Szwabowski, 2019).

⁵ Korzystam tu z nieopublikowanej recenzji Magdaleny Dybaś, b. doktorantki w UMK „Peryferie europejskiego szkolnictwa wyższego”; pierwopis udostępniony przez autorkę.

⁶ Tamże, s. 105.

Szczególnie wyrazistym protestem i ostrzeżeniem był Kongres Kultury Akademickiej w Krakowie, który odbył się w dniach 20–22 marca 2014 roku, bogato ufundowany przez ówczesną minister nauki i szkolnictwa wyższego, przygotowany programowo przez profesora Piotra Sztompkę i jego zespół z UJ. Kongres miał wyraziste hasło programowe: „Idea uniwersytetu – reaktywacja”. W obradach plenarnych i sekcyjnych, w których wzięło udział kilkaset osób, w tym wybitni uczeni zagraniczni, kilku doświadczonych byłych, kilkukadencyjnych rektorów największych polskich uczelni, dominowała krytyka korporatyzacji, parametryzacji i ‘punktozy’ oraz urynkowania szkolnictwa wyższego. W swoim wystąpieniu w sekcji podkreślałem, że wyższe uczelnie są SZKOŁAMI, co w debatach Kongresu jest zupełnie pomijane. Jako szkoły są częścią całkowitego systemu oświaty ze wszystkimi tego konsekwencjami. Wywołało to spory oddźwięk, gdyż rzeczywiście w trakcie Kongresu, ale przede wszystkim w polityce i w praktyce ewaluacji w Polsce uwzględnia się efekty badań nauczycieli akademickich i zbiorową punktację tych efektów w skali instytucjonalnej. Obrady Kongresu wprost genialnie podsumował P. Sztompka, którego zespół po nocach referował mu treści w wystąpieniach wielu sekcji. Podsumowanie to opublikował niebawem w kwartalniku PAN „Nauka” (Sztompka, 2014). Zawiera ono ‘dziesięć plag’ trapiących polskie szkolnictwo wyższe, w tym zwłaszcza urynkowanie, rywalizację o punkty zamiast twórczych badań (często długotrwałych i zespołowych) i pozytywne ewaluacje, korporatyzację. Nic z tego nie wynikło w polityce i praktyce szkolnictwa wyższego.

Innym upomnieniem się o powrót ‘idei uniwersytetu’ był tom wydany na 100-lecie Uniwersytetu Poznańskiego zredagowany przez Jerzego M. Brzezińskiego i Tadeusza Wallasa *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym* (Brzeziński, Wallas, 2019). Przypomniano w nim, że istotą uniwersytetu humboldtowskiego była wspólnota uczonych wszystkich dyscyplin nauki i ich studentów oraz że kształcenie było przekazywaniem i warsztatowym opanowywaniem najnowszych wyników badań. Tom ten zawiera teksty wybitnych uczonych z różnych dziedzin i dyscyplin nauki, którzy dobrze znają najlepsze uczelnie zagraniczne, w tym też Piotra Sztompki, J.M. Brzezińskiego, Macieja Żylicza, Michała Bilewicza, Dariusza Jemialniaka i innych. Znalazły się także w tym tomie rozdziały napisane przez Marka Kwieka i Emanuela Kulczyckiego, bodajże współtwórców zabójczej reformy Jarosława Gowina, z zastosowaniem mistrzowskich figur gimnastyki słownej. Akurat UAM był właściwym miejscem dla takiej publikacji, bo jest to jedna z nielicznych uczelni, które nie zgodziły się na owe deformacje. I co? Ano nic.

Po śmierci uniwersytetów przyszła kolej na ich zasłużoną ‘rechrystianizację’ ...He, he!

Młodość ograbiona. Innym skutkiem urynkwienia wszelkich form życia i dominacji kultury ignorancji jest rozpowszechniony **konsumpcjonizm, hedonizm i narcyzm**, zwłaszcza młodej generacji, nieobciążanej biedą PRL-u i pamięcią ‘rozwinętego socjalizmu’, młodzieży wędrującej po świecie, żyjącej wśród bogactw oferowanych dóbr, atakowanej przez lawiny reklam, zanurzonej w świecie baśni, fantazji, choć też przemocy i seksistycznego patriarchy. Młodzież chce żyć wygodnie i bawić się, woli rewelację, a nie rewolucję przeciwko gerontokracji i bezwstydną korupcją (Barbazon, 2005). Pomimo oczywistego okradzenia jej z przyszłości, nie chce aktywnie uczestniczyć w budowaniu w Polsce społeczeństwa obywatelskiego, nowoczesnego państwa demokratycznego i dostatniego. Szeroko dowodzi tego w badaniach międzypokoleniowych m.in. Monika Kwiecińska-Zdrenka (2022).

Trwające wciąż i nieustannie wojny ‘w obronie demokracji’ i religii, a teraz barbarzyńska napaść Rosji na Ukrainę, mimo wzbudzenia ogromnych zasobów empatii, czynią nas bezradnymi, wyłączają wrażliwość, stępują uczucia wyższe, demoralizują. Od lat dowodzi tego światu Noam Chomsky (2000).

I wreszcie powiedzmy sobie otwarcie. Rosnące różnice położenia materialnego, zawiedzione aspiracje, bezrobocie, bardzo ograniczone możliwości pozyskania mieszkania i samodzielności materialnej, napływ do Europy i Ameryki ogromnych fal migrantów, są źródłem populizmu, zawierzania obietnicom dyktatorów, że uczynią nas zamożnymi i „znowu wielkimi” (Kwieciński, 2017). Oznacza to narastające neofaszyzacje i neonazizm, które tym razem prowadzą ludzkość do samozagłady (Ziemer, 2021)⁷.

Najczarniejsze scenariusze z przeszłości XX wieku powróciły.

Zakończenie

Koda. Wezwanie. Co robić? Wybitny szwajcarski ekspert o wielkim, międzynarodowym doświadczeniu i światowej sławy doradca polityczny Piero San Giorgio namawia czytelników, aby przygotowali się do przetrwania przez dłuższy czas w razie katastrofy globalnej. W aneksach wymienia ponad 150 różnych zapasów zabezpieczeń (żywność, ubrania, namioty, agregatory), wśród nich na jego liście znajdują się także: broń podstawowa karabin kal. 223 + 5 000 nabo; broń pomocnicza – pistolet 9 mm + 1 000 nabo i 4 magazynki; broń myśliwska – strzelba kal. 12 + 2 000 nabo różnych typów; szwajcarski nóż oficerski; nóż taktyczny; nóż survivalowy; wyposażenie taktyczne (kompas szelki, krzesiwo

⁷ Warto podkreślić, że przywoływana książka Gregora Ziemera (2021) ukazała się w oryginale w języku angielskim w USA w 1941 roku!

itp.); kamizelka kuloodporna; odbiornik krótkofalowy; radio zasilane bateriami; pancerny laptop; telefony polowe; drut kolczasty (San Giorgio, 2020, 462–463). To bardzo dobre porady, chociaż udzielone przez ...neofaszystę.

Ponad 100 lat wcześniej od daty pierwszego wydania książki Piero San Giorgio w 2014 roku, nasz wybitny, światowej sławy humanista Florian Znaniecki, przerażony najwyraźniej skutkami rewolucji bolszewickiej i najazdu nowej Rosji na Polskę, udzielił rady, aby rządy przejęli 'arystokraci ducha', których należy wcześniej wychować (Znaniecki, 1921). Sam spędził ponad połowę dorosłego życia w Stanach Zjednoczonych i podobnych rad udzielał w kilku swoich publikacjach Amerykanom (Kwieciński, 2019).

*

Zapytajmy poważnie. Co jednakże możemy zrobić my, pedagodzy, nauczyciele i wychowawcy? Możemy badać i stymulować opór we wszystkich dziedzinach kultury, zwłaszcza że mamy już pewne tradycje (Giroux, 1991, s. 15–36; McLaren, 1992, s. 19–44; Szkudlarek, 1992, s. 45–50, Bilińska-Suchanek, 2009, 2014; Babicka-Wirkus, 2019), badać i wspierać pozytywne bunty przeciwko autorytaryzmom (Rudnicki, 2009), zachęcać do pedagogii małych kroków (Rudnicki, 2016).

Powtórzę kolejny raz to, o co apelowałem na każdym z 11 ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych od 1993 do 2021 roku. Możemy kształtować u dzieci i młodzieży samodzielne, krytyczne myślenie, życzliwość, empatię i tolerancję, wychowywać w mądrym i aktywnym sprzeciwie wobec tego świata, rozwijać siebie i budować dobre relacje z innymi osobami wokół nas.

Bibliografia

- Anwaruddin, S.M. (2015). Pedagogy of Ignorance. *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 734–746. DOI: 10.1080/00131857.2014.914879.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultura oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Wolters-Kluwer.
- Balcerowicz, L. (1995). Research and education in the post-communist transition. *Western paradigms and eastern agenda*, Institut für die Wissenschaften von Menschen, TERC(8): 45–55.
- Barbazon, T. (2005). *From revolution to revelation. Generation X, popular memory and cultural studies*. Axhgate.
- Bilińska-Suchanek, E. (2014). *Opór w kulturze. Tradycja, edukacja, nowoczesność*. Impuls.
- Bilińska-Suchanek, E. (red.) (2009). *Kreatywność oporu w edukacji*. Adam Marszałek.
- Brzeziński, J.M., Wallas, T. (red.) (2019). *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym*. Wyd. UAM.

- Chomsky, N. (2000). *Chomsky on miseducation*. Edited and introduced by Donaldo Macego. Rowman and Littlefield Publ.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). *Fabryka dyplomów czy universitas*. Impuls.
- Giroux, H.A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogii radykalnej*. Impuls.
- Giroux, H.A. (1991). *Reprodukcja, opór i akomodacja*, tłum. P. Kwieciński, *Nieobecne dyskursy*, t. 1. Wyd. UMK.
- Futyma, S. (2002). *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*. Edytor.
- Jędrzychowska, M., Kłakówna, Z.A. (2007). *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 1 gimnazjum*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna, Z.A. (2014). *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Universitas.
- Kłakówna, Z.A., Steczko, I., Wiatr, K. (2007). *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego. Klasy 1–3 gimnazjum*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna, Z.A., Wiatr, K., Steczko, I. (2007). *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka dla nauczycieli i rodziców. Klasa 4*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kowalski, S. (1984). Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników M.S. Archer. *Socjologia Wychowania*, 5(145): 39–57.
- Kurski, J. (2022a). *Dziady i dybuki. Opowieść dygresyjna*. Agora.
- Kurski, J. (2022b). *Rozmowa Michała Gołasia z Jarosławem Kurskim, autorem książki „Dziady i dybuki”*, Gazeta Wyborcza – Wolna Sobota, 1–2.10.
- Kwiecińska-Zdrenka, M. (2022). *Pokolenie (nie)obecne. Uwarunkowania i procesy obywatelskiej aktywności i bierności młodych dorosłych*. PWN.
- Kwieciński, Z. (1972a). *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym*. PWN.
- Kwieciński, Z. (1972b). *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. PWN.
- Kwieciński, Z. (1972c). *Odpad szkolony na wsi. Studium socjopedagogiczne*. IRWiR PAN.
- Kwieciński, Z. (1980). *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. WSiP.
- Kwieciński, Z. (1987). *Młodzież wobec wartości życia społecznego. Studia empiryczne*. Wyd. UMK.
- Kwieciński, Z. (2002a). *Nieuniknione. Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Wyd. UMK.
- Kwieciński, Z. (2002b). *Wykluczanie*. Wyd. UMK.
- Kwieciński, Z. (2004). *Przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości. Horyzonty Wychowania*, 3(6), 203–207.
- Kwieciński, Z. (2017a). *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści. Studia Edukacyjne*, 46, 23–38. DOI: 10.14746/se.2017.46.2.
- Kwieciński, Z. (2017b). *Edukacja publiczna w chybotałej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej, Nauka*, 3: 57–70.
- Kwieciński, Z. (2019). *Florian Znaniński jako pedagogiczny marzyciel. Studia Edukacyjne*, 50: 35–48.
- Leder, A. (2014). *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia logiki historycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- McLaren, P. (1992). *Antystruktura oporu*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, *Nieobecne dyskursy*, t. 2. Wyd. UMK.

- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, M. Starnawski. Wyd. DSW.
- Nijakowski, L. (2013). *Rozkosz zemsty. Socjologia historyczna mobilizacji ludobójczej*. Scholar.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Impuls.
- Potulicka, E. (1993). *Nowa Prawica a edukacja, cz. 1: Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii*. Edytor.
- Potulicka, E. (1996). *Nowa Prawica a edukacja, cz. 2: Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalnej i socjaldemokracji*. Edytor.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls.
- Potulicka, E., Hildebrandt-Wypych, D., Czech-Włodarczyk, C. (2012). *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Impuls.
- Proctor, R.N. (2008). A missing term to describe the cultural production of in ignorance (and its study). W: R.N. Proctor, L. Schliebinger (red.) *Agnotology. The making and unmaking of ignorance*. Stanford University Press.
- Rancier, J. (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- Raport Polska 2050* (2011). Zespół autorsko-redakcyjny: M. Kleiber, J. Kleer, A.P. Wierzbicki, G. Galwas, L. Kuźnicki, Z. Sadowski, Z. Strzelecki. Polska Akademia Nauk – Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Reykowski, J. (2013). Różnice mentalności jako źródło ideologicznych konfliktów. *Nauka*, 3, 17–43.
- Rudnicki, P. (2009). *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów. Refleksje – wyzwajające uczenie się – zmiana*. Wyd. DSW.
- Rudnicki, P. (2016). *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wyd. DSW.
- San Giorgio, P. (2020). *Przetrwać upadek cywilizacji i przeżyć. Praktyczny poradnik*, tłum. F. Guillet. Editions Spotkania.
- Stańczyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Wyd. UG.
- Szahaj, A. (2015). *Inny kapitalizm jest możliwy*. KiW.
- Szkudlarek, T. (2005). Koniec pracy czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku. W: A. Kargulowa S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.) *Rynek i kultura liberalna a edukacja*. Impuls.
- Szkudlarek, T. (1992). *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu. Nieobecne dyskursy*, t. 2. Wyd. UMK.
- Sztompka, P. (2014). Po Kongresie Kultury Akademickiej. *Nauka*, 2: 19–25.
- Szwabowski, O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*. Wyd. UW.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. WAIp.
- Tomusk, V. (red.) (2007). *Creating the European Area Higher Education. Voices from the periphery*. Springer, Dordrecht.
- Tomusk, V. (2009). Three Bolognas and pizza pie. Notes on institutionalization in European higher educational systems. *International Studies in Sociology of Education*, 1: 75–95.

- Witkowski, L. (2022). Dwanaście „grzechów głównych” reformy w nauce i na uczelniach (przed J. Gowinem i po nim). *Zdanie*, 3: 42–50.
- Ziemer, G. (2021). *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, tłum. A.D. Kamińska. Znak.
- Znaniiecki, F. (1921). *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic w pogranicza filozofii kultury i socjologii*. Gebethner i Wolf.

*

Pedagogical Agnotology (2). Ignorance as a function of political centralism and global economic neoliberalism

Abstract

This is the second essay in the “Pedagogical Agnotology” series. Agnotology is the study of spreading intolerance (R. N. Proctor). The author analyzes two problems concerning ignorance as an inevitable function of political centralism and neoliberal global economy. These two great, dominant forces are anti-educational in themselves, but they also lead to the complete, almost fatal, destruction of organized education systems. Populism and neo-fascism are growing. Young people immersed in consumerism do not notice that they have been robbed of their own future by “geronto-crats”, they do not rebel. What can educators and teachers do? A call for education to resistance action.

Keywords: agnotology, widespread ignorance, centralism and neoliberalism as sources of widespread ignorance, survival and resistance