



**Bogusław Śliwerski**

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: boguslawsliewski@gmail.com

## O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej

### Abstrakt

Treścią artykułu jest analiza nowych funkcji szkoły w ponowoczesnym społeczeństwie, które rozwija się w demokracji i dla demokracji. Ta zaś jest możliwa tylko wówczas, kiedy ma miejsce detotalizacja polityki oświatowej władz centralistycznych, które kierują się w neoliberalnym państwie ideologią etatyzmu jako ukrytej formy demokracji autorytarnej, zamiast wdrażania z udziałem procesów kształcenia i wychowania do demokracji partycypacyjnej i deliberatywnej. Przedstawiam zatem proces koniecznych zmian w polskim systemie szkolnym, które zostały wyrażone w ruchu solidarnościowej opozycji wobec reżimu Polski Ludowej, a na skutek konfliktów społecznych i politycznych w okresie transformacji ustrojowej zostały zaprzepaszczone przez postsolidarnościowe elity władzy. Uzasadniam zatem konieczność powrotu polskich polityków do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży oraz wskazuję na już istniejące rozwiązania prawne i pedagogiczne w tym zakresie.

**Słowa kluczowe:** demokracja, uspołecznienie, totalitaryzm, neoliberalizm, partycypacja, subsydiarność, edukacja szkolna, polityka oświatowa, prawo oświatowe, siły społeczne, kapitał ludzki, kapitał społeczny, pozór

### Wprowadzenie

Radykalna zmiana ustrojowa 1989 roku niosła nadzieję na głęboką, autentyczną zmianę wzajemnych relacji między szkołą a rodzicami uczniów i ich pozaszkolnymi wychowawcami. Liczono przede wszystkim na to, że zostaną wreszcie uznane prymarne prawa rodziców do wyrażania opinii i zgody na strategię wychowawczą szkoły, że przestanie się ich traktować w tej instytucji jak zło

konieczne czy dodatek, parawan do działań dyrektora i nauczycieli, ale jak rzeczywistych partnerów szkolnictwa publicznego. Oczekiwano też, że rodzice będą wreszcie prawa do samo- i współstanowienia o tym, czy i w jakim zakresie będą partycypować w rozwoju szkoły publicznej, do której uczęszczają ich dzieci, że nastąpi ujawnienie i upowszechnienie obowiązującego prawa oświatowego wśród nich, by mogli wpływać zarówno na zmianę niekorzystnych norm prawnych, jak i korzystać z już istniejących. Wspólnota partycypacji wychowawczej rodziców w szkole publicznej może powstać tylko wówczas, kiedy spełnione zostaną co najmniej trzy współzależne warunki, a mianowicie: wzajemności, partnerstwa i jawności. Traktowanie bowiem rodziców czy innych, a pozaszkolnych wychowawców jako pożytecznych partnerów jedynie w umacnianiu autorytetu nauczycieli, dyscyplinowaniu uczniów i wspomaganiu usługowo-materialnemu pozbawia ich w tej placówce podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci.

Jest też druga strona tych relacji, którą reprezentują rodzice. Ich zainteresowanie wymuszoną prawem codzienną obecnością dziecka w szkole publicznej sprawia, że zajmują wobec instytucji i jej pracowników zróżnicowane postawy. Jedni są do szkoły uprzedzeni, nieufni, podejrzliwi wobec jej założonych funkcji i działań, inni aktywizują się w szczególnie sposób, kiedy mają poczucie doświadczanej przez ich dziecko niesprawiedliwości, krzywdy lub są szczęśliwi ze względu na szkolne osiągnięcia czy wyjątkowe sukcesy dziecka, jeszcze inni przyjmują postawę zdystansowanych obserwatorów lub obojętnych wobec działań edukacyjnych pedagogów, byle tylko niczego od nich nie chcieli. Motywacje uczestniczenia rodziców w różnych ogniwach procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły publicznej są zatem zewnętrzne i wewnętrzne, zaś polimotywacyjne podejście do szkoły wyzwala w sposób naturalny lub zamierzony różnego rodzaju działania, które są albo dialogiczne, przyjazne, wspomagające, albo wrogie, toksyczne, odreagowujące.

Ci, którzy nie interesują się losem własnych dzieci, a jest to z różnych przyczyn narastająca liczba rodziców czy prawnych opiekunów, są poza zasięgiem nawet najlepszych intencji i programów, innowacji lub rozwiązań pedagogicznych, toteż pośrednio negatywnie wpływają na jakość procesów zachodzących w szkołach i osobowości ich dzieci. Nauczyciele muszą w takiej sytuacji przejmować za nich dodatkowo rolę zastępczych rodziców, jeśli sami poczuwają się do tego i odnajdują w niej sens oraz satysfakcję z wykraczającej poza szkolne procesy misji wychowawczej. Nie ma w szkołach rodziców, którzy zajmowałiby wobec własnych dzieci i tej instytucji takie same postawy.

Podobnie jest z nauczycielami, wśród których są oddani pracy pasjonaci, zaangażowani, kreatywni, elastyczni i otwarci na współpracę profesjonalistów oraz

traktujący tę placówkę jedynie jako źródło uzyskiwania stałych zarobków, zapewnionych im świadczeń socjalnych i dogodnie miejsce do realizacji pozazawodowych celów. Ci ostatni są obojętni na to, czego doświadczają ich uczniowie, jakie są opinie na ten temat ich rodziców, byle tylko móc korzystać z nadanych im przywilejów. Dla każdej ze stron szkołą rodząca w nich poczucie konieczności czy krzywdy skutkuje alienacją, uniemożliwia udział we wspólnocie, a co więcej, czyni pozornym funkcjonowanie w edukacyjnym *imaginarium*. Często żadna ze stron nie chce nawet znaleźć odpowiedzi na swoje postawy wobec dzieci czy szkoły, do której muszą uczęszczać. Nie przyjmie też żadnego argumentu, żadnego znaczącego, w wyniku którego mogłaby zmienić stosunek do siebie i innych, do środowiska i instytucji, gdyż nie podziela *uniwersum* wartości, zasad do współkreowania społecznej wspólnoty.

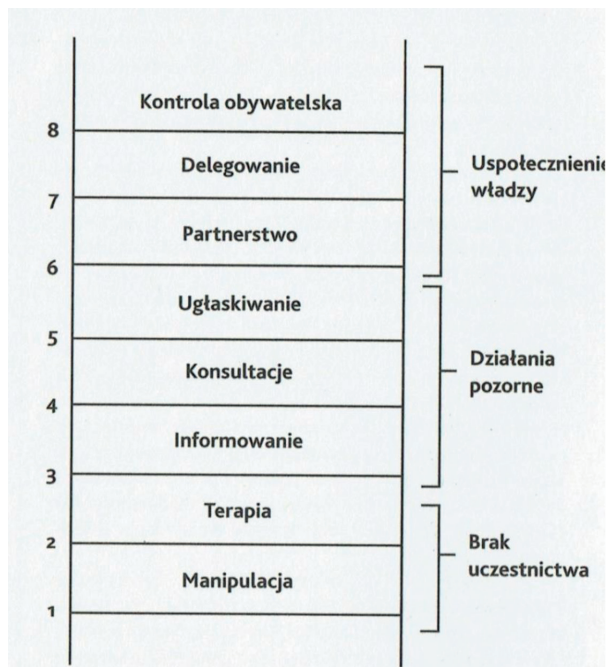
Spójrzmy zatem na te zależności z uwzględnieniem następujących czynników: prawnych, politycznych, społeczno-ekonomicznych i pedagogicznych. Pomijam analizę historyczno-oświatową, gdyż tej poświęcono już wiele miejsca (Miąso, red. 1984; Smołański, 1999; Janke, 2002; Śliwerski, 2014a). Powstały rozprawy w nurcie metapedagogicznym i metateoretycznym (Piotrowski, 2012; Śliwerski, 1998; 2020a), dzięki którym możliwe jest wykorzystanie i uaktywnienie czynników, które są już dostępne, ale z racji ich częściowej niewidoczności wciąż czekały na siły społeczne. Opis i wyjaśnienie świadomości i nieświadomości społecznej wymaga ustawicznego „[...] penetrowania strefy przejścia pomiędzy tkanką faktów a odzwierciedlającą je strukturą pamięci i niepamięci” (Leder, 2014, s. 10). Świadomość i pamięć procesów uspołeczniania edukacji szkolnej w przestrzeni publicznej była przedmiotem mojej diagnozy, toteż w tym miejscu zwrócę uwagę jedynie na te fakty, które są poza społecznie powszechną świadomością ich istnienia i wywierania określonego wpływu na jakość wychowania w szkolnictwie publicznym.

## Podstawowe pojęcia

Dla intersubiektywnej komunikowalności wskażę na definicje podstawowych kategorii pojęciowych dla analizowanych procesów, by czytelne było pole symboliczne dyskursu:

- Imaginarium społeczne jest tym, co legitymizuje, a więc i umożliwia praktyki społeczne dzięki nadaniu im sensu, normatywnej mocy. Oznacza to zarazem, „by sposób istnienia rzeczy ustalał dla nas [...] normy i standardy, to znaczy, by to, jak obiekty, postaci i sprawy nam się jawią, miało dla nas znaczenie moralne i wyznaczało ramy porządku etycznego, z właściwymi mu przeżyciami” (Leder, 2014, s. 11).

- Partycypacja to synonim redystrybucji zwierzchniej władzy (autorytarnej, centralistycznej, hierarchicznej, absolutnej) na rzecz włączenia do jej kontrolowania, opiniowania, sprawowania osób jej podlegających, a gotowych do zaangażowania się na rzecz uspołecznienia władzy. Partycypacja jako delegowanie władzy na podwładnych ma na celu dopuszczenie ich do procesów planowania i podejmowania kluczowych dla podwładnych (członków danej społeczności, narodu, instytucji itp.) decyzji, rozpoznawania (diagnozowania) ich najważniejszych potrzeb, oczekiwań i interesów opiniowania, kontrolowania stopnia oraz zakresu ich zaspokajania i realizacji przez sprawujących władzę oraz egzekwowania od niej pożądanego jakości. Partycypacja może być pustym rytuałem, pozorem w relacjach między władzą a tymi, którzy jej podlegają, a to oznacza, że jest ona stopniowalna. Sherry R. Arnstein (2012) dokonał operacjonalizacji tego fenomenu ze względu na stopień jego zaawansowania, nadając mu miano «drabiny partycypacji». Jest to jego zdaniem stopniowalny proces od braku uczestnictwa, poprzez udział w działaniach pozornych, po możliwe, a pełne uspołecznienie władzy.



Rysunek1. Drabina partycypacji

Źródło: S. R. Arnstein, 2012, s. 16.

- Subsydiarność – inaczej pomocniczość jest w naukach o polityce ujmowana jako kluczowa zasada państwa demokratycznego, w którym państwo wykonuje jedynie te zadania, z których nie mogą skutecznie się wywiązać jednostki i społeczności lokalne. Im mniej jest interwencji państwa w życiu publicznym, tym lepiej obywatele potrafią rozwiązywać istotne dla nich problemy. Wyróżnia się dwa rodzaje subsydiarności: „pierwszy, pozytywny zakłada [...] powstrzymanie interwencji wyższego poziomu i pozostawienie sprawy do rozstrzygnięcia przez instytucję właściwą, a zarazem zakłada interwencję w przypadku tych, którzy są w potrzebie. Subsydiarność negatywna odnosi się do ograniczeń kompetencji większej jednostki na korzyść mniejszej, natomiast subsydiarność pozytywna odnosi się do obowiązku interwencji większej jednostki w celu ochrony i umocnienia ludzkiej godności” (Czaputowicz, 2013, s. 392).
- Uspołecznienie to wprowadzenie do ustroju szkolnego zróżnicowanych form oddolnej kontroli obywateli nad instytucjami oświatowymi, mające na celu przeciwdziałać ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie ich zarządzania (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia czy wreszcie generować koncepcje reform i stymulować poprzez to rozwój szkół. Uspołecznienie kogoś, to uczynić go aktywnym społecznie, przydatnym społeczeństwu, uczynić go władnym mówienia w swoim i czyimś imieniu; to uobywatelnienie czy umożliwienie partycypowania w sprawach własnych i wspólnych („Nic o nas bez nas”). Uspołecznienie systemu oświatowego jest uprawomocnieniem detotalizacji władztwa centralistycznego, w wyniku którego zaangażowanie wszystkich podmiotów (aktorów) w jak najwyższy i najlepszy poziom kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży jest praktyką dyskursywną. Pozwala to na udział we władzy pedagogicznej, oświatowej, szkolnej lub na wywieranie na nie wpływu przez osoby, które są bezpośrednio lub pośrednio zdane na udział dzieci w powszechnym obowiązku szkolnym, jak i te, które są odpowiedzialne za edukację w szkolnictwie publicznym (Radziewicz, 1988; Śliwerski, 1996; 2009; 2013; 2017).

## **Polityczna destrukcja edukacji w demokracji**

Wprowadzona w 1999 roku reforma ustrojowa polskiego szkolnictwa utrwaliła centralistyczny model zarządzania nim, z jednej strony tłumiąc dotychczasowy ruch oddolnego nowatorstwa dydaktycznego nauczycieli, z drugiej zaś wymuszając na kadrach szkolnych skupienie się na tzw. reformie dostosowawczej, czyli typowej dla PRL strategii ‘reformowania przez poprawianie’, czego najlepszym

przykładem jest wprowadzenie do polityki oświatowej MEN w ramach obowiązującej nauczycieli poprawności politycznej afirmacji tzw. dobrych praktyk. Tendencję centralistyczną w systemie oświatowym – mimo likwidacji postpeerelowskich inspektoratów szkolnych – podtrzymuje rozbudowana sieć jednostek pomocniczych organów wojewódzkich władz państwowych (delegatury kuratoriów oświaty), niezależnie od powiększania zatrudnienia w strukturze centralnych władz oświatowych oraz rozbudowywaniu aparatu rzekomo badawczo-diagnostycznego, doradczego, wspomagającego kadry nauczycielskie (ORE, CKE, IBE). Zasady doboru kadr są ściśle powiązane z bezwzględnym podporządkowaniem wobec sprawujących władzę w MEN. O wzmacnianiu centralizacji w oświacie świadczy także dużo szybszy i wielokrotnie większy wzrost zatrudnienia w centralnej administracji i placówkach oświatowych niż w administracji samorządowej.

MEN nigdy nie wypracowało umiejętności metaregulacyjnych, które muszą być stosowane w sytuacji wielości 'logik' instytucjonalnych, otwartego przepływu idei i dostępu społeczeństwa do wyników badań naukowych, także za pośrednictwem wiarygodnych ekspertów. Władze tego resortu nie doprowadziły też do stworzenia społecznego 'mostu' porozumienia z narodem, który przecież *de facto* utrzymuje je płacąc podatki, a nie mając prawa do sprawowania nad nimi społecznej kontroli. Nie istnieje żadne sprzężenie zwrotne między obywatelami a władzą oświatową, gdyż to, które zostało wygenerowane, ma charakter usługowej współpracy w standardzie posłuszeństwa i bezkrytycznej akceptacji poczynań władzy.

Socjolog Piotr Gliński pisał przed laty o zdradzie elit po 1989 roku, która sprowadzała się do rozwiązywania komitetów obywatelskich na rzecz 'robienia' polityki w gabinetach władzy poza społeczeństwem. Wspólnoty obywatelskie muszą być wolne i niezależne od biznesu polityki, by mogły służyć społeczeństwu, jeśli ma ono stać się społeczeństwem obywatelskim. „Jeśli demokracja ma być żywa i odpowiadać na prawdziwe społeczne potrzeby, społeczeństwo musi być wolne i aktywne obywatelsko, nawet jeśli aktualnej władzy to nie odpowiada” (Zdrada elit, 2013, s. 10). Podobny proces miał miejsce w innych państwach postsocjalistycznych, o czym pisze chorwacki filozof i krytyk kultury Boris Buden. Elity zapomniały o tym, co jest fundamentem całego społeczeństwa. „Nie chodzi o to, jak moglibyśmy w naszym społeczeństwie żyć lepiej, ale raczej o to, »Czym jest to, co czyni z nas członkami społeczeństwa?« Czy jest tym społeczna sprawiedliwość, czy może tożsamość kulturowa, Bóg czy może własność prywatna, »nasze wartości« czy »ich zagrożenie?« W politycznej grze mieszczą się transcendentalne wymiary społecznego życia, które nie tyle dotyczą człowieka czy społecznych bytów, co uspołecznienie jego bycia” (Buden, 2013, s. 29).

Ekonomiści zwracają uwagę, że w państwach demokratycznych powinna obowiązywać kategoria rządności (*governability*), której istota sprowadza się

do „[...] zdolności rządu do skutecznej realizacji funkcji, jakich oczekuje się od władz publicznych (trzon tych oczekiwań może być oparty na uregulowaniach konstytucyjnych)” (Wilkin, 2013, s. 26–27). Jednym z kluczowych problemów, jaki muszą rządcy wziąć pod uwagę – jeśli są gotowi do wdrażania koncepcji *governability* w oświacie publicznej – jest m.in. konieczna decentralizacja i decentracja uprawnień decyzyjnych oraz zwiększenie udziału w przygotowaniu strategii polityki publicznej oświaty rzeczywistych ekspertów, a nie służbowych władzy przeciwników demokracji.

Wydawałoby się, że wraz z upadkiem socjalistycznego ustroju i zapowiedzią, utrwaloną w 1997 roku w Konstytucji III RP budowania państwa demokratycznego, nastąpiło przejście od centralizmu do samorządności, a więc także doszło do stanu suwerenności państwa w stosunkach międzynarodowych, jak i w relacjach jego władz z własnym społeczeństwem. Nic bardziej mylnego nie można na ten temat powiedzieć. W świetle analiz makropolitycznych eksperta Polskiej Akademii Nauk Witolda Kieżuna, mimo lat przemian społeczno-gospodarczych i politycznych nadal Polska jest państwem niedemokratycznym, w którym polityka władz ma charakter *stricte* etatystyczny (Kieżun, 2013). Tymczasem pierwsza fala ruchu obywatelskiego protestu w okresie PRL – „Solidarności” opowiedziała się za modelem demokracji uczestniczącej, demokracji w ważnym sensie bezpośredniej, opartej na zinstytucjonalizowanej formie powszechnej, publicznej debaty społecznej – demokracji deliberacyjnej, debatującej. W tak pojmowanym ustroju społeczno-politycznym oświata publiczna powinna opierać się na trzech ściśle powiązanych ze sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności. Ład społeczny w szkole (bo nie o podstawach programowych kształcenia jest tu mowa i nie o profesjonalnie realizowanej dydaktyce, gdyż te muszą być zastrzeżone dla specjalistów) nie powinien być zatem ustanawiany arbitralnie przez jakiegokolwiek władze, ale wypracowywany w dialogu osób uczestniczących na rzecz koniecznej i wartościowej edukacji w społeczności szkolnej.

Z winy polityków nie powstały społeczne warunki do prowadzenia autentycznego, a nie formalnego, pozorowanego dialogu przez podmioty edukacji do wychowania młodych pokoleń w demokracji. To odpowiednie gremia społeczne wraz z profesjonalistami miały określać cele wspólnoty szkolnej, tropić złudzenia i błędy w procesie kształcenia, by wzajemnie się uczyć i dojrzewać. W społeczeństwie demokratycznym współpraca szkoły z rodzicami nie może być czyjąkolwiek łaską, nie może też być wymuszana przez władze szkolne w takim zakresie, jaki jest dla nich wygodny. Jest ona zatem prawem, z którego mogą i powinny korzystać wszyscy nim zainteresowani, a nie być jednostronnym zobowiązaniem o ograniczonym przez dyrekcję szkoły polu rodzicielskiej aktywności.

## Oduspołecznienie szkolnictwa publicznego III RP

W okresie pierwszej fali rewolucji „Solidarności” w latach 1980–1989 marzono o państwie demokratycznym i walczono o demokrację. W jednym z egzemplarzy wydawanego przez Radę Edukacji Narodowej – Zespół Oświaty Niezależnej wielomiesięcznika „Edukacja i Dialog” Julian Radziewicz przypominał podstawowe idee samorządności, które w okresie PRL były pozorowane przez tzw. samorządność (Radziewicz, 1988). W szkolnictwie minionego ustroju miała miejsce ‘samorządność przeciw samorządności’, pseudosamorządność czy samorządność ją pozorująca. Istota zła w oświacie tkwiła, zdaniem Radziewicza, głównie w tym, że [...] „między szlachetnie brzmiącymi założeniami i zakłęciami (Samorządność! Podmiotowość! Partnerstwo! Postęp Pedagogiczny!) a rzeczywistością istnieje rozbieżność nie mniejsza niż dystans między małym fiatem a seryjnym volkswagenem. Rozbieżność ta jest widoczna w sferze najczulszej: sterowaniu niesamorządnym systemem oświatowym tak, by pozostawał on nadal niesamorządny, przy obwieszeniu go ze wszystkich stron transparentami z wyżej wymienionymi zakłęciami” (Radziewicz, 1988, s. 6).

Od początku rewolucji Solidarności lat 80. XX wieku był określony jednoznaczny kierunek koniecznych przemian ustrojowych w polskiej oświacie i został on potwierdzony przez pierwsze postsocjalistyczne władze resortu edukacji, łącznie z treścią nowelizowanej Ustawy o systemie oświaty w 1991 roku. Ustrój szkolny miał być zdecentralizowany, poddawany oddolnej kontroli społecznej oraz objętej pozaresortowym nadzorem władz centralnych, tak aby ministerstwo edukacji nie kontrolowało samo siebie, tylko działało zgodnie z interesem całego społeczeństwa. O samorządności oświaty powinien świadczyć poziom samorządności każdej szkoły i poczucie podmiotowości osób uczących się w nich i w nich zatrudnionych „[...] obowiązujący wciąż w szkole system planowania organizacji, kontroli i PRZEDMIOTU oddziaływań odgórnych. Niesamorządny dyrektor będzie nadzorcą dla nauczycieli i posłusznym podwładnym dla inspektora i kuratora. Niesamorządny nauczyciel będzie się bał podjąć ryzyko wychowywania samorządnych uczniów [...]. Nic też dziwnego, że dotychczasowe koncepcje i próby »usamorządowienia« i »upodmiotowienia« uczniów i nauczycieli przez zabiegi normodawcze i organizacyjne kończyły się z reguły niepowodzeniami – głównie dlatego, że cały system oparty jest na zasadzie dyrektywności i kontroli zewnętrznej. Takie na przykład próby, jak wprowadzenie samooceny i oceny wzajemnej ze sprawowania, udział przedstawicieli uczniowskich w radach pedagogicznych i zebrania zespołów wychowawczych, wojewódzkie sejmiki uczniowskie – nie przyniosły spodziewanych efektów przede wszystkim dlatego, że nie towarzyszyły im żadne ogólniejsze



próby przebudowy systemu oświatowego w kierunku jego usamorzędowania” (Radziewicz, 1988, s. 7).

Kiedy polskie rządy aplikowały o przyjęcie naszego kraju do Unii Europejskiej, część polskich polityków i pedagogów wspomagała ów proces zmian w zarządzaniu oświatą, dostosowując je do tych, które występowały w krajach tej wspólnoty. Idea demokratyzacji polityki oświatowej w III RP została jednak zmarnotrawiona przez elity polityczne (Uryga, 2013; 2017; Śliwerski, 2015). Wciąż nie chcemy dostrzec, że szkolnictwo w III RP jest tylko częściowo publiczne i silnie upolitycznione w dokładnie takim samym znaczeniu, jak miało to miejsce w doktrynie i praktyce bolszewickiego systemu wykorzystywania przez rządzących powszechnego obowiązku szkolnego do manipulowania – za pośrednictwem dzieci, młodzieży i ich rodziców – dużą częścią społeczeństwa w imię zmieniania czy utrwalania nowego ustroju politycznego.

Polska oświata tego nie doświadczyła na początku transformacji ustrojowej w sposób dotkliwy dla nauczycieli, gdyż pierwszy postsocjalistyczny minister edukacji Henryk Samsonowicz zadbał o to, by godnie oni zarabiali, ale ten trend utrzymał się zaledwie przez trzy lata. Z perspektywy ponad trzech dekad transformacji widać znacznie lepiej, w jaki sposób kolejne rządy i zmieniające się w MEN władze przejmowały strategię marketingowego manipulowania społeczeństwem, dzięki któremu możliwe stawało się pozorne przechodzenie systemu oświatowego z centralistycznego na demokratyczny w taki sposób, aby zachować dla centrum władzy nierozpoznawalną przez obywateli możliwość utrzymania autorytarnego władztwa. Tymczasem właściwe rządzenie w ustroju demokratycznym „[...] występuje wtedy, gdy obywatele wyrażają swoje opinie na temat spraw publicznych, a ich głos jest słuchany i uwzględniany (*voice*). Władza w takim systemie jest rozliczalna (*accountability*), gwarantuje polityczną stabilność i brak przemocy w życiu publicznym” (Kieżun, s. 29).

Przypomnę w tym miejscu, dla egzemplifikacji, wielokrotne niewysłuchanie się przez rządzących w głos społeczeństwa, z posunięciem się PO i PSL (2007–2015), jak i Zjednoczoną Prawicę (2015–2023) do manipulowania postulatami prawie miliona obywateli, aby rozstrzygnięto w ramach ogólnopolskiego referendum konflikt z obywatelami w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego do szóstego roku życia dzieci (Śliwerski, 2014b; 2015b) czy żeby nie wprowadzano zmiany ustroju szkolnego likwidując gimnazja (Śliwerski, 2020b). O skuteczności i efektywności rządzenia w państwie demokratycznym świadczy nie tylko sposób wybierania władzy politycznej, ale także jej kontestowalność i rozliczalność. Uczyniono jednak wszystko, co było w mocy zmieniającej się od połowy lat 90. do 2015 roku nomenklatury w Sejmie, Senacie i resorcie edukacji, by nie dopuścić do terytorialnego i krajowego uspołecznienia oświaty oraz do

powołania do życia samorządu zawodowego nauczycieli. Rodziców sprowadzono do roli obowiązkowych partnerów szkoły w sprawach, które w żadnej mierze nie naruszają pozycji władzy wyłanianej w zmanipulowanych procedurach konkursowych na dyrektorów i kuratorów oświaty.

Proces demokratyzacji państwa, w tym jego oświaty, zależy od stopnia zaangażowania w nią obywateli i wzmacniania ich poczucia solidarności, a nie jego dewastowania w imię utrzymania się u władzy, mimo oczywistych błędów politycznych, jakie popełniła. „W demokracji partycypacyjnej bezpośrednio uczestnictwo obywateli w procesach definiowania problemów zbiorowych i dochodzenia do decyzji politycznych uznawane jest za niezbędny element systemu demokratycznego” (Bukowska, 2013, s. 135). Być może pedagodzy nie zdają sobie sprawy z tego, że niektóre decyzje Ustawy o reformie ustroju oświaty mają u podłoża czysto ekonomiczny wymiar. Najlepszym tego przykładem jest przedłużenie o jeden rok obowiązku szkolnego. Był to zabieg formalny władzy, który miał zwiększyć poziom demokracji w państwie o 18 punktów procentowych, zaś zwiększenie wśród obywateli odsetka poziomu ich wyższego wykształcenia powinno sprzyjać przetrwaniu w nim demokracji na poziomie 95% (Bukowska, 2013, s. 138).

Dla pedagogów nie może być bez znaczenia to, w jakim zakresie kierownictwo resortu edukacji narodowej zawłaszcza system szkolny dla wąskopartyjnych interesów lub transferu środków budżetowych do poprawienia osobistej sytuacji społeczno-ekonomicznej (bogacenia się w sposób pośredni przez rządzących). Państwo zorganizowane w sposób efektywny rozumiane jest „[...] jako takie, które zapewnia odpowiedni monitoring działań biurokracji minimalizujący prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań oportunistycznych ze strony urzędników (przyjmowanie łapówek bądź nieprzykładanie się do wykonywania swoich obowiązków)” (Falkowski, 2013, s. 50). Dość łatwo można zauważyć w polityce oświatowej rządzących w Polsce od 1993 roku do 2015, że im większy jest stopień podejmowania przez nich decyzji w sposób autorytarny, apodyktyczny, zgodnie ze strategią *top-down*, a więc wymuszający bezwzględne podporządkowanie się dzieci i dorosłych regulacjom narzucanym w systemie edukacji, tym silniejszy jest poziom narastającego interwencjonizmu państwa w oświacie publicznej. Nie sprzyja to kształceniu i wychowywaniu wolnych ludzi. Co gorsza, zdaniem ekonomistów: „Autorytarna władza nie ma jednak dostatecznej motywacji do inwestowania w edukację ze względu na możliwość podważenia jej rządów, a także gdy gospodarka oparta jest w dużym stopniu na rolnictwie” (Bukowska, 2013, s. 139).

Resort edukacji funkcjonuje tak samo, jak w okresie minionego reżimu państwa quasi-totalitarnego. Brak reformy centrum sprawia, że narzuca ono systemowi edukacyjnemu rozwiązania, które zaprzeczają nie tylko państwu demokratycznemu. Zarządzanie oświatą jest ściśle powiązane „z ideą partio-

kracji, rządów, w których występuje patologiczny fenomen priorytetu interesu partyjnego nad interesem ogólnokrajowym” (Kieżun, 2013, s. 329) i ogólnonarodowym, ogólnospołecznym. Jak wynika z danych byłego Rzecznika Praw Obywatelskich Janusza Kochanowskiego, w ciągu 20 lat transformacji, w latach 1991–2010 Ustawa o systemie oświaty była nowelizowana aż 70 razy, co jest czytelnym świadectwem gigantycznej patologii manipulowania oświatą i jej podmiotami przez nieustanne zmiany prawa, czyniąc je nieczytelnym nie tylko dla rodziców, ale także dla nauczycieli. Jak słusznie uprzedzał na początku transformacji Zbigniew Kwieciński: „Odrzucenie systemu autorytarnego etatyzmu nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Demokracja nie staje się sama. Co gorsza, szkoła może być bezwiednym lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji, narzędziem odtwarzania uprzedniego »porządku« rzeczy i ducha, poprzednich autorytarnych stosunków społecznych” (Kwieciński, 1991, s. 5).

Działania władz resortu edukacji od 1993 roku przybierały charakter absolutystyczny, kreujący hierarchię porządku społecznego, który przybrał kształt piramidy. Na jej szczycie jest MEiN (b. MEN), przez który ustalane normy prawne podlegają pozorowanej konsultacji z podmiotami edukacji. Demokratyzacja prowadzona została do działań proceduralnych, w wyniku których władze resortu edukacji nie tylko nie muszą niczego uzasadniać, ale też tłumaczyć się z lekceważenia uwag merytorycznych i opinii podmiotów opiniujących projekty aktów ustawodawczych i wykonawczych. Tym samym włączane do tych procesów podmioty oświatowe, także związki zawodowe nie mają żadnych atrybutów suwerenności, z którymi musiałaby się liczyć władza. Jedynie związki zawodowe dysponują prawem do strajku, z czego korzystały w różnych okresach III RP, najczęściej w porozumieniu z polityczną opozycją w Sejmie, by doprowadzić do odwołania lub podania się do dymisji urzędującego ministra edukacji. To jednak rząd określa, co w państwie ma charakter demokratyczny, a co nie.

Jak wykazały to wyniki prowadzonych przeze mnie badań w całym kraju, władze oświatowe podtrzymują zatem pozór autonomii nauczycieli, demokracji szkolnictwa publicznego, troski o prawa ucznia, ale i nauczyciela czy rodziców w sytuacji, gdy doskonale panują nad tym, by nawet próby budowania społeczeństwa obywatelskiego petryfikować wchłanianiem organizacji pozarządowych w edukacji w obszar własnej kontroli i nadzoru za pośrednictwem dotowania ich działalności z budżetu państwa (Śliwerski, 2013). Występuje tu pozór do drugiej potęgi, skoro status ontologiczny powyższych założeń nie tylko sam w sobie jest pozorem. Rady szkół, terenowe rady oświatowe mogą powstawać, ale nie muszą. Samorząd zawodowy nauczycieli mógłby powstać, ale nie powstał

i żaden z dotychczasowych rządów nie pomógł nauczycielskiemu środowisku, by uzyskało autonomię. Dzięki wynikom moich badań naukowych uświadamiamy sobie niemożność realizacji demokratycznych przesłanek w rzeczywistości oświatowej. Analizując w powyższym kontekście politykę oświatową pojawiają się pytania: Czy rządzący chcą uszkadzać system 'człowiek', by mieć wydajny system zarządzania szkołą i ekonomię kształcenia? Czy chcą fabrykować chorych ludzi, by cieszyć się zdrową ekonomią?

## Zakończenie

Skoro wiemy, jak jest i jak nie powinno być, to z pedagogicznego punktu widzenia należałoby określić, co należałoby zmienić, albo w jakim kierunku powinny przebiegać zmiany i kto miałby się do nich przyczynić, by obecność rodziców i sił społecznych w edukacji stała się czynnikiem pożądanej i pozytywnej zmiany? W odniesieniu do uwarunkowań prawnych należałoby zachęcić przede wszystkim organizacje pozarządowe, siły społeczne oraz nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli do upowszechnienia wśród nich, rodziców i uczniów kluczowych praw dla procesu uspołecznienia edukacji szkolnej, które są dostępne w ustawach i aktach wykonawczych MEiN. Konieczne wydaje się wzmacnianie kontrdemokracji, czyli umiejętności odczytywania na nowo w zglobalizowanym świecie (w tym w nieustannie prowadzonej także przez polskie rządy) manipulacji społeczeństwem w dziedzinie oświaty i wychowania.

Pierre Rosanvallon słusznie pisze (2011, s. 20), że nie należy mówić o odpolitycznieniu czy bierności politycznej w społeczeństwach demokratycznych tylko dlatego, że zmniejsza się liczba elektoratu w kolejnych wyborach, ale raczej mamy do czynienia z pozapolitycznością osób. Coraz trudniej jest bowiem przeciętnemu statystycznie obywatelowi czy uczącemu się młodemu człowiekowi ogarnąć i zrozumieć zachodzące w kraju przemiany, gdyż same władze, chcąc uniknąć kontroli obywatelskiej, stosują najnowszą wiedzę w zakresie manipulacji politycznej. Politycy zacierają widzialność swoich stanowisk i powody podejmowanych decyzji, mimo że są one 'gdzieś' dostępne, by tym samym nie tyle zmniejszyć zainteresowanie bieżącą polityką, ile wzmocnić swoją pozycję działaniami populistyczno-reakcyjnymi, a tym samym osłabić chęć do czynnego angażowania się obywateli w interwencję, we wchodzenie w dyskurs z władzą czy stawianie jej oporu, kiedy ta traci reputację (Śliwerski, 2015a). Tak rozumiana kontestacja jest zakwestionowaniem obowiązującej słuszności, prawomocności istniejących w kraju rozwiązań, to „ruszenie martwej struktury” (Staniszki, 2001), uwalnianie się od starych schematów (Jawłowska, 1975), to radykalna zmiana w sposobie postrzegania oświatowej rzeczywistości (Śliwerski, red.1993).

Szkoła publiczna powinna być wspólnotą edukacyjną, w której procesy kształcenia i wychowania są kreowane przez nauczycieli traktujących edukację jako wspólne zadanie, gdzie powstają one w dialogu i partnerstwie uzgadniania zasad ich generowania oraz gdzie ma miejsce wśród samych pedagogów porozumienie i wzajemne poszanowanie. Uczący się nie wypowiedzą swoim nauczycielom posłuszeństwa i nie będą kwestionować normatywnego układu odniesienia skierowanych na nich oddziaływań pedagogicznych wówczas, kiedy nie doświadczą w tej placówce nie tylko własnego kryzysu tożsamości, ale też kryzysu tożsamości swoich pedagogów oraz braku ich kompetencji komunikacyjnych.

Kluczem do uspołecznionej edukacji szkolnej powinno być rozpoznanie przez pedagogów i rodziców potrzeb uczniów, które służą ich rozwojowi i radości życia, rozwijaniu zdolności krytycznego myślenia oraz „doświadczeń humanistycznych”<sup>1</sup>. „Trzeba, by sami nauczyciele przestali być biurokratycznymi aptekarzami wiedzy, którzy maskują swoją niechęć do życia i odkryli, że są – według słów Tolstoja – »uczniami swoich studentów«. Dopóki student nie uświadomi sobie, iż tajemniki wiedzy, wobec której staje, są rzeczywiście ważne dla jego osobistego życia i życia całego społeczeństwa, dopóty nie będzie zainteresowany jej zdobywaniem. Z tego też powodu pozorne bogactwo naszych edukacyjnych wysiłków okazuje się jedynie pustą fasadą, za którą kryje się obojętność wobec najwybitniejszych osiągnięć ludzkiej kultury” (Fromm, 1996, s. 149).

Nowe technologie komunikacyjne wypierają z przekazu i wyjaśniania wiedzy właśnie nauczycieli jako do niedawna jeszcze najważniejszych nośników owych funkcji, zaś wynikający z coraz łatwiejszego do nich dostępu chaos, nieprzejrzyistość i trud rozpoznania danych prawdziwych od fałszywych wymusza zupełnie nowe funkcje nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, a tym samym wymusi radykalną zmianę modelu organizacji szkół, poszukiwania i wdrażania w nich nowych form, metod i środków stymulujących (samo-)kształcenie i (samo-)wychowanie. Dopiero teraz widoczna staje się przewidująca mądrość Romany Miller, która – także w minionym stuleciu – zapowiadała konieczność dopełnienia procesów socjalizacji i wychowania procesami psychoterapii, by możliwe było zmniejszenie dystansu między rosnącą złożonością świata a zdolnością młodych pokoleń do sprostania jej. „Bezowocność wychowania staje się zrozumiała, gdy staje się schematyczne, deklaratywne i konserwatywne. Popada ono wówczas w konflikt z socjalizacją, nie wyjaśnia bowiem doświadczeń życiowych młodego pokolenia. Wychowanie zawodzi również wówczas, gdy kierując grupami wychowanków, w zbyt słabym stopniu uwzględnia konieczność

---

<sup>1</sup> Do takich doświadczeń Fromm zalicza: zainteresowania, odpowiedzialność, sumienie humanistyczne, poczucie tożsamości, integralność, nadzieję, wiarę i odwagę.

indywidualizowania i drogą represji usiłuje podporządkować regulaminowi wychowanków, którzy są bardziej wrażliwi, oryginalni czy nawet znerwicowani” (Miller, 1981, s. 257).

Czas najwyższy odejść, przynajmniej w pedagogice jako nauce humanistycznej i społecznej, od dotychczasowego paradygmatu statyczności, liniowej ciągłości oraz zależności w relacjach między szkołą a jej ziemskimi i wirtualnymi środowiskami. Druga dekada XXI wieku dowodzi, że kończy się w naszym świecie model szkoły jako wiodącej instytucji w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu pożądanych przez rządzących umiejętności i postaw, gdyż te można znacznie szybciej i w bardziej atrakcyjnej formie pozyskać lub rozwijać także dzięki wirtualnej przestrzeni i obecnym w niej zasobom światowej kultury oraz międzykulturowej komunikacji międzyludzkiej. Zmienia się środowisko dotychczas przeważającego, naturalnego i instytucjonalnego uczenia się zgodnie z wolą władz państwa i nadzoru pedagogicznego w systemach szkolnych na generowane przez różne podmioty źródła wiadomości, informacji, naukowej wiedzy i teorii. Środowisko rodzinne uczących się dzieci, społecznicy, działacze, przedstawiciele władz różnych szczebli i zakresu politycznego wpływu ustawicznie wysyłają miliony bodźców i znaczeń do własnych środowisk i do innych, w których dokonują diagnoz, kontroli, opinii ocen, a jak zachodzi potrzeba, to i uruchamiają procesy wsparcia lub oporu wobec tego, co ma miejsce we wciąż jeszcze istniejących szkołach.

Nadchodzi czas na zupełnie nowy model edukacji konstruktywistycznej i kooperacyjnej – w którym odchodzi się od nauczania frontального, od przekazywania informacji uczniom z nadzieją, że w ten sposób nauczą się czegoś, stwarzając im możliwości aktywnego włączania się do procesu poznawania za pośrednictwem rozwiązywania problemów, badania, obserwowania w praktyce, w komunikacji z innymi uczniami oraz z pomocą nauczyciela – model kształcenia, w którym kooperacja jest naturalną bazą, a nie jedynie uzupełnieniem metod kształcenia. Demokracja wymaga nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji. To społeczeństwo przemysłowe potrzebuje szkoły nauczającej, podającej wiedzę, zaś społeczeństwo informatyczne i obywatelskie zarazem powinno ten typ instytucjonalnej edukacji zastąpić szkołą – laboratorium, w której dominować będzie kształcenie kompetencji kluczowych, jak umiejętność zdobywania informacji i działania, zdolność do współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego, prospołecznego.

## Bibliografia

- Arnstein, S. R. (2012). *Drabina partycypacji* (przeł. Jakub Bożek). W: J. Erbel (red.), *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Wyd. Krytyki Politycznej.
- Buden, B. (2013). *Konec postkomunizmu. Od społeczności bez nadziei k nadziei bez społeczności*. Praha: Rybka Publishers.
- Bukowska, G. (2013). Wpływ edukacji na demokrację i jakość rządzenia. W: *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?* Scholar.
- Czaputowicz, J. (2013). *Suwerenność*. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Falkowski, J. (2013). Siła i słabość państwa w rozważaniach nowej ekonomii politycznej. W: J. Wilkin (red.), *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?* Scholar.
- Fromm, E. (1996). *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii* (przeł. H. Adamska). Rebis.
- Janke, A. W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Wyd. Akademia Bydgoska.
- Jawłowska, A. (1975). *Drogi kontrkultury*. PIW.
- Kieżun, W. (2013). *Patologia transformacji*. Wyd. uzupełnione zawiera rozmowę Czesława Bieleckiego z Witoldem Kieżunem. Poltext.
- Kwieciński, Z. (1991). Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. I. Studia Kulturowe i Edukacyjne. Wyd. UMK.
- Leder, A. (2014). *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Wyd. Krytyki Politycznej.
- Miąso, J. (red.) (1984). *Historia wychowania. Wiek XX*, t.1–2, wyd. 3. PWN.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. PWN.
- Piotrowski, P. (2012). *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metod pedagogiki*. Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM.
- Radziejewicz, J. (1988). Samorządność przeciw samorządności. *Edukacja i Dialog*, 7.
- Regulski, J. (2012). Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań. W: B. Galwas, L. Kuźnicki (red.), *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, tom III. Ekspertyzy. PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Rosanvallón, P. (2011). *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności* (przeł. A. Czarnecka). Wyd. DSW.
- Smolański, A. (1999). *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*. Impuls.
- Staniszki, J. (2001). *Postkomunizm. Próba opisu. słowo/obraz terytoria*.
- Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Impuls.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. WAIp.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2014a). Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych. W: K. Dormus (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*. Wyd. Wyd. Ped. UP.
- Śliwerski, B. (2014b). O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty-)edukacja wczesnoszkolna*. Impuls.

- Śliwerski, B. (2015a), *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*. Impuls.
- Śliwerski, B. (2015b). Polityczne uwarunkowania „bolszewizmu” w etatystycznej polityce oświatowej III RP, Political conditions of “Bolshevism” in the educational policy represented by full-time jobs in the Third Republic of Poland. *Horyzonty Wychowania*, 31(14): 15–47.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2020a), *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych*. Wyd. APS.
- Śliwerski, B. (red.) (1993). *Kontestacje Pedagogiczne*. Materiały III Sekcji Zjazdu Pedagogów 10–12.02. 1993. ZG PTP, Impuls.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Wyd. UŁ.
- Uryga, D. (2013). Demokracja czy republika? Czas na zmiany w ustroju szkoły. *Ruch Pedagogiczny*, 3: 37–50.
- Uryga, D. (2017). Zmierzch publicznej oświaty samorządowej. *Pedagogika Społeczna*, XVI: 47–65.
- Wilkin, J. (2013). Kategoria jakości rządzenia w naukach społecznych – zagadnienia metodologiczne. W: J. Wilkin (red.), *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?* Scholar.
- Zdrada elit* (2013). Z prof. Piotrem Glińskim rozmawia Bronisław Tumiłowicz. *Przegląd*, 19–25.08.

\*

## **On the need to return to the subsidiary role of the state in public school education**

### Abstract

The content of the article is an analysis of the new functions of school in a postmodern society that is developing in democracy and for democracy. This, in turn, is possible only when there is a detotalization of the educational policy of the centralist authorities, which in the neoliberal state are guided by the ideology of statism as a hidden form of authoritarian democracy instead of implementing participatory and deliberative democracy through the processes of education and upbringing. Therefore, I present the process of necessary changes in the Polish school system, which were expressed in the Solidarity movement of opposition to the regime of the People’s Republic of Poland, and as a result of social and political conflicts during the political transformation period, were squandered by the post-Solidarity power elites. Therefore, I justify the need for Polish politicians to return to the subsidiary role of the state in public school education of children and youth and point to the already existing legal and pedagogical solutions in this area.

**Keywords:** democracy, socialization, totalitarianism, neoliberalism, participation, subsidiarity, school education, educational policy, educational law, social forces, human capital, social capital, appearance