

Bogusław Śliwerski

(Kontr-)rewolucja oświatowa

Studium z polityki prawicowych
reform edukacyjnych



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

(Kontr-)rewolucja oświatowa

Studium z polityki prawicowych
reform edukacyjnych



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

B o g u s ł a w Ś l i w e r s k i

(Kontr-)rewolucja oświatowa

Studium z polityki prawicowych
reform edukacyjnych

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

RECENZENT
Roman Leppert

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Beata Otocka

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA
Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI
Polkadot Studio Graficzne
Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

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

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

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

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

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

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

<https://doi.org/10.18778/8142-978-8>

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

Spis treści

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

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

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

Wstęp

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Źródło: Janowski 2000, s. 52.

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

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

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

Jak pisał Artur Bartkiewicz, postprawda to

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Łódź, 30 marca 2020 r.

Część I

Pojęcie, rodzaje i fazy (kontr-)rewolucji oświatowej

W języku polityki oświatowej jako subdyscypliny nauk pedagogicznych nie występuje pojęcie rewolucji, a zatem i kontrrewolucji. Jest w zbiorze pojęć reforma, zmiana, transformacja, innowacja, ale nie pisano o rewolucjach oświatowych czy edukacyjnych jako czymś przełomowym, radykalnie zmieniającym bieg wydarzeń, rozwiązań i ich politycznych, filozoficznych, pedagogicznych czy nawet socjologicznych oraz psychologicznych uzasadnień. Tymczasem to rewolucje są radykalnym przejawem zmian społecznych i instytucjonalnych, które dokonywane są przez zorganizowane grupy celowe, jakimi są m.in. dążące do władzy formacje polityczne. „Zwłaszcza procesy narastania świadomości rewolucyjnej i jej rozszerzania się w masach, narastanie radykalizmu tworzącego gotowość wojny domowej zazwyczaj wymykają się kontroli organizacji rewolucyjnych. Zjawiska społeczne i psychiczne towarzyszące rewolucji są często bardzo bliskie zjawiskom towarzyszącym wojnom” (Szczepański 1999, s. 14–15). Od 2005 r. mamy w Polsce tak rozumianą wojnę „polsko-polską” między politykami stronnictw liberalno-lewicowych i konserwatywnych, w wyniku której doszło już do poważnego podziału społeczeństwa na dwa przeciwstawne sobie obozy.

Musi to rzutować na ogólny klimat, atmosferę społeczną wokół problemów edukacji, która mimo wszystko jest częścią wspólną całego społeczeństwa. Radykalne zmiany polityczne w wyniku przełomu ideologicznego, a zatem aksjonormatywnej rewolucji, przesilenia porządku metafizycznego i moralnego społeczeństwa, „zgłaszają” językiem prawa i mocą państwowych instrumentów przymusu pretensję do ważności najwyższej w tych dziedzinach życia, które dotyczą wszystkich obywateli i ich dzieci, a więc w dziedzinie zdrowia, opieki społecznej i edukacji. Co ciekawe, w ogóle nie dotyczy to kultury, chociaż jej warunkiem i częścią jest właśnie edukacja. Jednak nie w Polsce, gdzie edukacja została oddzielona od kultury.

Jan Szczepański pojmuje przez rewolucję

[...] kategorię zmian dokonywanych w społeczeństwie szukającym zmian radykalnych. Rewolucje narastają podobnie jak reformy: na tle nie rozwiązanych problemów społecznych, ekonomicznych i politycznych, odczuwanych przez szerokie rzesze społeczeństwa jako problemy istotne, nieuniknione, trudne do rozwiązania sposobami „tradycyjnymi”, wymagającymi działań angażujących przede wszystkim działania „siłowe”. Rewolucja zmierza bowiem przede wszystkim do obalenia istniejącego porządku politycznego, gospodarczego i społecznego, do wyeliminowania istniejącego ustroju, instytucji władzy politycznej i ekonomicznej, a także ideologicznej (tamże, s. 39).

Dziedzina oświaty znakomicie nadaje się, a nawet staje się warunkiem *sine qua non*, do przeprowadzenia „bezkrwawej” rewolucji społecznej właśnie

w państwie demokratycznym, w którym liderom partii dążącej do władzy i ją od- lub uzyskującym, stwarza znakomite pole do rozbudzenia wśród części społeczeństwa oczekiwań wobec (wy-)kształcenia własnych dzieci.

Te interesy muszą być sformułowane wyraźnie w postaci ideologii przemawiającej jasno, zrozumiale, do klas społecznych, które wyłaniają aktywistów oraz „oddanych” żołnierzy rewolucji. Rewolucja wymaga innych „wojowników” niż reforma, która ogranicza się do innego sformułowania reformowanych problemów, do zmiany aktów prawnych regulujących zagadnienia reformowane. Rewolucja obala istniejący porządek, zmienia go zupełnie, tak by wyeliminować go zupełnie, a na jego miejsce tworzy nowe struktury społeczne, nowe prawo państwowe, nową ideologię, słowem nowy ład odpowiadający interesom klas społecznych, które przeprowadzają rewolucję i dostarczają jej bojowników (tamże, s. 39–40).

Skutkiem rewolucji oświatowej oraz związanych z nią reform szkolnych są transformacje społeczności uczących się i nauczających oraz publicznych instytucji edukacyjnych w przeciwnym do dotychczasowego kierunku i obowiązujących celów kształcenia. Czy i na ile są one głębokie, a w jakim stopniu zachowują *status quo*, to nie zależy od nich, ale od centralistycznej polityki władz oświatowych, które ustawicznie kontrolują i ograniczają oddolne inicjatywy pedagogiczne nauczycieli czy samorządowe ruchy nauczycielskie i rodzicielskie. Oświata jest reformowana przez siły polityczne partii władzy, które uzależniają zakres zmian od przyzwolenia społeczeństwa.

Szkoły są bowiem instytucjami regulującymi bardzo ważne procesy życia zbiorowości, jakim są wykształcenie i wychowanie kolejnych pokoleń. Szkoły także znajdują się pod silnym wpływem instytucji politycznych, ekonomicznych i kulturowych. Są one także instytucjami dobrze zorganizowanymi, będąc jednocześnie zależnymi od klas społecznych sprawujących władzę i klas zdolnych do pokrywania kosztów funkcjonowania szkół. Podstawowa część szkół jest utrzymywana za pieniądze obywateli-podatkników i to, że wszyscy obywatele płacąc podatki i pokrywając koszty kształcenia własnych dzieci tworzą ekonomiczne podstawy szkolnictwa, nadaje także reformom szkolnym swoistą ważność społeczną (tamże, s. 19–20).

Wprowadzanie zmian w sposób rewolucyjny jest nieliczeniem się z dokładną wiedzą na temat stanu szkolnictwa, ale i skutkami zmian, które są dla rządzących niewyobrażalne w momencie ich ustanawiania w Sejmie i wdrażania w życie.

Istnieje pewien zasób wiedzy specjalistycznej dotyczących reform, a mianowicie wiedza o specjalnym działaniu reformatora (nazwą reformator oznaczamy nie tylko poszczególnych działaczy przygotowujących reformę, także wprowadzających ją w życie, ale całe grupy związane z przygotowaniem, wprowadzaniem, uzupełnianiem spraw występujących w toku reformy i utrwalaniu jej skutków). Ta wiedza o działaniu reformatora musi być opanowana przez całą grupę zaangażowaną w zastosowanie i utrwalenie reformy. Nie wystarcza bowiem przeprowadzenie w parlamencie czy rządzie uchwał nadających reformie moc prawną, by osiągnąć zachowania obywateli potrzebne do realizacji reformy (tamże, s. 21).

W rozprawie Zygmunta Mysłakowskiego z 1935 r. znajdziemy wciąż aktualną diagnozę specyfiki autorytarnego zarządzania polityką oświatową. Autor

opisuje m.in. potencjalne skutki wprowadzenia w sposób radykalny i ogólny zmiany ustrojowej i aksjologicznej w szkolnictwie państwowym. Poznajemy też ponadczasowe mechanizmy organizowania stosunków społecznych w placówkach edukacyjnych, które – zamiast sprzyjać rozwijaniu nauczycielskiej i uczniowskiej twórczości, rozwojowi solidarności społecznej i wychowaniu dojrzałych, autonomicznych moralnie jednostek – generują sprzeczne z nimi praktyki i tendencje.

Tendencje te tkwią jednak w samym założeniu organizacyjnym szkoły, w dążeniu władz do rozciągnięcia kompetencji i kontroli wobec niej. Z jednej strony postulat twórczości wymagałby obdarzenia nauczyciela znaczną odpowiedzialnością, a co za tem idzie, znacznym zaufaniem, z drugiej strony występują tendencje zmierzające do przewagi aparatu nad czynnikiem osobowym, do przewagi programu i schematu nad indywidualną twórczością. Sprzeczności tych szkoła prawdopodobnie nigdy nie będzie mogła całkowicie usunąć (Mysłakowski 1935, s. 8).

Sprawującym centralistyczną władzę nad szkolnictwem zależy przede wszystkim na tym, by nauczyciele nie przejawiali „w obcowaniu z młodzieżą pełni życiowej, a więc także pewnego polotu czy idealizmu wychowawczego” (tamże, s. 9), gdyż mają oni być jedynie narzędziem w kształtowaniu postulowanych i oczekiwanych w duchu ideologii władz pożądaných przez nie kompetencji i postaw dzieci i młodzieży. W takiej sytuacji nauczyciele najczęściej przystosowują się do formalnych zobowiązań, zachowując „zewnątrzną frazeologię, maskę, gest. Młodzieży jednak to nie przekonywa”, gdyż „[...] życie, które zaczyna się tuż za murami szkoły, jest inne; szkoła wisi poniekąd w pustce. [...] Brak jej szczerości i ostrego nastawienia na problemy życiowe” (tamże). Nauczyciele obezwładniani formalno-prawnymi rygorami nie oddziałują na uczniów tym, kim są, jakimi są, bowiem w swej większości będą realizować powierzchowny idealizm odwołujący się do poprawnej politycznie teleologii wychowania. Z tego też powodu szkoła nie ma siły wychowawczej. „Im bardziej formalizuje się pewien porządek i im bardziej w ten sposób odchyła się od rzeczywistego stosunku sił, ten słabszy się staje wogóle, jako siła społeczna. Tem bardziej zawisa niejako w powietrzu” (tamże, s. 11).

W wyniku rewolucji oświatowej wyłania się nowy porządek społeczny, który oparty jest na częściowo odmiennym systemie wartości. Sprawującym władzę zależy na tym, by doszło „[...] do uwartościowania kultury przez włączenie jej w swobodny krąg osobowości” (tamże). To, że do tego nie dojdzie w powszechnym wymiarze, nie ma dla sprawujących władzę szczególnego znaczenia. „Trzeba pozwolić każdemu pokoleniu na odnajdywanie osobistego stosunku do tradycji, choćby się to niekiedy wydawało nawet bolesnem nam, którzyśmy wyrosli w innem ustosunkowaniu się intelektualnem i w innem nastawieniu uczuciowym” (tamże).

Zdaniem Z. Mysłakowskiego nie ma w takiej rewolucji niczego złego, jeśli nie narzuca ona przemocą perspektywy swoich wartości wszystkim, naruszając wolność osobistego ustosunkowania się do nich przez każdego z osobna.

Gdy pokolenie dorosłe usiłuje *per fas et nefas* narzucić młodzieży pewne wartościowanie, wychodzące już z użycia, wartościowanie, które całą rolę, jaką miało spełnić, spełniło – tworzy ono już tylko pustą formę wychowawczą bez siły. Młodzież broni się wewnątrznie przeciw tak pustym formom w sposób prosty: przestaje je wogóle spostrzegać. Słyszy słowa i przystosowuje się zewnętrznie do wymagań starszych, żywiąc w głębi duszy najzupełniejszą obojętność, jeśli nie lekceważenie dla wychowawców i ich naiwności (tamże, s. 12).

Niezwykłe celne są uwagi Mysłakowskiego na temat władzy, którą można sprawować w wyniku ustawicznego odradzania przez konflikt mitów narodowościowych, wspomaganych mitami ideowymi. Afirmitora innej ideologii, innych wartości toleruje się tylko jako przeciwnika.

Walka, nietolerancja, nienawiść nie są przypadkowymi atrybutami patriotyzmu, przeciwnie patriotyzm karmi się niemi i podsycą. Hasła tolerancji, liberalizmu i miłości są zbyt słabe, ażeby stworzyć podstawę dla potężnego zbiorowego wzruszenia. [...] Odosobnienie, w którym zamyka ludzi mit narodowy, prowadzi do dwu zjawisk współzależnych, intensywnej strony, egzaltacji „swojego” i nietolerancji obcego z drugiej strony. Jedno podtrzymuje i odżywia drugie (tamże, s. 29).

Polski rząd nie potrzebuje badań, których istotą byłoby dociekanie prawdy o edukacji i jej uwarunkowaniach, gdyż potrzebuje diagnoz do celów makiawelistycznych, do manipulacji społeczeństwem, by pod pozorem troski o wartości edukacji jako środka do wykształcenia młodych pokoleń móc realizować cele polityczne. Lekceważone w naszym kraju po 1989 r. nauki o polityce i ich metodologia badań, ze względu na pamięć ordynarnej politologii w służbie totalitarnego reżimu sowieckiego, sprawia, że edukacją kierują politycy, a nie eksperci. Władzy są potrzebne badania, które będą sprawiać politykom przyjemność, pozwolą odwracać uwagę od realnych problemów edukacji, ekscytować wynikami *de facto* nic nieznaczącymi dla praktyki, bo i z niej niewyprowadzanymi. Celem badań potrzebnych politykom jest pozyskiwanie danych, które pozwolą im radzić sobie z codzienną rzeczywistością, by móc ją lepiej kontrolować i czerpać korzyści dla własnych środowisk. Jak pisze W. Phillips Shively: „Jeżeli chcemy zrozumieć, dlaczego tak się dzieje, i jeżeli chcemy umieć kontrolować to, co się dzieje – to musimy uprościć nasze postrzeganie rzeczywistości” (Shively 2001, s. 14).

Rewolucja jest tym procesem społeczno-politycznej zmiany, który zachodzi w sposób gwałtowny i skokowy w opozycji do istniejącego stanu państwa, rozwoju działających w nim organizacji, społeczeństwa, instytucji itp. To wymuszony inżynierią społeczną, manipulacją władzy determinizm zmian zachowań i postaw z zastosowaniem środków przemocy. Wykorzystywanie przez każdą formację polityczną od 1993 r. polityki oświatowej wraz z jej infrastrukturą, narzucaną w podstawach programowych kształcenia ogólnego ideologią partii rządzącej, a także ofertą stanowisk w nadzorze pedagogicznym, do hegemonicznej gry o władzę i uznanie w społeczeństwie proponowanych i wdrażanych reform szkolnych jest zakamuflowaną formą partykularyzmu.

Prawo podwójnego odbicia w polityce oświatowej

Autorem tego prawa jest Krzysztof Kruszewski. Chociaż nie jest ono aksjomatem w naukach społecznych, ale potocznym pojmowaniem praw, to jednak możemy przyznać rację temu pedagogowi co do istoty zawartej w nazwie prawidłowości. Brzmi ona następująco: „W zarządzaniu oświatą występuje pewne prawo: »jeżeli ogłoszono niesłuszne zarządzenie, to po jakimś czasie zostanie ono zastąpione innym niesłusznym zarządzeniem przeciwnie skierowanym«. W żargonie uczniowskim nazywałoby się takie prawo prawem podwójnego odbicia” (Kruszewski 1987, s. 46). Autor tego prawa, nie tylko jako profesor nauk pedagogicznych, ale także decydent oświatowy i polityczny zarazem, na bieżąco weryfikował związek między polityką a pedagogiką, bowiem był w latach 1980–1981 ministrem oświaty i wychowania. „Ośrodek decyzyjny polityki oświatowej, a ściśle – ludzie go stanowiący, znajduje się pod naciskiem trzech sił, z których każda popycha do innej decyzji i narzuca inny styl zarządzania oświatą. Są nimi: własny aparat administracyjny, eksperci i publiczność” (tamże, s. 38).

Reformy szkolne z 1999 i 2016 r. stały się zatem bytem propagandowym do realizacji polityki partii władzy. Tak jak w państwie totalitarnym podejście do reformowania szkolnictwa bazuje na wierze, że ono się powiedzie, osłaniając zarazem pozór jego powodzenia w terenie, trudno poddającego się szybkiej i publicznej weryfikacji. Obywatele nie są w stanie sprawdzić, czy podawane przez władzę dane statystyczne o rzekomych sukcesach reformy są prawdziwe, wiarygodne, czy może tak zostały dobrane, by sprawiać dobre wrażenie na społeczeństwie. Mechanizm politycznej socjotechniki nie ulega zmianie w wyniku przekształceń ustrojowych. Niezwykle trafnie naukowo rekonstruował tego typu procesy K. Kruszewski, kiedy wyjaśniał powody niepowodzeń centralistycznych reform oświatowych w latach 70.–80. XX w. jako opartych na domniemanych ich znaczeniu propagandowym mającym odwrócić rzekomymi sukcesami uwagę społeczeństwa od załamania się w kraju programów gospodarczych, reform w służbie zdrowia, budownictwie mieszkaniowym i zaopatrzeniu w żywność. „Pogląd ten oparty był na byle jakiej wiedzy o szkolnictwie w ogóle, o samej reformie, o właściwościach i powiązaniach bazy i nadbudowy w ustroju socjalistycznym” (tamże, s. 55).

Kruszewski wskazuje na silną rolę aparatu władzy państwowej jako kluczową dla zrozumienia utrzymywania szkoły w ustawicznym konflikcie jej funkcji założonych z realizowanymi. Określa ten aparat mianem administracyjnego, ale

w czasach totalitaryzmu i cenzury trudno było wprost pisać o tej instytucji, którą cechowały następujące tendencje nadzorcze i wykonawcze:

- po pierwsze system szkolny musiał być ujednolicony, by można było go łatwo poddawać kontroli i sprawozdawczości. „Najlepiej dla aparatu: mieć w szkolnictwie możliwie najmniej wariantów organizacyjnych” (tamże, s. 38). Zjawisko to nie zniknęło z polityki oświatowej III RP, czemu dałem wyraz w analizie niszczenia w połowie lat 90. XX w. przez MEN wszelkich oddolnych inicjatyw edukacyjnych w szkolnictwie – szkół, klas i programów autorskich (Śliwerski 1998, 2001a, b, 2009a, b);
- po drugie, administrację oświatową cechowała sztywność struktur i ich działania. „Raz ustalona rutyna trwa, choćby ustały powody, dla których na coś się kiedyś zdecydowano. Stąd opór wobec nowości” (Kruszewski 1987, s. 39). Także obecny ustrój szkolny nie zawiera możliwości elastycznego wprowadzania doń zmian, nowych typów szkół i alternatywnych poziomów kształcenia;
- po trzecie, aparaty władzy cechowała bezwładność w podejmowaniu i zadekretowaniu jej decyzji do wykonania przez nauczycieli. „Zależnie od tego, jak dana decyzja ma się do jego nawyków i poglądów jest ona osłabiana, wzmacniana lub przekształcana. Osłabieniu uległy na przykład wszystkie decyzje upoważniające i nakłaniające nauczycieli do twórczej interpretacji programów nauczania jako sposobu na indywidualizację nauczania” (tamże). Także obecne władze resortu edukacji A.D. 2019, nowelizując ustawę o systemie oświaty, włączyły uprzednie rozporządzenie o innowacjach i eksperymentach pedagogicznych do najwyższego aktu prawnego, zmieniając zarazem jego nazwę na „Prawo oświatowe”. Teraz nie można będzie go tak łatwo zmienić, by dokonać w szkołach zmian na korzyść oddolnej innowatyki pedagogicznej nauczycieli.

Na jakość polityki oświatowej wpływa – zdaniem K. Kruszewskiego – nie tylko centralna czy terytorialna władza administracji szkolnej (MEN, kuratoria oświaty), ale także eksperci i publiczność. W PRL nie mieli oni wcale lepszej sytuacji, jednak to w tamtym okresie powstawały największe raporty o stanie rozwoju oświaty, z których wynikały prognozy koniecznych reform, niezależnie od tego, czy po latach oceniamy je jako właściwe, wartościowe czy słuszne. Wdrażana na zasadzie bezwzględnej powszechności przez rząd PRL reforma szkolna według naukowego projektu Heliodora Muszyńskiego jest dla kolejnych pokoleń przykładem na to, jak nie wolno czynić z eksperymentalnego projektu monopolu w całym państwie. Jak pisze o tym Kruszewski: „Aparat pochwycił innowację i uczynił ją obowiązkową zgodnie z nawykiem unifikowania szkół. W tym samym czasie inni autorzy nie mogli przebić się z pomysłem odmiennych modeli wychowawczych. W końcu i zniechęcony aparat odwrócił się od nieudanej jego zdaniem innowacji” (tamże, s. 41).

Podobnie jak skompromitowano centralistycznie narzucony szkolnictwu model jednolitej szkoły wychowującej Heliodora Muszyńskiego czy zaniechano

reformy ustroju szkolnego w 1980 r., tak też w kampanii wyborczej 2015 r. prawnicy politycy doszli do władzy w wyniku m.in. ośmieszenia, zdeprecjonowania reformy szkolnej M. Handkego z 1999 r., by całkowicie ją odwrócić, powracając do stanu sprzed jej wprowadzenia. Takie podejście władzy oparte na życzeniowym elemencie pamięci politycznej i jego niepodatności na istniejące nawet raporty naukowe i przeciwnie oceny sprawia, że uruchamiane są w oświacie dwa wzajemnie przenikające się procesy:

Pierwszy – zakłócona została harmonia między zadaniami ideologicznymi państwa a zadaniami organizacyjno-gospodarczymi. Złożoność i rozmiary zjawisk i procesów, za które państwo i partia wzięły na siebie odpowiedzialność, samoistnie rugowały myślenie ideologiczne, ograniczały zadania ze sfery niematerialnej, bo pilniejsze były obowiązki polepszenia materialnych podstaw bytu ludności i siły państwa. Ocena, jak spełniane są zadania w sferze niematerialnej, nigdy nie jest niewątpliwa, a kryteria – jednoznaczne, można się spierać i różnie je interpretować, a fakty i słowa o faktach dają się traktować zamiennie (tamże, s. 57).

Drugi zaś proces obejmuje pozyskiwanie przez władze specjalistów-pragmatyków zasilających projekt reformy w aparacie decyzyjnym. O takich osobach Kruszewski pisał:

Wnosili ze sobą kwalifikacje, upowszechniali ważny zwyczaj realizowania aspiracji intelektualnych i zawodowych w obrębie nowych struktur ustrojowych, ale promowali też zwyczaj lekceważenia świadomości ludzkiej i zadań ideologicznych na rzecz obowiązków pragmatycznych. Awansowali. Wreszcie, wśród ludzi kształtujących rzeczywistość społeczno-polityczną przeważać zaczęło myślenie technokratyczne (tamże, s. 58).

W tym zakresie nic się nie zmieniło. Nadal mają miejsce tego typu procesy przebudowywania społeczeństwa przy udziale zmian ustrojowych w szkolnictwie, które znakomicie odwracają uwagę obywateli od innych a konfliktogennych obszarów funkcjonowania państwa i jego władz. Wdrażane reformy szkolne wbrew racjonalności naukowej, pedagogicznej dezawuuują nie tylko podmioty odpowiedzialne za jakość kształcenia i wychowania w całym systemie, ale także szkodzą badaniom naukowym, kierując je na najbliższe nawet problemy, głównie o charakterze metodycznym, a określane mianem promocji „dobrych praktyk”. Jakże aktualnie brzmi konstatacja K. Kruszewskiego dotycząca nieudanej reformy lat 80. XX w.:

Reforma zunifikowała też szkolnictwo, bo wszelka różnorodność szkół utrudniłaby przyjęcie nowego modelu, rozproszyła ludzi i organizacje powołane do doskonalenia procesów dydaktycznych i wychowawczych. To zło nastąpiło dlatego, że trzymano się zasady, że kto nie jest czynnie za reformą, ten jest przeciwko pomyślności polskiej oświaty (tamże, s. 60).

Można znaleźć duże podobieństwo między łączeniem polityki partii władzy z reformą szkolną, jaka miała miejsce w czasach PRL, w 1999 oraz 2016 r. Zgodnie z tym, co pisał na temat wprowadzania w społeczeństwie zmian społeczno-ekonomicznych Wincenty Okoń, sprawdza się leninowska zasada uruchamiania

równolegle do tych zmian pożądaną, z punktu widzenia władzy politycznej, rewolucji kulturalnej, która będzie skutkować zmianą stosunków społecznych „[...] wraz z jej długoletnimi procesami oświatowo-wychowawczymi, mającymi kształtować ludzi stosownie do zmieniających się potrzeb nowego życia, nowego społeczeństwa, nowego narodu” (Okoń 1970, s. 7).

Postęp pedagogiczny miał niwelować dysproporcje między postępem ekonomicznym i technicznym w kraju, w którym wprowadza się nowy ustrój, mający przecież odpowiadać pożądanemu przez władze stanowi świadomości społecznej obywateli. Rzecz jasna, nic takiego się nie wydarzyło, gdyż o postępie pedagogicznym decydują nauczyciele, zakres swobody zawodowej, ich wykształcenie, pasja, gotowość do twórczego myślenia i działania, ich ustawiczne samokształcenie, a przede wszystkim wysokość dochodów z tytułu wykonywanej pracy. Jak pisał w latach 70. XX w. Wincenty Okoń, swoboda nauczycieli jest bardzo ograniczona ze względu na ustanowioną podstawę programową kształcenia ogólnego i wychowania w szkołach, a także przez „[...] warunki ustalone przez państwo, które sprawuje opiekę nad wychowaniem i za pomocą ustaw, zarządzeń, programów, podręczników i aparatu kontroli reguluje te warunki oraz sprawdza, w jakim stopniu nauczyciele się im podporządkowują” (tamże, s. 255–256).

W okresie transformacji ustrojowej eksperci, naukowcy zostali wyeliminowani z polityki oświatowej, gdyż przeszkadzaliby rządzącym w ich amatorszczyźnie czy instrumentalnym traktowaniu szkolnictwa publicznego dla pozaoświatowych celów. Jeśli już byli włączani do struktur władzy, czego najlepszym przykładem jest okres pełnienia roli wiceministra przez Tadeusza Pilcha, to głównie po to, by jako członkowie partii politycznej koalicjanta legitymizowali stan amatorszczyzny, ignorancji w realizowaniu interesów partii władzy.

Jak diagnozuje toksyczny stan pseudoreform oświatowych w latach 1990–2005 Zbigniew Kwieciński, był to okres beładnego funkcjonowania w MEN kilkunastu ministrów, których działania

[...] doprowadziły do załamania się i rozbicia podstawowych podsystemów polskiej edukacji: nie ma systemu powszechnej opieki przedszkolnej, zniszczono sieć małych szkół powstałą wraz z przez setki lat kształtującą się siecią osadniczą, zrezygnowano z funkcji opiekuńczej i wyrównawczej szkoły powszechnej, wmontowano do systemu silne mechanizmy segregacji społecznej w szkolnictwie średnim, całkowicie utracono kontrolę nad kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, prawie w zupełnym upadku jest przejrzysty system kształcenia robotników i techników, nie ma systemu kształcenia ustawicznego i wielokrotnego powrotu do szkoły zawodowej, przyzwolono na gwałtowny rozkwit rynku pozastandardowych form kształcenia policealnego (kolegia, państwowe szkoły zawodowe, setki kierunków licencjackich) i na ich udrożnienie od razu do magisterskich studiów uzupełniających, zdegradowano do roli towaru zarówno pracę nauczycieli akademickich, jak i dyplom studiów wyższych, zatarto granice pomiędzy dyplomami studiów pełnowartościowych i dyplomami bez pokrycia w kompetencjach (Kwieciński 2007, s. 89–90).

Rządzący posługują się wprowadzie uniwersalistycznymi przesłankami rzekomej troski o dobro wspólne, o młode pokolenie, o wyrównywanie szans edukacyjnych, ale tak traktując szkolnictwo, każda władza – lewicowa, liberalna

czy prawicowa – nie pozwala na przekraczanie granic przez obcych ideologicznie, politycznie, normatywnie przedstawicieli części polskiego społeczeństwa. W III RP po raz kolejny wykorzystują edukację doktrynerzy moralni, fanatycy oderwanych zasad, bezwzględni idealisci, wciągając ją w polityczne i ideologiczne wojny oraz atak na opozycję. Podobnie postępuje opozycja. Żadnej ze skonfliktowanych stron nie interesuje szkoła jako środowisko socjalizacji i wychowania, które pielęgnowałoby wartości ogólnoludzkie.

Redukowanie sfery aksjonormatywnej edukacji do ideowo-politycznej ortodoksji – jak pisze Mysłakowski: „[...] prowadzi do nietolerancji i pomniejszania wartości »cudzego«, a następnie do wojny, będącej źródłem zniszczenia zawsze dla jednej strony, a niekiedy dla obu [...] wszelka wojna czy rewolucja zawiera w sobie utajoną dialektykę przeciwieństw: pewne wartości niszczy, pewne inne tworzy” (Mysłakowski 1935, s. 35) Rodzą się zatem pytania, do czego doprowadzą kolejne lata tzw. reformy polskiej edukacji i na jakich mitach, bo przecież nie realiach odkrytych w wyniku rzetelnych badań naukowych, będzie konstruowany proces kształcenia i wychowywania młodych pokoleń? Może powinniśmy mieć na uwadze prawidłowość psychospołeczną, o której pisze Z. Mysłakowski:

Pomiędzy zupełną nieinterwencją państwa a wszechwładną istnieje gdzieś punkt, w którym ustosunkowanie się państwa do sił społecznych jest najkorzystniejsze. Jest to optimum stosunku. Każde przekroczenie tego punktu w jednym lub drugim kierunku zmniejsza obojętną korzyść. Jest kwestią rozumu politycznego i tężyzny społeczeństwa, ażeby ten punkt odnaleźć (tamże, s. 114).

Władze edukacyjne wykorzystują prawo i system oświatowy oraz szeroko pojmowane instytucje opiekuńczo-wychowawcze i socjalne jako narzędzie do osiągnięcia swoich celów. Każdy nowo wstępujący do resortu edukacji minister zaczynał od dostrajania swojego sposobu zarządzania oświatą do programu politycznego własnego środowiska politycznego lub tego, które go do tej władzy wyniosło. Politycy lekceważą środowisko oświatowe jako potencjalnie ważny czynnik suwerennego wpływu na zmianę oświatową, gdyż nie ma wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na drodze niekonfrontacyjnej, czy – jak to określa Michael Fullan – „stosując politykę pozytywną, ogniskującą się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie” (za: Potulicka 2000, s. 155).

Najczęściej podejmowane przez polityków partii władzy decyzje dotyczą odmiennych, od istniejących przed objęciem przez nich resortu edukacji, przewartościowań, zgodnie z tym, co Zygmunt Bauman określił mianem zapewnienia sobie przez władze „urzędowego strachu”. Główną racją bytu każdej władzy politycznej jest ludzka bezbronność i niepewność, zaś władza musi regularnie odnawiać podstawy swego istnienia. Każda partia polityczna stara się uzyskać jak największy wpływ na edukację, szczególnie w okresach kampanii wyborczych. Partie polityczne najczęściej zajmują odmienne stanowisko w następujących sprawach:

- miejsce szkolnictwa niepublicznego w państwie;
- sposób zarządzania systemem oświatowym (etatystyczny vs samorządnościowy, centralistyczny – zdecentralizowany);
- zakres reform i innowacji edukacyjnych;
- finansowe zabezpieczenie kosztów kształcenia i wychowania;
- wysokość płac i zakres autonomii pedagogicznej nauczycieli;
- istota i zakres wychowania społeczno-moralnego oraz religijnego w edukacji publicznej;
- rola szkoły w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży;
- rola samorządów w reformowaniu oświaty (rady szkół, rady rodziców, samorząd uczniowski, rady pedagogiczne; oświatowe, uczniowskie i rodzicielskie organizacje pozarządowe itp.);
- rola i wpływ związków zawodowych na oświatę;
- temporalny i strukturalny wymiar kształcenia publicznego (rozpoczęcie obowiązkowego szkolnego, długość trwania edukacji, struktura systemu oświaty, plany kształcenia itp.);
- program kształcenia ogólnego i zawodowego (reformy treści kształcenia i wychowania);
- system egzekwowania i zapewniania jakości kształcenia (standardy, egzaminy zewnętrzne i wewnętrzne, systemy oceniania, selekcji itp.);
- konieczności ekonomiczne, problemy gospodarcze kraju, międzynarodowa polaryzacja polityczna i globalne zmiany w ekonomii, które powinny być rozwiązywane z udziałem edukacji;
- kwestie równości i nierówności różnego rodzaju (dostęp do szkoły, płeć, religia itp.);
- sposób motywowania uczniów do uczenia się (dyrektywny, nakazowy, autorytarny vs niedyrektywny, wspomagający, oparty na autorytecie osoby itp.).

W edukacji krzyżują się sprawy wymagające specjalistycznej wiedzy i kompetencji dydaktycznych oraz te, które mają charakter praw wartych obrony publicznej, jak chociażby kwestia ochrony życia (także poczętego) i godność osoby ludzkiej (nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, rodziców), wrażliwości uczuciowej w stosunkach międzyludzkich, zakres i styl sprawowania władzy pedagogicznej (rodzicielskiej, nauczycielskiej, wychowawczej i opiekuńczej), wyznaczenie religijne czy stosunek do cielesności człowieka i jego życia seksualnego. Trudno się zatem dziwić, że w III RP nieustannie oscylowaliśmy między destabilizacją a rewolucyjnością, między reformowaniem a ewolucyjnością przemian, między zaangażowaniem a kontestacją, między demokracją liberalną i plebiscytną, między zasadą pomocniczości państwa a zasadą recentralizacji wraz z daleko idącą ingerencją nadzoru państwowego w działalność samorządów, a nawet obywateli jako zasadami ustrojowymi, które były efektem zmieniających się wraz z władzą polityczną i zachodzących wydarzeń politycznych – afirmacji określonych systemów wartości.

Jeśli przyjmiemy, że rewolucja „Solidarności” lat 1980–1989 oparta była na logice odzyskania wolności i budowania społeczeństwa obywatelskiego,

demokratycznego, to odejście od niej na rzecz porządku opierającego się na dominacji partii władzy czy charyzmatycznego dla jego środowiska politycznego przywódcy zapoczątkowało lub dało podstawę pod wprowadzane kontrrewolucje oświatowe. W społeczeństwie solidarnym, obywatelskim każdy może być, bo takie przysługuje mu prawo, aktorem zmian, ich sprawcą jako także częścią władzy. „We wspólnocie obywatelskiej relacja między stanem wyższym, w którym jest się wyrazem woli powszechnej, oraz stanem, w którym jest się wyrazicielem własnych partykularnych interesów, sytuuje się wewnątrz jednostek. Każdy może być w »stanie ogólnym« lub stanie partykularnym” (Templewicz 2014, s. 245).

Zwycięzca w wyborach „bierze wszystko”, także edukację, na co zwrócili uwagę autorzy raportu PAN *Polska 2050*, toteż jego wizja szkolnictwa staje się na czas trwania kadencji władzy obowiązującą formą tego, co dla niej jest uniwersalne. Jak pisze Immanuel Wallerstein:

Pierwszą rzeczą, którą musimy zrobić jest „odmyślenie” kategorii związanych z naukami społecznymi, które zostały nam narzucone przez istniejący system-świat i które tak bardzo ograniczają nasze analizy nie tylko aktualnej sytuacji, ale też możliwych alternatyw, które w stosunku do niej moglibyśmy zaproponować. Pierwszym krokiem jest uznanie wielu teraźniejszości, uniwersalizmów i partykularyzmów (za: Nowak 2014, s. 132).

Jednak takie podejście do rzeczywistości oświatowej jest bliższe liberałom aniżeli konserwatystom czy lewicy, chociaż – jak wynika z moich ogólnopolskich badań nad uspołecznieniem szkolnictwa publicznego (Śliwowski 2013) – także neoliberalowie zdradzili na rzecz pokusy władztwa źródła solidarnościowej walki Polaków w latach 1980–1992 o edukację wolną od partyjnych gier i uwolnionej od walki o władzę wykonawczą i ustawodawczą kosztem uczniów i nauczycieli. „Eksperymentów społecznych nie można dokonywać na »żywym« ciele społecznym” (tamże, s. 134).

Tymczasem reformowanie ustroju szkolnego w strategii top-down, tak, jak reorganizowałoby się przedsiębiorstwo czy dział gospodarki narodowej, bez uwzględnienia podmiotów zmiany, jest naruszeniem ich konstytucyjnych praw do współsprawstwa, prawa do partycypowania w niej ze świadomością i akceptacją potencjalnych następstw dla życia, rozwoju i rzeczywistego wykształcenia osób realizujących obowiązek szkolny. Nie wolno dokonywać przemeblowania struktury z pominięciem jej członków, gdyż prowadzi to do nieliczenia się z ich godnością i prawami życia społecznego oraz psychicznego. Opór na zmiany jest czymś naturalnym, toteż jego unikanie przez władze oświatowe wbrew aktorom zmiany, arbitralnie, z pozorowaniem konsultacji społecznych radykalizuje relacje społeczne, sprzyjając powstawaniu, rozwijaniu i utrwalaniu autorytarnych zależności w sytuacji, gdy wolność, poczucie sprawstwa są warunkiem *sine qua non* rzeczywistego uczenia się i wychowania.

Zdaniem Jana Szczepańskiego reformy szkolne nie są rewolucjami, jeśli nie zmierzają do całkowitej zmiany istniejącego ładu oświatowego, a jedynie do jego doskonalenia.

Reformy zachowują istniejący ład, a tylko wbudowują w jego stan instytucje doskonalące, tak by zmienić go w zakresie wymaganym dla ulepszenia systemu, a nie jego całkowitej zmiany. Rewolucyjną zmianą systemu szkolnego byłaby proponowana przez Illicha deschoolaryzacja społeczeństwa eliminująca całkowicie szkoły, natomiast wszystkie inne zmiany ulepszające szkolnictwo były i są reformami (Szczepański 1999, s. 22–23).

Socjolog nie przewidział, że można jednak dokonać rewolucji oświatowej, nie rezygnując ze szkoły, ale z jej dotychczasowego ustroju oraz podstaw ideologicznych. Tego typu zmiany są zawsze głębokie, a zatem i rewolucyjne, gdyż rządzą się zupełnie nowymi mechanizmami, przynajmniej częściowo nową infrastrukturą oraz radykalnie odmienną ideologią. O ile bowiem reformy są działaniami natury technicznej, metodycznej, instrumentalnej, o tyle rewolucje mają charakter aksjonormatywny, ideologiczny czy częściowo nawet są zakorzenione w określonej antropologii filozoficznej.

Reformy szkolne mają parcjalny charakter, obejmując zmiany w istniejącym systemie, a dotyczące podstaw programowych wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, metodyk kształcenia, ról nauczycielskich i związanych z nimi rozwiązań awansowych, także samokształceniowych i w zakresie doskonalenia zawodowego, zastosowania nowych środków dydaktycznych, włączania lub wyłączania innych podmiotów czy sił społecznych z partycypacji w procesie kształcenia i wychowania młodych pokoleń oraz wymiany kadr kierowniczych na różnych szczeblach nadzoru pedagogicznego. W wyniku nasycania reform określoną ideologią uwzględniają jeszcze zasady funkcjonowania dzieci w przedszkolach i szkołach, ich od- czy dożywania, sprawowania nad nimi opieki medycznej, wolnoczasowej itp. Często są one pochodną problemów, które budzą niepokój w społeczeństwie, toteż szkołę traktuje się jako środowisko profilaktyczne, zapobiegające na przyszłość ich występowaniu u dorosłych, np. niezdrowy tryb życia, uzależnienia od używek, zanieczyszczanie środowiska, seksualizacja, (cyber-)przemoc i agresja itp. „Reformy podejmują rządy i resorty oświaty, uchwalają zaś je parlamenty, powiązane z jakimiś partiami politycznymi i jakimiś ideologiami społecznymi, co budzi podejrzenie, że nie chodzi w nich o doskonalenie oświaty, lecz o interesy sił politycznych sprawujących władzę” (Okoń 1996, s. 46).

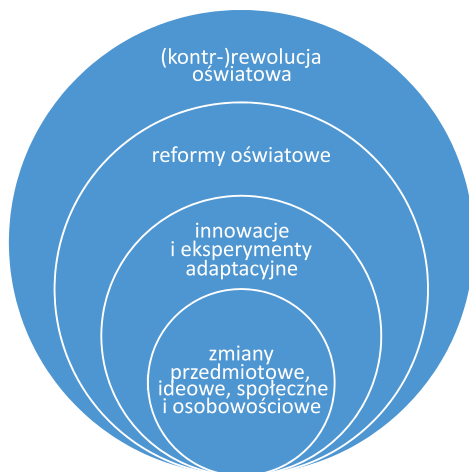
Do ważnych wniosków doszedł K. Kruszewski pod koniec lat 80. XX w. na temat reform szkolnych w Polsce, które adresowane były do decydentów politycznych, ale nie są przez nich znane, a nawet gdyby były, to na pewno nie są brane pod uwagę. Zdaniem tego pedagoga każda, nawet najmniejsza w sensie administracyjnym zmiana, którą odgórnie wprowadza kierownictwo resortu edukacji „[...] jakoś wpływa na przebieg i wyniki pracy szkoły. Świadomość tego może chronić przed błędami i łatwą wiarą, że wprowadzając mniejsze lub większe zmiany do systemu szkolnego, osiągniemy w całości i na pewno ostateczne cele, którym służy oświata. Wypadnie też chętnie przystać na politykę ciągłych ulepszeń o charakterze nierewolucyjnym” (Kruszewski 1987, s. 61). W polskich realiach lepiej skutkują rzeczywistymi zmianami w edukacji poczynania ewolucyjne aniżeli rewolucyjne.

Te ostatnie bowiem sprzyjają oświatowemu konserwatyzmowi, gdyż „[...] szkoła ma naturalną skłonność do konserwatyzmu. [...] W polskich warunkach, z racji naszych obyczajów, kultury i tradycji oświatowych oraz poglądu na oświatę trudno w ogóle o rewolucję w oświacie” (tamże). Warunkiem kluczowym dla wprowadzania zmian w edukacji szkolnej jest trafne odczytywanie logiki rozwoju oświaty w naszym kraju. Trzeba jednak

[...] wbudować w psychikę ludzi oświaty postawę innowacyjną, nakaz ciągłego doskonalenia wszelkich elementów szkolnictwa. Po drugie, trzeba zapewnić działaniom doskonalącym unormowany udział w środkach przeznaczonych na oświatę. Po trzecie, idea ewolucyjnego doskonalenia oświaty wymaga szerokiego ruchu eksperymentalnego, zróżnicowania praktyki w obrębie systemu, wyklucza zaś skłonności do eksperymentowania systemem (tamże, s. 61–62).

Nic jednak tak nie kusi polityków, jak właśnie dokonywanie radykalnych zmian w systemie szkolnym, gdyż tylko wówczas są one możliwe do spożytkowania w mediach dla eksponowania pozytywnego wizerunku partii władzy, która rzekomo tylko w ten sposób może zapewnić społeczeństwu właściwą i jedynie słuszną zmianę. Skoro tak, to tym bardziej rządzący powinni określić prognozy korzystnych a spodziewanych w wyniku reformy zmian w wykształceniu młodzieży. Społeczeństwo powinno wiedzieć, dlaczego wprowadza się systemowe reformy w oświacie i ku czemu mają one zmierzać.

Kontrrewolucja cechuje się tym, że dokonuje się rewolucji w odwrotnym zupełnie kierunku, na rzecz realizowania całkowicie innych celów i z zastosowaniem odmiennych regulacji organizacyjnych, administracyjno-prawnych i pedagogicznych. Rewolucję oświatową od kontrrewolucji odróżnia jedynie kierunek (cel) zmian, a nie ich mechanizmy czy środki.



Schemat 2. Relacje między procesami zmian oświatowych

Źródło: opracowanie własne.

Na powyższym schemacie przedstawiam relacje między procesami zmian oświatowych od najszerzych, najgłębiej wnikających w struktury i treści systemu szkolnego, poprzez wprowadzane w ich obszarze różnego rodzaju reformy programowe, metodyczne, w kształceniu nauczycieli, organizacyjne, w sieci szkolnej, innowacje i eksperymenty pedagogiczne mające na celu przystosowanie nauczycieli i uczniów do odgórnie stanowionych reform, by doprowadzić do postulowanych przez władze zmian na najniższych szczeblach edukacji, a więc w przedszkolach i szkołach, w ideowych przesłankach ich funkcjonowania i w osobowości nauczycieli oraz uczniów.

Reformy systemowe dotyczą rzeczywistej zmiany paradygmatu, która przenika do „wewnętrznej logiki” własnego systemu oświatowego. Jest to typ reform głębokich, sięgających do zmian instytucjonalnych, organizacyjnych, wiążących się ze zmianą relacji między systemem oświatowym a systemem społecznym (np. nowa definicja państwa, decentralizacja kształcenia, liberalizacja rynku podręczników szkolnych, dostosowanie systemu zarządzania oświatą do nowej struktury państwa itp.), z radykalną zmianą kontroli jakości i efektywności kształcenia (np. z zewnętrznej pseudoewaluacji do autoewaluacji). Reformy głębokie mają miejsce wówczas, gdy próbuje się zmieniać podstawowe założenia i archetypy. Zmiana taka bazuje na tzw. „[...] racjonalności jutrzejszej, gdy ktoś – lub jakaś grupa – działa tak, jakby przyszłe reguły obowiązywały już dzisiaj, lub jak gdyby zmiana już się dokonała” (Kostera 1996, s. 163).

Przesłanki filozoficzno-ideologiczne, aksjonormatywne kontrrewolucji oświatowej

W okresie transformacji po 1989 r. prawie w ogóle nie dyskutowano o teleologii wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży. W pedagogice ważniejsze było rozstrzyganie o tym, co jest istotą kształcenia i wychowania w ogóle, jaka jest tożsamość pedagogiki, co powinno się zmienić w metodologii badań pedagogicznych, w jaki sposób pedagogika powinna radzić sobie z problemami wynikającymi z procesów globalizacji i jednoczenia się Polski z Unią Europejską, jaką odgrywa rolę w przestrzeni publicznej itp., aniżeli wprowadzać do naukowej narracji kategorie kierunków wychowania i kształcenia. Różne były tego powody, chociaż niewątpliwie kluczowym jest stan polskiej polityki oświatowej i sposobów zarządzania nią przez władze centralne. Nie po raz pierwszy w dziejach naszej oświaty te właśnie sprawy zeszły na plan dalszy, by po długotrwałym już stanie uspokojenia, wyciszenia, a może i celowego wygaszania ich przez polityków tuż przed kolejnymi w państwie wyborami – samorządowymi, następnie parlamentarnymi i prezydenckimi, jak i w okresie świąt państwowych i religijnych, stawały się punktem centralnym sfery publicznej.

W pedagogice rzadko używa się kategorii pojęciowej „doktryna pedagogiczna” ze względu na jej pejoratywne konotacje z okresu PRL. Najczęściej stosujemy pojęcie – koncepcja, orientacja, system, model, teoria, paradygmat czy dyskurs pedagogiczny. Doktryna (łac. *doctrina* – akademickie myślenie teoretyczne) obejmuje ogół poglądów, twierdzeń, założeń z określonej dziedziny wiedzy właściwych danemu myślicielowi lub szkole. W tym przypadku obejmuje ona także program polityczny (Wojtaszek, Wybranowski [red.] 2003, s. 7), będąc przekonaniem, że określona idea jest słuszna i ostateczna, i że nie ma nic innego poza nią. Tak rozumiana doktryna pedagogiczna jest ściśle powiązana z określonym światopoglądem i jest wzmacniana przez doświadczenia oraz autorytet współtworzących ją ludzi, którzy dają w ten sposób wyraz własnym przekonaniom pedagogicznym. Zadaniem doktryny pedagogicznej jest „[...] ideowe, celowe pokierowanie poznana już naukowo rzeczywistością. Zastaną rzeczywistość wychowawczą przeobraża zawsze jakaś ideologia, oparta na określonym światopoglądzie, a więc ideologia chrześcijaństwa, liberalizmu czy komunizmu itp.” (Kunowski 2000, s. 12).

Pedagogika jako *praxis* ma swój ogromny wkład w tworzenie tradycji, zachowanie ciągłości kultury właśnie poprzez edukację, poprzez język, kształtowanie

nawyków społecznych, rozwijanie myślenia pojęciowego, rozpoznawanie i rozwijanie zdolności i potrzeby uczenia się itd. Jednak, jak pisał o tym w 1931 r. Bogdan Nawroczyński:

Trzeba [...] jasno zdać sobie sprawę z tego, że [...] przeciwieństwa i walki w pedagogice [...], są tylko jednym z objawów wielkiego zmagania się prądów społecznych, którego widownią jest całe życie narodów kulturalnych. We wszystkich jego dziedzinach toczy się walka pomiędzy roszczeniami jednostek i społeczeństwa. W sferze interesów ekonomicznych i politycznych staje się ona szczególnie zaciętą i brutalną. Tutaj też najwyraźniej zaznacza się dążność do wyjąskrawiania haseł, do wyprowadzania z pewnych ogólnych zasad najsłabszych, najbardziej jednostronnych wniosków (Nawroczyński 1931, s. 36).

Doktryna polityczna zatem jako fundament doktryny pedagogicznej stała się pożywką swoistego rozkładu procesu wychowania i kształcenia młodych pokoleń w czasach zmiany społeczno-politycznej, ustrojowej, bowiem wręczgnięto ją w atak na przesłanki poprzedzającego ją innego systemu wartości, by zakwestionować jego ideologiczny, aksjonormatywny kierunek. Jak pisał w latach 50. XX w. Stefan Kunowski:

W okresie indoktrynacji każdego systemu ideologicznego szczególniejszego znaczenia nabierają zagadnienia moralne i wychowawcze, a nie ustrojowe i instytucjonalne, które musiały być rozwiązane i ustalone w etapach wcześniejszych. Owo znaczenie moralności i wychowania wynika stąd, że indoktrynacja nastawiona jest na budowę nowego człowieka w celu utrwalenia zbudowanego na zasadach danej ideologii ustroju i urządzeń społecznych. Budowa zaś nowego człowieka musi objąć moralne i wychowawcze działanie doktryny na kształtowanie treści wewnętrznej każdej, szczególnie zaś rozwijającej się dopiero jednostki (Kunowski 2000, s. 58).

Niejako w ukryty sposób rządzący wymuszają na dzieciach i młodzieży zobowiązanie do poznawania, rozumienia i akceptacji systemu ideologicznego w państwie, integrując racjonalność prywatną, np. harcerzy, z państwową, publiczną, w tym instytucjonalną. W ten sposób uzyskują efekt monopolu symbolicznego, poszerzając w państwie monocentrycznym (totalitarnym i autorytarnym) poparcie dla legitymizacji swojej władzy, a zarazem zapewniają jej kontynuatorów oraz stabilizują ład społeczny.

Uzyskanie legitymacji [...] oznacza powstanie pewnego stanu umysłu poddanych, którzy zostali przekonani, że władca posiada mandat do sprawowania władzy (wydawania im rozkazów). Odpowiedzią na polecenia jest – nie: „działam, ponieważ muszę”, lecz: „czynię tak, ponieważ chcę i wierzę, że postępuję słusznie”, a jednocześnie podstawę wydania rozkazu: „uważam za wiarygodną”. [...] W ten sposób rodzi się „wiera” w legitymację (wiera legitymacyjna), która staje się ważnym czynnikiem tak zwanego zasobu politycznego (Wołoszyn 2015, s. 14–15).

Analizując zmiany w teleologii wychowania można wyraźnie dostrzec, w jakim stopniu i zakresie rządzący starali się, sprawując władzę w ramach przemocy symbolicznej, narzucać młodym pokoleniom i ich wychowawcom sposoby postrzegania i definiowania świata za pomocą odpowiednich pojęć i mechanizmów ich interioryzacji, by kreować, a raczej fabrykować za pomocą

wyznaczanych przez władze granic tożsamość dzieci i młodzieży zgodnie z nowym – a sprzecznym z polską kulturą i tradycją – systemem normatywno-ideologicznym. Zawładnięcie środowiskami wychowawczymi odbywało się za pomocą – jak opisuje to Jadwiga Staniszkis – dyktatu idei, formy i mocy (Staniszkis 2012). Pomimo transformacji ustrojowej lat 1989–2019 ów proces nadal ma miejsce w wyniku legitymizowania zmieniających się co kilka lat w naszym kraju systemów monocentrycznej ideologii formacji politycznych dochodzących do władzy w wyniku demokratycznych wyborów.

Polityka władz resortu w scentralizowanym systemie edukacji podporządkowana jest ideologicznym celom i wartościom partii władzy, mając na celu kreowanie nie tylko sposobu funkcjonowania szkolnictwa, ale i jego podmiotów – nauczycieli, uczniów i ich rodziców czy opiekunów prawnych.

Nie dziwi, iż w tak ważnej kwestii państwo chce zachować decydujący głos i co najmniej częściową kontrolę nad wszelkimi procesami edukacyjnymi – w trosce o dobro wspólne oraz o los każdego swojego obywatela. Przejawia się to w ogólnych i szczegółowych przepisach prawnych, regulujących kwestie edukacyjne na terenie danego kraju, oraz preferowanej polityce społecznej i edukacyjnej. [...] Takie przejęcie odpowiedzialności za edukację [...] sprowadza również niebezpieczeństwo instrumentalizacji edukacji i wykorzystywania jej do własnych celów przez kolejne ekipy rządzące (Jagielska 2014, s. 27–28).

W tym sensie każda reforma czy regulacja zmian w edukacji jest ideologiczna, w związku z czym nie musi być warunkowana wiedzą naukową o procesach kształcenia i wychowania. Ideologie są

[...] układem samoodnoszącym się – w pełni zrozumiałym tylko w swojej własnej perspektywie. Co ważne, ideologie istnieją w polu ideologicznym, na którym nieustannie toczą się walki między nimi, dotyczące ustalenia ich zakresu oraz prób przejęcia w potocznej świadomości społecznej całościowego kontekstu danej ideologii. [...] Ideologia nie jest współczesnemu człowiekowi potrzebna po to, aby mógł on uciec od nieakceptowanej rzeczywistości, lecz służy za jej podporę, strukturyzując ją i ukrywając jej jądro, niemożliwe (lub też niewygodne) dla ludzi do zaakceptowania (tamże 2014, s. 18–19).

Reformy szkolne są zatem w całości podporządkowane polityce partii władzy lub opozycji, by uczynić edukację szkolną narzędziem do wywierania wpływu na zmianę ładu społecznego, w którym za pośrednictwem szkoły będzie można sprawować kontrolę społeczną nad częścią społeczeństwa. „Odwoływanie się do ideologii w edukacji nabiera szczególnie swoistego znaczenia w akcentowaniu konieczności zmiany polityki edukacyjnej” (Przyszczykowski 2012, s. 42).

Z badań aplikacji ideologii edukacyjnych przez polityków głównych partii władzy lub opozycji w III RP (PO, PiS, PSL, SLD), jakie przeprowadziła Dominika Jagielska, wynika, że żadna z nich nie buduje swojego programu czy kierunków działań na rzecz edukacji na podstawie tylko jednej ideologii edukacyjnej. Mamy tu do czynienia z hybrydyzacją ideologii, a więc nakładania na siebie czy przenikania wybranych elementów jednej ideologii do drugiej. W wyniku tego procesu

[...] mogą być różnego rodzaju hybrydy lub raczej paraideologie: parakonserwatywne, paraliberalne czy pararadykalne, które – jak można sądzić – obserwujemy w sferze ideologii edukacyjnych współczesnych polskich polityków. Ale jest to możliwe, że przedstawiciele świata władzy politycznej w ten sposób komponują swoje myślenie i działanie w sferze wychowania i kształcenia, że odnosi się ono do dwóch lub więcej ideologii edukacyjnych (Jagielska 2014, s. 247).

Konserwatywna polityka reformowania szkolnictwa pojawiła się dwukrotnie w okresie polskiej transformacji lat 1989–2019. Po raz pierwszy zaistniała w czasie próby dokonania radykalnej naprawy edukacji po lewicowej polityce oświatowej w okresie prawicowych rządów PiS, Samoobrony i LPR (21.10.2005–16.11.2007). Wówczas edukacją zarządzało kolejno, w krótkich fazach, trzech ministrów – Michał Seweryński, Roman Giertych i Ryszard Legutko. Przyjrzyjmy się pierwszej fali konserwatywnej walki o szkołę. Militarny język centralistycznych reform oświatowych charakteryzuje wprawdzie nie tylko konserwatystów, ale ze względu na przygotowywaną kontrrewolucję oświatową stał się idealnym narzędziem do komunikacji ze społeczeństwem. Znakomicie pisze o tym Maria Dudzikowa, wykazując, w jakim stopniu metafora wojenna służy władzy oświatowej do usprawiedliwienia reform.

Illich krytykuje i oskarża szkołę za pomocą rozmaitych metafor, także militarnych, nie pozostawiając złudzeń co do sensu jej istnienia: „Nawet ci, którzy w trakcie wojny przyczyniają się do wzrostu liczby ofiar śmiertelnych”, zabijają tylko ciała. Jednak skłaniając ludzi do zrzeczenia się odpowiedzialności za ich własny rozwój, szkoła prowadzi wielu z nich do swego rodzaju duchowego samobójstwa (Dudzikowa 2016, s. 95).

Wstępna batalia ideologiczna o polską szkołę

Premierem koalicyjnego rządu Prawa i Sprawiedliwości z Samoobroną i Ligą Polskich Rodzin został Kazimierz Marcinkiewicz. Należy w tym miejscu przypomnieć, że kiedy był podsekretarzem stanu, wiceministrem edukacji w resorcie kierowanym przez ministra Zdobysław Flisowskiego (lipiec 1992 – październik 1993), wdrażał plan oszczędnościowy w oświacie, w ramach którego zlikwidowana została większość zajęć pozalekcyjnych, wprowadzono na okres dwóch lat tzw. minimum programowe oraz zlikwidowano w szkołach gabinety lekarskie. On sam był autorem rządowego projektu „Dobra i nowoczesna szkoła”, który przewidywał zwolnienia nauczycieli w wyniku projektowanego zwiększenia pensum dydaktycznego (z 18 do 22–24 godzin w tygodniu) oraz zastąpienie dotychczasowego ich mianowania kontraktami na czas określony, przy czym zawarcie następnego kontraktu uzależnione byłoby od uzyskiwanych wyników, a także od nabycia dodatkowych kwalifikacji. „Polski nie stać, by dobry nauczyciel pracował z uczniami tylko 18 godzin – stwierdził Marcinkiewicz i zasugerował konieczność zwolnień. – A zły nie powinien tego robić nawet przez 18 godzin” (Staszewski 1994, s. 3).

Kazimierz Marcinkiewicz jako członek Zjednoczenia Chrześcijańsko-Narodowego był na początku transformacji ustrojowej 1989 r. zwolennikiem uspołecznienia szkół, podkreślając, że to właśnie wojewódzkie rady oświatowe reprezentujące rodziców, uczniów i nauczycieli powinny być przeciwwagą dla związków nauczycielskich. Niestety, jako premier nie sprawił, by powstała wojewódzka rada oświatowa. Jeszcze jako opozycyjny poseł apelował w 1994 r. do rodziców i samorządowców: „Jesteśmy zdania, że sprawy polskiej oświaty nie wolno pozostawiać jedynie rządowi... Oświata jest sferą, w której społeczna solidarność jest dziś najbardziej potrzebna” (tamże). W grudniu 1997 r. Marcinkiewicz przypomniał, że z początkiem lat 90. pojawiła się propozycja powołania rad szkół i odpowiadających im w regionie rad wojewódzkich i rady krajowej.

Litera prawa pozostała martwa. Dlatego warto znowelizować ustawę w taki sposób, aby wykorzystać polityków i ekspertów oświatowych, zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym do przeprowadzenia reformy oświaty. W gronie – nazwijmy to – Komisji Edukacji Narodowej, powołanej przez Premiera RP powinni znaleźć się politycy i eksperci oświatowi różnych opcji politycznych, reprezentanci samorządów terytorialnych i stowarzyszeń prowadzących szkoły niepubliczne oraz reprezentanci dużych stowarzyszeń nauczycielskich i związków zawodowych. Podobne ciało powinni powołać kuratorzy oświaty na terenie województw. Jeśli w kompetencji takich komisji

znajdzie się opiniowanie i promowanie kierunków reformy, a także wpływanie na bieżącą politykę oświatową państwa (finanse, programy, doskonalenie nauczycieli), to uzyskamy szerokie i merytoryczne, a jednocześnie pozapolityczne wsparcie dla zmian w edukacji (Marcinkiewicz 1997a, s. 9).

Jako polityk oświatowy nie rozumiał jednak istoty procesów uspołeczniających polską szkołę, które legły u podstaw zmian ustawowych w 1991 r. Dla niego rady szkół i ich organy wyższego rzędu organizacyjnego, terytorialnego miały służyć jedynie władzom państwowym do upełnomocniania wdrażanych przez nie centralnych reform szkolnych. Jako premier prawicowego rządu w latach 2005–2006 zapomniał, że w 1992 r. sam proponował powołanie samorządu zawodowego nauczycieli, pisząc: „Jedną z wielu propozycji zdyscyplinowania nauczycieli, podniesienia ich kwalifikacji merytorycznych i moralnych oraz rzetelnej oceny przydatności do zawodu będzie powołanie Izby Nauczycielskiej. Mogłaby ona przejąć zadanie komisji dyscyplinowych dla nauczycieli, uczestniczyć w ocenie pracy nauczyciela, a także opiniować wnioski o mianowanie nauczyciela” (Marcinkiewicz 1992, s. 17).

Marcinkiewicz został za rządów Jerzego Buzka szefem Gabinetu Politycznego. Ubiegając się o mandat posła Akcji Wyborczej Solidarność, prezentował siebie jako zwolennika liberalizmu oświatowego, pisząc:

Pieniądz powinien być kierowany do szkoły razem z uczniem. Wzmocniłoby to podmiotowość uczniów. Szkoły stawałyby się bardziej konkurencyjne, podejmowałyby starania o pozyskanie uczniów, o zaufanie rodziców. Idea bonu edukacyjnego – tak prosta i oczywista, że aż budząca strach – jak wszystkie rozwiązania najprostsze jest trudna do realizacji, a dla wielu utopijska. Dlatego proponuję modyfikację – bonu płacowy. Centrum władzy wyznaczałoby podstawowe płace nauczycieli wraz z pochodnymi i kierowałoby te środki do szkół (wszystkich typów) poprzez uczniów. To uczeń, przychodząc do szkoły, współtworzyłby jej budżet. Bony płacowe miałyby pokrywać jedynie wydatki płacowe, zaś pozostałe środki na tzw. wydatki rzeczowe, w wysokości 20–30% całych kosztów (dziś stanowiące niespełna 10%) byłyby pokrywane przez organy prowadzące samorządy, osoby prywatne, kościoły, stowarzyszenia (Marcinkiewicz 1997b, s. 8).

Wypowiedzi ministra edukacji spotkały się z ostrą krytyką filozofa B. Wolniewicza, który, nie akceptując założeń reformy oświatowej, twierdził, że taki sposób postrzegania szkoły i jej nauczycieli – jako „gromady tępych półgłówków”, co tylko potrafią „faszerować wiedzą” i „rozpirzać fryzury” – jest charakterystyczny dla języka ulicy, a przy tym fałszywy, „[...] bo w klasycznej szkole nie było nic »idiotycznego«” (Wolniewicz 1998, s. 12).

Będąc w latach 1993–1997 pośłem opozycji, Marcinkiewicz zabrał istotny głos w sprawie edukacji. Odsłonił gorzką prawdę o relacjach między politykami, ich interesami partyjnymi a ich rzeczywistą troską o oświatę. Stwierdził bowiem, że polska szkoła może liczyć na zainteresowanie nią tylko i wyłącznie w okolicach kampanii wyborczej. „Wówczas nawet wszystkie uroczystości szkolne pełne są polityków. Po wyborach szkoły stają się niestety »kulą u nogi« dla rządzących i »workiem treningowym« dla opozycji” (Marcinkiewicz 1997b, s. 8). W grudniu 1997 r., wchodząc do rządu AWS, tak wyrażał się o potrzebie odpolitycznienia reform szkolnych w Polsce:

Otóż – biorąc pod uwagę częstotliwość zmian ministrów i opcji politycznych za reformę odpowiedzialnych, a jednocześnie konieczność wieloletniego, mierzonego prawie pokoleniem wprowadzania zmian w szkolnictwie – jest po prostu niezbędne. Wypromowanie kompetentnych, dobrze przygotowanych elit oświatowych, elit niepolitycznych wprowadzających zmiany wydaje się dobrą metodą. Metodą zwiększającą skuteczność działania (Marcinkiewicz 1997a, s. 9).

Niestety, poglądy liberalne tego polityka ostały się jedynie na papierze.

Konserwatywno-liberalny poseł AWS Kazimierz Ujazdowski apelował w Sejmie o utworzenie ośrodka inicjującego, wspierającego zmiany w szkolnictwie, który zajmowałby się głównie prawami rodziców, problemem wychowania w szkołach publicznych i oświatą niepubliczną. Podobny zespół, który nazywał się „Edukacja Jutra”, powołał jako poseł Unii Demokratycznej w Sejmie w latach 1991–1993, zajmując się w nim głównie sprawami oświaty niepublicznej. W 1997 r. poseł ten zapowiedział, że działania jego zespołu będą skoncentrowane na decentralizacji oświaty i większej autonomii szkół. „Będziemy zajmowali się promowaniem głębokiej reformy oświaty. Nie poprawianiem reformy pana Wiatra, a raczej stworzeniem nowej, z prawdziwego zdarzenia” (Głowacka 1997, s. 6). Po tamtych doświadczeniach poseł ten – będąc członkiem rządu PiS jako minister kultury – przyłączył się do krytyki III RP i liberalnego w niej modelu oświaty, który wcześniej sam silnie wspierał, angażując się na rzecz pozyskania dotacji dla szkół niepublicznych i odpisów od podatku za ponoszone przez rodziców czesne. Ostatnie posiedzenie Rady Konsultacyjnej ds. Reformy Edukacji w 2001 r., któremu przewodniczył K. Marcinkiewicz, pozytywnie oceniło bilans rządowych dokonań w zakresie wdrażania reformy oświatowej, postulując: „Pedagodzy zamiast ochroniarzy, więcej zajęć pozalekcyjnych, więcej czasu i miłości dla uczniów” (Strużyńska 2001, s. 3).

W stworzonym w 2005 r. przez prawicę rządzie, K. Marcinkiewicz jako jego premier powołał na ministra edukacji narodowej i nauki prawnika Michała Seweryńskiego (31.10.2005–5.05.2006). Ponoć ten rząd miał definitywnie skończyć z III Rzeczpospolitą, by powstała IV RP. Odchodząca III RP wpisywała się swoimi chlubnymi i toksycznymi dokonaniem w kolejny etap ważnej transformacji społeczno-politycznej, w tym edukacyjnej. Jedne nie zostały wcielone w życie, inne zaś pozostały jedynie „śladem” w pamięci społecznej. Tworzą one jednak historię polskiej edukacji, wpisując się w dzieje myśli i konkretnych rozwiązań oświatowych. Zdaniem pierwszego ministra edukacji w postsocjalistycznej Polsce – Henryka Samsonowicza historia przypomina czasem

[...] garderobę z wielkiego teatru, w której schowane są rozmaite kostiumy do bardzo różnych sztuk. I zwykle wyciąga się z lamusa to, co komu akurat potrzebne. Tak było, jest i będzie, bo historia to sprawa zbyt ważna, by politycy zachcieli pozostawić ją historykom. Cóż to bowiem jest historia? To pamiętać. Pamięć, bez której nie istnieje żadna ludzka wspólnota (Samsonowicz 2005–2006, s. 12).

Minister kultury i dziedzictwa narodowego Kazimierz Michał Ujazdowski (od 31 października 2005 do 7 września 2007 oraz od 12 września 2007 do 16 listopada 2007) 11 listopada 2005 r. ogłosił wspólnie z premierem rządu

K. Marcinkiewiczem oraz ministrem edukacji i nauki M. Seweryńskim deklarację „Patriotyzm jutra”, sugerując tym samym, że w okresie transformacji ustrojowej nauczyciele nie zatroszczyli się należycie o ten właśnie rodzaj wychowania.

Chcemy jasno wyrazić przekonanie, iż Rzeczpospolita wraca do odpowiedzialności za edukację historyczną i edukację patriotyczną w Polsce. [...] Mamy przekonanie – mówił minister Ujazdowski – że jest to obszar działań, w których tradycja spotyka się z nowoczesnością. Odrzucamy pogląd tych, którzy skazują patriotyzm na status anachroniczny. Uważamy, że jest to cnota żywa, będąca podstawą niepodległej Rzeczypospolitej (Deklaracja... 2005).

Powrócili w debacie publicznej i polityce oświatowej typowe dla okresu PRL dyskusje na temat ideologicznych odmian patriotyzmu. W poprzednim ustroju marksiści wyróżniali patriotyzm burżuazyjny, jako ten niepoprawny politycznie, i patriotyzm socjalistyczny, jako jedynie słuszny i pożądany. W 2006 r. zaczęto dyskutować o tym, czy możliwy jest patriotyzm liberalny. Jeden z czołowych przywódców opozycji w tamtym okresie Zbigniew Bujak odrzucił taki schemat myślenia, mówiąc:

Otóż dla mnie jako robotnika w Ursusie pojawienie się Komitetu Obrony Robotników było ważne, bo radykalnie zrywał on z tym paradygmatem polskiej inteligencji, który nakazywał jej traktować współobywateli takich jak ja w sposób patriarchalny, opiekuńczy. Ta zasada i ten duch podmiotowości stał się fundamentem „Solidarności”. [...] Obecne zwycięstwo Kaczyńskiego to w tym kontekście decyzja powierzenia władzy człowiekowi, który reprezentuje opcję patriarchalną w czystej, nieudawanej postaci. I stąd dominująca dzisiaj wizja patriotyzmu: do kościoła, na uroczystość, flagi wywiesić! Poza tym macie słuchać (Sadura 2006, s. 8).

Do takiej polityki przygotował władze dyrektor Instytutu Edukacji Narodowej Radia Maryja – Arkadiusz Robaczewski, który krytykował w założeniach programowych II etapu edukacyjnego cele edukacji języka polskiego. „Jako pierwszy z nich wymienia się »kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisanie w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, zwłaszcza ważnych dla życia w państwie demokratycznym i obywatelskim«. Co będzie, gdy zmieni się ustrój z demokratycznego na jakiś inny?” (Robaczewski 2000, s. 15). Nie wskazał jednak, który z systemów byłby lepszy od wskazanych powyżej. Wprawdzie miał prawo nie zgadzać się z Winstonem Churchilllem, że choć demokracja nie jest najlepszym ustrojem, to jednak nie wymyślono lepszego, nie ujawnił jednak, jaki inny ustrój niedemokratyczny wzbudzał w nim niepokój. Po zmianie premiera rządu, kiedy to prezesem Rady Ministrów został Jarosław Kaczyński, ministrem edukacji i wicepremierem został Roman Giertych.

W październiku 2006 r. została powołana przy MEN Rada Dzieci i Młodzieży, by z grupą najzdolniejszych i najbardziej inteligentnych uczniów konsultować problemy polskiej szkoły. Minister Roman Giertych odwołał się do tych nielicznych, starannie wyselekcjonowanych, którzy – jeśli stają się w szkołach powodem agresji i przemocy, to przecież głównie jako jej ofiary. Tacy uczniowie są najbardziej lubiani przez nauczycieli, ale zarazem są najmniej akceptowani,



Ilustracja 1. Prawicowy „Dziennik” z dn. 6/7 marca 2006 r. informuje o powołaniu Romana Giertycha na stanowisko ministra edukacji

Źródło: archiwum autora.

a nawet odrzucani przez swoich rówieśników, którzy mają problemy edukacyjne. „Wy jesteście tymi, z którymi chcemy budować polską szkołę wolną od agresji i chamstwa. Program »Zero tolerancji« nie uda się bez was” (big 2006, s. 15).

Podjęcie do przypomina to model wychowania stanowego, w świetle którego kształcenie dzieci jest dostosowane do stanu majątkowego ich rodziców. Tymczasem z badań Zbigniewa Kwiecińskiego wynikało, że oświata publiczna w postsocjalistycznej Polsce jest wciąż stanowa. Przeprowadzone w 1998 r. przez socjologa badania wśród 6,5 tys. kończących szkołę podstawową 15-latków z Torunia i okolic oraz z dawnego woj. olsztyńskiego wykazały, że 6,4% uczniów znajdowało się na poziomie analfabetyzmu funkcjonalnego (uzyskując od 0 do 13 pkt na 33 możliwe), natomiast 15,9% było na poziomie półanalfabetyzmu (14–18 pkt). Wynik dostateczny (19–23 pkt) uzyskało 34% uczniów, dobry – 36,6% (24–26 pkt), zaś wysoki – 7,1% (29–33 pkt). Ponad 87% spośród uczniów o najniższych wynikach trafiło do zasadniczych szkół zawodowych, zaś ponad 80% uczniów z najwyższymi wynikami kontynuowało edukację w liceach ogólnokształcących (Kwieciński 2002, s. 19).

Następstwem analfabetyzmu jest życie osób w warunkach poniżej minimum własnego rozwoju osobowego. Analfabeci żyją na marginesie społeczeństwa, zwiększając liczbę m.in. bezrobotnych, ale i osób wchodzących w kolizję z prawem. Zdaniem Z. Kwiecieńskiego, im mniej ludzie wiedzą i potrafią, tym więcej oczekują w życiu dostać i mieć. Jest to przejaw postawy roszczeniowej i wyuczonej bezradności („mnie się więcej należy, bo dotychczas w życiu mi się nie powiodło”) (tamże). Liczne badania wskazują, że młodzi ludzie, wybierając szkołę i zawód, w pierwszej kolejności opierają się na sugestiach rodziców. Istotne są zatem aspiracje edukacyjne ojców i matek związane z kształceniem dzieci. Te zaś zależą w dużym stopniu od kolejnego czynnika wpływającego na przebieg selekcji, jakim jest wykształcenie rodziców. Do tego dochodzi atmosfera wychowania w rodzinie, stwarzanie lub osłabianie w dziecku motywacji do kształcenia.

Ważny jest jednak nie tylko fakt posiadania wysokiego wykształcenia, ale i to jak w warunkach rodzinnych, a zwłaszcza w wychowaniu dzieci wykształcenie to jest spożytkowane. Im więcej jest w społeczeństwie rodzin z niższymi kwalifikacjami i pozycją społeczną, tym większy jest też odsetek dzieci z tych rodzin uczestniczących w nędzy wiedzy szkolnej. Przykładowo, w Polsce co 25. dziecko pracownika umysłowego z miasta znajduje się w strefie „nędzy szkolnej”, zaś w przypadku dzieci wiejskich dotyczy to już co 10. dziecka. Dzieci ze środowisk miejskich i pochodzące z rodzin pracowników umysłowych mają dziesięciokrotnie mniejsze szanse na ukończenie szkoły w stanie (z habitusem) analfabetyzmu, niż dzieci z rodzin pracowników fizycznych bez kwalifikacji (Warzywoda-Kruszyńska 2005). Badania społeczne potwierdzają prawidłowość – im wyższe są w społeczeństwie kompetencje alfabetyczne jego obywateli, tym wyższy jest poziom gospodarczy i cywilizacyjny kraju.

Zasięg analfabetyzmu w Polsce był w tym okresie znacznie większy, niż wykazują to statystyki UNESCO. Z porównania losów rodzin legitymizujących się wykształceniem zasadniczym i wyższym wśród osób urodzonych w latach 1950–1959 wynika, iż proporcje uzyskania wykształcenia wyższego przez ich dzieci wynosiły: 7% : 60%, natomiast w roku 2003 wynoszą 18% : 82% (Drachal 2003, s. 10). Szkoły nie wywiązywały się z funkcji kompensacyjnej, przyczyniając się do pogłębiania poziomu nierówności wśród uczniów. Dotyczyło to w większym stopniu gimnazjów w środowisku miejskim, gdzie dynamika efektu segregacji wewnątrzszkolnej wynosiła ok. 20%, w gimnazjach wiejskich ok. 14%, zaś w szkołach podstawowych wynosiła ona ok. 10% (Murawska 2004, s. 76).

Minister edukacji R. Giertych posłał własną córkę Marysię do elitarniej szkoły niepublicznej, bo – jak twierdził –

[...] szkoła ma program wychowawczy, który mi odpowiada. Nie jest koedukacyjna, dziewczęta i chłopcy mają zajęcia w osobnych budynkach, chodzą w mundurkach. Poza tym szkoła została założona przez rodziców, wielu z nich to moi bliscy przyjaciele. I to właśnie rodzice decydują o życiu tej szkoły. Ma więc ona to wszystko, co chciałbym osiągnąć w oświacie publicznej. Nie ukrywam również, że mój brat jest jednym z dyrektorów tej szkoły i namawiał mnie, bym tam właśnie posłał córkę Marysię. Poza tym szkoła jest pod opieką księży z Opus Dei (Grabek 2006, s. 2).

Rosządy na stanowiskach nadzoru pedagogicznego w województwach miały z przyczyn partyjnych swoją historię, która kołem się toczy. Nie było władzy czy koalicji rządzącej lub ubiegającej się o władzę, która nie posądzałaaby swoich przeciwników politycznych o niewłaściwe działania. Kiedy miało to miejsce w łonie tej samej formacji rządzącej, wzbudzało zdumienie. W czasie kampanii samorządowej jesienią 2006 r. minister edukacji R. Giertych wyrażał wobec urzędującego prezydenta miasta Łodzi Jerzego Kropiwnickiego swoje oburzenie: „To wstyd, że prezydent, który mieni się, że jest z prawicy, zwalnia ludzi z przyczyn ich działalności publicznej. To niedopuszczalne [...] To, że Mirosław Orzechowski jest naszym kandydatem na prezydenta Łodzi, nie jest powodem, by robić szykany w stosunku do pracowników. Przecież prezydent nie może zatrudniać tylko tych, co go popierają” (Giertych 2006). Prawdopodobnie właśnie dlatego ów minister nie zaakceptował w tym mieście kandydatury na kuratora oświaty bezpartyjnej, ale popieranej przez lewicowe ZNP – Beaty Florek, mimo że dwukrotnie wygrała ona konkurs na to stanowisko.

Ekspert konserwatywnego rządu, filozof Bogusław Wolniewicz podkreślał, że warto w czasie rewolucji moralnej, która miała nastąpić u progu IV RP, sięgać do myśli Włodzimierza I. Lenina, by być bliżej mas niż elit. „Ja jestem stary marksista” – stwierdza prof. B. Wolniewicz. „Jeden ze słynnych przywódców socjalistycznych – Włodzimierz Iljicz Lenin – powiedział, że nie ma nic gorszego dla partii niż utrata więzi z masami. Uważam, że to jest głęboka prawda. Jeżeli mamy poparcie mas, to na to, co gadają te Michniki czy Rokity, czy Tuski, czy Komorowscy, można gwizdać” (Wolniewicz 2006a). W każdym niemalże swoim tekście publicystycznym, w wypowiedzi dla prasy, ów filozof eksponował negatywny stosunek do pedagogiki i psychologii, obciążając obie dyscypliny nauki i koryfeuszy tej wiedzy winą za głęboki kryzys szkoły i wychowania. Uważał, że w społeczeństwie działałoby się znacznie lepiej, gdyby o sprawach edukacji nie mogli decydować wykształceni pedagogicznie urzędnicy, biurokraci. Tak o tym pisał:

Polska szkoła doprowadzona jest do upadku przez, jak to określam, pedologów – rozmaitych urzędników oświatowych i specjalistów od wychowania jak pedagodzy i psychologowie. To rak, który niszczy edukację. Nie mają oni żadnego kontaktu z realiami nauczania w klasie. O kształcie polskiej szkoły przestali decydować nauczyciele. Władzę w niej przejęli biurokraci. Im bardziej się szkołę reformuje, tym lepiej urzędnik prosperuje. Podobnie jak pedagog i psycholog, którzy obsiedli polską szkołę jak pluskwy. Póki nie pozbędziemy się tych pasożytów, nie będzie lepiej. Szkołę powinni reformować czynni nauczyciele: poloniści, historycy, biolodzy, którzy faktycznie uczą młodzież. To rady pedagogiczne powinny mieć władzę w szkole, a nie wizytatorzy z kuratorium – po pedagogice [podkreśl. B.Ś.] (Wolniewicz 2007).

Ministerstwo edukacji wykorzystało dramatyczne samobójstwo gimnazjalistki do ataku na poprzednie elity władzy oświatowej. Wspomniany tu filozof pisał o tym jak o oczywistym związku przyczynowo-skutkowym między wydarzeniem w gdańskim gimnazjum, w wyniku którego nastolatka popełniła samobójstwo, a rzekomą anarchią w gimnazjach i „zdziczeniem” młodzieży. Zawiniła temu – jak to dosadnie określił – „pedologiczna klika” i pedagogika serca. „Od

15 lat mówię to samo: winne są władze oświatowe oraz flankujący je koryfeusze pedagogiki i psychologii. Łącznie można objąć tę trójkę mianem pedologów, samozwańczych dzieciznawców. Wraz ze swoim dziennikarskim peletonem tworzą oni potężną grupę zainteresowaną żywotnie utrzymywaniem szkoły w stanie permanentnej »reformy« i zamętu” (Wolniewicz 2006b, s. 8). Dla osłabienia mocy autorytetu swoich antagonistów posługuje się epitetami w stylu: „Irena Dzierzgowska, była wiceminister i wdrażarka ostatniej »reformy«” [...] czy „[...] Alina Kozińska-Bałdyga z jakiejś pedologicznej »Federacji Inicjatyw Oświatowych«, współtwórczyni Narodowej Strategii Integracji Społecznej – z daleka widać, że dętej. [...] Dla pedolożki sprawa jest jasna jak słońce: więcej miłości i szacunku dla młodych ludzi, a mniej kar i dyscypliny” (tamże).

Młodzież występną, jak określał ją ów filozof, należy izolować, wykluczać ze społeczeństwa, uniemożliwiać jej jakąkolwiek integrację. Receptę na kryzys szkoły profesor ma bardzo prostą. Wystarczy odsunąć od jakiegokolwiek wpływu na tę placówkę pedologów, przywracając realną władzę i autorytet radzie pedagogicznej oraz nauczycielom i ograniczając obowiązek szkolny jedynie do tych, którzy chcą z niego korzystać, „którzy gotowi są spełniać minimalne warunki współżycia społecznego. Reszta niech robi, co chce, a gdy naruszy prawo, to trafi do domu poprawy. Szkoła to przywilej” (tamże).

W tak rozumianą debatę wpisywano wyniki badań opinii publicznej: „Liberalne metody wychowawcze skończyły się katastrofą polskiej szkoły – twierdzą Polacy przepytani przez TNS OBOP dla »Dziennika«. Tak samo uważa minister edukacji Roman Giertych” (Skrzydłowska-Kalukin 2006, s. 1). W tego typu doniesieniach prasowych nie było naukowej argumentacji, natomiast adresowano do czytelników tego typu pytania: Czy w szkołach powinna być większa dyscyplina – z mundurkami, zakazem swobodnego ubioru, makijażu i surowymi karami za przewinienie? Czy trzeba zabronić uczniom wnoszenia i używania w szkole urządzeń rejestrujących obraz i dźwięk, np. kamer, telefonów z opcją nagrywania? Żadne z tych pytań nie dotyczyło liberalnych metod wychowawczych, tylko opinii osób na temat określonych rozwiązań organizacyjnych w szkołach.

Publicystka Teresa Stylińska włączyła się do debaty publicznej na temat polskiej edukacji z głosem, który miał mieć w swej argumentacji wymiar europejski. Nie posiłkowała się jednak żadnymi wynikami badań porównawczych, pisząc, że władze wielu krajów, w tym m.in. Grecji, Norwegii, Wielkiej Brytanii czy Szwecji coraz wyraźniej niepokoją się pobłażaniem w szkołach źle się zachowującym uczniom.

Po latach unoszenia się nad zaletami szkoły bezstresowej, w której najwyższą cnotą jest nieskrępowanie ucznia obowiązkami, zakazami i nakazami, świat nareszcie zrywa z takim modelem edukacji. Luz i swoboda, jak się okazało, nie tylko są niebezpiecznie bliskie lenistwu, lekceważeniu nauki, nauczycieli i kolegów, ale wręcz do nich prowadzą (Stylińska 2006, s. 8).

Redakcje prasowe, grawitując pomiędzy skrajnymi stanowiskami wobec wychowania młodego pokolenia, orientując się w swoich decyzjach na bardziej

rozsądne poglądy pomiędzy nieokiełznaną wolnością (anarchizmem) a radykalnym przymusem (totalitaryzmem, przemocą, fundamentalizmem), godziły się na upowszechnianie absurdalnych i charakterystycznych dla marginesu społecznego (w sensie statystycznym) stanowisk.

Może właśnie dlatego zwolennicy podejścia fundamentalistycznego do wychowania, chcąc zyskać jak największe poparcie polityczne i jak największą władzę, posługiwali się nowomową, przypisując postawom w swej istocie anarchistycznym miano liberalnych. Do tego doszły rozwiązania władzy o charakterze populistycznym. Minister edukacji R. Giertych nawiązał do antyakademickiej tradycji, kiedy spotkał się z falą krytyki za wprowadzenie tzw. amnestii maturalnej, mówiąc:

Ja się wywodzę spoza tego systemu edukacyjnego, więc łatwiej mi było powiedzieć: nie. Dzięki temu nie będziemy wydawać bez sensu 15 milionów złotych na poprawki, nie będziemy stresować ludzi, nie sparaliżujemy szkół poprawką dla tysięcy maturzystów. Zostało to rozwiązane radykalnie, trrrrach, jedną decyzją, choć kosztem ataków na mnie, lecz od lat jestem do nich przyzwyczajony. Zostałem objechany jak bury kot przez media i różnych mądrych profesorów, ale jednak jestem bardzo zadowolony, bo była to jedna z najlepszych decyzji, jakie podjąłem w życiu (Kulik 2006).

Pomimo orzeczenia sędziów Trybunału Konstytucyjnego z dn. 16 stycznia 2007 r., którzy uznali takie działanie za niekonstytucyjne, minister nie przeprosił profesorów pedagogiki oceniających negatywnie już sam zamysł amnestii, zanim ten został przez niego wprowadzony w czyn.

Silnie zarysowały się w tym okresie dwa przeciwstawne do siebie bieguny dla antropologicznego wymiaru reformowania edukacji, a mianowicie – „upaństwowienie” (etatyzm) lub „upodmiotowienie” (uobywatelnienie, uspołecznienie). Ten pierwszy jest nurtem pozbawienia prawa człowieka do posiadania tak rzeczy, jak i samego siebie. Upaństwowienie szkoły zostaje w nim wykorzystane do zmiany natury człowieka, do uczynienia tak z nauczycieli, uczniów jak i ich rodziców, z racji istniejącego obowiązku szkolnego, „własnością państwową”. Wszystkie strony edukacyjnych zobowiązań: nauczyciel – jako pracownik państwowy, uczeń i jego rodzice – podlegając realizacji ustanowionego przez państwo obowiązku szkolnego, muszą oddać się do dyspozycji władzy, która działała z mocy prawa. Tutaj nikt nie jest niezależny, gdyż każda z osób może znaleźć się na miejscu „pana” lub „niewolnika”.

Nie niwelował tego stanu fakt zastąpienia kategorii centralizacji czy decentralizacji władzy oświatowej terminem mecenatu państwa nad powszechną edukacją młodej generacji, gdyż ów semantyczny zabieg nie zmienia w niczym, poza utrzymaniem władzy strukturalnej nad podmiotami uczenia się, uprzedmiotawiających funkcji szkoły i polityki edukacyjnej. To obywatele wraz ze swoimi dziećmi podlegającymi obowiązkowi szkolnemu mieli bezwzględnie podporządkować się woli władzy państwowej, która tym się różni od władzy państwa totalitarnego, że upęłnomocnia ją wynik demokratycznych procedur wyborczych. Niezadowolenie z projektów reform tak ukonstytuowanej władzy jest zatem możliwe do wcielenia w życie poprzez organizowanie dopuszczalnych prawem

państwa demokratycznego akcji protestacyjnych lub poprzez jej zmianę w toku kolejnych wyborów parlamentarnych. Zwolennicy wychowania autorytarnego i etatystycznej polityki oświatowej chwyтали każde pojedyncze wydarzenie krytyczne, wywołujące słuszne oburzenie czy nawet gniew ludu, by – działając reaktywnie – wydobyć na światło dzienne jedynie słuszne racje czy powody jego zaistnienia. „Dla poglądu fundamentalistycznego niewierzący jest zagrożeniem. Trzeba go nawrócić, unikać albo wyeliminować metodą wypędzenia lub fizycznej likwidacji” (Berger 2006, s. 5).

Autorytarnej władzy zależało na zawłaszczeniu języka, by ludzie w określony sposób kojarzyli ze sobą słowa i wartości zgodnie z jej oczekiwaniami. Wygraj język, a wygrasz w polityce – powiada krytyk teorii literatury Stanley Fish. „Słowa, na które ludzie reagują, nabiorą nadanych przez ciebie znaczeń” (Fish 2006, s. 17). Nic dziwnego, że ilekroć pojawiała się informacja o przemocy w szkole, miała być ona natychmiast kojarzona z takimi ideami czy wartościami jak: bezstresowe wychowanie, prawa dziecka, wolność, emancypacja, pąjdocentryzm, edukacja alternatywna, liberalna itp. Przechwycone w ten sposób pojęcia i określenia muszą kojarzyć się w społeczeństwie negatywnie, nabrać charakteru destrukcyjnego, torpedować jakiegokolwiek pożytku czy zalety z nimi związane, czyniąc posługiwanie się nimi największą obelgą. Nie sposób być zatem wychowawcą patriotą i kimś zarazem liberalnym, nie jest przecież możliwe egzekwowanie poprawnych zachowań i wychowywanie do emancypacji, autonomii moralnej itp.

Dyskursem publicznym o wychowaniu w szkole zaczęła rządzić demagogia, przeinaczanie faktów, przypisywanie swoim antagonistom poglądów, których oni nigdy nie wypowiedzieli, tak, by nie można ich było zweryfikować, ale by brzmiały wiarygodnie. Istotą demagogicznej walki resortu edukacji ze społeczeństwem nie był przecież spór na argumenty, ale dążenie za wszelką cenę do wyeliminowania tych, które mogłyby zagrozić własnym, a jedynie słusznym sądom. Demagodzy szukali powszechnego poparcia, bazując na populistycznych hasłach, np. wychowaniu bezstresowym, przyzwalającym, podmiotowym, dobrze brzmiących kłamstwach, które nie wymagały wysiłku rozpoznania czy dociekania braku ich wiarygodności, sensu. Polacy mieli postrzegać świat w kategoriach binarnych: biało-czarnych. Dla władzy nie istniały odcienie czy paleta barw. W debacie publicznej o edukacji chodziło tylko i wyłącznie o wskazanie jednego, jedynego wroga (personalnego – określonych twórców, ekspertów, naukowców i/lub idei/ideologii czy teorii, które są przez nich wygłaszane czy publikowane) oraz rozbudzenie do niego nienawiści, wywołanie wzburzenia samym faktem jego istnienia, by wywołać przeciwko niemu bunt i żądę jego likwidacji, usunięcia, wykluczenia z pola jakiegokolwiek obecności.

Nawet psycholog społeczny Janusz Czapieński w swojej potocznej diagnozie rzeczywistości szkolnej uległ sugestiom publicystów, powtarzając, że źródłem problemów polskiej szkoły jest filozofia „róbcie co chcecie”:

Jak najbardziej. Wahadło za bardzo się wysunęło w kierunku zupełnej wolności młodych ludzi. Jest też dysproporcja praw ucznia wobec jego obowiązków. Ogólny ton pomysłu ministra wpisuje się

w ogólnooświatowy trend odchodzenia od filozofii permissywizmu wobec młodych, niedojrzałych ludzi. To się nie sprawdziło i doprowadziło we wszystkich krajach naszej kultury do dominacji uczniów agresywnych (*Dekrety i kary to stanowczo za mało* 2006, s. 2).

Naukowiec operował m.in. banałami mającymi uzdrowić szkołę: „[...] trzeba konsekwentnie egzekwować obowiązujące już przepisy prawne i regulaminy. W każdej szkole istnieje system kar za zachowania niezgodne z regulaminem. Ale w jednej szkole się te sankcje stosuje, a w innej nie. [...] Ścisły kontakt szkoły z rodzicami to punkt startu do naprawy sytuacji” (tamże). Obrażał przy tym nauczycieli, kiedy wspominał o ich niskich płacach i potrzebie dofinansowania szkół, dodając: „A przecież bez radykalnej poprawy finansowania szkolnictwa, nic się nie zmieni. Nie da się załatwić problemu polskiej szkoły tylko za pomocą dekrétów i zaostrzenia kar. Nadal do szkoły będą trafiać nieudacznicy, którzy traktują pracę w niej jako przymusową zsyłkę, bo nic innego nie potrafią” (tamże).

Podobnie komentował tragiczne wydarzenie w gdańskim gimnazjum muzyk, dziennikarz Jan Pospieszalski, nadając ideologii liberalnej pejoratywny wydźwięk, mimo że nie spotkamy się w tekstach żadnego z jej przedstawicieli z utożsamianiem liberalizmu z afirmacją prawa do przemocy, w tym do przemocy seksualnej. To przyzwolenie społeczne na pornografię stało się – zdaniem Pospieszalskiego – niepodważalnym źródłem zniszczenia mentalności i postaw społecznych młodych gimnazjalistów, pchając ich ku aktowi przemocy wobec swojej koleżanki z klasy. Dlatego z uporem wdrukowywał czytelnikom i zwolennikom następujące przekonanie:

Jeśli dziś pytamy, skąd się wzięło takie zwyrodnienie gimnazjalistów z Gdańska, powinniśmy zapytać, jak to się stało, że możliwe są erotyczne targi jako reklamowana billboardami w całym mieście impreza gromadząca dziesiątki handlowców, wystawców i tysiące widzów. A przecież to tylko „naturalny” etap procesu, który rozpoczął się wiele lat temu (Pospieszalski 2006, s. 9).

Publicysta powiązał w schemat zależności przyczynowo-skutkowej zarejestrowanie telefonem komórkowym przez uczniów gimnazjum sceny symulowanego aktu płciowego z ich koleżanką, brutalnie obnażoną przez nich na oczach całej klasy pod nieobecność nauczycielki w sali, z kryjącą się w tle ideologią liberalną. „W Internecie i na DVD coraz więcej jest filmów o silnym ładunku agresji i brutalności. Wśród nich jest bardzo popularny schemat gwałtu zbiorowego. Czy na takich filmach kształtowała się wrażliwość gimnazjalistów z Gdańska?” (tamże). Stawiał retoryczne pytania, by przy okazji tej tragedii sprzeciwić się przyzwoleniu społecznemu na naruszanie praw obywatelskich przez rzekomych liberałów umieszczających na ulicach miast i wsi, często w pobliżu placówek oświatowych, tabloidy z roznegliżowanymi paniami. Cel, choć słuszny, to jednak rodził pytanie, czy słusznie miał uświęcać środek, jakim była jego publikacja.

Władze resortu edukacji zapomniały, a może – dla celów propagandowych – nie dostrzegały wiedzy na temat swobody pozytywnej, czyli odwoływania się w procesie wychowania do instancji oceniającej zachowanie wychowanka,

jaką jest jego sumienie, uwzględnianie przez niego w działaniu wartości religijnych i moralnych, kierowanie się motywami wypływającymi z najgłębszych przekonań i panowania nad sobą, oraz przymusu pozytywnego, a wynikającego z konieczności przyrodniczych i logicznych. Ten jest zadawany przez wychowanka samemu sobie, gdyż wynika to z jego moralnego, społecznego czy uświęconego przez Boga lub tradycję przekonania o zasadności takich, a nie innych aktów działania. W społeczeństwach demokratycznych, obywatelskich nie ma miejsca ani na całkowitą wolność, ani totalną zależność. Obie są tylko wyobrażonymi biegunami, pomiędzy którymi rozgrywają się i oscylują realne sytuacje życiowe.

Wszystkie instytucje społeczne opierają się jednak na stosowaniu środków przymusu, tudzież na założeniu, że jednostka nie jest zdolna dokonywać „dobrych” wyborów („dobrych” w znaczeniu zarówno „dobra jednostki”, „dobra społecznego”, jak również obu na raz). Traktowanie jednostki jako kogoś zasadniczo niegodnego zaufania pochodzi właśnie z nasycenia zwykłego życia przemocą instytucji, roszcujących sobie prawo, by być jedynym autorytetem władnym ustanawiać standardy dobrego postępowania (Bauman 1996, s. 40).

Każdy demagog potrzebuje przestrzeni do niepodzielnego sprawowania władzy. Lud zaś ma mu być posłuszny, najlepiej małoduszny, niesprzeciwiający się i niepodejrzewający wręcz żadnych innych, niż tylko szlachetne, celów. W takim klimacie zapomina się o tym, że wychowanie to sfera specyficznie ludzka, a więc i badająca je, opisująca i wyjaśniająca je pedagogika jest nauką humanistyczną, a nie techniczną, służącą do instrumentalnego zarządzania ludźmi jak bezdusznymi robotami. Wydawałoby się, że lata minionych totalitaryzmów uwrażliwiły już Polaków na brak wolności, na odczuwanie jej bezdusznych mechanizmów odczłowieczania, depersonalizacji, na pozbawianie ludzi ich praw, na nieliczenie się z ich własną wolą i na nieczułość emocjonalną. Pedagog wpisany w taką rzeczywistość musi pytać o to, jak profesjonalnie kochać innych, jak im pomagać, wyzwać, włączać w życie i nadawać mu społecznie pożądany sens, zastąpić odpowiedź na pytanie – jak profesjonalnie nie ufać, zabraniać, wykluczać, izolować, nie kochać.

Osobista potrzeba władzy i przekonanie o posiadaniu racji moralnych wiąże się z nietolerancją i chęcią karania tych, którzy mają inne zdanie. A przekonanie o posiadaniu racji moralnej jest tak silne, że nawet w sytuacjach krytycznych, np. takiej jak „afera taśmowa”, moralności uważają, że upoważnia ich ona do wszelkich działań, nawet na granicy prawa. [...] Obecna ekipa rządowa mówi, że im wolno więcej, bo są „zasłużeni i zawsze byli po właściwej stronie”. A w demokracji wszystkim powinno być wolno tyle samo. Myślenie o świecie i o ludziach głównie w kategoriach moralności prowadzi także do innej pułapki. Dla „moralistów” ważniejsze wydają się informacje negatywne, bo dopiero gdy dowiadują się, że ktoś jest np. nieuczciwy albo nie dotrzymuje obietnic, można go osądzić. Gdy jest w porządku – sąd moralisty jest zawieszony (może dlatego jest uczciwy, że jest kontrolowany?). Moralisci siłą rzeczy tworzą sobie negatywny obraz świata społecznego, zgodnie z zasadą: jeżeli szukamy negatywnych informacji o innych, zawsze je znajdziemy. Gdyby nad moralność politycy przedkładali np. sprawność i kompetencję, szukaliby w innych przede wszystkim pozytywów, a ich obraz świata byłby inny (*Każdemu wolno* 2006, s. 5).

Jakże trafnie odślaniał ten stan dyskursu publicznego o polskiej szkole felietonista „Przekroju” Roman Kurkiewicz, który jako jeden z nielicznych niezwykle celnie ostrzegał przed demagogią ministra edukacji nadużywającego języka przemocy, by – paradoksalnie – w obszarze oświatowym skutecznie z nią samemu walczyć. Otóż samobójcza śmierć Ani –

[...] równocześnie uwolniła tak charakterystyczne dla obecnie rządzących demony demagogii i bezradność intelektualną (po polsku – nieuctwo), zaślepienie ideologiczne, pochwałę spójnego w swej kategoryczności projektu „wzięcia za mordę”. Co więcej trzeba?

Eliminować, likwidować, wyrzucać, nie wpuszczać, pozostawiać za bramą, zamykać, izolować, zsyłać, oddzielać, karać, skazywać, więzić. Czego nie należy? Nie pytać dlaczego, nie pytać, jak zapobiegać, nie pytać, jak rozwiązywać kryzys, nie pytać, jak pomóc, nie pytać, jak nauczyć żyć dalej, nie pytać, jak reagować, nie pytać, jak leczyć, nie pytać, jak pomóc zrozumieć, nie pytać, jak wrócić do życia po „tym”, nie pytać, ja odbudować zaufanie do szkoły, nauczycieli, kolegów, rodziny? Bo jak się nie pyta, to nie trzeba będzie odpowiedzieć. A odpowiedzi są zasadniczo znane. Ale rozwiązania nie polegają na „ujawnieniu czegoś” – dokumentu, tajnego pisma, dopisania czegoś kolejnego do konstytucji. Nie wystarczy też obiecać, zapowiedzieć, wyrazić chęci dokonania zmian. [...] Agresja nie jest lekiem na agresję. Ale to wymagałoby odwołania się do innych autorytetów niż ludzie, dla których smok wawelski jest dowodem na nieważność teorii Darwina. Ale przecież dużo łatwiej wygłosić litanię do Świętej Agresji: eliminować, likwidować, wyrzucać, nie wpuszczać, zostawić za bramą, zamykać, izolować, zsyłać, odosabniać, zatrzymywać, wykluczać, separować, odłączyć, oddzielać, karać, skazywać, więzić... (Kurkiewicz 2006, s. 82).

Rozszalałą demagogię oraz wojującą i bezkompromisową afirmację jedynie słusznych decyzji, poglądów i unormowań prawnych usiłowali powstrzymać refleksyjni nauczyciele, liderzy w swojej dziedzinie, jak chociażby Dariusz Chętkowski w cyklu cotygodniowych felietonów. W jednym z nich pisał:

Być może porygam się z motyką na słońce, ale proszę wszystkie osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą, aby otwarcie sprzeciwiały się utrwalaniu w społeczeństwie stereotypu ucznia jako skończonego łotra, a nauczyciela jako budzącego współczucie niedorajdy, któremu dzieci wkładają kosza na głowę. [...] Trudno jest nam uczyć i wychowywać dzieci, skoro każdego dnia musimy walczyć z niezliczonymi stereotypami, jakie tworzą nie tylko zwykli zjadacze chleba, przerażeni rodzice, ale nawet władze oświatowe. Co trzeci nauczyciel zajmuje się udowadnianiem, że nie jest, nie był i nie będzie komunistą, mimo że należał, należy lub planuje należeć do ZNP. Co drugi stara się dowieść, że pracuje w szkole nie dlatego, że do żadnej innej pracy się nie nadaje, ale ze względu na swoje umiejętności i zainteresowania. Każdy usiłuje przekonać, że szkoła to nie parasol socjalny dla nierobów i lukratywne zajęcie dla amatorów ferii, wakacji i świąt, lecz miejsce aktywności zawodowej. Trudnej, odpowiedzialnej i wymagającej wysokich kwalifikacji (Chętkowski 2006, s. 3).

Zdaniem Parsonsa moralny absolutyzm jest zanikiem umiejętności dostrzegania pluralistycznej złożoności rozwiniętych systemów społecznych i kulturowych, jest niezgodą na stan strukturalnego pluralizmu, prowadząc do konfliktów, agresji czy nienawiści. Tego typu zjawisko jest irracjonalnym aspektem życia społecznego (Hałas 2001, s. 107). Niestuszenie utożsamia się relatywizm moralny z relatywizmem kulturowym, gdzie ten ostatni polega na ujmowaniu danego systemu wartości jako społecznie i historycznie partykularnego. „Kultury, co prawda, są relatywne, jednak mają pewien rdzeń moralnej uniwersalności,

choć jest on »cienki« w stosunku do grubych różnic” (tamże, s. 108). Z jednej strony minister edukacji piętnował uczniów za to, że chodzili na wagary, a z drugiej strony koleżanka szkolna ks. kardynała Stanisława Dziwisza w wywiadzie dla „Dziennika” przyznała, że w latach szkolnych też wagarowała. „Zabiją mnie, jak dowiedzą się, że to pani powiedziałam: na tym zdjęciu to idziemy z przyszłym kardynałem nad Dunajec na wagary – uśmiecha się pani Barbara” (Bartman 2006, s. 16).

Władze państwowe miały problem z pluralizmem, którego bieg chciały odwrócić na rzecz przywrócenia w społeczeństwie jednego porządku aksjono-normatywnego, by doprowadzić do stanu jednolitych poglądów i wartości. Było to bardzo trudne w dobie globalizacji i masowej alfabetyzacji, skoro nastąpiło zwiększenie dostępu ludzi do wiedzy o innych kulturach, modelach życia, systemach wartości, zróżnicowanych światopoglądów, systemów moralnych itp. Premier Jarosław Kaczyński podzielił nawet pedagogikę na zaangażowaną w wychowanie patriotyczne, przywracającą w szkołach „elementarny porządek”, i tę, której twórcy zachęcają do nieporządku. „Mam tu na myśli nurt tzw. nowoczesnej pedagogiki. Chcemy to odrzucić. Jako rząd będziemy z tym walczyć” (TEY 2006, s. 3). Co kryje się pod tą naganną „nowoczesną pedagogiką”, premier nie wyjaśnił.

Piotr Winczorek pytał, czy pluralizm jest nadal wartością w sytuacji, gdy różnorodność poglądów, postaw i programów traktowana jest przez władze państwowe jako zagrożenie.

To, że ludzie silnie utożsamiają się z drogimi im ideałami i gotowi są ich bronić, nie jest niczym osobliwym i dla pluralizmu groźnym. Dla umacniania pozycji pluralizmu jako wartości niebezpieczne jest natomiast podważanie, w imię własnych przekonań, dopuszczalności wszelkich innych poglądów, stanowisk, stylów życia czy obyczajów. [...] Dystans wobec pluralizmu wiąże się z kryzysem idei tolerancji wobec przekonań, stylów życia odmiennych od uznawanych za jedynie właściwe (Winczorek 2006, s. 7).

Współczesna, pluralistyczna kultura prowadzi do relatywizacji instytucjonalnej i relatywizacji w świadomości jednostek. Społeczeństwa, broniąc się przed anomią, wytwarzają instytucjonalne ramy do zaistnienia pewnego poziomu konsensusu normatywnego, dopuszczając wyrażanie przez członków wspólnoty preferencji moralnych, obyczajowych, etnicznych, politycznych, religijnych, a nawet seksualnych. Ludzie zaś mają w obrębie wspólnoty społecznej czy jakiejś mikrowspólnoty dokonywać samodzielnych wyborów, muszą się zastanawiać nad alternatywnymi normami, które są im dostępne pod wpływem technologii informacyjnych epoki globalizacji.

W procesie socjalizacji, przybierającej rodzaj dezinstytucjonalizacji i subiektywizacji, musi zatem dojść do przejścia od kondycji losu do kondycji wyboru.

Dezinstytucjonalizacja odnosi się do procesu, w wyniku którego tradycyjne instytucjonalne programy zachowań jednostki ulegają rozmnożeniu – tam, gdzie wcześniej był jeden niekwestionowany program, powiedzmy, wychowywania dzieci, teraz są konkurencyjne szkoły pedagogiczne.

Subiektywizacja oznacza proces, w wyniku którego instytucje tracą swój obiektywny status, toteż jednostka jest teraz zdana na siebie w konstruowaniu swojej „siatki” znaczeń i norm (Berger 2006, s. 5).

W dążeniu autorytarnej władzy do własnych celów, narzucenie przez nią społeczeństwu jakiegoś fundamentalizmu jest niezwykle trudne. Złe natomiast jest to, że rządzący „[...] podczas nieudanych prób realizacji tych celów mogą poczynić kolosalne spustoszenia” (tamże, s. 6).



Ilustracja 2. Dezakceptacja dla ministra edukacji

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 30.05.2006).

W polityce resortu edukacji pod rządami R. Giertycha miało miejsce odstąpienie władz od idei państwa demokratycznego, samorządnego i pluralistycznego, odejście od dotychczasowych, demokratycznych procedur wyłaniania kadry kierowniczej w postaci poszanowania wyniku konkursów na stanowiska kuratorów oświaty czy dyrektorów centralnych instytucji edukacyjnych na rzecz administracyjnego ich powoływania przez hierarchicznie sprawowaną władzę, kierującą się jedynie zgodnością ich działań z wiodącymi przesłankami partii kierowniczej. Trwająca w kraju od początku transformacji praktyka sukcesywnego powoływania przez kolejny rząd nowego ministra edukacji, a później – w wyniku reformy administracyjnej państwa – wojewodów, kuratorów oświaty, świadczy nie tylko o potrzebie politycznej kumulacji, ale i centralizacji władzy.

Niektóre z pól wolności w edukacji społeczeństwo oddało w ręce centralistycznie funkcjonującej władzy oświatowej. Niewykorzystaną szansą, prawem Polaków do oddolnego, społecznego partycypowania w sprawowaniu władzy, kontroli i stymulowaniu procesów rozwojowych w szkolnictwie miało być jego

uspolecznienie. Prawo to jednak stało się wartością powierzchowną, rezygnacją z wolności, z kreowania oddolnych inicjatyw i budowania opinii publicznej, gdyż w niespełna dwóch procentach wszystkich szkół publicznych powstały rady szkół (Śliwerski 2013). Zlekceważono prawo, toteż zadziałała tu zasada: komu wolno więcej, temu wolno też mniej. Po zatwierdzeniu kolejno ogłaszanych przez R. Giertycha zmian, a dotyczących powrotu do jednolitego umundurowania uczniów, ograniczonego zasobu rozwiązań twórczych w edukacji, jednolitych programów i podręczników szkolnych, zwiększonego nadzoru zewnętrznego kosztem pracy nad rzeczywistym wychowaniem i profilaktyką wychowawczą, podmioty edukacji wpadły w pułapkę zasady, która może zastąpić dotychczasową, a mianowicie: komu zakazano czynić mniej, temu zakazano również czynić więcej.

Ostatni z ministrów edukacji prawicowego rządu Jarosława Kaczyńskiego w 2007 r. – Ryszard Legutko przeciwstawiał się analizowaniu doświadczeń edukacji szkolnej w innych krajach, gdyż – jak pisał „[...] nawet jeśli przyjmiemy, że problemy są pochodną globalizacji, to nie wynika stąd, iż rozwiązania są również globalne. Jest raczej odwrotnie. Nie ma globalnych rozwiązań problemów społecznych, są wyłącznie lokalne i partykularne” (Legutko 2007, s. 10). Szef resortu był przeciwny rozwiązaniom w edukacji, które miałyby służyć jakiejś wizji przyszłości. „Nie ma bowiem rozwiązania, które w dającej się przewidzieć przyszłości nie mogłoby być zastąpione innym. [...] szkoła jest po to, by dobrze uczyć i wychowywać nasze dzieci” (tamże, s. 11–12).

W tamtym okresie został wyraźnie zarysowany projekt koniecznego powrotu do ustroju szkolnego sprzed 1999 r.

Szkoła potrzebuje odpoczynku od wielkich zmian; powinna się skupić na małych zmianach związanych z podniesieniem się poziomu wykształcenia i wychowania. Model 8/4 był zapewne lepszy niż obecny, lecz przywracanie go dzisiaj wiązałoby się nie tylko z kosztami, lecz także utrwaliłoby stan przejściowy, który od dziesięcioleci paraliżuje normalną pracę w szkole (tamże, s. 14).

Na prawicy politycznej nie było jednak zgody co do tego, czemu może służyć reformowanie edukacji. Minister wydał zatem rozprawę, finansując ją ze środków resortu, której tytuł zapowiadał wręcz sensacyjne doniesienia z frontu toczącej się walki o szkołę. Jej tytuł *Batalia o szkołę* (Legutko [red.] 2007) zapowiadał politycznym oponentom wojnę o szkołę.

Swój tekst minister zaczął od ambiwalentnej diagnozy: „Polska szkoła przeżywa od wielu lat kryzys, mimo że na tle swoich odpowiedników w innych krajach wyróżnia się korzystnie pod względem wykształcenia i wychowania uczniów. Młodzi Polacy są lepiej ułożeni niż ich europejscy i amerykańscy koledzy, a także mają wyraźnie większą niż oni wiedzę” (Legutko 2007, s. 7). W żadnym miejscu swojego wprowadzenia autor nie powołuje się na wyniki badań naukowych, publicystycznie komentując następujące powody rzekomego kryzysu szkoły: „Wszyscy narzekają na obniżenie poziomu czy, mówiąc radykalnie, na zgłupienie młodzieży i na upadek dobrego wychowania, na schamienie

i chuligaństwo młodych ludzi” (tamże). Szkoła polska permanentnie przeżywała jakieś reformy, najpierw komunistów, a potem przywódców wolnej Polski.

Można odnieść wrażenie, że o ile w innych dziedzinach życia zbiorowego panuje u nas przekonanie o potrzebie zachowania ciągłości i wytworzenia pewnego poziomu konserwatyzmu, o tyle w oświacie obowiązuje zasada przeciwna: za racjonalne uchodzi wprowadzanie coraz to innych zmian i dokonywanie coraz to innych eksperymentów (tamże, s. 8).

Tym samym, zdaniem ministra R. Legutki, szkoła nie powinna być permanentnie doskonalona. Na jakimś etapie doświadczeń i rozwiązań powinien się polski system oświatowy zatrzymać, ustabilizować – na przedwojennym, z okresu II RP, czy może na poziomie jakiejś byłej szkoły, o której Legutko pisał: „Kiedyś do utrzymania porządku w szkole wystarczał pedel, a obecnie instaluje się monitory, sprowadza firmy ochroniarskie, a niekiedy montuje bramki do wykrywania metali” (tamże). W proces nauczania ingeruje zbyt wiele instytucji i grup społecznych, reguluje go wielka liczba struktur, praw, przepisów, w związku z czym nauczyciele „[...] czują się jedynie drobnymi elementami w ogromnej maszynie edukacyjnej, którą obsługuje liczna i ciągle rosnąca ekipa oświatowych inżynierów” (tamże, s. 9). Właśnie za rządów J. Kaczyńskiego w latach 2006–2007 resort edukacji zwiększył liczbę urzędników, nadużywając etatów także dla swoich ekspertów, a więc oświatowych inżynierów. Minister R. Legutko nie zmniejszył stanu liczbowego zatrudnionych w swoim resorcie urzędników.

Zawieszone zostały w tym okresie debaty teleologiczne na temat tego, jaki jest sens szkoły, po co kształci się w niej uczniowie. Zdaniem R. Legutki, w oświacie od lat toczą się fundamentalne spory w sprawach, co do których wydawałoby się, że panuje powszechna zgoda. Tymczasem tak nie jest. Wynikałoby z tego, że wraz z uchwaleniem pierwszej postsocjalistycznej ustawy o systemie oświaty w 1991 r. żadne pryncypia nie zostały określone i po dzień dzisiejszy nie wiadomo, jakie wartości powinny być urzeczywistniane w edukacji szkolnej. Zdaniem ministra, polska szkoła została po 1989 r. ogarnięta manią przejmowania gotowych formuł z innych krajów, a więc staliśmy się krajem importującym rozwiązania w żadnej mierze nieprzystające do naszych realiów, a zarazem blokujące lokalne inicjatywy. Nie padł jednak przy tym ani jeden przykład takiego importu.

Niemal każdy minister realizował mniej lub bardziej ambitne reformy szkolnictwa tylko po to, by jego nazwisko było kojarzone z polskim ustrojem edukacyjnym. Żaden z nich nie znał celu wdrażanych zmian. Tymczasem „[...] szkoła jest po to, by dobrze uczyć i wychowywać nasze dzieci” (tamże, s. 12). Minister zastanawiał się, czy w porównaniu z tym, co się działo 10 lat temu, polska szkoła jest wyraźnie lepsza, by ostatecznie stwierdzić, że: „System edukacyjny obowiązujący w Polsce jest niezbyt dobry. Taka jest prawda i mało kto ją kwestionuje” (tamże). Mimo tego proponował, by dać mu odpocząć od wszelkich reform i skupić się jedynie na małych zmianach, związanych z podniesieniem poziomu wykształcenia.

Kolejne rządy powinny złożyć obietnicę, że przez najbliższe trzydzieści lat nie będą dokonywały żadnych poważniejszych reform edukacyjnych, a jedynie będą wprowadzały niewielkie udoskonalenia. Ich celem powinno być choćby niewielkie, lecz realne i dostrzegalne poprawienie poziomu edukacji, a nie szukanie nowych rozwiązań zasadniczych (tamże, s. 14).

Szef resortu edukacji wiedział, że skoro podstawowym celem szkoły jest kształcenie i wychowanie, to wszystko inne jest do niej dodatkiem.

Dodatkami są podręczniki, programy, instrukcje, nadzór pedagogiczny, metodyka, pedagogika itp. Zróbmy eksperyment myślowy: wyobraźmy sobie dwóch nauczycieli – jednego dobrego, a drugiego kiepskiego. Pierwszemu zabieramy wszystkie dodatki, a drugiemu oddajemy je do dyspozycji. Rezultaty pracy dobrego nauczyciela będą zawsze i pod każdym względem lepsze niż rezultaty pracy nauczyciela kiepskiego, choćby ten ostatni był najlepiej wyposażony we wszystko, czym może dysponować dzisiejsza szkoła (tamże, s. 14–15).

Minister przypomniał teżę swoich poprzedników w tym resorcie, że nauczyciele nie potrzebują żadnych szkoleń i nie ma też szczególnego powodu, by oceniano ich pracę pedagogiczną. Ba, w ogóle nie należy przejmować się kadrami nauczycielską ani inwestować w jej rozwój.

Zapominamy, że nauczanie jest sztuką i nie daje się zalgorytmizować. Tworzenie wielkiego przemysłu edukacyjnego, mającego rzekomo pomóc nauczycielom i podnieść ich kwalifikacje, jest w istocie mistyfikacją i prowadzi do ubezwłasnowolnienia uczących. Coraz bardziej przyzwyczajają się oni do gotowych schematów, bez których są bezradni. Rosnąca armia metodyków, pedagogów, ekspertów oświatowych nie tylko nie przyczyniła się do powstania lepszej szkoły, ale powstrzymała wszelką zmianę na lepsze. Stworzono gigantyczną strukturę pasożytniczą, która żyje z działań pozorowanych. Pierwszym krokiem powinno być zatem zlikwidowanie lub znaczące ograniczenie struktur metaedukacyjnych oraz pozbawienie ich wpływu na szkołę. [...]

Utrzymanie dotychczasowej fikcji i dalsze inwestowanie w przemysł edukacyjny, w różnego rodzaju programy, strategie, kursy, psychologiczno-pedagogiczne treningi będzie sankcjonowaniem złego stanu rzeczy i jałową konsumpcją pieniędzy państwowych i europejskich. Od tego nie przybędzie nam ani jednego dobrego nauczyciela i ani jednej dobrze przeprowadzonej lekcji. [...] Każdy uczeń, każdy znający realia szkolne rodzic i każdy sprawny dyrektor wiedzą doskonale, którzy nauczyciele są dobrzy i osiągają wyniki, a którzy są kiepscy i żadne doksztalcenie, treningi metodyczne oraz różne inne cuda im nie pomogą (tamże, s. 17–18).

Jako jeden z nielicznych w gronie konserwatywnych szefów resortu edukacji optował za zwiększeniem autonomii dyrektorów szkół. „Jedynym rozwiązaniem jest odejście od istniejącego rozwiązania i oddanie większej władzy w ręce dyrektorów, którzy będą mogli prowadzić samodzielną politykę rekrutacyjną, nieograniczoną przywilejami grupowymi” (tamże, s. 18).

Autorem jednego z rozdziałów w publikacji pod redakcją ministra jest filozof i publicysta Tomasz P. Terlikowski, który podjął w niej zagadnienie neutralności światopoglądowej szkoły jako najsilniej akcentowane przez środowiska laickie w debatach publicznych (Terlikowski 2007). Jako outsider pedagogiki szkolnej pisał o rozumieniu roli różnic światopoglądowych w społeczeństwie pluralistycznym, w społeczeństwie wiedzy i konkurujących ze sobą odmiennych ideologii i systemów wartości, oraz umiejętności ich właściwego rozumienia. Formułując

niezwykle sensowne argumenty demistyfikujące mit o rzekomej neutralności światopoglądowej szkół publicznych, stwierdził:

Usunięcie symboliki religijnej czy wyrzucenie z programów odniesień do chrześcijaństwa (judaizmu, islamu czy buddyzmu w innych kręgach kulturowych) wcale nie oczyści szkoły z założeń światopoglądowych. Mowa tu nie tylko o procesie wychowawczym, lecz także o zwykłym programie nauczania, realizowanym na lekcjach literatury, historii, biologii czy nawet matematyki (tamże, s. 46).

Konsekwentnie upominał się o potrzebę i wartość kulturową, cywilizacyjną edukacji, odwołując się do chrześcijańskich, niekiedy dogmatycznych czy *stricte* teologicznych źródeł najważniejszych pojęć współczesności, ale i o przywrócenie w edukacji powszechnej miejsca dla kształcenia filozoficznego. To właśnie dzięki filozofii uczący się w szkołach mieliby możliwość „[...] dostrzeżenia światopoglądowych uwikłań nauk szczegółowych oraz przedyskutowania problemów antropologicznych, ontycznych czy teoriopoznawczych, jakie rodzi ślepa wierność naukowym teoriom” (tamże, s. 52).

Wszelkie próby władz państwowych czy opozycyjnych narzucania szkolnictwu jednego światopoglądu w odniesieniu do procesu wychowania są historycznie zmienne. Kiedy stają się zadaniami do realizacji, można je waloryzować pod kątem ich zgodności z ideologią czy określonym światopoglądem, ze względu na ich zgodność z warunkami społecznymi, w których mają być realizowane, czy ich funkcjonalność. Nie podlegają one jednak weryfikacji w kategorii prawdy lub fałszu. W społeczeństwach stabilnych, tradycyjnych, w których występuje jedność aksjologicznych przesłanek światopoglądowych o charakterze religijnym czy moralnym, nie ma problemu z jednością podstawowych celów wychowania i ich hierarchią, natomiast w społeczeństwach otwartych, pluralistycznych sytuacja jest bardziej skomplikowana, gdyż obok ogólnospołecznych celów wychowania występują cele wobec nich sprzeczne, specyficzne dla określonych grup. Towarzyszy temu nieograniczona wolność krytyki ideałów oraz swoboda poszukiwania ich alternatyw.

Staje się to niebezpieczne wówczas, gdy członków różnych społeczności, przy ich prawie do dysponowania odmiennymi ideałami, nie łączy jakieś konieczne minimum wspólnych wartości, oraz gdy nie występują między nimi żadne więzi. W większości wysoko rozwiniętych demokracji mamy do czynienia z powstaniem społeczeństw indywidualistycznych, które charakteryzują się osamotnieniem swoich członków w ich orientacjach aksjologicznych, indywidualizacją czy subiektywizmem stylów życia, światopoglądów i moralności, ale i w takich społeczeństwach potrzebne jest wychowanie (Brezinka 1996). „Odrzucenie zaangażowania światopoglądowego – jak pisze Terlikowski – nie oznacza bowiem wcale rzeczywistej neutralności, a jedynie jest próbą zastąpienia wartości kształtujących daną kulturę i cywilizację innymi wartościami” (Terlikowski 2007, s. 54–55).

W dwa lata po samorozwiązaniu Sejmu w 2007 r. liderzy prawicy odstawiali rzeczywiste powody projektowanych wówczas zmian oświatowych, których nie zdołano do końca zrealizować. Ówczesny wiceminister edukacji Mirosław Orzechowski z LPR wyraził nadzieję, że zapoczątkowany za ministra Romana Giertycha trud naprawy polskiej szkoły będzie kontynuowany.

Bo cierpienie dobywa się z wierności. Niech nasz wspólny trud przywróci Polsce wychowanie polskich dzieci w duchu miłości, do cnót roztropności, sprawiedliwości, męstwa, umiarkowania, wierności, czystości, na fundamencie tradycji Ojców, z troską o przyszłość Polski. Tej, przed którą, jak zawsze w historii, staną znów wielkie wyzwania, którym podołać będą mogli tylko ludzie myślący i czujący po polsku. Żeby tak się stało, musimy podjąć trud przywrócenia polskiej szkole jej podstawowych powinności: przygotowania młodych Polaków do służby Narodowi i państwu, w którym przyjdzie im żyć (Orzechowski 2009, s. 7).

Narracja o niszczeniu polskiej szkoły i kształcenia w duchu tradycyjnych polskich wartości przez M. Handkego z AWS i Krystynę Łybacką z SLD jako przedstawicieli merkantylnego lobby, bezdusznych biurokratów, cynicznych planistów, „[...] niszczenia systemów wychowawczych opartych o przywiązanie do polskości, patriotyzm i polską historię” (Orzechowski 2009, s. 9), odrzucających prawdę o narodowym dziedzictwie, promujących homoseksualizm w szkołach, lekceważących przemoc i dostęp młodzieży do pornografii, a zarazem wstrzymujących finansowanie działalności młodzieżówek politycznych związanych z PiS, LPR i ZChN miało powrócić wraz z kontrrewolucją 2015 r. Peter Raina, autor panegirycznej książki poświęconej ministrowi Giertychowi, przypomniał zaangażowanie w związany z polityczną myślą Romana Dmowskiego nurt narodowy okresu II RP jego ojca – Macieja Giertycha i dziadka – Jędrzeja Giertycha, by podkreślić odwagę szefa resortu w usunięciu ze ścian portretów ministrów edukacji czasów PRL. Odtworzył także poglądy ministra na temat rodziny czy wychowania w szkole, która nie może być „wylęgarnią chamstwa i demoralizacji” (Raina 2009, s. 24).

Wydarzenia z kierowania resortem edukacji przez R. Giertycha w latach 2006–2007 należy też analizować pod kątem źródeł oporu społeczeństwa wobec ówczesnych rozwiązań i ustaw oświatowych. Trzeba się było zastanowić nad tym, w jaki sposób skanalizować anarchistyczne tendencje wśród młodzieży szkolnej, by ta nie powtórzyła inicjatyw happeningowych przeciwko władzy. Do szkół wprowadzono wówczas monitoring, ochronę sieci internetowej przed stronami pornograficznymi, z listy lektur szkolnych usunięto dzieła m.in. Witolda Gombrowicza, Stanisława Witkacego, Franza Kafki, Josepha Conrada, Gustawa Henryka-Grudzińskiego czy Fiodora Dostojewskiego, upowszechniono dyscyplinę zewnętrzną, wypromowano umundurowanie uczniów, przeciwdziałano zjawisku wagarowania, odseparowaniem i szczególną resocjalizacją objęto uczniów niedostosowanych społecznie, a także przeprowadzono przez Sejm ustawę gwarantującą nauczycielom – jako funkcjonariuszom publicznym – ochronę przed przemocą ze strony uczniów czy innych osób.

Raina bardzo szczegółowo przedstawił zmasowany atak na ministra edukacji, jaki miał miejsce w mediach publicznych i prywatnych. Książkę zakończył słowami pełnymi goryczy: „Roman Giertych z całą swoją energią i oddaniem przystąpił do reformowania systemu edukacyjnego w kraju. Takiego dynamicznego ministra Polska chyba jeszcze nie miała. Szkoda tylko, że polityka szkolna Romana Giertycha tak niedawno rozpoczęta nagle dobiegła końca” (tamże, s. 104).

Zasadnicza fala ideologicznej kontrrewolucji oświatowej prawicy

Druga w dziejach polityki oświatowej III RP prawicowa kontrrewolucja, choć już w ustrojowo nowej postaci, została wdrożona w życie przez minister Annę Zalewską, która z dniem objęcia urzędu 16 listopada 2015 r. postanowiła wbrew przestrogom Legutki zrealizować jego plan. Oba podejścia do edukacji szkolnej miały charakter repulsji, partykularnego antagonizowania środowiska szkolnego poprzez konstruowanie polityki oświatowej na totalnej krytyce pedagogiki i szkoły humanistycznej, progresywnej, ponowoczesnej, zorientowanej na wychowanie antyautorytarne, emancypacyjne i krytyczne, po to, by zastąpić ją szkołą kontrreformy. Celem zmiany było zatem przywrócenie jednoznacznego, ponadczasowego przekazu zasad i wzorów moralnych (w duchu wartości chrześcijańskich), afirmatywne potraktowanie tradycji narodowej, a także norm estetycznych. Zmiana miała służyć transmisji obiektywnej prawdy o świecie, ukierunkowaniu kształcenia na narodowe wartości, dobro wspólne, poszanowanie własnej historii i patriotyzm, przywracając młodemu pokoleniu wiedzę historyczną oraz wprowadzając je „[...] w świat utrwalonych wartości kultury i sprawdzonych zasad życia społecznego” (Waśko 2019a, s. 27).

Szkoła w świetle konserwatywnej ideologii nie jest od przygotowywania do życia w przyszłości, gdyż tę jej absolwenci będą już tworzyć sami i ze swoimi rówieśnikami. „Na tym polega twoja wolność, wolność prawdziwa, nie ta, o której mówią piosenki. [...] prawdziwa wolność, która dodaje człowiekowi skrzydeł, jest także ciężarem. Pracuj nad sobą, żebyś mógł udźwignąć ten ciężar” (tamże). Prawicowi kontrreformatorzy kwestionują zatem potrzebę orientowania polityki oświatowej na jakąkolwiek wizję przyszłości, gdyż ta sprzyja jedynie

[...] rozszerzaniu wartości, jaką jest wolność [...]. Wizje czasu przyszłego zawsze, nawet w prognozach nauk społecznych, zachowują status proroctw. Z dziejów marksizmu wiadomo, że oparcie na ideologicznych proroctwach (nawet, jeśli są one, jak marksizm, przedstawiane publiczności w formie teorii naukowej) myślenia i działania adresowanego do współczesności prowadzi do praktyki rewolucyjnego przekształcania tej współczesności w duchu owych proroctw, czyli do wcielania w życie utopii (tamże, s. 26).

5 listopada 2015 r. wykładowca Wyższej Szkoły Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu oraz profesor Instytutu Historii KUL im. Jana Pawła II w Lublinie – dr hab. Mieczysław Stanisław Ryba wyraził na łamach „Naszego Dziennika”

swoją opinię na temat tego, jak powinna wyglądać polityka polska wobec problemów oświatowych (Ryba 2015). Nie mam przesłanek, by twierdzić, że poglądy tego autora stały się podstawą ideowej nadbudowy zmian, do jakich doszło w systemie oświatowym w naszym kraju, jednak w formacji sprawującej władzę znaleźli się posłowie nominowani przez środowisko o. Tadeusza Rydzyka z Torunia. Znacznie wcześniej, bo w latach 2005–2007 ukazywały się na łamach prasy i czasopism popularnonaukowych związanych z Radiem Maryja artykuły, których treść znajduje swoje odzwierciedlenie w rozstrzygnięciach systemowych lat 2015–2019.

Już w pierwszych zdaniach wspomnianego artykułu M. Ryba upomina się o przywrócenie równowagi dziedzinom nauk. Miało to zapowiadać konieczność przeprowadzenia głębszych zmian kadrowych w środowiskach akademickich, które mają wpływ na edukację młodzieży. Apelowal zatem o docenienie obok nauk technicznych także nauk humanistycznych, społecznych czy – jak niepoprawnie wyłącza je z humanistyki – nauk filozoficznych (filozofia jest bowiem dyscypliną naukową w dziedzinie nauk humanistycznych). Ma rację, że rozwój filozofii „[...] w sposób zasadniczy wpływa na kondycję intelektualną społeczeństwa” (tamże). Autor wyraził niepokój, że relatywistyczne ideologie docierają do wszystkich sfer życia Polaków i w żadnej mierze nie warto ich wspierać. „Postmodernistyczny relatywizm, a także etyczny genderyzm, który zaatakował zachodnie uniwersytety, nie ominął także uczelni polskich” (tamże). Przywołuje tu pogląd Zygmunta Wasilewskiego z okresu II RP, który stwierdził, że: „Jeden doktor filozofii zdziaczały więcej szkody przynosi niż zaniedbany prostak w polu. Bo tamten ma swój świat umysłowy utrwalony tradycjami, przeciw któremu nie wykracza, dopóki go rozkład z góry nie dosięgnie” (tamże).

Nowy minister nauki, którym został Jarosław Gowin, miał zatem uwzględnić fakt mającego miejsce zatrucia „centrów mózgowych polskiej cywilizacji”, która – rozprzestrzeniając się epidemicznie na cały organizm państwowy i narodowy – może wprowadzić elity w głęboką zapaść. „Gdy zaś zaatakowane zostaną elity, »naród staje się sam dla siebie koniem trojańskim, z którego w chwili sposobnej mogą wyjść wrogowie jego niepodległości i do spółki z wrogiem zewnętrznym nad ciałem narodu się znęcać«. Tego, rzecz jasna, nie chcemy. Niech nikt nie znęca się nad polskim narodem” (tamże).

M. Ryba wyjaśniał powody wprowadzenia zmian w oświacie szkolnej. „Od lat już cierpią uczniowie i pedagodzy na skutek ideologii bezstresowości, która przyszła do nas z Zachodu jako dominujący wzorzec wychowawczy. Wzrastająca przemoc wśród uczniów wydaje się między innymi skutkiem pozbawienia nauczycieli dyscyplinujących narzędzi wychowawczych” (tamże). Autor nie podaje jednak rodzajów narzędzi, które mogłyby być zastosowane w szkołach publicznych. Zwraca uwagę na to, by szkolna edukacja nie była podporządkowana tylko wymogom rynku pracy, ale interesowała się całym człowiekiem, traktowała go holistycznie. Konieczne jest zatem szersze zapoznanie młodzieży z kulturą własnego kraju, z literaturą, z rodzimą historią czy z klasyczną filozofią. Nie może zabraknąć tu miejsca na wychowanie religijne, gdyż uczniowie muszą znać odpowiedź na pytanie o ostateczny cel swojego bytowania. „Szkoła zatem

nie może być neutralna światopoglądowo. Taka szkoła bowiem tylko w nazwie jest »neutralna«, w rzeczywistości narzuca ateistyczny światopogląd lub promuje różne wypaczone ideologie” (tamże).

Prawicowe środowisko postanowiło wzmocnić debatę publiczną na temat planowanych reform oświatowych, uruchamiając w Krakowie Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego. Jego twórcy zapowiadali opracowanie programu, który pozwoli na zjednoczenie Polaków wokół republikańskich idei. Uważano, że skuteczne, sprawne i dobre państwo stworzyć mogą tylko obywatele, którzy dzięki zorganizowanej wspólnocie są w stanie osiągać swoje zbiorowe i indywidualne cele. Potrzeba im tylko przypomnieć i uświadomić wartości oraz przestrzenie wolności, które w ciągu ostatnich 27 lat transformacji ustrojowej zostały zdezurowane przez polityczne elity, a mianowicie:

Podmiotowość państwa – Dziś władza wykonawcza, pozbawiona realnych narzędzi, jest zbyt słaba, by prowadzić skuteczną politykę. Przez to państwo nie jest w stanie definiować i realizować interesu publicznego. W wymiarze wewnętrznym skutkuje to niesprawnością i słabością wobec krajowych grup interesów. W wymiarze zewnętrznym – reaktywnością wobec otoczenia międzynarodowego. Zadaniem Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego jest zaprojektowanie zmian instytucjonalnych, których realizacja umożliwi zbudowanie podmiotowego państwa.

Podmiotowość obywateli – Jako republikanie, za **najlepszy rodzaj państwa** uważamy takie, które współtworzą podmiotowi obywatele. Dziś Polacy mają słuszne poczucie braku wpływu na bieg spraw publicznych. Chcemy to zmienić i dlatego tworzymy ośrodek ekspercki, który działać będzie w duchu poszanowania czterech fundamentalnych wartości.

Po pierwsze, **wolność**. Podmiotowy obywatel to taki, którego swobody są gwarantowane prawnie, a zarazem mający wiedzę, wolę i praktyczne możliwości z nich korzystać. Po drugie, **własność**. Podmiotowy obywatel jest na tyle zamożny, że może sobie pozwolić na zainteresowanie polityką i aktywność publiczną. Uważamy jednocześnie, że niezbędnym warunkiem wybicia się Polaków na podmiotowość jest budowa i ekspansja polskiego kapitału.

Po trzecie, **wspólnota**. Obywatel w długiej perspektywie może być podmiotowy tylko we współpracy z innymi obywatelami. Wspólnota jest silną siłą jednostek. Jednostki biorą swą moc z siły wspólnoty.

Po czwarte, **tradycja**. Uważamy, że punktem wyjścia obywatelskiej podmiotowości jest polskość rozumiana jako kulturowe dziedzictwo przekazane nam przez poprzednie pokolenia, które powinniśmy twórczo rozwijać z myślą o następnych generacjach (CAKJ 2015).

Suverenność jest tak wieloznaczną kategorią pojęciową, że trudno jest o jej powszechną akceptację, tak w przestrzeni publicznej, jak i naukach społecznych czy humanistycznych. Chcąc jednak pisać o centralizacji, musimy zmierzyć się tym fenomenem, skoro on sam w sobie zawiera proces redukcowania u osób mocy (prawa) samostanowienia na rzecz przejmowania go przez państwo reprezentowane przez jego władze. Dochodzi zatem do konfliktu między suwerennością państwa w stosunku do obywateli, których sprawczość ograniczana jest przez prawo, potęgę władzy, zobowiązania wobec państwa i jego legitymizację. „Suwerenność jest antropocentryczna w tym sensie, że stanowi produkt człowieka i właściwa jest tylko ludziom” (Czaputowicz 2013, s. 15).

Władze oświatowe realizują suwerenność jako rodzaj władztwa, które jest realizowane „w państwie na trzech poziomach: panowania, rządzenia i zarządzania” (tamże, s. 24). Panowanie oznacza władzę zwierzchnią ministra edukacji nad

całym systemem oświatowym „[...] i określa, jakim wartościom i interesom powinno ono służyć. Rządzenie dotyczy urzeczywistniania uznanych wartości i interesów przez organy wykonawcze władzy, zaś zarządzanie polega na bezpośrednim organizowaniu działania zgodnie z wolą władczą” (tamże). Im większy ma zakres suwerenności władza centralna, tym niższy jest poziom suwerenności podmiotów edukacji, jeśli te nie mają możliwości realnego wpływu na stanowienie norm czy rozwiązywanie kluczowych problemów. „Suwerenność jest rezultatem dynamicznego procesu wzajemnego tworzenia się prawa i polityki i lokuje się na granicy między nimi” (tamże, s. 27). Tak więc jest ona cechą stopniowalną, a jej zakres jest uzależniony właśnie od gotowości władzy do decentracji swoich uprawnień na podległe jej podmioty (osoby i instytucje). „Suwerenność jest wiązką kompetencji, która zmniejsza się lub zwiększa w zależności od decyzji suwerena” (tamże, s. 38–39).

Jeśli MEN chce dzierżyć władzę w systemie zero-jedynkowym, a więc niepodzielnie, to będzie pozorować jej podzielność w ramach ustanawianych przez siebie zasad. Bezasadne jest zatem ludzenie się nadzieją, że środowisko władzy rzeczywiście jest zainteresowane jakąkolwiek debatą, merytoryczną konsultacją projektowanej rewolucji ustrojowej w oświacie (szerzej w: Nowakowska-Siuta, Śliwowski 2015). O ile w PRL główne kierunki ideowo-polityczne wyznaczał polityce oświatowej Komitet Centralny PZPR, o tyle w 1996 r. lewica przywróciła tę praktykę, a kolejne rządy ją kontynuują. Tym samym MEN określa główne kierunki polityki oświatowej państwa oraz wynikające z niej dyrektywy dla nadzoru pedagogicznego. Centralizm ideologiczno-polityczny w tym zakresie został zapisany w ustawie o systemie oświaty, która nakłada na MEN obowiązek ogłoszenia kierunków polityki oświatowej obowiązujących w roku szkolnym. Podstawą był tu art. 35 ust. 2 zobowiązujący resort edukacji do sprawowania nadzoru pedagogicznego. Dyrektorzy szkół muszą zatem uwzględnić w organizacji i programie pracy szkoły priorytety na dany rok, gdyż ich realizacja będzie kontrolowana przez kuratorów oświaty.

W roku szkolnym 2014/2015 przyjęto cztery kierunki realizacji polityki oświatowej: „1. Wspieranie dziecka młodszego na pierwszym i kolejnych etapach kształcenia w związku z obniżeniem wieku szkolnego; 2. Podniesienie jakości kształcenia ponadgimnazjalnego w zakresie umiejętności określonych w podstawie programowej, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności w zakresie matematyki; 3. Profilaktyka agresji i przemocy w szkołach; 4. Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych” (Wasilewski 2014, s. 22). W roku 2016/17 jednym z głównych kierunków było kształtowanie postaw i wychowanie do wartości.

Konserwatyści akcentują w celach wychowania szkolnego respekt dla rodziny, poszanowanie własności prywatnej i miłość do ojczyzny. Rolą zaś państwa jest sprawowanie kontroli na „prawomyślnością” obywateli, którym powinny być obce ideologicznie idee antyrasistowskie, antyseksistowskie, genderowe, ekologiczne, pokojowe czy globalistyczne, jeśli mają przetrwać w naszym społeczeństwie wartości chrześcijańskie. Należy też odrestaurować dyscyplinę uczenia się i pracy pedagogicznej zorientowanej na innowacje wynikające z przyzwolenia władz oświatowych.

Dla konserwatystów najważniejsze jest zachowanie systemu społecznego, są oni rzecznikami istniejącego porządku, niezmienności stosunków społecznych. Identyfikują się z tradycjami kształcenia narodowego, utrzymywania porządku i tradycji w szkole, z selekcyjną funkcją szkoły. Opowiadają się za kształceniem elit, zwracają się przeciw zrównaniu, przeciw hipotezie o powszechnych możliwościach (Rusakowska 1995, s. 74).

15 grudnia 2016 r. Sejm przyjął ustawy reformujące ustrój szkolny. Opozycja, naukowcy, ruchy obywatelskie, nauczyciele, rodzice mogli publicznie wyrażać swój sprzeciw, ale moc merytorycznych argumentów nie miała żadnego znaczenia. Sejmowa większość uchwaliła to, co zamierzała, pozorując kierowanie się opiniami środowisk oświatowych. Kierujący z tylnego fotela reformą profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Andrzej Waśko, który w pierwszej fali niedoprowadzonych do końca przez PiS reform w latach 2005–2007 był wiceministrem edukacji, kilka lat wcześniej, bo w 2012 r. opublikował założenia tych zmian. W rozprawie pt. *Poza systemem* (Waśko 2012) zawarta jest wykładnia tego, co wydarzyło się w ciągu trzynastu miesięcy rzekomych konsultacji społecznych władzy.

W swojej rozprawie historyk literatury i kulturoznawca odsłania przesłanki mentalne reformatorów:

Nie chodzi o niedoinformowanie przytłaczającej większości Polaków o sprawach publicznych. Chodzi o postawę z góry, bez względu na fakty zakładającą, że ktoś swego zdania nie zmieni, niezależnie od tego, jakie argumenty by nie padły. Ludzie przyjmujący taką postawę są przy tym najczęściej dumni, że posiadają takie niewzruszone przekonania. W istocie jest to postawa ślepej wiary w słuszność jakiejś politycznej ideologii lub propagandy. Ta postawa wiary przeniesiona została do polityki z dziedziny religii, w której miałyby swoje właściwe miejsce. Tymczasem spraw tego świata, w tym polityki, nie powinno się brać na wiarę. Można je bowiem poznać empirycznie i pojąć racjonalnie, co wymaga tylko niewielkiego wysiłku. [...] znaczną częścią całego współczesnego świata rządzi nowa religia polityczna, rozniecająca postawę bezkrytycznej wiary i fanatyzmu. A z wiarą i fanatyzmem nie da się przecież dyskutować na argumenty i programy [podkreśl. B.Ś.] (tamże, s. 6).

Trwająca już ponad 13 lat wojna polsko-polska sprawiła, że większością

[...] ludzi rządzą najprostsze emocje, skutecznie pobudzane przez elektronicznych szamanów. I to z tymi emocjami, z którymi nie da się dyskutować, przegrywa rozum. [...] Dialog społeczny przypomina w tej sytuacji kłótnię ludzi zamkniętych w pędzącej windzie o to, w którą stronę ta winda jedzie. Dla jednych wznosi się, o czym świadczą coraz wyższe numery pięter pojawiające się na monitorze. Drudzy twierdzą, że winda spada w dół, a monitor kłamie, bo się zepsuł lub od początku był źle zaprogramowany (tamże, s. 8).

Profesor zdradził też **taktykę politycznej gry** o znalezienie się w windzie każdej formacji politycznej w III RP:

[...] najpierw wygrać politycznie, takimi środkami, jakie są skuteczne tu i teraz, a dopiero potem pomyśleć o wychowaniu obywateli. Na razie, w zamian za głosy wyborcze, dajmy ludziom to, czego chcą. [...] Niech nas pokochają i niech nam dadzą władzę ludzie tacy, jacy są, a nie tacy, jacy być powinni. A wtedy powiedzmy im, że to za co nas pokochali, to tylko narracja. Że okłamywaliśmy ich, chcąc wygrać, ale teraz, kiedy już władzę mamy, nie będziemy rozdawać

chleba i organizować igrzysk, co im obiecywaliśmy, tylko wprowadzimy oszczędności, żeby Polska nie zbankrutowała i chcemy, żeby nam w tym pomogli, bo sami nie damy rady. Iluzja związana z tą teorią sprowadza się więc do makiawelicznej wiary, że usprawiedliwione cele można osiągnąć na skróty, przy pomocy możliwych do usprawiedliwienia środków [podkreśl. B.Ś.] (tamże, s. 9–10).

Inwersja jest rzeczywistą zmianą kodu kulturowego w warunkach i z wykorzystaniem ustroju szkolnego, który idealnie się do tego nadaje. Andrzej Waśko pisze o tym wprost: „Tymczasem za fasadą tej środowiskowej debaty kryją się istotne decyzje zmieniające charakter państwa i modelujące przyszłe postawy społeczne” (tamże, s. 193). Interesujące są krytyczne analizy polityki oświatowej lewackich i neoliberalnych rządów. Nie będę tu przytaczał jego argumentów, gdyż trzeba zapoznać się z nimi w kontekście zdarzeń i zmian, jakie były wprowadzane do polskiej edukacji. On sam nie jest pedagogiem w rozumieniu bycia przedstawicielem tej nauki, w związku z tym może uprawiać ideologię polityczną bez jakichkolwiek konsekwencji i rozumienia istoty procesu kształcenia we współczesnym świecie. Co sądzi o Polakach?

Owszem. Polacy szanują wykształcenie – zwłaszcza u tych, którym daje ono pieniądze lub prestiż. Ale dla wiedzy nie widzą żadnego zastosowania, poza zastosowaniem przyziemnie pragmatycznym, w ramach wykonywanego zawodu. Toteż większość naszych rodaków nie interesuje się niczym poza swoją pracą i rozrywką. Dlatego tak łatwo jest nimi manipulować w sprawach, których nie znają ze swego codziennego doświadczenia, w tym w sprawach politycznych. Dlatego z tak dziecinną naiwnością przyjmują wszelkie modne ideologie (tamże, s. 201).

W kwietniu 2018 r. MEN opublikowało na portalu „Dobra Szkoła” następującą treść komunikat: „Wprowadziliśmy po raz pierwszy definicję wychowania [podkreśl. B.Ś.] rozumianego jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, które powinno być wzmocnione i uzupełnione przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży” (Wychowanie 2018). O rzekomej nowości pojmowania wychowania w ten sposób ma świadczyć fakt połączenia go z pojęciem „profilaktyka wychowania” i zobowiązanie szkół do opracowania i przyjęcia integralnego programu wychowawczo-profilaktycznego na podstawie lokalnej diagnozy potrzeb. Definicja pojęcia „wychowanie” okazuje się treściowo sprzeczna z rozumieniem tego fenomenu przez stanowiących władzę oświatową. Kwestia pierwszeństwa we wprowadzeniu tak ujętej definicji odnosi się do tej grupy urzędników państwowych, bowiem władze poprzednich formacji politycznych także formułowały powyższe podejście do wychowania. To, że jest ono jedynie deklaratywne, to już inna kwestia, której pozór zdemistyfikowała w swoich badaniach i publikacjach m.in. Maria Dudzikowa (Dudzikowa 2004, 2007, 2016).

1. Zmiany ustrojowe i organizacyjne w szkolnictwie

Pierwszą zmianą, jaką rozporządzeniem wprowadziła minister A. Zalewska jeszcze w grudniu 2015 r., była redukcja do 60% subwencji oświatowej na każdego ucznia w edukacji domowej, począwszy od 1 stycznia 2016 r. Tłumaczono to niższymi kosztami kształcenia tych uczniów, które obejmowały jedynie kwestię zapewnienia im złożenia egzaminów końcoworocznych oraz zrefundowanie ich udziału w ewentualnych zajęciach dodatkowych, pozalekcyjnych. Nowe prawo oświatowe eliminuje dotychczasową praktykę rejestrowania dziecka przez rodziców w ramach tzw. edukacji domowej w dowolnej szkole na terenie całego kraju. Niestety, wiązało się to z patologią, bowiem dzieci były zapisywane do szkół, które *de facto* nie prowadziły żadnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, natomiast ich władze pobierały subwencję oświatową na każdego ucznia odbywającego edukację domową.

Z rokiem szkolnym 2017/2018 rodzicom – zwolennikom edukacji domowej – wolno zarejestrować swoje dziecko w szkole znajdującej się na terenie województwa, w którym mieszkają. Do wniosku muszą załączyć opinię publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, zaś szkoła rejestrująca jest zobowiązana nie tylko do przeprowadzania corocznych egzaminów kwalifikacyjnych takich uczniów, ale i udostępniania im pomocy dydaktycznych pozwalających im na właściwe przygotowanie się do takich sprawdzianów. Z edukacji domowej korzystało w kraju 7,3 tys. dzieci (Skura 2016b, s. 7). Subwencja w edukacji domowej na sześciolatkę wyniosła w 2017 r. – 1338 zł na dziecko. W roku 2017 liczba dzieci w edukacji domowej wzrosła o 26 proc. Wszystkich uczniów objętych tą edukacją jest 14 tys., co stanowi 0,3 proc. ogółu uczniów (Klinger 2017, s. A2).

Z dniem 1 września 2016 r. przywrócono rodzicom prawo do decydowania o tym, czy ich dziecko może iść do szkoły w szóstym czy siódmym roku życia. Zniesiono obowiązek edukacji przedszkolnej dla pięciolatek, przywracając go sześciolatkom. Od 1 września 2017 r. utrzymano zarazem prawo dzieci trzyletnich do korzystania z bezpłatnej edukacji przedszkolnej. Od 1 września 2009 r. przepisy zezwalają na tworzenie małych przedszkoli, placówek wychowania przedszkolnego przez osoby prywatne, jak i samorządy czy osoby prawne, np. stowarzyszenia, fundacje, parafie. Może to być zespół przedszkolny, w którym dzieci przebywają tylko w niektóre dni tygodnia, czy punkty przedszkolne, w których zajęcia prowadzone są przez cały rok.

W 2013, a potem w 2015 r. MEN planowało możliwość przyjmowania do przedszkoli już dwulatek, by uniknąć zwolnień nauczycieli wychowania przedszkolnego, skoro bowiem sześciolatki zostały zobowiązane do edukacji szkolnej, to w przedszkolach zmniejszyła się liczba oddziałów dla dzieci. By uniknąć konsultacji społecznych, postanowiono wprowadzić taki zapis ścieżką poselską (Radwan 2015, s. B1). Z dniem 1 września 2016 r. sześciolatki nie musiały iść do szkoły podstawowej. Koalicja PiS cofnęła reformę PO–PSL. Na 414 tys.

sześciolatków, do szkół poszło tylko 74 tys., co stanowi 18 proc. dzieci w tym wieku, zaś 339 tys. pozostało w przedszkolach. Ostatnim rokiem szkolnym, kiedy rodzice mogli decydować, czy skierować dziecko sześciolatnie do szkoły był rok 2013/2014. Wówczas do szkół podstawowych poszło 15,5 proc. dzieci sześciolatków.

Od 2016 r. zmieniła się edukacja przedszkolna, bowiem 5-latki miały obowiązek uczęszczania do przedszkoli. W roku szk. 2016/2017 do pierwszej klasy udało się 18 proc. sześciolatków. Z dniem 1 września 2017 r. samorządy są zobowiązane do zapewnienia wszystkim dzieciom, które zostały zgłoszone przez rodziców, miejsca w przedszkolu. To sprawia, że w całym kraju samorządy podpisują umowy z placówkami niepublicznymi, a zarazem tworzą nowe oddziały przedszkolne w szkołach lub budują nowe budynki dla tych placówek. Od stycznia 2017 r. sześciolatki w przedszkolach zostały objęte subwencją oświatową.

MEN ogłosiło, że dotychczasowi kuratorzy oświaty zachowują swoje stanowisko przez trzy miesiące, co jest praktykowane od 1993 r. przez wszystkie ekipy rządzące. PiS przywrócił kuratorom oświaty uprawnienie do opiniowania arkuszy organizacyjnych szkół publicznych i placówek oświatowych, zanim organy prowadzące zatwierdzą te arkusze. Tym samym kuratorzy dostali prawo weta w sprawie likwidacji szkół. Należy też uzyskać pozytywną opinię kuratora, jeśli chce się otworzyć nową szkołę. PiS wzmocnił przedstawicieli kuratora w komisjach konkursowych wybierających dyrektorów publicznych placówek oświatowych (trzy osoby w komisji reprezentujące kuratora oświaty, a było ich dwóch; oprócz tego trzech przedstawicieli organu prowadzącego placówkę, dwóch przedstawicieli rady rodziców – był jeden, oraz dwóch przedstawicieli rady pedagogicznej – był jeden, i po jednym przedstawicielu zakładowych organizacji związkowych reprezentatywnych, w rozumieniu Ustawy o Radzie Dialogu Społecznego). W ten sposób osłabiono rolę samorządu (Skura 2016a, s. 9). Z każdą zmianą formacji politycznej w MEN rozpisywane są konkursy na kuratorów oświaty. Wygrać je mogą jedynie ci, którzy popierają politykę rządu.

W 2016 r. pozbawiono Centrum Edukacji Obywatelskiej prawa do prowadzenia wśród młodzieży szkolnej rekrutacji do XXII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży. Zadanie to przejęło MEN, by wraz z kuratorami oświaty mieć pieczę nad właściwym doбором prelegentów. Jak się okazało, nie udało się skutecznie zablokować krytycznych wobec władzy wypowiedzi uczniów szkół ponadgimnazjalnych w czasie kolejnych sesji tej w gruncie rzecz politycznej formuły pozorowania partycypowania młodzieży w demokracji parlamentarnej.

27 czerwca 2016 r. minister edukacji ogłosiła w czasie konferencji wieńczącej debaty oświatowe w Centrum Kongresowo-Kulturalnym Jordanki w Toruniu decyzję o przeprowadzeniu przez rząd reformy ustrojowej szkolnictwa. Reforma ustrojowa szkolnictwa wymusiła podjęcie przez samorządy decyzji o sieci szkół. W 2017 r. przyjęto następujące zasady przekształcania sieci: najpierw rada gminy podejmuje uchwałę w sprawie projektu dostosowania szkół do nowego ustroju oświaty; kurator oświaty w ciągu 21 dni opiniuje tę uchwałę, zaś jego opinia jest

wiążąca dla gminy w zakresie tylko planu sieci szkół publicznych, a także granic obwodów w okresie przejściowym oraz warunków przekształcania gimnazjów w ośmioletnie szkoły podstawowe; rada przyjmuje do 31 marca 2017 r. właściwą uchwałę w sprawie dostosowania sieci szkół do nowego ustroju w okresie przejściowym od 1 września 2017 do 31 sierpnia 2019 r. (Skura 2017a, s. 4).

Jak z tego wynika, sprawujący władzę mieli świadomość niskiego poziomu potencjalnego oporu w społeczeństwie przeciwko zapowiadanej rewolucji oświatowej. Nie musieli liczyć się z nim w Sejmie, gdzie we wszystkich jego organach politycy dysponowali większością, a także z ewentualnym sprzeciwem prezydenta, który uzyskał swoją władzę dzięki nominacji partii rządzącej. Brak stanowczych akcji strajkowych w kraju, przy wprowadzie licznych manifestacjach czy korespondencyjnych protestach, otwierał drogę do błyskawicznej zmiany, by nie było możliwości ani jej powstrzymania, ani też odwrócenia. Prezydent RP został postawiony przez rząd B. Szydło przed faktem dokonanym. Nie mógł bowiem nie podpisać ustawy Prawo Oświatowe, skoro wcześniej zatwierdził nowelę ustawy samorządowej, a minister A. Zalewska, odwołując się do niej, podpisała rozporządzenie dotyczące podziału subwencji oświatowej na 2017 r. Zostały w nim określone przydziały środków budżetowych m.in. na likwidację gimnazjów (Stępień 2017).

W sprawie nowej sieci szkół miało zostać podjętych 2858 uchwał, w tym 380 dotyczących sieci szkół ponadgimnazjalnych, ponadpodstawowych i specjalnych w powiatach ziemskich i grodzkich oraz 2478 uchwał dotyczących sieci szkół podstawowych i gimnazjów w gminach. Oceny nowej sieci szkół dokonywali kuratorzy oświaty, ale tylko w stosunku do 1504 opinii samorządów wydali oni opinię pozytywną (61,66 proc.), zaś wobec 931 uchwał ich opinia była pozytywna warunkowa. Tylko cztery opinie były negatywne (Klinger 2017a, s. B8). Uczniowie klas szóstych szkoły podstawowej i gimnazjum stali się z nowym rokiem szkolnym uczniami siódmej klasy szkoły podstawowej. Szkoła branżowa II stopnia rozpocznie swoją działalność w roku szkolnym 2020/2021, zaś zmiany w szkolnictwie ogólnokształcącym rozpoczęły się z rokiem szkolnym 2019/2020. Od 1 września 2017 r. dotychczasowe zasadnicze szkoły zawodowe zmieniły nazwę na szkoły branżowe I stopnia. Od 2020 r. ich absolwenci będą mogli zdawać po raz pierwszy do dwuletniej szkoły branżowej II stopnia. Swój niepokój wobec zmiany ustrojowej szkolnictwa artystycznego wyrazili rodzice uczniów, kierując list otwarty do Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Piotra Glińskiego (Aneks). Ten jednak w żadnej mierze nie został wzięty pod uwagę, zapewne dlatego, że problem dotyczy niewielkiego odsetka młodzieży uzdolnionej muzycznie czy plastycznie.

Nie powiodła się jednak zmiana podejścia młodzieży kończącej gimnazja do szkolnictwa zawodowego. Zastąpienie nazwy szkół z zawodowych na szkoły branżowe okazało się niewystarczające. Nadal bowiem absolwenci szkoły średniej I stopnia, jaką było gimnazjum, woleli wybierać licea ogólnokształcące, a następnie technika, aniżeli krótkie cykle przygotowania do konkretnego zawodu, co najlepiej ilustrują dane w poniższej tabeli:

Tabela 1. Liczba uczniów w tysiącach

Rok szkolny	Liceum ogólnokształcące	Liceum profilowane	Technikum	Zasadnicza szkoła zawodowa	Ogółem
2005/2006	254	60	160	96	570
2006/2007	251	45	166	102	564
2007/2008	237	26	173	108	544
2008/2009	224	16	166	104	510
2009/2010	219	13	157	96	485
2010/2011	211	10	150	91	462
2011/2012	195	7	145	84	431
2012/2013	188	0	149	76	413
2013/2014	176	0	147	74	397
2014/2015	171	0	141	66	378
2015/2016	164	0	141	63	368
2016/2017	161	0	143	59	363
2017/2018	159	0	140	34	353

Źródło: Łoskot-Mirowska 2017, s. B10.

Od kilku lat wprowadza się w szkolnictwie zawodowym/branżowym kształcenie dualne. Polega ono na tym, że teoretyczna nauka zawodu ma miejsce w szkole, zaś praktyczna odbywa się u pracodawcy. Prawne podstawy kształcenia reguluje rozporządzenie MEN z dnia 6 sierpnia 2015 roku. Dyrektor szkoły zawiera z pracodawcą umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego, który może zgłaszać uwagi do programu kształcenia. W 2012 r. pojawił się zapis w ustawie umożliwiający praktyczną naukę zawodu w innych miejscach oprócz szkolnych pracowni i warsztatów czy centrów kształcenia praktycznego. W szkołach branżowych powołuje się też klasy patronackie, które są objęte opieką przez przedsiębiorstwa (Dzigański 2017, s. A11). W 2016 r. miała miejsce w tym szkolnictwie kontrola NIK, z której wynika systematyczny spadek liczby tych placówek z 5009 w 2005 r. do 4026 w 2015 r. Koszty kształcenia we wszystkich typach szkół zawodowych prowadzonych przez samorządy w przeliczeniu na jednego ucznia wyniosły od 6400 do 7000 zł. Odchodzą z tych szkół nauczyciele zawodu, gdyż płace są tu zbyt niskie. W swojej profesji zarobią znacznie więcej. Nic dziwnego, że odnotowuje się przypadki otwierania szkół bez wykwalifikowanej kadry pedagogicznej i bez koniecznej do tej edukacji bazy materialnej, dydaktycznej.

Wbrew zapewnieniom minister Zalewskiej, wdrażana w życie w 2017 r. reforma ustrojowo-programowa szkolnictwa została nie tylko źle zaplanowana,

nieprzemyślana, ale i błędnie policzono jej koszty. Subwencja oświatowa na rok 2017 została bowiem zaniżona o prawie pół miliarda złotych (486 870 zł). Tym samym MEN nie miało koniecznych środków na likwidację gimnazjów, a co dopiero mówić o reformie programowo-metodycznej.

Zaniżenie subwencji oświatowej na dany rok budżetowy ma bardzo poważne konsekwencje nie tylko dla obecnych, ale i przyszłych finansów samorządowych, bo w myśl art. 28 ust. 1 ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, zaniżona kwota subwencji na dany rok staje się podstawą do jej ustalania na rok kolejny. Zatem zaniżenie subwencji oświatowej na rok 2017 będzie mogło mieć swoje konsekwencje w latach następnych (Stępień 2017b).

Nie pomogły żadne opinie, ekspertyzy naukowców, stanowiska organów uczelni akademickich czy listy protestacyjne. Nawet wniosek o referendum w sprawie planowanych zmian w systemie oświaty z zebranymi do kwietnia 2017 r. ponad 910 tysiącami podpisów został spacyfikowany przez premiera (podobnie jak uczynił to w poprzedniej kadencji D. Tusk w stosunku do obywatelskiego wniosku referendalnego) stwierdzeniem: „[...] Wniosek referendalny wpłynął zbyt późno. Reforma edukacji została wdrożona, ona jest w tej chwili przygotowywana” (*Nie jest za późno!* 2017). Minister edukacji ustawicznie podkreślała zadowolenie z uzyskania w Sejmie ustawowych gwarancji dla reformy szkolnej.

Do afirmacji reformy włączono też Radę Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej. Do końca 2018 r. rada ta nie zajęła żadnego stanowiska w sprawach polityki reform MEN. Jak podaje MEN:

Posiedzenia Rady są zwoływane przez Ministra Edukacji Narodowej. Mogą w nich uczestniczyć także osoby zaproszone przez Ministra, które nie wchodzą w skład Rady. Do zadań Rady należy wyrażanie opinii, w tym przedstawianie propozycji w kwestiach dotyczących dzieci i młodzieży w zakresie spraw objętych działem administracji rządowej oświaty i wychowanie, w szczególności przedstawianie opinii na temat planowanych zmian, w tym propozycji rozwiązań. Rada przyjmuje stanowiska i opinie w drodze konsensusu na posiedzeniach i w trybie korespondencyjnego uzgodnienia stanowisk [podkreśl. B.Ś.] (MEN ogłasza... 2018).

Na forum młodzież sama odsłania pozór tego gremium: „Myślę, że od tej kadencji wiele osób się od RDiM odwróci... Upolityczniono kolejny organ... Wstyd! [...] Nie kandydowałem do tej organizacji, bo czułem, że tak to się skończy. Dziś nawet młodzież selekcjonuje się na lepszy i gorszy sort” (Rada Dzieci i Młodzieży 2018). Władze zadbały o to, by młodzi radni, wśród których są studenci szkół wyższych, uczestniczyli w konferencji Młodzieżowych Rad w Sejmie RP, gdzie zorganizowano dla nich Konferencję Młodych Liderów pod hasłem „Dzień dla Niepodległej”. Zachęcano szkoły do składania wniosków o dofinansowanie projektów związanych z obchodami 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości.

Dopiero w 2019 r. rada opublikowała raport z przeprowadzonej w szkołach ankiety na temat samorządów uczniowskich.

Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło 1 października 2018 r. Ogólnopolskim Dniem Tornistra. Minister edukacji zainaugurowała tę akcję w jednej

z warszawskich szkół na Bemowie, mówiąc: „To dzień, który ma koncentrować naszą uwagę na tym, co najważniejsze – na zdrowiu i edukacji naszych dzieci. Kiedy rozmawiamy o wadze tornistra, mamy w pamięci rozporządzenie, które mówi jednoznacznie, że musimy tak organizować pracę szkoły, by dziecko nie nosiło ciężkiego plecaka” (Informacyjna Agencja Radiowa (IAR)/ Martyna Szymczakowska/dw 2018). Jak się jednak okazało, zwyciężyły walory propagandowe, bowiem pozór akcji odsłonił jeden z komentatorów: „Dzisiaj dzieci w jednej z bemowskich szkół na polecenie Pani Dyrektor miały nie przynosić podręczników. A dlaczego? Bo z wizytacją ma przyjechać Pani Minister i w TV publicznej pokazane będzie, jak to dzieci mają dobrze po reformie; jakie to lekkie plecaki mają” (Telmińska 2018). Przez cały miesiąc we wszystkich szkołach w kraju plecaki uczniów były komisyjnie sprawdzane, otwierając „Miesiąc Ważenia Tornistrów”. Rodzice i uczniowie mieli się dzięki temu dowiedzieć, ile można nosić w plecaku i jak pakować w nim przybory szkolne.

W połowie listopada 2018 r. w MEN zmieniono internetowy serwis informacyjny urzędu. Dzięki temu zniknęły dane z poprzednich lat, które znajdowały się na serwerze własnym (www.men.gov.pl), a od 14 listopada tego roku był już na rządowym serwerze nowy układ i zasób treści (<https://www.gov.pl/web/edukacja>). Nie znajdziemy na tej stronie archiwum danych MEN, programów, projektów, które były realizowane za poprzednich rządów. Nie ma zatem możliwości porównywania ich ze sobą.

2. Biurokracja

MEN jest organem władzy centralnej, którego władze dowolnie konstruują strukturę departamentów i obsadę ich odpowiednimi kadrami, podtrzymując zupełnie już nieefektywny w ponowoczesnym społeczeństwie centralizm systemu szkolnego. W 2015 r. były to następujące departamenty: Analiz i Prognoz; Ekonomiczny; Funduszy Strukturalnych; Informacji i Promocji; Jakości Edukacji; Kształcenia Ogólnego i Wychowania; Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego; Prawny; Strategii i Współpracy Międzynarodowej; Współpracy z Samorządem Terytorialnym i Zwiększania Szans Edukacyjnych. Jest też Gabinet Polityczny ministra edukacji jako biuro polityczne, które za nic nie odpowiada, natomiast wytycza główne kierunki pracy resortu i jego kierownictwa. Poseł Paweł Kukiz proponował nawet, by wszystkie tego typu gabinety polityczne zostały zlikwidowane, dzięki czemu budżet państwa zaoszczędziłby nawet 500 mln złotych. Zatrudniały one bowiem w 2016 r. ok. 10 tys. doradców.

Jest w ministerstwie Biuro Organizacyjne, które ma aż 46 zakresów zadań, w tym m.in. przygotowywanie wykazu prac legislacyjnych ministra i sprawozdawczości w tym zakresie; przygotowywanie planu działalności ministra i sprawozdania z jego wykonania; kierowanie do departamentów, w celu przeprowadzenia uzgodnień w ministerstwie, projektów dokumentów innych niż

akty prawne, umowy i porozumienia, przekazanych na etapie uzgodnień międzyresortowych; koordynowanie opiniowania dokumentów rozesłanych przez Sekretarza Rady Ministrów i Sekretarza Stałego Komitetu Rady Ministrów na etapie uzgodnień rządowych; a nawet zajmowanie się prenumeratą prasy w ministerstwie.

Powyższe biura są potrzebne, jak w każdym zakładzie pracy, by jego kadra kierownicza mogła realizować założone cele. Natomiast funkcjonujące w resorcie departamenty, to już jest kuriozum centralizmu państwowego, które przetrwało od socjalizmu i ma się całkiem dobrze. Czasami tylko zmieniały się nazwy tych departamentów, a to dlatego, że gdy przychodziła nowa władza, to aby zwolnić poprzednich dyrektorów, musiała przeprowadzić reorganizację legitymizującą wymianę kadr. W tym zakresie w III RP niewiele się zmieniło. Jest tak, jak było 50 lat temu. Zmieniają się jedynie osoby, szyldy i wizytówki. Analizując zadania przypisane poszczególnym jednostkom organizacyjnym MEN, mogłem stwierdzić, że tam „praca wre”, bowiem ktoś – coś: przygotowuje, uzgadnia, koordynuje, gromadzi, prowadzi, wyrównuje, tworzy, opracowuje, współpracuje, współtworzy, przechowuje, rozlicza, zapewnia, monitoruje, sprawuje, dokonuje, wykorzystuje, legalizuje, rozwiązuje, obsługuje, promuje, uczestniczy, organizuje, kontroluje, nadzoruje, upowszechnia, ustala, wdraża, dopuszcza, klasyfikuje, doradza, zakłada, dzieli, wymaga, diagnozuje, uznaje, określa, przeprowadza, przedstawia, projektuje, a nawet czemuś patronuje.

Centralistyczne zarządzanie szkolnictwem wzmacniane jest ideologią etatyzmu, a ta jest jedną z form filozofii plemiennej, w wyniku której dochodzi do podziału społeczeństwa na dwie wzajemnie się zwalczające antagonistyczne grupy.

Tam, gdzie narusza się prawa jednostki, niepodobna określić, kto jest uprawniony do czego, niepodobna określić zasadności czyichkolwiek żądań, pragnień i interesów. [...] Aby przetrwać w takim ustroju, ludzie muszą bać się, nienawidzić i niszczyć jedni drugich, jest to ustrój nieustannych tajemnych knowań, sekretnych konspiracji, dogadanych umów, kumoterstwa, zdrad i nagłych krwawych puców. [...] Etatyzm to i faktycznie, i co do zasady panowanie gangów (Ryand 2013, s. 56).

Stanowi on nieodzowną przesłankę każdej dyktatury, tyranii i wszystkich innych odmian państwa absolutnego. „Kiedy subiektywista chce dążyć do jakiegoś swego ideału społecznego, czuje się moralnie uprawniony do tego, by innych zmuszać »dla ich dobra«, czuje bowiem, że ma rację, a na przeszkodzie stoją mu tylko zbłąkane uczucia” (tamże, s. 32).

W systemie władzy etatystycznej stosowana jest ukryta przemoc wobec nauczycieli i uczniów, którzy muszą być wobec niej bezbronni. Wszechmocna władza bierze w posiadanie swoich poddanych, by swobodnie nimi rozporządzać w imię tzw. wyższego dobra, które zresztą tylko ona określa. Naiwnie wierzy się, że ludzie wyjątkowi, intelektualisci, pasjonaci nie są w stanie dać się ściągnąć w dół przez gorszych od siebie, przez jakąś mniejszość. Nie dostrzega się jednak tego, że jeśli owa mniejszość jest u władzy, to może doprowadzić do oporu wewnętrznego, emigracji wewnętrznej tych, którzy mogliby służyć

społeczeństwu. Nie jest prawdą, że ich przeciwnicy nie są w stanie powstrzymać lepszych od siebie, gdyż ci nie są z kamienia, nie są pozbawieni emocji, doznań, które są równie ważnym czynnikiem ich osobistego zaangażowania. Na dalszą metę to oni zwyciężają, także moralnie, ale często już nie doświadczają oznak uznania i szacunku. Oddanie szkół pod zarządzanie jednostkom miernym, ale wiernym, prowadzi do powyższego syndromu. W oświacie etatystycznej postęp pedagogiczny jest zagrożeniem dla nauczycieli, gdyż wykazuje niekompetencje władzy, jej brak wizji lub oferowanych wartości.

3. Deprecjacja nauczycieli (stymulowana) przez urzędników resortu edukacji

W państwie demokratycznym nie ma możliwości całkowitego podporządkowania nauczycielstwa monopolowi resortu edukacji, gdyż w systemie szkolnym istnieją obok placówek i szkół publicznych także niepubliczne, gdzie tym ostatnim nie można już narzucić jednostronnych zależności we wszystkich dziedzinach szkolnego kształcenia. Współzależność stron ma tu charakter nierównorzędny ze względu na kwestie ekonomiczne (np. wysokość subwencji państwa do edukacji uczniów w szkołach niepublicznych może być redukowana, ograniczana), programowe – obowiązek realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, oraz częściowo prawne – spełnienie minimalnych wymogów formalnych związanych z zatrudnianiem i kwalifikacjami nauczycieli.

Chcąc mieć wpływ na formowanie umysłów społeczeństwa, rządzący podejmują atak na nauczycieli, którego celem jest obniżenie ich autorytetu i statusu w społeczeństwie, aby nie stanowili wsparcia dla sił opozycyjnych w państwie. Rolą centrum jest także radykalne zmniejszenie wpływu nauczycielskich związków zawodowych oraz objęcie kontrolą przez akredytację placówek doskonalenia nauczycieli.

Jednym z nielicznych pozytywnych rozwiązań obecnej władzy było utworzenie rejestru osób, które nie posiadają pełnej zdolności do czynności prawnych i nie korzystają z praw publicznych. Dzięki temu powinno skończyć się zatrudnianie w przedszkolach, szkołach lub innych placówkach oświatowych osób, które nie powinny być dopuszczane do pracy z dziećmi. Dotyczy to m.in. nauczycieli ukaranych najwyższymi karami dyscyplinarnymi. Dane do rejestru są wprowadzane od 1 września 2016 r., a zaświadczenia z rejestru zaczęto wydawać od 1 stycznia 2017 r.

Jeśli ktoś uważa, że dyscyplinowanie nauczycieli zaczęło się za rządów PiS, to jest w błędzie. Urszula Augustyn jako pełnomocnik rządu ds. bezpieczeństwa w szkołach w randze wiceministra edukacji (PO/PSL) przygotowała projekt rozporządzenia rządu w sprawie programu „Bezpieczna+”, w ramach którego byłoby możliwe podsłuchiwanie uczniów i nauczycieli. Wynikało to z zapisu: „[...] »po utrwaleniu obrazu i dźwięku w danym dniu nośnik powinien być opisany

i zabezpieczony przed utratą lub uszkodzeniem», który był równoznaczny z dopuszczeniem do stosowania w szkole podsłuchów” (Grabek 2015, s. A3).

Reforma szkolna rzutowała na zmianę sytuacji zawodowej nauczycieli. Jest im trudniej uzyskać awans na kolejny stopień, gdyż początkowo ścieżka awansu zawodowego została wydłużona: na stopień nauczyciela kontraktowego z dziewięciu miesięcy do jednego roku i dziewięciu miesięcy, na stopień nauczyciela mianowanego wydłużono ją z dwóch do trzech lat, zaś na nauczyciela dyplomowanego z trzech lat do czterech. Nie zmieniła się zasada wypłacania wynagrodzenia, które do 2017 r. było „z góry”, a zostało zmienione na system „z dołu”. Ograniczono także możliwość korzystania przez nauczycieli z urlopów dla poratowania zdrowia. Uczestniczenie nauczycieli w akcjach protestacyjnych oraz zapowiedź w marcu 2017 r. podjęcia strajku szkolnego sprawiło, że politycy PiS zaczęli ostrzegać ich przed takim zaangażowaniem. Poseł miał powiedzieć w Sejmie: „»Mam nadzieję, że żaden uczciwy, porządny polski nauczyciel nie dopuści się tak hańbiącego zachowania, jak zostawienie dzieci bez opieki w szkole, i nie będzie protestował« – powiedział poseł Pięta. Polityk PiS dodał, że gdyby to od niego zależało wyrzuciłby tę »czerwoną lumpen-inteligencję na pysk«” [podkreśl. B.Ś.] (*Poseł PiS krytykuje strajkujących nauczycieli* 2017).

Minister A. Zalewska poinformowała na piśmie Związek Nauczycielstwa Polskiego, że resort edukacji nie popiera już konkursu na Najlepszego Nauczyciela Roku. Już w 2016 r. na rozdanie nagród, by spotkać się z laureatami konkursu, nie pofatygował się na Zamek Królewski nikt z resortu edukacji. Powodem zapewne jest to, że to wydarzenie ma dla prawicowego rządu „fatalnego ojca”, jakim jest „lewoskrętny” ZNP. Ministerstwo postanowiło nagradzać prawomyślnych nauczycieli w ramach własnego konkursu, którego nazwa jest łądząco podobna, ale jakże prawdziwie oddaje proletariacki charakter tego zawodu – „Nauczyciel Wolontariusz Roku”. Istotnie bowiem nauczyciele są od 1993 r. wolontariuszami, jako że stanowią jedną z najniżej opłacanych profesji w krajach Unii Europejskiej.

Minister Zalewska chciała wprowadzić zmianę w zakresie wypłacania nauczycielom pensji z dołu, a więc w ostatnim dniu miesiąca. Zamysł ten jednak został w toku prac legislacyjnych w Sejmie wykreślony z projektu ustawy na skutek związkowych protestów ZNP. Wykazano szefowej resortu, że płatność z góry nauczyciele zawdzięczają marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu, który wprowadził ją ustawą z 13 lipca 1920 roku. Być może ministerstwo chciało ukarać nauczycieli za ustawiczne oprostowywanie reformy szkolnej. Także pod koniec 2017 r. MEN zapowiedziało konieczność uwzględnienia w ocenie pracy nauczycieli także ich postaw moralnych. Minister Zalewska, nie chcąc konfliktu z nauczycielami, postanowiła przerzucić zadanie opracowania kryteriów oceny pracy nauczycieli na związkowców – w ramach konsultacji społecznych. Przewodniczący branży nauki, oświaty i kultury Forum Związków Zawodowych Sławomir Witkiewicz przypomniał MEN, że „[...] to ministerialni urzędnicy ze swoimi ekspertami powinni przygotować propozycje kryteriów oceniania, które znajdą się

w projekcie. Od tego są konsultacje społeczne, żeby zaproponowane przez MEN rozwiązania jeszcze zmieniać" (Radwan 2018, s. B9).

W 2018 r. zlikwidowano niektóre dodatki socjalne, np. dodatek mieszkaniowy dla nauczycieli na wsi i dodatek na zagospodarowanie czy prawo nauczycieli do mieszkań służbowych. W sterowanej odgórnie oświacie nadzór pedagogiczny bazuje na nagradzaniu osób mu posłusznych, oferowaniu im pozytywnych wartości, zaś relacje w stosunku do pozostałych budowane są na trwodze, zastraszaniu, szantażu, krzywdzie, a nawet karaniu jednostek, bowiem narzędziem biurokraty jest trwoga (Ryand 2013, s. 75).

W upokarzanie nauczycieli w społeczeństwie włączają się czynnie przedstawiciele partii władzy. Wiceminister nauki i szkolnictwa wyższego mgr Piotr Müller stwierdził w rozgłośni radiowej TOK FM, że „[...] przyszłymi nauczycielami zostają osoby, które ledwo zdają maturę. To się musi zmienić” (Zakrzewska 2018). Wiceminister nie przywołał wyników badań, które mogłyby upelnomocniać taką tezę, a mimo to podkreślał, że najwyższy czas skończyć „[...] z przymykaniem oczu na to, że kształcimy nauczycieli słabych. Osoby, które mają kształcić nasze dzieci, bardzo często dostają się na studia z wynikiem 30 proc. z matury. Myślę, że nikt sobie nie życzy z rodziców, aby takie osoby później kształciły ich dzieci” (tamże). Powodem kolejnego ataku na nauczycieli przez osoby sprawujące władzę mogły być protesty nauczycieli, którzy domagali się podwyżek płac i odwołania ze stanowiska minister A. Zalewskiej.

Polityczną prowokacją, bo bez uzgodnienia z Episkopatem Polski, było skierowanie przez minister edukacji 20 lutego 2018 r. projektu rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach. Przewidywał on powierzanie funkcji wychowawcy klasowego katechetom. Zdumiewające było ostatnie zdanie zapisane w tekście uzasadnienia do projektu aktu wykonawczego, w którym czytamy: „Jednocześnie należy wskazać, że nie ma możliwości podjęcia alternatywnych w stosunku do projektowanego rozporządzenia środków umożliwiających osiągnięcie zamierzonego celu” (Projekt rozporządzenia 2018). Członek Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN ks. prof. Marian Nowak zajął krytyczne stanowisko wobec proponowanego przez MEN aktu prawa, wyjaśniając zarazem istotę i funkcje kształcenia religijnego w szkołach w naszym kraju (Aneks).

W grudniu 2018 r. minister edukacji przekazała do konsultacji projekt rozporządzenia „zmieniającego rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy”. Jego zawartość musiała rozsierdzić środowisko, skoro tak to uzasadniono:

Na przykład wynagrodzenie zasadnicze dla nauczycieli, którzy mają najwyższy wymagany poziom wykształcenia czyli tytuł zawodowy magistra z przygotowaniem pedagogicznym (ta grupa stanowi prawie 96 proc. wszystkich nauczycieli) będzie wynosiło: dla nauczyciela stażysty – 2538 zł, nauczyciela kontraktowego – 2611 zł, nauczyciela mianowanego – 2965 zł, nauczyciela dyplomowanego – 3483 zł. Warto mieć na uwadze, że w latach 2018–2019 pensje zasadnicze wzrosną o 244 zł

dla nauczyciela stażysty, o 250 zł dla nauczyciela kontraktowego, o 284 zł dla nauczyciela mianowanego, o 334 zł dla nauczyciela dyplomowanego (Kolejna podwyżka pensji nauczycieli 2018).

Tak niskie płace świadczą o kontynuowaniu prowadzonej przez rząd polityki finansowego upokarzania nauczycieli w kraju. Ministerstwo uzasadniało ten poziom płac, jako rzekomo wysoki w tym środowisku zawodowym na tle innych krajów UE, fałszywie skonstruowaną kampanią informacyjną. Podano:

W większości krajów OECD wynagrodzenia nauczycieli różnicowane są wraz z poziomem edukacji, na którym uczą nauczyciele. Przykładowo: wynagrodzenie nauczyciela uczącego na poziomie średnim ogólnokształcącym (w Polsce liceum ogólnokształcące) i z 15-letnim stażem pracy: w Belgii, Finlandii oraz na Węgrzech i Słowacji jest przynajmniej o 25% wyższe niż nauczyciela wychowania przedszkolnego z takim samym stażem pracy oraz typowymi kwalifikacjami. W Portugalii wynagrodzenia nauczycieli zależą od poziomu wykształcenia i lat doświadczenia zawodowego. W Anglii wynagrodzenia są zróżnicowane ze względu na lokalne położenie. Nauczyciele mają kilkustopniową skalę poziomu wynagrodzeń, którą realizują podczas swojej ścieżki zawodowej. W Estonii centralnie określa się minimalne (bazowe) stawki wynagrodzeń dla każdej z 4 grup nauczycieli (młody nauczyciel, nauczyciel, starszy nauczyciel, nauczyciel-metodyk). Stawki te są tylko podstawą wynagrodzenia, faktyczna jego wysokość ustalana jest na poziomie lokalnym i wynika z umowy z liderem szkolnym (tamże).

W kampanię pozorowania troski o nauczycieli wpisała się Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”, która 2 stycznia 2019 r. opublikowała komunikat, upominając się w nim o godne płace dla nauczycieli (Aneks). W istocie jednak władzom tego prorządowego związku zależało na tym, by środowisko oświatowe jemu zawdzięczało postęp w negocjacjach z rządem. Doszło do wykluczenia i dzielenia związkowców na lepszych i gorszych, na tych, którzy są godni negocjowania z władzą, i tych (ZNP), którzy są tego niegodni. Minister Zalewska wydała komunikat, że za płace nauczycieli nie odpowiada ministerstwo, ale samorządy. „Plan finansowy ustala dyrektor, on jest pracodawcą i z nim należy rozmawiać, bo ja nie jestem pracodawcą, ja nie jestem partnerem do sporu zbiorowego, a tak naprawdę pensje ustala samorząd” (aw/PAP 2019). Podczas głosowania w Sejmie nad budżetem na 2019 r. posłowie partii rządzącej odrzucili poprawkę posłów PO, by zwiększyć płace nauczycielskie o co najmniej 10 proc.

Im bardziej przedłużały się negocjacje ZNP ze stroną rządową w kwestii podwyżki płac dla nauczycieli, tym silniejsze i częstsze stawały się ataki na środowisko nauczycielskie. Szef Gabinetu Prezydenta PRP Krzysztof Szczerski, krytykując nauczycieli za roszczenia płacowe, powiedział obraźliwie na antenie radiowej Trójki: „Nauczyciele nie mają obowiązku życia w celibacie. W związku z powyższym także te transfery, które są dzisiaj dokonywane np. dla rodzin polskich – 500 plus – to też dotyczy nauczycieli. PiS daje pieniądze nauczycielom, bo daje wszystkim Polakom” (*Szef ZNP szybko sprowadził Szczerskiego na ziemię* 2019).

Atmosfera polityczna wiosną 2019 r. była bardzo nerwowa. Doradca Prezydenta Andrzej Zybertowicz stwierdził w wywiadzie dla Polskiego Radia, że

„[...] nauczyciele są przegrani, nie tylko w Polsce, z powodów cywilizacyjnych. Nawet gdyby lepiej zarabiali, bo są pewne kraje, gdzie lepiej zarabiają” (Pacewicz 2019). Odnosił się także do akademickiego kształcenia nauczycieli, mówiąc: „Współczesna edukacja, także wyższa, to produkcja frustratów. [...] bo w ogóle nie mają oni [nauczyciele] przekonania, że uczniowie cenią ich pracę i rolę. Nawet gdyby się bardziej przykładali, to nie są w stanie sobie z tym poradzić” (tamże). ZNP ogłosiło strajk okupacyjny w szkołach, poczynając od dnia 8 kwietnia 2019 r. Zawiesiło go z końcem kwietnia po przegranych negocjacjach ze stroną rządową. Minister A. Zalewska uzyskała w wyborach do Parlamentu Europejskiego poparcie, toteż mogła nie przejmować się skutkami złych nastrojów w środowiskach szkolnych. Poziom ośmieszania nauczycieli przez przedstawicieli władz osiągał szczyty.

Marszałek Senatu Stanisław Karczewski, dowiedziawszy się o zawieszeniu przez ZNP strajku okupacyjnego w szkołach, zakpił sobie z nauczycieli mówiąc: „[...] ja myślałem, że będą strajkować w wakacje. Powinni” (*Karczewski aroganko o nauczycielach* 2019). Antoni Macierewicz stwierdził w Radiu Maryja:

Kierownictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego stało się narzędziem bezwzględnej walki politycznej, przedłużeniem czasów komunistycznych i działań wymierzonych w polskość. Walki, która jest gotowa użyć dla własnego politycznego interesu uczniów przeciwko polskości, w walce przeciwko istocie tożsamości narodowej. Nie zdawaliśmy sobie sprawy z głębokości zmian, jakie dokonały się w ciągu ostatnich 30 lat w środowisku nauczycielskim (qm 2019).

Nie umiem ocenić. Skończyła mi
się skala zażenowania...
Szczerski o zarobkach
nauczycieli: Nie mają obowiązku
życia w celibacie, 500+ ich
dotyczy



Szczerski o zarobkach nauczycieli:
Nie mają obowiązku życia w celibacie...

Ilustracja 3. Wypowiedź Krzysztofa Szczerskiego o zarobkach nauczycieli

Źródło: Twitter, archiwum autora (dostęp: 3.03.2019).

Marek Suski, poseł PiS, szef gabinetu politycznego premiera: „Nauczyciele dyplomowani zarabiają prawie tyle samo co... posłowie! [...] Każdy chciałby więcej zarabiać. Nie znam osoby, która by powiedziała, że za dużo zarabia, to zrezygnuje sama... Chociaż posłowie sami sobie obniżyli pensję, ale bez

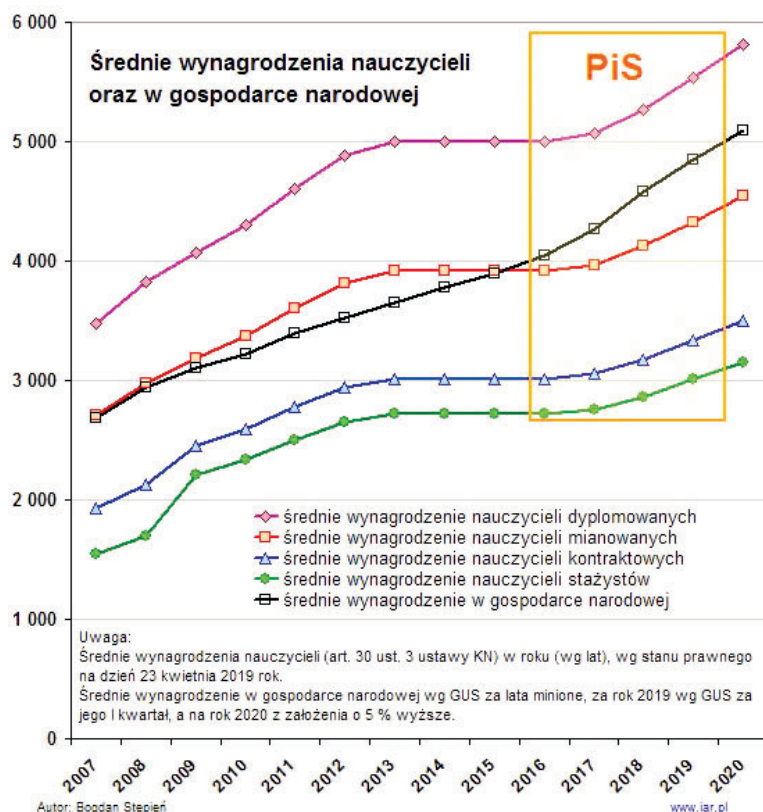
przyjemności” (ks 2019). Adam Bielan, poseł PiS: „Myślę, że ten strajk jest organizowany dokładnie przed wyborami po to, żeby nam zaszkodzić w wyborach. Nauczyciele, którzy słusznie są oburzeni na wysokość swoich płac, powinni zadać sobie pytanie: czy chcą powrotu do władzy ugrupowania, które przez 3 lata dało im podwyżki w wysokości 0 zł” (p.mal 2019). Patryk Jaki, wiceminister sprawiedliwości powiedział podczas porannej rozmowy 23 kwietnia 2019 r. w Radiu Zet: „Nauczyciele w Sosnowcu ustawili szpaler, jak ustawiał Wehrmacht w wielu miastach” (Sitnicka 2019). Jednak po fali krytyki P. Jaki przeprosił za swoje słowa w Radiu Plus: „Ja porównałem zachowanie, upokarzanie innych szpalerami. To porównanie było złe, ja się z tego wycofuję” (tamże). Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin tak komentował udział nauczycieli w strajku: „Dziwię się nauczycielom, że strajkują. Gdybym był nauczycielem, być może nie zgadzałbym się z polityką tego rządu, ale nie odszedłbym od moich uczniów, zwłaszcza w czasie egzaminów” (amk 2019). Andrzej Waško, doradca Prezydenta RP do spraw wdrażania reformy oświaty, powiedział w rozmowie portalowi wpolityce.pl: „Każdego dnia tego strajku trzeba pytać pana prezesa Broniarza, co mu się udało naprawić w oświacie. W poniedziałek, we wtorek, tak długo, jak będzie strajkował. Dlatego, że to on »naprawia« oświatę i »likwiduje« chaos przy pomocy tego strajku, który wywołał” (ak 2019).



Ilustracja 4. Wypowiedź Andrzeja Waško krytykująca rodziców popierających akcje protestacyjne nauczycieli

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 25.05.2017).

Z wyliczeń Bogdana Stępnia z Instytutu Analiz Rynkowych jednoznacznie wynika, że jedynie nauczyciele dyplomowani osiągnęli w okresie wszystkich rządów, także PiS, wyższe płace od średniej w gospodarce narodowej. Natomiast za rządów tej formacji pozostałe grupy zawodowe nauczycieli znacząco traciły w porównaniu z latami 2007–2015, kiedy ich płace były wyższe od średniej płac w gospodarce rynkowej. Tak więc nauczyciele wyrażali absolutną prawdę o stanie niskich dochodów, który uzasadniał tak radykalną akcję strajkową.



Schemat 3. Średnie wynagrodzenie nauczycieli oraz w gospodarce narodowej

Źródło: Stępień 2019.

Tymczasem Ryszard Proksa – przewodniczący Sekcji Oświaty NSZZ „Solidarność”, a więc ten, który złamał lojalność i solidarność strajkującego środowiska nauczycielskiego, podpisując porozumienie z rządem, po zawieszeniu akcji strajkowej przez ZNP skomentował: „Przykro mi, że przez działania ZNP nauczyciele z tego strajku wyszli poobijani i czują się teraz przegrani” (Marchwicki 2019). Wypowiedź tego związkowca dobrze podsumowuje zawarty znacznie wcześniej z rządem układ o współpracy, nieuwzględniający rzeczywistej sytuacji społeczno-ekonomicznej środowiska nauczycielskiego. Nie bez powodu część nauczycieli-członków tego związku opuściła jego szeregi.

Każde wydarzenie konfliktowe powinno być dobrze przeanalizowane. Społeczeństwo nie ma dostępu do wszystkich ustaleń jednej czy drugiej strony sporu, powodów podejmowania takich, a nie innych decyzji. Wiele z nich jest tajna, niedostępna, chyba że służby specjalne zarejestrowały dla kolejnych ekip władzy lub opozycji przebieg rozmów, by w odpowiednim momencie wprowadzić je do obiegu publicznego.

Strona rządowa dysponowała zdecydowanie lepszym aparatem przemocy symbolicznej i jurydycznej (prawnej), toteż aż dziw bierze, że centrum związkowe nie sięgnęło po najlepszych specjalistów w zakresie psychologii perswazji i erystyki. W takim sporze nie ma równych sobie, absolutnie nie ma postrzegania siebie jako partnerów dialogu. To jest mit, którym operowała władza, by dezawuować działania strajkujących jako tych niezdolnych, niegotowych, niechętnych do dialogu. Tymczasem było odwrotnie. Strona rządowa od kilku miesięcy perfekcyjnie przygotowała wszystkie możliwe kroki i warianty działań, które będzie musiała podjąć, żeby pozbawić akcję strajkową wszelkiej skuteczności. Tego związkowcy nie przewidzieli. Minister edukacji jednak też nie miała świadomości, że po stronie nauczycieli stanie ogromna część społeczeństwa, które nie ulegnie manipulacji medialnej i fałszowaniu rzeczywistości.

W dużej mierze to internet stał się polem wojny informacyjnej i dezinformacyjnej dla każdej ze stron sporu. Tutaj jednak, zapewne mimo opłacania przez rządzących fejkowiczów (2 zł za wpis), obywatele wykazali większą skuteczność w stawianiu oporu kłamstwom, bucie, pogardzie, agresji polityków partii władzy. Polacy są narodem z ogromnym poczuciem humoru. Potrafiли wykorzystać metody „małego sabotażu”, którymi posługiwały się w czasie okupacji m.in. Szare Szeregi. Techniki stosowania oraz odsłaniania manipulacji są ponadczasowe, uniwersalne, a zatem do wykorzystania przez każdą ze skonfliktowanych ze sobą stron. Nauczyciele i komitety strajkowe w gotowości do odwieśnienia protestu powinni przede wszystkim nauczyć się tych technik, opanować fortele komunikacyjnej perswazji, by umieć z jednej strony radzić sobie z rozpoznaniem kłamstw i manipulacji ze strony władzy, ale i zarazem wykorzystać erystykę do przekonania rodziców, uczniów i ich grupy społecznej o odniesieniu do własnych racji.

Jak pisze Benjamin Constant: „[...] nieprawdą jest, że interesy rządzących pokrywają się z interesami rządzonych. Bez względu na ustrój polityczny rządzącym, których jest zawsze ograniczona liczba, grozi utrata władzy na rzecz kogoś innego. Zatem leży w ich interesie, by rządzeni nie znaleźli się w rządzie, czyli ich interes jest inny niż rządzonych” (Constant 2008, s. 125). I jeszcze jedna konstatacja: „Słabość jakiegokolwiek części rządu jest zawsze złem. Nie zmniejsza ona w niczym niedogodności, których się obawiamy, za to uniemożliwia korzyści, których oczekujemy. Nie stawia żadnych przeszkód uzurpacji, za to osłabia gwarancje – ponieważ uzurpacja dokonuje się środkami zagarniętymi przez rząd, zaś gwarancje wymagają środków prawnych. Tak więc osłabiając rząd, zmuszacie go do agresywności” (tamże, s. 123).

Nie jest tak, że rząd w państwie demokratycznym nie jest agresywny wobec protestujących obywateli czy grup zawodowych, nie stosuje przemocy. Tak właśnie postępuje, nadając temu „szlachetny” wizerunek. Musi zarazem przerzucić całe zło na stronę przeciwną. Trudno w to uwierzyć, ale każda władza, także te minione za poprzednich rządów, szkodzi, krzywdzi jakąś część społeczeństwa, które nie godzi się na jej program i z jej postępowaniem. Skoro lud potrzebuje religii, to i władza będzie umacniać swoją pozycję, nawiązując do niej i potencjału

także tej władzy. Jak pisze Constant: „Im bardziej kochamy wolność, im silniej wielbimy idee moralne, tym częściej, by odpocząć od ludzi, szukamy schronienia w wierze w Boga” (tamże, s. 97). Sprawujący władzę doprowadzili do największego kryzysu oświatowego w ostatnim dwudziestopięcioleciu III RP i do podważenia autorytetu oraz profesjonalnego zaangażowania setek tysięcy nauczycieli.

Wraz z nowym rokiem 2018/2019 z kuratoriów wysłano do szkół pismo, by zachęcać uczniów do podejmowania nowej roli społecznej – anonimowego sygnalisty.

MEN zwrócił się do wszystkich kuratorów oświaty o zobowiązanie dyrektorów szkół i placówek w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego do przeprowadzenia rad pedagogicznych na temat obowiązków w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa uczniom, wynikających z przepisów prawa oświatowego, procedur zachowania w sytuacjach kryzysowych i nadzwyczajnych. Jednym z postulatów kuratorów jest tworzenie tzw. skrzynek dla sygnalistów (jk 2019).

Miano sygnalisty przypisuje się osobie, która poinformuje kierownictwo instytucji publicznej o mających w niej miejsce nadużyciach i korupcji. Ma to być

[...] osoba zgłaszająca wiarygodne informacje o podejrzeniu popełnienia przestępstwa korupcyjnego dotyczące urzędu lub przedsiębiorstwa, w którym lub dla którego, świadczy pracę. Osoba, której prokurator przyzna taki status, uzyska od państwa ochronę i pomoc prawną polegającą m.in. na ochronie zawodowej oraz prawnej (Świejkowski 2019).

4. Ograniczenie nauczycielskich innowacji dydaktycznych

W ministerstwie został powołany Departament Podręczników, Programów i Innowacji, do którego zadań należą m.in. zagadnienia i sprawy dotyczące działalności innowacyjnej i eksperymentalnej. Jeśli edukacja ma przygotowywać młode pokolenia do innowacyjności, to sama musi być w swoich rozwiązaniach ustrojowych, organizacyjnych, kadrowych i programowych innowacyjna. W 2016 r. odbył się w Sopocie Europejski Kongres Finansowy, podczas którego eksperci i przedsiębiorcy, ale także politycy i przedstawiciele rządu dyskutowali o tym, co zmienić w polskim prawie, w formowaniu przyszłych kreatorów polskiej gospodarki, by talenty zostały pomnożone, a nie roztrwonione. Minister A. Zalewska stwierdziła: „Będziemy chcieli razem ze związkami ustalić, co to jest innowacja, bo to jest najbardziej zbanalizowane słowo w przestrzeni” (mp/Kurier PAP 2016). Była to o tyle zdumiewająca konstatacja, że w tym resorcie powstało rozporządzenie o innowacjach i eksperymentach pedagogicznych w szkołach, które określa, czym jest innowacja, a czym jest eksperyment pedagogiczny oraz jakie trzeba spełnić warunki, żeby możliwe było ich wprowadzenie w życie.

Wraz ze zmianą ustroju szkolnego zniknęła obowiązkowa realizacja zadań dydaktycznych metodą projektu w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Projekt może być realizowany pod opieką nauczyciela w ramach połączonych zajęć z kilku przedmiotów, obejmować jeden lub więcej przedmiotów oraz bazować na

współpracy uczniów także ze środowiskiem pozaszkolnym w rozwiązywaniu problemów poznawczych czy społecznych. Jego zakres i czas realizacji zatwierdzał dyrektor gimnazjum. Do 2017 r. projekty były obowiązkowym elementem procesu kształcenia gimnazjalistów wpisanym do rozporządzenia w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów. Udział w projektach był odnotowywany na świadectwie ukończenia gimnazjum. Wygaszenie gimnazjów nie oznaczało jednak, że nauczyciele szkoły podstawowej czy ponadpodstawowej nie będą mogli stosować tej metody w swojej pracy. MEN nie określiło jednak statusu tej metody w nowych zasadach oceniania osiągnięć szkolnych uczniów (Skura 2017c, s. 6).

5. Podręczniki szkolne

Wprowadzenie przez rząd PO i PSL w 2015 r. darmowego podręcznika szkolnego dla klasy pierwszej, drugiej i czwartej szkoły podstawowej oraz pierwszej klasy gimnazjum sprawiło, że część rodziców mających dzieci w tych rocznikach szkolnej edukacji zaoszczędziła rocznie nawet kilkaset złotych. Był to jednak zarazem czynnik pociągający za sobą upadek księgarni, dla których sezon zakupu podręczników szkolnych był znaczącym źródłem dochodów. Od 2006 r. liczba księgarni w Polsce zmalała z 2470 w 2006 r. do 1600 w 2016 r. (Stysiak 2016, s. 7).

W 2017 r. MEN dopuściło do użytku szkolnego 120 podręczników szkolnych do wszystkich przedmiotów. Nie ma jedynie podręcznika do etyki. Uczniowie szkół branżowych uczą się natomiast z tych samych podręczników, jakie były wydrukowane dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych.

O podręczniki toczy się zresztą w debacie publicznej prawdziwa walka liberalizmu z konserwatyzmem. Niedawno Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej wypunktowało podręczniki pod kątem przedstawienia ról kobiety i mężczyzny. Po wnikliwym badaniu okazało się, że kobiety przedstawiane są zwykle przy pracach domowych, a mężczyźni – w ekscytujących zawodach i czynnościach. Jeśli w książce do matematyki ktoś robi zakupy – to kobieta. Jeśli inwestuje majątek – to mężczyzna (Wittenberg 2016b, s. A17).

Z dniem 1 lipca 2018 r. MEN wprowadziło jednorazowy dodatek w wysokości 300 zł na dziecko w wieku szkolnym do 20 r. ż. lub do 24 r. ż. w przypadku dziecka niepełnosprawnego. Celem programu jest wsparcie rodziców w dokonaniu zakupów podręczników czy materiałów szkolnych jeszcze przed 1 września.

Darmowy elementarz 2014–2017

Premier Donald Tusk zapowiadał wyposażenie pierwszoklasistów z dniem 1 września 2014 r. w darmowy elementarz. Miało to rozładować opór społeczny przeciwko reformie obniżającej obowiązek szkolny do szóstego roku życia.

Sejm zatwierdził tzw. małą ustawę podręcznikową, która weszła w życie z dniem 22 marca 2014 r. Minister edukacji Joanna Kluzik-Rostkowska przyznała, że prace nad tym podręcznikiem zostały rozpoczęte znacznie wcześniej, w wyniku zlecenia ich jednej z agend MEN w ramach działalności statutowej resortu. 17 marca 2014 r.

[...] zamówiono opracowanie tekstów autorskich do poszczególnych części „Naszego elementarza”, równolegle powołano komisję przetargową, która stwierdziła, że autor podręcznika zostanie wskazany z wolnej ręki, co więcej, tego samego dnia znaleziono nawet autora, do którego MEN wystosowało zaproszenie do negocjacji. Musiały przebiec błyskawicznie, bo umowę z autorką podręcznika podpisano już następnego dnia. Tymczasem prawo do wykonania tych wszystkich czynności wchodzi w życie dopiero kilka dni później. [...] MEN zapłaciło ok. 200 tys. zł za recenzje i opinie do „Naszego Elementarza”. Czyli kwotę podobną do tej, którą inkasowali autorzy (203,6 tys. zł). Opracowanie recenzji Dudziec zlecił Instytutowi Badań Edukacyjnych (IBE). Jeden z punktów tej umowy – zagrożony wysoką karą – nakłada na treść tych opracowań klauzulę poufności. Wątpliwości budzi też wysokie wynagrodzenie dla jednego z autorów recenzji, który zresztą szybko potem stał się współautorem kolejnych części „Elementarza”. Zdaniem naszych rozmówców z IBE zapłacono mu w ten sposób za napisanie od nowa fragmentu podręcznika, z którym pierwotnie autorka sobie nie poradziła (Grabek 2017, s. 32–33).

MEN potwierdził w 2017 r., że *Nasz elementarz* – podręcznik dla klas I–III – nadal będzie darmowy dla uczniów, ale nie będzie jedyny na tym poziomie edukacji. Nauczyciele mogli ponownie skorzystać z szerszej oferty różnych wydawców podręczników, wybierając je z katalogu wydawnictw oraz z listy podręczników dopuszczonych przez resort edukacji do użytku. MEN podwyższył dotację do 75 zł na ucznia na zakup podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej oraz pozostawił dotację w wysokości 50 zł na ucznia na zakup materiałów do ćwiczeń w klasach I–III. W 2017 r. koszty na sfinansowanie tych zadań wyniosły łącznie 129,3 mln zł (Skura 2017b, s. 9). Do 1 września 2017 r. żaden nowy podręcznik nie został dopuszczony do użytku szkolnego. Nowy elementarz pt. *My i nasz elementarz* był tym samym podręcznikiem, ale z naniesionymi poprawkami, jakie przesłali do MEN nauczyciele. Nowością było wyodrębnienie w nim matematyki.

W 2017 r. darmowe podręczniki otrzymali uczniowie I, IV i VII klasy szkoły podstawowej, a w 2018 r. uczniowie kl. II, V i VIII. Dla uczniów klas III i VI przewidziano dotację na darmowe podręczniki dla kl. III i VI. Tym samym do 2019 r. wszyscy uczniowie zostali wyposażeni w bezpłatne dla nich podręczniki.

Kłęska e-podręcznika

Kłęską zakończył się projekt MEN, kosztujący podatników 49 mln zł, dotyczący e-podręczników. Do 1 września 2015 r. miały powstać 64 e-podręczniki do kształcenia ogólnego na wszystkich poziomach edukacji, a zapłacono za 18, które nie spełniały wymagań projektowych. Odpowiedzialnym za realizację tego projektu był Ośrodek Rozwoju Edukacji, ale powołany przezeń zespół autorów

oraz kreator platformy nie tylko nie był do tego właściwie przygotowany, ale związane z tym zadania powierzono bez przetargu firmie, która nie miała ani kompetentnych zasobów kadrowych, ani technicznych. Pod koniec 2014 r. ministerstwo zwolniło cały zespół ORE wraz z nadzorującą jego prace, a niekompetentną, bo bez wykształcenia informatycznego, osobą „[...] z kręgu znajomych wiceminister Berdzik. NIK skrytykowała też sposób wyboru partnerów merytorycznych, których – bez konkursu – wskazało MEN” (Grabek 2014a, s. A8). To jednak nie był koniec z nadużywaniem władzy przez resort MEN i marnotrawieniem publicznych środków. Kolega wiceminister Joanny Berdzik z zarządu Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, Andrzej Jasiński, koordynował „[...] wart 27 mln zł program szkoleń dla nauczycieli z obszaru cyfrowej szkoły. Szkolenia prowadzi fundacja, z którą współpracowała Berdzik” (Grabek 2014b, s. A5).

W ramach programu operacyjnego „Polska Cyfrowa” Ministerstwo Cyfryzacji ogłosiło w 2016 r. konkurs na doprowadzenie internetu do miejscowości cyfrowo wykluczonych oraz do 10,3 tys. szkół, ich punktów adresowych. Jak się okazało, w kraju było ok. 30 tys. szkół bez dostępu do internetu. Internetu o przepustowości powyżej 100Mb/sek. nie miało kolejnych 25 tys. szkół. MEN analizowało dotychczasowy program „Cyfrowa Szkoła”, który nie spełniał oczekiwań ze względu na niedobory sprzętu i dostępu do sieci (Czubkowska, Wittenberg 2016, s. A6).

6. Przedmioty szkolne

Do programu dla klas czwartych liceów nie wprowadzono zajęć „wychowanie do życia w rodzinie”. Będą one realizowane w klasach IV–VIII szkoły podstawowej, w branżowej szkole I stopnia oraz w klasach I–III liceum i technikum. Nie będą prowadzone dla uczniów szkół specjalnych. Na świadectwie zajęcia te będą odnotowane bez oceny (z adnotacją „uczestniczył/-a”) jako zajęcia dodatkowe. Z dniem 1 września 2017 r. zlikwidowano konieczność prowadzenia przez szkoły działań antydyskryminacyjnych, zaś w ramach zajęć z „wychowania do życia w rodzinie” uczniowie mają dokonywać społecznej i moralnej oceny antykoncepcji. Do szkół publicznych nie mogą wchodzić z ofertą kursów z zakresu edukacji seksualnej organizacje typu Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Stowarzyszenie przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii „Otwarta Rzeczpospolita” czy Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny. Od 1 września 2015 r. wprowadzono już do przedszkoli obowiązek zapewnienia pięcioletkom w ramach podstawy programowej nauki języka angielskiego. Nauczać go może każdy nauczyciel, który ma świadectwo potwierdzające opanowanie języka na poziomie B2 albo posiada certyfikat in English na ocenę A lub B albo Test of English as a Foreign Language (TOEFL).

7. Egzaminy zewnętrzne

W 2011 r. do diagnozy przygotowanej przez IBE z języka polskiego i matematyki po III klasie szkoły podstawowej dobrowolnie przystąpiło 9700 szkół, zaś w 2016 r. już tylko 4200 (Klinger 2017b, s. A2). Wraz z reformą ustrojową MEN zlikwidowało tzw. sprawdzian po VI klasie szkoły podstawowej, gdyż pierwszy taki egzamin nastąpi po ukończeniu ósmej klasy. Obejmie on obowiązkowo język polski, matematykę i język obcy, a do wyboru historię, fizykę, chemię, geografę lub biologię. Wyniki z tego egzaminu będą przedstawione w procentach i na skali centylowej (pierwszy centyl to wynik 1 proc. najslabszych uczniów, setny – najlepszego 1 proc.) (Klinger, Radwan 2017a, s. A2).

W procesie rekrutacji do liceum ogólnokształcącego punkty uzyskane z egzaminu ósmoklasisty z matematyki i języka polskiego mnoży się razy 0,3, zaś przedstawiony w procentach wynik z egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie, matematyki, przedmiotów przyrodniczych, języka obcego nowożytnego mnoży się razy 0,2. Ponadto, niezależnie od typu ukończonej szkoły, punkty za oceny ze świadectwa będą liczone następująco: 18 pkt. za każdą ocenę celującą; za świadectwo z wyróżnieniem – 7 pkt; za zawody sportowe i konkursy przedmiotowe będzie przyznawanych dodatkowo od 1 do 10 pkt. w zależności od rodzaju i zajętego miejsca; oraz za aktywność społeczną, wolontariat przyzna się 3 pkt (Wittenberg 2018, s. IV). Likwidacja sprawdzianu po szóstej klasie szkoły podstawowej w roku 2017 i następnych przyniosła MEN oszczędności w wysokości ok. 9,5 mln zł rocznie z tytułu druku i dystrybucji arkuszy oraz wynagrodzeń dla egzaminatorów (Skura 2016a, s. 9).

8. Monitoring w szkołach

W latach 2015–2018 w ramach rządowego programu wspomagania organów prowadzących szkoły w kwestii zapewnienia bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach „Bezpieczna+”, w 85 proc. szkół zainstalowano kamery. W przypadku 80 proc. zainstalowanych systemów monitoringu w szkołach pozwoliło to na wykrycie sprawców bądź uczestników niepożądanych zdarzeń, zaś 74 proc. dyrektorów szkół potwierdziło, że monitoring zapobiega ich występowaniu. Większość szkolnych systemów monitoringu liczy od 10 do 20 kamer (Wikariak 2017 s. B1). W 2017 r. NIK sprawdziła działanie monitoringu w szkołach. Szkolny monitoring to w dużej mierze fikcja, gdyż kamery działają głównie jako straszak. Nikt nie kontroluje nagrań, a zatem nie wiadomo, czy były incydenty.

9. Odwracanie uwagi opozycji

Premier rządu Beata Szydło ogłosiła w listopadzie 2015 r., że nie zamierza wprowadzać w systemie oświaty zmian o charakterze rewolucyjnym. Miało to znieczulić opozycję wobec od dawna przygotowywanych projektów odwrotu od ustroju szkolnego wprowadzonego przez Mirosława Handke w 1999 r. W czasie posiedzenia rządu stwierdziła:

To będą zmiany ewolucyjne, a nie rewolucyjne. Zmieniamy ustawę zmieniającą obowiązkowy wiek szkolny. Wracamy do wieku 7 lat dla dzieci, przy dobrowolności wyboru przez rodziców. Jeśli chodzi o zmiany systemowe, to one będą szeroko konsultowane. W tej chwili pani minister rozpoczyna te konsultacje. My od początku mówiliśmy, że w oświacie zmiany przebiegać będą ewolucyjnie, a nie rewolucyjnie. Będzie nad czym pracować (PBSz o zmianach w oświacie 2015).

Minister A. Zalewska ujawniła w listopadzie 2015 r., że do końca roku powołane przez MEN zespoły będą pracowały nad zmianą podstawy programowej i wdrożeniem wygaszania gimnazjów, zaś harmonogram tych zmian zostanie przedłożony opinii publicznej na początku stycznia 2016 r.

Minister, poproszona o wyjaśnienie nauczycielom powodów planowanej likwidacji gimnazjów, odpowiedziała:

Nie ma jeszcze projektu, jestem zdziwiona emocjami [...]. Jestem nauczycielką, bez nich tej zmiany nie zrobię. Myślę, że dyskusja zacznie się przed tworzeniem projektu ustawy. [...] Żadna zmiana rewolucyjna w szkole nie jest potrzebna. Te zmiany, chociaż tak brzmią, one muszą przebiegać sprawnie i muszę mieć sojuszników po stronie nauczycieli i związkowców (mał 2015).

W połowie grudnia 2015 r. ministerstwo zapewniało, że nie są przygotowywane żadne plany likwidacji gimnazjów. Jeśli takowe powstaną, to „[...] wszelkie tego rodzaju zmiany będą poprzedzone identyfikacją i analizą obecnej sytuacji oraz szerokimi konsultacjami społecznymi” (J.K. 2015).

Dziennikarze pytali również o zapowiedziane przez PiS w programie wyborczym odejście od obowiązku szkolnego dla sześciolatków, by przywrócić rozpoczęcie nauki w wieku siedmiu lat. Minister poinformowała ich, że będzie to

„[...] pierwsza decyzja, ona jest bardzo prosta, bardzo łatwo jest zmienić projekt ustawy” – powiedziała. „Myślę, że jeśli będzie taka zgoda pani premier, to ta decyzja będzie już w grudniu i zmiana projektu ustawy ustanawiająca wiek szkolny na lat siedem, tak by to od września rodzice decydowali, czy sześć-, czy siedmiolatek idzie do szkoły” – dodała Zalewska. Już teraz – w odpowiedzi na pytania dochodzące do MEN – zapewniamy, że wszyscy zainteresowani, niezależnie od poglądów i opinii, zostaną zaproszeni do wzięcia udziału w tej ogólnopolskiej dyskusji (tamże).

Tymczasem 7 grudnia 2015 r. szef gabinetu politycznego MEN Mirosław Sanek poinformował media, że postulat likwidacji gimnazjów wynika z negatywnych wyników diagnozy efektywności kształcenia w liceach ogólnokształcących.

Jeśli tradycją LO jest kwestia elitotwórcza, a to było jeszcze myślenie przedwojenne, a te wzorce są dobre, szlachetne i warte przynajmniej do rozpoznania, to diagnozą powszechną było to, że licea ogólnokształcące w tym porządku niestety upadły. Tej ogólnokształcącej formule nie sprostaly (mmil/PAP 2015).

Opozycja miała nadzieję, że prezydent Andrzej Duda stanie po stronie całego społeczeństwa, wsłuchując się w opinie jego przedstawicieli na temat projektowanej ustrojowej reformy oświaty. Powołana przy prezydencie Narodowa Rada Rozwoju zorganizowała 21 czerwca 2016 r. spotkanie prezydenta, z udziałem także minister edukacji, zatytułowane „Ku odnowie polskiej oświaty”. Członkowie Rady podzielili się własnymi opiniami, zaś MEN zaznaczyło w swoim komunikacie, że Rada ta nie stanowi wykonawczo o dobrej zmianie w edukacji, bowiem:

Założeniem NRR jest stworzenie płaszczyzny dla debaty programowej nt. rozwoju Polski i wypracowanie stanowisk wykraczających poza horyzont bieżącej polityki. Zadaniem Rady jest formułowanie celów strategicznych oraz metod ich osiągnięcia poprzez analizowanie sytuacji w kluczowych dziedzinach funkcjonowania państwa, definiowanie wyzwań i wskazywanie zagrożeń w perspektywie przyszłości Polski (*Zmiana systemu edukacji tematem obrad Narodowej Rady Rozwoju* 2016).

Jakich zmian w naszym szkolnictwie chciał prezydent Andrzej Duda? MEN o tym nie poinformowało, ale Kancelaria Prezydenta opublikowała przebieg spotkania, toteż zacytujmy najważniejsze wypowiedzi prezydenta:

– Naukę w gimnazjach trzeba wydłużyć albo trzeba je zlikwidować [...] zainwestowano bardzo dużo w tworzenie tych szkół. Należy zmienić formułę dotychczasowego gimnazjum. To jest moje osobiste głębokie przekonanie. Ja uważam, że należy je albo wydłużyć, albo zlikwidować – [...]. Dlatego [...] najlepszym wyjściem jest stworzenie systemu: cztery – cztery – cztery, czyli 4-letnia szkoła podstawowa, 4-letnie gimnazjum, 4-letnie liceum (*Prezydent o zmianach w systemie edukacji* 2016).

Prezydent opowiedział się też za rozszerzeniem nauczania historii oraz rozwojem szkolnictwa zawodowego.

[...] „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”, a „ich młodzieży chowanie” to nie tylko dom, ale to w ogromnym stopniu szkoła. Szkoła ma nie tylko kształcić, ale i wychowywać. [...] trzeba się zastanowić, czy obecna szkoła jest szkołą dobrą i w związku z tym gwarantuje, że następne pokolenia będą takimi, jakie chcielibyśmy, by były. To jest dziś nasze zadanie. Po pierwsze, by dokonać diagnozy sytuacji. Po drugie: pokazać, jakie rozwiązania pozwolą te niedostatki, jakie są dziś w systemie kształcenia, naprawić [...] bardzo ważna jest też rola, jaką spełnia edukacja patriotyczna, społeczna. Tak, by młody człowiek kończąc szkołę był zorientowany życiowo, by miał pojęcie o polityce, coś wiedział o procesach społecznych, żeby coś wiedział o swoich prawach jako obywatel, by wiedział, jak rozpoznać takie sztuczki jak manipulacja medialna, gdzie kończy się informacja, a zaczyna się czysta propaganda czy wręcz kłamstwo. [...]

– Nie mam żadnych wątpliwości, że kurs nauki historii w szkole powinien być pogłębiony. Młodzież i dzieci muszą wiedzieć, skąd się wzięliśmy jako państwo polskie, jakie były nasze losy, dlaczego w takich, a nie innych warunkach traciliśmy niepodległość, a potem ją odzyskiwaliśmy, dzięki komu to się stało i kto w związku z tym jest naszym bohaterem, a kto nie jest. [...] jest to wiedza podstawowa, na której buduje się przyszłość każdego rozsądnego państwa, które chce być silne i w ogóle istnieć.

Podobnie ważną rolę spełnia kultura i literatura, dlatego trzeba ją poznać. To nie tak, że Sienkiewicz pisze trudnym językiem i w związku z tym omijamy go i zastępujemy go czymś innym, bardziej nowoczesnym. Trudno, on pisze trudnym językiem, ale może warto wiedzieć, że język polski był kiedyś inny i trzeba się z nim zapoznać, niekoniecznie trzeba nim mówić na co dzień (tamże).

Prezydent A. Duda stwierdził także, że

[...] ogromnym problemem jest „brak szkolnictwa zawodowego”. [...] części zawodów, które obecnie są uczzone w wyższych szkołach zawodowych, można z powodzeniem uczyć w szkołach średnich. [...] trzeba powiązać szkolnictwo zawodowe z lokalnym rynkiem pracy. W wielu sektorach brakuje nam dziś ludzi dobrze przygotowanych do wykonywania zawodów, które są niezbędne (tamże).

Padła też z ust prezydenta ocena stanu polskiego szkolnictwa i dotychczasowych reform:

– Mam wrażenie, że w Trzeciej Rzeczypospolitej dokonała się taka, jak to niektórzy nazywają, modernizacja imitacyjna polskiego systemu edukacji. Zostały podjęte pewne reformy, które okazały się nietrafione. Takie jest moje osobiste przekonanie i takich też wiele głosów słyszałem; pewnie nie wszyscy się z tym zgadzają, ale takich głosów jest bardzo wiele. [...] Błędem prezydent nazwał odejście od 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum i utworzenie gimnazjów – szkół, do których, [...] trafia młodzież w trudnym wieku i jest w nich anonimowa (tamże).

Resort edukacji poinformował z końcem sierpnia 2016 r., że „[...] rezygnuje z jednego z pomysłów: nie będzie przekształcania podstawówek w szkoły powszechne” (Wittenberg 2016). Było to pozorowanie rezygnacji z jakiegoś elementu reformy, chociaż wciąż szkoły podstawowe i gimnazja są szkołami powszechnymi. W art. 70 ust. 1 Konstytucji RP czytamy: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”. Natomiast art. 70 ust. 4 określa: „Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny [podkreśli. B.Ś.] i równy dostęp do wykształcenia”. Szkoła podstawowa i gimnazjum, podobnie jak obecna ośmioletnia szkoła podstawowa, są szkołami powszechnymi, bowiem każda osoba od 6. do 18. roku życia podlega obowiązkowi szkolnemu (wraz z obowiązkiem uczęszczania do przedszkola od 6. roku życia). Niezależnie zatem od struktury ustroju szkolnego, od podziału na różnego rodzaju placówki oraz czas trwania w nich obowiązkowej edukacji są one szkołami powszechnymi, ogólnodostępnymi. Natomiast nie były już szkołami powszechnymi szkoły ponadgimnazjalne, a obecnie szkoły ponadpodstawowe i branżowe, gdyż jest ich więcej niż jeden typ. Muszą one jednak zapewnić osobom do 18. roku życia bezpłatną możliwość uczenia się. Kandydaci do nich są zobowiązani do spełnienia warunków rekrutacyjnych do danego typu szkoły. Można też realizować obowiązek szkolny w systemie pozaszkolnym, np. w OHP.

Powszechna szkoła pojawiła się na ziemiach polskich po raz pierwszy w Księstwie Warszawskim w 1808 r., w zaborze pruskim w 1825 r., natomiast w Galicji w 1873 r. Po odzyskaniu niepodległości po I wojnie światowej na terenie

całej Polski wprowadzono powszechną, obowiązkową siedmioletnią szkołę. Hasło „szkoła powszechna” znajduje się w jakże dawno temu opublikowanej *Podręcznej Encyklopedji Pedagogicznej* w opracowaniu dr. Feliksa Kierskiego, której tom 1. ukazał się w 1923 r., zaś tom 2. w 1925 r. O szkole powszechnej pisze się tam jako o dążeniu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

[...] do utworzenia w całym państwie obowiązkowej 7-klasowej szkoły powszechnej o 7 nauczycielach, skupiającej młodzież w w. od lat 7–14. Do tego celu zasadniczego zmierzają zarządzenia i ustawy szkolne zarówno w dziedzinie prawno-administracyjnej organizacji szkolnictwa, jak i programu naukowego szkoły powszechnej. Okres przejściowy jednak między stanem faktycznym a przyszłym stanem idealnym, kiedy zrealizowana zostanie zasada powszechnego nauczania rozciąga się na długie lata z powodu 1) braku nauczycieli, 2) braku budynków szkolnych, 3) braku dostatecznych funduszy (Kierski 1925, s. 539–541).

We współczesnych słownikach pedagogicznych i leksykonach nie znalazło się pojęcie „szkoły powszechnej”, gdyż taka potrzeba nie zachodzi na skutek kilkudziesięcioletnich procesów utrwalania w polityce państwa zasady powszechności kształcenia. Ilekroć pojawiały się wnioski opozycji o wotum nieufności dla ministra edukacji czy krytykowano jego politykę jako szkodliwą dla dzieci, czy nawet społeczeństwa, głos zabierał premier rządu. To ostateczność, którą znają ze szkół niepokorni czy niedostosowani społecznie uczniowie, których nieudolny nauczyciel kieruje w swej bezradności do dyrektora szkoły. W przypadku polityki oświatowej mechanizm ten jest odwrotny. Zawsze, ilekroć jest źle, premier odwraca od tego uwagę, by społeczeństwo nie wierzyło w krytyczne sądy opozycji. W październiku 2016 r. po lawinie protestów różnych podmiotów, instytucji i organizacji oświatowych związanych z coraz bardziej stanowczo formułowaną decyzją o wprowadzeniu nowego (starego) ustroju szkolnego, wypowiedział się prezes PiS Jarosław Kaczyński:

Reforma jest potrzebna. Jest to przekonanie większości społeczeństwa i zdecydowanej większości ekspertów. Gimnazjum to był eksperyment, który się nie powiódł i trzeba wrócić do układu osiem i cztery. Bardzo ważne jest współdziałanie wszystkich środowisk. Nie chce nikogo o nic oskarżać, ale wydaje mi się, że to, co dzisiaj robi pan Broniarz, który jest wyraźnie zaangażowany politycznie, a nie tylko związkowo, ma służyć celom, które są poza oświatą (Kaczyński 2016).

Komitet Rady Ministrów skierował zatem z końcem października 2016 r. projekt ustawy reformującej edukację szkolną do administracyjnego już procedowania. Przyjęto nawet tzw. mapę drogową przygotowań do finalnej zmiany. Jak podał Departament Informacji i Promocji w MEN:

W ramach konsultacji społecznych i uzgodnień międzyresortowych otrzymaliśmy:

- opinie ze strony 13 ministrów oraz Kancelarii Prezesa Rady Ministrów i Rządowego Centrum Legislacji;
- 90 opinii od partnerów społecznych, w tym przede wszystkim od nauczycieli, rodziców oraz uczniów;

- 17 opinii od organów i instytucji państwowych;
 - ponad 2400 komentarzy od obywateli.
- Harmonogram dalszych prac nad projektami ustaw:
- 3 listopada – rozpatrzenie projektu ustaw przez Stały Komitet Rady Ministrów;
 - 8 listopada – rozpatrzenie ustaw przez Radę Ministrów;
 - listopad – przekazanie projektu ustaw do Sejmu;
 - listopad/grudzień – prace parlamentarne nad ustawami, skierowanie projektu ustaw do podpisu Prezydenta RP;
 - styczeń – wejście w życie ustaw (Reforma edukacji 2016).

10. Propagandowa afirmacja reformy oraz pozorowane debaty społeczne

MEN zaplanowało odbycie przez minister A. Zalewską we wszystkich województwach debat w uzgodnieniu z kuratorami oświaty i z udziałem... podległego jej grona urzędników nadzoru pedagogicznego. Narady z odpowiednio dobraną i wyselekcjonowaną politycznie publicznością, wśród której musieli być dyrektorzy przedszkoli i szkół jako nadzór pedagogiczny najniższego szczebla, sprowadzały się do poinformowania ich przez ekspertów MEN (było ich łącznie 1840, pracujących w 16 grupach tematycznych). Jak oświadczyła 12 lutego 2016 r. minister edukacji: „Chcemy, aby o reformie edukacji dyskutowała cała Polska. Tak szerokiej debaty jeszcze w Polsce nie było. Zanim przystąpimy do zmian systemu edukacji, chcemy wspólnie z obywatelami je przedyskutować i zaplanować” (MEN. Uczeń-rodzic-nauczyciel... 2016). Rolą debat nie było zatem wspólne zastanawianie się nad sensem ustrojowej reformy oświatowej, ale nad tzw. mapą drogową wprowadzania jej w życie.

Oto jak jedna z uczestniczek takiej debaty-konsultacji odsłoniła jej faktyczny przebieg:

Ludzie! O jakich konsultacjach i debatach z panią minister tu mowa. Byłam na takiej – tylko jedna wielka propaganda PiSu, pytania mogli zadawać tylko wybrani wcześniej szczęśliwcy (w liczbie 5 osób), żadnych pytań z sali, o dyskusji nie wspomnę. Na koniec jeszcze nauczyciele zostali wg mnie obrażeni – gdyż wg naszej pani minister jesteśmy jedyną grupą zawodową w Polsce, która się nie doksztalca. Ja osobiście mam 5 studiów podyplomowych, o innych szkoleniach i kursach nie wspomnę i nie uważam się za niedouka. Jak tak wyglądały inne debaty i konsultacje, to tylko „Boże chroń polską oświatę!” – a teraz trzeba powiedzieć – „chroń podstawówki!!!”. A zwalniani nauczyciele mają się przekwalifikować do uczenia przedmiotów zawodowych – to też słowa p. minister. Totalna żenada – tak wygląda dobra zmiana (mimka 2016).

Prezes Fundacji Rodzice w Szkole Wojciech Starzyński zorganizował w kwietniu 2016 r. w Sejmie konferencję z udziałem tzw. sił społeczno-politycznych poświęconą roli rodziców w szkole. Po 27 latach rozwoju ruchu autentycznego zaangażowania rodziców w szkolnictwie niepublicznym, które W. Starzyński zawsze reprezentował jako założyciel Społecznego Towarzystwa Oświatowego, włączył się on w rewolucję oświatową po stronie jej sprawców.

Analizując założenia tej konferencji, mogę stwierdzić, iż wprowadzono opinię publiczną w błąd stwierdzeniami, że w Warszawie miała miejsce I Ogólnopolska Konferencja Rad Rodziców z udziałem Minister Edukacji Narodowej, do Sejmu nie przyjechali bowiem reprezentanci wszystkich rad rodziców z Polski, gdyż musiałoby ich być ponad 24 tys. Nazywanie jej pierwszą konferencją z udziałem ministra edukacji narodowej, także jest nieprawdą, bo ministrowie SLD, AWS, PiS–Samoobrony–LPR, PO i PSL uwielbiali tego typu spotkania, twierdząc przy tym, że najważniejszym podmiotem w polskich przedszkolach i szkołach są rodzice. Każda z dotychczasowych ekip rządzących sukcesywnie ich natomiast marginalizowała i podejmowała decyzje wbrew ich oczekiwaniom i prawom. Na pewno była to I Ogólnopolska Konferencja z minister Anną Zalewską i z tą grupą organizatorów.

Nie jest prawdą, że rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania zgodnie z własnymi przekonaniami. Rolą państwa jest zapewnienie rodzicom warunków do swobodnego wyboru formuły i sposobu kształcenia swoich dzieci, ale odnosi się to do elit naszego społeczeństwa, o które troszczy się powyższa fundacja. Jeśli rodzice rzeczywiście chcą mieć swobodę wyboru, to muszą za nią zapłacić w sektorze oświaty niepublicznej. Szkolnictwo publiczne ma niewiele wspólnego z prawem do swobodnego wyboru szkoły, skoro utrzymano w nim rejonizację. Nie ma też racji Starzyński, twierdząc, że rada rodziców jest organem szkoły reprezentującym ogół rodziców i uczniów. W świetle ustawy o systemie oświaty to nie rada rodziców jest tym organem, który ma szerokie prerogatywy autentycznej współpracy i współsprawstwa, ale rada szkoły, która uwzględnia w procesie uspołecznienia szkoły – rodziców, nauczycieli i uczniów.

Rada rodziców nie jest suwerennym podmiotem społecznym w szkole, skoro w wyniku nowelizacji ustawy w 2007 r. MEN zastąpiło dobrowolność zrzeszania się rodziców w szkolnych radach rodziców, a więc i samostanowienia o kluczowych dla nich sprawach, które powinny być właściwie rozpatrywane przez grono pedagogiczne i administracyjne szkoły, obowiązkiem tworzenia tych rad. Tak więc rada rodziców stała się przedmiotem możliwej manipulacji, przedłużonym ramieniem władztwa, skoro podlega dyrektorowi szkoły. Dyrektor może, ale nie musi realizować jej uchwał. Wprowadza się w błąd opinię publiczną twierdzeniem, że w ramach ustawy rady rodziców zostały wyposażone w szereg istotnych kompetencji. Wystarczy zajrzeć do ustawy Prawo Oświatowe, by zobaczyć, że rady rodziców nie mają możliwości wyegzekwowania podjętych przez siebie uchwał od nadzoru szkolnego i od organu prowadzącego szkołę (*Meritum Prawo Oświatowe* 2018).

Z początkiem maja 2016 r. poproszona o wypowiedź na temat problemów finansowania oświaty publicznej minister A. Zalewska stwierdziła:

Finansowanie oświaty to jeden z kluczowych tematów w edukacji. Dlatego chciałabym wspólnie z Państwem zastanowić się, jak je dostosować do wymagań współczesnej szkoły. Musimy pomyśleć nad różnymi mechanizmami, np. by uniknąć dwuzmianowości w szkołach. Polska jest ewenementem na skalę europejską, bo dzieci chodzą u nas do szkoły na dwie zmiany (Zalewska 2016a).

Jest to o tyle ciekawy unik od zgłaszanych przez ZNP postulatów dotyczących podwyższenia nauczycielskich płac, że minister nie chce wprost przyznać, iż nie przewidziała w budżecie odpowiednich środków na ten cel. Natomiast pozorna troska o to, by nie było w szkołach lekcji na dwie zmiany, została zdemistyfikowana w 2019 r., kiedy to w wyniku reformy ustroju szkolnego do szkół średnich trafiły dwa roczniki: ponadgimnazjalny i po ósmej klasie szkoły podstawowej, co w niektórych szkołach wielkomiejskich doprowadziło nawet do zajęć na trzy zmiany.

Ponad 83 tys. zł zapłaciło MEN redakcjom za publikację listu Anny Zalewskiej w sprawie „dobrej zmiany”, natomiast 270 tys. wydano na spoty emitowane głównie w mediach państwowych. Na pakiety informacyjne o zmianach w szkolnictwie dla 27 520 szkół w kraju MEN wydało 121 636,60 zł netto (Skura 2018a, s. 3), na promocję reformy szkolnej – 632 tys. zł, na emisję spotów i materiałów informacyjno-promocyjnych w Telewizji Polskiej – 398 276,48 zł netto, zaś w Polskim Radiu – 49 600 zł netto. Reklama w prasie kosztowała MEN 67 669 zł netto, a w internecie – 118 tys. zł (Skura 2017e, s. 11).

Przy MEN została powołana przez A. Zalewską Rada Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej. Z końcem października jej członkowie wyrazili pełną akceptację dla projektowanej reformy szkolnictwa (Opinia do Projektu Ustawy Prawo Oświatowe 2016). Rada liczyła 32 członków wybranych spośród rekomendowanych ministerstwu przez kuratoria oświaty uczniów zaangażowanych w politykę państwa czy też wyrażających takie nią zainteresowanie. Nie wiemy, co się wydarzyło, że w miesiąc później część członków Rady wystosowała do prezydenta RP Andrzeja Dudy list otwarty, w którym wyraziła swoją dezakceptację dla reformy szkolnej (Aneks). Czy był to pozorowany ruch rzekomej otwartości MEN na polemiczne sądy, czy może rozłam w środowisku uczniowskim? Chyba jednak ta ostatnia hipoteza jest właściwa, skoro listu nie podpisał przewodniczący tej Rady.

Kampania propagandowa resortu edukacji była prowadzona z dużą intensywnością, przy nakładzie środków budżetowych i z udziałem mediów, a szczególnie przejętej przez prawicę telewizji publicznej. Na opracowanie podstaw programowych kształcenia ogólnego wydatkowano 875 tys. zł. W Ministerstwie Edukacji Narodowej uruchomiono ogólnopolską kampanię informacyjną pod hasłem: „Pokolenie Dobrej Szkoły”. Podkreślał to komunikat resortu edukacji:

Dziś o godz. 13.00 zostały wyemitowane spoty dotyczące reformy edukacji, które oficjalnie zainaugurowały kampanię informacyjną przygotowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na temat zmian w systemie oświaty. [...] Konwencja spotów przenosi uczniów do roku 2040, w którym już jako dorośli ludzie opowiadają o swoich sukcesach życiowych za sprawą zmian dokonanych w systemie edukacji (Pokolenie Dobrej Szkoły... 2017).

W spotach wcielający się w bogatych przedsiębiorców aktorzy mówią m.in.: „Dzięki branżowej szkole, jestem dziś stylistą wewnątrz aut luksusowych. [...] Dzięki podstawom programowania w szkole, jestem dziś właścicielem międzynarodowej firmy informatycznej, która tworzy rozwiązania dla całego świata i zmienia go na lepsze” (zma 2017).

Ministerstwo nie chciało ujawnić listy ekspertów, którzy pracowali nad podstawami programowymi kształcenia ogólnego i wychowania przedszkolnego. Do jej udostępnienia w trybie dostępu do informacji publicznej zmusił je Bogdan Stępień i uzyskane dane ujawnił na platformie własnego Instytutu Analiz Regionalnych (Stępień 2016). Okazało się, że grupa „ekspertów” liczyła ponad dwa tysiące osób. Mieli się czego wstydzić. Ekspersi Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przeprowadzili bowiem druzgocącą krytykę tych materiałów (Aneks), odnosząc się przy tym do opracowanego w 2011 r. *Paktu dla Szkoły* (Kłakówna, Kołodziej, Waligóra 2011). Jeszcze kilka lat wcześniej politycy PiS krytykowali polityków PO i PSL za to, że: ukrywali przed społeczeństwem dane na temat wydatkowanych środków na darmowy elementarz; nie rozliczyli oszustów odpowiedzialnych za przetargi sprzętu elektronicznego dla szkół; manipulowali wnioskami referendalnymi itd., by w końcu powtórzyć tę samą strategię.

Toruńscy socjolodzy – Andrzej Zybertowicz, Maciej Gurtowski i Radosław Sojak tak zbilansowali politykę rządów PO i PSL, nie dostrzegając tożsamy strategii działania afirmowanej przez siebie konserwatywnej formacji politycznej:

Dlaczego polskie państwo nie uczy się na błędach? Dlaczego kolejne rządy „wchodzą do tej samej wody”, chociaż ta kąpiel najwyraźniej nic nie daje? Skąd szaleństwo powtarzania tej samej ścieżki działań deklarowanych jako deregulacyjne, mimo iż nie prowadzi ona do oczekiwanych efektów? [...] Dlaczego władza polityczna w Polsce zachowuje się jak system-nie-uczący się? Wiele wskazuje jednak na to, iż państwo polskie w formie III RP ma nader ograniczone zdolności autoreformy. [...] Wygląda jakby w państwie rządzonej przez PO/PSL dominowali, ton nadawali politycy i urzędnicy, których podstawowym interesem jest dostarczanie formalnych i nieformalnych regulacji pasywnym grupom interesów (Zybertowicz, Sojak, Gurtowski 2015, s. 120).

Wojna propagandowa o konieczność wprowadzania radykalnej zmiany w szkolnictwie rozgorzała, gdy tylko rządzący dowiedzieli się o powołaniu przez opozycyjną Platformę Obywatelską tzw. gabinetu cieni, w którym minister edukacji mianowano Urszulę Augustyn. To posłanka, która dla możliwości pobierania dwóch pensji, została mianowana przez ówczesną premier Ewę Kopacz na pełnomocniczkę ds. bezpieczeństwa w szkołach, ale w istocie miała realizować zadania odwołanego wiceministra edukacji. Chyba ta decyzja nie spodobała się członkom jednej z frakcji partii opozycyjnej, skoro NIK wszczęła kontrolę w szkołach, a z opublikowanego w 2017 r. raportu „wiała grozą” (*Bezpieczeństwo i higiena w nauczaniu w szkołach publicznych* 2017).

NIK nie przeprowadziła kontroli w całym kraju, we wszystkich placówkach, tylko w wybranym regionie i zaledwie w sześćdziesięciu szkołach publicznych. Punktem odniesienia były złe wyniki pierwszej diagnozy dziesięciu szkół w 2014 r. Jak stwierdzono w raporcie, nie zapewniono wówczas bezpieczeństwa i higieny uczenia się, skoro plan zajęć dydaktycznych w szkołach tego nie gwarantował. Za stan destrukcji w sferze bezpieczeństwa i higieny odpowiadają wszystkie rządy od 1 września 1989 r., które kolejno przyczyniały się do usunięcia ze szkół: lekarzy, gabinetów dentystycznych, lekarskich, zlikwidowania badań profilaktycznych i diagnostycznych w zakresie różnego rodzaju

chorób dziecięcych. W wielu szkołach zamknięto stołówki (kuchnie szkolne), zaś papieru toaletowego i ciepłej wody w wielu szkołach wiejskich nie ma nadal. Pojawiła się w nich natomiast wszawica, szkarlatyna, próchnica, u dzieci stwierdza się wady kręgosłupa, zaburzenia wzroku, ruchu itp.

W okresie od 7 kwietnia do 5 lipca 2016 r. kontrolą objęto łącznie 60 szkół publicznych, tj. 30 szkół podstawowych i 30 gimnazjów w sześciu województwach: kujawsko-pomorskim, małopolskim, opolskim, podkarpackim, podlaskim i świętokrzyskim. Wyniki tej diagnozy są rzeczywiście porażające, ponieważ odzwierciedlają lekceważenie przez organy prowadzące i nadzór pedagogiczny spraw, za które ponoszą one pełną odpowiedzialność.

W żadnej ze skontrolowanych szkół nie zorganizowano uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny pracy umysłowej, tym samym nie zostały stworzone optymalne warunki do efektywnego przyswajania wiedzy. Również działania podejmowane w celu zapewnienia bezpiecznego i higienicznego pobytu uczniów w szkole nie były skuteczne (tamże, s. 7).

Plan zajęć był tworzony pod potrzeby nauczycieli, a nie higienę pracy umysłowej uczniów.

Tylko 33,3% skontrolowanych szkół zapewniło uczniom co najmniej dziesięciominutowe przerwy międzylekcyjne, zalecane przez Głównego Inspektora Sanitarnego. W pozostałych szkołach długość niektórych przerw wynosiła zaledwie pięć minut, co nie stwarzało warunków do wystarczającej regeneracji sił i uzyskania optymalnej efektywności pracy umysłowej. Było to szczególnie naganne w odniesieniu do przerw następujących po lekcji wychowania fizycznego (87,5% szkół, w których występowały przerwy pięciominutowe), gdyż utrudniało uczniom zachowanie higieny osobistej i mogło powodować niechęć do uczestnictwa w tego rodzaju zajęciach. Stwierdzono również przypadek wprowadzenia przerwy niespełna jednodominutowej, i to w sytuacji, gdy zajęcia odbywały się w trzech budynkach szkolnych, w tym w jednym oddalonym kilka minut drogi od budynku głównego (tamże).

Kiedy od września 2019 r. trzeba było uwzględnić w szkołach ponadpodstawowych dwa roczniki młodzieży, higiena psychiczna uczniów została całkowicie zlekceważona.

W 78,3% szkół objętych kontrolą część zajęć dydaktycznych odbywała się w pomieszczeniach, w których na jednego ucznia przypadła powierzchnia mniejsza niż 2 m², w tym – w przypadku 40,4% – nie przekraczała ona 1,5 m² (skrajnie nawet 1,1 m²). [...] nadmierne zagęszczenie klas nie sprzyja efektywnej pracy umysłowej oraz nie gwarantuje w pełni bezpieczeństwa przebywających w takich pomieszczeniach osób, na przykład w razie konieczności natychmiastowej ewakuacji; [...] Prawie wszystkie szkoły (95%) zorganizowały żywienie dla uczniów w formie kuchni, cateringu lub bufetu, z czego w przypadku aż 19,3% z nich wystąpiły nieprawidłowości w stanie higienicznosanitarnym. Niemal połowa szkół (29, tj. 48,3%), w których doszło łącznie do 211 wypadków, co stanowiło 54,4% zdarzeń odnotowanych we wszystkich skontrolowanych szkołach, nie była w pełni przygotowana do udzielenia pomocy przedlekarskiej – w wyniku zaniedbań osób odpowiedzialnych – apteczki pierwszej pomocy nie były właściwie wyposażone lub rozmieszczone. Aż w 28 szkołach w części apteczek ujawniono środki przeterminowane, w tym w 11 szkołach o pięć lat i więcej – skrajnie prawie o 17 lat. Na wyposażeniu części szkolnych apteczek – poza środkami niezbędnymi do udzielania pierwszej pomocy – znajdowały się również produkty lecznicze, pomimo iż nawet sytuacje nagłe nie uprawniają pracowników szkoły do podania uczniom leków (tamże, s. 8).

Znajdziemy w tym raporcie szereg uwag nagannych, które dotyczyły także braku zabezpieczenia szkolnych komputerów przed dostępem uczniów do niepożądanych treści internetowych, zbyt ciężkich plecaków, złej organizacji przerw międzylekcyjnych, niewłaściwej organizacji procesu kształcenia (zajęcia wymagające koncentracji – na ostatnich godzinach), zagrażający bezpieczeństwu stan podłóg sal gimnastycznych, korytarzy, schodów czy boisk szkolnych, prowadzenie zajęć wychowania fizycznego w miejscach do tego nieprzystosowanych itd. Informacja NIK jest zatem krytyczna wobec samorządów i dyrektorów szkół, ale zupełnie bezkrytyczna w stosunku do polityki oświatowej państwa, w tym zasad finansowania szkolnictwa publicznego. Na ten temat w raporcie nie ma *de facto* ani jednego zdania. Sprawia on wrażenie, jakby dla inspektorów NIK stan bezpieczeństwa i higieny naszych uczniów mógłby być lepszy, gdyby... był zgodny z normami. Tyle tylko, że do norm nie ma zabezpieczeń finansowych.



Ilustracja 5. Pisanki symbolizujące nauczycielski protest w okresie Wielkanocy

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 23.04.2019).

Środowisko władzy oczekiwało wsparcia dla reformy szkolnej również ze strony środowisk intelektualnych. W kwietniu 2017 r. ukazał się list otwarty środowisk prawicowych „List 100 – Poparcie dla dobrej zmiany w polskiej oświacie” (Aneks). Nie znalazł on jednak szczególnego oddźwięku, głównie dlatego, że nie podpisały go znaczące w środowisku akademickiej pedagogiki osoby, które

mogłyby uwiarygodnić edukacyjny sens cofnięcia ustroju szkolnego o ponad dwadzieścia lat. Jedyny w tym gronie profesor pedagogiki Aleksander Nalaskowski był przecież nie tylko zwolennikiem liberalnych przemian w polskim szkolnictwie, ale także twórcą znakomitego, ale niepublicznego liceum ogólnokształcącego (Nalaskowski 2017). Tymczasem reforma szkolna uderzyła nie tylko w szkolnictwo publiczne, w tym w elitarne już gimnazja, ale także zniweczyła osiągnięcia znakomicie kształcących przyszłe elity katolickich gimnazjów.

Rządzący wykorzystali stworzoną w 1994 r. przez SLD akcję propagandową w postaci organizowanego w Międzynarodowym Dniu Dziecka Parlamentu Dzieci i Młodzieży do wsparcia mającej wejść w życie reformy ustroju szkolnego. Dobór uczniów do Sejmu DiM był ideologicznie poprawny. Oto kilka najbardziej charakterystycznych komentarzy o młodzieży referujących w czasie obrad:

Trudno było nie poczuć przygnębienia oglądając obrady Sejmu Dzieci i Młodzieży pierwszego czerwca. Co bowiem zobaczyliśmy? Ciągłe powtarzane wezwania do zniszczenia Unii Europejskiej, porównywanie Brukseli do Moskwy z czasów ZSRR, darcie wydrukowanej na kartce papieru unijnej flagi (Majmurek 2017).

Dzieci i młodzież niczym papierek lakmusowy pokazują nastroje polityczne i podziały społeczne. Było to aż nadto widać podczas zorganizowanego w parlamencie Sejmu Dzieci i Młodzieży. Z ust młodych „polityków” padło wiele mocnych, a niekiedy nawet szokujących słów. Po parlamencie niosły się hasła: „precz z komuną!”, a przy wejściu... rekwirovano gwizdki i przeszukiwano dziecięce plecaki. Ale czy można się temu dziwić, skoro mentorów, od których dzieci mogły się uczyć takiego zachowania, w polskim Sejmie nie brakuje... (Broniarz 2017b).

Musimy sobie jasno powiedzieć. Dziś komuniści nie są czerwoni. Dziś komuniści są niebiescy – powiedział Michał Cywiński. Jego zdaniem, Unia Europejska musi być zniszczona, po czym porwał wydrukowaną na kartce flagę unijną. – Unia Europejska w swoich działaniach na przestrzeni kilku ostatnich lat zaczyna przypominać raczej rzeszę europejską – ocenił inny przemawiający (*Rekordy popularności...* 2017).

Młodych polityków powitała też sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Marzena Machałek. – Ten dzień to jest Wasze święto. To wy liderzy swoich społeczności jesteście zaangażowani, pracujecie i tworzyacie ważne sprawy. Myślę, że to zasłużona nagroda, że dzisiaj siedzicie w tym miejscu, w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej – podkreśliła (Sejm Dzieci i Młodzieży 2017).

W rok później, bo 1 czerwca 2018 r., ministerstwo odwołało organizację Sejmu Dzieci i Młodzieży z powodu rzekomych zagrożeń w sferze bezpieczeństwa. Kancelaria Sejmu przeniosła to posiedzenie na wrzesień, ale młodzież spotkała się w auli Uniwersytetu Warszawskiego, by jednak debatować na temat problemów edukacyjnych w jej szkołach.

Wraz z falą narastającego protestu nauczycieli przeciwko reformie szkolnej włączył się w debatę publiczną były minister edukacji Mirosław Handke, który postraszył minister Annę Zalewską postawieniem jej przed Trybunałem Stanu za to, że likwiduje gimnazja oraz przywraca ustrój szkolny sprzed 1999 r. (Handke 2017). Nauczyciele uzyskali tym samym duchowe wsparcie twórcy poprzedniej reformy. Pod koniec stycznia 2019 r. ukazał się raport z 2018 r. o stanie edukacji

pt. *Obszary edukacji wymagające zmian*, z rzekomo naukowych badań Karoliny i Tomasza Elbanowskich. Koszt diagnozy liczącej 90 stron maszynopisu wyniósł 2,38 mln zł. Jak się okazało, autorzy nie prowadzili własnych badań, ale dokonali wtórnej analizy badań, raportów z kontroli i sondaży opinii społecznej na temat reformy szkolnej. Redaktorzy tego materiału zaczynają od krytycznych wobec polityki oświatowej MEN stwierdzeń:

System edukacji w Polsce jest obciążony problemami wynikającymi z wieloletnich zaniedbań. Część z nich dziedziczona jest po czasach PRL, tak jak nauka w trybie zmianowym. W kolejnych latach nowe problemy pojawiły się wraz z przekazaniem oświaty samorządom. Zarzucono standardy obowiązujące w jeszcze w latach osiemdziesiątych w zakresie żywienia, dostępu do opieki medycznej a nawet w zakresie bezpieczeństwa uczniów (*Obszary edukacji...* 2018, s. 5).

Dopiero po tych tezach pojawia się część zatytułowana *Metodyka*, w której wyjaśnia się istotę tej publikacji:

Raport stanowi syntezę wniosków na temat najczęściej identyfikowanych problemów w obszarze edukacji w Polsce na przestrzeni przede wszystkim pięciu ostatnich lat. Oparty został na bogatej podstawie faktograficznej ze 150 raportów Najwyższej Izby Kontroli, Głównego Inspektoratu Sanitarnego, badań własnych samorządów, organizacji pozarządowych, instytucji naukowych takich jak Instytut Badań Edukacyjnych oraz sondaży opinii publicznej. Raport powstał w ramach projektu „Zmiany w systemie edukacji w Polsce odpowiedzią na oczekiwania społeczne i zmiany gospodarcze” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w partnerstwie z Fundacją Rzecznik Praw Rodziców (tamże, s. 6).

Jeszcze nie nastąpiła kumulacja roczników absolwentów gimnazjum i szkoły podstawowej, a tu wprost pisze się o tym, że w szkołach za rządów PiS ma miejsce:

Brak zgodności planów lekcji z normami higieny pracy jest problemem większości placówek. Według raportu NIK z 2017 r. w żadnej ze skontrolowanych szkół [60 szkół w sześciu województwach] nie zorganizowano uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny pracy umysłowej, tym samym nie zostały stworzone optymalne warunki do efektywnego przyswajania wiedzy (tamże, s. 10).

Minister Zalewska poznała skutki polityki oświatowej: „Nauka zmianowa radykalnie obniża jakość uczenia się, prowadząc do przemęczenia, a w konsekwencji do znacznego osłabienia możliwości koncentracji uwagi uczniów i niepełnego wykorzystania ich potencjału intelektualnego w czasie lekcji i wykonywania prac domowych” (tamże). Żle jest z żywieniem dzieci w szkołach. Minister nie zwraca uwagi na problemy szkodliwej zmianowości kształcenia i złego odżywiania dzieci przez firmy cateringowe, które dowożą zimne posiłki i na dodatek dostarczają „[...] żywność z oznakami zepsucia i po upływie terminu przydatności do spożycia” (tamże, s. 15). W województwie lubuskim w 2017 r. miały miejsce nieprawidłowości w stanie higienicznosanitarnym aż 19,3% szkół publicznych. Nie jest dobrze z kulturą fizyczną dzieci, skoro w ponad 12% szkół nie ma

sali gimnastycznej. „Nadal istnieją szkoły, w których nie ma przystosowanego miejsca do przebijania się przed WF-em” (tamże, s. 17). Uczniowie ćwiczą na korytarzach szkolnych. Autorzy tego metareportu przytaczają dane z 2010 czy z 2013 r., ale już nie sprawdzili, czy one jednak nie uległy zmianie. Wartość informacyjna przytaczanych danych jest nic niewarta. Odnotowano, że w niemal połowie szkół (48,3%), w których doszło łącznie do 211 wypadków, nie było kadr w pełni przygotowanych do udzielenia pomocy przedlekarskiej, a apteczki pierwszej pomocy nie były właściwie wyposażone lub rozmieszczone. „Aż w 28 szkołach w części apteczek ujawniono środki przeterminowane, w tym w 11 szkołach o pięć lat i więcej – skrajnie prawie o 17 lat” (tamże, s. 22).

Redaktorów tego metareportu musiało zaniepokoić, że „[...] w 78,3% skontrolowanych szkół objętych kontrolą część zajęć dydaktycznych odbywała się w pomieszczeniach, w których na jednego ucznia przypada powierzchnia mniejsza niż 2 m², w tym – w przypadku 40,4% – nie przekraczała ona 1,5 m² (skrajnie nawet 1,1 m²)” (tamże, s. 23–24), bowiem tę informację NIK powtórzyli dwukrotnie. Fatalnie wygląda stan sanitariatów szkolnych: ze względu na niesprawne urządzenia, brak papieru toaletowego, ręczników papierowych czy urządzeń do suszenia rąk itp. Do tego problem: „[...] niedostosowania wymiarów mebli do wzrostu uczniów pozostaje jednym z bardziej istotnych uchybień wykazywanych przez kontrole sanitarne” (tamże, s. 25).

Nie jest dobrze z procesem kształcenia i wychowania za tej kadencji, skoro rodzice i uczniowie nadal podnoszą problem niesprawiedliwości oceniania, a państwo Elbanowscy odkrywają prawidłowość: „Mimo egzaminów zewnętrznych ocena klasyfikacyjna nadal odgrywa istotną rolę, jeśli chodzi o rekrutację do gimnazjów oraz liceów” (tamże, s. 33). Ich zdaniem „edukacyjna wartość dodana (EWD) to cecha szkoły” (tamże, s. 33). Przywołują też sąd probabilistyczny lewackich autorów, że: „Elitarne szkoły mogą mieć tendencję do wywierania nacisku na rodziców dzieci z rejonu (które zobligowane są przyjąć) ze słabszymi wynikami, aby te ich dzieci tam nie aplikowały” [pisownia oryginalna – B.Ś.] (tamże, s. 40). Dużo uwagi poświęcono różnym dysfunkcjom w trakcie rekrutacji do przedszkoli i niedomaganiom infrastrukturalnym szkół z punktu widzenia potrzeb dzieci niepełnosprawnych. Pracujący z nimi nauczyciele mają trudności komunikacyjne i brakuje im koniecznych umiejętności. Powód jest dla nich oczywisty: „U podstaw takiego stanu rzeczy stoją ułomności systemu kształcenia nauczycieli. Studia pedagogiczne w ograniczonym stopniu poruszają zagadnienia pedagogiki specjalnej. Brakuje zajęć praktycznych z uczniami niepełnosprawnymi” (tamże, s. 53).

Elbanowscy wyrazili niezadowolenie z powodu braku demokracji w szkołach. Jak piszą:

Wyniki badań wykazały, że rady szkoły nie wpływają znacząco na demokratyzację szkolnego środowiska. Mimo to pozytywnie jest już samo uczestnictwo wspólne uczniów, rodziców i nauczycieli w organie demokratycznych zasad i współpracy. Wybory do rad szkół często pozorują tylko zasady demokracji. Powołanie rady szkoły rzadko jest inicjatywą oddolną, aktorów niemających władzy (np. rodziców). Udział rodziców, uczniów i nauczycieli w demokratycznych sposobach podejmowania

decyzji, skażony jest jeszcze „mentalnością homo sovieticus” – demokracja bez wartości, czyli skupienie się tylko „na samej procedurze jako gwarancie demokracji (tamże, s. 58).

Są też niezadowoleni z pseudosamorządności uczniowskiej. „Polska szkoła opiera się na modelu hierarchicznym, z bardzo silną władzą dyrekcji. W takim ułożeniu nie jest możliwe budowanie sprawstwa i wzmacnianie obywatelskości. W takiej rzeczywistości pasywni są nie tylko uczniowie, ale i inni aktorzy szkolnej rzeczywistości: np. nauczyciele czy rodzice” (tamże, s. 62). Autorzy raportu poświęcają też uwagę nauczycielom, ale ani słowem nie wspominają o ich niskich płacach.

Po zawieszeniu przez ZNP akcji strajkowej rząd uruchomił pozorowaną debatę na temat szkolnej edukacji, którą naprędce zorganizował bez określenia reguł i doboru ich uczestników. Ta formuła nie miała żadnych mechanizmów wykonawczych, egzekucyjnych wobec sprawujących władzę, bo jej celem było zapewnienie władzy propagandowego efektu dla podtrzymania fałszywego obrazu o jej rzekomej gotowości do wprowadzania zmian oraz przykrycia efektu niezakończonego sporu z nauczycielami, a nie tylko ze związkowcami reprezentowanymi przez członków ZNP i FZZ. „Okrągły stół o edukacji” był jedynie fasadą i okazał się kancianym prostokątem władzy, która – tak jak czynił to Edward Gierek w okresie PRL – organizowała spotkania naiwnych (w sensie posiadających szczerą chęć bycia wysłuchanymi), by podzielili się własnymi poglądami. Dla polskiej edukacji i władz resortu edukacji nic z tego nie wynikało. Nie powstał żaden dokument z tych dyskusji.

XXV Sejm Dzieci i Młodzieży obradujący 1 czerwca 2019 r. w Warszawie zaznaczył się wyjątkową skalą krytyki władzy na dotychczas niespotykaną skalę. W dyskusji młodych posłów nad treścią przygotowanej przez ich „władze” uchwały każdy z nich wypowiadał stanowisko będące lawinową krytyką rządu PiS i minister A. Zalewskiej. W ławach rządowych było pusto. Siedziało w nich kilku członków formacji władzy (wiceminister edukacji, szef IPN, Rzecznik Praw Dziecka). Musieli wysłuchać wygłaszanej przez młodzież bez ogródek prawdy. W wielu przypadkach wypowiedzi młodzieży były oklaskiwane na stojąco przez wszystkich posłów. Młodzież po raz pierwszy tak dogłębnie mówiła o następujących kwestiach:

- Sejm Dzieci i Młodzieży jest atrapą demokracji, bo uchwalane każdego roku stanowisko jest wyrzucane przez rządzących do kosza. Nikogo nie obchodziło i nie obchodzi to, co młodzi ludzie sądzą o Polsce, o władzy, o polityce, o szkole, o gospodarce, o środowisku itd. Cytuję z pamięci jednego z nich: „Dzisiejsza uchwała nie będzie miała żadnego znaczenia dla nas! Rządzących nie obchodzi nasz prawdziwy los”; inny zaś dodał: „Jesteśmy tylko pionkami na szachownicy polityków. Jesteśmy dla nich przynętą”.
- Po raz kolejny wykluczono młodzież z prawa do mówienia o tym, co jest aktualne, co jest dla niej najważniejsze, bo „rząd boi się naszego zdania”. Narzucono nam po raz kolejny debatę o tematyce historycznej, a nie

pozwolono na dyskutowanie o sprawach, które rząd zamiata pod dywan. „Tymczasem dla nas ważna jest nasza codzienność i nasza przyszłość” – mówił jeden z młodych posłów.

- Rząd nie potrafił negocjować z nauczycielami, których „użył do walki o władzę”; „zhańbiono nauczycielski zawód”. Mimo zapewnień MEN realia szkolne są inne. „Odebrano naszemu rocznikowi szanse na godną edukację. Anna Zalewska nas okłamała, mówiąc, że dla każdego znajdzie się miejsce w szkole jego wyboru. Godziny zajęć szkolnych są dla nas nieludzkie. Kłamała też w sprawie finansowania reformy, skoro subwencja wyniosła zaledwie 40%, a resztę musiały dopłacić samorządy”; trwoni się pieniądze na deformę szkolną i na programy socjalne.
- „Polska nie jest krajem tolerancyjnym, bowiem odchodzi się od okazywania szacunku osobom o odmiennej orientacji seksualnej. Musimy mieć prawo wyboru” – mówiła nastolatka. Konieczna jest tolerancja dla osób o innych poglądach.
- Jeden z posłów apelował do młodzieży: „Miejmy odwagę wychodzenia z tłumu. Decydujmy za siebie, szanujmy się nie ze względu na to, co posiadamy, jakie mamy cechy, ale ze względu na to, jacy jesteśmy”.
- Nauczanie historii w szkołach jest obciążone błędami. „Mamy dość uczenia się na pamięć jedynie dat wydarzeń historycznych. Żądamy prawa do krytycznej analizy przyczynowo-skutkowej zdarzeń historycznych, ale pod kątem ich znaczenia dla lepszego rozumienia realiów dzisiejszego świata”. Jak mówił jeden z posłów: „Bardziej interesuje mnie to, co nastąpi, niż to, co było”; inny poseł mówił o tym, że władza marginalizuje problemy globalnego ocieplenia i pytał: „Jaką przyszłość nam zaplanowaliście?”.
- Nie podobają się młodym liczne a nieprzemyślane, karygodne zmiany i reformy oświatowe. Nie akceptują głodowych pensji swoich nauczycieli. „Dlaczego nie możemy wzorować się na szkołach zachodnich?” – pytano. Skandaliczna była decyzja PiS o likwidacji gimnazjów. „Młodzież tego nie akceptuje!”.
- „Histeryczna reakcja władz politycznych państwa na krytykę oznacza słabość, a nie siłę tego rządu. Mamy dość eskalowania przez rząd nienawiści”.
- Wykrzyczeli z trybuny sejmowej kłamliwą propagandę TVP; mają dość dzielenia Polaków na „WY” i „ONI”, gdyż powinniśmy mówić o sobie w kategorii „MY”; nie można się tak nienawidzić. „Jak mamy siebie szanować, skoro dorośli, rządzący, politycy dają nam taki zły przykład?! Co za wzór dają nam posłowie? Oni są tu dla pieniędzy, władzy i apanaży, a nam się to nie podoba. Czas nienawiść zniszczyć w sobie”.
- Konstytucja III RP jest najważniejszym aktem prawa w Polsce, toteż apelowali do Prezydenta i rządu o jej przestrzeganie.
- Krytykowano też brak kultury politycznej w izbie sejmowej. Jak mówił Mateusz Syposz: „Nie wszyscy posłowie szanują to miejsce debat. Plują

na siebie! Nie głosują przyzwoicie, zgodnie z sumieniem i racją, tylko tak, jak każe im szef ich partii. Tu dzieli się Polskę na Polskę A i Polskę B". Apelował: „Przestańcie nas dzielić. Stop tej walce!”.

- Jeden z posłów, chyba politycznej przybudówki Partii KORWiN, twierdził, że 1 czerwca to jedyny dzień w roku, kiedy ta partia może zabrać publicznie głos. On także uważał, że przyjęta uchwała nie ma żadnej obligacji prawnej. Pytał: „Dlaczego nie rozmawiamy o tym, co dotyczy nas?” i ostrzegał, że „partia rządząca zbliża się do naszych domów”.
- „Każecie nam upamiętniać posłów na Sejm II RP, tymczasem – D. Matusek skierował te słowa do ławy rządowej – sami tworzycie nową odmianę socjalizmu! Wkrótce będziemy Grecją i Wenezuelą. Jesteśmy na skraju katastrofy ekonomicznej”, a poseł Szymon Jarski dopełnił: „PiS boi się głosu młodych! Nie możemy dać się uciszyć. Nie chcemy kraju nienawiści. Głos młodych ma być słyszalny”.
- Adrian Góra podobnie podkreślił fikcyjne zainteresowanie władzy uchwałami tego Sejmu: „Władza boi się młodych. Stosuje ohydłą propagandę w TVP. Zadłuża się Polskę, a ZUS okrada Polaków rękami formacji »Partia i Socjalizm«. Nie chcemy, by któraś z tych band jesienią zamknęła nam usta”.
- Były też wypowiedzi deklarujące zaangażowanie młodzieży w politykę. Młodzież czeka na jesienne wybory. Jak mówił Jakub Zdunek: „Chcemy włączyć się w budowę naszego państwa. Nie może tego czynić garstka ludzi za zamkniętymi drzwiami. Pozostała nam walka. Czy chcemy być rządzeni przez tyranów? Żyjemy w demokracji, więc podejmujemy trudne problemy”.

Po powyższej dyskusji przyszedł czas na część proceduralną, dotyczącą uchwalenia przez ten Sejm kolejno zgłoszonych poprawek do treści uchwały. Większość z nich przegłosowano na TAK, ale były też takie, które odrzucono. Zastanawiało mnie tylko jedno, a mianowicie: jak to jest z odpowiedzialnością młodzieży tak ostro krytykującej rząd, że do każdej poprawki Marszałek Sejmu Dzieci i Młodzieży podawał inną liczbę osób głosujących – a odnotowałem w kolejności głosowań: 340, 427, 441, 434, 440, 437, 437, 441, 442, 438, 444, 441 – skoro posłów było ponoć 450.

Jak podaje sejmowy informator: „To projekt edukacyjny, który ma kształtować postawy obywatelskie, szerzyć wśród młodzieży wiedzę o zasadach funkcjonowania polskiego Sejmu i demokracji parlamentarnej, a od kilku lat – także aktywizować młodych ludzi do działania na rzecz ich środowisk lokalnych” (*Posłowie Sejmu...*, 2019). W głównym wydaniu *Wiadomości TVP1* nie było żadnej wzmianki o tym wydarzeniu. Tak stało się po raz pierwszy od 25 lat. Zdaje się, że po raz pierwszy i ostatni młodzieży nie zamknęło ust... przynajmniej na sejmowej trybunie.

W czerwcu nowym ministrem edukacji został Dariusz Piontowski. Minister w żadnej mierze nie odniósł się do rozgoryczenia tegorocznych absolwentów szkół podstawowych i gimnazjów ani też do innych, jakże gorących problemów polskiej

oświaty. Mówił tak, jakby nic istotnego się w niej nie wydarzyło w ostatnich miesiącach. Nie wspomniał o problemach, które będzie musiał rozwiązywać. Strajk nauczycielski został jedynie zawieszony, a w rzeczywistości już trwa jego miękka – bo niewidoczna dla innych – forma strajku włoskiego. Dla ministra, jakby go w ogóle nie było. Rada Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej opublikowała w 2019 r. raport na temat samorządów uczniowskich (O samorządach uczniowskich 2019). Przyjrzyjmy się, jak młodzież potrafi opisać i ocenić stan funkcjonowania samorządności uczniowskiej.

Wprowadzenia do tej publikacji dokonali Jacek Kurzępa – poseł PiS VIII kadencji Sejmu, oraz Rzecznik Praw Dziecka – mgr Mikołaj Pawlak. Obaj wychwalali ów raport, bo i trudno spodziewać się od „swoich” polityków krytycznej analizy. Wystawili opinie także samym sobie. Szkoda, że jest on poznawczo niewiele wart, bo mając możliwość objęcia diagnozą tak dużej liczby szkół (ponad 5 tys.), można było przeprowadzić naprawdę wartościową diagnozę. Młodzi w następujący sposób sformułowali cele i założenia dokumentu: „Każdy projekt zaczyna się od określenia problemu oraz sformułowania celów, które stanowią fundament przedsięwzięcia” (tamże). Młodzieżowi doradcy pani A. Zalewskiej postanowili od początku pracy nad raportem, a więc od listopada 2018 r., udokumentować swoją analizą stan obecnej działalności samorządów uczniowskich w Polsce. Zależało im na tym, by poznać elementy dobrego funkcjonowania samorządów uczniowskich oraz te, które ich zdaniem wymagają jeszcze poprawy. Nie piszą jednak w tym raporcie o tym, jak powinien funkcjonować samorząd uczniowski, na czym polega jego dobro, a w czym przejawia się niewłaściwa czy niedostateczna aktywność. W MEN nikogo nie obchodzą standardy prowadzenia badań diagnostycznych, toteż młodzież została pozostawiona samej sobie. Diagnoza ma zatem potoczny, intuicyjny charakter.

Zapis w raporcie o rzekomej metodologii diagnozy jest dla afirmantów i realizatorów kompromitujący. Nie ma tu bowiem żadnej metodologii badań. Młodzi sporządzili dwie ankiety liczące kilkadziesiąt pytań, w większości zawierające pytania zamknięte, które skierowali do dwóch grup: opiekunów samorządów uczniowskich i członków zarządów samorządów uczniowskich. To błąd, bo chcąc się dowiedzieć, jak funkcjonuje jakaś społeczność, nie powinno się pytać o to jedynie pełniących role przywódcze. Pytanie o funkcjonowanie określonej organizacji społecznej jedynie przedstawicielej jej nadzoru (opiekunami są nauczyciele) i funkcjonariuszy jest niepełne i z tej racji także nierzetelne. Chyba, że interesuje nas tylko i wyłącznie samopoczucie nomenklatury społecznej.

Opiekunów samorządów pytano o ich współpracę z uczniami (formy, treści), o wybór ich samych jako opiekunów samorządu uczniowskiego, a także o współpracę samorządu uczniowskiego z innymi organami szkoły i z innymi organizacjami. Natomiast członków zarządów samorządów uczniowskich pytano o dotychczasowe dokonania samorządu uczniowskiego, problemy samorządu, wybory do Zarządu Samorządu Uczniowskiego, sposób działania samorządu uczniowskiego, współpracę samorządu uczniowskiego z dyrekcją i nauczycielami,

współpracę samorządu uczniowskiego z innymi organami oraz o cele i motywacje członków Zarządu Samorządu Uczniowskiego.

Z treści raportu wynika, że członków Rady Dzieci i Młodzieży przy ministrze interesowała banalna, potoczna wiedza na temat samorządów uczniowskich. W ministerstwie i wśród rekomendujących ten raport, stan wiedzy na ten temat jest, jaki jest. Z realiami funkcjonowania samorządów uczniowskich nie ma to jednak zbyt wiele wspólnego. O ile autorzy tej diagnozy pytali opiekunów samorządów uczniowskich o to, jak często są organizowane spotkania SU, o tyle funkcjonariuszy uczniowskich już o to nie pytali. Pytanie rozstrzygające: „Czy członkowie samorządu uczniowskiego są motywowani do działania przez Pana/Panią?” znajduje potwierdzenie u 99 proc. badanych opiekunów SU. Nie wiemy, na jakiej podstawie opiekunowie SU odpowiadali, w jakim stopniu członkowie SU znają swoje prawa i obowiązki określone w ustawie Prawo Oświatowe?

Badacze nie wiedzą nawet, czy ci respondenci sami znają te prawa i obowiązki, bo przecież tego nawet nie sprawdzili. Po co pytać opiekunów SU o to, w jakim stopniu SU ma realny wpływ na życie szkoły, skoro nie wiadomo, które sfery życia szkolnego są w ogóle przedmiotem aktywności samorządu uczniowskiego? Z tej diagnozy nie dowiemy się niczego konkretnego o funkcjonowaniu samorządów uczniowskich, bowiem „diagnostom” zależało jedynie na uzyskaniu stopnia poparcia (akceptacji) lub odrzucenia ogólnikowych sądów. Z uzyskanych danych pośrednio można wywnioskować, że samorzady nadal są ciałem fasadowym, pozbawionym podmiotowej sprawczości, koncentrującym się na realizacji adresowanych doń przez nauczycieli i dyrekcję szkoły zadań. Zamiast zapytać o to, jakich realnie zmian dokonał samorząd uczniowski w Statucie Szkoły, pytano o to, czy mają taką możliwość. Co wynika z danych, że 55 proc. funkcyjnych potwierdziło posiadanie takiej możliwości? Na pytanie: „Czy braliście udział w tworzeniu Regulaminu Samorządu Uczniowskiego?” aż 41 proc. zaprzeczyło. Było też pytanie: „Jak często Rada Samorządu Uczniowskiego spotyka się z przedstawicielami Rady Rodziców, Rady Pedagogicznej lub dyrekcją?”. Socjologdy i pedagogzy – z wyjątkiem pseudouczonych, których jest wielu wśród doktorów nauk społecznych – wiedzą, że nie należy tak formułować pytania, gdyż nie wiadomo, którego z organów dotyczy wskaźnik częstotliwości spotkań.

Opublikowane w tym raporcie wnioski i rekomendacje są banałami typu:

Funkcja aktywizacji młodzieży jest bardzo ważna. Jednak ze względu na potrzebę poczucia sprawczości przez uczniów warto zachęcić samorząd uczniowski do zwiększenia roli konsultacyjno-doradczej, która powinna być podstawową rolą samorządu uczniowskiego. Dzięki aktywnej działalności w samorządzie uczniowskim uczniowie nabywają praktyczną wiedzę w zakresie edukacji o samorządzie. Warto uświadamiać uczniów na temat bardzo istotnej roli, jaką pełnią. Opiekunowie samorządów uczniowskich oceniają pracę uczniów w większości pozytywnie. To praktyka, którą warto powielać i doceniać zaangażowanie uczniów. Ważne jest również wykorzystanie potencjału współpracy z samorządami uczniowskimi w innych szkołach (tamże, s. 30).

W metodologii badań określamy to mianem *wishful thinking*. Podobne wnioski wynikają z diagnozy funkcjonariuszy samorządów uczniowskich. Nikt

nawet nie dostrzega, że odpowiedzi na jedne pytania kwestionują wiarygodność odpowiedzi na inne. Nie o prawdę tu chodzi, tylko o sztukę dla sztuki, o jakiś wymierny dowód sensu działania Rady przy ministrze.

Konstruktor reformy szkolnej Andrzej Waśko z Uniwersytetu Jagiellońskiego podsumował w 2019 r. na łamach prawniczego czasopisma polityczne i ideologiczne powody oraz efekty zmian oświatowych (Waśko 2019b). Swoje podejście do zmian w szkolnictwie wyraża językiem publicystycznym, na poziomie zwykłej propagandy. Były sekretarz stanu, urzędujący w MEN od sierpnia do listopada w 2007 r., „dotknął” wówczas makropolityki w zarządzaniu oświatą i obecnie (2015–2019) kieruje nią niejako z „tylnego” miejsca. Można byłoby oczekiwać, że przez ten czas pozyska wiedzę naukową na temat rzeczywistego stanu polskiej edukacji i będzie się do niej odwoływał. Niestety tak się nie stało, skoro pisze o niej bez odwołań do realiów, wyników badań, stanu eksperckiej wiedzy na temat procesów kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. To bardzo wygodna postawa, bowiem pozwala kształtować fałszywą świadomość za pomocą mitów. Podejmę się zatem ich demistyfikacji:

1. „Po ośmiu latach przygotowań programowych rząd Prawa i Sprawiedliwości przeprowadził wielką reformę strukturalną i rozpoczął reformę programową szkolnictwa” (tamże, s. 143).

Rząd PiS nie przeprowadził żadnej wielkiej reformy, bowiem przywrócenie ustroju szkolnego do stanu sprzed 1999 r. nie jest reformą. Reforma musi wносить rzeczywiście nową zmianę strukturalną, programową czy metodyczną. Nic takiego w Polsce nie nastąpiło. Jak widać, mimo ośmiu lat przygotowań do tej deformy i czterech lat jej wprowadzania nadal nie dostosowano do niej zmian *curriculum*.

2. „Zgodnie z wolą społeczeństwa przywrócono obowiązek szkolny dla 7-latków, dając jednak możliwość posłania do szkoły dziecka 6-letniego, jeśli taka jest wola rodziców” (tamże, s. 143).

Rzeczywiście, przywrócono obowiązek szkolny dla 7-latków, nie biorąc jednak pod uwagę żadnych uwag merytorycznych dotyczących krytyki, nie tyle obniżenia przez poprzednią formację polityczną obowiązku szkolnego, ile błędnej realizacji tego procesu. Powrót nie stał się jakościowo nowym rozwiązaniem w naszym szkolnictwie.

3. „Można powiedzieć, że reforma strukturalna powiodła się i jest za nami, a reforma programowa się zaczęła i jesteśmy w jej trakcie” (tamże, s. 143).

Tym osądem autor kompromituje ekipę rządzącą. Przyznaje bowiem, że wprowadzenie zmian strukturalnych w szkolnictwie odbyło się bez równoczesnego a koniecznego wprowadzenia wraz z nimi zmian programowych. Inna rzecz, że to kompletna nieprawda, jakoby reforma strukturalna się powiodła. Nie potwierdza tego m.in. raport Najwyższej Izby Kontroli, no, ale może teraz jej nowy prezes wprowadzi erratę, bo w zakresie nieujawniania faktów ma duże sukcesy osobiste.

4. „Reforma edukacji została podjęta z powodu skumulowanych w ostatnich 20 latach problemów polskiego szkolnictwa, takich jak niska efektywność

nauczania, kryzys wychowawczej funkcji szkoły, plaga korepetycji, kryzys statusu nauczyciela itp.” (tamże).

To kolejny przykład demagogicznej oceny i powodów wprowadzenia deformy szkolnej. Ani A. Waśko, ani tym bardziej A. Zalewska jako była już minister edukacji nie przedstawili społeczeństwu polskiemu naukowych argumentów na temat problemów polskiego szkolnictwa i ich przejawów. Nawet socjolodzy z Uniwersytetu Jagiellońskiego nie potwierdzą rzekomego braku efektywności kształcenia i wychowania. O kryzysie statusu nauczycielskiego wiemy od 30 lat, a wiosną 2019 r. rząd PiS nie poradził sobie z zażegnaniem jego przyczyn.

5. „Dzięki zmianom, jakie nastąpiły po roku 2015, oświata nie wymaga już systemowych rewolucji. Udało się przywrócić polskiej szkole ramy organizacyjne, w których może ona skutecznie uczyć i wychowywać dobrych obywateli” (tamże, s. 143).

A. Waśko stosuje propagandową narrację, przyznając się do „rewolucyjnej” zmiany, chociaż jej poziom, zakres i jakość mają jedynie ideologiczny charakter.

6. „Z powodów politycznych jest ona [reforma – B.Ś.] jednak – obok reformy sądownictwa – najostrzej atakowaną reformą rządu Prawa i Sprawiedliwości. Żadnej chyba dziedzinie Dobrej Zmiany nie towarzyszyła w mediach opozycyjnych taka fala mistyfikacji. Mistyfikacji polegającej na tym – co widać było w czasie strajku nauczycieli – że przyczyny podjęcia reformy przez rząd PiS przedstawiano jako skutek tej reformy” (tamże, s. 143).

Mistyfikacją jest akurat powyższa teza. Tę nieudaną reformę krytykowały wszystkie środowiska w naszym kraju, także katolickie, bowiem zniszczono najlepiej funkcjonujące gimnazja (także katolickie). Deformę krytykowali merytorycznie naukowcy, w tym także profesorowie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz dydaktycy uniwersyteccy. Czeką zatem oświatę kontynuacja i doskonalenie praktyki ideologicznego sterowania szkolnictwem. Autor przyznaje w swoim tekście, że władza nie może pozwolić sobie „[...] na to, żeby nowe szanse, które stwarza, zostały zmarnowane” (tamże, s. 144) Tym samym programy kształcenia będą podporządkowane polityce Prawa i Sprawiedliwości, gdyż mają „służyć realizacji priorytetów polityki oświatowej”.

Zgodnie z nią ma zostać zwiększona liczba godzin z matematyki, zwiększona oferta konkursów przedmiotowych z nauk ścisłych, co pozwoli wyróżnić i wzmocnić najzdolniejszych uczniów, a władze położą nacisk na sport szkolny, by walczyć „[...] z otyłością i uzależnieniem od internetu” (tamże, s. 144). Oczywiście będzie też wychowanie patriotyczne zapewniające rozwój nowoczesnego, suwerennego społeczeństwa polskiego. Ma też zostać wzmocniony system oceny i dopuszczania do użytku szkolnego podręczników szkolnych, zmieni się także system awansu zawodowego nauczycieli. Powróci się do tego, co miało miejsce w PRL, a więc do trzystopniowego modelu awansu. W „[...] ostatecznym rachunku szkoła ma służyć narodowi i państwu” (tamże, s. 146). Jak to się ma do Konstytucji III RP i obowiązującej normy, że szkoła ma pełnić funkcję pomocniczą rodzinie?

Z projektu rozporządzenia ministra edukacji narodowej „Algorytm podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego na rok 2020” wynika, że nie będzie w niej znaczących podwyżek płac dla nauczycieli i pracowników oświaty publicznej. Przewiduje się kilka procent podwyżki wynikającej z współczynnika inflacji, a ta jest znacznie wyższa od prognozowanej. Wiceminister Kopeć stwierdził w jednym z wywiadów, że rząd gwarantuje 6-proc. podwyżkę dla nauczycieli w 2020 roku, zaś reszta jest kwestią negocjacji (Bugdański 2019). Wszystkie związki oświatowe zgłosiły roszczenie 15 proc. podwyżki płac w 2020 r.

W roku szkolnym 2019/2020 brakuje ok. 3 tysięcy nauczycieli. Samorządom brakuje pieniędzy na zrealizowanie podwyżek w 2019 r., zaś już sygnalizują brak w 2020 r. co najmniej 200 mln zł na pokrycie kosztów prowadzenia przedszkoli i szkół oraz innych publicznych placówek oświatowych. Przekazane mediom szacunki Związku Miast Polskich wskazują na to, że w latach 2018 i 2019 musiały one dopłacić do realizacji zadań oświatowych ok. 2,1 mld zł. Minister D. Piontkowski stwierdził, że samorządy „[...] mają coraz więcej pieniędzy z podatków PIT i CIT. – W ostatnich trzech latach samorządy zyskały na tym nawet kilkanaście miliardów złotych. [...] owszem, oświata kosztuje, ale to miasta nie chcą w nią inwestować. – Coś z tą polityką oświatową niektórych samorządów jest nie tak” (Słowik 2019). Minister edukacji już nie ukrywa swojej postawy wobec samorządów i nauczycieli w Polsce, kpiąc ze strajku włoskiego: „To, że część nauczycieli nie chce wyjeżdżać na wycieczki, to nie jest coś nowego. Pamiętam ze swojej praktyki, bo ponad 20 lat uczyłem w szkole, że zawsze była grupa nauczycieli, która na wycieczki nie wyjeżdżała. Czy wtedy był to też tzw. protest włoski?” (Piontkowski 2019).

11. Opór wobec kontrrewolucji oświatowej

Jeden z pierwszych w środowisku akademickim listów otwartych, jawnie opozycyjnych wobec planowanych reform oświatowych, a skierowany do premier Beaty Szydło i minister edukacji Anny Zalewskiej, przygotował Zespół Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (Aneks). Aby wydać merytoryczną opinię, przewodniczący Zespołu Tadeusz Pilch (b. wice-minister edukacji w rządzie SLD–PSL w latach 1993–1995, członek powołanej przez Katarzynę Hall – *de facto* fikcyjnej, bo nie podejmującej żadnych działań – Rady Edukacji Narodowej w latach 2008–2015) przeprowadził konsultacje wśród akademików z całego kraju zajmujących się badaniami środowisk społecznych, socjalizacyjnych, w tym także szkolnych. Dziennikarze opozycyjnej wobec władzy prasy, włączając się do debaty publicznej, cytowali fragmenty powyższego listu. Do tej pory jednak, przez prawie osiem lat, wspierali swoim przekazem błędnie wprowadzane obniżenie wieku obowiązku szkolnego, a także wydanie tzw. rządowego elementarza, który zaprzeczał profesjonalnej

pracy nad tak kluczowym dla alfabetyzacji podręcznikiem szkolnym¹. Do treści listu odniósł się członek Narodowej Rady Rozwoju przy Kancelarii Prezydenta RP profesor pedagogiki Aleksander Nalaskowski (Aneks).

Publicznie ogłaszane przez nową minister zamiary dotyczące zmian musiały się spotkać z oddolnym, także naukowym, rodzicielskim, nauczycielskim i politycznym oporem, były bowiem przedstawiane w tak ogólnikowy sposób, że w żadnej mierze nie odpowiadały zapowiadanemu przez rząd dialogowi ze społeczeństwem. Minister A. Zalewska rozpoczęła konsultacje od rozmów z „ekspertami” w osobach państwa Karoliny i Tomasza Elbanowskich, którzy w latach 2009–2015 uruchomili „rodzicielską rewolucję” przeciwko obniżeniu wieku obowiązku szkolnego (Elbanowscy 2015). Małżeństwo to po dojściu PiS do władzy zlikwidowało fundację „Ratuj Maluchy”, powołując do życia nową fundację – Rzecznik Praw Rodziców (Oświadczenie... 2015). W kolejnych latach reformy fundacja ta otrzymała w ramach resortowego konkursu pod nazwą „Zmiany w systemie edukacji w Polsce odpowiedzią na oczekiwania społeczne i zmiany gospodarcze” ponad dwumilionową dotację na przygotowanie raportu o stanie edukacji.

W debacie publicznej nie należało pomijać bezspornych dla polskiej oświaty faktów – decyzji podejmowanych przez polityków PO i PSL, by naprawiając system szkolny, nie popełnić tych samych błędów i nie powielać będących ich następstwem patologii. Protest powyższego Zespołu był jednak mało wiarygodnym ostrzeżeniem, skoro przewodniczący T. Pilch był wiceministrem edukacji narodowej w latach 90. XX w. za rządów SLD i PSL, a w okresie rządów PO i PSL, w 2008 r. został członkiem Rady Edukacji Narodowej. Ta zaś nigdy, także w sprawie obowiązku szkolnego dla sześciolatków, nie zajęła żadnego stanowiska i nie wystosowała do władz żadnego protestu, ekspertyzy czy projektów zmian. W 2014 r. odbył się niezwykle ważny Zjazd Pedagogów Społecznych, który przyjął bardzo krytyczne stanowisko w sprawie rujnującej polską edukację polityki oświatowej PO i PSL. List otwarty był zapewne nawiązaniem także do tamtego protestu.

Na list odpowiedziała minister A. Zalewska, zgadzając się z twierdzeniem pedagogów społecznych:

[...] współczesna pedagogika, a zatem szkoła, podkreśla indywidualny rozwój, uzdolnienia, możliwości i potrzeby każdego dziecka, a uspołecznienie szkoły i elastyczność rozwiązań

1 Fundacja Obywatelskiego Rozwoju, powołując się na zasadę transparentności, zwróciła się w 2014 r. do Centrum Usług Wspólnych o ujawnienie kosztów druku tzw. darmowego podręcznika, który wprowadziła minister edukacji. W związku z tym, że urząd odmówił tych danych, sprawa została skierowana do stołecznego Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego, w którym MEN przegrał na koszt podatnika. Sąd bowiem przyznał rację Fundacji i nakazał ujawnienie ceny druku. Jak zachowała się przegrana strona? Oczywiście odmówiła udostępnienia danych, zasłaniając się tajemnicą przedsiębiorstwa oraz powołując się na umowę (zawierającą klauzulę tajności) na druk zawartą z Kancelarią Premiera. Dopiero 24 czerwca 2015 r. ujawniono, że koszt wydania pełnego błędów (także ortograficznych) podręcznika wyniósł 15 mln złotych, <https://parezja.pl/ile-kosztowal-druk-darmowego-podrecznika-informacja-jest-tajna/> (dostęp: 29.12.2019).

systemowych jest zasadniczym wyzwaniem polskiej oświaty. [...] Ale należy też zaznaczyć, że stale zmieniające się potrzeby uczniów, rodziców oraz konieczność sprostania otaczającej rzeczywistości społecznej sprawiają, że żadnych rozwiązań systemowych nie można uznać za ostateczne. W Państwa opinii większość rodziców – ponad 78% – popiera spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci sześciolatek. Zatem ta większość dokona od września 2016 roku wyboru, ale zmienioną ustawą o systemie oświaty zabezpieczone zostaną potrzeby rodziców, którzy uznają, że edukację powinny rozpoczynać dzieci siedmioletnie [podkreśl. B.Ś.]. Przypominam, że jednym z najistotniejszych dokumentów regulujących kwestie organizacji kształcenia i wychowania dzieci w formach zapewniających im realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki jest ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zmianami). Zgodnie z przepisami wspomnianej ustawy, system oświaty zapewnia w szczególności:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się,
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form opieki dydaktycznej,
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny.

Za szczególnie ważną należy uznać rolę i wolę rodziców w procesie kształcenia dzieci [podkreśl. B.Ś.]. W przypadku obniżenia wieku obowiązku szkolnego od szóstego roku życia ta wola i rola rodziców nie była respektowana w należyty sposób. W związku z powyższym zakres zmian w ustawie o systemie oświaty uwzględnił zdanie rodziców, którzy protestowali przeciwko obniżeniu wieku szkolnego, podpisując się pod obywatelskimi projektami ustaw przywracających obowiązek szkolny od 7 roku życia. Protesty te rodzice wyrażali w roku 2012 i 2015. Swoje stanowisko rodzice wyrazili także we wniosku o referendum edukacyjne w 2013 r. [...] Pragnę zauważyć, że protestując przeciwko obniżeniu wieku obowiązku szkolnego rodzice i specjaliści zwracali uwagę przede wszystkim na:

- emocjonalne problemy dziecka,
- nieprzygotowanie infrastruktury części szkół na przyjęcie 6-latków,
- oparcie dużej części pracy dydaktycznej z 6-latkami na pakietach edukacyjnych i podręcznikach, wymuszającej długotrwałe siedzenie przy stolikach,
- niedostosowanie opieki świetlicowej do potrzeb emocjonalnych młodszych dzieci (Zalewska 2016b).

Minister zapewniła pedagogów społecznych, że dzieci nie będą pozbawione dostępu do edukacji, a także, że zwróci się do swoich pracowników MEN o większą przejrzystość działań, by nie rodziły one nieporozumień czy oporu w społeczeństwie.

Rada Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego przyjęła 15 grudnia 2015 r. uchwałę, którą postanowiła zapoczątkować ogólnopolską debatę na temat planowanych przez resort edukacji reform oświatowych. W wydziałowej debacie wzięło udział ponad 200 osób, w tym wielu studentów, którzy wymienili ze sobą argumenty, a wypracowane stanowisko przyjęła większość Rady Wydziału Pedagogicznego UW. Zdaniem władz tej jednostki było ono apolityczne, gdyż nie odwoływało się do walki między partiami politycznymi i miało służyć oświacie jako dobru wspólnemu. W okresie minionych rządów powyższa Rada Wydziału nie zajęła żadnego stanowiska w sprawie wdrażanych przez PO i PSL reform, i to mimo licznych protestów nauczycielskich i rodzicielskich. Może stało się tak dlatego, że niektórzy z pracowników tego wydziału byli etatowo lub ekspercko zaangażowani w ówczesne zmiany. Kiedy role się odwróciły, postanowili powrócić do dyskursu publicznego z argumentacją, która

zapewne legła u podstaw postulowanych przez rząd zmian. Nie miało to już jednak żadnego znaczenia. Stanowisko zostało przekazane wszystkim ośrodkom akademickiej pedagogiki w naszym kraju (Aneks).

Episkopat Polski wyraził sprzeciw wobec projektu wyeliminowania z systemu szkolnego gimnazjów. Takim posunięciem zrujnowano by elitarny poziom kształcenia w katolickich gimnazjach, wypracowane przez kilkanaście lat tradycję i doświadczenia, które wcale nie mają korzeni w reformie M. Handkego, ale sięgają czasów II RP. Niepubliczne a wyznaniowe gimnazja zyskały na tym, że mogły wprowadzić i przywrócić do programów oraz metodyki kształcenia rozwiązania, które wpisują się w edukację przyszłych elit polskiego państwa. Dotyczy to także najlepszych publicznych gimnazjów w ośrodkach wielkomiejskich. ZNP uruchomiło akcję „Razem dla gimnazjum”, kierując apel do środowiska oświatowego o stabilizację w ustroju szkolnym. Wskazano w nim, że gimnazja należy doskonalić, a nie likwidować (Aneks).

Klub Jagielloński poparł w sieci internetowej twórców strony www.demagog.org.pl, na której miano kontrolować wypowiedzi polityków, a tym samym ujawniać demagogię przedstawicieli partii władzy. Platforma powstała z inicjatywy międzynarodowej, była już bowiem realizowana w kilku państwach postsocjalistycznych, a mianowicie w Czechach, na Słowacji i na Węgrzech. Celem publikowania w sieci wypowiedzi rządzących jest zatem wykazanie nieprawdy lub też ewidentnej sprzeczności z ich wcześniejszymi opiniami na określony temat.

24 listopada 2015 r. Anna Zalewska wypowiedziała się o reformie szkolnictwa z 1999 r. na antenie Radia ZET, gdzie była gościem Moniki Olejnik, tak uzasadniając powołanie gimnazjów: „[...] od lat 90. budujemy ten system, w dodatku uwaga! bez konsultacji społecznych prowadzonych przez ministra” (Zalewska 2015b). Teza ta była jednak fałszywa, gdyż Mirosław Handke przez dwa lata swoich rządów konsultował wszystkie zmiany ustrojowe oświaty. Na dowód zamieszczono skan tzw. pomarańczowej książeczki, która zawierała koncepcję wstępną Reformy Systemu Edukacji, gdzie można było przeczytać: „Przedstawiamy do konsultacji założenia reformy systemu edukacji. Oczekujemy, iż w najbliższych tygodniach dojdzie do wielu publicznych debat na temat przedłożonych propozycji. Chcemy, aby ów szeroki dialog był podstawą spójnego, przejrzystego, akceptowalnego modelu polskiej edukacji...” (Zalewska 2015b).

Monika Olejnik przypomniała A. Zalewskiej, że to Prawo i Sprawiedliwość 10 lat temu miało w swoim programie wyborczym rozpoczynanie szkoły podstawowej od szóstego roku życia (Zalewska 2015a). Za demagogiczne uznano również stwierdzenie min. A. Zalewskiej jakoby to Finlandia miała najlepsze wyniki edukacyjne we wszystkich możliwych badaniach (Zalewska 2015c). Inna rzecz, że urzędnicy z doby wprowadzania reformy M. Handkego byli karani za formułowanie sądów krytycznych wobec władz resortu (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak [red.] 2008). Krytyczne stanowisko wobec planowanej likwidacji gimnazjów przedstawiło także najliczniejsze w kraju Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, które skupia kilka tysięcy dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek oświatowych. Zwróciło przede wszystkim uwagę

na potencjalne negatywne konsekwencje zmiany ustroju szkolnego. Niestety, wszystkie się potwierdziły (Aneks).

Krzysztof Konarzewski, jako ekspert-naukowiec prowadzący badania w zakresie makropolityki oświatowej, niezwykle trafnie merytorycznie krytykował projekt likwidacji gimnazjów:

Najkrócej można powiedzieć, że jest to koncepcja postępu przez regres, czyli coś logicznie i merytorycznie bezsensownego. Kiedy tworzyliśmy gimnazja, były poważne powody, żeby to zrobić. Jednym z nich było zwiększenie szansy dla młodzieży ze wsi i małych miast na dobre wykształcenie. Innym to, żeby w jednej szkole nie uczyły się 7-latki i 14-latki. W takiej szkole bezpieczeństwo i praca wychowawcza kuleją. [...] Narzekanie nauczycieli na uczniów nie może być argumentem za reformą ustroju szkolnego. To tak, jakby lekarze domagali się zmian w służbie zdrowia, bo przychodzą do nich coraz bardziej chorzy pacjenci. Rozwój społeczny dokonuje się dzięki inteligentnemu rozwiązywaniu bieżących, konkretnych problemów, a nie robieniu wielkiej rewolucji co 15 lat. [...] nie ma żadnych poważnych danych empirycznych, które by świadczyły, że gimnazjum się nie sprawdziło. Podejrzewam, że szkolnictwo stało się terenem walki politycznej (Konarzewski 2015).

W kwietniu 2016 r. naukowcy skupieni przy Sekcji Polityki Oświatowej KNP PAN (Dorota Klus-Stańska, Marzenna Zaorska i Radosław Nawrocki) przygotowali dla MEN w ramach konsultacji ekspertyzę, która okazała się druzgocąca dla przygotowanej przez resort charakterystyki II stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym (dla poziomów kształcenia w klasach 1–8, które zostały ujęte w projektach rozporządzeń MEN), a także charakterystyki II stopnia PRK typowych dla kwalifikacji o charakterze ogólnym (poziom kształcenia w klasach 1–4 liceów ogólnokształcących i po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie klas 4–5 w szkołach branżowych) (Aneks).

7 maja 2016 r. odbył się w Warszawie, pod hasłem „Nauczyciele dla demokracji”, marsz protestacyjny nauczycieli, którzy postanowili zmanifestować



Ilustracja 6. Plakat wzywający rodziców do udziału w proteście przeciwko planowanej likwidacji gimnazjów

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 16.12.2016).

swój sprzeciw wobec planowanych przez minister A. Zalewską zmian w systemie szkolnym oraz łamania demokratycznych standardów. „Było to ponoć jedno z największych w ostatnich latach zgromadzeń protestacyjnych środowiska nauczycielskiego, bo skupiło od 45 do 240 tys. osób (szacunkowe dane są rozbieżne)” (Wojciechowska 2016, s. 4–5). W Toruniu, w dniu ogłoszenia przez minister Zalewską założeń reformy, odbyła się pikietą ZNP przeciwko pozorowaniu przez resort debaty nad zmianami w edukacji.

Z końcem wakacji 2016 r. na portalu petycje.pl zostało zarejestrowanych prawie 14 tys. podpisów w obronie polskiej szkoły. Jej inicjatorem był ZNP, ale – jeśli wczytamy się w treść komentarzy – to przekonamy się, że ich autorami są nie tylko nauczyciele, działacze ZNP, a więc przedstawiciele oczywistej opozycji wobec rządu czy beneficjenci różnych form wsparcia finansowego w okresie rządów PO i PSL, ale także rodzice, dziadkowie, obywatele spoza zawodu nauczycielskiego. Treść zamieszczonej 14 lipca 2016 r. petycji jest krótka:

Przedstawione 27 czerwca 2016 r. przez minister edukacji Annę Zalewską „nowe” rozwiązania w edukacji oznaczają powrót do systemu sprzed 1999 roku, zupełnie nieodpowiadającego współczesnemu rozwojowi cywilizacyjnemu. My, jako rodzice, nauczyciele, samorządowcy, osoby, którym leży na sercu dobro dzieci, nie możemy wyrazić na to zgody! Jeżeli chcemy szkoły prawdziwie samorządnej, wolnej od indoktrynacji, musimy połączyć siły, pokazać nasz sprzeciw, zablokować działania szkodliwe, podyktowane wyłącznie politycznymi przesłankami!

Zamiast doskonalić obecny system oświaty, Ministerstwo Edukacji Narodowej, bez żadnych konsultacji, ignorując wyniki badań międzynarodowych, świadczących o wysokich osiągnięciach edukacyjnych polskich uczniów, postanowiło zburzyć struktury szkolnictwa. Zostawmy strukturę systemu oświaty w spokoju. Zaczniemy ten system wspierać i racjonalnie doskonalić, zamiast go burzyć. Będzie to dobra zmiana dla Ucznia, Rodzica, Nauczyciela, a także wszystkich osób i instytucji związanych z oświatą. BRONIMY POLSKIEJ SZKOŁY PRZED CHAOSEM! (Petycja w obronie polskiej szkoły 2016).

Misją portalu petycje.pl jest wzmacnianie ruchów obywatelskich czy osób troszczących się o dobro wspólne. „Petycje są publikowane w mediach każdego dnia, więc stworzenie petycji jest świetnym sposobem na zwrócenie uwagi opinii publicznej i organów decyzyjnych”. Nic nie wskazuje na to, by kierownictwo MEN liczyło się z tą petycją. Inna rzecz, że ok. 10 proc. sygnatariuszy tej petycji ukryło swoje dane identyfikacyjne. Świadczy to o ich braku zaufania i niskim poziomie dzielności.

W sierpniu 2016 r. został opublikowany list otwarty nauczycieli historii przeciwko manipulowaniu przez minister Annę Zalewską najnowszą historią Polski. Był on następstwem publicznej wypowiedzi minister, która 13 lipca 2016 r. w programie TVN24 *Kropka nad i* u Moniki Olejnik na pytanie o to, kto zabił Żydów w Jedwabnem i w czasie pogromu kieleckiego, nie chciała przyznać, że byli to Polacy. Unikała rzeczowej odpowiedzi. W liście otwartym nauczyciele napisali m.in.: „My, nauczyciele wykonujący zawód zaufania społecznego, jesteśmy głęboko poruszeni i zaniepokojeni publicznymi wystąpieniami wysokiej rangi urzędników państwowych o wojennych i powojennych wydarzeniach z historii Polski” (Suchecka 2016, s. 5). Także pod koniec sierpnia zawiązała się koalicja pod

nazwą „Nie dla chaosu w szkole”, którą tworzyły organizacje, instytuty oświatowe, ruchy społeczne, rodzice i nauczyciele oponujący przeciwko reformie edukacji: Obywatele dla Edukacji, Przestrzeń dla Edukacji, Stowarzyszenie Rodzice dla Edukacji, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Krajowe Forum Oświaty Niepublicznej, Komitet Obrony Demokracji, Społeczny Monitor Edukacji Evidence Institute i ZNP (*Powstała koalicja* 2016, s. 3).

W dniu rozpoczęcia roku szkolnego 2015/2016 przeciwko planowanej reformie protestowało przed gmachem MEN ok. 300 tys. osób. Inicjatorami tego protestu był ZNP, Komitet Obrony Demokracji i kilkanaście organizacji pozarządowych. Z początkiem października 2016 r., przez podlegający MEN Instytut Badań Edukacyjnych został upowszechniony „List protestacyjny wobec polityki reform ustrojowych w szkolnictwie”. Kilkudziesięciu naukowców, w dużej mierze powiązanych z sobą w ostatnich latach, ogłosiło protest przeciwko założeniom reformy ustrojowej szkolnictwa w wydaniu minister Anny Zalewskiej. Sygnatariusze listu w okresie poprzedniej koalicji rządowej PO–PSL prowadzili w różnym zakresie badania naukowe, oświatowe, diagnostyczne czy ewaluacyjne nad edukacją, toteż mogliby wspólnymi siłami wydać nowy raport o stanie kształcenia i wychowania w polskiej szkole. Opublikowanie ich listu w dniu 7 października 2016 r. przez „Gazetę Wyborczą” zostało poprzedzone materiałem publicystycznym w TVN24 w programie *Czarno na Białym*. Stanowiło to grunt pod zapowiedzianą na dzień 10 października akcją protestacyjną Związku Nauczycielstwa Polskiego. Po fali protestów obywateli przeciwko rozpatrywanemu a odrzuconemu przez Sejm obywatelskiemu projektowi ustawy antyaborcyjnej, ujawnił się kolejny ruch oburzonych, zaniepokojonych czy niezadowolonych z tzw. dobrej zmiany w edukacji.

Autorzy listu, będący przedstawicielami różnych dyscyplin, którzy popierali błędne decyzje poprzednich rządów, oraz wszyscy ministrowie rujnujący proces demokratyzacji szkolnictwa w Polsce, formułując krytykę, zaproponowali jedynie odsunięcie tej zmiany w czasie. Jeżeli bowiem uważali, że nie należy likwidować gimnazjów, pisząc: „Szczególnie niepokoi nas likwidacja gimnazjów, które po wielu latach ciężkiej pracy kadry nauczycielskiej i zaangażowania samorządów stały się ważnym elementem polskiej oświaty. Nie widzimy podstaw w wynikach badań naukowych dla tej decyzji” (List protestacyjny IBE wobec polityki reform ustrojowych w szkolnictwie – Aneks), to ich wniosek o wydłużenie procesu konsultacji był absurdalny. Doskonale przecież wiedzieli, że władza, podobnie jak i część twórców poprzednich rozwiązań, nie zmieni swojej decyzji mimo braku powszechnego poparcia społecznego.

10 października 2016 r. w 16 województwach miały miejsce pikety ZNP, zaś w tydzień później Zarząd Główny ZNP rozpoczął ogólnopolską akcję protestacyjną z powodu: „demontażu systemu oświaty; groźby wielotysięcznych zwolnień w oświacie; braku wzrostu nakładów finansowych państwa na edukację (brak podwyżek płac pracowników oświaty)” (DK 2017, s. 7). Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w październiku 2016 r. skierował do minister edukacji list o powstrzymanie reformy edukacji oraz o podjęcie rzeczywistej debaty z udziałem

naukowców na temat sensu projektowanych zmian. Także Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak wystosował prośbę do MEN, by wszelkie zmiany dotyczące ustroju szkolnego były przeprowadzane z rozwagą oraz w tempie umożliwiającym dokonanie pogłębionej analizy skutków proponowanych rozwiązań. 16 listopada 2016 r. oławski oddział ZNP wystosował Apel do Posłów i Senatorów Rzeczypospolitej w imieniu uczestników debaty pod hasłem „W obronie polskiej szkoły”: nauczycieli, rodziców, szkolnych pracowników niepedagogicznych, związkowców w Oławie: „My, zebrani w Oławie na debacie w obronie polskiej szkoły [...] apelujemy do Państwa o wypełnienie słów ślubowania poselskiego mówiących o »czynieniu wszystkiego dla pomyślności Ojczyzny i dobra obywateli« i powstrzymanie rujnującej polski system edukacji reformy minister Anny Zalewskiej. [...]” (Apel do Posłów i Senatorów RP 2016, s. 14).

Nadchodząca zima zapowiadała się mroźnie w polityce oświatowej III RP. Nauczycielskie związki zawodowe, z wyłączeniem Komisji Oświatowej NSZZ „Solidarność”, zapowiadały akcję strajkową. Wolny Związek Zawodowy „Solidarność-Oświata” domagał się od minister edukacji wycofania projektu reformy ustrojowej szkolnictwa. Podobnie nerwowo reagował nań Związek Nauczycielstwa Polskiego. Nauczyciele, w tym związkowcy, mieli już dość uzależniania zmian w zarządzaniu oświatą od partyjnych interesów i ambicji władzy, które są narzucane społecznościom szkolnym i rodzicom uczniów wbrew ich oczekiwaniom, potrzebom i akceptacji. Nie chciano wierzyć w publiczne zapewnienia władzy, że:

- większość społeczeństwa nie chce gimnazjów...
- realizujemy obietnicę przedwyborczą...
- reforma jest bardzo dobrze przygotowana...
- rząd zabezpieczył środki finansowe na realizację reformy...
- żaden nauczyciel nie straci pracy...
- reforma została poprzedzona szeroką debatą i ogólnokrajowymi konsultacjami...
- opozycja nie miała czasu analizować własnych badań. Niech wejdzie na stronę IBE i się doksztalci...
- były minister Handke bronił gimnazjów, mimo że reforma się nie udała...
- samorządy powiatowe nie zgodziły się na odebranie im szkół ponadgimnazjalnych, gdyż one same by zbankrutowały... Nie można zatem łączyć gimnazjów z liceami...
- licea ogólnokształcące w ogóle nie uczyły [sic!]. To są półtoraroczne szkoły przygotowania do matury...
- nowe podstawy programowe, które po raz pierwszy widzą [sic!], że trzeba kształcić ogólnie... „O podstawach programowych rozmawiamy po cichu od lutego, w soboty i niedziele...”
- prezes Broniarz zlikwidował WSP ZNP i zostawił 400 studentów na lodzie, więc niech nie krytykuje reformy edukacji...
- we Wrocławiu była protestująca garstka związkowców, a nie wszyscy nauczyciele. To KOD, który rozdawał gazetki...

- od 16 lat jest edukacja seksualna w szkołach. Jeżeli jest potrzeba, to rodzice deklarują zajęcia z tego zakresu i dziecko ma do niej dostęp [podkreśl. B.Ś.] (Zalewska 2016c).



Ilustracja 7. Mem wyrażający rozczarowanie wprowadzeniem przez Sejm ustawy reformującej ustrój szkolny

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 15.12.2016).

19 grudnia 2016 r. odbyła się przed Pałacem Prezydenckim pikietą ZNP, której 30 tys. uczestników oczekiwało zawetowania przez prezydenta ustawy o reformie oświaty. Na ręce prezydenta przekazano ponad 250 tys. podpisów osób, które poparły wniosek ZNP w obronie obecnego ustroju szkolnego gimnazjów oraz wniosek o rozpoznanie referendum w sprawie reformy. Prezydent jednak tę ustawę podpisał. W związku z tym w marcu 2017 r. zawiązuje się Krajowy Komitet Koordynujący Akcją Protestacyjną Rodziców. W skład Komitetu wchodzi: koalicja „NIE dla chaosu w szkole”, ruch Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji, Forum Rad Rodziców, Zielonogórskie Forum Rodziców i Rad Rodziców, Inicjatywa Rodziców Zatrzymać Edukację, Krajowe Porozumienie Rodziców i Rad Rodziców, żądając natychmiastowego uchylecia ustaw wprowadzających reformę edukacji i aktów wykonawczych do niej. Inicjowane są kolejne akcje protestacyjne: 10 marca 2017 r. – marsz w Warszawie pod siedzibą MEN, a 22 kwietnia 2017 r. – kolejne manifestacje w miastach wojewódzkich. ZNP ogłasza akcję strajkową, w ramach której nauczyciele przychodzą do szkoły, ale nie pracują. Akcję podjęło ok. 45 proc. wszystkich placówek publicznej oświaty, a więc przedszkola i szkoły. Żądania nauczycieli dotyczyły:

- 1) zagwarantowania miejsc pracy. „[...] w ciągu pięciu lat reforma edukacji może spowodować zwolnienia, dlatego żądamy niedokonywania wypowiedzeń stosunków pracy do 2022 roku”;
- 2) podwyższenia statusu zawodowego. „Domagamy się wzrostu wynagrodzenia, bo od pięciu lat nie było podwyżek w oświacie. Sytuacja może się jeszcze pogorszyć, ponieważ ministerstwo edukacji proponuje likwidację tzw. średnich wynagrodzeń i niektórych dodatków. Być może czeka nas obniżka płac”;
- 3) utrzymania warunków pracy i płacy. „W wyniku reformy każdy może stracić zatrudnienie na obecnych zasadach, dlatego żądamy niedokonywania – na niekorzyść – zmian warunków pracy do 2022 roku” (Brońnarz 2017a, s. 7).

Komentarze polityczne były niepokojące. Nauczyciele informowali o nagonce ze strony władz kuratorskich, które zażądały od dyrektorów placówek list osób strajkujących. Zaczęto także „[...] szykanować nauczycieli, grożąc im np. odebraniem dodatku wiejskiego, który zresztą nie należy do kompetencji samorządu, ale jest przypisany nauczycielom ustawowo, czy też grożąc represjami za udział w strajku. Byli dyrektorzy, którzy zażądali od nauczycieli jednoznacznych deklaracji, że nie wezmą udziału w strajku” (Skura 2017d, s. 3). Krystyna Pawłowicz, członkini władz Klubu Parlamentarnego PIS „[...] oznajmiła, że strajk nauczycielski może »służyć przygotowaniu gruntu pod większe zadymy«” (tamże). I dodała: „Dzisiaj nauczyciele demoralizują dzieci, uczą ich targowickiego zachowania wobec własnej ojczyzny. Kadra, która organizuje strajki szkolne, powinna nazywać się Targowicą” (tamże). Po raz pierwszy nauczyciele doświadczili niezwykle ostrej, wrogiej kampanii informacyjnej prowadzonej przeciwko nim przez rząd, a mającej na celu zastraszenie i obniżenie ich motywacji do włączania się w akcje protestacyjne.

Do akcji protestacyjnych włączają się zatem rodzice uczniów. 10 marca, 10 kwietnia, 10 maja i 9 czerwca 2017 r. w szkołach odbyły się protesty rodziców, które polegały na nieposyłaniu dzieci do szkoły. Rodzice opublikowali postulaty (Aneks), które nie przebiły się w istotny sposób do społeczeństwa, a przez publiczną telewizję byli poddawani krytyce za bezprawne prowadzenie kampanii politycznej w szkołach. 25 marca 2017 r. przed gmachem MEN odbył się „Protest 100 opon”, w trakcie którego przeciwnicy zmian w edukacji chcieli w ten symboliczny sposób powiedzieć rządzącym: „Oponujemy!”. „W oświacie nie ma miejsca na rewolucję. Potrzebne są ewolucyjne zmiany – budowanie na tym, co mamy. Nie zgadzamy się na bezsensowne niszczenie” (AW 2017, s. 7). Z sondażu przeprowadzonego w marcu 2017 r.

[...] dla „Rzeczypospolitej” wynika, że za reformą Anny Zalewskiej jest 42 proc. badanych, przeciwko niej – 37 proc. Co więcej, zdecydowana większość Polaków w ogóle nie chce referendum edukacyjnego. Aż 83 proc. badanych sądzi, że takie referendum nie ma sensu – wynika z sondażu IBRiS dla „Faktu” i Radia Zet (Łosiewicz 2017, s. 39).

6 kwietnia 2017 r. działacze ruchu „Obywatele dla edukacji” przynieśli do MEN tablicę z tezami reformy edukacji jako dobra wspólnego, domagając się: „traktowania edukacji jako dobra wspólnego; przygotowania reformy z uwzględnieniem opinii uczniów, nauczycieli, rodziców i ekspertów; zmian w finansowaniu oświaty; zmian w kształceniu nauczycieli” (Suchecka, Zubik 2017, s. 5).

20 kwietnia 2017 r. w Kancelarii Sejmu złożono wniosek o przeprowadzenie ogólnokrajowego referendum w sprawie reformy edukacji wraz z ponad 910 tys. podpisów. Inauguracja obywatelskiej inicjatywy „Referendum szkolne” miała miejsce 31 stycznia 2017 r., a 15 maja 2017 r. Marszałek Sejmu M. Kuchciński poinformował Komitet referendalny „o zakończeniu weryfikacji wykazu podpisów obywateli popierających wniosek o poddanie pod referendum pytania: »Czy jest Pani/Pan przeciw reformie edukacji, którą rząd wprowadza od

1 września 2017 roku?» (Kaszulanis 2017, s. 4) W dziesięć dni później Komitet otrzymał z Sejmu informację, że marszałek Kuchciński nie wprowadzi do porządku majowych obrad Sejmu dyskusji nad tym wnioskiem.

Związek Nauczycielstwa Polskiego podjął współpracę z socjalistyczną partią RAZEM, co niewątpliwie odbierało mu wiarygodności jako troszczącego się o kondycję pracowniczą nauczycieli. Związek zaczął prowadzić podwójną grę, bowiem z jednej strony opowiadał się przeciwko reformie szkolnej, z drugiej strony jego prezes wnioskował o to, by nie była ona wprowadzana tak szybko. „Od kilku lat polska szkoła jest nieustannie reformowana i marzeniem każdego z nas jest rok spokojnej pracy” (Broniarz 2017a). Z opublikowanego również w mediach „Listu prezesa ZNP” wynikało, że zabiegał we wcześniejszych negocjacjach z rządem o podwyżkę płac dla nauczycieli. W tym samym liście upomina się jednak o „[...] utrzymanie warunków pracy i płacy!” (tamże).

Publikowanie listów otwartych czy tzw. listów poparcia stało się znakiem szczególnym polskich elit opozycyjnych środowisk oświatowych, nauki, kultury i sztuki. O ile sygnowanie własnym podpisem listów przez opozycjonistów w państwie totalitarnym świadczyło o odwadze cywilnej, o tyle w kraju rodzącej się demokracji ich skutek jest zerowy, gdyż niczego to nie zmienia. Gdy list publikuje środowisko opozycji parlamentarnej czy pozaparlamentarnej lub określona grupa zawodowa, to władze tym bardziej mają powód do nieliczenia się z jego przesłaniem. Kiedy nadawcą jest środowisko popierające rząd, tym bardziej nie chodzi tu o zmianę, tylko o zachowanie *status quo*. W PRL listy otwarte odgrywały znaczącą rolę w poszerzaniu sfery oporu wobec (pro-)sowieckiego reżimu, a zarazem dodawały nadziei, że nie wszyscy godzą się z realnym socjalizmem. Współcześnie w dyskursie publicznym odwaga staniała, więc swój protest czy poparcie może wyrażać każdy, bez obaw o związane z tym skutki. W kraju musi jednak dziać się coś złego, niepokojącego, skoro trzeba dawać temu wyraz w odrębnie konstruowanych i upublicznianych poprzez media społecznościowe listach otwartych.

W nocy z 20 na 21 czerwca 2017 r. Sejm debatował nad wnioskiem w sprawie referendum oświatowego, zaś 22 czerwca został on skierowany do sejmowej komisji. Za takim rozwiązaniem głosowało 441 posłów, a tylko 2 wstrzymało się od głosu. Tym manewrem rządzący zablokowali sensowność dalszego debatowania nad wnioskiem we wrześniu, skoro z pierwszym dniem tego miesiąca rozpocznie się nowy rok szkolny z uchwaloną już i podpisaną przez prezydenta ustawą o zmianie ustroju szkolnego. Prezes ZNP Sławomir Broniarz podziękował nauczycielom w liście otwartym za ich determinację i wytrwałość, konkludując: „Naładujmy »akumulatory«, ponieważ od września musimy zrobić wszystko, by deforma edukacji jak najmniej dotknęła nasze dzieci, naszych uczniów i nasze środowisko” (tamże).

4 września 2017 r. odbyła się przed gmachem MEN akcja protestacyjna przedstawicieli nauczycieli, rodziców, samorządowców i przedstawicieli ruchów społecznych przeciwnych reformie szkolnej. W trakcie demonstracji mówiono o tym, jak pogarsza się atmosfera w szkołach w wyniku „[...] donosów na kolegów,

nieprzyjemnych rozmów dyrektorów z nauczycielami, zwolnienia niepokornego nauczyciela” (Drachal 2017, s. 3). Związek Gmin Wiejskich Rzeczypospolitej zlecił we wrześniu 2017 r. sondaż opinii na temat reformy szkolnej. Na 71 gmin, które wystąpiły do MEN o dodatkowe środki finansowe na zadania związane z reformą szkolną, tylko 33 otrzymały dofinansowanie. Na pytanie – Jak rodzice oceniają reformę? – 26% odpowiedziało pozytywnie, 39% negatywnie, zaś dla 35% ocena była obojętna (Klinger, Radwan 2017b, s. A3).

W rok 2018 środowisko nauczycielskie weszło z nastawieniem na kontynuowanie akcji strajkowych. Pod koniec stycznia 2018 r. ruch Obywatele dla Edukacji publikuje petycję, adresując ją do wszystkich partii politycznych w kraju. Był to symboliczny akt uświadomienia politykom, że edukacja nie może być zawłaszczana przez jakąkolwiek partię polityczną (Aneks). Także nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 2 w Chełmnie skierowali do posłów wszystkich partii politycznych apel o powstrzymanie procesów dalszej degradacji i pauperyzacji ich profesji. Wskazali na brak akceptacji ich środowiska dla zmian, które są niekorzystne dla nich jako kluczowego dla reform podmiotów edukacji (Aneks).

Z końcem marca 2018 r. ZNP ogłosił 10 powodów odwołania minister edukacji A. Zalewskiej:

Żądamy odwołania Anny Zalewskiej z funkcji Ministra Edukacji Narodowej z powodu:

- 1) wdrożenia wbrew opinii ekspertów i większości opinii publicznej nieprzemyślanej, źle przygotowanej i niezwykle kosztownej reformy ustrojowej i programowej polskiej szkoły;
- 2) zniszczenia 18-letniego dorobku gimnazjów poprzez ich stopniową likwidację;
- 3) spowodowania chaosu organizacyjnego i kadrowego w szkołach;
- 4) pozorowania dialogu oraz posługiwania się nieprawdą i manipulacją;
- 5) składania deklaracji bez pokrycia, między innymi w zakresie przywrócenia pragmatyki nauczycielskiej pracownikom domów dziecka i pogotowi opiekuńczych czy przywrócenia uprawnień nauczycielskich w zakresie przechodzenia na emeryturę bez względu na wiek (art. 88 Karty Nauczyciela);
- 6) przyzwolenia na pracę nauczycieli w formie wolontariatu;
- 7) nowelizacji Karty Nauczyciela prowadzącej do likwidacji niektórych dodatków i uprawnień socjalnych, ograniczenia dostępu do urlopów zdrowotnych, a także wydłużenia ścieżki awansu zawodowego i wprowadzenia permanentnej oceny pracy nauczycieli;
- 8) przeforsowania w Parlamencie, wbrew logice i zdrowemu rozsądkowi, zapisu w ustawie Karta Nauczyciela obowiązku tworzenia w każdej szkole i placówce regulaminów wskaźników oceny pracy nauczyciela, a w każdym samorządzie regulaminów wskaźników oceny pracy dyrektorów;
- 9) wprowadzania podziałów w radach pedagogicznych poprzez ustanowienie dodatku za wyróżniającą pracę tylko dla nauczycieli dyplomowanych;
- 10) dalszej pauperyzacji środowiska pracowników oświaty (*Żądamy odwołania minister Anny Zalewskiej* 2018).

Środowisko nauczycielskie wraz z opozycją polityczną było wzburzone przyznaniem minister A. Zalewskiej wysokiej premii za wdrożenie reformy ustrojowej szkolnictwa. W sieci pojawiło się mnóstwo memów komentujących ten fakt.



Ilustracja 8. Publiczny wyraz oburzenia na przyznanie wysokiej premii minister A. Zalewskiej

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 14.02.2018).

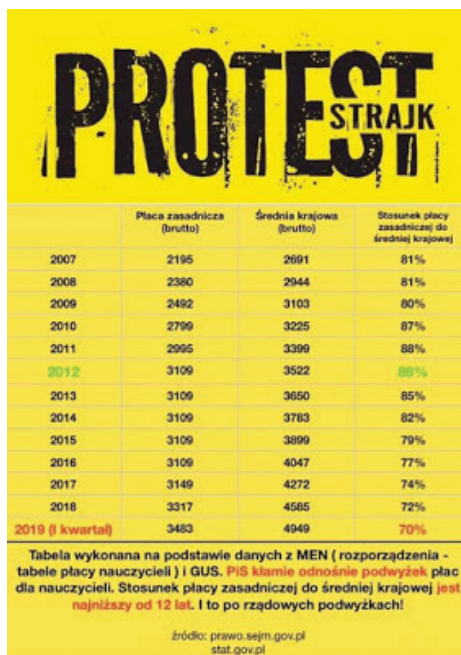
21 kwietnia 2018 r. ZNP zorganizował przed gmachem MEN pikietę nauczycieli, by upomnieć się o wyższe zarobki i lepsze warunki pracy oraz godność tego zawodu. Około 5 tys. zgromadzonych tam nauczycieli apelowało o odwołanie minister A. Zalewskiej w związku m.in. z wdrożeniem przez nią nieprzemyślanej reformy szkolnej, zniszczeniem osiemnastoletniego dorobku gimnazjów, chaosem organizacyjnym w oświacie, pozorowaniem dialogu oraz manipulowaniem opinią publiczną (Skura 2018, s. 3). Protestujący nauczyciele nie udzielili promocji minister Annie Zalewskiej, wystawiając jej na koniec roku szkolnego 2017/2018 na symbolicznym świadectwie szkolnym same niedostateczne oceny. To były oceny za reformowanie polskiej oświaty, zrujnowanie sieci szkół (zlikwidowanie gimnazjów, chaos organizacyjny i kadrowy w szkołach), skrócenie edukacji o rok oraz wprowadzenie częściowo starej, a częściowo nowej podstawy programowej, za złe warunki nauki w szkole (przepełnienie klas, wielozmianowość, podwójny rocznik w szkołach średnich w 2019 r.), złe warunki pracy nauczycieli w szkołach (permanentna ocena ich pracy, nałożenie nowych zadań i obowiązków), wydłużenie ścieżki awansu zawodowego, odebranie nauczycielom większości dodatków oraz uprawnień socjalnych, symboliczne podwyżki i pozorowanie dialogu (*Minister bez promocji* 2018, s. 10).

Po wakacjach, 22 września 2018 r., ponad 20 tys. pracowników różnych branż, w tym nauczyciele, manifestowało w Warszawie pod hasłem „Chcemy godnie zarabiać! Teraz!”, „Mamy dość niskich zarobków!”, „Mamy dość złego ministra edukacji!”. Był to jeden z protestów ZNP w sprawie podwyżek płac dla nauczycieli, który został zignorowany przez ministra edukacji. Nikt z MEN nie spotkał się z protestującymi, mimo iż największą grupę wśród manifestujących niezadowolonych stanowili nauczyciele.

Posłowie Platformy Obywatelskiej złożyli w Sejmie po wakacjach wniosek o wotum nieufności dla minister edukacji Anny Zalewskiej.

Wniosek przedstawiła Urszula Augustyn z Platformy Obywatelskiej. Zarzuciła minister m.in. przepełnienie szkół i przeciążenie uczniów. – Kilka dni temu była pani w szkole lub przedszkolu i maluchy zadały pani pytanie, bardzo zresztą sympatyczne „o czym pani marzyła, kiedy była pani dzieckiem, kim pani chciała zostać” i pani im szczerze odpowiedziała, że chciała zostać baletnicą. Powiem również szczerze. Było trzeba iść w tym kierunku, trzeba było – powiedziała Augustyn (Asty/adso 2018).

Powodem złożonego wniosku był chaos, jaki nastąpił w szkolnictwie w wyniku reformy szkolnej, a spowodowany m.in. skróceniem o rok edukacji powszechnej, obciążeniem uczniów klasy VII i VIII nadmiernymi i niemożliwymi do zrealizowania treściami kształcenia oraz przepełnieniem szkół podstawowych. Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży rekomendowała Sejmowi odrzucenie wniosku o wyrażenie wotum nieufności wobec minister edukacji. 2 października 2018 r. odbyła się w Sejmie debata nad tym wnioskiem, który Sejm odrzucił. Za odwołaniem minister głosowało 166 posłów, przeciw było 226, zaś od głosu wstrzymało się 15 parlamentarzystów (mt, mzs/ks 2018).



Ilustracja 9. Demystyfikacja rzekomo wysokich płac i ich podwyżek dla nauczycieli

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 22.04.2019).

W drugiej połowie marca 2019 r. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN skierował do premiera Mateusza Morawieckiego apel o podjęcie przez władze

systemowych zmian w polityce oświatowej, które zapewniłyby godne warunki do profesjonalnej realizacji zadań edukacyjnych przez nauczycieli wszystkich placówek oświatowo-wychowawczych dla dobra wychowanków i naszego społeczeństwa. Prowadzone od szeregu lat badania pedeutologiczne w tym środowisku zawodowym jednoznacznie wskazują na obniżający się status życia tych, którzy odpowiadają za jakość kształcenia młodych pokoleń. Nie było jednak pozytywnego odzewu. Prowadzący negocjacje z nauczycielskimi związkami zawodowymi odrzucili udział przedstawicieli władz Komitetu w mediacjach między obu stronami.

29 marca 2019 r. Jerzy Wilkin z PAN przygotował apel skierowany do nauczycieli akademickich i pracowników nauki, w związku z zapowiadającym strajkiem nauczycieli (Aneks). Chodziło w nim o to, by nauczyciele akademicy poparli akcję strajkową nauczycieli przedszkoli i szkół publicznych. Bezskutecznie. Wprawdzie niektóre rady uniwersyteckich wydziałów skierowały swoimi uchwałami poparcie dla nauczycieli, nie wywarło to jednak na władzy szczególnego wrażenia. Wprawdzie MEN przegrywał z środowiskiem nauczycielskim „wojnę” na memy i z tytułu demaskowania przez nie fałszywych danych na temat rzekomo wysokich płac nauczycieli, ale podpisał porozumienie z władzami komisji Krajowej Sekcji Oświaty „Solidarność”, która poparła rząd w ustaleniach utrzymujących niski poziom płac nauczycielskich. Pozostałe związki nauczycielskie zostały osamotnione w swoich negocjacjach z władzą. Strajk został złamany przez związkowców „Solidarności”, co wykorzystały władze państwowe, udrażniając możliwość zastąpienia pedagogów w czasie egzaminów zewnętrznych osobami z rzekomymi kwalifikacjami pedagogicznymi.

W tych okolicznościach powstał obywatelski, oddolny ruch Narad Obywatelskich o Edukacji (NOoE). W każdym z województw prowadzone były otwarte dla społeczeństwa sesje dyskusyjne z udziałem ekspertów. Kolejny ruch oświatowy „Protest z Wykrzyknikiem!” skierował list otwarty do premiera, by najwyższe władze włączyły się w pozytywne dla nauczycieli rozwiązanie konfliktu i przerwanie akcji strajkowej (Aneks). W szkołach nie odbywały się lekcje i zagrożone były egzaminy zewnętrzne. Po zawieszeniu akcji strajkowej rodzice uczniów rozumiejący i akceptujący akcję strajkową zamieszczali w mediach społecznościowych podziękowania dla nauczycieli, by podtrzymać ich na duchu po przegranej walce o godne płace i szacunek dla tej profesji.

Z końcem maja 2019 r. ukazał się raport Najwyższej Izby Kontroli o stanie wprowadzania zmian w szkolnictwie w związku z wdrażaną w nim od 2017 r. reformą. Informacja o wynikach kontroli była mocno spóźniona, bo co najmniej o rok. Gdyby bowiem ów organ dokonał rzetelnej diagnozy w 2018 r., to być może uzyskane już wówczas wyniki zmusiłyby rząd do koniecznych zmian organizacyjnych związanych z wygaszaniem gimnazjów: podwójnym rocznikiem absolwentów tych szkół oraz ośmioletniej szkoły podstawowej. Zresztą inspektorzy NIK w ogóle nie interesowali się w swojej diagnozie zasadnością tak fundamentalnej zmiany jak powrót do ustroju szkolnego sprzed 1999 r. – to ich nie obchodziło. Odnotowali jedynie, że „[...] wzbudziło to silne emocje w dyskusji



Ilustracja 10. Postawa nowego ministra po stłumieniu strajków w 2019 r.

Źródło: Facebook, archiwum autora (dostęp: 20.06.2019).

publicznej oraz mediach” (*Zmiany w systemie oświaty* 2019, s. 6). Dlaczego nie odnotowali, że ten sprzeciw wyrażany był przede wszystkim przez samych nauczycieli i naukowców, specjalistów od reform szkolnych?

Kluczowy dla reformy błąd polegał zatem na wprowadzaniu jej ze względów ideologicznych i ze względu na interes partii władzy, dla której upór miał być wskaźnikiem poszanowania własnego elektoratu i wiarygodności spełniania przedwyborczych obietnic. Co to jednak ma wspólnego z sensownością zmiany? Czy szkoły publiczne i przedszkola mają być w Polsce środkiem, narzędziem do manipulowania własnym elektoratem politycznym? Nie mam wątpliwości, że zmiana ustroju szkolnego nie miała nic wspólnego z wyrażanym głośno celem stworzenia systemu oświaty na miarę XXI wieku, bo ów system został cofnięty do wieku XX.

Autorom raportu najbardziej kontrowersyjny wydaje się zbyt krótki okres wprowadzenia zmiany, co budzi obawy wśród nauczycieli wygaszanych gimnazjów i rodziców uczniów. Słusznie odnotowują, że minister Zalewska nierzetelnie przygotowała i wprowadziła zmiany w systemie oświaty, ponieważ nie dysponowała koniecznymi analizami potrzeb finansowych ani nie miała gwarancji organizacyjnych dla przekształcania ustroju szkolnego. Są tu dane na temat obciążenia samorządów terytorialnych kosztami reformy, przy świadomości, że i bez niej muszą one każdego roku dopłacać do edukacji publicznej często na poziomie dalece wyższym niż 50 proc. uzyskanej subwencji oświatowej. Czyżby rolą rządu było wykazanie, że samorządy nie radzą sobie z wdrażaniem zmian, a więc są zbyt słabe i trzeba powrócić do stanu sprzed 1990 r.?

Jak wynika z raportu NIK: „W latach 2014–2017 wydatki organów prowadzących na zadania oświatowe wzrosły o 12,1%, przy wzroście subwencji o 6,1% [...]” (tamże, s. 7). Niezwykle bulwersująca jest konstatacja NIK, że „[...] proces przygotowywania nowych podstaw programowych był nierzetelny. W zawieranych umowach z ekspertami nie wskazano etapu edukacyjnego i typu szkoły, którego mają dotyczyć treści nauczania zawarte w założeniach” (tamże, s. 7). Zupełnie zlekceważono szczególną sytuację uczniów, którzy rozpoczęli swoją edukację w wieku sześciu lat. MEN zostało zmuszone wyrokiem sądu do ujawnienia listy ekspertów, wśród których część nie powinna w ogóle podpisywać umów i otrzymać wynagrodzenia za opublikowane *curriculum*.

Niepokojące są wnioski z badań terenowych: „Pomimo dużego zaangażowania wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za reformę, zmiany te nie przyczyniły się do zasadniczej poprawy warunków nauczania, opieki i wychowania w polskim systemie szkolnym (56% kontrolowanych szkół) lub wręcz odnotowano ich pogorszenie (34% kontrolowanych szkół)” (tamże). Minister Zalewska otrzymywała premie za wspaniałe osiągnięcia resortu, tymczasem z kontroli NIK dowiadujemy się o skandalicznych warunkach lokalowych, fatalnym poziomie wyposażenia szkół, ergonomii, bezpieczeństwa uczniów, higieny w procesie kształcenia i realizacji podstawy programowej. Sieć szkolną zmieniano bez jakiegokolwiek metodologii, która obowiązuje w przypadku takich transformacji.

W co trzecim niemalże powiecie nie podjęto działań mających na celu rozwiązanie problemu podwójnego rocznika uczniów w roku szkolnym 2019/2020, co przejawiało się brakiem pełnej oferty edukacyjnej dla kandydatów do klas pierwszych oraz brakiem diagnozy stanu potrzeb kadrowych. W prawie 60 proc. skontrolowanych szkół stwierdzono poważne nieprawidłowości natury organizacyjnej i infrastrukturalnej oraz związanych z brakiem pomocy dydaktycznych. W aż 87 proc. szkół zdiagnozowano niewłaściwe plany lekcji, zaś w co piątej placówce niezrealizowanie programu kształcenia. Inspektorzy NIK w ogóle nie zajęli się szkolnictwem zawodowym, tymczasem tam właśnie można się spodziewać znacznie poważniejszych a negatywnych następstw powyższych zmian. „Minister nie posiadał rzetelnych informacji o przekształceniu lub likwidacji gimnazjów. Wiedzę w powyższym zakresie Minister czerpał z ankiet wypełnianych przez dyrektorów szkół na początku 2017 r.” (tamże, s. 11). Na co wydawano zatem publiczne środki? Za co kuratorzy oświaty i wojewodowie otrzymywali premie? Dlaczego inspektorzy NIK przeszli do porządku dziennego nad prekonsultacjami i cyklem debat w 2016 r., twierdząc, że miały one szeroki charakter, skoro były to spotkania władz centralnych z podwładnymi im urzędnikami i powiązanimi z władzą nauczycielami – członkami partii oraz związków zawodowych „Solidarność”? W tej sytuacji nie było ani rzetelnych konsultacji zmian oświatowych, ani tym bardziej uzasadnionej naukowo potrzeby reformy. Nawet zgłoszone przez to grono uwagi zostały w MEN wykorzystane zaledwie w 1/3.

Chaos organizacyjny, poczucie niepewności wśród nauczycieli, liczne braki finansowe i przedmiotowe skutkowały m.in. zmniejszeniem aż o 50 proc. oferty zajęć pozalekcyjnych. Do tego doszło pogorszenie dostępu do biblioteki i lektur

szkolnych, do opieki pielęgniarskiej w szkołach itd. Minister edukacji podejmowała decyzje nie na podstawie ustalonych faktów, rzetelnych danych, ale kierując się deklaracjami z ankiet np. w sprawie losów gimnazjów. Czego NIK nie ustalił? Przede wszystkim brakuje w tym raporcie rzetelnej analizy finansowej w badanych gminach. Nie zbadano poziomu płac nauczycieli i adekwatności wykształcenia do stanowisk pracy. Stereotypowo odnotowano, że nauczyciele i dyrektorzy szkół nie uczestniczyli w żadnych szkoleniach na temat zmian ustrojowych w oświacie. Czego mieliby się z nich dowiedzieć, skoro reforma nie miała żadnych przesłanek psychologicznych i pedagogicznych ani nie wiązała się ze zmianą paradygmatu kształcenia?

Dziwi też wniosek na temat braku kompleksowego monitorowania reformy, a raczej deformy szkolnej, skoro prezydent powołał do tego zadania ekspertów z Andrzejem Waśko na czele. NIK zalecił podjęcie w szkołach „[...] działań zmierzających do zapewnienia porównywalności zasad uzyskiwania ocen przez uczniów w szkołach w całym kraju” (tamże, s. 26). Reforma nie dotyczyła tylko szkół podstawowych, ale wprowadziła zmiany w szkolnictwie ponadgimnazjalnym/ponadpodstawowym. Szczegółowa analiza polityki oświatowej w wybranych do kontroli samorządach wykazała, że znacząco pogorszyły się warunki uczenia się w klasach VII–VIII szkół podstawowych ze względu na brak wyposażenia pracowni i laboratoriów nauk ścisłych, jak fizyka i chemia, gdyż te były w dotychczasowych gimnazjach. NIK informuje zarazem, że minister nierzetelnie sporządziła umowy z ekspertami opracowującymi założenia do podstaw programowych, np. podstawę programową do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” przygotowywał pracownik ministerstwa.

Tytuł raportu jest nieadekwatny do treści, bowiem nie obejmuje całości systemu oświaty, tylko jego część. NIK całkowicie pominął reformowanie szkolnictwa branżowego. Dlaczego? Czyżby prezes NIK wiedział, że jest tu jeszcze więcej zaniedbań i nierzetelnych działań? Do dnia zakończenia kontroli przez inspektorów NIK minister edukacji nie dysponowała rzetelnymi analizami w zakresie przekształcania sieci szkolnej.

Kompletnych i rzetelnych danych nie było również na poziomie organów prowadzących – 38% powiatów do końca 2018 r. nie przeanalizowało możliwości prowadzonych szkół co do przygotowania do zmian w systemie oświaty, w szczególności odnośnie tzw. podwójnego rocznika. Dotychczas rekrutacja do szkół ponadgimnazjalnych miała swoją lokalną charakterystykę – w poprzednich latach, spośród 16 skontrolowanych powiatów w mniejszych ośrodkach miejskich, liczba uczniów przyjętych do klas pierwszych samorządowych szkół ponadgimnazjalnych była mniejsza niż liczba absolwentów gimnazjów prowadzonych na terenie powiatu (tamże, s. 27).

Z treści raportu wynika, że w latach 2016–2018 wzrosła liczba zatrudnionych nauczycieli z 413,1 tys. do 417,8 tys. Największe zmiany dotyczyły nauczycieli gimnazjów (spadek o 78,2 tys.) oraz szkół podstawowych (wzrost o 87,3 tys.) (tamże, s. 10). Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że wielu z nich musiało dla pełnego etatu pracować w kilku szkołach, co znacząco utrudniało organizację pracy tych placówek, jak i znacząco ograniczało możliwości wykorzystania ich

obecności w szkole do prowadzenia konsultacji, zajęć pozalekcyjnych czy rozwiązywania problemów wychowawczych. Październikowy sondaż z 2017 r. dla serwisu „Rzeczpospolitej” nie był dla władzy niepokojącym sygnałem. Po co wydatkowano 104 tys. złotych na raport, który potwierdza wszystko to, o czym wcześniej pisali dziennikarze, analizowali i oceniali naukowcy? Co ma zatem wynikać ze stwierdzenia NIK, że minister nierzetelnie sporządziła umowy z ekspertami opracowującymi założenia do podstaw programowych, skoro w ogóle nie weryfikowano ich kwalifikacji i kompetencji? Zawarte w raporcie zastrzeżenia dyskredytują resort edukacji, wskazują bowiem na:

- chaos organizacyjny i programowy;
- nierzetelny dobór i zasady finansowania ekspertów;
- „przeładowanie” programu kształcenia oraz zmian prawnych;
- ograniczenie wymiaru zatrudnienia czy przewidywanych zwolnień;
- wzrost współczynnika zmienności pracy szkół;
- zmniejszoną dostępność do pracowni przedmiotowych;
- niskie podwyżki płac, wydłużenie ścieżki awansu zawodowego;
- niemerytoryczną rekonstrukcję sieci szkół;
- nieadekwatne do zmian środki finansowe.

Z treści raportu wynika, że podobnie jak w okresie rządów PO i PSL, treść umów była dostosowana do znacznie wcześniejszych ustaleń między ministrem a zleceniobiorcami, co tylko wskazuje na fikcyjność rzekomych przetargów czy konkursów (tamże, s. 28). Bardzo często pojawia się w raporcie stwierdzenie o nierzetelności ministra edukacji. Właściwie w każdej sferze działań minister edukacji rzuca się w oczy nierzetelność lub brak rzetelnych informacji koniecznych do podejmowania decyzji. Tego samego dnia, kiedy został opublikowany raport NIK, na stronie MEN ukazał się zapis samych sukcesów, samozachwyków i poczucia satysfakcji z rzekomych dokonań tej władzy.

Tymczasem projektowana reforma wcale nie cieszyła się poparciem w społeczeństwie.

Prawie 60 proc. ankietowanych uważa, że reforma edukacji nie została dobrze przygotowana. Co piąty respondent nie stawia takich zarzutów. Zdania w tej sprawie nie ma 22 proc. badanych. – Częściej reforma edukacji nie podoba się osobom powyżej 50. roku życia (62 proc.), badanym o wykształceniu podstawowym/gimnazjalnym (77 proc.), o dochodzie od 3001 do 5000 zł (64 proc.) oraz ankietowanym z miejscowości do 20 tysięcy mieszkańców (67 proc.) (Szaniawski 2017).

Czy rzeczywiście polska szkoła jest w stanie krytycznym? Na to pytanie odpowiadają w wywiadach Doroty Kowalskiej nauczyciele kilku pokoleń (Kowalska 2019). Każdy z nauczycieli odsłania część własnej biografii, ale tylko na tyle, by można było uchwycić związek pamięci szkoły z czasów własnego dzieciństwa z tym, jakim sam jest dzisiaj nauczycielem i co sądzi o kondycji własnego zawodu oraz jego uwarunkowaniach makropolitycznych. Wśród rozmówców znaleźli się: Dariusz Martynowicz (nauczyciel dyplomowany) z Krakowa; Monika Bereta (nauczycielka dyplomowana) z Margonina, a zarazem prezeska Stowarzyszenia Małe Radości; Jolanta Jastrzębska (nauczycielka dyplomowana)

z Domanic-Kolonii; Katarzyna Kubanek (nauczycielka dyplomowana) z Dąbrowy Górniczej; Agnieszka Mularska i Dariusz Orzeszko (nauczyciele dyplomowani) z Trzciela; oraz Telmo Diz (*native speaker*) z Warszawy. Całość zamyka dziennik Bartosza Tracza (nauczyciela kontraktowego) z Kędzierzyna-Koźła, z okresu przygotowań do strajku i jego przebiegu. Rozmówcy dziennikarki nie odzwierciedlają całej populacji profesji nauczycielskiej, bo zostali dobrani jako przysłowiowe „rodzynki w cieście”. Jak pisze we wstępie do książki Mira Suchodolska:

W książce Doroty Kowalskiej głos zabrali najlepsi z najlepszych. Belfrzy, którym nie jest wszystko jedno. Dlatego są poobijani, wściekli, zniesmaczeni. Czują się zawiedzeni i oszukani. Ale wciąż prą do przodu. Wypowiadają się ci starsi i ci całkiem młodzi. Łączą ich pasja i chęć, aby dzielić się wiedzą i doświadczeniem z dziećmi. Żeby pomagać im rozwijać skrzydła i stawać się ludźmi. Obywatelami (tamże, s. 7).

Każdy z nich ma coś ważnego do powiedzenia o szkole, jej uczniach, ich rodzicach, o koleżankach i kolegach z rady pedagogicznej, dyrektorze szkoły, ale i o nadzorze oświatowym. Pełniący te role pojawiają się w różnych kontekstach, ale zawsze z myślą o tym, dlaczego dzięki nim w szkole jest tak dobrze albo tak fatalnie. Dzięki ich wypowiedziom otrzymujemy mikroskopijny podgląd życia w szkole, pracy, do której każdego pchnęła autentyczna chęć pracy z dziećmi czy młodzieżą, fascynacja sztuką dzielenia się wiedzą i kształtowania ludzkich charakterów. Mówią o sobie, o szkole i edukacji szczerze, z dużą dozą samokrytyki i pogłębionej refleksji. Można być pewnym, że ich uczniowie musieli/muszą mieć wielką i wzajemną radość obcowania z nimi, gdyż rozpoznawalny jest w ich opinii „korczakowski” głos humanistycznego wychowania i kształcenia. W wypowiedziach tych nauczycieli powtarza się kilka wątków, a mianowicie:

1. „SZKOŁA MA SŁUŻYĆ DZIECKU. Jeśli istnieją ograniczenia autonomii nauczyciela, to jednak terytorium dla jej realizacji jest jego klasa, z którą zamyka się na 45 minut i może wpływać na bieg wydarzeń i postawy uczniów. Staram się, żeby moje lekcje nie były teatrem jednego aktora. Bo nie jestem reżyserem szkolnego spektaklu. Chcę, by lekcja była czasem młodzieży” (tamże, s. 68). Tacy nauczyciele dostrzegają egzystencjalne problemy swoich uczniów, to, jak bardzo bywają osamotnieni, niesprawiedliwie oceniani, że nie są traktowani serio. „Moją rolą jest pokazać im, że nie są pępkami świata, że wokół nich są także inni ludzie. Robię to w klasie, rozmawiam z uczniami o życiu, bo największa i najważniejsza lekcja, jaką można dać młodym ludziom, to lekcja żywa” (tamże, s. 74). „[...] przede wszystkim muszę młodego człowieka przygotować do dorosłego życia. Muszę go wyposażać w wiedzę, ale ta wiedza ma mu służyć do tego, żeby potrafił się odnaleźć w życiu” (tamże, s. 111).
2. Edukacja szkolna podporządkowana jest selektywnej rywalizacji – kształcenie jest pod testy, liczbę laureatów olimpiad, wysokie miejsce w rankingach itp. „Rywalizacja jest głównym elementem wychowania, rywalizacja charakteryzuje się negatywnym stosunkiem do tych, którzy

z jakichś powodów mają trudności, a także tych, którzy mają inny rodzaj zainteresowań niż te, które są wymagane na testach” (tamże, s. 32). „W tym zawodzie najważniejsze jest bowiem to, czego się nie da zmierzyć, wyliczyć, uchwycić. A my w Polsce robimy szkołę opartą na rankingach i wynikach. Taka szkoła okalecza i nauczyciela, i ucznia” (tamże, s. 84).

3. Kompromitująca partię władzy deforma systemu szkolnego w wyniku przywrócenia jego ustroju z czasów socjalistycznej PRL. Błędna, bezpodstawną merytorycznie, bo nieprzemyślana, była krytyka i zniszczenie gimnazjów. Powrót do ideologicznej ortodoksji w edukacji szkolnej: „[...] obecna władza chce wychowywać obywateli według przyjętych założeń ideologicznych. W nowych podstawach programowych dla szkoły podstawowej mówi się wprost, że głównym celem nauczania jest kształtowanie postawy patriotycznej uczniów” (tamże, s. 51). „Sprawa zarobków była drugorzędna. Chodziło głównie o reformę edukacji, która jest transformacją wyłącznie na papierze. Nic się nie zmieni. Formalnie znikną gimnazja, ale nauczanie będzie wyglądać tak jak do tej pory – będą realizować program szybko, na bezdechu” (tamże, s. 131).

To także zablokowanie procesów zmierzających do zwiększenia autonomii szkół, w tym nauczycieli, którzy są podporządkowani biurokratycznym dyktynom nadzoru pedagogicznego, bo „[...] nauczyciel ma realizować to, co mu się nakazuje. To autorytarny system zarządzania oświatą, który później przenosi się na autorytarny system zarządzania dziećmi przez nauczyciela, bo ten musi przerobić podstawę programową” (tamże, s. 44).

Ta reforma bazuje na tym, na czym bazowała polityka edukacyjna tego państwa przez ostatnie trzy lata – na uśmiechu pani minister. Zniszczyła wysiłek tysięcy nauczycieli [...]. Ta reforma to wreszcie dramatyczne zniszczenie świetnie zbudowanej infrastruktury gimnazjów oraz wysiłku wielu ludzi tam pracujących. Reforma minister Zalewskiej przyniosła porażający brak szacunku dla wszelkich instytucji państwa zgłaszających swoje zastrzeżenia – poczynawszy od naukowych, na przykład Polskiej Akademii Nauk, skończywszy na społecznych, na przykład rzeczniku praw obywatelskich (tamże, s. 61–62).

„Kiedy już wypracowaliśmy odpowiednie metody nauczania, wychowanie, kiedy po 20 latach doszliśmy do konsensusu, wiedzieliśmy już, jaka młodzież do nas przychodzi, jakie ma problemy, to stwierdzono: wracamy do starego” (tamże, s. 115).

4. Niszczenie autorytetu, etosu i pozycji społecznej nauczycieli, które skutkuje wzmożeniem procesów wypalenia zawodowego, unikania studiów przygotowujących do pracy w tym zawodzie lub odchodzenia z niego najbardziej kreatywnych pedagogów. Kluczowym powodem tego stanu rzeczy są niskie zarobki. „W małych środowiskach rzeczywiście pracują belfrzy, którzy nie zwracają takiej uwagi na to, ile zarabiają, często godzą się z tym, są może bardziej zachowawczy w ubieganiu się

o swoje prawa, bo często spotykają się z presją wójta, Kościoła, wpływowych sąsiadów” (tamże, s. 58).

Chyba najbardziej zabolalo nas poniżanie, którego doświadczyliśmy z różnych stron. Minister Michał Dworczyk powiedział, że bierzemy naszych uczniów za zakładników, minister prezydencki Krzysztof Szczerski stwierdził, że możemy się rozmnażać, jeśli chcemy więcej zarabiać. Pierwsza Dama, także nauczycielka, milczała. [...] porównywanie nas do terrorystów było przekroczeniem granicy, której nie wolno było przekroczyć (tamże).

5. Zawodowa pasja i sztuka kształcenia dzieci/młodzieży oraz dzielenia się własnym doświadczeniem z innymi nauczycielami. „[...] być nauczycielem to być artystą” (tamże, s. 63). „Nauczyciel to nie jest zawód teoretyczny, nauczyciel musi być praktykiem. Jasne, trzeba mieć warsztat, ale trzeba być także, a może przede wszystkim, artystą, marzycielem, fighterem, coachem” (tamże, s. 66). „Tak, jestem fighterem. Jeśli chce się uczyć fajnie i dobrze, trzeba nim być, bo takie nauczanie to ciągła walka. Walka o każde dziecko, o to, żeby dotrzeć do młodego człowieka, mimo że w klasie siedzi trzydzieści pięć osób” (tamże, s. 67). „[...] najfajniejszym elementem naszej pracy jest praca z dziećmi. Jeśli polski nauczyciel czegoś chce, to wyraziłbym to słowami: »Dajcie mi pracować z młodzieżą, dajcie mi godnie zarabiać, a co do reszty, to dajcie mi święty spokój«” (tamże, s. 76). „Mam dużo do zaoferowania, czuję w sobie potencjał, ale jednocześnie mam świadomość, że on jest w szkole marnowany. Ludzie pytają mnie czasami, skąd we mnie tyle pasji, tyle powera. Nie wiem. Jeśli już coś robię, to albo najlepiej, jak potrafię, albo wcale” (tamże, s. 79). „Należę do grupy Superbel-frzy, zaczęliśmy działać osiem lat temu. Chodzi nam o to, aby uczyć nowocześniej, fajniej, właśnie twórczo. To grupa 150 wariatów – wspieramy się, podpowiadamy sobie różne rzeczy” (tamże, s. 82). „Albo się to »coś« ma, albo się tego nie ma” (tamże, s. 90). „[...] nauczyciele w ostatnim czasie czegoś się nauczyli. Nauczyli się mówić: »Nie«” (tamże, s. 117).
6. Wysoki poziom krytycyzmu wobec toksycznych nauczycieli. „Spotkałem w szkole słabych nauczycieli, zarabiają tyle co ja albo więcej. Odsetek idiotów wśród nauczycieli jest taki sam jak odsetek idiotów w innych grupach zawodowych” (tamże, s. 77). W tej profesji jest zazdrość, zawiść i nieżyczliwość. „Doświadczyłem wielu nieciekawych sytuacji, kiedy próbowano mnie zniszczyć, bo osiągam sukcesy, bo za dobrze mi idzie” (tamże, s. 78). „[...] nauczyciel to zawód słabych ludzi” (tamże, s. 84).
7. Samodoskonalenie – „Sami musimy niestety dbać o swój rozwój, bo sensowny system doskonalenia zawodowego po prostu nie istnieje” (tamże, s. 71).

Powstała mikrofotografia stanu polskiej szkoły i nauczycielstwa oraz zarzutów stawianych władzy za brak rzeczywistej troski o polską młodzież.

Nowy rok szkolny 2019/2020 rozpoczął się od strajku włoskiego nauczycieli. Skoro nonsensowny okazał się powrót do akcji strajkowej w postaci nieprowadzenia zajęć dydaktycznych, władze ZNP zaproponowały nauczycielom – po uprzednim sondażu opinii na temat dalszych akcji protestacyjnych tego środowiska – podjęcie strajku włoskiego polegającego na wykonywaniu tylko tych obowiązków, które wynikają z prawa oświatowego. Tym samym nauczyciele mogliby odstąpić od prowadzenia zajęć dodatkowych, fakultatywnych, np. kół zainteresowań dla uczniów, wycieczek, śródsemestralnych zimowych czy letnich szkół, pisania i koordynowania projektów unijnych, sporządzania sprawozdań z działalności dydaktycznej i organizacyjnej, dokonywania wewnętrznej ewaluacji szkoły, sporządzania inwentaryzacyjnego spisu z natury itp.

Ten rodzaj strajku uderzył bardzo silnie w etos i pedagogię samej profesji. Pogłębił się podział między nauczycielami pasjonatami a nauczycielami, którzy – jeśli nawet kierowali się w swojej pracy zawodowej chęcią dzielenia się z uczniami wiedzą i umiejętnościami – musieli stanąć przed koniecznością odpowiedzi na pytanie o swoją tożsamość zawodową. Naruszyło to poczucie sensu własnej pracy i godności osobistej. Nauczyciele musieli wybrać inną drogę walki o godność własnej profesji, w tym o płace. W sytuacji, gdy rządzący całkowicie lekceważą wrażliwe etycznie i pedagogicznie środowisko profesjonalistów, tylko radykalne metody stają się skuteczne. Każda miękka forma protestu odwraca się przeciwko nauczycielom.

Część II

Społeczno-polityczne i pedagogiczne konteksty polityki oświatowej prawicy

Na początku była... zdrada

Od marzeń o demokracji deliberacyjnej, partycypacyjnej, o którą walczyła pierwsza fala „Solidarności” lat 1980–1989, a której polska edukacja doświadczyła jedynie przez pierwsze trzy lata transformacji ustrojowej (1989–1992), przeszliśmy do anokracji czy demokracji. Tu nie respektuje się już praw mniejszości, ogranicza głos opozycji i trójpodział władzy. Wola suwerena staje się coraz bardziej iluzoryczna, a to oznacza, że edukacja i nauka będą przedmiotem kolejnych targów między partią władzy a obywatelami. Proceduralna demokracja nie pozwala na odróżnienie systemów demokratycznych od niedemokratycznych, gdyż pomiędzy nimi lokuje się demokracja ograniczona lub pseudodemokracja (Burton, Gunther, Higley 1994, s. 15). Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego, to ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji „[...] nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce” (Skarżyński 2012, s. 18). Pojawia się zatem pytanie o rolę pedagogów w społeczeństwie „»chorym na anomię«, [...] gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urzędzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego” (Kwieciński 2014, s. 69). Pedagog może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza-społeczeństwo.

Polityka oświatowa w III RP stała się

[...] dla polityków sposobem utrzymywania się na powierzchni, społecznym środkiem usypiającym, i to nie przez pozbawianie ludzi prawa do podejmowania decyzji, ale przez odebranie im możliwości aktywnego krytykowania działań decydentów i reprezentantów ludu. [...] W takiej gospodarce opartej na partycypacyjnej walucie poprawność polityczna jako taka została sprowadzona do absurdu. Wydaje się, że istnieje konsensus nie tylko co do tego, że mamy myśleć i wywoływać jak najmniej poruszenia i zamętu. Dlatego stawianie niewygodnych pytań stało się tak rzadkim zjawiskiem. Szczególnie problematyczna wydaje się politycznie poprawna tolerancja, którą przesiąknęli nawet ci, którzy uważają się za myślących krytycznie, a często nie są po prostu w stanie wypowiedzieć tego, co myślą, ponieważ mogłoby to zagrozić ich starannie zaplanowanej karierze. [...] W ramach takiego systemu prawie nikt nie jest w stanie zdobyć się na odwagę, by wyjść przed szereg i powiedzieć „Poczekajcie, coś dziwnego się tutaj dzieje, przemyślimy to jeszcze raz!” (Miessen 2013, s. 74).

Rolą pedagogiki powinno być dostarczanie społeczeństwu teoretycznych narzędzi do tego, aby mogło lepiej zrozumieć procesy, które w nim zachodzą, naruszając także jego interesy. Istotną rolę będą odgrywać pedagodzy postrzegani jako intelektualiści. Można się zastanawiać, czy będą w stanie przezwyciężyć groźne dla człowieka postawy, zniewalające go i wywołujące w nim kryzys istnienia. Być może

[...] zdolni są do tego, jak się wydaje, przede wszystkim intelektualiści chrześcijańscy, ponieważ to zwłaszcza oni dysponują wspaniałą tradycją humanistyczną, ukształtowaną przez chrześcijaństwo, które od samego początku było religią wolności i równości; które zawsze było uniwersalistyczne, pluralistyczne w swoich formach, dialogiczne i personalistyczne; które zawsze uczyło odpowiedzialności za dar wolności; które współtworzyło ideę demokracji, wizję państwa prawa i wizję praw człowieka (Wielgus 1995, s. 8–9).

Zupełnie naturalne jest to, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów, zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Pedagog jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się we wroga lub w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński:

[...] neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg (Skarżyński 2012, s. 324).

Tłumaczy to sytuację, jaka miała miejsce po zmianie ustroju politycznego w Polsce w 1989 r., w wyniku której władze resortu edukacji przestały się w ogóle interesować pedagogami jako neutralnymi podmiotami nauki. Początkowo czyniły tak dlatego, by uwolnić proces autonomii nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz stworzyć fundamenty pod oddolny proces uspołecznienia oświaty publicznej i wzmocnienie kompetencji partycypacyjnych wszystkich tych podmiotów w procesie współstanowienia o jakości edukacji szkolnej oraz rozwiązywaniu w jej toku wszelkich problemów czy konfliktów w sposób dla nich transparentny.

Natomiast w 1993 r., a więc po powrocie do władzy, także w resorcie edukacji, postsocjalistycznych sił partyjnych jednoznacznie wrogich demokratyzacji i samorządności, zostały przez nie wprowadzone na arenę polityczną i umocnione relacje antagonistyczne władz edukacyjnych z przedstawicielami świata nauki. Od tego momentu, sprawujący władze interesowali się przede wszystkim restytucją państwa totalnego, a w nim utrzymania scentralizowanego systemu oświatowego, do współzarządzania którymi skupiano uwagę na pedagogach-sojusznikach, głównie z formacji lewicowej, a w latach późniejszych konserwatywnej, zaś zupełnie pomijali i lekceważyli neutralnych w swej istocie, ale zaangażowanych krytycznie pedagogów. Tych ostatnich definiowano jako wrogów władzy, która w nieustannym konflikcie politycznym ze społeczeństwem potrzebowała jedynie sojuszników.

Wystarczy kilka przykładów dotyczących tzw. reform szkolnych w III RP, by wykazać patologiczne relacje między rządzącymi a naukowcami. Ich źródło tkwi niewątpliwie po stronie MEN i wspomagających je części kadr akademickich „zakupionych” do wspierania procesu, którym słusznie nadaje się miano trybalizmu. Trybalizm opiera się na zasadach „genetycznej” lojalności, która ułatwia „przetrwanie plemienne” władzy państwowej, radykalnie lekceważącej obywateli i podtrzymującej w społeczeństwie „wojny plemienne”, ale także kasty tej części naukowców, która pasywnie na interesie władzy, zapomina o tym, komu i czemu powinna służyć, przedkładając osobiste interesy nad interesy narodowe i naukowe. „Trybalizm implikuje również »poszukiwanie tożsamości« poprzez przyłączenie się do określonych grup (np. do gangów, sekt czy innych zamkniętych zbiorowości) i odrzucenie innych społeczności. Procesy związane z wymienionymi rodzajami oddzielenia, także samowylężenia, określa się jako trybalizację” (*Trybalizm* 2019).

Początek transformacji cechowały relacje pluralizmu¹, gdzie nauczyciele szkolnictwa publicznego mogli tworzyć własne wyspy edukacyjnej twórczości i niezależności, dyrektorzy – autorskie wspólnoty szkolne, a pozostali, w swej większości, mieli zapewnione prawo do samostanowienia w ramach opracowanych i upowszechnianych standardów. W pierwszej kolejnej, a pierwszej fazie powrotu postsocjalistycznej lewicy do władzy (lata 1993–1997) miało miejsce niezwykle silne wsparcie jej działań ze strony naukowców, czołowych pedagogów. Doszło wówczas do relacji polegającej na częściowej integracji polityki oświatowej państwa ze sprzyjającym mu środowiskiem lewicowych naukowców i paternalizacji przez władzę zwolenników kontynuowania reform samorządowych i solidarnościowej decentralizacji. Skutecznie powstrzymywano te procesy i zarazem zniechęcano społeczeństwo do demokratyzacji szkolnictwa i społeczeństwa z udziałem edukacji publicznej.

Jak pisał w 1993 r. Tadeusz Lewowicki –

czas od roku 1989 niesie wznoszącą się falę sprzeczności, niekonsekwencji, przedziwnych meandrów w kreowaniu nowego kształtu edukacji w społeczeństwie demokratycznym. Po krótkim okresie decentralizacji i uspołecznienia nastąpiły lata ponownej centralizacji i uzależnienia oświaty od administracji państwowej. Po fazie pluralizacji i deideologizacji nasiliły się próby nowej ideologizacji i monopolizacji. Nie dysponując siłami mechanizmów społecznej kontroli nad zdecentralizowaną oświatą, państwo usiłuje odzyskać władzę nad szkołą i edukację szkolną uczynić znowu instrumentem reprodukcji społecznej (tym razem innego już ładu społecznego) (Lewowicki 1993, s. 5).

W istotny sposób centralizację zarządzania oświatą poparł w 1994 r. Związek Nauczycielstwa Polskiego, a więc i licznie reprezentowane w nim środowisko nauczycieli, gdyż zapewniał im status urzędników państwowych,

¹ T. Gmerek podaje różne typy relacji społecznych wobec mniejszości rasowych, które pozwalają spojrzeć na stosunki między władzą centralną a środowiskiem naukowym, które jest tej władzy podporządkowywane, przez nią wykluczane, włączane lub pozostawiane samemu sobie bez próby jego paternalizowania (Gmerek 2013).

przywileje Karty Nauczyciela, stabilność zatrudnienia i płac, a także jednolitość programową kształcenia. „A nie wszyscy chcą być samodzielni, aktywni, twórczy – to wymaga wysiłku i talentu, oświatowa urawniłowka daje zaś rutynowy święty spokój” (Majcherek 1994, s. 5). Żadna z kolejnych formacji politycznych u władzy nie odstąpiła od centralizmu oświatowego. Wraz z odzyskaniem pola władztwa przez przedstawicieli zdemoralizowanej, bo zdradzającej idee Solidarności, pierwszej fali sił neoliberalnych, chociaż kontrolowanych przez lewicujące władze związków postsolidarnościowych, nauczyciele i uczeni identyfikujący się z etosem „Solidarności” znaleźli się w sytuacji radykalnej marginalizacji.

Na scenę publicznego dyskursu powróciła sytuacja samowylęczania się oświatowych i naukowych elit na znak swoistego oporu wobec działań rządów oraz nasilała się krytyka, która nie miała już żadnego przełożenia na wydarzenia w polityce oświatowej i wprowadzane przez kolejne rządy zmiany ustrojowe. Zaczęły zatem dominować relacje peryferyjne, ekskluzji politycznej wobec naukowców jako niepożądanych „obcych”. Władze w ogóle nie przejmowały się krytyką polityki MEN, w wyraźny sposób ignorując środowisko.

Dojście do władzy neoliberalnej Platformy Obywatelskiej odsoniło cynizm i hipokryzję części nauczycieli i naukowców, którzy skorzystali z szansy na umocnienie własnych interesów kosztem dociekania – w niezależnych od rządu diagnozach – prawdy o zachodzących już w oświacie patologicznych procesach, ale także zawiesili dyskurs proreformatorski.

Zgodnie z myśleniem wolnorynkowym edukacja, podobnie jak inne towary i usługi, jest traktowana jako indywidualny zasób, indywidualna inwestycja, tak zwany kapitał jednostkowy, który ma przynieść przede wszystkim zysk konkretnemu człowiekowi. Edukacja jako dobro wspólne praktycznie nie ma racji bytu, ponieważ uzyskana edukacja i wykształcenie traktowane są jako własność, a ta własność należy zawsze do konkretnej osoby, a nie grupy ludzi (Michałowska 2013, s. 131).

Być może błędem elit pedagogicznych jest poszukiwanie możliwości włączania się w reformy szkolne, naprawę polskiej edukacji w ramach zdefiniowanych i określonych przez arogancką, niekompetentną władzę pól możliwej aktywności tak, by nie naruszała ona ukrytych interesów władzy, które w wyniku podejmowanych decyzji są sprzeczne z interesem narodowym. Można przecież partycypować w zmianie, znajdując się „[...] poza wyraźnie zdefiniowanymi i istniejącymi już strukturami władzy, a nie działając w ich ramach [...]” (Miessen 2013, s. 48), nie tylko gdy jesteśmy przekonani o błędnych przesłankach projektowanych czy wdrażanych przez władze reform, ale i jesteśmy świadomi ich negatywnych następstw. Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań – także etycznych – jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynierii konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku zastosowania środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy.

Literaturoznawca Michał Paweł Markowski określa stan wojny kulturowej w Polsce końca II dekady XXI wieku mianem „wojny nowoczesnych plemion” (Markowski 2019). Znakomicie opisuje problem kulturowych uwarunkowań

politycznych sporów w Polsce, które coraz silniej polaryzują społeczeństwo ze względu na różnice światopoglądowe, a tym samym i ideologiczne preferencje w relacjach międzyludzkich i życiu publicznym. Zdaje sobie sprawę z zagrożeń, jakie ta polaryzacja postaw niesie dla wolności, demokracji, a także uzależnionego od nich rozwoju nauk humanistycznych. Zwrot ku polityce stał się zatem dla niego koniecznością, z którą i ja od ponad 30 lat zmagam się w dziedzinie oświaty i kształcenia akademickiego pedagogów.

To już kolejny uczony po Marcinie Królu (2012), Mirosławie Karwacie (2012) oraz Jadwidze Staniszkis (2001, 2012), który pisze o ucieczce polskiej inteligencji od wolności w wyniku braku zaangażowania się w bieżącą politykę w państwie. „Niestety, przez trzydzieści lat wolnej Polski nie udało się wykształcić »zbiorowej świadomości politycznej«, która rozumiałaby, co się dzieje w polityce, i potrafiła poddać to jakiegokolwiek analizie wolnej od emocjonalnej nadwyżki” (Markowski 2019, s. 8). Powodem tego stanu rzeczy jest nie tylko polityczna bierność polskiej inteligencji, ale także kontynuowana od czasów PRL postawa fatalizmu społecznego, w świetle której „»nie da się nic w Polsce zrobić« ze względu na potęgę ekonomiczną i propagandową manipulację wartościami przez władzę państwową w relacjach ze społeczeństwem. Poza zbyt nielicznymi przykładami polska kultura polityczna brnie uparcie w emocjonalne bagno, w którym grzęźnie wyostrzona percepcja teraźniejszości” (tamże, s. 10).

Skoro język określa rzeczywistość, wyraża nasz stosunek do niej, to istnieją dwa radykalnie przeciwstawne sobie sposoby postrzegania świata i toczące się w nim polityki, które wysuwają na pierwszy plan albo subiektywne opinie, przekonania i wartości osób, albo kierują się językiem racjonalnej, wynikającej z naukowych uzgodnień argumentacji, interpretacji sensów.

Opinia jest wyrazem naszych odczuć, impresji, wartości, które nie szukają żadnego uzasadnienia u innych. [...] jeśli chcemy, by ktoś inny nasze stanowisko zrozumiał i podzielał, musimy przejść na wyższy poziom komunikacji, na którym nie możemy już zadowalać się własną opinią, lecz powinniśmy przedstawić argument, co do którego mamy jakąś pewność, że potrafi kogoś innego przekonać. Przekonać nie na podstawie tego, że ktoś uwierzy nam na słowo, ale na podstawie pewnych „dowodów” [...] (tamże, s. 26–27).

Jeśli władze marginalizują społecznie autorytety naukowe, które nie wyrażają siebie, nie formułują osobistych opinii, ale operują argumentacją sensów, tischnerowskim myśleniem według sensu, to mogą – zawłaszczając przestrzeń publicznej komunikacji w mediach – umacniać polityczne *status quo* „[...] promując opinie kosztem interpretacji, a wartości kosztem sensu” (tamże, s. 17). W tej sytuacji nie dochodzi do wspólnego porozumienia, gdyż język staje się narzędziem walki o władzę, o jej zdobycie, utrzymanie lub odzyskanie. Przestaje odgrywać rolę troska o sferę publiczną, o *res publica*, o wspólnotowość na rzecz skonstrastowania świata, w którym dominować będą ideologiczne narzędzia sprawowania władzy w społeczeństwie hierarchicznym, z dominującą w nim tylko jedną perspektywą myślenia.

Co jednak czynić w sytuacji zanikania wśród młodej generacji woli czytania, dociekania prawdy, poszukiwania racjonalnych argumentów, by lepiej poznać i rozumieć rzeczywistość oraz świat idei? Jeśli nie chcemy być manipulowani, to musimy angażować się na rzecz „partyzantki prawdy”. W społeczeństwie niewspółmiernych wartości fakty „[...] nie mają żadnego znaczenia w konfrontacji ze zbiorową narracją i jeśli słyszymy dziś od prawie każdego polityka, że zadaniem polityki jest narzucanie ludziom »pewnej narracji«, to możemy być pewni, że w tle tej strategii kryje się głęboka pogarda dla faktów i dla samej zasady zgody co do faktów” (tamże, s. 41). Dla opowiedzenia się za określonymi poglądami politycznymi nie ma znaczenia wykształcenie osoby, ale jej poczucie przynależności do określonej grupy kulturowej podporządkowanej linii partyjnego myślenia czy myślenia zbieżnego z preferowaną w niej ideologią. „Co więcej, podatność na takie sugestie, *cue receptivity*, jest najwyższa u tych, którzy najmocniej identyfikują się ze swoją partią i dysponują najbardziej wyrafinowanymi narzędziami mentalnymi. Innymi słowy, gdy idzie o poglądy bliskie partyjnej ideologii, im kto bardziej wykształcony, tym mniej na nie odporny” (tamże, s. 43). Rzeczywiście, w świetle wyników wyborów do polskiego Sejmu jesienią 2019 r. to osoby z tzw. klasy średniej, z wyższym wykształceniem, poparły koalicję skrajnie prawicowych partii wyrażających poglądy ksenofobiczne, rasistowskie i głęboko antydemokratyczne (Mazzini 2019).

Politolog Francis Fukuyama także pisał o tym, że partie populistyczne stają się atrakcyjne dla osób zainteresowanych transferami socjalnymi, a nie troską o demokrację, wolność czy inne wartości pozakulturowe. Potrafią one wyrazić niezadowolenie ludzi w kategoriach kulturowych i za pomocą odpowiedniej narracji, wskazując na obcych, imigrantów, neoliberalów jako winnych ich złej sytuacji społecznej, socjalnej, ekonomicznej (Fukuyama 2019). Nie interesuje ich budowanie konsensusu, ale właśnie dzielenie obywateli, by wybierali oni tylko i wyłącznie te ramy poznawcze rozumienia świata, które są preferowane przez władze. Przy tak silnej polaryzacji światopoglądowej nie tylko trudne jest uprawianie polityki, ale i możliwość porozumiewania się ludzi ze sobą. Ten stan rzeczy nie tylko dotyczy Polski, ale też widoczny jest od wielu lat w Stanach Zjednoczonych, gdzie

[...] prawie pięćdziesiąt milionów ludzi, którzy deklarują przynależność ideologiczną do określonej partii, uważa, że ich przeciwnicy to „czyste zło”, *downright evil*, natomiast w sumie około dwudziestu milionów ludzi po obu stronach sceny politycznej barykady chciałoby, żeby ich oponentów dosłownie szlag trafił. Nie, nie tylko agresywni republikanie tak uważają – taki obraz, zapewne oczywisty dla liberałów, byłby zbyt prosty. Wśród tych, którzy chętnie widzieliby w grobie swoich politycznych przeciwników, prym wiodą demokraci: jest ich ponad dwanaście milionów. Marzenie o tym, żeby ideologiczny przeciwnik znalazł się natychmiast na tamtym świecie, ożywia wszystkich – czerwonych, niebieskich, zielonych, białoczerwonych – ożywia każde barwy na tym globie i ożywia coraz goręcej (Markowski 2019, s. 6).

Wojna polsko-polska nie jest zatem niczym szczególnym w obliczu toczących się w państwach demokratycznych wojen na tle światopoglądowym, a tym

samym także ze względu na preferowane przez obywateli ideologie i będące ich wyrazicielami partie polityczne oraz związki zawodowe, a nawet organizacje pozarządowe. Polityka zawsze wpływała na życie codzienne obywateli, ale w dobie populizmu staje się w ich życiu bardziej obecna, uruchamiając różnego rodzaju emocje i nastawienia. Zdaniem Markowskiego:

[...] polska kultura polityczna brnie uparcie w emocjonalne bagno, w którym grzęźnie wyostrzona percepcja teraźniejszości. Jest tak dlatego [...] że od lat jesteśmy zakładnikami katastrofalnej postawy wobec wartości, która zapanowała w Polsce dzięki ogromnej pomocy Kościoła katolickiego i związanych z nim intelektualistów. [...] to właśnie katolicyzm w Polsce, przez sztywną politykę wartości, zablokował wytworzenie się pośredniej strefy politycznej, skutecznie moderującej między dwiema skrajnościami (tamże, s. 10–11).

Markowski ma na uwadze wartości chrześcijańskie reprezentowane przez prawicowe partie, które są wspierane przez Kościół katolicki w Polsce i dla których prawda jest kwestią objawienia, wiary, oraz wartości świeckie, laickie, spoza świata religijnego, gdzie prawda jest kwestią społecznego uznania, racjonalnej argumentacji. Te ostatnie są przez te pierwsze oceniane jako nihilistyczne, lewackie, a nawet liberalne. Obie strony ideowo-politycznego sporu funkcjonują w odrębnych, nieporównywalnych ze sobą rzeczywistościach, które kształtowane są przez język uznawanych wartości. Dopóki nie nastąpi przejście z języka wartości na język sensu, i z języka opinii na język interpretacji, dopóty nie będzie możliwe spotkanie się i działania na wspólnym gruncie. Wspólne wartości cementują, spajają ludzi, a fakty nie mają znaczenia, jeśli w jakiegokolwiek mierze mogłyby naruszyć ich własne wartości.

W świetle badań z 2019 r. Ariela Malka i Berta N. Bakker „[...] nie ma żadnego znaczenia, czy ktoś jest »mądry« czy »głupi« [...], czy posługuje się racjonalną analizą czy zasłyszanymi opiniami. Gdy idzie o podporządkowanie się linii partyjnej w myśleniu, każdy z nas – czy z lewej strony, czy z prawej, czy ze środka – jest równie bezwolny” (tamże, s. 43). Polityka straciła swoje arystotelesowskie znaczenie racjonalnej troski o dobro wspólne, gdyż współcześnie w coraz większym stopniu staje się ona różnicowaniem perspektyw aniżeli ich uzgadnianiem, gdyż zwalczające się partie polityczne komunikują się językiem innej rzeczywistości, językiem i narracją odmiennego świata wartości. W perspektywie kulturowej „[...] nie da się wprowadzić wartościowania między wartościującymi grupami, a tym samym różnymi rzeczywistościami, w których one istnieją” (tamże, s. 47).

Im bardziej społeczności przeciwnych narracji się od siebie różnią, tym bardziej nie znajdują powodu do zatroszczenia się o cokolwiek, co miałyby je łączyć. „W neoliberalnym społeczeństwie kapitalistycznym nie chodzi o to, by różnice znieść, lecz o to, żeby nimi skutecznie zarządzać” (tamże, s. 52). Jaką rolę odgrywa zatem populizm? Otóż jest to ideologia, dzięki której wcale nie chodzi o to, by wyeliminować konflikt, różnice w społeczeństwie, ale by je zawłaszczyć dla rzekomej troski o osoby dotychczas marginalizowane, a więc inne, wypierane z niego jako obce.

Jeśli piszę o rewolucji oświatowej, to w znaczeniu skolonizowania świata publicznej edukacji przez władze centralne w taki sposób i w takim zakresie, żeby stała się ona rzeczywistością podporządkowaną aksjologicznej narracji i interesom partii władzy. Nie ma znaczenia, czy władze są lewicowe, prawicowe czy liberalne. „Na tym zawsze polegała kolonizacja: na przekształcaniu kawałka obcego świata w swojską rzeczywistość” (tamże, s. 72). Trzeba zatem wdrukować społeczeństwu, że to, co dotychczas miało miejsce w edukacji, jest czymś niepożądanym, obcym, wrogim jego kulturze, tradycji czy przyszłości. Nauczycieli i uczniów traktuje się jak obcych, którzy muszą być poddani resocjalizacji, zaś młode pokolenie musi być przywrócone społeczeństwu pod przewodnictwem partii władzy.

Nie ma znaczenia, która z partii prowadzi młode pokolenie ku szczęściu: „lewoskrętna” czy „prawoskrętna”, gdyż najlepiej rządzi się w podzielonym społeczeństwie, pośród zorganizowanej politycznie nienawiści, zawiści, wzajemnego szczucia jednych na drugich. Wygrywa ten, kto potrafi demagogicznie i cynicznie rozgrywać wyborców, którzy nie rozumieją istoty sporu politycznego i działań rządu forsującego jedne wartości przeciwko drugim. Jest to bowiem walka partii politycznych o dominującą w kraju tożsamość, „o zwycięstwo jednej rzeczywistości nad drugą, co eliminuje szanse reformy społecznej mającej ponadpolityczne poparcie” (tamże, s. 131).

Słusznie pisze o tak rozumianej polityce P. Markowski: „[...] polityka daje najlepsze rezultaty nie wtedy, gdy polega na robieniu czegoś [...], lecz na definiowaniu rzeczywistości »na naszych warunkach« i kontrolowaniu narracji, jaką chce się narzucić swoim przeciwnikom i umocować głębiej w umysłach własnych zwolenników” (tamże, s. 79). Populistyczne partie nie rządzą zatem za pomocą autentycznych debat, konsultacji, deliberacji czy negocjacji z przedstawicielami różnych systemów wartości, ale „[...] za pomocą jednokierunkowego przepływu oświadczeń na temat rzeczywistości wysyłanych za pośrednictwem Twittera. Jeśli ktoś chciałby doszukać się w tej strategii znamion autorytaryzmu, który eliminuje z rządzenia wspólną deliberację, miałby zupełną słuszność” (tamże, s. 80).

Dla konserwatystów wszyscy są sobie równi tylko wtedy, gdy wyznają te same wartości konserwatywne, tak więc jeśli ktoś chce uzyskać dostęp do niepodzielnych w państwie wartości, musi przyjąć ten sam sposób postrzegania i nazywania rzeczywistości. Podobnie myślą liberałowie i zwolennicy lewicy, którzy oczekują od członków społeczeństwa rezygnacji z partykularnych wartości, jeśli chcą oni realizować cele potencjalnie dostępne wszystkim z dziedziny np. edukacji czy kultury. Każde odmienne światopoglądowo środowisko postrzega swój sposób definiowania wartości jako lepszy. Tak więc – zdaniem Markowskiego – wojny kulturowe muszą istnieć tak długo, jak długo zależy nam na demokracji

[...] polegającej nie na ostatecznym uzgodnieniu przeciwności, lecz na wynalezieniu formalnych procedur, które pozwalają uznać, że jedna ze stron konfliktu politycznego może objąć władzę, gdy zdecyduje o tym większość wyborców bez naruszania prawa. Innymi słowy, demokracja to nic

innego niż zgoda na to, że jedna rzeczywistość, czyli to, jak jedni ludzie definiują swoje wartości podstawowe, może przesłonić drugą. Odmawianie innej rzeczywistości tego przywileju, czyli niezgoda na to, by w państwie rządziła obca nam rzeczywistość, podkopuje fundamenty demokracji (tamże, s. 106).

Nonsensowna walka konserwatystów z liberałami uderza w demokrację, kiedy jedna ze stron politycznych nie uznaje prawa drugiej do jej odmienności, ale i do rządzenia, tylko dlatego, że nie godzi się na zdominowanie rzeczywistości przez narrację obcej sobie, czyli wrogiej ideologii. Pedagodzy konserwatywni odmawiają zatem liberalnym pedagogom prawa do oddziaływania na młode pokolenie, gdyż kwestionują obce im wartości. Nie ma obiektywnego kryterium, wspólnej miary rozstrzygającej o tym, która strona ma rację, gdyż obie optyki są nieuchronnie niewspółmierne, odwołują się do zupełnie innej rzeczywistości i jej aksjologicznych fundamentów. Każda z nich walczy o niepodważalność własnego światopoglądu. Zgodność dotyczy jedynie tego, że spór między nimi jest nienegocjowany, bowiem zgadzają się co tego, na co się nie godzą.

W tym sensie wojna kulturowa nie jest konfliktem ideologicznym o to lub tamto (o dopuszczalność aborcji czy jej penalizację, o świecką szkołę czy szkołę, w której uczy się religii), lecz konfliktem aksjologicznym dotyczącym najgłębszych warstw rzeczywistości. Strony wojny decydują, co jest, a co nie jest wartościowe w ich życiu albo, pewnie dokładniej, co jest wartością pozytywną (czyli taką, której należy bronić, gdyż bronimy wtedy „naszej” rzeczywistości), a co negatywną (czyli taką, którą należy z życia wykorzenić, bo „naszej” rzeczywistości zagraża). W konsekwencji wojna kulturowa jest wojną o rzeczywistość i każdy inny spór ma nieskończenie mniejsze znaczenie (tamże, s. 117).

Walka o tożsamość jest walką o uznanie prymatu jednej rzeczywistości nad inną, a zatem działaniem polegającym na przekonaniu innych do zaakceptowania zdefiniowanej przez władzę rzeczywistości. Jeśli wyborcy kierują się w swoich decyzjach osobistymi przekonaniem, z którymi inni nie muszą się utożsamiać czy ich akceptować, to zabiegając o ich poparcie, politycy oddziałują na kształtowanie się indywidualnych prawd czy stereotypów w duchu zgodnym z ich światopoglądem.

Prawdziwe jest to, co można potwierdzić, dostarczając jakiś dowód, odwołując się do istniejących dokumentów i archiwów. Oczywiście, każdy dowód można sfalszować, ale wtedy nie fałszujemy zasady, lecz tylko jej szczególne zastosowanie, dowodząc, że zależy nam na obowiązywalności dowodu, którego nie umiemy przedstawić, więc go fałszujemy. Natomiast w przypadku przekonania nie musimy wcale niczego dowodzić ani niczego przedkładać, nie muszą starać się, by ktokolwiek w moje przekonania uwierzył (tamże, s. 145).

Ludzie mają uwierzyć, że jedne wartości są lepsze od drugih. Żadna władza nie działa bezinteresownie.

Przekonania nie podlegają ocenie w kategorii prawdy lub fałszu, gdyż są one oparte na opiniach, uczuciach, wierze, ufności, wrażeniach, przeświadczeniu o ich wartości dla kogoś, mogą być zatem słuszne lub niesłuszne.

Jeśli ja wierzę w to, że coś jest prawdą, i ty wierzysz, że to, co ja biorę za prawdę, jest nieprawdziwe, to zgadzamy się przynajmniej co do tego, że prawdziwe jest to, co obowiązuje w mojej i twojej rzeczywistości, nawet jeśli te dwie rzeczy stoją ze sobą w sprzeczności, co z logicznego punktu widzenia jest niemożliwe. Dzieje się tak dlatego, że logika nie zakłada społecznego różnicowania rzeczywistości i założyć musi [...] że prawda jest jedna dla człowieka i anioła (tamże, s. 147).

A jednak dla Markowskiego istnieje wyjście z sytuacji permanentnego konfliktu światopoglądowego jako przejawu wojny kulturowej. Jest nim odejście od pedagogiki wartości, czyli tego, co nas dzieli, na rzecz pedagogiki sensu, która może ludzi do siebie zbliżać niezależnie od różnic światopoglądowych i przekonań. Potrzebne jest tu poszukiwanie wspólnej przestrzeni działania. Co ciekawe, Markowski – podobnie jak Hessen – stwierdza, że „[...] nauczanie i polityka nie mogą mieć ze sobą nic wspólnego, bo należą do innych porządków: nauczanie do sfery wolności, polityka do sfery zniewolenia i skrzepowania światowymi okolicznościami” (tamże, s. 315).

Socjotechnika pozorowania zmian w edukacji

Z perspektywy minionych 30 lat transformacji widać, w jaki sposób kolejne rządy i zmieniające się w MEN władze przejmowały strategię marketingowego manipulowania społeczeństwem, dzięki czemu możliwe stawało się pozorowanie przechodzenia systemu oświatowego z centralistycznego na demokratyczny w taki sposób, aby zachować dla centrum władzy nierozpoznawalną przez obywateli możliwość utrzymania autorytarnego władztwa. Utrzymanie przez rządy III RP po reformie administracyjnej państwa dwóch struktur nadzorczych w oświacie – organu prowadzącego (samorząd terytorialny) i nadzoru pedagogicznego (przedłużone ramię władzy państwowej) sprzyjało ustawicznemu szantażowaniu jednych przez drugich w zależności od tego, która nomenklatura partyjna miała swoją większość w Sejmie, rządzie (kuratoriach oświaty) oraz w samorządach terytorialnych (władzach ustawodawczych – liczba radnych i wykonawczych). Stało się już niemalże niepodważalną regułą, że kurator oświaty (nadzór państwowy, tzw. pedagogiczny) i dyrektor wydziału edukacji (organ prowadzący) są ściśle powiązani (albo członkostwem w partii, albo uzyskaniem nominacji dzięki jej wsparciu) ze zwycięską opcją polityczną. Musi zatem dochodzić do nieustannych konfliktów, gdyż żadna z administracji nie ma już apolitycznego charakteru, a więc nie jest skoncentrowana na służbie dobru wspólnemu, ponadpartyjnemu.

Tendencję centralistyczną w systemie oświatowym podtrzymuje – mimo likwidacji postpeerelowskich inspektoratów szkolnych – rozbudowana sieć jednostek pomocniczych organów wojewódzkich władz państwowych (delegatury kuratoriów oświaty), niezależnie od zwiększania zatrudnienia w strukturze centralnych władz oświatowych oraz rozbudowywaniu aparatu rzekomo badawczo-diagnostycznego, doradczego, wspomagającego kadry nauczycielskie (Ośrodek Rozwoju Edukacji, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Instytut Badań Edukacyjnych, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą). Zasady doboru kadr są ściśle powiązane z bezwzględnym podporządkowaniem wobec sprawujących władzę w MEN. O wzmacnianiu centralizacji w oświacie świadczy także znacznie szybszy i wielokrotnie większy wzrost zatrudnienia w centralnej administracji i placówkach oświatowych niż w administracji samorządowej. Także wynagrodzenia w administracji centralnej wzrosły ponad czterokrotnie w stosunku do ogólnej sumy wynagrodzeń (Kieżun 2013, s. 297). Autorytarna czy populistyczna władza nie tylko nie potrzebuje ekspertów i naukowych ekspertów, ale traktuje je jako

zagrożenie dla stosowanej przez siebie socjotechnicznej polityki oświatowej. Społeczeństwo nie może wiedzieć, że władze resortu edukacji nie są zainteresowane rzeczywistą naprawą, zmianą czy doskonaleniem systemu szkolnego.

Zarządzanie oświatą jest ściśle powiązane „[...] z ideą partiokracji, rządów, w których występuje patologiczny fenomen priorytetu interesu partyjnego nad interesem ogólnokrajowym” (tamże, s. 329) i ogólnonarodowym, ogólnospołecznym. Jak wynika z danych Rzecznika Praw Obywatelskich Janusza Kochanowskiego, w ciągu 20 lat transformacji, od 1991 do 2010 r., ustawa o systemie oświaty była nowelizowana aż 70 razy, co jest czytelnym świadectwem gigantycznej patologii manipulowania oświatą i jej podmiotami przez nieustanne zmiany prawa. Destrukcję polskiego systemu oświatowego powiększają zjawiska jawnej i ukrytej korupcji w organach centralnych, np. Ośrodek Rozwoju Edukacji (dawniej Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie), oraz arogancja władzy (*Korupcja...*, 2004).

Edukacja nie jest potrzebna elitom politycznym III RP do tego, by czynić ją bardziej nowoczesną we wszystkich wymiarach, począwszy od architektonicznego po programowy i metodyczny, gdyż interesuje ją jedynie to, w jakim stopniu szkolnictwo może służyć znaczącemu i trwałemu rozszerzeniu elektoratu partii władzy czy opozycyjnej. Dość rzadko zdarzają wśród prominentnych polityków analizy poświęcone edukacji, wychowaniu i reformom szkolnym. Jednym z nielicznych polityków PO jest historyk, publicysta, b. minister spraw wewnętrznych w rządzie Donalda Tuska – Bartłomiej Sienkiewicz, który dopiero po kilku latach od upadku jego formacji politycznej zdał sobie sprawę z tego, jak poważnie została zaniedbana przez rząd PO i PSL edukacja publiczna na rzecz wychowania w demokracji i do demokracji, ograniczając się tylko do kształcenia dzieci o demokracji.

Chodzenie do szkoły to nie tylko zdobywanie wiedzy – to manifestacja przynależności do społeczeństwa i wartości, które ono uznaje. [...] to inicjacja społeczna i państwowa, wprowadzenie w reguły nieukładane w domu rodzinnym, ale tworzone przez zbiorowość. Toteż szkoła jest zawsze miejscem konfrontacji rodzin i dzieci z tym, co społeczne i powszechne, wspólne w ramach całego narodu (Sienkiewicz 2018, s. 28).

Explicite została wyrażona prawidłowość, o której zrozumienie i sens apełowały środowiska pedagogiki akademickiej, by nie lekceważono konstytucyjnych praw rodziców jako pierwszych i jedynek wychowawców swoich dzieci do partycypowania w procesie publicznej, a obowiązkowej, edukacji. Szkoła ma spełniać funkcję pomocniczą, a nie zawładającą środowisko socjalizacyjne dla własnych celów politycznych przez rządzących. Żaden z czterech wskaźników kształtowania postaw uczniów dla aktywnego obywatelstwa (wskaźnik udziału w organizacjach społecznych, „aktywnego obywatelstwa”; wskaźnik wspólnotowości, spójności społecznej; wskaźnik zaangażowania politycznego; wskaźnik poczucia i wyznawania wartości demokratycznych), jakie określiło MEN w 2011 r., nie został osiągnięty. Żadna z reform szkolnych, do jakich Sienkiewicz zaliczył obniżenie wieku obowiązku szkolnego za PO i zlikwidowanie gimnazjów

przez PiS „[...] nie zmieniła zasadniczego braku czy też dysfunkcji polskiego systemu edukacji obywatelskiej” (tamże, s. 30).

Jest to jedyny spośród znanych mi polityków i członków rządu PO, który po utracie władzy przez swoją formację odniósł się do wyników mojej diagnozy oduspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w ramach centralistycznej polityki oświatowej MEN (Śliwerski 2013). Jak pisze:

Przywołane badania pokazują, jak system, który pozornie ma demokratyzować stosunki w szkole i tym samym uczyć odpowiedzialności za dobro wspólne, został wykoślawiony i doprowadził do czegoś wręcz przeciwnego. Jest nauką konformizmu, podporządkowania się, tym bardziej szkodliwą, że odbywa się to za parawanem rzekomej samorządności. Nikt w polskiej szkole nie ma zamiaru dzielić się władzą z uczniami lub rodzicami, o czym wiedzą prawie wszyscy Polacy, którzy przepuścili już swoje pociechy przez powszechny system szkolnictwa. Ale starannie pudrowany jest przekaz, że takie ciała są autonomiczne (Sienkiewicz 2018, s. 33).

Były urzędnik administracji państwowej zdaje sobie *post factum* sprawę z tego, że także jego formacja polityczna, która ma w nazwie obywatelskość, stosowała zasady autorytarnej pedagogiki jako narzędzie manipulacji i indoktrynacji młodych pokoleń, w wyniku których zostały one zniechęcone nie tylko do szkoły, ale i do rozumienia reguł życia w społeczeństwie o obywatelskim. Młodzi stają się w wyniku takiej polityki oświatowej konformistami, są nieufni i wyrzucani na margines. Jak stwierdza:

To nie rodzice i nauczyciele zawodzą, nie zawodzi nawet system edukacyjny złożony z urzędników, kuratorów, samorządowców – cały ten mechanizm administracyjno-finansowy. On jest po prostu jako całość źle skonstruowany, jeśli chodzi o cel. I już naprawdę nie ma znaczenia, czy edukacja będzie się odbywała w ośmioklasowych podstawówkach, czy w gimnazjach. Wielu wspaniałych nauczycieli, których przecież jest znakomita większość, świetnych dyrektorów, ciężko pracujących w tym jednym z najbardziej wymagających zawodów świata jest wtłoczonych w system wymuszający działania obok tego, co stanowi istotę rozumnej pedagogiki (tamże, s. 41).

Mimo wszystko jednak B. Sienkiewicz nie dostrzega, że „inwalidztwo obywatelskie” jest pochodną złego ustroju szkolnego i patologicznej polityki oświatowej rządów wszystkich formacji od 1993 r., które upatrują w niej jedynie interes do lokowania w strukturach administracyjnych „swoich” aktywistów oraz nagradzania nomenklatury na ministerialnych stanowiskach pierwszą lokatą na listach wyborczych do Parlamentu Europejskiego (od 2004 r.) czy do Sejmu RP. Natomiast trafnie opisuje i ocenia niszczenie reformy samorządowej lat 90. XX w. przez kolejne rządy, które złamały logikę ustrojową konstrukcji powiatów, tworząc z nich quasi-państwa bez narzędzi władztwa, a więc „[...] coś, co ma mieć budżet, ale praktycznie nie ma dochodów (tzn. ma, ale przeważnie w bilansie wychodzi mniej więcej na zero, poza powiatami grodzkimi). [...] Państwo odpłynęło od obywatela, jego moc sprawcza, zdolności – komunikacyjne i zbierania informacji na poziomie lokalnym – przestały istnieć” (tamże, s. 153). Tak więc państwo polskie w tym sensie jest teoretyczne, że czyni przedmiotem

rozszarpywania tak samorządność obywatelską, jak i nierealizowanie idei samorządności w polityce oświatowej.

Z badań nad demokratyzacją publicznej oświaty wynika, że nadal żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym dają o sobie znać głęboko zakorzenione, także w mentalności – co Leszek Balcerowicz trafnie określa mianem „sowieckiego działacza” (Balcerowicz 2012, s. 12) – części elit rządzących i stanowiących prawo, pozostałości po minionym ustroju, a wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu zostały zastąpione skrywanym przez władze etatyzmem. Rady szkół nie stały się organami ich uspołecznienia, a tym bardziej demokratyzacji oświaty, skoro w 2013 r. występowały one jedynie w niespełna 499 szkołach na 25 307 szkół publicznych. Mieliśmy zatem do czynienia z zaledwie 1,9 proc. realnego uspołecznienia tych placówek (Śliwerski 2013). Po 2015 r. sytuacja uległa zapewne znaczącemu pogorszeniu ze względu na likwidację gimnazjów. W szkołach, w których nauczyciele, uczniowie i rodzice mogą partycypować w procesie zarządzania jakością kształcenia i wychowania, opiniować kluczowe dla szkoły regulaminy, uchwały rad pedagogicznych i stanowiska dyrektora szkoły oraz postawy nauczycieli, w tym także ich inicjatywy w zakresie innowacji i eksperymentów pedagogicznych, mamy do czynienia z procesem świadomego lub nieświadomego braku ich zaangażowania.

Zapewne okres socjalistycznej państwowości na długie lata utrwalił wśród Polaków tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji (np. kategorie ideowe: pedagogzy – wychowawcy narodu, czy prawne: władztwo pedagogiczne), wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć. System szkolny w III RP nie został poddany głębokiej a zamierzonej politycznie (w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty pro-demokratycznym sensie) reformie, gdyż dochodzący kolejno do władzy ministrowie wyłączali z tego procesu odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej – dlaczego ustrój szkolny nie jest poddany procesom demokratyzacyjnym (uspołeczniającym), tylko miał, ma i nadal ma zachować *status quo*, a zatem tkwić w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i założonych funkcji polskiej oświaty.

Ważną dla polskiej edukacji postacią w świecie nauki, która zajmowała kluczowe stanowiska w kształtowaniu polskiej demokracji, jest prawnik, sędzia, b. prezes Trybunału Konstytucyjnego i b. Rzecznik Praw Obywatelskich – Andrzej Zoll. Sięgnąłem do autobiograficznej rozmowy z nim, przeprowadzonej przez Marka Bartosika, gdyż zapowiadał on refleksję na temat partycypacji tego uczonego w procesach przechodzenia naszego społeczeństwa od dyktatury do demokracji i z powrotem (Zoll, Bartosik 2017). Niestety, polityce oświatowej nie poświęcono szczególnego miejsca, zapewne ze względu na ekspercką aktywność profesora prawa w różnych, zmieniających się po Okrągłym Stole gremiach władz III RP. Jedynym wątkiem, na który zwrócono uwagę, było wyłączenie się przez Zolla, jako przewodniczącego Trybunału Konstytucyjnego, z braku prawniczej krytyki wprowadzenia do szkół obowiązku zapewnienia

uczniom lekcji religii przez rząd Tadeusza Mazowieckiego, który wprowadził go nie ustawą, ale instrukcją. Jak Zoll komentuje tę sytuację jako prawnik?

Ja w Trybunale Konstytucyjnym polityką nie mogłem się zajmować. Mieliśmy tylko ocenić, czy decyzja polityczna o wprowadzeniu religii do szkół została wprowadzona do systemu prawnego zgodnie z konstytucją. Na początku lat dziewięćdziesiątych, gdy rozpatrywaliśmy tę sprawę, nie obowiązywała w Polsce hierarchia aktów normatywnych. Nie było żadnego przepisu stwierdzającego, że nowy przedmiot ma być wprowadzany do szkół na mocy ustawy. We wprowadzeniu religii instrukcją nie mogliśmy więc dopatrzeć się sprzeczności z konstytucją. W tej sprawie w Trybunale Konstytucyjnym była gorąca dyskusja, do wyroku niektórzy sędziowie złożyli zdania odrębne, ale on był jednoznaczny (tamże, s. 216).

Dziwi nieco takie podejście prawnika po tylu latach od wprowadzenia religii do szkół w sposób naruszający jednak ówczesne prawo, do czego przyznał się sam Tadeusz Mazowiecki.

Kiedy na czele władzy stają zwolennicy autorytaryzmu pedagogicznego i oświatowego, zamyka się przestrzeń dyskursu publicznego i następuje faza permanentnej wojny antagonistycznej, której ostatecznym celem ma być wykluczenie każdej innej od postulowanej przez władzę perspektywy kształcenia i wychowania. Jednak tam, gdzie trwa wojna, muszą rodzić się postawy skrajne. Nie ma mowy o przyjęciu idei pedagogiki bez zwycięzców i pokonanych. Fundamentalistycznie myślący zwycięzcy chcą zawłaszczyć wszystko, by móc niepodzielnie panować, i nieważne, że może nie będzie trwało to zbyt długo, gdyż każda dominacja musi rodzić opór. Istotne jest to, że wreszcie stanęli na szczycie władzy, że mogą odegrać się na innych jako wrogach, przeciwnikach.

Proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu „hardware”, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie) i „software” (za: Muszyński b.d.), obejmujące *curriculum*, stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz tzw. współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego, sprawia, że społeczeństwo jest totalnie zdeorientowane chaosem i wzajemnie się wykluczającymi rozwiązaniami, nieadekwatnymi do stanu wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metodach ich kształcenia oraz wychowywania.

Nie jest przecież bez znaczenia, czy reformy oświatowe, edukacyjne, przekształceniowe są czynione z głównymi aktorami zmiany, czy przeciwko nim lub któremuś z nich. A przecież, co wykazują w analizach polityki edukacyjnej państwa w okresie minionego trzydziestolecia, nie można zmienić szkół, procesu kształcenia i wychowania, jeżeli warunki brzegowe, ustrojowe jej funkcjonowania pochodzą z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście można na pozorowaniu zmian, ich cząstkowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować

indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej perspektywnego rozwoju, wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Dotacje finansowe UE poprawiają jedynie sytuację materialną beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Nawet projekt liderów czy przywództwa edukacyjnego rozbija się o taflę biurokratycznie egzekwowanego autorytaryzmu, który pozwala władzom oświatowym wykorzystywać system szkolny do manipulowania społeczeństwem. Fundamentalnym powodem takiego stanu rzeczy jest etatystyczna makropolityka edukacyjna polskiego państwa, którego władze oświatowe działają na zasadzie korporacyjnej piramidy. Trudno, by czerpiący z niej na górze zyski chcieli z nich sami zrezygnować. Nie po to przecież szli po władzę. Skutkiem zaniechania reformy ustrojowej oświaty jako dopełniającej reformę administracyjną państwa było dla systemu szkolnego:

- utrzymanie dualistycznej administracji publicznej z jej podziałem na rządową i samorząd terytorialny, co – w wyniku braku konsensusu i spójnej filozofii działań oraz zadań obu organów – skutkuje nieustannymi konfliktami i przeciwnie skuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowania nad nią nadzoru pedagogicznego przez władze samorządowe (organ prowadzący placówki edukacyjne) i przez kuratoria oświaty wraz z ich delegaturami (odpowiedzialnymi za jakość kształcenia i wychowania). Trudno się dziwić, że polityka oświatowa jest tu niespójna i niejednolita, szczególnie w tych województwach, w których władze samorządowe i rządowe są z przeciwstawnych sobie ugrupowań politycznych;
- częściowa decentralizacja zadań i kompetencji do samorządu terytorialnego, ale skutkująca wojną między samorządowcami a władzą państwową w wyniku zwiększania zadań, a zmniejszania na nie celowych dotacji;
- w ramach systemu administracji publicznej przywrócenie typowej dla socjalizmu polityki etatyzmu, a wyparcie zasady subsydiarności zadań i kompetencji w przypadku zarządzania oświatą. Nie tylko rządy PO i PSL (2007–2015) potwierdzają, że władza nie liczyła się z opinią społeczną, obywatelami i podejmowała działania wbrew ich potrzebom, świadomości i oczekiwaniom (np. obniżenie wieku obowiązku szkolnego, narzucenie uczniom jednego tzw. rządowego elementarza). Z tym samym podejściem do edukacji mieliśmy do czynienia w okresie rządów koalicyjnych Prawa i Sprawiedliwości w latach 2005–2007, jak i od 2015 r.

Prawo oświatowe jest konstruowane przez kolejne ekipy resortu edukacji w III RP po to, żeby zapewnić nadzorowi pedagogicznemu autorytarny standard zarządzania procesami kształcenia w szkolnictwie publicznym. Polska szkoła nadal – mentalnie, a więc kulturowo i prawnie – tkwi bardzo głęboko swoimi

korzeniami w systemie państwa totalitarnego, jakim była PRL. Niestety nie możemy, ale też nie chcemy, wyjść z syndromu *homo sovieticus*, jeśli godzimy się na regulacje, które podtrzymują pozór demokracji, iluzję samorządności. Polska szkoła pełni funkcję adaptacyjną do stanowionego przez centralne władztwo systemu. Mało kto zwraca uwagę na to, że w szkole publicznej obowiązują regulacje z okresu stanu wojennego, traktujące tę instytucję jako przedłużone ramię państwowej władzy nad społeczeństwem, w tym oświatowej nad nauczycielstwem. Spełnia się marzenie antydemokratów, etatystów, którzy zapewniają sobie w ten sposób nieograniczony wpływ, także za pośrednictwem usłużnych i posłusznych nauczycieli, na szeroko pojmowaną szkołę publiczną, która *de facto* nadal jest szkołą państwową.

Szkoła nie jest placówką publiczną, skoro nie jest res publicą edukacyjną, nie jest autonomiczną instytucją, w której profesjonalści mogliby sami stanowić o tym, jak realizować proces kształcenia i wychowania. Nawet prawo oświatowe, określając cechy szkoły publicznej, nie wskazuje na jej autonomię i samorządność. Kategoria szkoły publicznej została tu zredukowana jedynie do powszechnej dostępności usług edukacyjnych wobec społeczeństwa ze względu na istniejący obowiązek szkolny. Nadal ma miejsce ukryte podtrzymywanie politycznej władzy nad podmiotami edukacji m.in. przez propagandę, manipulację, perswazyjność, nachalność, kłamliwość władzy w sprawach, które najczęściej dotyczą możliwego naruszania przez szkołę prymarnego prawa rodziców do rozstrzygania o rozwoju własnych dzieci. Zagrożenia dla reform oświatowych nie tkwią jednak tylko w mechanizmach życia społeczno-politycznego, ale także – a może przede wszystkim – wewnątrz samego systemu edukacji. Wskaźnikiem zdrady solidarnościowego programu reform jest przede wszystkim:

- upartyjnienie systemu edukacyjnego,
- wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm),
- immunizacja oświaty od kontroli społecznej, pseudosamorządność oświatowa i szkolna,
- ograniczanie autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów,
- upelnomocnianie pozoru, fikcji edukacyjnej i wychowawczej (zob. Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska [red.] 2013; Przyszczykowski 2012; Śliwerski 2015).

Diagnoza kryzysu neoliberalnej samorządności w szkolnictwie III RP

Historia zatacza koło światopoglądowych wpływów władzy, także tej w niekonsolidowanej demokracji III Rzeczypospolitej. Toteż właśnie teraz, w obliczu odwrotu w Europie od liberalnej kontrrewolucji, warto sięgnąć do niektórych myśli S. Hessena, by zdać sobie sprawę z sytuacji kryzysowych, które mogą mieć zgubny efekt dla naszego społeczeństwa. Stanęliśmy bowiem u progu kolejnej zmiany społeczno-politycznej, być może nawet ustrojowej, która odwraca się od prawie trzydziestoletnich dążeń Polaków do życia w samorządnej, neoliberalnej, demokratycznej Polsce. Dotyka to nie tylko szkolnictwa publicznego, ale także nauki, dla których rozwoju fundamentalne wartości wolności i demokracji oznaczają „[...] w najlepszym wypadku puste słowo, a w gorszym okrutną ironię” (Hessen 2003, s. 29). Nie zrozumiemy dobrze istoty demokracji, jeśli będziemy pomijać autokrację. „Jeśli chcemy, by demokracja przetrwała, musimy zrozumieć, jakie czynniki sprawiają, że pojawia się jej przeciwieństwo: autokracja” (Zielonka 2018, s. 65).

Liberalni politycy centroprawicowych i centrolewicowych partii, przekazując coraz większą władzę Ministerstwu Edukacji Narodowej czy/i Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego jako instytucjom władzy państwowej, a wyłączonej z jakiegokolwiek kontroli demokratycznej, *de facto* pozbawiali wyborców wpływu na politykę oświatową, akademicką i wobec nauki, a przy tym po dzień dzisiejszy nie potrafili przyznać się do popełnianych błędów. Jak potwierdza to w swoim studium politycznym Jan Zielonka, „[...] liberałowie sami także wnieśli spory wkład w dezinformowanie, podkręcanie faktów, tworzenie politycznych marek i fałszywych wiadomości” (tamże, s. 60). Trwa zatem dekonstrukcja budowanego po 1989 r. demokratycznego porządku prowadzona przez prawicowe siły kontrrewolucyjne, których liderzy, odwołując się do polityki strachu, nienawiści i zemsty wobec poprzednich elit władzy „[...] wiedzą lepiej, przeciwko czemu walczą, niż o co walczą. Szczegóły ich programów nie składają się w spójną całość i są dość ogólnikowe” (tamże, s. 43). Tym samym ustanawiający nowy porządek prawny odrzucają nie tylko ludzi minionego establishmentu, ale są też przeciwko porządkowi ustanowionemu przez rewolucję „Solidarności”.

Od światopoglądowych uwarunkowań nie jest uwolniona ani edukacja szkolna, ani szkolnictwo wyższe, ani też nauka. Hessen przeciwstawiał się

wykorzystywaniu przez władze światopoglądu do panowania nad ludźmi oraz sprzeciwiał się wykorzystywaniu w tym celu ideologii pod pozorem jej „obiektywności”. Ideokraci kierują się bowiem w swoich działaniach żądzą władzy i wolą mocy. „Hybris – jako majestat władzy jest fundamentem jej bycia, a ideokracja jest jej ostateczną pobudką” (Hessen 1937, s. 26). Okres transformacji ustrojowej wyznaczały zmiany polityki oświatowej ściśle podporządkowane narzucaniem młodym pokoleniom sensu i zobowiązaniem go do urzeczywistniania wartości odpowiadających światopoglądowi liderów partii władzy. Określiłem je zgodnie z dominantą światopoglądowych interesów władz oświatowych jako przedłużonego ramienia władz państwowych:

- 1989–1992 – nowy liberalizm
- 1992–1993 – konserwatyzm
- 1993–1997 – centrolewica
- 1997–2001 – centroprawica
- 2001–2005 – centrolewica
- 2005–2007 – konserwatyzm
- 2007–2015 – nowy liberalizm
- 2015– – konserwatyzm.

Konserwatyzm instalował się trzykrotnie w polskiej polityce oświatowo-naukowej; dla jego przedstawicieli władzy tylko państwo narodowe, odwołujące się do chrześcijańskich wartości i religijnej ortodoksji, może zapewnić obywatelom właściwe bytowanie i sprawiedliwe warunki życia, być gwarantem rządów prawa i jednostkowej wolności. Mimo deklarowania przez rządzących w Polsce po 1989 r. otwartości na pluralizm świata wartości, wolności słowa i wyboru, każda kolejna zmiana władzy w MEN czy MNiSW odrzucała program polityczny swoich poprzedników, a nawet dyskredytowała ich dokonania, propagując wygodne dla siebie treści ideologiczne i dane statystyczne. Jak wyjaśniał ów fenomen już prawie sto lat temu S. Hessen: „Światopogląd rozkazuje: tak ma być. Światopogląd nie jest odzwierciedleniem świata, ale pragnie określać i przetwarzać to, co uznaje za istotę rzeczywistości. [...] Wytwarzając duchową treść osobowości i całej epoki, światopogląd jest siłą określającą historyczny byt ludzkości” (Hessen 1986, s. 75). Światopogląd w różnym stopniu aktywizuje osoby do działania, zgodnie z uznawanym systemem wartości: od pozornie bezinteresownych zapatrywań, bezwolnego oportunistu, po rewolucyjne dążenia do naprawiania świata. Zwyródnienie światopoglądu w ideologię sprawia, że staje się ona „mieczem w dłoniach praktyki” (Hessen 1937, s. 25).

Zastanawia mnie powód, dla którego można było wykorzystać okres niewoli w PRL jako czas przygotowań do nowego ustroju, wolności, demokracji, a kiedy już się to osiągnęło, moc ponownie je tracić. Prawdopodobnie rację ma Andrzej Janowski, który twierdził na początku transformacji ustrojowej, że Polacy

[...] nie umieją wykorzystać tych szans „przerw na wolność, jakie od czasu do czasu się pojawiają. [...] jeśli krótkotrwała wolność jest szansą, to dążenie do jej utrwalenia wymaga bardzo dynamicznych działań. Dynamiczne działania można podjąć, wiedząc dobrze co należy robić,

czyli będąc przygotowanym. Przygotowywać się trzeba i można wcześniej, bo w czasie wolności nie ma czasu, a więc niewola jest wspinałym okresem do działań przygotowawczych (Janowski 1992, s. 15).

Polacy nie zdążyli zbudować społeczeństwa obywatelskiego, skupiając swoją uwagę i wysiłki na zdobywaniu środków pozwalających im przeżyć, godnie żyć w warunkach gospodarki rynkowej, wzrastającego bezrobocia, nasilających się antagonizmów w stosunkach międzyludzkich, ujawnianej korupcji i moralnym upadku kolejnych elit politycznych. Te bowiem używały moralizującej i pełnej cynicznych obietnic retoryki, realizując własne cele dzięki stosowaniu manipulacji politycznej, sztuki instytucjonalnej czy społecznej inżynierii. „Nic dziwnego, że coraz więcej europejskich obywateli nas [liberałów – B.Ś.] porzuca, opowiadając się za przestarzałymi, ale swojskimi wizjami narodowej chwały, wspólnot etycznych i murów oddzielających od siebie poszczególne grupy” (Zielonka 2018, s. 74).

Chorobę proceduralnej demokracji, a zatem tej, w której władzę może sprawować każda opcja polityczna, o ile tylko uzyska większość parlamentarną, cechuje m.in.:

- kadrowy charakter partii politycznych, utrzymywanych z budżetu państwa i przez darczyńców, a w małym stopniu ze składek członkowskich, alienujący polityków od ich wyborców, którzy są traktowani jak „konsumentów”, wyraziciele opinii publicznej, ale niemający możliwości wyegzekwowania od posłów realizacji składanych w kampanii deklaracji;
- wykorzystywanie przez partie władzy instytucji państwowych do finansowania własnej działalności (np. stanowiska w administracji państwowej, spółkach Skarbu Państwa itp.) oraz wynagradzanie swoich aktywistów odpowiednimi przywilejami i zasobami, gdyż partie polityczne nie stanowią już pomostu między państwem a społeczeństwem;
- brak kontroli władzy wykonawczej przez parlamentarzystów, którzy zatwierdzają jej projekty ustaw lub pozwalają na uniknięcie obowiązku przeprowadzenia konsultacji społecznych w przypadku kontrowersyjnych dla obywateli ustaw;
- większość parlamentarna przenosi władzę do instytucji niewybieralnych demokratycznie, ale w przypadku przejęcia kontroli przez władzę wykonawczą nad sądowniczą naruszona zostaje równowaga sił w demokracji na rzecz możliwej stronnictwa partii władzy i jej reprezentantów w powyższych instytucjach;
- demokratyczne instytucje nie są ani obiektywne, ani bezstronne, gdyż „[...] sędziowie i eksperci mają przecież politycznych sojuszników i uprzedzenia polityczne” (tamże, s. 94).

Jerzy Reguński, jeden z twórców reformy administracyjnej naszego państwa w okresie III RP, uważa, że prognozowanie samorządności w naszym kraju nie jest możliwe ze względu na to, iż jest ona procesem niekwantyfikowanym, zależnym od wielu, w tym także losowych, czynników. Nie da się też zachodniej

demokracji implementować w Polsce, gdyż ustroje tamtych państw kształtowały się przez wieki, w odróżnieniu od Polski, która w ostatnich stuleciach funkcjonowała jako kraj pozbawiony w wyniku zaborów własnej państwowości, po krótkim okresie suwerenności politycznej ponownie zniewolony w okresie II wojny światowej, a po odzyskaniu wolności poddany sowieckiemu ustrojowi totalitar-nemu. Samorządność „[...] jest wynikiem zjawisk i procesów zachodzących czę-sto w odległej przeszłości, w warunkach, które nigdy powtórnie nie zaistnieją” (Regulski 2012, s. 229).

W ratyfikowanej przez Polskę Europejskiej Karcie Samorządu Lokalnego stwierdza się, że samorządność oznacza „[...] prawo i zdolność społeczności lokalnej do kierowania i zarządzania, w granicach określonych prawem, zasad-niczą częścią spraw publicznych na własną odpowiedzialność i w interesie ich mieszkańców” (tamże, s. 230). Dla zaistnienia samorządności w społeczeń-stwie, która niewątpliwie jest determinowana przez ustrój polityczny, konieczna jest jeszcze zmiana w świadomości społecznej. Obywatele muszą bowiem móc, umieć i chcieć kierować własnymi sprawami. Jerzy Regulski pominął jednak dwa, jakże kluczowe czynniki, a mianowicie poznawczy i emocjonalny, żeby bowiem partycypować w demokracji trzeba mieć na ten temat wiedzę i akcepto-wać rozwiązania w tym zakresie. O rozwoju świadomości i umiejętności samo-rządnościowych współstanowi także znajomość i akceptacja lub dezakceptacja istniejącego w tym zakresie prawa.

Jeśli ustrój nie pozwala społecznościom lokalnym na samorządzenie się, to one nigdy nie nabiorą niezbędnych umiejętności. Uprawiania demokracji nie można nauczyć się z książek. Nie-zbędne umiejętności można nabyć jedynie przez rzeczywistą, praktyczną działalność. Natomiast najlepszy ustrój nie spowoduje samorządności, gdy społeczności nie będą zdolne do jej realizacji (tamże).

Polski system edukacyjny – zdaniem Jerzego Regulskiego – zupełnie zaniedbał wychowanie obywatelskie. Tymczasem „[...] szacunku dla spraw wspólnych i umiejętności zachowań obywatelskich trzeba uczyć dzieci od przedszkola” (tamże, s. 233). Jego diagnoza była trafna, gdyż istotnie nie wyko-rzystano pierwszych 20 lat naszej suwerenności. Autor ten zarysował dwa sce-nariusze możliwego rozwoju procesów społecznych: albo będzie wzrastać świa-domość obywatelska i poczucie współodpowiedzialności za wspólne sprawy, albo nastąpi dalsze odwracanie się od tych procesów, dystansowanie do nich, a nawet wzrośnie niechęć ludzi do angażowania się w życie publiczne. „Efek-tem tego będzie pogłębienie rozdziału władzy i społeczeństwa, alienacja władz i nabieranie przez nie charakteru ściśle administracyjnego, pozbawionego jakie-gokolwiek aspektu samorządności” (tamże, s. 234). Pierwszym syndromem tej negatywnej tendencji były wybory samorządowe, w których do władzy lokalnej nie zaczęły delegować swoich przedstawicieli społeczności lokalne, ale partie polityczne. Nomenklatura i aktywiści partyjni podjęli działania na rzecz przejmowania samorządów lokalnych w taki sposób, jak zdobywa się władzę w Sejmie i państwowych strukturach.

O odchodzeniu w Polsce przez kolejne ekipy rządzące od demokracji partycypacyjnej piszą socjolodzy. Paweł Śpiewak tak to oceniał w rocznicę 20-lecia polskiej transformacji:

Jesteśmy trochę dzikusami żyjącymi w ruinach socjalizmu. Skądinąd blisko 20 lat po symbolicznym końcu PRL wciąż żyjemy w społeczeństwie postetatystycznym, gdzie warunki bliskie stanowi natury w wielu obszarach wciąż maskuje się wielkimi i ambitnymi, tyle że zupełnie martwymi strukturami etatystycznymi, raczej blokującymi niż broniącymi czegokolwiek w edukacji, ochronie zdrowia, administracji państwowej... (Śpiewak 2013).

W wyniku odpuszczenia win sprawcom peerelowskiego totalitaryzmu, nierozliczenia się z katami tamtej epoki, doszło do złamania przez postsolidarnościowe elity III RP elementarnej zasady sprawiedliwości.

Społeczeństwo otrzymało demoralizujący sygnał: nieważne co się robi w życiu, jeśli trzyma się z silniejszymi, zapewniającymi ochronę i wsparcie, można liczyć na sukces. [...] Beneficjentami nowego systemu stali się przede wszystkim ci, którzy mieli się niezgorzej także w systemie starym. Sukces materialny przedstawicieli „jedynie słusznej siły” nie wyniknął przy tym ani z ich nadzwyczajnych zdolności, ani z heroicznej pracowitości, lecz z tzw. układów i kontaktów, które okazały się najcenniejszym kapitałem ekonomicznym w nowych czasach (wielu mówiło o solidarności, oni byli „solidarni”). Niestety, lekcja „odpuszczenia win” i późniejszego sukcesu postkomunistów zdemoralizowała także drugą stronę politycznej sceny (Szahaj 2014, s. 72–73).

Po trzech dekadach transformacji mamy do czynienia z systemowo już umocnioną demoralizacją, przez którą Andrzej Szahaj rozumie łamanie fundamentalnych zasad państwa prawa, państwa demokratycznego, które zawłaszczane jest przez grupy interesów osiągających sukces dzięki tzw. układom, dojściom do klasy urzędniczo-politycznej oraz biznesowej, nepotyzmowi, korupcji i nieuczciwości. Demoralizacji klasy politycznej towarzyszy i wspiera ją zdrada klerków, części elit dostrzegających szansę na szybkie wzbogacenie się dzięki lokajskiej postawie wobec władzy. Rządzący lekceważą, marginalizują, pomniejszają opinie krytyków, którzy nie godzą się z transferem środków publicznych do prywatnych kieszeni.

Co gorsza,

[...] zawiedli akademicy i intelektualiści, którzy dali sobie wmówić, że bez osobistego bogactwa nic nie znaczą, zabrali się więc z energią za jego gromadzenie, nie znajdując już czasu ani chęci do udziału w życiu publicznym; zawiedliśmy wszyscy krzątający się wokół własnych spraw, ignorujący sferę publiczną, zapominający o republikańskiej zasadzie, że dobre życie wymaga dobrego społeczeństwa, a to można osiągnąć tylko wtedy, gdy łączy się troskę o dobro własne z troską o dobro wspólne. Odwracając się z pogardą od polityki, utorowaliśmy drogę ludziom, którzy okazali się niegodni naszego zaufania (tamże, s. 79).

Publicysta Rafał A. Ziemkiewicz, który ani jednego zdania nie poświęcił edukacji i deformie szkolnej, w analizie polityki PiS w okresie dwóch pierwszych lat rządów tej formacji określił mechanizm rzekomej wymiany elit w państwach demokratycznych mianem „[...] »zblatowania się« w jeden oligarchiczny układ dysponentów

[...] sił politycznych, biznesowych oraz medialnych. Było to możliwe [...] dzięki wcieleniu w życie lewicowych postulatów »państwa opiekuńczego« przez partie, które posiadały na wyłączność narzędzie do kontroli wszystkich dziedzin życia publicznego” (Ziemkiewicz 2017, s. 9). Istotnie, reprezentanci jednej polityczno-biznesowej oligarchii są zastępowani innymi reprezentantami, toteż trudno zgodzić się z przywołaną przez tego komentatora politycznych wydarzeń w III RP maksymą Mochnackiego, że „Polska to taki kraj, w którym nic nie dzieje się do końca” (tamże).

Wprost przeciwnie, prawicowa koalicja udowodniła w latach 2015–2019, że można rewolucję doprowadzić do końca, nie respektując ustanowionych w Konstytucji III RP z 1997 r. zapisanych w niej zasad trójpodziału władzy w takim ujęciu, jak było to dotychczas definiowane przez prawników. Trzeba zatem przyznać rację publiczście:

Mylą się głęboko wolnościowcy i narodowcy, krzyczący na swoich manifestacjach: „PiS-PO, jedno zło”. Chociaż mylą się także ci, którzy dzień w dzień sięgają po gazetę, włączają odbiorniki lub wchodzą na portale internetowe tylko po to, by utwierdzić się w przekonaniu, że jedna z wymienionych partii i zarazem strony plemiennnej, postkolonialnej wojny domowej uosabia czyste dobro, a druga jest samym złem (tamże, s. 11).

Przypisywanie prawicy miana formacji „rewolucyjno-instytucjonalnej” jest niewłaściwe, gdyż proces demontażu liberalnego państwa demokratycznego w sferze oświatowej rozpoczęli najpierw w 1993 r. liderzy partii lewicowych (Sojusz Lewicy Demokratycznej wraz z Polskim Stronnictwem Ludowym), a następnie kontynuowali politycy Akcji Wyborczej „Solidarność”, potem koalicji Prawa i Sprawiedliwości z Ligą Polskich Rodzin i Samoobroną, a następnie koalicji PO z PSL, co potwierdziły wyniki moich wieloletnich badań (Śliwowski 2001a,b, 2002, 2009a, 2012, 2013, 2015, 2017a,d, 2019a; Nowakowska-Siuta, Śliwowski 2015; Maliszewski, Stępkowski, Śliwowski 2019). Musiało się to zakończyć wygraną partii prawicowych w wyborach parlamentarnych, a następnie samorządowych i do Parlamentu Europejskiego w latach 2015–2019 i kontynuacją przez nie kontrrewolucji oświatowej nie tylko w sferze ustroju szkolnego, ale i w zakresie historii politycznej, kształcenia ogólnego oraz odwrótu od niezaistniałej jeszcze demokratyzacji w szkolnictwie publicznym.

Taką sytuację zapowiadał opublikowany w 2011 r. raport Polskiej Akademii Nauk *Polska 2050* (Raport *Polska 2050*, 2011). Dotyczył on wówczas nie tylko oczekiwanej przez Komisję Unii Europejskiej potrzeby konstruowania wizji rozwoju polskiego społeczeństwa i państwa, ale także odpowiadał na pytanie, czy Polska nadal będzie podlegać w znacznym stopniu wpływowi czynników egzogenicznych, czy też ma własne atuty i potencjał rozwojowy, przez który rozumie się jej potencjał ekonomiczny, ludnościowy i kulturowo-intelektualny. Międzynarodowa diagnoza dla naszego kraju ze względu na wskaźniki ekonomiczno-demograficzne, a więc tzw. twarde symptomy, wskazywała na ich systematyczne obniżanie się. Na początku drugiej dekady XXI w. zajmowaliśmy 22. miejsce wśród innych państw świata pod względem wskaźnika PKB, który

ulegał systematycznemu obniżaniu. Współczynniki rozwoju intelektualnego, które są zaliczane do tzw. miękkich oznak poziomu rozwoju społeczeństwa, lokowały nas wśród 40 państw świata na 28. miejscu (tamże, s. 11).

Dla pedagogów ważnym ostrzeżeniem były zawarte w raporcie uwagi o wielowymiarowych i niejednoznacznych zagrożeniach techniczno-edukacyjnych, które wynikały z dynamicznego wzrostu postępu technicznego, chaotycznego wzrostu dużej liczby zmiennych jako skutków procesów globalizacyjnych, kryzysów finansowych w różnych regionach świata, oligopolizacji gospodarki światowej, w tym rozwoju gospodarki wirtualnej. Wśród nowych zagrożeń pojawiły się takie, jak imitacyjność innowacji technicznych, instytucjonalnych i organizacyjnych, która niszczy lokalne tradycje i narodowe rozwiązania twórcze. Do polskiego szkolnictwa przenikało coraz więcej rozwiązań brytyjskich czy amerykańskich, które w dużej mierze nie były zbieżne z polską kulturą, dominującym w społeczeństwie systemem wartości.

Co gorsza, i na to zwracali uwagę autorzy tego raportu, w naszym kraju miało miejsce „[...] upowszechnianie nadmiaru pseudowiedzy, nieprawdziwych informacji, a zwłaszcza szerzenie ekstremistycznych poglądów, za pośrednictwem Internetu” (tamże, s. 21). Patologicznie nadmierny wzrost odsetka osób studiujących w Polsce doprowadził do obniżenia jakości kształcenia, co musiało skutkować wzrostem bezrobocia lub nietrwałego braku zatrudnienia w tej grupie osób, co miało sprzyjać ruchom protestów czy buntów społecznych. Jak budować społeczeństwo oparte na wiedzy, gdy ta jest niskiej wartości? Co gorsza, do władz polskiego rządu kierowane były z państw ościennych zalecenia, by ograniczać wzrost liczby osób studiujących lub kształcić ich w przeważającej mierze na studiach licencjackich, zaś tych najzdolniejszych „delegować” na staże zagraniczne, by tam pozostali, przyczyniając się do sukcesów, ale państw „strukturalnej emigracji”. Wspomina się w tym raporcie o zaleceniach, by państwo nie finansowało w Polsce nauki, „[...] bo nauka polska jest nieefektywna; niech naukę w Polsce finansują tylko firmy międzynarodowe” (tamże, s. 23).

Eksperci odnotowali w raporcie, że system kulturowy Polski cechuje swoista zbitka

[...] historii z tradycją oraz brakiem ciągłości państwowej w ostatnich dwóch stuleciach. Zbitkę systemu kulturowego tworzą pozostałości cywilizacji agrarnej, anarchii szlacheckiej, konserwatywnego nurtu w Kościele katolickim, roszczeniowo-egalitarnej spuścizny socjalizmu, dominacji indywidualnych korzyści oraz braku umiejętności wspólnego działania na rzecz dobra wspólnego, brak zaufania do instytucji państwa, a także niedoskonałości systemu edukacji i badań naukowych (tamże, s. 30).

Zatem ułomność polskiej demokracji polega na tym, że „[...] partie polityczne w dużym stopniu są organizacjami dzielenia łupów po wygranych wyborach; określają w przeważnej mierze co jest systemem demokratycznym, a co nie przynależy do jego rozwiązań; tolerują różne patologie społeczne” (tamże).

Instytucje publiczne powinny spełniać procywilizacyjną rolę, tzn. być transparentne dla obywateli i uczestników ich usług. Konieczna jest zatem przejrzystość

ich działania, zapewniająca obywatelom bądź ich przedstawicielom dostęp do istoty, założeń i mechanizmów funkcjonowania placówek edukacyjnych, skoro powinny one działać w interesie społeczeństwa i dla społeczeństwa. Instytucje publiczne powinny mieć charakter apolityczny, a więc być niezależne od „[...] całego aparatu urzędniczego, niezależnie od tego, jakie prezentuje on prywatne opcje polityczno-ideologiczne” (tamże, s. 35). Jeżeli państwo chce być – a powinno taką rolę spełniać – współkreatorem postępu cywilizacyjnego, to musi zadbać o zwiększenie spójności społecznej, wzrost zaufania do instytucji czy organów władzy oraz sprzyjać maksymalnej i długotrwałej stabilności funkcjonowania poszczególnych instytucji.

Spółeczeństwo zaś musi mieć możliwość recenzowania poczynań władzy w zakresie zarówno niesprzeczności rozwiązań prawnych, jak i współpracy między władzą centralną a regionalną. Państwo powinno zmienić stosunek instytucji publicznych do społeczeństwa nie tylko pod kątem okazywania mu większej życzliwości, ale i większą otwartość na współpracę, przestrzeganie prawa i walkę z istniejącymi czy pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawa, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działanie w dialogu z władzą, a zatem i stosowanie rozwiązań kompromisowych.

Twórcy raportu określili trzy scenariusze możliwego rozwoju Polski na tle światowych megatrendów i rozwijających się, a niekontrolowanych i niekanalizowanych, czynników endemicznych. Obok scenariusza realistycznego i optymistycznego, w których nie przywiązuje się jednak szczególnej wagi do procesów demokratyzacyjnych, pojawia się trzeci scenariusz określany jako zagrożenia. Wpisano weni możliwość rozwoju ruchów protestów społecznych czy terrorystycznego anarchizmu rewolucyjnego, które będą sprzyjać pojawieniu się kierunków neototalitarnych czy neofaszystowskich. „Pozbawioną szans pracy młodzież bardzo łatwo nabrać na hasła typu »stać nas na więcej, tylko zarezerwujmy Polskę dla prawdziwych Polaków«” (tamże, s. 72).

Psycholog Janusz Czapiński potwierdził wynikami badań własnego zespołu, że mamy w Polsce do czynienia z bardzo niskim poziomem aktywności obywatelskiej Polaków. Jest jej zbyt mało, a co gorsza, nie doszło do pełni rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, o czym świadczy niemalże najniższy w Unii Europejskiej poziom kapitału społecznego. Spełniamy tylko ten warunek, który jest istotny „[...] w ekonomii przemysłowej, tj. warunek wysokiego poziomu kapitału ludzkiego – zajmujemy siódme miejsce w Unii Europejskiej. Gorzej wyglądamy pod względem kapitału intelektualnego i kapitału kreatywnego. Pod względem kapitału społecznego za nami jest tylko Rumunia” (Czapiński 2011, s. 43). Jego zdaniem kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ta jednak funkcjonuje w systemie centralistycznego nadzoru, który redukuje poziom zaufania społecznego wśród podmiotów edukacji niemalże do zera. Doskonale świadczą o tym badania wzdlużne zespołu Marii Dudzikowej, które objęły diagnozą kapitału społecznego pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum zreformowanego ustroju szkolnego (zob. Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda [red.]

2010; Dudzikowa, Jaskulska, Wawrzyniak-Beszterda, Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska, Marciniak [red.] 2011, 2013).

Przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych, filozofowie, socjologzy i politologzy akcentują zatem w obszarze tzw. wskaźników miękkich rolę kształcenia u młodych pokoleń kompetencji obywatelskich, samorządnościowych. Te zaś będą możliwe dzięki radykalnej zmianie polityki oświatowej, jak również w wyniku konsolidacji społecznej i wyrabiania odwagi cywilnej (Szyszkowska 2011, s. 74). Ta kwestia była zupełnie niedostrzegana i niedoceniana, podczas gdy w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym dzielność osobista staje się szczególnie znaczącą postawą wobec osób krzywdzonych, wykluczanych czy patologii naruszających dobro publiczne.

W społeczeństwach otwartych coraz większym problemem w budowie kapitału społecznego i wolnego społeczeństwa obywatelskiego nie jest jakiś rodzaj „złego” uczestnictwa, tylko raczej nieuczestniczenie czy reorientacja jednostek ku nieformalnym mechanizmom „zaradności” w strukturach nieformalnych. „W polskim systemie instytucji strategię »exit« są bardziej częste niż strategię »voice«, by nawiązać do klasycznego rozróżnienia Hirschmanna” (Rychard 2011, s. 95). Także Paweł Kozłowski z Instytutu Ekonomii PAN zwracał uwagę na to, że władza w Polsce nie znajduje się ani w rękach obywateli, ani nie jest przez nich realnie kontrolowana. „Sprawuje ją krąg wykwalifikowanych decydentów, otoczonych specjalistami z zarządzania, narzucania odpowiedniego języka, symboli, tworzenia obrazów, nieoficjalnych kontaktów, instrumentalizacji prawa, wygrywania wyborów lub głosowania w parlamencie” (Kozłowski 2011, s. 210). Te, jak i szereg innych czynników czy mechanizmów potencjalnej zmiany społecznej w ustroju liberalno-demokratycznym, określanym też jako postdemokratyczny, sprzyjało tendencji odwracania się obywateli od demokracji oraz wzmacniania przez partie władzy polityki oligarchicznej.

Jeden z prawicowych publicystów tak ocenia te procesy:

Próba zbudowania polskiej niepodległości na nowo, według innych założeń niż te przyjęte w umowie zdawczo-odbiorczej zawartej w 1989 r., również odwołuje się, bardziej instynktem i „pamięcią materiału” niż świadomie, do sanacji. Oczywiście historia nie powtarza się dokładnie, jeden do jednego – PiS nie zdobył władzy i nie sprawuje jej przemocą zbrojną, jednak działają te same mechanizmy (Ziemkiewicz 2017, s. 15).

Na tym właśnie polega oświatowa kontrrewolucja, że następuje całkowite zerwanie władzy z wizją Polski edukacji demokratycznej, neoliberalnej w państwie prawa, którą kształtowało w latach 1980–1992 opozycyjne środowisko elit „Solidarności”. Ziemkiewicz sam określa odwrócenie „jedynie słusznej” drogi postępu mianem skutecznej, bo polskiej demokratycznej kontrrewolucji, której celem jest m.in. wyrwanie spod uroku opiniotwórczych elit Zachodu narzucania naszej młodzieży genderowej rewolucji, by kształtować w niej uczucia właściwego patriotyzmu (tamże, s. 74–75).

Doświadczamy tego, jak światopogląd polityków wpisywany jest przez kolejnych kontrrewolucjonistów do ich programu politycznego, łącząc zarazem ich

interesy. Jak pisze politolog Jan Zielonka: „Wyśmiewają idee alternatywne i uciśzają tych, którzy głoszą niewygodne prawdy. Niestety, w twierdzeniu kontrrewolucjonistów, że demokracja staje się coraz bardziej oligarchiczna jest sporo prawdy: względnie nieliczna elita próbuje rządzić zgodnie z własną wizją świata, nie siląc się na słuchanie swoich wyborców” (Zielonka 2018, s. 97). Od marzeń o demokracji deliberacyjnej, partycypacyjnej, której polska edukacja doświadczyła jedynie przez pierwsze trzy lata od transformacji ustrojowej, przeszliśmy do anokracji czy demokracji, w której nie respektuje się już praw mniejszości, ogranicza głos opozycji i trójpodział władzy. Wola suwerena staje się coraz bardziej iluzoryczna, a to oznacza, że edukacja i nauka będą przedmiotem kolejnych targów między partią władzy a obywatelami.

Kryzys demokracji i szkolnictwa – jak pisał o tym w 1938 r. S. Hessen – „[...] jak każdy kryzys dziejowy, może się skończyć albo wielkim upadkiem, albo zupełną odnową” (Hessen 1938, s. 7). Czy dzisiaj nie doświadczamy podobnych wątpliwości co do kierunku przemian ustrojowych i sensu edukacji szkolnej? Na początku polskiej transformacji 1989 r. wierzyliśmy, że wystarczy ogłosić nowy ustrój polityczny, by on niejako sam się ukonstytuował; po prawie 30 latach mamy świadomość, że brak zaangażowania Polaków w demokrację, zbyt słaby poziom uobywatelnienia, a tym samym zaangażowania politycznego i obywatelskiego na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz objęcia kontrolą społeczną instytucji publicznej edukacji prowadzi do osłabienia demokracji, bo choćby przestrzegało się procedur, prawidłowości formalnych, to pozbawia się ją siły ducha i solidarności. Jak pisał Hessen: „W takim wypadku i oddzielny człowiek i całe narody łatwo ulegają pokusie prostoty, utopijnej wierze, iż całe nieszczęście pochodzi od jakiejś okoliczności zewnętrznej i dość ją usunąć, aby od razu uzyskać rozwiązanie wszystkich trudności” (tamże).

Typologia postaw w społeczeństwie wobec anokracji

Uwikłanie polityki oświatowej w procesy ścierania się ze sobą światopoglądów i powiązanych z nimi orientacji demokratycznych lub centralistycznych, prowadzi do ustanowienia rodzaju demokracji określanej dzisiaj mianem – *anokracji*. Jest to „[...] istotowo niestabilny i nieefektywny rząd stanowiący niespójną mieszankę praktyk i cech demokratycznych i autokratycznych” (Zielonka 2018, s. 83). Anokracja jest następstwem narzucania społeczeństwu przez liderów partii władzy własnego światopoglądu jako kwestionującego czy wykluczającego inne światopoglądy w przestrzeni publicznej oświaty i nauki.

Lingwista kognitywny George Lakoff poddał analizie język dwóch środowisk politycznych, społecznych i wychowawczych ze względu na różnicujący je światopogląd konserwatywny lub liberalny. Badał w ten sposób językowy wymiar konstruowania systemu pojęć, operowania kategoriami pojęciowymi, metaforami, za pomocą których myślą i mówią zwolennicy tych ideologii politycznych także w odniesieniu do kwestii postaw moralnych. Pedagodzy powinni zatem sięgnąć do tego studium badawczego, bowiem wychowanie i kształcenie są procesami, które nie mogą obyć się bez odniesień do wartości, a tym samym i do moralnych kwestii życia osób bez względu na ich wiek i rolę społeczno-zawodowe. Do każdej z tych ideologii Amerykanin stosuje w swoich badaniach model izomorficzny jako podstawę do życia rodzinnego, ale i do edukacji szkolnej oraz związanej z nią polityki oświatowej władzy. „Ortodoksyjni konserwatyści i ortodoksyjni liberałowie mają spójne poglądy polityczne, nie żonglują modelami zależnie od czasu i zagadnienia” (Lakoff 2017, s. 32). Konserwatystom przypisuje Lakoff „model moralności surowego ojca”, zaś liberałom – „model opiekuńczego rodzica”, dla każdego z nich naukowo rekonstruując racje.

Zastosowanie obu modeli do badań polityki oświatowej w Polsce jest jak najbardziej korzystne i trafne, gdyż niezależnie od kraju, w którym jest prowadzona, obie strony wykorzystują politykę do realizowania o wiele szerszego programu moralnego i kulturowego aniżeli tylko w walce o władzę. Tak konserwatyści, jak i liberałowie mają większą lub mniejszą świadomość tego, że polityka nie jest tylko kwestią podejmowania przez różne podmioty władzy decyzji, zapewnienia określonych interesów grupowych czy prowadzenia debat nad kluczowymi w danym społeczeństwie zagadnieniami, ale że za sprawą języka, a więc i mitów czy metafor można wpływać na kwestie moralne, włączając je przede wszystkim do edukacji.

Lakoff rekonstruuje znaczenie przymiotników „liberalny” i „konserwatywny”, by każdą z tych doktryn czy ideologii dało się lepiej identyfikować, zgodnie z historią ich kształtowania się w toku dziejów. Proponuję zestawienie ich z odpowiadającymi im ideologiami pedagogicznymi (edukacyjnymi).

Tabela 2. Porównanie cech ideologii liberalnej z odpowiadającymi im podejściami do wychowania i kształcenia

Klasyczny liberalizm	Klasyczna ideologia wychowania liberalnego
Zasłona niewiedzy. Umowa społeczna musi być zawarta tak, jakby nikt nie wiedział, jakie miejsce zajmuje w społeczeństwie.	Zasłona jawnego wychowania. Ukryty program szkoły. Wychowanie milczące, pośrednie.
Prowadzi to do utożsamienia sprawiedliwości z uczciwością. Jeżeli nie wiemy, jakie miejsce zajmujemy w społeczeństwie, to chcemy, aby to społeczeństwo było uczciwe. Gdybyśmy mieli wyładować nisko w hierarchii społecznej, lepiej żeby nie była to bardzo zła pozycja.	Wychowanie egalitarne. Kształcenie zorientowane na różnice, dydaktyka konstruktywistyczna. Koncentracja na równouprawnieniu kobiet (feminizm), osób niepełnosprawnych, dzieci, zwierząt (ekologia), osób starszych, mniejszości seksualnych, religijnych itp. Uwzględnienie praw dziecka i obywatela, praw człowieka i pełniących określone role społeczne (np. prawa pacjenta, prawa ucznia).
Indywidualne wybory celów, wartości i koncepcji dobra są wyrazem subiektywnych upodobań. Tym samym są dosłowne, porównywalne i podpadają pod matematyczne teorie preferencji, użyteczności, podejmowania decyzji itd.	Edukacja odwołująca się do potrzeb, aspiracji, możliwości, zaciekawień, zainteresowań i uzdolnień dziecka.
Przyjęcie tego poglądu politycznego nie zobowiązuje do uznania żadnej konkretnej doktryny moralnej.	Postmodernistyczna perspektywa wolności postaw, niezależności aksjonormatywnych wyborów.
Pogląd ten jest uniwersalny i niezależny od konkretnej kultury czy subkultury.	Dążenie do wartości uniwersalnych, absolutnych, ponadczasowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lakoff 2017, s. 36–37.

Przedstawiciele obu światopoglądów do uwydatnienia własnych racji wybierają nie tylko odmienne dziedziny codziennego życia, ale i stosują odmienne kategorie pojęciowe. Nic dziwnego, że – jak pisze Lakoff – „Liberałowie jawią się konserwatystom jako niemoralni, perwersyjni, pomyleni, nierozumni lub po prostu głupi. Jednak to, co z punktu widzenia konserwatystów wydaje się wewnętrznie sprzeczne, niemoralne lub głupie, ujęte przez pryzmat światopoglądu liberalnego jest naturalne, racjonalne i przede wszystkim moralne” (tamże, s. 44). W politycznej wojnie o władzę jedni szydzą z drugich, pomniejszają wartość ich racji, starają się zniszczyć przeciwny sobie system pojęć moralnych i ich znaczeń w dyskursie publicznym, by zyskać w społeczeństwie wsparcie dla własnej ideologii.

Tabela 3. Porównanie kategorii moralnych w obu ideologiach

Kategorie moralne w klasycznym konserwatyźmie	Kategorie moralne w klasycznym liberalizmie
Umacnianie moralności surowego ojca.	Zachowanie empatyczne i umacnianie sprawiedliwości.
Umacnianie dyscypliny wewnętrznej, odpowiedzialności i samodzielności.	Pomaganie tym, którzy sami sobie nie radzą.
Popieranie moralności nagrody i kary: a) zapobieganie ingerencji w działania na rzecz interesu własnego zdyscyplinowanych wewnętrznie samodzielnych osób; b) popieranie kary jako środka umacniania autorytetu; c) gwarantowanie kary za brak dyscypliny wewnętrznej.	Obrona tych, którzy nie mogą się sami bronić.
Ochrona osób moralnych przed złem zewnętrznym.	Dążenie do samorealizacji.
Podtrzymywanie porządku moralnego.	Dbłość o siebie w celu dokonywania działań z pozostałych kategorii.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lakoff 2017, s. 171–174.

Jeżeli chcemy dostrzec różnice między konserwatywną polityką publiczną w oświacie a wizjami moralności konserwatywnej w „modelu surowego ojca/nauczyciela” trzeba zestawić przesłanki klasycznego konserwatyzmu z odpowiadającą im ideologią wychowania i kształcenia konserwatywnego. Także ten model ma swoje priorytety i dominanty, generując odmienne od liberalnych zasady postępowania oraz kształtowania sfery edukacyjnej. Słowami najczęściej pojawiającymi się w dyskursie konserwatywnym są:

[...] charakter, cnota, dyscyplina, wytrzymałość, stanowczość, mądra miłość, siła, samodzielność, odpowiedzialność osobista, kręgosłup, normy, autorytet, dziedzictwo, konkurencja, zasługa, ciężka praca, przedsiębiorczość, prawo własności, nagroda, wolność, wścibstwo, ingerencja, wtrącanie się, kara, natura ludzka, tradycyjny, zdrowy rozsądek, uzależnienie, pobażanie sobie, elity, kwoty, załamanie, korupcja, rozpad, zgnilizna, degenerat, dewiant, styl życia (tamże, s. 46).

Tabela 4. Porównanie modeli wychowania w świetle ideologii liberalnej i konserwatywnej

Klasyczna ideologia wychowania liberalnego. Wychowanie autorytatywne	Klasyczna ideologia wychowania konserwatywnego. Wychowanie autorytarne
1	2
<i>Sercem światopoglądu liberalnego jest bardzo odmienny ideał życia rodzinnego, a mianowicie model rodziny opiekuńczego rodzica.</i>	<i>Sercem światopoglądu konserwatywnego jest model rodziny surowego ojca.</i>
<i>Kluczowe znaczenie ma dobra komunikacja wzajemna. Prawomocność autorytetu rodzicielskiego wymaga, aby rodzice wyjaśnili, w jaki sposób ich decyzje służą opiekuńczości i dbałości o bezpieczeństwo.</i>	<i>Dzieci muszą szanować rodziców i być im posłuszne. Postępując w ten sposób, kształtują charakter, to znaczy dyscyplinę wewnętrzną i samodzielność.</i>

Tabela 4 (cd.)

1	2
<i>Najważniejsze są miłość, empatia, opiekuńczość, a dzieci stają się odpowiedzialne, zdyscyplinowane wewnętrznie i samodzielne dzięki temu, że są otoczone troską i szacunkiem [...].</i>	<i>Miłość i opiekuńczość odgrywają rzecz jasna żywotnie istotną rolę w życiu rodziny, ale nie mogą przeważać nad autorytetem rodzicielskim, który sam w sobie jest wyrazem miłości i opiekuńczości – mądrej miłości.</i>
<i>Naczelnym celem wychowania jest takie ukształtowanie dzieci, aby osiągnęły w życiu spełnienie i szczęście. [...] Dzieci powinny przede wszystkim uczyć się empatii, opiekuńczości i pielęgnowania więzi społecznych, czego nie da się osiągnąć bez siły, szacunku, dyscypliny wewnętrznej i samodzielności, które człowiek sobie przyswaja, gdy jest otoczony troską.</i>	<i>Najważniejsze cechy, które dzieci muszą uwe wnętrzyć, to dyscyplina wewnętrzna, samodzielność i poszanowanie prawomocnego autorytetu.</i>
<i>[...] trzeba szanować wartości wyznawane przez dziecko i pozwalać mu na badanie szerokiego wachlarza idei i możliwości ofiarowanych przez świat.</i>	<i>Najwyższą wartość ma [...] siła moralna (panowanie nad sobą oraz dyscyplina wewnętrzna, które pozwalają stawić czoło złu zewnętrznemu i wewnętrznemu), poszanowanie autorytetu i posłuszeństwo mu, ustanawianie i respektowanie ścisłych zasad i norm postępowania i tak dalej.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lakoff 2017, s. 49–51.

Konserwatywny model władzy narzuca obywatelom obowiązek egzekwowania jego prawomocnej władzy dla dobra wszystkich podlegających jej osób. Mianowanie ministra edukacji oznacza zatem obowiązek podtrzymywania i obrony jego statusu, używania oświaty do ochrony podlegających mu w systemie szkolnym dzieci i młodzieży, dbania o interioryzowanie przez uczniów wartości konserwatywnych, oraz obowiązek egzekwowania jego władzy w taki sposób, by powiększało się grono wychowanków „[...] zdyscyplinowanych wewnętrznie, to znaczy właściwego rodzaju, dla ich dobra, dla dobra innych i dlatego, że jest to słuszne” (tamże, s. 85). Dla konserwatystów granicą moralności są działania „dewiacyjne” osób zbaczających z właściwej drogi (homoseksualiści, feministki), naruszających obyczaje, tradycje i moralny porządek, mających nieczyste intencje.

Lakoff wskazuje, że obie ideologie eksponują swoje „demony zła”:

Tabela 5. Porównanie „demonów” konserwatystów i liberałów

„Demony” konserwatystów	„Demony” liberałów
<i>Feminizm, geje i inni „dewianci”, jak np. rzecznicy wielokulturowości, odrzucający prymat surowego ojca; postmoderniści humaniści przeczący istnieniu jakichkolwiek wartości absolutnych; egalitaryści odrzucający autorytet moralny, porządek moralny i inne hierarchie.</i>	<i>Niegodziwi, samolubni i niesprawiedliwi – ludzie pozbawieni empatii i poczucia odpowiedzialności społecznej.</i>

<i>Ci, którzy z braku dyscypliny wewnętrznej nie osiągnęli samodzielności. Wysoko na tej liście plasują się niezamężne matki żyjące z zasiłku, ponieważ brak samokontroli seksualnej doprowadził je do uzależnienia od państwa. Inne postaci demoniczne to bezrobotni narkomani, których nałóg doprowadził do takiego stanu, że nie potrafią sami się utrzymać; żyjący z zasiłków pełnosprawni, którzy mogą pracować, ale nie pracują [...] są leniwi i skłonni żerować na innych.</i>	<i>Ci, którzy lekceważą, krzywdzą lub wyzyskują bliźnich poszkodowanych przez los. Klasycznym przykładem są firmy tępiące związki zawodowe [...].</i>
<i>Obroncy „dobra publicznego” [...] ekolodzy, rzecznicy praw konsumenta, zwolennicy akcji afirmatywnej i rzecznicy powszechnej finansowanej przez państwo opieki medycznej [...].</i>	<i>Prowadzący działalność szkodliwą dla innych lub środowiska: przestępcy i rozbestwieni policjanci, trucielle środowiska, producenci niebezpiecznych artykułów lub oszukujący konsumentów, [...] wielkie firmy czerpiące ogromne zyski z subsydiów rządowych [...].</i>
<i>Przeciwnicy tradycyjnego funkcjonowania systemów obrony i sprawiedliwości. [...] demonstranci antywojenni, rzecznicy praw więźniów, przeciwnicy brutalności policji itp. [...] Najgorsi są bodaj lekarze dokonujący aborcji, ponieważ bezpośrednio zabijają najniewinniejszych, czyli nienarodzonych.</i>	<i>Przeciwnicy wydawania funduszy publicznych na rozwój oświaty, sztuki i nauki.</i>
<i>Rzecznicy praw kobiet, gejów, kolorowych i rdzennych Amerykanów. Działają na rzecz obalenia porządku moralnego.</i>	<i>Przeciwnicy rozwijania systemu powszechnej ochrony zdrowia.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lakoff 2017, s. 178–182.

Cele polityki konserwatystów nie mają u swoich podstaw charakteru politycznego i ekonomicznego, ale potrzebę zmiany kulturowej w państwie. Jak pisze Lakoff: „Chcą zmienić wyobrażenie o tym, kim jest dobry człowiek i jak powinien wyglądać świat” (tamże, s. 229). Tym samym muszą zacząć od wywierania wpływu na rodzinę i szkołę jako kluczowe środowiska socjalizacyjno-wychowawcze. Konserwatyści, których ideologię najsilniej krzewią fundamentalistyczni chrześcijanie bazujący na przesłankach Biblii, będą zatem z jednej strony formułować i narzucać oświacie normy moralne, a zarazem atakować liberalnych polityków oświatowych za to, że występujące w szkołach problemy społeczne wynikają z pobłażliwego wychowania i liberalnej polityki społecznej prowadzącej do obniżenia poziomu kształcenia. Lakoff wyciąga ze swoich studiów ciekawy wniosek: „[...] skoro konserwatyści stworzyli rozwinięty język swojej moralnej polityki, podczas gdy liberałowie tego nie uczynili, to w każdej debacie publicznej ci ostatni mają gorszą pozycję i sytuacja ta się nie zmieni, póki liberałowie nie przedstawią adekwatnego języka odzwierciedlającego ich moralną politykę” (tamże, s. 381).

Historyk Jan Drewnowski dokonał przed laty analizy zróżnicowania postaw społeczeństwa wobec anokracji, czyli wobec władzy posługującej się zwyrodnieniem światopoglądu w ideologię jako jednym z kryteriów prawdy. Można

się zastanowić, czy aby nie mamy w III RP do czynienia z podobnym ich rozwarstwieniem i zróżnicowaniem wśród Polaków. „»Aktualność« bowiem nie jest samą »nowoczesnością«, lecz żywą tradycją, łączącą przeszłość z teraźniejszością tak, że przeszłość wyzwala się w niej od zaniku w czasie, teraźniejszość zaś – od zguby w codzienności” (Wojnar 1997, s. 56). Pod wpływem polityki partii władzy autor ten podzielił społeczeństwo na cztery kategorie, co odniosę *per analogiam* do współczesności – niezależnie od tego, która formacja III RP była u steru – ze świadomością reprodukcji uniwersalnych w takich sytuacjach mechanizmów sprawowania rządów. Oto te kategorie:

1. **Nomenklatura partyjna i ... związkowa**, określana mianem „aparaczyków”. To ci, co znaleźli się na samej górze partii władzy, których potocznie „[...] utożsamiano z funkcjonariuszami partii, chociaż formalnie nie wszyscy są na etatach aparatu partii władzy. Istotne jest to, że sprawują władzę. Obsadzili oni nie tylko aparat partii, ale także organy administracji, wymiar sprawiedliwości, bezpieczeństwa oraz kluczowe stanowiska w gospodarce, uczelniach, związkach twórczych i w prasie” (Drewnowski 1979, s. 35). Dzisiaj dochodzą do tego wszystkie media publiczne, szczególnie Telewizja Polska, ogólnokrajowa prasa dotowana przez resorty, spółki z kapitałem Skarbu Państwa, a nawet organizacje pozarządowe. To nomenklatura partyjna ma wywierać presję na poszczególne środowiska i osoby, oferując awans lub degradację, przywileje lub sztykany.

Niezmiernie rzadko zdarzało się, żeby „aparaczyk” pozbawiony został tych przywilejów. Jeśli nawet źle spełniał swoje obowiązki, to po „zdjęciu” z jednego stanowiska, przenoszono go na inne na tym samym szczeblu. Nawet, jeśli odchylił się od linii partyjnej, tzn. zajął wewnątrz partii opozycyjne stanowisko, mógł zostać pozbawiony swojej funkcji, ale zachowywał przywileje, które mu przysługiwały, jak gdyby dożywotnio, jeśli nie dziedzicznie (tamże, s. 35–36).

Nic dziwnego, że ludzie nomenklatury przyjmują postawy arogancji i pewności siebie, nieadekwatnej do ich kompetencji i aktywności, bo wynikających z zawyżonej samooceny, a nawet poczucia bezkarności i pogardy wobec obywateli spoza tej struktury.

2. **Aktywiści**. To członkowie partii władzy, ale także liderzy popierających ją związków zawodowych, nie tylko etatowi, zatrudniani w biurach partyjnych i poselskich swoich nominatów, ale przede wszystkim tzw. szeregowi członkowie partii rządzącej. Aktywiści nie mają żadnych problemów z popieraniem władz zwierzchnich, toteż chcąc utrzymać się u ich boku lub dostać do odpowiednich struktur, są gotowi działać nie tylko zgodnie z oczekiwaniami przełożonych, ale często wykraczają poza statutowe zadania i funkcje, przy czym te ostatnie wykonują z wyjątkową gorliwością i bez jakichkolwiek wątpliwości. Zapewnia im to dostęp do pewnych przywilejów, a nawet stanowisk (w administracji państwowej, samorządowej, w opanowanych przez partyjne kadry

placówkach edukacyjnych, np. kuratoriach oświaty, jak i innych instytucjach czy organizacjach).

Od „aparaczków” różnili się jednak pod wieloma względami. Przede wszystkim nie zajmowali stanowisk dających im prawdziwą władzę. Albo sami nie ubiegali się o nie, albo z różnych powodów (często przeszłość polityczna) nie byli do nich dopuszczani. Ponieważ nie sprawowali władzy, mieli dużo mniejszą możliwość szkodenia ludziom niż „aparaczkcy”. Aby utrzymać swe przywileje musieli ciągle zasługiwać się władzy, bo pozycja ich wcale nie była ustabilizowana. Przywileje swe mogli łatwo stracić (tamże, s. 36).

3. Pozytywni – członkowie partii władzy oraz afiliowanych przy niej związków zawodowych, a więc wszyscy ci, którzy nie pełnili i nie pełnią żadnych funkcji, nie są aktywistami, ale bez zastrzeżeń popierają program polityczny swoich zwierzchników. Oni

[...] tym się różnili od „aktywistów”, że była to bierna uległość a nie pełna inicjatywy aktywność. Spełniali bez najmniejszego oporu wszystkie życzenia „aparaczków” i dawali się używać jako narzędzie partii, otrzymując za to nędzne nagrody i żałosne przywileje. Nawet w prywatnych rozmowach nie pozwalali sobie na krytykę partii. [...] w istocie dominującym ich uczuciem był strach przed „aparaczkami” (tamże, s. 37).

4. Milcząca większość, to pozostała część obywateli, a więc wszyscy ludzie „[...] uzależnieni od władzy administracyjnie i ekonomicznie, zubożeni i pozbawieni w praktyce jakichkolwiek praw. Często zastraszeni i zawsze zdezorientowani nie mogli skutecznie opierać się naciskom wywieranym przez »aparaczków«” (tamże). Innymi słowy, są to tysiące obywateli, którzy nawet głosowali na partię władzy czy „swoich” związkowców, chociaż – jak się okazuje – w większości nieuczestniczący w wyborach lub głosujący na partię opozycyjną w stosunku do zwycięskiej.

O „aparaczkach” nie mówili inaczej niż „oni”, traktując ich jako obcą i wrogą siłę. Swoim poglądom dawali wyraz w prywatnych rozmowach we własnym gronie, a niegodnych zaufania „aparaczków”, „aktywistów” czy „pozytywnych” umieli z łatwością rozpoznać. Dawali sobie jakoś radę z trudnościami codziennego bytu, często drwili z biurokratycznych nonsensów, które im utrudniały życie (tamże, s. 38).

Nieco zmodyfikowałem tę klasyfikację, bo III RP nie jest jednak reżimem podlegającym władzom ZSRR, tylko państwem demokratycznym. Nie przeszkadza to jednak temu, by tworzące rząd partie nie korzystały z tych samych lub podobnych mechanizmów sprawowania władzy tak wobec swoich członków, jak i pozostałej części polskiego społeczeństwa. Powinno się zatem uzupełnić tę klasyfikację o piątą kategorię obywateli, jaką stanowią „aparaczkcy” największej partii opozycyjnej (lub mającej szansę taką się stać) oraz szóstą kategorię, do której zaliczyłbym jej „aktywistów”. Wśród tych ostatnich powinni się też znaleźć liderzy opozycyjnych wobec partii rządzącej związków zawodowych. Coś się jednak zmieniło, skoro

„aparaczczy” z pierwszej kategorii nie mają już takich możliwości jak w państwie totalitarnym, by stosować przemoc fizyczną wobec opozycji i milczącej reszty społeczeństwa. Mogą jednak, sięgając po narzędzia publicznej komunikacji oraz instrumenty ekonomiczne, niejako „kupować” sobie poparcie, konformizm czy nawet obojętność części społeczeństwa. Sprzyja temu stosowanie populistycznej polityki rządzenia. Być może wsparciem dla utrzymania władzy są stosowane przez jej elity strategie czy taktyki rzekomej walki frakcyjnej wewnątrz partii władzy, kiedy wśród nieposłusznych jej funkcjonariuszy ujawnia się jakieś bezprawne działania, afery itp. Wówczas społeczeństwu wydaje się, że ma do czynienia z partią, która troszczy się o dobro wspólne, podczas gdy celem tych zabiegów jest wyeliminowanie lub osłabienie wewnątrzpartyjnej opozycji. Tymi kwestiami się jednak nie zajmuję, traktując je hipotetycznie; niech zbadają je politolodzy.

Kazimierz Dąbrowski zwrócił uwagę na niezwykle ważny dla polityki oświatowej problem moralności w życiu społecznym i politycznym, która rzadko jest przedmiotem badań naukowych. Tymczasem kierowanie rozwojem społeczeństw jest umiejętnością teoretyczno-praktyczną, która znajduje uzasadnienie dla swoich podstaw także w wiedzy naukowej. Kłopot jednak wynika z faktu, że istotną rolę w polityce i kluczowych dla niej ideologiach odgrywają uczucia i popędy

[...] a nauka, która będzie widziała w tych elementach względne układy wartości podlegające zmianom kulturowym – o okresowej wartości – nie da w żadnym wypadku podstawowych wyjaśnień, a tym bardziej – podstawowych wskazań do rozwoju życia społecznego i politycznego, a więc tworzenia obiektywnych systemów motywacji w budowaniu i rozwoju ideologii społecznych i politycznych, opartych na rosnącej hierarchii wartości i celów. Musimy powiedzieć, że bez ideologii nie ma właściwego rozwoju społecznego i politycznego (Dąbrowski 1991, s. 16).

W społeczeństwach zarządzanych autorytarnie, w systemach dyktatorskich, dochodzą do głosu barbarzyńskie motywacje działania władzy, która oficjalnie kieruje się w polityce kłamstwem i prymitywnym, drapieżnym egoizmem oraz prymitywno-popędowymi postawami, pomijającej perspektywę i krzywdę innych jednostek czy społeczeństwa z racji dbania przede wszystkim o własny interes. Jak pisze Dąbrowski: „[...] poziom moralny teoretycznej i praktycznej manipulacji społecznej i politycznej przejawia egoizm, drapieżność i brak szacunku dla człowieka, co odbija się jako główny element na powstawaniu i rozwoju przejmujących i beznadziejnych przeżyć egzystencjalnych” (tamże, s. 19).

Najgorszą sytuacją byłaby taka, gdyby do władz oświatowych dostawali się psychopaci, a więc osoby nieposiadające hamulców wewnątrzpsychicznych, dwulicowe, o wysokich ambicjach władania, a działające przede wszystkim pod wpływem zewnętrznego otoczenia, np. nadzoru pedagogicznego kuratorium czy ministerstwa.

Psychopaci lub bliscy im tak zwani normalni mogą mieć duże ambicje osobiste, małe albo żadne skrupuły, nie liczą się z nikim i z niczym. Są to typy bezwzględne, często okrutne. Przyczyny własnych niepowodzeń widzą zawsze na zewnątrz, stąd podejrzliwość i zemsta za własne porażki na innych. Stąd pewne cechy paranoidalne, zawarte zresztą potencjalnie w strukturze psychopatycznej (tamże, s. 30).

Takim to osobom sprzyja systemowy brak demokratyzacji instytucji, brak liberalizmu, autonomicznych środowisk społecznych, które kontrolowałyby nawet najdrobniejsze przejawy degeneracji systemu szkolnego czy wewnątrz-szkolnego.

Krótkotrwałość systemów demokratycznych – zdaniem K. Dąbrowskiego – wynika z braku w społeczeństwie świadomości, że konieczna jest cierpliwość, rozważa, zachowanie dużego dystansu do zjawisk oporu, konfliktów społecznych czy tego, że ludzie kierują się

[...] nastrojami, pasjami, sugestywnością i nieoczekiwanymi „zrywami” [...] Na tym poziomie nie ma u jednostek i grup społecznych żadnych wyrobionych i opracowanych hierarchii wartości; świadomość działania grupy jest dość słaba i stąd społeczeństwa są kierowane nastrojami, pasjami, sugestywnością i nieoczekiwanymi „zrywami”. Jest to stan „*va et viens*”, na którym jednostki psychopatyczne żerują, wywołując nastroje anarchii, buntu – nieumiejętnym działaniem aparatu rządzącego, a z drugiej strony – „gotowymi” do wybuchu zawsze zmiennymi napięciami jednostek i grup (tamże, s. 32–33).

Przejście na wyższy, trzeci poziom rozwoju jednostek i grup społecznych wynika z rozpoznania stanu patologicznego i jego negatywnych następstw, a zarazem z poczucia odpowiedzialności za ten rozwój. Niezgoda na dysfunkcję i inhibitory zmian może uruchomić u niektórych osób silną potrzebę autonomii, autentyzmu, żarliwej, mądrej i twórczej aktywności, zaangażowania w zmianę, toteż ich szansą na rozwój jest dobranie się w gronie osób szlachetnych, nieegoistycznych, podejmujących pracę wspólną oraz zaskakujących psychopatów oraz intrygantów „[...] swoją wartościową pracą i jej efektami, co budzi zazwyczaj w społeczeństwie i po dłuższym czasie ich działania – zaufanie szerszych grup społecznych. Jest to wyraz ich działania przez »infekcję pozytywną«” (tamże, s. 33). Najwyższy, czwarty poziom wzajemnych relacji między społeczeństwem a polityką obejmuje nieliczne jednostki i grupy, które cechuje empatia, samowychowanie, wysoki poziom odpowiedzialności, duża odwaga, brak zawiści i osobistych ambicji. Mogą one „[...] decydować o rozwoju, a nawet realizacji wielkich idei humanistycznych, moralnych, naukowych, a więc i politycznych” (tamże, s. 34).

Dąbrowski ostrzega zarazem, że wokół takich osób będą się tworzyć grupy zawistników, intrygantów, wrogów, zręcznych i bezwzględnych oraz pewnych siebie antagonistów.

Ludzie najszlachetniejsi, najbardziej dalekowzroczni, najbardziej odpowiedzialni za losy ludzkie – są najbardziej bezsilni wobec „menedżerów ludzkości” opierających swoją działalność na nieświadomym poparciu wyborców, uzyskanym środkami masowej sugestii – zakłamaniem, groźbą, przekupstwem itp., w których systemy demokratyczne, liberalne, różnią się na korzyść własną w stosunku do systemów dyktatorskich tylko dużo mniejszym stopniem barbarzyństwa motywacji, mniej szerokimi i mniej ludobójczymi metodami działania (tamże, s. 18).

Rozwój systemu szkolnego jest w świetle dynamizmów społeczno-politycznych oraz zróżnicowanych wobec nich postaw obywateli zjawiskiem chwiejnym,

gdyż zarówno w ustroju totalitarnym, jak i demokratycznym prowadzi do napięć i konfliktów w negatywnym lub pozytywnym znaczeniu. W tym pierwszym porządku nauczyciele kierują się potrzebą przetrwania, a zarazem zachowania własnej godności wobec wzrastającej liczby nauczycieli przejawiających uniżoność wobec władzy, sprawnie się jej podporządkowujących czy nawet angażujących w degenerację wszelkiej autonomii dla uzyskania szczególnych uprawnień czy korzyści. W ustroju demokratycznym ma miejsce odwrócenie porządku rozwojowego na podstawie odmiennych wobec powyższych wartości ideologicznych.

Niestety, doświadczenia ustroju totalitarnego

[...] pozostawiają za sobą spustoszenie moralne, spustoszenia „humanizmu ludzkości”. Instynkt samozachowawczy, klikowy, agresja klikowa powstaje przeciw instynktowi rozwojowemu społeczeństw i grup. W wysokiego rzędu demokracjach powstają grupy klikowe, które deprawują czy degenerują system demokratyczny. Na skutek bierności i braku czujności społecznej niekiedy także czysto demokratyczne instytucje czy związki zawodowe przekształcają się w oligarchie wewnątrz demokracji, które na sporym terenie demokracji sprawują bezwzględną władzę drogą przekupstwa, agresji, mordu, atmosfery lęku, terroru itd. (tamże, s. 67–68).

Dla Dąbrowskiego niezwykle niebezpiecznymi osobnikami w rozwoju jednostek i społeczeństw są właśnie psychopaci, a więc osoby cechujące się normalną lub dobrą inteligencją, która jest podporządkowana prymitywnym popędom i uczuciom. Uruchamiają one konflikty zewnętrzne ze względu na silne ambicje i umiejętności sugestywnego wpływania na innych. To niespełnione osoby, które mszczą się na ludziach, odslaniając pozór efektów ich pracy czy ich niemoralną aktywność. „Uczucia wyższe nie istnieją lub są niedorozwinięte, a – także – nigdy nie są reprezentowane uniwersalnie, ale wycinkowo. Występuje tu zatem niedorozwój uczuć wyższych” (tamże, s. 71). Takie osoby pamiętają własne porażki, wykluczając siebie jako ich czynnik sprawczy czy współsprawczy.

Andrzej Olubiński prezentuje w swojej najnowszej monografii naukowej uwarunkowania społeczno-polityczne, kulturowe i socjalizacyjne, którym nadał normatywny charakter, z nadzieją na zrozumienie przez czytelników złożoności prawicowej kontrrewolucji ostatnich lat. Jak pisze we wstępie: „Jeśli zatem ceną jaką trzeba zapłacić za budowanie »lepszego społeczeństwa« i »dobrej zmiany« jest proces społecznej dekonstrukcji oraz humanistycznego nihilizmu: to jest to cena zbyt wysoka, zbyt kosztowana oraz zbyt ryzykowna” (Olubiński 2018, s. 13). Jest to repulsywna reakcja uczonego na zachodzące w naszym kraju zmiany, w tym na autorytarne mechanizmy władztwa (także edukacyjnego) i skutki ich uruchomienia w społeczeństwie, które do 2015 r. było otwarte, demokratyczne i pluralistyczne. Spojrzenie autora na omawiane procesy jest dzięki temu całościowe, ale zarazem otwarte na dalsze studia i dopełnienia czy nawet krytykę. Olubiński eksponuje tu kategorię działania jako jednego z filarów edukacji, by ustawicznie się uczyć, aby działać. Jego studium jest głęboko osadzone w pedagogice społecznej, gdyż przywołuje teorie zjawisk społecznych

odslaniające toksyczne rodzaje, formy i skutki aktywności autorytarnych władz politycznych państwa budującego demokrację, po to, byśmy mogli przywrócić do kształcenia i debaty naukowej dokonania tej nauki w okresie II RP, jak i wyciągnęli wnioski z funkcjonowania pedagogiki w czasach faszyzmu i totalitaryzmu bolszewickiego.

Potrzeba powrotu do myśli humanistów i badaczy zjawisk społecznych zajmujących się patologią sprawowania władzy dotyczy nie tylko rządzących, ale także edukacji z jej instytucjami oświatowymi. W tym sensie analiza Olubińskiego jest światopoglądowo zorientowana na rozwój, a raczej przywrócenie liberalnej demokracji i dalsze budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Jest to w pewnej mierze książka-protest przeciwko wciąż zakorzenionym w szkolnictwie wyższym i w strukturach władzy byłym funkcjonariuszom PZPR, tajnym współpracownikom służb bezpieczeństwa w PRL czy postaci upęłnomocniających miniony ustrój, a dzisiaj ponownie odzyskujących wpływ na kraj i społeczeństwo. Autor upomina się o etos pedagogiki, nauczycielstwa i uczonych, bo wciąż aktywni zawodowo politycy i tak nie odniosą treści tej rozprawy do siebie.

Olubiński doskonale odczytuje dewiacyjno-destrukcyjne sposoby zachowań, które w trakcie rewolucji społecznej ujawniają się w postaci wrogości, zawiści, agresji, obłudy, cynizmu, hipokryzji, zachowań autorytarnych czy zawładających. Prezentuje niezwykle trafną typologię postaw dorosłych Polaków, wskazując na to, że nie powstała ze względu na ich wiek, wykształcenie, pełnione role społeczne czy zawodowe. Opisuje zatem czarne charaktery naszej rzeczywistości prawicowej transformacji, na które składają się takie typy jak: konformista, oportunist, serwilista, hipokryta, oszust, kłamca, narcyz, kabotyn, bufon, pajac, ignorant, dyletant, niedouk, cham, arogant, prostak, hejter, nienawistnik, troll, fanatyk, nacjonalista i szowinistyczny patriota, ksenofob, rasista i typ autorytarny (tamże).

Wykorzystywanie naukowców do ideowo-politycznej rewolucji

Nie każda nauka jest w równym stopniu wykorzystywana do celów politycznych. Najczęściej staje się ona narzędziem do realizowania celów konkretnej formacji i to bez oglądania się na skutki społeczne, jednostkowe czy materialne. Jan Szczepański tak pisze o tym zjawisku: „Zarówno ruchy rewolucyjne, jak i ruchy kontrrewolucyjne starają się pozyskać poparcie inteligencji, a przynajmniej pewnych kategorii intelektualistów. Bowiem intelektualiści dostarczają rewolucji bardzo ważnych elementów. Przede wszystkim formułują ideologię” (Szczepański 1999, s. 43). Właśnie o takich uczonych pisał Jamie Whyte, filozof z Uniwersytetu Cambridge (Whyte 2015), że prawdopodobnie z tzw. szlachetnych pobudek (choć wcale szlachetne być nie muszą) niektórzy doktorzy nadużywają stopni naukowych do celów politycznych. Wykorzystują wiedzę naukową nie do dociekania prawdy, lecz ją głoszą zgodnie z oczekiwaniami płatnika (pracodawcy).

Naukowcy są przecież stroną zainteresowaną. Mogą zyskać na tym, że polityka obierze taki, a nie inny kierunek. Będą skłonni popierać to, co jest dla nich osobiście korzystne. Polityka państwa może stworzyć popyt na ich umiejętności, a w związku z tym zwiększyć należne im apanaże. Naukowcy są naturalnymi zwolennikami rozwiązań politycznych opartych na ich wiedzy. Wykazują więc skłonność do przecenienia wiarygodności i znaczenia swoich odkryć (tamże, s. 12–13).

Zdaniem Whyte’a prawie każda teoria filozoficzna jest akceptowana przez jakąś władzę, która widzi w niej potencjał pozwalający ją wykorzystać dla pomyślności własnej polityki. Nie bez powodu w 2013 r. Komisja do spraw etyki w nauce działająca przy Polskiej Akademii Nauk opublikowała stanowisko, w którym odniosła się do powyższych patologii, zobowiązując naukowców, by nie wypowiadali się publicznie w kwestiach spoza obszaru ich kompetencji oraz by nie prowadzili badań w sposób uległy wobec politycznych, ideologicznych lub biznesowych grup nacisku (Stanowisko Komisji do spraw etyki w nauce 2013).

Zdarzało się, że za cenę dostarczania władzy rzekomo naukowych dowodów na słuszność podejmowanych przez nią decyzji, zmian czy reform niektórzy naukowcy uzyskiwali awans polityczny lub w administracji państwowej. Wiarygodności tych dowodów nikt nie sprawdza, ponieważ nie jest w stanie, eksperci potrafią je bowiem doskonale ukryć za nazwą jakiegoś (najlepiej resortowego)

instytutu lub uczelni i pełnioną w niej funkcją. Nie są ekspertami w określonej dziedzinie wiedzy, a ekspertami namaszczonymi przez rządzących dla potrzeb władzy, dzięki czemu mogą „bezkarnie kłamać”: czegoś nie dopowiadając, coś ukrywając lub czymś manipulując. Chroni ich owa instytucja, dyplom lub władza. Stąd protest niektórych uczonych, którzy za pomocą swoich książek demaskują cynicznych graczy politycznych w środowisku akademickim (zob. Kwieciński 2012; Garstka, Śliwerski 2019).

W zanikającym państwie prawa o nieskonsolidowanej demokracji niezwykle aktualne są krytyczne rozprawy politologa Mirosława Karwata (Karwat 1999) oraz psychologa Tomasza Witkowskiego (2000, 2002, 2009, 2013, 2019). Niestety, choć pokazują, jak wykrywać kłamstwa polityków i ich ekspertów, nie są one znane przeciętnemu (statystycznemu) obywatelowi. Rozprawy te mogą się jednak stać inspiracją do badań naukowych, które zweryfikują poziom kłamstw, ukrytych zaniechań, zaniedbań, perswazji polityków i ich programów politycznych – rzekomo tworzonych dla naszego dobra, a w istocie jego kosztem. Sprzedajni naukowcy handlują statystycznie upelnomocnionymi opiniami. Nie angażują się w odkrywanie prawdy, w jej dociekanie, ale włączają się w pseudo-naukową kampanię, byle tylko zrealizować sponsorowane przez MEN zadania. W tym przypadku łamana jest jedna z podstawowych zasad badań naukowych, o której pisze Krzysztof Konarzewski:

Badacz nie służy żadnej sprawie oprócz sprawy poznania. Wyrzeka się świadomego manipulowania danymi w celu udowodnienia z góry powziętej tezy, tropi stereotypy we własnym myśleniu, powstrzymuje się od wartościowania badanych obiektów. Ale czuje się odpowiedzialny za konsekwencje wynikające z prowadzenia badań i ogłaszania ich wyników (Konarzewski 2000, s. 8).

Właśnie dlatego na temat konieczności i poprawności polityki reform edukacyjnych w Polsce najczęściej wypowiadają się fizycy, astronomowie, prezesi banków czy posłowie na Sejm – ponieważ mają w tym własny interes. Trzeba zatem zwracać uwagę, na jakich ekspertów wytwarza popyt polityka rządzących lub przedstawicieli opozycji różnych formacji partyjnych. Socjolog Henryk Domański tak wypowiadał się w 2009 r. na temat zaangażowania się naukowców w politykę, wskazując, że z tego tytułu obniża się poziom wiarygodności ich dotychczasowych osiągnięć naukowych:

Bo wchodząc w politykę, badacz – z konieczności – deklaruje się po czyjejś stronie, angażuje się w rozmaite interesy, może coś chce załatwić, co naraża go na zarzut braku obiektywności, a więc „nienaukowego podejścia”. Konsekwencją tego może być osłabienie jego pozycji naukowej, a poza tym, może obniżać status nauki, jeżeli takich przejść do świata polityki jest dużo (*Z nauki do polityki?* 2009, s. 19).

O ile nie traci autorytetu naukowego profesor medycyny, gdyż – zostając ministrem – nadal jest szanowany za swoje kompetencje i osiągnięcia naukowe, to już przedstawiciel nauk społecznych ma kłopot. Zajmuje się problemami codziennego życia ludzi, ale wchodząc do polityki, musi się zaangażować po

stronie partii władzy lub partii wobec niej opozycyjnej, co niemal natychmiast redukuje poziom zaufania do niego. Na pytanie o to, jak politycy traktują naukowców, H. Domański odpowiedział: „W naukach społecznych raczej instrumentalnie, tzn. dla celów doraźnych. Z moich obserwacji wynika, że albo potrzebują dobrego nazwiska i tytułu naukowego w kampanii wyborczej, albo eksperta, który uzasadni ich posunięcia, udzielając np. szybkiego komentarza w TV” (tamże).

Skoro naukowcy są narażeni na pokusy ze strony władzy, to jeśli nie chcą stracić swej wiarygodności i prestiżu, na które często wiele lat pracowali, powinni być na nie odporni i trzymać się od nich z daleka. Tymczasem w *Wiadomościach* TVP w dobie rządów prawicy H. Domański jest niemalże codziennym komentatorem polityki „dobrej zmiany”. Każde medium potrzebuje utytułowanych komentatorów, docinając ich wypowiedzi do programowej tezy politycznej. Jeśli jednak wypowiedzi naukowców nie spełniają standardów nauk, z których powinno się korzystać – na co zwraca uwagę Antoni Sulek – tzn. nie odwołują się do rozpoznanych w dłuższym okresie czasu trendów, procesów, tendencji czy prawidłowości, które należałoby opisywać i wyjaśniać językiem aparatury naukowej, a nie publicystycznej, to niszczy się społeczny wizerunek dyscypliny naukowej. Zamazaniu ulegają granice między dyskursem naukowym a potocznym, co negatywnie wpływa na młode pokolenie naukowców, które pod ich wpływem zaczyna tworzyć własne rozumienie nauki jako transmisji do opinii publicznej jej potocznej, popularnonaukowej czy nawet prywatnej wersji postrzegania świata i ludzi.

„Język potoczny, choć powszechnie zrozumiały, nie wprowadza do obiegu publicznego ani nowych kategorii, ani świadomości nowych zależności, daje tylko poczucie zrozumienia, ale nie pozwala na głębsze wyjaśnienie rzeczywistości” (Sulek 2010, s. 27). Politycy nie czytają jednak tekstów naukowych ani raportów z badań, o ile nie zostały one przez nich zamówione, aby usłudze udowodnili jakąś interesującą rządzących zmianę w określonej dziedzinie życia (gospodarka, transport, kultura, edukacja, służba zdrowia itp.). Tak postępuje z naukowcami jako potencjalną opozycją władza autorytarna, centralistyczna, która uzależnia okazywanie im swojej łaski i hojności od ich gotowości do bezwzględnej współpracy.

Uczony głoszący tezy odmienne od jawnych czy ukrytych oczekiwań władzy jest przez nią traktowany jako obcy, którego albo się poskramia, pacyfikuje, izoluje, stygmatyzuje, wyklucza, albo maksymalnie neutralizuje jego poglądy czy wyniki badań. W systemie oświatowym najczęściej przechodzi on do sfery niepublicznej, w której może zachować swoją suwerenność, chociaż i tutaj ona kosztuje. Jeśli chce zachować swoją niezależność, jego działania muszą być determinowane przez wartości i normy uniwersalne, ponadczasowe. Taki uczony ma świadomość własnej odrębności i niezależności swojej profesji oraz konsekwencji, jakie z tego wynikają dla niego i odbiorcy jego działań. Ma zarazem niezbędną odwagę, by negować władzę, która wbrew interesom publicznym chce stanowić o tym, co w edukacji i życiu społecznym jest prawomocne i realne, a co niedopuszczalne (szerzej: Śliwerski 2015).

Filozof edukacji Lech Witkowski tak pisze o tym, nawiązując do myśli Henry Girouxa i Petera McLaren:

[...] właśnie dlatego, że w murach szkoły istnieje możliwość walki i kontestacji wokół kwestii kultury i ideologii – pedagogikę można rozwijać w interesie krytycznego myślenia i odwagi cywilnej. Nawet jeśli teren tej walki jest okresowo zawłaszczany przez jakąś dominującą opcję, to wynik ten nie musi być uznawany za rozstrzygnięcie raz na zawsze. Dlatego życie szkolne powinno być konceptualizowane nie jako jednolity, monopolistyczny, opancerzony system reguł i stosunków, lecz jako (otwarta) arena kulturowa, charakteryzująca się kontestacją, walką i oporem (Witkowski 2007, s. 187).

Naukowiec jako sojusznik władzy w scentralizowanym systemie edukacyjnym jest jej kolaborantem. Sytuacja takiego pedagoga jest jeszcze groźniejsza dla niego samego i dla kultury,

[...] ponieważ nagminnie mamy potrzebę ulegania właśnie wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowania decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortem inaczej niż pod skrzydłami kogoś/czegoś łechcącego jego próżność czy poczucie przynależności do siły i wzniosłości. Autorytarność zewnętrzna idzie tu w parze, czasem jako przyczyna, a czasem jako skutek wewnętrznego zapotrzebowania na autorytarne zadomowienie w świecie, na „ucieczkę od wolności”, na kupowanie sobie poczucia wartości i możliwie tanie spełnienie w gronie podobnych do nas. Ten dramat nadal trwa i się nasila, nie pomimo edukacji, ale wraz z nią (tamże, s. 23).

Pedagodzy, którzy dostosowują swoje modele, projekty czy oferty działań do politycznego manipulowania prawem, są w służbie politycznej socjotechniki, a nie na służbie istoty i jakości procesu kształcenia oraz wychowania. Skutki takiego zaangażowania opisuje Zbigniew Kwieciński:

Pedagodowie podzielili los całej inteligencji i znaleźli się albo pośród realizatorów edukacji służebnej wobec własności czy władzy, albo pośród najemnych kaznodziej sławiących główną zasadę systemu i piszących czy głoszących przepisy na wytwarzaniu obywateli przystosowanych do owej głównej zasady. A zatem głównym zadaniem intelektualistów pedagogicznych stało się odtąd uwnioskowanie głównej zasady: przemocy i posłuszeństwa, chciwości i „oczywistości” podziałów na bogatych i biednych. To, co pisali i piszą pedagodzy o źródłach swojej pedagogiki, sięgając do Arystotelesa, J.S. Milla, J.F. Herbarta, J. Deweya i innych filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów, a także do religii, to operacje wtórnego mitologizowania i tak już dominującej pedagogii (Kwieciński 2011a, s. 21).

Uczony w służbie politycznych interesów władzy staje się zatem – często wbrew własnym deklaracjom o uznawaniu wielości i pluralizmu w świecie idei – fundamentalistą, to znaczy taką osobą, która sądzi,

[...] że do bezsensownego, rozbitego, poświeceniowego świata, można wprowadzić ład tylko przez wykluczenie różnorodności, zamknięcie umysłu i świata. Takie fundamentalistyczne „wprowadzenie ładu” odbywa się jednocześnie na dwu drogach. Po pierwsze, jest walką z relatywizmem, pluralizmem, historyzmem, tolerancją, która staje się swoistą próbą budowania schronienia dla człowieka i rozbitej kultury. Po drugie, podejmując taką „walkę o prawdę”, fundamentalizm ustanawia jednocześnie nieprzekraczalne granice, w których zakreśla się jedyną „słuszną orientację” i wyklucza jako złe, burzące, niszczące to wszystko, co wykracza poza te granice (Szulakiewicz 2005, s. 16).

Naukowiec jako apologeta jednosferowej wizji rzeczywistości przekreśla istnienie jakiegokolwiek innej rzeczywistości. Może towarzyszyć temu zaślepienie, fanatyzm, żarliwość czy zagorzałność angażowania się na rzecz jedynie słusznej sprawy, idei, szerzenia jej i zarazem zwalczania idei odmiennych. Taka postawa nie jest jednak czymś wyjątkowym, „[...] skoro poglądy i światopoglądy fundamentalistyczne towarzyszą cywilizacji europejskiej od początku jej istnienia” (Radomski 2005, s. 42).

Jakie są oczekiwania władzy prowadzącej m.in. kontrrewolucję oświatową? Prezes Prawa i Sprawiedliwości Jarosław Kaczyński ogłosił 11 listopada 2017 r., że najwyższy czas skończyć w Polsce z lewactwem. Wyraził też nadzieję, że w ciągu tej kadencji oraz kolejnych partia rządząca wypłeni tę ideologię z przestrzeni publicznej, by w Rzeczypospolitej nie panowała już więcej pedagogika wstydu.

Dziś mamy taki czas dobrej zmiany. Czas wielkiej szansy i czas odbudowy wartości, które były przez wiele lat, także po 1989 roku traktowane jako zbędne, a niekiedy wręcz pomiatane. [...] Odrzucamy tę politykę, odrzucamy politykę pedagogiki wstydu, odrzucamy podporządkowanie, idziemy w kierunku Polski, która będzie mogła powiedzieć, że jest krajem dumnym, niepodległym, silnym. I nie zejdziemy z tej drogi (za: mart/kg 2017).

Zastanawia, czym jest według tego polityka „lewactwo” i jaki ma to związek z pedagogiką? Najlepiej byłoby sięgnąć do publikacji Jarosława Kaczyńskiego, ale takich nie ma, toteż nie znajdziemy właściwego wyjaśnienia poza wypowiedziami publicznymi tego polityka. Przez dziennikarzy bywają one przeinaczane, więc nie można być pewnym, czy rzeczywiście lider partii powiedział to, co pojawia się później w przestrzeni publicznej.

O ile dla pokolenia pierwszej fali „Solidarności” (lata 1980–1989) głównym architektem systemu wartości i norm, którymi miała kierować się opozycja w PRL, a następnie wdrażać je po Okrągłym Stole, był ks. profesor Józef Tischner (Tischner 1981), o tyle dla obecnej partii władzy nośnikiem „prawoskrętnej” ideologii okazał się nie tylko przywołany wcześniej w tym studium literaturoznawca z UJ – Andrzej Waśko, ale i filozof, logik, były I sekretarz Komitetu Uczelnianego PZPR w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku – Bogusław Wolniewicz (*Bogusław Wolniewicz* 2018). Do PZPR należał od 1956 do 1981 r., toteż jako jej funkcjonariusz zna lewacką ideologię. Z kolei po odzyskaniu przez Polskę względnej suwerenności w 1989 r., ale dopiero pod koniec lat 90. XX w., związał się ze środowiskami skupionymi wokół Radia Maryja. W jego działalności zatem należy szukać wytłumaczenia inwersji własnych poglądów, a zarazem wyjaśnienia różnic między pedagogiką właściwą a lewacką.

Znajdziemy je także w książce wydanej pod redakcją filozofa Ulricha Schradego, wykładowcy Politechniki Warszawskiej związanego z środowiskiem prawicy (Schrade 2010). To właśnie w niej został opublikowany artykuł emerytowanego wówczas filozofa B. Wolniewicza, który odwołuje się w swoich analizach do kilku zaledwie książek, by rozstrzygać o tym, czym jest pedagogika ogólna. Autor ten nie powołuje się na żadną rozprawę z tej subdyscypliny nauk

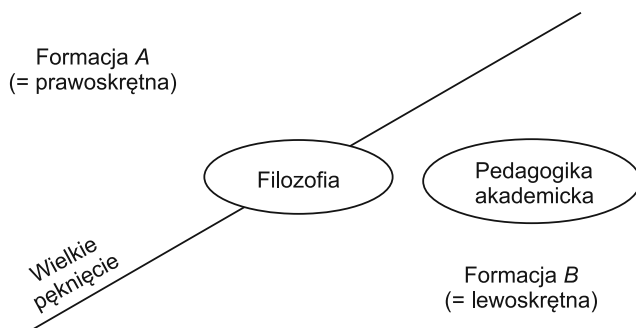
pedagogicznych, ale nie przeszkadza mu to w wyrobieniu sobie na ten temat poglądu. Rozważania łączy z ideą szkoły wyższej, bo – podobnie jak większość ortodoksów – w tym właśnie środowisku doszukuje się źródeł duchowego zamętu, który zawładnął epoką.

Pedagogika jest dla Wolniewicza jedynie stosowaną filozofią człowieka, toteż stwierdza bez odwoływania się do literatury pedagogicznej:

Nie ma obecnie jednej pedagogiki: jednolitego systemu wychowania młodzieży, od domu rodzinnego po szkołę wyższą, opartego na powszechnej zgodzie co do jego celów, oraz co do środków, jakie można i należy stosować. Pedagogika dzisiejsza to obraz dezorientacji i zamętu, bo walczą w niej ze sobą dwie całkiem niezgodne tendencje: dwie sprzeczne z sobą filozofie człowieka, tzn. dwa różne poglądy na naturę ludzką. Walka ta sprawia, że mamy dziś nie jedną pedagogikę, lecz dwie sprzeczne. Nazywa się je różnie: my będziemy je nazywać umownie, a zarazem sugestywnie pedagogiką lewoskrętną, prawoskrętną. Pierwsza dominuje, my reprezentujemy drugą (Wolniewicz 2010, s. 19).

Zdaniem tego filozofa antropologia „lewoskrętna”, która stała się – w jego przekonaniu – fundamentem dla „lewoskrętnej” pedagogiki, a tym samym polityki oświatowej, opiera się na naturalistycznym dogmacie Jana Jakuba Rousseau, jakoby wszyscy ludzie rodzili się jako istoty z natury dobre. To świat społeczny je demoralizuje, toteż trzeba go zmieniać.

Lewactwo wierzy, że można kształtować świat i człowieka według własnej woli i wyobrażeń, niczym Bóg w dni stworzenia. Trzeba tylko chcieć, „myśleć pozytywnie” i zlikwidować administracyjnie wszelką „dyskryminację” i „wykluczenia”. Reszta ułoży się pomyślnie sama (Wolniewicz 2011, s. 115).



Schemat 4. Sytuacja duchowa epoki według filozofa Bogusława Wolniewicza

Źródło: Schrade (red.) 2010, s. 20.

Tym samym walka z lewactwem musi wyzwolić repulsję ze strony „prawoskrętnej” pedagogiki i polityki oświatowej. Skoro zostały odsunięte od władzy formacje bazujące na pedagogice „lewoskrętnej”, nadszedł czas, by zaczęła dominować „prawoskrętna”, która wdroży jednolity system wychowawczy. Jak pisze Wolniewicz:

Nie ma innej pedagogiki, która mogłaby skrócić w jeszcze inną stronę. Jest oczywiście mnóstwo pism, które się podają za taką obiektywną pedagogikę, rzekomo „naukową”. Są to wszystkie mistyfikacje. Z reguły będą to okazy pedagogiki dominującej, więc jawnie lub skrycie lewoskrętnie. Udają obiektywizm, by zwiększyć swą siłę propagandową (Wolniewicz 2010, s. 19).

W świetle logiki dominująca, „prawoskrętna” pedagogika formacji rządzącej staje się z tego powodu paradoksalnie „lewoskrętna”. Pedagogika „prawoskrętna” jest pedagogiką nawiązującą do greckiej paideii oraz formacji chrześcijańskiego normotypu cywilizacyjnego sprzed Soboru Watykańskiego II (1962–1965). Niestety – jak ubolewa filozof – Sobór Watykański II uruchomił rozkład dzieła Bożego w kierunku rozmiękczenia go przez lewackie nurty, na przykład teologii wyzwolenia czy pontyfikat Jana Pawła II. Lewactwo zaś jest – w jego przekonaniu – doktryną zakorzenioną w oświeceniu i wielkich utopiach społecznych od Jana Jakuba Rousseau począwszy, a na Januszu Korczaku, Johnie Deweyu czy Hubertusie von Schoenebecku skończywszy. Jak pisze:

Ogólnie lewactwem będziemy nazywać wszelkie zapędy do „humanistycznego” poprawiania świata, nie liczące się z realiami natury ludzkiej. Poprzez poprawianie „humanistyczne” rozumiemy przy tym takie, które w imię ochrony ludzkiej „godności” zmierza do maksymalnego zrównywania wszystkich, oraz do jak najbardziej dobrotliwego ich traktowania – z chuliganem, bandytą i terrorystą włącznie. (Wyjątek stanowić mają jedynie „rasiści” i „ksenofoby”; ci powszechnym zrównaniem i dobrotliwością objęci nie są) (tamże, s. 23).

Tomasz Garstka i Andrzej Śliwerski przywołują wyniki badań amerykańskich psychologów, którzy postanowili zdiagnozować zależność między typem światopoglądu naukowców a afirmowanymi przez nich ideologiami wiedzy czy leżącą u ich podstaw filozofią człowieka. Ich zdaniem, funkcjonujące w debacie publicznej podziały światopoglądowe wśród uczonych na lewicowych i prawicowych służą raczej do obrażania kogoś w zależności od oczekiwanego stanowiska czy orientacji politycznej. Nie da się jednak uniknąć ideologizacji wiedzy, co zostało zilustrowane powyżej. Tak myśl lewicowa, jak i prawicowa nierzadko niesie treści rozbieżne z wiedzą naukową, co nie przeszkadza temu, by niektórzy naukowcy pozytywnie zaopiniowali do druku podręczniki szkolne do wychowania do życia w rodzinie, biologii, wiedzy o społeczeństwie czy języka polskiego zawierające treści uzasadniane ideologią czy doktryną światopoglądową.

Część środowiska psychologów i badaczy nauk społecznych zaniepokojona jest, że radykalna lewica intelektualna na uniwersytetach może dławić wolność słowa i dociekań naukowych, przejawiając denializm biologiczny i twierdząc, że różnice między jednostkami wynikają wyłącznie z błędów systemu społecznego i społecznych konstruktorów. Inni są zaniepokojeni odradzaniem się prawicowych ideologii i możliwością ideologicznego wykorzystania genetyki oraz teorii ewolucji. Zagrożeniem jest więc dyskretny i nienazywany wpływ światopoglądu na naukę (Garstka, Śliwerski 2019, s. 279–280).

Zdaniem Andrew Heywooda wszyscy ludzie są myślicielami politycznymi, tylko nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę. Ludzie „korzystają z idei i koncepcji

politycznych za każdym razem, kiedy wyrażają swoje opinie lub mówią o swoich przekonaniach” (Heywood 2007, s. 15). Badanie ideologii polega na analizie treści myśli politycznej, idei, doktryn i teorii, które rozwijają się dzięki i w ramach rozmaitych tradycji ideologicznych. Chcąc zatem zbadać jakąś treść, trzeba się najpierw przyjrzeć typowi myśli politycznej, z jakim mamy w nim do czynienia i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy jest to myśl liberalna, konserwatywna, socjalistyczna, faszystowska, ekologiczna czy fundamentalnie religijna. Nie istnieje przy tym żaden obiektywny standard prawdy, według którego można oceniać ideologie, gdyż każda z nich uosabia określony system wartości, sposób ich pojmowania, które wykluczają analizę naukową. Rozumiana jako reżim prawdy jest zawsze powiązana z władzą. Jak pisze Heywood:

Nikt nie jest w stanie „dowieść”, że jedna teoria sprawiedliwości jest lepsza niż inne. Podobnie jak rywalizujące ze sobą koncepcje natury ludzkiej nie mogą zostać sprawdzone chirurgicznie, by pokazać raz na zawsze, że istoty ludzkie posiadają zasady, mają prawo do wolności czy też są z natury egoistyczne albo naturalnie społeczne (tamże, s. 28).

Nie można być bezstronnym, obiektywnym badaczem, obserwatorem ideologii, gdyż dla każdego stają się one źródłem sensu życia, wzbudzając w nim sympatię czy satysfakcję. Czy można jednak być bezstronnym światopoglądowo badaczem w naukach społecznych?

Psycholodzy społeczni – Jarret T. Crawford i Lee Jussim stwierdzają, że światopogląd polityczny może wpływać u naukowców na:

- ograniczenie rodzaju teorii stosowanych w celu zrozumienia ludzkich zachowań (np. niechęć do teorii ewolucjonistycznej – uznawanej za usprawiedliwienie niepożądanych społecznie zjawisk);
- rodzaj hipotez wybieranych do badań (np. w badaniach dotyczących gender lub uprzedzeń rasistowskich);
- planowanie badań i stosowane narzędzia badawcze (np. wyłącznie badanie uprzedzeń większości wobec mniejszości; budowa skal postaw);
- rozpowszechnianie koncepcji o niewystarczająco potwierdzonej trafności (np. publikowanie uproszczonych wniosków z badań, które pasują do ideologii; angażowanie prowadzących takie badania naukowców w debaty polityczne);
- ideologiczną krytykę badaczy (czyli nie dotyczącą nierzetelnej metodologii badawczej, tylko badania „zakazanych tematów”; przypisywanie naukowcom złych intencji);
- nieprzychylność, a nawet wrogość w środowiskach akademickich wobec osób o odmiennych poglądach (np. psychologowie społeczni o nieoliberalnych poglądach oraz psychologowie liberalni, którzy odrzucają tendencyjność teorii i badań, mogą spotykać się z ostracyzmem) (Garstka, Śliwowski 2019, s. 280–281).

Postawy, motywacje, zachowania ludzi nie są powodowane jednym czynnikiem, toteż nie można formułować jako istotnego statystycznie wyłącznego związku między światopoglądem naukowców, ich preferencjami w zakresie ideologii politycznych czy stosunku do wiary a podejmowanymi przez nich badaniami naukowymi oraz interpretacją uzyskanych wyników. Zapewne zdarzają się przypadki patologii, która uzyskała nawet miano syndromu Pinokia, ale nie

można jej traktować ani jako prawidłowości, ani tym bardziej jako powszechnego zjawiska (za: Kwieciński 2012).

Kiedy naukowiec mówi, że „ogromna większość naukowców uważa...”, nie kłamie wprost. Mówi jedynie coś, co prawdopodobnie zostanie źle zrozumiane, w takim sensie, że przyczyni się do podjęcia działań, które on akurat popiera. [...] Pokusa, by wyolbrzymiać stopień pewności, jest szczególnie silna w dziedzinach, które przez długi okres czasu stanowią pole walki politycznej, takich jak klimat, zdrowie czy edukacja (Whyte 2015, s. 197).

W czasach postprawdy i pop-nauki zmniejsza się poziom szacunku i uznania dla nauki i naukowców, bowiem coraz trudniej jest odróżnić rzetelną naukę od pop-akademizmu, rzetelnych naukowców od handlarzy fragmentarycznie i stronniczo dobierających wiedzę naukową i wykorzystujących język nauki jako edukacyjne narzędzie ogłupiania, usprawiedliwiających korzystną dla pseudo-naukowca politykę.

Chociaż wciąż istnieje akceptacja dla wiedzy naukowej jako bezwzględniego dobra wspólnego, to jednak okazuje się, że tylko część wiedzy na temat edukacji w innych krajach czy nawet we własnym może wyrządzić więcej szkody niż całkowita ignorancja. Kiedy bowiem minister edukacji wybierze się z wizytą – np. do Finlandii czy Danii – która została odpowiednio przygotowana przez jego doradców (tu nie wiemy, czy kompetentnych), to po obejrzeniu jednej czy kilku szkół i po powrocie do kraju nie zawaha się przed odrzuceniem wiedzy naukowej krajowych ekspertów, by w imię swojej autonomii i poczucia władztwa zobowiązać kadry nauczycielskie do realizacji wybranych obcych rozwiązań, które mają być remedium na rodzime niepowodzenia (Pigliucci 2019). Nie rozumie lub nie chce przyjąć do wiadomości, że to, co wydaje się czymś znakomitym w innym kraju, nie może być wprost przeniesione do naszego, skoro nie uwzględnia się wszystkich czynników warunkujących określony efekt edukacyjny. Jednym z nich może być np. status ekonomiczno-społeczny nauczycieli, zakres autonomii pracy pedagogicznej nauczycieli, infrastruktura, możliwości wprowadzania innowacji i eksperymentów dydaktycznych itp.

Oświatowa nowomowa

W Polsce nie ma dialogu polityków władzy ze społeczeństwem, a więc nie podejmuje się prób porozumienia z narodem, dominuje typ pseudodialogu, a więc „[...] dominuje elitystyczny [i medialny – K.W.] model dyskusji publicznej [który] wyklucza z dialogu liczne kategorie społeczne” (Wódz 2012, s. 35). Komunikacja rządów ze społeczeństwem nastawiona jest na osiągnięcie określonego celu, w którym liczy się przede wszystkim sukces wyborczy. Po 30 latach transformacji musimy powrócić do badań, których celem będzie odczytywanie komunikatów władzy starającej się za wszelką cenę unieważnić nie tylko kryteria poprawnego myślenia oraz logikę, ale i neutralizować ich negatywne skutki.

Mechanizmy kłamstwa stosowanego na użytek władzy znakomicie odsłania w jednej ze swoich publikacji Piotr Wierzbicki. Pisze w niej o tym, jak wprowadza się w błąd opinię publiczną, by odwrócić jej uwagę od treści zwalczanych wypowiedzi i skierować ją na ich autorów oraz jak unieważniać system etyczny opozycji, odmienne poglądy na świat czy ważność norm moralnych i kryteriów poprawnego myślenia (Wierzbicki 1987). Elity polityczne tak dobrze wykształciły się w rozkodowywaniu kłamstw totalitarnej władzy, że kiedy same do niej dochodziły, zaczęły korzystać z wiedzy, dzięki której mogły rozbudowywać cały system kłamstw umożliwiających ich trwanie i realizowanie celów sprzecznych z tymi, które deklarowały społeczeństwu. Sięgnijmy zatem do kilku przykładów z ostatnich lat, będących dowodem stosowania przez rząd trzech operacji myślowych w duchu postprawdy:

1. **Unieważnienie języka** – to operacja myślowa mająca na celu wyjęcie spod wszelkiej krytyki własnych kłamstw. Kłamstwem było bowiem stwierdzenie, że obniżenie wieku obowiązku szkolnego ma służyć lepszym szansom edukacyjnym polskich dzieci w ich dorosłym życiu. Przede wszystkim należało unieważnić znaczenie powszechnie znanego pojęcia „dojrzałość szkolna”, które ma nie tylko swoją ustaloną tradycję semantyczną, ale i narzędzia diagnostyczne do jego pomiaru, po to, by nadać mu nowe znaczenie, a stare unieważnić, anulować. Powróciła zatem w III RP taktyka nowomowy.
2. **Unieważnienie logiki** następuje albo przez odwołanie się do doktryny ideologicznej populizmu (2a), albo przez powołanie się na siłę (2b):
 - 2a. **Odwołanie się do populizmu** – polega na tym, że prawdziwość i słuszność podjętych przez rząd decyzji weryfikowana jest za pomocą odczuwanego przez obywateli dobrostanu. Podręczniki szkolne były bardzo

kosztowne, zbyt często zmieniano ich treść (tu władza nie przyznawała się do tego, że to MEN – a nie społeczeństwo – nowelizuje nieustannie podstawę programową, wykaz lektur, ramowy plan kształcenia itp.), toteż dobra władza ulży narodowi i jego dzieciom. Tak oto doktryna ideologiczna populizmu zastępuje tu naukę. To naród miał w ciągu dwóch tygodni od opublikowania pierwszej wersji bezpłatnego elementarza kierować do autorek uwagi, propozycje zmiany i uzupełnienia.

- 2b. Prawdziwość i słuszność decyzji rządu bazuje na jego sile.** Oto rząd powołuje się na swoją troskę o dobro obywateli, dobro dzieci, dla których zmienia zasady rozpoczynania wieku szkolnego, przez odwołanie się do sytuacji międzynarodowej, do wyników monitoringu politycznego prezentowanego jako diagnozy naukowe osiągnięć szkolnych piętnastolatków w ramach programu PISA. Władze chętnie powołują się na jedną wielką rodzinę europejską, w której już tylko nieliczne państwa kierują dzieci do szkoły w wieku siedmiu lat. Tak więc po stronie władzy jest jakaś słuszność – dziejowy rozwój UE, racja międzynarodowa, ranking państw OECD – której zasad i rzeczywistych powodów politycznych nikt prawie w Polsce nie zna, więc nie może tych racji sprawdzić. Stosuje się tu kłamstwo ze sfery informacyjnej, którego podstawą jest tzw. *typowość dialektyczna*. Polega ona na tym, że informacja nie jest prostym odbiciem rzeczywistości, ale odbiciem według zasady typowości. „W tradycyjnym, statycznym, niedialektycznym znaczeniu pojęcia »typowość« typowe wydaje się być to, co występuje najczęściej” (tamże, s. 61). Skoro dzieci rozpoczynają w innych krajach edukację w szkołach wcześniej niż w siódmym roku życia, to znaczy, że Polacy są opóźnieni, zacofani i niedostosowani do warunków rywalizacji międzynarodowej. Tymczasem władza nie ujawniała tego, że wcześniejsze pójście przez dzieci do szkół we Włoszech, Wielkiej Brytanii czy innych krajach UE jest niczym innym jak realizowaniem edukacji przedszkolnej do siódmego roku życia, po którym dopiero następuje właściwa edukacja szkolna. MEN nie informowało, że w Finlandii dzieci zaczynają obowiązek szkolny także w siódmym roku życia, a przecież to piętnastolatkowie z tego kraju znajdują się w rankingu PISA na pierwszym miejscu.

- 3. Unieważnienie rzeczywistości** – polega na odwołaniu się przez rządzących do dyrektyw, dzięki którym możliwe jest zastąpienie realnych faktów (nieprzygotowanie szkół do przyjęcia sześciolatków, nieprzygotowanie nauczycieli, brak środków finansowych lub zbyt niskie nakłady itp.) pragnieniami władzy lub jej planami. Najpierw trzeba było zabronić nauczycielkom przedszkolnym realizowania procesu alfabetyzacyjnego w placówkach, by diagnozując sześciolatki skierowane do szkół wraz siedmiolatkami, wykazać wyższe osiągnięcia sześciolatków w szkołach w stosunku do tych pozostających w przedszkolach. Wystarczyło w spotach telewizyjnych przedstawić znudzonego w przedszkolu sześciolatka,

by uzyskać zamierzony przez MEN efekt, że wszystkie dzieci będą szczęśliwe dopiero wówczas, gdy zaczną uczęszczać do szkoły. Podobnie było z lokowaniem idei „sześciolatka w szkole” w scenariuszach najbardziej popularnych seriali telewizyjnych, by dotrzeć do pokolenia babć i dziadków jako tych, którzy wywierają wpływ na wnuki i ich rodziców. Unieważnienie rzeczywistości przedszkolnej na rzecz szkolnej prowadzone było w ramach ośmieszenia dotychczasowej roli przedszkoli, zredukowania pozycji nauczycieli przedszkolnych do funkcji opiekuńczo-wychowawczych, by zagwarantować przywilej edukacji jedynie szkołom.

Innym przykładem unieważnienia rzeczywistości okazał się „zakaz” udziału w referendum, bo to władza rozstrzyga o tym, co jest demokratyczne, a co nie. Skoro zdaniem władzy obowiązek szkolny od szóstego roku życia jest dla dzieci dobrem, to rodzice nie powinni głosować za referendum, bo głosowaliby przeciwko samym sobie, przeciwko dobru ich własnych dzieci. Doradcy premiera wprowadzali w obieg obłudne poglądy, by w ten sposób unieważnić prawo rodziców do zajęcia samodzielnego stanowiska. Władza wie lepiej niż rodzice, co jest dobre dla ich dzieci.

Unieważniająca rzeczywistość dyrektywa metodologiczna, [...] pozwalająca bądź na całkowite zastąpienie zestawienia faktów zastąpieniem słów o faktach, bądź na kontrastowanie najbardziej pociągających elementów doktryny [etatyizmu – B.Ś.] z najbardziej negatywnymi aspektami [...] rzeczywistości, spełnia również drugą funkcję: jest sposobem uzasadniania, iż poszczególne prawa i instytucje demokratyczne funkcjonujące w krajach Zachodu są [w III RP – B.Ś.] zbędne (tamże, s. 24).

Dlatego możliwe staje się wykorzystywanie maszyny propagandowej totalitarnego systemu w państwie, w którym nie ma cenzury, panuje różnorodność światopoglądowa, istnieje wiele partii politycznych i prawo do działania zgodnie z obowiązującymi a ustanawianymi w demokratycznych procedurach prawami? Jak stwierdza socjolog Kazimierz Wódcz:

Niewątpliwie PiS był pierwszą po 1989 roku partią polityczną w Polsce, która w sposób prze-myślany i konsekwentny wykorzystwała środki retoryczne do narzucenia społeczeństwu własnej „definicji sytuacji”. Podział na Polskę liberalną i solidarną, a przede wszystkim nieprecyzyjne, ale rodzące jednoznacznie negatywne skojarzenia pojęcia „układu”, to przykłady metafor stanowiących oś politycznej retoryki Jarosława Kaczyńskiego i jego ideowych sojuszników, które zapewniły PiS zwycięstwo w wyborach 2005 i uzyskanie społecznego przyzwolenia na dezawuowanie dorobku III RP (Wódcz 2012, s. 14).

Nie ulega jednak wątpliwości, że rządząca z PSL przez dwie kadencje PO wykorzystwała ówczesne nadużycia władzy rządów konserwatywnych do straszenia społeczeństwa powrotem prawicy na główną scenę polityczną, utrwalając w nim zarazem przekonanie, że prawdziwą wolność i nowoczesność może mu zapewnić tylko ona.

Pod pozorem modernizacji kraju, nowoczesności gospodarki, a tym samym koniecznego do tego wykształconego społeczeństwa, rząd tak nim manipuluje, by utrzymać się u władzy i realizować cele neoliberalnej polityki wyjąłowanej

z interesów narodowych, ale za to sprzyjającej budowie nowej klasy średniej kosztem większości. Powiększa się różnicowanie społeczne. Rząd wdrukowuje społeczeństwu przekonanie, że tylko on ma monopol na sukces. Stosuje się tu chwyt „dwóch miar”, który polega na tym, że „[...] analogiczne lub wręcz identyczne postawy ideologiczne, społeczne, intelektualne bądź moralne spotykają się z aprobatą rzeczników (jednej władzy) bądź ich potępieniem w zależności od tego, czy wydają się korzystne, czy też niekorzystne z punktu widzenia interesów [...] wspólnoty” (Wierzbicki 1987, s. 43).

To samo rozwiązanie, wychwalane przez liberalne władze MEN jako wartościowe, byłoby niedopuszczalne, gdyby miała wprowadzić je w życie wcześniejsza rządząca prawica. Tak np. stało się z próbą powołania przez PiS Instytutu Wychowania Narodowego, który to projekt został odrzucony przez ówczesną opozycję – PO – jako skandaliczny, narzucający Polakom jeden model wychowania. Tymczasem, kiedy PO narzucała jeden, rządowy podręcznik szkolny, to wszystko było w porządku, bo przecież nie o ideologię tu chodziło, tylko o oszczędności w budżetach rodzin sześciolatków. Socjotechniczny chwyt „na dwie miary” stosowany był z powodzeniem przez rzekomo obywatelską partię już od dłuższego czasu, bowiem sprzyjał wartościowaniu rzeczywistości stosownie do jej interesów (tamże, s. 45).

Dość szczególną techniką manipulacji władzy jest uderzenie w jej krytyków przez „odebranie” im prawa do wyrażania własnych poglądów w wyniku naznaczenia, stygmatyzacji kogoś, kto nie reprezentuje siebie, ale zapewne opozycję. Znakomicie odsłoniła ten stan Joanna Szczepkowska, pisząc w felietonie, że to mniejszości zaczynają decydować o tym, ile krytyki jest możliwe i kto może je krytykować (Szczepkowska 2014). Podobnie jest z władzą, która też określa, kto, za co i dlaczego nie może jej krytykować, bez względu na to, jakie związane są z tym argumenty. Manipulującej społeczeństwem władzy jest zatem potrzebny zbiór marionetek, posłusznych ekspertów, którzy zdradzając wartość prawdy na rzecz innych korzyści, współdziałają z władzą w konstruowaniu kolejnych kłamstw. Najczęstszym motywem, jakim kierują się takie osoby są korzyści materialne, jakie można uzyskać z udziału w produkowaniu ekspertyz dla rządzących.

Rządzący odmawiali udziału w konferencjach naukowych, w których mieli wziąć udział naukowcy przypisani przez władze do „opozycji”, lub też odmawiali wypowiedzi na łamach czasopism im „nieprzychylnych”. Polemizowanie z przeciwnikiem akademickim czy oświatowcem o odmiennych od władzy poglądach oznaczałoby uznanie równorzędności postaw, a na to etatystyczna władza godzić się nie może, musiałaby bowiem stawić czoła odsłonięciu swoich kłamstw. Tym samym powróciła do polskiej propagandy i manipulacji tzw. klasowość prawdy, w świetle której nie ma prawdy neutralnej, gdyż ta ma charakter partyjny.

Każda informacja komuś lub czemuś służy [...] każda informacja przekazana w książce, gazecie, audycji radiowej lub telewizyjnej może być wykorzystana przez wroga. [...] Dlatego też w poczuciu odpowiedzialności za losy walki, mającej za cel szczęście ludzkości, trzeba czasem zrezygnować z nadania informacji, która może być wykorzystana przez przeciwnika, zastąpić ją informacją inną, skorygować jej treść. Największe wśród obywateli poczucie odpowiedzialności, najsilniejsze

pragnienie zapewnienia szczęścia ludzkości posiadają przedstawiciele władzy. Na nich też spoczywa ciężar decydowania o tym, co społeczeństwu mówić należy (tamże, s. 62).

Innym przykładem manipulacji MEN jest metoda zniekształcania proporcji informacji, która polega na tym, że minimalizuje się rangę porażek (np. polscy gimnazjaliści fatalnie wypadli w II części programu PISA w 2012 r., o czym MEN już nawet nie poinformowało, ani tego nie skomentowało), albo zwiększa się rangę informacji o sukcesach, które są jednostkowe (np. sukcesy zdolnego ucznia w jakimś międzynarodowym konkursie informatyków itp.), generalizując powody ich zaistnienia na troskę i właściwe rozwiązania systemowe w polskim szkolnictwie.

Dziś słowa rządzą nami bardziej niż politycy. [...] Słowa i obrazy [...] strukturyzują naszą wyobraźnię i porządkują nasze wybory. Politycy wiedzą [...], że warunkiem rządzenia jest zdolność kreowania nowych obrazów i nowych sensów, tworzenia nośnych społecznie symboli, które nie tylko zwiększają ich szanse wyborcze, ale także pozwalają na sterowanie działaniami podległych im struktur (Wódcz 2012, s. 14).

Po 30 latach transformacji ustrojowej powróciła konieczność odczytywania języka polityków rządzących w latach 2015–2019. Każda rewolucja korzysta z narzędzi komunikacji ze społeczeństwem. Sięgnijmy jeszcze do językoznawczych analiz nowomowy doby PRL, jak i współczesnych. Dyskursowi komunikacyjnemu lewicy i liberałów poświęciłem odrębne publikacje (Śliwowski 1996, 2001a, 2007, 2008, 2009a,b 2015), toteż nie ponawiam ich w tym miejscu, żeby nie zbaczać z głównego nurtu badań. Katarzyna Kłosińska i Michał Rusinek podjęli się analiz rządzenia Polską za pomocą słów, osadzając retorykę „dobrej zmiany” w konstruktywistycznym projekcie tworzenia przez koalicję prawicowych środowisk partyjnych (Prawo i Sprawiedliwość, Solidarna Polska i Polska Razem Zjednoczona Prawica) nowej wizji III RP; aby do niej przekonać i ją utrwalić niezbędny okazał się język politycznej propagandy (Kłosińska, Rusinek 2019).

Taki „nowy język” służy do kreacji „nowego świata”, a granice między światem, który istnieje, a światem pożądanym, tworzoną przez język, się zacierają. Dzieje się tak nie tylko za sprawą posługiwania się swoistym słownictwem, lecz także dzięki temu, w jaki sposób się go używa – jest ono wpisane w rytuał, a więc powtarzalne i przewidywalne. A jeśli jest powtarzalne i przewidywalne, to odbiorca może odnieść wrażenie, że jest to jedyny możliwy język. A skoro tak – to świat przezeń oddawany jest jedynym możliwym światem (tamże, s. 6–7).

Dla zrozumienia mechanizmów wprowadzania przez powyższą władzę zmian w edukacji szkolnej nie można pominąć „nacechowanej dyskursywnie leksyki”, czyli „frazologii stylowej” – jak nazywają to językoznawcy – odnoszącej się przecież nie tylko do reform w wymiarze sprawiedliwości, ale także do reform w szkolnictwie, którym poświęcono równie kluczową funkcję.

Rządzący musieli oczyścić konwersację z impulsów oraz znaczeń słów istniejących w frazeologii poprzedniego okresu władztwa politycznego, by można było nie tylko kreować aksjonormatywnie nową rzeczywistość, ale

i poddawać ją kontroli medialnej. Jedni określają ten proces „maszynerią mowy” (Dunbar 2017, s. 269), inni „MaBeNą” – „maszyną bezpieczeństwa narracyjnego” (za: Kubica 2018), a chodzi tu o zmuszenie jak największej części społeczeństwa do wyrzeczenia się dotychczasowej wiedzy i schematów poznawczych na rzecz koniecznego przyjęcia nowych, określanych przez rząd jako lepsze.

Nasz język, mimo całego swojego awansowania, jest bardziej ograniczony, niż jesteśmy skłonni to przyznać. W decydujących chwilach słowa nas zawodzą. Nie potrafią wyrazić naporu zalewających nas emocji, zwracamy się do archaicznych form fizycznej intymności, by uzewnętrznzić to, czego nie możemy lub nie śmiemy wypowiedzieć głośno. Jesteśmy wszyscy boleśnie świadomi tych ograniczeń (Dunbar, 2017, s. 267).

Język „dobrej zmiany” stał się retoryczną figurą kontrrewolucji oświatowej, bowiem ma służyć odcięciu się elit władzy szkolnej od jej poprzedników, zarówno tych o proveniencji liberalnej, jak i lewicowej. Do komunikacji trzeba było wprowadzić figurę synekdochy, zgodnie z którą zachwalanie ustroju szkolnego 6+3+3 jako rzekomo generującego negatywne zjawiska wychowawcze i dydaktyczną nieefektywność oznacza sytuowanie się po niewłaściwej „stronie mocy”. Każdy, kto opowiada się za utrzymaniem ustroju szkolnego w wersji, jaką wprowadził Mirosław Handke, zasługuje na potępienie i wykluczenie, zaś przywoływane przez ekspertów pozytywne osiągnięcia absolwentów tego systemu muszą być unieważniane, a nawet napiętnowane.

Jeśli w przekazie politycznym pojawia się element negatywny, to musi się pojawić też element pozytywny, reprezentowany przez nadawcę przekazu – wywoływanie poczucia zagrożenia, po to by móc się zaprezentować jako ten, kto stawia tej trudnej sytuacji czoło, jest przecież sednem walki politycznej (Kłosińska, Rusinek 2019, s. 14).

Twórcy „dobrej zmiany” wykreowali negatywny obraz gimnazjum i gimnazjalistów, by przywrócić Polsce właściwy model kształcenia oraz wychowania młodych pokoleń. Od tej pory gimnazjum musi się Polakom kojarzyć jako samo ZŁO, któremu rząd „dobrej zmiany” się przeciwstawił, likwidując ten typ szkoły i przywracając miniony ustrój szkolny. Krytycy powyższej polityki MEN bronią jedynie swoich interesów lub chcą kontynuacji ideologii, która jest dla rozwoju dzieci i młodzieży destrukcyjna. Społeczeństwu trzeba zatem wyjaśnić, w czym przejawia się owo zło, by uwierzyło, iż powrót do minionego systemu szkolnego będzie najlepszym na nie lekiem.

Co cechuje nowomowę? Przede wszystkim jest to orwellowskie odwrócenie znaczeń słów i ich zawłaszczenie przez władzę, która nadaje im jedynie słuszny i właściwy sens.

Przekonajmy się zatem, czy w fraze(s)ologii „dobrej zmiany” znajdują się charakterystyczne dla nowomowy zwroty retoryczne. Najpierw zobaczymy, które z wyróżnionych przez K. Kłosińską i M. Rusinkę określeń (bon motów) można spotkać w komunikatach rządu prawicowej koalicji (tamże):

- 1) **antypolski, antypolonizm, antypolonita** – określenie odnoszące się do postaw krytycznych wobec polityki władzy;
- 2) **astrourfing** – obejmuje rzekomo oddolne ruchy oświatowe, a w istocie sterowane z zewnątrz;
- 3) **biało-czerwona drużyna** – perswazyjne określenie władzy zjednoczonej wokół spraw polskich;
- 4) **bojówki** – czyli sprzeciwiający się reformie szkolnej przedstawiciele totalnej opozycji;
- 5) **Damy radę!** – slogan wskazujący na pozytywną determinację władzy;
- 6) **demon postępu** – zakorzeniona w szkolnictwie niepożądana ideologia nowoczesności (lewactwo, LGBTQ, „homolobby”, „postępectwo”, ale i liberalizm), która nie ma nic wspólnego z polską tradycją i kulturą oraz zagraża chrześcijańskim wartościom;
- 7) **dobra zmiana** – hasło zastąpienia czegoś gorszego czymś lepszym, prowadzącym do właściwej zmiany;
- 8) **łże-elity, pseudoelity** – dotyczą oponentów, krytyków „dobrej zmiany”; elity, które zaprzeczają swojemu statusowi. To „wykształciuchy”, które wprawdzie posiadają stopnie czy tytuły naukowe, ale nie rozumieją potrzeby zmiany czy naprawy rzeczpospolitej szkolnej;
- 9) **gender** – importowana do Polski z Zachodu przez lewicę ideologia obca polskiej kulturze, sztucznie wykreowana do walki z rodziną i Kościołem, wiarą i transcendencją, a będąca zagrożeniem dla tradycyjnych w naszym kraju wartości patriotycznych, katolickich i rodzinnych;
- 10) **imposybilizm** – określenie złej woli, niemocy, niezdolności, nieumiejętności do zmiany, wynikających z wrogości do partii rządzącej;
- 11) **multikulti** – zbitka dwóch pojęć oddająca wielokulturowość jako niepożądaną w polityce i pedagogice szkolnej ideologię, która poniosła klęskę w krajach Europy Zachodniej, a teraz zagraża polskiej wspólnotocie narodowej, religijnej i kulturowej;
- 12) **patriota** – określenie zobowiązujące do identyfikacji z obozem władzy jako „biało-czerwoną drużyną” oraz do poczucia dumy z bycia Polakami;
- 13) **pedagogika wstydu** – określenie nieuzasadnionego przyznawania się przez Polaków do stosowania przemocy wobec innych, co narusza poczucie godności narodowej i osłabia duchową wyższość nad innymi narodami;
- 14) **poprawność polityczna** – termin wskazujący na forsowanie idei, wartości, ideologii, jakich oczekuje partia rządząca, zgodnych z programem władzy. To swego rodzaju cenzura polityczna lub społeczna mająca na celu ochronę rządzących czy jakiejś mniejszości;
- 15) **postkomunizm** – ustrój po komunizmie, radykalnie się od niego odcinający;
- 16) **prawda** – rozumiana jako dążenie do tej wartości przez rządzących jako jedynych jej afirmatorów, zaś zaprzeczanie jej przez opozycję posługująca się postprawdą, czyli kłamstwem, fałszem, manipulacją;

- 17) **przemysł pogardy** – określenie na zmasowaną, zorganizowaną i operacyjną krytykę obozu władzy przez opozycję, która dyskredytuje i pomniejsza osiągnięcia rządu;
- 18) **powstrzymanie seksualizacji dzieci** – wychowywanie do życia w tradycyjnej rodzinie bez uświadamiania dzieciom i młodzieży ich seksualności i atrakcyjności życia seksualnego człowieka przez nieupoważnione do tego organizacje czy osoby;
- 19) **siły** – frazeologizm stylowy łączony najczęściej z jakimś przymiotnikiem, np. siły postkomunistyczne, lewackie, antypaństwowe itp., a mający wskazywać na istnienie ukrytych sprawców zła, spiskujących przeciwko Polsce i narodowi polskiemu;
- 20) **spacerowicze** – pomniejszenie wagi jakiejś grupy ludzi manifestującej sprzeciw wobec władzy;
- 21) **suweren** – zbiorowy podmiot wyborców, którzy w większości oddali głos na zwyczajną formację, legitymizujący jej prawo do nieliczenia się z opozycją, kontestacją czy oporem wobec wprowadzanych odgórnie zmian;
- 22) **totalna opozycja** – kreacja zjednoczonej opozycji wobec totalnej (autorytarnej) władzy, którą przeciwstawia się konstruktywnej opozycji; ta ma cele destrukcyjne, niszczące;
- 23) **układ** – insynuacyjne określenie grupy osób o nieformalnych powiązaniach, siłowy prowadzący działania niezgodne z prawem czy nadużywającej dostępu do niepodzielnych wartości;
- 24) **Wara od naszych dzieci!** – przesłanie polityków do lewicowej i liberalnej opozycji, by przestrzegała praw naturalnych, godności istoty ludzkiej od poczęcia po naturalną śmierć, edukowała w tradycji i zgodzie z normami społecznymi;
- 25) **wstawanie z kolan** – metafora odzyskiwania suwerenności, niezależności od obcych w stosunkach międzynarodowych;
- 26) **żeby nie było tak, jak było** – narracja eksponująca jednostkowe patologie, by je generalizować i szablonoowo postrzegać rzeczywistość; etykietowanie jednostkowych zdarzeń jako rzekomo świadczących o powszechnych dewiacjach.

Proponuję poszerzenie tego katalogu o kilka innych kategorii:

- 27) **misyjność** – 10 listopada 2019 r., w przeddzień Święta Niepodległości, lider partii Prawo i Sprawiedliwość Jarosław Kaczyński wyłożył tezę określającą misję władzy: „Będziemy dążyć do tego, by Polska wypełniała swoją historyczną misję. Bo taką misję ma i musi ją wypełnić. Tą misją jest podtrzymanie wszystkiego, co jest fundamentem chrześcijańskiej cywilizacji” (Kaczyński 2019);
- 28) **deforma edukacji** – odwrotność reformy, jej zaprzeczenie, a nawet podkreślenie stanu zmian prowadzących do zdeformowania szkolnictwa i toczących się w nim procesów; retrospektywna transformacja, powrót do minionego stanu rzeczy, tylko nasycenia go nowymi pierwiastkami, np. zmiana *curriculum*. Zdumiewa fakt pominięcia przez

autorów powyższej klasyfikacji najważniejszego w debacie publicznej określenia na przeprowadzoną przez MEN reformę szkolną;

- 29) debaty społeczne** – określenie zaprzeczające istocie procesu konsultacji społecznych. Pod pozorem dzielenia się z środowiskiem oświatowym projektami zmian i pozyskiwaniem na ten temat opinii, w istocie miały jedynie stanowić formalno-prawne przesłanki błyskawicznego tempa przekształceń ustroju szkolnego, by opozycja nie zdążyła zgromadzić wobec nich sił oporu. W pozorowanych konsultacjach pomija się te siły społeczne, które mogłyby mieć wielką moc sprawczą w przeciwstawieniu się reformie szkolnej na skutek koniecznego w ramach rzeczywistych konsultacji wydłużenia tempa prac nad nową ustawą. Wprowadzenie pod obrady Sejmu projektu ustawy przez grupę posłów partii władzy umożliwiło ominięcie konsultacji społecznych, obywatelskich, merytorycznych debat nad sensem i kierunkiem postulowanych zmian. Świadczy to o niskiej kulturze dialogu tej formacji politycznej lub świadomym niedopuszczeniu do niego sił będących w opozycji do rządu. Konsultacje społeczne stały się zatem zaprzeczeniem tego procesu właśnie po to, by zahamować zdolność do zbiorowego działania merytokratycznego ekspertów, naukowców, pedagogów, oświeconych nauczycieli czy byłych ministrów edukacji wprowadzających i kontynuujących reformę szkolną z 1999 r. Władze przyjęły strategię ograniczania dotychczasowych wolności w systemie oświatowym, zmuszając nauczycieli do realizacji polityki władzy – dystrybutywnej i autorytatywnej zarazem – a więc wymuszającej posłuszeństwo i bezwzględne podporządkowanie się jej poleceniom. Tak rozumiane konsultacje stały się narzędziem władzy do wyeliminowania z polityki oświatowej procesów samoregulacyjnych, demokratycznych, by zmonopolizowana przez elity władza oświatowa mogła wzmocnić swoją dominację nad podmiotami edukacji zarówno w wymiarze ideologicznym, strukturalnym (wymiana kadr w nadzorze pedagogicznym), jak i ekonomicznym (np. program oszczędnościowy w szkolnictwie);
- 30) referendum a dyskusjofobia** – konstytucyjnie przysługujące obywatelom prawo do zgłoszenia w Sejmie wniosku referendalnego stało się w wyniku zablokowania tego prawa znakiem rozpoznawczym wszystkich formacji politycznych od lewicy poprzez liberałów po prawicę. Dotyka ono wszystkie partie władcze niezależnie od ich barw politycznych, jeśli wychodzą one z założenia, że w polskim systemie oświatowym może mieć miejsce tylko odgórna, centralistycznie sterowana reforma edukacji. Obawa przed włączeniem się obywateli do praktyki ustawodawczej w Sejmie, w wyniku której trzeba byłoby liczyć się z opinią społeczną w zakresie reform szkolnych, uruchamia w strukturach władzy zjawisko dyskusjofobii, czyli lęku przed demystyfikacją błędnych z naukowego, społecznego i prawnego punktu widzenia założeń reformy szkolnej.

W kręgach prawicowych nader często charakteryzuje ją [dyskusjofobję – B.Ś.] przekonanie, że wszyscy, którzy myślą inaczej, to ludzie o podejrzanym moralności, żli, reprezentujący cywilizację śmierci, pragnący zniszczenia zachodniej kultury oraz – *last but not least* – opętani seksem i cielesnością. Z kimś takim – oczywiście – w ogóle nie należy rozmawiać, bo sam fakt podjęcia rozmowy oznacza autoryzowanie przeciwnika. W kręgach lewicowych – że wszyscy inaczej myślący to zasadniczo miłośnicy patriarchy, przemocy i dyskryminacji, a także wyznawcy jakichś absurdalnych przesądów. Z kimś takim – oczywiście – w ogóle nie należy rozmawiać, bo sam fakt podjęcia rozmowy oznacza autoryzowanie przeciwnika (Stawiszyński 2019).

Komentatorzy wydarzeń politycznych w tygodniku społeczno-kulturalnym „Polityka” – Mariusz Janicki i Wiesław Władyka także opracowali słownik propagandowych haseł PiS-u, określając go mianem słownika „agit-mowy” (Janicki, Władyka 2019). Ich zdaniem partia ta ma przewagę nad opozycją m.in. dlatego, że potrafi odwracać sens powszechnych pojęć, wpływając na świadomość zbiorową ich nowym przekazem. Są wśród nich m.in.:

- 1) **eurofile** – nazwa dotycząca polityków opozycji, którzy wysługują się Europie, promując jej lewicowo-liberalne idee. „Tu zabójczą funkcję pełni końcówka -fil, niegdyś neutralna, a dzisiaj kojarzona w przestrzeni medialnej głównie ze zboczeniami” (tamże, s. 288);
- 2) **KODeraści** – określenie mające – ze względu na końcówkę – kojarzyć się z czymś niemoralnym;
- 3) **eurokołchoz** – to związek dwóch słów mających wywołać pejoratywne skojarzenia z kołchozem, a więc minioną podległością ZSRR, i Unią Europejską, która – zdaniem prawicy – stała się nowym nadzorcą ideologiczno-gospodarczym nad Polską;
- 4) **kasta** – określenie profesji, które mają zamknięty charakter w wyniku powołanego do życia samorządu zawodowego, a tym samym są w swoich standardach niezależne od władzy państwowej. Dotyczy ono głównie sędziów i lekarzy, ale każda nowa grupa zawodowa, która chciałaby powołać swój samorząd, jak np. nauczyciele, też zostanie określona mianem kasty, która chce w ten sposób uniknąć kontroli organów państwa;
- 5) **lewactwo** – pogardliwy a ideologiczny wyróżnik każdej formacji opozycyjnej czy różniącej się od narodowo-katolickiej prawicy;
- 6) **ciamajdan** – cecha nieudolnej wobec rządu opozycji mająca ją ośmieszyć w oczach społeczeństwa;
- 7) **ojkofobia** – termin przyjęty za Robertem Scrutonem, a wskazujący na kosmopolityzm, odrzucenie czy nawet nienawiść do własnego środowiska, kultury, poglądów, na rzecz apologetyki innych (tamże, s. 350–351).

Renesans krytyki Nowego Wychowania

W 2017 r. nastąpiła odsłona „przedzałożeń polskiej polityki oświatowej” w wydaniu mgr inż. geodezji i kartografii Jolanty Dobrzyńskiej, nauczycielki zrzeszonej w Radzie Szkół Katolickich oraz aktywnej w administracji rządowej i samorządowej na stanowiskach: zastępcy dyrektora departamentu MEN, naczelnika Wydziału Edukacji, zastępcy burmistrza Dzielnicy Ursus m.st. Warszawy, członkini Narodowej Rady Rozwoju sekcji Edukacja, młode pokolenie, sport. Jej artykuł w czasopiśmie „Arcana”, w którym krytykuje myśl pedagogiczną Johna Deweya i Celestyna Freineta stał się przykładem postprawdy, manipulacji, a zarazem fałszowaniem historii myśli pedagogicznej (Dobrzyńska 2017). Autorka nie zadała sobie trudu, by zapoznać się z literaturą naukową, szczególnie z dziełami klasyków światowego ruchu z początku XX wieku – Nowego Wychowania (pedagogiki reformy); zniekształciła myśl pedagogiczną – operując fragmentami, wyimkami z ich tekstów – ewidentnie dla osiągnięcia celów politycznych.

Nie odnoszę się do subiektywnej diagnozy stanu polskiej edukacji w wydaniu wspomnianej byłej nauczycielki, ponieważ jako postać ideologicznie zaangażowana w pedagogikę „prawoskrętną” ma w końcu prawo opierać się na niewiedzy skrywanej za ogólnikami, banałami czy przywoływanymi w tekście, pozbawionymi wiarygodności naukowej danymi. Autorka może nie zdawać sobie sprawy, że nie wie, w końcu odebrała socjalistyczne wykształcenie w okresie PRL. Być może jej nauczyciele indoktrynowali ją pseudonaukową, marksistowsko-leninowską ideologią z czasów socjalizmu, toteż po latach wykorzystała ją do odreagowania odzyskanej wolności. Od nauczycieli, niezależnie od tego, jakie mają wykształcenie kierunkowe, szczególnie wymaga się uczciwości wynikającej z etyki ogólnej oraz szczegółowej.

W rozprawach na temat edukacji i pedagogiki, podobnie jak dotyczących innych dziedzin życia publicznego i osobistego Polaków, nie wolno kłamać, nie wolno w tej profesji bazować na mitach, pseudowiedzy, fałszach i insynuacjach, ponieważ bardzo szybko traci się twarz, być może zyskując autorytet wśród tych, którym bliska jest inżynieria społeczna. Nie ma to nic wspólnego z nauką społeczną Kościoła katolickiego, natomiast nie ulega wątpliwości, że idealnie wpisuje się to w środowisko katolickie, które neguje naukę posttotalitarnej pedagogiki chrześcijańskiej, pedagogiki otwartej, ekumenicznej, dialogicznej, w tym także katolickiej, i jedno z jej źródeł – Sobór Watykański II.

To, co Dobrzyńska określa błędem

[...] nowożytnej myśli filozoficznej, odciskającym się na naukach społecznych, a także na całej rzeczywistości kulturowej, tkwi – jej zdaniem – [...] w zaprzeczeniu realności świata i możliwości jego poznawania. Miejsce odkrywania prawdy poprzez naukowe żmudne dociekania zajęły założenia aprioryczne i budowane na nich konstrukty myślowe. W edukacji błąd ten przyniósł nam pedagogiczne utopie i mity, dokonał spustoszeń systemów szkolnych (tamże, s. 14).

Wbrew przytoczonej tezie autorka potocznej krytyki nie przeprowadziła żmudnych dociekań naukowych w imię odkrycia prawdy o pedagogice progresywizmu pedagogicznego Johna Deweya i jego kontynuatorów. Autorka nie tylko zaprzecza ponadczasowej wartości tej pedagogiki, ale także czyni z Deweya komunista, który odwiedziwszy Kraj Rad, ponoć

[...] wyraził wdzięczność za determinację, z jaką wcielano przez lata w życie jego idee, oraz uznanie z powodu skutecznego budowania „nowej psychiki społecznej i nowego porządku moralnego”. Wkrótce Stalin zdecydował o zakończeniu destrukcji systemu szkolnego, gdyż krajowi brakowało wykształconej siły wytwórczej (tamże, s. 15).

Dobrzyńska nie sprawdziła nawet, że Dewey odwiedził Związek Radziecki wraz z delegacją amerykańskich pedagogów w 1927, a nie w 1928 roku. Wskazanie w artykule na rzekomy zachwyt Deweya Stalinem przypomina haniebną bolszewicką broszurę W.S. Szewkina, którego służby sowieckie w 1948 roku umieściły w polskiej oświacie (Szewkin 1948).

Mimo wszystko, dzisiaj szczególnie należy polecić tekst Dobrzyńskiej, tak osobom studiującym pedagogikę, jak i wszystkim zainteresowanym prowadzeniem rzetelnych badań w zakresie recepcji pedagogiki Johna Deweya, by sami się mogli przekonać, jak są konstruowane propagandowe paszkwile, których autorzy wypaczają prawdę. Takie czytadła polityczne powstają na zamówienie władzy albo z chęci wkupienia się w jej łaski. W tym kontekście warto dokładnie przeanalizować artykuł Dobrzyńskiej. Konieczne jest skupienie się na występujących w nim charakterystycznych dla okresu stalinizmu bolszewickich interpretacjach. Dzięki takiej analizie można porównać, jak wówczas, a jak dzisiaj manipuluje się opinią polskiego nauczycielstwa. We wstępie M. Szulkin do rozprawki Szewkina przeczytamy, że filozof edukacji John Dewey „[...] jako herold wojującego imperializmu amerykańskiego, usiłuje proces wychowawczy sprowadzić do zwykłego przystosowania do ustroju kapitalistycznego” (Szulkin 1948, s. 9). Zdaniem Dobrzyńskiej zaś, członka grupy ekspertów prezydenta III RP, John Dewey: „Swoją ideę nauki przez działanie oparł na pragmatyzmie, hołdując pogładowi, iż jedynie skuteczność [podkreśl. B.Ś.] i praktyczna użyteczność decyduje o tym, co prawdziwe i dobre. Był twórcą idei instrumentalizmu w edukacji, zgodnie z którą myślenie stanowić miało u człowieka jedynie pomocniczą funkcję [podkreśl. B.Ś.] działania” (Dobrzyńska 2017, s. 14). Warto zwrócić uwagę na słowo „jedynie”, które ma właśnie pełnić propagandową funkcję użyteczności i skuteczności, zaprzeczając tym samym prawdzie.

Przypisywanie Deweyowi poglądu o rzekomo pomocniczej funkcji myślenia świadczy o tym, że autorka tej tezy nie przeczytała jego rozprawy poświęconej myśleniu (Dewey 1988). Amerykanin wyraźnie pisze o tym, jak pomóc dziecku w przejściu od myślenia względnie praktycznego i bezpośredniego do myślenia abstrakcyjnego. Właśnie na zlekceważonych przez krytykującą pięciu, jasno i logicznie konstruowanych stopniach myślenia, Dewey wykazał, jak przebiega proces, który prowadzi do rozwiązania różnych problemów w wielu dziedzinach życia i ludzkiego działania, również w aspekcie przyjęcia lub odrzucenia hipotez.

W kolejnym akapicie autorka przywołanego paszkwilu jeszcze wyraźniej sama sobie zaprzecza, gdy twierdzi:

W wychowaniu odrzucał Dewey istnienie obiektywnych norm moralnych, twierdząc, że świat wartości rodzi się z praktyki życia codziennego. Nie uznawał autorytetu i dyscypliny, był przeciwnikiem kar i nagród. Kładł nacisk na swobodę decyzji dziecka i jego samodzielność. Wpajał w wychowanka ducha obywatelskiej służby (Dobrzyńska 2017, s. 14).

Wystarczy powiązać kwestię myślenia i wartości moralnych w filozofii Deweya, by zrozumieć, że dla niego myśl nie jest zlepką wrażeń zmysłowych ani wytworem świadomości czy Absolutnego Umysłu, lecz ma służyć ludzkiemu przetrwaniu i dobru. Warto zatem z rozpraw amerykańskiego pragmatysty dowiedzieć się, na czym polega dociekanie prawdy i kształcenie moralne oraz czym jest demokracja i edukacja demokratyczna. W swojej książce poświęconej miejscu szkoły w społeczeństwie stwierdza m.in.:

[...] wychowanie moralne zawiera się właśnie w pojęciu szkoły, rozumianej jako pewna postać życia społecznego. Najlepsze i najgłębsze nawyki moralne zdobywa się mianowicie w bezpośrednich i żywych stosunkach z innymi we wspólności pracy i myśli. Współczesne metody wychowawcze, zaniedbując i niwecząc tę wspólnotę, utrudniają, a nawet uniemożliwiają wszelkie planowe nabywanie prawdziwie moralnych nawyków (Dewey 1929, s. 11).

Co ciekawe, Dobrzyńska usilnie próbuje dostrzec źdźbło w nieznanym sobie dziełach amerykańskiego pedagoga, a nie widzi belki we własnym oku, skoro w innym swoim artykule napisała m.in.:

Na przekór wiedzy [podkreśl. B.Ś.]. Na edukacji zna się każdy, bo każdy kiedyś chodził do szkoły, a teraz posyła do niej swoje dzieci lub wnuki. Ta cyniczna uwaga odsłania jedną z bardziej gorzkich prawd nie tylko o naszym społeczeństwie, ale przede wszystkim o związanych z oświatą politykach. Tymczasem, znacznie bliższe prawdy jest zdanie przeciwne: na edukacji jako państwowym systemie nie zna się w Polsce nikt. Wiedzy o edukacji jako całościowym systemie kształcenia i wychowania nie dostarcza żadna szkoła wyższa, nie jest w nią wyposażany nauczyciel ani pedagog szkolny (Dobrzyńska 2017, s. 14).

Problem z tak nierzetelną krytyką wynika z wrogości wobec liberalnej demokracji w państwach prawa. Naruszanie naukowej prawdy, manipulacja fragmentami rozpraw naukowych to pochodne intencjonalnie błędnego odczytywania dzieł nie tylko tego pedagoga nurtu wychowania humanistycznego. Rację ma

Robert B. Westbrook, autor studium o Deweyu, w tłumaczonym na wiele języków tomie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, gdy pisze:

[...] wysiłki Deweya, aby przekształcić własną filozofię w żywy fakt w szkołach, otaczał spór, który do dziś pozostaje ośrodkiem debaty nad brakami amerykańskiego wychowania: pomiędzy nieustającym nawoływaniem złych konserwatystów, «aby wracać do podstaw», i inspirującym prekursorem reformatorów wychowania skoncentrowanego wokół dziecka. Obie strony wykazują w tych debatach tendencje do błędnego odczytywania dzieła Deweya [podkreśl. B.Ś.], przeceniania jego wpływu i niedoceniań demokratycznych ideałów, które były sercem jego pedagogiki (Westbrook 1996, s. 278).

Zakończenie

Zapoczątkowane w Polsce w 1989 r. przemiany ustrojowe umożliwiły zmianę ustroju państwa wraz z jego administracją, w tym także oświatową. Pojawiło się wówczas pytanie o to, czy i w jakim zakresie będzie możliwe wypracowanie i przedłożenie spójnej i kompleksowej koncepcji docelowego kształtu polskiego systemu szkolnego. Trudno bowiem reformować edukację, jeśli we współczesnym państwie quasi-demokratycznej despotii nie stworzy się dobrze zorganizowanej i sprawnie działającej oświaty, która pozostawałaby pod kontrolą społeczną, i ponadpartyjnej służby administracji publicznej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa oraz uspołecznienia zarządzania nim nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowietyzmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju. Nie sprostały wyzwaniom ponowoczesności, gdyż paternalistyczna rola państwa przy udziale przemocy oświatowej cofa rozwój społeczny i jednostkowy, mimo iż jest wdrażana pod pozorem troski o dobro dzieci czy dorosłych obywateli.

Upadek bloku państw socjalistycznych zbiegł się z falą globalizacji i neoliberalizacji w krajach Zachodu. Sprzyjało to odejściu Polski od antagonistycznych i izolacyjnych relacji międzynarodowych z państwami zachodniej demokracji. Nasz kraj jeszcze na dobre nie odzyskał własnego państwa, własnej suwerenności (stacjonujące na terytorium naszego kraju wojska radzieckie opuściły je dopiero z końcem 1993 r.), a już musiał zmierzyć się z procesami integracyjnymi, w tym z wejściem do Unii Europejskiej (2004 r.). Do rywalizacji o wpływy na nowym globalnym poziomie włączył się nie tylko nasz kraj, ale i prywatne korporacje oraz grupy interesu i organizacje pozarządowe. Polskie władze oświatowe przyjęły neoliberalną zasadę dostosowywania się systemu edukacyjnego do wyzwań globalizacji.

Polityka oświatowa wraz z reformą ustrojową w 1999 r. stała się czynnikiem prowadzącym do zacierania granic między systemami szkolnymi państw najwyższej rozwiniętych gospodarczo i należących do OECD, a tym samym prowadziła do wzrostu różnic społecznych, pojawienia się fragmentacji lojalności i ekskluzji zmarginalizowanych grup społecznych (Czaputowicz 2013, s. 307). Państwo polskie w ciągu ostatniego trzydziestolecia zlekceważyło zasadę subsydiarności w edukacji, zgodnie z którą decyzje dotyczące edukacji miały być podejmowane przez autonomiczne organy uspołecznienia szkoły, które są najbliższe

uczniów, ich rodziców i nauczycieli. „Państwo powinno wykonywać jedynie te zadania, z których nie mogą skutecznie się wywiązać jednostki i społeczności lokalne, a instytucja ponadnarodowa – tylko te zadania, których nie mogą skutecznie wykonywać państwa” (tamże, s. 391). Stało się jednak zupełnie odwrotnie. Ministerstwo Edukacji Narodowej przejęło pełny wpływ na procesy kształcenia i wychowywania w szkołach (rezygnując z tego ostatniego), organizację roku szkolnego, strukturę ustroju szkolnego oraz jego sieć, w związku z czym z każdym rokiem ulegał zmniejszaniu kapitał społeczny. Subsydiarność

[...] ma dwa oblicza. Zakłada powstrzymywanie 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 (tamże, s. 392).

W świetle idei demokratyzacji Charlesa Taylora rolą tego ustroju jest powstrzymywanie we współczesnych społeczeństwach centralizacji i biurokratyzacji za pomocą podwójnej decentralizacji „[...] w kierunku społeczności regionalnych i zakotwiczonych sfer publicznych – które mogłyby przekazywać impulsy od milionów zwykłych obywateli, żywiących teraz poczucie, iż wykluczono ich ze wszystkiego poza okresowymi wyborami powszechnymi” (Taylor 2010, s. 39). Od 1993 r. każda rządząca partia polityczna potwierdzała swój wizerunek władzy jako odwracającej się od obywateli, antysolidarnościowej, tolerującej patologię we własnych strukturach i generującej ją w życiu publicznym, bezkrytycznej wobec własnych błędów i wypaczeń, nasilającej brutalizację kampanii wyborczych i niespełniającej 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.

Mimo odzyskania wolności żyjemy w nieustannej wojnie „polsko-polskiej”: „MEN-owsko-nauczycielskiej”, „kuratoryjno-samorządowej”, „samorządowo-kuratoryjno-dyrektorskiej”, „nauczycielsko-uczniowsko-rodzicielskiej” itp. Proces samoregulacji życia zbiorowego interpretujemy zbyt jednostronnie, w kategoriach swobód i przywilejów. Tymczasem jest on niezwykle mozolnym procesem wymagającym od ludzi dobrowolnego wypełniania zadań i nawiązywania relacji nieuniknionych na drodze przyświecającego wszystkim celu: poszerzania sfery wolności. Pryncypia demokratyczne nie wymagają „milknięcia” indywidualnych racji w obliczu wszechwładnego, odgórnego dyskursu władzy, urzędników czy instytucji: wszak ten z pozoru „odgórny” dyskurs zawdzięcza swe istnienie obywatelom (Nowak, Cern, 2008, s. 68).

Żyjemy w państwie o nieadekwatnym do przemian w Europie i na świecie systemie oświatowym, który ma nie tylko przeddemokratyczny charakter i wdraża młode pokolenia do instrumentalnych, adaptacyjnych wobec wszelkiej władzy czy procesów rynkowych postaw i zachowań, ale także tłumi lub opóźnia

konieczną rewolucję w edukacji szkolnej oraz dopuszczenie konstruktywizmu w procesie uczenia się i samowychowania.

Kultura, edukacja i wykształcenie społeczeństwa powinny być apolityczną (w sensie monopartyjnego władztwa i serwilizmu wobec rządzących) sferą życia publicznego, którego jakość warunkują nie tylko rządzący, ale i sami obywatele. W polityce oświatowej rządzących w Polsce od 1993 r. do dzisiaj dość łatwo można zauważyć, że im więcej decyzji podejmuje się w sposób autorytarny, apodyktyczny, zgodnie ze strategią „top-down”, a więc wymuszający bezwzględne podporządkowanie się dzieci i dorosłych regulacjom odgórnie narzucanym w systemie edukacji, tym wyższy 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). Wnioski ekonomistów wynikające z badań jakości rządzenia w Polsce są dla polityki oświatowej państwa przyczynkiem do grożącego wstrząsu, jeśli nie nastąpi w tej sferze radykalna zmiana strategii rządzenia. W naszym kraju ma bowiem miejsce zjawisko

[...] „zawłaszczania demokracji” (*captured democracy*) przez elity polityczne i aparat biurokratyczny państwa. Sprzyja temu słabość społeczeństwa obywatelskiego i jego niewielkie zaangażowanie w sprawy publiczne. Jak stwierdził jeden z wysokiej rangi urzędników: „administracja państwowa nie jest od tego, żeby wzmacniać demokrację” (Wilkin 2013, s. 414–415).

Upolitycznienie działalności edukacyjnej pojawia się w sytuacji ukierunkowania na jednostronnie zaangażowaną penetrację wychowania widzianego jako zjawiska określonej jakości, miejsca i czasu, poddawanego wartościowaniu i inżynierii społecznej,

[...] w której odpowiednie środki pedagogiki – jej język, instytucje, ludzie, działania, symbole są używane w celach wywierania nacisku ukierunkowanego na wdrażanie i umacnianie w świadomości wychowanków (ludzi) przeświadczenia o wyróżnionym znaczeniu oraz szczególnych walorach wybranego sposobu ujmowania bytu społecznego i człowieka w nim funkcjonującego, z równocześnie odrzucającym traktowaniem innych możliwych jego porządków (Rutkowiak 2004, s. 35).

Zaniedbuje się obowiązek czujności obywateli wobec chwiejności struktur, w wyniku której zamiast racjonalności współżycia mamy irracjonalność przemocy. Błędnie sądzi się, że demokracja niejako samorzutnie rozwiązuje problemy edukacyjne, wykorzystując do tego polityczne mechanizmy władzy, formy i procedury jej sprawowania ze względu na dobro wspólne. Nie jest łatwo powstrzymać negatywne skutki upolitycznienia edukacji. Czy Polskę czeka ustrój państwa demokratycznego inaczej?

Być może odpowiedzi na to pytanie warto poszukać w monografii ekonomisty, socjologa i historyka, a zarazem byłego ministra edukacji Węgier w latach

1996–1998 i 2001–2006, byłego działacza ruchu obrony praw człowieka, a w latach 1990–2010 deputowanego Parlamentu z ramienia Związku Wolnych Demokratów, doktora nauk społecznych – Bálinta Magyara (Magyar 2018). Dokonuje on interesującego wglądu w kierunek zmian na Węgrzech, które są także przedmiotem polityki zagranicznej naszego państwa tworzonej w ramach opozycji wobec neoliberalnej i lewicowej polityki rządów większości państw Unii Europejskiej. Magyar uwzględnia w swoim studium wszystkie dziedziny funkcjonowania postkomunistycznego państwa, a dla polskiego odbiorcy przygotował zaktualizowane i uzupełnione o istotne treści wydanie, w którym odnosi się do sytuacji politycznej III RP. Dokonuje interdyscyplinarnej analizy przemian, konsultując je z wieloma autorytetami naukowymi, autorem wprowadzenia jest np. polski politolog Radosław Markowski.

Przemiany polityczne na Węgrzech pod kierunkiem premiera Viktora Orbána wskazują – zdaniem Markowskiego – na odchodzenie od demokracji liberalnej na rzecz reżimu cyniczno-aideologicznego. „Konkludując i przyjmując normatywną optykę wartości cywilizacji Zachodu dotyczących jakości życia publicznego, można powiedzieć tak: w Polsce Kaczyńskiego mamy – na razie – »normalną patologię«, na Węgrzech Orbána »patologiczną normalność«” (Markowski 2018, s. 23). Określenie własnego państwa jako mafijnego budzi niepokój, bowiem mafia kojarzy się nam jednak z działalnością przestępczą, a przecież trudno uwierzyć w to, że demokratycznie wybrany rząd jest zorganizowaną mafią wyniesioną do władzy przez środowiska przestępcze. Autor książki posługuje się pojęciem mafii jako metaforą, by odsłonić powielanie przez polityków niektórych standardów z tego świata. Węgry są w świetle analiz Magyara krajem zarządzanym jak klanowa organizacja kryminalna w wymiarze systemowym, zaś premier jest typowym poligarchą.

Państwo mafijne

[...] to znacznie więcej niż patologie w finansowaniu partii czy czarna strefa, której celem jest zdobycie politycznych wpływów. Relacja ulega tu odwróceniu w dwóch wymiarach. Po pierwsze, to nie pewna część środków nielegalnie zdobytych na potrzeby finansowe partii trafia do prywatnych kieszeni, ale potencjał decyzyjny partii jest wykorzystywany nie incydentalnie, lecz systematycznie, do budowania prywatnych fortun. Po drugie, to nie ukryte działania podziemnego świata, ale samo stanowienie prawa i polityka rządowa „z góry” i „od środka” bezprawnie dostosowują się do partykularnych interesów (tamże, s. 34–35).

Podobnie jak stało się w Polsce, wprowadzenie systemu demokratycznego na Węgrzech w 1989 r. zmusiło walczące ze sobą siły polityczne z poprzedniego reżimu do rywalizacji w zgodzie z prawem, które gwarantuje wolność i pluralizm polityczny. W tym kraju prawica musiała zderzyć się z postkomunistyczną lewicą i liberałami, czyniąc wszystko co tylko możliwe, by wyprzeć ich ze sceny politycznej władzy w państwie. W tym celu konieczne było przekonanie społeczeństwa w debacie publicznej do języka prawicy, którego funkcją

[...] jest tworzenie poczucia wspólnotowości i pozyskiwanie nowych zwolenników uruchomieniem „tsunami obietnic”. Poprzez swoje narzędzia – wskazujące, określające i stygmatyzujące

– kreuje symboliczną tożsamość. I w ten sposób – odnosząc się do świata obrazów, rytuałów i emocji swojej ideologii, zamykając je w spójnym porządku – staje się językiem obowiązującym (tamże, s. 44).

Węgierska prawica porzuciła język ideologii liberalnej i lewicowej, którego funkcją jest definiowanie i dyskurs, oraz odwróciła się od kreowania racjonalnej tożsamości, by zastawić na obywateli pułapkę populizmu. „Najpierw Fidesz odciął się od wartości liberalnej demokracji i gospodarki wolnorynkowej, dodając do słowa »liberalny« przymiotnik »narodowy«, by symbolicznie wzmocnić swą narodową retorykę” (tamże, s. 45). Następnie partia Orbána, powróciwszy do władzy, rozwinęła opiekuńczą funkcję państwa, kupując lojalność trzynastą pensją i trzynastą emeryturą czy innymi przywilejami dla tych, którzy z czasów socjalizmu pamiętali biedę i brak dostępu do wielu dóbr konsumpcyjnych czy pomocy socjalnej.

Tym samym politycy prawicy przejęli na Węgrzech elektorat lewicowy, dokonując radykalnego zwrotu ku socjalnemu populizmowi i obciążając liberałów winą za rozwarstwienie społeczne i biedę ludu. Z jednej strony odwoływano się do wartości transcendentnych (Bóg) i narodowych (ojczyzna oraz rodzina), z drugiej zaś wdrukowywano społeczeństwu przekonanie, że ludziom lewicy i liberałom nie przysługują cechy moralne i duchowe. Węgry czasów transformacji przeszły od zachodnich wzorców polityki kadrowej do eliminowania z aparatu administracji publicznej ludzi kompetentnych, fachowców, by zastąpić ich własnymi urzędnikami i zmusić pozostałych do bezwzględnego posłuszeństwa. W pierwszej dekadzie XXI w. na Węgrzech doszło do negatywnej selekcji w administracji publicznej. Miejsca funkcjonujących jako szare eminencje, lecz kompetentnych dyrektorów zajęli polityczni sekretarze stanu, nieposiadający tak jak ich poprzednicy administracyjnej rutyny i kompetencji. Tego ciosu administracja publiczna już nie wytrzymała (tamże, s. 63).

Praktyka węgierskiego życia politycznego ma na celu eliminowanie z życia publicznego, ale – jak pisze Magyar – także z systemu szkolnego, polityków linii liberalnej i lewicowej. Rząd prawicowy V. Orbána podjął skuteczne działania na rzecz likwidacji autonomicznych pól profesjonalnej aktywności inteligencji w kulturze, oświacie i nauce. Polityka tego reżimu jest wyrachowana i racjonalna oraz nie idzie na żadne ustępstwa wobec opozycji. Szkolnictwo zostało całkowicie upaństwowione, zaś uczniowie, ich rodzice i pedagodzy zostali pozbawieni praw do partycypowania we wprowadzaniu zmian w edukacji. „Oświata z usług publicznej stała się służbą, szkoła zamieniła się w koszary, a pedagog stał się oficerem szkoleniowym” (tamże, s.186). Nie musimy podzielać poglądów B. Magyara na temat poligarchii w strukturach mafijnej władzy jego państwa, ale analizować – *per analogiam* – w jakim stopniu kontynuowane w Polsce reformy są zbieżne z powyższymi.

Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i uspołecznienia zarządzania nim nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowietyzmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym

kraju, nie sprostamy wyzwaniom ponowoczesności. Dla edukacji szkolnej rozumianej w kategoriach służby publicznej hasłem przewodnim zaangażowania powinno być „jak najmniej państwa”, a więc odwoływanie się do zasady subsidiarności państwa, redukowanie jego wtrącania się w sprawy ludzi i obywateli na rzecz samostanowienia i współsprawstwa pedagogów z ich wychowankami. W dużej mierze to od nauczycieli i jakości procesu edukacji zależy, czy przyszłe pokolenia zaangażują się na rzecz demokracji czy autokracji, z jej podziałem na stany, służalstwo i tyranie.

Dzisiaj już nie wystarcza reformowanie szkół przy zastosowaniu administracyjnej strategii władzy, a więc poprzez zależność służbową, odgórnie określone kierunki działania czy racjonalną argumentację o konieczności i sensowności przemian. Proces ten może się powieść wówczas, kiedy ci, których dotyczy pożądana innowacja lub mieliby być w nią zaangażowani, sami odpowiedzialnie go kształtują. Konieczna jest autonomia szkoły, która przenosiłaby kompetencje decyzyjne na najważniejszych aktorów sfery operacyjnej – nauczycieli, rodziców i kierownictwo szkół – radykalnie zmieniając potencjał ich wpływu na nią. „Tak długo bowiem nie uczynimy szkoły demokratyczną, jak długo nie będziemy przyznawać tej potrzebie większego prawa. [...] Nauczyciel nie powinien być urzędnikiem prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych. Trzeba przywrócić nauczycielowi sens wolności i inicjatywy” (Füssel 1997, s. 18). Towarzyszyć będzie wówczas temu procesowi efekt indukcji autonomii, jakim jest lepsza moralność i wyższa motywacja pracy nauczycieli, wzrost jakości szkolnego planowania programów kształcenia i wychowania oraz stymulacja innowacji dydaktycznych i ich zamierzonej implementacji. Idee uspołecznienia i autonomii szkół, decentralizacji procesów zarządzania nimi czy partycypacji w polityce oświatowej osób bezpośrednio zainteresowanych jej edukacyjnymi efektami czekają na swoich realizatorów także w sferze decyzyjnego centrum.

Edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym, ponadpartyjnym. Konieczna jest zatem zmiana makropolityki oświatowej, w tym samoograniczenie władztwa państwowego, przekazanie samorządowi kompetencji wraz ze zobiektywizowanymi środkami finansowymi oraz zlikwidowanie systemu klasowo-lekcyjnego. Polskiej oświacie potrzebne jest dokończenie rewolucji uspołecniającej oraz rewolucji podmiotów, w wyniku których raz na zawsze zostanie złamana zasada centralizmu, by w układzie terenowym stworzyć podstawy do dalszej decentralizacji i rozwoju jej struktur samorządowych. Kadry oświatowe w samorządach powinny opierać się na apolitycznych służbach administracyjnych, wysoko wykwalifikowanych, stanowiących o profesjonalnym korpusie osób zaangażowanych w rzeczywiste zmiany jakościowe polskiej edukacji. Ustawowe przeniesienie zadań i kompetencji decyzyjnych MEN do samorządów terytorialnych sprawi, że w centrum pozostanie to, co nie będzie kwestionowane przez obywateli i wykorzystywane przez formację rządzącą do realizowania swoich celów politycznych, a mianowicie: ustalanie, zatwierdzanie i aktualizowanie narodowego *curriculum*, prowadzenie egzaminów zewnętrznych i konstruowanie oraz rozliczanie budżetu oświatowego.

Powinno się rozgraniczyć to, co musi być w gestii administracji rządowej, od tego, co powinno być sprawą lokalną, np.: wyposażenie szkół, uczniów, programy kształcenia, podręczniki, mundurki, opieka lekarska, posiłki, pomoc socjalna, diagnoza, informatyzacja, pomiar jakości pracy szkół itd. Zmiana autokratycznego i etatystycznego ustroju szkolnego na demokratyczny i autonomiczny wymaga:

- 1) budowy nowej organizacji terytorialnej oświaty – likwidacji dwoistości władzy oświatowej na rzecz skoncentrowania jej jedynie w strukturach samorządowych;
- 2) poddania polityki oświatowej kontroli społecznej na wszystkich szczeblach samorządności.

Sejm RP powinien powołać Krajową Radę Oświatową, która będzie miała swoje odzwierciedlenie strukturalne w województwach, powiatach, miastach i gminach. Tylko rada oświatowa jako organ społeczny oświaty, może wyeliminować partyjniactwo w jej zarządzaniu na rzecz merytokracji i jej uspołecznienia. Utworzenie nowoczesnej, wysoko wykwalifikowanej, apolitycznej i stabilnej samorządowej służby oświatowej sprawi, że nareszcie będzie ona zarządzana kompetentnie i zgodnie z możliwościami oraz potrzebami lokalnych środowisk. Dzięki decentralizacji i rozszerzeniu zakresu kontroli społecznej nad wydatkowaniem środków publicznych może się podnieść efektywność ich wykorzystywania. Konieczne jest też wprowadzenie mechanizmów nieantagonistycznej konkurencji w sferze usług oświatowych, tak, by generowane w szkołach innowacje czy eksperymenty pedagogiczne mogły być upowszechniane, a nie traktowane jako wyróżnik do wykluczania z gry o akceptację i dodatkowe przywileje pozostałych podmiotów.

W ponowoczesnym świecie nie da się uciec od globalnych uwarunkowań systemów kształcenia i wychowania, które jednoznacznie odsłaniają toczące się od wieków wojny między cywilizacjami Wschodu i Zachodu, Północy i Południa, ustrojów totalitarnych z demokratycznymi, wyznaniowych ze świeckimi. Każda z cywilizacji – jak pisał o tym Oswald Spengler w 1917 r. – „[...] przechodzi przez trzy cyklicznie powtarzające się fazy: narodzin, rozwoju i śmierci. Jedyną możliwą relacją między nimi jest walka – bez miłości i bez dialogu” (Juvin, Lipovetsky 2012, w. 9). Globalizacja staje się zatem tzw. ponadnarodową hiper-edukacją, edukacją „trzeciego typu”, która wprawdzie nie jest, a w każdym razie nie powinna być, dla narodowych systemów oświatowych żadną strukturą nadrzędną, ale niewątpliwie tworzy ona kontekst i wyzwala przenikanie procesów, danych czy doświadczeń wymykających się kontroli (cenzurze) poszczególnych państw i społeczeństw.

To właśnie ten proces wprowadza do naszej świadomości dezorganizację, dysonans, nawet chaos, ale i świadomość różnic czy brak koniecznych rozwiązań we własnym środowisku.

Znajdujemy się w erze, w której wszystkie dotychczasowe elementy naszego życia wchodzą w kryzys, stają się niestabilne i tracą własne sprawstwo. Ani w Kościele, rodzinie, ideologiach,

polityce, relacjach międzypłciowych, ani w konsumenckim stylu życia, sztuce, kształceniu nie znajdziemy chociaż jednej z tych dziedzin, która nie wymykałaby się systematycznemu rozkładowi narodowej jedności i stracie jasnej orientacji. Zanikają granice między „my” a „oni”, między wojną a pokojem, bliskimi a dalekimi [...] (tamże, s. 15).

Nie wiemy, w jakim kierunku zmierzają zmiany w rekonstrukcji światopoglądu młodych i dojrzałych już pokoleń w naszym społeczeństwie.

Nasilająca się ze strony lewicy i liberałów krytyka konserwatystów i na odwrót, w tym szczególnie podważanie roli i autorytetu Kościoła katolickiego czy różnego rodzaju mniejszości w naszym państwie sprawia, że w wyniku upomnienia się o zeświecczenie instytucji edukacyjnych w sferze publicznej lub wzmożenia konfliktów na tle religijnym otwiera się przestrzeń dla zaistnienia nowego ateizmu. „Światopoglądy powstają i krystalizują się wskutek konkretnych wydarzeń historycznych lub specyficznych okoliczności kulturowych, które umożliwiają ich formowanie i publiczną ekspresję. Jednocześnie same światopoglądy wyczerpują się i zużywają w interakcjach z innymi, konkurencyjnymi opcjami doktrynalnymi i ideologicznymi” (Sieczkowski 2018, s. 17). Globalizacja poddaje człowieka nieustannemu bodźcowaniu informacjami, które trudno waloryzować pod kątem ich prawdy i fałszu, dobra i zła, piękna i kiczu. To, że mamy do czynienia z przeludnieniem, dewastacją środowiska naturalnego, szybkim tempem życia, wygaszaniem uczuć, juvenalizacją życia dorosłych, zerwaniem z tradycją, konformizmem, mutacją ludzkiej natury czy narastającym nihilizmem nie usprawiedliwia posługiwania się kłamstwem, postprawdą czy głupotą. Krytykując ortodoksyjnie i demagogicznie lewicowość i liberalizm, można się przyczynić do tego, że te same argumenty zostaną wykorzystane także wobec prawej strony sceny politycznej. Polityczne wahadło odwraca się co kilka lat. Teraz u władzy jest prawica, tym samym odsłona kulis jej sprawowania nie dotyczy już tylko poprzednich rządów.

Jak pisze w popularnonaukowym studium Janusz Szewczak, na pewno wielka i prawdziwa „[...] jest umiejętność znoszenia głupoty innych, tyle że trzeba mieć wtedy anielską cierpliwość. Jednak człowiek nawet najcierpliwszy powinien z przejawami głupoty walczyć, zwłaszcza gdy przybierają one wprost komiczne wymiary” (Szewczak 2020, s. 14). Nie tylko młode pokolenie trzeba zobowiązać do tego, by powstrzymało postępującą idiotokrację, czyli triumf głupoty, gigantycznej niewiedzy, manipulacji, kłamstwa, pseudonauki, pychy.

W ostatnich dziesięcioleciach z głupoty uczyniono cnotę. Popularność głupców zaczęła uchodzić za fachowość, a oni sami za autorytety. Swe „uczone” poglądy wypowiadają medialni celebryci, którzy nie grzeszą rozumem czy wiedzą, a którzy mimo to – a może właśnie dlatego! – stają się wzorcami do naśladowania zwłaszcza dla ludzi młodych. Są znani głównie z tego, że są znani (tamże, s. 21).

Z idiotokracją mamy przecież także do czynienia w strukturach władz państwowych, wśród polityków, a więc u osób, które tylko dlatego biorą publiczne pieniądze za swoją niewiedzę czy irracjonalizm, że znalazły się w kręgu

towarzyskim władzy. „Głupcy masowo wręcz przeniknęli do ośrodków władzy. Nie tylko polityki, ale i biznesu, mediów, a nawet wymiaru sprawiedliwości” (tamże, s. 40). Czy rzeczywiście – jak pisze Janusz Szewczak – „powinniśmy tylko nieco znieczulić i zamulić swój własny umysł i krytycyzm, przymknąć oko, a najlepiej oba, wybaczyć, pochylić się z tolerancją i zrozumieć owych »biednych« głupców” (tamże, s. 60)?

Potrzebny jest namysł i nowy projekt pedagogiki dla teraźniejszości, aby przyszłość nie okazała się dla ludzkości dramatem. Odczuwamy swoistego rodzaju presję, jaką wywierają międzynarodowe instytucje na rozwijające się systemy oświatowe w krajach posttotalitarnych, także Europy Środkowo-Wschodniej. W ustalaniu prawidłowości i rozwiązań prawnych systemów szkolnych w poszczególnych krajach trzeba zatem zwracać uwagę na to, w jaki sposób ulegają one globalnym trendom, w takich chociażby obszarach jak strategię rozwoju edukacji, stanowienie celów zmiany, wartości, zasady finansowania szkolnictwa czy stymulowanie działań podmiotów edukacyjnych oraz sposobów sprawowania nad nimi kontroli. Mam nadzieję, że polska rewolucja lat 80. XX w. zostanie kiedyś dokończona, spełniając pragnienia młodych pokoleń, dla których przecież doprowadziła do odzyskania przez Polskę wolności oraz konstytucyjnie zagwarantowanego demokratycznego samostanowienia.

System oświatowy reformowany jest z dużym impetem i zaangażowaniem władz centralnych, pomijając jednak je same. Żadna odgórna reforma w strategii „top-down” nie uwzględnia reform centrum, czyli – w naszym przypadku – samego MEN. Biurokracja nie reformuje samej siebie, utrzymując *status quo*, a nawet poszerzając pola partykularnych korzyści, np. pozostawiając MEN prawo do dopuszczania do użytku publicznego podręczników szkolnych, podczas gdy w społeczeństwie informacyjnym podręczniki są/mogą być niepotrzebne. Żaden z pracowników MEN nie przyzna, że jego stanowisko jest zbędne w sytuacji, gdy poziom jego płac z tego tytułu wielokrotnie przewyższa pensję nauczycielską. Nie po to przecież czeka się do kolejnych wyborów parlamentarnych, by po dojściu do władzy „własnej” opcji politycznej nie czerpać wreszcie prestiżowych i finansowych korzyści oraz nie powetować sobie wielu lat pracy nauczycielskiej w ubóstwie. Na politykę MEN skazane są zatem wszystkie podmioty edukacji, skoro nie mają wpływu na to, co się dzieje z publicznymi pieniędzmi, oraz brak im świadomości, jak wysokie środki łożono z budżetu państwa na jej utrzymanie. Oświacie nie przybywa z tego tytułu ani więcej pieniędzy, ani nowoczesnych idei, programów wspierających efektywność kształcenia i zarządzania normami prawno-oświatowymi czy lepszych kadr pedagogicznych w szkołach i innych placówkach oświatowych.

W ostatnich latach poza strukturami MEN pojawiały się koncepcje radykalnej redukcji urzędników oświatowych na rzecz powołania jednego resortu, który łącznie obejmowałby sprawy sportu, kultury, nauki i edukacji, wytyczając jedynie politykę państwa w tych sektorach. Proponowano też zdjęcie z MEN odpowiedzialności za reformowanie oświaty, zlikwidowanie kuratorów oświaty i wydziałów edukacji na rzecz doraźnego powoływania stosownych komisji, np. Komisji

Edukacji Narodowej czy grup eksperckich, które realizowałyby swoje zadania docelowo i rozliczały się z nich przed premierem, parlamentem i społecznością lokalną. Niestety, żaden z premierów i parlamentarzystów nie widział potrzeby zmian w MEN.

Powracające co jakiś czas dążenia władz oświatowych do standaryzowania w Polsce rozwiązań edukacyjnych są niczym innym jak właśnie pacyfikowaniem odmienności i osłabianiem zainteresowań obywateli prawem do samostanowienia – nie tylko o wyborze szkoły dla dzieci, ale i istniejącego w niej modelu kształcenia i wychowania. Być może mamy tu do czynienia z powrotem do socjalistycznej praktyki unieważniania rzeczywistości, co ma prowadzić do tego, by samo społeczeństwo uznało za zbędne istnienie w edukacji rozwiązań alternatywnych. Edukacja rozumiana jako ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, zaś rozwój – jako lepsze rozumienie się i relacje ze światem, skuteczniejsza kontrola własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych (Kwieciński 1996, s. 89), stają się wyzwaniem dla nauczycieli chcących kształcić młodzież do radzenia sobie w rozwijającym się społeczeństwie zróżnicowanych kultur i wartości. Powołana do tak rozumianej edukacji szkoła jest funkcją procesów i uwarunkowań środowiska, społeczeństwa oraz ich zmian, toteż jej zadaniem jest profesjonalne wspomaganie indywidualnego rozwoju dzieci i młodzieży, wprowadzanie ich w zastanę kulturę oraz przygotowywanie do podejmowania nowych zadań, ról społecznych i zawodowych. W związku z dynamiką rozwoju społeczeństw u progu XXI w. w kierunku społeczeństw permanentnie uczących się, wymaga się od tej instytucji, by wśród swoich celów kształcenia na pierwszy plan wysunęła zachęcanie młodzieży do ciągłego podnoszenia poziomu osobistej wiedzy, ułatwianie rozpoznawania kluczowych kompetencji, zapewnianie wykształcenia jak najbardziej adekwatnego do możliwości zatrudnienia oraz podejmowanie walki ze zjawiskami patologii społecznej.

Jak rzadko w której instytucji publicznej, zdarza się w niej przecież wiele sytuacji zmiennych i dynamicznych, a ich rozwiązywanie wymaga od nauczycieli wolności, twórczej postawy i aktywności. Coraz częściej pojawiają się przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, bowiem część obywateli opowiada się za przystosowywaniem dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejących kultur, inni natomiast oczekują od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz epoki i wyposażały ich w moc wystarczającą do społecznych przemian. Niezmiernie ważne jest zatem myślenie o wartości projektowanych oddziaływań pedagogicznych w kategorii ich orientacji na przyszłość postaw i życia absolwentów, a nie tylko kierowanie się wąsko rozumianymi interesami polityki. Kiedy coraz częściej mówi się o kryzysie szkoły oraz wychowania, to trzeba jednak odróżniać kryzys wynikający z codziennego współżycia pokoleń od kryzysu kształcenia i kryzysu politycznego kontekstu funkcjonowania oświaty, które utrudniają jednostkom możliwość odnalezienia własnej tożsamości w ich samodzielnym

obcowaniu ze światem. Kolejnych reformatorów oświaty należy zatem ostrzegać przed wnikaniem się w gry polityczne, światopoglądowe omnipotencje, technokratyczne mrzonki czy romantyczne fikcje, w wyniku których nawet najlepsze reformy nie mogą się powieść, gdyż społeczne procesy rozwojowe są im przeciwnie i rządzą się inną racjonalnością.

Rewolucje oświatowe nie są czymś jednostkowym. W wyniku wyborów politycznych zmieniają się struktury pola symbolicznego społeczeństwa, a więc i zmianie ulega legitymizacja porządku prawnego. Pojawienie się nowego politycznego i ideologicznego imaginariusz projektu jest czymś naturalnym w demokracji, ale nie zawsze jest czymś oczywistym dla wszystkich obywateli. Kontrrewolucje wpływają na formacje sprawujące władzę, naruszają poprzedzające je hierarchie wartości, ideologie, stosunki społeczne i gospodarcze. Jeśli nadal nam zależy, by szkolnictwo miało charakter publiczny, edukacja powinna być dobrem wspólnym, stanowionym ponad partyjnymi podziałami i interesami poddawanych kontroli społecznej elit politycznych. Dopóki w kulturowym i administracyjno-prawnym *uniwersum* nie nastąpi fundamentalna zmiana, dopóty szkolnictwo polskie targane będzie pseudoreformami, deformowane w imię krótkotrwałych, nieracjonalnych i nieodpowiedzialnych działań w amorficznym społeczeństwie. Pandemia wirusa COVID-19 odsłoniła kryzys szkolnej edukacji i nieudolność zarządzania nim przez władze oświatowe. Sytuacja zagrożenia zdrowia i życia obywateli sprzyja jednak umocnieniu autorytarnej demokracji także w oświacie publicznej.

Aneks

KALENDARIUM PRAWICOWYCH REFORM OŚWIATOWYCH W LATACH 1989–2019

I okres: Minimum programowego kształcenia, przygotowań do zwiększenia samorządności oświatowej i zwiększenia wymagań wobec nauczycieli
Premier: **JAN OLSZEWSKI** (06.12.1991–05.06.1992)

Minister edukacji: **ANDRZEJ STELMACHOWSKI** (23.12.1991–05.06.1992)

Wiceminister: **Kazimierz Marcinkiewicz**

- Wprowadzenie radykalnych działań oszczędnościowych w oświacie, w tym likwidacja większości zajęć pozalekcyjnych, wprowadzenie na okres dwóch lat „minimum programowego”. Czteropunktowy projekt reform oświatowych zakładający uzyskanie w toku edukacji minimum wykształcenia w zakresie czytania i pisania, liczenia, znajomości jednego języka obcego i prawa jazdy.
- Likwidacja szkolnych gabinetów lekarskich oraz części placówek przed-szkolnych.
- Opublikowanie projektu rządowego „Dobra i nowoczesna szkoła” potwierdzeniem woli władz do kontynuowania procesu demokratyzacji systemu szkolnego. Postulat uzyskania przeciwwagi dla związków nauczycielskich przez zachęcanie do powoływania wojewódzkich rad oświatowych, reprezentujących rodziców, uczniów i nauczycieli. Sprecyzowanie podziału kompetencji pomiędzy organami prowadzącymi szkoły oraz organami sprawującymi nad szkołami i placówkami oświatowymi nadzór pedagogiczny.
- Projekt prowadzenia placówek oświatowych przez samorządy lokalne oraz likwidacji Karty Nauczyciela z równoczesnym zapewnieniem nauczycielom szkół publicznych gwarancji finansowych dla pracowników państwowych. Opublikowanie projektu zmian w zatrudnianiu nauczycieli dotyczących m.in. zmniejszenia gwarancji zawodowej stabilizacji, zwiększenia wymagań, zwiększenia obciążeń dydaktycznych z 18 do 22–24 godzin w tygodniu, wprowadzenia mechanizmów rynkowych do oświaty, zawierania kontraktów na czas określony zamiast mianowania (zawarcie następnego kontraktu byłoby uzależnione od uzyskiwanych wyników, a także od dodatkowych kwalifikacji).

- Zobowiązanie nauczycieli do podwyższenia do 1996 r. wykształcenia co najmniej do wyższego zawodowego w przypadku nauczycieli szkół podstawowych i do magisterskiego przez nauczycieli szkół średnich. Likwidacja 2-letnich szkół: Studia Nauczycielskie. Powołanie przy Krajowej Sekcji Oświaty Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność” Krajowego Zespołu do spraw Izb Nauczycielskich. Rozpoczęcie prac nad utworzeniem Samorządu Zawodowego Nauczycieli. Usytuowanie zespołu w strukturach związkowych doprowadziło do jego likwidacji w dn. 27.11.1992 r., kiedy to działacze związkowi odczytali kreowane w projekcie zadania jako zagrażające bytowi i realnym wpływom na środowisko ich organizacji pracowniczej.
- Zapowiedź m.in. wprowadzenia obowiązku szkolnego od 6 r.ż. i wydłużenia go do 18 r.ż.
- Projekt zmiany programów kształcenia ogólnego oraz nowych zasad egzaminu maturalnego jako zunifikowanego egzaminu państwowego.
- Nieudana próba reform na skutek akcji strajkowych. Styczeń 1992 – nauczycielskie strajki rotacyjne m.in. we Wrocławiu, Olsztynie i Łomży, pikiety przed gmachem Sejmu, 28 lutego 1992 r. przeprowadzono ogólnopolski strajk ostrzegawczy z udziałem ponad 80% placówek oświatowo-wychowawczych. W dn. 16–17 czerwca 1992 r. okupowanie przez nauczycieli z ZNP jednej z sal w gmachu MEN z żądaniem negocjacji płacowych.

II okres: Kolejna próba radykalnej naprawy edukacji

Premier: **KAZIMIERZ MARCINKIEWICZ** (31.10.2005–14.07.2006)

Minister Edukacji i Nauki: **MICHAŁ SEWERYŃSKI** (31.10.2005–5.05.2006)

Wiceminister: **Jarosław Zieliński, Stanisław Stawiński**

- Połączenie dwóch ministerstw w Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Zatrzymanie i zaniechanie dalszych prac zespołu ekspertów pod kierunkiem prof. Krzysztofa Konarzewskiego nad projektem podstaw programowych kształcenia ogólnego.
- Ogłoszenie w grudniu 2005 r. przez ministra przywrócenia w szkołach programu w zakresie wychowania patriotycznego i historycznego. Podpisanie z ministrem kultury Kazimierzem M. Ujazdowskim Deklaracji „Patriotyzm jutra”. Zwiększenie roli wychowawczej szkół przez dofinansowywanie akcji w zakresie edukacji historycznej. Projekt zmiany statusu oceny zachowania z oceny wspomagającej proces wychowania na restrykcyjne narzędzie dyscyplinowania uczniów (możliwość niepromowania); projekt podstawy programowej dla nowego przedmiotu w liceach „filozofia”, jednak bez jego wprowadzenia do ramowych planów kształcenia.
- Projekt tworzenia sieci przedszkoli „niepełnowymiarowych” z zachowaniem niezbywalnego prawa rodziców do wychowania swoich dzieci; przedszkola mają pełnić tylko rolę wspierającą; potrzeba objęcia obowiązkiem wychowania przedszkolnego już dzieci pięcioletnich, dając im możliwość

wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania ich rozwoju indywidualnego. Podkreślono konieczność wprowadzenia obowiązku szkolnego od 6 r.ż. i wzmocnienia opieki psychologiczno-pedagogicznej. Istotne wydaje się również wprowadzenie języka angielskiego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Został również poruszony problem nadmiernej liczebności klas i określenia standardów edukacyjnych. Sugerowano konieczność podjęcia dyskusji nad minimalnym punktowym progiem przyjęć uczniów do szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą. Większość dyskutantów opowiadała się za zlikwidowaniem liceów profilowanych.

- Projekt Komisji Wspólnej Rządu i Episkopatu ustanowienia statusu religii jako przedmiotu do wyboru na maturze oraz wliczania ocen z religii do średniej.
- Odsunięcie przez władze resortu organizacji pozarządowych od wspomagania szkół w realizacji programów wychowawczych czy profilaktycznych, m.in. blokada dla projektu Jerzego Owsiaka i Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy „Ratujmy i uczmy ratować” zorientowanego na upowszechnianie wraz z nauczycielami klas 1–3 zajęć z zakresu udzielania pierwszej pomocy.
- Projekt powołania Instytutu Wychowania Narodowego mającego przygotowywać programy wychowawcze dla szkół i przedszkoli, promować patriotyzm, postawy obywatelskie i wzorce właściwych zachowań, tzn. respektujących chrześcijański system wartości, a także monitorować i oceniać treści przekazów medialnych z punktu widzenia oddziaływania wychowawczego na młode pokolenie.
- Ogłoszenie przez ministra po 100 dniach „Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych – aktywizacja jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych” obejmującego m.in. wsparcie finansowe dla samorządów przede wszystkim na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, wprowadzenie stypendiów dla uczniów, zwłaszcza z środowisk wiejskich, przeciwdziałanie likwidacji małych szkół w tych środowiskach.
- Wzmocnienie prawa dyrektora szkoły w zakresie pracy z kadrą nauczycielską m.in. możliwości zwalniania z pracy negatywnie ocenianych nauczycieli, zapowiedź koniecznego wprowadzenia zmian w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli, w tym np. wydłużenie stażu pedagogicznego, zmiany zasad i poprawy jakości kształcenia nauczycieli, wprowadzenia solidnych praktyk nauczycielskich, przygotowania pedagogów do funkcji wychowawczych, odbiurokratyzowania awansu zawodowego, radykalnego zwiększenia wynagrodzeń dla najlepszych nauczycieli.
- Unormowanie rynku podręczników szkolnych przez m.in. wprowadzenie przez resort cen regulowanych w odniesieniu do podręczników dopuszczonych przez władze do użytku szkolnego, zwiększenie dostępu do edukacji poprzez wprowadzenie alternatywnych form wychowania przedszkolnego, prowadzenie w szkołach kursów i szkoleń dla bezrobotnych.

- Planowanie wyłączenia spod kurateli władz samorządowych wojewódzkich ośrodków doskonalenia nauczycieli i przejęcie nadzoru przez kuratora oświaty. Czytelna deklaracja odwrotu od samorządności i demokracji lokalnej na rzecz administracji sterowanej odgórnie.
- Zapoczątkowanie procesu lustracji i dekomunizacji w oświacie przez określenie nauczycieli pracujących w czasach PRL mianem „postpezet-peererowskiej lumpeninteligencji”; zdejmowanie w szkołach publicznych tablic upamiętniających działaczy oświatowych i postaci z czasów socjalistycznej Polski.
- Rezygnowanie przez nauczycieli z oceniania prac maturalnych ze względu na niskie stawki.
- Liczne akcje protestacyjne m.in. w styczniu 2006 r. – przed gmachem MEiN manifestacja Inicjatywy Uczniowskiej i Młodych Anarchistów protestującej przeciwko zamiarom „katolicyzacji” szkół i narzucaniu obowiązkowego światopoglądu. W styczniu 2006 r. apel Unii Lewicy do premiera o odwołanie ministra edukacji Michała Seweryńskiego za wypowiedź o konieczności wychowania młodzieży opartego na wartościach chrześcijańskich; w kwietniu 2006 r. domaganie się przez ZNP odwołania wiceministra edukacji Jarosława Zielińskiego za zakaz np. wpuszczania do szkół przedstawicieli organizacji pacyfistycznych i ekologicznych oraz za sprzeczne z tzw. ustawą lustracyjną wypowiedzi o konieczności lustracji dyrektorów szkół.

III okres wprowadzenia modelu autorytarnej edukacji w demokratycznym państwie

Premier: **KAZIMIERZ MARCINKIEWICZ** (31.10.2005–14.07.2006)

Minister edukacji: **ROMAN GIERTYCH** (05.05.2006–13.08.2007)

Wiceminister: **Mirosław Orzechowski**

Premier: **JAROSŁAW KACZYŃSKI** (14.07.2006–16.11.2007)

Minister edukacji: **ROMAN GIERTYCH** (05.05.2006–13.08.2007)

- Zmiana nazwy resortu, struktury i obsady kadrowej z dotychczasowego Ministerstwa Edukacji i Nauki na: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Kontynuowanie dekomunizacji przez m.in. pokazowe usunięcie ze ścian w gmachu MEN przez wiceministra edukacji Mirosława Orzechowskiego portretów ministrów oświaty z czasów PRL, wycofanie wniosków o przyznanie Medalu Komisji Edukacji Narodowej nauczycieli członków ZNP; niejawne ograniczenie ich prawa do ubiegania się o funkcje kierownicze w nadzorze pedagogicznym w ramach konkursów na dyrektorów przedszkoli i szkół.
- Wymóg wzmocnienia w szkołach wychowania w duchu wartości odwołujących się do tradycji kultury chrześcijańskiej. Zwolnienie dyrektora CODN – Mirosława Sielatyckiego za wydanie poradnika Rady Europy

dla Nauczycieli „Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą” (wśród 50 scenariuszy lekcji zawierał jeden poświęcony homoseksualizmowi), pomimo zaakceptowania go do wydania przez dwóch poprzednich ministrów edukacji; wspieranie ruchu edukacji domowej oraz szkół homogenicznych płciowo.

- Modyfikacja obowiązujących lektur, m.in. usunięcie z lektur szkolnych dzieł Goethego, Kafki, Dostojewskiego, Conrada, Witkacego i Gombrowicza, wprowadzenie dwóch zbiorów wierszy ks. Jana Twardowskiego, esejów filozoficznych Jana Pawła II „Pamięć i tożsamość”, pamiętnika Pawła Zuchniewicza „Wujek Karol. Kapłańskie lata Papieża”, obozowych wspomnień abp. Kazimierza Majdańskiego, „Zapiski więzienne” kard. Stefana Wyszyńskiego; wprowadzenie matematyki jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich maturzystów oraz nauczania języka angielskiego od klasy pierwszej szkoły podstawowej. Projekt zmian zasad dopuszczania podręczników do użytku szkolnego (wyraźne ograniczenie ich wielości dla każdego przedmiotu, konieczność ponawiania po 5 latach aprobaty, obniżenie ceny).
- Przyjęcie przez Sejm programu rządowego „Zero tolerancji dla przemocy w szkole” w odpowiedzi na istniejące w szkolnictwie publicznym zagrożenia typu: przemoc wśród uczniów, w ich relacjach z nauczycielami, obniżenie się dyscypliny uczenia się (wzrost osób wagarujących, porzucających szkołę i nierealizujących obowiązku szkolnego), rozprowadzanie narkotyków i wzrost spożycia innych używek (alkohol, tytoń), prostytutka uczniowska, kradzieże i niszczenie mienia publicznego itp. Akcja liczenia w szkołach ciężarnych uczennic.
- Wprowadzenie na II etapie edukacyjnym (klasy od IV do VI szkół podstawowych) w ramach ścieżek edukacyjnych zajęć z „wychowania do życia w rodzinie” obok „wychowania do życia w społeczeństwie”, „wychowania regionalnego” i „wychowania patriotycznego i obywatelskiego”. Ocena z religii lub etyki na świadectwie, liczona do średniej ocen, została zaskarżona przez poselski Klub SLD do Trybunału Konstytucyjnego.
- Wprowadzenie do szkół obowiązkowego noszenia jednolitych strojów szkolnych, monitorowania przestrzeni szkolnej i dostępu do niej, kontrolowania zachowań uczniów i nauczycieli urządzeniami technicznymi (kamery, lustra weneckie, identyfikatory, bramki-zapory przy wejściu do budynku, skrzynki na donosy itp.), rozliczania realizacji obowiązku szkolnego, ograniczenia dostępu do niepożądanych, demoralizujących uczniów stron w Internecie w czasie zajęć szkolnych.
- Uchwalenie w ramach polityki prorodzinnej obok m.in. becikowego, dodatków dla wielodzietnych rodzin i zaliczek alimentacyjnych także bezpłatnych przedszkoli.
- Powołanie Uchwałą Rady Ministrów z dnia 7 listopada 2006 r. w sprawie działań administracji rządowej przeciwko przemocy w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych zespołów zadaniowych (przedstawiciel

policii, kuratora oświaty oraz organu prowadzącego szkołę lub placówkę, ze wsparciem osobowym ze strony organów prokuratury) celem hospitowania gimnazjów, dokonywania w nich przeglądu i ocen pod względem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży oraz sprawowania nad uczniami prawidłowej opieki.

- Projekt powołania od 2008 r. 16 ośrodków izolacyjnych dla gimnazjalistów sprawiających kłopoty wychowawcze.
- Kontynuacja dekomunizacji w szkołach kadr dyrektorskich – obowiązkowe składanie oświadczeń lustracyjnych dotyczących współpracy z peerelowskimi służbami; radykalna krytyka ZNP jako postkomunistycznej organizacji związkowej, pozostałości po totalitaryzmie.
- Realizacja programu „Dotacje rozwojowe dla szkół” zakładającego wsparcie finansowe dla samorządów na prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, poprawę sprawności zarządzania szkołami czy pracę z uczniami zdolnymi.
- W ramach programu „Szkoła dla rodziców i wychowawców” zachęcanie środowisk lokalnych do tworzenia koalicji dla dobra dzieci (pomoc rodzinom w podnoszeniu kompetencji wychowawczych, tworzenie przy poradniach psychologiczno-pedagogicznych punktów konsultacyjnych, wspieranie edukacji ustawicznej dorosłych w ich powrocie do systemu edukacji celem podwyższania poziom wykształcenia itp.). Ustawowe poszerzenie praw dla rad rodziców celem (?) i kosztem zmniejszania zainteresowania tworzeniem w szkołach publicznych rad szkolnych.
- W wyniku znowelizowania ustawy o systemie oświaty wprowadzenie przedstawicieli administracji rządowej – ministra i wojewody do składu komisji konkursowej wybierającej kuratora oświaty celem stworzenia przewagi liczbowej w jej składzie dla strony rządowej.
- Powołanie w październiku 2006 r. przy MEN Rady Dzieci i Młodzieży.
- Skrócenie w czerwcu 2006 r. roku szkolnego o tydzień ze względu na bezproduktywność edukacji i zmęczenie nauczycieli.
- Powołanie do życia przy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej zespołu metodologicznego celem przetestowania metody analitycznej efektywności kształcenia pod kątem edukacyjnej wartości dodanej (EWD).
- Przygotowywanie zmiany formuły ustnego egzaminu maturalnego z języka polskiego celem uniknięcia niesamodzielnego przygotowywania przez uczniów prezentacji tematycznych.
- Podważenie przez Trybunał Konstytucyjny wyrokiem z dn. 16 stycznia 2007 r. amnestii maturalnej jako sprzecznej z Konstytucją, a wprowadzonej przez R. Giertycha w 2006 r. dla ok. 53 tys. maturzystów, którzy nie zdali jednego przedmiotu na maturze.
- Rozpoczęcie prac nad uproszczeniem procedur awansu zawodowego nauczycieli; podwyżki płac dla nauczycieli o 2,2%.
- W kilku miastach Polski, m.in. Katowicach, Wrocławiu, Gdańsku, Kielcach i Łodzi w maju 2006 r. wiece poparcia dla wicepremiera i ministra

edukacji Romana Giertycha, ale także liczne akcje protestacyjne, demonstracje, pikiety, strajki, apele do premiera – w trakcie trwania kadencji szefa resortu – środowisk uczniowskich, nauczycielskich i obywatelskich (m.in. akcji zebrania 140 tys. podpisów pod apelem o odwołanie ministra w czerwcu 2006 r.) przeciwko zwiększaniu dyscypliny w szkołach, biurokracji i instrumentalnej kontroli, ideologizacji edukacji; bojkot głosowania posłów opozycji w Sejmie w czasie uchwalania w marcu 2007 r. ustawy „Zero tolerancji”.

IV okres (de-)formy oświatowej, czyli reformy przez regres

Premier: **BEATA SZYDŁO** (13.11.2015–11.12.2017)

Minister edukacji: **ANNA ELŻBIETA ZALEWSKA** (16.11.2015–3.06.2019)

Premier: **MATEUSZ MORAWIECKI** (od 11.12.2017)

Minister edukacji: **DARIUSZ PIONTKOWSKI** (od 4.06.2019)

- Konsekwentny powrót do programowej polityki w sferze wychowania historycznego, patriotycznego, obywatelskiego, religijnego i rodzinnego z wcześniejszych okresów rządów prawicy; ograniczenie wpływów ideowych w edukacji środowisk liberalnych i lewicowych; przypisanie katechetom prawa do pełnienia funkcji wychowawców klas szkolnych.
- Ograniczanie wpływów lewicowego ZNP na politykę oświatową. Rezygnacja w 2016 r. minister edukacji z patronowania konkursowi „Głosu Nauczycielskiego” na „Najlepszego Nauczyciela Roku” i wprowadzenie własnych, resortowych wyróżnień w ramach projektu „Nauczyciel Wolontariusz Roku”.
- Finansowanie przez MEN projektów związanych z obchodami 100-lecia Odzyskania przez Polskę Niepodległości.
- Przywrócenie uchwałą sejmową z dn. 15 grudnia 2016 r. ustroju szkolnego sprzed 1999 r. przy upozorowanych konsultacjach społecznych; zmiana sieci szkolnej adekwatna do „nowego” typu placówek – ze względu na likwidację i wygaszanie gimnazjów; zmiana nazw szkół zawodowych na szkoły branżowe; wprowadzenie w szkołach branżowych klas patronackich ze strony przedsiębiorstw i firm; wzmocnienie centralistycznych reform szkolnych (dopuszczanie do użytku szkolnego podręczników szkolnych; bezpłatny dostęp do podręczników).
- Ograniczenie finansowania edukacji domowej do poziomu 60% przyznawanej na każdego ucznia subwencji oświatowej; przywrócenie obowiązku szkolnego od 7 r.ż. Objęcie subwencją oświatową edukacji sześciolatków; jednorazowe świadczenie w wysokości 300 zł dla każdego ucznia na rozpoczęcie roku szkolnego.
- Akcje: 1 października 2018 r. Ogólnopolskim Dniem Tornistra.
- Kontynuacja programów „Program Cyfrowa Szkoła” oraz „Bezpieczna+”.
- Wymiana kadr w nadzorze pedagogicznym na akceptujące politykę rządu; przywrócenie kuratorom oświaty prawa do zawetowania uchwał

samorządów w sprawie likwidacji szkół; wzmocnienie liczbowe w komisjach konkursowych na dyrektorów przedszkoli i szkół przedstawicieli kuratorium oświaty; utworzenie rejestru osób nieposiadających pełnej zdolności do czynności prawnych i niekorzystających z praw publicznych (dane o nauczycielach objętych karami dyscyplinarnymi).

- Ograniczenie możliwości korzystania przez nauczycieli z urlopów dla poratowania zdrowia; zlikwidowanie dodatków socjalnych dla nauczycieli, np. dodatku mieszkaniowego dla nauczycieli w szkołach wiejskich oraz wykwaterowywanie nauczycieli z tzw. mieszkań służbowych; wymuszone strajkami, ale wciąż niskie podwyżki płac nauczycielskich; porzucanie zawodu nauczycielskiego, braki kadr w przedszkolach i szkołach.
- Podwójny rocznik młodzieży w szkołach ponadpodstawowych rzutujący na ograniczony dostęp do wybranych przez młodzież szkół, wzrost zmienności w niektórych szkołach, redukcja zatrudnienia, mniejszy dostęp do pracowni i laboratoriów przedmiotowych itp.
- Pozbawienie Centrum Edukacji Obywatelskiej prawa do prowadzenia rekrutacji wśród młodzieży szkolnej do XXII sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży; powołanie przy MEN Rady Dzieci i Młodzieży.
- Akcja zachęcania uczniów do podejmowania ról społecznych, anonimowych sygnalistów donoszących władzy o nieprawidłowościach w placówkach.
- Akcje protestacyjne i strajkowe wobec władz MEN i polityki oświatowej, w tym m.in. obywatelski wniosek o referendum w kwietniu 2017 r. w sprawie planowanych zmian oświatowych (910 tys. podpisów), a odrzucony przez większość sejmową; fiasko negocjacji rządu ze związkami oświatowymi w sprawie podwyżek płac skutkowało akcją strajkową w 2019 r. Spacyfikowanie przez rząd strajku okupacyjnego w przedszkolach i szkołach; zawieszenie akcji strajkowej przez ZNP; spór obywatelski z władzami MEN o ujawnienie listy ekspertów tworzących podstawy programowe kształcenia ogólnego; wzrost oprotestowania deformy szkolnej w przestrzeni internetowej rzutujący na zawiązywanie się koalicji oporu, np. Krajowego Komitetu Koordynującego Akcję Protestacyjną Rodziców (marzec 2017), „Obywatele dla Edukacji”, oddolny ruch Narad Obywatelskich o Edukacji; Forum Rad Rodziców, Inicjatywa Rodziców Zatrzymać Edukoshmar itp.; składanie wniosków przez posłów opozycji.

Źródło: opracowanie własne.

List otwarty Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN do premier Beaty Szydło i minister edukacji Anny Zalewskiej

Zespół Pedagogiki Społecznej działający przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk przekazuje Pani opinię zawierającą najwyższy niepokój i dezaprobatę dla planów cofnięcia obowiązku szkolnego dla dzieci 6-letnich. Zespół nasz skupia pracowników naukowych wszystkich Uniwersytetów, Szkół Pedagogicznych, innych placówek naukowych, a także nauczycieli, pracowników oświaty i opieki. Sądziliśmy, że zapowiedź cofnięcia obowiązku szkolnego dla dzieci polskich o rok, jest tylko elementem igrzysk politycznych między wrogimi sobie partiami, który nie zasługuje na poważne traktowanie i zniknie wraz z zakończeniem groteskowych walk w przedwyborczej kampanii.

Niestety okazało się, że bezbronna oświata i szkolnictwo są szczególnie wyrazistym polem manifestowania zwycięstwa wyborczego, widocznym dla każdej polskiej rodziny i niekojarzonym z doraźną szkodą dla dzieci i interesów kraju, wobec czego można jej użyć dla zaimplementowania swojej politycznej przewagi. Nie miejsce tu na merytoryczne uzasadnienie słuszności obniżenia obowiązku szkolnego dla dzieci. Ale oczywista zasadność tego zabiegu wynika zarówno z prawideł rozwoju osobniczego współczesnych dzieci i młodzieży, których akceleracja w ostatnim półwieczu była niewiarygodnie dynamiczna, jak również z faktu, iż obniżenie wieku rozpoczynania edukacji jest jednym z najefektywniejszych sposobów wyrównywania szans rozwojowych dla dzieci ze środowisk społecznie zaniedbanych, likwidowania narastającego w naszej ojczyźnie zjawiska wykluczenia i marginalizowania grup defaworyzowanych. Zaniechanie takiego działania jest drastycznym przewinieniem wobec polskiego dziecka, szczególnie ubogiego, oraz winą wobec mechanizmów rozwojowych naszego kraju, który przez to zaniechanie straci nieobliczalne wartości kapitału społecznego. To co jest **koniecznym działaniem** na niwie edukacji narodowej i wymaga działań ratowniczych to:

- 1) **zaprzeszanie likwidowania małych szkół wiejskich**, których na przestrzeni ostatnich lat zniknęło 6068, kilkaset przedszkoli, kilka tysięcy bibliotek i kilkaset innych placówek oświatowo-wychowawczych;
- 2) **poprawienie warunków dojeżdżania blisko miliona dzieci do szkół**, które obecnie są złe i przyczyniają się do narodzin nierówności dostępu do rozwoju i wykształcenia. Tu musimy dodać, że wskazywanie wobec

powyższych powinności na tzw. zadania własne samorządu jest nieuczciwe, ponieważ samorządy wypełniają te obowiązki w ramach dotacji celowych, które są regularnie okrawane;

- 3) **przywrócenie opieki zdrowotnej do szkół**, ponieważ dzieci polskie w wyniku bezrefleksyjnego likwidowania tej opieki są międzynarodowym liderem w Europie w schorzeniach postawy i narządów ruchu oraz próchnicy zębów;
- 4) **zaprzestanie likwidowania stołówek szkolnych** i radykalne dofinansowanie dożywiania dzieci szkolnych, ponieważ obecnie wyniki badań renomowanych, państwowych ośrodków medycznych nad zaniedbaniami w żywieniu dzieci są alarmujące, a badania prowadzone w naszym Zespole na Warmii i Mazurach wskazują, że tylko 33% dzieci dojeżdżających do szkół, a tych jest ok. 70% – zważywszy na rozproszenie osadnicze tego regionu – jada obiady w szkołach, spędzając poza domem 6–8 godzin;
- 5) **zaprzestanie komercjalizowania zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych**, wyrównawczych, profilaktycznych, korekcyjnych, rozwojowych rekreacyjnych i innych, ponieważ komercjalizacja tworzy niesprawiedliwe mechanizmy wykluczania ubogich dzieci. To są główne zadania sprawiedliwego państwa, które winno pamiętać o fundamentalnej prawdzie pedagogiki społecznej: jakie wykształcenie taki los! Na razie w wyniku nagannej obojętności i beztroski kolejnych rządów mamy w naszej ojczyźnie głębokie podziały społeczne, ogromne obszary upośledzenia społecznego, które dotyka szczególnie dzieci.

Argument, iż wiek obowiązku szkolnego został ustanowiony wbrew woli rodziców jest nieprawdziwy i zawodny. Warto pamiętać, że dekret o powszechnym obowiązku szkolnym ustanowiony w 1918 roku był kontestowany przez co najmniej połowę rodziców. Czy należało uszanować wolę owych rodziców i cofnąć obowiązek szkolny? Retoryczne pytanie. Dzisiaj to **manipulacje polityczne i szlachetna ignorancja** nakazała uruchomienie olbrzymiego ruchu sprzeciwu wobec tej koniecznej cywilizacyjnie i kulturowo operacji. Interesy dzieci są dobrze zabezpieczone w zadowalająco rozwiniętym w naszym kraju systemie diagnostycznym poradni psychologiczno-pedagogicznych. Sieć poradni należy wzmocnić, a kadry psychologów i specjalistów rozwojowych wesprzeć, aby każde dziecko bezpiecznie zostało zakwalifikowane. **Przerzucanie na rodziców obowiązku** zdobywania zaświadczeń o dojrzałości szkolnej dziecka 6-letniego jest rozwiązaniem kuriozalnym i aspołecznym. Skąd rodzice z małej wioski, z upadłego PGR-u, a takich dzieci mamy ok. 40%, wezmą takie zaświadczenie. To jest niemoralne, cyniczne tworzenie mechanizmów wykluczania i marginalizowania. **Projekt Pani rządu rujnuje ideę wyrównywania szans dostępu i udziału dla polskiego dziecka.** Jest negacją dla idei cywilizacyjnego i kulturowego rozwoju w wymiarze pokoleniowym. Historia Pani tego nie wybaczy.

Zespół Pedagogiki Społecznej przy KNP PAN z wszystkimi nazwiskami

Źródło: http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=182 (dostęp: 20.11.2019).

WSTYD – w odpowiedzi profesorowi Tadeuszowi Pilchowi

List prof. Tadeusza Pilcha i innych pedagogów społecznych zasmucił mnie, ale i wprowadził w zdumienie. Kilka razy bowiem sprawdzałem, czy to ten sam Tadeusz (od lat mówimy sobie po imieniu), czy może jakiś inny, czy to możliwe, aby ta osoba, którą wszak znam, napisała taki tekst? List jest niezwykle „subiektywny” (cudysłów ma wzmacniać to odczucie), a niekiedy swym subiektywizmem wypycha czytelnika w nieprawdę i hipokryzję. Tak jak kiedyś pisma i przemowy zaczynało się od „Laudetur Iesus Christus” tak teraz zaczyna się je od rytualnego naplucia na Kaczyńskiego. To nowa, świecka tradycja. Nie inaczej jest w przypadku listu prof. T. Pilcha i dowodzonych przezeń pedagogów społecznych. Jakże inaczej mógł zrobić prominentny swego czasu działacz ZSL (taka listek figowy dla PZPR), a potem PSL?

Autor zarzuca pedagogom akademickim tchórzliwe milczenie, a dokładniej świadome przybranie takiej właśnie pozy: „Ukoronowaniem tej niepojętej filozofii milczenia środowiska pedagogicznego była całkowita obojętność wobec dramatycznie nieodpowiedzialnej decyzji rządu Jarosława Kaczyńskiego cofnięcia wieku obowiązku szkolnego dla 6-latków.” To oczywista nieprawda! Nieprawda krzywdząca i kłamliwa. W środowisku akademickim trwała dyskusja, niekiedy żarliwa, powstawały rozprawy naukowe, ścierały się poglądy. To prawda, że nie wszyscy byli za debiutem szkolnym w wieku 7 lat, lecz to nie oznacza, że była jakaś kompletnie przez T. Pilcha wydumana „filozofia milczenia”. Ludzie dyskutowali, niekiedy z ogromną żarliwością, po wielokroć uczestniczyłem w takich dysputach z uczonymi, nauczycielami, rodzicami i dlatego mam wrażenie, że swoich obserwacji prof. T. Pilch dokonywał na Marsie. A jeśli do tych dyskusji dołożymy autorskie przedsięwzięcia eksperymentalne i praktyczne, to wymysłowej „filozofii milczenia” nijak nie da się obronić. Szkoły, a właściwie placówki działające wedle koncepcji Śliwerskich, zmagania Marka Budajczaka, ćwierć wieku (!) działania toruńskiej Szkoły-Laboratorium (której dyrektor niemal z rozpędu powołał Wydział Nauk Pedagogicznych na UMK, zostając jego dziekanem) – i to jest ta niepojęta filozofia milczenia czy może niepojęty brak wiedzy Autora listu? Może trzeba więcej czytać, trochę pojeździć, porozmawiać z ludźmi, odchodząc od ministerialnych nawyków? Aby pisać, trzeba wiedzieć. Inny smaczek z listu T. Pilcha: „Przypomnieć należy równie unikalny w skali europejskiej, a w swej wymowie cyniczny »program przystosowawczy«, wprowadzony pod naciskiem

ministerstwa finansów, rozporządzeniami ministrów edukacji: Roberta Głębockiego w r. 1991". Otóż otrzymaliśmy miliard dolarów na restrukturyzację szkolnictwa. W jednej z komisji mającej podzielić te fundusze zasiadał prof. Tadeusz Pilch. Pytam więc, gdzie te pieniądze? Gdzie te zmiany? Dwukrotny wiceminister edukacji, już w środku swojego wywodu raczy nas takim oto spostrzeżeniem: „Milczenie elit intelektualnych »w czasach słusznie minionych« było i pożądane, i konieczne, i obwarowane skomplikowanymi manipulacjami. Jak nie wystarczała łagodna perswazja, uruchomiano twardsze argumenty typu: pisarze do pióra, studenci do nauki, uczeni do książek... lub jeszcze twardsze, opresyjne metody". Zwracam uwagę – napisał to człowiek władzy, obwołany służbowymi autami, otoczony sekretarkami, wysoki działacz partyjny, wiceminister.

Tak więc dowiadujemy się, że milczenie w słusznie minionych latach było u T. Pilcha „pożądane i konieczne". Zgrabniejszego uzasadnienia kunktatorstwa trudno by szukać. Autor na koniec raczy nas zgrabną łacińską sentencją: *Omne malum ex potestas* - wszelkie zło pochodzi od władzy. Píše zatem o sobie! Wydaje mi się, że słuszniejsze byłoby posypanie głowy popiołem niż odwoływanie się w taki sposób do łacińskich mądrości (*nota bene* opacznie). Już na sam koniec fragment listu, którego sygnatariusze winni się po prostu wstydić. Oto on: „Dlatego nie możemy zrozumieć milczenia naszego Kościoła wobec tak jawnego gwałtu na zasadach sprawiedliwości społecznej, na idei służby społecznej polityki i państwa wobec narodu, na zasadach solidarności i zgody wspólnoty narodowej – jaki dzisiaj dokonuje się w naszym kraju! Z niechęcią patrzymy na różne formy sojuszu i porozumień między władzą polityczną a kościołem, które nie są zawierane w trosce o powszechne dobro, lecz raczej w trosce o wzajemne korzyści polityczne, prawne, materialne.

Przeczytałem i oczy wyszły mi z orbit. Wszak to koalicja PO–PSL, a wcześniej w tercecie z SLD domagała się odsunięcia Kościoła od wpływu na życie społeczne („nie będziemy klękać przed księdzem" –Tusk), zamknięcia biskupów w kruchcie, sprowadzenia religii do roli prywatnego rytuału. Cały ten akapit jest po prostu insynuacją, obrzydliwą insynuacją wystawiającą świadectwo autorom tego zapisu. Cytat jakby żywcem wyjęty z „Wyborczej". Zastanawiam się, jaki był cel tego manifestu? Jego wartość naukowa jest znikoma, stanowi bowiem agitkę propagandową, wartość sprawcza jest również żadna – kto uwierzy niedawnemu aparaczykowi? Do głowy przychodzi mi jedno: dorwać się do mikrofonu. Z byle czym, jakkolwiek, aby zaistnieć. Za wszelką cenę nie dać o sobie zapomnieć, bo starość bywa różna. Czasami owocuje przemyślaną, przefiltrowaną przez życie mądrością, a czasami nie. Tu chyba jednak nie.

prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski

Źródło: Archiwum KNP PAN, http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=182 (dostęp: 20.11.2019).

Załącznik nr 1 do Uchwały nr 21/2015/2016 Rady Wydziału Pedagogicznego z dnia 15 grudnia 2015 r. w sprawie stanowiska Rady Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego na temat reform edukacyjnych zaplanowanych przez MEN

Proponowane przez nowe kierownictwo MEN reformy strukturalne – **opóźnienie wieku rozpoczynania obowiązkowego szkolnego oraz stopniowe wygaszanie gimnazjów** – stały się przedmiotem dyskusji w środowisku profesjonalistów, zajmujących się edukacją na różnych etapach. Wzbudziły wiele wątpliwości i pytań w środowiskach akademickich, zwłaszcza kształcących nauczycieli. Niezwykle ważny jest także głos różnych grup rodziców, przede wszystkim tych, którym zależy na wysokiej jakości polskiej edukacji i wspieraniu potencjału rozwojowego ich dzieci, a nie na ograniczaniu dziecięcych możliwości. Polska edukacja w ostatnich latach jest nieustannie reformowana, a rezultaty wprowadzanych zmian są monitorowane w toku badań naukowych. W ten sposób powstaje bogata baza raportów naukowych, dotyczących kluczowych problemów polskiej edukacji. Płynące z nich wnioski powinny stać się podstawą do pogłębionej refleksji nad kierunkami i tempem dalszych zmian w oświacie. Proponowane zmiany w oświacie powinny mieć głębokie, merytoryczne uzasadnienie i nie mogą być wynikiem pośpiesznych decyzji. Dotyczą ogromnej rzeszy dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, dlatego wymagają:

- 1) świadomości tego, że z całego systemu edukacji nie można usunąć jednego elementu bez konsekwencji dla całości,
- 2) udziału w jej programowaniu profesjonalistów/ekspertów z różnych dziedzin nauki i praktyki, z uwzględnieniem opinii nauczycieli i rodziców,
- 3) analizy społeczno-ekonomicznych konsekwencji proponowanych zmian dla przyszłości Polski i młodych Polaków, rozpoczynających edukację.

Tak szeroko planowane zmiany wymagają czasu na ich przygotowanie (z wiedzy eksperckiej wynika, że jest to min. 2 lata). Konieczne będą bowiem:

- zmiany podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla wszystkich etapów edukacyjnych (obecna podstawa była opracowywana dłużej niż 1 rok, przez ponad 100 ekspertów; dokument liczy prawie 550 stron),

- napisanie nowych podręczników,
- zorganizowanie szkoleń dla nauczycieli,
- przygotowanie bazy materialnej szkół i nowych programów nauczania.

1. SZCZEGÓŁOWE UWAGI, DOTYCZĄCE NOWELIZACJI USTAWY O SYSTEMIE OŚWIATY

1.1. PODWYŻSZENIE WIEKU ROZPOCZYNANIA OBOWIĄZKU SZKOLNEGO (art. 15 ust. 2)

Wiek rozpoczynania obowiązków szkolnego jest sprawą wtórną w stosunku do kwestii podstawowej: Jaka jest funkcja edukacji wczesnoszkolnej? Jak szkoła powinna być przygotowana do pracy z uczniami na wszystkich etapach kształcenia?

Obowiązek szkolny dla siedmiolatków wprowadzono blisko 100 lat temu w 1919 roku, w złych warunkach społeczno-ekonomicznych pogłębionych przez zniszczenia wojenne, po odzyskaniu niepodległości przez Polskę. Brakowało szkół i nauczycieli, nie było podręczników i transportu do odległych placówek. Uczniów nie wspierały poradnie specjalistyczne.

Wiek XX to czas niebywałego skoku cywilizacyjnego, rozwoju nauki i edukacji i tym samym okres niebywałej akceleracji rozwojowej młodych pokoleń. Niezauważanie tego jest poważnym błędem, który skaże Polskę na powolniejszy rozwój, pozostawanie w tyle za rozwiniętymi krajami. Dzieci 6-letnie w większości są gotowe do podjęcia edukacji szkolnej, potwierdza to wiele badań, które były prowadzone w ostatnich latach w Polsce i w innych krajach.

Znaczący jest w tym kontekście także fakt, że w wielu krajach (ponad 100) dzieci podejmują edukację w wieku 6 lat, a nawet wcześniej. Zatem zasadnicze pytanie, które należy postawić nie dotyczy wieku, ale jakości pracy szkoły: relacji nauczyciele–uczniowie–rodzice, zakresu autonomii i samodzielności podmiotów zaangażowanych w edukację, umiejętności wspierania i wydobywania potencjału rozwojowego dzieci, przejścia od kultury nauczania do kultury uczenia się, a także określenia relacji między przedszkolem i szkołą.

Dysponujemy wieloma przykładami **dobrych praktyk w edukacji szkolnej 6-latków**, część nauczycieli umiejętnie wykorzystuje możliwości, jakie daje praca z dziećmi w grupach różnowiekowych (6–7-latki – tutoring rówieśniczy). Konieczne jest upowszechnianie takich doświadczeń i eksponowanie pracy nauczycieli, którzy potrafią rozpoznawać, ujawniać i wykorzystać potencjał rozwojowy dzieci. O tym, jak duże są możliwości poznawcze i społeczne dzieci i jak często nie wykorzystuje ich szkoła świadczą wyniki wielu badań i rekomendacji dla I etapu kształcenia (np. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej).

Mamy też do czynienia z przykładami niskiej jakości pracy szkół z dziećmi rozpoczynającymi naukę. Nie oznacza to jednak, że podstawowym rozwiązaniem jest „ucieczka” od szkoły, a tym bardziej pozostawienie dzieci na drugi rok w klasie

pierwszej. Taki pomysł, tj. **pozostawiania dzieci na kolejny rok w I klasie** (podobnie jak przerywanie nauki), jest dla dzieci szkodliwy rozwojowo i motywacyjnie, obniża ich poczucie własnej wartości, naraża na stygmatyzację i niepowodzenie już na starcie szkolnym. Jest też sprzeczny z wiedzą z zakresu pedagogiki i psychologii, wskazującą, że różnice między dziećmi w tym wieku są prawidłowością rozwojową i każde dziecko na etapie wczesnej edukacji powinno rozwijać się w swoim tempie i zgodnie ze swoimi możliwościami, w atmosferze sprzyjającej osiągnięciu sukcesu edukacyjnego na miarę indywidualnych potrzeb każdego z nich.

1.2. PODWYŻSZENIE WIEKU ROCZNEGO PRZYGOTOWANIA PRZEDSZKOLNEGO (art. 14 ust. 3–3b ustawy o systemie oświaty po zm.)

Projekt ustawy zakłada również, że obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole lub w innej formie wychowania przedszkolnego dotyczyć ma dziecka 6-letniego. **Zniesiono obowiązek przedszkolny dla dzieci pięcioletnich.** Jeśli dziecko, także sześciolatek, przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego ma odbyć roczne przygotowanie przedszkolne, to pięcioletki powinny mieć zapewnione miejsce w przedszkolach. Czy będą w grupach razem z sześciolatkami?

Projekt takiego działania pozostaje **w sprzeczności z dotychczasową polityką edukacyjną** związaną z upowszechnianiem dostępu do przedszkoli. Jest to jeden z kluczowych czynników, umożliwiających wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk, w szczególności defaworyzowanych, zaniedbanych społeczno-ekonomicznie i kulturowo. Podwyższenie wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej, powodujące jednocześnie ograniczenie dostępu do publicznych przedszkoli młodszych roczników, w szczególności trzylatków (potwierdzają to przedstawiciele samorządów lokalnych), może spowodować we wspomnianych środowiskach ograniczenie szans rozwojowych dzieci. Społeczne skutki takich działań, zwłaszcza dla małych dzieci z zaniedbanych środowisk, mogą być zdecydowanie niekorzystne.

1.3. WYMAGANIE OPINII PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ DLA 6-LATKÓW (art. 16 ust. 1a, ust. 1b ustawy o systemie oświaty po zm.)

Za **niecelowe należy uznać wymaganie uzyskiwania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej** przez rodziców, którzy chcą, by ich dziecko rozpoczęło naukę szkolną w wieku 6 lat. Oznacza to, że zakładamy, iż dzieci sześciolatek nie mają dyspozycji, pozwalających na uczenie się. Jest to sprzeczne z ważną w pedagogice zasadą stawiania na rozwój dzieci, bez podkreślania ich deficytów, które w sprzyjającej rozwojowi kulturze szkoły mogą szybko zniknąć.

Stwarza to także **dodatkową barierę dla rodziców, zwłaszcza z mniejszych ośrodków**, gdzie fizyczny dostęp do poradni jest trudniejszy. Wreszcie – jeśli kilkadziesiąt, kilkanaście lub nawet kilka tysięcy dzieci w podobnym czasie będzie potrzebowało badania i opinii, spowoduje to zapaść istniejących

poradni, które i tak są przeciążone pracą. Wymóg ten zwiększy także selekcję dzieci. Decydować będzie kryterium geograficzne (premijące duże miasta z większą liczbą poradni) oraz kryterium ekonomiczne (rodzice zamożniejsi łatwo uzyskają płatną opinię z poradni prywatnych).

2. ZMIANY NIEOBJĘTE PROPONOWANĄ NOWELIZACJĄ USTAWY O SYSTEMIE OŚWIATY – PROJEKT LIKWIDACJI/WYGASZANIA GIMNAZJÓW

Zaniepokojenie środowiska pedagogów Wydziału Pedagogicznego budzą też plany radykalnej przebudowy struktury systemu szkolnego. Tak rozległa zmiana wymaga pogłębionej dyskusji, przede wszystkim eksperckiej. Brak jest wystarczająco mocnych argumentów, aby ludzką energię i środki materialne kierować w stronę zmiany strukturalnej, a nie doskonalenia funkcjonowania oświaty.

Debata profesjonalistów powinna dotyczyć przede wszystkim funkcji szkolnictwa i koncepcji kształcenia i wychowania, dopiero na tym tle należy rozważyć kwestie struktury instytucji oświatowych. Rezultatem dyskusji powinno być wskazanie zarówno tych obszarów, w których ustrój szkolny dobrze służy realizacji kluczowych funkcji oświaty, jak również tych, w których jest on źródłem dysfunkcji. Byłaby to merytoryczna podstawa do planowania zmian.

W dyskusji nie można ignorować licznych badań krajowych i międzynarodowych, które wskazują na słabe, ale również na mocne strony polskiej oświaty. Rezultaty takich badań jak Międzynarodowe Badanie Kompetencji Dorosłych PIAAC OECD, Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów PISA OECD, czy Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych ICILS IEA wskazują, że polskie szkoły – w tym gimnazja – w ostatnich latach istotnie poprawiły jakość swojej pracy, pozwalając, by ich absolwenci sprawnie kontynuowali edukację i lepiej funkcjonowali w obszarze społecznym.

Pozytywnymi aspektami polskiej edukacji są rosnące wskaźniki upowszechnienia edukacji przedszkolnej i bardzo niski poziom wskaźnika przedwczesnego porzucania szkoły i istotne zmniejszenie odsetka uczniów o bardzo niskich osiągnięciach szkolnych. Warto też zwrócić uwagę na to, że liczne badania naukowe prowadzone na reprezentatywnych próbach pozwoliły na pogłębioną diagnozę słabszych stron kształcenia w polskiej szkole.

Dzięki badaniom prowadzonym głównie pod patronatem Międzynarodowego Stowarzyszenia Badania Osiągnięć Szkolnych IEA mamy bogatą wiedzę na temat początkowej edukacji matematycznej (TIMSS, TEDSM), nauki czytania (PIRLS), nauki języków obcych (ESLC pod egidą KE) czy edukacji obywatelskiej (ICCS). Badania krajowe prowadzone przez uczelnie czy instytuty badawcze dostarczają też wiele cennego materiału do krytycznego oglądu funkcjonowania polskich szkół. Do najlepiej zdiagnozowanych problemów należą: słabość początkowego nauczania matematyki, werbalizm w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, niska efektywność nauczania języka obcego czy

rozwarstwianie i różnicowanie się szkół i związane z tym zagrożenia dla równości szans edukacyjnych.

Z pewnością do tej listy dołączyć trzeba **zaniedbania związane z funkcją opiekuńczą i wychowawczą szkół**. Na szczególną uwagę zasługują także trudności z pokonywaniem problemów wychowawczych przez nauczycieli. Wszystkie te zagadnienia muszą również znaleźć odzwierciedlenie w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Nasze zaniepokojenie budzi formułowanie jednostronnych i kategorycznych ocen dotyczących polskiej szkoły, bez wystarczającego merytorycznego uzasadnienia, a także pośpieszny tryb wprowadzania planowanych zmian, nieadekwatny do ich zakresu i społecznego znaczenia. Problemy oświaty wymagają pogłębionej dyskusji zarówno badaczy, jak i polityków oraz podjęcia adekwatnych działań. Powinny one wynikać z długofalowej strategii rozwoju polskiej edukacji, strategii, adekwatnej do trafnie zdiagnozowanych problemów.

Źródło: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/fckeditor/userfiles/file/Za%C5%82%C4%85cznik%20nr%201%20Stanowisko%20WYDZIA%C5%81U%20PEDAGOGICZNEGO%20UW.pdf> (dostęp: 28.12.2019).

Apel do nauczycieli i pracowników oświaty, środowiska naukowego, samorządów i społeczności lokalnych o wsparcie akcji zbierania podpisów za stabilizacją w oświacie „Razem dla gimnazjów!”

Szanowni Państwo! Związek Nauczycielstwa Polskiego powołał szeroką koalicję środowisk na rzecz utrzymania w systemie oświaty gimnazjów pod hasłem: Razem dla gimnazjów! Prawo do konsolidacji środowisk na rzecz dobrej edukacji daje nam współuczestniczenie w rozwoju polskiej oświaty od 110 lat. Za merytorycznie nieuzasadniony uważamy pomysł „wyrzucenia” szkół gimnazjalnych z obecnej struktury szkolnictwa. Jesteśmy przekonani, że odbędzie się to ze szkodą dla młodego pokolenia Polaków. Edukacja, wychowanie i opieka w szkołach gimnazjalnych z pewnością nie są wolne od mankamentów. Różne środowiska polityczne i edukacyjne podnoszą zwłaszcza kwestię niezadowalających efektów pracy z uczniami w trudnym okresie rozwojowym oraz zagrożenia wychowawcze występujące w czasie nauki w gimnazjum. Należy jednak pamiętać, że to właśnie uczniowie gimnazjów osiągają wysokie wyniki w nauce, to oni kształcą się w najnowocześniejszych i najlepiej wyposażonych szkołach w Polsce. Ich nauczyciele wciąż doskonalą się w pracy dydaktycznej i wychowawczej z gimnazjalną młodzieżą. Nie można tego zaprzepaścić.

Szanowni Państwo! Wspólnie dajmy młodzieży szansę do naprawdę dobrej edukacji – taka edukacja ma miejsce w gimnazjach. Szkoła to nie poligon doświadczalny dla „nowych” pomysłów zmieniających się ekip rządzących. Gimnazja nie mogą być zakładnikiem nieprzemyślanych obietnic polityków składanych w kampaniach wyborczych! Gimnazja należy doskonalić – nie likwidować! Jesteśmy otwarci na dyskusję, jak najlepiej to zrobić. Zapraszamy wszystkich Państwa do włączenia się w nasze działania. Pierwszym krokiem będzie wsparcie prowadzonej przez nas akcji zbierania podpisów za stabilizacją w oświacie. Wspólnie potrafiemy!

Związek Nauczycielstwa Polskiego

Źródło: www.znp.edu.pl (dostęp: 9.12.2015).

Stanowisko Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty (OSKKO) ws. planowanej docelowej likwidacji gimnazjów, idących za tym zmian w funkcjonowaniu szkół podstawowych oraz skutków organizacyjnych, finansowych i społecznych tych zmian

Pragniemy poniżej przedstawić pod rozwagę Ministra Edukacji Narodowej, a także społeczności szkolnych i opinii publicznej, opinię kadry kierowniczej oświaty, dotyczącą planu likwidacji gimnazjów.

I. Ważna uwaga dotycząca bezpieczeństwa i przyjaznego środowiska uczniów młodszych

Przede wszystkim zwracamy uwagę Państwa na konsekwencje zmiany organizacji szkół podstawowych, takie, że **w szkole, do której uczęszczają dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym, czyli nawet pięcioletni i liczne sześciolatki, pojawić się mają uczniowie – młodsza młodzież w wieku do 14–15 lat.** Całkowicie zmienia to specyfikę dzisiejszej szkoły podstawowej – bezpiecznego, przyjaznego dzieciom miejsca, wolnego od nieuniknionego kontaktu z o wiele starszymi uczniami w wieku dojrzewania. Dyrektorzy i nauczyciele mający doświadczenia wyniesione z pracy w ośmioklasowej szkole podstawowej, już w latach 90. XX wieku borykali się z agresją i bullyingiem obecnymi w takich szkołach, dziś to zjawisko znacząco się wzmoże, ze względu na obserwowaną w ostatnich czasach akcelerację ogólnego rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Dzisiejszy trzynasto-, czternasto-, piętnastolatek jest zupełnie inaczej ukształtowanym młodym człowiekiem niż 30 lat temu. Od kilkunastu lat budujemy zasoby gimnazjalnej kadry, które mają sprostać tym wyzwaniom. Szkoła podstawowa przeznaczona jest z kolei tylko dla dzieci i nie kształci młodzieży. To sprawdzone i chwalone przez rodziców i nauczycieli – a także uczniów – rozwiązanie.

II. Konsekwencje jakościowe planowanych zmian

Uważamy, że likwidacja gimnazjów i reorganizacja sieci szkół spowoduje kilkuletnie pogorszenie jakości kształcenia uczniów. W sytuacji wzrostu tej jakości w ostatnich latach jest to zjawisko silnie demobilizujące dla nauczycieli

i szkodliwe dla uczniów, rodziców. Wynika to z poniższych konsekwencji zmian ustroju szkolnego:

- W tej chwili mamy ciągłość podstawy programowej na III i IV etapie edukacyjnym, wypracowaną wieloletnią pracą nauczycieli.
- Skróci się okres kształcenia ogólnego dla wszystkich dzieci – obecnie kształcenie ogólne wynosi 9 lat, po zmianie skróci się do 8 lat, a dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych skróci się także cały okres kształcenia do 11 lat (obecnie wynosi 6+3+3 lata).
- Przewidujemy liczniejsze szkoły podstawowe oraz czasem konieczność kształcenia w 2 budynkach lub dwuzmianowość.
- Przez pierwsze lata zmian dostosowaniu będą musiały ulec kwalifikacje nauczycieli i potrzebny jest czas na doskonalenie zawodowe nauczycieli (tymczasem państwo ogranicza środki na ten cel już od 3 lat).
- **Gimnazja wypracowały sobie nową jakość – sposoby pracy z uczniami w trudnym wieku, powstały twórcze placówki zorientowane na wykorzystanie potencjału dorastającej młodzieży gimnazjalnej.** Dysponujemy licznymi przykładami dobrej praktyki tych szkół. To osiągnięcie, oferta skierowana do nastolatków, jest niezwykle cenna, nie sposób utrzymać tak wyspecjalizowanych zespołów nauczycielskich i ich metod pracy w szkołach podstawowych.

III. Konsekwencje społeczne

Zapowiadane zmiany przynoszą nieuniknione konsekwencje społeczne. Poniżej wskazujemy część z nich.

- Nie spróbowano **zapytać uczniów** gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych o zdanie w tej sprawie. A przecież to zmiany skierowane do nich. Uczniowie pytani przez nas wskazują na **szansę na zmianę** (to jest np. argument gimnazjalistów), jaką daje przejście do szkoły w wieku, gdy często nowe otwarcie jest potrzebne. **Rok wcześniej niż obecnie dziecko będzie też musiało wybrać zawód**, wybór ścieżki kształcenia – w wieku lat 15. Populację uczniów „pyta” się o takie sprawy w drodze badań socjologicznych. Dysponujemy przecież kadrą naukową mogącą takie badania prowadzić i je prowadzącą.
- Nieunikniona jest według naszej wiedzy – a więc wiedzy osób bezpośrednio planujących pracę szkoły – **redukcja etatów, w tym pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych**. W małych ośrodkach będzie to poważny problem społeczny.
- Ubolewamy nad zaprzepaszczeniem **wypracowanych zasad społeczności szkolnych**, liczne gimnazja są przedmiotem dumy uczniów i rodziców, zostały stworzone dla podniesienia poziomu kształcenia i tak się stało.
- Przewidujemy od roku szkolnego 2019/2020 i w kolejnych 3–4 latach problemy organizacyjne tj.: w pierwszych klasach szkół ponadgimnazjalnych – dwa roczniki jednocześnie z różnymi podstawami programowymi (po gimnazjum i po 8-letniej szkole podstawowej). Należy również zwrócić

uwagę na fakt, że do klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych trafiają uczniowie z co najmniej trzech roczników (rozpiętość wieku od 14 do 16 lat). W konsekwencji może to doprowadzić również do dwuzmianowości w szkołach ponadgimnazjalnych.

- Po wdrożeniu zmian powstanie oczywisty kłopot z drugorocznymi uczniami w gimnazjum.
- Przewidujemy zwiększenie ryzyka wypadnięcia dzieci z systemu.

IV. Uwarunkowania organizacyjne i finansowe. Inne

- Przewidujemy niezbędne wysiłki i **koszty odtworzenia, dostosowania i dopasowania bazy dydaktycznej** szkół, będzie też czasem zachodził proces przekazywania majątków różnym JST.
- Należy wziąć pod uwagę prawdopodobny zwrot środków UE – okres trwałości produktów projektów (np. podstawa programowa kształcenia ogólnego).
- Brak czasu – konieczne zmiany legislacyjne wymagają czasu, jeśli chcemy zmieniać system w sposób skuteczny i pozbawiony wad. **Zmiana podstawy programowej** wymaga czasu – to fundamentalne i wymagające lat wdrażania zadanie. **Podręczniki** – bezpłatne i tym samym stանowiące odczuwalne wsparcie dla rodzin – będą wymagały napisania zupełnie od nowa.
- **Dojazdy** dla uczniów – samorządy czeka inna sieć dojazdów, czasem będzie to potrzeba internatu.

Podsumowanie:

Przy obecnym przygotowaniu kadry pedagogicznej i po częściowym zniwelowaniu nowych problemów wychowawczych w szkołach podstawowych można osiągnąć docelową wydolność systemu edukacji po zmianach, ale potrwa to kilka lat.

Przewidujemy jednak, że względu na utratę gimnazjów – gorszą niż obecna jakość wykształcenia. Powstaje, wobec tego pytanie – po co zmieniać system, który po kilku latach utrudnień, koniecznego w czasie przebudowy wstępnego pogorszenia jakości kształcenia i wychowania, będzie w efekcie mniej efektywny dydaktycznie i wychowawczo niż aktualny?

W związku z tym uważamy likwidację gimnazjów, a szczególnie dołączenie uczniów w wieku gimnazjalnym do szkół podstawowych, za rozwiązanie pogarszające jakość edukacji.

Źródło: <https://www.oskko.edu.pl/stanowisko27listopada2015/gimnazja.html> (dostęp: 5.05.2020).

Ekspertyza Sekcji Polityki Oświatowej KNP PAN z 26 kwietnia 2016 r. dotycząca projektów rozporządzeń MEN w zakresie charakterystyk I i II stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej dla wszystkich poziomów kształcenia

Jeśli w polskim systemie ram kwalifikacji wychodzi się poza wąsko pojęte kwalifikacje zawodowe (taka zredukowana wersja obowiązuje np. we Francji) dobrze byłoby **uzupełnić je o kompetencje krytyczne**. Definiowanie np. kompetencji społecznych tylko w kategoriach przystosowania do systemu kulturowego, w jakim żyjemy, jest redukcją, która może skutkować zbyt wąskim rozumieniem profilu podstaw programowych oraz granic działania edukacji. Przywołajmy jeden przykład, symptomatyczny dla ducha opiniowanych projektów. Mowa o rubryce **odpowiedzialność** (projekt rozp. MEN 5 – kompetencje społeczne). Jeśli pojawia się kategoria odpowiedzialności, należałoby w niej zamieścić punkty dotyczące **emancypacyjnej funkcji uczenia** i kategorii kształtujących gotowość i umiejętność zmieniania świata nas otaczającego oraz krytycznego (krytykę rozumiem tu jako zdolność reagowania na rzeczywistość, umiejętność wyobrażania sobie tego, co możliwe, a nie tylko tego, co konieczne) sposobu funkcjonowania w szeroko pojętej kulturze.

Tego w tym miejscu ewidentnie brakuje (mowa o rubryce zatytułowanej odpowiedzialność). Zawarte są w tej rubryce punkty dotyczące: wypełniania zobowiązań społecznych, działania na rzecz interesu publicznego oraz działania w sposób przedsiębiorczy. **Zaakcentowanie kategorii krytyczności** byłoby dobrym uzupełnieniem bądź przeciwwagą choćby dla kategorii przedsiębiorczości. Jeśli bowiem wychodzimy poza kategorie wąsko zawodowe, należy jak najpełniej, z wykorzystaniem współczesnej wiedzy z zakresu dydaktyki, filozofii, projektować figurę człowieka wykształconego.

Takie umiejętności jak krytyczność myślenia, umiejętność stawiania hipotez, zdolność zmieniania świata, są bowiem istotnie uwypuklane we współczesnych dyskursach pedagogicznych. W dłuższej perspektywie kompetencje te są też ważnym segmentem obrazu człowieka wykształconego, wykraczającego poza nieznosny funkcjonalizm społeczny. Takie ujęcie wykształcenia jest też obiecującą prognozą radzenia sobie w nowoczesnej, egalitarnej **kulturze pracy**.

Uwagi szczegółowe:

Projekty rozporządzeń charakteryzują **zasadnicze i niepokojące słabości** wyrażające się w kilku ich cechach i leżących u ich podstaw założeniach, takich jak:

- 1) **postępująca biurokratyzacja** systemu kształcenia,
- 2) **oparcie na błędnych**, potocznych koncepcjach rozwoju wiedzy, umysłu i uczenia się,
- 3) promocja kształcenia rozumianego jako **dyrektywne kierowanie uczniem**; marginalizacja uczenia się na rzecz kierowanego nauczania.

Ad. 1. Projekty rozporządzeń zawierają koncepcję dalszej biurokratyzacji systemu kształcenia. Widoczna jest w nich postępująca formalizacja i unifikacja celów, sprowadzanych do sfragmentaryzowanych, nadmiernie uszczegółowionych, a jednocześnie wybiórczych wskaźników. Całość projektu polega na narzucaniu kategorii opisu i ich podziału na subkategorie, co oznacza bardziej usztywnioną strukturę i zapewnianie nie jakości, ale kryteriów nadzoru. Jednocześnie wprowadzenie opcji „Jest gotów”, odnoszącej się do kompetencji społecznych, ujawnia pozorność zamysłu, gdyż ustanawia całkowitą nieweryfikowalność efektów. Dowodzi przy tym ukrytego modelu kształcenia, w którym uczniowie są w trakcie edukacji szkolnej na tyle bierni, że nie jest możliwe przejawianie przez nich kompetencji społecznych.

Ad. 2. Projekty rozporządzeń bazują na koncepcjach rozwoju, które stoją w sprzeczności z istniejącym współcześnie dorobkiem psychologii i pedagogiki oraz bazują na naiwnych teoriach umysłu i uczenia się. Są to bezrefleksyjnie i niekrytycznie przyjmowane przez Autorów projektu potoczne koncepcje:

- rozwoju liniowego, rozumianego jako addytywny, jednokierunkowy przyrost znajomości faktów, umiejętności i kompetencji społecznych,
- rozwoju równoległego, mającego polegać na rytmicznym i zharmonizowanym, linearnym postępie następującym we wszystkich sferach w tym samym czasie i równoczesnym osiąganiu w nich jednakowemu poziomu.

Ad. 3. W projekcie położono nacisk na długotrwałe (obejmujące niższe poziomy) narzucanie form pracy ucznia opartych na zewnętrznym kierowaniu i instruowaniu przez nauczyciela. Uczeń – zgodnie z wytycznymi w projekcie – ma pracować „według szczegółowych wskazówek”, „uczyć się pod bezpośrednim kierunkiem”, „wykonywać zadania według instrukcji” itd. Jest to idea sprzeczna z naukową wiedzą psychologiczną i pedagogiczną oraz wynikami badań dotyczącymi rozwoju poznawczego dzieci i warunków do ich efektywnego uczenia się. Jej wdrożenie umocni istniejące już od dawna problemy polskich uczniów z radzeniem sobie z zadaniami i sytuacjami wymagającymi samodzielnego myślenia, projektowania i działania.

Naciskowi na zewnętrzne sterowanie uczniem towarzyszy eliminacja myślenia twórczego i problemowego na wcześniejszych poziomach, etapach kształcenia. W projekcie brakuje wskazań o tworzeniu warunków do samodzielnej pracy uczniów, rozwiązywaniu problemów, oddolnego konstruowania wiedzy indywidualnie i w zespołach. Te warianty pojawiają się dopiero na kolejnych poziomach. Używane w projekcie określenie „typowe problemy” jest

wewnętrznie sprzeczne; pojawia się ono zapewne dlatego, że w odniesieniu do sytuacji poznawczej (problem jako sytuacja nietypowa) zastosowano potoczne rozumienie problemu jako kłopotu. Uczeń starszych klas i szkół ponadpodstawowych nie jest „po prostu uczniem”, ale jest absolwentem niższego etapu szkolnego, ukształtowanym przez wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, o utrwalonych już strategiach intelektualnych. Uczeń nauczony postępować „po śladzie” nauczyciela i oczekiwania na gotowe instrukcje, **uczeń wdrożony do zewnątrzsterowności intelektualnej**, nie zmienia się w ucznia twórczego, refleksyjnego i krytycznego. Oczekiwanie, że po kilku latach uczenia się według instrukcji uczeń na poziomie piątym będzie uczył się samodzielnie jest nierealistyczne.

Sztywny model transmisji kultury oparty na dominacji nauczyciela realizowany przez kilka lat, skutecznie uniemożliwił przygotowanie obywateli myślących samodzielnie. Uwagi (zastanowienia do sformułowania): Kompetencje społeczne P5S_KK: uznawania niepełności i niepewności posiadanej wiedzy (czemu służy takie stwierdzenie o niepewności i niepełności wiedzy). Także do elementu: Umiejętności: Wykorzystanie wiedzy P5_UW: wykorzystywać posiadaną wiedzę – rozwiązywać umiarkowanie złożone i nietypowe problemy i wykonywać zadania w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach [...] – co znaczą umiarkowanie złożone i nietypowe?

Źródło: http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=182 (dostęp: 27.04.2016).

List protestacyjny IBE wobec polityki reform ustrojowych w szkolnictwie

Szanowna Pani Minister

My, niżej podpisani naukowcy zajmujący się badaniami edukacyjnymi, jesteśmy świadomi, że nasz system edukacji wymaga doskonalenia. Równocześnie z niepokojem zauważamy, że wprowadzane przez Panią Minister zmiany mają rewolucyjny charakter i dotyczą elementów systemu, które w świetle wyników badań naukowych nie wymagają tak drastycznych przeobrażeń. Szczególnie niepokoi nas likwidacja gimnazjów, które po wielu latach ciężkiej pracy kadry nauczycielskiej i zaangażowania samorządów stały się ważnym elementem polskiej oświaty. Nie widzimy podstaw w wynikach badań naukowych dla tej decyzji. Wydłużenie jednolitego kształcenia ogólnego o rok szło w Polsce w parze z niespotykanym gdzie indziej na świecie spadkiem liczby uczniów o niskich osiągnięciach w zakresie czytania.

Biorąc pod uwagę wyniki badań międzynarodowych, jest bardzo duże ryzyko, że likwidacja gimnazjów, a przede wszystkim ograniczenie okresu kształcenia ogólnego o jeden rok, negatywnie wpłynie na poziom umiejętności uczniów i zmniejszy szanse kontynuowania kształcenia dla wielu z nich. Z przykrością czytamy, że proponowana likwidacja gimnazjów argumentowana jest wynikami badań. Wielu z nas prowadziło lub uczestniczyło w tych badaniach i z niepokojem obserwujemy, jak ich wyniki są jednostronnie interpretowane.

Szanowna Pani Minister, apelujemy, aby powstrzymała Pani zbyt szybki i rewolucyjny proces zmian w polskiej edukacji. Nasi uczniowie posiadają umiejętności wyróżniające ich w Europie i na świecie. Nie wolno tego potencjału zmarnować gwałtownymi reformami. Prosimy o adekwatny czas na debatę włączającą szerokie środowiska naukowe w dyskusję o przyszłości polskiej edukacji.

Apelujemy o uwzględnienie wyników badań naukowych i głosów ekspertów przy planowaniu przyszłych przekształceń. Prosimy o wystarczająco długi, demokratyczny proces konsultacji, w którym znajdzie się czas na wspólne zastanowienie się, w jakim kierunku stopniowo i ewolucyjnie zmieniać polskie szkoły. Wśród badaczy polskiej oświaty istnieje daleko idąca zgoda co do głównych kierunków niezbędnych zmian. Z polskich i międzynarodowych badań naukowych wiemy, że polscy uczniowie potrzebują wzmocnienia kompetencji społecznych, cyfrowych i językowych. Wiemy, że należy wprowadzić mechanizmy pozytywnej selekcji do zawodu i poprawiać kształcenie nauczycieli.

Wiemy też, że ważnym wyzwaniem jest umocnienie funkcji wychowawczej szkoły. W naszej opinii proponowane reformy nie dotyczą tych kwestii, a radykalność i tempo wprowadzanych zmian oznaczają wieloletni organizacyjny zamęt w oświacie. Jesteśmy przekonani, że polska szkoła wymaga doskonalenia i chcemy o tym z Panią rozmawiać. Rozwojowi oświaty nie sprzyja krótki proces konsultacji i argumentowanie zmian stronniczo interpretowanymi wynikami badań. Apelujemy o powrót do debaty. Z naszej strony oferujemy wzbogacenie dyskusji o argumenty wywiedzione z rzetelnie interpretowanych wyników badań naukowych.

Z poważaniem
[tytuły, nazwiska i afiliacje naukowców, którzy poparli apel znajdują się
w porządku alfabetycznym]

Źródło: <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/rada-naukowa> (dostęp: 7.11.2016).

Zielonogórskie Forum Rodziców i Rad Rodziców, NIE DLA CHAOSU W SZKOLE, Zatrzymać Edukoszmar, Szkoła to nie eksperyment, Krajowe Porozumienie Rodziców i Rad Rodziców

Jesteśmy rodzicami uczennic i uczniów uczęszczających do szkół w całej Polsce. Zarówno tych uczących się w gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych, jak i podstawowych, a nawet w przedszkolach. Wiemy, że reforma edukacji nie dotyczy tylko dzieci w VI klasie szkoły podstawowej czy tych z pierwszych klas gimnazjów, ale wszystkich dzieci i młodzieży, a także ich rodziców. Reforma dotyczy w zasadzie całego naszego społeczeństwa i jego przyszłości. Jesteśmy świadomi, że zmiany w systemie edukacji są nam potrzebne. Ale nie takie, które wprowadzane są z pogwałceniem zasad dialogu społecznego i nieuwzględniające potrzeb najbardziej zainteresowanych – czyli uczennic i uczniów oraz nauczycielek i nauczycieli. Od jesieni 2016 roku staramy się, aby nasz głos – głos rodziców – został przez polityków partii rządzącej wysłuchany. Uczestniczyliśmy w posiedzeniach sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, prosiliśmy Panią Minister Annę Zalewską o spotkania, pisaliśmy listy do posłów, przedstawiliśmy swoje krytyczne wobec reformy stanowisko Prezydentowi, spotkaliśmy się z Rzecznikiem Praw Dziecka. Organizujemy pikety i manifestacje oraz „Szkolny protest”, czyli strajk rodziców, bo tylko w ten sposób mamy nadzieję zostać wysłuchani. Żadna forma zwrócenia uwagi na nasze postulaty nie przyniosła efektu.

Na 31 marca 2017 r. Związek Nauczycielstwa Polskiego wyznaczył datę strajku nauczycielek i nauczycieli. Chcemy, abyście wiedzieli, że w tym dniu będziemy z Wami! Wspieramy Wasze dążenia i dziękujemy za wsparcie naszych dotychczasowych działań. Jako rodzice rozumiemy zasadniczą rolę nauczycieli w kształceniu naszych dzieci. Chcielibyśmy, aby czerpali Państwo satysfakcję z wykonywanej, jakże przecież trudnej, pracy. Zmiany wprowadzane przez MEN nie gwarantują stabilizacji i ciągłości procesu kształcenia, co powoduje uzasadnione obawy. Nasze inicjatywy mają na celu nie tylko ochronę naszych dzieci, ale także całego środowiska szkolnego. Dlatego całym sercem wspieramy planowany strajk nauczycieli. Zdajemy sobie sprawę, że tylko wspólne

działanie rodziców i środowiska nauczycielskiego może doprowadzić do zatrzymania reformy edukacji. Bądźmy więc razem 31 marca i pokażmy wszystkim, że działamy razem. Działajmy razem!

Źródło: List rodziców do strajkujących pracowników oświaty, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 12, s. 7.

Obywatelskie TEZY DO REFORMY EDUKACJI

Ponad rok temu skierowaliśmy do MEN pismo z prośbą o spotkanie w sprawie celów i przebiegu reformy, do dziś nie otrzymaliśmy żadnej odpowiedzi z resortu w tej sprawie. Zdecydowaliśmy się jednak przynieść do MEN, podobnie jak niegdyś uczynił to Luter, tezy – propozycje do obywatelskiej reformy edukacji. Kościół nie chciał rozmawiać z Lutrem, tak samo MEN nie chce rozmawiać z nami – obywatelami, obywatelkami, rodzicami, nauczycielami, samorządowcami o reformie edukacji. Dlatego nasze tezy przybijemy do drzwi Ministerstwa.

Wspieraliśmy rodziców w zbieraniu podpisów pod wnioskiem o referendum, wierzymy w to, że celem działań Ministerstwa Edukacji Narodowej jest dobra zmiana, takiej właśnie oczekujemy.

Jako obywatele i obywatelki jesteśmy gotowi włączyć się w tworzenie dopracowanej, przygotowanej na podstawie badań i skonsultowanej reformy edukacji, której potrzebuje nasza szkoła.

Domagamy się:

1. Traktowania edukacji jako dobra wspólnego o celach i metodach realizacji zależnych od względów merytorycznych, a nie interesów partyjnych.
2. Przygotowania reformy edukacji w drodze prawdziwych konsultacji z uwzględnieniem potrzeb i opinii wszystkich interesariuszy zmian: uczniów, nauczycieli, rodziców, ekspertów.
3. Rozpoczęcia reformy edukacji od zmian w systemie finansowania oświaty, a dopiero potem przygotowania nowej sieci szkolnej. Wprowadzanie najpierw nowej sieci szkolnej, a następnie nowych zasad finansowania oświaty jest marnowaniem pieniędzy podatników.
4. Zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Powinny one rozpocząć reformę edukacji w obszarze metod i programów.
5. Edukacji opartej na równości szans, wolnej od jakiejkolwiek formy dyskryminacji.
6. Zwiększenia nacisku na rozwój edukacji przedszkolnej i obniżenia wieku obowiązku przedszkolnego z 6 lat na 4 lata. Wczesne wejście w edukację, a także kontakt z grupą rówieśniczą są najpewniejszym gwarantem sukcesu edukacyjnego dziecka.
7. Włączenia opieki nad dziećmi do lat trzech w system edukacji, a nie opieki społecznej. Dzieci poniżej 3. roku życia także się uczą.

8. Demokratyzacji szkół i edukacji w ramach obowiązującego prawa. Stwarzania przestrzeni i możliwości sprawnego funkcjonowania samorządów uczniowskich i rodzicielskich.
9. Rozwijania sieci gminnych, powiatowych i wojewódzkich rad rodziców. Tworzenia rad młodzieżowych, mających realny wpływ na konsultowane zmiany oświatowe – zarówno na poziomie samorządowym, jak i ministerialnym.
10. Stworzenia systemu wsparcia stowarzyszeń rodziców prowadzących szkoły i przedszkola. Traktowania innych niż samorządy organów prowadzących szkoły jako równoprawnych podmiotów, którym zgodnie z konstytucyjną zasadą pomocniczości samorządy i państwo są zobowiązane zapewnić właściwe warunki do funkcjonowania.
11. Wprowadzania oceniania wspierającego i samooceny ucznia w miejsce oceniania cyfrowego. Ocenianie oparte na informacji zwrotnej pomaga się uczyć, a samoocena buduje poczucie własnej wartości.
12. Odejścia od sztywnych i detalicznych podstaw programowych na rzecz dokumentów wskazujących jedynie główne cele i najważniejsze treści. Obecne podstawy powielają błędy poprzednich.
13. Szerszego zastosowania metody projektu w nauczaniu – wykorzystującej aktywność uczniów, pomagającej im łączyć ze sobą elementy wiedzy, a nauczycielom – integrować treści między przedmiotami.
14. Zwiększenia autonomii szkoły i instytucjonalnego wspierania zespołów nauczycielskich.
15. Zmiany formuły egzaminów i włączenie w nie form otwartych lub uzupełnienie dotychczasowej formuły o dokumentowanie rozwoju ucznia przez portfolio. Obecna forma egzaminów nie uwzględnia wszystkich przedmiotów ze szkodą dla uczniów o specyficznych zdolnościach, a metoda testowa zawęża obszar do sprawdzania stopnia przyswojenia wiadomości.

Źródło: <http://obywatele dla edukacji.org/aktualnosci/przybijemy-do-drzwi-resortu-tezy-propozycje-do-obywatelskiej-reformy-edukacji/> (dostęp: 2.05.2020).

List rodziców uczniów szkół artystycznych do ministra Piotra Glińskiego

Przez cały czas zarówno rodzice, jak i (przynajmniej według uzyskanych przez nas informacji) nauczyciele byli utrzymywani w przekonaniu, że planowana reforma szkolnictwa obejmie bez wyjątku wszystkie szkoły podstawowe, również naszą – Ogólnokształcącą Szkołę Muzyczną I stopnia w Krakowie. Niestety dzisiaj dowiedzieliśmy się, że edukacja naszych dzieci zostanie przerwana na poziomie szóstej klasy. Z dalszych informacji wynikało, że dyrekcja tę informację uzyskała 9 listopada. Nadal nie wiemy, **jaki los czeka nasze dzieci na pierwszym etapie kształcenia**. Ponieważ reforma przewiduje dla szkół artystycznych model 6+6, dzieci, które nie zdecydują się kontynuować edukacji muzycznej, będą musiały na ostatnie dwa lata szkoły podstawowej (tj. 7 i 8 klasę) przenieść się do szkoły rejonowej, nie mając szans dokończyć edukacji w dotychczasowej placówce, co jest sprzeczne z założeniami planowanej reformy edukacji. Takie rozwiązanie w ogóle **nie bierze pod uwagę dobra dzieci** ani też nie zapewnia im prawidłowej edukacji na odpowiednim poziomie, gwarantującej im konkurencyjność na późniejszym etapie życia. Brak kontynuacji, wyrwanie z dotychczasowych środowisk, konieczność wejścia w nowe otoczenie, środowisko obcych – żyjących ze sobą osób, stawia te dzieci w bardzo złym położeniu. Jest to jeszcze gorsze niż obecny system gimnazjalny. Pokreślić trzeba ponadto, że asymilacja będzie z konieczności skrócona, bo po następnych 2 latach w nowej szkole będą musiały ponownie stawić czoła tym samym zagrożeniom i wyzwaniom.

Rozmowy prowadzone przez rodziców m.in. z p. Lidią Skrzyniarz (MKiDN, uprzednio wizytator CEA, która przygotowała założenia reformy) nie odniosły żadnego skutku. **Żadne racjonalne argumenty** wskazujące na dobro dzieci nie wywierały wpływu na prezentowane stanowisko. Nie przedstawiała przy tym żadnych konkretów, a jedyną odpowiedzią było „**nie, bo nie**”. Dowiedzieliśmy się także, że to szczególna szkoła – dla geniuszy, zaś uczniowie, którzy nie chcą kontynuować nauki muzyki, to naturalne straty i dobrze, że odpadną. A szkoły rejonowe będą musiały ich przyjąć.

Proponowane rozwiązanie stanowi problem wszystkich typów szkół artystycznych, więc problem nie dotyczy tylko trzech oddziałów naszej szkoły. To ich przyszłość jest zagrożona ze względu na znaczne opóźnienie informacji o kształcie reformy, uniemożliwiające im rzetelne przygotowanie się do

egzaminu końcowego, do egzaminu wstępnego do szkoły wyższego stopnia, jak również ze względu na konieczność podejmowania decyzji pod presją, w stanie ogromnej niepewności co do przyszłego kształtu edukacji. Dodamy, że nadal nie są znane założenia reformy poza wskazaniem, że zarówno szkoła I jak i II stopnia mają trwać po 6 lat. Czy szkoła II stopnia wystawi po 2 latach świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, czy zorganizuje dla uczniów, którzy nie chcą dalej kontynuować nauki w szkole muzycznej, egzaminy do liceum ogólnokształcącego?

Proponuje się nam, rodzicom, umieszczenie dzieci w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia lub przeniesienie ich do szkół podstawowych rejonowych. O skutkach umieszczenia dziecka w innej szkole, w zintegrowanej grupie, już wspominaliśmy powyżej. Z drugiej strony dalsza wymuszona edukacja w placówce muzycznej tych dzieci, które nie wykazują predyspozycji i chęci kształcenia się w zawodzie muzyka, jest **stratą czasu i funduszy** przeznaczonych na edukację muzyczną. Podstawowym kryterium, decydującym o podjętej decyzji, powinno być dobro dzieci. A celem: zapewnienie im dobrej edukacji, według równych szans, w warunkach gwarantujących im także równomierny rozwój emocjonalny, bez narażania na niepotrzebne stresy, na które nie są narażani ich rówieśnicy z pozostałych szkół podstawowych. Zmiana środowiska po ukończeniu 6 klasy szkoły podstawowej była jedną z głównych przyczyn negatywnej oceny dotychczasowego systemu edukacji.

Rodzice (wyborcy) zapewniani byli przez cały czas wyborów, że planowana reforma edukacyjna doprowadzi do likwidacji gimnazjów, których działanie oceniane było powszechnie negatywnie. Reforma została przygotowana, niestety nikt nie uprzedził, że inne jej zasady zostaną wprowadzone w odniesieniu do szkół artystycznych. I jak już wspomniano – do tej pory nikt nie poinformował uczniów i rodziców tych szkół, jak reforma wpłynie na ich sytuację.

O dziwo, o kształcie reformy szkolnictwa podstawowego, co było sztańdowym projektem Rządu, mówi się publicznie powszechnie. Przeprowadzone zostały konsultacje społeczne i dyskutowano powszechnie założenia i kształt planowanych zmian. Tymczasem **reforma szkolnictwa artystycznego zaplanowana została bez jakichkolwiek konsultacji społecznych**, bez mała w utajnieniu, nawet bez informowania nauczycieli, jaka ma być przyszła forma szkolnictwa.

Zmiana nauczania w szkołach muzycznych na tryb 6+6 była już w latach 90. przeprowadzana, jednak wówczas zapewniono uczniom możliwość podjęcia decyzji, czy wolą dokończyć edukację w szkole 8-klasowej i zdawać egzamin do 3 klasy szkoły II stopnia, czy też (dla zdecydowanych na kontynuację szkolenia muzycznego) od razu po 6 klasie zdawać do szkoły II stopnia. Rezygnujący z kształcenia muzycznego w dotychczasowej formie mogli natomiast po 8 klasie zdawać do szkół średnich o innych profilach niż muzyczne. Zapewnienie takiego alternatywnego rozwiązania znajduje ze wszech miar uzasadnienie w zakresie pogłębiania zaufania obywateli do organów państwa.

W proponowanym obecnie kształcie **reforma karze uzdolnione dzieci** za to, że podjęły trud poznania tej niezwykle ważnej dziedziny sztuki, rozszerzającej

ich horyzonty, kreującej młode umysły w sposób, który niewątpliwie przyniesie korzyści całemu społeczeństwu w przyszłości. Nie wszyscy uczniowie podejmujący naukę w szkole muzycznej I stopnia muszą zostać muzykami.

W interesie Państwa leży jak najlepsze wykształcenie młodych ludzi, także w zakresie uwrażliwienia na wartości przekazywane przez muzykę. Trudno zresztą wymagać od 6- czy też 7-latka, by już na tym etapie decydował o swojej przyszłości. Ponadto realia rynku pracy uniemożliwiają wszystkim absolwentom zdobycie dobrej – godziwie wynagradzanej – pracy muzyka. Czy to znaczy, że należy zrezygnować z muzycznego kształcenia dzieci?

W trakcie rozmów w MKiDN usłyszeliśmy argument, że uzasadnieniem dla wprowadzenia, a właściwie pozostawienia, modelu 6+6 jest konieczność zapewnienia uczniom stopnia II możliwie długiej kontynuacji szkolenia u prowadzącego nauczyciela instrumentu. Wydłużenie edukacji muzycznej II stopnia bierze pod uwagę dobro tylko najzdolniejszych uczniów, ciągle marginalizując bezpieczeństwo emocjonalne pozostałych dzieci i kontynuację kształcenia w szkole podstawowej.

W ocenie większości rodziców i nauczycieli argument ten jest całkowicie chybiony. Wprawdzie i rodzice, i nauczyciele widzą pożytek z kontynuacji kształcenia muzycznego, jednak jest to szczególnie istotne właśnie na początkowym etapie tej edukacji. W późniejszym okresie – na etapie nauki w szkole II stopnia – uczniowie posiadają już umiejętności na takim poziomie, że wymagają wprost dywersyfikacji kształcenia.

Dlatego ci, którzy myślą o karierze muzyka i chcą osiągać sukcesy, korzystają powszechnie z różnorodnych kursów mistrzowskich, prowadzonych przez różnych profesorów, szukając wsparcia np. na Akademii Muzycznej. Tylko takie działanie umożliwia im poznanie szerokiego spektrum technik warsztatowych, tak niezbędnego zawodowym muzykom.

Podkreślenia wymaga fakt, że **tylko prawidłowo prowadzona edukacja** na etapie szkoły podstawowej umożliwi wychowanie dla szkół wyższego stopnia kandydatów zapewniających tym drugim osiąganie sukcesów – indywidualnych i zbiorowych. Natomiast uczniowie, którzy nie chcą kontynuować edukacji muzycznej, powinni mieć takie same szanse jak absolwenci rejonowych szkół podstawowych.

Wszakże wszystkie dzieci są równe. Nauczyciele i pedagodzy, będący autorami tej kontrowersyjnej reformy, powinni mieć świadomość, że nie mają prawa przeprowadzać eksperymentów na żywym organizmie, jakim są uczniowie szkół podstawowych, których negatywne skutki mogą okazać się nieodwracalne dla następnych roczników.

Źródło: Archiwum KNP PAN, <https://www.prawo.pl/samorzad/protest-rodzicow-uczniow-szkol-muzycznych-w-szczecinie-i-poznaniu,107626.html> (dostęp: 20.03.2020).

List otwarty Rady Dzieci i Młodzieży przy Ministerstwie Edukacji Narodowej

Szanowny Panie Prezydencie,
jako aktywiści młodzieżowi i członkowie Rady Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej, powołani w celu reprezentowania interesów młodzieży na poziomie centralnym oraz opiniowania działań administracji rządowej objętych działem oświaty zgodnie z opinią polskiej młodzieży, prosimy o zawetowanie ustawy Prawo Oświatowe wraz z przepisami wprowadzającymi przyjętymi przez parlament w ostatnich dniach.

Uważamy proponowaną przez rząd reformę edukacji za niedopracowaną na trzech płaszczyznach. Przede wszystkim proces tworzenia jej założeń i wdrażania w życie jest za szybki. W tak krótkim okresie najmniejsze samorządy nie poradzą sobie z odpowiednim wprowadzeniem reformy w życie. Najbardziej mogą na tym ucierpieć dzieci i młodzież z małych ośrodków. Zaprzecza to wyrównywaniu szans, na którym przecież nam wszystkim najbardziej zależy.

Po drugie: **konsultacje społeczne nie zostały przeprowadzone w wyczerpujący sposób.** Szczególnie pominięci w procesie konsultacyjnym zostali polscy uczniowie.

Po trzecie: **gremia eksperckie wyraziły wiele wątpliwości wobec propozycji zawartych w ustawie.** Być może, gdyby reforma była przeprowadzana wolniej oraz otwarta na kompletną debatę publiczną, to wadliwe propozycje udałoby się zawczasu zweryfikować i poprawić.

Polski system oświaty nie jest idealny. Należy go zmienić i co do tego jesteśmy zgodni. Opowiadamy się jednak za zmianami ewolucyjnymi, a nie rewolucyjnymi, na których tracą uczniowie. Pośpiech w kwestii tak ważnej jak edukacja jest niepotrzebny. Chcemy, aby wyraźnie zabrzmiało, iż jako przedstawiciele młodego pokolenia nie zgadzamy się na tak gwałtowną rewolucję w systemie oświaty i zapominaniu o siedemnastu latach budowania polskiej szkoły.

Jednocześnie niniejszym listem nie mamy zamiaru stawiać się po żadnej ze stron politycznego sporu. Głównym problemem, jaki widzimy, jest zbyt szybkie wprowadzanie tak ważnej reformy. Niestety wyrazistym stał się fakt, iż ostatnie miesiące pracy nad reformą mocno podzieliły społeczeństwo. Proponowane brzmienie Prawa Oświatowego budzi zbyt szerokie obawy sporej

części społeczeństwa. Tak duży niepokój społeczny nie może towarzyszyć jednemu z najważniejszych obszarów działania państwa. W chwili obecnej jest Pan jedyną osobą, która ma na tyle duży mandat społeczny, by zaproponować wyjście z impasu i poprowadzić ogólnonarodową debatę, która pozwoli na merytoryczne przygotowanie reform w obszarze edukacji i wychowania młodego pokolenia. Opierając się na pańskich postulatach i ważnych słowach o budowaniu jedności narodowej w oparciu o debatę i poszanowanie zdania wszystkich oraz daleko idący pluralizm i próbę konsensusu, zwracamy się do Pana z prośbą o załatwienie ustawy.

Źródło: <https://www.newslubuski.pl/gospodarcze/item/2050-list-otwarty-czlonkow-rady-dzieci-i-mlodziezy-przy-minister-edukacji-narodowej-do-prezydenta-rp.html> (dostęp: 20.03.2020).

Ekspertyza podstaw programowych kształcenia ogólnego dokonana przez profesorów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Niniejsza ekspertyza została sformułowana **z perspektywy dydaktyki ogólnej** i odnosi się do ogólnych, zasadniczych cech dokumentu. Nawiązania do treści przedmiotowych stanowią tylko przykłady wyjaśniające ocenę. Szczegółowy komentarz do zawartości merytorycznej poszczególnych przedmiotów był w debacie publicznej przeprowadzony przez przedstawicieli dyscyplin szczegółowych.

Dokument przedstawiony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do konsultacji jest **kolejną, nieudaną niestety, wersją programu kształcenia** jako wyznacznika działalności szkoły. Nie wydaje się, by Autorzy projektu znali zasady konstruowania programów, a tym bardziej, by mieli świadomość istniejących na świecie podejść do konceptualizacji formy, struktury i treści takich dokumentów.

W efekcie otrzymaliśmy **wytwór niskiej jakości**. Zawarte w nim rozproszone próby unowocześnienia mają charakter kosmetyczny, powierzchowny, słabo umocowany w pozostałych elementach, a więc pozorny.

Gdyby spróbować odpowiedzieć na pytanie, jaki zamiar reformatorski widoczny jest w tym dokumencie i po co go wprowadzono, to trzeba by wskazać widoczny nacisk na kwestie narodowe, historyczne i patriotyzm. Aczkolwiek **jest to szczytny cel**, to jednak niewystarczający jako uzasadnienie dla takiego przedsięwzięcia.

Choć **całość projektu oceniono zdecydowanie negatywnie**, to jednak wskazano też na jego pozytywne aspekty i mocniejsze strony, do których profesorowie zaliczają:

- pojawiające się gdzieś rekomendacje aktywnych metod kształcenia, próba podkreślenia roli aktywności badawczej uczniów, odwoływanie się do eksperymentowania, obserwacji i doświadczenia,
- dopuszczanie elastyczności w planowaniu zajęć szkolnych (metoda projektu),
- wskazywanie w warstwie deklarowanych wartości na potrzebę dostosowywania programu do możliwości uczniów, poszanowanie godności ucznia i jego podmiotowości,

- zwrócenie uwagi na znaczenie organizacji przestrzeni klasy, co było dotychczas czynnikiem pomijanym w polskiej szkole.

Zwłaszcza na pierwszym etapie kształcenia wyeksponowano potrzebę otwarcia przestrzeni na swobodę korzystania z niej uczniów, zapewnienia wyposażenia służącego manipulacji i eksperymentowaniu oraz rolę warunków do pracy w małych zespołach (zastrzeżenie budzą tu jednak dwie kwestie:

- 1) w minimalnym stopniu uwzględniono możliwości korzystania z mobilnych urządzeń, aplikacji edukacyjnych i środowiska wirtualnego w trakcie uczenia się,
- 2) na pierwszym etapie kształcenia eksponuje się głównie aspekt estetyczny przestrzeni (np. związany z posiłkami, ubiorem i uroczystościami patriotycznymi), a nie stymulujący, badawczy, eksploracyjny.
 - wyodrębnienie geografii i historii jako odrębnych elementów edukacji środowiskowej na pierwszym etapie kształcenia. (Szkoda, że nadano im formę pasywną i odtwórczą: uczeń czyta proste plany, ale ich nie tworzy, rozpoznaje rodzaje opadów, ale ich nie mierzy itd.). I tak w tym zakresie wciąż **wyróżniamy się ubóstwem programu** w porównaniu do innych krajów europejskich.

Niestety, te **walory projektu w znacznym stopniu zostają zniwelowane przez szczegółowe treści** i fakt, że tuż obok rekomendacji inspirowanych współczesną pedagogiką i psychologią znajdujemy przeciwstawne do nich regulacje oraz język narzucający tradycyjny model nauczania. W ten sposób zalety zamieniają się w swoje przeciwieństwo, nadając projektowi charakter manipulacji (dokument udaje promocję aktywizacji ucznia i zmiany modelu nauczania, a przez to łatwiej w nim „przemycić” umacnianie dotychczasowego, nieadekwatnego już dziś kulturowo wzorca edukacji).

Autorzy ekspertyzy wskazują **na braki i niedociągnięcia**, z których znaczna część przenika całość dokumentu. Jest ich tak wiele, że pisanie opinii jest trudne i z konieczności skupia się tylko na najbardziej nasilonych cechach i elementach dokumentu.

1) Chaotyczność oraz niestaranność strukturalna i treściowa dokumentu

Najbardziej narzucającą się cechą proponowanej Podstawy jest chaos, którego zdumiewająca eskalacja staje się widoczna w miarę czytania. Jest jasne, że dokument został przygotowany przez zbiór (bo nie zespół) osób niewspółpracujących ze sobą, z pominięciem próby jego ujednolicenia, wprowadzenia dyscypliny strukturalnej, ustalenia wiodących wytycznych i wartości pedagogicznych, usunięcia powtórzeń, skorygowania niekonsekwencji.

W efekcie Polacy otrzymują od swojego Ministerstwa Edukacji Narodowej **zlepek asocjacji, splątanych pomysłów, nieporządnie poupychanych wymagań i niespójnych deklaracji**.

- Brak wspólnej koncepcji porządkowania zawartości poszczególnych części Podstawy. Już na pierwszej stronie cele ogólne stanowią nieuporządkowaną mieszankę wskazywanych obszarów. Dotyczą kolejno: 1. Wartości,

2. Tożsamości (ja i inni), 3. Godności własnej, 4. Kompetencji, 5. Kompetencji, 6. Wiedzy, 7. Ciekawości poznawczej, 8. Wiedzy, 9. Samopoznania i poznania innych, 10. Wszechstronnego rozwoju przez wiedzę i ciekawość poznawczą, 11. Stosunku do innych, 12. Samokształcenia, 13. Wartości. Trudno dostrzec jakikolwiek porządkujący klucz.

Po celach mamy listę najważniejszych umiejętności. Zaczęto od komunikowania się w języku polskim i językach obcych. Dalej mamy: porozumiewanie się, matematykę, korzystanie z różnych źródeł (choć podręczniki szkolne nadal są utrzymane), twórczość i naukową aktywność, technologie informacyjne, rozwiązywanie problemów, pracę w zespole i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

Kolejność wątków daje się tu jakoś opanować. Ale tuż po tym następuje nie wiedzieć czemu powrót do porozumiewania się w języku ojczystym i językach obcych. I zaraz dalej rozległy fragment o czytelnictwie (z potocznymi, wybiórczymi argumentami) i kolejno: ponownie o technologii, ale też indywidualizacji, uczniach niepełnosprawnych, edukacji zdrowotnej, patriotyzmie, tożsamości narodowej, wolontariacie i powrót do komunikacji i współpracy w grupie. **Chciałoby się spytać: o co tu chodzi?**

Także cele każdego przedmiotu opracowano zupełnie inaczej: w jednych przedmiotach sygnalnie, w innych dokładnie, w jednych ze wskazaniem samokształcenia, w innych bez, w jednych z podkreślaniem wagi przedmiotu, w innych z pominięciem tego wątku. Otrzymujemy w efekcie **bałaganiarski „sklepek z różnościami”**.

- **Niejasna i niekonsekwentna struktura dokumentu.** Podział na poszczególne części (w którym raz zresztą mylenie celów z treściami) w najmniejszym stopniu nie uchronił przed licznymi powtórzeniami, nawracaniem do tych samych wątków i treści, niespójnością zawartości z tytułem danej części dokumentu.

Odbiegający od tej smutnej reguły jest **dobrze opisany jako interdyscyplinarny przedmiot wiedza o społeczeństwie**. Tylko w tym jednym przypadku można mówić o przejrzystej strukturze celów (cztery obszary: wiedza i rozumienie, wykorzystanie i tworzenie informacji, rozumienie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie i współdziałanie) i treści (skoncentrowanych wokół koncepcji kręgów środowiskowych). Natomiast wszystkie pozostałe przedmioty grupowane są bez żadnej kryterialnej koncepcji, co daje w efekcie nieelegancką mieszankę celów, osiągnięć, wskazówek.

- **Całkowita nieprzystawalność** promowanej w pierwszej części Podstawy metody projektu do całej pozostałej koncepcji programowej. **Auto-rzy ani nie rozumieją**, na czym polega metoda projektu, ani nie mają pomysłu na konieczną w przypadku jej stosowania zmianę modelu kształcenia, w którym proces dominowałby nad wynikiem, procedury poznawcze nad materiałem faktograficznym i nazewniczym, doborowi treści zapewniono by duży margines swobody, a koncepcja nauczania i uczenia się zakładałaby różnorodność osiągnięć i głęboką indywidualizację.

Pisanie w przyjętej koncepcji programowej o metodzie projektu jest **wyrazem nieświadomości dydaktycznej i powierzchownego, hasłowego żonglowania językiem** z innych podejść do kształcenia. Trudno oprzeć się wrażeniu, że fragmenty o metodzie projektu pisał ktoś niewspółpracujący z pozostałymi Autorami.

2) Didaskalocentryzm i pozorowanie zmiany

Pomimo chaotycznych prób nasycenia Podstawy terminologią wywiedzioną z najnowszych badań psychologicznych i koncepcji edukacji opartych na aktywności uczniów, uczeniu się przez działanie i przez odkrywanie, projekt jest nadal staroświecko programocentryczny, jak w czasach, gdy poza szkołą dostępu do żadnej wiedzy nie było, a niskie tempo zmian kulturowych wymagało przede wszystkim znajomości faktów i kompetencji odtwórczych.

Siła inercji programocentryzmu wynika z tęsknoty za edukacją zapewniającą absolwenta, który nie myśli samodzielnie, ślepo podąża tropem wyznaczonym przez zwierzchnika (tu: nauczyciela), nie umie stawiać pytań ani kwestionować narzucanego obrazu świata.

O programocentryzmie Podstawy świadczą:

- **Wskazywanie programu nauczania jako jedyne go wyznacznika kształcenia** w szkole. („Codzienna praca nauczyciela wyznaczona jest przez realizowany i interpretowany program nauczania, oparty na podstawie programowej”). Oznacza to, że promowana w Podstawie indywidualizacja może dotyczyć tylko tempa przyswajania narzucanej wiedzy, podmiotowość realizuje się jedynie przez grzeczne wymuszanie realizacji ustalonych poza uczniem treści i wartości i **uprzejmą indoktrynację**.
- **Narzucanie interpretacji**. Podstawy określone jako „właściwe”: nauczycielowi pozostawia się tylko „pewną swobodę w doborze szczegółowych treści”, ograniczając go podaniem przykładów „właściwego” odczytania, ze wskazaniem pojęć obowiązkowych i niewskazanych. Przykładowo w ramach geografii Podstawa nie tylko wskazuje, czego o płytach litosfery, wulkanach i trzęsieniach Ziemi powinni dowiedzieć się uczniowie kl. VI, ale też to, czego nie należy im wyjaśniać. Podstawa wbrew deklaracjom zamieszczanym w ogólnej charakterystyce celów **okazuje się „sufitem” limitującym wiedzę** dostępną dla uczniów, a **dla nauczycieli narzędziem zniewolenia**.
- **Brak wiązania treści z życiem pozaszkolnym i doświadczeniami uczniów**: szczególnie razi to w zakresie kształcenia literackiego. Dominuje tu podejście transmisyjne, a nie transakcyjne. Poza śladowym wskazaniem brak odnoszenia utworów do własnego życia, zmian perspektywy interpretacyjnej, prób wykorzystywania dzieł literackich do rozumienia własnych doświadczeń i zdarzeń społecznych.

Zamiast tego **dominują takie osiągnięcia, jak:** uczeń „określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów; czyta i recytuje z uwzględnieniem interpunkcji, intonacji, akcentów; rozpoznaje gatunki literackie; rozpoznaje w tekście

literackim: epitet, porównanie, metaforę i określa ich funkcje itd.". Wśród celów osobista interpretacja schodzi na daleki plan, jeśli w ogóle jest. Zamiast dialogu z dziełem literackim mamy monolog dzieła. I to monolog w zakresach, które w kontakcie z literaturą kluczowe nie są.

- **Nierespektowanie specyfiki rozwojowej dzieci i młodzieży**, typowych dla nich preferencji i potrzeb. Na pierwszym etapie kształcenia położono nacisk na kontrolę zachowania i zewnętrzne kierowanie. Dzieci mają być powściągliwe, opanowane, cierpliwe, wyciszone (od ucznia oczekuje się „uwážnego słuchania nauczyciela lub innych osób z otoczenia”, „wykonywania zadań według usłyszanej instrukcji”, „czekania na swoją kolej i panowania nad chęcią nagłego wypowiedzania się” itd.).

Zgodnie z **Podstawą edukację wczesnoszkolną ma cechować**: „1) spokoj i systematyczność procesu nauki; 2) wielokierunkowość; 3) dostosowanie tempa pracy do możliwości psychoruchowych każdego ucznia; 4) dostosowanie poznawanych zagadnień do możliwości percepcyjnych ucznia”.

Z perspektywy specyfiki rozwojowej dzieci powinno raczej chodzić o takie dominujące charakterystyki, jak: 1) budzenie entuzjazmu poznawczego, zaciekawienia i motywacji do samodzielnego uczenia się, 2) przewaga uczenia się przez działanie, uczenia się przez odkrywanie i ekspresję twórczą, 3) indywidualizacja treści, metod i złożoności pracy na lekcjach zgodnie z potencjałem i stylem uczenia się uczniów (w tym dzieci zdolnych), 4) bogactwo metod pracy i zagadnień zgodnych z naturą dziecięcej eksploracji świata, 5) radykalna redukcja zbiorowych form organizacyjnych na rzecz poszerzania zakresu pracy zespołowej i indywidualnej we wszystkich obszarach edukacji.

Wobec młodzieży Podstawa narzuca tradycyjne akademickie metody nauczania, limitując aktywne metody badania, warunki do inicjowania własnych projektów i zamierzeń oraz ich realizacji w grupie rówieśniczej. Wszystko to jest **głęboko sprzeczne** z tym, co dziś wiemy o funkcjonowaniu mózgów nastolatów. **Wygasa się możliwość debat**, ścierania się poglądów i argumentacji, odmawia prawa do sprzeciwu, które w tym okresie biografii rozwojowej jest szczególnie ważne.

Uderza też **brak otwarcia w treściach na kulturę młodzieżową i najnowsze trendy kulturowe**. Nawet lektury narzuca się jako obowiązkowe, a jeśli do wyboru – to przez nauczyciela. Zdumiewający jest dobór lektur. Wydaje się, jakby Autorzy Podstawy nie nadążali z czytaniem tego, co współcześnie ukazuje się na rynku księgarskim, jest nagradzane w Polsce i na świecie, wpisywane na listy bestsellerów, czytane przez młodzież, bo „mówi” do niej i porusza jej wyobraźnię, emocje i refleksje, i chcieli nostalgicznie pozostać w kręgu tego, co niegdyś sami musieli przeczytać, będąc uczniami w szkole. Jak to się ma do podkreślanej w Podstawie konieczności rozwijania zamiłowań czytelniczych? Jak „Syzyfowe prace” Żeromskiego, „Treny” Kochanowskiego czy „Żona modna” Krasickiego mają rozpałić u współczesnej młodzieży pasję czytania?

- **Słabe otwarcie na życie pozaszkolne**, bieżące wydarzenia i wiedzę osobistą uczniów. Podstawa – zgodnie z klasyfikacją B. Bernsteina – jest **programem typu kolekcja**. Nie jest funkcjonalna, bo nie zachowuje związku z otaczającą rzeczywistością oraz praktyką życia codziennego. (Tu ponownie chwalebny wyjątek jest przedmiot wiedza o społeczeństwie, gdzie przenikanie treści szkolnych i życia uczniów jest wyraźne). Jako szczególnie wyrazisty przejaw tego ograniczenia można przytoczyć przykład osiągnięcia w zakresie czytania przewidzianego dla I etapu edukacji „czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć”. Wyrazów poznanych poza szkołą widać Autorzy Podstawy nie przewidują w ciągu trzech lat nauki.

3) Indoktrynacyjny charakter w zakresie wartości i postaw

Wyraża się to w narzucaniu jednej (jedynej słusznej) interpretacji świata. W Podstawie brak zgody na różnorodność rozumienia, dyskusję nad wartościami, dokonywania wyborów. Uczeń ma być „ukierunkowany na wartości”, „skłaniany do podejmowania odpowiednich wyborów i decyzji”, ma „poznać wartości”. Na przykład „kształtowanie poczucia dumy z piękna ojczystej przyrody... itd.” – stanowi wymóg bezwarunkowy. Wymaga się „kształtowania pozytywnych – emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem itd.”. Czy postawy krytyczne, sprzeciw wobec tego, czego nie akceptujemy, jest dopuszczalny? Gdzie jest miejsce na wyrażanie własnych wartości, ocen i preferencji?

Dlaczego narzucać idylliczne wizje zamiast dawać szansę rozwijania zdolności do refleksji, debaty, tolerancji wobec różnic? Dlaczego zamiast dawania narzędzi budowania osobiście ważnych postaw i indywidualnych systemów wartości, wymuszać gotowe rozwiązania? Jeśli Autorzy Podstawy coś cenią, musi to bez żadnych wątpliwości i kontrowersji cenić uczeń. **To orientacja wychowawcza znana nam już bardzo dobrze z uprzedniej formacji ustrojowej**. Nie czas do niej powracać.

Przy analizie leksyki Podstawy widać **niechęć Autorów do zgody na dyskusję czy debatę**. Łączy się to z ukrytym, przenikającym całą Postawę dyskursem wychowania młodego człowieka, który nie dyskutuje, nie zajmuje własnego stanowiska, nie stawia oporu. W Podstawie słowo „szacunek” pojawia się 51 razy zazwyczaj w odniesieniu do okazywania szacunku innym, tradycji, symbolom, dobrom materialnym i przyrodzie itd., ale odwaga już tylko 2 razy, „sprzeciw” ani razu, określenie „nie zgadza się z opiniami” 4 razy, a opór dotyczy wyłącznie oporu wody i przewodnika.

O doświadczaniu i odkrywaniu własnej wolności mowa jest wyłącznie w celach etyki (tu wątki wolnościowe są mocno podkreślone; dziękuję za to Autorom projektu tego przedmiotu). Dzieci uczą się pisania przeproszenia, ale już nie zażalenia. Jest zatem jasne, jak moralnie ma być ukształtowany absolwent szkoły podstawowej.

4) Potoczność wiedzy leżącej u źródeł Podstawy

Całość mojej opinii dowodzi jak mizerna jest orientacja Autorów Podstawy w kwestiach pedagogicznych dotyczących: sposobów konstruowania programu kształcenia, współczesnych paradygmatów dydaktycznych, wiedzy o mechanizmach socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży. W tym punkcie przywołuję dodatkowo widoczne braki w znajomości diagnostyki i psychologii rozwojowej czy poznawczej.

Choć w celach ogólnych Autorzy formułują **pewne ogólne sensowne zalecenia**, nie przekładają się one na sposób zapisywania osiągnięć szczegółowych. Te ostatnie mają głównie charakter umiejętności narzędziowych, związanych z transmisyjnym odtwarzaniem kulturowych znaczeń.

Autorom Podstawy **zupełnie pomieszały się cele, treści i efekty kształcenia**. Posługują się tymi pojęciami i operacjonalizują je na poziomie wyłącznie potocznym. Elementarna niewiedza widoczna jest też w innych elementach Podstawy. Na przykład na pierwszym etapie edukacji, a więc wobec dzieci w wieku 6/7–9/10 lat, zakłada się wsparcie w „rozumieniu doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorastania”. W innym miejscu jest mowa o urządzeniu stanowisk do samodzielnego eksperymentowania, ale dalej pisze się o trzech strategiach uczenia się (percepcyjno-odtwórczej, percepcyjno-wyjaśniającej i percepcyjno-innowacyjnej).

Brak tu rozumienia psychologii współczesnej, tym bardziej w powiązaniu z pomysłem na samodzielne eksperymenty. To smutne, że ministerialnymi ekspertami od Podstawy programowej są osoby, których braki kompetencyjne są tak wyraźne.

5) Utrwalanie tradycyjnego modelu nauczania i transmisyjny klimat leksykalno-semantyczny

W założeniach Podstawy brakuje nastawienia na zaspokajanie takich psychicznych potrzeb uczniów, jak potwierdzanie własnej sprawczości i decyzywności, dokonywania wyborów i samorealizacji, doświadczania wpływu na życie szkoły. Uczniowie w roli biernych wykonawców odgórnie wyznaczonych poleceń tracą możliwość doświadczenia tego, że w życiu warto być pomyslowym, samodzielnym, odważnym, konsekwentnym i z uporem dążyć do wyznaczonego przez siebie celu. Jest to **kolejna po indoktrynacji konsekwencja** didaskalocentryzmu, której dowodzi wiele cech Podstawy.

- **Drastyczne przeładowanie materiałem kształcenia** niektórych przedmiotów (prym wiedzie tu skrajnie faktograficznie rozdęta historia), co wymusza transmisyjne metody nauczania i sprawia, że sam przekaz i jego przyswajanie są pobieżne, niepogłębione, pozbawione namysłu, nastawione na krótkodystansowe zapamiętywanie.
- **Faworyzowanie osiągnięć formalno-poprawnościowych**, co prowadzi do odsunięcia na dalszy plan najistotniejszych kompetencji. Szczególnie daje się odczuć w zakresie edukacji polonistycznej, gdy na przykład uczeń ma mówić głównie po to, by ćwiczyć mówienie poprawne, pisać po to, by pisać poprawnie, czytać po to, by robić to z dobrą artykulacją itd.

Cały ten etap kształcenia cechuje **wąskie podejście techniczne**: na pierwszym miejscu stawia się poprawność formalną mówienia („mówi płynnie, stosując adekwatne pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu, wypowiada się w formie uporządkowanej, porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy”); w rozwijaniu kompetencji językowej nieobecne są cele formacyjne, a jedynie czysto instrumentalne („uczeń wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach sylaby oraz głoski: samogłoski i spółgłoski; przekształca zdania, rozróżnia części mowy, rozpoznaje i łączy wyrazy” itd.); akcentuje się naukę pisma, a nie pisanie („pisze czytelnie, płynnie, w jednej linii; przestrzega poprawności ortograficznej, stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne, porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej” itd.). Również we wskazanym samokształceniu na pierwszym miejscu nie stawia się twórczości pisarskiej dzieci, ale oczekuje, że „uczeń podejmuje próby zapisu nowych samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego”.

Na drugim etapie na języku polskim **uczeń uczy się tworzenia wypowiedzi przede wszystkim dla** „usprawniania czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych; umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych; recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem”. Dopiero znacznie dalej, na ostatnim miejscu chodzi o: „rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich”.

A na czym Autorom Podstawy zależy w obszarze kompetencji komunikacyjnych ucznia i jego kultury języka? Uczeń: „identyfikuje tekst jako komunikat: informacyjny, literacki, reklamowy, ikoniczny; identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi; określa sytuację komunikacyjną; rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikacji; rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent; zna i stosuje reguły akcentowania wyrazów; stosuje poprawną intonację; stosuje etykietę językową” itd.

Czy naprawdę o to chodzi w jednym z najbardziej znaczących przejawów bycia człowiekiem? Analogiczne uwagi można sformułować do punktu „Odbiór tekstów kultury” i innych. Hierarchia ważności celów jest wyraźna, a **cele ekspresyjne i osobotwórcze w ogóle nie występują**.

- **Ukryty w celach werbalizm nauczania i pasywność wielu sugerowanych metod**: nie ratuje sytuacji natrętnie stosowanie słowa „umiejętność”, również tam, gdzie nie o umiejętności chodzi – nawet oczekiwanie opartej na prostym zapamiętywaniu znajomości terminologii i nazw jest ukrywana w dokumencie pod pozorami umiejętności: „umiejętność nazywania”.

Żadne „uatrakcyjnianie” i nawoływania z części poświęconej celom ogólnym i warunkom realizacji celów nie zatuszowały niezdolności Autorów poszczególnych części (dla pierwszego etapu kształcenia i przedmiotów na drugim etapie) do wyobrażenia sobie szkoły opartej na aktywnym uczeniu się.

- **Dominacja leksyki typowej dla przekazowego werbalizmu i pasywnej recepcji uczniów**: świadczy o tym nasycenie określonymi terminami treści dokumentu i niedobory w zakresie innych. Oto przykłady

(w nawiasach częstotliwość ich występowania). Najczęstsze terminy opisujące osiągnięcia uczniów to: „opisuje” (179), „wskazuje” (121), „wymienia” (114), „nazywa” (42).

Natomiast **nomenklatura typowa dla edukacji aktywizującej jest znacznie uboższa**: „bada” (13), jedynie w omówienia warunków i celach ogólnych pojawiają się też terminy „badanie”, „badawczy”; „odkrywa” (2), o odkrywaniu jest jeszcze kilka razy mowa w ogólnych charakterystykach poza etyką, w której położono nacisk na ten podmiotowy element edukacji; eksploruje (0), luźne nawiązania do eksploracji występują 4 razy; „eksperyment” (7), w celach ogólnych i ogólnych opisach przedmiotów pojawia się dodatkowych 9 razy; „dyskutuje” (6), dodatkowo dyskusja pojawia się jeszcze 5 razy w ogólnym omówieniu, „dokonuje wyboru (1) – w odniesieniu do elementów inżynierii materiałowej.

[...]

6) Redukcjonizm

Redukcjonizm obrazują różne fatalne niedociągnięcia. Wyraża się on w cięciach, „przeoczeniach”, inercyjnej kontynuacji pominięć z poprzednich dokumentów programowych itd. Przy nacisku na wybrane cele, inne, kluczowe współcześnie, są wyeliminowane. Nadmiernemu rozbudowaniu jednych treści towarzyszy wykluczenie innych, edukacyjnie bardzo istotnych.

- **Braki i tematy wykluczone.** Nadal prawie nie ma geometrii w klasach początkowych, po macoszemu potraktowano treści z zakresu przyrody nieożywionej przez większość edukacji w szkole podstawowej (elementów fizyki i chemii nie ma ani w klasach początkowych, ani w przedmiocie przyroda), w historii pomija się zagadnienia życia codziennego, w języku polskim literaturę współczesną itd.
- **Nacisk na materiał pamięciowy wymuszający pływiczny celów.** Na przykład przy uderzającym natłoku faktograficznych treści jako główny cel edukacji historycznej podano: „poznanie ważnych wydarzeń z dziejów narodu (zwłaszcza dokonań wybitnych postaci historycznych), zapoznanie z symbolami narodowymi, państwowymi i religijnymi oraz kształtowanie szacunku do nich.

A można by przypuszczać, że głównym celem edukacji historycznej powinno być dostrzeganie zjawiska ciągłości i zmiany historycznej oraz wpływu przeszłości na współczesność, wykorzystywanie wiedzy o minionym codziennym życiu zwykłych ludzi, wydarzeniach kultury, nauki, sztuki, gospodarki i polityki do pogłębionego rozumienia teraźniejszości i własnego życia, czerpanie inspiracji, rozwijanie umiejętności dokonywania interpretacji zdarzeń z różnych perspektyw itp. **Uboogie cele pozwalają fetyszyzować rozbuchaną faktografię polityczną.**

- **Brak związku między wskazywanym nazwą ambitnym obszarem treści z jego małą zawartością.** Na przykład osiągnięcia w zakresie orientacji w czasie historycznym opisane są następująco (podaję każdy z elementów, ale w wersji skróconej): „Uczeń: opowiada o legendarnym

powstaniu państwa polskiego; rozpoznaje symbole narodowe i wybrane stroje ludowe; uczestniczy w świętach narodowych; wykonuje kokardę narodową, zachowuje się godnie i z szacunkiem podczas śpiewania lub słuchania hymnu; rozpoznaje i nazywa patrona szkoły, wyjaśnia pojęcie »patron«, wymienia imiona, nazwiska, np. pierwszego władcy i króla Polski, obecnego prezydenta Polski, wymienia nazwę pierwszej stolicy Polski; wyjaśnia znaczenie wybranych zwyczajów i tradycji polskich; opisuje znaczenie dorobku minionych epok w życiu człowieka, opowiada historię własnej rodziny, przedstawia wybrane postacie i prezentuje ciekawostki o wielkich Polakach”.

Te osiągnięcia pozostają bez związku z orientacją w czasie historycznym, rozumieniem chronologii, procesów ciągłości i zmiany historycznej. Podobnie jest, gdy czytamy cele samokształcenia w zakresie języka polskiego: „Rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości / Kształcenie nawyków systematycznego uczenia się; porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania / Zachęcanie do rozwijania uzdolnień poprzez udział w różnych formach poszerzania wiedzy, np. konkursach, olimpiadach przedmiotowych i wykładach / Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną”. **Trudno dostrzec jakikolwiek związek specyficzny z edukacją polonistyczną.**

- **Wylimitowanie z obszaru szkoły literatury popularnonaukowej na obu etapach kształcenia.** Czytanie książek poza podręcznikiem jest powiązane wyłącznie z literaturą piękną. To bolesny i poważny w skutkach brak polskiej szkoły, podtrzymywany też przez obecną ekipę rządową.
- **Wybiórczość ogólnych wskazań dotyczących wychowania:** na przykład obszar działalności wychowawczej opisany po ustaleniu, że określona jest ona przez Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły, wyjaśniony jest z odniesieniem wyłącznie do wartości związanych z państwem i tradycją narodową.
- **Przejawy infantyilizacji treści i celów.** Są szczególnie dotkliwe na pierwszym etapie kształcenia, ale zdarzają się także w Podstawie dla starszych klas. Przykładowo, dopiero w starszych klasach przewiduje się, że uczeń: odróżnia fikcję literacką, odróżnia dialog od monologu, podaje przykłady wykorzystania zmysłów do prowadzenia obserwacji przyrodniczych, podaje nazwę i określa przeznaczenie lupy i kompasu, podaje przykłady opadów atmosferycznych, rozpoznaje rośliny i zwierzęta typowe dla poznawanych krajobrazów (zaleca się, by z uczniami tych klas wybrać się do ZOO, by poznali zwierzęta niebezpieczne; zapewne wtedy zobaczą, jak wygląda np. lew i będą go unikać); odczytuje wartość temperatury powietrza, proponuje rodzaje wypoczynku, rozpoznaje składniki przyrody ożywionej i nieożywionej, rozumie, na czym polega błąd językowy.

- **Brak nauki pisania na klawiaturze:** zaleca się nieśmiało korzystanie z komputera na różnych przedmiotach i wprowadza przedmiot informatyka, ale uczniowie, którzy przecież powszechnie korzystają z klawiatury, są skazani na utrwalanie się błędnych nawyków przy pisaniu.

7) Niezręczności językowe

Na poziomie dokumentu państwowego i to takiego, w którym określa się wymagania świadczące o wykształceniu, należałoby zadbać o kulturę językową (jest ona zresztą jednym z obszarów wymaganego w projekcie wykształcenia). Tymczasem w dokumencie znajdujemy liczne mgliste określenia i niezręczności semantyczne, a czytelnikowi trudno jest ustalić, co takiego autor miał na myśli, wskazując np. na takie cele i osiągnięcia, jak: „umiejętność odczuwania”, „umiejętność rozumienia”, „umiejętność samodzielnego wyrażania własnych oczekiwań i potrzeb” (nie wiem, na czym może polegać niesamodzielnego wyrażanie swoich potrzeb), „umiejętność identyfikowania się z grupami” (identyfikacja to mechanizm socjalizacji i element tożsamości, a nie umiejętność), „umiejętność przyjmowania konsekwencji” (chyba gotowość), „umiejętność odnoszenia się z szacunkiem” (szacunek to postawa, a nie umiejętność), „umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych” (a czy są jakieś pozaumysłowe?), osiągnięcia w zakresie funkcji życiowych człowieka (?), „osiągnięcia w zakresie odpoczynku” (?), rozwijanie w sobie poczucia tożsamości (czy można poza sobą?) itd.

Ocena ogólna

Przedstawiony do konsultacji projekt Podstawy programowej wykształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej to dokument pod wieloma względami budzący zastrzeżenia. Jako element prawnej regulacji ogólnokrajowej źle świadczy o stanie polskiej edukacji. Pod względem struktury i porządku treści jest niestaranny, chaotyczny i niedopracowany. Pod względem merytorycznym najbardziej niepokoi pozorowanie zmiany modelu kształcenia, umacnianie tradycyjnego nauczania opartego na programocentryzmie i kierowniczej roli nauczyciela oraz nacisk na kształtowanie u uczniów cech silnie powiązanych z postawą podporządkowania władzy, orientacją na przeszłość, a osłabianie uczniowskiej wolności, decyzyjności i tworzenia osobistego systemu wartości.

To **dokument zakorzeniony w potocznych koncepcjach dydaktycznych, sprzeczny z najnowszą wiedzą z obszaru pedagogiki, psychologii i socjologii oświaty**, przygotowany w sposób, który mógłby być akceptowalny na poziomie wstępnych projektów nauczycielskich, ale nie na poziomie ogólnonarodowej podstawy programu kształcenia. Projekt do złudzenia przypomina model „jedynie słusznego” dokumentu państwowego z czasów peerelowskich, zapewniając ścisłą kontrolę nad szkołą. Podstawa przeczy wypracowanym fundamentalnym założeniom na temat edukacji.

Źródło: Kłakówna, Kołodziej, Waligóra 2011.

Postulaty rodziców popierających akcję strajkową nauczycieli od marca 2017 r.

Żądamy:

Natychmiastowego zatrzymania wprowadzania reformy edukacji.

Rzetelnej, przygotowanej przez ekspertów **diagnozy potrzeb** oświatowych.

Spójnej koncepcji rozwoju edukacji.

Prawdziwych konsultacji społecznych dotyczących zmian w edukacji ze wszystkimi środowiskami zaangażowanymi w system oświaty.

Starannego przygotowania podstaw programowych.

Szkoły bezpiecznej, wolnej od przemocy i dyskryminacji.

Szkoły uczącej współpracy, kreatywności i samodzielnego myślenia.

Podjęcia rzeczywistych działań na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych.

Zwiększenia nakładów finansowych na oświatę.

Zwiększenia wpływu rodziców na funkcjonowanie szkół.

Źródło: <http://strajk-rodzicow.pl/nasze-postulaty-2/> (dostęp: 10.03.2017).

List 100. List otwarty – Poparcie dla dobrej zmiany w polskiej oświacie

Od roku trwają prace reformujące polską oświatę. Autorami tych działań są liczne osoby, środowiska, instytucje – Ministerstwo Edukacji Narodowej, akademicy profesorowie, aktywni nauczyciele, rodzice zatroskani dotychczasowym niskim poziomem nauczania. Reforma edukacji napotyka silny opór przedstawicieli wcześniej dominującego układu. Ataki te, politycznie inspirowane, mają charakter ideologiczny i przedstawiają zachodzące zmiany w języku partyjnych rozgrywek.

W rzeczywistości główne cele reformy w zakresie przedmiotów humanistycznych, to przekazanie rzetelnej wiedzy, zwłaszcza o kulturowym dorobku ludzkości, zachodniej cywilizacji i Polski, umocnienie naszej tożsamości narodowej, kształtowanie postaw obywatelskich i kreatywności uczniów, a także przywrócenie autorytetu nauczycielom i wpływu rodziców na treści przekazywane w szkołach ich dzieciom. Podstawowe metody osiągania tych celów polegają na odejściu od jednostronnie pragmatycznego nastawienia (produkcji wykwalifikowanej siły roboczej na rynek pracy) oraz na zwiększeniu przekazywanej wiedzy o kulturze i historii narodowej (zwłaszcza najnowszej), umacnianiu podstaw aksjologicznych, utworzeniu kanonu literackich lektur, który umożliwi lepszą komunikację symboliczną wspólnocie Polaków.

Dlatego popieramy działania MEN oraz tych środowisk, które tworzą nowe podstawy programowe, listy lektur oraz struktury organizacyjne, czyli podnoszą poziom oświaty, ratują ogólnoludzkie dziedzictwo oraz polską kulturę w epoce postmodernistycznej globalizacji.

Źródło: <https://s.tvp.pl/repository/attachment/6/3/8/638b71c4b994b6378de46de42bcdda291493302670274.pdf> (dostęp: 2.01.2020).

Petycja przeciwko reformie szkolnej! Apel naukowców uczelni warszawskich z 26 kwietnia 2017 r.

This petition will be delivered to: Prezes Rady Ministrów, Minister Edukacji Narodowej

Jako przedstawiciele środowisk naukowych i akademickich, wyrażamy zaniepokojenie planowanymi przez MEN zmianami w systemie edukacji i stanowczo sprzeciwiamy się ich wprowadzeniu. Tempo i sposób wprowadzania tych zmian stoją w sprzeczności z praktyką odpowiedzialnie przeprowadzanej reformy, zaś ich zakres nie wynika z jasno określonych, merytorycznie umotywowanych celów.

Nasz niepokój budzą, m.in., następujące kwestie:

- Pośpieszna ingerencja w złożony system powszechnej edukacji, z którym powiązane jest również funkcjonowanie wyższych uczelni.
- Brak szerokiego zaangażowania instytucji naukowych i społecznych, zajmujących się edukacją, oraz korzystania z opinii ekspertów.
- Powrót do dawnych rozwiązań strukturalnych i programów nauczania niedostosowanych do współczesnej rzeczywistości.
- Destabilizacja procesu edukacyjnego bieżących roczników uczniów.

W Polsce istnieje wiele instytucji, naukowych i społecznych, które zajmują się edukacją i skupiają światowej klasy specjalistów, współpracujących z naukowcami z krajów o najlepszych systemach edukacyjnych. Według naszej wiedzy, żadna z tych instytucji nie była merytorycznie zaangażowana w obecny projekt zmian. Natomiast wiele z nich zgłosiło głosy krytyczne, wręcz alarmujące, zarówno co do kształtu reform, jak i poszczególnych podstaw programowych.

Przypominamy tu niektóre z nich:

- opinia Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (w odpowiedzi na sejmową prośbę o opinię),
- opinia naukowców zajmujących się badaniami edukacyjnymi,
- opinia przedstawicieli środowisk uniwersyteckich zajmujących się dydaktyką polonistyczną.

Dlatego chcemy z całą mocą przyłączyć się do protestów rodziców i nauczycieli przeciwko takim zmianom w edukacji oraz sposobowi ich wprowadzania. Nie jest jeszcze za późno. Apelujemy do rządzących, by wstrzymali

wprowadzanie w życie proponowanych zmian w edukacji i powrócili do dialogu nad kształtem i sposobem przeprowadzenia prawdziwej, przemyślanej reformy. Przedstawiciele środowisk naukowych prosimy o podpisywanie petycji wraz ze stopniem naukowym i ew. afiliacją w polu „nazwisko”. Wszystkich innych również zachęcamy do składania podpisów i popierania akcji.

Źródło: https://www.change.org/p/nie-dla-po%C5%9Bpiesznej-reformy-edukacji-nie-dla-chaosu-w-szko%C5%82ach?source_location=petition_footer&algorithm=curated_trending&grid_position=2 (dostęp: 2.01.2020).

Petycja ruchu Obywatele dla Edukacji z 30 stycznia 2018 r.

adresat/adresaci petycji: partie polityczne

My, Obywatele, apelujemy do wszystkich partii politycznych, parlamentarnych i pozaparlamentarnych o zgodne współdziałanie w dziedzinie oświaty. W minionym ćwierćwieczu problemy polskiej oświaty stały się narzędziami w walce politycznej, w której interesy partyjne przesłoniły interesy najmłodszego pokolenia obywateli – uczniów, ale także ich rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół. Czas wolnej Polski pokazuje fiasko partyjnej polityki edukacyjnej.

Polską racją stanu jest tworzenie polityki edukacyjnej w perspektywie wieloletniej, ponad podziałami partyjnymi, we współpracy z obywatelami, samorządami, organizacjami pozarządowymi i związkami zawodowymi. Taka współpraca jest w stanie zapewnić trwały, stabilny rozwój i dobrą jakość edukacji w polskich szkołach. Zwracamy się do wszystkich partii politycznych: porozumcie się i zorganizujcie wspólnie ponadpartyjną konferencję na temat stanu i przyszłości edukacji szkolnej. Tego rodzaju spotkanie poprzemy i jesteśmy gotowi wziąć w nim aktywny udział.

Sejm jest bardzo dobrym miejscem do debaty o oświacie, pod warunkiem, że będzie to spotkanie wszystkich partii z przedstawicielami różnorodnych organizacji i instytucji działających w obszarze edukacji. Edukacja jest kluczową, strategiczną inwestycją społeczną i narodową, dlatego nie może przechodzić z rąk jednej partii do drugiej jako łup powyborczy. Wymaga ona działań głęboko przemyślanych, dalekosiężnych, elastycznych, wielowymiarowych i związanych z ważeniem kosztów i korzyści. Ponadpartyjna wizja i wspólne określenie celów i sposobów ich realizacji w perspektywie pokoleń, na kolejne dziesięciolecia, pozwoliłaby na realizację uwzględniającą kierunek zmian dostosowany do potrzeb rozwoju uczniów, zmian na rynku pracy i wymagań XXI wieku. Ponadpartyjna wizja edukacji byłaby realizowana zgodnie z planem i na bieżąco dostosowywana, bez względu na rządzącą partię polityczną.

Dla właściwego i skutecznego rozwoju systemu edukacji niezbędne jest wspólne ustalenie priorytetów przez wszystkie strony w debacie publicznej. Niezbędne jest wprowadzanie procedur wdrażania nowych rozwiązań w szkole, sprawdzonych w programach pilotażowych i dopiero potem

konsekwentnie upowszechnianych w atmosferze zgody i porozumienia narodowego. Niezbędne jest jawne i uczciwe liczenie środków przeznaczanych na edukację i wspólne podejmowanie decyzji co do sposobu ich wydawania. Warunkiem dobrej edukacji jest zgoda i aktywność wszystkich uczestników procesu edukacji.

Zgodnie z konstytucyjną zasadą pomocniczości, ogólnopolska polityka edukacyjna powinna być budowana na fundamencie różnorodnych gminnych i powiatowych polityk edukacyjnych uwzględniających lokalną sytuację ekonomiczną. Wskazane jest, aby w sposób szczególny wspierane były najsłabsze samorządy terytorialne. Powinniśmy tworzyć nową kulturę dialogu i nowe formy debatowania o edukacji dzieci i młodzieży. Niezwykle ważny jest więc udział w tej debacie samorządów terytorialnych – bezpośrednio odpowiadających za edukację – jako organów prowadzących szkoły publiczne i zobowiązanych do współpracy z innymi organami prowadzącymi szkoły i przedszkola. Równie ważny byłby udział w tej debacie pozostałych stron zainteresowanych edukacją: nauczycieli, uczniów, rodziców, organizacji pozarządowych, naukowców, ekspertów, związkowców.

Dla wspólnego dobra Polaków apelujemy do wszystkich o porozumienie dla edukacji.

Obywatele dla Edukacji

Źródło: <https://obywatele dla edukacji.org/> (dostęp: 2.02.2018).

Apel nauczycieli Chełmna do klubów parlamentarnych

Klub Parlamentarny Prawa i Sprawiedliwości; Klub Parlamentarny Platformy Obywatelskiej; Klub Parlamentarny PSL–UED; Klub Poselski Kukiz 15; Klub Poselski Nowoczesna; Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży

Jako nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 2 w Chełmnie, zwracamy się do posłów ze wszystkich Klubów Parlamentarnych oraz Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży z wnioskiem o podjęcie inicjatywy ustawodawczej anulującej najnowsze zmiany w Karcie Nauczyciela, wprowadzone ustawą z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

Uzasadnienie

W ślad za wprowadzeniem zmian w Karcie Nauczyciela podjęliśmy oddolną akcję protestacyjną wyrażającą nasze niezadowolenie z nowo wprowadzonych zapisów, tj. wydłużenia drogi awansu zawodowego, zmiany kryteriów oceny pracy, zmiany trybu przyznawania urlopu zdrowotnego. Wysłaliśmy list protestacyjny do Pana Premiera, Pana Prezydenta oraz do Kancelarii Sejmu. Poprosiliśmy nauczycieli z innych szkół, aby przyłączyli się do nas i uczynili to samo.

Z naszych informacji wynika, że listów takich napływa coraz więcej. Otrzymaliśmy bardzo szybko odpowiedź z Kancelarii Sejmu, z której wynika, że inicjatywę ustawodawczą mają minimum 15-osobowe grupy poselskie, dlatego zwracamy się do wszystkich klubów parlamentarnych oraz Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży o podjęcie takiej inicjatywy. Prosimy też wszystkich posłów o przyjęcie ustawy anulującej nowe zapisy w Karcie Nauczyciela, gdyż:

1. Zmiany w Karcie Nauczyciela nie są akceptowane przez środowisko nauczycielskie, są dla nas krzywdzące i niekorzystne. Dwa tygodnie po wystosowaniu naszego listu Pani Minister Anna Zalewska wystosowała list do nauczycieli, z którego można wyciągnąć wniosek, że zmiany są wprowadzone dla dobra nauczycieli. Niestety, nasze odczucia są zupełnie inne. Są to zmiany narzucone i absolutnie nieakceptowane.
2. W tym samym liście Pani Minister pisze, że zmiany w Karcie Nauczyciela wprowadzono na zasadzie kompromisu, razem ze związkami zawodowymi i samorządami. Dziwi nas to, gdyż widzimy niezadowolenie zarówno ze strony ZNP, jak i sekcji oświatowych NSZZ Solidarność (np. Gdańsk i Rybnik). Jeżeli wszystko było uzgodnione, to co

mają znaczyć intensywne rozmowy ze związkami zawodowymi, które toczą się w ostatnich dniach? Zastanawiające jest również określenie „kompromis”, które niepokojąco sugeruje, że ministerstwo planowało jeszcze gorsze zmiany dla nauczycieli.

3. Gdyby nauczyciele otrzymali proponowane podwyżki płac, bez zmian w Karcie Nauczyciela, być może niezadowolenie naszego środowiska byłoby mniejsze. Zmiany te powodują jednak, że wielu nauczycieli nie będzie więcej zarabiał, gdyż odebrano im dodatek, a wydłużenie drogi awansu zawodowego jest jednoznaczne z mniejszymi poborami. Nowe zasady oceniania nie mają nic wspólnego z praktyczną pracą z dziećmi. Będą tworzone kolejne sterty papierów, które nikomu i niczemu nie posłużą. Wiele specjalistów mówi, że spełnienie kryteriów na ocenę wyróżniającą przez nauczyciela dyplomowanego jest nierealne. Więc czemu to ma służyć?
4. W naszym liście protestacyjnym piszemy o systematycznej degradacji zawodu nauczyciela, która ma miejsce od przynajmniej dwóch dekad. Ostatnie zmiany to kolejny krok w tym kierunku. Nie ma drugiej takiej grupy zawodowej, która miałaby tak skomplikowaną drogę awansu zawodowego – staże, egzaminy, rozmowy kwalifikacyjne, kursy, szkolenia, tworzenie sterty papierów, przedkładanie sterty zaświadczeń, godziny spędzone przed komputerami itp., a to dzieje się praktycznie nieprzerwanie. Jako nauczyciele chcemy pracować z dziećmi, im poświęcać czas i swoją energię, z korzyścią dla wszystkich.
5. List Pani Minister dotarł do wszystkich szkół w jeden dzień, drogą elektroniczną. Jaki jest więc problem z tym, żeby dokonać konsultacji społecznych zarówno ze środowiskiem nauczycielskim, jak i samorządami. Gdyby do szkół wysłać krótką ankietę z dwoma pytaniami do nauczycieli: „akceptujesz” lub „nie akceptujesz” zmiany w Karcie Nauczyciela, po tygodniu MEN miałoby pełną wiedzę w tym zakresie. Tymczasem narzucono przepisy, bez konsultacji z samymi zainteresowanymi i bez ich akceptacji.
6. W naszym liście protestacyjnym podkreślamy, że nasz zawód jest systematycznie degradowany. Jeżeli tego stanu się nie odwróci i nie odbuduje prestiżu zawodu nauczyciela, to kto będzie w przyszłości uczył i wychowywał przyszłe pokolenia? Ktoś, komu nie uda dostać się na medycynę, prawo, politechnikę i inne uczelnie, a wybór zawodu nauczyciela będzie ostatecznością. Nie tak chyba ma wyglądać przyszłość polskiej oświaty. Nasz protest wynika z tego, że jako środowisko nauczycielskie chcemy wyrazić swoje niezadowolenie. Nie robimy nic złego, nie przerywamy procesu dydaktycznego, nie dezorganizujemy pracy szkół, chcemy natomiast, żeby ktoś zechciał nas wysłuchać, nauczycieli, którzy codziennie pracują przy tzw. tablicy.

Prosimy traktować nasz wniosek jako podpisany przez wszystkich nauczycieli, którzy list protestacyjny wysłali m.in. do Kancelarii Sejmu, gdyż w jego

pierwszym punkcie zapisany jest postulat o „zmianę ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, w zakresie rozdziału 11, dotyczącego zmian w Karcie Nauczyciela i przywrócenie poprzednich zapisów, które były korzystniejsze dla nauczycieli”. Nie jest jeszcze za późno, gdyż nowe zapisy obowiązywały będą od 1 września. Jest więc jeszcze czas na ich wycofanie. W załączeniu przekazujemy treść listu protestacyjnego, który wysyłany jest przez nauczycieli. Liczymy, że posłowie pomogą nam w realizacji wystosowanych w nim postulatów.

Źródło: https://www.facebook.com/degradowanynauczyciel/?hc_ref=ARQUOH169JkRr7VHq2P4sF3VgKu8rbdNGWEBSno4BIGTSA_YnMA4pPT6gmSodQqCxFA&fref=nf (dostęp: 3.01.2020).

Opinia ks. prof. Mariana Nowaka na temat projektu rozporządzenia MEN w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach

[...] chciałbym wskazać na pewne wątpliwości bardziej ogólnej natury, jakie rodzą sformułowania zawarte w Projekcie:

- 1) w Projekcie zauważam bardzo wyraźny brak zauważenia różnicy co do charakteru nauczania religii/katechizacji i tej specyfiki, jaką tego rodzaju nauczanie niesie z sobą w odróżnieniu od innych przedmiotów nauczanych w szkole. Trafnie przywołuje się myśl pedagogiczną profesora KUL Stefana Kunowskiego, który wskazywał na [...] konieczność obecności w rzeczywistości szkolnej nie tyle redukcjonistycznie potraktowanej – za Kartezjuszem – jedynie wiedzy intelektualnej, ale ujętych w liczbie mnogiej wielu „wiedzy” (praktycznej, emocjonalnej, ideowej, światopoglądowej itd.). **Dla pełnego rozwoju osobowego**, uczeń powinien być wspierany w każdym z tych obszarów wiedzy, a nie tylko w rozwoju intelektualnym. Tak jak istnieje specyfika zajęć z wychowania fizycznego czy wychowania technicznego itd., tak należy w sposób bardziej rzeczowy i zasadny umiejscowić w programie pracy szkoły nauczanie religii/katechizację.

Katecheza nie jest i nigdy nie powinna stać się takim samym przedmiotem jak każdy inny. Rodzi to nieuchronne pytanie, na które Projekt powinien jednak odpowiedzieć w swojej jakiejś „Preambule”: Czy chcemy, żeby katecheza dla uczniów była czymś innym, czy przeciwnie – chcemy, żeby traktowali ją jak każdy przedmiot szkolny? Zresztą **Projekt jest niejasny w swoich intencjach** do tego stopnia, że formułuję wyraźne pytanie: O co tak naprawdę chodzi Autorom Projektu? Czy głównie o łatwiejsze zarządzanie szkołą, czy może o jakiś efekt społeczny, czy jeszcze o coś innego?

Jeśli Autorzy Projektu zakładają, że ma to być katechizacja jako działalność specyficzna i oryginalna w rzeczywistości szkolnej, należałoby przynajmniej mentalnie rozgraniczać między katechizowaniem a pełnieniem obowiązków szkolnych. Wymowa Projektu Rozporządzenia wydaje się mieć problem z przyznaniem takiej zdolności katechetom. Na ogół nikt nie ma obaw, że nauczyciel

wychowania fizycznego całą klasę zamieni w drużynę sportową, ale już całe dotychczasowe ustawodawstwo takiej możliwości nie wyklucza w odniesieniu do katechety i do katechizacji. Rola nauczyciela jako wychowawcy jest oczywiście inna, a **inna jest rola katechety**, ale przecież nawet dzieci szkolne zdolne są zrozumieć, kiedy nauczyciel ich katechizuje, a kiedy realizuje spotkanie wychowawcze.

Poza tym **niejasna jest koncepcja katechezy/ lekcji religii w treści postulowanego Rozporządzenia**. Oczywiście wymagałoby to jasności co do roli katechety/nauczyciela religii. Inna jest ta rola wtedy, gdyby była to raczej lekcja religii (znajomości religii), a jeszcze inna, gdyby to była rola katechety. Tego rodzaju jasność jest konieczna i nie ma ona nic wspólnego z kompetencjami katechetów. Może nie do końca znam stan dotychczasowych ustaleń pomiędzy Komisjami Rządu (MEN) i Konferencji Episkopatu Polski, ale w moim najgłębszym przekonaniu katecheza nie jest takim samym przedmiotem jak każdy inny. Wymagałoby to zatem bliższego doprecyzowania i próby bardziej jasnego ujęcia sytuacji. [...]

- 2) Projekt w dość dziwny i niezrozumiały sposób kontynuuje – **zaistniałe kiedyś w kontekście ideologii komunistycznej**, w moim przekonaniu całkowicie błędne – **zrównanie pomiędzy religią a etyką** jako równoznacznymi czy synonimicznymi przedmiotami nauczania szkolnego. [...] nie może być nic bardziej błędnego niż tego rodzaju stanowisko w rzeczywistości szkolnej. Już sama analiza specyfiki każdego z tych przedmiotów – jako dyscyplin nauczanych w szkole, nie daje jakichkolwiek podstaw do tego rodzaju zestawienia czy zastępstwa jednego przedmiotu drugim, a jedynie obnaża anachroniczne rozumienie pracy szkoły związanej jedynie z przekazem wiedzy, jak na to wskazywano wyżej. [...]

Już w świetle powyższego rozróżnienia, w szkole powinny być obecne oba przedmioty: zarówno etyka jak i katechizacja. Etyka nie przekaże odpowiedzi na pytania podstawowe: Skąd jestem? Jaki jest sens mojego życia? Dokąd zmierzam? Kim są inni obok mnie – dla mnie? Czy istnieje świat duchowy, a zwłaszcza dochodzenie do stwierdzenia: „Jestem przekonany i w to wierzę” czy przeniesienie tego na motywy postępowania: „To wyznaję i dlatego tak czynię”. Dokąd tych rezultatów nie ma ani też nie ma możliwości dochodzenia do nich, nie można w żadnym wypadku mówić o osiągnięciu jakichkolwiek efektów katechezy – i być może osiągamy obecnie jedynie efekty jakiejś najwyżej wiedzy o religii czy religiach, które można równoważyć z innymi podobnymi przedmiotami.

- 3) W Projekcie **nie mówi się też o sytuacji osób duchownych**. Czy takie osoby miałyby/mogłyby być wychowawcami? Tekst uzasadnienia wyraźnie pokazuje te wątpliwości także u Autorów, kiedy powołują się na fakt, że część katechetów uczy jeszcze innych przedmiotów – co ma, jak rozumiem, zmieniać (wzmacniać?) ich sytuację wychowawczą w szkole. A może po prostu **warto wreszcie zrezygnować z tych ukrytych intencji, a zarazem bardzo niejasnych form i propozycji**, przywracając po

prostu normalność funkcjonowania katechezy i katechetów w szkole, wśród innych przedmiotów i ich nauczycieli, zachowując przy tym zrozumienie dla specyfiki katechizowania, tak jak zachowujemy zrozumienie dla specyfiki nauczania wf-u, czy wychowania przez sztukę itp.

- 4) **Czyżby Autorzy Projektu zakładali eliminację osób duchownych z nauczania religii w polskich szkołach?** Takie wrażenie można odnieść, gdy jako argument podaje się wzrost liczby katechetów świeckich i z tego wyprowadzany jest wniosek, że to oni mają/mogą być wychowawcami. A co jeśli sami uczniowie lub ich rodzice będą chcieli, by jakiś ksiądz lub siostra zakonna, za zgodą swoich władz kościelnych, objęli wychowawstwo; to mogą czy nie? Obecnie przyjęte „Ratio studiorum”, które reguluje proces formacji i kształcenia kandydatów do kapłaństwa, pozwala mi stwierdzić, że właśnie przyszli kapłani są kształceni w Polsce na wskroś pedagogicznie, zaliczając w ramach sześcioletnich studiów jednolitych nie tylko przedmioty w module psychologiczno-pedagogicznym i metodycznym, ale odbywając kilkakrotnie nawet wyższą od wymaganej ilość godzin praktyk psychologiczno-pedagogicznych.

Można zresztą te studia określić jako specyficzny wręcz kierunek katechetyczno-nauczycielski. Zresztą z moich informacji mogę wskazać liczne przykłady zaangażowania księży katechetów w podnoszenie kultury pracy dydaktycznej w gronie nauczycielskim poszczególnych szkół, którzy często wygłaszają referaty i pogadanki o nowych tendencjach wychowania i nauczania – i taka sytuacja w pewnym sensie zdaje się nawiązywać do tej znanej np. z okresu międzywojennego w Polsce. Kiedyś znalazłem **charakterystykę rządów totalitarnych**, które miałyby być rozpoznawane przez dążenie do regulowania każdej nawet najbardziej szczegółowej sfery życia rozporządzeniami i ustawami oraz dążeniem do pozbawiania poszczególnych osób i wspólnot podmiotowości w podejmowaniu decyzji. Na kanwie tej charakterystyki rodzą się pytania: **Czy nie byłby to już najwyższy czas, aby przyznać podmiotowość szkołom i ich podmiotom: dzieciom, rodzicom i nauczycielom? Sami nauczyciele, grono pedagogiczne, rodzice i uczniowie potrafią bez udziału Ministra Edukacji Narodowej ocenić odpowiedniość każdego nauczyciela, także katechety – zarówno osoby świeckiej jak i duchownej – co do zdolności bycia wychowawcą klasy albo nie. Nie każdy też katecheta, podobnie jak nauczyciel innego przedmiotu, nadaje się do tego, aby takie funkcje pełnić.**

To właśnie autonomiczna decyzja szkoły mogłaby te sprawy regulować, a do Ministra Edukacji Narodowej należałoby wreszcie i jedynie wydanie rozporządzenia lub ustawy nadającej szkołom tego rodzaju podmiotowość i upoważniającą np. rady pedagogiczne szkół do podejmowania decyzji w sprawie powierzania wychowawstwa klasy nauczycielom poszczególnych przedmiotów szkolnych, w tym także na takich samych prawach katechetom (zarówno świeckim, jak i duchownym – w tym ostatnim wypadku oczywiście należałoby przewidzieć, że powinny te osoby mieć zgodę swoich bezpośrednich przełożonych). **Katecheza szkolna jest ogromną szansą dotarcia z edukacją religijną**

(i mądrym wychowaniem religijnym) do dzieci i młodych ludzi, którzy mogliby nigdy nie zetknąć się z tymi treściami – a w końcu to one najwydatniej gwarantują zdrowy i spójny rozwój osobowości. Dlatego wydaje mi się, że obecnie podejmowane próby przesuwania tej granicy jest potencjalnie groźne, ponieważ otwiera kolejną ostrą, emocjonalną dyskusję społeczną i to w czasie gęstym od demagogii po wszystkich stronach, co może prowadzić do nieprzewidywalnych skutków.

Rozważając obecny stan i treść nowego Rozporządzenia uważam, że jeśli miałyby wejść ono w życie w takiej postaci, jak to jest w Projekcie, to w mojej ocenie byłoby **jednak lepiej pozostać w dotychczasowym stanie rzeczy**, który pozwala dotrzeć z szeroką propozycją pogłębiania formacyjnego także poza szkołą, co jest bardzo ważne w sytuacji dzisiejszego stosunku uczniów do szkoły; warto więc byłoby wówczas chronić to, co jest. Rozporządzenie, gdyby zaistniało w obecnej postaci, może też stanowić kolejne narzędzie (jak kiedyś stanowiło je chociażby odwołanie wypłaty wynagrodzenia za prowadzoną katechezę) do walki z katechizacją w szkole, gdyż w istocie, jeśli wyczytuję się w poszczególnych **sformułowania Projektu, podtrzymują one pozycję katechety/ nauczyciela religii – jako „łaskawie dopuszczanego do uczestnictwa” w radzie pedagogicznej itd.**, jak też pogłębiają niezrozumiały i niczym nieuzasadniony „jakby odwieczny kłopot” władz oświatowych z oceną z religii (etyki).

Czy nie najwyższy czas, aby w tym względzie zdobyć się na dojrzałość stanowiska i najpierw bardziej zawierzyć podmiotom szkoły, a następnie przestać wyróżniać nauczycieli na podobieństwo dawnych „towarzyszy równych i równiejszych” – ze znanych literackich ujęć? W moim przekonaniu P.T. Autorzy Projektu Rozporządzenia mają chyba jednak problemy z tego rodzaju wyżej opisaną mentalnością, manifestując swój „kłopot”, czy pewne grupy nauczycieli w szkole dopuścić do grupy „tych równiejszych”. Szkodzi to całej pracy szkoły i sprawia, że władze oświatowe dzielą nauczycieli w szkole na „równych i równiejszych”, a przynajmniej na lepszych i gorszych, co sprawia, że przy silniejszym emocjonalnym związku uczniów z katechetą czy duszpasterzem za tych gorszych zaczynają uczniowie nieuchronnie uważać innych nauczycieli. Ani sama idea formalnego wzmacniania statusu katechetów (a tym samym pośrednio katechezy) w szkole, ani jej uzasadnienie nie bardzo mnie przekonuje.

Źródło: Archiwum KNP PAN, http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=182 (dostęp: 20.03.2020).

Komunikat Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” z 2 stycznia 2019 r.

Walczymy o godne płace. Bez godnych płac nie ma mowy o podnoszeniu rangi zawodu nauczyciela. Dlatego „Solidarność” walczy o godne wynagrodzenia dla wszystkich pracowników oświaty. Postulaty płacowe są dla nas najważniejsze. O kwestiach finansowych nie może jednak samodzielnie decydować minister edukacji. Dlatego KSOiW NSZZ „S” próbuje rozpocząć negocjacje na ten temat z premierem Mateuszem Morawieckim. KSOiW NSZZ „Solidarność” realizuje harmonogram swoich działań. Przypominamy, że 15 stycznia w Warszawie odbędzie się spotkanie Rady Krajowej Sekcji z przewodniczącym Komisji Krajowej Piotrem Dudą. Prawdopodobnie na tym spotkaniu zostaną podjęte kluczowe decyzje wytyczające kierunek działań KSOiW. W ramach naszej akcji informacyjnej planujemy także przekazać paski z wynagrodzeń nauczycieli premierowi Mateuszowi Morawieckiemu. Prosimy sekcje regionalne o ich doręczenie na spotkanie w Warszawie 15 stycznia. Informujemy również, że nie planujemy wspólnego protestu z ZNP. Trudno wierzyć w dobre intencje organizacji, która straszy sądem KSOiW NSZZ „Solidarność”. Mamy własne pomysły dotyczące stylu prowadzonych negocjacji. Jeśli podejmiemy ostrą formę protestu, będzie on spójny z działaniami Komisji Krajowej, która jest reprezentantem wszystkich członków „Solidarności”. Taką obraliśmy linię postępowania. Mamy plan i go realizujemy.

Prosimy wszystkich pracowników oświaty, członków „Solidarności”, o cierpliwość i nieuleganie wpływom czy presji innych środowisk.

Olga Zielińska Rzecznik prasowy KSOiW NSZZ „Solidarność”

Źródło: <http://www.komsolidarnosc.org.pl/index.php/2019/04/> (dostęp: 20.03.2020).

Narada Obywatelska o Edukacji (NOoE)

Narada Obywatelska o Edukacji to lokalne, międzyśrodowiskowe spotkania odbywające się w możliwie podobnym czasie i w możliwie wielu miejscach w Polsce dotyczące:

- aktualnej sytuacji w oświacie;
- wspólnego namysłu nad kondycją szkoły i potrzebnymi kierunkami zmian (proponujemy 5 kluczowych pytań);
- wstępnej listy kluczowych postulatów wykraczających poza kwestie płacowe.

Narada Obywatelska to bezpośrednia – prowadzona twarzą w twarz – rozmowa:

- odbywająca w przestrzeni publicznej, ale możliwie blisko miejsca zamieszkania uczestników;
- dotycząca spraw publicznych;
- ustrukturyzowana;
- prowadzona pomimo różnic opinii i w poszukiwaniu tego co łączy;
- toczona z szacunkiem dla siebie nawzajem;
- umożliwiająca udział każdemu i każdej, dla kogo temat jest ważny i bez względu na jego/jej formalną pozycję;
- odbywająca się w podobnym czasie w wielu miejscach w Polsce.

Zasady Narad Obywatelskich to skromność i prostota środków, oddolny charakter, ponadpartyjność, wolontarystyczne zaangażowanie, transparentność procesu, czytelność reguł, przewidywalność, jednorodność formatu, decentralizacja, troska o rzetelność, konkluzywność, skuteczność.

O czym będziemy rozmawiać? W trakcie narady będziemy rozmawiać o 5 zagadnieniach/pytaniach:

1. Czego uczy szkoła? Do czego przygotowuje?

Uczniowie mają różne cele – niektórzy studiowanie, inni przygotowanie do praktycznego zawodu. Dla jednych szkoła ma dostarczać przede wszystkim wiedzy, inni chcieliby, żeby także wychowywała – kształtowała charakter. Jedni uznają, że szkoła ma przygotowywać do spełniania oczekiwań „innych” – rynku pracy, społeczeństwa, państwa, inni – że powinna przede wszystkim pobudzać marzenia i talenty samych uczniów i wspierać ich rozwój, ale szkoła musi służyć wszystkim. Zastanówmy się, jak łączyć dobre przygotowanie do obowiązkowych

egzaminów z rozwijaniem osobistych zainteresowań. Jak umożliwić wszystkim odnoszenie sukcesów i odkrycie swoich mocnych stron czy organizować uczniowską samopomoc, a może zajęcia pozalekcyjne?

2. Jak uczymy i wychowujemy? Jak motywujemy do nauki? Jakich doświadczeń dostarczamy?

Chociaż pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami są rodzice, szkoła też odgrywa rolę w procesie wychowania, opisaną w dokumencie zwanym „programem profilaktyczno-wychowawczym”. Rodzice powinni uczestniczyć w opracowaniu tego programu dla swoich dzieci i określić, jakie punkty są ważne. Ale samo szkolne życie powinno stwarzać okazje do „wychowania w praktyce” – warto zebrać praktyczne pomysły, jak to zrobić, by te okazje były autentyczne i by uczniowie chcieli się w nie angażować.

3. Jaka jest rola szkoły w społeczności lokalnej?

Szkoła może być ośrodkiem życia lokalnego, miejscem, w którym chętnie przebywa się poza godzinami lekcji – w którym spotykają się wszyscy mieszkańcy. Może być otwarta do późnego wieczora. Co może się tutaj dziać, kto może być organizatorem popołudniowego życia szkoły i w jaki sposób może taka sytuacja zmienić na lepsze szkolną edukację?

4. Jaki jest kształt wewnętrznych relacji w szkole: w trójkącie nauczyciele – uczniowie – rodzice?

Dobre relacje to podstawa skutecznej współpracy. Czy warto wypracować jakieś „reguły gry”, które by pomogły te relacje nawiązać i utrzymać? Jaka rola w tworzeniu szkoły powinna przypaść samym uczniom? Co do powiedzenia powinni mieć rodzice? Jak budować dobre relacje wewnątrz każdej z grup i pomiędzy nimi? Wszyscy pewnie zgodzą się, że powinny być oparte na szacunku i wzajemnym słuchaniu, ale jak to zrobić w praktyce? Przez regulaminy czy przez szkolenia? A może przez wspólne działania?

5. Jaka jest pozycja nauczycieli? Jakie są oczekiwania w stosunku do nich?

Tradycyjnie nauczyciel ma „realizować program, oceniać sprawiedliwie, informować radę i rodziców, wspierać ucznia w rozwoju psychofizycznym”. Jakie punkty znalazłyby się w zakresie obowiązków formułowanych przy udziale uczniów i rodziców? Warto też się zastanowić, w jakich warunkach poszczególne wymagania są realne.

Źródło: <https://www.naradaobywatelska.pl/> (dostęp: 4.01.2020).

Apel członków oraz przewodniczących komitetów naukowych Wydziału I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN z kwietnia 2019 r.

Szanowne Koleżanki i Koledzy: Nauczyciele Akademicy, Pracownicy Instytutów Naukowych i Członkowie Polskiej Akademii Nauk!

Zwracam się do Państwa z gorącym apelem o poparcie akcji strajkowych zapowiadanych przez związki zawodowe reprezentujące polskich nauczycieli. Jako nauczyciele akademicy i pracownicy naukowcy z niepokojem obserwujemy trwającą od wielu lat deprecjację zawodu nauczyciela i niedocenywanie ich wkładu w rozwój naszego kraju. Żenująco niski poziom wynagrodzeń nauczycieli jest tylko jednym, ale mocno odczuwanym, objawem tego zjawiska.

Inwestycje w nauczycieli i edukację, podobnie jak w badania naukowe i szkolnictwo wyższe, to najbardziej efektywne formy inwestowania w rozwój naszego kraju. Są one jednak zaniebawiane i niedoceniane przez obecne władze polityczne, co będzie miało negatywne, wieloletnie skutki dla Polski.

Z oburzeniem przyjąłem próby dzielenia i antagonizowania środowiska nauczycieli, podejmowane przez niektóre media i polityków, w odniesieniu do postulatów zgłaszanych przez ZNP i inne związki nauczycieli, a także nieuzasadnione opinie, że nauczyciele akademicy nie popierają postulatów płacowych i form protestu nauczycieli pozostałych szczebli kształcenia.

Nauczyciele i Wychowawcy: przedszkoli, szkół podstawowych i średnich – jesteśmy z Wami i popieramy Wasze słuszne żądania! Od Was zależy jaka będzie jakość kandydatów na studia wyższe i jaki będzie kapitał ludzki i społeczny naszego kraju. Wasze zwycięstwo w obecnym sporze, będzie także naszym zwycięstwem!

Źródło: http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=182 (dostęp: 28.04.2019).

List otwarty nauczycieli z oddolnego ruchu „Protest z Wykrzyknikiem!” z 23 kwietnia 2019 r.

Szanowny Panie Premierze!

Z głębokim rozczarowaniem obserwujemy postępowanie polskiego rządu wobec konfliktu społecznego, którego wyrazem jest strajk nauczycieli. Zamiast poważnych prób rozwiązania problemów podnoszonych przez nauczycieli widzimy jedynie pozorowanie działań. Z jednej strony mamy brak autentycznego dialogu ze stroną związkową, z drugiej – całkowicie chybiony pomysł zwołania ad hoc spotkania na Stadionie Narodowym.

W sytuacji nabrzmiałego konfliktu pomiędzy rządem a nauczycielami, w trakcie trwającej akcji strajkowej, nie ma miejsca na rozmowy na tematy wykraczające poza przedmiot sporu. Zbudowanie trwałego i nowoczesnego systemu oświatowego to zadanie, którego nie można zrealizować podczas jednodniowego happeningu nazwanego „okrągłym stołem”.

Przeprowadzona przez rząd Prawa i Sprawiedliwości reforma pokazuje, jak destruktywne dla funkcjonowania szkół są zmiany wprowadzane pośpiesznie, bez przygotowania i wbrew krytycznej opinii dużej części środowiska edukacyjnego. Panie Premierze, wzywamy Pana do natychmiastowego podjęcia na forum Rady Dialogu Społecznego rzeczywistych negocjacji z przedstawicielami strajkujących nauczycieli i niepedagogicznych pracowników oświaty. To warunek konieczny, by jakiegokolwiek zaproszenia strony rządowej mogły być traktowane jako autentyczny wyraz woli wspólnej pracy, a nie taktyczny wybieg mający stworzyć pozór otwartości na dialog.

Polskie dzieci i młodzież zasługują na najlepszy system oświatowy, a polska szkoła im tego obecnie nie zapewnia. Działania na rzecz zmiany powinny być podjęte jak najszybciej, ale domagamy się stworzenia odpowiednich warunków do wypracowania najlepszych rozwiązań. Potrzebny jest czas na określenie kluczowych zagadnień, opracowanie formuły i dobór uczestników debaty. Trzeba również założyć, że prace takiego forum nie ograniczą się do jednorazowego spotkania, a potrwać odpowiednio długo – podobnie jak obrady Okrągłego Stołu w 1989 r. Koniecznie należy również uwzględnić dokonania szeregu podmiotów, które w ostatnim czasie intensywnie pracowały nad stworzeniem podstaw pożądanej zmiany. Trwa Narada Obywatelska o Edukacji (NOoE), w której uczniowie,

nauczyciele i rodzice wspólnie zastanawiają się, jakiej szkoły i edukacji oczekują. Związek Miast Polskich zamierza przeprowadzić w okresie wakacji obrady Kwadratowego Stołu.

Swoje pomysły usiłują wdrażać Superbelfrzy i Budzące się szkoły. Koalicja „Nie dla Chaosu w szkole” opracowała raport „»Dobra zmiana w edukacji« próba diagnozy”. Społeczne Towarzystwo Oświatowe zaproponowało „Główne kierunki rozwoju polskiej edukacji”. Swój raport przedstawił ostatnio Zespół Parlamentarny ds. Przyszłości Edukacji. Te i inne inicjatywy są niezwykle wartościowe i należy skorzystać z wypracowanych przez nie wniosków i propozycji. Debata o edukacji jest potrzebna i toczy się już teraz w środowiskach związanych z oświatą, ale rząd konsekwentnie ignoruje wszelkie oddolne inicjatywy. Pomysł spotkania na Stadionie Narodowym uważamy za kolejną próbę pozorowania dialogu. Dlatego wychodzimy z inicjatywą utworzenia we wrześniu ogólnopolskiego Forum „Wspólnie dla Edukacji”, deklarując jednocześnie gotowość do aktywnego zaangażowania w jego pracach. A dziś, dla dobra przyszłości polskiej edukacji, wzywamy Pana Premiera do pilnego odniesienia się do zgłaszanego przez nauczycieli postulatu płacowego i do zażegnania kryzysu. Dopiero kolejnym krokiem może i powinno być włączenie się Pana Premiera i rządu w wypracowanie rozwiązań dla tonącej polskiej edukacji.

Źródło: <https://www.msn.com/pl-pl?refurl=%2fpl-pl%2fwiadomosci%2fother%2fwar-szawa-przed-men-protestowali-nauczyciele%2far-BBWd2ke> (dostęp: 24.04.2019).

Bibliografia

Literatura naukowa

- Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Balcerowicz L. (2012), *Wstęp*, [w:] *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*, wybór L. Balcerowicz, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Życie na przemiał*, przeł. T. Kunc, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bielecka-Prus J. (2010), *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brezinka W. (1996), *Filozofické základy výchovy*, Zvon – České Katolické Nakladatelství, Praha.
- Bukowska G. (2013), *Wpływ edukacji na demokrację i jakość rządzenia*, [w:] *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, red. J. Wilkin, Znak, Warszawa.
- Burton M., Gunther R., Higley J. (1994), *Elity a rozwój demokracji*, [w:] *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, red. J. Szczupaczyński, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Constant B. (2008), *Zasady polityki*, Res Publica, Warszawa.
- Czapiński J. (2011), *Aktywność obywatelska*, [w:] *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa.
- Czaputowicz J. (2013), *Suwerenność*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1991), *Moralność w polityce. Wielopoziomowość funkcji uczuciowych i popędowych w życiu społecznym i politycznym oraz instytucjach*, Wydawnictwo Bis, Warszawa.
- Dewey J. (1929), *Moje pedagogiczne credo. Szkoła a społeczeństwo*, przeł. J. Pieter, Książnica Polska, Lwów–Warszawa.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, przeł. Z. Bastgenówna, PWN, Warszawa.
- Dobrzyńska J. (2017), *Przed założenia polskiej polityki oświatowej*, „Arcana”, nr 6.
- Drewnowski J. (1979), *Władza i opozycja. Próba interpretacji historii politycznej Polski Ludowej*, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, Londyn.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk.
- Dudzikowa M. (2016), *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) (2008), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, GWP, Gdańsk.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K., Marciniak M. (red.) (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K. (red.) (2013), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*, t. 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dunbar R. (2017), *Pchły, plotki a ewolucja języka. Dlaczego człowiek zaczął mówić?*, przeł. T. Pańkowski, Copernicus Center Press, Kraków.
- Elbanowscy K. i T. (2015), *Ratuj maluchy! Rodzicielska rewolucja*, Zys i S-ka, Poznań.
- Fukuyama F. (2019), *Tożsamość. Współczesna polityka tożsamościowa i walka o uznanie*, przeł. J. Pyka, Rebis, Poznań.
- Fulghum R. (2008), *Wszystkiego, co naprawdę muszę wiedzieć, dowiedziałem się w przedszkolu*, przeł. J. Brudzewski, Wydawnictwo Kos, Katowice.
- Furedi F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, PIW, Warszawa.
- Füssel H.P. (1997), *Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der „Schulautonomie“ – ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern*, [w:] H. Döbert, G. Geißler, *Schulautonomie in Europa. Umgang mit Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Garstka T., Śliwowski A. (2019), *Psychopedagogiczne mity 2. Dlaczego warto pytać o dowody*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Gmerek T. (2013), *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Hałas E. (2001), *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Spółka Akcyjna ZNP, Warszawa.
- Hessen S. (1937), *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*, przeł. Ž. Pohorecká, Nákladem Dědictví Komenského, Praha.
- Hessen S. (1938), *Szkola i demokracja na przełomie*, przeł. A. Zieleńczyk, Nasza Księgarnia, Spółka Akcyjna ZNP, Warszawa–Wilno.
- Hessen S. (1968), *Studia z filozofii kultury*, wybór i red. A. Walicki, PWN, Warszawa.
- Hessen S. (2003), *Państwo prawa i socjalizm*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Heywood A. (2007), *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przeł. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jagielska D. (2014), *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Janicki M., Władysław W. (2019), *Brat bez brata. Dokąd prowadzi Polskę Jarosław Kaczyński*, Wydawnictwo Polityka, Warszawa.
- Janowski A. (1992), *Na marginesie oświaty niezależnej*, [w:] B. Krawczyk, *Czy polska oświata niezależna jest?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Janowski A. (2000), *Szkola obywatelska – Amerykańskie doświadczenia – Polskie potrzeby*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Juvin H., Lipovetsky G. (2012), *Globalizovaný Západ. Polemika o planetární kultuře*, przeł. M. Pokorný, Prostor, Praha.
- Karwat M. (1999), *Sztuka manipulacji politycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Karwat M. (2012), *O karykaturze polityki*, Muza, Warszawa.
- Kierski F. (oprac.) (1925), *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna*, tom 2, Książnica Polska Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów–Warszawa.
- Kieżun W. (2013), *Patologia transformacji*, wyd. uzupełnione zawiera rozmowę Czesława Bieleckiego z Witoldem Kieżunem, Poltext, Warszawa.
- Kłosińska K., Rusinek M. (2019), *Dobra zmiana, czyli jak się rządzi światem za pomocą słów*, Znak, Kraków.
- Kłakówna Z., Kołodziej P., Waligóra J. (2011), *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego: zaproszenie do dyskusji*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Korupcja, nepotyzm, nieuczciwy lobbying. Komunikat z badań (2004), CBOS, Warszawa.

- Kostera M. (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, PWE, Warszawa.
- Kowalska D. (2019), *Belfrzy. Polska szkoła w stanie krytycznym*, Wielka Litera, Warszawa.
- Kozakiewicz M. (1988), *Badania oświatowe a polityka oświatowa*, [w:] *Badania oświatowe a polityka oświatowa. Praca zbiorowa wykonana w ramach problemu węzłowego 08.17 „Oświata i wychowanie wobec zmian społecznych i cywilizacyjnych”*, red. J. Nowak, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa.
- Kozłowski P. (2011), *Logika negatywnych zmian*, [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy. Tom I – Społeczeństwo i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Król M. (2012), *Europa w obliczu końca*, Wydawnictwo Czerwone i Czarne, Warszawa.
- Kruszewski K. (1987), *Zrozumieć szkołę*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (1991), *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, PWN, Warszawa.
- Kunowski S. (2000), *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (1996), *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego UJ 1921–1996*, red. K. Pałacowska, Universitas, Kraków.
- Kwieciński Z. (1997), *I cóż po pedagoga w zbójceckich czasach?*, „Studia Edukacyjne”, nr 2.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwieciński Z. (2011a), *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odłotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (2011b), *Strategie i reformy demokratyzującej i humanizującej edukację*, [w:] Z. Kwieciński, *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwieciński Z. (2014), *Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu*, [w:] *Edukacja. Uniwersytet. Oświata Dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, red. W. Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Lakoff G. (2017), *Moralna polityka. Jak myślą liberałowie i konserwatyści*, przeł. M. Szczubiałek, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa.
- Leggewie C., Welzer H. (2012), *Koniec świata, jaki znamy. Klimat, przyszłość i szanse demokracji*, przeł. P. Buras, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Legutko R. (2007), *Polska szkoła*, [w:] *Batalia o szkołę*, red. R. Legutko, CODN, Warszawa.
- Legutko R. (red.) (2007), *Batalia o szkołę*, CODN, Warszawa.
- Lewowicki T. (1993), *Krótki raport o edukacji, czyli o kondycji uczniów, nauczycieli i oświaty. Seria krótkich raportów. Raport Nr 1*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Magyar B. (2018), *Węgry. Anatomia państwa mafijnego. Czy taka przyszłość czeka Polskę?*, przeł. E. Sobolewska, Magam, Warszawa.
- Maliszewski K., Stępkowski D., Śliwerski B. (2019), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Markowski M.P. (2019), *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Wydawnictwo Karakter, Kraków.
- Markowski R. (2018), *Wprowadzenie*, [w:] B. Magyar, *Węgry. Anatomia państwa mafijnego. Czy taka przyszłość czeka Polskę?*, przeł. E. Sobolewska, Magam, Warszawa.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Meritum Prawo Oświatowe* (2018), red. K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Michałowska D.A. (2013), *Neoliberalizm i jego nieetyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Miessen M. (2013), *Koszmar partycypacji*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Kraków.

- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Murawska B. (2004), *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Muszyński H. (b.d.), *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności szkoły*, preprint.
- Mysłakowski Z. (1935), *Państwo a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Spółka Akcyjna ZNP, Warszawa.
- Nalaskowski A. (2017), *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ORE, Kraków.
- Nawroczyński B. (1931), *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica „Atlas”, Lwów–Warszawa.
- Nawroczyński B. (1987), *Przymuszać czy wyzwalać?*, [w:] tenże, *Dzieła wybrane*, wybór i wstęp Anna Mońka-Stanikowa, WSiP, Warszawa.
- Nowak A.W. (2014), *Struktury świata, struktury kapitalizmu, struktury wiedzy*, [w:] *Oprogramowanie rzeczywistości społecznej*, red. M. Gdula, L.M. Nijakowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Nowak E., Cern K.M. (2008), *Ethos w życiu publicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Okoń W. (1970), *O postępie pedagogicznym*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Okoń W. (1996), *W poszukiwaniu strategii rozwoju oświaty*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń.
- Olubiński A. (2018), *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Orzechowski M. (2009), *Wprowadzenie*, [w:] P. Raina, *Reforma edukacji. Roman Giertych w MEN*, Agencja Arte, Warszawa.
- Ossowska M. (1985), *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.
- Pęcherski M. (1975), *Polityka oświatowa. Monografie pedagogiczne Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, t. 42, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Pigliucci M. (2019), *Bujda na resorach. Jak odróżnić naukę od bredni*, przeł. P. Kawalec, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Potulicka E. (2000), *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Wydawnictwo WOLUMIN, Poznań.
- Przyszczykowski K. (2012), *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Radomski A. (2005), *Fundamentalizm we współczesnym świecie – widziane w perspektywie kulturoznawczej*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Rand A. (2013), *Kapitalizm nieznany ideał*, tom zawiera artykuły Nathaniela Brandenama Alana Greenspana oraz Roberta Hessena, przeł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Raina P. (2009), *Reforma edukacji. Roman Giertych w MEN*, Agencja Arte, Warszawa.
- Raport Polska 2050 (2011), PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Regulski J. (2012), *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań*, [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 3 – Ekspertyzy, red. B. Galwas, L. Kuźnicki, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Rudkiewicz K. (1983), *Wpływ warunków środowiskowych na poziom rozwoju umysłowego uczniów kończących szkołę podstawową w mieście i na wsi*, „Edukacja”, nr 1.
- Rusakowska D. (1995), *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Rutkowiak J. (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonanie, problemy*,

- współczesne zadania, perspektyw, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Rychard A. (2011), *Demokracja i rynek w Polsce połowy stulecia: parę uwag o szansach konsolidacji i zakorzenienia*, [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy, t. 1 – Społeczeństwo i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Schrade U. (red.) (2010), *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, Warszawa.
- Shively W.P. (2001), *Sztuka prowadzenia badań politycznych*, przeł. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Sieczkowski T. (2018), *Nowy ateizm. Rekonstrukcja światopoglądu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Sienkiewicz B. (2018), *Państwo teoretyczne*, Wydawnictwo Arbitror, Warszawa.
- Skarżyński R. (2012), *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*, Wydawnictwo von Borowiecky, Warszawa.
- Stanisz J. (2001), *Postkomunizm. Próba opisu, słowo/obraz terytorium*, Gdańsk.
- Stanisz J. (2012), *Zawładnąć. Zarys procesualnej teorii władzy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Suchodolski B. (1983), *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa.
- Szahaj A. (2014), *Kapitalizm drobnego druku*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Szczepański J. (1999), *Reformy, rewolucje, transformacje*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Szewczak J. (2020), *Idiotokracja czyli zmowa głupców*, Biały Kruk, Kraków.
- Szewkin W.S. (1948), *Reakcyjna pedagogika Johna Deweya*, PZWS, Warszawa.
- Szulakiewicz M. (2005), *Wprowadzenie*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Szulkin M. (1948), *Wstęp*, [w:] W.S. Szewkin, *Reakcyjna pedagogika Johna Deweya*, PZWS, Warszawa.
- Szyzkowska M. (2011), *Nadzieja w rozwoju duchowym*, [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy, t. 1 – Społeczeństwo i państwo*, red. J. Kleer, A.P. Wierzbicki, Z. Strzelecki, L. Kuźnicki, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Śliwowski B. (1996, wyd. II 2008), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (2001a, wyd. II 2008), *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwowski B. (2001b), *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwowski B. (2002), *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, GWP, Gdańsk.
- Śliwowski B. (2008), *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (2009a), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Śliwowski B. (2009b), *Ped@gog w blogosferze 2008/2009*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (2012), *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (2014), *Gotowość szkolna sześciolatków jako instrument rynkowej polityki oświatowej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 34.
- Śliwowski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwowski B. (2017a), *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Śliwowski B. (2017b), *Oświatowe (re-)formy III RP*, [w:] *Szkoła (z)reformowana*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek.

- Śliwerski B. (2017c), *Toksyczne następstwa wykluczenia dialogu z reform edukacji Polsce w XXI wieku*, [w:] *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, red. D. Jankowska, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Śliwerski B. (2017d), *O makropolitycznych modelach badań oświatowych, ich wdrażaniu i projektowaniu*, [w:] *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, red. Z. Zbróg, M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Śliwerski B. (2018a), *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?*, [w:] *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2018b), *Hessen znany i nieznan, ale wciąż aktualny*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.
- Śliwerski B. (2018c), *Co się stało z oświatową demokracją w Polsce*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości*, red. N. Pikula, J. Madalińska-Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2018d), *Diagnoza i prognoza polityki oświatowej III RP*, [w:] *W świecie nauki, pracy i edukacji. 90-lecie urodzin Profesora Zygmunta Wiatrowskiego*, red. F. Szlosek, R. Gerlach, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Śliwerski B. (2018e), *Światopogląd (w) edukacji*, [w:] *Wychowanie dla niepodległej. W setną rocznicę odzyskania przez Polskę Niepodległości*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek.
- Śliwerski B. (2019a), *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2019b), *Od lewo- do prawoskrętnej krytyki myśli pedagogów Nowego Wychowania. Esej częściowo polityczny*, [w:] *Demokracja. Socjalizacja. Wychowanie. Publikacja dedykowana Profesorowi Janowi Papielowi na siedemdziesiątą rocznicę urodzin i czterdziestopięciolecie pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Templewicz K. (2014), *De la justification: nowe spojrzenie na społeczeństwo?*, [w:] *Oprogramowanie rzeczywistości społecznej*, red. M. Gdula, L.M. Nijakowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Terlikowski T.P. (2007), *Neutralność światopoglądowa nie istnieje*, [w:] *Batalia o szkołę*, red. R. Legutko, CODN, Warszawa.
- Tischner J. (1981), *Etyka solidarności*, Znak, Kraków.
- Wasielewski W. (2014), *Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2014/2015*, „Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora”, nr 9.
- Waśko A. (2012), *Poza systemem*, Wydawnictwo Arcana, Kraków.
- Waśko A. (2019a), *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Wydawnictwo Arcana, Kraków.
- Waśko A. (2019b), *Reforma edukacji: kontynuacja i doskonalenie praktyki*, „Arcana”, nr 148, s. 143–146.
- Westbrook R.B. (1996), *John Dewey 1959–1952*, [w:] *Myśliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa.
- Whyte J. (2015), *Oszuści czy ignoranci. O nadużywaniu nauki do celów politycznych*, przeł. P. Nowakowski, Fijorr Publishing Company, Warszawa.
- Wielgus S. (1995), *Wolność wobec starych i nowych totalitaryzmów*, [w:] *Wolność we współczesnej kulturze. Materiały V Światowego Kongresu Filozofii Chrześcijańskiej KUL – Lublin 20–25 sierpnia 1995*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- Wierzbicki P. (1987), *Struktura kłamstwa*, Aneks, Londyn.
- Wilkin J. (2013), *Wnioski końcowe i postulaty badawcze*, [w:] *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, red. J. Wilkin, Znak, Warszawa.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Witkowski T. (2000), *Psychomanipulacje*, Oficyna Wydawnicza UNUS, Warszawa.
- Witkowski T. (2002), *Psychologia kłamstwa*, Oficyna Wydawnicza UNUS, Warszawa.

- Witkowski T. (2009), *Zakazana psychologia*, t. 1, Moderator, Taszów.
- Witkowski T. (2013), *Zakazana psychologia*, t. 2, CiS, Warszawa.
- Witkowski T. (2019), *Zakazana psychologia*, t. 3, Wydawnictwo Bez Maski, Wrocław.
- Wnuk-Lipiński E. (1996), *Demokratyczna rekonstrukcja z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Warszawa.
- Wojnar I. (1997), *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena*, [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Wojtaszek A., Wybranowski D. (red.) (2003), *Idee i doktryny polityczne XX wieku. Wybór*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Wolniewicz B. (2010), *Z pedagogiki ogólnej*, [w:] U. Schrade *Dydaktyka Szkoły Wyższej. Wybrane Problemy*, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, Warszawa.
- Wolniewicz B. (2011), *O Polsce i życiu. Refleksje filozoficzne i polityczne*, Wydawnictwo ANTYK Marcin Dybowski, Komorów.
- Wołoszyn J.W. (2015), *Szkoła jako instrument politycznej legitymizacji władzy partii komunistycznej w Polsce (1944–1989)*, Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu. Oddział w Lublinie, Lublin.
- Wódz K. (2012), *Dyskurs publiczny – dialog obywatelski – partycypacja publiczna*, [w:] *Governance i wyzwania partycypacji publicznej*, red. K. Wódz, P. Kulas, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.
- Zielonka J. (2018), *Kontrewolucja. Liberalna Europa w odwrocie*, przeł. J. Bednarek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziemkiewicz R.A. (2017), *Sanacja czy demokracja*, Orle Pióro, Warszawa.
- Zoll A., Bartosik M. (2017), *Od dyktatury do demokracji. I z powrotem. Autobiograficzna rozmowa o współczesnej Polsce*, Znak, Kraków.
- Zybertowicz A., Gurtowski M., Sojak R. (2015), *Państwo Platformy. Bilans zamknięcia*, Fronda, Warszawa.
- Zybertowicz A. i in. (2015), *Samobójstwo Oświecenia? Jak neuronauki i nowe technologie pustoszą ludzki świat*, Wydawnictwo Kasper, Kraków.

Netografia

- ak (2019), *Doradca Prezydenta RP*, <https://wpolityce.pl/polityka/441846-tylko-u-nas-doradca-prezydenta-broniarz-naprawia-oswiata> (dostęp: 5.01.2020).
- amk (2019), *Gowin: Dziwię się nauczycielom, że strajkują*, <https://www.rp.pl/Rzad-PiS/190419592-Gowin-Dziwie-sie-nauczycielom-ze-strajkuja.html> (dostęp: 5.01.2020).
- Asty/adso (2018), „Królowa chaosu”, „zasłużyła na medal”. *Gorąca debata wokół odwołania Zalewskiej*, <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/po-nowoczesna-i-psl-za-odwolaniem-anny-zalewskiej-szefowej-men,873039.html> (dostęp: 3.10.2018).
- Aw/PAP (2019), *Anna Zalewska o rozmowach ze związkowcami*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/anna-zalewska-o-rozmowach-ze-zwiazkowcami-tak-naprawde-pensje-nauczycieli-ustala-samorzad,119518.html> (dostęp: 4.01.2020).
- Bezpieczeństwo i higiena w nauczaniu w szkołach publicznych. Informacja o wynikach kontroli* (2017), <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/099/LBI/> (dostęp: 2.03.2020).
- Bogusław Wolniewicz (2018), https://pl.wikipedia.org/wiki/Bogus%C5%82aw_Wolniewicz (dostęp: 9.08.2018).
- Broniarz S. (2017b), *Dzień Dziecka w Sejmie*, <http://www.newsjs.com/url.php?p=http://www.fakt.pl/wydarzenia/polityka/dzien-dziecka-w-sejmie-slawomir-broniarz-jestem-zaniepokojony/f5k5hvx> (dostęp: 3.06.2017).
- Bugdalski B. (2019), *Rząd gwarantuje 6-procentową podwyżkę dla nauczycieli w 2020 r., reszta jest do negocjacji*, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/rzad-gwarantuje-6-proc-podwyzke-dla-nauczycieli-w-2020-roku-reszta-jest-kwestia-negocjacji,134161.html> (dostęp: 5.01.2020).
- CAKJ (2015), *Zmiany w polskiej szkole. Strategia zamiast rewolucji w strukturze*, <http://cakj.pl/2015/11/03/zmiany-w-polskiej-szkole-strategia-zamiast-rewolucji-w-strukturze/> (dostęp: 3.11.2015).

- Deklaracja „Patriotyzm Jutra” (2015), <http://www.mkidn.gov.pl/website/index.jsp?artId=969> (dostęp: 12.11.2005).
- Giertych R. (2006), <http://lodz.naszemiasto.pl/wydarzenia/645208.html> (dostęp: 20.11.2006).
- Grabiec J. (2016), *Rzecznik PO o „bolszewizmie kadrowym”*, <https://www.wprost.pl/tylko-unas/10023835/Rzecznik-PO-o-bolszewizmie-kadrowym-lm-mniej-kompetentnych-ludzi-sie-zatrudnia-tym-wieksza-ma-sie-gwarancje-lojalnosci.html> (dostęp: 3.01.2020).
- Handke M. (2017), *Zalewska powinna stanąć przed Trybunałem Stanu*, <https://opinie.wp.pl/prof-miro-slaw-handke-minister-zalewska-powinna-stanac-przed-trybunalem-stanu-6123581052225153a> (dostęp: 3.01.2020).
- Informacyjna Agencja radiowa (IAR)/ Martyna Szymczakowska/dw (2018), *Ogólnopolski Dzień Tornistra: Plecaki uczniów mają być lekkie i wygodne*, <https://wiadomosci.com/ogolnopolski-dzien-tornistra-plecaki-uczniow-maja-byc-lekkie-i-wygodne/> (dostęp: 4.01.2020).
- J.K. (2015), *W MEN nie toczą się prace w sprawie gimnazjów*, <http://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowawanie/312169826-W-MEN-nie-tocza-sie-prace-ws-gimnazjow.html> (dostęp: 28.12.2019).
- jk/gn (2019), *To szkoła jest od wychowywania donosicieli?*, <https://glos.pl/to-szkola-jest-od-wychowywania-donosicieli-komentarze-na-temat-tzw-skrzynek-dla-sygnalistow> (dostęp: 5.01.2020).
- Kaczyński J. (2016), *Prezes ZNP nie służy oświacie*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/protest-nauczycieli-kaczynski-komentuje-dzialanie-broniarza/kmcf44> (dostęp: 14.10.2016).
- Kaczyński J. (2019), *Będziemy szli drogą chrześcijańskiej cywilizacji*, <https://www.rp.pl/Prawo-i-Sprawiedliwosc/191119974-Kaczynski-Bedziemy-szli-droga-chrzescijanskiej-cywilizacji.html> (dostęp: 20.12.2019).
- Karczewski *arogancko o nauczycielach* (2019), <https://koduj24.pl/karczewski-arogancko-o-nauczycielach-a-ja-myslam-ze-beda-strajkowac-w-wakacje-powinni/> (dostęp: 4.01.2020).
- Konarzewski K. (2015), *Dlaczego likwidacja gimnazjum nie ma sensu*, <http://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/polska/dlaczego-likwidacja-gimnazjum-nie-ma-sensu/ar-BBmyOTx?ocid=spartandhp#page=5> (dostęp: 29.10.2015).
- Kolejna podwyżka pensji nauczycieli (2018), <https://www.gov.pl/web/edukacja/kolejna-podwyżka-pensji-nauczycieli-projekt-rozporządzenia-w-sprawie-minimalnych-stawek-wynagrodzenia-zasadniczego-nauczycieli-skierowany-do-konsultacji> (dostęp: 4.01.2020).
- ks (2019), *Marek Suski o zarobkach nauczycieli i posłów*, <https://www.se.pl/wiadomosci/polityka/skandaliczne-slowa-suskiego-o-nauczycielach-sprawdz-co-powiedzial-aa-8aMM-EwVa-V1ZT.html> (dostęp: 5.01.2020).
- Kubica P. (2018), *MaBeNa. Zybortowicz swoją propozycją pokazał, jak działa rząd od kuchni*, <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,130517,22852165,mabena-zybertowicz-swoja-propozycja-pokazal-jak-dziala-rzad.html> (dostęp: 14.03.2020).
- Kulik A. (2006), *Rozmowa z Romanem Giertychem, wicepremierem i ministrem edukacji*, <http://lodz.naszemiasto.pl/wydarzenia/627712.html> (dostęp: 2.10.2006).
- Majmurek J. (2017), *Polska prawica i jej przystawki wychowuje sobie naprawdę strasznych następców*, <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/opinie/polska-prawica-i-jej-przystawki-wychowuje-sobie-naprawd%C4%99-strasznych-nast%C4%99pc%C3%B3w/ar-BBBPCTQ?li=AA4WWV&ocid=spartandhp> (dostęp: 3.01.2020).
- mal (2015), *Nowa minister edukacji: Od września rodzice będą decydować, kiedy dziecko rozpocznie naukę*, http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-nowa-minister-edukacji-od-wrzesnia-rodzice-beda-decydowac-ki,nld,1919412#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome (dostęp: 27.12.2019).
- Marchwicki M. (2019), *Proksa triumfuje*, <https://natemat.pl/271037,zawieszenie-strajku-przez-nauczycieli-ryszard-proksa-czuje-satysfakcje> (dostęp: 5.01.2020).
- mart/kg (2017), *Odrzucamy politykę pedagogiki wstydu*, <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/polska/odrzuca-my-politykę-pedagogiki-wstydu/ar-BBEPUsL?li=AA4WWV&ocid=spartandhp> (dostęp: 9.08.2018).
- MEN ogłasza nabór do Rady Dzieci i Młodzieży, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/men-oglasza-nabor-do-rady-dzieci-i-mlodziezy.html> (dostęp: 26.06.2018).

- MEN. Uczeń-rodzic-nauczyciel. Rusza ogólnopolska debata (2016), <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/uczen-rodzic-nauczyciel-rusza-ogolnopolska-debata-o-systemie-oswiaty.html> (dostęp: 12.02.2016).
- mimka (2016), *To teraz chyba „ratujemy podstawówki”?*, <http://oskko.edu.pl/forum/watek.php?w=57023> (dostęp: 28.12.2019).
- mmil/PAP (2015), *Przedstawiciel MEN podczas debaty: „Co dalej z gimnazjami?”*, <http://wpolityce.pl/polityka/274291-przedstawiciel-men-podczas-debaty-co-dalej-z-gimnazjami-postulat-likwidacji-gimnazjow-wynika-z-diagnozy-liceow-ogolnoksztalcacych> (dostęp: 12.12.2015).
- mp/Kurier PAP (2016), *MEN zapowiada nowy stopień awansu zawodowego nauczycieli*, <https://newsbook.pl/2016/06/03/men-zapowiada-nowy-stopien-awansu-zawodowego-nauczycieli/> (dostęp: 28.12.2019).
- mt, mzs/ks (2018), *Minister edukacji Anna Zalewska zostaje na stanowisku. Wyniki głosowania w Sejmie*, https://wiadomosci.onet.pl/kraj/sejm-zaglosowal-anna-zalewska-zostaje-na-stanowisku-sze-fowej-men/t5vbgxe?utm_source=onetsg_fb&utm_medium=social&utm_campaign=onetsg_fb&srcc=ucs&utm_v=2 (dostęp: 8.10.2018).
- Nie jest za późno! (2017), <https://www.change.org/p/nie-dla-po%C5%9Bpiesznej-reformy-edukacji-nie-dla-chaosu-w-szko%C5%82ach/u/20112467> (dostęp: 3.01.2020).
- Obszary edukacji wymagające zmian (2018), <https://rzecznikrodzicow.pl/wp-content/uploads/2018/08/Raport-z-badan-polskich-7082018.pdf> (dostęp: 2.03.2020).
- Opinia do Projektu Ustawy Prawo Oświatowe oraz Projektu Ustawy – Przepisy Wprowadzające Ustawę Prawo Oświatowe (2016), <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/2/12289958/12379204/12379207/dokument249981.pdf> (dostęp: 3.01.2020).
- O samorządach uczniowskich (2019), RDiM przy MEN, <https://www.gov.pl/web/edukacja/rada-dzieci-i-mlodziezy-rzeczypospolitej-polskiej-przy-ministrze-edukacji-narodowej> (dostęp: 10.06.2020).
- Oświadczenie: Działania i finanse fundacji Rzecznik Praw Rodziców (2015), <http://www.rzecznikrodzicow.pl/oswiadczenie-dzialania-i-finance-fundacji-rzecznik-praw-rodzicow-0> (dostęp: 4.12.2015).
- p.mal (2019), *Kierujemy olbrzymi strumień podwyżek dla nauczycieli*, <https://www.rp.pl/Prawo-i-Sprawiedliwosc/190329993-Adam-Bielan-Kierujemy-olbrzymi-strumien-podwyzek-dla-nauczycieli.html> (dostęp: 5.01.2020).
- Pacewicz P. (2019), *Strajk zdenerwował Zybortowicza*, <https://oko.press/rojenia-zybortowicza-nauczyciele-to-frustraci-ich-autorytet-zabily-smartfony-memy-i-beka/> (dostęp: 6.04.2019).
- PBSz o zmianach w oświacie (2015), <http://300polityka.pl/live/2015/11/24/#post-178539> (dostęp: 29.12.2019).
- Petycja w obronie polskiej szkoły (2016), https://www.petycjeonline.com/petycja_w_obronie_polskiej_szkoly (dostęp: 28.12.2019).
- Piontkowski D. (2019), *Kiedy uczyłem w szkole, to byli nauczyciele, którzy nie jeździli na wycieczki*, <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/611738,piontkowski-strajk-nauczyciele-wycieczki-protest-wloski.html> (dostęp: 5.01.2020).
- Pokolenie Dobrej szkoły – ruszyła ogólnopolska kampania informacyjna (2017), <http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/pokolenie-dobrej-szkoly-ruszyla-ogolnopolska-kampania-informacyjna.html> (dostęp: 13.01.2017).
- Posel PiS krytykuje strajkujących nauczycieli. „Wyrzuciłbym tę „czerwoną lumpeninteligencję na pysk” (2017), <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/polska/pose%C5%82-pis-krytykuje-strajkuj%C4%85cych-nauczycieli-%E2%80%9Ewyrzuci%C5%82bym-t%C4%99-czerwon%C4%85-lumpeninligencj%C4%99%E2%80%9D/ar-BBz5xQZ?li=AAaGjkQ&ocid=spartandhp> (dostęp: 3.01.2020).
- Projekt rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (2018), <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs/501/12308603/12493232/12493233/dokument331168.pdf> (dostęp: 2.03.2020).
- qm (2019), *Macierewicz: ZNP stało się przedłużeniem czasów komunistycznych, przedłużeniem działań wymierzonych w polskość*, <https://www.rp.pl/Edukacja/190429634-Macierewicz-ZNP-stalo-sie-przedluzeniem-czasow-komunistycznych-przedluzeniem-dzialan-wymierzonych-w-polskosc.html> (dostęp: 4.01.2020).

- Rada Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej (2018), <https://www.facebook.com/radamlodziezy/> (dostęp: 4.01.2020).
- Reforma edukacji – Projekty ustaw skierowane na Stały Komitet Rady Ministrów (2016), <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/reforma-edukacji-projekty-ustaw-skierowane-na-staly-komitet-rady-ministrow.html> (dostęp: 3.01.2020).
- Rekordy popularności biją nagrania młodzieży* (2017), <http://www.newsjs.com/url.php?p=http://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2017-06-02/dyskutuja-przez-obrazanie-kontruja-przez-strasze-nie-psycholodzy-o-obradach-sejmu-dzieci-i-mlodziezy/> (dostęp: 3.06.2017).
- Sejm Dzieci i Młodzieży 2017 (2017), <https://www.msn.com/pl-pl/wiadomosci/polska/sejm-dzieci-i-m%C5%82odzie%C5%BCy-2017-o-czym-debatowali-parlamentarzy%C5%9Bci-juniorzy/ar-BBBMtW?li=AA4WWV&ocid=spartandhp> (dostęp: 3.01.2020).
- Sitnicka D. (2019), *Nauczyciele jak Wehrmacht, sędziowie jak kolaboranci*, <https://oko.press/nauczyciele-jak-wehrmacht-sedziowie-jak-kolaboranci/> (dostęp: 5.01.2020).
- Słowik K. (2019), *Samorządom brakuje na oświatę*, https://wyborcza.pl/7,75398,25357903,rzad-chce-bysmy-placili-za-zmiany-w-edukacji-miasta-szykuja.html?disableRedirects=true#S.main_topic-K.C-B.2-L.2.maly (dostęp: 5.01.2020).
- Stanowisko Komisji do spraw etyki w nauce dotyczące publicznych wypowiedzi uczonych w sprawach ważnych dla społeczeństwa i państwa (2013), https://instytucja.pan.pl/images/2015/Stanowisko_KEwN_dotycz%C4%85ce_publicznych.pdf (dostęp: 27.12.2019).
- Stawiszyński T. (2019), *Dyskusjofobia*, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/7,124813,25334410,stawiszynski-dyskusjofobia.html> (dostęp: 20.12.2019).
- Stępień B. (2016), Lista Ekspertów Dobrych Zmian w Edukacji MEN – pod kierownictwem p. A. Zalewskiej, https://iar.pl/aktualnosci/2016-06-24_Lista_Ekspertow_DZwE.html (dostęp: 3.01.2020).
- Stępień B. (2017a), *Wg p. Zalewskiej, Pan Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej, to jej poddany?*, https://www.iar.pl/aktualnosci/2017-01-04_wg_Zalewskiej.html (dostęp: 3.01.2020).
- Stępień B. (2017b), *MEN (p. Anna Zalewska) i MF oszukały samorządy – Część 1*, https://www.iar.pl/aktualnosci/2017-04-03_MEN_i_MF_oszukały_samorządy_C1.html (dostęp: 3.01.2020).
- Stępień B. (2019), *Pauperyzacja nauczycieli*, https://1.bp.blogspot.com/-KVIF-JcnLjw/XMOBsAFIMKl/AAAAAAAAAoZc/R4kUflhCbAw9PZiecODqpvlkaE7IS-0IQCLcBGAs/s1600/2019-04-23_Pauperyzacja-rys1.jpg (dostęp: 5.01.2020).
- Szaniawski P. (2017), *Czy reforma edukacji została dobrze przygotowana? Odpowiedź w sondażu SW Research dla serwisu rp.pl*, <https://www.rp.pl/Edukacja/170909713-Sondaz-Jak-oceni-ana-jest-reforma-edukacji.html?preview=&remainingPreview=&grantedBy=preview&#p-1> (dostęp: 3.01.2020).
- Szczepkowska J. (2014), *Mniejszości decydują, ile krytyki jest możliwe i kto może je krytykować*, <http://natemat.pl/99417,joanna-szczepkowska-mniejszosci-decyduja-ile-krytyki-jest-mozli-we-i-kto-moze-je-skrytykowac> (dostęp: 22.04.2014).
- Szef ZNP szybko sprowadził Szczerskiego na ziemię (2019), https://natemat.pl/265673,szef-znp-slawomir-broniarz-krytykuje-slowa-szczerskiego-o-nauczycielach?_ga=2.15650998.1254320786.1550905827-1338194300.1510920598 (dostęp: 4.01.2020).
- Śpiewak P. (2013), *Wyzwania dla liberałów*, http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article69189/Wyzwanie_dla_liberalow.html (dostęp: 20.02.2013).
- Świejkowski A. (2019), *Sygnalista znaczy szpicel, donosiciel czyli reaktywacja TW IV RP*, <https://natemat.pl/blogi/aleksanderswiejkowski/221073,sygnalista-znaczy-szpicel-donosiciel-czy-li-reaktywacja-tw-iv-rp> (dostęp: 5.01.2020).
- Telmińska M. (2018), *Ogólnopolski Dzień Tornistra*, <https://fakty.tvn24.pl/fakty-w-poludnie,98/ogolnopski-dzien-tornistra-ministerstwo-rusza-z-nowa-akcja,872573.html> (dostęp: 4.01.2020).
- Trybalizm* (2019), <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/slovník/66-t/753-trybalizm> (dostęp: 12.12.2019).
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2005), *Zjawisko biedy dzieci a zagrożenie wykluczeniem społecznym w przyszłości. Mapa biedy – rozmieszczenie i zakres biedy wśród dzieci na terenie województwa łódzkiego*, http://www.brpd.gov.pl/publikacje_fr.html (dostęp: 13.03.2020).
- Wittenberg A. (2016a), *MEN zmienia plany: Nie będzie przekształcenia podstawówek w szkoły powszechne*, <https://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/969829,reforma-oswiaty-propozycje-men-w-edukacji-bez-akceptacji.html> (dostęp: 28.12.2019).

- Wolniewicz B. (2006a), *To nie jest czas gabinetowej polityki*, <http://www.naszdziennik.pl/index.php?typ=my&dat=20060715&id=my16.txt> (dostęp: 15.07.2006).
- Wolniewicz B. (2007), *To już jest upadek polskiej szkoły*, http://upr.pl/new/index.php?option=com_content&task=view&id=119&Itemid=1 (dostęp: 20.01.2007).
- Wychowanie (2018), <http://reformaedukacji.men.gov.pl/tag/wychowanie> (dostęp: 4.01.2020).
- Zakrzewska D. (2018), *Nauczycielami zostają osoby, które często ledwo zdają maturę*, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103094,23279743,dezubekizacja-i-likwidacja-placowek-ksztalcacych-nauczycieli.html> (dostęp: 4.01.2020).
- Zalewska A. (2015a), *Dla ilu dzieci odroczony obowiązek szkolny?*, <http://demagog.org.pl/wypowiedzi/minister-edukacji-narodowej-gosciem-radia-ze/> (dostęp: 28.12.2019).
- Zalewska A. (2015b), *O reformie szkolnictwa z roku 1999*, <https://demagog.org.pl/wypowiedzi/anna-zalewska-o-reformie-szkolnictwa-z-roku-1999/> (dostęp: 28.12.2019).
- Zalewska A. (2015c), *Finlandia w edukacji zawsze najlepsza?*, <https://demagog.org.pl/wypowiedzi/anna-zalewska-o-systemie-edukacji-i-suszy/> (dostęp: 28.12.2019).
- Zalewska A. (2016a), *Jak powinna być finansowana oświata w Polsce*, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/jak-powinna-byc-finansowana-oswiata-w-polsce-debata-w-kielcach-z-udzialem-anny-zalewskiej-szefowej-men.html> (dostęp: 3.05.2016).
- Zalewska A. (2016b), Odpowiedź na List Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=182 (dostęp: 20.11.2016).
- Zalewska A. (2016c), *Anna Zalewska o słuszności reformy edukacji*, <https://www.rp.pl/RZECZOPLI TYCE/161019211-Anna-Zalewska-o-sluszności-reformy-edukacji.html?preview=&remainingPreview=&grantedBy=preview&#ap-1> (dostęp: 3.01.2020).
- zma (2017), *„Pokolenie Dobrej Szkoły”. MEN reklamuje reformę edukacji*, <https://dorzeczy.pl/kraj/20828/Pokolenie-Dobrej-Szkoły-MEN-reklamuje-reformę-edukacji.html> (dostęp: 3.01.2020).
- Zmiana systemu edukacji tematem obrad Narodowej Rady Rozwoju* (2016), <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/zmiana-systemu-edukacji-tematem-obrad-narodowej-rady-rozwoju.html> (dostęp: 21.06.2016).
- Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli* (2019), <https://www.nik.gov.pl/pliki/id,20607,vp,23235.pdf> (dostęp: 29.12.2019).
- Żądamy odwołania minister Anny Zalewskiej* (2018), <https://znp.edu.pl/zadamy-odwolania-anny-zalewskiej/> (dostęp: 3.01.2020).

Artykuły prasowe, publicystyczne

- Apel do Posłów i Senatorów RP (2016), „Głos Nauczycielski”, nr 48.
- AW (2017), *Będą oponować!*, „Głos Nauczycielski”, nr 12.
- Bartkiewicz A. (2017), *Przemysł postprawdy*, „Rzeczpospolita. Plus Minus”, nr z 7–8 stycznia.
- Bartman K. (2006), *Wagarowicz, który został hierarchą*, „Dziennik”, nr z 25 października.
- Berger L.P. (2006), *Relatywizm i fundamentalizm*, przeł. T. Bieroń, „Dziennik. Tygodnik idei Europa”, nr 38.
- Big (2006), *Nowa Rada*, „Głos Nauczycielski”, nr 45.
- Broniarz S. (2017a), *Strajkujemy, bo zależy nam na edukacji*, „Głos Nauczycielski”, nr 12.
- Chętkowski D. (2006), *Glupia mądrość polityków*, „Głos Nauczycielski”, nr 45.
- Czubkowska S., Wittenberg A. (2016), *Nauczyciele wszystkich szkół, łączcie się!*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 194.
- Dekrety i kary to stanowczo za mało* (2006), Z Januszem Czapińskim rozmawia Tomasz Zubelewicz, „Dziennik Łódzki”, nr 258.
- DK (2017), *Akcja protestacyjna. Jak do tego doszło?*, „Głos Nauczycielski”, nr 13.
- Drachal (2003), *Fenomen stały*, „Głos Nauczycielski”, nr 2.
- Drachal H. (2017), *Zamknięta brama*, „Głos Nauczycielski”, nr 36.
- Dzigański A. (2017), *Nie ma odwrotu od dualnego kształcenia zawodowego*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 75.
- Fish S. (2006), *Złodzieje języka*, „Gazeta Wyborcza”, nr z 22–23 lipca.
- Głowacka A. (1997), *Szkolne lobby*, „Życie”, nr z 15 października.

- Grabek A. (2006), *Giertych: moja córka Marysia odciąża budżet państwa*, „Dziennik”, nr z 27 września.
- Grabek A. (2014a), *E-podręcznik dalej robią amatorzy*, „Rzeczpospolita”, nr z 19 grudnia.
- Grabek A. (2014b), *Kłeska e-podręcznika*, „Rzeczpospolita”, nr z 11 grudnia.
- Grabek A. (2015), *Szkoły na podsłuchu*, „Rzeczpospolita”, nr z 19 czerwca.
- Grabek A. (2017), *Śledztwo w sprawie elementarza*, „Wprost”, nr z 23 lipca.
- Kaszulanis M. (2017), *Referendum jak najszybciej*, „Głos Nauczycielski”, nr 21.
- Każdemu wolno tyle samo* (2006), Z Krystyna Skarżyńską, psychologiem społecznym, rozmawia Anna Mateja, „Tygodnik Powszechny”, nr 43.
- Klinger K. (2017a), *Sieć szkół na ostatniej prostej*, „Gazeta Prawna”, nr z 23 marca.
- Klinger K. (2017b), *Szkoła oślepią reformą*, „Gazeta Prawna”, nr 65.
- Klinger K. (2017c), *Najlepsza klasa jest w kącie dzieciennego pokoju*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 226.
- Klinger K., Radwan A. (2017a), *Likwidacja gimnazjów: pierwszy krok*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 181.
- Klinger K., Radwan A. (2017b), *Samorządy ratują szkoły*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 201.
- Kurkiewicz R. (2006), *Litania do świętej agresji*, „Przekrój”, nr 44.
- List rodziców do strajkujących pracowników oświaty (2017), „Głos Nauczycielski”, nr 12.
- Łosiewicz D. (2017), *Referendum: polityczne czy obywatelskie?*, „wSieci”, nr z 20–26 marca.
- Łoskot-Mirowska U. (2017), *Szkoła branżowa dla uczniów drugiej kategorii*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 230.
- Majcherek J.A. (1994), *Wymiar lokalny, problem centralny*, „Tygodnik Powszechny”, nr 25.
- Marcinkiewicz K. (1992), *Szkoła w nowej rzeczywistości*, „Gazeta Wyborcza”, nr 173.
- Marcinkiewicz K. (1997a), *Odpolitycznić reformę*, „Życie”, nr z 16 grudnia.
- Marcinkiewicz K. (1997b), *Promyk nadziei dla edukacji*, „Życie”, nr z 2 lipca.
- Minister bez promocji!* (2018), „Głos Nauczycielski”, nr 26.
- Pospieszalski J. (2006), *Gdańskie Abu Ghraib*, „Rzeczpospolita”, nr 258.
- Powstała koalicja* (2016), „Głos Nauczycielski”, nr 31.
- Radwan A. (2015), *Przedszkola dla dwulatków*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 125.
- Radwan A. (2018), *MEN rezygnuje z oceny nauczycielskiej moralności*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 11.
- Robaczewski A. (2000), *W kleszczach ideologii*, „Nasz Dziennik”, nr z 8–9 stycznia.
- Sadura P. (2006) (oprac.), *Czy możliwy jest patriotyzm liberalny?*, „Głos Nauczycielski”, nr 12.
- Skarga B. (2006), *Demagogia*, „Gazeta Wyborcza”, nr z 7–8 października.
- Samsonowicz H. (2005–2006), *W garderobie teatru historii*, „Gazeta Wyborcza”, nr z 31 grudnia–1 stycznia.
- Skrzydłowska-Kalukin K. (2006), *Szkoły nie dla bandytów*, „Dziennik”, nr z 30 października.
- Skura P. (2016a), *Zmiana za zmianą*, „Głos Nauczycielski”, nr 29–30.
- Skura P. (2016b), *Najmłodszy do przedszkola*, „Głos Nauczycielski”, nr 46.
- Skura P. (2017a), *Zabawy z ustawą*, „Głos Nauczycielski”, nr 11.
- Skura P. (2017b), *„Nasz elementarz” na śmietniku*, „Głos Nauczycielski”, nr 12.
- Skura P. (2017c), *Tylko dla ambitnych*, „Głos Nauczycielski”, nr 24.
- Skura P. (2017d), *Nie byliśmy cicho!*, „Głos Nauczycielski”, nr 14.
- Skura P. (2017e), *(Nie)dobrze zmiana. Kto zarobi?*, „Głos Nauczycielski”, nr 17/18.
- Skura P. (2018a), *Tysiące złotych na PR*, „Głos Nauczycielski”, nr 13.
- Skura P. (2018b), *Powiedz NIE Zalewskiej*, „Głos Nauczycielski”, nr 14/15.
- Staszewski W. (1994), *Przymierze ze szkołą*, „Gazeta Wyborcza”, nr 218.
- Strużyna K. (2001), *Tak dobrze, tak źle*, „Głos Nauczycielski”, nr 9.
- Stylińska T. (2006), *Dyscyplina wraca do Europy*, „Rzeczpospolita”, nr z 9 listopada.
- Stysiak M. (2016), *Podręcznik dobija księgarnie*, „Gazeta Wyborcza”, nr z 3–4 września.
- Suchecka J. (2016), *Nie manipulować historią Polski*, „Gazeta Wyborcza”, nr z 2 sierpnia.
- Suchecka J., Zubik M. (2017), *Dyrektorzy szkół układają puzzle*, „Gazeta Wyborcza”, nr z 7 kwietnia.
- Sulek A. (2010), *Socjolog prawdę ci powie?*, „Gazeta Wyborcza”, nr z 18 czerwca.
- Szczepański J. (1993), *Szkoła jest niezniszczalna*, „Polityka”, nr 5.
- TEY (2006), *Inauguracja roku szkolnego w wielu odsłonach*, „Gazeta Szkolna”, nr 36/37.

- Wikariak S. (2017), *Monitoring w szkołach może stać się nielegalny*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 66.
- Winczorek P. (2006), *Czy pluralizm jest nadal wartością?*, „Rzeczpospolita”, nr z 21 sierpnia.
- Wittenberg A. (2016b), *Edukacja w służbie władzy*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 170.
- Wittenberg A. (2018), *Wymarzona szkoła średnia nie dla każdego*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, nr 165.
- Wojciechowska A. (2016), *Tak dla państwa prawa i Europy*, „Głos Nauczycielski”, nr 19.
- Wolniewicz B. (1998), *Brońmy szkoły!*, „Życie”, nr z 23 marca.
- Wolniewicz B. (2006b), *Młodzież nie trudna, lecz występna*, „Rzeczpospolita”, nr z 31 października–1 listopada.
- Z nauki do polityki?* (2009), z Henrykiem Domańskim, socjologiem rozmawia Adam Leszczyński, „Gazeta Wyborcza”, nr z 7 maja.

Spis ilustracji, schematów i tabel

Ilustracja 1. Prawicowy „Dziennik” z dn. 6/7 marca 2006 r. informuje o powołaniu Romana Giertycha na stanowisko ministra edukacji	47
Ilustracja 2. Dezakceptacja dla ministra edukacji	57
Ilustracja 3. Wypowiedź Krzysztofa Szczerskiego o zarobkach nauczycieli	80
Ilustracja 4. Wypowiedź Andrzeja Waśko krytykująca rodziców popierających akcje protestacyjne nauczycieli.....	81
Ilustracja 5. Pisanki symbolizujące nauczycielski protest w okresie Wielkanocy	98
Ilustracja 6. Plakat wzywający rodziców do udziału w proteście przeciwko planowanej likwidacji gimnazjów	113
Ilustracja 7. Mem wyrażający rozczarowanie wprowadzeniem przez Sejm ustawy reformującej ustrój szkolny	117
Ilustracja 8. Publiczny wyraz oburzenia na przyznanie wysokiej premii minister A. Zalewskiej ...	121
Ilustracja 9. Demistyfikacja rzekomo wysokich płac i ich podwyżek dla nauczycieli	122
Ilustracja 10. Postawa nowego ministra po stłumieniu strajków w 2019 r.	124
Schemat 1. Modele polityki oświatowej ze względu na krzyżujące się orientacje ideologiczne z podejściem władzy do aktywności innowacyjnej podmiotów edukacji	18
Schemat 2. Relacje między procesami zmian oświatowych	37
Schemat 3. Średnie wynagrodzenie nauczycieli oraz w gospodarce narodowej	82
Schemat 4. Sytuacja duchowa epoki według filozofa Bogusława Wolniewicza	180
Tabela 1. Liczba uczniów w tysiącach	72
Tabela 2. Porównanie cech ideologii liberalnej z odpowiadającymi im podejściami do wychowania i kształcenia	164
Tabela 3. Porównanie kategorii moralnych w obu ideologiach	165
Tabela 4. Porównanie modeli wychowania w świetle ideologii liberalnej i konserwatywnej ...	165
Tabela 5. Porównanie „demonów” konserwatystów i liberałów	166

