

Meblowanie szkolnej demokracji

Bogusław Śliwerski



Pod patronatem:

KULTURA SZKOŁY

Redaktorki naukowe serii

Maria Dudzikowa

profesor zwyczajna doktor habilitowana nauk humanistycznych, polonistka, pedagożka; przez 20 lat kierowała Zakładem Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przewodnicząca Sekcji ds. Rozwoju Młodych Naukowców KNP PAN oraz Zespołu Badania Kultury Szkoły przy KNP PAN, w latach 1993–2015 wiceprzewodnicząca Komitetu; autorka wielu publikacji.

Ewa Bochno

doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego – Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, Załad Pedagogiki Szkolnej; pedagożka; członkini-specjalistka Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN; przewodnicząca Prezydium Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów oraz Zespołu ds. Współpracy ze Studenckimi Kołami Naukowymi Pedagogów przy KNP PAN; autorka wielu publikacji.

Meblowanie szkolnej demokracji

Bogusław Śliwerski

Recenzent

Dr hab. Piotr Mikiewicz, prof. DSW

Wydawca

Izabella Małecka

Redaktor prowadzący

Joanna Maź

Opracowanie redakcyjne i łamanie

Violet Design

Zdjęcie na okładce

shutterstock/Anette Linnea Rasmussen

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

prawolubni

SZANUJMY PRAWO I WŁASNOŚĆ
Więcej na www.legalnakultura.pl
POLSKA IZBA KSIĄŻKI

© Copyright by

Wolters Kluwer Polska SA, 2017

ISBN: 978-83-8107-532-9

Dział Praw Autorskich

01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33

tel. 22 535 82 19

e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
-------------	---

ROZDZIAŁ 1

WYBÓR DEWELOPERA I ARCHITEKTA WNĘTRZ, CZYLI PRZYGOTOWANIA DO URZĄDZANIA SZKOŁY	35
Samorządowi i państwowi podwykonawcy	54
Instytucjonalni podwykonawcy	91
Teorie demokracji a źródła samorządności szkolnej i polityki oświatowej	95
Koncepcje szkolnej samorządności, czyli wybór dewelopera lub architekta wewnątrz	123
Samorządność uczniowska w systemie szkoły wychowującej Heliodora Muszyńskiego	127
Systemowe podejście do samorządności szkolnej Aleksandra Lewina (1915–2002)	133
Samorząd młodzieży jako postawa, zasada i metoda wychowawcza według Aleksandra Kamińskiego (1903–1978)	136
Samorządność w klasie szkolnej według Mieczysława Łobockiego (1929–2012)	148

Model samorządności szkolnej według Juliana Radziejewicza (1937–2007)	151
Schody do szkolnej demokracji, czyli jak wdrapać się na strych, a nawet na dach	158

ROZDZIAŁ 2

ARCHITEKTURA SZKOLNEJ SAMORZĄDNOŚCI	177
Analiza prawna przestrzeni szkolnej. Winda czy zjazd po poręczy?	178
Rozpoznanie przestrzeni, czyli zobacz pedagogu, co masz u progu	203
Remont szkolnej pseudodemokracji, czyli co można zmienić, a co trzeba wyburzyć	212
Kompletowanie „mebli” szkolnej samorządności, czyli od czego zacząć, żeby przedwcześnie nie skończyć	229

ROZDZIAŁ 3

PRÓBY WYPOSAŻANIA WNĘTRZA SZKOLNEJ DEMOKRACJI	238
Dbałość o klamki i lustra, czyli szkolna demokracja między zamkiem a <i>Big Brotherem</i>	244
Wnętrzarskie marzenia rodziców między submisją a roszczeniowością	255
Wykorzystanie przez uczniów pustych miejsc, czyli zaznaczanie własnej tożsamości	278
Gabinetowe nawyki i wyposażenie, czyli jak dbać o gorset pedagogicznego nadzoru	292
Umeblowanie (s)pokoju nauczycielskiego	299
Szkolna sypialnia, czyli uśpienie pozaszkolnych sił społecznych	311

ZAKOŃCZENIE W TROSCE O WŁAŚCIWE OŚWIETLENIE SZKOLNEJ DEMOKRACJI	317
--	-----

ANEKS	343
Akty prawne stanowiące o radzie szkoły	343
O miejscu i roli rodziców w polskim szkolnictwie.	
Informacja Krajowego Porozumienia Rodziców	
i Rad Rodziców (przygotowana dla potrzeb	
raportu OECD)	344
Projekt grupy radnych w sprawie powołania	
Rady Oświatowej	349
Uchwała nr ... Rady Miasta z dnia	
w sprawie powołania Rady Oświatowej	349
Skład i zasady wyboru członków	
Rady Oświatowej	352
Regulamin Rady Oświatowej	354
BIBLIOGRAFIA	357

WSTĘP

(...) 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 tem, 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 – upodobnienia kogoś do siebie (...). Między polityką a oświatą powstaje swoisty stosunek dialektyczny, który wcześniej czy później kończy się albo rozkładem oświaty przez politykę albo pokonaniem polityki przez oświatę¹.

Niniejsza rozprawa wpisuje się w projekt wydawniczy Zespołu Badań nad Kulturą Szkoły, który działa przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN pod kierunkiem prof. Marii Dudzikowej. Jego

¹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibliografią polską uzupełnił Dr Adam Zieleńczyk, Warszawa 1931, s. 241–242.

celem jest udostępnienie nauczycielom, oświatowym kadrom kierowniczym, akademikom i politykom najnowszej wiedzy na temat szkoły jako środowiska kultury. Podobnie jak Autorka znakomitych esejów i współredaktorka pierwszego tomu tej serii, Maria Dudzikowa, osadzę swoje studia nad szkolną demokracją i demokratyzacją polityki oświatowej w metaforze, której osią będzie meblowanie zjawisk społeczno-kulturowych i politycznych w naszym szkolnictwie². Każdy z rozdziałów i podrozdziałów będzie metaforycznym (po)mostem między praktyczną pedagogiką a akademickim rozumieniem częściowo niewidzialnych dla nas procesów, zjawisk czy zdarzeń, które rzutują na (byle)jakość(ć) edukacji. Skupiam uwagę na fundamentach samorządności szkolnej i oświatowej, gdyż od początku transformacji ustrojowej nasze szkolnictwo stało się – wbrew swoim założonym funkcjom – środowiskiem ją osłabiającym, wykluczającym czy nawet wprost jej wrogim. Już wiemy, że nie da się zmienić szkoły za pomocą polityki, ale zdajemy sobie także sprawę z tego, jak polityka zmienia szkołę, zaprzeczając konstytucyjnym i ustawowym przesłankom.

Książka jest kontynuacją analiz powyżej przywołanej publikacji. W myśl przyjętej przeze mnie metafory meblowania, czyli urządzania demokracji w szkole i systemie oświatowym, nawiązuje bowiem do toczącej się wojny o szkołę, zachodzących w niej różnego rodzaju konfliktów, toczących się potyczek i bitew, które także w zakresie postulowanych zmian kulturowych wymagają od każdego podmiotu szkolnej edukacji podejmowania decyzji w następstwie myślenia strategicznego i perspektywnego zarazem. „Kultura żyje tylko wtedy, gdy posiada takie współdzielone sensy – gdy ma «dobra wspólne» lub poczucie wspólnoty”³.

² Zob. M. Dudzikowa, *Wstępnie o metaforze (także militarnej)* [w:] Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016, s. 11–32 i M. Dudzikowa, *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne* [w:] Twierdza..., s. 43–136.

³ M. Dudzikowa, *Wstępnie...*, s. 25.

Samorządność, demokracja są możliwe tylko w takich środowiskach i instytucjach, w których dostrzega się ich członków, myśli i podejmuje działania w kategoriach ich dobra wspólnego. Nie ma samorządności tam, gdzie interesy jednych są realizowane kosztem drugich, gdzie dzieli się ludzi na kastę zwycięzców i grupę przegranych.

O ile dla autorów wspomnianego powyżej tomu wpisana w kulturę szkoły walka, permanentne konflikty, militaryzacja postaw i działań czy zachodzących w niej procesów wywołują skutki toksyczne, destrukcyjne, o tyle dla mnie walka o kulturę demokratyczną, o samorządność podmiotów szkolnych jest w tym tomie wyjściem ku pozytywnym wymiarom „wojny”, by następowała demilitaryzacja jej przestrzeni i miejsc, postaw i wzajemnych relacji międzyludzkich. Jak słusznie pisze M. Dudzikowa: „Owa «demilitaryzacja» nigdy nie będzie następstwem tzw. zaklinania deszczu, kiedy to świadomość mityczna uruchamia myślenie życzeniowe zakładające, że życzenie jest identyczne z jego spełnieniem, a wyobrażenie rzeczy tożsame z nią samą”⁴. Proponuję zatem wgląd w uwarunkowania i rozwiązania demokratyzacji szkolnictwa publicznego, by pokazać jedną z możliwych dróg koniecznego w XXI wieku reformowania szkół i instytucji nadzoru pedagogicznego w celu uwolnienia potencjału nauczycielskiego profesjonalizmu, innowacyjności, prospołecznych postaw rodziców i uczniowskiej elastyczności oraz wrażliwości na praworządność, sprawiedliwość i braterstwo, które będą mobilizować wszystkich do maksymalizowania własnego rozwoju, także dla ogólnospołecznego dobra.

Od początku transformacji politycznej Polski w 1989 r. angażowałem się w zmianę oświatową, która miała spowodować, że oświata nie zostanie pokonana przez politykę, jeżeli polityka pozostawi szkolnictwu pole wolności do ustrojowej i wewnątrzinstytucjonalnej samorządności. W latach 1989–2016 moja

⁴ M. Dudzikowa, *Wstępnie...*, s. 27.

aktywność naukowo-oświatowa na rzecz teorii, współczesnej myśli i praktyki w powyższym zakresie prowadzona była w kilku zakresach:

- I – lata 1989–1996 – zaangażowanie w roli rodzica w powołanie do życia społecznej rady szkoły przy Szkole Podstawowej nr 37 w Łodzi oraz przeprowadzenie badań w działaniu;
- II – lata 1996–2002 – analiza prawa oświatowego, szkolenie członków rad szkolnych oraz wydanie poradnika dla samorządowców, nauczycieli, rodziców i uczniów;
- III – lata 1996–2016 – prowadzenie działalności oświatowej, eksperckiej na rzecz uspołecznienia szkolnictwa publicznego;
- IV – lata 2011–2013 – przeprowadzenie badań empirycznych (reprezentatywnych) w 16 województwach na temat uspołecznienia szkolnictwa publicznego.

Zainteresowanie tą problematyką pojawiało się w innych ośrodkach akademickich w naszym kraju, a także poza jego granicami. W 2007 r. powstała pod opieką naukową prof. Marii Dudzikowej pierwsza poświęcona tej problematyce dysertacja doktorska pt. *Funkcjonowanie rady szkoły w szkole podstawowej na przykładzie publicznych szkół podstawowych w Kaliskiem*, która została obroniona na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Autor, Marek Mencel – nauczyciel w wiejskiej szkole podstawowej na Podkarpaciu, znakomicie wykorzystał w swoich analizach najnowsze teorie naukowe do rekonstrukcji interesujących go badanych zjawisk. Jego rozprawa doktorska może stanowić przykład rzetelnego warsztatu badawczego, znakomitego przygotowania merytorycznego i refleksyjnego oraz umiejętności zdystansowanego (mimo własnych doświadczeń zawodowych) wyciągania wniosków. M. Mencel osadził swoje badania w paradygmacie strukturalistyczno-funkcjonalistycznym, odsłaniając w pracy stan pseudosu i pozorów w tej sferze w polskiej oświacie.

W podsumowaniu badań, które prowadził na terenie ówczesnego województwa kaliskiego, M. Mencel wskazał na bardzo ważne obszary naprawy procesu uspołeczniania szkół na wszystkich możliwych poziomach jego potencjalnego przeprowadzenia. Trafnie skonstatował, że polska szkoła publiczna jest ciągle jeszcze w „przededniu demokracji”, opierając się temu procesowi. Goryczy do tej diagnozy „dolał”, wskazując na zaprzestanie funkcjonowania jednej z badanych przez siebie wcześniej rad szkolnych w środowisku wiejskim. Jego rozprawa ukazała się drukiem po wprowadzonych korektach i uzupełnieniach, dzięki temu mamy wgląd w wyniki badań rad szkolnych na terenie jednego z ówczesnych małych województw. Co więcej, M. Mencel wykazał, że istniejące na terenie byłego województwa rady szkoły, choć nieliczne, bo było ich zaledwie czternaście, powstawały z inicjatywy dyrektorów szkół, którzy dzięki temu uzurpowali sobie prawo do niezgodnego z prawem ingerowania w ich aktywność. „Rodzice nie byli mentalnie gotowi do udziału w demokratycznych strukturach, jakimi były rady szkoły. Jako zwykli członkowie rady pełnili w niej raczej bierną rolę (rutynowe pełnienie obowiązków, wykonywanie zadań, nad którymi czuwał nauczyciel). Natomiast rodzice, którzy byli przewodniczącymi rady szkoły, pełnili w radzie różne role, najczęściej – służebne wobec dyrektora. Rodzice zajmowali się więc w radzie szkoły (w ogóle w szkole) tylko tym, na co pozwalał dyrektor, okoliczności lub ich mentalność, a skupiali się najczęściej na tworzeniu bazy pomocy materialnej dla szkoły – byli wykonawcami lub podwykonawcami ustaleń rady, w której przewodzili nauczyciele”⁵.

Danuta Uryga i Elżbieta Gozdowska wydały książkę pt. *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*⁶ w dobrym momencie, kiedy nadzór pedagogiczny czynił wszystko, by

⁵ M. Mencel, *Rada szkoły*, Kraków 2009, s. 169.

⁶ D. Uryga, E. Gozdowska, *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Warszawa 2014.

polskie szkolnictwo nie było uspołecznione. Ich monografia jest zwierciadłem patologii, dysfunkcjonalności, niemożności, oporu władz oświatowych wszystkich szczebli nadzoru przed dokończeniem rewolucji „Solidarności” lat 1980–1989. Nadal są redukowane szanse do samoregulacji, autonomii i rzeczywistej samorządności podmiotów edukacyjnych. Autorki dokumentują to wynikami badań, które przeprowadziły na terenie szkół województwa mazowieckiego. Dzięki etnopedagogicznej diagnozie w pięciu szkołach mamy możliwość poznania prawdy o radach szkolnych w opinii ich podmiotów. Badania odsłaniają bowiem specyfikę łamania i lekceważenia prawa oświatowego przez dyrektorów szkół czy nauczycieli, pozorantwa, poczucia bezradności, ale i nadziei nauczycieli czy rodziców, ich zaangażowania, autentycznej troski o losy środowiska szkolnego.

Autorki przekonują, że powoływanie do życia rad szkolnych jest niezwykle ważne w procesie budowania ogniw demokratyzowania polskiego szkolnictwa, które praktycznie i politycznie wciąż tkwi w rozwiązaniach minionego ustroju. Niepokoi jedynie konkluzja D. Urygi i E. Gozdowskiej, że albo rady szkół zmieniają swoją postać – choć autorki nie piszą, w jakim kierunku i na jakich zasadach – albo znikną z ustroju szkolnego, w tym z jego placówek. Nieco kłóci się to z dalej wypowiedzianym przez nie sądem: „Istnienie tego typu kolegialnego organu wydaje się być niekwestionowaną wartością. Trudno dostrzec lepszy sposób uobecniania zasad demokracji w środowisku organizacji, jaką jest szkoła, biorąc pod uwagę jego wewnętrzne zróżnicowanie i ciężące nad nim tradycyjne wzory współlistnienia uczniów, nauczycieli i rodziców”⁷. O wartości uspołecznienia pisze socjolog Mirosława Marody: „(...) multiplikacja grup o charakterze «wspólnotowym» prowadzi do multiplikacji właściwych im reprezentacji rzeczywistości, w wytwarzaniu których coraz większą rolę zaczynają odgrywać wyspecjalizowane kategorie

⁷ D. Uryga, E. Gozdowska, *Rada...*, s. 182.

«ekspertów», których podstawowym zadaniem jest nadawanie znaczenia wyłaniającym się w następstwie jednostkowych działań obszarom niepewności”⁸.

Nie bez powodu przywołuję w tym miejscu dorobek własny i innych naukowców z zakresu demokratyzacji szkolnictwa publicznego, gdyż dobrze jest wiedzieć, w jakim momencie pojawia się konieczność ponownego podjęcia tego zagadnienia w innym wymiarze. Wraz z transformacją polityczną pojawiły się na naszym rynku wydawniczym publikacje młodych naukowców, którzy nie potrafili lub nie chcieli przeprowadzić rzetelnej kwerendy literatury przedmiotu i podejmowali kwestie edukacji w zmieniającym się świecie tak, jakby odkrywali Amerykę. Na przykład Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski wydali książeczkę pt. *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie* (w ramach serii „Praktyka i Profesjonalizm”), która jest dowodem na to, jak nie należy pisać o edukacji, skoro autorzy uważają, że „temat demokracji w edukacji należy do rzadziej dyskutowanych, poza kręgami ekspertów akademickiej pedagogiki i praktyków-entuzjastów «alternatywnych» rozwiązań oświatowych”⁹. Dowodem na taki stan rzeczy jest nieodnalezienie przez nich lub odnalezienie zaledwie kilku odnośników do terminu „demokracja” w indeksach rzeczowych wydanych po 1989 r. podręczników akademickich do pedagogiki.

Co to ma wspólnego z brakiem debaty na temat edukacji i demokracji poza kręgami akademickimi? Gdyby każdy badacz miał oceniać merytoryczną wartość rozprawy czy podręczników według liczby odnośników w indeksie rzeczowym, wystarczyłaby do tego osoba z wykształceniem podstawowym, która opanowała podstawowe umiejętności czytania. Natomiast o tym, czy treści zawarte w monografiach lub podręcznikach są izomorficzne do wartości i problemów demokracji,

⁸ M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014, s. 27.

⁹ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog*, Wrocław 2014, s. 11.

może zadecydować tylko ich lektura i analiza treści. Wrocławscy naukowcy nie raczyli sięgnąć do literatury przedmiotu, która w naukach pedagogicznych zawiera szereg pozycji, raportów z badań, informatorów i przewodników po prawie oświatowym wprost poruszających fenomen demokracji w edukacji, dialogu, działania na rzecz zmiany świata itp. W tym sensie książka tych autorów jest szkodliwa, kształtuje bowiem świadomość rzekomej nieobecności pedagogiki teoretycznej i praktycznej w przestrzeni publicznej, w której funkcjonują szkoły.

Jedyny dyskurs, który im jawi się w tym zakresie, a przypisują go demokracji w edukacji, to ten związany z kluczowymi kategoriami w procesie wychowawczym szkół, do jakich zaliczyli wyłącznie formację religijną i płciową młodych pokoleń. Tymczasem literatura polska, podobnie zresztą jak zagraniczna, aż ugina się pod ciężarem publikacji na temat demokracji w edukacji i edukacji dla demokracji. Piszą o tym (podaję alfabetycznie nazwiska tylko samodzielnych pracowników naukowych, bez tytułów ich rozpraw, bo może kiedyś młodzi się wysilą i zrobią porządną kwerendę literatury): K. Ablewicz, J.C. Almack, J. Bińczycka, E. Claparède, M. Czerepaniak-Walczak, M. Debesse i G. Mialaret, M. Dudzikowa, C. Freinet, J. Gara, S. Hessen, A. Janowski, E. Jarosz, A. Kamiński, J. Korczak, Z. Kwieciński, Z. Melosik, M. Mendel, R. Miller, H. Muszyński, A. Nalaskowski, M. Nowak, M. Nowak-Dziemianowicz, K. Przyszczykowski, H. Radlińska, J. Radziewicz, S. Ruciński, J. Rutkowiak, H. Semenowicz, B. Smolińska-Theiss, M.J. Szymański, M.S. Szymański, B. Śliwerski, M. Śnieżyński, J. Tarnowski, D. Uryga, T. Wiloch, M. Winiarski, L. Witkowski, I. Wojnar, S. Wołoszyn, Z. Zaborowski, A. Zielińska, W. Żłobicki i in. Do niektórych z tych autorów będę nawiązywał w książce. Warto zastanowić się nad tym, jak dalece wyzwolił się w polskiej edukacji z syndromu *homo sovieticus*. Czy rzeczywiście realizujemy wartości „Solidarności” i te marzenia ruchu wyzwolenczego lat 80. XX w., dla których przed tylu laty ginęli, cierpieli, poświęcali się ludzie opozycji. Czy rzeczywiście

rację ma Hannah Arendt, kiedy stwierdza: „Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”¹⁰.

Nawiązując do teorii nabywania tożsamości społecznej Margaret S. Archer, zaproponuję analizę kultury szkoły w wymiarze makro-, mezo- i mikroinstytucjonalnym, by przez oświecenie praktyki włączyć się w proces uświadomienia społecznej dystrybucji zasobów, które mogą prowadzić do transformacji istniejących w społeczeństwie potencjałów demokratycznego sprawstwa¹¹. Powinniśmy być świadomi tego, jak manifestują się w przestrzeni publicznej, w naszych szkołach i postawach projekt, realizacja i efekty wprowadzenia zmiany społecznej oraz jakie czynniki sprzyjają ich zaistnieniu lub destrukcji. Możemy po prawie 28 latach dokonać swoistego, a w moim przypadku już kolejnego, obrachunku z zaangażowania podmiotów edukacji na rzecz demokratyzowania szkolnictwa i polityki oświatowej lub przeciwdziałania tym procesom w każdym z czterech pól nabywania przez nauczycieli, uczniów i rodziców tożsamości społecznej. Podmiotowość obywatelska demokracji nie wyłania się w wyniku nabywania języka, wiedzy, ale w wyniku praktyk w świecie demokratycznych procesów i ich regulacji. „(...) zdolność myślenia i rozumowania nie jest ani wrodzona, ani nie zawdzięczamy jej społeczeństwu. Praktyka ma kluczowe znaczenie dla całej posiadanej przez nas wiedzy. Prymat *praxis* przekłada się również na pierwszeństwo ontologii nad epistemologią. To nasze podejmowane w świecie działania ugruntowują znaczenia, a nie odwrotnie”¹².

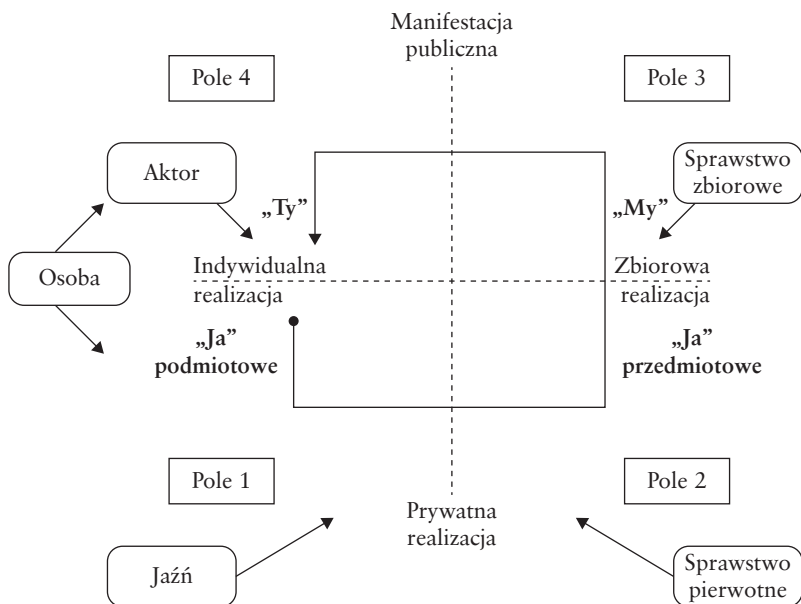
¹⁰ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, przeł. W. Madej, „Res Publica Nowa” 1992/2, s. 19.

¹¹ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. 296.

¹² M. Domecka, Wprowadzenie do polskiego tłumaczenia książki M.S. Archer, *Człowieczeństwo...*, s. XLV.

M.S. Archer ilustruje proces uspołeczniania jednostek na schemacie czterech pól:

Rysunek 1. Nabywanie tożsamości społecznej wg Margaret S. Archer (źródło: M.S. Archer, A.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. 296).



1. Pole 1 – „Ja podmiotowego” – refleksyjnej samoświadomości bazuje na introspekcji, samopoznaniu, samokontroli i samoocenie, określając możliwe stany angażowania się osoby w świat zewnętrzny. „W tym miejscu mamy do czynienia z zaangażowaniem w samego siebie; jaźń została ukształtowana, lecz teraz musi iść dalej w świat. Nie jest to możliwe bez intrapersonalnej solidarności, mimo że większość z nas doświadcza w takiej sytuacji niepokoju i braku wiary w siebie. Możemy bardzo głęboko doświadczać swojej bezwartościowości, lecz bez tej solidarności nie moglibyśmy

żyć z naszymi troskami, wycofaliśmy się z nich”¹³. Każda społeczność szkolna ma prawo do powołania do życia rady szkoły, lecz z niego nie korzysta, gdyż nie potwierdza swojego zaangażowania w tym zakresie z powodu braku świadomości prawnej oraz gotowości wzięcia odpowiedzialności za zaangażowanie osobiste. W tym polu nauczyciel, uczeń czy rodzic powinien zadać sobie pytanie: Jak czuję się w szkole w sytuacji, gdy dzieje się niesprawiedliwość lub gdy ktoś doświadcza przemocy?

2. Pole 2 – „Ja przedmiotowe” – obejmuje refleksję własnej pozycji w grupie społecznej, by porównać swoją postawę na tle innych osób w klasie, szkole, w ministerstwie itp. Podmiot nie musi postrzegać siebie jako skazanego na pasywność, jeśli dostrzega czynniki uniemożliwiające jemu i innym osiągnięcie pożądanych celów. „Ja przedmiotowe» może czuć żal z powodu kombinacji okoliczności i decyzji, które usytuowały «ja przedmiotowe» w danym miejscu, oraz czuć urazę z powodu wykluczenia, dyskryminacji i reprodukcji, które umieściły tam «ja przedmiotowe»”¹⁴. To jest przestrzeń dostrzegania spraw ludzkich w strukturalnych uwarunkowaniach instytucji szkolnych.
3. Pole 3 – „Interakcyjne My” jest angażowaniem się w sprawy społeczności klasowej/szkolnej ze względu na potrzebę walki o przestrzeganie w niej pożądanych wartości, np. sprawiedliwości, poszanowania godności itp. W tym polu podmioty edukacji mogą angażować się w działania opozycyjne, protestacyjne czy lobbingowe na rzecz bezpośredniego wywierania wpływu na podmioty władzy. W tym polu jednostka monitoruje swoje zaangażowanie w sprawy wspólne, solidaryzując się z osobami krzywdzonymi czy podejmującymi inicjatywy prospołeczne.

¹³ M.S. Archer, *Człowieczeństwo...*, s. 302.

¹⁴ M.S. Archer, *Człowieczeństwo...*, s. 303.

4. Pole 4 – „Indywidualnej realizacji” – związane jest z poddawaniem przez podmioty głębszej analizie własnego zaangażowania w rolę, np. członka rady szkoły, przewodniczącego samorządu uczniowskiego czy rady rodziców itp. Jak pisze Archer: „(...) musimy na nowo się w nią angażować, ponieważ budząc się każdego ranka, mierzymy się z troskami dnia wczorajszego. Musimy je nie tylko (efektywnie) potwierdzić, lecz również na nowo określić, w jaki sposób to potwierdzenie zostanie uosobione”¹⁵. W tym polu jednostka staje się podmiotem demokracji performatywnej, suwerennie decydując, w jakie zdarzenia się zaangażuje, by wypracować nowe rozwiązania trudnych sytuacji. Efektem tej aktywności jest namysł nad kontekstem społecznym procesów edukacyjnych i kulturowych w szkole oraz sprawstwa podmiotów dążących do krytycznej refleksji i twórczego przekształcania swojego otoczenia społecznego.

Nie zmienimy szkolnictwa, jeśli nie zaczniemy pracować nad praktyką jego demokratyzacji na wszystkich możliwych poziomach zarządzania, kierowania i współdziałania z jego kadrami. Specyfika systemu oświaty, podobnie jak innych usług publicznych, polega na tym, że decyzje podejmowane dziś owocują w dalszej perspektywie czasowej. Reformowanie oświaty jest zatem procesem długofalowym. Silny nacisk doraźnych interesów (polityków, urzędników, związków zawodowych) paraliżuje proces zmian i opóźnia konieczne decyzje. Edukacja szkolna w swoich założeniach powinna służyć maksymalizowaniu potencjału rozwojowego uczniów, sprzyjać osiągnięciu przez nich sukcesów, gdyż one właśnie mogą być niezbędnym kapitałem w ich dalszym życiu, ale nie tylko. Rozwój edukacji i upowszechnianie wykształcenia ogólnego jest warunkiem koniecznym prawidłowego rozwoju kraju, jego gospodarki i jakości usług, determinując zarazem standard życia całego społeczeństwa. Niski poziom

¹⁵ M.S. Archer, *Człowieczeństwo...*, s. 304.

wykształcenia społeczeństwa jest główną barierą cywilizacyjnego rozwoju kraju i jego obywateli.

Treścią niniejszej rozprawy są dociekania nad ukształtowanym już w XIX wieku hierarchicznym systemem zarządzania oświatą w strukturach państwowych, który ugruntował nie tylko model dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, ale i utrwalił ich formalno-organizacyjny charakter. W tak hierarchicznie pojmowanym systemie oświatowym, w którym występuje pionowa i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowalność całego układu i jego subsystemów, wszelkie formy samorządności powoływane są odgórnie, a jeśli nawet dopuszcza się możliwości ich oddolnego tworzenia (np. rady szkoły), to i tak zakres ich zadań oraz funkcji określany jest przez władze centralne. W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w społecznościach edukacyjnych przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. Tymczasem w autorytarnym społeczeństwie można kształcić jedynie autorytarne osobowości.

Głęboki kryzys oświaty i edukacji w okresie powstawania zrębów nowego ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego III Rzeczypospolitej ujawnił skalę bezradności i zagubienia nie tylko wśród polityków, ale i części pedagogów. Nic dziwnego, skoro zdecydowana większość literatury specjalistycznej z dziedziny nauk o wychowaniu utraciła nie tylko moc merytorycznego obowiązywania, ale zdezaktualizowała się w swojej warstwie aksjologicznej. Pojawiła się zatem konieczność dokonania głębokiego namysłu nad tym, w jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne, by dorobek cywilizacyjny i kulturowy naszego narodu – jakże silnie degradowany w okresie istnienia PRL, państwa o ograniczonej suwerenności – sprzyjał kreowaniu tożsamości i samostanowienia wszystkich obywateli,

w tym szczególnie młodego pokolenia. Z raportu Krystyny Szafraniec wynika, że po 20 latach transformacji polską młodzież cechował „deficyt obywatelskości”:

Młodzi politykę – jako wyodrębnioną sferę działań – mają „gdzieś” i jeśli nawet rozumieją dziś funkcjonalne połączenia między nią a szansami na realizację własnych życiowych dążeń, nie czują, żeby ich stała, zinstytucjonalizowana obecność na scenie politycznej była konieczna i potrzebna. Wystarcza im styl działania *ad hoc* i zdalne trzymanie ręki na pulsie. Być może to wystarczy, by strzec własnych wartości, interesów i potrzeb i współczesna demokracja zniesie tego typu presję, czyniąc z niej skuteczne narzędzie rozwiązywania społecznych problemów, w tym również problemów młodzieży¹⁶.

Polska pedagogika po kolejnym – gwałtownym i radykalnie odcinającym się od socjalistycznej przeszłości – formacyjnym przesileniu stanęła przed niezwykle trudnym, ale i ważkim wyzwaniem zmiany społecznej. Pozbawiona pełnego dostępu do literatury światowej i doświadczeń współczesnych nauk o wychowaniu z konieczności stanęła przed dylematem: Jakiej alternatywy potrzebuje polska edukacja? Na ile niezbędna jest tu ciągłość, a na ile radykalna zmiana? Nie wystarczyło bowiem w tej kwestii sięgnięcie do niekwestionowanego dorobku polskiej myśli pedagogicznej z okresu II RP. Straty spowodowane długą polityczną izolacją Polski od kultury zachodnioeuropejskiej wydawały się u progu lat 90. trudne do odrobienia tym bardziej, że niektóre ośrodki akademickie siłą inercji kontynuowały kształcenie nauczycieli do odmienionej rzeczywistości społeczno-gospodarczej na podstawie literatury specjalistycznej, która jeszcze przed przełomem reprezentowała ortodoksyjną i wykluczającą inne typy dyskursów instrumentalną pedagogikę socjalistyczną.

¹⁶ K. Szafraniec, *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Warszawa 2012, s. 248.

Jak pisał w 1982 r. Zbigniew Kwieciński:

Nauczyciele i wychowawcy – właściwy podmiot procesów organizowania uczenia się, wychowania i kształcenia – także stają się i czują coraz bardziej uzależnieni, zewnątrzsterowni, pozbawieni wpływu na wybór i układ treści i metod swej działalności. Ludzie ci, w których ręce rodzice z pełnym zaufaniem oddają swoje dzieci, ufając, że są to fachowcy od zapewnienia ich dzieciom najlepszego i pełnego rozwoju, pozbawieni są możliwości, umiejętności i niezbędnych warunków do spełnienia tych nadziei. Przy takiej patologicznej „ścieżce” rozwoju scentralizowanego systemu oświatowego nauczyciele i szkoła stają się – czy tego chcą, czy nie; czy są tego świadomi, czy nie – narzędziami podporządkowania jednostki państwu i kształtowaniu posłusznych członków wielkich organizacji politycznych i produkcyjnych. Rodzi się tu konflikt pomiędzy prawem każdej osoby do maksymalnego rozwoju i ukształtowania swoistej dla niej struktury osobowości, tożsamesgo JA, pozwalających rozpoznawać tę osobę jako swoją, niepowtarzalną i wartościową niezależnie od zmian w czasie i przestrzeni społecznej¹⁷.

Polska oświata nie wyszła ze stanu demokracji nieskonolidowanej, którą cechuje niski poziom strukturalnej integracji, niewielki zakres uzgodnień normatywnych i traktowanie ustroju szkolnego jako środka do realizacji interesów dominującej w danym okresie frakcji politycznej. Zastanawiam się nad tym, czy można osiągnąć etap rozwoju społeczeństwa zintegrowanego wokół idei demokracji, o wysokim poziomie więzi strukturalnych i normatywnego konsensusu, gdzie frakcje elit politycznych będą w większości zgodne co do reguł i wartości istniejącego systemu oświatowego, starając się unikać działań destruktywnych wobec niego.

Wypowiedzi polityków oświatowych w różnych okresach transformacji systemowej uświadomiły mi, że nie tylko w tak krytykowanym okresie transformacji społeczno-politycznej

¹⁷ Z. Kwieciński, *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia*, Wrocław 2011, s. 14.

III RP można dostrzec u przedstawicieli władzy parlamentarnej, samorządowej i rządowej ideologiczne zniekształcanie różnie stanowionego sensu edukacji i wychowania. Spór o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie zanika bowiem wraz z dojściem którejs z sił politycznych do władzy. Wprost przeciwnie, potęguje jeszcze potrzebę zaakcentowania przez nią swojej odmienności czy stanu niezadowolenia. Upolitycznienie administracji publicznej w III RP podtrzymuje stan wykorzystywania przez polityków różnych opcji przedłużania stanu niedojrzałości obywatelskiej w naszym społeczeństwie. Polacy mają się nie martwić, nie angażować w zmiany społeczno-polityczne. Przyjdzie kolejna władza i za nich oraz dla nich wszystko załatwi.

Mimo minionych już ponad trzech dziesięcioleci polski system oświatowy nadal należy do bastionu najbardziej scentralizowanych struktur, które podtrzymywane są przez niezdolne i niechętne do koniecznych zmian władze państwowe. Autorytaryzm skrywa się za retoryką troski o dobro dzieci i młodzieży, o dziedzictwo kulturowe, wyrównywanie szans rozwojowych itp. przy równoczesnym utrzymywaniu państwowego centrum decyzyjno-kontrolnego, który zapewnia „(...) sprawny przebieg podejmowania, przekazywania decyzji z góry na dół systemu, właściwą organizację kontroli oraz – czy przede wszystkim – gwarantuje takie określanie celów, treści i zasad funkcjonowania poszczególnych placówek, aby były one zgodne z celami ustrojowymi i zasadami konstytucyjnymi państwa”¹⁸.

Nie byłoby w tym procesie nic groźnego, gdyby był on równoważony przez procesy demokratyzacji oświaty, przeciwdziałającej nadmiernej biurokratyzacji i odwracaniu uwagi nauczycieli od istoty procesu kształcenia i wychowania na rzecz podporządkowywania ich działań planistycznym, metodycznym oraz przedmiotowym oczekiwaniom biurokratycznego nadzoru. Ten, rzecz jasna, musi zadbać o siebie i uzasadniać nasilaniem

¹⁸ Z. Kwieciński, *Dylematy...*, s. 13.

nonsensownych procedur (pseudoewaluacyjnych) racje swojego istnienia, a nawet coraz większej ekspansji. Procedury generują procedury, jedne narzędzia diagnostyczne kolejne, a wszystko ponoć po to, by w szkołach uczyło się i wychowywało uczniów lepiej i bezpieczniej. Nie ma ani jednego, ani drugiego, bo przecież papierokracja pospolita święci tryumfy nad zmęczonymi coraz bardziej nauczycielami. Oni już nie wiedzą, czy mają przygotowywać się do swoich zajęć z uczniami, czy do kolejnych wizytacji, hospitacji, ewaluacji itp.

Wciąż rozważamy problem braku zdolności i słabej woli do zaangażowania się w sprawy publiczne. Tymczasem zarówno dla wyłonionych w ramach procedur demokratycznych rządów, jak i dla Polaków najważniejsze powinno być rozwijanie mechanizmów i form kontroli społecznej. One bowiem są warunkiem dokończenia procesu budowania społeczeństwa obywatelskiego tak, by ludzie zaczęli aktywnie korzystać z demokracji i poprzez swoje zaangażowanie, partycypację w sprawowaniu (samo) rządów stali się rzeczywistymi partnerami władzy¹⁹. W naszym kraju istotnie został zahamowany proces tworzenia struktur (organów) kontroli społecznej, a tym samym uobywatelnienia Polaków przez upełnomocnienie ich możliwego wpływu na podejmowane przez władze różnych instytucji publicznych i środowisk oświatowych procesy decyzyjne. „Centralistyczne myślenie, opętane chęcią odgórnego kontroli, jest spuścizną PRL-u. Jednym z wielu nieszczęść ówczesnego systemu było ciągłe zastępowanie obywatela przez państwo. To państwo mówiło ludziom, co mają robić i jak mają się zachowywać”²⁰. Niestety, ten system wcale nie upadł mimo zainicjowanych przez postsocjalistyczne rządy procesów decentralizacji i decentracji władzy. Proces powtórnej recentralizacji trwa od ponad 23 lat, gdyż zakończył się upadek pierwszej fali postsolidarnościowych elit politycznych.

¹⁹ J. Reguński, *Upolitycznienie administracji publicznej zabija demokrację*, „Dziennik”. Bezpłatny dodatek do dziennika „Polska” z 22.12.2007 r., s. 7.

²⁰ J. Reguński, *Upolitycznienie...*, s. 7.

Demokracja, otwartość, wolność, godność człowieka i jego prawa, tolerancja są równie istotnymi wartościami w sprawowaniu władzy przez rząd konserwatywny, a reprezentowany przez liderów partii prawicowych, jak i liberalny czy lewicowy. Może się komuś nie podobać katalog cnót, wartości będących podstawą działań którejś z tych formacji, ale przecież kiedy one były na marginesie życia publicznego, nikomu nie przeszkadzało, by poglądy ich zwolenników redukować do mało istotnych. Jeśli demokracja jest ustrojem równości afirmacji i dostępu do zróżnicowanych oraz rozproszonych systemów wartości, ideologii, a także podejść naukowo-badawczych, to nie można obrażać się na fakt wykorzystywania danej w wyniku wyborów szansy tym, którzy wreszcie znaleźli się w centrum władzy, o ile jej przedstawiciele nie starają się zawłaszczać, wykluczać, antagonizować, a więc dzielić i niepodzielnie rządzić, dyktować innym warunki egzystencji na warunkach stanowionych jedynie przez siebie.

Kiedy do władzy dochodzą osoby z chorobliwym pragnieniem jej w imię prywatnych obsesji, może się okazać, że potrafią manipulować nienawiścią i dzielić ludzi na swoich i obcych, aby skutecznie nimi rządzić. Cechą tak rozumianego władztwa jest właśnie niepodzielność rządzenia, unikanie kontroli i oceny, wszelkiej krytyki oraz blokowanie możliwości ujawniania swojej obecności i prawa do jej zaistnienia przez przeciwników ideowych, aksjonormatywnych. Zamyka się przestrzeń dyskursu publicznego i przechodzi w fazę permanentnej gry antagonistycznej, której ostatecznym celem ma być wykluczenie każdej innej od dominującej po stronie władzy perspektywy kształcenia i wychowania. Tam, gdzie trwa wojna, muszą rodzić się postawy skrajne. Nie ma mowy o przyjęciu idei pedagogiki bez zwycięzców i bez pokonanych. W takim podejściu fundamentalistycznie myślący zwycięzcy chcą zawłaszczyć wszystko, by móc niepodzielnie panować, i to nieważne, że ich dominacja zrodzi opór. Istotne jest to, że wreszcie stanęli na szczycie władzy, że mogą podleczyć swoje kompleksy, odegrać się na innych jako wrogach.

To w takim właśnie klimacie odmawiano prawa do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie osobom, które nie wyrzekły się przynależności do lewicowego związku zawodowego (ZNP). Zdejmowano ze ścian w resorcie edukacji portrety minionych ministrów, zabraniano lekcji na temat tolerancji wobec mniejszości seksualnych pod pozorem walki z propagowaniem homoseksualizmu itp. To patologiczne podejście do polityki sprawia, że zapomina się o godności ludzkiej. W imię wartości chrześcijańskich dyskryminuje się wybrane mniejszości, nie biorąc pod uwagę tego, że chrześcijańska wizja człowieka wymaga budowania mostów, a nie ich palenia, rozwijania dialogu kultur, a nie monopolizowania ich. Przeciwstawiał się takiemu podejściu do działań wspólnych z innymi Karol Wojtyła, kiedy w swoim studium filozoficznym pisał:

Uczestnictwo oznacza więc właściwość samej osoby, właściwość wewnętrzną i homogenną, która stanowi o tym, że bytując i działając „wspólnie z innymi”, osoba bytuje i działa jako osoba. Jeśli chodzi o samo działanie – to uczestnictwo jako właściwość osoby stanowi o tym, że działając „wspólnie z innymi”, osoba spełnia czyn i spełnia w nim siebie. Uczestnictwo stanowi więc o wartości personalistycznej wszelkiego współdziałania²¹.

Moja prawie trzydziestoletnia aktywność na rzecz demokracji szkolnictwa publicznego w kraju prowadzi do wniosku, że nauczyciele i rodzice zlekceważyli możliwość współtworzenia wraz z uczniami sfery publicznej na rzecz decentralizacji i zarazem uspołecznienia edukacji. Ignorowali to, że była ona z każdą kadencją władz państwowych zagospodarowywana przez polityków, którzy trickami propagandowymi zawłaszczyli zarówno sferę prywatną (spór o model wychowania w rodzinie, o kanon lektur, ustrój szkolny itp.), jak i przestrzeń publiczną (instytucjonalną, społeczną) dla realizacji własnych interesów politycznych. Nie dostrzegli, że to, z czym kolejne pokolenia już się

²¹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 326.

oswoiły i nadały temu właściwy sobie i cywilizowany charakter rozwiązań edukacyjnych, musi być ponawiane, przypomniane, wprowadzane po raz kolejny do życia publicznego, gdyż w tym zakresie nie musi obowiązywać pozytywna pamięć społeczna. Następuje przecież naturalna wymiana nowatorów pedagogicznej myśli i praktyki. Jedni (przedwcześnie) zmarli, inni się wypalili, a jeszcze inni – by użyć pięknego określenia Duccio Demetrio – „ześlizgnęli się w starość”²² i nie mają już na nic wpływu. Są wprawdzie, jak w każdej zbiorowości, świadkowie dobra, pamiętający i zachowujący także w społecznej pamięci wartość tego, czego sami doświadczyli albo czego byli promotorami. Siła rażenia ich doznań i poziom wiarygodności są już coraz mniejsze. Nikt nie musi już się z nimi liczyć, nikt nie musi o nich pamiętać, wyrażać swojego szacunku czy uznania.

Skrajni politycy chcą wygrywać swoje racje nie tyle wartością własnych argumentów, ich pozytywnym charakterem, jeśli taki można w proponowanych rozwiązaniach odnaleźć, ile kosztem tego, co tak łatwo w innych nurtach zaklasyfikować do sfery czynników rodzących zagrożenia czy niebezpieczeństwo. Chociaż żadna z pedagogii nie może sformułować własnych aksjomatów, twierdzeń świadczących o pewności, niepodważalności jej przesłanek i rozwiązań, to jednak każda głosi je tak, jakby w istocie istniały. To nieprawda, że zdezaktualizował się już któryś z dotychczasowych nurtów wychowania: pajdocentrycznego, liberalnego, emancypacyjnego, antyautorytarnego, krytycznego, autorytarnego, personalistycznego, egzystencjalnego, dialogowego, niedyrektywnego czy nawet faszystowskiego. Każdy z nich ma w kolejnych epokach swoje nowe odmiany, odczytania i rozwiązania dostosowane do realiów życia.

Podejście wykluczające do zjawisk ewolucji myśli i praktyk społeczno-wychowawczych jest wciąż jeszcze dziedzictwem epoki totalitarnej, w której należało usuwać poza ramy prawne,

²² D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, przeł. A. Górka [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 230.

społeczne i prywatne wszystkie te orientacje pedagogiczne, które zagrażały dominacji jedynie słusznej ideologii wychowania. A przecież ostatnie stulecie i początek kolejnego wieku mają swoje niekwestionowane zasługi na rzecz kodyfikacji i oświaty w zakresie praw człowieka, praw dziecka, na rzecz tworzenia praworządnych państw i rządów prawa oraz zerwania z logiką przemocy i oparcia moralności na wartościach chrześcijańskich jako tych rozwiązaniach, które lepiej służą człowiekowi. Zamiast hipokryzji i zamykania oczu na oczywiste różnice w pojmowaniu wychowania, rozwoju człowieka i filozofii życia przez przedstawicieli różnych nurtów pedagogicznych, ale i społecznych, kulturowych czy politycznych, powinien być prowadzony dialog oparty na poszanowaniu prawdy i własnych podejść czy przekonań.

Taki dialog nie musi przynieść porozumienia ani zwycięstwa jednej pedagogiki nad drugą, ale powinien ochronić nas przed życiem w oparach złudzeń wieloparadygmatyczności i innych modnych teorii, jako przesłanek uniemożliwiających wdrażanie w sferze publicznej jednej orientacji pedagogicznej zwycięskiej władzy. Ta zaś, mając świadomość wypalenia się za jakiś czas jej mandatu do sprawowania władzy, miałaby się kierować poszanowaniem innych nurtów i rozwiązań edukacyjnych wraz z zachowaniem ich prawa do rozwoju niejako obok, choć bez instrumentów politycznego uppełnomocnienia. Dzieje pedagogiki są dowodem istnienia długiej i bogatej tradycji umiarkowania, demokracji, otwartości i tolerancji.

Co jest złego w skrajnych rozwiązaniach pedagogicznych? Niewątpliwie stosowanie odpowiedzialności zbiorowej, narzucanie wszystkim uczniom np. jednolitego ubioru (umundurowania), wprowadzanie w miejsce kontroli ludzkiej monitoringu przemysłowego czy ograniczanie prawa nauczycieli do swobody tworzenia i wyboru podręczników szkolnych itp. Każdy pretekst jest dobry do pozbawienia danej społeczności jej dotychczasowych wolności. Autorytaryzm reprodukuje autorytaryzm, podtrzymując zarazem niewielką, ale wciąż istniejącą

sferę humanistycznej opozycji, i to po obu stronach politycznej barykady. Uideologizowane myślenie, polilog zamiast dialogu – korzystam tu z określeń Józefa Życińskiego – u skrajnych polityków sprawia, że zapomina się o godności osoby ludzkiej²³. Ideologia jest ważniejsza od godności osoby ludzkiej wystawianej na pokaz. Zapomina się o tym, jaką wartość stanowi odzyskana wolność, a „(...) z prawdy o godności ludzkiej czyni się prawdę tak rozmytą i tak abstrakcyjną, że oderwaną od życia i możliwą do podporządkowania zasadzie cel uświęca środki”. Wtedy już można łatwo szukać przede wszystkim wrogów ludu albo powtarzać za Majakowskim: „jednostka jest zerem, jednostka jest niczym”, zapominając o tej podstawowej aksjologii, która winna nas jednoczyć, abyśmy nie robili bolesnych powtórek z historii w każdym pokoleniu²⁴. Mieliśmy już taki okres w dziejach polskiej oświaty i pedagogiki, że kiedy pisano i mówiono o pedagogice humanistycznej, to mówiono o niej prawie wyłącznie źle, jako pedagogice burżuazyjnej.

Urządzanie szkolnej samorządności wymaga uwzględnienia kolejnych niezbędnych etapów, tak jak w branży architektoniczno-budowlanej. Ważne jest bowiem nie tylko zbudowanie wspólnego domu, troska o jego zewnętrzną estetykę, ale i o to, co jest wewnątrz. Właśnie dlatego powinniśmy zacząć od wyboru dewelopera, bo jeśli zamierzamy poprzestać na tradycyjnej strukturze szkoły autorytarnej w zabudowie etatystycznej i hierarchicznej, jaka wciąż dominuje także w naszym kraju, to trudno mówić o nowym budownictwie, o jakiegokolwiek – dobrej czy wyjątkowej – zmianie. Jeśli wybierzemy demokratycznego dewelopera, to ma sens poszukiwanie takiego architekta wnętrza, który pokaże, w jaki sposób urządzać szkołę na nowym terytorium i w zupełnie nowej przestrzeni kulturowej. Nie będę rekonstruował tu dziejów idei demokracji, gdyż jest to przedmiotem badań przedstawicieli innych nauk. Przywołam jako

²³ J. Życiński, *Mosty zamiast okopów*, „Gazeta Wyborcza” z 16.05.2007 r., s. 18.

²⁴ J. Życiński, *Mosty...*, s. 18.

ostrzeżenie tezę Bogdana Suchodolskiego, który zanim wyparł się pedagogiki kultury narodowej na rzecz adaptacji w nauce sowieckiej ideologii socjalistycznej, wydał w 1946 r. książkę o polskich tradycjach demokratycznych, by zbliżyć czytelników do źródeł polskiej idei demokratycznej wyrażanej przez największych myślicieli i pisarzy:

(...) myśl polska podejmowała problem demokracji w swoistych warunkach i uwydatniała w nim swoiste składniki. Może w żadnym innym kraju problem ten nie był tak poprzerastrany żyłami tragicznych win, szczytnych aspiracji i jałowych frazesów, jak właśnie u nas. Problem demokracji – zwłaszcza w wieku XIX – był dla nas równocześnie rachunkiem sumienia za przeszłość i wizją przyszłości oczekiwanej²⁵.

Kto wie, może wciąż, albo po raz kolejny, jesteśmy na początku drogi do demokracji. Stanisław Filipowicz tak pisał o owym stanie w 1992 r.:

Wyborcy są ignorantami nie mającymi żadnego pojęcia o zakulisowej działalności partyjnych elit. Legitymizują ich władzę, ale ich partycypacja ma w istocie charakter nieświadomy. Tak naprawdę nie wiedzą, co się dzieje; przypominają ofiarę, która nie zdaje sobie sprawy z rzeczywistych intencji uwodziciela²⁶.

Jestem przeciwny pisaniu książek na temat demokratycznej edukacji, których autorzy usiłują odwrócić uwagę od istoty zjawiska, jakim jest demokracja. Nie ma bowiem sensu zachęcanie do niej w warunkach zniewolenia pozorującego wolność, gdyż nie ma demokracji bez wolności i wolności bez demokracji. Uciekanie w zastępcze czy marginalne rozwiązania takie jak tworzenie w przestrzeni niepublicznej szkół demokratycznych

²⁵ B. Suchodolski, *Polskie tradycje demokratyczne. Idea demokracji w ujęciu myślicieli polskich od St. Staszica do St. Witkiewicza*, Wrocław–Kraków 1946, s. 11.

²⁶ S. Filipowicz, *O demokracji bez złudzeń i sentymentów*, Warszawa 1992, s. 67.

jest wprawdzie znacym działaniem wyspowym, ale zarazem marginalnym dla zmian kulturowych w szkolnictwie publicznym²⁷. Nie wystarczy zawiesić na szkolnej tablicy plakat z prawami dziecka czy prawami rodziców, skoro one nie są w ogóle lub prawie wcale przestrzegane. To jest tylko „parawan”, ścienna ozdoba dla wizytatora z nadzoru pedagogicznego, by zapewnić o ich funkcjonowaniu w szkole.

Mam nadzieję, że niniejsza publikacja, jeśli nie będzie sprzyjać świadomej partycypacji rodziców, nauczycieli i uczniów w naprawie Rzeczypospolitej Szkolnej, to może przynajmniej zmniejszy liczbę ofiar patogenicznych procesów, które są pochodną makropolityki oświatowej, oraz stanie na przeszkodzie szkolnym i pozaszkolnym czynnikom reprodukującym je czy nawet w nowej postaci uaktywniającym antywychowawcze toksyny. To nie jest książka o szkołach demokratycznych, otwieranych w przestrzeni niepublicznej na wzór brytyjskiej szkoły Aleksandra S. Neilla – Summerhill²⁸. Adresuję ją do podmiotów publicznej edukacji szkolnej oraz jej badaczy, odwołując się do zapisanych w ustawie z 7.09.1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2016 r. poz. 1943 ze zm.) aksjologicznych założeń, w świetle których: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, **demokracji**, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. Nie znajdziemy w ustawie wykładni powyższych zasad, gdyż te stanowione są przez kolejno zmieniające się rządy i kierownictwo resortu edukacji, a wyrażane przez polityków w debacie publicznej. Odwołanie do demokracji znajdziemy w preambule do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2.04.1997 r. (Dz.U. poz. 483 ze zm.), w której wskazuje się na źródła demokratycznego stanowienia

²⁷ Zob.: J.P. Sawiński, *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów*, cz. I, Warszawa 2015, rozdz. D – „Demokratyczna edukacja”.

²⁸ A.S. Neill, *Summerhill*, przeł. B. Białecka, Katowice 1991; A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 1994.

o losie ojczyzny oraz o zasadzie pomocniczości państwa wobec inicjatyw i praw obywateli i ich wspólnot:

W trosce o byt i przyszłość naszej Ojczyzny, odzyskawszy w 1989 roku możliwość suwerennego i **demokratycznego** stanowienia o Jej losie, my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, zarówno wierzący w Boga będącego źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna, jak i nie podzielający tej wiary, a te **uniwersalne wartości wywodzący z innych źródeł, równi w prawach i w powinnościach wobec dobra wspólnego** – Polski, wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość okupioną ogromnymi ofarami, za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach, nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej, zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne z ponad tysiącletniego dorobku, złączeni więzami wspólnoty z naszymi rodakami rozsianymi po świecie, świadomi potrzeby współpracy ze wszystkimi krajami dla dobra Rodziny Ludzkiej, pomni gorzkich doświadczeń z czasów, gdy podstawowe wolności i prawa człowieka były w naszej Ojczyźnie łamane, pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność, w poczuciu odpowiedzialności przed Bogiem lub przed własnym sumieniem, ustanawiamy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej jako prawa podstawowe dla państwa oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu społecznym oraz **na zasadzie pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot**. Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali, wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi, a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę Rzeczypospolitej Polskiej²⁹.

W Polsce żadna szkoła publiczna nie jest szkołą demokratyczną, mimo że w preambule do ustawy o systemie oświaty jest to jeden z celów edukacji. Także większość szkół niepublicznych

²⁹ Podkreślenia w tekście Konstytucji pochodzą od autora.

nie jest demokratyczna. O ile placówki prywatne mogą realizować dowolny, a zgodny z oczekiwaniami i aspiracjami rodziców model kształcenia i wychowania, o tyle publiczne powinny służyć dobru wspólnemu zgodnie z Konstytucją RP. Przywołuję zatem w tym miejscu ideę uspołecznienia dzieci, młodzieży i dorosłych, którzy uczestniczą w procesie edukacji publicznej, mając konstytucyjne i ustawowe gwarancje tworzenia sytuacji, rozwiązań prawnych, pedagogicznych i społecznych na rzecz uczenia się o demokracji i dla demokracji. Pod jednym wszakże warunkiem – że dokonuje się to także w szkolnym „laboratorium” demokracji, jakim są rada szkoły i pozostałe organy społeczne.

Książkę dedykuję Profesor Marii Dudzikowej, której polska pedagogika naukowa i praktyczna zawdzięcza to, czego nie jest jeszcze w stanie w pełni wykorzystać, a co będzie rzutować na przyszłość polskiej demokracji i jakość jej kulturowych fundamentów.

Łódź, marzec 2017 r.

Autor

1

WYBÓR DEWELOPERA I ARCHITEKTA WNĘTRZ, CZYLI PRZYGOTOWANIA DO URZĄDZANIA SZKOŁY

Państwo jest polityczną organizacją społeczeństwa. Organizacja polityczna oznacza czynnik siły, przymusu, hierarchii, władzy.

Czynnik ten jest potrzebny wszędzie tam, gdzie zależy na wzmoocnieniu napięcia pewnych zjawisk zbiorowych¹.

¹ Z. Mysłakowski, *Wychowanie państwowe a narodowe*, „Muzeum” 1931/1–2, s. 23.

Chcąc urządzić szkołę, musimy najpierw dokonać wyboru dewelopera makropolityki oświatowej, a tym jest minister edukacji narodowej lub minister połączonych resortów, np. minister edukacji narodowej i sportu albo minister edukacji, nauki i szkolnictwa wyższego. To zależy od powołanego do życia politycznego konsorcjum, bo rzadko zdarzała się w III RP taka sytuacja, by tylko jedna partia polityczna mogła sprawować władzę nad państwem, w tym także nad szkolnictwem. Im bardziej oddalaliśmy się od przełomu transformacyjnego, tym częściej i silniej zaznaczały swoją obecność koalicje rządzące. Czy rzeczywiście można wykorzystać pojęcie dewelopera budowlanego jako metaforę inwestora oświatowego? Jak najbardziej jest to uzasadnione. Deweloper budowlany – jak podaje Wikipedia – to „inwestor, czyli osoba fizyczna lub prawna, która inwestuje w budowę nieruchomości budynkowych (domów mieszkalnych, obiektów biurowych, handlowych, przemysłowych) z przeznaczeniem na sprzedaż lub wynajem”². Wprawdzie Ministerstwo Edukacji Narodowej nie jest inwestorem budowlanym szkół *sensu stricto*, bo tym – jeśli już – zajmują się samorządy terytorialne jako organy prowadzące szkoły, ale metaforycznie jest inwestorem w sensie kulturowym, edukacyjnym, ponieważ to od decyzji tego resortu zależą cele kierunkowe kształcenia młodych pokoleń, podstawy programowe kształcenia ogólnego i zawodowego, ustrój szkolny, sposoby finansowania szkolnictwa, sprawowania nad nim nadzoru itp. Tym samym MEN działa podobnie jak deweloper budowlany, który „(...) kupuje nieruchomość, nadzoruje pełen proces inwestycyjny od fazy projektowania do zakończenia budowy (również rozbudowy lub renowacji), aż po jej sprzedaż bądź wynajem”³.

Oczywiście łatwiej meblować szkolnictwo, kiedy jest tylko jeden jego deweloper, centralistyczny dla całego państwa.

² Deweloper budowlany, https://pl.wikipedia.org/wiki/Deweloper_budowlany (dostęp: 4.01.2017 r.).

³ Deweloper budowlany.

On bowiem określa w sposób jednoznaczny i czytelny dla wszystkich swoich klientów, jak będzie „stawiał” własny system szkolny i na jakich zasadach będzie on funkcjonował. Przypomina to budownictwo socjalistyczne, a więc domy z wielkiej płyty, z toksycznym azbestem, małe klatki, by upchnąć jak najwięcej mieszkańców na jak najmniejszej powierzchni. Bloki są podobne do siebie, bo powstawały jako klony konstruowane według tej samej matrycy. Dopiero po jakimś czasie mieszkańcy starali się je odróżnić od siebie, nadając ich ścianom zewnętrznym własną kolorystykę. Ta jednak nie powodowała zmiany wewnątrz budynku. Podobnie było ze szkołami budowanymi w PRL na 1000-lecie Państwa Polskiego, tzw. tysiąclatkami. Do dziś na zewnątrz niczym nie różnią się od siebie. Dusza szkoły, jej wewnętrzna kultura w centralistycznym zarządzaniu musiała też być sformatowana według wytycznych Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, która na każdy rok podejmowała na swoim plenum uchwałę dotyczącą głównych kierunków ideologicznych pracy szkoły. Codziennie w każdej szkole, w każdej klasie, w ramach tego samego przedmiotu musiały być realizowane te same zagadnienia, najlepiej – w tym samym tempie, żeby kontrolujący „jakość kształcenia” wizytator nie miał kłopotu z weryfikacją poprawności dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczycieli.

W państwie o demokracji pluralistycznej każdy kolejny współgracz polityczny (koalicjant) władzy musi podporządkować się wytycznym „silniejszego” w zakresie centralistycznego zarządzania szkolnictwem. Przy okazji jednak może zadbać o własne interesy, co często wiąże się z upadkiem firmy deweloperskiej albo w wyniku jej samorozwiązania, albo ogłoszenia przez jej właściciela bankructwa. Najlepszym tego przykładem – jak wynika z tabeli 1 – są te kadencje ministrów edukacji, które trwały krócej niż 4 lata. Oznacza to, że albo minister został odwołany, albo sam podał się do dymisji przed końcem kadencji. Podobnie w budownictwie kapitalistycznym: zdarza się interwencja władzy, w wyniku której po nieudanym okresie

zarządzania zmienia się dyrektora firmy deweloperskiej. Szkolnictwo zaś nie działa w politycznej próżni. Nie jest też absolutnie wolne od wpływu partii politycznych, niezależnie od tego, czy są to partie władzy, czy opozycji parlamentarnej lub pozaparlamentarnej.

W państwie wychodzącym z reżimu quasi-totalitarnego, jakim była PRL, mogły zaistnieć wraz z początkiem transformacji ustrojowej w 1989 r. dwa rozwiązania, a mianowicie:

1. System szkolny jest zdecentralizowany i zdecentrowane są władze oświatowe, to znaczy, że zgodnie z programem decentralizacji funkcji państwa i rozwoju samorządu terytorialnego sprawująca władzę partia przekazuje szereg zadań i kompetencji, które pozostawały dotychczas we właściwości wojewodów i administracji specjalnych, do projektowanych, nowych struktur samorządowych. Ponadto wiąże się to – chociaż w ograniczonym zakresie – nie tylko z decentralizacją zadań państwa (*via* Ministerstwo Edukacji Narodowej) w ramach administracji publicznej, lecz i wychodzącą poza jej struktury. „Oznacza to przekazywanie zadań i kompetencji pozostających dotąd we właściwości administracji rządowej nie tylko jednostkom samorządu terytorialnego, lecz i podmiotom spoza struktur administracji publicznej (np. samorządowym zawodowym, stowarzyszeniom itp.). Z kolei szereg zadań uznawanych dotąd za publiczne proponuje się przekazać podmiotom prywatnym”⁴.

W takim systemie jest wielość deweloperów, którzy suwerennie rozstrzygają o kształcie lokalnych rozwiązań edukacyjnych w porozumieniu prowadzącym do ich drożności poziomej i pionowej⁵. W państwie demokratycznym

⁴ Urząd Rady Ministrów, *Państwo sprawne, przyjazne, bezpieczne. Założenia programu decentralizacji funkcji państwa i rozwoju samorządu terytorialnego*, Warszawa 1997, s. 3.

⁵ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, „drożność szkolna”, Warszawa 2000, s. 48.