

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży

The necessity to return to the state's subsidiary role in the public school education of children and youths

ABSTRACT: The analysis of new features of schools in postmodern society that develops within democracy and for democracy is the core of this article. Democracy is only possible when central government's educational policy is free of totalitarianism and centralized authorities guided by neo-liberal ideology of state control as hidden form of authoritarian democracy. The processes of education and socialization should lean towards participant and deliberative democracy. Therefore, I draw a process of necessary changes that should take place in Polish system of education, that were initially expressed through solidarity opposition movement against Polish People Republic's regime, but that were undermined and lost by post-solidarity ruling elites as a result of social and political conflicts during transition. Consequently I justify the need for Polish politicians to return to subsidiary role of state in public education of school children and youths, pointing at the existing legal and pedagogical solutions in this matter.

KEYWORDS: Democracy, socialization, totalitarianism, liberalism, participation, subsidiary, school education, education policy, social forces, human capital, social capital, simulation.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza nowych funkcji szkoły w ponowoczesnym społeczeństwie, które rozwija się w demokracji i dla demokracji. Ta zaś jest możliwa tylko wówczas, kiedy ma miejsce detotalizacja polityki oświatowej władz centralistycznych, które kierują się w neoliberalnym państwie ideologią etatyzmu jako ukrytej formy demokracji autorytarnej zamiast wdrażania z udziałem procesów kształcenia i wychowania do demokracji partycypacyjnej i deliberatywnej. Przedstawiam zatem proces koniecznych zmian w polskim systemie szkolnym, które zostały wyrażone w ruchu solidarnościowej opozycji wobec reżimu Polski Ludowej, a na skutek konfliktów społecznych i politycznych w okresie transformacji ustrojowej zostały zaprzepaszczone przez

postsolidarnościowe elity władzy. Uzasadniam zatem konieczność powrotu polskich polityków do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży oraz wskazuję na istniejące już rozwiązania prawne i pedagogiczne w tym zakresie.

SŁOWA KLUCZOWE: Demokracja, uspołecznienie, totalitaryzm, neoliberalizm, partycypacja, subsydiarność, edukacja szkolna, polityka oświatowa, prawo oświatowe, siły społeczne, kapitał ludzki, kapitał społeczny, pozór.

Wstęp

Radykalna zmiana ustrojowa 1989 roku niosła nadzieję na głęboką, autentyczną zmianę wzajemnych relacji między szkołą a rodzicami uczniów i ich pozaszkolnymi wychowawcami. Liczono przede wszystkim na to, że zostaną wreszcie uznane prymarne prawa rodziców do wyrażania opinii i zgody na strategię wychowawczą szkoły, że przestanie się ich traktować w tej instytucji jak zło konieczne czy dodatek, parawan do działań dyrektora i nauczycieli, ale jak rzeczywistych partnerów szkolnictwa publicznego. Oczekiwano też, że rodzice nabędą wreszcie prawa do samo- i współstanowienia o tym, czy i w jakim zakresie będą partycypować w rozwoju szkoły publicznej, do której uczęszczają ich dzieci, że nastąpi ujawnienie i upowszechnienie obowiązującego prawa oświatowego, by mogli wpływać zarówno na zmianę niekorzystnych norm prawnych, jak i korzystać z już istniejących. Wspólnota partycypacji wychowawczej rodziców w szkole publicznej może powstać tylko wówczas, kiedy spełnione zostaną co najmniej trzy współzależne warunki: wzajemności, partnerstwa i jawności. Traktowanie bowiem rodziców lub pozaszkolnych wychowawców jako pożytecznych partnerów jedynie w umacnianiu autorytetu nauczycieli, dyscyplinowaniu uczniów i wspomaganiu usługowo-materialnemu pozbawia ich w tej placówce podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci.

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

turalny lub zamierzony różne działania, które są albo dialogiczne, przyjazne, wspomagające, albo wrogie, toksyczne, odreagowujące.

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

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

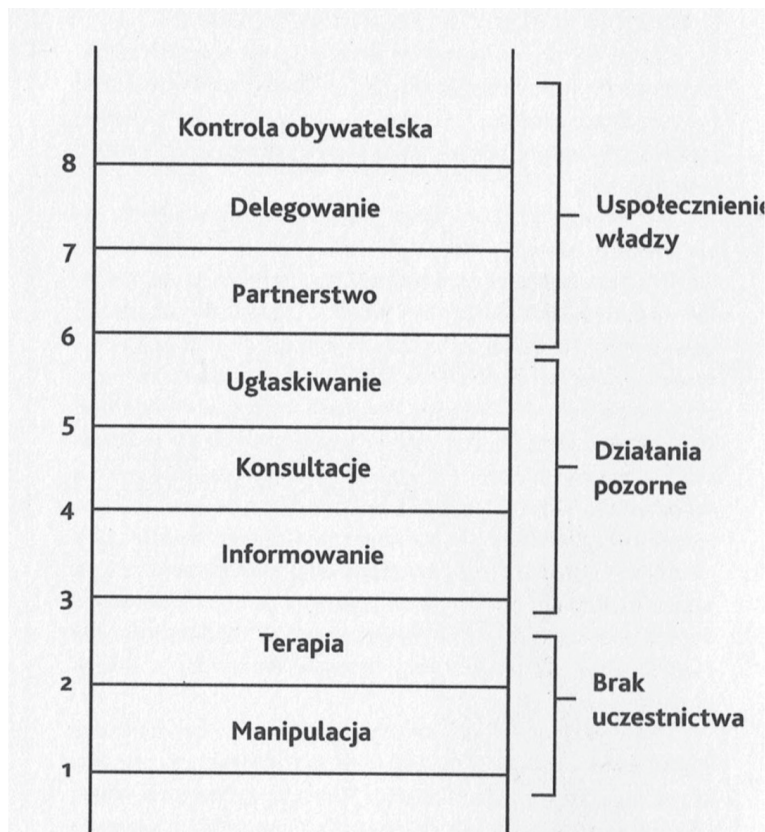
Spójrzmy zatem na te zależności z uwzględnieniem czynników: prawnych, politycznych, społeczno-ekonomicznych i pedagogicznych. Pomijam analizę historyczno-oświatową, gdyż tej poświęcono już wiele miejsca (Miąso (red.) 1984; Smołański 1999). Nie będę szczegółowo omawiał każdego z nich, ale zarysowując znaczenie każdej ze zmiennych wskażę na ich omówienie w odpowiednich źródłach naukowych. Mamy bowiem znakomitą literaturę na ten temat, wieloletnie doświadczenia, sprawdzone już parcjalne rozwiązania i częściowo nawet udane próby ich upowszechniania na szerszą skalę. Bardziej brakuje nam metapedagogicznego lub meta teoretycznego (zob. Piotrowski 2012; Śliwerski 2014b) spojrzenia na powyższy problem, by wykorzystać i uaktywnić czynniki, które są już dostępne, ale z racji ich częściowej niewidoczności wciąż czekają na siły społeczne. Opis i wyjaśnienie świadomości i nieświadomości społecznej wymaga ustawicznego „penetrowania strefy przejścia pomiędzy tkanką faktów a odzwierciedlającą je strukturą pamięci i nie-

pamięci” (Leder 2014, s. 10). Znajomość i pamięć procesów uspołeczniania edukacji szkolnej w przestrzeni publicznej była przedmiotem mojej diagnozy, toteż zwróć uwagę jedynie na te fakty, które są poza społecznie powszechną świadomością ich istnienia i wywierania określonego wpływu na jakość wychowania w szkolnictwie publicznym.

Podstawowe pojęcia

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

- imaginarium społeczne jest tym, co legitymizuje, a więc i umożliwia praktyki społeczne dzięki nadaniu im sensu, normatywnej mocy. Oznacza to zarazem, „by sposób istnienia rzeczy ustalał dla nas [...] normy i standardy, to znaczy, by to, jak obiekty, postaci i sprawy nam się jawią, miało dla nas znaczenie moralne i wyznaczało ramy porządku etycznego, z właściwymi mu przeżyciami (Leder 2014, s. 11);
- partycypacja – to synonim redystrybucji zwierzchniej władzy (autorytarnej, centralistycznej, hierarchicznej, absolutnej) na rzecz włączenia do jej kontrolowania, opiniowania, sprawowania osób jej podlegających, a gotowych do zaangażowania się na rzecz uspołecznienia władzy. Partycypacja jako delegowanie władzy na podwładnych ma na celu dopuszczenie ich do procesów planowania i podejmowania kluczowych dla podwładnych (członków danej społeczności, narodu, instytucji itp.) decyzji, rozpoznawania (diagnozowania) ich najważniejszych potrzeb, oczekiwań i interesów, opiniowania, kontrolowania stopnia oraz zakresu ich zaspokajania i realizacji przez sprawujących władzę oraz egzekwowania od niej pożądanej jakości. Partycypacja może być pustym rytuałem, pozorem w relacjach między władzą a tymi, którzy jej podlegają, a to oznacza, że jest ona stopniowalna. Sherry R. Arnstein dokonał operacjonalizacji tego fenomenu ze względu na stopień jego zaawansowania, nadając mu miano „drabiny partycypacji”. Jest to jego zdaniem stopniowalny proces: od braku uczestnictwa poprzez udział w działaniach pozornych po możliwe, a pełne uspołecznienie władzy;
- subsydiarność – inaczej pomocniczość jest w naukach o polityce ujmowana jako kluczowa zasada państwa demokratycznego, w którym państwo wykonuje jedynie te zadania, z których nie mogą skutecznie się wywiązać jednostki i społeczności lokalne. Im mniej jest interwencji państwa w życie publiczne, tym lepiej obywatele potrafią rozwiązywać



Schemat 1. Drabina partycypacji
Źródło: Arnstein 2012, s. 16.

- istotne dla nich problemy. Wyróżnia się dwa rodzaje subsydiarności: pierwszy, pozytywny zakłada „powstrzymanie interwencji wyższego poziomu i pozostawienie sprawy do rozstrzygnięcia przez instytucję właściwą, a zarazem zakłada interwencję w przypadku tych, którzy są w potrzebie. Subsydiarność negatywna odnosi się do ograniczeń kompetencji większej jednostki na korzyść mniejszej, natomiast subsydiarność pozytywna odnosi się do obowiązku interwencji większej jednostki w celu ochrony i umocnienia ludzkiej godności” (Czaputowicz 2013, s. 392);
- **uspołecznienie** – to wprowadzenie do ustroju szkolnego zróżnicowanych form oddolnej kontroli obywateli nad instytucjami oświatowymi, mające na celu przeciwdziałać ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie ich zarządzania (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia, generowania koncepcji reform i stymulowania poprzez

to rozwoju szkół. Uspołecnić kogoś to uczynić go aktywnym społecznikiem, przydatnym społeczeństwu, uczynić go władnym mówienia w swoim i czyimś imieniu; to uobywatelnienie i umożliwienie partycypowania w sprawach własnych i wspólnych („Nic o nas bez nas”). Uspołecznienie systemu oświatowego jest uprawomocnieniem detotalizacji władztwa centralistycznego, w wyniku którego zaangażowanie wszystkich podmiotów (aktorów) w jak najwyższy i najlepszy poziom kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży jest praktyką dyskursywną. Pozwala to na udział we władzy pedagogicznej, oświatowej, szkolnej lub na wywieranie na nie wpływu przez osoby, które są bezpośrednio lub pośrednio zdane na udział dzieci w powszechnym obowiązku szkolnym, jak i te, które są odpowiedzialne za edukację w szkolnictwie publicznym (Śliwerski 1996a, 2008a, 2009).

Perspektywa prawna

Wzajemne relacje między dorosłymi a uczącymi się w szkołach dziećmi i młodzieżą nie były pochodną moralnej ewolucji, wzrostu poziomu moralnego wychowawców, ale – jak wykazują badania społeczno-historyczne – stanowią rezultat udoskonalanego prawa, które przeciwstawia się przekraczaniu wobec każdego z podmiotów edukacji pewnych granic i zmieniającej się w ślad za tym tradycji. „Prawo więc – jako część rzeczywistości społecznej – inwazyjnie zajmuje, czy nawet pożera, coraz większe połacie życia społeczeństwa, również takie, które dotychczas wolne były od jego ingerencji. Wiele ludzi nie zdaje sobie nawet sprawy z tego, że podejmowane przez nich praktyki codziennego życia są w mniejszym lub większym stopniu skodyfikowane. Uświadamia im to dopiero przynoszące określone sankcje złamanie obowiązujących norm czy zasad prawnych” (Melosik 2013, cz. 3, r. 3).

Wiele form życia społecznego wcale nie wymagałoby żadnych regulacji prawnych, gdyby wszystkie osoby postępowały w określony dla danego społeczeństwa, środowiska czy instytucji sposób. Na szczęście nie wszystkie nasze zachowania i postawy wymagają unormowań prawnych. To, że do nich dochodzi, wynika z faktu, że rządzący oczekują powszechnego ich uznania, zrozumienia i przyjęcia za własne ze względu na ich pożądaną skuteczną. Można przecież wymagać czegoś od innych i od siebie bez nadawania temu określonych regulacji i procedur, skoro życie jest od nich znacznie bogatsze. Wiele norm cyrkuluje między ministerstwem edukacji a szkołami, nadzorem pedagogicznym szkół a nauczycielami, nauczycielami a uczniami i ich rodzicami realnie wpływając na ich wzajemne stosunki i postępowanie. Tam, gdzie one nie wy-

stępują a są z jakiegoś powodu pożądane, sam fakt ich ustanowienia i opublikowania nie czyni obecnymi w codziennym życiu. „Co więcej, faktycznie obserwowany porządek ludzkich działań zgodnych z prawem, lecz nieopartych na jego znajomości można niekiedy oceniać jako wynik przypadku, zbiegu okoliczności, który może okazać się wysoce niestabilny. Mając tego świadomość, należy zgodzić się z twierdzeniem, iż prawodawca rzeczywiście zainteresowany faktycznym przestrzeganiem tworzonych przez siebie norm winien dążyć do jak najskuteczniejszego dzielenia się ich treścią z podmiotami mającymi się do nich stosować (Dudek 2014, s. 23–24).

O ile problem praw człowieka jest głównym problemem konstytucji każdego państwa, o tyle kwestia praw uczniów w szkole i rodziców wobec szkoły spychana jest do spraw podrzędnych, niewymagających szczególnych rozstrzygnięć. Wraz z rozwojem globalizacji i nowych technologii komunikacyjnych coraz silniej aktywizują się pozarządowe ruchy i stowarzyszenia na rzecz kreowania godnych warunków tak dla dorosłych, jak i dzieci w istniejących placówkach oświatowych, jako podstawowej płaszczyzny zagwarantowania im wzajemnego poszanowania godności i stworzenia im wolnej przestrzeni do osobistego rozwoju. Zdaniem Marii Szyszkowskiej istnieje powszechne, acz błędne przekonanie, że świat, ludzi i siebie należy postrzegać przez prymat kategorii moralnych weryfikując ich postawy i zachowania w kategoriach dobra i zła moralnego (Szyszkowska 1988).

Tymczasem tego typu podejście wymaga w społeczeństwach obywatelskich zmiany na rzecz myślenia uznającego prymat prawa jako fundamentu etyki człowieka i obywatela zarazem, demokratyzowania edukacji oraz upelnocnienia wszystkich jej podmiotów w partycypowaniu w mikro-, mezo- czy makropolicyce szkolnej. Z powyższego zatem punktu widzenia sprawą szczególnie istotną jest rozstrzygnięcie relacji człowiek–człowiek, bez względu na różnice płci, wieku, rasy, wyznania i narodowości. Jeśli bowiem w interesującej nas sferze „pomiędzy” dorosłymi a uczącymi się ich wzajemne więzi czy relacje przyjmują przynajmniej dla jednej ze stron – a najczęściej jest nią właśnie dziecko lub nastolatek – formę bezosobową w postaci różnych aktów przemocy, samowoli, uprzedmiotowienia albo dehumanizacji, to wymagają one regulacji prawnych.

Nie można budować etyki społeczeństwa obywatelskiego bez odwoływania się do wartości dobra, prawdy, szczęścia i piękna, do tych wartości absolutnych, które współtworzą nasze człowieczeństwo, które zobowiązują każdą jednostkę ludzką do przekraczania własnych ograniczeń i do ujawniania jej potencjalnych możliwości rozwojowych. „Człowiek pojęty jako indywiduum, rozwijając życie czysto wewnętrzne, pozostaje poza oddziaływaniem prawa, ale

zdolność jednostek do samookreślenia się wiąże się z działaniami, a więc relacjami z innymi i wymaga zabezpieczenia prawnego” (Szyszkowska 1988, s. 1). Reorientacja współczesnych społeczeństw w kierunku wzajemnego poszanowania praw przez dorosłych i dzieci sprawia, że dorośli nie mogą być z tego tytułu obarczani tylko nowymi obowiązkami wobec swoich podopiecznych, wychowanków i uczniów, gdyż czyniłoby to ich niewolnikami wobec nich. Nie może jednak prowadzić do przyznawania dzieciom jedynie uprawnień, gdyż prowadziłoby to z ich strony do anarchii.

W obu przypadkach mielibyśmy pozorne próby budowania społeczeństwa obywatelskiego. Nie ulega jednak wątpliwości, iż młodemu pokoleniu należy się przyznanie wolności, czy inaczej mówiąc tzw. praw człowieka, które gwarantowałyby nienaruszalność jego godności i suwerenności jako indywidualów oraz jako członków społeczności. Odpowiedzialność w tej kwestii powinna przejawiać się w łączeniu praw dzieci z ich obowiązkami. Jeżeli zatem podejmowane są próby i zmiany w obrębie prawa jurystycznego jako czynnika regulującego stosunki między dorosłymi a dziećmi, to trzeba pamiętać, że wynika to z tego właśnie tytułu, aby dzieci – jako strona słabsza i pozbawiona praw obywatelskich – nie doświadczały przemocy, pozbawiającej je własnego *humanum*.

Wysoko rozwinięte społeczeństwa poszerzają zatem katalog wolności (praw) dzieci i ich pedagogów/nauczycieli/opiekunów/terapeutów starając się likwidować rozbieżności między prawem pozytywnym, które dostrzega jedynie w dorosłym obywatela a poczuciem istnienia prawa wyższego rzędu, sprawiedliwości, w odwoływaniu się do której można odnaleźć podstawę do obrony dziecka pojętego jako byt osobowy, indywidualium. Trudność w przeprowadzeniu zmian podstaw prawnych na rzecz budowania etyki obywatelskiej (personalistycznej) między dorosłymi a dziećmi bierze się stąd, iż wyrastają one z nurtu pozytywistycznego, traktującego każdą dowolną treść ustawy – tym bardziej kiedy wykracza przeciwko podstawowym prawom dziecka jako człowieka – za prawną, bo ustanowioną.

Podejście pozytywistyczne identyfikuje prawo z dowolnymi nakazami tego, kto ma władzę, a że władzę mają w tym przypadku dorośli, to dzieci nie mają zbyt dużych szans na zmianę owych praw. Chyba, że wśród dorosłych pojawi się lobby, grupa wewnątrzgeneracyjnego nacisku na rzecz transformacji praw w kierunku ich zgodności z prawem natury (naturalnym) jako wartościami ponadustawowymi, uniwersalnymi jak sprawiedliwość czy godność ludzka. „Odwoływanie się do prawa natury nie ustaje, bowiem niesprawiedliwość i błędy prawodawców wzmagają poczucie istnienia tego prawa. Wzmagają przekonanie, że istnieją zasady prawne silniejsze od prawa stanowionego,

zwłaszcza gdy odbiega ono – bądź też oparta na nim praktyka – od tego, co uznaje się powszechnie za sprawiedliwe” (Szyszkowska 1988, s. 9). Nie ulega wątpliwości, że także tradycja odciska swoje piętno na relacjach międzypokoleniowych i środowiskowych. Może być ona pojmowana jako dogmatyczny lub elastyczny ślad przeszłości, a więc jako otwarta na możliwości jej reinterpretacji i przekształceń w zależności od zmieniających się doświadczeń społecznych.

W wyniku demokratyzacji codziennego życia coraz częściej zastanawiamy się nad powodami, dla których dorośli, szczególnie sprawujący kierowniczą rolę w edukacji i polityce oświatowej, niechętnie poddają się kontroli społecznej. Niewątpliwie istotną barierą w zmianie prawnej jest tradycyjna pedagogika władztwa szkolnego i autorytarne wychowanie w rodzinach, które potwierdzają powszechne jeszcze przyzwolenie na „łamanie” osobowości dziecka w imię władzy rodzicielskiej lub nauczycielskiego autorytetu władzy, przyzwolenie na to, że każda rodzina i rada pedagogiczna same sobie stanowią prawo społecznych relacji z dziećmi, któremu mają być one posłuszne. Podtrzymuje przy tym ów ślad „przeszłości” grupa konserwatywnych pedagogów, optujących za podtrzymywaniem prawa rodziców do stosowania przemocy wobec dzieci w imię trwałości zasady i uprzywilejowanej pozycji dorosłych w relacjach z wychowankami (Sławiński 1993). To oni tak naprawdę płacą najwyższą cenę za ten typ kulturowej dominacji, o ile na niej budowane są więzi międzygeneracyjne.

Czy ów stan wyniosłego w stosunku do dzieci władztwa pedagogicznego nie ma swojego źródła także w wadliwej hierarchii wartości, jaka funkcjonuje w społeczeństwie, w tradycji i prawie? Od początku XX wieku absorbuje uczonych zagadnienie godnego dzieciństwa w kontekście charakteru natury ludzkiej, toteż coraz bardziej zmniejsza się linię demarkacyjną między tym, co należy się dziecku pojętemu jako indywiduum, jako byt osobowy, a tym, co należy się dziecku pojętemu jako (jeszcze nie w pełni dojrzały) obywatel, a więc jako byt społeczny, współuczestniczący w życiu społecznym: rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym itp. Człowieczeństwo oznacza przecież zarazem uczucie współuczestnictwa, jak i odrębności. Dziecko zatem, spełniając swoje zadania w świecie, w naturalny sposób jest zarazem indywiduum i obywatelem. W sensie prawnym jest ono jednak pozbawione obywatelstwa, doświadczając z tego tytułu swoistego rodzaju dyskryminacji.

Proces uświadamiania uczniom, ich nauczycielom i rodzicom praw do partycypowania w edukacji ma także głęboko wychowawczy wymiar, bowiem porusza ich sumienia, rozbudza wrażliwość na istniejące stany zła i patologii, ale może też prowadzić do odwracania relacji „dominacja–uległość” na rzecz dzieci czy dorosłych. Nie będę przywoływał praw, które zostały wpisane

w ustawy i rozporządzenia regulujące wzajemne relacje między szkołą (nadzorem pedagogicznym, nauczycielami) a rodzicami i pozaszkolnymi podmiotami wychowywania młodych pokoleń, gdyż te są powszechnie znane i dostępne. Zwrócę jedynie uwagę na to, że mimo ustawowego zapisu w art. 15. ust. 1 Konstytucji RP, że „ustrój terytorialny Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia decentralizację władzy publicznej”, ta od 25 lat nie została wprowadzona do systemu oświatowego. Zamiast podmiotowości społeczności lokalnych rozbudowywano administrację państwową nadając jej charakter nadzoru zarządczego, który podporządkowuje funkcjonowanie przedszkoli i szkół publicznych interesom władz rządzących w państwie. Zasada pomocniczości i docelowy model społeczeństwa obywatelskiego zostały wyparte z praktyki MEN, mimo iż w Preambule Konstytucji jest zapisane poszanowanie wolności i sprawiedliwości, współdziałania władz, dialog społeczny oraz zasada subsydiarności w celu umacniania uprawnień obywateli i ich wspólnot.

Zgodnie z Europejską Kartą Samorządu Lokalnego¹, którą Rada Europy przyjęła w 1985, a Polska ratyfikowała w 1994 r. (dopiero w 2006 r. skorygowała błędne tłumaczenie, w którym było Europejska Karta Samorządu Terytorialnego), „wysokość zasobów finansowych społeczności lokalnych powinna być dostosowana do zakresu uprawnień przyznanych im przez Konstytucję lub przez prawo” (Kieżun 2013, s. 293), co miało gwarantować adekwatny udział samorządów w dochodach publicznych do powinności realizowania konstytucyjnych zadań także w oświacie. Tymczasem samorzady lokalne są nieustannie obciążane nowymi zadaniami w sferze edukacyjnej – infrastrukturalnej, zapewnienia kadr i właściwej organizacji roku szkolnego, do której muszą dopłacać z własnych dochodów. „Podstawowe zasady demokratycznej organizacji – pomocniczości i struktur organicznych – nie zostały wprowadzone w życie, pomimo hasłowego ich uznania” (Kieżun 2013, s. 321).

Zdaniem Jerzego Regulskiego nie jest możliwe prognozowanie samorządności ze względu na to, że 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 pozbawiony w wyniku zaborów własnej państwowości kraj lub po krótkim okresie suwerenności politycznej ponownie zniewolony w okresie II wojny światowej, a po odzyskaniu wolności poddany sowieckiemu ustro-

¹ Europejska Karta Samorządu Lokalnego http://pl.wikipedia.org/wiki/Europejska_Karta_Samorz%C4%85du_Lokalnego [data pobrania: 17.10.2014].

jowi totalitarnemu. Samorządność „jest wynikiem zjawisk i procesów zachodzących często w odległej przeszłości, w warunkach, które nigdy powtórnie nie zaistnieją” (Regulski 2012, s. 229). Na pytanie – czym jest samorządność – odwołuje się do Europejskiej Karty Samorządu Lokalnego, w której stwierdza się, że oznacza ona „prawo i zdolność społeczności lokalnej do kierowania i zarządzania, w granicach określonych prawem, zasadniczą częścią spraw publicznych na własną odpowiedzialność i w interesie ich mieszkańców” (Regulski 2012, s. 230). Dla zaistnienia samorządności w społeczeństwie, która niewątpliwie jest determinowana przez ustrój polityczny, konieczna jest jeszcze zmiana w świadomości społecznej. Obywatele muszą bowiem móc, umieć i chcieć kierować własnymi sprawami. Regulski pomija jednak dwa równie kluczowe czynniki: poznawczy – wiedzieć, znać, rozumieć i emocjonalny – akceptować. O rozwoju świadomości i umiejętności samorządnościowych współstanowi także znajomość i akceptacja lub dezakceptacja istniejącego prawa w tym zakresie. „Jeśli ustrój nie pozwala społecznościom lokalnym na samorządzenie się, to one nigdy nie nabiorą niezbędnych umiejętności. Uprawiania demokracji nie można nauczyć się z książek. Niezbędne umiejętności można nabyć jedynie przez rzeczywistą, praktyczną działalność. Natomiast najlepszy ustrój nie spowoduje samorządności, gdy społeczności nie będą zdolne do jej realizacji (Regulski 2012, s. 230).

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) sprzyja ustawicznemu szantażowaniu jednych przez drugich, w zależności od tego, przedstawiciele której nomenklatury partyjnej mają 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 z jej wsparciem) ze zwycięską opcją polityczną. Musi zatem dochodzić do nieustannych konfliktów, gdyż żadna z administracji nie ma już apolitycznego charakteru, nie jest więc skoncentrowana na służbie dobru wspólnemu, ponadpartyjnemu. Reforma struktury administracji państwa miała być symbolem decentralizacji i samorządności, ale bez udziału w tym procesie systemu edukacyjnego.

Wprowadzona w 1999 roku reforma ustrojowa polskiego szkolnictwa tylko utrwaliła centralistyczny model zarządzania nim, z jednej strony tłumiąc dotychczasowy ruch oddolnego nowatorstwa dydaktycznego nauczycieli, z drugiej zaś wymuszając na kadrach szkolnych skupienie się na tzw. reformie do-

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

Ministerstwo Edukacji Narodowej nigdy nie wypracowało umiejętności metaregulacyjnych, które muszą być stosowane w sytuacji wielości „logik” instytucjonalnych, otwartego przepływu idei i dostępu społeczeństwa do wyników badań naukowych (także za pośrednictwem wiarygodnych ekspertów). Władze tego resortu nie doprowadziły też do stworzenia społecznego „mostu” porozumienia z narodem, który przecież *de facto* utrzymuje je płacąc podatki, a nie mając prawa do sprawowania nad nimi społecznej kontroli. Nie istnieje żadne sprzężenie zwrotne między obywatelami a władzą oświatową, gdyż to, które zostało wygenerowane ma charakter usługowej współpracy w standardzie posłuszeństwa u bezkrytycznej akceptacji poczynań władzy. Socjolog Piotr Gliński mówi tu o zdradzie po 1989 r. elit, która sprowadza się do rozwiązania komitetów obywatelskich na rzecz „robienia” polityki w gabinetach władzy poza społeczeństwem. Wspólnoty obywatelskie muszą być wolne i niezależne od biznesu polityki, by mogły służyć społeczeństwu, jeśli ma ono stać się społeczeństwem obywatelskim. „Jeśli demokracja ma być żywa i odpowiadać na prawdziwe społeczne potrzeby, społeczeństwo musi być wolne i aktywne obywatelsko, nawet jeśli aktualnej władzy to nie odpowiada” (Zdrada elit 2013, s. 10). *Nota bene* podobnie o tym zjawisku w odniesieniu do państw postsocjalistycznych pisze chorwacki filozof i krytyk kultury Boris Buden. Elity zapomniały o tym, co jest fundamentem całego społeczeństwa. „Nie chodzi o to, jak moglibyśmy w naszym społeczeństwie żyć lepiej, ale raczej o to, »Czym jest to, co czyni z nas członkami społeczeństwa?« Czy jest tym społeczna sprawiedliwość, czy może tożsamość kulturowa, Bóg czy może własność prywatna, »nasze wartości« czy »ich zagrożenie?« W politycznej grze mieszczą się transcendentalne wymiary społecznego życia, które nie tyle

dotyczą człowieka czy społecznych bytów, co uspołecznienie jego bycia” (Buden 2013, s. 29).

Perspektywa polityczna

Muszę w tym miejscu chociaż skrótowo przypomnieć czas rodzącej się w latach 80. XX w. „Solidarności”, która upomniała się o powrót w oświacie do źródeł, do wolnej pedagogiki i samorządnego szkolnictwa. Jeśli usunemy ją do lamusa, tak jak życzą sobie tego formacje rządzące drugiej i trzeciej postsolidarnościowej fali, to wpisujemy się w oczekiwania przeciwników demokracji, pluralizmu, społeczeństwa otwartego i społeczeństwa wiedzy. To, jaka miała być polska edukacja oraz jak miał wyglądać system władz politycznych i oświatowych, szczegółowo przedstawiłem w wielu monografiach (Śliwerski 1993, 1996a, 1996b, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009, 2012, 2013). Wydawałoby się, że wraz z upadkiem socjalistycznego ustroju i zapowiedzią, utrwaloną później w Konstytucji III RP, budowania państwa demokratycznego, nastąpiło przejście od centralizmu do samorządności, doszło zatem także do suwerenności zarówno w stosunkach międzynarodowych, jak i w relacjach władz z własnym społeczeństwem.

Nic bardziej mylnego. W świetle analiz makropolitycznych eksperta Polskiej Akademii Nauk Witolda Kieżuna III RP jest – mimo 25 lat przemian społeczno-gospodarczych i politycznych – nadal państwem niedemokratycznym, w którym polityka władz ma charakter *stricte* etatystyczny (Kieżun 2013). Tymczasem pierwsza fala ruchu obywatelskiego protestu w okresie PRL – „Solidarności” opowiedziała się za modelem demokracji uczestniczącej, demokracji bezpośredniej, opartej na zinstytucjonalizowanej formie powszechnej, publicznej debaty społecznej – demokracji deliberacyjnej, debatującej. W tak pojmowanym ustroju społeczno-politycznym oświata publiczna powinna charakteryzować się trzema ściśle powiązаныmi ze sobą zasadami: decentralizacją, samorządnością i subsydiarnością. Ład społeczny w szkole (bo nie o podstawach programowych kształcenia jest tu mowa i nie o profesjonalnie realizowanej dydaktyce, gdyż te muszą być zastrzeżone dla specjalistów) nie powinien być zatem ustanawiany arbitralnie przez jakiegokolwiek władze, ale wypracowywany w dialogu osób uczestniczących na rzecz koniecznej i wartościowej edukacji w społeczności szkolnej.

Chodziło zatem o stworzenie prawnych i społecznych warunków do prowadzenia autentycznego, a nie formalnego, pozorowanego dialogu przez podmioty edukacji poszukujące prawdy. To odpowiednie gremia społeczne wraz z profesjonalistami miały określać cele wspólnoty szkolnej, tropić złudzenia

i błędy w procesie kształcenia, by wzajemnie się uczyć i dojrzewać. W społeczeństwie demokratycznym współpraca szkoły z rodzicami nie może być czyjąkolwiek łaską, nie może też być wymuszana przez władze szkolne w takim zakresie, jaki jest dla nich wygodny. Jest ona zatem prawem, z którego mogą i powinny korzystać wszyscy nim zainteresowani, a nie być jednostronnym zobowiązaniem o ograniczonym przez dyrekcję szkoły polu rodzicielskiej aktywności.

Marzono o państwie demokratycznym i walczono o demokrację. W jednym z egzemplarzy wydawanego przez Radę Edukacji Narodowej – Zespół Oświaty Niezależnej wielomiesięczniku „Edukacja i Dialog” Julian Radziewicz przypominał podstawowe idee samorządności, które w okresie PRL były pozorowane przez tzw. samorządność (Radziewicz 1988). Mieliśmy bowiem do czynienia z sytuacją występowania „samorządności przeciw samorządności” albo pseudosamorządności czy samorządności pozorującej samorządność. Istota zła w oświacie tkwiła, zdaniem Radziewicza, głównie w tym, że „między szlachetnie brzmiącymi założeniami i zaklęciami (Samorządność! Podmiotowość! Partnerstwo! Postęp Pedagogiczny!) a rzeczywistością istnieje rozbieżność nie mniejsza niż dystans między małym fiatem a seryjnym volkswagenem. Rozbieżność ta jest widoczna w sferze najczulszej: sterowaniu niesamorządnym systemem oświatowym tak, by pozostawał on nadal niesamorządny, przy obwieszeniu go ze wszystkich stron transparentami z wyżej wymienionymi zaklęciami” (Radziewicz 1988, s. 6).

O samorządności oświaty powinien świadczyć poziom samorządności każdej szkoły i poczucie podmiotowości osób uczących się w nich i w nich zatrudnionych, „obowiązujący wciąż w szkole system planowania organizacji, kontroli i PRZEDMIOTU oddziaływań odgórnych. Niesamorządny dyrektor będzie nadzorcą dla nauczycieli i posłusznym podwładnym dla inspektora i kuratora. Niesamorządny nauczyciel będzie się bał podjąć ryzyko wychowywania samorządnych uczniów [...]. Nic też dziwnego, że dotychczasowe koncepcje i próby »usamorządowienia« i »upodmiotowienia« uczniów i nauczycieli przez zabiegi normodawcze i organizacyjne kończyły się z reguły niepowodzeniami – głównie dlatego, że cały system oparty jest na zasadzie dyrektywności i kontroli zewnętrznej. Takie na przykład próby, jak wprowadzenie samooceny i oceny wzajemnej ze sprawowania, udział przedstawicieli uczniowskich w radach pedagogicznych i zebrania zespołów wychowawczych, wojewódzkie sejmiki uczniowskie – nie przyniosły spodziewanych efektów przede wszystkim dlatego, że nie towarzyszyły im żadne ogólniejsze próby przebudowy systemu oświatowego w kierunku jego usamorządowienia” (Radziewicz 1988, s. 7).

Od początku rewolucji „Solidarności” lat 80. XX w. był określony jednoznaczny kierunek koniecznych przemian ustrojowych w polskiej oświacie i został on potwierdzony przez pierwsze postsocjalistyczne władze resortu edukacji, łącznie z treścią nowelizowanej Ustawy o systemie oświaty w 1991 r. Ustrój szkolny miał być zdecentralizowany, poddawany oddolnej kontroli społecznej oraz objęty pozaresortowym nadzorem władz centralnych, tak aby ministerstwo edukacji nie kontrolowało samo siebie, tylko działało zgodnie z interesem całego społeczeństwa. Kiedy polskie rządy aplikowały o przyjęcie naszego kraju do Unii Europejskiej, część polskich polityków i pedagogów wspomagała ów proces także odwoływaniem się do tendencji do zmian w zarządzaniu oświatą, jakie występowały w krajach tej wspólnoty.

O tym, jak idea demokratyzacji polityki oświatowej w III RP została zmarnotrawiona przez elity polityczne, pisałem wielokrotnie. Wciąż nie chcemy dostrzec, że szkolnictwo w III RP jest tylko częściowo publiczne i silnie upolitycznione w dokładnie takim samym znaczeniu, jak w doktrynie i praktyce bolszewickiego systemu wykorzystywania przez rządzących powszechnego obowiązku szkolnego do manipulowania – za pośrednictwem dzieci, młodzieży i ich rodziców – dużą częścią społeczeństwa w imię zmieniania czy utrwalania nowego ustroju politycznego. Ekonomiści zwracają uwagę, że w państwach demokratycznych powinna obowiązywać kategoria rządności (*governability*), której istota sprowadza się do „zdolności rządu do skutecznej realizacji funkcji, jakich oczekuje się od władz publicznych (trzon tych oczekiwań może być oparty na uregulowaniach konstytucyjnych)” (Wilkin 2013a, s. 26–27). Jednym z kluczowych problemów, jaki muszą rządcy wziąć pod uwagę – jeśli są gotowi do wdrażania koncepcji *governability* w oświacie publicznej – jest m.in. konieczna decentralizacja i decentracja uprawnień decyzyjnych oraz zwiększenie udziału w przygotowaniu strategii polityki publicznej oświaty rzeczywistych ekspertów, a nie usłużnych władzy przeciwników demokracji.

Polska oświata tego nie doświadczyła na początku transformacji ustrojowej w sposób dotkliwy dla nauczycieli, gdyż pierwszy postsocjalistyczny minister edukacji Henryk Samsonowicz zadbał o to, by godnie oni zarabiali. Z perspektywy ćwierćwiecza widać znacznie lepiej, w jaki sposób kolejne rządy i zmieniające się w MEN władze przejmowały strategię marketingowego manipulowania społeczeństwem, dzięki któremu możliwe stawało się pozorowane przechodzenie systemu oświatowego z centralistycznego na demokratyczny w taki sposób, aby zachować dla centrum władzy nierozpoznawalną przez obywateli możliwość utrzymania autorytarnego władztwa. Tymczasem właściwe rządy w ustroju demokratycznym „występuje wtedy, gdy obywatele wyrażają swoje opinie na temat spraw publicznych, a ich głos jest słucha-

ny i uwzględniany (*voice*). Władza w takim systemie jest rozliczalna (*accountability*), gwarantuje polityczną stabilność i brak przemocy w życiu publicznym” (Kieżun 2013, s. 29).

Przypomnę w tym miejscu dla egzemplifikacji, wielokrotne niewysłuchiwanie się przez rządzących w głos społeczeństwa, z posunięciem się PO i PSL do manipulowania postulatami prawie miliona obywateli, aby rozstrzygnięto konflikt z obywatelami w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego w wyniku ogólnokrajowego referendum (Śliwerski 2014a). O skuteczności i efektywności rządzenia w państwie demokratycznym świadczy nie tylko sposób wybierania władzy politycznej, ale także jej kontestowalność i rozliczalność. Uczyniono jednak wszystko, co było w mocy zmieniającej się od połowy lat 90. do 2015 r. nomenklatury w Sejmie, Senacie i resorcie edukacji, by nie dopuścić do terytorialnego i krajowego uspołecznienia oświaty oraz do powołania do życia samorządu zawodowego nauczycieli. Rodziców sprowadzono do roli obowiązkowych partnerów szkoły w sprawach, które w żadnej mierze nie naruszają pozycji władzy wyłanianej w zmanipulowanych procedurach konkursowych na dyrektorów i kuratorów oświaty.

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

Dla pedagogów nie może być bez znaczenia to, w jakim zakresie kierownictwo resortu edukacji narodowej zawłaszcza system szkolny dla wąsko partyjnych interesów lub transferu środków budżetowych do poprawienia osobistej sytuacji społeczno-ekonomicznej (bogacenia się w sposób pośredni przez rządzących). Państwo zorganizowane w sposób efektywny rozumiane jest „jako takie, które zapewnia odpowiedni monitoring działań biurokracji minimalizujący prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań oportunistycznych ze strony urzędników (przyjmowanie łapówek bądź nieprzykładanie się do wy-

konywania swoich obowiązków”) (Falkowski 2013, s. 50). Dość łatwo można zauważyć w polityce oświatowej rządzących w Polsce od 1993 do 2015 r., że im większy jest stopień podejmowania przez nich decyzji w sposób autorytarny, apodyktyczny, zgodnie ze strategią *top-down*, a więc wymuszający bezwzględne podporządkowanie się dzieci i dorosłych regulacjom narzucanym w systemie edukacji, tym silniejszy jest poziom narastającego interwencjonizmu państwa w oświacie publicznej. Nie sprzyja to kształceniu i wychowywaniu wolnych ludzi. Co gorsza, zdaniem ekonomistów: „Autorytarna władza nie ma jednak dostatecznej motywacji do inwestowania w edukację ze względu na możliwość podważenia jej rządów, a także gdy gospodarka oparta jest w dużym stopniu na rolnictwie” (Bukowska 2013, 139).

Ministerstwa Edukacji Narodowej funkcjonuje tak samo, jak w okresie minionego reżimu państwa quasi-totalitarnego. Brak reformy centrum sprawa, że narzuca ono systemowi edukacyjnemu rozwiązania, które zaprzeczają nie tylko państwu demokratycznemu. Zarządzanie oświatą jest ściśle powiązane „z ideą partiokracji, rządów, w których występuje patologiczny fenomen priorytetu interesu partyjnego nad interesem ogólnokrajowym (Kieżun 2013, s. 329) i ogólnonarodowym, ogólnospołecznym. Jak wynika z danych byłego Rzecznika Praw Obywatelskich Janusza Kochanowskiego w ciągu 20 lat transformacji (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, czyniąc je nieczytelnym nie tylko dla rodziców, ale także dla nauczycieli. Jak słusznie uprzedzał na początku transformacji Zbigniew Kwieciński: „Odrzucenie systemu autorytarnego etatyzmu nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Demokracja nie staje się sama. Co gorsza, szkoła może być bezwiednym lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji, narzędziem odtwarzania uprzedniego „porządku” rzeczy i ducha, poprzednich autorytarnych stosunków społecznych (Kwieciński 1991, s. 5).

Działania resortu edukacji od 1993 r. przybierały charakter absolutystyczny, kreujący hierarchię porządku społecznego, który przybrał kształt piramidy. Na jej szczycie jest MEN, przez który ustalane normy prawne podlegają pozorowanej konsultacji z podmiotami edukacji. Demokratyzacja sprowadzona została do działań proceduralnych, w wyniku których władze resortu edukacji nie tylko nie muszą niczego uzasadniać, ale też tłumaczyć się z lekceważenia uwag merytorycznych i opinii podmiotów opiniujących projekty aktów ustawodawczych i wykonawczych. Tym samym włączane do tych procesów podmioty oświatowe, także związki zawodowe, nie mają żadnych atrybutów su-

werenności, z którymi musiałyby się liczyć władza. Jedynie związki zawodowe dysponują prawem do strajku, z czego korzystały w różnych okresach III RP, najczęściej w porozumieniu z polityczną opozycją w Sejmie, by doprowadzić do odwołania lub podania się do dymisji urzędującego ministra edukacji. To jednak rząd określa, co w państwie ma charakter demokratyczny, a co nie.

Perspektywa społeczno-ekonomiczna

Polska transformacja rozwijała się na fundamentach grupowego procesu przekształcania z końcem lat 80. XX w. władzy politycznej rządu komunistycznego w sprywatyzowaną władzę ekonomiczną, która wytworzyła nową nomenklaturę uprzywilejowanych grup, także w edukacji i szkolnictwie wyższym. W nich zachowały swoje wpływy osoby z dawnych uprzywilejowanych warstw (Kieżun 2013, s. 205). Krytycy czasu realnego socjalizmu zwracają uwagę, że jedną z jego wad było namnożenie pracy pozornej, która jak swoistego rodzaju nowotwór pożerała pracę rzeczywistą. Wyzwolenie się z tej epoki miało zaowocować unicestwieniem owego pseudosu pracy, jej pozoru. Iluzję pracy od pracy rzeczywistej różni bowiem przede wszystkim zapotrzebowanie na nią. Bank Światowy wyznaczał naszym władzom strategię koniecznego wdrażania ofensywy ekonomicznej neoliberalizmu chicagowskiej szkoły Milтона Friedmana, w świetle której rozpoczęto proces dewastacji wartościowych rozwiązań systemowych w polskiej edukacji. Podczas budapesztańskiego seminarium CMOPE (Światowa Konfederacja Organizacji Nauczycielskich) został przedstawiony raport pt. „Bank Światowy i edukacja: kilka aspektów porad dla rządów”. Jego autorem był Marc Alain Berberat – Sekretarz Generalny CMOPE. To on ujawnił zalecenia Banku Światowego w kwestiach polityki oświatowej dla rządów państw wychodzących z socjalizmu lub zabiegających o finansowe wsparcie. Ówczesny redaktor naczelny „Głosu Nauczycielskiego” – Wojciech Sierakowski opublikował fragmenty tego raportu, które są niezwykle ciekawe i aktualne:

„W związku z tym, że wszędzie 80% budżetu na oświatę pochłaniają koszty płac dla personelu nauczycielskiego, administracyjnego i technicznego, rządy powinny wprowadzić następujące oszczędności:

- powiększenie liczebności uczniów w klasach szkolnych;
- angażowanie do pracy w przedszkolach i szkołach nauczycieli o niższych kwalifikacjach, by mniejsze były wydatki na ich płace;
- zredukowanie okresu nauczania początkowego;
- położenie większego nacisku na kształcenie zawodowe w trakcie praktyki, a tym samym przeciwdziałanie wczesnej specjalizacji zawodowej lub kierunkowej;

- redukowanie kadr pedagogicznych i administracyjnych w szkolnictwie;
- ewentualne pozbawianie nauczycieli funkcji publicznych, aby uniknąć obowiązku przyznawania im tak wysokich uposażeń jak innym funkcjonariuszom publicznym o podobnym poziomie wykształcenia;
- likwidowanie zajęć wyrównawczych;
- modulowanie systemu płac nauczycieli w zależności np. od środowiska ich pracy;
- decentralizowanie, jeśli to możliwe, aż do poziomu szkoły, kompetencji negocjowania zarobków ze związkami zawodowymi;
- zwiększanie trudności w działalności związkowej i narzucanie reguł zmierzających do ograniczania praw negocjowania warunków pracy;
- zwiększanie konkurencyjności i przedsiębiorczości w systemie szkolnym;
- mobilizowanie lokalnych źródeł finansowania oświaty, a czasami zwiększanie w tym współudziału rodziców;
- tworzenie lokalnych systemów podatkowych, które pozwoliłyby władzom gminy stawić czoło wydatkom na oświatę;
- Bank popiera ideę bezpłatnego szkolnictwa podstawowego, proponując jednocześnie zwiększony udział rodziców w kosztach edukacji dzieci w szkołach średnich i wyższych” (WS 1989, s. 1).

Redaktor naczelny nauczycielskiego tygodnika nie chciał komentować „propozycji Banku Światowego jako nie do odrzucenia” twierdząc, że życie oświatowe samo napisze ten komentarz. Tak też się stało. Doskonale pamiętam rok 1992, bowiem zaczynał się radykalny odwrót w polskiej oświacie od dobrostanu, od nauczycielskiej wolności, od praw rodziców i uczniów do współstanowienia o jakości edukacji szkolnej, od suwerenności kadr przedszkolnych i szkolnych na rzecz przywracania centralizmu, autorytaryzmu i arogancji władzy. Ministerstwo Edukacji Narodowej było wówczas sterowane przez prawicowego polityka Andrzeja Stelmachowskiego. Pod koniec maja 1992 r. przyjechali do Warszawy nauczyciele, by protestować przeciwko radykalnym obniżkom standardów kształcenia, płac i autorytarnej, centralistycznej polityce oświatowej. Minister oświaty w telewizji publicznej groził nauczycielom laską, że jeśli nie skończą z protestami, zapowiedziami strajków, z krytyką resortu i jego ministra, to będą musieli liczyć się ze zwolnieniami z pracy.

W roku szkolnym 1991/1992 odbyły się aż cztery formy protestów nauczycielskich. Na transparentach nauczyciele prezentowali hasła: „Oświata ginie! Ratujcie!”, „Germanizacja-Rusyfikacja!”, „Chcemy żyć godnie!”, „Stelmachowski grabarzem oświaty”, „Posłowie, zwalczajcie Lasecznika Złośliwego!” itp. To nauczycielskie strajki przyczyniły się do upadku postsocjalistycznej formacji rządzącej, w wyniku czego w 1993 r. do władzy wróciła socjalistyczna

formacja. Sprzyjała temu także słynna wojna na górze, czyli wewnętrzne podziały i walki o wpływy, o władzę, o prywatyzację itp. Nikt już w tym czasie nie przejmował się oświatą. Na początku lat 90. XX w. prywatyzowano infrastrukturę oświatową, wypoczynkową i organizacji dziecięco-młodzieżowych (np. ZHP – Biuro „Harctur”), której trafnie nadaje W. Kieżun miano „bolszewickiego liberalizmu” czy „grabieży” (likwidowano przedszkola, także tzw. zakładowe, szkoły zawodowe itp.), inaczej też określanych jako sprytnie metody zawłaszczania własności państwowej (Kieżun 2013, s. 209).

Nic dziwnego, że po „terapii szokowej” dla polskiej gospodarki, jaką wprowadzał Leszek Balcerowicz, do władzy powrócili w 1993 r. byli czołowi działacze rozwiązanej PZPR, którzy tak dobierali sobie ministrów edukacji, żeby z jednej strony wzmacniać utratę zaufania społeczeństwa do ekipy post-solidarnościowej, z drugiej zaś spowalniać procesy decentralizacji i decentracji władzy, w tym szczególnie prace nad samorządnością lokalną, terytorialną w edukacji. Demonstracyjne uznanie przez społeczeństwo dla dawnej komunistycznej nomenklatury w 1993 r. i prezydenckich w 1995 i w 2000 roku, tylko sprzyjało tym procesom. To właśnie lewica mogła dalej uwłaszczać się, podtrzymując także jurydycznie lawinowo powstające szkoły prywatne, w których mogli osadzić się byli funkcjonariusze służb specjalnych z okresu PRL, byli aparaczczyki PZPR środowisk akademickich, a przy okazji posłowie i członkowie rządzących partii. Z każdym rokiem eliminowano finansowanie przez państwo szkolnej służby zdrowia, wypoczynku wakacyjnego dzieci i młodzieży, działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych, bibliotek, domów kultury, dofinansowywanie czasopism oświatowych i naukowych itd.

Jak opisywał proces ekonomiczno-społecznych reform pod koniec lat 90. XX w. Leszek Balcerowicz, ekonomistów interesowała edukacja ze względu na ten rodzaj ludzkich zachowań, które wpisują się w dziedzinę „nieekonomiczną”. To wśród nich jest kształcenie się i jego wynik traktowane jako kategoria „kapitału ludzkiego”, czyli nagromadzonej przez kształcących się ludzi wiedzy i umiejętności. Jak pisał: „Użycie słowa »kapitał« nie jest tu zwykłą metaforą. Pojęcie kapitału można bowiem z powodzeniem rozszerzyć poza jego tradycyjne granice – gdy oznacza lokaty pieniędzy, portfel papierów wartościowych, urządzenia produkcyjne czy też nieruchomości. W uogólnionym pojęciu kapitał to każdy zasób, który ma zdolność przysparzania jego posiadaczowi – a czasami innym ludziom – określonych korzyści. Ekonomistów interesują głównie korzyści ekonomiczne, czyli strumień dochodów, jaki można uzyskać z danego kapitału. Można jednak dodać do nich rozmaite korzyści nieekonomiczne, na przykład zwiększoną satysfakcję. W tej ogólnej definicji kapitału mieści się i kapitał ludzki. Powiększanie (lub odtwarzanie) kapitału

nazywa się inwestycjami. Kształcenie się jest więc inwestowaniem w kapitał ludzki” (Balcerowicz 1999, s. 65–66). System oświatowy może sprawiać wrażenie wydajnego, gdy interesują nas jedynie dane statystyczne dotyczące kosztów jego utrzymania i ilościowych efektów kształcenia. Oglądany w tak wąskiej perspektywie potwierdza jedynie, że mamy w nim do czynienia z dehumanizacją w imię wydajności. Nie bez powodu administracja oświatowa narzuca nauczycielom „właściwe” podejście do zawodowych zadań oraz standaryzację usług, zmierzające w rzeczywistości do zwiększenia wydajności jedynie z zawężonej perspektywy bezpośrednich korzyści władz oświatowych, kształtując tym samym całkowicie uległych i posłusznych pracowników.

Wnioski ekonomistów wynikające z badań jakości rządzenia w Polsce są – także dla polityki oświatowej państwa – przyczynkiem do groźącego wstrząsu, jeśli nie nastąpi radykalna zmiana strategii rządzenia w tej sferze. Ma bowiem w naszym kraju 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 2013b, s. 414–415). O jakości rządzenia w państwie świadczy nie tylko stwarzanie przez władze korzystnych warunków do rozwoju biznesu, wolności ekonomicznej i poprawy konkurencyjności w gospodarce, ale także umacnianie regulacji prawnych, aby obywatele mieli możliwości egzekwowania swoich praw, także w zakresie edukacji; aby wdrażana była w sposób rzeczywisty zasada subsydiarności państwa; aby rozwijało się w nim społeczeństwo obywatelskie i ograniczano w nim zakres patologii, w tym wykluczenia społeczno-politycznego części obywateli (Wilkin 2013a, s. 34).

W świetle badań ekonomicznych decyzje władzy państwowej dotyczące inwestowania w edukację jako jeden z czynników rozwoju kapitału ludzkiego, zależą „od oczekiwanej stopy »zwrotu kapitału«, czyli od przewidywanych relacji między ekonomicznymi korzyściami uzyskanymi dzięki podwyższonemu wykształceniu a nakładem, jaki musi ponieść dana osoba, aby te korzyści uzyskać. Korzyści polegają na wzroście wynagrodzenia związanego z wykształceniem, nakład zaś to głównie suma zarobków, jaką trzeba poświęcić, decydując się na dalsze kształcenie, zamiast wcześniej podjąć pracę” (Balcerowicz 1999, s. 66). Wzrost wykształcenia obywateli miał przyczyniać się nie tylko do ich większej elastyczności w zatrudnianiu się, ale i uzyskiwania wyższych płac, gdyż w wyniku uczenia się stają się oni bardziej produktywni dla gospodarki i sfery usług. Ta perspektywa sprawia, że rządzący nie brali pod uwagę i nie musieli kierować się potrzebą inwestowania w system szkolny ze względu na

nieekonomiczne powody podejmowania przez ludzi własnej edukacji. Kategoria kultury, tradycji rodzinnych, budowania własnego prestiżu, poczucia sensu życia, społeczności, formowania charakteru społeczno-moralnego czy zaangażowania się w procesy społeczno-polityczne w kraju wśród osób pragnących się uczyć i zdobywać wyższe wykształcenie nie była dla władz przedmiotem troski i zainteresowania, gdyż jest z ekonomicznego punktu widzenia nieopłacalna. Oczekiwania obywateli, rodziców i powstających organizacji pozarządowych w zakresie uzyskiwania przez nich realnego dostępu do procesów decyzyjnych w oświacie były traktowane jako lewackie fanaberie.

Jak zdradził tę ideologiczną przesłankę Balcerowicz: „Otóż od 1989 roku »produkt oświatowy« był wprawdzie niezbyt dobrze wykorzystywany, ale w znacznej mierze zatrzymywany w kraju przez ograniczenie swobody podróży. Wraz z przełomem politycznym w połowie 1989 roku skończyły się na szczęście rozmaite restrykcje paszportowe, a to oznacza, że ludzi zdolnych i dobrze wykształconych do pozostania w Polsce może skłaniać (oprócz patriotyzmu) głównie ocena perspektyw życiowych i zawodowych – ta zaś zależy od reform. Hamująca rozwój kraju blokada reform groziłaby więc odplywem najcenniejszego ludzkiego kapitału, co z kolei dodatkowo osłabiłoby rozwój Polski” (Balcerowicz 1999, s. 67). Dopiero wyniki badań nad „kapitałem społecznym” oraz wzrastający poziom lekceważenia przez dorosłych Polaków kluczowych dla demokracji procesów, wśród których znaczącą rolę odgrywa udział w wyborach politycznych i samorządowych sprawiły, że zaczęto ponownie interesować się edukacją jako inhibitorem demokracji (zob. Kwieciński 1982; Nowakowska-Siuta 2014; Dudzikowa i in. 2011; Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska (red.) 2013). Zdaniem Balcerowicza: „Ludzie lepiej wykształceni są w stanie lepiej wybrać, bo są mniej podatni na manipulację i demagogię. Dobrą oświatę można zatem traktować jaką ważną inwestycję we właściwe działanie demokracji, jako wkład na rzecz zwiększenia roli rozumu w demokratycznych procesach wyboru (Balcerowicz 1999, s. 70). Ekonomistów nie interesuje rola rodziców – bez względu na poziom ich wykształcenia – w rzeczywistej partycypacji w szkolnej edukacji ich dzieci. Wszelkie reformy oświatowe mają sens o tyle, o ile przyczyniają się do zmian gospodarczych w kraju, a nie zmian w postawach społecznych, kulturowych czy osobowościowych.

W naszym społeczeństwie coraz większym problemem w budowie kapitału społecznego i doprowadzenia wreszcie do powstania społeczeństwa obywatelskiego nie jest jakiś rodzaj „złego” uczestnictwa, tylko raczej nieuczestnictwo 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). Paweł Kozłowski z Instytutu Ekono-

mii PAN zwraca 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 i inne czynniki i mechanizmy potencjalnej zmiany społecznej w ustroju liberalno-demokratycznym, określanym też jako postdemokratyczny, sprzyjają tendencji odwracania się obywateli od demokracji. Społeczeństwo 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 bycia bardziej otwartymi na współpracę, przestrzeganie prawa i walkę z istniejącymi i pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawo, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działania w dialogu z władzą, a zatem i stosowanie rozwiązań kompromisowych.

Jak wykazały wyniki prowadzonych przeze mnie badań w całym kraju, władze oświatowe podtrzymują zatem pozory autonomii nauczycieli, demokratyzacji szkolnictwa publicznego, troski o prawa ucznia, nauczyciela i rodziców w sytuacji, gdy doskonale panują nad tym, by nawet próby budowania społeczeństwa obywatelskiego petryfikować wchłanianiem organizacji pozarządowych w edukacji w obszar własnej kontroli i nadzoru za pośrednictwem dotowania ich działalności z budżetu państwa (Śliwerski 2013). Mamy tu do czynienia z pozorem do drugiej potęgi, skoro status ontologiczny powyższych założeń nie tylko sam w sobie jest pozorem (oświatowe rady szkół mogą powstawać, ale nie muszą; samorząd zawodowy nauczycieli mógłby powstać, ale nie musi i rząd nie pomoże w tym temu środowisku itd.), gdyż w wyniku badań naukowych uświadamiamy sobie niemożność realizacji demokratycznych przesłanek w rzeczywistości oświatowej. Analizując w powyższym kontekście politykę oświatową pojawiają się pytania: czy rządzący chcą uszkadzać system „człowiek”, by mieć wydajny system zarządzania szkołą i ekonomię kształcenia? Czy chcą fabrykować chorych ludzi, by cieszyć się zdrową ekonomią?

Perspektywa pedagogiczna

Skoro wiemy, jak jest i jak być nie powinno, to z pedagogicznego punktu widzenia należałoby określić, co należałoby zmienić, albo w jakim kierunku

powinny przebiegać zmiany i kto miałby się do nich przyczynić, by obecność rodziców i sił społecznych w edukacji stała się czynnikiem pożądanej, a pozytywnej zmiany. W odniesieniu do uwarunkowań prawnych, należałoby zachęcić przede wszystkim organizacje pozarządowe, siły społeczne oraz nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli do upowszechnienia wśród nich, rodziców i uczniów kluczowych praw dla procesu uspołecznienia edukacji szkolnej, które są dostępne w ustawach i aktach wykonawczych (rozporządzeniach MEN). W polityce oświatowej III RP miały miejsce trzy fazy wraz z odpowiadającymi im typami racjonalności pedagogicznej:

1. **Lata 1980–1992** faza dojrzewającego buntu i oporu, przygotowująca dzięki racjonalności hermeneutyczno-emanypacyjnej polskie elity oświatowe i pedagogiczne do transformacji ustrojowej. To okres pierwszych lat po „Okrągłym Stole” i wolnych wyborach, po zmianie ustroju politycznego państwa, który cechowała fala euforii wolnością rodzącej się demokracji, pluralizmu i otwartości nasycona racjonalnością emanypacyjną w polityce oświatowej.
2. **Lata 1992–1997** faza restytucji racjonalności technicznej w polityce oświatowej opóźniająca i ograniczająca demokratyzację systemu szkolnego, uniemożliwiająca jego decentralizację i samorządność w polityce oświatowej, z zachowaniem pozostałości racjonalności emanypacyjnej jako opozycyjnej wobec technicznej.
3. **Lata 1998–2015** faza pozorowanej demokracji, etatystycznej polityki oświatowej nasycanej pozorantwem i hipokryzją władz oświatowych zgodnie z racjonalnością techniczną, instrumentalną (Nowakowska-Siuta, Śliwerski 2015).

Konieczne zatem wydaje się wzmacnianie kontrdemokracji, czyli umiejętności odczytywania na nowo w zglobalizowanym świecie (w tym w nieustannie prowadzonej także przez polskie rządy) manipulacji społeczeństwem w dziedzinie oświaty i wychowania. Pierre Rosanvallon słusznie pisze, że nie należy mówić o odpolitycznieniu czy bierności politycznej w społeczeństwach demokratycznych tylko dlatego, iż zmniejsza się liczba elektoratu w kolejnych wyborach, ale raczej mamy do czynienia z pozapolitycznością osób (Rosanvallon 2011, s. 20). Coraz trudniej jest bowiem przeciętnemu obywatelowi czy uczącemu się młodemu człowiekowi ogarnąć i zrozumieć zachodzące w kraju przemiany, gdyż same władze, chcąc uniknąć kontroli obywatelskiej, stosują najnowszą wiedzę w zakresie manipulacji politycznej. Politycy zacierają widzialność swoich stanowisk i powody podejmowanych decyzji, mimo że są one „gdzieś” dostępne, aby nie tyle zmniejszyć zainteresowanie bieżącą polityką, ile wzmocnić swoją pozycję działaniami populistyczno-reakcyjnymi, a tym

samym osłabić chęć do czynnego angażowania się obywateli w interwencję, we wchodzenie w dyskurs z władzą czy stawianie jej oporu, kiedy ta traci reputację (Śliwerski 2015). Tak rozumiana kontestacja jest zakwestionowaniem obowiązującej słuszności, prawomocności istniejących w kraju rozwiązań, to „ruszenie martwej struktury” (Staniszki 2001), to uwalnianie się od starych schematów (Jawłowska 1975), to radykalna zmiana w sposobie postrzegania oświatowej rzeczywistości (Kontestacje Pedagogiczne 1993).

Szkoła publiczna powinna być wspólnotą edukacyjną, w której procesy kształcenia i wychowania są kreowane przez nauczycieli uważających edukację za wspólne zadanie, powstają one w dialogu i partnerstwie wśród pedagogów, pomiędzy którymi istnieje porozumienie i wzajemne poszanowanie. Uczniowie nie wypowiedzą swoim nauczycielom posłuszeństwa i nie będą kwestionować normatywnego układu odniesienia skierowanego na nich oddziaływań pedagogicznych wówczas, kiedy nie doświadczą w tej placówce nie tylko własnego kryzysu tożsamości, ale też kryzysu tożsamości swoich pedagogów oraz braku ich kompetencji komunikacyjnych.

Kluczem do uspołecznionej edukacji szkolnej powinno być rozpoznanie przez pedagogów i rodziców potrzeb uczniów, które służą ich rozwojowi i radości życia, rozwijaniu zdolności krytycznego myślenia oraz „doświadczeń humanistycznych”². „Trzeba, by sami nauczyciele przestali być biurokratycznymi aptekarzami wiedzy, którzy maskują swoją niechęć do życia i odkryli, że są – według słów Tolstoja – »uczniami swoich studentów«. Dopóki student nie uświadomi sobie, iż tajniki wiedzy, wobec której staje, są rzeczywiście ważne dla jego osobistego życia i życia całego społeczeństwa, dopóty nie będzie zainteresowany jej zdobywaniem. Z tego też powodu pozorne bogactwo naszych edukacyjnych wysiłków okazuje się jedynie pustą fasadą, za którą kryje się obojętność wobec najwybitniejszych osiągnięć ludzkiej kultury” (Fromm 1996, s. 149).

Nowe technologie komunikacyjne wypierają z przekazu i wyjaśniania wiedzy właśnie nauczycieli jako do niedawna jeszcze najważniejszych nośników owych funkcji, zaś wynikający z coraz łatwiejszego do nich dostępu chaos, nieprzejrzystość i trud rozpoznania danych prawdziwych od fałszywych wymusza zupełnie nowe funkcje nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, a tym samym wymusi radykalną zmianę modelu organizacji szkół, poszukiwania i wdrażania w nich nowych form, metod i środków stymulują-

² Do takich doświadczeń Fromm zalicza: zainteresowania, odpowiedzialność, sumienie humanistyczne, poczucie tożsamości, integralność, nadzieję, wiarę i odwagę (Fromm 1996, s. 149).

cych (samo-)kształcenie i (samo-)wychowanie. Dopiero teraz widoczna staje się przewidująca mądrość Romany Miller, która – także w minionym stuleciu – zapowiadała konieczność dopełnienia procesów socjalizacji i wychowania procesami psychoterapii, by możliwe było zmniejszenie dystansu między rosnącą złożonością świata a zdolnością młodych pokoleń do sprostania jej. „Bezowocność wychowania staje się zrozumiała, gdy staje się schematyczne, deklaratywne i konserwatywne. Popada ono wówczas w konflikt z socjalizacją, nie wyjaśnia bowiem doświadczeń życiowych młodego pokolenia. Wychowanie zawodzi również wówczas, gdy kierując grupami wychowanków, w zbyt słabym stopniu uwzględnia konieczność indywidualizowania i drogą represji usiłuje podporządkować regulaminowi wychowanków, którzy są bardziej wrażliwi, oryginalni czy nawet znerwicowani” (Miller 1981, s. 257).

Autorzy Raportu Klubu Rzymskiego pisali w latach 80. XX w. o konieczności zwarcia „luki ludzkiej” jaka dzieli dorastających od nienadążania przez nich z braku umiejętności od złożoności dynamicznie zmieniającego się świata. Zdaje się, że kończy się era naprawiania czy zmieniania świata przez wciąż tradycyjnie konstruowaną oświatę w modelu szkoły jako *panoptikonu*. Powinniśmy zastąpić ekonomiczną kategorię kapitału ludzkiego pojęciem „czynnik ludzki”, by zewrzeć istniejącą lukę dzięki nabyciu przez osoby uczące się odpowiednich umiejętności postępowania w obliczu zupełnie nowych sytuacji, przygotowania ich do życia w świecie pełnym zmian. Uczyc się muszą zatem nie tylko jednostki, ale również grupy ludzi, organizacje, instytucje, a nawet społeczeństwa, by móc nadążać „za problemami, wobec jakich staje ludzkość w wyniku wyłaniania się kwestii globalnych” (Botkin i in. 1981, s. 52). W szkole konieczne zatem staje się antycypacyjne uczenie się i nabywanie umiejętności radzenia sobie z palącymi problemami codziennego życia. Uczenie się musi być innowacyjne, ze świadomym położeniem nacisku na rolę wartości, by zdobywana wiedza i umiejętności nie były wolne od sposobów ich użytkowania, by ludzkość mogła przetrwać i godnie żyć. „Wyzwanie, jakie rzuca nam rosnąca złożoność świata, słabe powiązanie między uczeniem się jednostki i społeczeństwa, rozszerzanie się kontekstów i potrzeba zarówno wzbogacania ich, jak i porównywania w toku dialogu i interakcji, to niektóre z wielu czynników stwarzających potrzebę innowacyjnego uczenia się i narzucających wymogi, jakim powinien odpowiadać ten proces (Botkin i in. 1981, s. 76).

W latach 1989–2015 w kwestii demokratyzacji i uobywatelnienia podmiotów edukacji nie wszystko uległo zmarnowaniu. Nastąpiły istotne transformacje strukturalne i jakościowe w systemie oświatowym, które wymagają wdrażania w życie:

1. **Pozbawienie (osłabienie) monopolu państwa na prowadzenie powszechnej edukacji** – przez upelnomocnienie administracyjno-prawne możliwości tworzenia niepublicznych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, czyli prywatnych, społecznych i wyznaniowych oraz stworzenie im podstaw do ubiegania się o celowe dotacje z budżetu państwa na stypendia i kształcenie dzieci, młodzieży i dorosłych w tych placówkach.
2. **Uznanie praw uczniów (i/lub ich rodziców) do wyboru własnych dróg edukacyjnych oraz placówek oświatowych** zgodnie z ich potrzebami, zainteresowaniami i zdolnościami. Powołanie Rzecznika Praw Dziecka w 1997 r. wzmocniło dzieci jako strony słabsze w egzekwowaniu przez nie przysługujących im praw w świetle jurysdykcji międzynarodowej i krajowej. Możliwa jest edukacja domowa, a więc kształcenie dzieci poza szkołą.
3. **Częściowa decentralizacja w zakresie kierowania i zarządzania systemem oświatowym** – czyli sprawowanie władzy merytorycznej i administracyjnej nad szkołami na zasadzie decentralizacji i oddzielenie organów prowadzących placówki edukacyjne (gminy, samorządy lokalne) od nadzoru pedagogicznego (w tym autonomia szkół).

Po raz pierwszy zatem w dziejach oświaty zaistniały tak silnie umocowane od strony formalno-prawnej potencjalne możliwości powoływania do życia organów jej społecznienia – od nowej roli i zadań samorządu uczniowskiego i rodzicielskiego (rady rodziców) po prawo do tworzenia rad szkolnych, terytorialnych oraz krajowej rady edukacji. Relacje między polityką a pedagogiką szkolną powinny być wzmacniane na bazie społecznego zaangażowania pedagogów i nauczycieli oraz rodziców ich uczniów i pozaszkolnych sił społecznych w politykę jako jeden z wymiarów ich codziennego i społecznego lub profesjonalnego życia. Pedagogika w społeczeństwie demokratycznym nie powinna zaniedbywać obowiązku czujności wobec chwiejności struktur oświatowych, w wyniku której zamiast racjonalności współżycia mamy irracjonalność przemocy. Niesłusznie bowiem się sądzi, 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 łatwe powstrzymanie negatywnych skutków upolitycznienia edukacji. W społeczeństwie demokratycznym polityczność oznacza uwzględnienie różnorodnych stanowisk dotyczących edukacji, nie ma zaś miejsca na jej upolitycznienie rozumiane jako upartyjnienie władztwa (nadzoru) edukacyjnego.

Osobom zainteresowanym włączaniem sił społecznych w relacje między nimi a szkołą proponuję skorzystanie z już opublikowanych w kraju projek-

tów, modeli lub programów w zakresie demokratyzacji i samorządności szkolnej. Odwołanie do źródeł powinno ułatwić zapoznanie się z ich wartością.

1. Na poziomie makroświatowym, ogólnosystemowym proponuję rozwiązania sprzyjające powołaniu do życia krajowych i terytorialnych rad oświatowych, które pozwoliłyby na społeczną, oddolną kontrolę i weryfikację wartości decyzji podejmowanych przez organy władzy (MEN – kuratoria oświaty – oświatowe władze samorządowe – rady szkolne) (Popławska 2001; Radzewicz 1989; Śliwerski 1998, 2001a, 2002, 2008c; 2008d, 2013; Strzemieczny, Szeniawski 1998).
2. Na poziomie mezoświatowym proponuję sięgnięcie do projektów współpracy szkół z środowiskiem lokalnym, zarówno z perspektywy doświadczeń amerykańskich (Banasiak 2013; Janowski, Mendel 2000; Mendel 1998; Reczek-Zymróz 2009), jak i krajowych (Kropiwnicki (red.) 1999; Smykowska 2008; Zemło 2013).
3. Na poziomie mikroświatowym, wewnątrzszkolnym, a więc w zakresie powołania rady szkoły, samorządu szkolnego (Babiuch 2002; Całek, Poraj 2011; Całek 2014, 2014; Mendel (red.) 2000; Dzierzgowska 1999; Gozdowska, Uryga 2014; Mencil 2008; Radzewicz 1983, 1989; Śliwerski 2002, 2001b; Zemło 2013).

Problem współdziałania nauczycieli z rodzicami uczniów w procesie wychowania w szkole ma w naszym kraju bogatą literaturę pedagogiczną, socjologiczną i psychologiczną, a mimo to nie znajduje wciąż właściwego rozwiązania w praktyce oświatowej. Od wielu lat jest przedmiotem permanentnej krytyki przedstawicieli obu środowisk edukacyjnych. Znacznie rzadziej pojawiają się tak w teorii, jak i w praktyce projekty pozytywnej i systemowo zorientowanej interwencji. Szkoła jako instytucja społeczna broni się przed publicznymi ocenami i wpływami rodziców, przed ich gotowością do niestereotypowej współpracy, która jest obwarowana sztywnym gorsetem przepisów i zarządzeń, w niewielkim stopniu przyzwalającym na autentyczne zaangażowanie się w wychowanie w szkole. Traktowanie rodziców jako pożytecznych partnerów jedynie w umacnianiu autorytetu szkoły, dyscyplinowaniu uczniów i wspomaganiu usługowo-materialnym pozbawia ich w tej placówce autentycznie podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci.

Partycypacja rodziców w życiu szkoły i socjalizacji w tym środowisku ich dzieci powinna być zasadą dydaktyczną, ale i metodą kształtowania szkolnego życia, w którym wzajemne interakcje wychowawców i uczniów, w tym także ich rodziców byłyby oparte na zasadzie prawdziwego partnerstwa i wzajemnego poszanowania podmiotowości. Rodzice muszą mieć swój udział w integro-

waniu wpływów obu środowisk w dwojakim sensie: po pierwsze przez wspieranie osiągnięć szkolnych dziecka w domu i łagodzenie jego ewentualnych niepowodzeń, po drugie zaś przez własną aktywność w szkole jako instytucji publicznej. Ta ostatnia forma, zwłaszcza w sferze współdziałania i współdecydowania o losach edukacyjnych uczniów, nie należy do zbyt powszechnych i chętnie podejmowanych. Wynika ona z wtórnej motywacji troszczenia się o własne dziecko. Dla wielu rodziców szkoła jest wciąż jeszcze obcym terenem, na którym własne zaangażowanie musi być poparte kompetencjami. Jeżeli zatem obawiają się jej lub nie mają poczucia realnego wpływu, to odpowiedzialność spada przede wszystkim na instytucję powszechnej edukacji, której jednym z zadań powinno być wyposażanie rodziców w odpowiednią wiedzę, także prawną, oraz wskazywanie możliwości egzekwowania należnych im uprawnień.

Zakończenie

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

Wyzwolenie przestrzeni dla efektywnego uczenia się dzieci i młodzieży nie tylko w szkole oznacza konieczność uwzględnienia naturalnych i sztucznych uwarunkowań tego procesu, w którym:

- podstawowy akcent kładzie się na badanie, poszukiwanie, doszukiwanie się sensu rzeczy, zjawisk, relacji, zaś centralnym pojęciem kształcenia jest ciekawość i zainteresowania;
- wzbogaca się, rozszerza i dopełnia pierwotną dziecięcą koncepcję doświadczanego przez nie wcześniej (w środowisku socjalizacji pierwotnej) świata;
- wielkie znaczenie ma język, który jest wykorzystywany w swym najwłaściwszym sensie – do zbadania i zrozumienia świata. Naturalne uczenie się oznacza otwarcie przestrzeni dla dziecięcej mowy, swobodnie płynącej pomiędzy tymi, którzy się uczą, tj. poszukując sensu i znaczenia przedmiotu;
- nauczyciel wytwarza warunki dla konstruktywnej aktywności uczących się;
- współuczniowie starają się na skutek oczywistego wyzwania wzbogacić i rozszerzyć własny potencjał edukacyjny (Kasikova 1997, s. 15).

Nadchodzi czas na zupełnie nowy model edukacji konstruktywistycznej i kooperacyjnej, w którym odchodzi się od nauczania frontального, od przekazywania informacji uczniom z nadzieją, że w ten sposób nauczą się czegoś, stwarzając im możliwości aktywnego włączania się do procesu poznawania za pośrednictwem rozwiązywania problemów, badania, obserwowania w praktyce, w komunikacji z innymi uczniami oraz z pomocą nauczyciela. Model kształcenia, w którym kooperacja jest naturalną bazą, a nie jedynie uzupełnieniem metod kształcenia. Szkoła konstruktywna zatem pracuje z niepowtarzalnością indywidualnych procesów uczenia się, pojmując postęp w uczeniu jako przede wszystkim wynik wspólnej pracy, wspólnego dochodzenia do wiedzy, w tak zwanej auto- i socjokonstrukcji. Czekają nas szkoły pięciu „i”, a więc nawiązujące do korzeni alternatyw edukacyjnych z początku XX w., które wciąż cieszą się ogromną popularnością w świecie. Szkoły takie stają się środowiskiem:

- **interaktywnym**, z powiązaniem wewnątrzsystemowymi i na zewnątrz (ze społecznością rodzicielską i lokalną);
- **integratywnym**, starające się zjednoczyć na bazie swojej specyfiki podejście do uczniów, treści nauczania, włączenie dzieci niepełnosprawnych do powszechnej populacji itp.;
- **interdyscyplinarnym**, podkreślające relacje między poszczególnymi dziedzinami i dyscyplinami wiedzy;
- **internacjonalnym**, nawiązujące do szerokiego kontekstu poszanowania wartości ogólnoludzkich;
- **interpersonalnym**, budujące poznanie na relacjach społecznych, które temu sprzyjają.

W sytuacji rozpadu rodziny – szkoła musi stawać się bardziej rodzinna; z uwagi na niedostatek ruchu – powinna aktywizować uczniów; ze względu na zanik gier – powinna bawić, zaś w epoce multimedialnej powinna wykorzystywać telewizor oraz komputer jako medium do uczenia się. Szkoła powinna zatem stać się swoistego rodzaju domem uczenia się, laboratorium-warsztatem edukacyjnym, zaś nauczyciel powinien przejść na pozycję wychowawczego doradcy. Nawet wówczas, kiedy szkoła musiałaby ustąpić miejsca edukacji na odległość, to i tak nadal będziemy ją nazywać szkołą, choć już inaczej będziemy ją postrzegać. Szkoła już teraz staje się bardziej naturalna i organizowana na wzór wychowywania małych dzieci, to znaczy, że uczenie się, życie i miłość nie są w niej od siebie oddzielane. Praca z komputerem stwarza im ogromne możliwości rozwijania własnego potencjału twórczości i osiągnięć.

Demokracja wymaga nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji. To społeczeństwo przemysłowe potrzebuje szkoły nauczającej, podającej wiedzę, zaś społeczeństwo informatyczne i obywatelskie zarazem powinno ten typ instytucjonalnej edukacji zastąpić szkołą-laboratorium, w której dominować będzie kształcenie kompetencji kluczowych, jak umiejętność zdobywania informacji i działania, zdolność do współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego, prospołecznego. Nie mogę zgodzić się z tezą politologa Zbigniewa Pełczyńskiego, że solidarnościowa idea „Rzeczypospolitej samorządnej” w odniesieniu do oświaty, kultury i środków masowego przekazu, która miałyby doprowadzić do przejęcia państwa przez siły społeczne i polityczne obecne w społeczeństwie obywatelskim, jest utopijna (Pełczyński 2007, s. 220). Proces uspołecznienia szkolnictwa publicznego już nastąpił, powoli się rozwija, a polityczne roszczenie polskiego społeczeństwa w trakcie trwających w Polsce w 2015 r. wyborów prezydenta RP potwierdza jej antysystemową i antytotalitarną wartość. Aby jednak obalić wciąż obecny w naszej oświacie system, nieodzowna jest rewolucja. Nie wiemy jednak, czy rozwinie się w naszym kraju społeczeństwo obywatelskie, które stanowi „miękkie podbrzusze” systemu kapitalistycznego, skoro zabiegający o mandat poselski pragną kontynuacji monopolu władzy państwowej i rządzącej partii czy koalicji partyjnej. Można mieć nadzieję, że po wyborach do Sejmu jesienią 2015 r. polscy intelektualiści będą potrzebni partii rządzącej nie po to, by – jak pisał przed kilkudziesięciu laty Leszek Kołakowski „zachwycali się mądrością jej decyzji, ale tylko po to, aby jej decyzje były mądre (Pełczyński 2007, s. 77). Być może historia zatoczy koło i powrócimy do sensu starogreckiego słowa *scholé*, które oznaczało miejsce spokoju, wolności, odpoczynku, tajem-

niczego uroku, oddanie się czynnościom wzbogacającym, sprawiającym radość (Pedagogika-Leksykon PWN 2000, s. 227). Można też mieć nadzieję, że wspólne wartości i cele nie będą w ramach polityki oświatowej narzucane autorytarnie, a wszystkie podmioty edukacji szkolnej będą przejmować odpowiedzialność za ulepszanie szkolnej wspólnoty i kultury jej członków. Partycypacja wymaga od każdej jednostki własnego wysiłku i zaangażowania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego. „Demokracja może być mniej lub bardziej »demokratyczna«, ale tak samo ma się sprawa z totalitaryzmem. Wydaje się, że doszliśmy do paradoksu: demokracja nie może być totalitarna, ale totalitaryzm może być teoretycznie demokratyczny – jeżeli lud się nań zgodził (Pełczyński 2007, s. 60).

Literatura

- Arnstein S.R. (2012), *Drabina partycypacji*, przeł. Jakub Bożek, [w:] *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami „tych” uczniów?*, WSiP, Warszawa.
- Banasiak M. (2013), *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. (1981), *Uczyć się – bez granic. Raport Klubu Rzymskiego*, przeł. Mariusz Kukliński, PWN, Warszawa.
- Buden B. 2013, *Koniec postkomunizmu. Od społeczności bez nadziei k nadziei bez społeczności*, Praha: Rybka Publishers.
- Bukowska G. (2015), *Wpływ edukacji na demokrację i jakość rządzenia*, [w:] *Jakość rządzenia w Polsce. Racjonalność pedagogiczna polityki oświatowej w latach 1989–2014*, A. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (w druku).
- Całek G. (2014a), *Stowarzyszenie rodziców. Tworzenie. Rozwój. Wolontariat kompetencji*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa.
- Całek G. (2014b), *Rada rodziców – 61 ważnych pytań*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa.
- Całek G., Poraj G. (2011), *Rodzice w szkole, przedszkolu, na osiedlu*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa.
- Czaputowicz J. (2013), *Suwerenność*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa.
- Historia wychowania. Wiek XX*, 1984, Mięso J. (red.), t. 1–2, wyd. 3, PWN, Warszawa.
- Dobson J.C. (1993), *Zasady nie są dla tchórzy*, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa.
- Dudek M. (2014), *Komunikowanie prawa w dobie pluralizmu kulturowego*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnostyka i uwarunkowania*, t. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dzierżgowska I. (1999), *Rodzice w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

- Falkowski J. (2013), *Siła i słabość państwa w rozważaniach nowej ekonomii politycznej*, [w:] *Ja-kość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Fromm E. (1996), *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*, przeł. Halina Adamska, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Gozdowska E., Uryga D. (2014), *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Jawłowska A. (1975), *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa.
- Kasikova H. (1997), *Kooperativni uceni, kooperativni skola*, Portal, Praha 1997.
- Kieżun W. (2013), *Patologia transformacji*, wyd. uzupełnione zawiera rozmowę Czesława Bieleckiego z Witoldem Kieżunem, Poltext sp. z o.o., Warszawa.
- Kontestacje pedagogiczne. Materiały III Sekcji Zjazdu Pedagogów* (1993), red. i wstęp Bogusław Śliwerski, Warszawa 10–12.02.1993, Warszawa: ZG PTP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozłowski P. (2001), *Logika negatywnych zmian*, [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1: *Spółczesność i państwo, Społeczność i państwo*, Kleer J., Wierzbicki A.P., Kuźnicki L. (red.), Komitet Prognoz PAN, „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Kropiwnicki J. (red.) (1999), *Po co i jak tworzyć radę szkoły?*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra.
- Kwieciński Z. (1982), *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, AUNC, Socjologia Wychowania IV, z. 135.
- Kwieciński Z. (red.) (1991), *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Leder A. (2014), *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, cz. 3, r. 3, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mencel M. (2009), *Rada szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń
- Mendel M. (red.) (2000), *Człowiek. Szkoła. Wspólnota. W kręgu edukacji społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Miller R. (1981), *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa.
- Nowakowska-Siuta R. (red.) (2014), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pedagogika – Leksykon PWN (2000), Milerski B., Śliwerski B. (red.), WN PWN, Warszawa.
- Pełczyński Z. (2007), *Polska droga od komunizmu. Refleksje nad historią i polityką 1956–2006*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Piotrowski P. (2012), *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapeda-gogiki*, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM Olsztyn.
- Radzewicz J. (1983), *Działalność wychowawcza szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Radzewicz J. (1988), *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” nr 7.
- Radzewicz J. (1989), *O planowaniu pracy wychowawczej*, WSiP, Warszawa.
- Reczek-Zymróż Ł. (2009), *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lo-kalnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Regulski J. (2012), *Rozwój samorządności w Polsce. Próba przewidywań*, [w:] *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 3: *Eksperytyzy*. Galwas B., Kuźnicki L. (red.), PAN Komitet Prognoz PAN „Polska 2000 Plus”, Warszawa.

- Rosanvallon P. (2011), *Kontrdemokracja. Polityka w dobie nieufności*, przeł. A. Czarnecka, WN DSW, Wrocław.
- 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: *Spoleczeństwo i państwo*, Kleer J., Wierzbicki A.P., Kuźnicki L. (red.), Komitet Prognoz PAN, „Polska 2000 Plus”, Warszawa.
- Sławiński S. (1994), *Wychowywać do posłuszeństwa*, IW PAX, Warszawa.
- Smolański A. (1999), *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, Impuls, Kraków.
- Smykowska D. (2008), *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Staniszkis J. (2001), *Postkomunizm. Próba opisu*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Strzemieczny J., Szeniawski A. (1998), *Polityka oświatowa samorządu terytorialnego*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Szyszkowska M. (1988), *Etyka obywatelska – prawa, obowiązki, odpowiedzialność*, „Kierunki” nr 30.
- Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993 (wyd. 2, 2008).
- Śliwerski B. (1996a), *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (wyd. 2, 2008a).
- Śliwerski B. (1996b), *Edukacja autorska*, Kraków (wyd. 2, 2008b)
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków (wyd. 2, 2008c).
- Śliwerski B. (2001a), *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (wyd. 2, 2008d).
- Śliwerski B. (2001b), *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2002), *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2012), *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej części centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2014a), *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, [w:] *Anty-edukacja wczesnoszkolna*, Klus-Stańska D. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2014b), *Czas na rozwój metapedagogiki*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P. (red.), Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wilkin J. (2013a), *Kategoria jakości rządzenia w naukach społecznych – zagadnienia metodologiczne*, [w:] *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wilkin J. (2013b), *Wnioski końcowe i postulaty badawcze*, [w:] *Jakość rządzenia w Polsce. Jak ją badać, monitorować i poprawiać?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

WS, „Głos Nauczycielski” 1989, nr 48.

Zdrada elit. Z prof. Piotrem Glińskim rozmawia Bronisław Tumiłowicz, „Przegląd”, 19–25.08.2013.

Zemło M. (2013), *Między szkołą a domem. Konteksty socjalizacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Źródła internetowe

Balcerowicz L. (1999), *Państwo w przebudowie*, Warszawa, http://www.balcerowicz.pl/pliki/artykuly/4_panstwo_w_przebudowie.pdf