

Bogusław Śliwerski

Polityka oświatowa III RP jako czynnik erozji kapitału społecznego

Annales. Etyka w życiu gospodarczym 13/2, 35-45

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Bogusław Śliwerski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
e-mail: boguslawsliewski@gmail.com

Polityka oświatowa III RP jako czynnik erozji kapitału społecznego

Uległ już zapomnieniu List Otwarty Towarzystwa Kursów Naukowych do Nauczycieli i Wychowawców z 14 czerwca 1980 r., którego treść wskazywała na permanentny dramat ról, jakie w tym systemie spełniali politycy oświatowi i nauczyciele. To właśnie intelektualiści tej miary, co Władysław Bartoszewski, Władysław Bieńkowski, Marian Brandys, Stanisław Hartman, Władysław Kunicki – Goldfinger, Marian Małowist, Tadeusz Mazowiecki, Jan Józef Szczepański czy Jacek Woźniakowski apelowali w 1980 r., by środowisko pedagogów dostrzegło wreszcie fakt, iż pierwszym obiektem manipulacji centralnych władz oświatowych jest nauczyciel. Uczulali nas na to, jak silnie wspierał ten proces zniewolenia w okresie PRL system kształcenia nauczycieli, kursów, konferencji, zarządzeń, kontroli i biurokratycznych udręczeń, w wyniku którego wychowawcy młodej generacji mieli rezygnować z wewnętrznej wolności i przyzwyczaić się do zakreślania im z zewnątrz granic samodzielności, twórczej inicjatywy i być bezwzględnie posłusznymi wobec władzy.

Działacze TKN zwracali uwagę na panujący w całym szkolnictwie przerost obciążeń administracyjnych, na dominowanie w nim pomniejszania znaczenia prawdziwych norm pedagogicznych na rzecz norm sztucznych, sprawozdawczych. W eksperckich analizach ujawniali, jak ówczesne władze stwarzały splot uzależnień i kontroli, prowadzących do zastraszenia i zakłamania w stosunkach międzyludzkich w szkołach, zaś poprzez pauperyzację zawodu nauczycielskiego przyczyniały się do zredukowania poczucia wartości powołania i etyczności zawodowej. *Nie przestaliśmy być narodem, który chce oddychać i żyć w wolności – głosił ów list TKN-u. Ale by wychowanie spełniało swoją rolę drogi do wolności i prawdy – trzeba by każdy nauczyciel i wychowawca postępował jak człowiek wewnętrznie wolny. By czuł i rozumiał, że w jego powołaniu i zawodzie – instancją najwyższą jest nie urzędnik administracji oświatowej, lecz własne sumienie; że za stan systemu edukacyjnego i wychowania ponosimy wszyscy odpowiedzialność nie przed rządzącymi, lecz przed narodem*¹.

W podziemnym piśmie „Rozmowy”, będącym Informatorem Wewnętrznym Nauczycieli Zrzeszonych w NSZZ „Solidarność” Region „Mazowsze” z 15 lutego 1981 r. Jerzy Ciemniewski pisał o sytuacji prawnej nauczycieli w okresie PRL, w wyniku której byli oni przedmiotem manipulacji ówczesnych władz politycznych i oświatowych. Nie chodziło jemu jedynie o literalne zapisy, które umożliwiały usuwanie ze szkół niewygodnych politycznie pedagogów. Obowiązywało bowiem w tym czasie [...] *około siedemdziesięciu nie-*

¹ Towarzystwo Kursów Naukowych, *List Otwarty do Nauczycieli i Wychowawców*, Zakłady Graficzne NOWA, lipiec 1980, s. 7 – 8.

publikowanych aktów regulujących kwestie wynagrodzenia godzin nadwymiarowych, różnych typów dodatków, gospodarowania świadczeniami socjalnymi itp. W tej sytuacji nauczyciel nie ma możliwości ustalenia jakie są jego prawa i obowiązki. W efekcie czynnikiem w pełni poinformowanym co może, a czego nie może nauczyciel jest nie on sam, lecz jego zwierzchnicy. Oni też mogą decydować, czy nauczyciel będzie mógł skorzystać z określonego uprawnienia, czy też wiadomość o jego istnieniu w ogóle dotrze do jego świadomości².

Śluszenie zatem skonstatował, iż konstrukcja prawna Karty Nauczyciela polega na tym, iż jest on poddany arbitralnej władzy administracji oświatowej. *Karta kształtuje sytuację nauczyciela jako przedmiotu oddziaływania administracji, a nie podmiotu, upoważnionego do dochodzenia przyznanych mu praw. Ustawa nie zawiera gwarancji, które w sporze między nauczycielem a administracją zapewniłyby mu pozycję strony, a nie petenta upraszającego o respektowanie jego uprawnień. Taki model relacji w systemie oświaty nie wydaje się właściwy ani z punktu widzenia interesów nauczycieli, ani z uwagi na rolę szkoły w kształtowaniu zachowań obywatelskich uczniów. Nauczyciel, którego codzienne doświadczenie skazuje na postawę biernego przedmiotu w rękach administracji, nie będzie zdolny wdrożyć swych wychowanków do uczestnictwa w demokratycznych strukturach społecznych, nauczyć ich umiejętnego korzystania z przysługujących im praw obywatelskich i świadomego, odpowiedzialnego wypełniania ciężących na nich obowiązków³.*

Nawet przepisy prawa, które pozornie wydają się niegroźne, w określonych okolicznościach mogą zostać wykorzystane zarówno przeciwko całej zbiorowości, jak i przeciwko poszczególnym nauczycielom. Jeżeli ustawa o systemie oświaty stoi na gruncie utrzymania w szkole monizmu w sferze światopoglądu i moralności, to odmawia nauczycielom prawa do wolnego wyboru w życiu prywatnym światopoglądu, stawiając nauczycieli w sytuacji moralnie dwuznacznej, [...] *a w określonych okolicznościach taka dwuznaczność może stanowić podstawę dla zakwestionowania prawa do wykonywania zawodu. Bardziej pożądane byłoby wymienienie wartości, które nauczyciel powinien krzewić, aniżeli posługiwanie się etykietami systemów moralnych czy światopoglądowych⁴.*

Obowiązujący wówczas model organizacyjny szkoły całkowicie podporządkowywał nauczycieli dyrektorowi, podobnie jak typ relacji między dyrektorem a terenową czy centralną administracją oświatową, czyniąc od strony formalnej tę strukturę monokratyczną, choć – oczywiście – panujące nieformalnie w szkole stosunki mogły się jemu wymykać i bazować na zupełnie innego typu relacjach. *Istota problemu polega jednak na tym, aby uregulowania prawne stymulowały powstawanie stosunków, w których nauczyciel nie byłby sprowadzony do roli wykonawcy pewnego odcinka zadań szkoły lecz miał możliwość wszechstronnego uczestnictwa w kształtowaniu jej oblicza⁵.*

Wadą rozwiązań tamtego okresu było także to, iż o relacjach władzy wobec nauczycieli nie stanowiło prawo, ale praktyka, sposób jego stosowania w sposób niezgodny z funkcjami założonymi szkoły czy oświaty. Władze doskonale zdawały sobie sprawę z tego, że prawo musi zawód ten utrzymywać w poczuciu braku stabilizacji, by można było manipulować osobami w nim zatrudnionymi, gdyż zwolnienie z pracy wiązałoby się z niemożliwością zmiany pracodawcy, a tym samym z koniecznością przekwalifikowania się i zdobycia nowego zawodu. Wówczas obowiązywał art. 92 Karty Nauczyciela w myśl któ-

² J. Ciemniowski, *Sytuacja prawna Nauczyciela*, „Rozmowy” 1981, nr 5, s. 2.

³ Tamże, s. 2.

⁴ Tamże, s. 3.

⁵ Tamże, s. 3.

rego możliwe było zwolnienie nauczyciela z pracy w sytuacji, gdyby jego działalność pozostawała w rażącej sprzeczności z zadaniami szkoły. Oczywiście, władze stworzyły sobie furtkę prawną do stosowania represji wobec niepoprawnych politycznie pedagogów, i to bez konieczności ich uzasadnienia.

Niezwykle trafnie oddał J. Cierniewski specyfikę obowiązującej wówczas polityki, którą cechowała immunizacja systemu oświaty i nauczycieli od kontroli społecznej, by można było działać na ich niekorzyść. W zamkniętym bowiem systemie, gdzie generalną cechą unormowań dotyczących oświaty jest dążenie twórców tych przepisów do uczynienia sfery oświaty wyłączną sprawą odpowiednich organów administracji i pracowników oraz rozwiązywanie problemów bez udziału czynników zewnętrznych, a więc odcięcie władzy od kontroli społecznej sprawia, że władza może podejmować działania na niekorzyść nauczycieli, uczniów i ich rodziców, bez szansy odwołania się przez nich do opinii publicznej i wciągnięcia jej w obronę swoich racji⁶.

Marzyliśmy o państwie demokratycznym i walczyliśmy o demokrację. Kiedy kształtowały się struktury nauczycielskiej „Solidarności” Mirosław Sawicki upominał się na łamach „Rozmów” o możliwość sprawowania przez społeczeństwo większej kontroli nad sytuacją w oświacie. Działania mogą być tylko wówczas samorządne, gdy struktury organizacyjne nauczycieli nie są zbyt duże, maksymalnie obejmując terytorium dzielnicy. Sam był też zwolennikiem pluralizmu związkowego, twierdząc, iż [...] *najlepszą gwarancją naszej wewnętrznej demokracji jest istnienie ZNP. Każdy monopol zabija demokrację, gdyż niezbędnym jej warunkiem jest możliwość wybierania*⁷. Ba, Sawicki zabierając głos w sprawie przygotowywanych postulatów związkowych wobec ówczesnych władz politycznych narzekał, że [...] *z grupy ponad 140 postulatów tylko jeden dotyczył form autonomii szkoły (Mianowice postulat nr 3) – i na dodatek został w zawartym porozumieniu zinterpretowany jako żądanie autonomii rad pedagogicznych wobec dyrekcji; nic natomiast nie mówi się o autonomii placówki wobec władz nadrzędnych. Jest to zdecydowanie za mało, jeśli chcemy zmienić kształt oświaty w Polsce*⁸.

O naprawę systemu wychowawczego w szkole upominał się Włodzimierz Paszyński z Marzenną Okońską, wskazując na działania pozornie wychowawcze w tej instytucji, a mianowicie:

1. Uprzedmiotowienie ucznia i zespołu uczniowskiego:

a) Ocena ze sprawowania opiera się na fikcji, statystyce, zdaniu wychowawcy, uczeń jest traktowany jako przedmiot manipulacji, a nie osobowość;

[...]

d) godziny wychowawcze – absurdem jest wychowywanie przez 45 minut w tygodniu – sprowadza się to do załatwiania tzw. „bieżączki”;

e) dyżur szkolny – sprowadzony jest do kontroli organizacyjnej i porządkowej (tarcze, śmieci, kaptcie);

f) apele i imprezy (sloganowe, natrętnie dydaktyczne, nie inspirujące myślowo, nie oddziaływające emocjonalnie);

g) współzawodnictwo klas – oparte na statystyce (makulatura, frekwencja itp. oraz mało porównywalne wyniki w nauce);

⁶ Tamże.

⁷ „Rozmowy” 1981, nr 4, 15 stycznia 1981, s. 2.

⁸ Tamże, s. 2.

2. Działalność społeczna:

Organizacje społeczne podejmują działania pozorne, istnieją niemal wyłącznie formalnie (wyjątki : OHP, PTTK, niekiedy ZHP);

3. Samorząd:

Jest makietą, parawanem, tubą różnych pomysłodawców, nie organizuje naprawdę życia szkoły, nie wyraża nastroju i potrzeb uczniów, nie motywuje do podejmowania konkretnych działań, a nawet myślenia, nie ma wpływu na rozwój demokracji w szkole;

4. Partnerstwo:

Jest sloganem; w istocie nie ma sposobu na przebicie muru , między uczniem a nauczycielem. Uczeń nie ma praktycznie żadnego wpływu na nauczyciela, tak w sprawach dydaktyki, jak i wychowania (np. na niekompetencję nauczyciela, wychowawcy);

5. Wychowanie polityczne

– jest faktycznie indoktrynacją, niezgodną z podstawowym prawem człowieka do decydowania o swoim światopoglądzie na podstawie obiektywnych sądów, wiadomości, prowadzi do manipulacji uczniem i nauczycielem (np. zmuszanie do udziału w imprezach okolicznościowych [...] ; tępienie „innomyślicielstwa”, nachalny werbunek w szeregi organizacji społeczno-politycznych – ZHP, PZPR, brak możliwości wypowiedzania poglądów innych niż oficjalne)⁹.

Także w projekcie systemu wychowawczego szkoły wg Paszyńskiego i Okońskiej pojawiła się rada szkolna jako organ demokratycznie wybrany przez uczniów i nauczycieli. Powinna ona posiadać następujące kompetencje:

– dokonywanie ocen zespołów klasowych przez pryzmat „twarzy zespołu” (ocena „wyzwalająca” działanie);

– ocenianie działalności dydaktycznej i wychowawczej;

– ocenianie działalności Komitetu Rodzicielskiego z punktu widzenia jej programu, a także strony finansowej;

– wnoszenie protestu zespołu uczniowskiego przeciw zarządzeniom administracji szkolnej godzącym np. w prawo ucznia do pełnej swobody i udział w imprezach o charakterze politycznym organizowanym przez szkołę lub instytucje pozaszkolne¹⁰.

W jednym z numerów wydawanego przez Radę Edukacji Narodowej – Zespół Oświaty Niezależnej „wielomiesięczniku” *Edukacja i Dialog* Julian Radziewicz przypomniał podstawowe idee samorządności, które w okresie PRL były łamane *tak zwaną samorządnością*¹¹. Mieliśmy bowiem do czynienia z sytuacją występowania „samorządności przeciw samorządności”, albo pseudosamorządności czy samorządności pozorującej samorządność. Rozparcelowanie samorządności na poszczególne podmioty, czyli osobno dla uczniów, osobno dla nauczycieli i rodziców było wyrazem tego, [...] *jakby ci uczniowie, nauczyciele, te szkoły istniały na osobnych wyspach, obleganych przez obojętne i nic nikomu nie szkodzące wody. Rzadko wiąże się te „pożądane symptomy” samorządności z prawem do autonomii w skali szerszej, całego systemu oświatowego, a ten – w kontekście systemu społeczno-politycznego*¹². Istota zła w oświacie tkwiła – zdaniem J. Radziewicza – głównie w tym, że między szlachetnie brzmiącymi założeniami i zaklęciami (*Samorządność! Podmiotowość! Partnerstwo! Postęp Pedagogiczny!*) a rzeczywistością istnieje rozbieżność nie mniejsza niż

⁹ Tamże, s. 7–8.

¹⁰ Tamże, s. 8–9.

¹¹ J. Radziewicz, *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.

¹² Tamże, s. 5.

dystans między małym fiatem a seryjnym volkswagenem. Rozbieżność ta jest widoczna w sferze najczulszej: sterowaniu niesamorządnym systemem oświatowym, tak, by pozostał on nadal niesamorządny, przy obwieszeniu go ze wszystkich stron transparentami z wyżej wymienionymi zakłęciami¹³.

Placówki oświatowe są centralnie sterowane pomimo powyższych deklaracji i frazesów o ich autonomii i samorządności. Szkoła zatem wbrew podstawowym zasadom wychowania staje się funkcjonalna wobec władz, a nie swoich uczniów, nauczycieli i środowiska lokalnego. 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 usamorządowienia¹⁴.

Brak prawdziwej samorządności w szkole i w systemie oświaty czyni je oddalonymi od spraw ludzkich, bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi. To jest też powód, dla którego uczniowie emigrują wewnątrznie, uciekają w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarują, uciekają ze szkoły jak z więzienia. [...] Dlaczego uciekają? [...] bo nie czują się tu u siebie: wszystko tu jest dla nich wrogię, albo choćby tylko niechętnie czy obojętnie. To instytucja. Uciekają do ludzi, jacy by nie byli ci ludzie¹⁵. Szkoła okresu przedsolidarnościowego była narzędziem upaństwowienia i sowietyzacji młodego pokolenia, w którym to procesie – jak pisał Wit Mader – *Ministerstwo Oświaty ma wielkie zasługi i wciąż niedoceniane ‘zasługi’*¹⁶.

W czasie prowadzonych przez „Solidarność” rozmów ze stroną rządową w dniu 29 kwietnia 1981 r. na temat realizacji Porozumień Gdańskich, w tym m.in. ówczesnym postulatom w zakresie uspołecznienia i autonomii szkoły jako środowiska wychowawczego chodziło – jak pisze Wit Mader: *o los dzieci i o samorządny, autonomiczny kształt polskiej oświaty; o nową, nie podporządkowaną celom ideologicznym koncepcję wychowania dzieci i młodzieży, której ideę można sprowadzić do wielokrotnie wyrażanej opinii, że „szkoła ma służyć dziecku”*. [...] *Aby szkoła mogła rzeczywiście służyć dobru dziecka, musi być uwolniona od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, dyrektyw stojących w sprzeczności z jej celem podstawowym. Będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy szkoła stanie się placówką autonomiczną i niezależną od aktualnej polityki administracji oświatowej, gdy nauczyciele i wychowawcy nie będą oceniani wedle stopnia swego kon-*

¹³ Tamże, s. 6.

¹⁴ Tamże, s. 7.

¹⁵ Tamże, s. 7a.

¹⁶ W. Mader, *Walka „Solidarności” o społeczny kształt oświaty w Polsce*, Polska Macierz Szkolna, Londyn 1988, s. 15.

formizmu wobec administracji, lecz według rzeczywistego działania na rzecz fizycznego umysłowego, emocjonalnego i moralnego rozwoju ich uczniów i wychowanków o i gdy ponosić będą pełną osobistą odpowiedzialność wobec uczniów i ich rodziców za jakość swojej pracy¹⁷. Proponowano wówczas w ramach zwiększenia autonomii szkół wybieranie ich dyrektora przez radę pedagogiczną i nadanie tej radzie prawa ustalania wychowawczego stylu pracy szkoły, podejmowania eksperymentów pedagogicznych oraz pozostawienia jej swobody dysponowania budżetem. Postulowano wprowadzenie prawa do tworzenia szkół i „klas autorskich”, a także do zakładania placówek przez stowarzyszenia i instytucje społeczne, naukowe i wyznaniowe.

W drugim etapie negocjacji z rządem w maju 1991 r. podjęto też problem zgłoszonej przez oświatową „Solidarność” potrzeby powołania Społecznej Rady Kontroli Oświaty. *Bardzo długo wiceminister Wojciechowski nie zgadzał się na powołanie takiej Rady, bardzo długo ważono każde słowo, w końcu wymyślono następującą formułę, która dla MOiW była dostatecznie enigmatyczna i szeroka, żeby się na nią zgodzić, zaś dla „Solidarności” stanowiła w każdym razie jakiś krok naprzód. Brzmiała ona: „Obie strony uznają za celowe powołanie przy Ministrze Oświaty i Wychowania społecznej formy organizacyjnej, która będzie miała uprawnienia do przedstawiania własnych inicjatyw, opiniowania i proponowania działań w zakresie oświaty i wychowania. Jak widać z tego, radzie wciąż nie miały przysługiwać żadne uprawnienia do kontrolowania oświaty. Jednak ustalenie szczegółowych założeń funkcjonowania Rady odłożono do 30 czerwca 1981 r.*¹⁸.

Do kwestii uspołecznienia oświaty powrócono w czasie XIII Zjazdu Delegatów Sekcji Oświaty i Wychowania w Gdańsku w dn. 24–26 sierpnia 1981 r. Przygotowano projekt powołania do życia Społecznej Komisji Oświaty i Wychowania, w skład której wchodziłoby nauczyciele, rodzice, naukowcy odpowiednich dyscyplin, uczniowie powyżej ustalonego wieku, personel administracyjny, przedstawiciele zakładów pracy, organizacji młodzieżowych, związków zawodowych, wyznań religijnych i stronnictw politycznych, której celem byłoby nie tylko reprezentowanie interesów użytkowników i uczestników oświaty, ale i nadawanie jej kierunku i zarządzanie nią. Oczywiście ministerstwo wysunęło własny projekt tworzenia Społecznej Rady Oświaty i Wychowania, która miałaby mieć głównie głos doradczy i zarazem integrujący społeczeństwo wokół potrzeb oświaty i wychowania, co – jak pisał o tym W. Mader – *tym razem tylko pozornie było nowomową, faktycznie zaś dobrze odzwierciedlało wyraziste w całym projekcie intencje jego twórców, aby rada służyła do mobilizowania pomocy społecznej udzielanej szkole. Na temat podręczników i programów rada taka miałaby prawo tylko się wypowiadać, i to tylko na temat ogólnych założeń. Miałaby więc prawo interesować się wszystkim, doradzać, w najlepszym wypadku opiniować, ale bez żadnej gwarancji, że opinie zostaną wzięte pod uwagę. Nie mogłaby więc o niczym decydować*¹⁹.

I Walny Zjazd „Solidarności” we wrześniu 1981 r. podjął zasadnicze uchwały także w sprawach oświatowych. Przede wszystkim dotyczyły one decentralizacji władzy w wyniku likwidacji inspektoratów szkolnych, by nie dublować ich roli z rolą dyrektorów szkół, zobowiązania administracji oświatowej do pełnienia wobec placówek roli służebnej, poprzez zapewnianie uczniom i nauczycielom właściwych warunków finansowych, lokalowych, w zakresie wyposażenia i zapewnienia kadr, a także dzięki zachowaniu autonomii

¹⁷ Tamże, s. 89–90.

¹⁸ Tamże, s. 97.

¹⁹ Tamże, s. 117.

placówek wobec instancji wyższych. Szkoły powinny *działać na zasadzie samorządności wewnętrznej, czyli decyzje powinni podejmować zarówno wychowawcy jak młodzież. Funkcje kontrolne w takim układzie sprawowałaby Społeczna Rada Oświaty i Wychowania, powoływana przez Sejm. W skład jej wchodziłoby pedagodzy, rodzice i osoby cieszące się szczególnym autorytetem moralnym. Dyrektor szkoły powinien być wybierany przez radę pedagogiczną, podlegać jej oraz Radom Oświaty i Wychowania, natomiast zachować niezależność od administracji. Rolą Społecznej Rady byłaby kontrola nad Ministerstwem Oświaty i wspomaganie jego przedsięwzięć*²⁰.

Postulowane przez Związek uspołecznienie oświaty miało by nastąpić przez zapewnienie jej tak rozumianej samorządności. *Społeczeństwo musi stać się właścicielem i autorem własnej kultury i edukacji*²¹. Niestety, ówczesne ministerstwo oświaty nie zamierzało przejmować się tymi postulatami, tylko tak, jak władze polityczne, grało z ruchem związkowym na zwłokę. W listopadzie rozpoczął się oświatowy strajk lubelski, gdyż nie godzono się na łamanie przez władze ustaleń dotyczących m.in. porozumień w sprawie konsultowania społecznego kandydatur osób na stanowisko kuratora oświaty. Jak stwierdzono w komunikacie z dn. 22 listopada 1998 r.: *Nauczyciele walczą o to, by: społeczeństwo nadzorowało oświatę; w szkołach nauczano tylko prawdy; dzieci miały znośne warunki życia w szkołach i internatach; oświata kierowali ludzie odpowiedzialni. „Solidarność” nauczycielska [...] od 6 tygodni żąda cofnięcia nominacji na kuratora p. Jagowdzikowi, wyboru kuratora z konkursu, realizacji postulatów*²².

Nadeszła wreszcie upragniona wolność. Rok 1989. Co z nią zrobiliśmy? Jak ją wykorzystaliśmy? Reformowanie oświaty zostało zapoczątkowane pod wpływem radykalnej zmiany ustroju społeczno-politycznego Polski, osiągając w kolejnych fazach transformacji ustrojowej lat 1989–2008 różne stadia rozwoju. Przyglądając się projektowanym, wdrażanym, odwoływanym czy kwestionowanym przez kolejne ekipy reformom można dostrzec wyraźny brak w tych procesach jakiegokolwiek regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń. Dobę przemian ustrojowych cechuje projektowanie, wdrażanie, odwoływanie oraz kwestionowanie przez kolejne ekipy reform strukturalnych i programowych w systemie szkolnym. Mamy tu do czynienia z ustawicznym konfliktem między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich jawnymi lub skrytymi wrogami. Fatalnie odbijało się na rozwiązywaniu bieżących i perspektywicznych problemów edukacji przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej restrukturyzowanie samego ministerstwa edukacji, które raz łączono z ministerstwem sportu innym razem z resortem nauki czy szkolnictwa wyższego, by powrócić do wyodrębnionej struktury władzy centralnej, która zajmowałaby się tylko i wyłącznie systemem oświatowym w naszym kraju.

Pojawiające się projekty reform natrafiały tak na opór struktur politycznych, jak i na niechęć, a niekiedy nawet działania sabotujące ze strony samych nauczycieli czy funkcjonariuszy związkowych. Nieustannie oscylowano między destabilizacją a rewolucyjnością, między reformowaniem a ewolucyjnością przemian, które to zjawiska były efektem zmieniających się wraz z władzą polityczną afirmacji określonych systemów wartości. To, co jedni skracali, następni wydłużali, co jedni wzbogacali, następni o to samo uszczuplali, to, z czym jedni zrywali, inni – jakby na przekór – właśnie do tego nawiązywali itp. Nie uwzględniano też w tym okresie reformy centrum, czyli samego MEN zgodnie z zasadą, że

²⁰ Tamże, s. 120–121.

²¹ Tamże, s. 121.

²² Tamże, s. 138.

biurokracja nie reformuje samej siebie, utrzymując swoje status quo, a nawet poszerzając pola partykularnych korzyści. Wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, stają się inhibitorami zmian czyli czynnikiem opóźniającym ich zaistnienie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL, nie zostały w tak długim okresie polskiej transformacji właściwie skonsumowane.

Toczyła i toczy się nadal walka o sumie zerowej, w której gracze mają dokładnie przeciwstawne interesy czy preferencje, dążąc do wyeliminowania drugiej strony. Każde decyzje i zmiany kolejnych władz resortowych były zatem oceniane jako przygotowane zbyt szybko i niedostatecznie lub też osądzane jako mocno spóźnione i podejmowane za wolno. Nie były przy tym istotne argumenty merytoryczne, ale odcień politycznych i związkowych preferencji czy ukrytych zobowiązań kolejnych administratorów w resorcie oświaty. Odnoszę wrażenie, jakby specyfiką sprawowania władzy była – a posłużę się tu określeniem Barbary Skargi – „rewolucja zawistników”²³. Czyżby rzeczywiście miała miejsce powtarzalna w różnych miejscach i strukturach władzy postawa niektórych z jej przedstawicieli, której motorem energetyzującym do działań była przede wszystkim zawiść i mściwość w dążeniu do zniszczenia przeciwnika, oponenta. Nie miało bowiem znaczenia to, czy się było u władzy czy też w opozycji do niej, gdyż najważniejsze stawało się we wprowadzanych zmianach oświatowych wymazywanie z pamięci „poprzedników” (definiowanych jako wrogów, obcych) ich projektów czy rzeczywistych dokonań, zyskując w ich pomniejszeniu, dewaluowaniu czy destrukcji poczucie satysfakcji (Niemcy określają to terminem Schadenfreude). Nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy, strat ludzkiego zaangażowania, które poświęcane były na kolejne projekty czy reformy oświatowe.

Niestety, zostały zmarnowane i ten proces trwa nadal: czas, wysoka motywacja oraz zaangażowanie wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wszystkim wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle. Nauczyciele przyzwyczaili się do tego, że z każdą ekipą resortu edukacji wszystko to, w co się dotychczas angażowali, muszą włożyć między bajki, a będzie jeszcze lepiej, kiedy odetną się od tego i przeproszą za zbyt pochopne sprzyjanie interesom minionej władzy. Tego typu polityka sprzyja co kilka lat wyłanianiu nowych, wiernych władzy sojuszników, koniecznej wymianie kadr w nadzorze pedagogicznym oraz utrzymaniu ścisłego związku między przynależnością do partii władzy a apolityczną służbą na rzecz polskiej oświaty. Dzięki temu społeczność regionalna mogła konfrontować rzeczywisty autorytet i dokonania w oświacie powołanych na stanowisko kuratorów z ich powiązaniem polityczno-związkowymi, choć dla wyniku konkursu nie miało to i tak żadnego znaczenia. Zdaniem wiceministra edukacji z lat 1993–1995 Tadeusza Pilcha: *Ktoś zawsze musiał zapłacić wysoką cenę za ów „nowy ład”. Nie zapłaciła jej stara klasa dysponentów władzy. Wręcz przeciwnie stała się głównym beneficjentem nowego gospodarczego porządku. Nie zapłaciła takiej ceny także nowa klasa rządząca. Wykreowany sys-*

²³ B. Skarga, *Rewolucja zawistników*, „Gazeta Wyborcza” 2008, 30–31 sierpnia, s. 24.

tem polityczno-gospodarczy wyposażył ją w nieznane dotąd mechanizmy dyspozycji i bogacenia się. Klasa ta w nieznanym dotąd rozmiarach szansę taką wykorzystała²⁴.

Myślenie utopijne mieszało się zatem z koniecznością podejmowania przez władze politycznych wyborów, z bezwładem i niekompetencją wielu urzędników oświatowych, z woluntaryzmem i mitologicznie pojmowaną wiarą w realizację wielkiej sprawy. Nastąpiło wyraźne oddzielenie etyki od polityki, która stawała się czystą grą interesów. W jej kolejnych aktach zmieniali się jedynie główni aktorzy, usiłując przekonać społeczeństwo (swoich widzów) do poparcia projektowanych czy wdrażanych już zmian. Oświata wielokrotnie okazywała się nie tylko doskonałą strukturą ludzką i materialną do wzmacniania poczucia władzy przez tych, którzy ją nad nią sprawowali, ale i wyzwaniem dla polityków wobec jakże przecież dostępnych pokus jej nadużycia. W postsocjalistycznej Polsce prawie każdy z kolejnych ministrów edukacji podejmował decyzje o zmianach oświatowych tak, jakby nie wymagały one specjalistycznej wiedzy, w tym przypadku także pedagogicznej. Nie oznacza to jednak, że żaden z nich nie sięgał po opinię środowisk akademickich, ale wiele kluczowych dla oświaty decyzji podejmowano pod ciśnieniem głosu ludu czy woli większości, najczęściej rozumianej jako większości parlamentarnej, czyli określonej i będącej u władzy partii politycznej.

Nikt nie przeczy, iż w edukacji krzyżują się oprócz spraw wymagających specjalistycznej wiedzy i kompetencji dydaktycznych także te, które mają charakter praw wartych obrony publicznej, jak chociażby kwestia ochrony życia (także poczętego) i godności osoby ludzkiej (nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, rodziców), wrażliwości uczuciowej w stosunkach międzyludzkich, zakresu i stylu sprawowania władzy pedagogicznej (rodzicielskiej, nauczycielskiej, wychowawczej i opiekuńczej), wyznań religijnych czy stosunku do cielesności człowieka i jego życia seksualnego. Politycy unikali jednak rzeczywistego dialogu z ekspertami w dziedzinie kształcenia i wychowania, bo ci zapewne akcentowaliby głównie postulaty związane z czynnikami wewnątrzszkolnymi, mikroszkolnymi, psychodidaktycznymi czy środowiskowymi życia dzieci i młodzieży w kraju, przerzucając odpowiedzialność za ich zabezpieczenie w sferze gospodarczej właśnie na rząd i parlament. Silny nacisk doraźnych interesów polityków, urzędników, związków zawodowych paraliżuje proces zmian i opóźnia konieczne decyzje.

Zabrakło w ciągu prawie 20 lat przemian w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia oświaty strategii reform – określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem „*planowej, pozytywnej zmiany kooperacyjnej*” *wszystkich ze wszystkimi*” (*nauki z praktyką, administracji z nauką, praktyki z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władzy*), *ponad podziałami politycznymi – na rzecz budowania oświaty demokratycznej i humanistycznej*²⁵. Nadal nie istnieją więzi pomiędzy wszystkimi stronami tego układu – nauczycielami – nadzorem pedagogicznym – rodzicami wraz ze swoimi dziećmi (uczniami) – Kościołem – związkowcami i politykami. Zabrakło wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na

²⁴ T. Pilch, *Krótki raport o najpilniejszych zadaniach w dziedzinie oświaty i wychowania*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 1; W socjologicznych analizach zmiany systemowej w III RP bez wahania cytuje się przewodnią dla kolejnych ekip rządzących zasadę *TKM: teraz, k..., my powinniśmy w ramach rotacji przejąć władzę*, [za:] W. Morawski, *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*, WN PWN, Warszawa 2000, s.78.

²⁵ Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania” 1982, IV, Zeszyt 135.

drodze niekonfrontacyjnej, czy – jak to określa Michael Fullan – *stosując politykę pozytywną, ogniskując się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie*²⁶.

Szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej. Biorąc na siebie obowiązek kształtowania młodych ludzi w sferze ich życia społeczno-moralnego, którą zajmowała się zawsze rodzina, szkoła nie była w stanie zawrzeć jakiegokolwiek kompromisu ideologicznego z wszystkimi podmiotami odpowiedzialnymi za edukację, gdyż zawsze zwolennicy jednej z ideologii byli z niego niezadowoleni. Nawet wprowadzenie bonu oświatowego nie było w stanie zapewnić rodzicom kształcenia ich dzieci w szkołach o systemie religijnym i moralnie zintegrowanym czy w szkołach jedynie świeckich, uwolnionych od transcendencji, gdyż szkoła powszechna nie może być – szczególnie w małych miastach i na wsi – tak ideologicznie i aksjologicznie zróżnicowana. Jak słusznie wskazywał na ten dylemat jeden z publicystów Piotr Zaremba: [...] *współistnienie różnych wizji świata, różnych poglądów w jednym programie wychowawczym, w wykładach jednego nauczyciela, też może być źródłem nielicznych dylematów i konfliktów* [...] ²⁷.

Tworzeniu przez władze oświatowe nowego systemu oraz udoskonalaniu narzędzi do skutecznego wdrażania go w życie towarzyszyło coraz skuteczniejsze odmawianie nauczycielom prawa do szukania siebie, do profesjonalnej autokreacji. Podtrzymywano bowiem typ nauczyciela – technicznego pedagoga, skutecznie działającego funkcjonariusza publicznego, który będzie zachowywał się zgodnie z modelem funkcjonującym w danym systemie. Takie reformowanie zawsze jest nieskuteczne, mimo że kieruje się skutecznością. Wymaga bowiem osobistego zaangażowania się w coś, co jest obce, niosąc z sobą zagrożenie utraty pracy. Przedmiotem politycznych sporów były kwestie uspołecznienia, określonych dziedzin wychowania (seksualne, patriotyczne, religijne), stylu kierowania wychowawczego i zarządzania oświatą oraz możliwości podejmowania działań twórczych, innowacyjnych. Nie dostrzegano jednak prostego faktu, iż demokracja, otwartość, wolność, godność człowieka i jego prawa, tolerancja są tak samo istotnymi wartościami w sprawowaniu władzy przez rząd konserwatywny, a reprezentowany przez liderów partii prawicowych, jak w przypadku, gdyby do władzy dochodzą członkowie partii liberalnych czy lewicowych.

Może się komuś nie podobać katalog cnót, wartości, jakie są podstawą działań którejs z tych formacji, ale przecież kiedy one były na marginesie życia publicznego, nikomu to nie przeszkadzało, by ich zwolenników i ich poglądy 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,

²⁶ E. Potulicka, *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana* [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Mirosława Cyłkowska-Nowak (red.), Wydawnictwo WOLUMIN s.c., Poznań 2000, s. 155.

²⁷ P. Zaremba, *Jeszcze więcej pytań*, „Tygodnik Powszechny” 1998, nr 24, s. 5.

wykluczać, antagonizować, a więc dzielić i niepodzielnie rządzić, dyktować innym warunki egzystencji na warunkach stanowionych jedynie przez władzę²⁸.

Polish Educational Politics as a Factor of Social Capital Erosion

Summary

The essential for building the society – the category of social capital, becomes a base for educational politics in Poland in new structural conditions after 1989. Author reminding ideological and axiological assumption our oppositional environments from period of socialism, which within the confines of social movement „Solidarity’80” designed educational solutions, that should be introduced in free country. First of all, there was an idea of decentralization the school system and bringing autonomy of school. The most important was the possibility of creating the democratic process of social adaptation for new generation. But surprised our freedom, we forgotten about fundamental principles. In this case actually we have: an agreement for simulative educational changes, substitute ideological centralism for pseudo-democracy, artificial autonomy of school, and manipulating teachers environment by authorities of education departments each and every political party.

²⁸ Szerzej w: B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001; tenże, *Ped@gog w blogosferze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009.