

Kwieciński, Zbigniew

Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 4 (135), 121-148

1982

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.

Stacja Badawcza IRWiR PAN

Zbigniew Kwieciński

EDUKACJA DEMOKRATYCZNA I HUMANISTYCZNA JAKO RUCH I DZIEŁO SPOŁECZNE POMIĘDZY SIERPNIEM A GRUDNIEM *

Zarys treści. Strategie realizacji wizji oświaty demokratycznie stanowionej, służącej ludowładczemu społeczeństwu i rozwojowi człowieka jako wartości najwyższej: epidemia sterowana, dyfuzja, gwałtowna zmiana indukcyjna przez szok systemu, planowa zmiana kooperacyjna. Istota przyczyn i skutków społecznych polskiego wstrząsu. „Dekalog” ruchu odnowy a perspektywa edukacji. Dylematy szans i ograniczeń edukacji humanistycznej.

Jaka jest relacja pomiędzy wstrząsem społecznym w Polsce 1980—1981 a perspektywą naszej edukacji? Najkrótszą odpowiedź zawiera tytuł. Sierpień '80 i następujące po nim konflikty i kontrakty społeczne zrodziły społeczny ruch odnowy edukacji. Istnieją przeto początki oświaty jako dzieła społeczeństwa. Główną treścią tego ruchu jest dążenie do edukacji demokratycznie stanowionej, a służącej ludowładczemu społeczeństwu i wyzwaniu człowieka jako wartości najwyższej. Czy gwałtowność wstrząsu społecznego w Polsce jest obietnicą rewolucji w oświacie? Jest raczej warunkiem wyłaniania się dalekosiężnej wizji systemu — innej niż dotychczasowa — edukacji i progim ruchu ku tej wizji.

Możliwe są cztery „drogi”, „strategie” do zrealizowania takiej odległej wizji oświaty demokratycznej i humanistycznej jako ruchu i dzieła społecznego. Nazwać je można modelami: epidemii sterowanej, dyfuzji, gwałtownej zmiany indukcyjnej i planowej zmiany kooperacyjnej. Pierwszy z tych modeli znany jest z polskich doświadczeń dotychczasowych, zwłaszcza z okresu lat 1968—1980. Jest to strategia etatystyczna, zgodna z koncepcją partii-państwa, wnoszącego i regulującego świa-

* Artykuł ten — napisany w listopadzie 1981 r. — jest analizą krytyczną ruchów edukacyjnych pomiędzy sierpniem 1980 r. a grudniem 1981 r. Oddaje go do druku wychodząc z założenia, iż ogłoszony 13 grudnia stan wojenny jest przejściowy i że po jego zniesieniu nastąpi, zapowiedziany przez WRON, powrót do procesów socjalistycznej odnowy.

domość mas, niezdolnych do autoregulacji. Strategia taka ma cele, nie zawsze jawne dla społeczeństwa, o charakterze gospodarczym (przystosowanie kadr do nowych technologii, przyspieszenie przeobrażeń uspołeczniania rolnictwa, znoszenie konfliktów w obrębie stosunków produkcji), ideologiczne (uniformizacja myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego, które lepiej widzi słuszną drogę, niż społeczeństwo skołatanie wpływem „obcych” koncepcji świata) i polityczne (umocnienie zależności, posłuszeństwa i dyscypliny obywateli wobec władzy ludowej, która jest wyznaczona do reprezentowania ich interesów na zewnątrz i wewnątrz kraju; przygotowanie odporności na wpływy opozycji i kontrrewolucji). Etatystyczna, odgórnie zaprojektowana i realizowana reforma przybiera charakter epidemii sterowanej: przez oświeconych władców, przez oświeconych lub przez władców. Na ogół kategoria „oświecenia” (znanstwa, kompetencji) myli się sternikom reformy z kategorią „władzy” (sprawstwa, siły). Dlatego też decydenci albo otaczają się „ekspertami” (to znaczy ludźmi o *szczegółowych* kwalifikacjach, nie mających kompetencji do orzekania o całościowych zmianach), albo nadają sobie samym symbole bycia ekspertami (tytuły naukowe, członkostwo w komitetach naukowych), albo wreszcie mianują — spośród lojalnych i przekupnych ekspertów — „społeczne” ciała doradcze, zwołują potakujące kongresy klakierów, każą wybierać się ludziom od siebie zależnym itp. [...] Nie zmienia to mechanizmu omawianego modelu, gdyż ograniczony w swych specjalistycznych kompetencjach były ekspert — teraz decydent nadal nie może ogarniać całości celów i środków zmiany, a jeszcze bardziej — niż zawodowy urzędnik — staje się podatny na manipulacje spoza kulis fasady prawnej państwa.

Taka więc strategia nie może służyć realizacji celów wyartykułowanych przez samo społeczeństwo, w tym wizji humanistycznej i demokratycznej edukacji. Może tylko blokować i „oswajać” takie aspiracje i dążenia społeczne. Oświata w modelu sterowanej epidemii, czy w modelu statycznego, nie ulegającego zmianom, systemu centralistycznie kontrolowanego etatyzowania ludzi spełnia trzy funkcje: promocyjną, adaptacyjną i degradacyjną. Poprzez system nagród i kar, przydzielania ról, selekcje eliminujące i różnicujące w toku dróg szkolnych młodzieży, system na pół świadomej orientacji społeczno-zawodowej, wzmacnianej przez tradycje i aspiracje rodzinne, przez etatystycznie ukierunkowane w swym działaniu organizacje społeczno-polityczne młodzieży, przez hierarchicznie postrzegane społeczeństwo (w którym dostęp do władzy jest tożsamy z dostępem do wszelkich przywilejów) — oświata promuje starannie wybranych i „sprawdzonych” ludzi do elity władczej (politycznej, administracyjnej, gospodarczej, ustawodawczej, kontrolnej, propagandowo-doradczo-kształcącej).

Druga funkcja oświaty etatystycznej — to adaptacja podstawowych rzesz obywateli do zastanych struktur społecznych, politycznych i ekonomicznych tak, aby byli oni sprawnymi najemnikami zadowolonymi z posiadanego statusu i poziomu życia i dawali decydom poczucie „słuszności drogi”, bezpieczeństwa ich pozycji i zapewniali komfort konsonansu poznawczego (zgodności własnego postrzegania świata z obrazem świata przesyłanym im z „dołów społecznych”). Funkcja adaptacyjna oświaty polega więc na wyposażaniu podstawowych mas społecznych w kompetencje poznawczo-techniczne odpowiednie dla określonego poziomu środków produkcji oraz w ograniczone kompetencje komunikacyjne, pozwalające na interakcje w kręgach ludzi zorganizowanych według podobieństwa zdolności i sposobu rozumienia świata. Ta główna — bo dotycząca mas społecznych — funkcja oświaty kształtuje poczucie tożsamości naturalnej i tożsamości roli społecznej. Znaczy to, że ludzie uczą się tego, co robić, jak postępować, by uniknąć kary, uzyskać nagrody oraz jak odnaleźć właściwe dla siebie — w społecznym podziale ról — miejsce, dające poczucie awansu, mocy, zaakceptować poziom życia itp. Z innego punktu widzenia, tak pojęta funkcja oświaty jest blokadą dla kształtowania tożsamości osobowości. Na tym bowiem, swoistym dla człowieka (w odróżnieniu od owadów czy ssaków) poziomie rozwoju jednostka umie rozróżniać standardy zachowań i reguły (przepisy, normy) ról społecznych od wartości, które konstytuują jej osobowość i które wyposażają ją w kompetencje emancypacyjne; jest wtedy zdolna do wyrażania centralnych dla siebie wartości, walki o ich zachowanie i zrealizowanie i przenoszenia ich do innych ludzi. Dotychczas znane systemy centralistycznej i etatystycznej oświaty, epidemicznie sterowane „systemy wychowawcze” stanowią blokadę dla kształtowania tak rozumianej tożsamości osobowości i kompetencji emancypacyjnych podstawowych rzesz obywateli¹.

Trzecią funkcją etatystycznej i centralistycznie sterowanej oświaty jest degra d a c j a znacznej części kandydatów na członków społeczeństwa. Pomińmy tu mechanizmy temu służące, znów tylko w małej części uświadomione sobie przez ludzi poddawanych przez nie „obróbce”, a nawet częściowo świadome u ludzi podmiotowo w nich uczestniczących. Rezultatem degradowającego działania oświaty jest — z grubsza biorąc — uzyskanie dwóch typów członków społeczeństwa. Jedna szeroka warstwa — to ludzie o najniższych kwalifikacjach poznawczo-technicznych, którzy są

¹ Pojęć z teorii ról i rozróżnień poziomów tożsamości używam według rekonstrukcji J. Habermasa w referatach A. Jasińskiej-Kani, Kryzys legitymizacji władzy w świetle Habermasowskiej próby rekonstrukcji materializmu historycznego (VI Zjazd Socjologiczny, Łódź, 11 IX 81) i L. Witkowskiego, O oświatę antyfundamentalistyczną (Jabłonna, „Polska 2000”; 25 XI 81).

niezbędni do wykonywania ciężkich, żmudnych, niskopłatnych prac i godzą się znośić bardzo niski poziom życia. Jednostkowy lub grupowy bunt przeciw własnej sytuacji w momentach przeblysków świadomości społecznej kończy się dla nich jeszcze większą degradacją, ucieczką w uzależnienia, izolację od społeczeństwa. Druga obszerna też warstwa ludzi zdegradowanych — z użyciem systemu szeroko pojętej oświaty — to osobniki i kategorie społeczne także zepchnięte na margines społeczeństwa i także pozbawione zdolności regulacyjnych swoich osobowości, ale w odmienny sposób „używane” i usytuowane wobec władzy i podstawowych klas społecznych. To straż przednia i tylna władzy, zaplecze kadrowe jej siły. W odróżnieniu od pierwszej z wymienionej tu warstwy zdegradowanych, ta druga nie musi rekrutować się z nieudaczników i odpadów szkolnych. Co więcej — znaczna część tej warstwy przechodzi przez długotrwałe szkolenie, ma swoje wyższe szkoły i akademie, ma swoich profesorów i rektorów [...] Mają też oni poczucie wysokiej pozycji społecznej, powstające w procesie utożsamiania się z wypromowaną przez system elitą. Rozwój osobowości jest radykalnie zablokowany na poziomie tożsamości naturalnej: wysoka, „godziwa” zapłata za służbę umożliwia „wyprzedzić” tej części osobowości, która jest potrzebna organizacji — wydana przez organizację — „reszta” osobowości samorealizuje się — w poczuciu jej nosicieli — w prywatnym życiu, dostatnim, wesołym i bogatym.

Wielokrotnie podkreślano tu szerokie rozumienie systemów oświaty etatystycznej. System szkolny jest ważną, choć może nie najważniejszą jej częścią. Mało tego, całkowity system oświaty formalnej jest tylko jednym z mechanizmów wpływania systemu „zamkniętego” na kształtowanie osobowości. Obok długotrwałej edukacji i intensywnej, wszechogarniającej propagandy zasadniczymi instrumentami blokady rozwoju osobowości (poniżej poziomu kompetencji emancypacyjnych i samoregulacyjnych) są: operowanie deficytem dóbr i wartości, nierównością, hierarchią i rywalizacją, kontrolą i nadkontrolą, blokadą i selekcją informacji, blokadą alternatywnych wyjść².

Ukazane tu w uproszczeniu funkcje edukacji etatystycznej nie stanowią o sztywności granic owych trzech jej społecznych „produktów”. W każdej z trzech warstw społecznych: wypromowanej, zaadaptowanej i zdegradowanej są przecież ludzie, obdarzeni otwartą możliwością korygowania „otrzymanego” obrazu świata, z większą lub mniejszą gotowością do generowania sprawczych wizji siebie i świata poza własnym JA. W każdej z tych trzech warstw istnieje możliwość jednostkowego,

² W. Łukaszewski, *System społeczny i obraz życia społecznego jako regulatory aktywności*, AUNC, Socjologia Wychowania 4, Toruń 1982.

grupowego albo nawet masowego zrozumienia i zakwestionowania mechanizmu deklasacji i pacyfikacji (w sensie unieruchomienia mechanizmów rozwojowych i sprawczych). To wyjaśnia, skąd z wszystkich tych warstw biorą się „mądrzy i dobrzy zбочeńcy”, stanowiący o kierunku i sile wyzwoleńczych ruchów społecznych.

Tak czy inaczej — sumując ten wywód — model sterowanej epidemii nie nadaje się do kształtowania oświaty demokratycznej i humanistycznej jako ruchu i dzieła społecznego.

Drugą z kolei strategią osiągnięcia edukacji demokratycznej i humanistycznej mogłaby być zmiana systemu oświaty i szkoły przez dyfuzję, to znaczy przez przenikanie celów, treści, metod, organizowania zmiany. Zasadniczą odmiennością tego modelu jest uświadomienie sobie niemocy inicjatywnej albo utrata siły sprawczej centrum sterowniczego. W naszej sytuacji początku lat osiemdziesiątych mieliśmy do czynienia z jednym i drugim efektem rozpadu funkcji centrum. A zatem — może zmiana poprzez dyfuzję? Przenikanie wzorów zmiany może następować trzema drogami: z zewnątrz systemu (z innych systemów oświatowych), z nauki i wreszcie od pojedynczych nowatorów (nauczycieli, zespołów, szkół poszukujących). To pierwsze rozwiązanie jest utrudnione czy wręcz niemożliwe z kilku powodów. Poziom rozwoju pedagogiki porównawczej w Polsce jest bardzo wczesny, a obszary rozpoznanych doświadczeń obcych są incydentalne, treść analiz powierzchowna. Nie są te badania rozwinięte ilościowo, osobowo, instytucjonalnie i systematycznie. W pracach porównawczych lub monografiach systemów oświatowych pospolicie myli się rzeczywistość z deklaracjami programowymi ministerstw oświaty. Szczególnie wyraziste jest to zjawisko w odniesieniu do rozpoznania doświadczeń sąsiedzkich, wobec których mamy stałą tendencję naśladowczości, [...] wobec których mamy stałą tendencję naśladowczą. Oto dziesiątki „uczonych” z zaplecza naukowego resortu oświaty jeździ do instytutów zaplecza naukowego resortów oświaty krajów [...] po to, by wymienić wzajemną „wiedzę” o rzeczywistości oświatowej i jej społecznym kontekście, gdyż „zaplecza” te żyją w bezpiecznej odległości od rzeczywistości, w przedśionkach władzy i na zapiecku nauki. Brzmiałoby to jak przerysowany mocno obrazek satyryczny, gdyby nie przyniosło nam w latach siedemdziesiątych tragedii pomyłek dyfuzyjnych, gdy przeniesiono do nas z ZSRR i NRD rzekome i rzekomo udane doświadczenia, które tam... nie wystąpiły w innej rzeczywistości niż deklaracje w przepisach, w innej świadomości, niż świadomość naszych pedagogów i tamtejszych urzędników. Pominąwszy taki, pozał się boże, materializm dialektyczny, to uwagę koncentrowano nie na tych doświadczeniach, które mogą przynieść nam najwięcej pożytku. Mamy niezłą strukturę systemu oświaty, naśladowaną przez sąsiadów, ale

swoistością Polaków jest silny patriotyzm negatywny (zwrócony przeciw innym, a nie ku sobie, na umocnienie więzi). Cechą naszą jest też szerokie otwarcie na inne kultury oraz znaczne rozproszenie (diaspora). Czyż nie należałoby uczyć się robienia oświaty bardziej np. od Japonii, Meksyku wychodzących od podobnego poziomu patriotyzmu i diaspory narodu, ale wnoszących nie tylko waluty, ale także więź wewnętrzną i korzyści z doświadczania obcych kultur? Przecież jednak niewiele o tych systemach wiemy; a wyjazd jakiegoś pedagoga czy socjologa lub psychologa na porządne, paroletnie studia porównawcze jest, jak dotąd, przypadkiem utraty więzi z Polską na zawsze, niż planowym zabiegiem państwa dla uzyskania dla siebie korzyści. Trudno nawet marzyć o takim poziomie uprawiania pedagogiki systemów czy socjologii oświaty, jakimi reprezentowali S. Hessen, B. Nawroczyński, K. Sośnicki, J. Chałasiński, czy reprezentuje dziś B. Suchodolski, którzy analizowali wychowanie, kształcenie i socjalizację na tle systemów filozoficznych różnych krajów, w ich dynamice rozwojowej i poszukiwali rozumienia paradygmatów pedagogiki (wyjątek R. Schulza i C. Kupiszewicza nie „łamię” reguły).

Jeszcze jeden czynnik utrudnia dyfuzję z zewnątrz: swoistość zdarzeń i sytuacji w Polsce, jej oscylujące kryzysy i „odnowy”, swoisty dla niej „konflikt patriotyzmów” narodowego i państwowego [...].

Stawia to mesjanistycznie formułowane pytania: Czy jesteśmy na początku nieznanego dotąd w świecie rozwiązania społeczno-politycznego systemu? Czy — raczej — rozpoczynamy samozagładę cywilizacji ziemskiej? Tak czy owak, nasza specyfika tradycji, otoczenia, przebiegu zdarzeń utrudnia korzystanie z cudzych doświadczeń edukacyjnych.

Jeśli więc szukać ich u siebie, to może w nauce? Tu stoimy znów przed wyborem bardzo trudnym. Sięgnąć można bowiem do przeszłości, ale wtedy okaże się, że najlepsze idee, pomysły i doświadczenia zrodziły się w okresach ostatecznego upadku państwowości polskiej, zagrożenia narodu, pod zaborami i w czasie okupacji! Trudno przecież rozmyślnie czekać na takie sytuacje, by kształtować polską, humanistyczną, demokratyczną edukację. Nie szkodzi znać te nasze doświadczenia i uczyć się z nich tego, co jest trwale przenośne na dzisiejszy system oświaty i do dzisiejszej szkoły, ale nie jest to główne źródło dyfuzji zmian.

A zatem z nauki współczesnej? Tyle, że pedagogika tak się oderwała od swych nauk podstawowych i na tyle „znikczemniała” w procesach uzależniania się od polityków i administracji, że... przestała być nauką, schodząc na poziom normatywnych westchnień, upowszechniania praktycznych przepisów i stając się pośmiewiskiem uniwersyteckiego otoczenia. Nie jest to w żadnym razie obszar rodzenia się ważnych systemowych projektów edukacyjnych.

Nadzieją są pojedyncze, autorskie inicjatywy nauczycieli i naukow-

ców, poszukujących nowych, całościowych i częściowych rozwiązań. Jeśli nawet te poszukiwania osiągną rozmiary ruchu społecznego, jak bywało już w najnowszej historii szkolnictwa, to łatwo wygasa on w okresach zaprowadzania „ładu i porządku” w państwie, w okresach monopolizowania inicjatywy i kontroli przez centrum decyzyjne, władcze i administracyjne w oświacie. N a d z i e j a na oddolne procesy zmian jednak t y l k o w takim ruchu: od innowatorów, poprzez zwolenników, do powszechnej mody, aż do maruderów. To tylko nadzieja, więc pewność — nikła, strategia — żadna.

Dwa następne modele wychodzą z możliwości indukowania (wzbudzania) ruchu edukacyjnej odnowy przez gwałtowną i długotrwałą co do skutków zmianę części pod wpływem zmian całości.

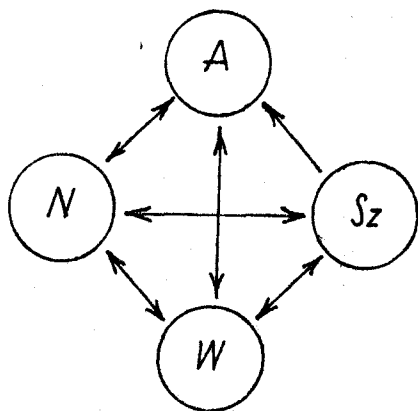
Trzeci z nich — to gwałtowna zmiana w oświacie poprzez indukcję z systemu społecznego. Oto następuje w Polsce przekroczenie progu pokoju klasowego, następuje (potężny, co do rozległości, choć pokojowy — jak dotąd — co do przebiegu) wybuch społeczny. Wywołuje on wielki ruch społeczny ku „odnowie”. (Później poddany bliższej analizie, co niesie z sobą polska „odnowa”, jakie zmiany w społecznym kontekście edukacji.) Ruch odnowy systemu wywołuje, wzbudza (indukuje) zmiany w podsystemach, także w oświacie. Indukcja ta może być zablokowana jednak, czyli w ogóle może nie zaistnieć, z dwóch przyczyn. Po pierwsze — cały ruch odnowy może być zniesiony (na poziomie systemu) przez ruch kontrodnowy, reprezentowany przez mniej liczebne — jak już była o tym mowa — ale lepiej przygotowane, zorganizowane, umotywowane i [...] kategorie ludzi, którzy nie mając nic — czy raczej wszystko — do stracenia, zniszczą rodzący się ruch odnowy, nie przebiegając w środkach i cenie. Po drugie — indukcja ruchu społecznego do edukacji może być zablokowana przez opór centrum sterowniczego oświaty, opór nieprzystosowanej do zmian nauki i opór „leniwego” i „konserwatywnego” środowiska instytucji i organizacji oświatowych. Tak więc, nawet przy trwałości i „liniowym” rozwoju polskich przemian demokratycznych, szkoła może pozostać miejscem przechowywania systemu społecznego (jego wartości, norm, standardów) sprzed wybuchu. Szkoła może być zasadniczym azylem i gwarantem powrotu „dawnych, dobrych czasów” sprzed wszelkiej odnowy.

Taki wariant wydaje się brać najgorsze prognozy i przewiduje stabilność i niereformowalność szkoły jako instytucji, oświaty jako organizacji. Prawdziwość takiego modelu podważa nie tylko powszechna nadzieja na zmiany, nie tylko głęboka potrzeba przewyciężenia wychowawczych skutków kryzysu, ale i doświadczenie historyczne, obserwacje ewolucji oświaty w Polsce w ostatnich latach. Wskazują one to, że szkoła i oświata jest reformowalna, gdy zmienia się jej społeczne otoczenie.

Pozostaje zatem ostatnia — czwarta z wyróżnionych strategii — planowej zmiany kooperacyjnej w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia oświaty. Upraszczając obraz, przyjmijmy, że dla zbudowania oświaty demokratycznej i humanistycznej niezbędna jest „kooperacyjna gra”, współpraca co najmniej trzech partnerów: nauki (N), władzy i administracji (A) oraz samych podmiotów kształcących, szkół (Sz). Kolejne założenie, które czynimy, to stwierdzenie, iż gwałtowny wstrząs systemu społecznego, czyli społecznego kontekstu edukacji, dokonał się i stworzył warunki konieczności dla takiej kooperacji.

Model planowej zmiany kooperacyjnej możliwy jest w trzech wariantach.

Pierwszy model kooperacji pozytywnej możliwy jest w warunkach gotowości wszystkich partnerów „gry kooperacyjnej” do uczestnictwa w budowaniu oświaty demokratycznej i humanistycznej, do wytworzenia i udziału w ruchu społecznym taką oświatę konstruującym. Wszyscy partnerzy współdziałają ze sobą: nauka z praktyką, administracja z nauką, praktyka z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władza (W):

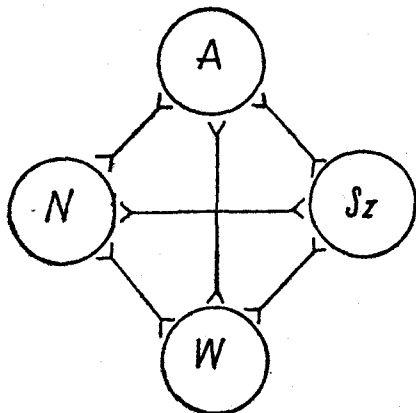


Z wyłożonych wcześniej przyczyn nie jest to możliwe, gdyż więzi takie nie istnieją pomiędzy jakkolwiek z par tego układu.

Bardziej realny jest taki wariant, który nazwać by można, za S. Nowakiem, „dylematem więźnia”, a zatem „kooperacyjną grą przeciw naturze”³. Żaden z partnerów gry nie chce współpracować z którymkolwiek z pozostałych, ale aby rozwiązać — zadany im z zewnątrz i powszechnie postrzegany jako najważniejszy — problem budowania nowej edukacji, muszą przystąpić do współdziałania (w warunkach zniszczenia wzajem-

³ S. Nowak, Referat wprowadzający na VI Zjeździe Socjologicznym. Por. S. Nowak, *Dylemat więźnia*, Kultura, 1981, nr 39.

nych więzi i zdolności do generowania innowacji). Punkt wyjścia do tej gry jest taki, że nauka nie chce i nie umie formułować problemów praktyki; praktyka nie zna języka nauki i nie ma z nią kontaktów, lekceważy ją i jej nie ufa; i nauka, i praktyka nie ufają władzy, która je uprzednio zniewoliła i sama się skompromitowała; administratorzy i organizatorzy oświaty byli dotąd „murem”, o który rozbił się odgórny i oddolny ruch innowacyjny:

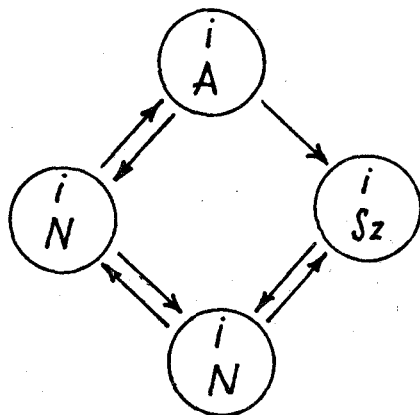


Taki punkt wyjścia uniemożliwia — zdawać by się mogło — „grę kooperacyjną przeciw naturze”. Nie zapominajmy jednak, że wstrząs systemu i wszczęty przezeń ruch społeczny, może wzbudzać w każdym z tych „partnerów gry” pozytywne zmiany i tym samym indukować z zewnątrz zaczątki tej kooperacji.

Jednakże punkt wyjścia jest jeszcze trudniejszy. Oto „uczestnicy” tej gry przeciwko naturze nie tylko mają niską gotowość samoodnowy i współpracy ze sobą, ale każdy z nich zredukowany jest do poziomu... nie istnienia! Nie ma systemu pedagogiki naukowej, zniszczono infrastrukturę polskiego szkolnictwa, administracja oświatowa — wielostronnie uzależniona — jest własną fasadą, a władza oświatowa jest rozbudowana, ale... nie jest władzą. Są to zatem byty realne, ale zarazem są to systemy funkcjonalnie urojone, podtrzymujące własne istnienie na tym poziomie i umacniające taki stan pozostałych uczestników „gry kooperacyjnej”.

Szansą na rozwiązanie „zadania” ukształtowania się oświaty demokratycznej, mimo takiego stopnia trudności, jest ukształtowanie się — w społecznym ruchu odnowy — społecznego ruchu edukacyjnego i na rzecz edukacji na poziomie i w obszarze nauki, polityki, administracji i bezpośredniego wychowania. Zasadniczymi warunkami ukształtowania

się takiego ruchu jest obiektywne istnienie myśli i tradycji demokratycznych i humanistycznych w polskiej nauce i naszych dziejach, potężny ruch społeczny „kontekstu” oświaty stwarzający potrzebę nowej edukacji, istnienie — mimo wszystko — „mądrych i dobrych zбочeńców” we wszystkich podmiotach edukacji, którzy ruch ten mogą zapoczątkować



i — wreszcie — ogromna „rezerwa konstytucyjna”, której konsekwentne wykorzystanie stanowi prawną gwarancję przeobrażeń w edukacji.

*
* *
*

Najważniejsze zdają się być obecnie odpowiedzi na dwa pytania. Jakie to nowe warunki podstawowe ustanawia ruch społeczny w Polsce wszczęty w Sierpniu 1980 roku? Czy rzeczywiście można zaobserwować zaczątki edukacyjnego ruchu odnowy, wzbudzonego przez ruch systemu otaczającego oświatę i wpływającego pośrednio na procesy wychowawcze i socjalizacyjne?

Co było więc przyczyną, skutkiem ogólnym i skutkiem specyficznym dla edukacji wstrząsu społecznego 1980—1981? Posłużę się tu diagnozami VI Zjazdu Socjologicznego (Łódź, wrzesień 1981), zwłaszcza analizami P. Sztompki, S. Nowaka, W. Pańkova i J. Staniszkis.

Istotną przyczyną wstrząsu społecznego w Polsce (od sierpnia 1980 roku) było przekroczenie progu pokoju społecznego w efekcie skumulowania się narastających rozbieżności pomiędzy:

1) akceptowanymi społecznie wzorami politycznego uczestnictwa i ekspresji a realizowanym przez długie lata modelem państwa monopolistycznego i autorytarnego, stanowiącego agendę aparatu polimorficznego partii;

2) wartościami uznawanymi przez społeczeństwo a wartościami realizowanymi w tymże społeczeństwie;

3) oczekiwaniami społecznymi w zakresie jakości i sposobu życia a możliwościami ich zaspokojenia.

Komentarza wymaga użyta tu kategoria „polimorficznej partii”. Chodzi tu o takie rozumienie partii — za T. Lowitem i W. Pańkowem — która jest wielopostaciowa, wciela się w instytucje państwowe, wciela się i zastępuje organizacje, stowarzyszenia społeczne, spółdzielcze i samorządowe. Ten typ partii redukuje państwo, cofając jego funkcjonowanie na etap przedkonwencjonalny (wg terminologii Habermasa), to znaczy na etap zlewania się standardów zachowań z normami i wartościami, etap, w którym instytucje władcze nie muszą być wyposażone w kompetencje merytoryczne, przestrzegać prawa i są poza kontrolą społeczną. Wcielając się w państwo i instytucje społeczne partia polimorficzna nie tylko wchłania je w siebie, ale samounicestwia się jako partia polityczna, gdyż sama zaciera różnice pomiędzy działaniem partyjnym i państwowym, między działaniem organizatorskim w gospodarce i administracji a działaniem politycznym co do treści i metod. W sytuacji wypowiedzenia prawomocności „władzy” — jak miało to miejsce w Sierpniu — to znaczy wypowiedzenia dalszej możliwości sprawowania władzy przez państwo, ulega ono podwójnej redukcji: zredukowane czy raczej wchłonięte już wcześniej przez partię i utożsamione z nią, teraz jest zredukowane przez społeczeństwo (i to jednocześnie z wcieloną węż partią, czy raczej z „aparatem” tej partii). Po długiej fazie dekadencji państwa (kiedy po 1970 roku władza sztucznie kupowała pokój społeczny), po Sierpniu 1980 roku państwo — tak podwójnie zredukowane — weszło nieuchronnie w anarchiczną fazę kabaretu. Podstawowe „siły” społeczne umówiły się, że istnieje coś, czego po prostu nie ma i być już nie może, ale co — w innej strukturalnie i funkcjonalnie postaci — jest przecież konieczne dla organizacji życia społeczeństwa. To była przyczyna pogłębiającego się chaosu. To też wyjaśnia, dlaczego partnerzy budowania nowej edukacji byli na poziomie funkcjonalnie urojonego istnienia.

Istotnymi skutkami narastającego kryzysu były:

1) alienacja polityczna szeroko pojętej władzy i obywateli (wzajemne postrzeganie siebie jako sił przeciwstawnych; polaryzacja obydwu tych kategorii wokół odmiennie realizowanych interesów);

2) anomia społeczna (wytworzenie się „próżni społecznej” na poziomie instytucji i środowisk lokalnych — pomiędzy narodem a grupami pierwotnymi: narastanie oporu grup pierwotnych — zwłaszcza rodziny — wobec państwa);

3) deprywacja osobowości (wytrącenie z niej konstytuujących jej moc

samoregulacyjną zdolności do generowania wizji osobistych i ponadosobistych).

Istotę skutków wybuchu sierpniowego (skutków specyficznych dla tej oscylacji systemu w Polsce, w odróżnieniu od lat 1956, 1968, 1970, 1976) i szybko następujących po nim fal napięć społecznych można scharakteryzować jako skokowy wzrost zdolności podstawowych klas społecznych do artykulacji własnych dążeń i wartości, umiejętności definiowania na skołę ogólnospołeczną własnej sytuacji oraz do organizowania ruchu społecznego ku podmiotowości, zdolności do samostanowienia ludowladczych mechanizmów tworzenia państwa. Jakie wartości wyraził, wyartykułował ogólnospołeczny (nie tożsamy bynajmniej z „Solidarnością”) ruch odnowy. Piotr Sztompka nazwał te wartości *dekalogiem odnowy*. Są to: sprawiedliwość i równość, prawda i praworządność, racjonalność i dyscyplina społeczna, demokracja i reprezentacja (pluralizm), twórczość i godność. Wartości te spaja uniwersalna: patriotyzm.

Ubocznym skutkiem wstrząsu było brutalne obnażenie zarówno wszelkich ekonomicznych, społecznych i moralnych skutków narosłego konfliktu, odsłonięcie sił społecznych kontrodnowy i ludzi przeciwnych realizacji owych odzyskanych wartości i celów, a także ukazanie wewnętrznych i zewnętrznych ograniczeń i zagrożeń dla ruchu społecznego ku podmiotowości i samoregulacji, ruchu „odnowy”.

Nie trudno zauważyć, że w cytowanej wyżej rekonstrukcji „dekalogu odnowy” zabrakło PRACY jako wartości. Ludzie, którzy stwierdzili, że to władza, występująca w ich imieniu, organizująca ich pracę, gospodarująca efektami ich pracy — była niepraworządna i okradała ich, marnotrawiła wysiłek całego narodu błędnymi decyzjami, nieudolną gospodarką, łapczywie zagarniając ku sobie wszelkie dobra — nie mogą chcieć pracować bez wizji i gwarancji innego porządku. Godzi się zauważyć, że ta luka w „dekalogu odnowy” może generować nieznaną dotąd w historii mechanizm samozagłady narodu.

Co oznacza, scharakteryzowany tu pokrótce, konflikt i ruch społeczny dla oświaty? Przede wszystkim właśnie oznaczać może nowe podłoże społeczne w postaci owego powszechnie przyjętego i zrodzonego z protestu etosu społecznego.

Oświata miała swój wydatny udział w stanowieniu społecznych źródeł kryzysu, była zarazem jednym z jego efektów (funkcją). Podstawowe skutki społeczne wstrząsu lat 1980—1981 mają charakter edukacyjny, co zdaje się pozostawać poza świadomością podstawowych sił zorganizowanych (stanowiących strony w kontraktach i konfliktach), jak i poza świadomością mas społecznych.

Przed edukacją pojawiła się szansa odetatyzowania się i przekształ-

cenia się w ruch i dzieło społeczne (co do genezy, celów, organizacji, treści, funkcjonowania i skutków); zjawia się perspektywa zmiany oświaty ze środka manipulacji strukturą i świadomością społeczną w podmiot i instrument samoregulacji społecznej. [---] (Dziennik Ustaw nr 20, 1981, poz. 99, art. 2, pkt 2, 3).

Zarazem jednak niska gotowość wszystkich głównych partnerów „frontu porozumienia” i uczestnictwa w masowym budowaniu edukacji jako ruchu i dzieła społecznego spowodowana została 1) przez ich długotrwały i powszechny udział we wskazanych procesach alienacji, anomii i deprivacji, a także 2) poprzez dominację w biografiach wszystkich pokoleń wzorów autorytarnych w dotychczasowym wychowaniu w grupach naturalnych, w instytucjach wychowawczych i parawychowawczych i 3) poprzez nakładanie się pokoleniowego „echa” osobowościowych skutków wcześniejszych okresów totalitaryzmu w najnowszej historii kraju (wojna, stalinizm).

Warunkiem podstawowym i gwarancją takiej perspektywy oświaty są odbywające się strukturalne przeobrażenia społecznego kontekstu oświaty, narodowy i ogólnospołeczny ruch odnowy. Jednakże zagrożenia tego ruchu i wynikające z nich alternatywy (katastrofa lub walka o powrót) są jednym z zasadniczych ograniczeń uspołecznienia oświaty. Innym ograniczeniem jest aktualny katastrofalny stan materialnej, organizacyjnej i psychologicznej infrastruktury polskiej oświaty, zwłaszcza szkolnictwa, na którym dokonano w latach 1968—1978 swoistego „morderstwa z premedytacją”.

O zakresie, głębi i tempie uspołecznienia oświaty decydować będzie przede wszystkim społeczna świadomość i gotowość samoorganizowania się podstawowych podmiotów edukacyjnych: rodziców, uczniów, nauczycieli i wychowawców, organizacji politycznych, społecznych i zawodowych, samorządów terytorialnych i władz wszystkich szczebli, środków masowej komunikacji i upowszechniania kultury oraz badań naukowych.

Czy zatem — powracając do pytań wyjściowych — istnieją zaczątki ruchu odnowy w oświacie, zbiorowych inicjatyw edukacyjnych? Tak, takie zaczątki ruchu obserwujemy po Sierpniu.

Były one i przed Sierpniem — przypomnijmy wielką dyskusję z początku lat siedemdziesiątych, prace krytyczne Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”, sesje naukowe Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Komitetu Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN, prace socjologów wychowania w IRWiR PAN, dyskusje Sekcji Szkolnictwa Ogólnokształcącego ZNP, prace Wrocławskiej Szkoły Przyszłości itp.

Tu jednak spróbujmy wskazać na to, co zrodziło się po sierpniu 1980 roku.

Jeszcze w czasie trwania strajków sierpniowych i po zawarciu umów w Gdańsku i Szczecinie nauczyciele nadesłali do MKZ 148 postulatów, które następnie były przedmiotem negocjacji strajkujących symbolicznie nauczycieli — członków „Solidarności” z ministrem oświaty i wychowania, zakończonych porozumieniem z 17 listopada. Podobne postulaty były przedmiotem porozumienia szczecińskiego oraz stały się źródłem reanimacji ZNP. Powstała Krajowa Komisja Koordynacyjna Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”. Obydwa związki nauczycieli zgłosiły stanowcze żądania prawnego uporządkowania warunków pracy, płac nauczycieli i poziomu wydatków budżetowych państwa na oświatę. Przystąpiono do korekty Ustawy „Karta Nauczyciela”. Resort stanął w roli „oskarżonego” przez nauczycielską „Solidarność” przed Komisją Nadzwyczajną Sejmu i przed Komisją Oświaty i Wychowania Sejmu. Rozwinęły się formy protestów nauczycieli i uczniów. Przeprowadzono serię długotrwałych negocjacji „Solidarności” z resortem na temat doraźnych zmian w programach przedmiotów humanistycznych, statusu rad pedagogicznych, szkoły jako środowiska wychowawczego, „szkół autorskich” itp. Do negocjacji, z poparciem dla zmian, włączyli się przewodniczący Związku Literatów Polskich, Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Historycznego, Komitetu Stowarzyszeń Twórczych i Naukowych. Niektóre towarzystwa ogłosiły swoje odrębne raporty edukacyjne. Powstały nowe zespoły eksperckie. I tak zawiązał Zespół Ekspertów Oświatowych „Solidarności” zlokalizowany przy regionalnym Ośrodku Badań Społecznych „Mazowsze”. Jesienią 1980 r. podjęły prace Komisja Edukacyjna Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej i Sekcja Oświaty i Wychowania Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość”. Obydwa te zespoły skupiały ludzi o znaczących kompetencjach, różnych specjalnościach (Komisja składała się z naukowców, Sekcja — głównie z wybitnych praktyków), obydwie te instytucje zarysowały punkt widzenia na konieczność zatrzymania reformy ustrojowej szkolnictwa oraz wypracowały doraźną i dalszą wizję rozwoju edukacji polskiej, dokonawszy przedtem analizy „anatomii” kryzysu oświatowego. W wielu ośrodkach kraju powstały wszechnice i dyskusyjne kluby oświatowe, warsztaty nauczycielskie, znowu zaczął odradzać się spontaniczny ruch samokształceniowy i samorządowy nauczycieli. Powstały nowe pisma nauczycielskie (np. warszawskie „Rozmowy” czy wrocławskie „Edukacja”), bardzo różniące się treścią i formą od dotychczasowych. Ożywił prace Klub Publicystów Oświatowych, koncentrując się na najważniejszych problemach oświatowych. W różnych miejscach kraju powstawać zaczęły społeczne rady oświaty i wychowania. W kilkudziesięciu szkołach wszczęto realizację całościowych projektów szkół i klas „autorskich”. W kwietniu 1981 roku rozpoczęło pracę — po paru latach starań założycieli — Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, mające

ambicje integrowania, animacji i podwyższania poziomu zawodu pedagoga-naukowca oraz wiązania nauki z praktyką. Nastąpiły głębokie transformacje struktury i treści organizacji młodzieżowych. Rozpoczęły się zmiany adaptacyjne w dotychczas istniejących instytucjach edukacyjnych, w placówkach oświatowych, wychowawczych, szkołach wyższych, naukowych, redakcjach. Powstał uczniowski ruch odnowy społecznej, z próbami jego koordynacji na poziomie międzyszkolnym, a nawet krajowym (UKOS, M.UKOS itp.).

Wszystkie te nowe instytucje edukacyjne koncentrowały się na czterech zadaniach doraźnych oświaty: wyprowadzeniu jej z nędzy materialnej, uporządkowaniu jej prawnego funkcjonowania, uzyskaniu przez placówki oświatowe większej podmiotowości oraz „odkłamaniu” szkolnej humanistyki.

Niestety temu rodzącemu się oddolnemu, społecznemu ruchowi edukacyjnemu nie towarzyszyło głębsze zainteresowanie oświatą i wychowaniem ze strony głównych organizacji politycznych, społecznych i Rządu. Umowy z Gdańska, Szczecina i Jastrzębia nie dotyczą spraw oświaty, choć formułują nie wprost elementy etosu społecznego (równość, wolność słowa, godność, wartości narodowe, uspołecznienie, protest przeciw manipulacji itp.), który stanowi społeczne podłoże w wychowaniu.

Zjazd Partii w dokumentach programowych nie zarysował szerszej wizji oświaty. Te części Uchwały są raczej obronne, poszukują „ratunku” dla resztek upadłej reformy, tłumaczą odstąpienie od niej jako konieczność, będącą efektem ogólnego kryzysu. Wytłumaczyć to można m.in. koncentracją uwagi delegatów na sprawach politycznych i gospodarczych ogólniejszej rangi. Zaprzepaszczone w ten sposób dorobek bogatej dyskusji w organizacjach partyjnych na szczeblu podstawowym i miejsko-gminnym.

Zjazd „Solidarności” zarysował bardzo enigmatycznie wizję oświaty jako dzieła całego społeczeństwa, oświaty humanistycznej i pluralistycznej.

Obydwa Zjazdy bardziej w całej treści swych dokumentów, niż w ich „edukacyjnych” cząstkach, tworzą nowe podłoże reformowania najszerszej pojętego wychowania.

Różnica w metodzie pracy zespołów programowych była jednak dość zasadnicza. „Solidarność” przede wszystkim rekonstruowała oczekiwania społeczne. [---] (Dziennik Ustaw nr 20, 1981, poz. 99, art. 2, pkt 2).

Kościół — mimo silnego zwrotu ruchu robotniczego i chłopskiego ku symbolom religijno-narodowym — nie zgłosił roszczeń wkraczania ze swą nauką do instytucji państwowej oświaty. To raczej „katolicy świeccy” domagali się bardziej sprawiedliwej oceny Kościoła w nauczaniu historii Polski i poszanowania w treściach nauczania i w ceremoniale szkolnym

uczuciu katolickiej większości. Tu i tam wybuchały w kraju spory o wprowadzenie do szkół symboli religijnych. To tylko incydentalne reminiscencje „odnowy” po 1956 roku. Kościół w swej nauce społecznej „nachyla się ku znakom czasu” i także zbliża swą doktrynę do etosu społecznego. Encyklika papieska *Laborem exercens* [O pracy ludzkiej] akcentuje właśnie to, co jest przerażającą luką tego etosu — wartość i znaczenie pracy.

Rząd zaabsorbowany sprawami gospodarczymi i gaszeniem „pożarów” społecznego niepokoju, przyciskany przez protesty, strajki, żądania, marsze, negocjacje — wypuszczał jakby po Sierpniu z pola swojej uwagi sprawy oświaty. Działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania są reaktywne. Są prostą odpowiedzią na żądania nauczycielskie. Kolejni ministrowie mają potrójnie związane ręce: przez dawny aparat partyjny, przez własny aparat resortowy i przez żądania nauczycielskie. Tylko niektóre agendy Rządu dostrzegają problemy wychowania i młodzieży. Rada do spraw Rodziny ogłosiła „Raport o warunkach startu życiowego i zawodowego młodzieży”. Niestety Komitet Ekonomiczny i twórcy reformy gospodarczej nie zauważają kluczowej roli systemu edukacji i głębi kryzysu wychowawczego.

Oświatą i wychowaniem zaczęły głębiej interesować się też ruchy dla edukacji niespecyficzne.

Czym interesowały się — poza doraźnymi sprawami ratowania i przeobrażeniami szkoły w kierunku jej większej samodzielności — wszystkie te nowe, wymienione wyżej, inicjatywy edukacyjne, nowe nieznanne uprzednio instytucje oświatowe i w oświacie? Analiza dokumentów programowych, treści dyskusji, wypowiedzi inicjatorów i liderów tych instytucji i organizacji, publikacji sprawozdawczych i publicystyki edukacyjnej odnowy pozwala na taką przekrojową rekonstrukcję celów, przedmiotów, problematyki ruchu. Prezentacja efektów takiej analizy wymaga miejsca w odrębnej publikacji. Tu zasygnalizować można główne jej treści. Z posierpniowych inicjatyw edukacyjnych, z których wyłania się nowy (nowe):

— wizja społeczeństwa (ludowładczego, partycypującego we własnych przemianach, bardziej egalitarnego, praworządnego, sprawiedliwego, o większej więzi);

— koncepcja człowieka (z odwołaniem się do antropologii pedagogicznej, psychologii humanistycznej, praw człowieka i od personalizmu);

— paradygmat wychowania (rozwoju poprzez uczestnictwo w ważnych zmianach społecznych);

— wizja (koncepcja) społeczeństwa wychowującego, a w nim: systemu edukacji formalnej (tu: problemy jednolitości i zróżnicowania, stanowienia celów, upolitycznienia i indokrynacji...); reformy oświaty (jak np. w raporcie oświatowym Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość”);

szkoły jako środowiska wychowawczego (szkoła samorządowa, nowy układ partnerstwa nauczycieli i uczniów, nowe relacje szkoły i środowiska...).

Niektóre wcześniejsze i posierpniowe inicjatywy oświatowe i wychowawcze wskazują na powolne budzenie się rozproszonego ruchu edukacyjnego na kształtowanie się zaczątków oświaty jako ruchu społecznego.

Dominuje jednak wciąż stan etatyzacji (upaństwowienia) i uzależnienia myślenia i działania podmiotów edukacyjnych. Także w badaniach nad oświatą, kształceniem i wychowaniem ledwie na ich marginesach odnajdujemy zręby teorii i badań budzących nadzieję na znalezienie racjonalnych podstaw ruchu uspołeczniania edukacji (np. w pracach krytycznego i antyfundamentalnego nurtu marksizmu, w teoriach planowej zmiany w oświacie, w antropologii pedagogicznej, w pracach nad humanistycznymi wizjami edukacji, w relacjonizmie psychologicznym, w pracach diagnostyczno-prognostycznych socjologów wychowania).

Pozwala to przewidywać i dostrzegać wieloetapową drogę tego ruchu, wielościeżkową strategię i różne warianty realizacji tych dążeń: od „liniowego”, przyspieszonego uspołeczniania oświaty (wraz z analogicznym ruchem ogólnospołecznej odnowy i autonomizacji), poprzez „dendrytowe” i stopniowe dochodzenie do tego w długim okresie, aż po osiąganie stopniowej budowy systemu społecznej edukacji w warunkach walki z ponownym monopolem oświaty etatystycznej. Ta różnorodność dróg nie zagraża już zapewne utratą raz uświadomionego sobie celu przez ludzi i siły społeczne aktywnie uczestniczące w odnowie. Na wszystkich etapach i drogach kształtowania oświaty i szkoły jako ruchu i dzieła społecznego spodziewać się można kolejnych konfliktów i uzgodnień społecznych dotyczących ustalenia wzajemnego dopełniania się roli państwa i roli społeczeństwa (jego makroorganizacji oraz lokalnych organizacji i ruchów samorządowych — niespecyficzych i specyficznych dla oświaty). Można tego oczekiwać zwłaszcza po wyjściu państwa z obecnej anarchicznej fazy podwójnej redukcji i kabaretu, a społeczeństwa z fazy — jak w każdej rewolucji — wolności negatywnej.

Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne — to świadome i zorganizowane uczestnictwo i przenoszenie do wszystkich członków społeczeństwa (a zwłaszcza do najmłodszego pokolenia) podstawowych wartości, zasad i sposobów współtworzenia społeczeństwa bez alienacji, anomii i deprywacji. Kształtowanie się takiego społeczeństwa — a w nim społecznego ruchu edukacyjnego — jest przesłanką „spotkania” wielkich mitów, idei, utopii, marzeń i projektów humanistów z oczekiwaniami całego społeczeństwa. Jest to przesłanka realności humanistycznych utopii pedagogicznych kształtowania człowieka o osobowości pełnej, twórczej, prospołecznej, perspektywnej, wewnątrzsterownej, wol-

nej. (W procesach edukacyjnych opartych na uczestnictwie w przemianach społecznych, a nie przebiegających — jak dotąd — w izolacji od nich i przeciw nim).

Optymistyczną przesłanką prognozowania perspektywy uspołecznienia oświaty jest powszechna świadomość nieodwracalności przemian demokratycznych, kres rozpoczęcia cyklu i oscylacji od początku. Jednocześnie jednak perspektywa uspołecznienia oświaty rodzi dylematy, rodzące się ze świadomości wielkiej szansy i wielkich ograniczeń. Oto część z nich:

1) Czy oświata, zwłaszcza szkoła, może i powinna być apolityczna? Rodzi się natychmiastowa odpowiedź: że „oczywiście nie”, że „oczywiście tak”. Jakie są jednak rzeczywiste granice wolności szkoły od polityki, dopuszczalne granice jej uwikłania się w politykę?

2) Jak — z udziałem oświaty — „wyłączyć” manipulowanie przez polityków deficytem, nierównością, prawdą i informacją, nadkontrolą, propagandą i samą edukacją (W. Łukaszewski)? Jak „wyłączyć” manipulację dokonywaną w imię sekciarskich dogmatów i zewnętrznych mocodawców? Czy — może — nieświadomie wywołaną przez system? Jak przeto wyjść z manipulacji, a przejść do samoregulacji społecznej?

3) Jak — także w kształceniu, wychowywaniu, sterowaniu systemem oświatowym — odejść od dogmatów, do rangi których wyniesiono patologiczną realizację koncepcji państwa polimorficznej partii aparatu, oderwanego od własnej bazy społecznej, od interesów ludzi pracy i od narodu?

4) Jak realizować zasadę pluralizmu, przy katolickiej większości i rządzącej mniejszości? Czy zrezygnować z wszelkiej indoktrynacji na rzecz rzetelnego wprowadzania we wszelkie kultury narodowe i uniwersalne? Jak czynić to w sytuacji „powszechnego uwewnętrznienia wartości socjalizmu z jednoczesnym odrzuceniem ich nadawcy i jego instytucji” (S. Nowak)?

5) Jak pogodzić w wychowaniu „głód globalności”, „głód katechizmu” (A. Wat) z upadkiem wszelkich wartości, wiary, zaufania, skrócenia wizji, „umierania nadziei”, z utratą wszelkich fundamentów aksjologicznych? Jak pogodzić powszechność zachowań społecznych, złodziejskich (zarówno w strefach bogactwa i władzy, jak w strefach ubóstwa i zależności) z potrzebą budowania kultury i moralności społecznej?

6) Jak pogodzić ideologiczno-światopoglądową funkcję edukacji formalnej z adaptacyjną funkcją naturalnej socjalizacji (wychowania naturalnego) — przygotowującej ludzi sprytnych, zaradnych, światowidów o wielu twarzach, Kurasiów, ludzi o nihilistycznym lub surrealistycznym stosunku do państwa i jego instytucji, o handlowo-instrumentalnej postawie wobec innych?

7) Jak i czy — wobec dążeń do zróżnicowania i przeciw uniformizmowi — zachować ustrojową jednolitość szkolnictwa, jako (wypracowaną

przez lewicę społeczną) zasadę wspólnego „trzonu” wykształcenia ogólnego i prawa każdego dziecka do wysokiego poziomu kształcenia powszechnego? Jak pogodzić jednolitość szkolnictwa z prawem do rozwiązań „autorskich”?

8) Jak przekształcić „poczucie konieczności w akt wyboru”? Jak wychowawcy — ludzie sami będący rezultatem systemu, który wybór unieвозмоżliwiał — mogą kształtować ludzi wolnych, zdolnych do realizowania alternatywnych wizji? Czy prawo każdego nauczyciela do szczerości i prawdy oznacza prawo do prawdy indywidualnej, subiektywnej i zwolnienie od obowiązku nauczania prawdy naukowej?

9) Czy i w jakim stopniu nauczyciele — w swej masie — gotowi są do odrodzenia warsztatu pracy intelektualisty, pracy poszukującej, badawczej, do wyboru trudniejszych wariantów programów, do współtworzenia go? Jakie są *po temu niezbędn*e — i na ile możliwe — warunki, środki, etapy dojścia do takiej gotowości?

10) Jaka jest zdolność środowisk nauczycielskich do autonomicznego i demokratycznego traktowania własnego środowiska, szkoły, do rzeczywiście partnersko-przewodnickiego traktowania uczniów? Jak przejść od pozycji ucznia-„klienta” szkoły, do pozycji ucznia-członka organizacji wyspecjalizowanej w tworzeniu sytuacji sprzyjających rozwojowi?

11) Jak pogodzić ze sobą demokratyczne (republikańskie) tradycje i dążenia z trwałością efektów wychowania autorytarnego w szkole, rodzinie (robotniczej, chłopskiej, inteligenckiej — dziedziczącej wzory poszlacheckie), w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych, w zakładach pracy i przez stosunki polityczne (zwłaszcza — język mass mediów), w Kościele? Przecież siła zgodności autorytarnego oddziaływania wszystkich tych instytucji była ogromna, a jego „produktem” jest osobowość podatna na sterowanie i gotowa podporządkować sobie innych (J. Jerschina)!

12) Kto ma być właścicielem szkoły? Samorząd regionalny lub lokalny, nauczyciele, rodzice, rada narodowa czy państwo (przez kogo i jak reprezentowane)?

13) Jak pogodzić przekształcanie i reformowanie (nie bójmy się tego słowa, mimo doświadczeń poprzedniej dekady!) całkowitego systemu oświaty — co musi być centralistyczne i potrzebuje sprawnej i odpowiedzialnej władzy (nie mylić z silną władzą wyposażoną przejściowo w „specjalne pełnomocnictwa”!) — z oddolnym ruchem społecznym i różnicowania oświaty (to znaczy: jak pogodzić model epidemii sterowanej z modelem dyfuzyjnym i kooperacyjnym)?

14) Jak podnieść pedagogikę z kolan nikczemnych zależności? Jak przejść z pozycji intelektualistów dworskich na pozycje pedagogiki naukowej, ukazującej temu społeczeństwu, wszystkim jego podmiotom edu-

kacyjnym, możliwości rozwoju i granice tego co niedopuszczalne, tego co blokuje rozwój? Czy i jak badacze, eksperci, doradcy i specjaliści mogą zachować niezależność w warunkach wielkiego konfliktu społeczeństwa i władzy? — pytanie to padło na plenum Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Czy bezstronność „klerków” nie jest opowiadaniem się po stronie kontr-odnowy?

15) Czy biurokratyzowany aparat oświatowej administracji państwowej (centralnej i terenowej) — dotąd ubezwłasnowolnionej i z zewnątrzsterownej, zdoła przekształcić się w instytucje sprawnej obsługi społeczeństwa? Jak zatem przejść z pozycji władzy do roli służby wobec społeczeństwa? Jak ukształtować społeczną kontrolę nad administracją oświatową? Czy na razie nie jest wszakże tak, że najlepszy minister uwięźnie w gorszej stronie starego aparatu?

16) Czy postępująca redukcja funkcjonowania instytucji (a zatem państwa) nie spotka się z niemożnością planowej zorganizowanej pracy przez samo społeczeństwo?

17) Jeśli nieuniknioną, konieczną i trwałą funkcją szkoły jest „symboliczny gwałt na osobowości” i indywidualności, blokowanie świadomości i ruchliwości społecznej, to czy oddziaływania szkoły nie należałoby bardziej redukować niż rozwijać? Czy nie nabierają nowego sensu pytania I. Illicha, P. Goodmana, E. Reimera i innych? Jak winny wyglądać te nowe edukacyjne „struktury innowacyjne” (R. Schulz) czy oświatowe „adhocracje” (A. Toffler)? Czy z tego punktu widzenia projekty „Wrocławskiej Szkoły Przyszłości” czy niektóre projekty „szkół autorskich” są już projektami nie s z k ó ł, lecz czegoś przeciwnego szkołom?

18) Jak wyzwolić w całym społeczeństwie zainteresowania, motywacje i działania proedukacyjne w sytuacji zdemaskowania mistyfikacji poprzedniej reformy, w sytuacji nędzy oświaty i koncentrowania uwagi na ratowaniu bytu rodziny, w sytuacji — dodajmy, bo to istotne — poczucia totalnego zagrożenia i frustracji? Jak — z drugiej strony — przezwyciężyć opóźnienia adaptacyjne oświaty i szkoły wobec zmian społecznych? Jak przezwyciężyć „lenistwo” (R. Schulz) systemu szkolnego?

19) Jak wyzwolić się z pęt fundamentalnego myślenia? Jak tworzyć nowe rozwiązania bez starych, znanych fundamentów, by odbijając się od jednych dogmatów, nie ugrzęznąć w innych? (Pytanie to podjął i szeroko rozwinął w swoim referacie na seminarium w Jabłonie — w listopadzie 1981 roku — Lech Witkowski).

To niektóre, nie w pełni uporządkowane pytania, problemy i dylematy, jakie stawia perspektywa uspołecznienia i odetatyzowania edukacji. Stwarzają one potrzebę rozróżniania tego, co jest konieczne i możliwe tu i teraz, od wizji przyszłości. To, co tu i teraz, nie może przeszkadzać przyszłości. To co doraźne, konieczne, choć cząstkowe — musi być już dziś

podejmowane. Wymaga tego chwila. W całej drodze do celu powinna być przyjęta „strategia klinowa” — tak nieskutecznie choć wytrwale propagowana przez profesora B. Suchodolskiego, strategia „po kawałku realizowanej inżynierii społecznej” (K. Popper) i zasada „kooperacyjnej gry przeciw naturze” (S. Nowak) partnerów konfliktów i kontaktów.

*

*

*

Spróbujmy podsumować tę rzecz, zataczającą się pomiędzy świadomością szansy a świadomością wielkiego ograniczenia polskiej edukacji.

Szansa na kooperacyjną grę przeciw naturze” jest kształtowanie się ruchu, myśli i działań innowacyjnych oddolnych (nauczycielskich, uczniowskich, rodzicielskich, obywatelskich, organizacji politycznych, społecznych, kulturalnych, zrzeszeń i spółdzielni) powiązane z kształtowaniem się zrębów pedagogiki naukowej oraz z rekonstrukcją uspołecznionej (to jest ludowładczo ustanowionej, wykonywanej i kontrolowanej) władzy i organów zarządzania oświatą.

Ograniczeniem szybkiego podjęcia tej „kooperacyjnej gry” jest fakt, że wszystkie „strony”, czy uczestnicy „gry” (społeczeństwo wychowujące, nauka, władza i administracja) są na początku tego kierunku przekształceń. Punktem wyjścia jest wciąż jednak wyniszczenie masowej zdolności od samozmiany i samoregulacji podmiotów wychowujących. Jest tym punktem — cofnięcie się pedagogiki na poziom przednaukowy, na etap magiczno-praktyczny. Mamy też wciąż do czynienia z biurokratycznym schorzeniem aparatu zarządzania oświatą.

Przewycięzenie antynomii pomiędzy „imperializmem kulturowym oświaty” (M. Carnoy) a jej uspołecznianiem się będzie możliwe wtedy, gdy system wartości, w który szkoła ma wprowadzać, oparty będzie na etosie (wartościach uznawanych) społeczeństwa, a nie na doktrynie jakiegokolwiek jego mniejszości zorganizowanej. Szansa polskiej edukacji polega na tym, że w toku wieloetapowej, oscylującej rewolucji zaaprobowane przez społeczeństwo wartości są nie tylko ukształtowane w spójny system, ale też są zgodne z konstytucyjną koncepcją państwa socjalistycznego, to znaczy z jego demokratyczną „rezerwą konstytucyjną”, dotychczas nie wykorzystaną.

Wizja urzeczywistnienia edukacji humanistycznej i demokratycznej jako ruchu i dzieła społecznego, przeciwstawiającego się dotychczasowym dogmatom. spotykającego się z uniwersalnymi ideałami ludzkości jest odległa, choć daje się przełożyć na etapy i język szczegółowych operacji.

W jej urzeczywistnieniu potrzebne jest poczucie perspektywy i konsekwencja dążenia do celu. Dlatego nie możemy się miotać w gorące chaotycznych poczynań. Trzeba umieć przełknąć aspirynę czasu.

DEMOCRATIC AND HUMANISTIC EDUCATION AS MOVEMENT AND
SOCIAL CAUSE. BETWEEN AUGUST '80 AND DECEMBER '81

(Summary)

What is the relationship between the social upheaval in Poland 1980—1981 and the perspectives for our Education? The shortest answer is given by the title. August '80 and the conflicts following together with the social contracts have born a social movement for the renewal of Education. We therefore have the rudiments of Education as social cause. The essence of this movement consists of an aspiration towards democratically constituted Education, serving people's power within society, emancipating man, taken as the highest value. Is the violence of the social upheaval in Poland a promise of revolution in Education? It is rather a precondition for the evolving of a farsighted vision of the educational system, different from that hitherto existing. It is also a step on the way to this vision.

There are four possible „strategies” for the embodiment of the yet distant vision of democratic and humanistic Education. These models of change may be labelled as steered epidemic, difussion, induction change and systematic cooperation change.

After a critical analysis the only realistic model remains the last strategy, that of systematic cooperation. This is due to the conditions of violent disruption within education's social surrounding and the conflict between the necessarily major partners in any cooperation.

A chance for resolving the formation of a democratic and humanistic Education, despite a high degree of difficulty, comes from the creation — within the social movement for renewal — of an educational movement as well as the promotion of the cause of Education within the sphere and standards of science, together with politics, administration and straightforward upbringing.

The conditions for the real construction of such a movement are due to the objective existence of democratic and humanistic ideas and traditions within Polish science and history, the strong pressure from the educational environment, creating and articulating the need for a new Education. Finally the existence, in spite of all, of „wise and noble inverts” within every educational subject, being able to initiate such activities, and a vast „constitutional reserve” which if used with determination can profit the cause of Education and act as a juridical guarantee of transformations within Education.

*
* *

What fundamentally new conditions are constituted by the social movement in Poland, launched in August'80? Can we actually observe the rudiments of educational renewal, aroused by system changes surrounding education and indirectly influencing the processes of upbringing and socialization?

The essential reason for the social upheaval in Poland (from August'80) was a break-through of the social „peace threshold”, an effect of an accumulation of increasing divergencies between:

- 1) socially accepted patterns of political participation and expression, and a longlasting implementation of the model of monopolistic and authoritarian state;
- 2) values at once recognized by the society and implemented in this society;

3) social expectations concerning the quality and the way of life, and the possibility of meeting them.

After a long phase of decadence (when, following 1970, the authorities were artificially buying social peace), from August'80 the state — reduced both by the Party apparatus and society — entered an anarchistic phase akin to a „cabaret”. Here basic social „forces” agreed to recognize that there is something (as the state) which actually simply did not exist and couldn't exist any more, which at the same time — under a different structural and functional form — is indispensable for the organization of social life. This fiction became a cause of still more profound chaos. That fact may also explain why partners trying to build a new Education acted at the level of „functionally imagined existence”.

The essential effects of the growing crisis were:

1) a political alienation of widely considered authorities and citizens, including their mutual perception as opposed forces, as well as the polarization of both categories around differently embodied interests;

2) social anomy, reaching the state of a „social vacuum” at the level of institutions and local circles and environments — between the nation and primary groups, as well as increase of primary group resistance against the state, particularly within a family;

3) deprivation of personality — violation of capacities, constitutive for an individual's self-regulative power, to generate personal visions as well as those losing their particularity.

The essential effects of the August upheaval (specific to this oscillation of the system in Poland, as opposed to those of the years 1956, 1968, 1970, 1976), immediately followed up by waves of social tension, may be characterized as rapid jumps in the capacity of basic social classes concerning the articulation of their own aspirations and values, in their ability to define their position within a wide social scale and to organize social aspirations towards subjectivity, as well as in their capacity to determine the nature of the mechanisms of the development of the state.

What values have been expressed and articulated by the renewal movement (which shouldn't be identified at all with „Solidarity”)? Piotr Sztompa has called these values „the renewal decalogue”. They consist of: justice and equality, truth and abiding by the law, rationality and discipline, democracy and representation (based on pluralism), creativity and dignity. These values are then integrated by the most universal one: patriotism.

Within this „renewal decalogue” what is missing is WORK as value. People have come to the conclusion that it is the authorities who speak in their name, organize their work, manage its economic effects — that were violating law and order, cheating them and wasting the effort of the whole nation with wrong decisions and incompetent management and greedily appropriating all possible goods. Such people cannot wish to work without a vision of and a guarantee of a new order. This gap within the „renewal decalogue” may generate national self-annihilation.

With this set of values a new social platform emerged for Education, unified in the shape of a universally accepted and protest-generated social ethos.

Education has had its prominent participation in constituting sources of crisis; it was however one of the crisis effects. The basic social results of the upheaval 1980—1981 are of an educational nature, which seems to remain outside the consciousness of the leading organized forces, the various sides in contracts and conflicts, as well as outside the consciousness of the masses.

Education came to the point where it had a chance to transform itself into a movement and a social cause (in regard to genesis, aims, organization, subjects, their functioning and their effects). There emerged a perspective for changing Education's role from being simply the means of manipulating social structure and consciousness into becoming a subject and an instrument for social self-regulation.

In other words, the huge social conflict in Poland 1980—1981 means the end of Education as an instrument of uniformization, subordination and expropriation.

At the same time the tardiness of all major partners of „the front of agreement” to enter into participation in the mass building of Education as a movement and social cause is the result of a longstanding and universal influence of the processes of alienation, anomie and deprivation, as well as the domination (over generations), of authoritarian patterns, present in contemporary socialization through natural groups, educational and para-educational institutions. Finally, it was an effect of overlapping of „echoes” of personality transformations under former periods of totalitarianism in the recent history of the country (war, Stalinism).

A basic precondition and a guarantee of the renewed perspective of education are formed by the structural transformations taking place within the social context of education, the national and social movement towards reform. However, the dangers faced by this movement and the possible alternative, that of a „catastrophe” or restoration of the old system are some of the essential limitations placed against making Education a social cause. Another limitation is due to presently disastrous organizational and psychological material state of the infrastructure of Polish education, particularly in schools, where during the years 1968—1978 there has been committed a specific „deliberate murder”.

The scale, depth and rate of making Education a social cause will be most determined by the social consciousness and readiness to initiate their own organization of the basic educational subjects, i.e. parents, pupils, teachers and tutors; social, political and vocational institutions; local self-government and authorities at various levels; the mass communication media and the dissemination of culture and scientific research.

From August'80 there existed certain rudiments of a reform movement in Education and joint educational initiatives in science, among teachers, pupils, in trade unions, political organizations and in educational administration.

All new educational institutions concentrated upon four pressing tasks: to get education out of its material poverty, to order its legal functioning, to reach a higher degree of subjectivity, and to reverse the mendacious character of the humanities in school.

The analysis of program documents, discussions and statements by the initiators of new institutions and organizations, as well as that of reports and educational renewal publications, enables us to make an introductory cross-sectional reconstruction of the aims, objects and problems reflected by the movement. The presentation of the results of such an analysis deserves a separate publication. Here we can only indicate its major lines. From the educational initiatives after August'80 there newly appear:

- 1) a vision of a society — with people's power, with active participation in social transformations, more egalitarian, law-abiding, just and more integrated;
- 2) a conception of man — with reference to pedagogic anthropology, humanist psychology, human rights and personalism;
- 3) an educational paradigm — development through participation in important social changes;

4) a vision (conception) of an educative society, containing: a system of formal education (with problems of unfformity and diversification, establishing goals, development of political consciousness and indoctrination...); — educational reform (e.g. report on Education by DiP, the seminar group „Experience and Future”); — school as an educating milieu (i.e. a self-governing school, a new partnership setting between teachers and pupils, new relations between school and its environment...).

Some pre- and post-August educational initiatives indicate a slow awakening of the dispersed educational movement and emphasize the taking shape of the rudiments of Education as a social movement.

However, thinking and acting of educational subjects are still under domination of the subordination attitude. Similarly, within the sphere of educational investigations there is only a marginal place for a husk of theory and research which would develop hopes for finding a rational background for the movement towards Education as a social cause (e.g. works of critical and anti-fundamentalist line in Marxism, theories of planned educational change and pedagogic anthropology, works on humanistic visions of education, psychological relationism, diagnosis-prognosis works by sociologists of education).

All this permits us to foresee and notice many stages on the road of that movement, a strategy of plurality of paths, and different variations of the embodiment of aspirations, from a „linear” accelerated socialization of education (together with an analogic universally social movement for a renewal and autonomy), via „dendritic” and step-by-step arrival at the goal within a longer period, up to reaching a gradual construction of the system of social Education under conditions of struggle against a repeated monopoly of the etatistic education. This variety of approaches seems not to be in danger of losing a goal once it is recognized by people and social forces actively participating in a renewal. Through all the stages and roads of shaping Education and the school as a movement and a social cause one may expect further conflicts and social adjustments connected with the settling of the reciprocal complementarity of the role of the state and that of society (both as macro-organization and as local organizations and self-government movements — specific as well typical for Education).

This may be expected particularly after the state departs from the present anarchic phase of a double reduction and by the society of the phase — typical for all revolutions — of negative freedom.

The democratic and humanistic education conceived as a movement and a social cause is a conscious and organized participation and transmission to all members of the society (and most of all to the youngest generation) of basic values, principles and ways of joint creating a society free of alienation, anomie and deprivation. The shaping of such a society — including the social educational movement — is a prerequisite of the meeting of great myths, utopia, ideas, dreams and humanistic projects carrying the expectations of the whole society. It is a prerequisite for realizing the humanistic pedagogic utopia of shaping man with a complete, creative, prosocial prospective, free and internally steered personality (within educational processes based upon participation in social transformations as opposed to contemporary processes of education isolated from or running counter to such changes).

* * *

However, the perspective of socializing Education carries at the same time certain dilemmas, stemming from our consciousness of great chance and great limitations. Here are some of them:

1. Could and should an education, particularly in school, be apolitical? There may be immediate answers „of course, not” and „of course, yes”. However, what are the actual limits of schols' freedom from politics, the acceptable limits for their political involvement?

2. How to eliminate — with the help of education — the manipulation of politicians with deficit, inequality, truth and information, over-control, propaganda and Education itself? (W. Łukaszewski). How to eliminate manipulation carried out on behalf of sectarian dogmas and extraneous principals; possibly unconsciously committed by the system? How to leave the state of manipulation and proceed to one of social self-regulation?

3. How to liberate Education, upbringing and the steering of educational system from the dogmatic pathological practice and conception of the state, which are connected with a polymorphic party apparatus, detached from the social base, from the interests of the working people, from the nation?

4. How to carry out the principle of pluralism when a Catholic majority is faced with a ruling Communist minority? Should one give up all indoctrination and replace it with a genuine introduction into all possible cultures, both national and universal? How to do it while facing situation of „a common internalization of socialist values and a simultaneous rejection of their supra-structure and the institutions of socialism”? (S. Nowak).

5. How to reconcile in Education „the hunger for totality”, with „hunger for catechism” (A. Wat) and the overthrow of all possible values, faith, trust, the shortening of all visions, „the death of hope”, the disappearance of all axiological foundations? How to reconcile the universality of anti-social and criminal behaviour (present both within the domains of riches and power and those of poverty and subordination) with the need for a development of culture and social morality?

6. How to reconcile the ideological and world-outlook functions of formal education with an adaptation function of natural socialization (natural upbringing), which produces just shrewd and clever two-faced people, egoistic cunning chaps, people with a nihilistic or surrealist attitude to the state and its institutions, the one approaching the with instrumentalist and market attitudes?

7. When facing a trend towards diversification and against uniformity — how to preserve (if it should be done at all) homogeneity of schooling under the socialist system, produced by the social Left the principle of a common core of general secondary education and the right of every child to high standards of universal education? How to reconcile uniformity of schooling with the right to independent solutions?

8. How to transform „the feeling of necessity into an act of choice”? (R. Reifl). How is it possible for educators — being themselves products of a system which made choice impossible — to be able to shape free people, able to carry out and embody alternative visions? Does the right of every teacher to sincerity and truth mean right to an individual subjective truth and exemption from an obligation to teach scientific truth?

9. To what an extent (if at all) are the teachers in their mass prepared to restore the intellectual's workshop for investigation and research, to choose more difficult curriculum variants, to participate in their elaboration? What are the necessary (and to what extent the accessible) conditions, measures and stages for reaching such a readiness?

10. What is the ability of the teachers' milieu to generate an autonomous and democratic treatment of themselves and the school, towards an actual partnership

in the treatment and guidance of pupils? How to pass from the position of pupil as „client” in school to the position of a pupil being a member of an organization specialized in creating situations favorable for development?

11. How to reconcile democratic traditions and trends with the stability of effects produced by an authoritarian upbringing in school and family (among workers, peasants, intellectuals, inheriting post-noble patterns), in organizations for children and youth, in enterprises and through political relationships (particularly — the language of mass media) and in Church? After all, the force of accord between the authoritarian influences of all these institutions is immense and as its „product” one finds a personality susceptible to steering and ready to subordinate others to itself (J. Jershina).

12. Who should be the owner of the school? Regional or local self-government, teachers, parents, local Council or the state (then by whom and how represented)?

13. How to reconcile transformation and reform (the last word should not be rejected, despite the experience of the former decade) of the whole educational system, which must be centralized and needs competent and appropriate authorities (not to be identified with „strong power endowed with special rights”) — with the rank and file movement of educational diversification and socialization (i.e. how to reconcile the model of a steered „epidemic” with the model of diffusion and cooperation?)?

14. How to make pedagogic sciences rise from their knees of dishonourable subordination? How to proceed from the position of „courtly” intellectuals to the standing of scientific pedagogues, showing to this society, to all educational subjects, their potential for development and the area and limits of what is unacceptable and inadmissible, what blocks the way to development? How (if at all) can scientists, experts, advisers and specialists preserve their independence under conditions of an immense conflict between the society and the power? — this question was raised during a plenary meeting of the governing body of the Polish Pedagogic Society. Isn't a neutral and uncommitted approach of „clerks” just taking the side of the counter-renewal?

15. Is it possible for the bureaucratic educational machinery of the state apparatus (both central and local) — up to now incapacitated and externally steered — to be transformed into an institution giving effective service to society? How then to proceed from the standing of being a „power” to the role of offering „service” to the society? How to shape social control over educational administration? Isn't it still the fact that even the best minister can be „drawn in the corset of an old state machinery”?

16. Doesn't an advanced reduction of the functioning of institutions (i.e. the state) bring inability for planned and organized work of the society?

17. If the unavoidable, necessary and stable function of the school is that of „symbolic violence upon personality” and individuality as well as a blockade of consciousness and social mobility — shouldn't the influence of school be reduced rather than developed? Don't the questions put forward by I. Illich, P. Goodman, E. Reimer and others offer new insights now? What should all those new educational „innovation structures” (R. Schulz) or educational „ad hoc-crazy” (A. Toffler) be? From this point of view aren't projects of the Wrocław School of the Future or some projects of independent schools opposed to schools rather than new school projects?

18. How to release within society an interest and motivation towards pro-educational actions, once the mystification of the previous reform has been unmasked,

whilst facing at the same time educational poverty and social engagement commonly concentrated upon saving the material status of an individual family? How to do it in conditions of an essentially dominant sense of total threat and frustration? On the other hand how to overcome the tardiness of adaptation in education and school in respect to social changes? How to overcome the „laziness” of educational system? (R. Schulz).

19. How to liberate ourselves from the shackles of fundamentalist thinking? How to create new solutions without old, well known foundations, so that rejecting one set of dogmas we do not become slaves of another dogmatic approach? (these questions were raised and widely considered during a seminar in Jabłonna, November 1981, by Lech Witkowski).

We have indicated above some questions, problems and dilemmas which are put forward with the aim of making Education a social cause. They show the necessity of making distinction between what is necessary and what is possible, on one side, here and now, and, on the other side, visions of the future, so that what is here and now should not block the way for the future. What is temporarily needed, even if partial — has to be undertaken today.

Such is the need of the present moment. Being a long way before reaching the final goal one has to apply a „wedge” strategy, so ineffectively although passionately propagated by Professor B. Suchodolski, the strategy of „step-by-step social engineering” (K. Popper), as well as the principle of „the cooperative game against one’s nature” of being partners in conflicts and contracts (S. Nowak).

The chance of Polish education consists in the fact that through many stages of an oscillating revolution, the socially approved values are not only formed into a coherent system but they are also consistent with a constitutional conception of the socialist state.

The vision of an embodiment of the humanistic and democratic Education as movement and social cause, opposed to current dogmas, and connecting with universal ideals of humanity is very distant although it can be translated into stages and the language of more detailed operations. While carrying this vision out one needs a devoted effort to reach this goal. Therefore we should not scurry into a fever of chaotic activities. We must be able to swallow the aspirin of time.