

Bogusław Śliwerski¹

Światopogląd (w) edukacji

Wprowadzenie

W świetle prowadzonych przeze mnie od 29 lat badań naukowych nad reformami publicznej oświaty mogę ze smutkiem skonstatować w 2018 r., że nadal żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym dają o sobie znać głęboko zakorzenione - także w mentalności „sowieckiego działacza” (określenie L. Balcerowicza)² - części elit rządzących i stanowiących prawo pozostałości po minionym ustroju, a wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu zostały zastąpione skrywanym przez władze etatyzmem. Zapewne okres socjalistycznej państwowości utrwalił wśród Polaków na długie lata tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji (np. kategorie ideowe pedagogów – wychowawcy narodu, czy prawne: władztwo pedagogiczne), wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć.

Zapoczątkowane w Polsce w 1989 r. przemiany ustrojowe umożliwiły zmianę ustroju państwa wraz z jego administracją, w tym także oświatą. Pojawiło się wówczas pytanie o to, czy i w jakim zakresie będzie możliwe wypracowanie i przedłożenie spójnej i kompleksowej koncepcji docelowego kształtu polskiego systemu szkolnego. Trudno bowiem reformować edukację, jeśli nie stworzy się w państwie jako takiej współczesnej a quasi demokratycznej despotii, dobrze zorganizowanej i sprawnie działającej oświaty, która pozostawałaby pod kontrolą społeczną i ponadpartyjnej służby administracji publicznej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i bez uspołecznienia zarządzania nim, nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowietyzmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju. Nie sprostamy wyzwaniom ponowoczesności, gdyż w niej paternalistyczna rola państwa cofa rozwój społeczny i jednostkowy właśnie z udziałem

¹ Prof. zw. Katedry Podstaw Pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² L. Balcerowicz, Wstęp, [w:] Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów. Wyboru tekstów dokonał i wstępem opatrzył Leszek Balcerowicz, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 2012, s. 12.

przemocy oświatowej mimo, iż jest wdrażana pod pozorem troski o dobro dzieci czy dorosłych obywateli.

Jeśli spojrzymy wstecz, odraczając chociaż na chwilę własne interesy, animozje i różnice światopoglądowe czy aksjonormatywne, to dostrzeżemy, że system szkolny w III RP nie został poddany głębokiej, a zamierzonej politycznie (w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty sensie pro-demokratycznym) reformie, gdyż dochodzący kolejno do władzy ministrowie wyłączali z procesu zmiany odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej - dlaczego ustroj szkolny nie jest poddany procesom demokratyzacyjnym (uspołeczniającym), tylko miał, ma i nadal ma zachować status quo, a zatem tkwić w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i funkcji założonych polskiej oświaty?

To właśnie ów proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu „hardware”, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie) i „software”³, obejmujące curriculum, stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz tzw. współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego sprawia, że społeczeństwo jest totalnie zdezorientowane chaosem, wzajemnie wykluczającymi się rozwiązaniami i zarazem nieadekwatnymi do stanu wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metody ich kształcenia oraz wychowywania.

Nie jest bez znaczenia, czy reformy oświatowe, edukacyjne, przekształceniowe są czynione z głównymi aktorami zmiany czy przeciwko nim lub któremuś z nich. A przecież, co wykazałem w swoich analizach polityki edukacyjnej państwa w okresie minionego dwudziestopięciolecia, nie można zmienić szkoły, procesu kształcenia i wychowania w niej, jeżeli warunki brzegowe, ustrojowe jej funkcjonowania są z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście, można na pozorowaniu zmian, ich częściowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej perspektywnego rozwoju,

³ J. Morrish, *Aspects of Educational Change*, London: Allen a. Unwin 1976, za: H. Muszyński, *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności szkoły*, preprint, b.d.

wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Wpompowywane środki UE poprawiają jedynie sytuację materialną ich beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Nawet projekt liderów czy przywództwa edukacyjnego rozbija się o taflę biurokratycznie egzekwowanego autorytaryzmu, który pozwala władzom oświatowym wykorzystywać system szkolny do manipulowania społeczeństwem. Co jakiś czas nie wytrzymują już nawet niegdysiejsi orędownicy tak stabilnej reprodukcji, jak publicysta Jacek Żakowski, który nagle odkrywa: że polska szkoła jest fabryką korposzczurów. *Taka szkoła odpowiada potrzebom fordowskiego kapitalizmu sprzed stu lat, hierarchicznych systemów totalnych i prymitywnej fazy modernizacji rynkowej. Ale sabotuje rozwój demokratycznego społeczeństwa i tworzenie gospodarki opartej na innowacyjności. Korposzczury mogą tyrać i tworzyć podstawy swojej konsumpcji, ale nie będą się wychylały z dzikimi pomysłami ani udzielały dla wspólnego dobra. Wyuczona bezsilność, samotność i interesowność zamyka im drogę do takiego działania.*⁴ Niestety, publicyście nie starczyło już wyobraźni, albo operuje nadal kryteriami minionej epoki, by dostrzec, że fundamentalnym powodem takiego stanu rzeczy jest etatystyczna makropolityka edukacyjna polskiego państwa, którego władze oświatowe działają na zasadzie korporacyjnej piramidy. Trudno, by czerpiący z niej na górze zyski chcieli z nich sami zrezygnować. Nie po to przecież szli po władzę.

Konieczność powrotu do fundamentów demokracji

*Szczęśliwy kto na świat ten przyszedł
Gdy się fatalny krąg zamyka
Moce wezwały go najwyższe
Na ucztę, jak współbiedniaka
On ich wysokie widowiska
Widział i na ich radzie gościł,
I, jak niebianin, prawo zyskał
Pić z czaszy ich nieśmiertelności.*⁵

⁴ J. Żakowski, Polska, fabryka korposzczurów, Magazyn Gazety Wyborczej z dn. 12-13.04.2014, s. 21.

⁵ Tiutczew, Cyceron za: A. Walicki, Słowo wstępne [w:] S. Hessen, Studia z filozofii kultury. Wyboru dokonał, wstępem i przypisami opatrzył Andrzej Walicki, Warszawa: PWN 1968, s. 5

Przywołam fragment wiersza pt. „Cyceron”, który uwielbiał założyciel Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Łódzkim - wybitny filozof wychowania i komparatysta ustrojów szkolnych w XX w. - Sergiusz Hessen, by nawiązać do jego ostatniej strofy zachęcającej nas do „picia z czaszy” także nieśmiertelności jego myśli. Obchodzimy w tym roku 100-lecie odzyskania przez Rzeczpospolitą niepodległości, toteż nie sposób nie dostrzec aktualności myśli tych, którzy wnieśli w nią swój twórczy wkład. Paradoksalnie, szczęśliwy jest ten, kto przyszedł na świat w państwie totalitarnym mając możliwość doświadczenia mechanizmów jego władztwa nad obywatelami i ich ujarzmiania przez sprawujących władzę doktrynalnych socjalistów, marksistów i po części także komunistów, gdyż dane mu było podjąć lub obserwować walkę z procesami depersonalizacji, zakończoną upadkiem podłego ustroju.

Przeżywał to w swoim życiu także ów wybitny filozof, teoretyk prawa i pedagog, który opuściwszy w 1922 r. Rosję w wyniku wojny domowej i wojennego komunizmu, wykładał przez dwa lata w Niemczech, by przez kolejne dziesięć lat kształcić pedagogów i tworzyć swoje dzieła naukowe w II Republice Czechosłowacji, gdzie współpracował m.in. z tak wybitnymi uczonymi, jak psychologiem i twórcą szkoły eksperymentalnej Vaclavem Přihodou oraz światowej sławy filozofem Janem Patočkou. W 1934 r. przyjął zaproszenie Bogdana Nawroczyńskiego do objęcia Katedr Filozofii Wychowania w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. I tak już pozostał w naszym kraju do końca swoich dni. W Polsce przeżywał okupację hitlerowską, w trakcie której wykładał w tajnym uniwersytecie w Warszawie. Po II wojnie światowej szykanowały go stalinowskie służby bezpieczeństwa, toteż zmarł w pełni sił twórczych w 1950 r. Wydane przed wojną rozprawy były w okresie PRL niedostępne dla studiujących filozofię, prawo i pedagogikę. Zbiory rozproszonych po świecie rozpraw ukazały się dopiero w III Rzeczypospolitej⁶, podobnie jak wznowienia jego przedwojennych dzieł. Trudno się dziwić, skoro odsłaniał w nich problemy socjalizmu, zbliżenie bolszewizmu do konserwatyizmu oraz nadzieje związane z nowym liberalizmem.

Kontrrewolucja w polskiej polityce końca II dekady XXI wieku

Historia zatacza koło światopoglądowych wpływów władzy, także tej w nieskonsolidowanej demokracji III Rzeczypospolitej. Toteż właśnie teraz, w obliczu odwrotu w Europie od liberalnej kontrrewolucji warto sięgnąć do niektórych myśli S. Hessena, by zdać sobie sprawę z sytuacji kryzysowych, które mogą mieć zgubny efekt dla naszego społeczeństwa. Stanęliśmy bowiem u progu kolejnej zmiany społeczno-politycznej, być może

⁶ S. Hessen, Państwo prawa i socjalizm, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 2003.

nawet ustrojowej, która zaprzecza prawie trzydziestoletnim dążeniom Polaków do życia w samorządnej, demokratycznej Polsce. Dotyka to nie tylko szkolnictwa publicznego, ale także nauki, dla których rozwoju fundamentalne wartości wolności i demokracji oznaczają (...) w najlepszym wypadku puste słowo, a w gorszym okrutną ironię⁷. Nie zrozumiemy dobrze istoty demokracji, jeśli będziemy pomijać autokrację. *Jeśli chcemy, by demokracja przetrwała, musimy zrozumieć, jakie czynniki sprawiają, że pojawia się jej przeciwieństwo: autokracja*⁸.

Liberalni politycy centroprawicowych i centrolewicowych partii przekazując coraz większą władzę Ministerstwu Edukacji Narodowej czy /i Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego jako instytucjom władzy państwowej, a wyłączonej z jakiegokolwiek kontroli demokratycznej, de facto pozbawiali wyborców wpływu na politykę oświatową, akademicką i wobec nauki, a przy tym po dzień dzisiejszy nie potrafili przyznać się do popełnianych błędów. Jak potwierdza to w swoim studium politycznym Jan Zielonka, a ja wykazywałem to w rozprawach dotyczących makropolityki oświatowej i akademickiej⁹, (...) *liberalowie sami także wnieśli spory wkład w dezinformowanie, podkręcanie faktów, tworzenie politycznych marek i fałszywych wiadomości*¹⁰. Trwa zatem niszczenie budowanego po 1989 r. demokratycznego porządku przez prawicowe siły kontrewolucyjne, których liderzy odwołując się do polityki strachu, nienawiści i zemsty wobec poprzednich elit władzy (...) *wiedzą lepiej, przeciwko czemu walczą, niż o co walczą. Szczegóły ich programów nie składają się w spójną całość i są dość ogólnikowe*.¹¹ Tym samym ustanawiający nowy porządek prawny atakują i gardzą nie tylko ludźmi minionego establishmentu, ale też są przeciwko porządkowi ustanowionemu przez rewolucję „Solidarności”.

⁷ S. Hessen, Państwo..., dz.cyt. s. 29.

⁸ J. Zielonka, Kontrewolucja. Liberalna Europa w odwrocie, przeł. J. Bednarek, warszawa: WN PWN 2018, s. 65.

⁹ B. Śliwerski, Edukacja autorska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, (wyd. II, 2008); tenże, Jak zmieniać szkołę? Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998 (wyd. II, 2008); tenże, Edukacja pod prąd, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, (wyd. II, 2008); tenże, Program wychowawczy szkoły, WSiP, Warszawa 2001; tenże, Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009; tenże, Klinika akademickiej pedagogiki, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011; tenże, Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012; tenże, Diagnoza społecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013; tenże, Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015; R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015; B. Śliwerski, Meblowanie szkolnej demokracji, Warszawa: Wolters Kluwer 2017.

¹⁰ J. Zielonka, dz. cyt., s. 60.

¹¹ J. Zielonka, s. 43.

Trzykrotnie instalował się konserwatyzm w polskiej polityce oświatowo-naukowej: w latach 1992-1993, 2005-2007 i od 2015 r., którego przedstawiciele osadziwszy się w strukturach władzy uznają tylko państwo narodowe odwołujące się do chrześcijańskich wartości i religijnej ortodoksji. Tylko takie państwo może zapewnić obywatelom właściwe bytowanie i sprawiedliwe warunki życia, być gwarantem rządów prawa i jednostkowej wolności. Polacy nie zdążyli zbudować społeczeństwa obywatelskiego, skupiając swoją uwagę i wysiłki na zdobywaniu środków pozwalających im przeżyć, godnie żyć w warunkach gospodarki rynkowej, wzrastającego bezrobocia, nasilających się antagonizmów w stosunkach międzyludzkich, ujawnianej korupcji i moralnym upadku kolejnych elit politycznych. Te bowiem używały moralizującej i pełnej cynicznych obietnic retoryki realizując własne cele dzięki stosowaniu manipulacji politycznej, sztukę instytucjonalnej czy społecznej inżynierii. *Nic dziwnego, że coraz więcej europejskich obywateli nas (liberałów - dop. BŚ) porzuca, opowiadając się za przestarzałymi, ale swojskimi wizjami narodowej chwały, wspólnot etycznych i murów oddzielających od siebie poszczególne grupy*¹².

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

- kadrowy charakter partii politycznych, utrzymywanych z budżetu państwa i przez darczyńców, a w małym stopniu ze składek członkowskich, alienujący polityków od ich wyborców, którzy są traktowani jak 'konsumenci', wyraziciele opinii publicznej, ale nie mający możliwości wyegzekwowania od posłów realizacji składanych w kampanii deklaracji.
- partie polityczne nie stanowią pomostu między państwem a społeczeństwem, gdyż wykorzystują instytucje państwowe do finansowania własnej działalności (przez stanowiska w administracji państwowej, spółkach Skarbu Państwa itp.) oraz wynagradzają swoich aktywistów odpowiednimi przywilejami i zasobami;
- parlamentarzyści nie kontrolują władzy wykonawczej, tylko zatwierdzają jej projekty ustaw lub pozwalają na uniknięcie obowiązku przeprowadzenia konsultacji społecznych w przypadku kontrowersyjnych dla obywateli ustaw;
- większość parlamentarna przenosi władzę do instytucji niewybieralnych demokratycznie, ale w przypadku przejęcia kontroli przez władzę wykonawczą nad sądowniczą naruszona została

¹² J. Zielonka, s. 74.

równowaga sił w demokracji na rzecz możliwej stronniczości partii władzy i jej reprezentantów w powyższych instytucjach.

- demokratyczne instytucje nie są ani obiektywne, ani bezstronne, gdyż (...) *sędziowie i eksperci mają przecież politycznych sojuszników i uprzedzenia polityczne*¹³.

Światopoglądowe uwarunkowania pedagogiki

W tym miejscu choroby demokracji dochodzimy do myśli Sergiusza Hessena, który kilkadziesiąt lat temu pisał, jak trudno jest w demokracji przezwyciężyć subiektywizm i relatywizm. Pod wpływem socjologii Wilhelma Diltheya, który podważył aspiracje filozofii do obiektywności i naukowości w pozytywistycznym znaczeniu tego słowa, wskazywał na to, że nauczyciele i uczeni kierują się świadomie lub przedrefleksyjnie w swoich oddziaływaniach czy badaniach i wyborach własnym światopoglądem. Niesłusznie – zdaniem S. Hessena - pozytywiści odrzucili metafizykę, by unikając wartości uzyskać rzekomo obiektywny, naukowy status badań. W ten sposób jedynie podtrzymywali wiarę w neutralność nauki, a tym samym i neutralność kształcenia. Tymczasem nie ma nauki wolnej od wartości, czyichś przedsądów, przekonań, nauki wolnej od jakiegóś ideologii, religii, filozofii czy sztuki, gdyż te tkwią w każdej kulturze.

Światopogląd jest dla tego filozofa zakotwiczoną w bycie osobowości i bycie epoki całościową postawą wobec świata, w którym człowiek żyje a którą odczuwa jako powinność, nakaz woli do wzbogacania świata zinterioryzowanymi wartościami. Jak pisał: *Światopogląd nigdy nie jest tylko poznaniem świata w jego istnieniu, ale zawsze też i wykryciem jego sensu i urzeczywistniających się w nim wartości. Uznanie pewnej hierarchii wartości należy, podobnie jak obraz świata, do istoty każdego światopoglądu, ponieważ do wszechświata zaliczyć trzeba z pewnością również świat wartości.* Jak pisał Hessen: *Człowiek więc jest żywą istotą, która nie tylko znajduje się w organicznym związku ze swym środowiskiem biologicznym, lecz i poza tym ma stosunek do świata jako całości, tzn. jest istotą mającą światopogląd. Tylko dlatego, że człowiek potrafi wchłonąć w siebie cały świat, chociaż w sposób niedoskonały, zmacony i ograniczony, staje się on sam małym światem. (...) Człowiek wchłania w siebie cały świat oczywiście nie w sposób realny (jak to czyni organizm w stosunku do swojego środowiska), lecz w sposób idealny, jako istota duchowa. O ile jest mikrokosmosem, tj. o ile ma światopogląd, o tyle jest osobowością, istotą duchową, która, posiadając niezastąpioną wartość, potrafi nadać*

¹³ J. Zielonka, dz. cyt., s. 94.

wartość i światu przez stworzenie w przyrodzie, niezależnej od człowieka i obojętnej wobec wartości, świata historii¹⁴.

Aktualność poglądów Hessena na temat roli światopoglądu w ustroju szkolnym

Irena Wojnar przyjęła hessenowską perspektywę kategorii „aktualność” niezwykle pięknie oddając jej kulturowy wymiar. *„Aktualność” bowiem nie jest samą „nowoczesnością”, lecz żywą tradycją, łączącą przeszłość z terażniejszością tak, że przeszłość wyzwala się w niej od zaniku w czasie, terażniejszość zaś – od zguby w codzienności.*¹⁵ W moim przekonaniu aktualność myśli Sergiusza Hessena nie powinna obejmować jedynie terażniejszości, dla której odczytujemy wciąż rozpoznawalną i inspirującą żyjących wartość sensów jego poglądów i twórczych dokonań, ale powinniśmy, zgodnie z hessenowskim duchem, postrzegać ją także w wymiarze ponadczasowości, a więc także uwzględniającym wizję przyszłości, o ile zależy nam na tym, by to, co ma miejsce obecnie, zachowało się w uniwersalnej warstwie znaczeń także w przyszłości. Widzimy, jak światopogląd polityków wpisywany jest przez kolejnych kontrewolucjonistów do programu ich programu politycznego łącząc zarazem ich interesy. Aktualność hessenowskiej myśli politycznej wynika z jego umiejętności analizowania ustrojów szkolnych w Europie jako tej sfery kultury, która narażana była w toku dziejów na głębokie kryzysy liberalizmu, socjalizmu i konserwatyzmu. Był on przy tym przekonany, że (...) *to, co stanowiło „wieczną prawdę” tej kultury, zostanie ocalone, nic bowiem nie ginie w królestwie obiektywnych, absolutnych wartości, „przeświełających” historię i nadających jej sens.*¹⁶

Hessen uświadamiał swoim czytelnikom w latach 20. XX w. niebezpieczeństwo narzucania przez władze szkolne nauczycielom i uczniom określonego światopoglądu przy zakazie uobecniania się w toku edukacji innych poglądów na świat. Analizując systemy szkolne wykazywał, że w państwach demokratycznych ów problem można rozwiązywać w różny sposób: albo – jak ma to miejsce we Francji – zagwarantować szkolnictwu państwowemu neutralność światopoglądową stwarzając zarazem szkolnictwu prywatnemu warunki do rozwijania swoich modeli kształcenia, także światopoglądowego, chociaż bez jego dotowania z budżetu państwa, albo – jak ma to miejsce w Holandii i Belgii zapewnić szkolnictwu autonomię wyznaniową obok świeckich szkół samorządowych, gdzie każdy model jest finansowany z środków publicznych na tych samych zasadach, ale podlegających zarazem

¹⁴ S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*, Warszawa: PWN 1968, s. 72.

¹⁵ I. Wojnar, *Koncepcja kształcenia ogólnego w myśli Sergiusza Hessena* [w:] *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1997, s.56.

¹⁶ A. Walicki, *Słowo wstępne* [w:] S. Hessen, *Studia z filozofii kultury*. Wyboru dokonał, wstępem i przypisami opatrzył Andrzej Walicki, Warszawa: PWN 1968, s. 6

kontroli państwowej. Można też – jak ma to miejsce w Anglii – zapewnić funkcjonowanie obok szkół publicznych, działanie szkół wolnych, całkowicie niezależnych w swoich modelach kształcenia od szkolnictwa państwowego czy wyznaniowego, a opartych na szerokiej tolerancji władzy wobec ich rozwiązań edukacyjnych.

Od światopoglądowych uwarunkowań nie jest uwolniona ani edukacja szkolna, ani szkolnictwo wyższe, ani też nauka. Okres transformacji ustrojowej wyznaczały zmiany polityki oświatowej ściśle podporządkowane narzucaniem młodym pokoleniom sensu i zobowiązaniem go do urzeczywistniania wartości odpowiadających światopoglądowi liderów partii władzy. Określiłem je zgodnie z dominantą światopoglądowych interesów władz oświatowych jako przedłużonego ramienia władz państwowych:

1989-1992 – nowy liberalizm

1992-1993 - konserwatyzm

1993-1997 – centrolewica

1997-2001 – centroprawica

2001 -2005 – centrolewica

2005-2007 – konserwatyzm

2007-2015 – nowy liberalizm

2015 - konserwatyzm.

Uwikłanie polityki oświatowej w procesy ścierania się ze sobą światopoglądów i powiązanych z nimi orientacji demokratycznych lub centralistycznych, prowadzi do ustanowienia rodzaju demokracji określanej dzisiaj mianem – *anokracji*. Jest to (...) *istotowo niestabilny i nieefektywny rząd stanowiący niespójną mieszankę praktyk i cech demokratycznych i autokratycznych*¹⁷. Anokracja jest następstwem narzucania społeczeństwu przez liderów partii władzy własnego światopoglądu jako kwestionującego czy wykluczającego inne światopoglądy w przestrzeni publicznej oświaty i nauki. Mimo zatem deklarowania przez rządzących po 1989 r. w Polsce otwartości na pluralizm świata wartości, wolności słowa i wyboru, każda kolejna zmiana władzy w MEN czy MNiSW odrzucała program polityczny

¹⁷ J. Zielonka, dz. cyt. s. 83.

swoich poprzedników, a nawet dyskredytowała ich dokonania propagując wygodne dla siebie treści ideologiczne i dane statystyczne.¹⁸

Jak wyjaśniał ów fenomen już prawie sto lat temu S. Hessen: *Światopogląd rozkazuje: tak ma być. Światopogląd nie jest odzwierciedleniem świata, ale pragnie określać i przetwarzać to, co uznaje za istotę rzeczywistości.(...) Wytwarzając duchową treść osobowości i całej epoki, światopogląd jest siłą określającą historyczny byt ludzkości*¹⁹. Światopogląd w różnym stopniu aktywizuje osoby do działania zgodnie z uznawanym systemem wartości, od pozornie bezinteresownych zapatrywań, bezwolnego oportunistycznego dążenia do naprawiania świata. W tym miejscu jednak zaczyna się granica, której przekroczenie może skutkować totalitaryzmem. Na ten związek światopoglądu z ideologią zwracał uwagę Bogdan Suchodolski na łamach periodyku „Kultura i Wychowanie” w 1933 i 1934 r.²⁰ Jako redaktor naczelny tak wyjaśniał znaczenie poglądów Hessena na temat związku światopoglądu z edukacją: *Rozprawa prof. Hessena daje wyraz tęsknocie, by zdobyć jakiś pogląd na świat, ale zarazem ukazuje bezdroża i niebezpieczeństwa tego pragnienia. Wnioski, jakie stąd płyną dla wychowania przedstawi w drugim zeszycie ten sam autor. Wówczas będziemy mogli podjąć problem uprawnień do narzucania światopoglądu w wychowaniu.*²¹ W dwa lata później Hessen oddał do tłumaczenia na język czeski książkę pt. „Światopogląd a pedagogika. Studia problemu autonomii”, która ukazała się w 1937 r. , ale nie była przetłumaczona na język polski, stąd nie jest znana badaczom współczesnej myśli pedagogicznej tego okresu²².

Istnieje jednak istotna różnica między uczynieniem przez polityków z światopoglądu kluczowego narzędzia do sterowania szkolnictwem, a poglądem o powinności posiadania przez szkołę światopoglądu czy o rzekomej konieczności determinowania światopoglądowo dydaktyki. Jakże aktualne jest zwrócenie przez Hessena uwagi na zwyrodnienie światopoglądu w ideologię, kiedy staje się ona „mieczem w dłoniach praktyki”. W sposób jednoznaczny przeciwstawia się ów pedagog wykorzystywaniu światopoglądu przez władze do panowania nad ludźmi oraz zaprzecza traktowaniu ideologii, za pomocą której chce się władać innymi pod pozorem jej „obiektywności”. Ideokraci kierują się bowiem w swoich działaniach żądzą władzy

¹⁸ Szerzej: B. Śliwowski, Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej do badań nad racjonalnością edukacji szkolnej [w:] R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwowski, Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.

¹⁹ S. Hessen, *Studia z filozofii...*, dz.cyt. s. 75.

²⁰ S. Hessen, *Istota i znaczenie poglądu na świat*, *Kultura i wychowanie* Zeszyt pierwszy 1933, s.9-29; tenże, *Pogląd na świat i pedagogika*, *Kultura i Wychowanie*. Zeszyt drugi 1934, s. 121-138.

²¹ Od Redakcji, *Kultura i Wychowanie* 1933 Zeszyt pierwszy, s. 108.

²² S. Hessen, *Světový názor a pedagogika. Studie k problému autonomie*, přel. Žofie Pohorecká, Nákladem Dědictví Komenského, Praha 1937.

i wolą mocy. *Hybris – jako majestat władzy jest fundamentem jej bycia a ideokracja jest jej ostateczną pobudką*²³. Pedagodzy, nauczyciele kształcą innych sobą, a zatem i odsłaniając (...) *zakryte najczęściej korzenie teoryj pedagogicznych, ugruntowanych w poglądzie na świat, w duchowej strukturze środowiska, z którego pochodzą (...)*.²⁴ Także wychowanie, kształcenie młodych pokoleń niesie w sobie przejawy czyjegoś światopoglądu, który może ulec zwyrodnieniu w ideologii, jeśli rządzący zechcą utrwać jego jednostronny charakter jako obowiązujący wszystkich dogmat. Jakże prorocze były to stwierdzenia w czasach przesuwałej się do centrum ideologii narodowego socjalizmu, a później faszyzmu i komunizmu.

Siła tak zwyrodniałego światopoglądu – jak pisał Hessen – (...) *wymagana przez działanie, polegać ma na nieruchomości i stwardnieniu. Działający musi się opowiedzieć po stronie jakiejś partji, musi decydować, a decyzja jest zawsze jednostronnością. Dlatego właśnie pożąda on ideologii, która odsunie wszelkie wątpliwości, ukazując mu wszystko, jako pewne i jasne. Światopogląd zwyrodniał w ideologję, staje się mieczem w dłoniach praktyki*.²⁵ Nieobecność filozoficznej refleksji w życiu społeczeństw i ich elit sprawia, że ulega ono socjotechnicznym wpływom ideologii jako ideokracji, a więc narzucanej mu jako konieczność i wieczną prawdę znoszącą wszelkie wątpliwości, poczucie niepewności czy braku oparcia w podejmowanych decyzjach jako jedynie słusznych. *Bowiem zadaniem ideologii w życiu praktycznym jest właśnie usprawiedliwieniem jednostronności działania i uwalnianie działającego od poczucia winy. Jakiś niby teoretyczny wywód ma u zastąpić brak siły i głębi moralnej. Niepokój sumienia, odczuwającego winę, uciszony ma być usunięciem wątpliwości, jakgdyby poczucie winy nie różniło się niczem od intelektualnych wątpliwości i jakgdyby poczucie to nie było równie konieczne dla oczyszczenia i zahartowania czynów, jak wątplenie dla wiedzy*.²⁶

Zdrada idei „Solidarności” lat 1989-1989

Od marzeń o demokracji deliberacyjnej, partycypacyjnej, o którą walczyła pierwsza fala „Solidarności” lat 1980-1989 a której polska edukacja doświadczyła jedynie przez pierwsze trzy lata transformacji ustrojowej (1989-1992), znaleźliśmy się w anokracji czy demokracji. Tu nie respektuje się już praw mniejszości, ogranicza głos opozycji i trójpodział władzy. Wola

²³ S. Hessen, Světový..., dz.cyt. s.26.

²⁴ B. Suchodolski, O wychowaniu, Kultura i Wychowanie. Zeszyt pierwszy 1933, s. 6.

²⁵ S. Hessen, Istota..., dz.cyt., s. 25.

²⁶ Tamże, s. 27.

suwerena staje się coraz bardziej iluzoryczna, a to oznacza, że edukacja i nauka będą przedmiotem kolejnych targów między partią władzy a obywatelami. Proceduralna demokracja nie pozwala na rozpoznanie systemów demokratycznych od niedemokratycznych, gdyż pomiędzy nimi lokuje się demokracja ograniczona lub pseudodemokracja.²⁷ Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego, że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji (...) *nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce*²⁸, to pojawia się pytanie o rolę pedagogów w społeczeństwie „chorym na anomie”, (...) *gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urzędzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego*.²⁹ Pedagog może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza-społeczeństwo.

Polityka oświatowa w III RP stała się (...) *dla polityków sposobem utrzymywania się na powierzchni, społecznym środkiem usypiającym, i to nie przez pozbawianie ludzi prawa do podejmowania decyzji, ale przez odebranie im możliwości aktywnego krytykowania działań decydentów i reprezentantów ludu. (...) W takiej gospodarce opartej na partycypacyjnej walucie poprawność polityczna jako taka została sprowadzona do absurdu. Wydaje się, że istnieje konsensus nie tylko co do tego, że mamy myśleć i wywoływać jak najmniej poruszenia i zamętu. Dlatego stawianie niewygodnych pytań stało się tak rzadkim zjawiskiem. Szczególnie problematyczna wydaje się politycznie poprawna tolerancja, którą przesiąknęli nawet ci, którzy uważają się za myślących krytycznie, a często nie są po prostu w stanie wypowiedzieć tego, co myślą, ponieważ mogłoby to zagrozić ich starannie zaplanowanej karierze. (...) W ramach takiego systemu prawie nikt nie jest w stanie zdobyć się na odwagę, by wyjść przed szereg i powiedzieć „Poczekajcie, coś dziwnego się tutaj dzieje, przemyślmy to jeszcze raz!”*³⁰ Rolą pedagogiki powinno być dostarczanie społeczeństwu teoretycznych narzędzi do tego, aby mogło lepiej zrozumieć procesy, które w nim zachodzą, naruszając także jego interesy. Warto

²⁷ M. Burton, R. Gunther, J. Higley, Elity a rozwój demokracji [w:] Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki, red. J. Szczupaczyński, Warszawa: WN SCHOLAR 1994, s. 15.

²⁸ R. Skarżyński, Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne, Warszawa: Wydawnictwo von borowiecky 2012, s. 18.

²⁹ Z. Kwieciński, Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu, [w:] Edukacja. Uniwersytet. Oświata Dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu, red. Wiesław Ambrozik, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2014, s. 69.

³⁰ M. Miessen, Koszmar partycypacji, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 74.

zastanowić się nad tym, jaką rolę będą odgrywać w świetle powyższego pedagodzy postrzegani jako intelektualiści, czy będą w stanie przezwyciężyć groźne dla człowieka postawy, zniewalające go i wywołujące w nim kryzys istnienia. Być może (...) *zdolni są do tego, jak się wydaje, przede wszystkim intelektualiści chrześcijańscy, ponieważ to zwłaszcza oni dysponują wspaniałą tradycją humanistyczną, ukształtowaną przez chrześcijaństwo, które od samego początku było religią wolności i równości; które zawsze było uniwersalistyczne, pluralistyczne w swoich formach, dialogiczne i personalistyczne; które zawsze uczyło odpowiedzialności za dar wolności; które współtworzyło ideę demokracji, wizję państwa prawa i wizję praw człowieka.*³¹

Zupełnie naturalne jest to, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Pedagog jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się we wroga lub w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński: (...) *neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg.*³² Tłumaczy to sytuację, jaka miała miejsce po zmianie ustroju politycznego w Polsce w 1989 r., w wyniku której władze resortu edukacji przestały w ogóle interesować się pedagogami jako neutralnymi podmiotami nauki. Początkowo czyniły tak dlatego, by uwolnić proces autonomii nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz stworzyć fundamenty pod oddolny proces uspołecznienia oświaty publicznej i wzmocnienie kompetencji partycypacyjnych wszystkich tych podmiotów w procesie współstanowienia o jakości edukacji szkolnej oraz rozwiązywaniu w jej toku wszelkich problemów czy konfliktów w sposób dla nich transparentny.

Natomiast w 1993 r., a więc po powrocie do władzy, także w resorcie edukacji, postsocjalistycznych sił partyjnych jednoznacznie wrogich demokracji i samorządności, wprowadzone i umocnione zostały przez nie na arenę polityczną relacje antagonistyczne władz edukacyjnych z przedstawicielami świata nauki. Od tego momentu, sprawujący władze interesowali się przede wszystkim restytucją państwa totalnego, a w nim utrzymania scentralizowanego systemu oświatowego, do współzarządzania którymi skupiano uwagę na pedagogach– sojusznikach, głównie z formacji neolewicowej, a w latach późniejszych

³¹ S. Wielgus, Wolność wobec starych i nowych totalitaryzmów [w:] wolność we współczesnej kulturze. Materiały V Światowego Kongresu Filozofii Chrześcijańskiej KUL – Lublin 20-25 sierpnia 1995, Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL 1997, s. 8-9.

³² R. Skarżyński, Od chaosu..., dz. cyt. s. 324.

neokonserwatywnej, zaś zupełnie pomijały i lekcewały neutralnych w swej istocie, ale zaangażowanych krytycznie pedagogów. Tych ostatnich definiowano jako wrogów władzy, która w nieustannym konflikcie politycznym ze społeczeństwem potrzebowała jedynie sojuszników.

Wystarczy kilka przykładów dotyczących tzw. reform szkolnych w III RP, by wykazać patologiczne relacje między rządzącymi a naukowcami. Ich źródło tkwi niewątpliwie po stronie MEN i wspomagających je części kadr akademickich „zakupionych” do wspierania procesu, którym słusznie nadaje się miano trybalizmu. Trybalizm opiera się na zasadach "genetycznej" lojalności, która ułatwia "przetrwanie plemienne" władzy państwowej, radykalnie lekceważącej obywateli i podtrzymującej w społeczeństwie „wojny plemienne”, ale także kasty tej części naukowców, która pasywnie na interesie władzy zapomina o tym, komu i czemu powinna służyć przedkładając osobiste interesy nad interesy narodowe i naukowe. *„Trybalizm implikuje również "poszukiwanie tożsamości" poprzez przyłączenie się do określonych grup (np. do gangów, sekt czy innych zamkniętych zbiorowości) i odrzucenie innych społeczności. Procesy związane z wymienionymi rodzajami oddzielenia, także samowylężenia, określa się jako trybalizację.”*³³

Początek transformacji cechowały relacje pluralizmu³⁴, gdzie nauczyciele szkolnictwa publicznego mogli tworzyć własne wyspy edukacyjnej twórczości i niezależności, dyrektorzy mogli tworzyć autorskie wspólnoty szkolne a pozostali, w swej większości mieli zapewnione prawo do samostanowienia w ramach opracowanych i upowszechnianych standardów. W pierwszej kolejnej, a pierwszej fazie powrotu postsocjalistycznej lewicy do władzy (l. 1993-1997) miało miejsce niezwykle silne wsparcie jej działań ze strony naukowców, czołowych pedagogów. Miały wówczas miejsce relacje częściowej integracji polityki oświatowej państwa ze sprzyjającym mu środowiskiem lewicowych naukowców i paternalizacji przez władzę zwolenników kontynuowania reform samorządowych i solidarnościowej decentralizacji. Skutecznie powstrzymywano te procesy i zniechęcano zarazem społeczeństwo do demokratyzacji szkolnictwa i społeczeństwa z udziałem edukacji publicznej. Jak pisał w 1993 r. Tadeusz Lewowicki – *czas od roku 1989 niesie wzmagającą się falę sprzeczności,*

³³ Trybalizm, <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/slownik/66-t/753-trybalizm>

³⁴ T. Gmerek podaje różne typy relacji społecznych wobec mniejszości rasowych, które pozwalają spojrzeć na stosunki między władzą centralną a środowiskiem naukowym, które jest albo tej władzy podporządkowane, przez nią wykluczane, włączane lub pozostawiane samemu sobie bez próby jego paternalizowania. T. Gmerek, Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych, Poznań: WN UAM 2013.

*niekonsekwencji, przedziwnych meandrów w kreowaniu nowego kształtu edukacji w społeczeństwie demokratycznym. Po krótkim okresie decentralizacji i uspołecznienia nastąpiły lata ponownej centralizacji i uzależnienia oświaty od administracji państwowej. Po fazie pluralizacji i deideologizacji nasiliły się próby nowej ideologizacji i monopolizacji. Nie dysponując siłami mechanizmów społecznej kontroli nad zdecentralizowaną oświatą państwo usiłuje odzyskać władzę nad szkołą i edukację szkolną uczynić znowu instrumentem reprodukcji społecznej (tym razem innego już ładu społecznego).³⁵ Istotnie centralizację zarządzania oświatą w 1994 r. poparł Związek Nauczycielstwa Polskiego, a więc i liczni reprezentowani w nim środowisko nauczycieli, gdyż zapewniał im status urzędników państwowych, przywileje Karty Nauczyciela, stabilność zatrudnienia i płac, a także jednolitość programową kształcenia. *A nie wszyscy chcą samodzielni, aktywni, twórczy – to wymaga wysiłku i talentu, oświatowa urawniłowka daje zaś rutynowy święty spokój.*³⁶ Żadna z kolejnych formacji politycznych u władzy nie odstępowała od centralizmu oświatowego. Wraz z odzyskaniem pola władztwa przez przedstawicieli zdemoralizowanej, bo zdradzającej idee Solidarności I fali, sił neoliberalnych, chociaż kontrolowanych przez lewicujące władze związków postsolidarnościowych, nauczyciele i uczeni identyfikujący się z etosem „Solidarności” znaleźli się w sytuacji radykalnej ich marginalizacji. Powróciła na scenę publicznego dyskursu sytuacja samowylączenia się oświatowych i naukowych elit na znak swoistego oporu wobec działań rządów z nasilaniem krytyki, która nie miała już żadnego przełożenia na wydarzenia w polityce oświatowej i wprowadzane przez kolejne rządy zmiany ustrojowe. Zaczęły zatem dominować relacje peryferyjne, ekskluzji politycznej wobec naukowców-jako niepożądanych „obcych”. Władze w ogóle nie przejmowały się krytyką polityki MEN, ignorując środowisko w sposób wyrazisty.*

Dojście do władzy neoliberalnej Platformy Obywatelskiej odsłoniło cynizm i hipokryzję części nauczycieli i naukowców, którzy skorzystali z szansy na umocnienie własnych interesów kosztem dociekania - w niezależnych od rządu diagnozach - prawdy o zachodzących w oświacie patologicznych już procesach, ale także zawiesili dyskurs proreformatorski. *Zgodnie z myśleniem wolnorynkowym edukacja, podobnie jak inne towary i usługi, jest traktowana jako indywidualny zasób, indywidualna inwestycja, tak zwany kapitał jednostkowy, który ma przynieść przede wszystkim zysk konkretnemu człowiekowi. Edukacja jako dobro wspólne*

³⁵ T. Lewowicki, Krótki raport o edukacji, czyli o kondycji uczniów, nauczycieli i oświaty. Seria krótkich raportów. Raport Nr 1, Warszawa: Fundacja Innowacja 1993, s. 5.

³⁶ J. A. Majcherek, Wymiar lokalny, problem centralny, Tygodnik Powszechny 1994 nr 25, s. 5.

*praktycznie nie ma racji bytu, ponieważ uzyskana edukacja i wykształcenie traktowane są jako własność, a ta własność należy zawsze do konkretnej osoby, a nie grupy ludzi.*³⁷

Być może błędem elit pedagogicznych jest poszukiwanie możliwości włączania się w reformy szkolne, naprawę polskiej edukacji w ramach zdefiniowanych przez arogancką i niekompetentną władzę, określonych przez nią pól możliwej aktywności tak, by nie naruszała ona ukrytych interesów władzy, które są w wyniku podejmowanych decyzji, sprzeczne z interesem narodowym. Można przecież partycypować w zmianie znajdując się (...) *poza wyraźnie zdefiniowanymi i istniejącymi już strukturami władzy, a nie działając w ich ramach* (...) ³⁸, jeśli jesteśmy przekonani nie tylko co do błędnych przesłanek projektowanych czy wdrażanych przez władze reform, ale i jesteśmy świadomi ich negatywnych następstw. Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynerii konsensusu” jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy.

Zakończenie

Bez względu na to, jaki jest ustrój społeczno-polityczny państwa, a w nim ustrój szkolny, nauczyciele mogą włączać się w kształcenie u dzieci i młodzieży kompetencji do krytycznego myślenia, w tym rozumienia mediów, języka propagandy i rozumienia tekstów wizualnych, które są wykorzystywane przez władze każdej formacji politycznej do nadkontroli społeczeństwa i do niedopuszczania do sytuacji łączenia dążeń wolnościowych różnych grup społecznych z wymiarem wspólnego „dobra”. *Edukacja musi być traktowana nie tylko jako „produkcja wiedzy”, ale i jako „produkcja podmiotów politycznych”. Jest to rozumiane w kontekście zadań szkoły jako instytucji służącej tworzeniu „sfer publicznych” i kształceniu obywateli, którzy są zdolni do sprawowania kontroli nad własnym życiem i – w szczególności – nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy.*³⁹

Warto pamiętać, że kryzys demokracji i szkolnictwa – jak pisał o tym w 1938 r. S. Hessen – (...) *jak każdy kryzys dziejowy, może się skończyć albo wielkim upadkiem, albo*

³⁷ D.A. Michałowska, Neoliberalizm i jego nieetyczne implikacje edukacyjne, Poznań: WN UAM 2013, s. 131.

³⁸ M. Miessen, Koszmar partycypacji, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 48.

³⁹ T. Szkudlarek, Postmodernistyczne pedagogie: Amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu, [w:] Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki, red. Bogusław Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1992, s. 42.

*zupelną odnową*⁴⁰. Czy dzisiaj nie doświadczamy podobnych wątpliwości co do kierunku przemian ustrojowych i sensu edukacji szkolnej? Wiara na początku polskiej transformacji 1989 r. w to, że wystarczy ogłosić nowy ustrój polityczny, by on niejako sam się ukonstytuował, po prawie 30 latach uświadamia nam, że brak zaangażowania Polaków w demokrację, zbyt słaby poziom uobywatelnienia, a tym samym zaangażowania politycznego i obywatelskiego na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego i objęcia kontrolą społeczną instytucji publicznej edukacji doprowadzi do osłabienia demokracji, w której wystarczy przestrzeganie procedur, formalnych prawidłowości, ale pozbawionych siły ducha solidarności. Jak pisał Hessen: *W takim wypadku i oddzielny człowiek i całe narody łatwo ulegają pokusie prostoty, utopijnej wierze, iż całe nieszczęście pochodzi od jakiejś okoliczności zewnętrznej i dość ją usunąć, aby od razu uzyskać rozwiązanie wszystkich trudności.*⁴¹

⁴⁰ S. Hessen, *Szkoła i demokracja na przełomie*, przeł. A. Zieleńczyk, Warszawa-Wilno: Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. 1938, s. 7

⁴¹ S. Hessen, *Szkoła i demokracja...*, dz.cyt., s. 7.