

ARTYKUŁY

Rocznik Pedagogiczny 37/2014
PL ISSN 0137-9585

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

PEDAGOGIKA (W) DEMOKRACJI

W im większym stopniu jesteśmy powierzchownie i publicznie zaangażowani, tym bardziej mamy to wszystko w nosie¹

Demokracja jest jednym z tych niejednorodnych, a zarazem jakże wieloznacznych bytów, który stanowi kompleks zjawisk, jakie można wyodrębnić w życiu wielu współczesnych społeczeństw². W związku z tym, że pedagogika od zarania swoich dziejów wpisuje się swoją funkcją założoną w obszar spraw i dóbr publicznych, które są związane z władzą czy panowaniem osób, instytucji i środowisk nad pokoleniem osób uczących się i uczestniczących w procesach socjalizacji oraz wychowania, nie może nie odnieść się – szczególnie dzisiaj, w okresie podsumowania swojego udziału w transformacji społeczno-politycznej III RP – do kwestii demokracji i jej związków czy relacji z naukami o wychowaniu i sztuką kształcenia. Badanie relacji między pedagogiką a procesami społeczno-politycznymi powinno mieć dla nas kluczowe znaczenie, bowiem bez ich odslony, bez właściwego rozpoznania ich istoty i zakresu wpływu lub jego braku nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim kierunku zmierza polska edukacja?

Jak pisze socjolog krytyczny Zbigniew Kwieciński: Uświadomienie bowiem sobie zawiłości możliwych relacji pomiędzy edukacją a zmianą zwraca nas do punktów wyjścia, do pytań o to, z jakim społeczeństwem mamy do czynienia, jakiego rodzaju zmiany w nim się dokonują, jak możliwy jest rozwój w nim ludzi do ich maksymalnych możliwości, jakie są blokady zmiany społecznej i osobowościowej ku wyższym poziomom rozwoju, jak naprawdę w tych

¹ M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 75.

² Demokracja – idea oparta na zasadzie legitymizacji wyborczej, ewoluującej od postulatu rządów większości i respektowania formalnych reguł gry prawnej w stronę celebrowania różnic, dopuszczania do głosu mniejszości, uruchamiania procedur dążenia do konsensusu, zabiegania o wiarygodność postaw; idea ma trzy tradycje: konserwatywną, liberalną i radykalno-krytyczną. (...) (źródło: L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, tom II, Warszawa: IBE 2007, s. 238.

procesach uczestniczy edukacja, jej poszczególne składniki (które, jakie, jak), jej podstawowe instytucje³. Konieczne jest zatem kontynuowanie przez jednych⁴, a podejmowanie przez kolejnych naukowców badań makropolitycznych, które dotyczą procesów sprawowania w Polsce władzy, w tym także w i wobec edukacji, byśmy mogli wreszcie opuścić platońską jaskinię niewiedzy i niemocy. W przeciwnym razie będzie następował proces, który Jürgen Habermas określa mianem „feudalizacji” sfery publicznej⁵.

O DOCIEKANIU PRZYCZYŃ KRYZYSU POLSKIEJ DEMOKRACJI

Dysponujemy już wieloma raportami badawczymi, także międzynarodowymi, z których jednoznacznie wynika, że okres polskich przemian coraz bardziej oddala nas od demokracji i od postulowanego u jej podstaw społeczeństwa obywatelskiego. Zdumiewające jest, że nawet liderzy tzw. I fali Solidarności, a więc z opozycji wobec socjalistycznej władzy, po przeszło dwudziestu latach III RP dzielą się swoimi rozczarowaniami, a – co więcej – ostrzegają przed coraz głębszym stanem kryzysu polskiej demokracji. Już w trakcie zorganizowanego przez prezydenta Bronisława Komorowskiego Forum Debaty Publicznej na temat stanu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i kapitału społecznego w III RP⁶ jego uczestnicy z jednej strony pozytywnie wyrażali się o narastającej liczbie powołanych do życia organizacji pozarządowych, różnego rodzaju lokalnych inicjatyw obywatelskich czy umacniania się terytorialnej samorządności, z drugiej zaś strony już wówczas unikano krytyki sprawowania władzy przez kolejne formacje polityczne, które konsekwentnie łamały zasady demokracji i zniechęcały społeczeństwo do korzystania z jej instrumentów, jeśli ujawniały i podważały one etatystyczną, antydemokratyczną politykę rządów. Nic dziwnego, że nawet b. premier Tadeusz Mazowiecki skonstatował swoją wypowiedź oczekiwaniem, (...) *by zachęcać do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, które jest istotnym czynnikiem modelu demokracji – demokracji obywatelskiej, którą ciągle tworzymy*⁷.

Psycholog Janusz Czapiński odwołał się w toku tej debaty do wyników własnych badań, które wskazują na bardzo niski poziom aktywności obywatelskiej Polaków. Jest jej zbyt mało, a co gorsza – nie dorobiliśmy się po 21 latach

³ 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. 77.

⁴ Por. rozprawy M. Dudzikowej, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, D. Klus-Stańskiej, L. Kopciewicz, Z. Melosika, A. Nalaskowskiego, T. Szkudlarka czy M.J. Szymańskiego.

⁵ J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa: WN PWN 2007.

⁶ *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny*, Warszawa, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej 2011.

⁷ T. Mazowiecki, [w:] *Aktywność obywatelska...*, s. 42.

transformacji społeczeństwa obywatelskiego, o czym świadczy niemalże najniższy w UE poziom kapitału społecznego. Jak stwierdził: *Spełniamy tylko ten warunek, który jest istotny (...) w ekonomii przemysłowej, tj. warunek wysokiego poziomu kapitału ludzkiego – zajmujemy siódme miejsce w Unii Europejskiej. Gorzej wyglądamy pod względem kapitału intelektualnego i kapitału kreatywnego. Pod względem kapitału społecznego za nami jest tylko Rumunia*⁸. Zdaniem J. Czapińskiego kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ale nie był mu znany raport z badań pedagogicznych w tym zakresie. Tymczasem to Maria Dudzikowa jako jedyna w naszym kraju prowadzi zespołowe badania wzdlużne, a więc o najwyższej wartości diagnostycznej, nad rolą edukacji (szkolnej i akademickiej) w rozwijaniu kapitału społecznego nowego, bo postso-cjalistycznego pokolenia młodych Polaków, pierwszego rocznika absolwentów gimnazjum (zreformowanego ustroju szkolnego)⁹. Nie została zaproszona do udziału w tym Forum, podobnie jak i inni badacze krytyczni wobec destrukcji polskiej demokracji z udziałem edukacji¹⁰, bowiem w naszym kraju najczęściej do tego typu debat tak dobiera się jej uczestników, żeby nie dociekać prawdy o pozorach polskiej demokracji.

Na szczęście Jan Jakub Wygnański z Zarządu Fundacji „Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” podzielił się w swoim wystąpieniu niezwykle trafną konstatacją: *Otóż mam wrażenie, że jako społeczeństwo obywatelskie i państwo prawie dwadzieścia pięć lat spędziliśmy na wzajemnym okładaniu się w przeświadczeniu wyniesionym z innych czasów, że to jest rodzaj gry o sumie zerowej. Są ku temu historyczne powody. Spotkaliśmy się na poziomie niskiej równowagi – zarówno społeczeństwo obywatelskie, jak i państwo w wielu dziedzinach pozostawia wiele do życzenia. Koniec końców społeczeństwo obywatelskie często jest dość zależne od instytucji państwa. Często jest ono niedoceniane w funkcji (...) wewnętrznego mechanizmu immunologii państwa, immunologii demokracji – może boleć, może mieć inny pogląd, ale bez niego te systemy po prostu się degenerują. (...) Potrzebny jest fundamentalnie nowy model rządzenia partycypacyjnego. Co innego mieć atrybuty władzy i wygrywać wybory, co inne- go posiadać autentyczną siłę sprawczą. (...) Może to jest pewien paradoks, ale*

⁸ J. Czapiński, [w:] *Aktywność obywatelska...*, s. 43.

⁹ Ukazały się następujące raporty badawcze zespołu: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, tom 1, Kraków: Oficyna Naukowa „Impuls” 2010; *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska i M. Marciniak, tom 2, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011; *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno i K. Knasiecka-Falbińska, tom 4, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

¹⁰ Por.: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010; D.A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Poznań: Wydawnictwo UAM 2013; *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005; Z. Kwieciński, *Cztery i pół. Preliminaria-Liminaria-Varia*, Wrocław: WN DSW 2011.

*autorytet państwa w tej dziedzinie będzie się budował nie przez jego omnipotencję, nie przez instytucjonalną bulimię, nie przez nadmiar, ale właśnie przez mądrą abdykację – zostawienie takiej przestrzeni, w której obywatele mogą się pojawić*¹¹.

Także Jerzy Reguński, współtwórca reformy samorządowej w Polsce stwierdził, że nie wykorzystaliśmy danego nam czasu transformacji na wzmocnienie oddolnych inicjatyw i stymulację oraz ochronę procesów uspołecznienia także polskiej oświaty przez wszystkie kolejne formacje polityczne rządzące krajem. Edukacja stała się inhibitorem polskiej demokracji, a władze MEN czyniły wszystko, by zniweczyć podejmowane przez rodziców, część nauczycielskich i naukowych środowisk wysiłki na rzecz przebudowy szkoły i wprowadzenia od przedszkola nieporozowanej współpracy dla realizacji dobra wspólnego¹². Władze zniechęcają podmioty edukacji do ich autentycznego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, w kształtowaniu polityki oświatowej czy dialogu obywatelskiego i partycypacji społecznej.

W świetle prowadzonych przeze mnie od 25 lat badań naukowych¹³ nad demokratyzacją publicznej oświaty mogę jedynie potwierdzić, że nadal żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym dają o sobie znać 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 pedagogicy – 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 dobrze zorganizowanej i sprawnie działającej oświaty pozostającej pod kontrolą społeczną i administracji publicznej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i bez

¹¹ J.J. Wygnański, [w:] *Aktywność obywatelska...*, s. 47.

¹² J. Reguński, [w:] *Aktywność obywatelska...*, s. 51.

¹³ Najpierw były to badania typu action research (*Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002), a następnie badania makropolityki oświatowej (*Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998; *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001; *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001; *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WAiP 2009) oraz badania diagnostyczne, ogólnokrajowe w zakresie demokratyzacji szkolnictwa publicznego (*Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013).

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.

O tym że proces decentralizacji i uspołecznienia oświaty został radykalnie zatrzymany i że mamy z każdym rokiem do czynienia z postępującym marnotrawieniem nie tylko idei samorządnej oświaty wielokrotnie pisałem w innym miejscu¹⁴. Socjolog Ireneusz Krzemiński słusznie pyta po ponad dwudziestu latach transformacji politycznej III RP: *Co się stało z ruchem społecznym Solidarność, z jego ideami i etosem w okresie wolnej Polski, po 1989 roku? Co się stało ze społeczeństwem obywatelskim, które wykreowało i było z kolei wykreowane przez ruch Solidarność? Co się stało z tymi wzorami zachowań społecznych i rozpowszechnionymi już postawami, nade wszystko mającymi wymiar obywatelski, wspólnotowy i polityczny? Gdzie się podziała podstawowa, jak można sądzić, idea Solidarności, że prawo człowieka do aktywnej troski o swój i swych najbliższych los zakłada zarazem prawo i obowiązek pamiętania o innych i o wspólnym losie, który ma przecież wielki wpływ na osobiste sukcesy i niepowodzenia? Gdzie się podziało przekonanie, że korzystając z pełni indywidualnych praw człowieka i obywatela, nie możemy nie czuć się częścią społeczeństwa?*¹⁵.

To politycy zrezygnowali w okresie wprowadzania reformy administracyjnej państwa z koncepcji tworzenia autonomicznych regionów, która otwierała szansę na dokończenie rewolucji samorządnościowej kraju. Były Rzecznik Praw Obywatelskich Tadeusz Zieliński tak pytał o specyfikę relacji między polityką a państwem w ustroju demokratycznym: *czy w państwie prawnym opartym na demokracji parlamentarnej prawo stanowi wyraz w pełni suwerennej woli politycznej większości parlamentarnej w tym znaczeniu, że ta większość może dowolnie tworzyć, zmieniać i uchylać wcześniej ustanowione ustawy, bez jakichkolwiek ograniczeń, kierując się wyłącznie politycznymi intencjami? I odpowiedział: Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć zdecydowanie przecząco: w demokratycznym państwie prawnym polityka nie ma bezwzględneho prymatu nad prawem. Wprawdzie działalność ustawodawcza z natury swej jest zawsze podporządkowana jakimś celom politycznym, ale prawo jest – według określenia Trybunału Konstytucyjnego – „zjawiskiem w dużym stopniu autonomicznym względem państwa jako organizacji urzeczywistniającej określone zadania poli-*

¹⁴ B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; tenże, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996; tenże, *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998; tenże, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001; tenże, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001; *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002; tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: W AiP 2009.

¹⁵ I. Krzemiński, *Solidarność. niespełniony projekt polskiej demokracji*, Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności 2013, s. 11–12.

tyczne¹⁶. Prawo nie powinno służyć władzy za narzędzie do osiągnięcia celów, które naruszałoby konstytucyjny porządek demokratyczny, prowadząc do zdeprecjonowania jego roli i jego społecznej akceptacji. Prawo jest wynikiem swobodnego kontraktu społecznego, toteż wiąże ono nie tylko obywateli, do których jest adresowane, ale również tych, którzy je stanowią. *Nie mogą więc postawie dowolnie zmieniać praw na zasadzie: skoro my prawa stanowimy, to możemy je zawsze zastąpić nowymi, bo taka jest nasza wola polityczna*¹⁷.

NASTĘPSTWA ZANIECHANIA REFORM W ZAKRESIE USPOŁECZNIANIA OŚWIATY

Skutkiem zatem zaniechania reformy ustrojowej oświaty jako dopełniającej reformę administracyjną państwa było dla systemu szkolnego:

– utrzymanie dualistycznej administracji publicznej, z jej podziałem na rządową i samorząd terytorialny, co – w wyniku braku konsensusu i spójnej filozofii działań oraz zadań obu organów – skutkuje nieustannymi konfliktami i przeciwnie skuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowania nad nią nadzoru pedagogicznego przez władze samorządowe (organ prowadzący placówki edukacyjne) i przez kuratoria oświaty wraz z ich delegaturami (odpowiedzialne za jakość kształcenia i wychowania). Trudno się dziwić, że polityka oświatowa jest tu niespójna i niejednolita, szczególnie w tych województwach, w których władze samorządowe i rządowe są z przeciwstawnych sobie ugrupowań politycznych;

– częściowa decentralizacja zadań i kompetencji do samorządu terytorialnego, ale skutkująca wojną między samorządowcami a władzą państwową w wyniku zwiększania zadań, a zmniejszania na nie celowych dotacji;

– w ramach systemu administracji publicznej przywrócenie typowej dla socjalizmu polityki etatyzmu, a wyparcie zasady subsydiarności zadań i kompetencji w przypadku zarządzania oświatą. Ostatnie lata rządów PO i PSL potwierdzają, że władza nie liczy się z opinią społeczną, obywatelami i podejmuje działania wbrew ich potrzebom, świadomości i oczekiwaniom (np. obniżenie wieku obowiązkowego szkolnego).

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*¹⁸, to pojawia się pytanie o rolę pedagogów w społeczeństwie „chorym na anomie”, (...) *gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urzeczywistnienia 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*¹⁹. Pedagog może bowiem

¹⁶ T. Zieliński, *Czas prawa i bezprawia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC 1999, s. 51.

¹⁷ T. Zieliński, *Czas...*, dz. cyt., s. 53.

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

¹⁹ Z. Kwieciński, *Pokolenie...*, dz. cyt., s. 69.

zając jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza–społeczeństwo. To zupełnie naturalne, 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*²⁰.

To tłumaczyłoby nam 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 rozwiązywania w jej toku wszelkich problemów czy konfliktów w sposób dla nich transparentny. Natomiast po powrocie do władzy, także w resorcie edukacji, w 1992 r. postsocjalistycznych sił partyjnych jednoznacznie wrogich demokratyzacji i samorządności, wprowadzone i umocnione zostały przez nie na arenę polityczną relacje antagonistyczne władz edukacyjnych z przedstawicielami świata nauki. Od tego momentu sprawujący władzę interesowali się przede wszystkim restytucją państwa totalnego, a w nim utrzymaniem scentralizowanego systemu oświatowego, do współzarządzania którym skupiano uwagę na pedagogach-sojusznikach, głównie z formacji neolewicowej, a w latach późniejszych neokonserwatywnej, zaś zupełnie pomijano i lekceważono neutralnych w swej istocie, ale zaangażowanych krytycznie pedagogów. Tych ostatnich definiowano jako wrogów władzy, która w nieustannym konflikcie politycznym ze społeczeństwem potrzebowała jedynie sojuszników.

Niestety nadal pokutuje w naszym społeczeństwie mit bezkonfliktowości, unikania czy chowania konfliktów tak, by sprawujący władzę nie musieli tłumaczyć się z podejmowanych przez siebie decyzji. Tego typu postawa jest jednak typowa dla państw totalnych, autorytarnych, a nie demokratycznych, w których edukacja – tak niepubliczna, jak i publiczna – *nie może gubić tego, co dla pedagogów krytycznych jest podstawą funkcji edukacyjnej każdej szkoły – uczestnictwa w tworzeniu obywateli upełnomocnionych kompetencjami i doświadczeniem sprawstwa w przeobrażaniu rzeczywistości społecznej, w zgodzie z aspiracjami do wolności, sprawiedliwości i demokracji. Szanse szkoły uzależnione są*

²⁰ R. Skarżyński, *Od chaosu...*, dz. cyt., s. 324.

*jednak nie tyle od wewnętrznych mechanizmów pedagogicznych, ile od ich spłotów z ogólnymi regułami i praktykami systemowymi jej otoczenia społecznego*²¹.

SYTUACJA PEDAGOGA W ANTYDEMOKRATYCZNYM SYSTEMIE OŚWIATOWYM

Pedagog jako wróg w demokracji jest traktowany przez władzę jako obcy, którego albo się poskramia, pacyfikuje, izoluje, stygmatyzuje, wyklucza, albo maksymalnie neutralizuje jego poglądy czy wyniki badań. W systemie oświatowym najczęściej przechodzi on do sfery niepublicznej, w której może zachować swoją suwerenność, chociaż i tu odbywa się ona kosztem jakiejś jej części. Jego działania determinowane są przez wartości i normy uniwersalne, ponadczasowe, jeśli chce zachować swoją niezależność. Ma on świadomość odrębności własnej egzystencji i profesji oraz konsekwencji, jakie z nich wynikają dla niego i odbiorcy jego działań, a zarazem odwagę negocjowania władzy, która chce wbrew interesom publicznym stanowić o tym, co jest prawomocne i realne, a co nie jest przez nią dopuszczalne w edukacji i życiu społecznym. Píše o tym w swoich rozprawach w nawiązaniu do myśli Henry'ego Girouxa i Petera McLarena polski filozof edukacji Lech Witkowski: (...) *właśnie dlatego, że w murach szkoły istnieje możliwość walki i kontestacji wokół kwestii kultury i ideologii – pedagogikę można rozwijać w interesie krytycznego myślenia i odwagi cywilnej. Nawet jeśli teren tej walki jest okresowo zawłaszczany przez jakąś dominującą opcję, to wynik ten nie musi być uznawany za rozstrzygnięcie raz na zawsze. Dlatego życie szkolne powinno być konceptualizowane nie jako jednolity, monopolityczny, opancerzony system reguł i stosunków, lecz jako (otwarta) arena kulturowa, charakteryzująca się kontestacją, walką i oporem*²².

Pedagog jako sojusznik władzy w scentralizowanym systemie edukacyjnym jest jej kolaborantem. Sytuacja takiego pedagoga jest jeszcze groźniejsza dla niego samego i dla kultury – jak píše o tym L. Witkowski, (...) *ponieważ nągminnie mamy potrzebę ulegania właśnie wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowania decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortem inaczej niż pod skrzydłami kogoś/czegoś łechcącego jego próżność czy poczucie przynależności do siły i wzniosłości. Autorytarność zewnętrzna idzie tu w parze, czasem jako przyczyna, a czasem jako skutek wewnętrznego zapotrzebowania na autorytarne zadomowienie w świecie, na „ucieczkę od wolności”, na kupowanie sobie poczucia wartości i możliwie tanie spełnienie w gronie podobnych do nas. Ten dramat nadal trwa i się nasila, nie pomimo edukacji, ale wraz z nią*²³. Pedagodzy, którzy dostosowują swoje modele, projekty czy oferty działań do politycznego manipulowania prawem są w służbie politycznej socjotechniki, a nie

²¹ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty...*, dz. cyt., s. 191.

²² L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, tom II, Warszawa: IBE 2007, s. 187.

²³ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009, s. 23.

na służbie istoty i jakości procesu kształcenia oraz wychowania. Skutki takie zaangażowania opisuje Zbigniew Kwieciński: *Pedagodowie podzielili los całej inteligencji i znaleźli się albo pośród realizatorów edukacji służebnej wobec własności czy władzy, albo pośród najemnych kaznodziei stawiających główną zasadę systemu i piszących czy głoszących przepisy na wytwarzaniu obywateli przystosowanych do owej głównej zasady. A zatem głównym zadaniem intelektualistów pedagogicznych stało się odtąd uwznioślanie głównej zasady: przemocy i posłuszeństwa, chciwości i „oczywistości” podziałów na bogatych i biednych. To, co pisali i piszą pedagogzy o źródłach swojej pedagogiki, sięgając do Arystotelesa, J.S. Milla, J.F. Herbarta, J. Deweya i innych filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów, a także do religii, to operacje wtórnego mitologizowania i tak już dominującej pedagogii*²⁴.

Pedagog w służbie politycznych interesów władzy staje się zatem – często wbrew własnym deklaracjom o uznawaniu wielości i pluralizmu w świecie idei – fundamentalistą, to znaczy taką osobą, która sądzi, (...) że do bezsensownego, rozbitego, pooświeceniowego świata można wprowadzić ład tylko przez wykluczenie różnorodności, zamknięcie umysłu i świata. Takie fundamentalistyczne „wprowadzenie ładu” odbywa się jednocześnie na dwu drogach. Po pierwsze, jest walką z relatywizmem, pluralizmem, historyzmem, tolerancją, która staje się swoistą próbą budowania schronienia dla człowieka i rozbitej kultury. Po drugie, podejmując taką „walkę o prawdę” fundamentalizm ustanawia jednocześnie nieprzekraczalne granice, w których zakreśla się jedyną „słuszną orientację” i wyklucza jako złe, burzące, niszczące to wszystko, co wykracza poza te granice²⁵. Pedagog w służbie władzy staje się apologetą jednosferowej wizji rzeczywistości, przekreślającej istnienie jakiejś innej rzeczywistości. Może towarzyszyć takiej postawie zaślepienie, fanatyzm, żarliwość czy zagorzałość zaangażowania się na rzecz jedynie słusznej sprawy, idei, szerzenia jej i zarazem zwalczania idei odmiennych. Taka postaw nie jest jednak czymś wyjątkowym, skoro poglądy i światopoglądy fundamentalistyczne towarzyszą cywilizacji europejskiej od początku jej istnienia²⁶.

Pedagogika w służbie wybranej i afirmowanej przez jednostkę ideologii (konserwatywnej, liberalnej, lewicowej, faszystowskiej itp.) zmusza jednostki do bycia w jednym z antagonistycznie wykreowanych pól wartości i zasad, uniemożliwiając im łączenie różnych dziedzin nauki i wiedzy na rzecz podtrzymywania jej dyferencjacji. Jeśli dostrzeżemy, jak wielką władzę nad umysłami i duszami młodych pokoleń może mieć edukacja, tym bardziej powinniśmy dostrzegać rolę w tym procesie pedagogiki w służbie władzy oddanej w ręce jednej

²⁴ Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011, s. 21.

²⁵ M. Szulakiewicz, *Wprowadzenie*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz i Z. Karpus, Toruń: Wydawnictwo UMK 2005, s. 16.

²⁶ A. Radomski, *Fundamentalizm we współczesnym świecie – widziane w perspektywie kulturoznawczej*, [w:] *Fundamentalizm i kultury...*, dz. cyt., s. 42.

ideologii czy instytucji. O służebnym uwikłaniu pedagogiki w rozwijanie bolszewickiego reżimu totalitarnego w Polsce pisał Heliodor Muszyński: *Z całą pewnością można przyjąć tezę, że (zachowania służebne wobec reżimu – dop. B.Ś.) występowały (...) częściej niż na terenie innych nauk (...), że w pedagogice okresu Polski Ludowej znalazła się część kadry naukowej, która poszukiwała innych niż twórczość stricte naukowa dróg umacniania własnej pozycji w nauce. (...) znaleźli się w obrębie tej dyscypliny zarówno aktywni koniunkturaliści i cyniczni służalcy, gotowi dla przywilejów, apanaży i stanowisk wykonywać każde polecenia i spełniać każde oczekiwania władzy, byli także ludzie tej władzy oddani, byli zastraszeni oportuniści pozorujący uległość i deklarujący zaangażowanie, byli wreszcie ludzie ideowi, zorientowani, jakby powiedział Kohlberg, na „ogólnoobowiązujące zasady etyczne”²⁷. Taka pedagogika nie może być pedagogiką budowania wspólnoty, integracji i współpracy społecznej, gdyż musi wraz ze swoimi autorytetami stać na straży jedynie słusznego i wartościowego porządku, któremu powinni podporządkować się wszyscy inni. Ta pedagogika musi być pedagogiką instrumentalnie upolitycznioną, gdyż żeby wygrać, znaleźć się w centrum wpływania na społeczeństwo, musi w demokratycznym mechanizmie zdobyć upragnioną pozycję przez głosy wyborców.*

IDEOLOGIZACJA SFERY OŚWIATY PUBLICZNEJ

Dominująca współcześnie ideologia neoliberalna ma charakter heterofagiczny, bowiem nie wytwarza już nowych pomysłów, natomiast – jak twierdzi Neil Smith – skutecznie żywi się tym, co znajduje naokoło²⁸. Partycypacja jest tu pozorowaną grą władzy z obywatelami, która zgodnie ze znaną od lat międzywojennych II RP zasadą organokracji pospolitej włącza przedstawicieli środowisk społecznych do sztucznych form organizacyjnych u jej boku w taki sposób, by nie miały one jednak żadnego wpływu na podejmowane przez nią decyzje. Już sam fakt bycia „wyróżnionym” z racji mianowania na resortowego celebrytę członka np. Forum Rodziców przy MEN czy Zespołu do spraw X przy MNiSW powinien zaspokajać potrzebę partycypacji. Dzięki temu nie można zarzucić władzy braku konsultacji ze społeczeństwem, z naukowcami czy środowiskami oświatowymi, skoro mają one u jej boku swoich konsultantów. Ci jednak z nikim niczego nie konsultują, gdyż przedkładane im projekty ustaw lub rozporządzeń są w gotowej do zatwierdzenia formie i treści. Organizowane przez władze pro forma konsultacje (...) *służą jedynie jako wentyl bezpieczeństwa dla społecznego niezadowolenia. Władze wysyłają na takie spotkania urzędników-zderzaki, wprawionych w przyjmowaniu na siebie żalów, oskarżeń*

²⁷ H. Muszyński, *Pedagogika polska na przelomie dwóch formacji społecznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: IHNOiT 1994, s. 39.

²⁸ K. Pobłocki, *Prawo do odpowiedzialności*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 12.

*czy wręcz obelg. Ludzie mają się okazję wygadać, a potem wszystko wraca do normy*²⁹.

Każda władza potrzebuje ideologicznej legitymizacji swoich decyzji, toteż jeśli zamierza manipulować społeczeństwem, wytwarza najpierw w nim stan zagrożenia, by w odpowiednim momencie wskazać na jedynie słuszne rozwiązanie problemu. Tak się stało z projektem obniżenia wieku obowiązku szkolnego, który w istocie był częścią reformy emerytalnej państwa, ale chcąc to ukryć, odwoływano się do rozwiązań zagranicznych jako większościowych, a tym samym wskazujących na stan jakiegoś cywilizacyjnego zapóźnienia naszego kraju. Wytworzono przy tym sytuację stanu wyjątkowego gwarantowaną nowelizacją ustawy o systemie oświatowym, że skoro sześciolatki zderzą się przy naborze do szkół podstawowych z falą siedmiolatek, to będzie dla nich lepiej, jeśli ten proces rozłoży się w czasie. W ten sposób władze bez przeszkód mogły przejść do realizacji własnej, partykularnej polityki, która mimo niszczenia podstaw i dobroku polskiej pedagogiki i edukacji przedszkolnej oraz wbrew psychologii rozwojowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym wskazującej na rzeczywiste (a nie rynkowe) przesłanki gotowości szkolnej dzieci, zapewniała jej strukturalny sukces.

Dokładano do tego argument alarmistyczny, a wskazujący na presję czasu i ograniczenia przestrzenne szkół do przyjęcia do nich dwóch grup wiekowych, by zmusić rodziców do uległości wbrew rozwojowemu dobru ich dzieci. To koniunkturalizm jest jednym z powodów zaangażowania się części establishmentu akademickiego w tzw. modernizację polskiej edukacji. Skoro bowiem są miliony EURO do wydania na edukację, to można za nie kupić niemalże każdego, a w każdym razie na pewno do kluczowych zadań władzy takiego, który upełnomocni jej działania. Kiedy gra toczy się o niższą stawkę, władze chętnie powiedzą, że najważniejsi są obywatele i że trzeba uwzględnić ich jakże słuszne i od lat zgłaszane postulaty. Najlepszym tego przykładem jest kwestia wysokich kosztów ponoszonych przez rodziców pierwszoklasistów z tytułu rzekomo pluralistycznego rynku wydawnictw podręcznikowych.

Skoro rząd postanowił skryć naruszenie swoimi decyzjami praw rodziców-obywateli do referendum w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego, to właśnie ta kwestia idealnie nadawała się – w zgodzie z ideologią populizmu – do potwierdzenia wszem i wobec, że jednak rodzice i ich dobro są dla władzy najważniejsi. Trzeba pochylić się z troską nad ponoszonymi przez nich wydatkami, by zdjąć z nich ów ciężar, przenosząc go de facto na wszystkich obywateli. Rozwiązanie to nie dotyczy przecież wszystkich uczniów rozpoczynających rok szkolny 1 września 2014 r. tylko... rodziców pierwszoklasistów szkół podstawowych tak, jakby rodzice dzieci z wyższych klas wszystkich typów szkół nie musieli wydatkować kilkuset złotych na zakup dla nich podręczników szkolnych. Kiedy jednak powiąże się tę z troską wyrażoną przez rząd decyzję z bezwzględnie narzuconą prawem powinnością skierowania do szkół sześciolatek,

²⁹ K. Pobłocki, *Prawo...*, s. 13.

to trudno, by ich rodzice nagle wszczynali czy intensyfikowali swój opór. W końcu dobra władza „daje” im za darmo podręcznik, który napisze na zlecenie MEN odpowiedni autor.

Powróćmy jednak do kwestii dwóch referendów, które zostały zablokowane przez rząd w wyniku przewagi finansowej, jaką dysponował on w walce propagandowej w stosunku do oddolnego ruchu rodzicielskiego nieposłuszeństwa. Nie bez powodu w Kancelarii Prezydenta RP powstał projekt ustawy samorządowej, który wprowadza niewielkie – zdaniem prezydenta B. Komorowskiego – ograniczenie, a zarazem niezwykle logiczne, jeśli chodzi o swobodę, łatwość w odwoływaniu władz samorządowych w wyniku referendum³⁰. Zaproponowano podział referendów na dwa rodzaje – tematyczne, a więc dotyczące konkretnych, merytorycznych spraw do załatwienia w ramach społeczności lokalnej i referenda odwoławcze, po które najczęściej sięgają partie polityczne czy nadambitni albo ambitni politycy, by upartyjnić życie publiczne w kraju, upartyjnić działalność samorządów poprzez skuteczne wywieranie presji na rzecz odwołania ich władz z powodów pozamerytorycznych.

Wniosek oddolnego ruchu rodziców „Ratuj Maluchy” o ogólnopolskie referendum był przecież inicjatywą obywatelską, która dotyczyła kwestii merytorycznej, a mimo to została spacyfikowana zabiegami socjotechnicznymi władzy w taki sposób i na tyle skutecznie, by zniechęcić na lata ewentualnych zwolenników tego typu pomysłów. Władzy, w tym także Prezydentowi RP zależało na tym, by to rząd rozstrzygał o tym, co jest dla obywateli dobre, a co nie jest. Władze akceptują tylko takie inicjatywy obywatelskie, które nie podważają obecnego systemu jej sprawowania. Jacques Rancière określa ten typ postaw rządzących mianem „nienawiści do demokracji”³¹. Premier Donald Tusk, opowiadając się przeciwko referendum w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego wyraźnie potwierdził, że uznaje referendum jako mechanizm demokracji tylko wówczas, gdy będzie ono działać na korzyść rządu. Chyba nie zapoznał się z Raportem PAN „Polska 2050”, którego autorzy wystawili elitom politycznym III RP druzgocącą ocenę właśnie z tytułu tego, że zawłaszczyły one sobie prawo do odgórnego rozstrzygnięcia o tym, co jest demokratyczne, a co nie jest.

Eyal Weizman niezwykle trafnie określa sytuację zmanipulowanej przez władze idei partycypacji: Na horyzoncie pojęcia partycypacji, na samym jego krańcu, znajduje się idea kolaboracji. Można o niej myśleć jako o tendencji do przymusowego lub dobrowolnego sprzymierzania własnych działań z celami władzy – politycznymi, militarynymi, gospodarczymi bądź też z ich kombinacją. (...) Dylemat partycypacji/kolaboracji implikuje istnienie zamkniętego systemu, w ramach którego ani dostępne opcje, ani pozycja tych, którzy je reprezentują,

³⁰ b.a., Prezydent skierował do Sejmu projekt ustawy samorządowej [w:] <http://www.prezydent.pl/aktualnosci/wydarzenia/art,2662,prezydent-skierowal-do-sejmu-projekt-ustawy-samorzadowej.html> odczyt z dn. 6.04.2014.

³¹ J. Rancière, *Nienawiść do demokracji*, tłum. M. Kropiwnicki, Warszawa: IW Książka i Prasa 2008.

nie mogą zostać zakwestionowane. Chęć zmuszenia podmiotu do uległości prowadzi do stworzenia zestawu alternatyw, które należy przedstawić w taki sposób, aby „wolne podmioty”, dokonując wyborów mających na celu ograniczenie szkód, skończyły na usługach władzy. Partycypacja wydaje się zatem prowadzić do wielu politycznych i etycznych dylematów wymagających trzeźwej analizy sojuszu sił wokół sceny, na którą jest wzywana³². W jakże przecież młodych jeszcze quasi-demokracjach społeczeństw postsocjalistycznych, do których należy także Polska, euforia wyzwolenia się z totalitaryzmu przesłoniła zdolność do samoodtwarzających się w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej mechanizmów minionej władzy, władzy antyobywatelskiej i antynarodowej. Postawy homo sovieticus nie uległy ani nagłemu zanikowi, resocjalizacji czy zejściu ze sceny politycznej. Wprost odwrotnie.

Zawsze, ilekroć pedagogika podporządkowuje pryncypia swojego przesłania i działania jakiegokolwiek ideologii, można sprowadzić jej służebność do dwóch ściśle powiązanych ze sobą faktów, a mianowicie do poddawania procesów edukacyjnych ocenie z punktu widzenia określonej ideologii jako kryterium zasadniczego, fundamentalnego, wobec którego wszystkie inne są podporządkowane, z czym mieliśmy do czynienia w pedagogice w okresie PRL albo do narzucania ideologii partii rządzącej, która w wyniku wolnych wyborów doszła do władzy. W wyniku tych procesów uważa się za stosowne narzucanie swojej ideologii części społeczeństwa, które podlega jej bezpośredniemu wpływowi, jak np. pełniącym rolę funkcjonariuszy publicznych nauczycielom i wychowawcom oraz ich wychowankom realizującym powszechny obowiązek szkolny. W obu przypadkach, mimo skrajnie odmiennych ustrojów politycznych, na plan dalszy schodzą ponadczasowe, uniwersalne idee czy wartości paidei, jakimi są Prawda, Dobro i Piękno.

Ideologie są obłudnymi parawanami ideowymi, które zasłaniają egoistyczne interesy klasowe. Mają one swoją ściśle określoną strukturę wewnętrzną, swoje założone funkcje społeczne oraz charakterystyczne dla epok formy historyczne. Zdaniem Andrzeja Niesiołowskiego ideologia jest logicznie skoordynowanym, z odruchowej refleksji zrodzonym systemem przekonań i wartości, odnoszącym się do pewnego zakresu zagadnień, uznanym przez jakąś grupę za podstawę motywacyjno-regulatywną jej dążeń i rozwijającym się nie tylko pod wpływem czynników zewnętrznych, ale przede wszystkim i w myśl własnej, immanentnej logiki. *W skład ideologii wchodzi zawsze (jako czynniki konieczne): 1) pewne założenia o charakterze sądów egzystencjalno-określających i wartościujących; 2) pewne idee i ideały jako ośrodek treści całego systemu; 3) wytworzona przez rozwój historyczny, ale nierozzerwalnie z treścią ideologii spleciona więź statyczno-konkretna, podtrzymująca trwałość grupy i systemu złożona z sformułowań oficjalnych i formuł sakralnych, symbolów, osobistości przodowniczych i wspólnoty przeżyć; 4) więź dynamiczna, najbardziej płynna i do rzeczywistości*

³² E. Weizman, *Paradoks współpracy*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 41.

*dostosowana, łącznik wspólnoty dążeń – sformułowania normatywne i programowe, stanowiące realizację ideologii*³³.

*Ideologia może być przewrotna, niemoralna, a jednak szczerą jako przedmiot wiary, jako system aksjologiczny*³⁴, wiążąc każdego, kto raz przyjął jej założenia. Wtórnymi zjawiskami tych procesów są wyznawcy pozorni lub niekonsekwentni określonej ideologii, którzy posługują się nią dla własnej kariery jak jakąś wywieszka czy parawanem. Kiedy mówimy o kimś, że jego działania mają tendencyjny charakter, to mamy na uwadze ich dyskwalifikację jako uzależnionych od wpływów ideologicznych. Możemy wyróżniać ideologie parcjalne i totalne. Te pierwsze są konstruowane w oparciu o określony zbiór idei i wartości, które służą samorealizacji jakiejś grupie społecznej, ich wyznawców, uczniów, egzegetów i kontynuatorów, zaś te drugie – totalne są wyrazem dążenia do tzw. integracji negatywnej społeczeństw negującej wszystkie inne systemy wartości i idei, nieuznającej ich odmienności, równoprawności. Ideologia totalna jak np., faszyzm czy bolszewizm dążyły do odebrania prawa do legalnego rozwoju i celów przez przedstawicieli innych ideologii przy zastosowaniu wobec nich środków nacisku czy nawet terroru. *Totalizm poddaje sprawdzianom ideologicznym całą kulturę, nie zostawiając prawie żadnego marginesu swobody. Najchętniej wprowadziłby on przeświechtanie sumień i mózgów pod kątem widzenia ich prawomyślności. Inaczej myślący muszą się choćby pozornie ugiąć albo czeka ich obóz koncentracyjny lub wygnanie, jeśli nie gorzej*³⁵.

Skoro podmiotem politycznym jest ten, który używa tego środka, czego wymagają od niego układy sił, a więc który gotów jest posłużyć się każdym, by realizować swoje cele, to i edukacja, a wraz z nią pedagogika jako nauka mogą być podporządkowywane tym wymogom, być powoływane do walki z kimś lub z czymś w przestrzeni publicznej. *Siła gatunku ludzkiego leży między innymi i w tym, że chociaż istnieje w ramach politycznie zmobilizowanych zjednoczeń, one nie są upolitycznione w całości, ale pozwalają ludziom działać na własną rękę w gospodarce i kulturze. Podmioty polityczne żywią się ich dorobkiem, a nawet życiem, ale istnieją stabilnie tylko wtedy, gdy ludzie e pozostają poza ich bezpośrednią kontrolą. Kiedy przyjmują postać państwa totalitarnego szybko wyczerpują swój potencjał*³⁶. Pedagogika w służbie idei, państwa, instytucji jest pedagogiką instrumentalizującą człowieka, którego godność przejawia się w tym, że jest on środkiem i jakimś tylko instrumentem lub „rzeczą” służącą do realizowania obcych mu celów. Będzie ona zainteresowana tym, by kreując w sposób antagonistyczny rzeczywistość wychowawczą, edukacyjną, usiłować wpływać na nią z pozycji jedynie słusznej, prawdziwej, wartościowej własnej pedagogii, niezależnie od tego, czy ktoś to dostrzega, rozumie i akceptuje czy

³³ A. Niesiołowski, *Ideologizacja kultury*, „Kultura i Wychowanie”, 1937, zeszyt czwarty, s. 219–220.

³⁴ Tamże, s. 220.

³⁵ Tamże, s. 223.

³⁶ R. Skarżyński, *Mobilizacja polityczna. Współpraca i rywalizacja człowieka współczesnego w wielkiej przestrzeni i długim czasie*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA 2011, s. 344.

też nie. Jej istotą jest uzależnianie ludzi od siebie, by angażowali się na jej korzyść, włączali w walkę przeciwko jakiejś innej pedagogice, a nie we współpracę. Dlatego pedagogika w służbie staje się także medialnym i marketingowym produktem naszych czasów. Musi generować swoje autorytety, a ośmieszać czy dezawuować inne. *Na potrzeby chwili każdy może stać się chwilowym autorytetem, nawet dla tych, którzy normalnie go za taki nie uznają, a nawet poddają ostracyzmowi, jeśli będzie reprezentował w mediach akceptowane przez nich postawy. Zdecydowanie łatwiej o autorytet, związany z jakimś fragmentem, jakąś grupą niż o autorytet powszechny*³⁷.

Jeśli tacy pedagodzy nie są w stanie wmówić innym, czego potrzebują i dlaczego musi być to zgodne z ich ideologią, to będą cynicznie kreować takie potrzeby czy oczekiwania, z zastosowaniem socjotechnik i manipulacji politycznej. Kiedy taka strategia okaże się mało skuteczna, to przejdą do ofensywy negatywnej, polegającej na wywoływaniu lęku, obaw, straszaniu ludzi tym, co się stanie, jeśli ich ideologia nie zostanie wdrożona do edukacji. Ideologie, doktryny czy światopoglądy „wnoszone” przez pedagogów działających w ich służbie na drodze ukrytej manipulacji, indoktrynacji czy adaptacji – jak trafnie opisuje tego skutki Jadwiga Mizińska – (...) *porzucane bywają zwykle bez skrupulów wówczas, gdy dotychczasowi „władcy dusz” spadają z piedestałów. Dawni entuzjaści, jedni przez drugiego, zdradzają przegranych wodzów i wypierają się przegranej ideologii. Doktryny i hasła, jeszcze wczoraj zagrzewające do walki z ideologicznym przeciwnikiem, nagle pustoszeją i ukazują swój prawdziwy charakter sloganów (...)*³⁸. Pedagogika w służbie władzy musi być zatem cyniczna, gdyż po to się gra o władzę, by być skuteczną. Jakże klarownie mówił o tym polityk, filozof i b. minister edukacji Ryszard Legutko: *Politycy nie mają być ludźmi szczególnie moralnymi. Natomiast jeśli jawnie łamią reguły moralności, to ponoszą tego konsekwencje. Na tym polega polityka, że działa się skutecznie i stosuje się rozmaite chwytły. Rozgraniczmy etykę intencji od etyki skutków. Etyka skutków jest ważniejsza*³⁹.

Pedagogika służalcza budowana jest na zasadzie kontrapunktu. Musi bowiem wykazywać czarne oblicze przeciwstawnej sobie pedagogii, by wywołać wobec niej sprzeciw, bunt, niezgodę, by zastraszyć potencjalnymi, a więc niesprawdzalnymi tu i teraz skutkami jej dalszego funkcjonowania w społeczeństwie. Ta pedagogika musi wzbudzać zachwyt sobą, a bunt wobec każdej innej, by doprowadzić je do upadku, nieobecności, zejścia ze sceny. Nie można być jednocześnie w dwóch układach ideologicznego odniesienia dla pedagogiki, gdyż odsłania to paradoksalność naszego funkcjonowania bycia wewnątrz jakiejś ideologii, a zarazem na zewnątrz niej. Pedagogika w służbie to zatem pedagogika bezgranicznie podporządkowująca się każdej władzy, niezależnie od

³⁷ P. Tymochowicz, *Biblia skuteczności*, Wrocław: Wydawnictwo Trans 2007, s. 52.

³⁸ J. Mizińska, *Fundamentalizm – antyfundamentalizm. Recepta anielska*, [w:] *Fundamentalizm i kultury...*, dz. cyt., 93.

³⁹ http://www.rzeczpospolita.pl/dodatki/plus_minus_070721/plus_minus_a_2.html, odczyt dn. 21.07.2007.

tego, jaka jest jej ideologia. Jest to pedagogika serwilistyczna, uległa, rezygnująca z własnej autonomii. Pedagogika w służbie – to pedagogika submisji, technicznego środka, rodzaj inżynierii społecznej, redukująca się lub zredukowana do utylitarnego popularyzatorstwa, realizowania bezpośredniego, natychmiastowego i wyraźnie określonego wpływu na życie. Ta pedagogika ma na celu perfekcyjne realizowanie założonych nie przez nią celów. Pedagogika w służbie to pedagogika doczesności, terażniejszości, krótkotrwała, doraźna, typowa dla ludów pierwotnych, służebna wobec różnych podmiotów i interesów, to pedagogika rezygnująca ze swojej autonomii, wiecznie poszukująca racji swojego istnienia w zewnętrznych źródłach jej stanowienia, reagująca na wyłaniane przez innych problemy, by je skutecznie rozwiązywać. Zafascynowanie skutecznością, instrumentalizacją wyznaczanych pedagogice celów sprawia, że nie dostrzega ona swojej „przeciwności”, która polega na tym, że jeśli zanadto zależy nam na osiągnięciu określonych celów, to de facto zyskujemy ich przeciwieństwo.

Marcin Król napisał w jednym ze swoich tekstów: *Jeżeli polityk dla zdobycia władzy gotów jest zaprzedać duszę diabłu kłamstwa, a my na to nie reagujemy, to znaczy, że stajemy się współnikami w kłamstwie*⁴⁰. Powyższy imperatyw etyczny nie dotyczy tylko polityków, ale przede wszystkim naukowców, którzy znacznie lepiej od pozostałych obywateli czytają i rozumieją dyskurs władzy politycznej manipulującej społeczeństwem. Tym bardziej, że kłamstwo polityków jest coraz częściej skrywane za pomocą subtelnych technik public relation, a więc z zastosowaniem wiedzy naukowej. Kłamstwo w polityce jest intencjonalne, podobnie jak jego niedostrzeżenie przez naukowców, którzy, jeśli go nie odkrywają społeczeństwu, to w równej mierze co jego sprawcy przyczyniają się do niszczenia sfery publicznej, a tym samym i do destrukcji demokracji. Nieświadomi zagrożeń ze strony władzy obywatele tracą na tym nie tylko osobiście, ale i społecznie, bowiem tłumiona jest w nich konieczna dla istnienia sfery publicznej w społeczeństwie obywatelskim wrażliwość na dysfunkcje, patologie, które rozwijają się w wyniku nieświadomości ich rzeczywistych źródeł.

Być może nawet łatwiej jest niektórym naukowcom chować się za wynikami zmanipulowanych badań, bo zawsze mogą uniknąć poniesienia odpowiedzialności za decyzje polityków, które powstały na podstawie tzw. naukowych ekspertyz. Można jednak zapytać, czy ich milczenie wobec manipulacji władzy nie tyle danymi, chociaż i to ma miejsce, ale przede wszystkim ich interpretacją, usprawiedliwia ich milczenie czy też usprawiedliwianie tym, że badania zostały przeprowadzone zgodnie z obowiązującymi w naukach społecznych metodologicznymi rygorami? Kto spoza ekspertów, a więc wśród przeciętnych (w sensie statystycznym) obywateli jest w stanie stwierdzić, czy owa metodologia uwzględniła wszystkie zmienne, a w każdym razie te fundamentalne dla diagnozy istotnych do wdrażania przez władzę reform, skoro naukowcy sami kryją je za zachwytem własnych interpretacji uzyskanych danych? W tym sensie przy-

⁴⁰ M. Król, *Kłamstwo robi z nas idiotów*, Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej z 28–29.09.2013, s. 14.

znając rację historykowi idei, że: *Politycy, publicyści, eksperci i specjaliści chcą, byśmy byli ich współnikami w kłamstwie. Po pierwsze – wtedy mniej widać, że kłamią. Po drugie – jak nas zdeprawują, to łatwiej będzie rządzić w kłamstwie, i po trzecie – im więcej kłamstwa, tym bardziej odległy staje się horyzont prawdy.(...) Kłamstwo bowiem poniża nas wszystkich, czyni z nas idiotów, którzy biernie go słuchają lub próbują wybrnąć z błota kłamstw z pomocą innych kłamstw lub pokrętnych wyjaśnień*⁴¹.

W tym kontekście służalczość pedagogiki jest wyrazem przesadnej usłużności dla władzy ma zazwyczaj swe źródło w przewrotnych intencjach, jak np. chęci zrobienia kariery. Chyba jeszcze nie minęły bezpowrotnie te czasy, (...) *kiedy wola jednostki była źródłem prawa dla ogółu, dla milionów, kiedy te miliony od dziecka przyzwyczajano do wykonywania bez szemrania woli swego pana-monarchy, króla czy cesarza*⁴². Służebność pedagogiki jako element kultury duchowej współczesnej cywilizacji prowadzi do barbarzyństwa, niszcząc i degradując kulturę, rozkładając stosunek osób do świata wartości. Zawsze będzie to pedagogika etatystyczna, ideologiczna, podporządkowywana interesom rządzących partii politycznych. Nieustannie zatem rodzą się pytania: Kiedy skończy się tak rozumiany prymat polityki partii rządzącej i jej ideologii nad pedagogiką? Dlaczego współczesna pedagogika formułuje z jednej strony roszczenie, by było coraz mniej państwa w naszym państwie, *którego nadzór i natrętne wtrącanie się w nasze sprawy odczuwamy z przykrością, względem którego przeżywamy niemiło własną niemoc*⁴³, a jednocześnie godzi się na to, by było tego państwa coraz więcej, by władza standaryzowała nasze zachowania i postawy, by procedurami zabezpieczano nas przed tym, co i tak im się wymyka? Dlaczego profesjonalni pedagodzy nie angażują się w działania kontestujące nadużywanie zbyt częstych regulacji prawnych w oświacie i szkolnictwie wyższym mimo świadomości zagrożeń i nieodwracalnych patologii, jakie będą skutkować ich wdrażaniem do praktyki edukacyjnej? Czy pedagogika musi być tą, dla działań której osłoną pedagogów staje się zasada: „Jak najwięcej państwa i standaryzacji”?

Pedagog, jako neutralny podmiot w edukacji, nie narzuca nikomu swoich standardów, wyników własnych badań, by czynić debatę publiczną czy decyzje władzy ich zakładnikiem. Nie funkcjonuje w przestrzeni publicznej, w procesie kształcenia jako podmiot z poczuciem racji i wyższości moralnej, które miałyby go upoważniać (...) *do eliminacji czy dyskryminacji innych w debacie publicznej, uzurpować sobie wyłączności czy domagać się wyłączenia własnych poglądów spod publicznej krytyki*⁴⁴. To ktoś, kto kieruje się nie tylko swoim interesem, ale też poczuciem wartości moralnej czynu, by dać świadectwo prawdzie. O taki typ postaw jest znacznie łatwiej w demokracji deliberatywnej, w której (...) *normatywna koncepcja legitymizacji władzy przywołuje ideały racjonalnego prawo-*

⁴¹ Tamże, s. 15.

⁴² K. Wójcik, *Idea i cel samorządności szkolnej*, Nowy Obywatel 2012 nr 5, s. 109.

⁴³ T. Zieliński, *Czas prawa i bezprawia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC 1999, s. 46.

⁴⁴ L. Witkowski, *Wyzwania...*, s. 36.

*dawstwa, partycypacyjnej polityki oraz obywatelskiej samorządności. Krótko mówiąc, prezentuje ona ideał politycznej autonomii opartej na praktycznym rozumowaniu obywateli*⁴⁵.

PERSONALISTYCZNA PEDAGOGIKA SŁUŻBY PUBLICZNEJ

Pedagogika służby to postawa bycia w gotowości do udzielenia komuś pomocy, to zejście z piedestału wzniosłości i zrezygnowanie z pychy wybranych, to spontaniczne reagowanie, życzliwość, szlachetność i pomoc innym na miarę ich potrzeb i oczekiwań. To pełnienie dobra bez wiary, nadziei czy oczekiwania na cokolwiek, co wcale nie oznacza wyrzeczenia się zapłaty (wynagrodzenia) za wykonywaną pracę. Pojęcie służby ma tu głęboko pedagogiczny i etyczny sens, bowiem wiąże się z dobrowolną rezygnacją osoby z części jej własnej wolności, partykularnych celów i dążeń na rzecz swobody i rozwoju tych, którym chce ona poświęcić swoje kompetencje, czas i zaangażowanie. Służbę cechuje bezinteresowność (działanie bez wyrachowania, bez oczekiwania na rewanż, odwdzięczenie się, szlachetne, nieobciążone doraźną korzyścią i zyskiem), oddanie, pełnienie jej przez miłość i czyn, misyjność, wizjonerstwo/prospektywizm. W języku hebrajskim występuje słowo „Chesed” , którego znaczenie jest najbliższe empatii. Oznacza ono bowiem (...) *wejście w czyjąś skórę, zobaczenie świata czyimiś oczyma, myślenie cudzymi myślami i reagowanie czyimś bólem, zawodem i oczekiwaniem; to identyfikacja w bliskości*⁴⁶.

W większości pedagogzy wykonują swój zawód, a część spośród nich, w roli nauczycielskiej, ma dodatkowo przypisaną rolę funkcjonariusza publicznego. W tej jednak roli powinni być bliżej ludzi, swoich wychowanków, podopiecznych aniżeli państwa i jego władzy, ponieważ nie zawsze sprzyja ono realizacji dobra wspólnego. Pełnienie służby wymaga przełamania się, wypracowania delikatności, nauczania się zwracania uwagi na potrzebujących pomocy ludzi. Tego typu postawa kształtuje się na fundamencie dobroci serca, na walce z własnym egoizmem, a zarazem hartuje się w pokonywaniu własnej dumy. Nie jest to zatem cecha charakteru osób interesownych, zabiegających o korzyści dla siebie. Idea służby jest pochodną podejścia personalistycznego, wiążąc się z ustrojem korporacjonistycznym, który koordynuje interesy warstw i zawodów, zastępuje, a nawet sublimuje liberalno-materialistyczną zasadę interesu, egoistycznego zysku. *Ustrój ten, godzący planowość z wolnością, a ład z inicjatywą prywatną, umożliwi wyłonienie opartej na wyborach i zasłudze, kwalifikowanej reprezentacji poszczególnych nie oderwanych jednostek, ale warstw i organów życia zbiorowego – w proporcji do znaczenia pełnionej przez nie funkcji*⁴⁷.

⁴⁵ A. Krzynyówek, *Rozum a porządek polityczny wokół sporu o demokrację deliberatywną*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” Wydawnictwo WAM 2010, s. 17.

⁴⁶ T. Żychiewicz, *Cnoty i niecnoty*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK 1991, s. 103.

⁴⁷ A. Niesiołowski, *Personalizm i kolektywizm*, „Kultura i Wychowanie”, 1937, zeszyt pierwszy, s. 28.

Idealem edukacji w personalistycznym państwie jest służba społeczeństwu, w którym nauczyciel jest rzemieślnikiem artystą pełniącym odpowiedzialnie swoją rolę, a nie będącym trybem w maszynie centralistycznie sterowanego systemu. *Nie będzie tu miejsca na patologiczny ekshibicjonizm, ani na nieświadomy hierarchii wartości naturalizm. (...) nie będzie ani błędzeniem po manowcach różnych „izmów”, sublimujących chaos myślowy jakąś mniej lub więcej naciągniętą ideologią, ani też kolektywistyczną twórczością „wyrównaną” według instrukcji jakiegoś urzędu kulturalnego i nadzorowaną przez policję kulturalną, szukającą pilnie odchyłeń od ustalonej na dany okres „linii” ideologicznej*⁴⁸.

Zdaniem Andrzeja Niesiołowskiego dla państwa personalistycznego wychowanie będzie celem, a nie środkiem. **Państwo będzie służyć człowiekowi**, ale nie jego nieskrępowanym egoizmom, lecz jego rozwojowi moralnemu⁴⁹. W takim państwie nie ma miejsca na ateizm jako ruch destrukcyjny, ale i na wymuszanie przekonań. Państwo personalistyczne oprze się na uznaniu swobody przekonań i organizacji, byleby pozostających na platformie (brakującego dotąd) wspólnego fundamentu – obowiązującego wszystkich minimum zasad, stanowiącego podstawę jedności moralnej. Maritain nazywa to pluralizmem (jako antytezą do totalizmu monopartyjnego)⁵⁰.

Personalizm ma jedną słabą stronę, która wynika właśnie z jego zalet. Nie jest on – można by powiedzieć – **demagogicznie płodny**. Łatwo jest zyskać sukces hasłami, które niczego nie wymagają, które tylko obiecują, stwarzają jakieś mity w rodzaju „Trzeciej Rzeszy”, zrzucają winę za zło na innych, a własnej grupie przypisują jakieś nadzwyczajne uzdolnienia i wyższość nad innymi. (...) punkt ciężkości leży tu na wysiłku w walce z **własną słabością**. Personalizm zmusza do walki na dwa fronty, z obcymi ideologiami i siłami rozkładowymi i z własną słabością. Nie wprzęga on instynktów w swoją służbę, lecz chce je ujarzmić. Lecz to właśnie jest jego wartością twórczą dla kultury⁵¹.

Dla pedagogiki służby hasłem przewodnim jej zaangażowania powinno być – „Jak najmniej państwa”, a więc odwoływanie się do zasady subsydiarności państwa, redukcji jego wtrącania się w sprawy ludzkie, obywatelskie na rzecz samostanowienia i współsprawstwa pedagogów z ich wychowanekami. Jak pisał John C. Allmack: *Dla początkujących dzieci pojęcie „dobra ogólnego” posiada bardzo małe znaczenie. To samo odnosi się do niekulturalnych ludzi dorosłych. Mają oni skłonność do patrzenia na rzeczy ze stanowiska dobra osobistego. Stąd wynika, że nauczyciel musi rozpoczynać naukę, stając na tym poziomie rozwoju społecznego, na jakim znajduje się wychowanek. Oczywiście, nie może zatrzymać się tutaj, lecz jak najrychlej musi przejść do ponadosobistego punktu patrzenia. Najwyższy poziom rozwoju osiąga się wtedy, gdy naczelnym dążeniem staje się służenie innym. Na tej wyżynie życie daje też jednostce naj-*

⁴⁸ Tamże, s. 31.

⁴⁹ Tamże, s. 28.

⁵⁰ Tamże, s. 28.

⁵¹ A. Niesiołowski, *Personalizm i kolektywizm*, „Kultura i Wychowanie”, 1937, zeszyt pierwszy, s. 33.

większe zadowolenie i wówczas sprawdza się określenie szczęścia osobistego jako „odnajdywania siebie w służbie społecznej”⁵². W dużej mierze to od nauczycieli i jakości procesu edukacji zależy, czy przyszłe pokolenia będą zaangażowane na rzecz demokracji czy autokracji z jej podziałem – jak pisze J.C. Allmack – na stany, służalstwo i tyranie.

Pedagogika służby to pedagogika otwarta, pedagogika gotowości do bycia dla innych, niezobowiązującej z zewnątrz powinności, swoistego rodzaju paktu, który być może nigdy się nie zawiąże, ale jest otwarta zawsze na dzielenie się tym, co jest uniwersalne, ponadczasowe, a co zobowiązuje ludzi do wzajemnego doskonalenia się. Jak pisał B. Suchodolski: *Uczymy się myśleć i projektować na miesiące i lata, zapominamy o pokoleniach i wiekach. A przeciw zwycięstwo bliskie może być klęską daleką, a niepowodzenie dzisiejsze potrzebnym składnikiem jutrzejszego osiągnięcia. (...) Kultura duchowa rozwija się dobrze tylko w atmosferze bezinteresowności. Nie znaczy to, by nauka lub sztuka nie miały współdziałać z ludźmi w ich walkach i troskach życiowych, ale znaczy to, iż uczonej i artysta służyć mają przede wszystkim prawdzie i pięknu. Rola nauki i sztuki w życiu jest wielka, ale nie ujawnia się błyskawicznie; trzeba mieć zaufanie i cierpliwość czekania. (...) Żądanie bezpośredniego, natychmiastowego wpływu na życie degraduje naukę na poziomie utylitarnej popularyzatorstwa, a sztukę na poziomie przemysłanej agitacji*⁵³.

Pedagogika służby to pedagogika wieków i pokoleń, a więc pedagogika duchowa, kultury stawiająca ludziom wymagania niezależnie od czasów, w których żyją, przygotowująca ich do życia w nieustannie zmieniających się warunkach, by mieli poczucie sensu życia, wiarę i zapał, wolę tworzenia i zaufania we własne siły, żywotność wewnętrzną, gotowość do działania w coraz to innych okolicznościach. Taka pedagogika przeciwstawia się barbarzyństwu i degeneracji, stojąc na straży wiecznotrwałych elementów kultury, które powinny być broniące (...) w każdej epoce w sytuacjach odrębnych i niepowtarzalnych⁵⁴. Uczestniczy ona w działaniu na rzecz dobra wspólnego, świadcząc swoje usługi społeczeństwu, ale nie będąc komukolwiek lub czemukolwiek zewnętrznie usługową. Nie stwarza problemów, by uzasadnić sens swojego działania, gdyż te wyłania życie. Jako pedagogika wolności, afirmacji godności osoby wpisuje się w pole swoistej powinności podejmowania przez człowieka określonych czynów lub zajmowania określonej postawy, ale jest to powinność na swój sposób niezależna od istnienia lub braku w świecie zewnętrznym odnośnych nakazów i zakazów, takich czy innych instancji nakazodawczych (autorytetu ludzkiego czy boskiego). Jej sens znajdziemy także w odczytaniu mądrości judaizmu, który apeluje o porzucenie przemocy. *Prorocka mowa w imię Boga Stwórcy odrzuca*

⁵² J.A. Almack, *Wychowanie obywatelskie*, przeł. J. Piotrowski, przejrzał i wstęp napisał dr. Józef Chałasiński, Lwów – Warszawa: Książnica Atlas. Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, t. 15, s. 43.

⁵³ B. Suchodolski, *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Lwów – Warszawa: Książnica Atlas S.A. Zjednoczone Zakłady Kartogr. i Wydawn. T.N.S.W., s. 14.

⁵⁴ Tamże, s. 18.

dominację siły wojskowej, ekonomicznej czy intelektualnej. Dla Niego moc nie polega na panowaniu nad innymi, lecz na służeniu na odpowiedzialności za drugiego. Moc, niezależnie od swojej natury, ma służyć słabszym, uboższym, głupszym⁵⁵.

Tak ujęta pedagogika jest także niezależna od tego, czy jakieś działanie pedagogiczne opłaca się pedagogowi z uwagi na takie czy inne jego zamiary lub cele. Jest ona bezinteresowna, aczkolwiek wymagająca i zachęcająca do ciągłej walki i ciągłego wysiłku. Racją konstytuującą pedagogikę służby jest kultura wewnętrzna człowieka, godność osobowa tych, których działanie pedagogiczne ma za przedmiot i/lub tego, kto działa. *Umiejętność bezinteresownego spojrzenia na życie wiąże się ze zdolnością twórczego w niem udziału. Ten, kto ma postawę wyłącznie konsumpcyjną, zabiega natrętnie o zaspokojenie pożądań i lęka się o wszelkie braki. Kto umie coś w życiu stworzyć, ten pochłonięty jest swem dziełem i mniej wrażliwy na bezpośrednie zdobycze. (...) Kto pokocha swą działalność w życiu społecznym, w sztuce, w nauce, w technice, ten wobec siebie i innych stanie się bardziej bezinteresownym człowiekiem⁵⁶.*

Suchodolski przeciwstawiał się przekonaniu, iż pewne okresy życia człowieka są tylko podbudową dla dalszych jego faz i stanów. W istocie bowiem każdy okres ma swą własną, niezależną i niesłużącą niczemu, samoistną wartość. I jako dziecko, i jako dojrzewający chłopiec, i jako młodzieniec, i w wieku męskim, i w starości, zawsze trzeba żyć tak, jak na tym poziomie można najgłębiej i najlepiej, wykorzystując w pełni możliwości każdego czasu. I w każdej chwili życia trzeba móc sobie powiedzieć: „jestem, a nie: przygotowuję się, abym kiedyś był”⁵⁷. Jeśli potraktujemy pedagogikę na służbie jako wizję odrębnej pedagogiki od innych jej rodzajów, to i ona może funkcjonować na sposób fundamentalistyczny, jeśli potraktujemy ją instrumentalnie jako konieczną do praktykowania. Dlatego tak istotny jest jej bezinteresowny charakter, kiedy przy okazji jej obecności w codziennym świecie życia różnych pokoleń ich idee, poglądy czy światopoglądy kształtują się na drodze własnego życiowego doświadczenia, w otoczeniu macierzystej wiary, kultury i tradycji wnikałej do struktur osobowości przez długotrwałą osmozę.

Pedagogika służby powinna móc pomóc w zetknięciu się z odmiennym sposobem myślenia, wartościowania, by nie reagować na nie strachem czy chęcią obrony przed nimi, upatrując w nich tylko i wyłącznie to, co Złe. *Konieczność, ba, przymus opowiadania się po stronie jakiejś wybranej „prawdy” odbywa się tylko w warunkach wojennych. Wtedy, gdy będąc wcielonym do armii, jeśli odmówię oddania strzału do wroga, ryzykuję, że to on mnie zastrzeli. Ale nawet i wówczas, w sytuacji – na pozór nie pozostawiającej wyboru, zdarzają się osoby, które rzucają broń na ziemię. W warunkach pokojowych, (...) nie ma takiej obawy o życie. Co najwyżej – o opinię, stracić można przydomek: „nasze-*

⁵⁵ P. Haddad, *Mądrości rabinów*, tłum. Ewa Burska, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady 2012, s. 181.

⁵⁶ B. Suchodolski, *Kultura współczesna...*, dz. cyt., s. 32.

⁵⁷ Tamże, s. 27.

go zwolennika”, zyskać zaś „głupca” albo „wariata”. Ale słowo „wariat” w tym przypadku może być uznane za pochlebne. Albowiem pochodzi od słowa *varius, różny*. Dla *homo sapiens* to czysty komplement. Myśleć bowiem to starać się mieć swoje poglądy, swoje, a więc nie twoje ani nie nasze⁵⁸.

Właśnie w czasach brutalnej ingerencji politycznych i ekonomicznych interesów potrzeba ochrony człowieka, jego godności i kultury jest niezwykle istotna. *Niezbędna jest nadal czujność, zwłaszcza w naukach społecznych, gdzie presja często kryje się pod maską wysoce idealistycznych i powszechnie aprobowanych celów*⁵⁹. Pedagogika służby powinna uświadamiać osobom skażenie ludzkich umysłów przez fałsz, zbrodnicze idee, odtruwać ludzką świadomość demaskowaniem fałszu, złych intencji, ignorancji i dehumanizujących teorii, a zarazem sprzyjać świadomości otwartej na wolność, prawdę, demokrację, dobro i tolerancję, regenerowaniu świata wartości społecznych i obywatelskich, budzeniu w ludziach sumienia oraz odpowiedzialności za życie własne i cudze. Tu trzeba stać na straży osoby jako istoty wolnej i suwerennej w jej relacji do społeczności-państwa, które jest również suwerenem i również realizuje wspólne dobro. *Jeśli osoba ludzka jest bytem suwerennym i państwo jest również bytem suwerennym – to dwa suwerenne byty, mające autonomiczne cele, mogą istnieć jedynie pod warunkiem zachowania swych suwerennych praw. Pogodzenie suwerennych praw osoby ludzkiej i państwa jest możliwe w wolnym akcie bytów suwerennych decydujących o swym indywidualnym i zbiorowym postępowaniu. (...) Dobro wspólne pojęte jako cel osobowej działalności człowieka – a więc rozwój osobowy, intelektualny, moralny i twórczy – stanowi bezsprzecznie domenę osobową, do której państwo nie „ma prawa” mieszać się. W tym sensie, jakoby ono miało indoktrynować tę właśnie dziedzinę osobowego życia człowieka*⁶⁰.

ZAKOŃCZENIE

Rolą współczesnej pedagogiki powinno być wskrzeszanie człowieka publicznego, a tym samym powrót do budowania społeczeństwa obywatelskiego, które to kategorie są niszczone przez osoby sprawujące władzę. Czynią bowiem wszystko, co jest w ich mocy, a mają tu do dyspozycji ogromne środki finansowe z UE na propagandę (tzw. kampanie społeczne, via lokowanie produktu) oraz specjalistów od *public relation*, by nie dochodziło do ścierania się racji merytorycznych w debacie publicznej, ale by zastąpił ją „system gwiazdorski” w upelnomocnianiu decyzji rządzących. Im bardziej stanowisko władzy jest sprzeczne nie tylko z interesem publicznym, ale przede wszystkim racjami naukowymi, tym częściej i silniej wykorzystuje ona metody i środki propagandy politycznej wzmacniane celebrytami, w tym także posłusznymi tej strategii władzy – na-

⁵⁸ J. Mizińska, dz. cyt., s. 97.

⁵⁹ F.A. Hayek, *Konstytucja wolności*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: WN PWN 2007, s. 373.

⁶⁰ M.A. Krąpiec, *Suwerenność... czyja?* Łódź: Diecezjalne Wydawnictwo Łódzkie 1990, s. 51–52.

ukowcami. Pedagodzy powinni w tej sytuacji włączać się w rozprawianie się z wieloma konstruowanymi i upowszechnianymi przez władzę mitami, głoszonymi przez intelektualne gwiazdy komunałów, które odwracają uwagę społeczeństwa od istotnych zagrożeń i szkód, do jakich prowadzi technokratyczna polityka rządu.

Właśnie na przykładzie polskiej oświaty doskonale widać zjawisko „przyuczajenia się”, „ukrycia rzeczywistych postaw” – jak pisał T. Szkudlarek – *epistemologii uniku*⁶¹, by po latach uzewnętrznić się i powrócić na scenę polityczną pod postacią stosowanego taktycznego kompromisu przez część zakorzenionych w minionej mentalności elit oświatowych i akademickich, które dostrzegły skuteczność szybkiego czerpania korzyści osobistych kosztem dobra wspólnego, jakim jest edukacja młodych pokoleń. Polskie elity władzy nie są wyjątkowe z wiedzy na temat tego, w jaki sposób manipulować społeczeństwem, kiedy nie ma się racji, ale trzeba je zmusić do przyjęcia określonych rozwiązań. Zapewne doradcy polityczni sięgnęli do brytyjskiej koncepcji outsourcingu odpowiedzialności, która kreuje fałszywe struktury partycypacji mające dać obywatelom poczucie, że to jednak od nich, a nie od władzy zależy spełnienie jedynie słusznych roszczeń władzy. Istotą tego podejścia jest zamiast przyjęcia przez polityków odpowiedzialności za własne decyzje – przerzucenie tej odpowiedzialności na zewnątrz, by w razie krytyki można powołać się na te struktury. Innymi słowy, jeśli obywatelom nie podoba się obniżenie wieku przymusu szkolnego, to muszą sami sobie z tym poradzić za pomocą narzędzi, jakie stwarza im... władza, a nie rzeczywistość, w której będą musiały odnaleźć się ich dzieci. Tak więc MEN ze środków UE uruchomił linię telefoniczną, a jego informatycy zamieścili na stronie resortu „mapę województw”, na której po kliknięciu można znaleźć informację o szkole rejonowej własnego dziecka. Informacja jednak nie jest tu wystarczająca. Władza jednak uruchomiła „zderzaki”, zewnętrzne formy pozornej „partycypacji”.

Wystarczy przypomnieć obietnicę minister K. Hall obdarowania każdego pierwszoklasisty darmowym kompletem podręczników, jeśli tylko pójdzie w wieku sześciu lat do szkoły podstawowej. Ci rodzice, którzy uwierzyli władzy, szybko się rozczarowali, gdyż darmowych podręczników ich dzieci nie otrzymały. Na szczęście polskie społeczeństwo nie jest już tak bierne, toteż rodzice uruchomili w Internecie stronę z apelem, by zawiedzeni wysyłali faktury za zakupione podręczniki na adres ministerstwa. Tak jak w PRL był podziemny ruch oporu przeciwko totalitarnej władzy, tak dzisiaj, w państwie quasi-demokratycznym, mamy nową agorę w postaci równoległego do rzeczywistego świata manipulacji władzy świata wirtualnego protestu o charakterze kłacza, hipertekstowej i niefizycznej strukturze sieci międzyludzkich relacji, które wyrażają, komunikują ekspresję różnic z pozycji outsiderów demystyfikujących kłamstwo i hipokryzję władzy.

⁶¹ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: NWH Impuls 1990.

Tego typu sytuacja prowadzi – jak pisze E. Weizman (...) do strukturalnej impotencji wikłającej władzę i opozycję we wzajemnym uścisku, a organizacje pozarządowe obsadzającej w rolach faktycznych uczestników rozproszonego systemu rządowego⁶². Władze państwowe przerzucają świadomość moralną na elity, by te zmusić do kolaborowania w ramach rzekomej modernizacji i reform oświatowych, a tym samym do podejmowania działań zaprzeczających wartościom, którym powinny one służyć. Politolog Robert Pirsig metaforycznie wskazuje na trzy możliwe sposoby uwolnienia się od wyrzutów sumienia u elit, czyli od rodzących się na tle konfliktu wartości dramatu osób świadomych jawnego i ukrytego programu władzy: (...) można „odmówić wejścia na arenę”, „sypnąć bykowi piachem w oczy” lub „uśpić byka śpiewem”⁶³. Jak powinny zachować się elity, aktywiści w sytuacji wyboru pomiędzy którymś z rogów rozjuszonego byka? Weizman odpowiada: Ich działania muszą jednak prowadzić do poszukiwania sposobów umożliwiających kwestionowanie narzuconych prawd, a przez to także fundamentów autorytetu władzy, z którą działacze ci jednocześnie konfrontują się i współpracują. A tę władzę tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed bykiem i kazali wybrać krótszy z jego rogów. W sytuacji, gdy jest to niemożliwe, odmowa może być uznawana za jedną ze skutecznych form politycznego działania⁶⁴.

Być może zatem 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*⁶⁵, jeśli jesteśmy przekonani nie tylko co do błędnych przesłanek projektowanych czy wdrażanych przez władzę 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. Pedagogika powinna włączać się w kształcenie u dzieci i młodzieży kompetencji do krytycznego rozumienia mediów i języka propagandy, w tym także rozumienia tekstów wizualnych, które są wykorzystywane przez władzę 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”.*

⁶² E. Weizman, *Paradoks...*, dz. cyt., s. 42.

⁶³ E. Weizman, dz. cyt., s. 43.

⁶⁴ E. Weizman, s. 43.

⁶⁵ M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 48.

*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*⁶⁶.

Intelektualiści powinni niejako rozsądzać stereotypy i rozwiązania, które ograniczają ludzką suwerenność i komunikację publiczną, stawiać opór oraz wyrażać obawy, poglądy, odczucia czy opinie także tych, którzy obawiają się konsekwencji własnej działalności. W podejściu Edwarda Saida taki wzorcowy intelektualista jako nieproszony outsider, o wysokim poziomie zmysłu krytycznego, myślący profesjonalista jest często osamotniony, gdyż działa (...) *na marginesie, jako wygnaniec, amator, jako twórca języka, który usiłuje wyrazić prawdę o władzy, a nie jako ekspert za opłatą udzielający obiektywnych porad*⁶⁷. Krytyczny pedagog powinien sytuować się na pozycji „nieproszonego outsidera”, niezależnego od władzy eksperta, który będzie kwestionował narzucany pozór i fałsz, odsłaniał „pocałunek śmierci od establishmentu” działającego na rzecz kooperacji/kolaboracji z władzą pomimo zasadniczych różnic stanowisk. W przeciwnym razie, milcząc, akceptuje się stan narastającej patologii i staje się jej współsprawcą. Władzę bowiem (...) *tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed bykiem i kazali wybrać krótszy z rogów*⁶⁸. Rozwija się bowiem w podlegającej erozji demokracji poprawna politycznie nomenklatura, z którą można walczyć jedynie przeciwstawiając się jej próbom wtłoczenia elit w ramy interesów władzy. Nie można przyczyniać się do zmiany istniejącej patologii, partycypując w jej procesach kolaboracyjnym działaniem⁶⁹. Konieczne jest rozbicie maszynierii konsensusu, by przerwać zubożenie obywateli coraz dalej wkraczające w ich życie przez zawłaszczanie sfery prywatnej i publicznej przez władze państwowe. Niestety, niektórzy pedagogowie, psychologowie, a w coraz większym zakresie socjologowie zostali już na własną prośbę zdegradowani do postaw submisyjnych, ulegając i dostarczając jej (...) *ozdobnych wisienek, które wylądują na czubku ukończonego już tortu*⁷⁰. Władze właśnie dlatego stosują praktykę nadużywania terminu „współpraca”, „dobre praktyki”, by wypłukać je z ich właściwego sensu, nadając znaczenia skutkujące zagłaskiwaniem prawdy, za-

⁶⁶ T. Szkudlarek, *Postmodernistyczne pedagogie: Amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przelomu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. Bogusław Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1992, s. 42.

⁶⁷ M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 201.

⁶⁸ E. Weizman, s. 43.

⁶⁹ Florian Schneider stwierdza: *W rozumieniu pejoratywnym kolaboracja oznacza dobrowolną pomoc udzielaną wrogowi swojego kraju, zwłaszcza zaś wojskom okupacyjnym lub złowrogiej władzy. Oznacza współpracę z instytucją, z którą nie ma się bezpośredniego związku* (za: M. Miessen, s. 122).

⁷⁰ M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 61.

miast podejmowania działań prowadzących do rzeczywistego procesu przemian⁷¹.

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, przemyślny to jeszcze raz!”⁷². Rolą pedagogiki powinno być dostarczanie społeczeństwu teoretycznych narzędzi do tego, aby mogło lepiej zrozumieć procesy, które w nim zachodzą, naruszając także jego interesy.

Żyjemy w społeczeństwie postpolitycznym, w którym zasadnicze różnice i konflikty nie znikną, ale to nie znaczy, że ma być zahamowana przez władze możliwość ich artykulacji. Władza będzie czynić wszystko, co w jej mocy, by z braku strukturalnej i prawnej możliwości wyrugowania opozycji, jej ekskluzji, przynajmniej ją zneutralizować lub pozyskać część elit dla siebie. Jak stwierdza belgijska filozofka polityki Chantal Mouffe (...) *demokracja istnieje tak długo, jak długo istnieje konflikt i jak długo można kwestionować obowiązujące ustalenia. Gdy dochodzimy do momentu, w którym mówimy: „To jest punkt końcowy, odtąd kontestacja już nie jest uzasadniona”, oznacza to koniec demokracji*⁷³. Otóż przyjęta przez rząd i MEN strategia wprowadzania reform ma charakter ekskluzji, a więc konieczności wykluczenia z debaty publicznej tych, którzy mają inny od niej, a przy tym merytoryczny pogląd na sprawę.

Nawoływanie do upowszechniania tzw. „dobrych praktyk” jest afirmowaniem polityki oświatowej na podstawie wykluczenia rozwiązań innych, niż życzy sobie tego władza. Jest to typ podejścia określane mianem polityki asocjacyjnej, a więc ujmowaniem tego, co polityczne, na podobieństwo koncertu. Władza chce, by wszystkie podmioty, w tym szczególnie elity, grały z nią w jednej orkiestrze ten sam utwór, chociaż na różnych instrumentach. Tymczasem wiemy, że społeczeństwa nie są jednorodne politycznie, światopoglądowo, a zatem pedagogice powinien być bliższy dysocjacyjny pogląd na politykę, który odwołuje się do konstatacji istnienia w społeczeństwa otwartych, pluralistycz-

⁷¹ M. Miessen, dz. cyt., s. 65.

⁷² M. Miessen, dz. cyt., s. 74.

⁷³ M. Miessen, *Nowe spojrzenie na demokrację. Rozmowa z Chantal Mouffe*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana 2013, s. 135.

nych konfliktów, antagonizmów, wrogości, różnych punktów widzenia, różnych systemów wartości, których nie tylko nie da się usunąć, ale i czynić tego nie wolno, gdyż nie ma możliwości ich pogodzenia ze sobą, jeśli szanujemy suwerenność ludzi. Jak pisze Mouffe: *Antagonizm jest specyficznym typem konfliktu, dla którego nie ma racjonalnego rozwiązania, ponieważ nie można uzgodnić dwóch stanowisk*⁷⁴.

Można zatem zastanawiać się nad tym, jaką rolę będą odgrywać w świetle powyższego pedagogicy 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 wspólną 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 idee demokracji, wizję państwa prawa i wizję praw człowieka*⁷⁵.

Author: Bogusław Śliwerski

Title: Pedagogy (in) democracy

Key words: democracy, education, education policy, transformation, educational system, totalitarianism, participation

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

In this article I make a critical analysis of educational policy in Poland during the 25 years of the political transformation. I try to refer to the Polish thoughts and practices of teaching experience in the period of 1989–2014. What is more, I present experiences of anti-socialist opposition during the socialist period. They influenced on impression in the works and commitments of many scientists and a new generation of academics.

Furthermore, I indicate how my generation after 1989 went into the road of scientific autonomy and / or independence in the field of government and private education. Benchmark for these analyzes build up the hopes which we tied up with the Polish revolution of non- violence. Moreover, there was a strong disappointment, which revealed over the years due to the departure of distinctive political formation of the Third Republic of the ideals and the phenomenon of

⁷⁴ M. Miessen, *Nowe...*, dz. cyt., s. 145.

⁷⁵ 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 Wydawnictw KUL 1997, s. 8–9.

Polish „Solidarity” movement, and civil society, which included the move away from the base of participatory democracy.

Finally, I look at how education as a science and practice of education fit into democratization of the Polish state and society. The key meaning for me has the perception of education as a common good, as environments and entities, institutions or management practices which participate in the democratic society. To sum up, this society is constantly in the period of recovery from years of experience not only fascist, but Bolshevik totalitarianism, too.