

## ARTYKUŁY

Rocznik Pedagogiczny 38/2015  
PL ISSN 0137-9585

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ANALIZA POLITYKI OŚWIATOWEJ  
WOBEC POZORU DEMOKRACJI W SZKOLNICTWIE PUBLICZNYM

*Odrzucenie systemu autorytarnego etatyzmu nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Demokracja nie staje się sama. Co gorsza, szkoła może być bezwiednym lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji, narzędziem odtwarzania uprzedniego „porządku” rzeczy i ducha, poprzednich autorytarnych stosunków społecznych<sup>1</sup>.*

Nie bez powodu rozpoczynam swój tekst od ostrzeżenia, jakie przekazał w 1991 r. akademickiemu środowisku ówczesny przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Zbigniew Kwieciński. Niestety, przewidywany scenariusz polityczny spełnił się, gdyż polskie społeczeństwo, w tym szczególnie elity naukowe i oświatowe nie poradziły sobie z trudem demokratyzacji systemu oświatowego. Znaleźliśmy się po 25 latach wolności, a przecież należałoby do tego doliczyć jeszcze lata działalności środowisk opozycyjnych w okresie PRL, w punkcie krytycznym, bowiem niedokończona rewolucja społeczna została z wykorzystaniem środków i aparatu władzy neoliberalnego państwa (pod rządami lewicy, prawicy i neoliberalistów) zaprzepaszczona, zniszczona. W naukach społecznych dysponujemy 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.

Nawet liderzy tzw. pierwszej fali Solidarności (1980–1989), a więc z opozycji wobec socjalistycznej władzy, po przeszło dwudziestu pięciu latach III RP dzielą się swoimi rozczarowaniami, a – co więcej – ostrzegają przed coraz głębszym stanem kryzysu polskiej demokracji. Podobnie eksperci Polskiej Akademii Nauk delikatnie piszą o ułomności polskiej demokracji. Jak stwierdzają w swo-

---

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń: Wydawnictwo UMK 1991, s. 5.

im Raporcie „Polska 2050”, polega ona na tym, że (...) *partie polityczne w dużym stopniu są organizacjami dzielenia łupów po wygranych wyborach; określają w przeważnej mierze co jest systemem demokratycznym, a co nie przynależy do jego rozwiązań, tolerują różne patologie społeczne*<sup>2</sup>. Psycholog Janusz Czapiński potwierdza wynikami badań własnego zespołu, że mamy w Polsce AD 2014 do czynienia z bardzo niskim poziomem aktywności obywatelskiej Polaków. Jest jej zbyt mało, a co gorsza – nie dorobiliśmy się po ćwierćwieczu transformacji społeczeństwa obywatelskiego, o czym świadczy niemalże najniższy w Unii Europejskiej poziom kapitału społecznego.

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<sup>3</sup>. Zdaniem J. Czapińskiego kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ta jednak funkcjonuje w systemie centralistycznego nadzoru, który redukuje poziom zaufania społecznego wśród podmiotów edukacji niemalże do zera. Doskonale świadczą o tym badania wzdłużne zespołu Marii Dudzikowej, który objął diagnozą kapitału społecznego pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum zreformowanego ustroju szkolnego<sup>4</sup>. W świetle prowadzonych przeze mnie od 25 lat badań naukowych<sup>5</sup> nad demokratyzacją publicznej oświaty mogę jedynie potwierdzić, że nadal żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym dają o sobie znać pozostałości po minionym ustroju,

<sup>2</sup> Raport Polska 2050, Warszawa: PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus+” 2011, s. 30.

<sup>3</sup> J. Czapiński, *Aktywność obywatelska*, [w:] *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny* (2011), Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, 2011, s. 43.

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

<sup>5</sup> Najpierw były to badania typu action research [*Klinika szkolnej demokracji*, (1996), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, (2002), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls], a następnie badania makropolityki oświatowej [*Edukacja autorska* (1996), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Jak zmieniać szkołę?* (1998), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Edukacja pod prąd*, (2001), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Program wychowawczy szkoły* (2001), Warszawa: WSiP; *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, (2009), Warszawa: WAiP] oraz badania diagnostyczne, ogólnokrajowe w zakresie demokratyzacji szkolnictwa publicznego [*Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu* (2013), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls].

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 pedagogzy – 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 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 sprostaemy wyzwaniom ponowoczesności.

Proces decentralizacji i uspołecznienia oświaty został radykalnie zatrzymany w III RP, czemu początek dała formacja postsocjalistycznej lewicy, która powróciła do władzy w 1993 r. w wyniku tzw. „wojny na górze” solidarnościowych elit<sup>6</sup>. Z każdym rokiem mamy do czynienia z postępującym marnotrawieniem idei samorządnej oświaty. 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 Solidarności? Co się stało z tymi wzorami zachowań społecznych i rozpowszechnionymi już postawami, nade wszystko mającymi wymiar obywatelski, wspólnotowy i polityczny? Gdzie się podziła 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 podziła przekonanie, że korzystając z pełni indywidualnych praw człowieka i obywatela, nie możemy nie czuć się częścią społeczeństwa?*<sup>7</sup>

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

<sup>6</sup> J. Dudek, *Reglamentowana rewolucja. Rozkład dyktatury komunistycznej w Polsce 1988–1990*, Kraków: Znak Horyzont 2014; tenże, *Historia polityczna Polski 1989–2012*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK 2013.

<sup>7</sup> I. Krzemiński (2013), *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*, Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności, s. 11–12.

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 bezwzględne 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 rzeczywistnie określone zadania polityczne”<sup>8</sup>. Przyjrzyjmy się zatem trzem fazom niszczenia etosu polskiej solidarności i demokratyzowania systemu szkolnego w III RP.*

I OKRES KRÓTKOTRWALEJ WOLNOŚCI I SAMORZĄDNOŚCI OŚWIATOWEJ  
 WRAZ Z CZĄSTKOWYM WYZWALANIEM SIĘ  
 Z POZOSTAŁOŚCI TOTALITARYZMU

Pierwszy okres wyznacza strategia detotalitaryzacji polskiego szkolnictwa, która została wprowadzona przez ministra Henryka Samsonowicza w 1989 r. po przejęciu resortu edukacji od komunistów. Można ją też określić mianem zdecentralizowanej, pluralistycznej, pełnej otwartości władzy na pedagogiczne sprawstwo nauczycieli i dyrektorów placówek oświatowo-wychowawczych, ich samorządność i kreatywność, na oddolne inicjatywy rodziców i uczniów, Kościoła i stowarzyszeń społecznych, a z drugiej strony stworzył w resorcie edukacji stanowisko dla osoby odpowiedzialnej za wspomaganie oddolnych, autorskich inicjatyw edukacyjnych, które powinny zyskać gwarancje ich wdrażania przez powyższe podmioty do praktyki z pominięciem lokalnych i instytucjonalnych procedur w kuratoriach oświaty czy jeszcze działających w tamtym okresie, ale powoli likwidowanych, inspektoratach oświaty. Polskie szkolnictwo było zatem w pierwszych latach przemian politycznych otwarte na pięć strategii jego reformowania, projektowania i wdrażania w nim zmian, których sprawcy mieli być rozpoznawalni, jako odpowiedzialne za jakość procesów edukacyjnych podmioty osobowe lub /i społeczne czy instytucjonalne<sup>9</sup>.

Z jednej strony pierwszy postsocjalistyczny minister resortu edukacji zapowiedział, że wraz z nowym ustrojem władza centralna nie będzie decydować za nauczycieli i dyrektorów szkół, w jaki sposób mają w nich prowadzić proces kształcenia i wychowania, gdyż to oni są najważniejszymi sprawcami (autorami) edukacji, z drugiej zaś stworzył prawne możliwości równoległego przekształcania przedszkoli i szkół w wymiarze organizacyjnym, strukturalnym, programo-

<sup>8</sup> T. Zieliński (1999), *Czas prawa i bezprawia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC, s. 51.

<sup>9</sup> B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WAI P 2009.

wym, jak i metodycznym. Potrzebna była radykalna odnowa nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale może przede wszystkim zmiana mentalna, kulturowa, intrapsychiczna każdego obywatela, w której kluczową, wspomagającą rolę mieli odegrać samodzielnie myślący, refleksyjni i kreatywni nauczyciele oraz akademicy, intelektualiści zaangażowani na rzecz demokratycznych i efektywnych gospodarczo przemian, sami będący przykładem, nośnikami mądrości i kompetencji zmiany świata społecznego.

Henryk Samsonowicz zachęcał środowisko nauczycielskie do „oddolnego” reformowania oświaty w kierunku demokratyzacji zarządzania, samorządności i autonomii każdej placówki szkolnej oraz każdego nauczyciela. Najwyższe władze oświatowe postanowiły stworzyć nauczycielom prawną możliwość wyboru własnej drogi rozwoju i kształcenia innych oraz wyzwolenia się z pozostałości po pedagogice socjalistycznej. Wprowadzone zostały przez MEN prawne mechanizmy (Zarządzenie Nr 62 z 1989 w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych oraz znowelizowanej Ustawy o systemie oświaty z 7.09.1991 r.), stwarzając podstawę dla legalistycznie pojmowanej autonomii edukacji szkolnej.

Rolą dyrektorów szkół i nauczycieli było sięgnięcie do tych instrumentów, by poszerzyć granice autonomii edukacyjnej, decydując o zasadności redukcji niektórych przepisów i norm kształcenia, o sposobie realizacji programów nauczania, o stylu i sposobie prowadzenia zajęć, o zasadach funkcjonowania szkoły czy o efektach swojej pracy<sup>10</sup>. Władze oświatowe postsocjalistycznego państwa nie tylko, że nie chciały „starych” rządów w tym resorcie, ale wyraźnie dostrzegały wielką nadzieję w systemie oświatowym jako koniecznej części składowej nowego państwa warunkującej skuteczność i trwałość pożądanych w nim zmian społeczno-politycznych. Jednoznacznie opowiedziały się za kreowaniem społeczeństwa rządzącego się demokratycznymi prawami i regułami życia, decydując się m.in. na decentralizację i demonopolizację. Sprawą zasadniczą dla zaistnienia przemian oświatowych stało się przejście od procesów i interpretacji uprawomocniających ład autorytarnej dominacji nad społeczeństwem ponadprawnego państwa socjalistycznego do państwa ładu demokratycznego. Zmiany dotyczyły w głównej mierze:

– odejścia władzy państwowej od centralistycznego formułowania kierunków polityki oświatowej, planów i programów nauczania oraz wychowania, w tym wyeliminowania z programów szkolnych politycznej i ideologicznej in-

<sup>10</sup> Autonomię można zapisać w zarządzeniu – głosił ów list – ale, aby zrealizowała się, musi być świadomie przyjęta przez tego, komu się ją daje. Autonomia oznacza samodzielność podejmowania decyzji. Jednak z podejmowaniem decyzji wiąże się w sposób konieczny odpowiedzialność za efekty tych decyzji, a także świadomość, że są pewne ramy tej samodzielności. Zdajemy sobie sprawę, że proponujemy Państwu trudniejszy sposób na życie, że łatwiej jest być tylko wykonawcą nie swoich decyzji. Jednak jesteśmy przekonani, że praca, o której kształcie decyduje się samemu, jest znacznie bardziej efektywna, a przez to może dawać satysfakcję, gdyż potrzeba uzyskania efektów w pracy jest naturalna u człowieka [Pismo MEN z dn. 26.04.1990 r., DKO – 2- 4 0302 – 41/90/MS].

doktrynacji (usunięcie „białych plam” z podręczników do historii, języka polskiego czy wiedzy o społeczeństwie);

– przywrócenia w 1990 r. rodzicom prawa do pobierania przez ich dzieci nauki religii w szkołach państwowych, traktowanych już jako szkoły publiczne i w punktach katechetycznych stosownie do ich wyznania oraz osobistych przekonań;

– uwolnienia praw nauczycieli do wprowadzania w strukturach oświaty państwowej innowacji pedagogicznych w formie klas czy szkół autorskich;

– decentralizacji zarządzania instytucjami oświaty publicznej, demonopolizacji szkolnictwa i jego uspołecznienia poprzez oddolne tworzenie rad szkół oraz wyłanianie dyrektorów placówek i kuratorów oświaty w drodze konkursu;

– przejmowania przedszkoli i szkół przez samorządy terenowe;

– wzrostu autonomii finansowej, organizacyjnej i programowej szkół;

– dopuszczenia możliwości wypełniania obowiązku szkolnego poza szkołą;

– zmian w programach nauczania oraz adaptacji szkolnictwa do potrzeb demokratycznego, wolnorynkowego społeczeństwa i międzynarodowej wspólnoty, w tym szczególnie do potrzeb rynku pracy w krajach Unii Europejskiej;

– wzmocnienia autonomii i liberalnego rozwoju szkolnictwa wyższego.

Twórcom i realizatorom pedagogiki oddolnych reform zależało szczególnie na tym, by maksymalizować rozwój i efekty edukacji dzieci, wspierać ich autonomię w zakresie autoodpowiedzialności i samostanowienia, intensyfikować podmiotową partycypację rodziców i opiekunów w procesie wychowawczym w szkole oraz uwolnić pedagogikę szkolną od schematyzmu i frontalizmu dydaktycznego. Tak rozumiana „transformacja” zachęcała nauczycieli do praktykowania odmiennego stylu wychowania, wybierania zróżnicowanych modeli kształcenia oraz afirmacji własnej lub przez siebie zmodyfikowanej pedagogii. W odróżnieniu od edukacji w szkołach niepublicznych osobisty projekt reform mieścił się w ramach obowiązującego systemu oświatowego. Nauczycielom wolno było także radykalnie odstępować od powszechnie obowiązujących rozstrzygnięć organizacyjno-metodycznych z wyjątkiem konieczności uwzględnienia w doborze treści kształcenia „Podstawy programowej” MEN<sup>11</sup>.

Autonomia szkoły przenosiła kompetencje decyzyjne na najważniejszych aktorów sfery operacyjnej, a mianowicie na nauczycieli, rodziców i kierownictwo szkół, zmieniając radykalnie potencjał ich wpływu na nią. Towarzyszy temu procesowi efekt indukcji autonomii, jakim jest lepsza moralność i wyższa motywacja pracy kadr pedagogicznych, wzrost jakości szkolnego planowania programów oraz stymulacja innowacji dydaktycznych i ich zamierzonej implemen-

<sup>11</sup> Szerzej: W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków 1991; *Edukacja w wolności*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, red. K. Baranowicz, Kraków 1995; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 1995; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków 2001; B. Dumowska, *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Kraków 2003; B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń 2003.

tacji. Idee uspołecznienia i autonomii szkół, decentralizacji procesów zarządzania nimi czy partycypacji w polityce oświatowej osób bezpośrednio zainteresowanych jej edukacyjnymi efektami nie jest tylko polską swoistością reform w okresie posocjalistycznym.

Podstawowe dylematy tego okresu dotyczyły zakresu możliwego animowania oddolnego ruchu edukacyjnego nie tylko w oświacie niepublicznej, bo to było dla niej warunkiem sine qua non, ale publicznej, który mógłby przywrócić jej podmiotom odwagę i powagę uczestnictwa we własnym rozwoju i autentycznym zaangażowaniu w edukację oraz zapobiegałby dryfowaniu oświaty w niebezpieczne strefy regresów i zastojów. Pedagodzy stawiali sobie zatem pytania: Czy szkoła i inne instytucje kształcące oraz wychowujące powinny odzwierciedlać świat i przystosowywać do społeczeństwa, jakim ono jest, czy powinny je zmieniać przez kształtowania nastawień i kompetencji do zmiany (do jakiej tedy zmiany)? Czy przygotowywać jednostki dla ich lepszego życia w danych ramach kulturowych i realiach społecznych, czy dla lepszego społeczeństwa z udziałem każdej jednostki? Co jest najważniejsze: edukacja dla demokracji, edukacja w demokracji czy demokracja w edukacji?<sup>12</sup>

Zdaniem Z. Kwiecińskiego Polacy nie byli przygotowani do podjęcia nowych wyzwań, do obywatelskiego, oddolnego, samodzielnego, a nie sterowanego przez struktury władzy politycznej zaangażowania w tworzenie nowego ładu gospodarczego i demokratycznego naszego kraju. Stali się oni zatem ofiarami przemian, których w większości nie rozumieli i nie akceptowali. W świetle diagnoz stan wykształcenia Polaków na pograniczu dwóch ustrojów cechowały: (...) *fragmentaryzacja rozumu przez przestarzałe, ale rozrosłe „przedmioty nauczania”, ciasnota horyzontów humanistycznych, wąskie profile wczesnego przygotowania zawodowego, niepozwalającego obecnie elastycznie zachowywać się na kształtującym się rynku pracy, niedobór kompetencji komunikacyjnych i informatycznych, brak systemu instytucji ustawicznego kształcenia, wielkie zróżnicowanie w poziomie funkcjonowania szkół, ogromne strefy ubóstwa kulturowego, w tym funkcjonalnego analfabetyzmu w sytuacji, gdy liberalowie i zwolennicy wolnej gry rynkowej skłonni są odrzucać zasadę równych szans w oświacie*<sup>13</sup>. Satysfakcję mieli tylko nieliczni nauczyciele, którzy dostrzegli dla siebie i swoich podopiecznych ogromną szansę na działanie w wolności i doświadczenie jej skutków.

Do stania się przez część społeczności oświatowej ofiarami ówczesnych rozwiązań przyczyniły się też takie czynniki, jak podstawowe braki w wychowaniu i jego kulturowym kontekście, a więc powszechne nierespektowanie prawa, wzrost postaw roszczeniowych, bezinteresowna zawiść wobec każdego, kto odnosi sukces lub posiada więcej, konserwatyzm formalny i niechęć do uczestnictwa w organicznym tworzeniu zmian, lokowanie przyczyn własnej depriwa-

<sup>12</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Tożsamość pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1994, s. 19.

<sup>13</sup> Tamże.

cji poza sobą, poczucie obcości i bezsilności politycznej, brak spójnych norm i życie poza wartościami, deklaratywność i rytualność religii, rozbite więzi społeczne i brak kulturowego spoiwa dla ich ponownego spajania, nieprzejrzystość perspektyw dla młodzieży, poczucie niezawinionej krzywdy i oczekiwanie szybkiego jej naprawienia przez jakieś siły zewnętrzne<sup>14</sup>.

Na domiar wszystkiego mieliśmy jeszcze obciążenie pozostałością indoktrynacji marksistowsko-leninowskiej (świeckość, pozytywizm, antyklerykalizm itp.) oraz „białymi plamami”, m.in. w historii współczesnej, wiedzy o społeczeństwie i kulturze, w literaturoznawstwie, a tym samym także w ich nauczaniu i prowadzeniu badań naukowych. W Ustawie o systemie oświaty z 1991 r. (z późn. zmianami) postulowano, by ustawodawcze, kontrolne i wykonawcze podmioty edukacji wdrażały do praktyki m.in. następujące cele: *Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności*<sup>15</sup>. Domagano się, by szkoły mogły rzeczywiście służyć dobru dziecka i zostały uwolnione od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, do czego mogło doprowadzić tworzenie szkół i klas autorskich, z własnym programem kształcenia i wychowania oraz podmiotowość nauczycieli<sup>16</sup>. Edukacja państwowa w postsocjalistycznej Polsce miała zapewnić warunki dla swobodnej realizacji przez uczniów pożądaných treści kształcenia oraz dla ich „eksperymentowania” w zakresie uczenia się w zgodzie z własnymi potrzebami, zdolnościami i zainteresowaniami, zaś nauczycielom miała gwarantować prawo do twórczego realizowania procesu edukacyjnego.

Był to okres odradzania się władz lokalnych i powrotu małych społeczności do praktyk samorządowych. Wszystkie publiczne przedszkola (również specjalne oraz z oddziałami integracyjnymi) są zakładane i prowadzone przez samorządy gminne, które ustalają zarazem sieć i granice obwodów szkolnych. Kuratoria oświaty przestały być organami prowadzącymi dla placówek oświatowych, zaś kontrola obowiązku szkolnego przeszła w zakres zadań dyrektora szkoły. W 1991 r. zmiany te uppełnomocniła nowelizacja *Ustawy o systemie oświaty* oraz powołanie do życia Biura ds. Reformy Szkolnej do przygotowania podstaw programowych w zakresie przedmiotów ogólnokształcących i opracowania projektu długofalowej reformy programowej. Procesowi temu towarzyszyły jednak oszczędności w nakładach na oświatę, obniżając zakres oferty edukacyjnej i podtrzymując regres w zatrudnieniu wysoko wykwalifikowanych kadr pedagogicznych i w infrastrukturze szkolnej oraz generując zadłużenie placówek oświatowych.

Po raz pierwszy w dziejach polskiej oświaty pojawiły się też przesłanki prawne do oddolnego tworzenia rad szkół czy rad placówek oświaty publicznej,

<sup>14</sup> Tamże, s. 20.

<sup>15</sup> <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=18-08-2010&qplikid=1>.

<sup>16</sup> Por. K. Przyszczypkowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*, UAM Poznań, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1993.



wojewódzkich rad oświatowych i krajowej rady oświatowej. Społeczne organy uzyskały prawo do badania potrzeb oświatowych w regionie, inicjowania prawidłowego ich zaspokajania, opiniowania kryteriów podziału środków budżetowych na oświatę, wnioskowania do organów oświatowych i samorządowych w sprawach dotyczących oświaty oraz występowania z wnioskiem o odwołanie kuratora oświaty, dyrektora szkoły czy nauczyciela. Socjolog J. Staniszkis odslania jednak zachodzące w tle tego otwarcia na autonomię wady transformacji, której dramatyczny los został zdefiniowany na jej początku poza granicami kraju z udziałem organizacji międzynarodowych jak Bank Światowy i OECD z poparciem polskich władz<sup>17</sup>.

Jak demistyfikuje te procesy Eugenia Potulicka, już w późnych latach 60. XX wieku Bank Światowy utworzył departament edukacji do prac analitycznych, by zmusić rządy państw aplikujących o pomoc do uczynienia edukacji bardziej praktyczną i odstępującą w procesie kształcenia od treści ogólnych na rzecz bardziej praktycznych, pożądanych przez pracodawców. *Postulowana przez Bank Światowy efektywność rynku – także szkolnego – sprowadza się do redukcji wydatków przypadających na jednego ucznia, zwiększania liczby uczniów w klasach, proporcji nauczyciel – uczniowie, postulatu nauczania jednym frontem całej klasy, ekspansji szkolnictwa średniego i wyższego poprzez zwiększenie ich prywatyzacji i ograniczenie publicznego finansowania edukacji w szkołach podstawowych. Ponadto bank postuluje fragmentaryzację szkolnictwa, ale i centralizację kontroli nad nim, descholaryzację nauczycieli – pozbawianie ich profesjonalnych umiejętności, szkolenie pedagogów przez korporacje, które opracowują testy i materiały przygotowujące do egzaminów z ich zastosowaniem czy uzależnienie nauczycielskich pensji od osiągnięć szkolnych ich uczniów, a nawet od ich „zatrudnialności”*<sup>18</sup>.

Podobnie pisze o okresie pierwszych lat transformacji w Polsce J. Staniszkis, wskazując wyraźnie na występującą w tym czasie swoistego rodzaju zbrodnię wyniszczania dobrego systemu oświatowego i kapitału ludzkiego ze względu na ingerencję Zachodu poprzez Bank Światowy i Międzynarodowy Fundusz Walutowy w strukturę polskiego także oświatowego budżetu. Zepchnięto nas do modelu peryferyjnej edukacji, w którym (...) *jest grupa – elita – manipulująca symbolami i sprawująca władzę, kontrolująca przepływ informacji, oraz zupełnie bezbronne społeczeństwo. Niszcząc oświatę, wypycha się nas w drugi model (oligarchiczny – dop. BŚ). Gdy dodamy do tego dążenie do oligarchicznego, nierównego rozłożenia bogactwa, widać tendencję do hamowania prawdziwej transformacji ustrojowej*<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> J. Staniszkis, *Zwierzę niepolityczne*. Zbiór artykułów naukowych, publicystycznych oraz felietonów z lat 1970–2001, Warszawa: Wydawnictwo: ANTYK Marcin Dybowski 2003.

<sup>18</sup> E. Potulicka, *Ekonomiści w edukacji – perspektywa globalna: zagrożenia i szanse*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2014, s. 25.

<sup>19</sup> J. Staniszkis, *Zwierzę niepolityczne ...*, dz. cyt., s. 405.

## II OKRES – RESTYTUCJI CENTRALIZMU W POLITYCE OŚWIATOWEJ PAŃSTWA

*Dopóki zmiany w szkolnictwie będą polityczne, dopóty z reform będą nici, guziki i jedna wielka dziura*<sup>20</sup>.

Wraz z powrotem w 1993 r. lewicowej władzy do resortu edukacji, tak ta, jak i następne zdradzały i marnotrawiły dorobek solidarnościowych przemian systemowych w polskiej edukacji. Nie informowano przy tym społeczeństwa o demokracjach szkolnych w Europie i w państwa demokratycznych na innych kontynentach, by wdrażać wariant zachowawczy i utrwalający – jak w socjalizmie – dotychczasowe, hierarchiczne, sterowalne centralistycznie rozwiązania. Dotyczyły one zarówno procesów strukturalno-organizacyjnych szkolnictwa, w którym nieustannie modyfikowano jedynie (zgodnie z polityczną poprawnością zmieniającej się formacji rządzącej) cele i treści kształcenia, formy i metody pracy nauczycieli, jak i manipulowania wynagradzaniem kadr oświatowych i systemem ich doskonalenia zawodowego czy wprowadzeniem – wraz z pozorowaniem reformy samorządowej – dwuwładzy oświatowej, która i tak podlegała rządowym i większościowym w parlamencie odgórnym ustaleniom i prawom<sup>21</sup>.

Tak więc rozdział na organy władzy samorządowej jako odpowiedzialnej jedynie za infrastrukturę oświatową, finansowanie i współfinansowanie przez nią zadań ustanawianych przez rząd, w tym także rozdysponowanie centralistycznie ustanawianymi środków budżetowych wg wskaźników finansowych na cele stanowione przez MEN powoduje, że samorzady są nieustannie niedofinansowane przy narzucanych im przez MEN zadaniach, ale to nie one odpowiadają za jakość i efektywność kształcenia oraz wychowywanie w przedszkolach i szkołach dzieci i młodzieży. Nie była dostrzeżona wśród badaczy polityki oświatowej niezwykle trafna diagnoza socjolog J. Staniszkis, która, analizując w tamtych latach czas powrotu postkomuny do władzy wskazała, że ówczesna, a rzekoma walka lewicy z systemem oligarchicznym w istocie deformowała polskie państwo, (...) *bo obecnie, za rządów postkomuny powstaje taka dziwna sytuacja. Biurokracja wykonawczego aparatu państwowego kooptuje część elit środowisk pracodawców, przedsiębiorców, aby – poprzez, na przykład, cyrkulację stanowisk w radach nadzorczych – tworzyć „wspólnotę” zainteresowaną zarówno podtrzymywaniem słabości państwa, jak i słabości społeczeństwa*<sup>22</sup>.

Likwidacja Biura ds. Reformy Szkolnej w 1996 r. zahamowała prace projektowo-wdrożeniowe programowej reformy szkolnej, do której powrócono w 1997 r. W tym też czasie pomyślnie zakończyła się faza ogólnopolskich eksperymentów nad nowym typem szkoły ponadpodstawowej (powołanie nowego

<sup>20</sup> D. Chętkowski, *Norma reforma*, [w:] *Edukacja. Przewodnik krytyki politycznej*, Warszawa: Wyd. Krytyki Politycznej 2013, s. 44.

<sup>21</sup> J. Gęsicki, *Teorie i koncepcje szkoły przyszłości*, [w:] *Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji 2000; tenże, *Gra o nową szkołę*, Warszawa: PWN 1993; tenże, *Po co gminom szkoły?* Warszawa: IBE 1994.

<sup>22</sup> J. Staniszkis, *Zwierzę niepolityczne...*, dz. cyt., s. 419.

typu szkoły, jaką było liceum techniczne) oraz w zakresie weryfikacji powszechnych i obiektywnych metod badania kompetencji uczniów z języka polskiego i matematyki w ramach tzw. eksperymentu wałbrzyskiego. Rozpoczęto prace nad przygotowaniem nowego egzaminu maturalnego, który miał wprowadzić ujednoczenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych tak, aby matury we wszystkich szkołach były porównywalne. Zmieniona w 1997 r. przez Sejm Konstytucja RP wydłużyła obowiązek nauki do 18 roku życia oraz zobowiązała władze publiczne do zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia.

Krzysztof Konarzewski uczył społeczeństwo i decydentów na sprawy najprostszej, a jakże w latach rządzącej resortem edukacji lewicy (1993–1997) pomijanej czy celowo przez nich ignorowanej umiejętności formułowania celów reform edukacyjnych z jednoczesnym liczeniem się z rzeczywistością oświatową i istniejącą w naukach społecznych teorią zmiany<sup>23</sup>. Pisał o uwikłaniu się ówczesnych reformatorów w gry polityczne, światopoglądowe omnipotencje, technokratyczne mrzonki czy romantyczne fikcje, przez które żadne reformy nie mogą się powieść, gdyż społeczne procesy rozwojowe są im przeciwnostawne i rządzą się inną racjonalnością. Autor ten demistyfikował także istotę środków uniwersalnych, pozornych czy niepełnych, którymi w swoich projektach szermowali różni reformatorzy. Wprawdzie jego główne ostrze krytyki zostało skierowane wobec jednego z ówczesnych, lewicowych ministrów edukacji – Jerzego Wiatra, to jednak istota przesłania tego pedagoga jest nadal aktualna. Udana reforma to dzieło twórczych i odpowiedzialnych jednostek, dysponujących wyrazistą wizją celów, o szerokich kompetencjach teoretycznych oraz otwartych na głosy krytyczne wobec reform, a nie politycznych i ideologicznych doktrynerów. Bardzo źle oceniali wprowadzoną przez M. Handke reformę ustroju szkolnego nie tylko pedagodzy, ale także czołowi socjologowie, w tym blisko związana z AWS Jadwiga Staniszkis. Uważała ona, że błędem było podporządkowywanie szkół publicznych dwóm różnym władzom (przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja zarządzane są przez gminy, zaś szkolnictwo ponadgimnazjalne przez powiaty)<sup>24</sup>.

Po ponad dziesięciu latach transformacji politycznej III RP Stefan M. Kwiatkowski musiał wyjaśniać, czym jest decentralizacja w oświacie, gdyż kolejni ministrowie edukacji udawali, że nie wiedzą, o co chodzi: *Najogólniej mówiąc, decentralizacja polega na zmianie miejsca podejmowania decyzji. Ograniczeniu podlegają rodzaj i liczba decyzji podejmowanych na poziomie centralnym – zwiększają się proporcjonalnie rola i zadania poziomu regionalnego i lokalnego. Zmiana relacji w procesie decyzyjnym między centrum a ośrodkami regionalnymi i lokalnymi wymaga każdorazowo precyzyjnego zdefiniowania uprawnień specyficznych dla centralnych, regionalnych i lokalnych jedno-*

<sup>23</sup> K. Konarzewski, *O projekcie reformy edukacji w Polsce*, Społeczeństwo Otwarte, 1996 nr 12.

<sup>24</sup> J. Staniszkis, *Zwierzę niepolityczne...*, dz. cyt., s. 441.

*stek władz oświatowych*<sup>25</sup>. Było wiadomo, że jedynie decentralizacja ustroju szkolnego będzie prowadzić do jego demokratyzacji i ostatecznego zerwania z pozostałościami monocentrycznego i centralistycznego władztwa okresu totalitarnego. W krajach Europy Zachodniej o ukształtowanej już demokracji nie tylko ustrój szkolny jest zdecentralizowany, ale także jego nadzór pedagogiczny na rzecz zwiększonej kontroli władz regionalnych i lokalnych oraz partycypacji w tym procesie różnego rodzaju organów konsultacyjnych, typu rady szkolne, rady oświatowe na wszystkich szczeblach zarządzania czy powoływania lokalnie różnego rodzaju ciał eksperckich, doradczych.

O ile władzom centralnym pozostawiono podejmowanie decyzji w sprawach ogólnokrajowych na potrzeby i dla zasadności pedagogicznej drożności pionowej i horyzontalnej procesów kształcenia oraz dokumentowania ich wyników, ustanowienia powszechnie obowiązujących podstaw programowych kształcenia ogólnego (curriculum), o tyle większość decyzji o charakterze programowo-metodycznym dotyczących innowacyjności, organizacji roku szkolnego, sposobów zatrudniania kadr nauczycielskich i administracyjnych, okresu uczęszczania do przedszkoli i szkół łącznie z rozpoczęciem obowiązku szkolnego i organizacją oddziałów szkolnych według różnych kryteriów itp. przysługuje organom władzy regionalnej czy lokalnej, a nawet autonomicznie zarządzanym szkołom. Bez równoczesnej decentralizacji ustroju szkolnego i jego uspołecznienia (...) *niemożliwe jest rozpoznanie sytuacji w środowiskach lokalnych, postawienie diagnozy pedagogicznej i określenie niezbędnych działań*<sup>26</sup>.

Wybory w 2005 r. skutkowały restytucją populistycznego post-postkomunizmu<sup>27</sup>. Jak trafnie nazwał i analizował ten okres Leszek Koczanowicz, rządząca koalicja sięgnęła po język rewolucji moralnej, kwestionując zarazem istotną część etosu „Solidarności” lat 1980–1989, a dotyczącą idei budowania społeczeństwa obywatelskiego, kooperowania władzy państwowej z obywatelami, wzmacniania jedności, solidarności narodu. Jednym z jego wymiarów była explicite ideologizacja państwa, w tym także edukacji. *Zdecydowałem się na „post-postkomunizm”, etykietę równie mglistą, co język tej formacji. Używając jej, chciałbym pokazać nie tylko ciągłość z postkomunizmem, lecz także z nim zerwanie. (...) Post-postkomunistyczną formację można inaczej nazwać „populistycznym postkomunizmem”, ponieważ ma wiele wspólnego z ideologią populistyczną rozwiniętą pod koniec XX wieku w Europie Zachodniej*<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> S.M. Kwiatkowski, *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Radom: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji 2000, s. 14–15.

<sup>26</sup> Tamże, s. 19.

<sup>27</sup> L. Koczanowicz, *Epilog*, [w:] tenże, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości postkomunistycznej*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW 2009.

<sup>28</sup> Tamże, s. 144.

III OKRES – UTRWALANIA CENTRALIZMU  
W POLITYCE OŚWIATOWEJ PAŃSTWA

Platforma Obywatelska szła po władzę w 2007 r., by ją decentrować, delegować na obywateli i istniejące instytucje czy środowiska. Tymczasem powtórzyła to samo, co czynili jej poprzednicy w tym resorcie, a mianowicie zaczęła od wymiany wszystkich kuratorów oświaty, by ci nadzorowali w jej imieniu wszystko, co się dzieje w szkołach. Nic się nie zmieniło w konkursach na dyrektorów szkół. Nadal są oni dobierani z klucza wygodnego dla władzy. Już nie pamiętamy, jak słusznie przecież Irena Dzierzgowska komentowała politykę PiS w 2006 r.: *Od 1989 r. wszystkich kuratorów po raz pierwszy wymienił cztery lata temu SLD – bez względu na ich osiągnięcia i sukcesy. To przyczynia się do upolitycznienia kuratoriów i centralizacji tego, co dzieje się w oświacie. Teraz szykuje się druga taka wymiana*<sup>29</sup>. Resort MEN wpisal się w projekt partii wodzowskiej, dla której demokratyczne jest to, co władza uważa za słuszne.

Sprawujący władzę potwierdzili, że podobnie jak było za rządów SLD – boją się rodziców. Posłanka PO Domicela Kopaczewska tak mówiła w czasie obrad Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży w dn. 21.03.2006 r.: (...) *przynajmy, że nic nie zrobiliśmy, aby te ustawowe kompetencje zostały wykorzystane w praktyce działania rad rodziców. Boimy się rodziców w szkole, boimy się ich opinii i reakcji na to, co realizuje szkoła, zwłaszcza że rodzice nie wiedzą, co im wolno, a czego nie wolno. Próbują wkraczać w kompetencje nauczycieli. Zaczyna się proces wypraszania ze szkoły takich rad, które są – zdaniem nauczycieli – nadmiernie aktywne w ingerowaniu w to, co realizuje szkoła. Warto byłoby jeszcze raz jasno określić kompetencje rad i dbać o ich przestrzeganie i respektowanie*<sup>30</sup>. Szybko zapomniano nie tylko o idei społeczeństwa obywatelskiego, nie tylko o wartościach solidarności, a więc o konieczności rozwijania i pomnażania dzięki edukacji kapitału społecznego, ale, co gorsza, zdradzono zasadę pomocniczości państwa jako zasady ustrojowej.

Minister edukacji – Katarzyna Hall (2007–2011) odrzuciła wszystko to, z czym jej pokolenie szło po wolność w 1989 roku. Platforma miała niepowtarzalną szansę dokończenia decentralizacji zadań publicznych, a tymczasem zachowała się tak, jak SLD, PiS, Samoobrona i LPR razem wzięte lub każde z osobna. Zdefiniowała sobie ów proces w wymiarze neoliberalnego kapitalizmu, tzn. przekazywania jak największej liczby zadań, z którymi nie radzi sobie władza państwowa (głównie ze względów finansowych). Wszak minister edukacji nie jest autonomicznym ministrem, tylko siedzi w kieszeni ministra finansów) podmiotom prywatnym, organizacjom pozarządowym, natomiast nie oddała tej władzy ośrodkom edukacji publicznej. Zakończyła się jedna z najdłuższych w Ministerstwie Edukacji Narodowej kadencji ministra edukacji narodowej, którym w latach 2007–2011 była Katarzyna Hall.

<sup>29</sup> M. Kula, *PiS bierze się za szkoły*, Gazeta Wyborcza 4–5.02.2006, s. 4.

<sup>30</sup> Biuletyn Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży nr 424/V/ Warszawa: 2006, s. 13.

Mimo wielu zakłóceń, protestów i niekorzystnego odbioru przez społeczeństwo proponowanych przez nią zmian, a z drugiej strony dzięki osobistemu uporowi i misji koniecznego zaznaczenia istotnej w nich roli centralnego urzędu, wycofała się z nich w roku wyborczym, przegrywając na wszystkich niemalże frontach – z rodzicami, naukowcami i społeczeństwem. Rozpoczęła swoją misję od wpisania się w politykę wyzwiania młodych Polaków od negatywnych doświadczeń z czasów rządów Prawa i Sprawiedliwości oraz partii koalicyjnych, które zagrażały demokracji i prawom obywatelskim w wyniku prób autorytarne-go wprowadzania w państwie centralistycznego ładu oświatowego.

Jak głosili politycy PO, poprzednią kadencję charakteryzowały rządy rozwijającej się dyktatury, siejące nienawiść do adwersarzy, odwoływania się liderów politycznych do resentymentu i dzielenia społeczeństwa na „swoich” i „obcych”. Tak bardzo byli zafascynowani swoim zwycięstwem politycznym, że podejmowali działania i uruchamiali procesy, które sami wcześniej krytykowali u swoich poprzedników. Jedyną różnicą był zwrot ku innym wartościom, ideom z równoczesnym zaprzeczeniem czy minimalizowaniem preferowanych przez uprzednią koalicję. O ile aksjonormatywny zwrot jest czymś naturalnym w sytuacji, gdy do władzy dochodzi opozycyjne środowisko, o tyle zdumienie budzi sposób wprowadzanych zmian. Tym samym potwierdza się teza Roberta Kwaśnicy, że w sytuacji zmiany racjonalności adaptacyjnej czy autorytarnej na emancypacyjną lub antyautorytarną nie ma między nimi żadnej różnicy, jeśli ta druga wprowadzana jest metodami tej pierwszej. Okazuje się nie po raz pierwszy w dziejach polskiej transformacji, że jeśli władze resortu edukacji czy szerzej – państwowe podejmują się reform w sposób partykularny i stronnicy, to nie uświadamiają sobie tego faktu, (...) *żądając dla własnej koncepcji wyłączności i bezwarunkowej akceptacji*<sup>31</sup>.

Resort edukacji pod kierownictwem K. Hall, odwołując się głównie do ekonomicznej efektywności i modernizacyjnego pragmatyzmu, zaczął wprowadzać częściowo tylko odmienny model edukacji szkolnej: zachowując wartościowe pryncypia poprzedników (np. kwestię bezpieczeństwa, dyscypliny pracy i uczenia się). Dla propagandowego charakteru swojej odmienności przyjął najpierw rozwiązania podkreślające rzeczywistą zmianę polityki oświatowej wobec uczniów, ich rodziców, nauczycieli, organów prowadzących oraz nadzorujących przedszkola i szkoły. Znakiem rozpoznawczym tych zmian miała być afirmacja modelu „szkoły bardziej przyjaznej dla uczniów i ich rodziców, a zarazem wymagającej”. Program wyborczy PO zawierał połączenie ministerstw edukacji i nauki, obniżenie progu wiekowego obowiązku szkolnego i wprowadzenie nowych programów kształcenia. Tymczasem po zdobyciu władzy większość obietnic uległa „zapomnieniu”, niektórym zaś nadano priorytetowy charakter.

Gabinet Katarzyny Hall rozpoczął swoje funkcjonowanie w bardzo dobrych warunkach ekonomicznych, gdyż rząd uzyskał olbrzymie dotacje z Europejskie-

---

<sup>31</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław: IKN w Warszawie, ODN we Wrocławiu 1987, s. 111.

go Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 (w 2007 r. – ponad 1,7 mld euro), które miały być lepiej wykorzystane w systemie zarządzania lokalnego, zdecentralizowanego w celu podniesienia poziomu jakości kształcenia w systemie szkolnym oraz rozwoju wykształcenia i kompetencji polskiego społeczeństwa<sup>32</sup>. Zapowiadano zatem możliwości odnowienia nie tylko infrastruktury oświatowej, ale i stworzenia bodźców ekonomicznych dla wielu inicjatyw edukacyjnych na rzecz młodego pokolenia. W pierwszej sferze, jaką było podniesienie jakości, przewidywano m.in. prowadzenie badań edukacyjnych pod kątem kształcenia do potrzeb rynku pracy, doskonalenia podstaw programowych, twórczego rozwijania programów nauczania, pilotażowego wdrażania innowacyjnych metod kształcenia, wspomagania programów rozwijania kompetencji kluczowych uczniów oraz rozwoju systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego i kształcenia ustawicznego.

W drugiej sferze – rozwój kompetencji, planowano wydatki na środki wspomagające upowszechnienie edukacji przedszkolnej, szczególnie na terenach wiejskich, na programy rozwojowe szkół ze szczególnym uwzględnieniem dodatkowych zajęć dydaktyczno-wychowawczych i specjalistycznych, konstruowanie programów kształcenia dorosłych oraz uruchamianie dla nich usług doradczych i informacyjnych, wsparcie stypendialne dla najzdolniejszych uczniów z rodzin najuboższych, modernizację kształcenia zawodowego, doskonalenie nauczycieli<sup>33</sup>. Przygotowana przez MEN nowelizacja ustawy „Karta Nauczyciela” i ustawy o systemie oświaty proponowała w pierwszej fazie jej konsultowania m.in. ograniczenie roli kuratora oświaty przez rezygnację z opiniowania przez niego: arkusza organizacyjnego szkoły; planów pracy placówek doskonalenia nauczycieli; ustalonych przez dyrektora szkoły profili kształcenia ogólnozawodowego oraz zawodów, w których szkoła kształci; łączenia szkół i placówek w zespół oraz rozwiązywania zespołów; ustalonej przez jednostki samorządu terytorialnego sieci szkół; likwidacji szkoły prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego; likwidacji profili kształcenia ogólnozawodowego lub zawodu, w jakim szkoła kształci oraz przeniesienia kształcenia w określonym zawodzie do innej szkoły lub placówki.

Reforma oświaty w projekcie MEN została rozłożona na kilka lat tak, by możliwe było ewolucyjne osiągnięcie jej progowych założeń, a mianowicie:

1. Obniżenie wieku obowiązku szkolnego do 6. roku życia i jego powszechne wdrożenie dla wszystkich roczników sześciolatków od 1 września 2012 r., z zapewnieniem obowiązkowej zerówki dla pięciolatków. Wiąże się z tym także dostosowanie podstawy programowej kształcenia i sposobów prowadzenia zajęć do potrzeb i możliwości dzieci.

2. Krocząca zmiana podstaw programowych kształcenia na wszystkich etapach edukacji szkolnej.

<sup>32</sup> S. Sysko-Romańczuk, *VIII Kongres Gmin Wiejskich*, List do Przewodniczącego Związku Gmin Wiejskich RP z dn. 12.10.2007 r. źródło: <http://www.men.gov.pl/content/view/10135/47/>.

<sup>33</sup> Fundusze dla oświaty. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Warszawa: MEN 2008.

3. Zmiana przepisów uniemożliwiających organom organizującym przedszkola i szkoły racjonalne zarządzanie środkami ekonomicznymi, utrzymanie i sprawne funkcjonowanie placówek. Istotne były tu takie sprawy, jak: zatrudnianie przez dyrektorów szkół nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami, zapewnienie nauczycielom całościowej organizacji pracy oraz warunków do realizowania podstawy programowej, uproszczenie prowadzenia dokumentacji i oceniania pracy nauczycieli, zapewnienie przebiegu egzaminów do awansu zawodowego zgodnie z państwowymi standardami.

Fundamentalne dla zgłaszanych przez polityków PO założenia powyższych zmian oświatowych podważane były przez Związek Nauczycielstwa Polskiego z kilku powodów. Lewicowi związkowcy nie godzili się na dokończenie reformy decentralizacji systemu oświaty, z którą wiązałoby się powszechne wdrożenie bonu oświatowego, zmian systemowych umożliwiających samorządom samostanowienie o sieci placówek oświatowych, dostosowywanie jej do lokalnych możliwości i potrzeb, wydawanie publicznych pieniędzy na zakup pomocy dydaktycznych do szkół specjalnych i integracyjnych oraz partycypowanie pracodawców w reformie doskonalenia zawodowego, skoro wiedzą oni najlepiej, jak rozwijać zdolności i umiejętności młodzieży w sposób zgodny z potrzebami rynku pracy. Skutkiem jednak zaniechania reformy ustrojowej oświaty jako dopełniającej reformę administracyjną państwa na rzecz jego demokratyzacji 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 przeciwstawnymi 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 obowiązku szkolnego)<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> B. Śliwerski, *Uspołecznienie publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.



## ZAKOŃCZENIE

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*<sup>35</sup>, toteż pojawia się kwestia możliwego odzyskania przez rodziców podmiotowej roli w relacjach ze szkołą, do której uczęszczają ich dzieci. Mogą zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie mogą być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza szkolna a środowisko rodzinne ucznia. To zupełnie naturalne, że nauczyciele powinni zabiegać o rodziców jako sojuszników procesu wychowawczego w szkole, a osłabiać czy kanalizować ich wrogie postawy, uprzedzenia czy lęki. Rodzic jako podmiot neutralny wobec szkoły liczy się dla niej o tyle, o ile może przeobrazić się albo we wroga, albo w sojusznika. Jak stwierdza Ryszard 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*<sup>36</sup>.

Jeżeli państwo chce być – a powinno taką rolę spełniać – współkreotorem postępu cywilizacyjnego, to musi zadbać o zwiększenie spójności społecznej, wzrost zaufania do instytucji czy organów władzy oraz sprzyjać maksymalnej i długotrwałej stabilności funkcjonowania poszczególnych instytucji. Społeczeństwo zaś musi mieć możliwość recenzowania poczynań władzy w zakresie zarówno niesprzeczności rozwiązań prawnych, jak i współpracy między władzą centralną a regionalną. Państwo powinno zmienić stosunek instytucji publicznych do społeczeństwa nie tylko pod kątem okazywania mu większej życzliwości, ale i bycia bardziej otwartymi na współpracę, przestrzeganie prawa i walkę z istniejącymi czy pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawa, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działania w dialogu z władzą, a zatem i stosowania rozwiązań kompromisowych.

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 posłowie dowolnie zmieniać praw na zasadzie: skoro my prawa stanowimy, to możemy je zawsze zastąpić nowymi, bo taka jest nasza wola polityczna*<sup>37</sup>. Instytucje publiczne powinny spełniać procywilizacyjną rolę, tzn. być transparentne dla obywateli i uczestników ich usług. Konieczna jest zatem przejrzystość ich działania, za-

<sup>35</sup> R. Skarżyński, *Od chaosu doładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne* (2012), Warszawa: Wydawnictwo von borowiecky, s. 18.

<sup>36</sup> Tamże, s. 324.

<sup>37</sup> T. Zieliński, *Czas ...*, dz. cyt., s. 53.

pewniająca obywatelom bądź ich przedstawicielom dostęp do istoty, założeń i mechanizmów funkcjonowania placówek edukacyjnych, skoro powinny one działać w interesie społeczeństwa i dla społeczeństwa. Instytucje publiczne powinny mieć charakter apolityczny, a więc być niezależne od (...) *całego aparatu urzędniczego, niezależnie od tego, jakie prezentuje on prywatne opcje polityczno-ideologiczne*<sup>38</sup>.

Dla pedagogów powinny być istotnym ostrzeżeniem wielowymiarowe i niejednoznaczne zagrożenia techniczno-edukacyjne, które wynikają z dynamicznego wzrostu postępu technicznego, chaotycznego wzrostu dużej liczby zmiennych jako skutków procesów globalizacyjnych, kryzysów finansowych w różnych regionach świata, oligopolizacji gospodarki światowej, w tym rozwoju gospodarki wirtualnej. Wśród nowych zagrożeń pojawiły się takie jak: imitacyjność innowacji technicznych, instytucjonalnych i organizacyjnych, która niszczy lokalne tradycje i narodowe rozwiązania twórcze. Coraz więcej jest procesów aplikacyjnych także w polskiej oświacie rozwiązań brytyjskich czy amerykańskich, które w dużej mierze nie są zbieżne z polską kulturą, dominującym w społeczeństwie systemem wartości oraz nadmierną komercjalizacja wiedzy, w tym zawłaszczanie jej przez ponadnarodowe korporacje utrudnia powszechny do niej dostęp. Czy polskie szkolnictwo nadal będzie tkwić w autorytarnym systemie zarządzania? Jak długo polskie społeczeństwo będzie czekać na spełnienie postulatu z 1990 r. rzeczywistego uspołecznienia szkolnictwa publicznego? Ten przecież (...) *musi być wolny od ideologii. Szkoła nie może stać się miejscem agitacji dla programów, które mają na celu zastępowanie rodziców w ich odpowiedzialności za wychowanie dzieci; nawet gdy programy te są formułowane w imię najbardziej szlachetnych idei. Z kolei proces uspołecznienia zarządzania edukacją nie może być rozumiany jako forma przeciwstawiania tego, co tworzy się przy udziale podmiotów społeczeństwa obywatelskiego z państwem czy strukturami samorządu terytorialnego. (...) Szkoła nie może być miejscem realizacji interesów partyjnych czy społecznych, które mają na celu oddziaływanie na świadomość dziecka w celu pozyskania jego sympatii czy zainteresowania dla określonej ideologii lub określonego programu politycznego*<sup>39</sup>.

Demokratyzacja oświaty nie jest tylko polskim problemem. Rada Europy w przyjętym przez siebie programie: *Education for democratic citizenship* na lata 2001–2004 zalecała kształcenie i uczenie się w demokracji, o demokracji i dla demokracji<sup>40</sup>. W Polsce realizowany jest tylko model edukacji o demokracji, ale nie w demokracji i dla demokracji. Jak bowiem można efektywnie kształcić dla demokracji, konstruując w szkołach publicznych sytuacje i zarządzając nimi w sposób, który przeciwdziała jej demokratyzacji. Szkoła opętana mechanizmami politycznej gry decydentów staje się instytucją dojmująco nie-

<sup>38</sup> Raport Polska 2050... , s. 35.

<sup>39</sup> J. Kochanowski, *Oddajmy szkołę rodzicom*, Rzeczpospolita z 3 września 2007 r., s. A10.

<sup>40</sup> Za: *Demokracie ve škole*, red. M. Pol, M. Rabušicová, P. Novotný, Brno: Masarykova Univerzita 2006, s. 11.

skuteczną, bez własnego oblicza, dewastującą tradycje oraz przyzwalającą na intelektualny regres. Zagrożenia dla reform oświatowych nie tkwią jednak tylko w mechanizmach życia społeczno-politycznego, ale także – a może przede wszystkim – wewnątrz samego systemu edukacji, który nie stworzył jeszcze procedur umożliwiających eliminowanie z niego faryzeuszy innowacji. Polski system edukacyjny jest po 25 latach transformacji państwa częściowo odpaństwowiony, ale silnie zbiurokratyzowany i upartyjniony.

## BIBLIOGRAFIA

- Baranowicz K., *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Biuletyn Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży nr 424/V, Warszawa 2006.
- Chętkowski D., *Norma reforma*, [w:] *Edukacja. Przewodnik krytyki politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Czapiński J., *Aktywność obywatelska*, [w:] *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny*, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2011.
- Dudek J., *Reglamentowana rewolucja. Rozkład dyktatury komunistycznej w Polsce 1988–1990*, Znak Horyzont, Kraków 2014.
- Dudek J., *Historia polityczna Polski 1989–2012*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, tom 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska, Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, tom 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska, Marciniak M., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*, tom 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dumowska B., *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Fundusze dla oświaty. Program Operacyjny Kapitał Ludzki*, MEN, Warszawa 2008.
- Gęsicki J., *Gra o nową szkołę*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Gęsicki J., *Po co gminom szkoły?* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Gęsicki J., *Teorie i koncepcje szkoły przyszłości*, [w:] *Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2000.
- Kochanowski J., *Oddajmy szkołę rodzicom*, „Rzeczpospolita” z 3 września 2007 r.
- Koczanowicz L., *Epilog*, [w:] tenże, *Polityka czasu. Dynamika tożsamości postkomunistycznej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.
- Konarzewski K., *O projekcie reformy edukacji w Polsce*, „Społeczeństwo Otwarte” 1996 nr 12.
- Krzemiński I., *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*, Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk 2013.
- Kula M., *PiS bierze się za szkoły*, „Gazeta Wyborcza”, 4–5.02.2006.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN w Warszawie, ODN we Wrocławiu, Wrocław 1987.
- Kwiatkowski S.M., *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2000.

Kwieciński Z., *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991.

Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Tożsamość pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994.

Pol M., Rabušicová M., Novotný P. (red.), *Demokracie ve škole*, Masarykova Univerzita, Brno 2006.

Potulicka E., *Ekonomiści w edukacji – perspektywa globalna: zagrożenia i szanse*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń 2003

Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią i praktyką*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

Przyszczykowski K., *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji. Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1993.

*Raport Polska 2050*, PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus+”, Warszawa 2011.

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

Staniszkis J., *Zwierzę niepolityczne. Zbiór artykułów naukowych, publicystycznych oraz felietonów z lat 1970–2001*, Wydawnictwo: ANTYK Marcin Dybowski, Warszawa 2003.

Sysko-Romańczuk S., *VIII Kongres Gmin Wiejskich, List do Przewodniczącego Związku Gmin Wiejskich RP z dn. 12.10.2007 r.*, źródło: <http://www.men.gov.pl/content/view/10135/47/>

Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1991.

Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Śliwerski B., *Uspołecznienie publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Zieliński T., *Czas prawa i bezprawia*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999.

**Author:** Bogusław Śliwerski

**Title:** The analysis of educational policy against simulation of democracy in public education

**Key words:** democracy, education in democracy, public education, education policy, simulation, change, education reforms, totalitarianism, authoritarianism

**Discipline:** Pedagogics

**Language:** Polish

**Document type:** Article

**Abstract**

My article is a synthetic recognition of macro-Polish governments' evolution over 25 years of political transformation. It is presented from the perspective of education for democracy, in a democracy and not about democracy. I explain, how it is possible, that the Poles after they got rid of monistic doctrine of the totalitarian state, are subjected to hidden process of democratization of education and the school system. I analyze public education ,mechanisms and structures for its management in a way that counteracts democratic change. The school is subjected to a mechanism of political game-makers. It becomes an institution which is painfully ineffective and without its face. This institution devastates traditions and allows intellectual regression.

There are threats to educational reforms which lie not only in the sociopolitical mechanisms, but also and perhaps primarily within the education system, which has not created procedures to eliminate Pharisees of innovation from it. Polish educational system after 25 years of transformation is not only partially reprivatized but highly bureaucratic and fully involved in political parties.

