

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

ORCID 0000-0002-3875-8154

UTOPIA USPOŁECZNIEŃIA EDUKACJI JAKO DOBRA WSPÓLNEGO

ABSTRAKT: Punktem wyjścia do krytycznej analizy polityki demokratyzacji szkolnictwa w Polsce po 1989 roku jest idea dobra wspólnego, która legła u podstaw pierwszej centralnej władzy oświatowej w Polsce i która zależała tylko od króla i Sejmu, a powstała w 1773 roku. Autor artykułu przywołuje fundamentalne przesłanki Komisji Edukacji Narodowej, która upominała się o upowszechnienie oświaty szkolnej służącej rozwojowi wykształconych obywateli. Już w XVIII wieku polskie elity zwróciły uwagę na konieczność edukacji obywatelskiej, jeśli państwo ma być zarządzane dla dobra jego obywateli, a nie samej władzy. Autor wykazuje w swojej analizie ewolucji myśli społecznej systematyczny proces odwrotu polskich elit od tak utopijnej idei także w czasach liberalnej demokracji przełomu XX i XXI wieku. Nie ma bowiem możliwości rozwijania społeczeństwa demokratycznego w kraju, w którym w autorytarnym i scentralizowanym systemie szkolnym edukuje się osobowości submisyjne, uległe i bierne społecznie.

SŁOWA KLUCZOWE: dobro wspólne, demokracja, szkoła, edukacja, Komisja Edukacji Narodowej

Osiem lat temu odbyła się w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej debata w 240. rocznicę dzieła KEN, które zobowiązało społeczeństwo polskie do pamięci o dokonaniach minionych pokoleń i ich dokonań w naukach o wychowaniu:

Pedagogice i edukacji potrzebna jest pamięć o przeszłości – pamięć dająca mądrość w rozstrzyganiu współczesnych problemów kształcenia, opieki i wychowania. Potrzebne staje się zachowanie relacji między humanistyką, historią wychowania oraz pedagogiką i edukacją¹.

Komisja wyraźnie eksponowała edukację jako dobro wspólne, zaś jej inicjatywy polityczne zapowiadały demokratyzację edukacji. Idea ta ulegała jednak zacieraniu, marginalizowaniu, a nawet destrukcji w tej części ówczesnych reformatorskich dążeń, które wiązały się z tworzeniem jedności polskiego społeczeństwa.

Kiedy upominam się po raz kolejny o powrót do myślenia i działania na rzecz edukacji jako dobra wspólnego, to ujmuję ją dwójako:

1. akcentuję „wspólność” edukacji jako dobro, a zatem koncentruję się na roli edukacji w uspołecznianiu dzieci i młodzieży. Jest to perspektywa interpersonalna i instytucjonalna, a więc rozpatrywana w skali mikro – i mezo;
2. jako dobro w skali makropolitycznej, a więc takie, które ma stać się dla wszystkich członków społeczeństwa (bez względu na dzielące je różnice światopoglądowe, wyznaniowe, rasowe, narodowościowe itp.) dobrem rzeczywistym, dostępnym, w którym i przez które każdy człowiek staje się lepszy lub przynajmniej ma możliwość takim się stać².

¹ T. Lewowicki, *Humanistyka – historia wychowania – pedagogika. O pamięci dokonań i mądrości vs. niepamięci i zagubienia*, [w:] *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*, red. U. Szuścik, Katowice – Cieszyn – Ustroń 2010, s. 58.

² M. A. Krąpiec, *Dobro wspólne*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, tom 2: C–D, Lublin 2001, s. 628.

Jestem zwolennikiem tego drugiego aspektu postrzegania edukacji jako szczególnego dobra wspólnego, dobra znaczącego dla całego społeczeństwa, gdyż od ponad trzydziestu lat diagnozuję, w jakiej mierze stawało się ono wartością ogólnospołeczną, ponadpartyjną, ponadwyznaniową, mając przyczynić się do tworzenia wspólnoty w odradzającym się państwie po dwóch okresach totalitaryzmów (niemieckiego i bolszewickiego). Natomiast nie zajmuję się w tym miejscu edukacją wspólnotową jako dobrem samym w sobie, gdyż tej kwestii poświęciłem ostatnio rozprawę *Meblowanie szkolnej demokracji*, a ponadto mamy szereg badań i publikacji wielu innych autorów³. Inna rzecz, że niezwykle ważne jest w tym przypadku ustalenie, co jest źródłem tego dobra?

Edukacja jako dobro wspólne może być bowiem pochodną państwa, nakazów lub przywileju ustanowionych przez władzę, elity rządzące, a człowiek może stać się „właścicielem” owego dobra wspólnego, kiedy albo spełni ów nakaz (powszechny obowiązek uczęszczania do szkoły), albo uzyska do niego prawo do nabycia w wyniku niezależnej od państwa aktywności (np. edukacja domowa, szkolnictwo niepubliczne). Edukacja jako dobro wspólne wynika zatem z prawa do niej członków społeczeństwa,

³ Zob. B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017. Zob. także: D. Ben-ner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, Warszawa 2008; J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006; K. Denek, K. Przyszczykowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań – Toruń 2001; *Dylematy współczesnej edukacji*, red. J. Górniewicz, Toruń 2007; *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013; *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, red. K. Denek i in., Sosnowiec 2009; *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011; J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, Warszawa 1977; R. Piwowarski, *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Warszawa 2006; K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Kraków 2013; *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1995; M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2002; M. J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998; I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach xx wieku*, Warszawa 2008; M. Zemło, *Nowa socjologia edukacji*, Białystok 1996.

do zorganizowanego (indywidualnego i/lub instytucjonalnego) uczenia się oraz z obowiązku (powinności) państwa do uprzystępnienia owego dobra na zasadzie przymusu lub wolności wyboru. Chyba nikt już nie podważy tezy, że edukacja jest jednym z licznych dóbr wspólnych społeczeństw, a więc takim, które jest dobrem wszystkich ludzi i każdej jednostki ludzkiej z osobna.

To dzięki powszechnemu dostępowi do kształcenia każdy może żyć i rozwijać się jako osoba, podmiot żyjący w danej społeczności, aktualizujący swój ludzki status bytowy. Edukacja jest dobrem wspólnym każdej osoby i całego społeczeństwa, jeśli osiągnięcie tego dobra, jego spożytkowanie jest racją nie tylko jednostek ludzkich, ale i całego społeczeństwa, a tym samym praw, które w nim obowiązują. Powszechny i najczęściej też obowiązkowy dostęp dzieci i młodzieży, a nawet dorosłych do bezpłatnej edukacji zapewnia w każdym państwie ustrój szkolny, który – jak pisał przed laty Bogdan Nawroczyński – jest czymś więcej niż tylko zbiorem instytucji typu przedszkola i szkoły⁴.

W sensie prawnym placówki te tworzą ustrój szkolny, jeśli ich powoływanie do życia, działanie czy wygaszanie są regulowane prawodawstwem szkolnym, a to jest pochodną przyjętych w wyniku ustaleń politycznych wspólnych zasad ustrojowych, ożywionych jedną myślą przewodnią. W tym przypadku polska oświata podporządkowywana jest ideologii, filozofii społecznej czy idei demokracji.

Polityk powie: Szkoły stają się szkolnictwem, gdy urabiają dobrych obywateli, służących państwu w czasie pokoju pracą zawodową, a w czasie wojny sprawnością bojową i techniczną. Pedagog powie: Szkoły to tylko formy organizacyjne. Ze szkolnictwem mamy do czynienia dopiero wówczas, gdy w tych formach zatętni praca pedagogiczna, ożywiona jednym duchem, realizująca wspólne ideały⁵.

⁴ B. Nawroczyński, *O szkolnictwie francuskim*, Warszawa 1981.

⁵ Tamże, s. 11–12.

EWOLUCJA UTOPIJNEJ IDEI DOBRA WSPÓLNEGO W POLITYCE OŚWIATOWEJ

Wszelkie tendencje decentralizacyjne zarówno w zarządzaniu szkołami, jak i w sprawach pedagogicznych mają swoje odległe korzenie także w polskiej tradycji myśli oświatowej. W każdym z okresów ich zaistnienia natrafiały na silny opór władzy państwowej, obecnie także tej, która zadeklarowała w ustawie demokratyzację polskiej oświaty. Jak dowodzą dzieje polskiej oświaty, nauczyciele – w których pokładano nadzieje, że będą pionierami demokracji, nie tylko propagującymi jej idee i doświadczenia, przekazującymi wiedzę na ten temat, ale także aktywnie zaangażowanymi w szerzenie ducha demokracji i przepajania nim dzieci i młodzieży – sami są podmiotem podtrzymującym stan rzeczy, spowalniającym te tendencje, a w okresie totalitarnym skwapliwie je także niszczącym.

Od ponad dwóch wieków jesteśmy świadomi tego, że nie ma innej drogi do wspomagania (bo przecież częściowo możliwego wyrównywania) szans życiowych młodych pokoleń i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak stworzenie im warunków do zdobywania jak najlepszego wykształcenia. Każdy sam powinien dzięki oświeconemu umysłowi rozstrzygać o tym, co jest prawdą, w czym tkwi błąd, gdyż władze państwowe zawsze będą miały skłonność do tego, by ją fałszować we własnym interesie. Jak pisał Jean Antoine Nicolas de Condorcet: „Żadna władza publiczna nie powinna mieć ani prawa, ani nawet możliwości hamowania rozwoju prawd nowych, przeszkadzania wykładowi teorii niezgodnych z jej kursem politycznym lub jej chwilowymi interesami”⁶.

Dzięki właściwie zorganizowanej edukacji jako dobru wspólnemu poszczególne ludzie mogą stać się mądrzejsi, lepsi, bardziej twórczy, a zatem i cała społeczność może stać się doskonalsza integralnym rozwojem swych obywateli. Gorzej, kiedy edukacja jako dobro wspólne jest toksyczna, patologiczna, bo wówczas nie tylko osłabia fundamenty rozwoju

6 J. A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, Warszawa 1948, cyt. za: B. Nawroczyński, *O szkolnictwie francuskim*, dz. cyt., s. 20.

społeczeństwa, ale przede wszystkim niszczy człowieka, osłabiając jego możliwość samopoznania, samoakceptacji oraz dokonywania świadomego wyboru środków służących do realizowania własnego rozwoju w sferze poznania, działania oraz twórczości⁷. Co ważne, tak rozumiane dobro nie ma tylko doczesnego charakteru, ale i historyczny, dobro jest bowiem

wartością trwającą wiecznie, gdyż człowiek, dzięki swej nieśmiertelnej duszy, nie przemija wraz z przepływem materii, lecz materię tę transcenduje w swych osobowych aktach poznawczych, aktach miłości i aktach twórczości. Bez ludzkiej społeczności człowiek nie mógłby rozwijać swych potencjałów i doskonalić swego ducha w aspekcie poznania, miłości i twórczości, gdyż zabrakłoby dla tego rozwoju realnych warunków⁸.

Ustanawiane normy lub prawa społeczne od czasów powołania w XVIII wieku pierwszego w Europie ministerstwa oświaty – Komisji Edukacji Narodowej, mogły wiązać jednostki w toku edukacji i poprzez nią od wewnątrz, w ich sumieniu, postawach wobec siebie, innych i wobec świata.

Związanie ludzkiej osoby z tym dobrem jest związaniem od wewnątrz, a nie przez zewnętrzny nakaz, nie zaakceptowany przez człowieka-osobę w sposób świadomy i wolny. Nakaz narzucony przez społeczność z zewnątrz, a nie rozumiany ani ukochany od wewnątrz przez człowieka, jest przemocą, która ze swej natury jest czymś niemoralnym. Rolą społeczności jest takie wychowanie człowieka do rozumnej wolności, by mógł on sam od wewnątrz dojrzeć

⁷ Por. A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990; M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007; E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Wychowanie w kręgu pytań*, Bydgoszcz 2012; J. Mellibruda, *Pułapka niewybaczanej krzywdy*, Warszawa 1999; A. Miller, *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, Warszawa 1991; A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 1999; A. Miller, *Dramat udanego dziecka*, Warszawa 1995; K. Osińska, *Choroby moralne*, Warszawa 1995; B. Śliwerski, *Edukacja autorska a edukacja toksyczna. Szanse i zagrożenia dla reformowania oświaty na szczeblu gminy*, [w:] *Szkola: Edukacja – dialog – partnerstwo*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1998; J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Warszawa 1993.

⁸ M. A. Krąpiec, *Dobro wspólne*, dz. cyt., s. 631-632.

i dobrowolnie ukochać dobro wspólne i siebie jako uczestnika. Inna droga związania jednostki ze społecznością prowadzi do przekreślenia osoby⁹.

Jednym z teoretyków władz szkolnych tego czasu był fizjokrata i pedagog ks. Antoni Popławski, który uważał, że „władze edukacyjne są niezbędne, ale ich władztwo w stosunku do szkół nie powinno być zbyt duże”¹⁰. Proponował w 1780 roku, by podlegały one Komisji Edukacji Narodowej „tylko na tyle, »aby w niczym od pożytków narodowych odchodzić nie mogły«, a jednocześnie powinny mieć swój autonomiczny, »wewnętrzny rząd«”¹¹. Władze oświatowe powinny mianować dyrektora szkoły, ale na wniosek rady pedagogicznej, która powinna takiego wyboru dokonywać. To on opracował i opublikował dokument, który był przedmiotem analizy Komisji Edukacji Narodowej w dniu 2 marca 1774 roku pt. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*. Zwracał w nim uwagę na ścisły związek między wychowaniem społeczno-moralnym narodu a postawami w tej sferze rządzących oraz ustanawianych przez nich prawem:

wychowanie i nauka moralna bardzo są zależne „od rządu kraju, który sprawami obywateli kieruje, od jego polityki, która jest w rzeczy samej panującą moralną nauką całego narodu”. [...] żąda harmonii między moralnością życia społecznego i politycznego a zasadami, wpajaniem młodzieży! Na nic szkolna nauka, jeżeli życie ma jej rezultaty pokrzyżować, jeżeli ustawodawstwo cywilne jest niesprawiedliwie dla jednej części obywateli, a prawo polityczne wynosi interes jednego stanu nad inne¹².

W szkolnictwie pod zaborem rosyjskim wyeliminowano wszelką autonomię szkół. W Galicji Józef Dietl propagował ideę szkoły autonomicznej, uznając jej zależność od państwa tylko w zakresie ogólnego celu działa-

⁹ M. A. Krąpiec, *Człowiek. Kultura. Uniwersytet*, Lublin 1982, s. 145.

¹⁰ A. Smołalski, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*, tom 3, Kraków 1999, s. 7.

¹¹ Tamże.

¹² S. Kot, *Historja Wychowania. Zarys podręcznikowy*, Warszawa i in., 1924, s. 410.

nia. Uważał, że szkoła powinna mieć suwerenne prawo doboru środków do jego realizacji oraz sposobu organizacji wewnętrznej działalności. Jego zdaniem

szkolnictwem powinni kierować fachowcy, a nie czynniki polityczne czy duchowe. [...] Zamiast „żarłocznej centralizacji, która może pochłaniać najszlachetniejsze siły narodu i trzymać je w mocnym uwięzieniu na zgubę kraju i państwa”, proponował, by o głównych sprawach szkolnictwa nie decydowała administracja, lecz sejm spełniający dwie funkcje: ustawodawczą i kontrolną¹³.

W zaborze austriackim powstała w 1867 roku polska autonomiczna władza oświatowa – Rada Szkolna Krajowa, której podlegały szkoły ludowe i średnie. Tym kolegialnym organem zależnym od sejmu krajowego kierował namiestnik cesarski lub jego zastępca. W regionie istniały rady powiatowe i rady szkolne miejscowe.

Rozbiory Polski zniszczyły dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej. Bronisław Ferdynand Trentowski wprawdzie uważał, że władze państwowe powinny sprawować opiekę nad szkolnictwem, by służyło ono całemu narodowi, ale zarazem był przeciwny monopolowi państwowemu w dziedzinie szkolnictwa. Nie godził się też na ingerencję państwa w szkolnictwo prywatne. W 1905 roku socjalista Stanisław Karpowicz postulował m. in., by: szkołami zawiadywało społeczeństwo przez swobodnie wybranych przedstawicieli; bezpośredni kierownicy szkół byli obierani wśród uzdolnionych specjalistów; działalność szkół podlegała swobodnej krytyce publicznej; szkoła utrzymywała stałe stosunki z rodzinami uczniów i organizowała wspólne z nimi narady; kierownicy szkół co roku wysyłali delegatów zagranicę w celu zaznajomienia się z postęпами szkolnictwa i wprowadzenia u siebie ulepszeń, zaś kierownicy szkół średnich urządzali zjazdy periodyczne w celu wzajemnego porozumiewania się w sprawach pedagogiki teoretycznej i praktycznej¹⁴.

¹³ A. Smolański, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, dz. cyt., s. 12.

¹⁴ Tamże, s. 14–15.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości Stefania Sempołowska domagała się utworzenia obok ministerstwa Rady Wychowania Narodowego, która byłaby ciałem kolegialnym, pochodzącym z wyboru, a mającym charakter najwyższej instancji w sprawach pedagogicznych, jej bowiem zdaniem „ministerium oświaty nie powinno skupiać w swych rękach całej władzy nad szkolnictwem”¹⁵. Uważała, że

Oddawanie całej władzy w ręce ministra, zmieniającego się z każdym nowym ustosunkowaniem partii politycznych, naraża pracę wychowawczą na wahania i zmiany, zależne od każdorazowej zmiany politycznej. Dla zabezpieczenia prac wychowawczych i oświatowych od zależności od polityki partyjnej należałoby usunąć je od wszelkich wpływów władz administracyjnych, kierownictwo pedagogiczne oddać w ręce ciała kolegialnego złożonego z fachowców niepolityków, wreszcie przez obieralność kierowniczych czynników zabezpieczyć szkołę od systemu protekcji partyjno-politycznej¹⁶.

Zdaniem Sempołowskiej, w oświacie powinny obowiązywać trzy zasady:

1. Niezależność władz szkolnych od administracji ogólnej.
2. Niezależność szkoły od partii politycznych.
3. Wybieralność kierownictw instytucji edukacyjnych.

Sempołowska była zwolenniczką samowładztwa urzędów oświatowych i wprowadzania czynnika społecznego do władz edukacyjnych wszystkich szczebli. Oto po I wojnie światowej został zwołany z inicjatywy ministerstwa w dniu 14 kwietnia 1919 roku w Warszawie Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski, określany też jako Sejm Nauczycielski¹⁷. To właśnie w trakcie jego obrad Władysław Radwan postulował, by ustanowić na każdym szczeblu organizacyjnym szkolnictwa dwie równoległe władze – administracyjną i społeczną. W 1926 roku Stefan Bogusławski proponował dwustopniową władzę szkolną – centralną i powiatową, przy czym na szczeblu centralnym miał działać Pedagogiczny Sejm Zawodowy, a jego

¹⁵ Tamże, s. 15.

¹⁶ Tamże, s. 16.

¹⁷ S. Mauersberg, *Program Praussa i Sejm Nauczycielski*, [w:] *Historia wychowania wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1984.

wykonawcą byłoby Ministerstwo Oświaty i Kultury. Przy nim powinna być także powołana Naczelna Rada Pedagogiczna¹⁸.

IMMUNIZACJA OD USPOŁECZNIECIA SZKOLNICTWA W OKRESIE POWOJENNYM

Okres rozbiorów Polski, dwóch wojen światowych, niszczących polski naród i kraj dwóch totalitaryzmów, z krótkimi okresami wolności i odnowy społeczeństwa polskiego w okresie międzywojennym i chronienia jego szeroko pojmowanej kultury w tzw. drugim nurcie, tajnym nauczaniu w okresie okupacji i opozycyjnym ruchu czasów PRL, poczynił pustki w tak ważnym procesie socjalizacji, uspołecznienia młodych pokoleń i autonomii szkół. Nic dziwnego, że okres odzyskiwanej wolności politycznej dzięki kumulacji i determinacji walki ruchu protestu rodzącej się „Solidarności” w latach 1970–1989 doprowadził do radykalnego zrekonstruowania ustroju państwa w duchu demokratycznych praw i mechanizmów jego funkcjonowania, także z udziałem edukacji. Odrodził nadzieję, wyzwolił ogromną energię społeczną, by po kilku latach zacząć ponownie słabnąć w wyniku restytucji w III RP centralizmu i nakładania na polską oświatę – na środowisko nauczycielskie, rodzicielskie i uczniowskie – ideologicznego oraz ekonomicznego gorsetu.

Są pewne podobieństwa w wydarzeniach historycznych i nieustanna tęsknota do zmian, które początkowo wydawały się utopijnymi, a z biegiem czasu nie nadążały już za zmianami społeczno-politycznymi wielu państw nie tylko naszego kontynentu. Wszystkie te projekty spełzły na niczym. Konstruowany w toku minionych wieków hierarchiczny system zarządzania oświatą przez władze państwowe ugruntował nie tylko model dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, ale i utrwalił ich formalno-organizacyjny charakter¹⁹. W hierarchicznie konstruowanym systemie oświatowym, w którym występuje pionowa

¹⁸ Tamże, s. 17.

¹⁹ B. Śliwerski, *Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, red. D. Katarzyna i in., Kraków 2014, s. 371–385.

i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowalność całego układu i jego subsystemów sprawia, że wszelkie formy samorządności powoływane są w nim odgórnie, a jeśli nawet dopuszcza się możliwości ich oddolnego tworzenia, to i tak zakres ich zadań oraz funkcji określany jest przez centralne władze. W sposób sprzeczny z ideą demokracji upowszechniło się w naszym społeczeństwie przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii władzy, wobec której ma być okazywane niemalże bezwarunkowo posłuszeństwo i podporządkowanie. W autorytarnym społeczeństwie kształci się autorytarne osobowości.

Upublicznienie na początku lat osiemdziesiątych XX wieku opozycyjnej wizji samorządnej Rzeczypospolitej zaowocowało w środowisku oświatowym m. in. projektami powołania do życia zawodowego samorządu nauczycieli, upatrując w nim szansę na wewnętrzną odnowę etyczną tego środowiska i przełamanie monopolu państwa w zakresie inicjatyw reformatorskich czy totalitarnych, centralistycznych form sprawowania władzy. Myślenie samorządowe, choć jakże ważne u podstaw głębokiej transformacji ustrojowej państwa, to jednak w tamtych latach nie miało szans na urzeczywistnienie w praktyce. Społeczny ruch odnowy NSZZ „Solidarność” jako pierwszy zaistniał w ówczesnych realiach Polski, przygotowując przedpole do emancypacyjnych dążeń różnych grup pracowniczych, w tym i nauczycieli. Tworzenie niezależnego, samorządnego związku zawodowego „Solidarność” w szkołach i strukturach administracji oświatowej przesłoniło zatem istotę pełnej autonomii środowiska nauczycielskiego, które przez lata PRL pozbawione było podmiotowości zawodowej i godnych warunków pracy.

Początkowo chodziło o to, by tak szkoły, jak i Ministerstwo Oświaty przestały być bastionami partyjniackich czy partykularnych interesów, służąc przede wszystkim kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia. Postulowano, by nie trwoniono publicznych pieniędzy na utrzymanie przy tej okazji rozbudowanej maszyny pseudooświatowej władzy. Planowano także tworzenie rad społecznej kontroli na niższych szczeblach terytorialnych. Zimą 1981 roku NSZZ „Solidarność” tworzył zespoły progra-

mowo-przedmiotowe, które przygotowywały pakiety rozwiązań prawno-pedagogicznych dla uspołecznienia szkół. Miano wówczas na myśli, z jednej strony, przejęcie kontroli nad treściami kształcenia tak, aby były one wreszcie zbliżone do tradycji i prawdy historycznej oraz aby odwoływały się do najnowszej (nie cenzurowanej) wiedzy, z drugiej zaś strony, chodziło o uzyskanie społecznego wpływu na rozdział środków finansowych w oświacie i o kontrolę wydatków. Żądano także wówczas powołania Społecznej Rady Edukacji Narodowej, by wyjąć oświatę spod centralistycznego zarządzania państwowego i zapewnić społeczeństwu realny wpływ na koncepcje wychowania i nauczania.

Problemem demokratyzacji oświaty zajął się także I walny Zjazd NSZZ „Solidarność” we wrześniu 1981 roku, postulując likwidację hierarchizacji decyzji i przedsięwzięć oświatowych na rzecz upodmiotowienia nauczycieli, uczniów i ich rodziców poprzez umożliwienie im realnego, symetrycznego wpływu na współzarządzanie szkołami oraz na współkreowanie procesów kształcenia i nauczania. Zastanawiano się także nad tym, jak zmienić model funkcjonowania szkoły oraz zakres wpływu na nią i odpowiedzialności nie tylko nauczycieli, ale i uczniów wraz z ich rodzicami. Szkoły miały zyskać dzięki uspołecznieniu większe możliwości realizowania celów społecznie oczekiwanych i uprawnień wszystkich jej podmiotów, by tworzone przez nie organy społecznej kontroli czy opinii nie były jedynie „ciałami ozdobnymi” władzy. Zgodnie z propagowaną wówczas ideą Polski „samorządnej” praktyka szkolna powinna stanowić wypadkową postanowień demokratycznie wybranej Rady Oświatowej, samorządów terytorialnych, nauczycielskich, rodzicielskich i uczniowskich, które by wzajemnie wpływały na ostateczne decyzje programowe i finansowe, wzajemnie się kontrolując i ograniczając.

Zespół Oświaty Niezależnej wielomiesięcznika „Edukacja i Dialog” powołał do życia w 1987 roku Radę Edukacji Narodowej, której przewodniczył pedagog Julian Radziewicz, przypominając na łamach tego czasopisma podstawowe idee samorządności (w okresie PRL-u były łamane tak zwana samorządnością)²⁰. Mieliśmy bowiem do czynienia z sytuacją

²⁰ J. Radziewicz, *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.

występowania „samorządności przeciw samorządności” albo pseudosamorządności, czy samorządności pozorującej samorządność.

W trakcie obrad „okrągłego stołu” członkowie podzespołu oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego doszli w sprawie uspołecznienia szkół do porozumienia, nie odnotowując w protokole żadnych w tym zakresie rozbieżności. Przyjęto zatem m. in., że:

Proces uspołecznienia szkoły, rozumiany jako samorządność nauczycieli, uczniów i rodziców powinien być rozwijany zarówno w szkołach państwowych, jak i niepaństwowych. [...] Ministerstwo Edukacji Narodowej wspierać będzie dalsze poszukiwania i innowacje w tym zakresie²¹.

Już wówczas uważano, że poddanie szkół społecznemu nadzorowi będzie wywoływać najsilniejszy opór wewnątrz samego systemu, tak ze względu na stereotyp dotychczasowego niepodzielnego państwa nadzoru oświatowego, jak i obserwowaną rezerwę środowiska samych nauczycieli, którzy nie przywykli do dzielenia się uprawnieniami władczymi z rodzicami, a co dopiero z uczniami²².

DESTRUKCJA UTOPII W III RZECZPOSPOLITEJ

Wraz z przełomem społeczno-politycznym zrodził się ruch autentycznej odnowy polskiej szkoły we wszystkich koniecznych obszarach dla jej funkcjonowania w ostatniej dekadzie XX wieku. To był okres romantycznej, ale też pełnej, bo danej przez pierwszego ministra detotalitaryzowanej edukacji – prof. Henryka Samsonowicza, nadziei na odzyskanie przez społeczeństwo edukacji nie dla kolejnej władzy, partyjnych stronnictw i sporów o możliwą indoktrynację narodu, ale dla młodych pokoleń, ich nauczycieli i rodziców. Dopiero wyzwolenie z gorsetu niewoli politycznej

²¹ Porozumienia Okrągłego Stołu: Warszawa, 6 lutego–5 kwietnia 1989 r., oprac. W. Salomonowicz, Olsztyn 1989, s. 100

²² S. Rogala, Rafy uspołecznienia, „Głos Nauczycielski” 1989, nr 24.

i etatyzmu w zarządzaniu szkolnictwem mogło owocować tworzeniem właściwych warunków w skali makro dla rozwoju szkoły i wartościowej w niej edukacji. Edukacja państwowa w postsocjalistycznej Polsce miała zapewnić warunki dla swobodnej realizacji przez uczniów pożądanych treści kształcenia oraz dla nauczycielskiego „eksperymentowania” w zakresie ich uczenia się w zgodzie z własnymi potrzebami, zdolnościami i zainteresowaniami. Nauczycielom miała gwarantować prawo do twórczego realizowania procesu edukacyjnego.

„Złoty wiek” dla polskiej szkoły w okresie III Rzeczypospolitej trwał bardzo krótko, bo po uchwaleniu pierwszej, postsocjalistycznej ustawy o systemie oświaty w 1991 roku do wielkiej reformy administracyjnej państwa w 1997 roku. Zerwanie systemu szkolnego z podejściem autokratycznym do wszystkich podmiotów edukacji wymagało rewolucji podmiotów, w wyniku której nastąpiłaby zmiana sposobu myślenia o szkole jako wspólnocie, republice, demokratycznej społeczności szanującej wszystkich jako podmioty, a nie czyniącej wyjątki dla niektórych nauczycieli (najczęściej funkcyjnych – dyrektora i jego zastępców), dla niektórych rodziców (posłusznych i lojalnie współpracujących z dyrekcją szkoły i wychowawcami klas) czy części uczniów (działaczy samorządu szkolnego, wyróżniających się osiągnięciami dydaktycznymi itp.).

Tymczasem praktyka społeczna potwierdziła, że to, co ma być ewolucyjne, jeśli nie znajduje jednoznacznego i powszechnego poparcia społecznego, najczęściej staje się przedmiotem redukcji, osłabiania, aż do stanu całkowitej jego blokady. Każda ze stron może dojść bowiem do wniosku, że się już rozmyśliła, nie godzi się na dalsze doświadczanie i eksperymentowanie z demokratyzacją, ponieważ w jej wyniku traci dotychczasową wyłączność czy dominację w stanowieniu o procesie kształcenia, wychowania i sprawowania opieki nad uczniami, a nie z uczniami. W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku wybitny socjolog Jan Szczepański pisał o tym, jak rozczarowania obywateli kryzysami w oświacie przekładały się na powody uruchamianych przez nauczycieli protestów, rezolucji, gróźb, żądań, apeli i niekończących się negocjacji związkowców z władzami²³.

²³ J. Szczepański, *Szkola jest niezniszczalna*, „Polityka” 1993, nr 5, s. IV.

Co z tego, że zwolennikiem demokratyzacji systemu szkolnego był w połowie lat dziewięćdziesiątych xx wieku twórca programu rządowego „Dobra i nowoczesna szkoła” Kazimierz Marcinkiewicz ze Zjednoczenia Chrześcijańsko-Narodowego, skoro jako premier na przełomie 2005 i 2006 roku nie zaprzeczył realizacji społecznej solidarności. W jego przekonaniu rady szkół oraz ich organy wyższego rzędu organizacyjnego, terytorialnego miałyby jedynie służyć władzom państwowym do uzupełniania wdrażanych przez nie centralnych reform szkolnych. Wywodząca się z ruchu „Solidarności” władza sama doprowadziła do zlikwidowania tego, co miało się stać przełomem na drodze do demokratyzacji polskiej oświaty. Nikt nawet nie zauważył, jak w lipcu 1998 roku nowelą ustawy oświatowej usunięto dotychczasowe prawo wojewódzkiej rady oświatowej do egzekwowania od kuratora oświaty realizacji uchwał rad szkolnych²⁴. Zastąpiono zatem dotychczas demokratycznie wybieralnych i delegowanych do Krajowej Rady Oświaty przedstawicieli rad wojewódzkich – powoływanych przez MEN reprezentantami (funkcjonariuszami) strony samorządowej Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego, krajowych struktur związków zawodowych zrzeszających nauczycieli, ogólnopolskich stowarzyszeń szkolnictwa niepublicznego, stowarzyszeń i fundacji czy innych osób cieszących się autorytetem w dziedzinie oświaty i wychowania.

Był to ewidentny powrót do tzw. ciał ozdobnych, do których nominowani przez ministra przedstawiciele nie mieli być zainteresowani sprawowaniem społecznej kontroli i podejmowaniem inicjatyw na rzecz edukacji jako dobra wspólnego. Zlikwidowano też oddolny proces tworzenia Krajowej Rady Oświatowej. Nastąpił powrót do centralistycznego i woluntarystycznego powoływania takiej rady oraz jej składu osobowego. Rzecznik Praw Obywatelskich Andrzej Zoll wraz z zespołem współpracującym w ramach programu jego Biura „Edukacja dla Rozwoju” bezskutecznie podjął w 2003 roku Inicjatywę na rzecz przygotowania założeń do powołania i zasad działania – Rady Edukacji Narodowej, przywołując potrzebę „realizacji oświeceniowego marzenia naszych poprzedników

²⁴ B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002, s. 75.

z Komisji Edukacji Narodowej o ludziach wolnych, mądrych oraz potrafiących z wolności i mądrości korzystać dla dobra wszystkich obywateli”²⁵.

Kolejni ministrowie edukacji woleli trzymać wodze tzw. „demokratyzacji oświaty publicznej” we własnych rękach, dzieląc jej systemowe organy zgodnie z zasadą socjotechnicznej manipulacji, a więc tak, by zachować swój autorytarny status niepodzielnego władztwa oświatowego²⁶. Najsilniejszy w środowisku nauczycielskim III RP związek zawodowy – ZNP od początku polskiej transformacji przeciwstawiał się decentralizacji, samorządności i uspołecznieniu szkolnictwa publicznego. Nic dziwnego, skoro trwa się w nawykach i mentalności totalitarnych czasów PRL, kiedy to był u władzy, współdecydując o destrukcji polskiej oświaty. Ideały KEN nie interesują działaczy żadnej organizacji związkowej. To oczywiste. Wciąż utopijna w Polsce idea autonomii i samowystarczalności społeczno-zawodowej nauczycieli, autonomii szkół i autentycznej samorządności jest negacją etatyzmu, panowania monopoli ideologiczno-partyjnych i wszechwładzy biurokratyzmu w oświacie.

Zadaniem państwa jest tu – zgodnie z zasadą pomocniczości – jedynie zabezpieczenie sfery życiowej swobody społeczności zawodowej, aby z tym większą efektywnością mogła ona spełniać swoje profesjonalne zadania. Musiałyby ulec likwidacji formalne bariery hamujące możliwość zrzeszania się nauczycieli i występowania ze swoimi sprawami wobec władz oświatowych, państwowych czy całego społeczeństwa. Gdyby nauczyciele powołali swój profesjonalny samorząd, odzyskaliby nie tylko tak niezbędną w ich pracy autonomię (niezależność od gier politycznych funkcjonariuszy związków zawodowych, polityków czy nadzoru pedagogicznego), ale i uznanie siebie jako tych, którzy wnoszą do świata człowie-

²⁵ Obywatelska Odpowiedzialność za edukację narodową, oprac. K. Pietrzyk, A. Sieprawska, Warszawa 2003, s. 7, <https://bip.brpo.gov.pl/pliki/1139860517.pdf>, dostęp 29.11.2022.

²⁶ Zob. B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; B. Śliwerski, *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

ka, do wspólnot edukacyjnych nie tylko wartości poznawcze, duchowe, ale i – a może przede wszystkim – wartości moralne.

Po dwóch latach dyktatury w zarządzaniu oświatą i doprowadzeniu do samorozwiązania Sejmu przez siły polityczne w 2007 roku Rzecznik Praw Obywatelskich Janusz Kochanowski upomniął się o zwiększenie uprawnień rad rodziców, możliwości pobudzenia rozwoju edukacji narodowej, a co najważniejsze – o rzeczywiste uspołecznienie całego systemu oświatowego.

Postulat uspołecznienia szkoły 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 politycznego²⁷.

Ostatnią z inicjatyw obywatelskich, nawiązującą do utopijnej idei dobra wspólnego eksponowanej przez KEN, stała się oddolnie powołana w Krakowie w 2012 roku Obywatelska Komisja Edukacji Narodowej. Powodem jej krótkotrwałego zaistnienia nie była jednak potrzeba demokratyzacji polskiej oświaty, ale zaprotestowania przez środowisko historyków przeciwko wprowadzonej od 23 grudnia 2008 roku reformie programowej²⁸. Zatrzymanie centralizmu dla siebie jest niczym innym, jak rozpaczliwą, postsocjalistyczną próbą zachowania możliwości manipulowania środowiskiem oświatowym przez przekazywanie niskich dotacji finansowych ze środków unijnych na akcje, których zakres i treść wy-

²⁷ J. Kochanowski, *Oddajmy szkołę rodzicom*, „Rzeczpospolita” 3.09.2007, s. A10.

²⁸ Co ustaliła Obywatelska Komisja Edukacji Narodowej, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/co-ustalila-obywatelska-komisja-edukacji-narodowej,32942.html>, dostęp 11.03.2023.

znacza władza centralna, nie licząc się zupełnie z potrzebami i interesami samych środowisk. Z moich już ponad dwudziestoletnich badań nad demokratyzacją polskiej oświaty publicznej wynika, że z każdym rokiem neoliberalnej transformacji władze coraz silniej odchodzą od idei dobra wspólnego rozumianego jako podstawowy czynnik życia społecznego i podejmowanych na jego rzecz działań przez każdego człowieka²⁹.

Jak mamy dzisiaj budować narodową wspólnotę w kraju, który – w wyniku wieloletniej już walki politycznej – radykalnie został podzielony na połowę między główne stronnictwa: konserwatywne *pis* i neoliberalną *PO*, z poszukującymi na obrzeżach innymi frakcjami lewicowymi i nacjonalistycznymi? Wielokrotnie ich liderzy mówili Polakom nie tylko o tym, kto jest prawdziwym Polakiem, ale także o tym, jaką rolę ma odgrywać w naszym kraju edukacja oraz która pedagogika i jaka edukacja jest właściwa, a która w tym kraju jest niepożądana. Może jednak trzeba wrócić do czasów sprzed ponad dwustu lat, by dostrzec nie tylko powody narodowych dramatów, ale i przesłań ówczesnych humanistów, które po dziś stanowią istotny warunek do budowania silnej i suwerennej Rzeczypospolitej.

ZAKOŃCZENIE

Wzrost refleksyjności społecznej jest głównym czynnikiem zakłócającym relacje między wiedzą a władzą. W świecie pełnym „heurystyki lęku”, generującym sytuacje zbiorowego zagrożenia, które ludzkość stworzyła sama sobie, odpowiedzialność nie jest obowiązkiem. Implikuje ona

mozolne odcyfrowywanie powodów, a nie ślepe posłuszeństwo. Występuje przeciwko fanatyzmowi, ale ma własną siłę napędzającą, ponieważ swobodnie podejmowane zobowiązania częstokroć mają większą siłę wiążącą niż te, które są po prostu nałożone w tradycyjny sposób³⁰.

29 B. Śliwerski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, dz. cyt.

30 A. Giddens, *Poza lewicą i prawicą. Przyszłość polityki radykalnej*, Poznań 2001, s. 30.

Potwierdza to w naszym kraju przywoływanie w debacie publicznej poglądów podważających sens demokratyzacji polskiej oświaty. Jak pisze filozof i polityk, a był minister edukacji Ryszard Legutko:

Nabożność wobec demokracji, jaka emanuje zewsząd, niedobrze wpływa na polskie samopoczucie. Rozpowszechnione stało się lamentowanie nad stanem naszego systemu. W dużej części te lamente są uzasadnione, ale w niewielkim zakresie wynikają z naiwnych, wygórowanych i nierealistycznych oczekiwań, jakie mamy w odniesieniu do ustroju. Wzdychamy za jakąś demokracją dojrzałą, mądrą, normalną, często spoglądając na kraje zachodnie, które z oddali jawią się nam jako ustroje piękne i szlachetne. Z bliska demokracje dojrzałe wyglądają zupełnie inaczej, a jeśli nad nami górują, to nie swoją demokratycznością, ale raczej tym, co z demokracją w żaden sposób nie jest związane, na przykład rządami prawa. [...] Dlatego w Polsce niepodległej zawiedli się wszyscy ci, którzy sądzili, że wprowadzenie demokracji doprowadzi do uszlachetnienia przestrzeni życia zbiorowego³¹.

O sile demokratycznej edukacji powinny świadczyć działania jej podmiotów, które wykluczałyby ich arbitralność i autokrację po stronie osób dysponujących władzą (pedagogicznym władztwem). Szkoły powinny służyć i sprzyjać budowaniu kapitału społecznego, którego głównym elementem jest zaufanie, a to nie pojawia się w relacjach nieszczerości, pozorantwa, braku więzi między zarządzającymi szkołami i procesem edukacyjnym a uczniami i ich rodzicami. Warunkiem rozwoju demokracji w szkole jest także otwarty tok myślenia bez względu na jego dezakceptację przez przeciwników demokracji, co najpełniej sprzyja doinformowaniu osób w zakresie ich praw oraz możliwości korzystania z nich. Konieczne są tu: zaufanie do indywidualnych i zbiorowych umiejętności ludzi w rozwiązywaniu przez nich problemów i stosowanie krytycznej refleksji, analizy w ocenianiu myśli, problemów i osiągnięć oraz troska o dobro innych i dobro ogólne. W szkole demokratycznej czy też zmierzającej do demokratyzacji musi istnieć prawdziwa troska o poszanowanie praw

31 P. Legutko, *Brzydota demokracji*, „Rzeczpospolita” 19-20.10.2002, s. A5.

jednostek i mniejszości, pojmowanie demokracji nie jako ideału, który ma być dopiero realizowany, ale jako „idealistycznego” zbioru wartości, zgodnie z którymi wszystkie podmioty edukacji powinny żyć jako ludzie i które powinny być zarazem kierunkiem ich życia³².

Czy w sytuacji nieustannej międzypartyjnej wojny politycznej prowadzonej przez resort edukacji gry z poprzednikami, a zarazem umocowanymi w opozycji parlamentarnej i pozaparlamentarnej przeciwnikami, można w kraju rozwijać szkolnictwo w kategoriach DOBRA WSPÓLNEGO? Nie można, bo edukacja jest kartą przetargową właśnie dla partyjniackich i związkowych walk socjotechnicznych, w ramach których albo można coś swoim konkurentom zepsuć, zagrać im na nosie (por. wstrzymywanie decentralizacji systemu oświatowego, przyspieszanie lub wstrzymywanie samorządności, wprowadzanie lub wstrzymywanie egzaminów państwowych, gry w obszarze „podstaw programowych kształcenia ogólnego”, wydłużanie lub skracanie obowiązku szkolnego itp.), albo można ich zmusić do realizowania po dojściu do władzy czegoś, co jest sprzeczne z ich ideologią. Czy jednak jeszcze powrócą do tej utopii?

BIBLIOGRAFIA

- Benner D., *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, przekł. D. Stępkowski SDB, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2008.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Co ustaliła Obywatelska Komisja Edukacji Narodowej, <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/co-ustalila-obywatelska-komisja-edukacji-narodowej,32942.html>, dostęp 11.03.2023.
- Demokracie ve škole*, red. M. Pol, M. Rabušicová, P. Novotný, Masarykova Univerzita, Brno 2006.

³² *Demokracie ve škole*, red. M. Pol, M. Rabušicová, P. Novotný, Brno 2006, s. 11.

- Denek K., Przyszczypkowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń 2001.
- Dylematy współczesnej edukacji, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2007.
- Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, red. K. Denek i in., Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2009.
- Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Giddens A., *Poza lewicą i prawicą. Przyszłość polityki radykalnej*, przekł. J. Serwański, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Kochanowski J., *Oddajmy szkołę rodzicom*, „Rzeczpospolita” 3.09.2007.
- Kosiorek M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Kot S., *Historja Wychowania. Zarys podręcznikowy*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Poznań – Wilno – Zakopane 1924.
- Krąpiec M. A., *Człowiek. Kultura. Uniwersytet*, wyb. i oprac. ks. A. Wawrzyniak, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1982.
- Krąpiec M. A., *Dobro wspólne*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, tom 2: C-D, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001.
- Kubiak-Szymborska E., Zajac D., *Wychowanie w kręgu pytań*, Wydawnictwo Edukacyjne WERS, Bydgoszcz 2012.
- Legutko R., *Brzydota demokracji*, „Rzeczpospolita” 19–20.10.2002.
- Lewowicki T., *Humanistyka – historia wychowania – pedagogika. O pamięci dokonania i mądrości vs. niepamięci i zagubienia*, [w:] *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*, red. U. Szuścik, Galeria „Na Gojach”, Katowice – Cieszyń – Ustroń 2010.
- Mauersberg S., *Program Praussa i Sejm Nauczycielski*, [w:] *Historia wychowania: wiek XX*, tom 1, red. J. Miąso, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Mellibruda J., *Pułapka nie wybaczonej krzywdy*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 1999.

- Miller A., *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, przekł. N. Szymańska, Wydawnictwo J. Santorski, Warszawa 1995.
- Miller A., *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, przekł. J. Hockuba, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przekł. B. Przyborowska, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Nawroczyński B., *O szkolnictwie francuskim*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Obywatelska Odpowiedzialność za edukację narodową, oprac. K. Pietrzyk, A. Sieprawska, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2003, <https://bip.brpo.gov.pl/pliki/1139860517.pdf>, dostęp 29.11.2022.
- Osińska K., *Choroby moralne*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1995.
- Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, przekł. M. Domańska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Piowowski R., *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Porozumienia Okrągłego Stołu: Warszawa, 6 lutego–5 kwietnia 1989 r.*, oprac. W. Salomonowicz, NSZZ „Solidarność” Region Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 1989.
- Przyszczykowski K., *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Radziejewicz J., *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.
- Rogała S., *Rafy społeczeństwa*, „Głos Nauczycielski” 1989, nr 24.
- Smolański A., *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*, tom 3, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szczepański J., *Szkola jest niezniszczalna*, „Polityka” 1993, nr 5, s. IV.
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Szymański M. J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w górze centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska a edukacja toksyczna. Szanse i zagrożenia dla reformowania oświaty na szczeblu gminy*, [w:] *Szkoła: Edukacja – dialog – partnerstwo*, red. J. Kropiwnickiego, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1998.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, red. K. Dormus i in., Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2014.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2002.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Zemło M., *Nowa socjologia edukacji*, Trans Humana, Białystok 1996.

UTOPIA OF SOCIALIZATION OF EDUCATION AS A COMMON GOOD

ABSTRACT: The starting point for a critical analysis of the policy of democratization of education in Poland after 1989 is the idea of the common good, which was the basis of the first central educational authority in Poland, which depended only on the king and the Sejm, and was established in 1773. The author of the article recalls the fundamental premises of the National Education Commission, which demanded the dissemination of school education serving the development of educated citizens. Already in the 18th century, Polish elites drew attention to the necessity of civic education if the state was to be managed for the benefit of its citizens, and not for the sake of the authorities. In his analysis of the evolution of social thought, the author demonstrates the systematic process of Polish elites turning away from such a utopian idea also in the times of liberal democracy at the turn of the 20th and 21st centuries. There is no possibility of developing a democratic society in a country where submissive, submissive and socially passive personalities are educated in an authoritarian and centralized school system.

KEYWORDS: common good, democracy, school, education, Commission of National Education