

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki [boguslawsliewski@gmail.com]

Kryzys demokracji i reform edukacyjnych po 30 latach transformacji politycznej w Polsce

Wstęp

Abstrakt: Przedmiotem krytycznej analizy jest stan polityki oświatowej w Polsce w okresie trzydziestolecia transformacji ustrojowej 1989–2019. Zapowiadana przez władze po 1989 r. decentralizacja system szkolnego nigdy nie nastąpiła, zachowując model sterowanej odgórnie edukacji. System szkolny jest ustawicznie utrzymywany przez formacje polityczne w gorsecie centralizmu. Reformy edukacyjne służyły w państwie współczesnej a *quasi* demokratycznej despotii, która nie była zainteresowana dobrze zorganizowaną i sprawnie działającą oświatą. Nie dopuszczono też do tego, by władze oświatowe wszystkich szczebli zarządzania były pod kontrolą społeczną w służbie ponadpartyjnej administracji publicznej i społeczeństwa. Wyjaśniam zatem zdradę postulatów pierwszej fali opozycyjnej „Solidarności” lat 1980–1989 oraz powody zaistnienia głęboko zakorzenionych w szkolnictwie polskim pozostałości syndromu *homo sovieticus*, w wyniku którego nauczyciele nie są w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w kraju. Choć kolejne reformy ustrojowe szkolnictwa wdrażane są z perspektywy troski o dobro dzieci, to jednak nie mają one z tym wiele wspólnego. Edukacja nie staje się forpcztą rozwijania w Polsce demokracji partycypacyjnej.

Słowa kluczowe: reformy edukacyjne, polityka oświatowa, pedagogika krytyczna, pedagogika szkolna, szkoła, demokracja, opozycja, partycypacja, społeczeństwo, władze oświatowe.

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

Sięgnąłem do swojego archiwum, w którym, niemalże jak talizman, przechowałem wycięty z „Tygodnika Powszechnego” felieton z 1989 roku (obowiązywała wówczas w Polsce cenzura) Ewy Szumańskiej. Ostrzegła Polaków przed tym, czego doświadczamy dzisiaj: „Uważajmy, żeby system, który odchodzi, nie odniósł pośmiertnego zwycięstwa. Żeby nie pozostał w nas samych, po swojemu zmienionych. W nas – małych cwaniaczkach, żalonych popaprańcach, nie umiejących już pracować, czekających, żeby ktoś dał, załatwił, żeby samo wpadło w ręce – drobnych oszustów, tchórzliwych donosicieli, niewydarzeńców, zawistników, łapówkarzy, kumotrów, ludzi zakłamanych, ludzi skłóconych, ludzi pożeranych przez ambicje i małodusznych. Wtedy ten system – chociaż go już nie będzie – zadowolony się i przetrwa, a historia roześmieje się szyderczo i pokaże nam wielką figę” (Szumańska 1989, s. 12). Istotnie, system pokazał nam figę. Spełniło się niepożądane proroctwo.

Analizy początku transformacji politycznej

Socjolog Edmund Wnuk-Lipiński przystępując do analizy pierwszych lat transformacji PRL na rzecz budowy państwa demokratycznego o wolnorynkowej gospodarce, miał świadomość braku modeli teoretycznych dla prowadzenia badań społecznych w tym zakresie (Wnuk-Lipiński 1996). Socjolodzy musieli zatem posiłkować się dostępnymi modelami analitycznymi, z których każdy, w jakiejś mierze, pozwalał na uchwycenie typowych dla powyższego systemu uwarunkowań, występujących w nim procesów, mechanizmów i ich następstw. Model totalitarny pozwalał na opis i wyjaśnienie ustroju socjalistycznego w kategoriach makropolitycznych. Model strukturalno-funkcjonalistyczny dopełniał wiedzę na temat instytucjonalnej roli władzy i struktur społecznych w procesie podejmowania przez

nie decyzji politycznych. Model kultury politycznej sprzyjał badaniu postaw i zachowań obywateli w państwie totalitarnym, a model rozwoju ukierunkowywał badaczy na jego ewoluowanie w zależności od zmian gospodarczych, społecznych itp. Modele pluralistyczne jako antynomie modeli państw totalitarnych sprzyjały dostrzeżeniu różnych grup interesów, rozwoju korporacjonizmu, władzy lokalnej itp. Wreszcie model biurokracji pozwalał na wyjaśnianie funkcjonowania aparatu administracyjnego i struktur politycznego sprawowania władzy w państwie, zaś model relacji „patron–klient” sprzyjał uwzględnieniu w diagnozach społecznych zjawisk związanych z dojściem do władzy, rozwijaniem się w jej obrębie różnych wpływów, paternalizmu, korupcji, nepotyzmu itp. (Wnuk-Lipiński 1996, s. 17–18).

Kiedy brałem udział w badaniach zespołowych pod koniec pierwszej dekady XXI w. dotyczących nauczycieli w krajach postkomunistycznych jako ofiar i sprawców manipulacji, musieliśmy wypracować założenia teoretyczne dla diagnozy, która pozwoliłaby zweryfikować u nich stan postaw i doświadczeń jako hipotetycznej pozostałości syndromu homo sovieticus (Wróbel 2010) Sięgnęliśmy wówczas po dwa modele teoretyczne do diagnozy i interpretacji postaw nauczycieli w Polsce, Czechach i na Słowacji, a mianowicie do psychologicznej teorii manipulacji (Cialdini 1996; Grzywa 1997; Joule, Beauvois 2006; Wróbel 2006) oraz do filozoficznej teorii racjonalności człowieka w ujęciu Jürgena Habermasa (za: Kwaśnica 1987). Gdybyśmy chcieli badać wśród nauczycieli poziom ich zaangażowania na rzecz zmian w edukacji, innowacyjności czy kreatywności musielibyśmy sięgnąć do odmiennych podstaw teoretycznych, które pozwoliłyby na właściwą interpretację danych empirycznych. Zasób dostępnych badaczom modeli teoretycznych był jednak ograniczony, gdyż proces transformacji w wyniku oddolnej, ale pokojowej rewolucji, nie znajdował w naukach pedagogicznych zwolenników jego badania. W czasie debaty poświęconej wynikom badań Monika Popow słusznie wskazała na to, że do analizy makropolitycznych uwarunkowań pracy nauczycieli w okresie po transformacji ustrojowej można wykorzystać założenia pedagogiki postkolonialnej, a więc podejmującej kwestię emancypacji pedagogów w systemie szkolnym (Popow 2010).

W badaniach interesowała nas „dekolonizacja nauczycielskich umysłów” zdominowanych do niedawna przez praktyki totalitarnej władzy. Celem badań było poczucie uprzedmiotowienia i bycia manipulowanym czy nieświadomianego sobie sprawstwa, czy współsprawstwa, w manipulowaniu innymi. „Postkolonialni nauczyciele mają więc za zadanie dekonstruować koncepcje odwiecznej walki pomiędzy różnymi grupami – normalnymi obywatelami i społeczną patologią, rządzącymi i rządzonymi, wygranymi i przegranymi” (Popow 2010, s. 53). Tym samym nauczyciel powinien w państwie postsocjalistycznym aktywnie włączać się w proces transformacji ku demokracji, by jego uczniowie, ale i ich rodzice, nie tylko poznawali możliwości partycypowania w proces współstanowienia o jakości wychowania w przedszkolu i szkole, ale także byli aktywnymi aktorami tych procesów.

W toku diagnozy poziomu adaptacji (uległości, bycia ofiarą manipulacji) lub emancypacji (suwerenności) nauczycieli, jaka została przeprowadzona na próbie 376 osób wszystkich typów szkół i z różnym poziomem awansu zawodowego w trzech postsocjalistycznych państwach okazało się, że: „12% nauczycieli prezentuje od 0 do 20% zachowań manipulacyjnych. Wśród zdecydowanej większości nauczycieli (70%) zachowania manipulacyjne stanowią od 20 do 40% wszystkich zachowań. Osoby, których większość zachowań stanowią zachowania manipulacyjne, stanowią 15,2% (Śliwerski 2010, s. 247).

Udało się zdiagnozować istotną zależność między zachowaniami nauczycieli o charakterze manipulacyjnym wobec uczniów a wszystkimi wskaźnikami wypalenia zawodowego. Okazało się m.in., że im wyższy był u nauczycieli poziom wypalenia zawodowego, tym większa była u nich skłonność do manipulowania innymi. Byłoby niezmiernie ciekawe zbadanie, w jakim stopniu nauczyciele przejawiają postawy submisyjne w relacjach z nadzorem pedagogicznym i rodzicami uczniów, stając się ofiarami ich manipulacji. To tylko świadczy o tym, że środowisko oświatowe doświadcza skutków rywalizacji rynkowej, ale antagonistycznej, która sprawia, że „ich wspólny los był wydany wyłącznie na pastwę żywiołowej gry sił rynkowych, czyniąc z braku dalekosiężnej polityki ekonomicznej i społecznej jedyną politykę?” (Szahaj 2014, s. 17) W neoliberalnym państwie ludzie są zrażeni do aktywności obywatelskiej, zaś młodzież jest wćwiczana, socjalizowana do jej pozorowania. Moje badania nad brakiem uspołecznienia szkolnictwa, w tym dzieci i młodzieży, wyraźnie potwierdzają załamanie się i głęboki kryzys edukacji obywatelskiej (Śliwerski 2013).

Brak demokratyzacji w szkolnictwie Rzeczypospolitej

W świetle prowadzonych przeze mnie od 28 lat badań nad demokratyzacją publicznej oświaty mogę jedynie potwierdzić, że nadal żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym dają o sobie znać głęboko zakorzenione także w mentalności – jak to trafnie określa Leszek Balcerowicz mianem „sowieckiego działacza” – części elit rządzących i stanowiących prawo pozostałości po minionym ustroju, a wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu zostały zastąpione skrywanym przez władze etatyzmem (Śliwerski 2013). Zapewne okres socjalistycznej państwowości utrwalił wśród Polaków na długie lata tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji (np. kategorie ideowe pedagogów – wychowawcy narodu, czy prawne: władztwo pedagogiczne), wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć.

Jeśli spojrzymy wstecz, odraczając chociaż na chwilę własne interesy, animozje i różnice światopoglądowe czy aksjonormatywne, to dostrzeżemy, że system szkolny w III RP nie został poddany głębokiej, a zamierzonej politycznie

(w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty sensie prodemokratycznym) reformie, gdyż dochodzący kolejno do władzy ministrowie wyłączały z procesu zmiany odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej – dlaczego ustroj szkolny nie jest poddany procesom demokratyzacyjnym (uspołeczniającym), tylko miał, ma i nadal ma zachować status quo, a zatem tkwić w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i funkcji założonych polskiej oświaty? To właśnie ów proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu „hardware”, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie) i „software” (określenie Heliodora Muszyńskiego), obejmujące curriculum, stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz tzw. współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego, sprawia że społeczeństwo jest totalnie zdezorientowane chaosem, wzajemnie wykluczającymi się rozwiązaniami i zarazem nieadekwatnymi do stanu wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metodyk ich kształcenia oraz wychowywania.

To nie jest przecież bez znaczenia, czy reformy oświatowe, edukacyjne, przekształceniowe są czynione z głównymi aktorami zmiany czy przeciwko nim lub któremuś z nich. A przecież, co wykazuję w analizach polityki edukacyjnej państwa w okresie minionego dwudziestopięcioletnia, nie można zmienić szkoły, procesu kształcenia i wychowania w niej, jeżeli warunki brzegowe, ustrojowe jej funkcjonowania są z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście, można na pozorowaniu zmian, ich cząstkowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej perspektywnego rozwoju, wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Wpompowywane środki UE poprawiają jedynie sytuację materialną ich beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Nawet projekt liderów czy przywództwa edukacyjnego rozbija się o taflę biurokratycznie egzekwowanego autorytaryzmu, który pozwala władzom oświatowym wykorzystywać system szkolny do manipulowania społeczeństwem. Fundamentalnym powodem takiego stanu rzeczy jest etatystyczna makropolityka edukacyjna polskiego państwa, którego władze oświatowe działają na zasadzie korporacyjnej piramidy. Trudno, by czerpiący z niej na górze zyski chcieli z nich sami zrezygnować. Nie po to przecież szli po władzę. Skutkiem zaniechania reformy ustrojowej

wej oświaty jako dopełniającej reformę administracyjną państwa było dla systemu szkolnego:

- utrzymanie dualistycznej administracji publicznej, z jej podziałem na rządową i samorząd terytorialny, co – w wyniku braku konsensusu i spójnej filozofii działań oraz zadań obu organów – skutkuje nieustannymi konfliktami i przeciwskuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowania nad nią nadzoru pedagogicznego przez władze samorządowe (organ prowadzący placówki edukacyjne) i przez kuratoria oświaty wraz z ich delegaturami (odpowiedzialne za jakość kształcenia i wychowania). Trudno się dziwić, że polityka oświatowa jest tu niespójna i niejednolita, szczególnie w tych województwach, w których władze samorządowe i rządowe są z przeciwstawnych sobie ugrupowań politycznych;
- częściowa decentralizacja zadań i kompetencji do samorządu terytorialnego, ale skutkująca wojną między samorządowcami a władzą państwową w wyniku zwiększania zadań a zmniejszania na nie celowych dotacji;
- w ramach systemu administracji publicznej przywrócenie typowej dla socjalizmu polityki etatyzmu a wyparcie zasady subsydiarności zadań i kompetencji w przypadku zarządzania oświatą. Ostatnie lata rządów PO i PSL (2007–2015) potwierdzają, że władza nie liczyła się z opinią społeczną, obywatelami i podejmowała działania wbrew ich potrzebom, świadomości i oczekiwaniom (np. obniżenie wieku obowiązku szkolnego, narzucenie uczniom jednego tzw. rządowego elementarza).

Proceduralna demokracja nie pozwala na rozpoznanie systemów demokratycznych od niedemokratycznych, gdyż pomiędzy nimi lokuje się demokracja ograniczona lub pseudodemokracja. Pedagog może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w zantagonizowanym świecie politycznym, mianowicie może być: wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza–społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Pedagog jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się we wroga lub w sojusznika. To tłumaczy nam sytuację, jaka miała miejsce po zmianie ustroju politycznego w Polsce w 1989 roku, w wyniku której władze resortu edukacji przestały w ogóle interesować się pedagogami jako neutralnymi podmiotami nauki.

Początkowo czyniły tak dlatego, by uwolnić proces autonomii nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz stworzyć fundamenty pod oddolny proces uspołecznienia oświaty publicznej i wzmocnienie kompetencji partycypacyjnych wszystkich tych podmiotów w procesie współstanowienia o jakości edukacji szkolnej oraz rozwiązywaniu w jej toku wszelkich problemów czy konfliktów w sposób dla nich transparentny. Natomiast po powrocie do władzy, także w resorcie edukacji, w 1992 roku postsocjalistycznych sił partyjnych jednoznacznie wrogich demokracji i samorządności, wprowadzone i umocnione zostały przez nie na

arenę polityczną relacje antagonistyczne władz edukacyjnych z przedstawicielami świata nauki. Od tego momentu, sprawujący władze interesowali się przede wszystkim restytucją państwa totalnego, a w nim utrzymania scentralizowanego systemu oświatowego, do współzarządzania którymi skupiano uwagę na pedagogach-sojuszniakach, głównie z formacji neolewicowej, a w latach późniejszych neokonserwatywnej, zaś zupełnie pomijały i lekcewały neutralnych w swej istocie, ale zaangażowanych krytycznie pedagogów. Tych ostatnich definiowano jako wrogów władzy, która w nieustannym konflikcie politycznym ze społeczeństwem potrzebowała jedynie sojuszników.

Niestety, nadal pokutuje w naszym społeczeństwie mit bezkonfliktowości, unikania czy chowania konfliktów tak, by sprawujący władzę nie musieli tłumaczyć się z podejmowanych przez siebie decyzji. Tego typu postawa jest jednak typowa dla państw totalnych, autorytarnych, a nie demokratycznych. Pedagog jako wróg w demokracji jest traktowany przez władzę jako obcy, którego albo się poskramia, pacyfikuje, izoluje, stygmatyzuje, wyklucza, albo maksymalnie neutralizuje jego poglądy czy wyniki badań. W systemie oświatowym najczęściej przechodzi on do sfery niepublicznej, w której może zachować swoją suwerenność, chociaż i tu odbywa się ona kosztem jakiejś jej części. Jego działania determinowane są przez wartości i normy uniwersalne, ponadczasowe, jeśli chce zachować swoją niezależność. Ma on świadomość odrębności własnej egzystencji i profesji oraz konsekwencji, jakie z nich wynikają dla niego i odbiorcy jego działań, a zarazem odwagę negocjowania władzy, która chce wbrew interesom publicznym stanowić o tym, co jest prawomocne i realne, a co nie jest przez nią dopuszczalne w edukacji i życiu społecznym.

Miejsce nauki w polityce przemian edukacyjnych

Nie powinniśmy uciekać od polityki, ale wprost odwrotnie, angażować się lub wzmacniać powstały ruch radykalnych projektów zmian, który będzie odwoływał się do demokracji i do wspólnego systemu wartości, by nie pozwolić na zabetonowanie sceny politycznej w kraju, nieustanne i perfidne poddawanie manipulacjom obywateli przez rządzących „cwaniaków”. Ludzie w tak kreowanej polityce stają się środkiem do osiągnięcia celów pozornie uwzględniających ich potrzeby i respektujących prawa. Konieczne jest przewartościowanie wszystkich wartości na nowy ruch kontrkultury, który oddolnie wygeneruje nowy ruch społecznego protestu, by nie pozwolić na dalsze utrwalanie się czy rozwijanie ideologii bezlitosnego darwinizmu społecznego.

Nie bez winy są przedstawiciele nauk humanistycznych, społecznych i ekonomicznych, których część odeszła od humanistycznych źródeł, dając się zaurczyć modelami matematycznymi oraz presji na ilościowe ujmowanie nie tylko ekonomicznych zjawisk związanych z przemianami w III RP. Znamy to jako pro-

ces kategoryzacji, ewaluacji, akredytacji i parametryzacji sfery, która wprawdzie może być ujmowana modelowo, idealizacyjnie, ale w rzeczywistości jest od niego bardzo odległa. „Ignorowanie złożoności życia społecznego oraz humanistycznego wymiaru ekonomii zaowocowało w poprzednich latach ekspansją arogancji niektórych ekonomistów, a szczególnie wszelkiej maści ekspertów ekonomicznych (głównie o proveniencji neoliberalnej i libertarianistycznej), którzy w sposób nie znoszący sprzeciwu wykładali swoje prawdy jak oczywiste, z wyraźnym lekceważeniem odnosząc się do tych, którzy mieli inne zdanie i już dawno ostrzegali przed nadchodzącym kryzysem” (Szahaj 2014, s. 54). W edukacji widzimy coraz lepiej, jak także problemy polskiego szkolnictwa, kształcenia i wychowywania młodzieży poddawane są przez władze państwa interesom i celom politycznym międzynarodowych, globalnych organizacji gospodarczych (OECD, Bank Światowy). Najlepszym tego przykładem jest finansowanie z budżetu państwa politycznego monitoringu w ramach rzekomo naukowych badań umiejętności i wiedzy piętnastolatków (program PISA), a nawet kolejnych już grup wiekowych naszego społeczeństwa (Śliwerski 2016). Chciwość, cynizm, pazerność rządzących widoczna jest w rozdysonowaniu środków pomocowych, prorozwojowych Unii Europejskiej w ramach programów „Kapitał ludzki” itp.

Bolesna, ale jakże prawdziwa, jest diagnoza złamania przez elity III RP elementarnej zasady sprawiedliwości w wyniku odpuszczenia win sprawcom peerełowskiego totalitaryzmu, nierozliczenia się z katami tamtej epoki. „Społeczeństwo otrzymało demoralizujący sygnał: nie ważne co się robi w życiu, jeśli trzyma się z silniejszymi, zapewniającymi ochronę i wsparcie, można liczyć na sukces. [...] Beneficjentami nowego systemu stali się przede wszystkim ci, którzy mieli się niezgorzej także w systemie starym. Sukces materialny przedstawicielei »jedynie słusznej siły« nie wynikał przy tym ani z ich nadzwyczajnych zdolności, ani z heroicznej pracowitości, lecz z tzw. układów i kontaktów, które okazały się najcenniejszym kapitałem ekonomicznym w nowych czasach (wielu mówiło o solidarności, oni byli „solidarni”). Niestety, lekcja »odpuszczenia win« i późniejszego sukcesu postkomunistów zdemoralizowała także drugą stronę politycznej sceny” (Szahaj 2014, s. 72–73).

Po 28 latach wolności mamy do czynienia z systemowo już umocnioną demoralizacją, przez którą A. Szahaj rozumie łamanie fundamentalnych zasad państwa prawa, państwa demokratycznego, które zawłaszczane jest przez grupy interesów osiagających sukces dzięki tzw. układom, dojsiom do klasy urzędniczo-politycznej oraz biznesowej, nepotyzmowi, korupcji i nieuczciwości. Demoralizacji klasy politycznej towarzyszy i wspiera ją zdrada klerków, części elit dostrzegających szansę na szybkie wzbogacenie się dzięki lokajskiej postawie wobec władzy. Rządzący lekceważą, marginalizują, pomniejszają opinie krytyków, którzy nie godzą się z transferem środków publicznych do prywatnych kieszeni. Co gorsza, „zawiedli akademicy i intelektualiści, którzy dali sobie wmówić, że bez osobistego bogactwa nic nie znaczą, zabrali się więc z energią za jego gromadzenie, nie znajdując już

czasu ani chęci do udziału w życiu publicznym; zawiedliśmy wszyscy krzątający się wokół własnych spraw, ignorujący sferę publiczną, zapominający o republikańskiej zasadzie, że dobre życie wymaga dobrego społeczeństwa, a to można osiągnąć tylko wtedy, gdy łączy się troskę o dobro własne z troską o dobro wspólne. Odwracając się z pogardą od polityki utworowaliśmy drogę ludziom, którzy okazali się niegodni naszego zaufania” (Szahaj 2014, s. 79).

W kapitalizmie kognitywnym następuje „dematerializacja pracy”, a więc przejście od stabilnej pracy fizycznej, technicznej jako dotychczas dominującej w gospodarce, do pracy niestabilnej, o nieprzejrzystych relacjach ekonomicznych, a o charakterze intelektualnym, usługowym, gdzie skłania się ludzi do działań wbrew własnym interesom czy wartościom, gdzie schlebia się przeciętności, gdyż znaczenie ma lojalność, uległość, konformizm wobec zwierzchników i tzw. kompetencje miękkie, jak „umiejętność manipulowania ludźmi i ich emocjami”, nie zaś manipulowania rzeczami (Szahaj, s. 85). Nie bez znaczenia jest tu ingerencja aparatu władzy państwowej w rozstrzyganie o tym, co jest dziedziną i dyscypliną nauk, gdzie aparat władzy kieruje się głównie ich użytecznością gospodarczą, ekonomiczną (obniżanie kosztowności, wymierność, standaryzacja itp.). Jak stwierdza A. Szahaj: „jest to granie wedle reguł nam narzuconych i używanie języka, który pochodzi z otoczenia wrogiego pojmowaniu wykształcenia jako wartości samej w sobie. [...] podporządkowanie wszystkich dziedzin naszego życia logice rynkowej jest przepisem na uczynienie go pozbawionym głębszej wartości” (Szahaj 2014, s. 200).

Pedagogika jako nauka służalcza

Pedagogika od zarania swoich dziejów wpisuje się swoją funkcją założoną w obszar spraw i dóbr publicznych, które są związane z władzą czy panowaniem osób, instytucji i środowisk nad pokoleniem osób uczących się i uczestniczących w procesach socjalizacji oraz wychowania, nie możemy nie odnieść się – szczególnie dzisiaj, w okresie podsumowania swojego udziału w transformacji społeczno-politycznej III RP – do kwestii demokracji i jej związków czy relacji z naukami o wychowaniu i sztuką kształcenia. Badanie relacji między pedagogiką a procesami społeczno-politycznymi powinno mieć dla nas kluczowe znaczenie, bowiem bez ich odsłony, bez właściwego rozpoznania ich istoty i zakresu wpływu lub jego braku, nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim kierunku zmierza polska edukacja? Konieczne jest zatem podejmowanie i kontynuowanie przez kolejnych naukowców badań makropolitycznych, które dotyczą procesów sprawowania w Polsce władzy, w tym także w i wobec edukacji, byśmy mogli wreszcie opuścić platońską jaskinię niewiedzy i niemocy. W przeciwnym razie będzie następował proces, który Jürgen Habermas określa mianem „feudalizacji” sfery publicznej.

Pedagodzy, podobnie jak przedstawiciele innych nauk społecznych w naszym kraju, nie wykorzystali danego im czasu transformacji na wzmocnienie oddolnych inicjatyw i stymulację oraz ochronę procesów uspołecznienia polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego przez wszystkie kolejne formacje polityczne rządzące krajem. Edukacja stała się inhibitorem polskiej demokracji, a władze MEN czyniły wszystko, by zniweczyć podejmowane przez rodziców, część nauczycielskich i naukowych środowisk wysiłki na rzecz przebudowy szkoły i wprowadzenia od przedszkola nieporozowanej współpracy dla realizacji dobra wspólnego. Władze zniechęcają podmioty edukacji do ich autentycznego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, w kształtowaniu polityki oświatowej czy dialogu obywatelskiego i partycypacji społecznej. Tymczasem odzyskana przez naród wolność nie jest mu dana na zawsze. Jeżeli chcemy nie tylko bronić, ale i umacniać odzyskane swobody, to musimy jako społeczeństwo powstrzymać obywatelską przeciwwagę możliwość ich naruszania, także przez rządzących.

Od upadku socjalizmu nie zmieniła się sytuacja ekspertów pedagogicznych w ich relacjach z grupą osób decydujących o realizacji planowej zmiany oświatowej w polskim systemie szkolnym, który wbrew określeniu, że ma charakter publiczny, de facto jest nadal strukturą centralistyczną i o hierarchicznej organizacji władztwa (nadzoru). Na relacje między naukowcami-ekspertami a władzą zwracał uwagę już w 1987 roku Zbigniew Kwieciński wyróżniając ich trzy kategorie: 1) stanowiących część środowiska zaproszoną lub zawezwaną do współpracy (w tym etatowi pracownicy informacyjnego i wykonawczego zaplecza władzy centralnej czy obdarzeni przez nią autorytetem zewnątrzni specjaliści), 2) niezależnych ekspertów rozwijających wiedzę o edukacji i jej zmianach dla dobra niej samej, nauki i społeczeństwa, a nie dla użytku władzy, 3) krytycznych ekspertów, którzy publicznie ustosunkowują się do reformatorów władzy centralistycznej wytykając jej błędy, dysfunkcje, patologie bądź wskazujący na możliwości alternatywnych reform, bardziej skutecznych i funkcjonalnych wobec interesów jakiejś znaczącej zbiorowości, bądź próbujący zrozumieć to, co się dzieje, co zaszło, dlaczego, z jakim skutkiem (Kwieciński 1987).

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

Pedagodzy, którzy dostosowują swoje modele, projekty czy oferty działań do politycznego manipulowania prawem są w służbie politycznej socjotechniki, a nie na służbie istoty i jakości procesu kształcenia oraz wychowania. Naukowcy w służbie politycznych interesów władzy stają się – często wbrew własnym deklaracjom o uznawaniu wielości i pluralizmu w świecie idei – fundamentalistami, apologetami jednosferowej wizji rzeczywistości, przekreślającej istnienie jakiejś innej rzeczywistości. Może towarzyszyć takiej postawie zaślepienie, fanatyzm, żarliwość czy zagorzałość angażowania się na rzecz jedynie słusznej sprawy, idei, szerzenia jej i zarazem zwalczania idei odmiennych. Skoro podmiotem politycznym jest ten, który używa tego, czego wymagają od niego układy sił, a więc który gotów jest posłużyć się każdym, by realizować swoje cele, to i edukacja, a wraz z nią pedagogika jako nauka, mogą być podporządkowywane tym wymogom, być powoływanyymi do walki z kimś lub z czymś w przestrzeni publicznej.

Pedagogika służalcza wobec centralistycznej władzy jest pedagogiką instrumentalizującą człowieka, którego godność przejawia się w tym, że jest on środkiem i jakimś tylko instrumentem lub „rzeczą” służącą do realizowania obcych mu celów. Będzie ona zainteresowana tym, by kreując w sposób antagonistyczny rzeczywistość wychowawczą, edukacyjną, usiłować wpływać na nią z pozycji jedynie słusznej, prawdziwej, wartościowej własnej pedagogii, niezależnie od tego, czy ktoś to dostrzeże, rozumie i akceptuje, czy też nie. Jej istotą jest uzależnianie ludzi od siebie, by angażowali się na jej korzyść, włączali w walkę przeciwko jakiejś innej pedagogice, a nie we współpracę. Dlatego pedagogika w służbie staje się także medialnym i marketingowym produktem naszych czasów. Generuje swoje autorytety a ośmiesza czy dezawuuje inne. Jeśli pedagodzy nie są w stanie wmówić innym, czego potrzebują i dlaczego musi być to zgodne z ich ideologią, to będą cynicznie kreować takie potrzeby czy oczekiwania, z zastosowaniem socjotechnik i manipulacji politycznej. Kiedy taka strategia okaże się mało skuteczna, to przejdą do ofensywy negatywnej, polegającej na wywoływaniu lęku, obaw, straszaniu ludzi tym, co się stanie, jeśli ich ideologia nie zostanie wdrożona do edukacji.

Pedagogika w służbie, to pedagogika submisji, technicznego środka, rodzaj inżynierii społecznej, redukująca się lub zredukowana do utilitarnego popularyzatorstwa, realizowania bezpośredniego, natychmiastowego i wyraźnie określonego wpływu na życie. Ta pedagogika ma na celu perfekcyjne realizowanie założonych nie przez nią celów. Pedagogika w służbie to pedagogika doczesności, teraźniejszości, krótkotrwałą, doraźną, typową dla ludów pierwotnych, służebna wobec różnych podmiotów i interesów, to pedagogika rezygnująca ze swojej autonomii, wiecznie poszukująca racji swojego istnienia w zewnętrznych źródłach jej stowienia, reagująca na wyłaniane przez innych problemy, by je skutecznie rozwiązać. Zafascynowanie skutecznością, instrumentalizacją wyznaczanych pedagogice celów sprawia, że nie dostrzeże ona swojej „przeciwności”, która polega na tym, że jeśli zanadto zależy nam na osiągnięciu określonych celów, to de facto zyskujemy ich przeciwieństwo.

Służebność pedagogiki jako element kultury duchowej współczesnej cywilizacji prowadzi do barbarzyństwa, niszcząc i degradując kulturę, rozkładając stosunek osób do świata wartości. Zawsze będzie to pedagogika etatystyczna, ideologiczna, podporządkowywana interesom rządzących partii politycznych. Nieustannie zatem rodzą się pytania: Kiedy skończy się tak rozumiany prymat polityki partii rządzącej i jej ideologii nad pedagogiką? Dlaczego współczesna pedagogika formułuje z jednej strony roszczenie, by było coraz mniej państwa w naszym państwie, a jednocześnie godzi się na to, by było tego państwa coraz więcej, by władza standaryzowała nasze zachowania i postawy, by procedurami zabezpieczano nas przed tym, co i tak im się wymyka? Dlaczego profesjonalni pedagodzy nie angażują się w działania kontestujące nadużywanie zbyt częstych regulacji prawnych w oświacie i szkolnictwie wyższym mimo świadomości zagrożeń i nieodwracalnych patologii, jakie będą skutkiem ich wdrażania do praktyki edukacyjnej? Czy pedagogika musi być tą, dla działań której osłoną pedagogów staje się zasada: „Jak najwięcej państwa i standaryzacji”?

Pedagogika służy społeczeństwu

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

Naukowcy nie powinni w imię partykularnych celów zaprzedać duszę diabłu i podejmować działania w imię politycznej poprawności. To właśnie ich dotyczy ów imperatyw etyczny, bowiem znacznie lepiej od pozostałych obywateli czytają i rozumieją dyskurs władzy sterującej społeczeństwem nie zawsze dla jego dobra. Tym bardziej, że kłamstwo polityków jest coraz częściej skrywane za pomocą subtelnych technik public relation, a więc z zastosowaniem wiedzy naukowej. Kłamstwo w polityce jest intencjonalne, podobnie jak jego niedostrzeżenie przez naukowców, którzy jeśli go nie odkrywają społeczeństwu, to w równej mierze co jego sprawcy przyczyniają się do niszczenia sfery publicznej, a tym samym do destrukcji demokracji. Nieświadomi zagrożeń ze strony władzy obywatele tracą na tym nie tylko osobiście, ale i społecznie, bowiem tłumiona jest w nich konieczna

dla istnienia sfery publicznej w społeczeństwie obywatelskim wrażliwość na dysfunkcje, patologie, które rozwijają się w wyniku nieświadomości ich rzeczywistych źródeł.

Pedagog, jako neutralny podmiot w edukacji, który nie narzuca nikomu swoich standardów, wyników własnych badań, by czynić debatę publiczną czy decyzje władzy ich zakładnikiem, nie funkcjonuje w przestrzeni publicznej, w procesie kształcenia jako podmiot z poczuciem racji i wyższości moralnej. To ktoś, kto kieruje się nie tylko swoim interesem, ale też poczuciem wartości moralnej czynu, by dać świadectwo prawdzie. O taki typ postaw jest znacznie łatwiej w demokracji deliberatywnej. Właśnie w czasach brutalnej ingerencji politycznych i ekonomicznych interesów potrzeba ochrony człowieka, jego godności i kultury jest niezwykle istotna. Pedagogika służby społeczeństwu powinna uświadamiać mu skażenie ludzkich umysłów przez fałsz, zbrodnicze idee, odtruwać ludzką świadomość demaskowaniem fałszu, złych intencji, ignorancji i dehumanizujących teorii, a zarazem sprzyjać świadomości otwartej na wolność, prawdę, demokrację, dobro i tolerancję, regenerowaniu świata wartości społecznych i obywatelskich, budzeniu w ludziach sumienia oraz odpowiedzialności za życie własne i cudze. Tu trzeba stać na straży osoby jako istoty wolnej i suwerennej w jej relacji do społeczności-państwa, które jest również suwerenem i również realizuje wspólne dobro.

Rolą współczesnej pedagogiki służby społeczeństwu powinno być wskrzeszenie człowieka publicznego, a tym samym powrót do budowania społeczeństwa obywatelskiego, które to kategorie są niszczone przez osoby sprawujące władzę. Te bowiem czynią wszystko, co jest w ich mocy, a mają tu do dyspozycji ogromne środki finansowe z UE na propagandę (tzw. kampanie społeczne, lokowanie w mediach idei jako produktu) oraz specjalistów od public relation, by nie dochodziło do ścierania się racji merytorycznych w debacie publicznej, ale by zastąpił ją „system gwiazdorski” w upelnomocnianiu decyzji rządzących. Im bardziej stanowisko władzy jest sprzeczne nie tylko z interesem publicznym, ale przede wszystkim racjami naukowymi, tym częściej i silniej wykorzystuje ona metody i środki propagandy politycznej wzmocnione celebrytami, w tym także posłusznymi tej strategii władzy – naukowcami. Pedagodzy powinni w tej sytuacji włączać się w rozprawianie się z szeregiem konstruowanych i upowszechnianych przez władzę mitów, głoszonych przez intelektualne gwiazdy komunatów, które odwracają uwagę społeczeństwa od istotnych zagrożeń i szkód do jakich prowadzi technokratyczna polityka rządu.

Tak jak w Polsce Ludowej był podziemny ruch oporu przeciwko totalitarnej władzy, tak dzisiaj, w państwie z quasi demokratycznym systemem szkolnym, mamy nową agorę w postaci równoległego do rzeczywistego świata manipulacji władzy – świat wirtualnego protestu o charakterze kłacza, hipertekstowej i niefizycznej strukturze sieci międzyludzkich relacji, które wyrażają, komunikują ekspresję różnic z pozycji outsiderów demistyfikujących kłamstwo i hipokryzję władzy. Władze państwowe przerzucają świadomość moralną na elity, by te zmusić do

kolaborowania w ramach rzekomej modernizacji i reform oświatowych, a tym samym do podejmowania działań zaprzeczających wartościom, którym powinny one służyć. Być może zatem błędem elit pedagogicznych jest poszukiwanie możliwości włączania się w reformy szkolne, naprawę polskiej edukacji w ramach zdefiniowanych przez arogancką i niekompetentną władzę, określonych przez nią pól możliwej aktywności tak, by nie naruszała ona ukrytych interesów władzy, które są w wyniku podejmowanych decyzji sprzeczne z interesem narodowym.

Naukowcy mogą przecież partycypować w zmianie społecznej, znajdując się poza istniejącymi już strukturami władzy, a nie działając w ich ramach, jeśli są przekonani nie tylko co do błędnych przesłanek projektowanych czy wdrażanych reform przez rządzących, ale i gdy są świadomi ich negatywnych następstw. Pedagodzy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynarii konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Pedagogika powinna włączać się w kształcenie u dzieci i młodzieży kompetencji do krytycznego rozumienia mediów i języka propagandy, w tym także rozumienia tekstów wizualnych, które są wykorzystywane przez władzę do nadkontroli społeczeństwa i do niedopuszczania do sytuacji łączenia dążeń wolnościowych różnych grup społecznych z wymiarem wspólnego „dobra”.

Wnioski

Intelektualiści w państwie demokratycznym powinni rozsadzać stereotypy i rozwiązania, które ograniczają ludzką suwerenność i komunikację publiczną, stawić opór oraz wyrażać obawy, poglądy, odczucia czy opinie także tych, którzy obawiają się konsekwencji własnej dzielnosci. Krytyczny pedagog powinien sytuować się na pozycji „nieproszonego outsidera”, niezależnego od władzy eksperta, który będzie kwestionował narzucany pozór i fałsz, odślaniał „pocałunek śmierci od establishmentu” działającego na rzecz kooperacji/kolaboracji z władzą pomimo zasadniczych różnic stanowisk. W przeciwnym razie milcząc, akceptuje się stan narastającej patologii i staje się jej współsprawcą. Przyzwalamy na rozwijanie się w podlegającej erozji demokracji poprawnej politycznie nomenklatury, z którą można walczyć jedynie przeciwstawiając się jej próbom wtłoczenia elit w ramy interesów władzy. Nie można przyczyniać się do zmiany istniejącej patologii, partycypując w jej procesach kolaboracyjnym działaniem.

Konieczne jest rozbitcie maszynarii konsensusu, by przerwać zobojętnienie obywateli na coraz dalej wkraczające w ich życie przez zawłaszczanie sfery prywatnej i publicznej przez władze państwowe. Niestety, niektórzy pedagodzy, psycholodzy, a w coraz większym zakresie socjolodzy zostali już na własną prośbę

zdegradowani do postaw submisyjnych, ulegając i dostarczając jej neoliberalnej władzy w ostatniej dekadzie transformacji wyselekcjonowanych, a więc zmanipulowanych argumentów. Władze właśnie dlatego stosują praktykę nadużywania terminu „współpraca”, „dobre praktyki”, by wyłukać je z ich właściwego sensu, nadając znaczenia skutkujące zagłaskiwaniem prawdy, zamiast podejmowania działań prowadzących do rzeczywistego procesu przemian. Rolą pedagogiki powinno być zatem dostarczanie społeczeństwu teoretycznych narzędzi do tego, aby mogło lepiej zrozumieć procesy, które w nim zachodzą, naruszając także jego interesy.

Mamy za sobą kilkadziesiąt lat rzetelnych badań z pedagogiki krytycznej. Nadszedł zatem czas, by poszerzyć wiedzę o makropolitycznych uwarunkowaniach polityki oświatowej państw posttotalitarnych, sięgając m.in. do pedagogiki emancypacyjnej, antyautorytarnej i pedagogiki krytycznej. Pedagodzy powinni zaprzestać pełnienia roli współsprawców pozorowania demokracji oraz niszczenia samorządności przez kolejne elity władz politycznych w świecie pełnym obłudy, hipokryzji i politycznego kłamstwa.

Abstract: Crisis of democracy and education reforms in Poland after 30 years of political transformation

In this article I make a critical analysis of educational policy in Poland during the 30 years of the political transformation. In the transition period in Poland from 1989 till 2019 education did not become a source of ongoing changes in the country. A further formations of power, selected through elections, instead of decentralizing school system, allegedly led to the creation of new models of school in a corset of centralism. To make matters worse, the prime ministers of the following governments from different political parties, taking into account their own or party interests, employed the ministry of national education (or their decision-making power apparatus), who had disturbed communicational relationships with the public.

In this article I explain the reasons for betrayal of elites in the context of fundamental assumptions of the „Solidarity” movement in the years of 1980-1989. As a result Polish society abandoned the deliberative and participatory democracy. I look at how education as a science and practice of education fit into democratization of the Polish state and society. The key meaning for me has the perception of education as a common good, as environments and entities, institutions or management practices which participate in the democratic society.

Key words: educational reforms, educational policy, critical pedagogy, school, democracy, contradiction, educational perpetrators, educational policy.

Bibliografia

- [1] Cialdini R., 1996, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk.
- [2] Grzywa A., 1997, *Manipulacja. Mechanizmy psychologiczne*, Wyd. Graf, Kraśnik.

- [3] Joule R.V., Beauvois J.L., 2006, *Gra w manipulacje. Wywieranie wpływu dla uczciwych*, GWP, Gdańsk.
- [4] Kwaśnica R., 1987, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław.
- [5] Kwieciński Z., 1987, *Wspólnota złudzeń reformatorów oświaty i ich ekspertów* [preprint referatu z konferencji naukowej „Badania oświatowe a polityka oświatowa”], PTP-IRWIR, Warszawa.
- [6] Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., 2015, *Racjonalność kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [7] Popow M., 2010, *Między kolonizacją a dekolonizacją – Zadania szkoły po transformacji ustrojowej w świetle założeń pedagogiki postkolonialnej*, [w:] *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. A. Wróbel, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- [8] Szahaj A., 2014, *Kapitalizm drobnego druku*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
- [9] Szumańska E., 1989, *Ale uważajmy*, „Tygodnik Powszechny”, 45.
- [10] Śliwerski A., 2010, *Uwarunkowania zachowań manipulacyjnych nauczycieli. Analiza statystyczna*, [w:] *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. A. Wróbel, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- [11] Śliwerski B., 2013, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [12] Śliwerski B., 2016, *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/OECD*, „Studia Edukacyjne”, 38, 21–42.
- [13] Wnuk-Lipiński E., 1996, *Demokratyczna rekonstrukcja z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, PWN, Warszawa.
- [14] Wróbel A., 2006, *Wychowanie a manipulacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [15] Wróbel A. (red.), 2010, *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.