

(rec.): Bogusław Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 376.

Książka Bogusława Śliwerskiego ukazała się w serii *Pedagogika wobec współczesności*. Recenzentami wydawniczymi byli Czesław Kupisiewicz oraz Zbyszko Melosik. Rok wcześniej w czwartym tomie publikacji „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” pod redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak ukazał się tekst tegoż Autora zatytułowany „Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989-2006”. Główne tezy tego tekstu, znacząco pogłębione, rozwinięte i uzupełnione, znalazły się w książce z 2009 roku. Problematyka związków oświaty z polityką (a także z prawem) była obecna już we wcześniejszych pracach Śliwerskiego, na przykład w publikacji „Rada szkoły. Rada oświatowa” z 2002 roku; pojawiała się ona także w innych licznych tekstach publicystycznych.

Niniejsza recenzja składa się z trzech części. W pierwszej części rekonstruuje założenia metodologiczne książki. W drugiej części przedstawiam najważniejsze nurty myśli i argumentacji autora. Wyróżniam tu dwa nurty główne oraz szereg nurtów pobocznych, wypływających z tych pierwszych. Nurty główne nazywam odpowiednio zasadą dobra wspólnego oraz zasadą autonomii i uspołecznienia. W trzeciej części recenzji przedstawiam kilka krytycznych uwag do książki. Część z nich dotyczy formalnej struktury pracy i wiąże się z wątpliwością, czy jej przedmiot jest wystarczająco precyzyjnie określony; część natomiast to punkty dyskusyjne dotyczące merytorycznych tez autora, przywoływane nie po to, aby obalać te tezy, ale po to, aby wykazać ich niejednoznaczność.

We wstępie do książki Bogusław Śliwerski ujawnia główne założenie, jakie przyjął pisząc ją: „Niniejsza publikacja ma charakter historyczno-problemowy, wpisuje się w zakres analiz edukacji uwikłanej w procesy pedagogiczne, polityczne, społeczne, etyczne, gospodarcze, a nawet teologiczne” (s. 9). To założenie przesądziło, że książka jest rodzajem raportu na temat tego, co działo się na kolejnych etapach politycznego zarządzania polską oświatą w minionych dwudziestu latach. Wyjątkowość tego raportu polega na jego całościowości. Czesław Kupisiewicz potwierdza to, pisząc w recenzji: „Takiego całościowego opracowania, o ile wiem, nie opublikowano u nas dotychczas” (z fragmentu recenzji zamieszczonej na obwolucie książki). Formuła raportu, zwłaszcza taka, w której dominuje perspektywa chronologiczna, pozostawia niewiele miejsca na pogłębione teoretyczne interpretacje omawianych zjawisk i procesów. W książce Śliwerskiego takie interpretacje pojawiają się bardzo rzadko. W pierwszym rozdziale znajduje się propozycja teoretycznej klasyfikacji reform oświatowych autorstwa Kristiana Kunerta (s. 28-34), natomiast w zakończeniu książki zawarte są cztery teoretyczne modele relacji między systemem społeczno-politycznym a systemem oświatowym, przejęte od Stanisława Ossowskiego i Mieczysława Malewskiego (s. 311-315). W treści przywoływane są okazjonalnie także inne teorie, na przykład autorstwa Talcotta Parsonsa czy Petera L. Bergera (s. 258 i 260). Nie wchodząc w dociekania teoretyczne Śliwerski pisze, że nie uzurpuje sobie prawa do wyczerpania postawionego zagadnienia, niemniej sądzi, że „chronologiczno-problemowa narracja może stanowić punkt wyjścia do odrębnych studiów badawczych dla każdej z wyróżnionych faz reform i zmian oświatowych lub ich pseudosu” (s. 14).

Rekonstruując **założenia i kierunki kolejnych reform i zmian edukacyjnych w Polsce** Bogusław Śliwerski sięga do różnorodnych źródeł. Omawia przede wszystkim programy partii politycznych, zwłaszcza te, które były ogłaszane przed wyborami. „W programach wyborczych największych partii politycznych w Polsce znaczące miejsce zajmowała problematyka oświatowa” (s. 11). Autor dokonuje w tym kontekście użytecznego zestawienia trzech głównych ideologii politycznych w Polsce, prawicowej, lewicowej i liberalnej, i pokazuje, jak odnoszą się one do najważniejszych kwestii oświatowych (s. 50-51). Drugim źródłem wykorzystywanym przez autora są akty prawa, przede wszystkim rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (nazwa tego organu ulegała wielokrotnym zmianom, tu pozostają przy jej tradycyjnym

brzmieniu). Przytacza i komentuje fragmenty wybranych rozporządzeń, przede wszystkim szczególnie go interesującego rozporządzenia z 30. czerwca 1993 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne, a także nowelizacji do tego aktu (s. 96-98). Dalszym źródłem są publikacje i wystąpienia uczonych – pedagogów, zazwyczaj uczestników kolejnych zjazdów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP). Śliwerski omawia najważniejsze kwestie dyskutowane na zjazdach pokazując ich związek (a niekiedy brak związku) z aktualnie dokonującymi się zmianami i reformami oświaty. W książce przedstawiane są również fragmenty wybranych raportów z międzynarodowych i krajowych badań dotyczących oświaty, na przykład raporty PIRLS i PISA (s. 297-300), raport Zbigniewa Kwiecińskiego dotyczący procesów segregacyjnych w polskich szkołach (s. 244) czy raport Aldony Kopik dotyczący przygotowania sześciolatek do podjęcia nauki szkolnej (s. 276-278). Śliwerski odwołuje się również do różnego rodzaju dokumentów ukazujących strategię rozwoju polskiej oświaty, na przykład, „Strategii rozwoju edukacji narodowej na lata 2001-2006” (s. 182-183). Wreszcie, sięga do licznych tekstów publicystycznych, gdyż jak mówi, pozwalają one na „zarysowanie klimatu minionych lat, a także moich osobistych doświadczeń czy dokonań na rzecz reform oświatowych” (s. 13). Źródła, na które powołuje się Śliwerski, są dobrze udokumentowane, o czym świadczy liczba ponad sześciuset przypisów zawartych w książce.

Książka ma niecodzienną strukturę. Składa się ze wstępu, zakończenia oraz dwóch rozdziałów. Rozdział 1 *Problemy edukacji w kontekście polityki oświatowej III RP* liczy trzydzieści stron, natomiast rozdział 2 *Procesy wielkiej transformacji w polskim systemie oświatowym* ponad dwieście pięćdziesiąt. Drugi rozdział jest dodatkowo podzielony na piętnaście podrozdziałów nazwanych przez autora fazami. Każda faza odpowiada okresowi rządów jednego Ministra Edukacji Narodowej w okresie po 1989 roku, poczynając od Henryka Samsonowicza, a kończąc na Katarzynie Hall. Każdej fazie autor nadaje tytuł, a także przytacza właściwe dla niej credo Ministra. Tym, co łączy strukturę faz (z wyjątkiem fazy czternastej), są wprost przywoływane i omawiane postulaty autonomii i uspołecznienia oświaty. Bogusław Śliwerski konfrontuje te postulaty z kolejnymi odsłonami polityki oświatowej państwa. Sześć faz jest uzupełnionych sprawozdaniami ze zjazdów PTP. Rodzajem aneksu do książki jest sporządzona przez autora lista prac dotyczących edukacji i ich merytoryczne usystematyzowanie. W punkcie *Publikacje do projektów badawczych (problemy do dyskusji)* autor wyodrębnia dziewięć obszarów problemowych i do każdego przypisuje od kilkunastu do kilkudziesięciu publikacji. Są to w zdecydowanej większości teksty współczesnych polskich pedagogów. Książkę zamyka bibliografia, podzielona przez autora na trzy części: 1) publikacje zwarte, 2) artykuły, listy, pisma, rozporządzenia, 3) źródła internetowe, oraz dwa indeksy, osób i rzeczowy.

Zasadą, wokół której Bogusław Śliwerski konstruuje swoje myślenie, jest **zasada dobra wspólnego**. Chociaż w żadnym punkcie książki nie jest ona przywoływana wprost i analizowana, stanowi ona implikatywną bazę aksjologiczną dla rozważań autora, decydując o jego jednoznacznie krytycznym stosunku do tego, co polscy politycy czynią z oświatą. Dekonstrukcja polityki oświatowej, do której nawiązuje podtytuł książki, może być rozumiana jako rozkład zasady dobra wspólnego. Wyróżniając trzy orientacje ideowe w polskiej polityce, prawicę, lewicę oraz liberałów, oraz w zwięzły sposób prezentując zasadnicze różnice między nimi odnośnie do podstawowych kwestii spornych w oświacie, Śliwerski pokazuje jednocześnie, że w wielu punktach te ideologie mogłyby uzgodnić wspólne wartości, mogłyby wypracować zasadę dobra wspólnego (s. 50-51). Dobro wspólne oznacza zbiór powszechnie uznawanych reguł organizujących życie społeczne, a także porozumienie co do ich trwałości i niepodważalności. Za teoretyczną egzemplifikację dobra wspólnego uznaje się dziś na przykład zasadę sprawiedliwości zaproponowaną przez Johna Rawlsa. Rawls twierdzi, że celem, jakim kieruje się władza państwowa, jest dobro wspólne, to znaczy utrzymanie warunków i osiągnięcie celów, które przyniosą korzyści każdemu. Śliwerski wskazuje, że w kwestiach oświatowych polscy politycy, a także inne podmioty zaangażowane w procesy edukacyjne, nie wypracowali dotychczas zasady dobra wspólnego.

Brak porozumienia co do tej zasady widać najwyraźniej w stosunku kolejnych Ministrów Edukacji Narodowej do reform inicjowanych przez ich poprzedników. Bogusław Śliwerski twierdzi, że co do reform, to „można dostrzec wyraźny brak w tych procesach jakiegokolwiek regularności czy kumulowania

zgrupowanych doświadczeń” (s. 15). Dalej pisze: „Toczyła się i toczy się nadal walka o sumie zerowej, w której gracze mają dokładnie przeciwstawne interesy czy preferencje, dążąc do wyeliminowania drugiej strony” (s. 20). Na przykład, stosunek Minister Krystyny Łybackiej do reformy przygotowanej przez Ministra Mirosława Handtkę streszcza Śliwerski słowami: „Prowadziło to do tego, że rozpoczęta przez jedną opcję polityczną reforma oświaty była częściowo zahamowana i przeorientowana przez następną opcję polityczną, prowadząc w przebudowie szkolnictwa do generowania niespójnych, chaotycznych i pełnych wewnętrznych sprzeczności rozwiązań organizacyjno programowych, zamiast do zintensyfikowania działań na rzecz uzyskiwania większej efektywności kształcenia i wychowania” (s. 242). Kolejnym przykładem takiego podejścia był stosunek Ministra Michała Seweryńskiego do projektu podstaw programowych przygotowanego przez zespół ekspertów pod kierunkiem Krzysztofa Konarzewskiego. Minister po objęciu władzy w resorcie stwierdził: „To, że podstawy nie nadają się do wdrożenia, jest moją własną oceną i oceną kierownictwa resortu” (s. 231). Śliwerski konkluduje, że po raz kolejny zmarnowany został dorobek ekspercki.

Dlaczego wypracowanie zasady dobra wspólnego w polskiej oświacie jest niemożliwe? Bogusław Śliwerski wskazuje kilka przyczyn. Po pierwsze, brak dobrej woli po stronie polityków. „Do debaty ponadpartyjnej na temat edukacji potrzebne jest minimum dobrej woli ze strony wszystkich zainteresowanych, a ci w istocie go nie wykazują, gdyż byłoby to sprzeczne z interesem ich popleczników politycznych lub z osobistymi systemami wartości” (s. 22). Z brakiem dobrej woli wiąże się brak gotowości do kompromisu. Autor pisze: „Zabrakło wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na drodze niekonfrontacyjnej czy – jak to określa Michael Fullan – stosując politykę pozytywną, która ogniskuje się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie” (s. 42). Trzecią przyczyną jest podejście fundamentalistyczne i konfrontacyjne charakteryzujące wielu polskich polityków. Jako przykład takiego podejścia Śliwerski przywołuje fakt usunięcia przez jednego z Ministrów ze ściany ministerialnego gabinetu portretów jego poprzedników z okresu komunistycznego. Tymczasem, „[k]ażda władza, świadoma możliwości utracenia swojego mandatu, powinna kierować się poszanowaniem innych nurtów i rozwiązań edukacyjnych, gwarantując im prawo do rozwoju niejako obok, choć bez instrumentów politycznego upelnomocnienia” (s. 49).

Bogusław Śliwerski nie ogranicza się tylko do krytyki polityki oświatowej minionych dwudziestu lat, ale przedstawia także własną propozycję rozmienia dobra wspólnego w oświacie. Ta propozycja opiera się na dwóch zasadach, regularnie przywoływanych w tytułach wspomnianych już faz, mianowicie, zasadzie autonomii i zasadzie uspołecznienia. „W III RP nieustannie trwał spór między zwolennikami dwóch stanowisk: zachowawczego, tradycyjnego, konserwatywnego i proinnowacyjnego, alternatywnego, liberalnego, wkomponowany w kontekst orientacji społeczno-politycznych, które dawało się zlokalizować między etatyzmem a uspołecznieniem, jednoznacznością a wieloznacznością” (s. 34). W tym sporze Śliwerski sytuuje się zdecydowanie po stronie zwolenników autonomii i uspołecznienia oświaty, jest przeciwny dążeniom „do centralizacji, etatyzmu czy autorytaryzmu” (s. 12). Swoje stanowisko wywodzi z idei solidarności, która na początku lat osiemdziesiątych definiowała masowy ruch związkowy Polaków, a następnie w opinii wielu powinna się stać zasadą organizującą życie społeczne niepodległego kraju. Solidarność wiąże się w myśli Śliwerskiego z samorządnością oraz pomocniczością, zaś wszystkie one z autonomią i uspołecznieniem. Autor regularnie odwołuje się do tych pojęć tworząc w ten sposób pole semantyczne o wyraźnej orientacji epistemologicznej i aksjologicznej. W ten sposób książka ta staje się doskonałym odzwierciedleniem solidarnościowego nurtu myślenia, nie tylko o edukacji, ale i o całym życiu społecznym; jest w niej obecna zarówno wielka nadzieja, jaka towarzyszyła nam podczas „karnawału Solidarności”, jak i wielkie rozczarowanie, które stało się naszym udziałem później.

Kluczowa **rola autonomii i uspołecznienia** ujawnia się wyraźnie w kontekście reform i zmian oświatowych. Bogusław Śliwerski przedstawiając pięć strategii reformowania szkolnictwa według Kristiana Kunerta zauważa, że w Polsce w ciągu ostatnich dwudziestu lat tylko dwie spośród nich były realizowane, strategia top-down oraz strategia multiple-nucleus (s. 28-35). Pierwsza zakłada wprowadzanie reform

odgórnie przez władze oświatowe, druga dotyczy działań wyspowych podejmowanych przez pojedynczych pedagogów, często w opozycji lub przy biernej obojętności tychże władz. Odwołując się do pojęć stosowanych przez Józefa Kozielleckiego, autor mówi tu o „enklawach innowacyjności”, „sferach nieposłuszeństwa pedagogicznego”. Wszędzie tam, gdzie nauczycielom pozostawia się swobodę (lub gdzie wywalczają oni ją sobie swoim uporem, determinacją i gotowością na ponoszenie ryzyka), pojawiają się twórcze i inspirujące programy, dobra współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym, wreszcie, wymierne sukcesy edukacyjne uczniów. Początek reform oświatowych po 1989 roku dawał nadzieję, że polskie szkoły zaczną funkcjonować autonomicznie i zostaną oddane w ręce społeczeństwa. Wówczas to „[p]olscy nauczyciele szkół publicznych po raz pierwszy uzyskali od władz centralnych prawo do <oddolnego> poszerzenia granic własnej autonomii” (s. 62). Na nauczycielskim sejmiku w Lublinie w styczniu 1990 roku Zbigniew Kwiecieński apelował, aby nauczyciele stawali się „transformatywnymi intelektualistami”, „niezależnymi arbitrami”, „sługami pogranicza”, „wyzwalającymi autorytetami”, „organizatorami dialogu” (s. 63). Uważano, że państwo ma stworzyć ramy prawne i organizacyjne, w których poszczególne szkoły, dyrektorzy i nauczyciele będą w stanie realizować twórcze i innowacyjne programy. Odnośnie do uspołecznienia, oczekiwano, że szkoły zostaną poddane kontroli społecznej, przede wszystkim ze strony rodziców i społeczności lokalnej.

Czy te oczekiwania spełniły się po dwudziestu latach? Bogusław Śliwerski odpowiada, że nie. Pyta: „Dlaczego idee solidarności w strukturach oświatowych zostały jedynie na papierze w postaci uchwał, dokumentów i wciąż niespełnionych postulatów?” (s. 305). W sporze między zwolennikami centralizacji i zwolennikami decentralizacji przewagę w dalszym ciągu mają ci pierwsi. Widać to wyraźnie, gdy porówna się stan polskiej oświaty w 1989 ze stanem w 2006 roku. Okres rządów Romana Giertycha w Ministerstwie Edukacji Narodowej jest szczególnie krytykowany przez Śliwerskiego pod tym względem. „Władze państwowe miały problem z pluralizmem, którego bieg chciały zatrzymać na rzecz przywrócenia w społeczeństwie jednego porządku aksjonormatywnego, by doprowadzić do stanu jednolitych poglądów i wartości” (s. 259). Autor nie waha się nawet stwierdzić, że „[t]o patologiczne podejście do polityki, w którym zapomniano o godności ludzkiej, sprawiło, że w imię jednych wartości dyskryminowano inne, także grup mniejszościowych” (s. 261). Następnie dodaje: „Nie brano pod uwagę tego, że chrześcijańska wizja człowieka wymaga budowania mostów, a nie ich palenia, budowania dialogu kultur, a nie monopolizowania” (tamże). Przejęcie władzy przez Platformę Obywatelską w 2007 roku i objęcie fotela Ministra Edukacji Narodowej przez Katarzynę Hall nie uzdrowiło tego stanu rzeczy. Śliwerski nazywa aktualną fazę w polskiej polityce oświatowej *Między etatyzmem a deklaratywną decentralizacją*. Píše, że co prawda „[p]rzywrócono autonomię szkoły i jej głównych podmiotów wychowawczych” (s. 304), co znalazło wyraz między innymi w oddaniu w ręce dyrektora decyzji o chodzeniu do szkoły w mundurkach oraz w pozostawieniu nauczycielom prawa do wyboru podręczników, niemniej, zapisy prawa „nie doprowadziły do istotnych zmian w zakresie poszerzenia przestrzeni podmiotowości dla rodziców i uczniów” (s. 306). Blokady na tej drodze pochodzą nie tylko ze strony biurokracji szkolnej. Pisząc o trudnościach w tworzeniu rad szkół, autor przyznaje, że „[n]iechętni tworzeniu tych rad w szkołach są dyrektorzy, i część nauczycieli, obawiających się, że skończy się tym samym czas ich samowoli, arogancji, poczucia bezpieczeństwa czy pozornego działania” (tamże). Autor wskazuje również na niechęć społeczności lokalnych do angażowania się w kontrolę oświaty pisząc, że „[p]rawie po dwudziestu latach zaledwie w kilku województwach powstały regionalne rady oświatowe” (s. 306). Największą porażką polskiej oświaty w kontekście autonomii i uspołecznienia jest jednak dla Śliwerskiego upadek projektów innowacyjnych i eksperymentalnych, alternatywnych wobec głównego nurtu edukacji. Ten upadek nastąpił wiele lat temu [„Od prawa do eksplozji oddolnych innowacji i eksperymentów pedagogicznych doszliśmy w latach 1993-1996 do ich zdławienia” (s. 103)], obecny stan potwierdza jedynie ten negatywny trend.

Wskazane powyżej dwa główne nurty myśli Bogusława Śliwerskiego są uzupełniane szeregiem nurtów pobocznych, mniej uwypuklonych przez autora. Jednym z nich jest ocena relacji między organami realizującymi politykę oświatową a światem nauki. Śliwerski wskazuje, że Ministrowie Edukacji Narodowej nie korzystali z wiedzy naukowców; reformy podejmowane były chaotycznie, wprowadzano je, aby za chwilę się wycofać, marnotrawiono publiczne pieniądze i nikt nie został za to pociągnięty do

odpowiedzialności. Jako przykład, autor przytacza wypowiedź Ministra Mirosława Handtke z 1997 roku, w której Minister stwierdził: „Nie jestem zwolennikiem paru mądrych profesorów, którzy wymyślą system oświatowy i każą go wprowadzić” (s. 173). Negowanie naukowych kompetencji pedagogów zaowocowało tym, że wprowadzając reformę w 1999 roku władze oświatowe nie знаły rzeczywistego stanu polskiej oświaty. Podobny stan utrzymuje się obecnie. Kiedy w czasie VI Zjazdu PTP ogłoszono „Stanowisko w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce”, to dokument ten przeszedł bez żadnego echa w nowo wybranym rządzie po jesiennych wyborach 2007 roku (s. 286). Inne nurty myśli obecne w książce to między innymi ocena wiedzy i umiejętności uczniów, procesy segregacyjne w szkołach, nauczanie religii w szkołach publicznych.

To powiedziawszy, przechodzę obecnie do zasygnalizowania kilku **wątpliwości** odnośnie do książki oraz **punktów dyskusyjnych**, które się z niej wyłaniają. Wątpliwości dotyczą tego, czy przedmiot książki został wystarczająco precyzyjnie zakreślony przez autora. Podstawową wskazówką co do przedmiotu jest tytuł. Tytuł książki Bogusława Śliwerskiego „Problemy współczesnej edukacji” jest bardzo pojemny. Dlatego autor użył podtytułu „Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP”. Podtytuł jest frapujący, niemniej, wstępując w nim trzy pojęcia, które same w sobie, w różnym stopniu i z różnych względów, są niejednoznaczne i wymagają dokładnej definicji. Wydaje się, że zwłaszcza odnośnie do pojęcia „polityka oświatowa” definicja zaproponowana przez autora jest niejednoznaczna.

Najpierw **pojęcie dekonstrukcji**. W znaczeniu potocznym oznacza ono rozkład, natomiast filozoficznie należy do paradygmatu myśli postmodernistycznej i oznacza specyficzny sposób odczytywania tekstów kultury, w którym nacisk kładzie się nie na rekonstrukcję sensu odczytywanego tekstu, ale na wykazanie, że żadnego dominującego sensu zrekonstruować się w nim nie da. Dekonstrukcja jest dziełem subiektywnego podmiotu, który podejmując analityczną i krytyczną interpretację tekstu nie rości sobie prawa do żadnych uniwersalnych konkluzji. W pedagogice polskiej to filozoficzne rozumienie dekonstrukcji jest obecne od wielu lat. W przypadku książki Bogusława Śliwerskiego czytelnik nie dowiaduje się wprost, o jaką dekonstrukcję chodzi. Znając wcześniejszy tekst autora, „Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989-2006”, można zakładać, że także w książce z 2009 roku dekonstrukcja rozumiana jest w sposób potoczny, jako przypadkowa i niekompetentna ingerencja władz w struktury i procesy oświatowe. Potwierdzają to liczne fragmenty książki. Gdy na przykład autor relacjonuje stopniowe wycofywanie się władz oświatowych z projektu edukacji innowacyjnej i eksperymentalnej, czytelnik odnosi wrażenie, że Minister Edukacji Narodowej i jego urzędnicy dokonują dekonstrukcji pozytywnego projektu oświatowego, który miał szansę na trwałe ukonstytuować się w polskiej szkole. Podobnie, gdy autor opisuje problemy finansowe szkół, narzuca się interpretacja, że ze względu na niewystarczającą ilość pieniędzy trzeba regularnie dekonstruować albo cały funkcjonujący system oświatowy (na przykład poprzez zamykanie przedszkoli) albo co najmniej jego fragmenty (na przykład poprzez zmniejszanie liczby zajęć pozalekcyjnych). Takie rozumienie dekonstrukcji powraca w książce Śliwerskiego permanentnie, co jest zrozumiałe, gdy weźmie się pod uwagę, że nawet pozytywne zmiany w oświacie „nie likwidowały podstawowych problemów edukacji: nieskutecznego zarządzania szkolnictwem, tradycyjnej postawy kulturowej i pedagogicznej (mentalnej) w środowisku nauczycielskim, niedoinwestowania edukacji” (s. 70). Z drugiej strony znajdują się w książce takie fragmenty, które sugerują, że autor rozumie dekonstrukcję filozoficznie. To znaczy, nie zajmuje się tym, co robią władze oświatowe, ale dokonuje specyficznej interpretacji tekstów dotyczących edukacji. Gdy na przykład pisze, że reformy oświatowe podejmowane przez III RP miały charakter powierzchowny i odpowiadały zasadzie, „im bardziej coś się w szkole zmienia, tym bardziej powinno pozostać tym samym” (s. 37), to dokonuje dekonstrukcji oficjalnie ogłaszanych reform wskazując, że ich deklarowana treść nie miała nic wspólnego z ich rzeczywistym sensem. Podobnie można interpretować te fragmenty książki, w których Śliwerski analizuje mity oświatowe, na przykład mity wyróżnione przez Hannę Kędzierską: mit „lojalności wobec płatnika”, mit „kaganka oświaty”, mit „posłannictwa”, mit „granatowego mundurka”, mit „mądrości pokoju nauczycielskiego”, mit „dychotomii my – oni” (196-198). Każdy z tych mitów odgrywa ważną rolę w edukacji, ale dopiero, gdy dokona się ich dekonstrukcji, widać, czym edukacja jest sama w sobie.

Drugie pojęcie użyte w podtytule książki, **polityka oświatowa**, jest jeszcze bardziej złożone i wymaga jeszcze dokładniejszej definicji. Niestety, także w tym punkcie Bogusław Śliwerski pozostawia czytelnika z szeregiem wątpliwości. Mówiąc o polityce oświatowej autor relacjonuje zarówno działania poszczególnych partii politycznych, Ministrów Edukacji Narodowej, związków zawodowych, a nawet pojedynczych nauczycieli. W książce omawiane są również teksty naukowców i publicystów, a także rozmaite krajowe i międzynarodowe raporty. Z tego punktu widzenia wydaje się, że autor rozumie politykę oświatową bardzo szeroko. Ta inkluzywność może sugerować, że przyjmuje on koncepcję hegemonii, w myśl której wszelka działalność społeczna (a więc także edukacyjna) ma charakter polityczny. O hegemonii pisał Antonio Gramsci, a współcześnie odnoszą się do niej Ernesto Laclau i Chantal Mouffe. Koncepcja hegemonii nie jest jednak w żadnym punkcie przywoływana przez Śliwerskiego i nie wydaje się, aby była mu szczególnie bliska. Z drugiej strony, źródłowa inkluzywność książki nie znajduje odzwierciedlenia w jej strukturze. Poszczególne fazy w rozdziale 2 wyodrębnione są według kryterium, jeśli można tak powiedzieć, ministerialnego. Autor wyraźnie wskazuje zatem, jak rozumie politykę oświatową w sensie podmiotowym. Struktura książki mówi też wiele o rozumieniu polityki oświatowej w sensie przedmiotowym. Powtarzane regularnie przez Śliwerskiego punkty dotyczące autonomii i uspołecznienia edukacji ujawniają podstawowy obszar jego zainteresowań – pytanie, jak kolejni Ministrowie Edukacji Narodowej rozumieli autonomię i uspołecznienie szkół, i co zrobili, aby wcielić te zasady w życie. Sądzę, że autor zbyt często i zbyt łatwo porzuca ten obszar dociekań i wkracza na inne obszary, które jedynie luźno wiążą się z polityką oświatową. Te dodatkowe „peregrynacje” są interesujące poznawczo, ale wprowadzają zamieszanie co do przedmiotu książki. Warto zauważyć, że polityka oświatowa jest jasno zdefiniowana w prawie i literaturze pedagogicznej. Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku, która jest przywoływana przez autora w innych kontekstach, w art. 21. ust. 1. stanowi: „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania koordynuje i realizuje politykę oświatową państwa i współdziała w tym zakresie z wojewodami oraz z innymi organami i jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty”. Również „Leksykon PWN. Pedagogika”, którego współredaktorem jest Śliwerski, zwraca rzetelną definicję polityki oświatowej, wskazując w pierwszym zdaniu, że jest to „działalność władz państwowych i samorządowych w dziedzinie oświatowej” (s. 161-162). Leksykon jako cele polityki oświatowej wymienia „podniesienie efektywności systemu edukacji, poprawę jakości, tworzenie programu rozwoju oświaty oraz zwiększenie zasięgu kształcenia i wychowania” (s. 162). Te cele muszą realizować władze oświatowe państwa i samorządu. Gdyby Śliwerski oparł się na takim zakresie podmiotowym polityki oświatowej i ograniczył listę celów tylko do troski o wzmacnianie autonomii i uspołecznienia szkół (a mógłby to zrobić odwołując się na przykład do konstytucyjnych zasad samorządności i pomocniczości), to książka być może straciłaby na objętości, ale zyskałaby na klarowności przekazu.

Najmniejszy problem wiąże się z definicją **III RP**. Moją jedyną wątpliwością jest to, czy Bogusław Śliwerski wystarczająco uwypuklił stan napięcia między projektami politycznymi III i IV RP. W swojej narracji zmiany polityczne związane z dojściem do władzy Prawa i Sprawiedliwości w 2005 roku uznał za kolejny etap ewolucji III RP. Nie jest to nieuprawnione, gdyż znaczna liczba politologów i socjologów tak właśnie rozumie ciągłość władzy po 1989 roku i nie zgadza się na wyodrębnianie w tej ciągłości cezury IV RP. Z drugiej strony, są również tacy, dla których rządy Kazimierza Marcinkiewicza, a zwłaszcza Jarosława Kaczyńskiego wyznaczają linię podziału między III i IV RP. Uznanie tej linii miałoby oczywiście wpływ na interpretację zmian w polityce oświatowej realizowanych kolejno przez Michała Seweryńskiego, Romana Giertycha i Ryszarda Legutkę. Próba odpowiedzi na pytanie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, zmiany wprowadzane przez trzech wymienionych wyżej Ministrów odzwierciedlały nowy paradygmat rządzenia w Polsce, byłaby interesującą kwestią do dyskusji.

Ta ostatnia uwaga kieruje tok mojego myślenia na inne kwestie dyskusyjne wyłaniające się w książce. Pierwszą z nich i w moim przekonaniu najważniejszą jest kwestia rozumienia samorządności w oświacie. Według Śliwerskiego samorządność powinna być inherentnym elementem edukacji publicznej, zwłaszcza w jej sensie profesjonalnym. Stąd autor pisze: „Dlatego ci nauczyciele, którzy naprawdę chcą demokracji, od początku wejścia do struktur oświatowych muszą zagwarantować sobie, jako odrębnemu podmiotowi edukacyjnemu, prawo współdecydowania o sprawach wynikających z ich profesjonalnych

funkcji i zadań” (s. 139). Zgadając się z tezą o potrzebie wzmocnienia samorządności nauczycielskiej, warto zapytać, w jakiej relacji ma ona pozostawać do innych form samorządności obecnych w oświacie, przede wszystkim samorządności lokalnej, która jest konstytucyjną zasadą organizacji służby publicznej. Należy również pamiętać, że w tle pojawiają się jeszcze dwie inne formy samorządności: samorządność rodziców i samorządność uczniów, które różnią się od tych wymienionych wcześniej. Autor jest głęboko przekonany, że pozostawiając nauczycielom jak największy zakres swobody w konstruowaniu zajęć z uczniami, zdoła się wyeliminować wiele problemów oświaty. W tym myśleniu jest spora doza romantyzmu. Sądzę, że samo przeciwstawienie decentralizacji i centralizacji w oświacie jest dyskusyjne. W państwie unitarnym, takim jak Polska, administracja centralna zawsze będzie miała znaczący wpływ na oświatę. Z jednej strony autor twierdzi, że ten wpływ jest zbyt duży, z drugiej, implikatywnie przyznaje, że nie wszyscy podzielają to przekonanie. Na przykład, jak sam pisze, na V Zjeździe Pedagogicznym Zbigniew Kwieciński stwierdził, że nastąpiła „dekompozycja i redukcja państwa jako depozytariusza troski o dobro wspólne” (s. 241). Sens tych słów nie pozostawia wątpliwości – państwo powinno być bardziej efektywne w swoich działaniach.

Drugą kwestią dyskusyjną jest **ocena polskiej polityki oświatowej** w całym okresie minionych dwudziestu lat. Według Bogusława Śliwerskiego ta ocena wypada źle. Z drugiej strony, w książce znajdują się wypowiedzi, które jednoznacznie wskazują na pozytywną ocenę niektórych działań polityków. Pisząc o reformie oświatowej Ministra Mirosława Handtke, autor stwierdza: „Zasadniczym celem reformy było stworzenie warunków do upowszechnienia wykształcenia średniego i wyższego, wyrównywanie, zwłaszcza w środowisku wiejskim, szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, wprowadzenie nowych programów kształcenia oraz przywrócenie szkołom funkcji wychowawczej” (s. 158). Podobnie, odnosząc się do okresu lat dziewięćdziesiątych autor pisze: „Przedmiotem polityki oświatowej państwa stała się troska o uzdolnionych uczniów szkół publicznych i niepublicznych” (s. 166). Wyrazem tej troski było ustanowienie w znowelizowanej Ustawie o systemie oświaty Stypendium Ministra Edukacji Narodowej oraz Stypendium Prezesa Rady Ministrów. Bez wątplenia pozytywną reformą było wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych na początku lat 2000. Kolejnym pozytywnym krokiem było powołanie do życia przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN grupy uczonych zajmujących się relacjami edukacji i religii (s. 199-200). Wreszcie, pozytywnie należy ocenić prace Minister Krystyny Łybackiej nad projektem wychowania antykorupcyjnego (s. 210). Politycy i urzędnicy okazywali się nie tylko „majsterkowiczami”, byli wśród nich także efektywni reformatorzy. Przykładem takiej osoby była Wiceminister Anna Radziwiłł, wielokrotnie przywoływana przez autora. Pytanie, co politykom się udało, a co nie, otwiera kolejny obszar do dyskusji.

Kończąc recenzję twierdzę, że **książkę Bogusława Śliwerskiego warto przeczytać z dwóch względów: poznawczego i etycznego**. Poznawczo stanowi ona ogromne kompendium wiedzy na temat ważnych problemów polskiej oświaty w minionym dwudziestolecu. Autor, który z jednej strony bacznie obserwował ewolucję tejże oświaty, a z drugiej sam angażował się w szereg przedsięwzięć organizacyjnych w jej ramach, jest zarówno kompetentnym przewodnikiem jak i tłumaczem prezentującym rzeczywisty stan polskiej polityki oświatowej. Poprzez teksty dokumentów partyjnych, wypowiedzi wysokich urzędników państwowych, publikacje naukowców i własne komentarze przybliży on czytelnikowi ewolucję poglądów osób rządzących na kwestie edukacyjne. Obok wartości poznawczej, książka niesie w sobie jasne przesłanie etyczne. Jest to przesłanie uczonego odwołującego się do tradycji Solidarności, dla którego jeden z podstawowych postulatów tej tradycji – przekazanie kontroli nad sprawami publicznymi w ręce społeczeństwa – wciąż pozostaje aktualny. Tymczasem jak pisze autor, „[n]astąpiło wyraźne oddzielenie etyki od polityki, która stawała się czystą grą interesów” (s. 21). Walka B. Śliwerskiego o autonomiczną i uspołecznioną szkołę jest walką o ukonkretnienie zasady dobra wspólnego, taka szkoła według niego lepiej służy społeczeństwu, a kształcone i wychowywane w niej dzieci są mądrzejsze i szczęśliwsze. Chociaż przekonanie, że wzrost autonomii i uspołecznienia szkół uzdrowi w znacznym stopniu problemy oświaty, może budzić wątpliwości, to konsekwencja, z jaką autor głosi te poglądy, musi budzić szacunek.