

## STUDIA RECENZYJNE

Rocznik Pedagogiczny 38/2015  
PL ISSN 0137-9585

RADOSŁAW NAWROCKI  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu

*EDUKACJA (W) POLITYCE, POLITYKA (W) EDUKACJI,*  
B. ŚLIWERSKI, OFICyna WYDAWNICZA „IMPULS”, KRAKÓW 2015

*Polacy w 1989 roku opowiedzieli się bowiem nie tylko za możliwością wybierania sobie władzy – z tego uprawnienia korzystają akurat wstrzemięźliwie i w coraz mniejszym stopniu, ale też za państwem, które przed własną władzą będzie ich chronić*

Andrzej Waśkiewicz<sup>1</sup>

*Idealem edukacji w personalistycznym państwie jest służba społeczeństwu, w którym nauczyciel jest rzemieślnikiem i artystą pełniącym odpowiedzialnie swoją rolę, niż zaś trybem w machinie centralistycznie sterowanego systemu*

Bogusław Śliwerski<sup>2</sup>

Bogusław Śliwerski przyzwyczał nas do nieprawdopodobnej regularności wydawniczej. Jego płodność pisarska jest o tyle zdumiewająca i wzbudzająca szacunek, że każda wydana książka jest pracą znaczącą dla środowiska pedagogicznego. Każda pozycja wychodząca spod jego pióra odsłania bowiem wiele frapujących poznawczo zjawisk, mechanizmów, wylęgających się na polu edukacji. Nie sposób wobec tych przedsięwzięć wydawniczych przejść obojętnie.

Niezwykle trudnym zadaniem jest dokonanie analizy prac Śliwerskiego, posługując się konwencją recenzji. Ma ona bowiem ograniczoną formułę niepozwalającą wykorzystać odpowiedniej strategii retorycznej i analitycznej. Inaczej sprawa się ma ze studium recenzyjnym, które daje pod tym względem możliwości

---

<sup>1</sup> A. Waśkiewicz, *Liberalizm w cieniu demokracji*, „Przegląd Polityczny” 2006, nr 76, s. 77.

<sup>2</sup> B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 599.

nieporównywalnie większe, pozwalając również wytworzyć odpowiednią wartość dodaną. Prace Śliwerskiego takiej właśnie formuły wymagają i na taką zasługują.

Nie inaczej sprawa się ma z najnowszą publikacją wydaną pod tytułem zapowiadającym niecodzienną ucztę intelektualną, a mianowicie *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Książka ujrzała światło dzienne dzięki krakowskiej Oficynie Wydawniczej „Impuls”.

Już sam tytuł zapowiada niejednoznaczność, wielość relacji istniejących pomiędzy sferą edukacji a sferą polityki, które autor obiecuje odsłonić. Lektura książki potwierdza tę pierwszą, naskórkową intuicję.

Nie jest bowiem do końca jasne, jaki model relacji pomiędzy edukacją a polityką ma być punktem wyjścia rozważań podjętych przez Śliwerskiego. Autor *Kliniki demokracji* przedstawia wprawdzie różne możliwe konfiguracje relacji zachodzących pomiędzy polem edukacji a polem polityki, jednak stroni od jasnej deklaracji mówiącej o tym, który z tych pomysłów ma stać się elementem ustawiającym naszą percepcję. Brak takiej deklaracji czyni jednak omawiany tekst bardziej frapującym, zmusza czytelnika do podjęcia własnej pracy interpretacyjnej, do próby szukania jakiejś logiki w tym niezwykle rozbudowanym tekście, pełnym gęstych zakamarków interpretacyjnych, rozgałęzień, kontekstów, analiz.

Książka ta wymaga zatem czytelnika przenikliwego, czytelnika, który rozumie, że istotą pracy, jaką wykonuje autor *Edukacji (w) polityce*, nie jest jednoznaczne generowanie rozwiązań, pospieszne dawanie gotowych, czytelnych odpowiedzi. Zadanie, jakie w tym kontekście winien przed sobą stawiać badacz nastrojony krytycznie – a do takich bez cienia wątpliwości zalicza się Śliwerski – polega raczej na próbie zarysowania mapy podstawowych zagrożeń i szans. Taką mapę autor konstruuje. Przyjrzyjmy się zagrożeniom, jakie tam znajdujemy. Według niej podstawowym zagrożeniem, występującym zarówno w edukacji, jak i w pedagogice, czyli dyscyplinie obsługującej pole edukacyjne, jest paradoksalnie zarówno problem nadmiaru polityki (upolitycznienie edukacji i pedagogiki), jak i jej deficytu (wyparowanie kategorii polityczności z pola edukacji i z pola pedagogiki).

W wariacie pierwszym (nadmiar polityki) mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której edukacja staje się obszarem manipulacji politycznych, obszarem, który wykorzystywany jest do wąskich i partykularnych celów określonej formacji politycznej. Skutkuje to krótkowzrocznością zarządzania tym polem, dominacją interesów partyjnych nad interesami edukacyjnymi, lękiem przed rozpraszaniem władzy. Edukacja w takiej sytuacji traci swoją autonomię, staje się funkcjonalna wobec interesu politycznego rządzącej partii.

Podobnie sprawy mają się w obrębie nauk pedagogicznych. Śliwerski, aby jak najlepiej zilustrować tę tendencję, posługuje się nade wszystko przykładami najbardziej jaskrawymi, pochodzącymi z czasów realnego socjalizmu. Autor podaje wiele dowodów skrajnej uległości pedagogiki<sup>3</sup> wobec oczekiwań ówczes-

<sup>3</sup> W omawianej pracy odnajdujemy zresztą grzechy uległości wobec władzy, które obciążają nie tylko sumienie reprezentantów pedagogiki, ale również socjologii czy psychologii. Śliwerski podaje znakomite przykłady takiej poznawczej rozpusty.

snej władzy. W takim wariacie **pedagogika traci zdolność krytycyzmu**, swobodę intelektualną, które są warunkiem dokonywania trafnych, niebanalnych, wartościowych poznawczo analiz. Są też argumentem na rzecz sensu istnienia pedagogów, których zadaniem winno być **dbanie o interes dobra wspólnego w zakresie edukacji, a nie schlebianie interesom władzy**.

W wariacie drugim (deficyt polityki w edukacji) następuje według Śliwerskiego oddzielenie władzy od polityki, czego najczęstszą konsekwencją jest autonomizacja aparatu wykonawczego. Tak skonstruowana władza nie potrzebuje społeczeństwa obywatelskiego, które jest z tej perspektywy elementem hamującym sprawnie działającą maszynę administracyjną. Władza robi wszystko, aby ewentualne roszczenia obywatelskie w kontekście edukacji wygłuszać, neutralizować. Opis tego, jak ten proces wygłuszania, otepiania, kołowania społeczeństwa kształtuje się w porządku demokratycznym, jest ważnym punktem omawianej książki. Analizowany wariant ma też swoje miejsce w obrębie nauk pedagogicznych. Pedagogika pozbawiona pierwiastka polityczności to nauka, która jest bezradna wobec mechanizmów politycznych. Nie potrafi bowiem rozpoznać elementarnych kontekstów, w jakie uwikłana jest edukacja (główny przedmiot badań pedagogicznych), co skutkuje niekompletnym, naiwnym, oderwanym od rzeczywistości rozpoznaniem pola gry, na którym zachodzą procesy edukacyjne. Śliwerski ma słuszne pretensje do pedagogów, że tak niewiele wysiłku wkładają w rozpoznanie zawiłych relacji, jakie zachodzą na linii edukacja–polityka oraz pedagogika–polityka. Czynią tak albo ze wstydu, albo ze strachu, a może podstawą tego zaniechania jest ignorancja czy cynizm. Niezależnie od powodu sprawa domaga się uczciwego namysłu.

Opór przed łączeniem kategorii edukacji i kategorii polityki wiąże się często z przekonaniem o niemożliwości łączenia swoistej czystości etycznej, jaką winna charakteryzować się edukacja, z wyrafinowaną i nastawioną nadmiernie na pragmatyzm grą, jaką cechuje się polityka. Mówiąc krócej, dylemat ten jest zatem ilustracją relacji zachodzącej pomiędzy etyką a polityką. Powyższe rozpoznanie nie oznacza niemożliwości splotu etyki z polityką. Wręcz przeciwnie, według np. Slavoja Žižka, jedna bez drugiej zawsze jest niepełna. Powiada on, parafrazując Kanta, że jeśli etyka bez polityki jest pusta, to polityka bez etyki staje się ślepa. Etyka – jeśli rozumiemy ją jako postawę mającą swe źródło w sferze nieokreśloności, nierozstrzygalności – staje się na tyle problematyczna w kontekście wcielania ją w życie społeczne, że nie sposób wyobrazić sobie jej miejsca w życiu społecznym. Etyka zabarwiona politycznie zyskuje zatem pewnego rodzaju pragmatyzm pozwalającą mówić o działaniu etycznym *par excellence*. Można również powiedzieć, że działanie etyczne w zderzeniu z kategorią polityczności wyznacza pewne ramy możliwości działania etycznego. Dowodzą na możliwość zaistnienia takiego splotu znajdujemy w omawianej pracy.

Kluczowe dla zrozumienia istoty omawianego przedsięwzięcia są dwa rozdziały: pierwszy i przedostatni. W pierwszym bowiem rozdziale, zatytułowanym *Polityka w kluczowych dla badań oświatowych naukach społecznych* autor odsłania swoje intencje, perspektywę metodologiczną, z jakiej będzie spoglądał na

relacje pomiędzy edukacją a polityką. W ostatnim zaś rozdziale noszącym tytuł *Pedagogzy wobec polityki oświatowej* następuje odsłona perspektywy (pozycji) etycznej. Te dwa fragmenty, choć strukturalnie od siebie odległe, należy według mnie czytać razem.

Odbieram książkę Śliwerskiego na co najmniej dwa różne sposoby. Pierwszy z nich skoncentrowany jest na tym, co ta praca nam ofiarowuje, jakie odpowiedzi daje i jakie mechanizmy odsłania. Widzę w niej zatem doskonałą diagnozę polskiej oświaty po roku 1989. Autor w rzetelny, bezkompromisowy, erudycyjny sposób odsłania mechanizmy sprawowania władzy, w szczególności – co oczywiste – te dotyczące systemu oświaty.

Drugi sposób czytania ogniskuje uwagę na tym, jakie pytania praca Śliwerskiego przed nami otwiera, co nam zatem zadaje, jakie wyzwania poznawcze, interpretacyjne przed nami stawia. Twierdzę zatem, że recenzowana praca uruchamia moc zadawania pytań i problemów, jakie się w kontekście poruszanej problematyki rodzą.

Autor *Wysp oporu edukacyjnego* porusza się w swojej książce pomiędzy tymi dwoma biegunami: biegunem diagnozującym stan polskiej oświaty oraz biegunem – mniej czytelnym, mniej oczywistym – uruchamiania pytań. Czyni tak, bo jest jednym z niewielu pedagogów, którzy w sposób zgrabny poruszają się po polach rozciągających się pomiędzy tymi dwoma biegunami. Śliwerski nieustannie czyta, poszukuje narzędzi interpretacyjnych (wystarczy spojrzeć na rozpiętość prac wykorzystanych na użytek pisania omawianej pracy) pozwalających trafnie rozpoznawać dziejącą się wokół nas rzeczywistość edukacyjną. Właśnie wykonywanie ciągłego ruchu wahadłowego pomiędzy pedagogiką jako nauką a edukacją jako praktyką społeczną czyni Bogusława Śliwerskiego badaczem szczególnym. Ta trudna sztuka poruszania się pomiędzy tymi dwoma biegunami odsłania zresztą kolejną ciekawą relację pomiędzy polityką a edukacją, o której wprowadzie autor nie pisze *explicite*, ale która w dużej mierze stanowi o jego tożsamości. Śliwerski bowiem jest myślicielem zaangażowanym. Co to oznacza i jakie są tego konsekwencje? Oznacza to ni mniej ni więcej, jak postawienie przed sobą zadania lawirowania pomiędzy bezpieczną, nieco abstrakcyjną i kontemplacyjną rolą naukowca a bardziej dynamiczną, wytrącającą z bezpiecznej pozycji, rolą intelektualisty zaangażowanego, będącego nie tylko blisko spraw społecznych, ale również próbującego na nie nieustannie wpływać. Analizując drogę, jaką kroczy Bogusław Śliwerski od lat, nie sposób nie dostrzec, że jest ona właśnie drogą trudnego godzenia edukacji (również pedagogiki<sup>4</sup>) i polityki. Śliwerski jest w pełni świadomy wagi polityki edukacji. Nie jest oczywi-

---

<sup>4</sup> Śliwerski, pisząc o relacjach pomiędzy edukacją a polityką analizuje przede wszystkim system edukacji podległy Ministerstwu Edukacji, ale swoimi rozważaniami dotyka również pola pedagogiki jako nauki, środowiska przez nią tworzonego, charakteru uprawiania tej dyscypliny w Polsce etc. Te obszary związane są rzecz jasna z innym resortem, jakim jest Ministerstwo Nauki Szkolnictwa Wyższego. Mimo że rozważania podjęte w omawianej pracy dotyczą wymienionych dwóch różnych resortów, wiele opisywanych mechanizmów, zjawisk, problemów dotyczy obydwu tych ośrodków władzy.

ście, i pewnie nigdy nie będzie, politykiem *par excellence*, ale jest osobą, która w swoich zmaganiach poznawczych cały czas jest blisko edukacji jako sfery polityki, tzn. sfery, która nieustannie podlega różnym siłom, wpływom i grom politycznym.

Śliwerski doskonale zdaje sobie sprawę ze złożoności problematyki, jaką zajmuje się w omawianej pracy. Złożoność ta bierze się zarówno z natury edukacji, jak i ze specyfiki sfery polityki. Autor wie zatem doskonale, że musi dokonać pewnej redukcji, cięcia, zarówno w aspekcie ilościowym (nie da się wszystkich niuansów wynikających z napięcia pomiędzy edukacją a sferą polityki opisać), jak i w aspekcie interpretacyjnym (trzeba dokonać jakiegoś wyboru interpretacyjnego, trzeba zająć jakąś pozycję, nie można mówić znikąd bądź zewsząd). Trzeba jakoś zaznaczyć punkty, z jakich „startuje” myślenie. Autor podstawowy ciężar swoich rozważań lokuje w obszarze relacji pomiędzy działalnością władz politycznych (nade wszystko ministerialnych) a edukacją. Wychodzi zatem z założenia, że istnieje niezaspokojona jeszcze potrzeba ujawnienia, analizy i interpretacji mechaniki władzy, jaką stosują kolejne rządy od roku 1989. Sporo wysiłku i miejsca poświęca relacji pomiędzy edukacją a polityką, którą można by, za J. Mascheleinem i M. Simonsem<sup>5</sup>, nazwać zjawiskiem polityzacji (upolitycznieniem) edukacji.

To, co zasługuje na uznanie, co wiąże się z najbardziej konstruktywnym wysiłkiem w pracy Śliwerskiego, to wykorzystanie pewnej strategii krytycznego spojrzenia na politykę oświatową. Śliwerski czyta ją nie tyle przez pryzmat jej sukcesów, zrywów reformatorskich, innowacji, ile przez pryzmat strategii niszczenia edukacji, rozwiewania jej sensu, pogłębiania działań pozornych, taktyk neutralizowania jej siły sprawczej (czy potencjału tej siły).

Wyłaniają się tu pytania dotyczące zakresu działalności rządu (Ministerstwa Edukacji). Śliwerski zdaje się sugerować, że najbardziej fortunną strategią działania rządu jest aktywność skoncentrowana nade wszystko na spontanicznie wykluwającej się wolności dotyczącej uczniów, nauczycieli, rodziców, społeczności lokalnych etc. Rząd ma ją docenić, pielęgnować, stymulować.

Tak postawiony postulat rodzi jednak podstawowe pytanie: *czy mówimy sytuacje, w których należy ograniczać wolność na rzecz innych wartości? Jakie to są sytuacje?* Pozytywna odpowiedź na to pytanie może uświadomić nam, że istnieją jednak argumenty na rzecz istnienia Ministerstwa Edukacji i że wolność nie jest kategorią tak jednoznaczną i tak oczywistą. Przypomnieć należy w tym miejscu, że ta zawiła relacja pomiędzy wolnością a na przykład równością była i jest przedmiotem rozważań w zakresie liberalnej teorii politycznej, czyli teorii, której nie sposób zarzucić braku przywiązania do kategorii wolności.

Ślepe przywiązanie do tej kategorii czyni ją kategorią karykaturalną, niebezpieczną politycznie. Przytomna analiza tej kwestii nie może z tej racji być zredukowana do pytania o to, co wolność ogranicza (wówczas uruchamiamy

---

<sup>5</sup> J. Maschelein, M. Simons, *In defence of the school. A public issue*, trans. J. McMartin, E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven 2013.

zdolność detektywistycznego tropienia tych ograniczeń), ale musi rozciągać się również na pytanie *dlaczego i kiedy wolność należy ograniczać i w imię jakich konkurencyjnych wartości należy to czynić?*

Takie postawienie sprawy istotnie komplikuje, ale też wzbogaca poznawczo horyzont wielu dyskusji edukacyjnych, takich na przykład jak: edukacja domowa, edukacja zróżnicowana ze względu na płeć, wolność wyboru szkoły przez rodziców (i w ogóle wolność wyboru rodziców w zakresie edukacji). Śliwerski kilka tych wątków podejmuje w omawianej pracy. Prawa zabraniające czegoś (czyli ograniczające wolność) nie ograniczają naszej niezależności (politycznej, edukacyjnej, etc.), lecz stają się niezbędnym warunkiem jej ochrony. Ograniczenia te silnie wpływają na rozkwit wolności rozumianej jako zdobywanie (często żmudne i niełatwe) niezależności stanowienia, czyli dyspozycji rozumianej jako umiejętność stawiania oporu próbie podporządkowania nas komuś lub czemuś.

W tym kontekście pojawia się lawina pytań. Oto niektóre z nich: *jaką drogą osiągamy doskonałość, jaka konfiguracja relacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem pozwala osiągać cnoty, o które toczy się gra (również ta polityczna)? Czy lepszą strategią nabywania tych cnót jest koncentracja na sobie czy poprzez zważanie na innych? Która lepiej służy dobru wspólnemu? Jak te sprawy należy rozgrywać w polu edukacji?*

Oczywiście Śliwerski, dodajmy od razu, słusznie, koncentruje się na pewnym zjawisku ograniczania wolności podmiotów pedagogicznych, które muszą budzić niepokój. Chodzi o wiele działań prawnych, administracyjnych implementowanych do edukacji przez maszynę ministerialną, które powodują, że nauczyciele stają się nadmiernie podporządkowani decyzjom określonych gremiów, ciał biurokratycznych etc. Śliwerski broni wolności, która jest cennym, ba – elementarnym, pojęciem w słowniku liberałów. Jest to **wolność rozumiana jako niezależność, a nie jako swoboda**. Wolność rozumiana jako niezależność staje się ważnym punktem wyjścia dla edukacji, warunkiem wypełniania treści tego procesu, ale też punktem dojścia. Pytanie, jakie się tu nasuwa brzmi tak: *czy da się tak rozumiane pojęcie wolności zestroić z jakimś kształtem polityki edukacyjnej?* A mówiąc bardziej precyzyjnie: *czy warunkiem zaistnienia, trwania tak rozumianej wolności jest istnienie jakoś rozumianej polityki, czy polityka zawsze stanowi zagrożenie dla takiej wolności?* Pytanie to wymaga dłuższego namysłu, do którego motywację znajduję w omawianej pracy.

Póki co, diagnoza Śliwerskiego jest wielce pesymistyczna i fatalistyczna. Twierdzi bowiem jednoznacznie, że **patologie w zarządzaniu systemem oświaty obciążają konto niemalże każdej władzy, której mieliśmy okazję doświadczać od roku 1989**. Dlaczego tak jest i co to oznacza? Śliwerski twierdzi, że mamy do czynienia z trudną do usunięcia reprodukcją mentalności centralistycznej. Mentalność ta objawia się w sposobie myślenia o sprawowaniu władzy (model paternalistycznego kierownictwa), w sposobie postrzegania edukacji (instrumentalizowanie jej w celu realizacji wąsko pojętych interesów partyjnych). Niebezpieczeństwo i perfidia tych zjawisk wynika m.in. z tego, że rozkwitają one w systemie bądź co bądź demokratycznym. Wmontowane w taki

system pozorują swój demokratyczny charakter. Pojawia się tu kolejna lawina – kluczowych według mnie – pytań. Zadajmy choć kilka z nich, kontynuując tym samym rozpoczętą przez Śliwerskiego dyskusję (do czego zresztą autor szczerze i otwarcie namawia). *Czy stan, edukacji, a ściślej zarządzania edukacją wynika z naszej niedojrzałości? Czy jesteśmy społeczeństwem, któremu blokuje się możliwość uczenia się postaw obywatelskich? Czy może pułapki, o których pisze Śliwerski, wiążą się z jakąś bardziej uniwersalną i powszechną chorobą, na którą cierpi współczesna demokracja? Czy może wreszcie układ sił w dzisiejszych społeczeństwach demokratycznych powoduje, że niektórzy gracze (np. ci związani z logiką neoliberalną) w dużej mierze dyktują warunki gry graczom słabszym (np. oddolnym ruchom obywatelskim)?* Śliwerski zresztą ten trop podejmuje, pisząc m.in. o konsekwencjach dominacji neoliberalizmu w polityce oświatowej. Siły są zatem z gruntu niesymetryczne i ich ewentualna dekompozycja, rosza staże się zadaniem niezwykle trudnym. Kolejne pytania sprowokowane lekturą *Edukacji (w) polityce* są następujące: *dlaczego relacje pomiędzy polityką rządu a systemem edukacji są tak fatalne? Dlaczego edukacja jest traktowana instrumentalnie, krótkowzrocznie, staje się kolejnym elementem partykularnych gier partyjnych? Czy zablokowanie procesów uczenia się demokracji to jedyny powód? Dlaczego mamy do czynienia z tak dobrze skonstruowanym mechanizmem reprodukcji mentalności przeddemokratycznej? Dlaczego dominującą aktywnością władzy jest nade wszystko uzasadnianie swojej pozycji i swojego istnienia, a nie służba publiczna? Czy błędu należy szukać w samych momencie założycielskim i w złożoności (nieskuteczności) procesów zapominania komunizmu? Dlaczego kultura polityczna społeczeństwa polskiego jest cały czas na relatywnie niskim poziomie? Dlaczego nie potrafimy budować kultury uczestnictwa?*

Powody są oczywiście niezwykle złożone, ale zdaniem Śliwerskiego ważnym czynnikiem wpływającym na ten stan jest jakość polskiej edukacji i jakość polskiej pedagogiki, które z kolei zależą od sposobu polityki skierowanej do obydwu tych segmentów. Koło się zamyka.

Być może potrzebujemy czasu, aby dojrzeć. Jest to jednak strategia zbyt ostrożna, usprawiedliwiająca bierność społeczną, bierność środowisk naukowych i wszystkich grup mniej lub bardziej zainteresowanych procesami edukacyjnymi. Czas na pewno jest potrzebny, ale **potrzebni są też tak konsekwentni i odważni wojownicy intelektualni, do jakich z pewnością zaliczyć można profesora Bogusława Śliwerskiego.** Omawiana książka jest kolejnym (zapewne nie ostatnim) dowodem rozwiewającym ewentualne wątpliwości w tej sprawie.

Powiem otwarcie: podzielam namiętności demokratyczne i wolnościowe Śliwerskiego. Jednocześnie jednak mam sporo wątpliwości czy tak skonstruowany (wymarzony przez nas) scenariusz dla systemu edukacyjnego i szerzej, systemu społecznego jest możliwy. Staram się myśleć przytomnie i w efekcie tego dostrzegam mało optymistyczny, dominujący krajobraz społeczny, jaki nam się dziś ofiarowuje. Współczesny świat (dotyczy to w szczególności rzeczywistości polskiej) pozostawia bowiem coraz mniej miejsca na publiczne zaangażowanie, a nawet na pielęgnowanie rozumu, co uznaję za konieczny element

doświadczania wolności. Demokracja uległa bardziej procesowi mitologizacji niż urzeczywistnienia. Oczywiście można traktować ideę demokratyzacji edukacji jako ideę regulatywną. W takim przypadku **niemożliwość spełnienia pełnej obietnicy demokracji na omawianym polu nie unieważnia pielęgnowania jej wartości w ogóle**. Tak zresztą czytam sens dążenia do demokratyzacji, za którym opowiada się Bogusław Śliwerski. Tylko tyle i aż tyle.

I pytanie najtrudniejsze i wymagające dalszej dyskusji: *czy bardziej prawdopodobnym efektem porzucenia przez państwo możliwości wpływu na edukację, jest jej naprawa czy prywatyzacja zmieniająca politykę edukacyjną w popolitykę, czyli politykę rządzącą się prawami reklamy, marketingu, public relations, etc?*

Jak wobec tych wszystkich rozpoznań określających charakter instytucji edukacyjnych winna wyglądać etyka nauczycielska, w jakim kierunku powinna pójść, z jakich dyskursów czerpać, aby wiarygodnie budować sferę edukacyjną? Mając świadomość wyzwań, jakie generuje współczesna edukacja można zapytać wprost czy odpowiednią matrycą dyskursywną może być etyka troski o siebie inspirowana myślą Michela Foucaulta, czy etyka *innego* mająca swoje odniesienie choćby w myśli Jacquesa Derridy, czy etyka dyskursu zapoczątkowana przez Jürgena Habermasa, a może etyka pragnienia, której silnym sprzymierzeńcem jest Jacques Lacan, czy wreszcie etyka autentyczności Charlesa Taylora? Każdy z wymienionych dyskursów etycznych odpowiada w szczególny sposób na współczesne potrzeby edukacji, każdy niesie również ze sobą istotne implikacje dla publicznej sfery edukacyjnej.

Jednocześnie każdy z wymienionych dyskursów wydaje się być zbyt jednowymiarowy, aby w sposób zadowalający zaprojektować działania etyczne w sferze publicznej, w szczególności dotyczącej edukacji. Istotną kwestią jest zatem nie tylko krytyczny stosunek do zbyt jednowymiarowego projektu etycznego, ale ciągła uwaga chroniąca przed tym, by w ten sam rodzaj jednowymiarowości nie popaść.

Sądzę, że każdy z wymienionych wyżej dyskursów etycznych nadmiernie uwypukla jakiś element ilustrujący naszą egzystencję – pragnienie, budowanie siebie, dyskurs, autentyczność, innego. Pozostaje zatem albo szukanie (projektowanie) jakiegoś nowego dyskursu etycznego, albo – co bardziej prawdopodobne – oscylowanie wokół wyzwań akcentowanych w wyżej wymienionych dyskursach etycznych.

Bogusław Śliwerski jest w tym względzie bardziej zdecydowany. Wybiera bowiem etykę personalistyczną, która według niego jest dobrym kompasem moralnym pozwalającym budować postawę zarówno nauczyciela, jak i pedagoga akademickiego. Autor dokonuje takiego wyboru nie w intencji skrócenia sobie pola gry, ale z powodu wiary, że właśnie etyka personalistyczna najlepiej to pole pozwala zagospodarować.

Pytanie ostatnie, które jest nieuniknione po lekturze *Edukacji (w) polityce. Polityce (w) edukacji* to pytanie o relacje pomiędzy demokracją a listą cnót, które chcielibyśmy w toku edukacji (i szerzej w życiu społecznym) realizować.



Cnoty takie nie zawsze bowiem są prostą konsekwencją demokracji. Pamiętajmy, że demokracja jest porządkiem, w którym podstawową namiętnością jest równość, która nie zawsze w sposób zadowalający zestrza się z inną namiętnością, jaką jest wolność. A z kolei wolność nie zawsze będzie odpowiednio korespondowała z kolejnymi cnotami, takimi jak rozumność czy dobro wspólne. Dobrze ukonstytuowany porządek demokratyczny to porządek, który w najbardziej fortunny sposób zestrza te wszystkie wymienione wartości (namiętności). W tym miejscu wchodzimy jednak na bardzo rozległy teren poznawczy.

#### BIBLIOGRAFIA

Maschelein J., Simons M., *In defence of the school. A public issue*, trans. J. McMartin, E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven 2013.

Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

Waśkiewicz A., *Liberalizm w cieniu demokracji*, „Przegląd Polityczny” 2006 nr 76.

