

Adela Kożyczkowska

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-7952-1321

SZKOŁA. ESEJ O (NIE)ODPOWIEDZIALNOŚCI

School. Essay about (No)responsibility

Streszczenie

Zachodni człowiek ściśle powiązał ze szkołą swoją biografię. Nie może on – w swojej wyobraźni – nie posiadać świadectwa potwierdzającego wykształcenie. Trudno też sobie wyobrazić, aby jakiekolwiek społeczeństwo mogło istnieć bez szkoły. Te przekonania powodują, że każda władza podejmuje próbę przejęcia kontroli nad szkołą i kształceniem młodych ludzi. Badania Bogusława Śliwerskiego potwierdzają, że każda z partii, która dochodzi do władzy, za pomocą szkoły realizuje własne interesy.

Celem artykułu jest próba rozpoznania kondycji teraźniejszej szkoły i powiązanej z nią sprawy odpowiedzialności i nie(odpowiedzialności). Wypowiedź autorki koncentruje się na trzech zagadnieniach, które ujęto w formie pytań. Pierwsze: Czyja jest szkoła? Drugie: Kim jest człowiek w szkole? Trzecie: Jakiego człowieka wykształca szkoła?

Słowa kluczowe: szkoła, nie(odpowiedzialność), upartyjnienie szkoły, podręcznik, konserwatyzm

Abstract

The Westerner closely linked his biography with the school. He should have – in his imagination – certificates that confirm his education. It is difficult for him to imagine a society without schools. Such beliefs drive every government to seek control over the school system and the education of young people. Bogusław Śliwerski's research confirms that each political party that comes to power uses the school to further its own interests.

The paper attempts to recognise the current condition of contemporary school and the related matters of responsibility and non-responsibility. The author's statement focuses on three issues presented in the form of the following questions: Who does the school belong to? Who is the individual in the school? What kind of individuals does the school aim to cultivate?

Key words: school, (non)responsibility, partisanization of the school, textbook, conservatism

Pisanie o szkole jest i łatwe, i trudne zarazem. Łatwe, bo wystarczy spędzić w niej rok, aby zorientować się w tym, co szkołę tworzy i co ją organizuje. Oczywiście, są takie momenty – rozwojowe, polityczne czy zawodowe – które mogą utrudnić artykulację takiego doświadczenia praktycznego, ale każdy rozpoznaje, że w szkole chodzi o wiele kwestii, o których różnie się mówi. Szkoła to zadziwiające miejsce, gdyż dzieją się tu sprawy, które są zadziwiająco nie-wypowiadane. I właśnie o tym, co nie-wypowiedziane w szkole, pisać jest trudniej, gdyż często człowiek potrzebuje rozmaitych dystansów – wiedzy, doświadczenia czy lat – aby to, co „w szkole się czuje i co o szkole się myśli”, krytycznie rozpoznać i dostrzec, że za tymi emocjami i myślami zwykle skrywa się jakieś „drugie dno”. Wczesnej czy później każdy potrafi jakoś to „drugie dno” rozpoznać, opisać i (nie)krytycznie zrozumieć.

Toteż badając szkołę, próbując ją rozpoznać, opisać i zrozumieć, można dojść do – nienowego w pedagogice – wniosku, że nie chodzi w niej tylko o to, co zwykło nazywać się manipulacją, przymusem, przemocą czy perswazją, ale idzie o to, czego nie uświadamiają sobie ani nauczyciele, ani uczniowie, ani ich rodzice, ani nawet autorzy pod-

ręczników czy architekci, inżynierowie i najzwyczajni w świecie murarze, którzy robią szkołę w sensie przestrzennym i konstrukcyjnym. Lektura książki Ivana Illicha pt. *Odszkolnić społeczeństwo*¹ prowadzi do refleksji, że ludzie ciągle myślą o szkole tak, jak się o niej myśli od blisko 200 lat. W konsekwencji ludzie, nie mogąc o szkole pomyśleć po-nowemu, nie potrafią szkoły zorganizować inaczej. Dorośli i dzieci nie potrafią wyobrazić sobie, że można uczyć nie-szkolnie, w jakiś inny, alternatywny i niekonwencjonalny sposób. Jak sądzę, nie trzeba nikogo przekonywać, że tzw. zachodni człowiek tak ściśle powiązał ze szkołą swoje dzieje, że nawet wytwarzania nowych światów nie mógł/nie może zaplanować bez udziału szkoły, w której nauczyciele niczym demiurzy w mozołach i trudzie wykuwali i wykuć mają nowego człowieka. Kłopot też w tym, że bez udziału szkoły człowiek nie potrafi zabezpieczyć istnienia starego świata, do którego człowiek-dziecko zawsze wchodzi jako ktoś nowy i obcy zarazem, jak pisała Hannah Arendt². Nowość i obcość niczym grzech pierworodny muszą zostać zmyte z człowieka za sprawą szkolnej edukacji, która ma uczynić człowieka swoim. Jej zadaniem jest ukształtować człowieka jako integralną część jego wspólnoty. Przy czym owa „jegość” (wspólnoty) może się w pełni wytworzyć wyłącznie za pośrednictwem szkoły, gdyż to ona (w przeciwieństwie do rodziny) jest tym miejscem, które w mniejszym lub większym zakresie poddaje się kontroli władzy.

Celem tej refleksji jest próba rozpoznania kondycji teraźniejszej szkoły i powiązanej z nią sprawy odpowiedzialności i nie(odpowiedzialności). Moja wypowiedź koncentruje się na trzech zagadnieniach, które ujęłam w formie pytań: (1) Czyja jest szkoła? (2) Kim jest człowiek w szkole? (3) Jakiego człowieka wykształca szkoła?

¹ I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, Warszawa 2010.

² H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000; też, *Co to jest autorytet*, w: *też, Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994.

Czyja jest szkoła?

Dzisiejsza szkoła w publicznej przestrzeni jest klasyfikowana na kilka sposobów, przy czym niezwykle chętnie korzysta się z klasyfikacji konstruowanych na antagonizmach, takich jak: szkoła „publiczna – niepubliczna” i „tradycyjna – alternatywna”. To społecznie pożyteczny sposób, gdyż wymusza opowiedzenie się po stronie jednej możliwości i tym samym rozwiązanie konfliktu.

Okazuje się jednak – o czym wie każdy student/każda studentka pedagogiki – że pierwszy z antagonizmów wprost wynika z (historycznego) rozwoju wiedzy pedagogicznej na temat szkoły, ucznia i nauczyciela. Antagonizm „szkoła tradycyjna” – „szkoła alternatywna” to nie tylko następujące po sobie systemy/nurty edukacyjne, lecz każdy z nich jest wytworem pedagogiczno-edukacyjnej (nie)krytycznej refleksji, która wyłoniła się w przestrzeni humanistycznej tylko dlatego, że ludzie zgromadzili dość wiedzy na temat współczesnej im szkoły. Dziś jednak (nie)krytycznie często szkołę tradycyjną wprost wiąże się z dziewiętnastowieczną edukacją i pedagogiką Johanna Friedricha Herbarta. Z kolei dzisiejsze szkoły alternatywne nie są efektem krytyki herbartyzmu, ale istnieją bardziej jako edukacyjna alternatywa czy – wężej – innowacja, która ma zastąpić dzisiejszą szkołę tradycyjną. Tylko pozornie – jak się wydaje – dzisiejsze szkoły alternatywne nawiązują do idei europejskiego nowego wychowania albo do amerykańskiego progresywizmu. Jakkolwiek nowe wychowanie i progresywizm były ówczesną odpowiedzią na herbartyzm i jego (nie najlepsze) przemiany w szkole XIX i początku XX wieku, to dziś trudno zgodzić się z opinią, że alternatywność to zakwestionowanie herbartyzmu, jego ewolucji i tzw. drylu pruskiego. Szczególnie to ostatnie pojęcie tryumfuje w tej części publicznej przestrzeni, w której z namietnością krytykuje się szkołę jako taką i politykę, która ją organizuje. Przy czym trudno oprzeć się wrażeniu, że użycie pojęcia „dryl pruski” maskuje wiele poważnych problemów, gdyż redukuje ich sedno do nadmiernego posłuszeństwa wobec szkoły, co rujnuje psychikę (w tym intelekt) dziecka. Niknie w tej sytuacji sprawa np. celów kształcenia i celów wychowania, treści kształcenia czy też nieistotny staje się ideał wychowania. Innymi

słowy, eksponuje się nadmierną dyscyplinę jako istotny wymiar zniewolenia dziecka, a przecież – jak przekonuje Wiesław Theiss³ – „zniewolenie” to nie jest wyłącznie sprawa posłuszeństwa człowieka-dziecka wobec szkoły. Zniewolenie to kultura, która jest reprezentatywna dla społeczeństwa danego czasu i miejsca.

Nie trzeba być zatem wnikliwym badaczem szkoły tradycyjnej, aby rozpoznać, że wiązanie szkoły alternatywnej wprost z krytyką edukacji i pedagogiki Herbarta jest w jakiejś części nadużyciem. Podobnie, nie trzeba specjalnie wnikliwie badać alternatywnych szkół/przedszkoli, projektów itp., aby dostrzec, że wiele placówek publicznych i niepublicznych używało i używa pojęć „alternatywa”, „innowacja” jako swoistej reklamy. Wiele dzisiejszych alternatywnych projektów edukacyjnych nie tylko nie ma nic wspólnego z ideą alternatywności, która była fundamentem – przykładowo – pedagogii Marii Montessori, Celestyna Freneta czy Rudolfa Steinera. Używane dzisiaj pojęcie „alternatywa” ma też niewiele wspólnych treści z alternatywnym ruchem edukacyjnym, który miał miejsce w latach 90. XX wieku i który realizował się poprzez „projekty autorskie” takie jak klasy autorskie czy programy autorskie.

Bogusław Śliwerski na początku lat 90. XX wieku analizował zjawisko alternatywności w szkole. Badał przyczyny pojawienia się ruchu i jedną z najważniejszych okazała się tu ogólna zasada sprzeciwu – jako etap pierwszy alternatywności edukacyjnej – która wynika z nauczycielskiego rozpoznania tego, czego nauczyciele nie chcą kontynuować czy „uwzględniać w swojej praktyce”. Ogólna zasada sprzeciwu może wygenerować dwie konsekwencje: po pierwsze ciągłe narzekanie i krytykowanie, po drugie – alternatywne wzory pozytywnego działania bądź też odmienne rozwiązania (jako antagonistyczne lub koegzystencjalne algorytmy działania). Edukacja alternatywna – jak pisał Śliwerski w latach 90. ubiegłego wieku – może być wykorzystana jako fasada w działaniach społecznych, których celem jest osobista polityka czy „gra o zemstę lub władzę”. Tak pojmowana i realizowana alternatywność jest zaprzeczeniem idei edukacji alternatywnej. Ponadto nie może być także edukacja alternatywna antidotum na frustrację na-

³ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.

uczucielską, które ma spowodować, że nauczyciele osiągną spokój psychiczny i ekonomiczny komfort. Edukacja alternatywna jest zjawiskiem ponadnarodowym, właściwym ustrojom demokratycznym. Jest wynikiem realizacji prawa do pluralizmu i tolerancji i jest też wskaźnikiem stopnia otwartości społeczeństwa na „»odmienność«, antyfundamentalizm, elastyczność i spontaniczność działania”. Edukacja alternatywna jest dopełniającą – jak pisze Śliwerski – częścią kultury⁴. Nie można zatem edukacji alternatywnej sprowadzić do metod dydaktycznych, które uatrakcyjnią lekcję. Edukacja alternatywna to zdecydowanie więcej niż *fun* i *cool* na lekcji, gdyż idzie w niej o nową-inną kulturę szkoły.

Z kolei antagonizm „szkoły publiczne” – „szkoły niepubliczne” jest wynikiem rozpoznania podmiotu założycielskiego. Podkreśla się tu, że szkoły publiczne (których podmiotem założycielskim jest państwo, samorząd terytorialny i które utrzymują się wyłącznie ze środków publicznych) to bastion tradycyjności edukacyjnej, a szkoły niepubliczne jawią się w tym konflikcie jako alternatywa, która sama-z-siebie zabezpiecza podmiotowość ucznia (być może dlatego, że owa podmiotowość silnie zabezpieczana jest poprzez czesne opłacane przez rodziców uczniów). Stąd zapewne szczególnie szkoły niepubliczne chętnie sięgają – ogólnie ujmując – po złożone pojęcia, takie jak „edukacja alternatywna” czy „innowacja edukacyjna”. Te złożone pojęcia robią dziś „zawrotną” karierę w marketingu edukacyjnym, zwłaszcza wtedy, gdy do ich wzmocnienia używa się pojęcia „dryl pruski”. Marketing edukacyjny konstruowany jest w taki sposób, aby jeszcze silniej napiętnować „szkołę tradycyjną”, która przecież – w myśleniu wielu – nie ma i nie może mieć w sobie niczego z alternatywy i innowacji, gdyż jest szkołą tradycyjną, a więc dyscyplinującą i ćwiczącą ucznia w posłuszeństwie, a dzieci w takiej szkole nie uczą się myśleć i wyłącznie odtwarzają nabytą wiedzę. Tak konstruowany marketing edukacyjny redukuje istotne problemy z zakresu – choćby – teorii wychowania i dydaktyki ogólnej i powoduje, że powszechnie przyjmuje się, że w szkole publicznej = tradycyjnej stosuje się nauczanie oparte na monologu i uczenie po śladzie, a w szkole niepublicznej = alternatywnej stosuje się nauczanie, którego metodą

⁴ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.

jest dialog/rozmowa, a uczenie osadza się na poznawczym zaangażowaniu ucznia. Celem takiego działania marketingowego jest nie tyle krytyka szkoły tradycyjnej, ile jej zohydzenie i odebranie nadziei, że kiedykolwiek uda się szkołę publiczną = tradycyjną zmienić. Każdy zatem, komu na sercu leży dobro jego dziecka, powinien je posłać do szkoły niepublicznej = alternatywnej. A dostęp do takiej niepublicznej = alternatywnej szkoły zabezpieczony jest wyłącznie zasobami finansowymi rodziców. Najsmutniejsze jest w zasadzie to, że ów – w istocie – neoliberalny dyskurs szkoły obecny jest w polskiej przestrzeni edukacyjnej od blisko ćwierćwiecza, a teksty m.in. Zbigniewa Kwiecińskiego⁵, Eugenii Potulickiej i Joanny Rutkowiak⁶ nie straciły swej aktualności. Zbigniew Kwieciński w 2000 roku pisał: „Oto jest **rynek alternatywny** [pokręśl. – Z.K.], oferujący za pieniądze tych, którzy je mają, inne warunki, programy, poziomy, etos kształcenia dzieci i młodzieży, inne lepsze niż w szkołach, w których samo uczęszczanie na lekcje, wykłady jest nieodpłatne. (Jak na ironię przyjęła się powszechnie nazwa dla szkół na tym rynku »szkoły społeczne«, wbrew powszechnemu kojarzeniu słowa »społeczny« jako: »bezinteresowny«, »czyniony bez motywów zarobkowych« albo jako »służący społeczeństwu, a nie państwu«.) Szkoły tego rynku są elitarystyczne, zorientowane na uczniów najzdolniejszych albo najlepiej położonych społecznie rodziców, na »zamówienie« aktualnie dobrze płatnej i atrakcyjnej pracy i kariery zawodowej”⁷.

Czyja jest zatem szkoła? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba raz jeszcze wrócić do Johanna Friedricha Herbarta i jego idei pedagogiki naukowej. Myśl pedagogiczna Herbarta jest tym, co przedmiotem refleksji czyni nie tyle szkołę, ile proces nauczania, którego niezbywalnymi elementami są oczywiście nauczyciel i uczeń. Są oni w tej idei edukacyjnej podmiotem i jednocześnie przedmiotem troski wspólnoty. Nie chodzi tu

⁵ Przykł. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.

⁶ Przykł. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

⁷ Z. Kwieciński, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, w: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2000, s. 191.

jednak o troskę ze względu na autoteliczną wartość nauczyciela i ucznia, ale o samo-troskę wspólnoty, która w szczególny sposób potrzebuje zabezpieczenia w trwaniu. To dlatego Herbart widzi konieczność specjalnego przygotowania nauczyciela do pracy i jednocześnie widzi ucznia jako przyszłego uczestnika życia społecznego jego wspólnoty.

Nie wnikając w cały szereg interesujących kwestii, chcę zwrócić uwagę na trzy aspekty tej pedagogiki. Po pierwsze, Herbart stworzył obiektywne podstawy nauczania wychowującego, przy czym obiektywność ta wiązała się z jednej strony z ujednoliceniem celu wychowania, z drugiej zaś – cel wychowania wyprowadzony został bezpośrednio ze społeczno-politycznego zapotrzebowania wspólnoty. Po drugie, Herbart stworzył system aksjologiczny, który podporządkowywał człowieka jego współnocie społeczno-politycznej tylko dlatego, że wspólnota była ówczynie sprawą istotniejszą niż człowiek jako taki. Ów system aksjomatyczny wpajany był człowiekowi w procesie nauczania wychowującego, a jego efektywność przejawiała się w tym, że człowiek-wytwór szkoły pozbawiony był m.in. dylematów moralnych w swoim życiu, o ile było to życie realizowane wedle etyki jego wspólnoty. Po trzecie, Herbart, tworząc naukowość pedagogiki, stworzył jej doskonały model, w którym wyraziście stały się obszary praktyki edukacyjnej, metodyki, a także teorii i etyki.

Johann Friedrich Herbart uspołecznił szkołę, podporządkowując moralność człowieka etycznym wymogom jego wspólnoty. Nie on jednak wprost podporządkował szkołę państwu. Stało się to wcześniej, w końcu XVIII wieku, za sprawą reform Marii Teresy, która włączyła szkołę w obszar polityki państwa. Maria Teresa była świadoma, że kierowana przez nią wielonarodowa monarchia austriacka potrzebuje wychowania publicznego dla wzmocnienia państwa. Innymi słowy, nowoczesne państwo – silne, sprawnie kierowane, rozwijające się gospodarczo itp. – potrzebuje wyedukowanego społeczeństwa. Toteż – w roku 1770 – ogłosiła, że szkolnictwo należy do zagadnień państwa (*die Schule ist ein Politikum*)⁸.

⁸ Por. R. Tomczyk, *Pierwszy projekt reformy systemu szkolnego w nowożytnej Austrii w okresie panowania Marii Teresy*, „Edukacja Humanistyczna”, 2011 nr 2(25).

Jeśli więc Maria Teresa upaństwowiła szkołę, to Herbart moralnie podporządkował ją społeczeństwu i dał państwu pedagogikę, która okazała się – patrząc właśnie z perspektywy państwa – skuteczna, ponieważ „mówiła”, jak ukształtować człowieka, aby był posłuszny państwu, a właściwie władzy państwowej.

Pedagogika Herbartu zwraca uwagę, że istnieje silne społeczne zapotrzebowanie na edukację szkolną. Zakres, treść i forma tego zapotrzebowania wprost odpowiadają epoce. Na przykład najważniejszą sprawą XIX wieku było budzenie świadomości narodowej. Wiele narodów aspirowało do posiadania własnego państwa. Te narody, które posiadały państwo właśnie dzięki edukacji, umacniały swoją siłę polityczną. „Budzenie narodów” nie musiało jednak – jak pokazują dzieje małych narodów słowiańskich – prowadzić do organizowania się narodu w państwo, lecz powodowało wzrost samoświadomości narodowej (etnicznej), co prowadziło do wyodrębniania konkretnych tożsamości z – uogólniając – żywiołu słowiańskiego. Ale, jak dowodzi panslawistyczna myśl m.in. Pavla Josefa Šafárika⁹, tym, co miało sprzyjać tożsamości, była szkolna wielopoziomowa edukacja języka i kultury słowiańskiej, prowadzona w języku słowiańskim. Stąd też, jak dowodzi Irena Bogoczová¹⁰, tak ważną sprawą dla Słowian jest zabezpieczenie ich tożsamości poprzez edukację językową.

Zdecydowanie bliższym przykładem jest szkoła czasów PRL, która służyła władzy. Szkoła była ważkim motorem wytwarzania nowego człowieka, który miał być – w założeniach – całkowicie posłuszny władzy, tj. państwu = partii. Przy czym – upraszczam bardzo sprawę – granice tych dziedzin życia uległy tak silnemu zatarciu, że w świadomości społecznej oraz politycznej państwo i partia stanowiły jedno, czyli wspólnotę polityczną klasy pracującej.

W PRL edukacja szkolna wprost wynikała z doktryny władzy (tj. państwa = partii), była „lustrzanym odbiciem” władzy (tj. była „lustrzanym odbiciem” państwa = partii) i była tej władzy całkowicie po-

⁹ P.J. Šafárik, *Dejiny Slovánskeho jazyka a literatury všetkých nárečí*, Košice 1992.

¹⁰ I. Bogoczová, *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories*, Ostrava 2021.

słuszna (tj. była posłuszna państwu = partii). Ideał i cel wychowania, treści kształcenia, aksjomaty i normy wprost wynikały z doktryny państwowo-partyjnej, zasilonej doktryną marksistowską, która – odzwierciedlając dziejowy moment rozwoju ludzkości jako moment obrotowy między przeszłością i przyszłością – scalała klasę robotniczą w państwo. W myśl doktryny marksistowskiej zadaniem szkoły było ukształtowanie człowieka socjalistycznego i podporządkowanego idei państwa socjalistycznego, które dopiero miało powstać w swojej pełnej krasie, co oznaczało, że teraźniejsze życie człowieka stawało się walką o przyszłość. W tak konstruowanej ideologii człowiek istniał wyłącznie poprzez kolektyw, stanowiący dobro wspólne, którego sensy wyznaczała zasada sprawiedliwości społecznej.

Szkoła w służbie państwa = partii potrzebowała zatem wytycznych do kształcenia i wychowania młodych ludzi, którzy – teraz w dzieciństwie i młodzieńczości, a także później w dorosłości – mieli służyć idei i doktrynie i być posłuszni władzy. Edukacja miała spowodować, by w świadomości człowieka nie zrodziła się myśl zakwestionowania i obalenia rządu, a więc wywołania zmiany ustrojowej. Te wytyczne szkoła otrzymała w postaci szczegółowych programów kształcenia, które zaopatrzone były w poradniki metodyczne dla nauczycieli, podręczniki, ćwiczenia i nadzór kuratorski¹¹. Patrząc z perspektywy czasu, można dostrzec jeden słaby punkt tego wielkiego projektu edukacyjnego, a mianowicie brak zewnętrznych egzaminów oceniających w postaci testowego egzaminu ósmoklasisty i testowego egzaminu maturalnego. Brak testów oceniających był potężną szczeliną edukacyjną, która mogła być/która często była wykorzystywana do oddolnego, nauczycielskiego przemycania wiedzy i praktyk działania, pobudzających (krytyczną) refleksję w człowieku szkolnym.

Rok 1989 – transformacyjny – przyniósł zmianę ustroju, co zapoczątkowało szereg zmian także w szkole. Krótko przypomnę: 7 września 1991 roku ustawa o oświacie tworzy nową szkołę. Ustawa ta zezwalała na powstawanie szkół niepublicznych. Nowelizacja tej ustawy z 1996 roku zapowiadała „podstawy programowe” dla przedmiotów

¹¹ Za krytyczne uwagi i podpowiedzi w czasie pisania tego akapitu dziękuję dr Elżbiecie Gorloff z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

kształcenia ogólnego. Były one rozumiane jako zestaw „treści nauczania oraz umiejętności, które są uwzględniane w programie nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych”. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego z dniem 1 września 1999 r. wprowadziło w życie podstawy programowe.

Przełom transformacyjny w Polsce okazał się początkiem złotej ery szkoły, z tej przyczyny, że otworzył – tylko na moment – przestrzeń dla wolności edukacyjnej i wyzwolił twórczość, kreatywność i krytyczność nauczycielską, która obiektywizowała się w postaci – wspomnianych już – autorskich programów, autorskich klas. Edukacja autorska lat 90. była rzeczywistą szkolną alternatywą dla tradycyjnie rozumianej szkoły, podporządkowanej władzy. Alternatywność nie została tu zredukowana do wymiaru metodyki i dydaktyki szczegółowej, ale była osadzona w myśli pedagogicznej, którą zwrotnie zasilala swymi oddolnie wypracowanymi ideami i aksjomatami. Jednakże Rozporządzenie MEN z 1999 roku w sprawie podstaw programowych na powrót odebrało szkołę nauczycielom, uczniom, rodzicom i oddało ją w służbę pozornie państwu, podporządkowanemu nie tyle społeczeństwu, ile w rzeczywistości partiom, które wygrywały wybory i przejmowały ster rządów państwowych = partyjnych. Szczegółowe badania kolejnych reform oświatowych pozwoliły Bogusławowi Śliwerskiemu¹² zde-maskować interesy kolejnych władz partyjnych, które zawsze (!) po dojściu do władzy ingerowały i ingerują w szkołę.

Rok 1999 trzeba też wspomnieć ze względu na reformę systemu edukacji, która przyniosła: po pierwsze, sześćioletnie szkoły podstawowe, trzyletnie gimnazja i trzyletnie licea; po drugie, łączenie i likwidację nierentownych szkół; po trzecie, system zewnętrznych egzaminów, za które miała odpowiadać Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Szczególnie destrukcyjne dla wychowania krytycznego okazały się egzaminy zewnętrzne. To one zamknęły – wspomnianą – niezwykle ważną szczelinę, przez którą można było „dostarczać” uczniom alter-

¹² B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

natywną, krytyczną wiedzę, pozwalającą w efekcie demaskować władzę. Egzaminy zewnętrzne działają tu jak najdoskonalsza cenzura.

Ta i kolejne reformy podporządkowały szkołę władzy państwowej, co stało się jednoznaczne z podporządkowaniem szkoły tej partii, która akurat kierowała państwem. Przejęcie szkoły przez partie polityczne odbyło się za mniej lub bardziej milczącym przyzwoleniem obywateli. Było to proste, ponieważ wybory do parlamentu sprowadzone zostały właściwie do tego, że wyborcy nie tyle wybierają program polityczny/program kierowania państwem, z którego można by rozliczyć władzę, ile głosują na wizję świata, którą partia zamierza zrealizować/stworzyć po wygranych wyborach. A że każda wizja potrzebuje skutecznego narzędzia do wdrażania, to każda wygrana partia zaczyna rządzić od zapowiedzi zmian w szkole. Ta praktyka – jak sądzę – jest możliwa z powodu poważnych zaniechań, jakich Polacy jako społeczeństwo dopuścili się po transformacji ustrojowej w 1989 roku. Wśród tych najistotniejszych są dwie sprawy. Pierwsza to brak wydyskutowanej przez Polaków wizji Polski z wizją Polaka, co stworzyło aksjomatyczną pustkę, która natychmiast została wypełniona przez aksjomaty innej natury (na co zwracał uwagę w swoich analizach Jerzy Szacki¹³): neoliberalne, nacjonalistyczne czy partyjne. Druga to brak aksjomatycznej wizji Polski, która powinna stanowić fundament Konstytucji. Konstytucja powinna była być wypracowana, wydyskutowana przez opozycję demokratyczną i przegłosowana w referendum narodowym. W zamian Polacy „dostali” Konstytucję przygotowaną przez prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego, który wywodził się z dawnej, przedtransformacyjnej nomenklatury partyjnej. To powodowało i powoduje, że każda kolejna władza wcześniej czy później artykułuje wprost potrzebę „majsterkowania” przy Konstytucji, aby nią potwierdzić własną aksjomatyczną wizję świata, którą partia realizuje poprzez m.in. szkołę. Na problemy narastające wokół Konstytucji zwracał Polakom uwagę Bruce Ackermann¹⁴ jeszcze w latach 90. XX wieku, wskazując na mogące się pojawiać roszczenia aksjomatyczne kolejnych władz.

¹³ J. Szacki, *Liberalizm po komunizmie*, Kraków–Warszawa 1994.

¹⁴ B. Ackermann, *Przyszłość rewolucji liberalnej*, Warszawa 1996.

Nie powinny więc dziwić słowa Bogusława Śliwerskiego, który pisał, że szkoły „[...] jako instytucje publiczne nie są w stanie same zmieniać społeczeństwa, będąc przecież lustrzanym odbiciem m.in. jego fałszywych przekonań i wad. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, ponieważ część obywateli opowiada się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesadami na temat istniejącej kultury, druga część natomiast oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian”¹⁵.

Kim jest człowiek w szkole?

Bogusław Śliwerski w 2011 roku pisał: „Znaczące miejsce w działaniach polityków największych partii w Polsce, w tym sprawujących władzę w resorcie edukacji czy w komentujących poczynania władzy ekspertów, zawsze zajmowała problematyka oświaty. [...] Szczególnie mocno akcentowane są w tym różnice ideowe pomiędzy poszczególnymi nurtami czy partiami. Spór zatem o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie znika wraz z dojściem którejś z sił politycznych do władzy, a wręcz odwrotnie, potęguje jeszcze potrzebę zaakcentowania swojej odmienności czy stanu niezadowolonia”¹⁶.

W kontekście wypowiedzi Śliwerskiego odpowiedź na postawione w podtytule pytanie nie jest prosta, choć niektórzy naiwnie mogą obstarwać przy twierdzeniu, że człowiek-dziecko „idzie do szkoły”, aby uczyć się pisać, czytać, liczyć, myśleć, działać itd. Jeszcze inni mogą uznać, że człowiek-dziecko „idzie do szkoły”, aby uczyć się tego wszystkiego, co ważne w szkole, w domu, na podwórku i – ogólnie – w życiu. Drugie stanowisko wydaje się mniej naiwne, jeśli rozpoznać je w optyce kulturo-

¹⁵ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, dz. cyt., s. 606.

¹⁶ B. Śliwerski, *Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokrację oświaty publicznej w III RP*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2011 nr 2(14), s. 9.

wego ujmowania szkoły. W tej perspektywie zadaniem szkoły jest spowodować, że człowiek-dziecko przeistoczy się w integralną część swojej wspólnoty społecznej i kulturowej oraz nauczy się tego wszystkiego, co w życiu (jego wspólnoty) jest ważne. W przywołanym wyżej cytacie Bogusław Śliwerski zwraca poniekąd uwagę na kwestię, o której pisała już Romana Miller, podkreślając, że w tym procesie uczenia się istotą sprawy jest to, aby w świadomości dziecka „odbił” się świat, porządek społeczny i aby wytworzył się określony obraz siebie. Dzieci – z racji momentu rozwojowego – są niekrytyczne wobec społeczno-kulturowej wiedzy dostarczanej przez dorosłych z ich wspólnoty. Stan ten trwa tak długo, jak długo nie będą one gotowe/nie staną się samodzielne w mówieniu, poruszaniu się i konstruowaniu relacji międzyludzkich¹⁷. Właśnie ta niezdolność do krytycznego oglądu świata stanowi – w myśleniu dorosłych – przesłankę dla narzucania człowiekowi-dziecku kulturowych aksjomatów i normatywów¹⁸. W tej optyce można też pisać o „trosce o dziecko”, lecz nie chodzi tu o dziecko jako wartość autoteliczną, lecz o dziecko-przyszłość-wspólnoty. Człowiek jako dziecko jest przecież – jak zauważa Hannah Arendt – bezradny wobec świata¹⁹.

Jak pisałam wyżej, w szkole istotne jest nie tyle to, co się w niej/ o niej mówi wprost, ile to, co ukryte i co przemycia się „między słowami”. Jak sądzę, nie trzeba w tym miejscu szczegółowo przypominać, czym jest i na czym polega sens tzw. ukrytego programu, gdyż namysł nad tą kwestią jest doskonale pedagogom znany. W tym miejscu pragnę tylko – sięgając choćby do koncepcji Rolanda Meighana²⁰ – podkreślić i wyeksponować to, co istotne dla „ukrytego”, czyli tego, co jest nierozpoznawalne i dla autora, i dla nauczyciela, jak i dla ucznia oraz jego rodzica. Tu skrywa się polityczny sens tego, co ukryte i co zmienia się w skuteczne narzędzie wytwarzania bądź podtrzymywania świata, na którym władzy szczególnie zależy. Owa polityczność ściśle jest powiązana z siłą działania tego, co ukryte w obszarach ideologiczne-

¹⁷ R. Miller, *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*, Warszawa 1981, s. 73–76.

¹⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, s. 82.

¹⁹ H. Arendt, *Co to jest autorytet*, dz. cyt., s. 114.

²⁰ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

go projektowania/profilowania świadomości społecznej i formowania przeświadczeń na temat świata konkretnego człowieka. W tym obszarze wytwarzane jest także politycznie istotne przekonanie, że oto szkoła jest niezbędna człowiekowi do życia.

Jest to z pewnością wykroczenie – jak to ujmuje Lech Witkowski – „poza rozumienie edukacji w kategoriach przekazu wiedzy i wpajania z góry ustalonych treści ideologicznych – stanowiących nie tylko kanon, ale i reglamentowaną pulę przesłanek kulturowych działania systemu edukacyjnego [...]”. Istotniejsze jednak w myśli Witkowskiego jest ujęcie edukacji – właśnie z szerszej perspektywy „wykroczenia” – jako procesu społecznego, w którym czegoś/jakiejś wiedzy, jakichś umiejętności/kompetencji człowiek-dziecko się uczy²¹.

Toteż, jeśli ująć sprawę w kategoriach „wykroczenia”, to przekaz wiedzy i procedury wpajania w człowieka-dziecko z góry ustalonych treści ideologicznych trzeba uznać za polityczny imperatyw szkoły. Żywotność szkoły przejawia się w jej ciągłej zdolności do utrzymania w człowieku w ogóle przekonania, że jest ona niezbędna do życia społecznego i kulturowego. Innymi słowy, szkoła – z konieczności powodowanej własnym trwaniem w służbie każdej kolejnej władzy – przekonuje człowieka, że bez niej ludzkie życie człowieka jest niemożliwe. Dzięki temu człowiekowi trudno sobie wyobrazić, że może nie posiadać wykształcenia, potwierdzonego świadectwem ukończenia szkoły. O tym przecież tak dojmująco pisał Zbigniew Kwieciński we wstępie do książki *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*²².

Czy więc człowiek (dorosły i dziecko) tego chce, czy też nie chce, każda władza wytwarza przeświadczenie, że szkoła to cenna i niezbywalna część ludzkiego doświadczenia. Efektem tej praktyki jest przekonanie, że bez pomyślnego ukończenia szkoły człowiek sam sobie wydaje się niezdalny do ludzkiego życia.

²¹ L. Witkowski, *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1991 nr 3, s. 134.

²² Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.

Jakiego człowieka wykształca szkoła?

Wspomniany już Ivan Illich w swojej książce *Odszkolnić społeczeństwo* nie postuluje, by w ogóle zaniechać kształcenia szkolnego, ale sugeruje, aby rozpoznać inne niż szkolne obszary uczenia. Jednym z kluczowych argumentów na rzecz tej – ciągle rewolucyjnej – tezy jest rozpoznanie wzoru człowieka, który wykształcany jest w szkole. Otóż szkoła uwikłana we współczesne meandry polityki, biurokracji i ekonomii wychowuje wyłącznie konsumentów i nacjonalistów. Konkluzja Illicha zaskakuje i może budzić sprzeciw wielu czytających książkę *Odszkolnić społeczeństwo*, która jest ważna dla światowej humanistyki.

Illich odsłania kluczowe dla namysłu pedagogicznego tropy. Upraszczając (z powodu ograniczonej formuły tekstu) sprawę, trzeba podkreślić, że obie perspektywy mają swoje pierwowzory w przeciwstawnych sobie nurtach ideologicznych: w liberalizmie i konserwatyzmie. Ale (!) konsumenci nie są wytworem liberalnym, lecz neoliberalnym i są uwikłani w świat za pośrednictwem pieniądza, gdyż tylko on pozwala człowiekowi być wolnym konsumentem²³. Podobnie – nacjonaści nie są konserwatystami. W optyce neoliberalnego uwikłania w świat konsumpcji nacjonalizm jawi się jako odpowiedź na „zło świata”, który zawładnięty został przez konsumpcyjny styl życia. Jedynymi i „prawdziwymi” aksjomatami, stanowiącymi punkty odniesienia dla nacjonalizmu, są: prawdziwa miłość do ojczyzny, prawdziwa miłość do Boga i atencja dla przeszłości oraz tradycji. Element konserwatywny – tak wyraźnie dostrzegalny w wychowywaniu nacjonalistów – wiąże się z wytwarzaniem w świadomości człowieka przeświadczenia, że ojczyzna/naród w swojej przeszłości były wielkie, lecz teraz – w teraźniejszości – ta wielkość zagrożona jest przez „lewaków” i „liberałów” niszczących ojczyznę/naród i tradycyjne, przeszłe/histeryczne wartości. Przeszłość i powiązane z nią historia oraz tradycja pozwalają człowiekowi być prawdziwie wolnym patriotą. A patriota to ktoś, kto odda(ł)

²³ Więcej o tym: M. Lewartowska-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Kraków 2010.

swoje życie w służbę ojczyźnie/narodowi, i to ktoś, kogo serce oraz rozum przepełnione są miłością do nich²⁴.

Ivan Illich w swej krytycznej refleksji nad szkołą odsłania jeszcze inną o niej prawdę. Okazuje się bowiem, że szkoła, konstruując określony obraz świata, w którym antagonizuje rzeczywistość, stawia konsumentów (na)przeciw(ko) nacjonalistów. Używając więc myślenia Ivana Illicha, warto przyjrzeć się obu częściom podręcznika Wojciecha Roszkowskiego do przedmiotu historia i teraźniejszość: *Historia i teraźniejszość. 1945–1979. Podręcznik do liceów i techników. Podręcznik do klasy 1* (dalej jako: HiT 1) oraz *Historia i teraźniejszość. 1980–2015. Podręcznik do liceów i techników. Podręcznik do klasy 2* (dalej jako: HiT 2). Nie chcę w tym miejscu pisać o najślawniejszym cytacie z tej książki dotyczącym tzw. dzieci z *in vitro*, który poruszył opinię publiczną. Pragnę zasygnalizować inny aspekt wiedzy podręcznikowej, w mojej ocenie zdecydowanie istotniejszy, gdyż dotyczący tego, jak o człowieku-Polaku i rzeczywistości społeczno-politycznej (jako miejscu życia Polaków) „mówią” obie części podręcznika.

W badaniu podręcznika zastosowałam analizę dyskursywną (po uprzednio przeprowadzonej analizie semiologicznej i strukturalnej), która pozwoliła mi zdemaskować i zrekonstruować relację władzy i wiedzy. Przyjęłam Foucaultowską koncepcję dyskursu²⁵, która pozwoliła mi ująć wiedzę jako system powiązanych treści, dzięki temu traktuję wiedzę jako zjawisko społeczne w jej aspektach pozytywnym i negatywnym. Aspektem pozytywnym jest wytwarzanie i reprodukowanie względnie trwałej struktury kulturowo-politycznej, przejawem negatywnym zaś jest tłumienie, zapobieganie, wykluczanie i eliminowanie określonych podmiotów z pola relacji społecznych.

Edukacja, która jest sprawą polityczną, powinna być rozpoznawana w obszarze polityki jako narzędzie wytwarzania wiedzy-władzy decydującej o pozycjonowaniu podmiotów, które – tak czy inaczej – zmu-

²⁴ Zob. W. Roszkowski, *Historia i teraźniejszość. 1945–1979. Podręcznik do liceów i techników. Podręcznik do klasy 1*, Kraków 2022; tenże, *Historia i teraźniejszość. 1980–2015. Podręcznik do liceów i techników. Podręcznik do klasy 2*, Kraków 2023.

²⁵ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993.

szone są w niej uczestniczyć. Badany przeze mnie podręcznik Roszkowskiego – w perspektywie dyskursu – jest narzędziem władzy, co udowodnię dalej, gdyż zawiera on ściśle sprofilowaną na interes partii wiedzę o człowieku i jego kulturze. Jest to nie tylko wiedza o tym, jak człowiek powinien/musi funkcjonować, aby nie zostać stłumionym, wykluczonym i wyeliminowanym, ale przede wszystkim jest to władza nad jego tożsamością²⁶. A takiej władzy „nie narzuca się zwyczajnie i po prostu” – zauważa Michel Foucault – ona jest w tych, którzy są zdominowani i „[...] ich (b)lokuje, istnieje w nich i poprzez nich, ma w nich oparcie, tak samo jak oni w walce z nią opierają się na ujęciach, jakie im narzuca”²⁷. Władza – dzięki wiedzy – wsiąka w tkankę społeczną, zmienia obecne w niej układy sił, decyduje o zachowaniu podmiotów, o tym, jak rekonstruują się instytucje społeczne, kontroluje ich funkcjonowanie i przesądza o konfliktach oraz o tym, jak są one rozwiązywane. Wszystko to składa się na walkę o hegemonię w polu relacji społecznych. To w tym znaczeniu sens „sojuszu” władzy i wiedzy ujawnia się w uznaniu, że „władza produkuje wiedzę [...]”; że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez korelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy”²⁸. Istotne dla mojego badania jest założenie, że podręcznik jako narzędzie władzy zatrzymuje rzeczywistość społeczną, a opis tej zatrzymanej rzeczywistości jest ukierunkowany na określoną prawdę. To sprawia wrażenie odzwierciedlenia w książce szkolnej czegoś absolutnie prawdziwego. W rzeczywistości jednak – jak pokazuje moje badanie – jest to wyłącznie kreacja językowa, której podstawą jest partyjno-kulturowa interpretacja rzeczywistości. Kłopot w tym, że wiedza podręcznikowa/podręcznikowa kreacja świata domaga się uznania za prawdziwą. Analiza dyskursywna pozwala więc zdemaskować to, że podręcznik instrumentalizuje wiedzę (tu wiedzę o przeszłej i obecnej teraźniejszości)²⁹.

²⁶ Por. tamże, s. 30–31.

²⁷ Tamże, s. 33.

²⁸ Tamże, s. 34.

²⁹ Por. P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki*, w: tegoż, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, Kęty 2007; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 165.

Antonio Gramsci dowodzi, że to w wyniku instrumentalizacji wiedzy dochodzi do nasączania tkanki społecznej konkretną wizją „rzeczywistości społecznej”. Celem tego procesu jest, aby „masy ludzkie” doszły „do konsekwentnego i jednoznacznego pojmowania współczesnej rzeczywistości”³⁰. W tym też znaczeniu podręcznik szkolny (tu: podręcznik Roszkowskiego) stanowi szczególnie wyjątkowy akt pedagogizacji młodych, gdyż jego celem jest, by młodzi nabrali określonej świadomości społeczno-kulturowej i politycznej, tj. partyjnej.

Wiedza o człowieku (Kim on jest/kim być powinien?) i o rzeczywistości (Jaki jest/jaki być powinien świat życia człowieka?) jest więc w istocie przestrzenią ideologicznego/światopoglądowego/interpretacyjnego konstruowania pożądanego wzoru człowieka i świata jego życia. Owa ideologiczność w podręczniku Roszkowskiego jest misternie, strona po stronie, konstruowana i skrywana, lecz stanowi kontekst wytworzący/wzmacniający określone postawy wobec m.in. przywołanych wyżej „dzieci z *in vitro*”. Ideologia – jak przekonuje Roszkowski – to z jednej strony coś „zdecydowanie płytszego niż światopogląd czy zasady moralne” (HiT 1, s. 19), z drugiej – coś, co jest „uproszczoną wersją filozofii na potrzeby różnych partii politycznych” (HiT 1, s. 19), albo też – jest „poglądem stworzonym na potrzeby polityczne” (HiT 1, s. 104). Takie semantyczne rozrzedzenie pojęcia „ideologia” nie przeszkadza autorowi wysunąć kilku ważkich – dla podręcznikowej wiedzy – wniosków. Po pierwsze – ideologie „wypaczają umysły i zagłuszają sumienia” nawet w przypadku osób utalentowanych i inteligentnych (HiT 1, s. 20). Po drugie – niszczą duchowość człowieka (HiT 1, s. 19). Po trzecie – zasilają tzw. inżynierię społeczną, czyli są wykorzystywane w procesie podporządkowywania społeczeństwa interesom władzy (HiT 1, s. 19). Po czwarte – ideologia może być „wybrykiem zwyrodniałego umysłu”, ale i produktem opętania oraz intelektualnego zafałszowania, a nawet intelektualnego zboczenia europejskiego (HiT 1, s. 19). Po piąte – ideologia może wytwarzać tzw. pożytecznych idiotów,

³⁰ A. Gramsci, *Zeszyt XI*, w: tegoż, *Zeszyty filozoficzne*, Warszawa 1991, s. 214–215. Zob. także: tenże, *Zeszyt X*, w: tegoż, *Zeszyty filozoficzne*, dz. cyt., s. 175, 179, 197; tenże, *Filozofia praktyki*, w: tegoż, *Zeszyty filozoficzne*, dz. cyt., s. 455–456, 467–470.

którzy są niekrytyczni wobec działania władzy. Do tej grupy osób autor zalicza „właśnie intelektualistów i dziennikarzy”, którzy afirmując władzę, są także wobec niej entuzjastyczni i jednocześnie ukrywają „prawdę o całym wielkim okrucieństwie systemu”, który władza stworzyła. Ten wniosek Wojciech Roszkowski formułuje na podstawie m.in. wybiórczo zrekonstruowanego biogramu George’a Bernarda Shawa (HiT 1, s. 32). Co ciekawe, autor dość płynnie i niekonfliktowo w innym miejscu podręcznika przechodzi od „pożytecznych idiotów”, do grona których zalicza intelektualistów i artystów okresu międzywojennego, będących członkami Towarzystwa Przyjaciół Rosji Radzieckiej, do intelektualistów o lewicowych poglądach, którzy – według autora – do dziś sądzą, „że komunizm niesie w sobie szczególną wartość intelektualną” (HiT 1, s. 97). Muszę jednak podkreślić, że już powierzchowne przejrzenie podręcznika do klasy 1 zwraca uwagę na zamienne – na zasadzie synonimów – używanie słów: komunizm/komunista (HiT 1, s. 23, 30, 32, 44, 119, 121, 225, 227, 270, 351, 369, 421), socjalizm/socjalista (HiT 1, s. 19, 23, 43, 48, 49, 133), bolszewik (HiT 1, s. 32), marksista (HiT 1, s. 30, 97), neomarksista (HiT 1, s. 30), marksistowski komunizm (HiT 1, s. 97), lewica (HiT 1, s. 31, 44, 97, 225), nowa lewica (HiT 1, s. 346, 419), skrajna lewica (HiT 1, s. 348). Powyższe słowa używane są jako synonimy pojęcia „komunista”, które zostaje wytworzone w początkowej części podręcznika i rozwinięte w rozdziale poświęconym Rosji sowieckiej. Nabierają one przez to szczególnego zabarwienia semantycznego, co powoduje, że ich utrwalone naukowo, filozoficznie, ideologicznie, a nawet potocznie sensy zostają zredukowane do jednoznacznie brzmiącego pojęcia „komunista” Rosji sowieckiej. Można tu rozpoznać rozpleniwanie się sensu jednego pojęcia na inne pojęcia przez ich semantyczne infekowanie. Warto też dopowiedzieć, że zastosowana procedura swoim zasięgiem obejmuje nie tylko wyżej przywołane pojęcia. W zasięgu jej oddziaływania znalazł się m.in. Noam Chomsky, o którym można przeczytać: „Przedstawiciele Nowej Lewicy, tacy jak na przykład językoznawca Noam Chomsky, nie obalili na szczęście systemu politycznego USA, ale zatruli duszę Ameryki, a w jeszcze większym stopniu mocarstw europejskich” (HiT 1, s. 419).

Z powyższego akapitu wypłynęła jeszcze jedna, moralnie istotna konkluzja, a mianowicie – istnieją dobre i złe ideologie. W podręczni-

ku Roszkowskiego dobrą ideologią jest tzw. prawdziwy konserwatyzm. Jest on skontrastowany ze złymi ideologiami, takimi jak: komunizm, liberalizm, feminizm, gender, chrześcijańska demokracja, faszyzm i nazizm (HiT 1, s. 19). Prawdziwy konserwatyzm – czyli prawica – konstruowany jest na takich wartościach jak: religia, demokracja, ograniczona interwencja państwa w gospodarkę. Prawica nie akceptuje darwinizmu społecznego i rasizmu (HiT 1, s. 23). Konserwatyści są bardzo często nierozumiani przez społeczeństwo i często są uznawani „za *a priori* hamulec postępu i wyzwolenia człowieka”. Wynika to – jak zauważa autor – z niewiedzy społeczeństwa na temat przyjmowanego w ideologii konserwatywnej „pozytywnego wzorca człowieka” (HiT 1, s. 225). Ten wzorzec konstruują: rodzice, Kościół, a także tradycja i chrześcijańskie wartości moralne (HiT 1, s. 44, 226, 270).

Człowiek – jakkolwiek w jego istnieniu jest Boska Obecność – to przypisaną mu dystynkcją nie jest w istocie godność, ale ideologiczność, która o nim decyduje. Jeśli ideologia – powtórzę – jest czymś mniej niż filozofia czy światopogląd i jednocześnie jest wytwarzana na potrzeby polityki, to trzeba zapytać o człowieka właśnie w tym kontekście. Przyjętą przez autora perspektywą ideologiczną jest prawdziwy konserwatyzm, który stanowi fundament konstruowanej w podręczniku klasyfikacji człowieka. Można w niej rozpoznać cztery obszary wiedzy antropologicznej, wynikające z relacji człowieka do: (1) ideologii, (2) Boga chrześcijan, (3) historii i prawdy historycznej, (4) państwa/narodu.

Relacja człowiek–ideologia to pierwszy, zasadniczy obszar wiedzy antropologicznej. Jak dowiodłam wyżej, jest on konstruowany w antagonistycznej relacji: prawdziwy konserwatyzm (prawica) – pozostałe, złe ideologie.

Relacja człowiek–Bóg chrześcijan to drugi obszar wiedzy o człowieku, który rozwija właściwą konserwatyzmowi relację człowiek–Bóg. Obszar ten znacząco, semantycznie wzbogaca koncepcję człowieka dlatego, że chrześcijaństwo jest czymś więcej niż ideologią, a wynikające stąd zasady moralne – zawarte przykładowo w Dekalogu – trafiają „wprost do serca człowieka” i formują go moralnie przed wszelkimi ideologiami (HiT 1, s. 44–45).

Relacja człowiek–historia/prawda historyczna to trzeci z obszarów wiedzy antropologicznej. Podobnie jak obszar drugi, nie jest odrębną klasyfikacją, lecz znaczącym elementem tego, co Roszkowski nazywa „pozytywnym wzorcem człowieka”. Badany podręcznik jest poświęcony najnowszej historii. Czytelnik może więc kierować się przeświadczeniem, że obie jego części są ugruntowane w historii jako dyscyplinie naukowej z właściwą tej dyscyplinie sztuką wytwarzania wiedzy. W praktyce powinno to oznaczać, że podręcznik będzie metodologicznie uwrażliwiony na przekaz wiedzy o faktach i budowanej wokół nich opowieści, której celem będzie jak najbardziej obiektywny/zrównoważony przekaz „prawdy” o najbliższej przeszłości. Tymczasem, wczytując się w treści obu szkolnych książek, czytelnik mierzy się nie tyle z tezą, że historia jest istotną częścią kształcenia ogólnego, ile z wykładnią tego, czym w ogóle jest historia i powiązana z nią prawda historyczna.

We wstępie do części dla klasy 1 Roszkowski pisze, że celem nauki „nie jest wbicie ucznia w dany klucz, ale pomoc w zrozumieniu otaczającej nas rzeczywistości” (HiT 1, s. 9). Chodzi o to, aby zrozumieć, co konkretne wydarzenia z przeszłej teraźniejszości zmieniły w rzeczywistości Polski i świata. Podręcznik Roszkowskiego „jak żaden inny pomaga w zdiagnozowaniu tych procesów” (HiT 1, s. 9). Pamięć o przeszłości jest pamięcią, która formuje się ze względu na to, jak dane państwo/naród uczestniczyło w przeszłym wydarzeniu i jaką w nim odegrało rolę. Stąd też ważne dla kształtowania świadomości historycznej jest uwrażliwianie ucznia na taki właśnie aspekt w odbiorze historii (HiT 1, s. 11–15). Treści podręcznika uświadamiają jednak, że świadomość różnic w zakresie pamiętania, narracji, interpretacji przeszłości może iść w dwie strony: albo rywalizacji z odmiennym widzeniem tego samego wydarzenia przez różne państwa/narody, które w nim uczestniczyły, i kreowania retoryki, że „nasze [rozumienie – uwaga A.K.] jest prawdziwsze i ważniejsze”, albo kooperacji z odmiennymi sposobami rozumienia i ujmowania tych samych faktów czy wydarzeń, jakie miały miejsce w przeszłości różnych państw/narodów. Pierwsza ścieżka zamyka, druga z kolei otwiera dyskusję, dialog, zrozumienie, przebaczenie, pojednanie. Ta szansa nie została jednak w podręczniku wykorzystana. Wręcz przeciwnie, poglądy autora w tym zakresie ulegają znacznej radykalizacji. Jednocześnie w książce dla klasy 2, we wstępie,

Roszkowski pisze o zalecanej w podręczniku interpretacji wydarzeń, co wynika z przekonania, że „[a]by zrozumieć historię, trzeba podjąć trud wyboru faktów według ich znaczenia, trud wyjaśniania ich roli i związków przyczynowo-skutkowych, a także trud wskazania kryteriów oceny zdarzeń. Brak takiego wyjaśniania jest też interpretacją historii, tyle że pozostawia wrażenie chaosu i braku sensu. Interpretacje przedstawione w tej książce można oczywiście poddać analizie i temu służyć powinny lekcje historii w szkole, ale autor nadal uważa, iż bez wartościowania nauka historii niewiele daje” (HiT 2, s. 7). Roszkowski uzasadnia swoje stanowisko następująco: „Jesteśmy w jakimś sensie produktami historii, ale każdy ma mniejszy lub większy wpływ na historię, choćby wtedy, gdy wrzuca kartkę wyborczą do urny” (HiT 2, s. 7). W innym miejscu Roszkowski dodaje: „[a]by dokonać dobrego wyboru politycznego, trzeba naprawdę sporo wiedzieć o otaczającej nas rzeczywistości, tej najbliższej i tej dalszej. Bardzo pomocna jest też – tak wybieranym, jak i wyborcom – znajomość historii, bowiem pozwala ona uczyć się na błędach, czyli unikać tego, co naszym przodkom zaszkodziło” (HiT 1, s. 76).

Chodzi więc o to, aby szkolny program historii najnowszej, którego podręcznik jest wymierną obiektywizacją, nie tylko przygotowywał ideologiczny grunt urabiania osobowości i tożsamości wychowanka. Chodzi o to, że demiurdu wytwarzający rzeczywistość zgodnie z ideologicznym zapotrzebowaniem powinni być świadomi tego, że „przekuwanie dusz” zaczyna się w szkole podstawowej, o czym Roszkowski pisze w pierwszej części swojego podręcznika do przedmiotu historia i teraźniejszość (HiT 1, s. 120). *Implicite* zatem szkoła, program i podręczniki powinny odpowiadać na polityczne zawołanie określonej władzy, a w dzisiejszej Polsce jest to władza partyjna.

Relacja człowiek–państwo/naród to czwarty obszar podręcznikowej antropologii. Jak pisze Roszkowski: „[d]yskusja o państwie to wkroczenie w świat polityki” (HiT 1, s. 177), a polityka potrzebuje ideologii, więc te na potrzeby rozmaitych polityk są wytwarzane. Być może dlatego, żeby rozumieć, kim jest Polak, trzeba mieć świadomość tego, jakim światem jest Polska. Jak pisałam wyżej, autor lokuje swoje ideologiczne preferencje w obszarze prawdziwego konserwatyzmu (czyli prawicy), ale centruje swoją pozycję poprzez ulokowanie praw-

dziwego konserwatyzmu pomiędzy zdecydowanie radykalniejszym nacjonalizmem a całą ideologiczną resztą, która ma charakter nadmiernie wolnościowy. Ta ideologiczna reszta w porównaniu z prawdziwym konserwatyzmem wydaje się jakby z natury rzeczy zła, właśnie ze względu na zbyt wolnościowy charakter. Przykładowo liberałowie są nadmiernie wolnościowi, a nawet anarchistyczni (HiT 1, s. 121, 122), kierują się zasadą „róbta, co chceta” (HiT 1, s. 45) i jednocześnie głoszą tezę, że „dla wrogów ich wolności nie ma wolności” (HiT 1, s. 289).

Wracając do głównego wątku, muszę podkreślić, że światem życia Polaka nie jest byle jaka Polska, ale Polska określonej jakości. Co prawda tej Polski jeszcze nie ma, jest ona *in statu nascendi* i z pewnością zostaje osiągnięta, gdyż taka wydaje się eschatologiczna nadzieja prawicowo zorientowanych Polaków. Innymi słowy, eschatologiczną nadzieją Polaka jest Polska prawicowa, której pełnia dopiero nastąpi.

Toteż treści podręcznika zostały skomponowane w ten sposób, aby wytworzyć w czytelniku przeświadczenie, że nadzieja jest całkowicie osiągalna, trzeba tylko podjąć trud ocalenia ojczyzny. Wszystkie bowiem „znaki” wskazują, że dzisiejsza Polska jest stanem przejściowym od komunizmu do pełni wolności. Jej kształt teraźniejszy wynika wprost z jej historii, sukcesów i zwycięstw, popełnionych błędów, uczenia się na nich i ich niepowielania. Kreatorami rzeczywistości byli/są Lech i Jarosław Kaczyńscy, którzy już w latach 70. XX wieku (podobnie jak inni wówczas opozycjoniści) podjęli walkę z komunizmem. Ich ideologiczny projekt – i w latach 70. XX w., i teraz – można sprowadzić do przesłania: „żadnych doraźnych kompromisów, jeśli chodzi o suwerenność ojczyzny” (HiT 1, s. 491). Ich wizja wolnej Polski kształtowała się i czerpała z Solidarności 80 (HiT 2, s. 53 i nn.). Jak się wydaje, zaangażowanie w proces przemian społeczno-politycznych, jaki zainicjowała Solidarność 80, pozwoliło braciom Kaczyńskim ideologicznie i politycznie dojrzeć. W efekcie nie tylko ich ideologia osiągnęła wewnętrzną spójność, ale oni sami także osiągnęli polityczną gotowość do podejmowania dobrych – ze względu na Polskę – decyzji. Jedną z nich było założenie Porozumienia Centrum, które okazało się kamieniem milowym w drodze do władzy (HiT 2, s. 173, 174, 178), pierwszy raz uzyskanej w 2005 roku, następnie odzyskanej w roku 2015 i potwierdzonej/utrzymanej w wyniku wygranych wyborów w roku 2019

(HiT 1, s. 248–249; HiT 2, s. 336–341). I jakkolwiek wielu twierdziło – jak pisze Wojciech Roszkowski – że „PiS i bracia Kaczyńscy są zagrożeniem dla demokracji” (HiT 2, s. 315), to jednak rzeczywistość polityczna Polski – jak można wnioskować z lektury podręcznika – pod rządami obecnej władzy jest najlepszą rzeczywistością demokratyczną, jaką Polska miała po 1989 roku.

Treści podręcznika zorganizowane są w taki sposób, że trudno tu rozróżnić obszary obywatelski i narodowy, co utrudnia choćby rekonstrukcję podręcznikowego projektu demokracji. Badając podręcznik, można odnieść wrażenie, że obywatelskość = narodowość, ale – z czego trzeba sobie zdać sprawę – narodowość jest tu raczej tworem jednolitym, co zostało *implicite* wyłożone w „analizie” kulturowej/etnicznej kondycji Niemiec, które nie posiadają – jak przekonuje autor – jednolitego jądra etnicznego (HiT 1, s. 104). Można zaryzykować tezę o koniecznej etnicznej/kulturowej/ideologicznej homogenizacji Polski, co zdaje się prawicową koniecznością.

Dopełniając wątek, muszę dopowiedzieć, że – w myśl idei zawartej w podręczniku – wielokulturowość jest lewicowym wytworem. Wielokulturowość, która powstała w wyniku osiedlania się imigrantów, niszczy kultury państw europejskich. Wielokulturowość jest przyczyną ataków antysemickich, „spektakularnych zamachów terrorystycznych” i wzrostu przestępstw w państwach Europy Zachodniej. Trzeba też podkreślić, że największym zagrożeniem dla społeczeństwa zachodniego i jego kultury są imigranci muzułmańscy (HiT 2, s. 298–299). Aby dobrze zrozumieć istotę sprawy, trzeba – zdaniem autora – mieć świadomość tego, czym „kultura Zachodu wyróżnia się na tle innych kultur”. Jak się wydaje, to właśnie zanik tej świadomości i wzrost „politycznej poprawności” powodują przyrost liczby niezasymilowanych imigrantów „z kultur obcych cywilizacji europejskiej” (HiT 2, s. 296–297). Przykładowo Roszkowski tak relacjonuje wielokulturową sytuację w Szwecji: „Zmiany tożsamości Szwecji zapoczątkowała decyzja parlamentu o tym, że kraj ma stać się wielokulturowy. W rezultacie fala imigranckiego tsunami osiągnęła apogeum w latach 2015–2016, gdy powstało tam ponad 60 stref *no-go*, gdzie pogotowie ratunkowe wjeżdża tylko w asyście policji. Mieszkają tam głównie muzułmanie, którzy nie tylko się nie asymilują, ale potrafią podrzynać gardła swoim dziewczętom,

które umawiają się ze szwedzkimi chłopcami lub noszą minispódniczki. Co więcej, nie można właściwie publicznie twierdzić, nie narażając się na zarzut rasizmu, że panujące w tych strefach bezprawie jest efektem imigracji. Zwycięstwo partii konserwatywnych w szwedzkich wyborach parlamentarnych w 2022 r. jest efektem refleksji nad tym, do czego doprowadziła polityka poprzednich ekip” (HiT 2, s. 297).

Wytwarzanie społeczeństwa jest więc kwestią ideologii i sprawą władzy/polityki, która odgórnie decyduje o społeczeństwie, na przykład o jego jednokulturowej lub wielokulturowej formule. Innymi słowy, ideologia oraz władza i jej polityka decydują o społecznej kondycji człowieka, który jest zależny od innego (pojedynczego!) człowieka. Jest to ważne spostrzeżenie dla konstruowanej przez Roszkowskiego wizji świata, gdyż okazuje się, że jakkolwiek świat jest tworzony odgórnie, to jest on też światem (państwem i cywilizacją) tworzoną oddolnie przez ludzi. Ich decyzje, wybory, działania wpływają na inne osoby we wspólnocie. Tylko państwa – szczególnie cywilizacje – różnią się między sobą (m.in. warunkami życia), jest to coś pozytywnego, trzeba o tym wiedzieć i trzeba te różnice rozumieć (HiT 1, s. 179).

Wolnościowym dobrodziejstwem Polski i Polaków jest – tak czy inaczej – demokracja. Obie części podręcznika nie dają jednak wprost jednoznacznej/wieloznacznej historycznej czy politologicznej albo socjologicznej (jeśli podążać tropem dyscyplin naukowych) wykładni tego, czym demokracja jest jako ustrój państwowy, a czym jako konflikt np. ideologiczny? Kim jest człowiek w demokracji i jak demokracja pojmuje prawa grup? Czy demokracja to prawa człowieka i troska o najsłabszych, czy też demokracja to władza i wola większości, która otrzymała władzę poprzez wygranie wyborów np. parlamentarnych? Czytając podręcznik Wojciecha Roszkowskiego, czytelnik może zadawać sobie powyższe pytania i próbować zrekonstruować na nie odpowiedzi. Jest to łatwe i trudne zarazem. Łatwe, ponieważ autor w rozdziale pt. „Demokracja, dialog i populizm” przedstawia szkic wiedzy na temat demokracji, ale można tu dostrzec wyraźny metodologiczny kłopot autora: jak pisać o demokracji na sposób prawniczy? Przykładowo Roszkowski przytacza „definicję” demokracji jako systemu rządów i formy sprawowania władzy, która oparta jest na woli większości obywateli, a ta jest wyrażona w wolnych wyborach. Jednak w kolejnym akapicie

autor używa pojęcia „współcześnie”, odnosząc się do kryteriów demokracji, którymi są: po pierwsze – powszechna dostępność do sfery polityki i po drugie – „suwerenność narodu, czyli to, że władza zwierzchnia należy do zbiorowości żyjącej w granicach danego państwa, bez obcych ingerencji” (HiT 1, s. 246–247). W innym miejscu autor pisze o „międzynarodowym wskaźniku”, którym „ocenia się wpływ czynników zagranicznych na rząd, odporność na korupcję oraz zdolność administracji do wprowadzania prawa w życie” (HiT 1, s. 247). Z demokracją Roszkowski wiąże kwestię ludu i populizmu. Ideologia ludu/populizmu to nie tylko podstawa demokracji, jak pisze autor, ale lud w tej formule politycznej postrzegany jest jako siła moralnie wyższa niż skorumpowane elity. Jednocześnie – pisze dalej Roszkowski – w publicznej debacie słowo „populizm” jest często używane w sposób pejoratywny i oznacza wyższość elit intelektualnych nad wyborcami. Idzie tu więc o szczególną rolę elit w społeczeństwie (HiT 1, s. 247). Trudno jednak rozpoznać, jakie są związki pomiędzy powyższymi tezami, czy też – innymi słowy – jakimi czynnikami natury metodologicznej posługuje się autor, aby powiązać między sobą tak skomplikowane w istocie tezy.

Tym, co utrudnia zrozumienie istoty demokracji w badanym podręczniku, jest również z jednej strony zredukowanie sensu demokracji do sprawy systemu władzy, wytwarzania prawa i uczestnictwa w wyborach, z drugiej zaś wywołanie w świadomości odbiorcy konfliktu poznawczego poprzez wskazanie, że „sercem demokracji” są wolne wybory (HiT 1, s. 75), a z drugiej strony – że „prawo stanowią politycy” (HiT 1, s. 182, 177). Podstawą demokracji jest więc „karta wyborcza” (HiT 1, s. 247), gdyż nieobecność przy urnie wyborczej „nie jest żadnym rozwiązaniem dla problemów naszego życia społecznego” (HiT 1, s. 79) i równocześnie państwo to sprawa polityki, politycy stanowią prawo, a sama polityka jest przez Roszkowskiego ujmowana jako nauka i sztuka „zdobywania i sprawowania władzy, przy czym władza jest czynnikiem sprawczym” (HiT 1, s. 182).

Kolejnym wytwarzanym w świadomości odbiorcy konfliktem są rozpoznane w podręczniku warunki związane z uczestnictwem w wyborach. Z jednej strony, udział w wyborach wymaga, aby człowiek się do nich przygotował, a więc nabrał rozsądku i poszerzył wiedzę (HiT 1, s. 79). „W systemie demokratycznym – pisze Roszkowski – o losach

decyduje każdy z nas, przynajmniej podczas wyborów. Czy jednak na pewno zagłosujemy dobrze, jeśli nie będziemy mieli rozeznania w kandydatach, jeżeli nie będziemy wiedzieli, kto jest kim, jakie idee reprezentuje, jakim jest człowiekiem, czy dotrzymuje przyrzeczeń? Jeżeli nie będziemy wiedzieli, jak się robi politykę? Im większa nasza wiedza o państwie, o jego historii, o jego stanie dzisiejszym, o ludziach nim rządzących, tym trafniejszy będzie nasz wybór” (HiT 1, s. 177–178). Z drugiej strony, czytelnik dowiaduje się, że „przekuwanie dusz” zaczyna się w szkole podstawowej (HiT 1, s. 120), a nauka historii musi być ukierunkowana, ze względu na to, że każdy uczeń – wcześniej czy później – wrzuci „kartkę wyborczą do urny” (HiT 2, s. 7).

Domykając opis relacji człowiek–państwo/naród, z konieczności muszę poruszyć także kwestię dobra wspólnego, odpowiedzialności i sprawiedliwości. Roszkowski przekonuje, że „prawdziwe” poczucie dobra wspólnego zostało obudzone w Polakach przez Solidarność. Dobro wspólne było wówczas związane z wolnością i sprawiedliwością. Polacy pragnęli państwa niezależnego i suwerennego i w tym pragnieniu łączyły ich braterstwo, radość i optymizm (HiT 2, s. 57). Jak zauważa Roszkowski, w Polsce wciąż istnieje problemem nie tylko z uzgodnieniem tego, czym jest dobro wspólne, ale i tego, jak je urzeczywistnić. Ta niemożność konsensusu wynika z faktu, że w polskiej polityce ciągle obecny jest problem z rozpoznaniem właściwej miary ambicji narodowych. To zaś wynika z samooceny kondycji Polski w geopolityce, a więc tego, czy dominują w Polsce postawy dumy, czy wstydu narodowego w relacjach z sąsiadami (HiT 2, s. 56–58). To właśnie suwerenność państwa w geopolityce jest – jak się wydaje – równoznaczna z dobrem wspólnym (HiT 1, s. 248). Inną sprawą jest to, że realizacji dobra wspólnego sprzyjają dwie zasady: prawa i sprawiedliwości. I jakkolwiek prawo może być czasami niesprawiedliwe, to samo dążenie do sprawiedliwości może być pojmowane jako brak prawa. Jednak im bliżej siebie są prawo i sprawiedliwość, tym lepsze warunki do realizacji dobra wspólnego (HiT 1, s. 371). I choć dobro wspólne jest często lekceważone – jak zauważa autor – to jednak powinno ono leżeć u podstaw każdej polityki. Stąd też pozytywnym wymiarem polityki powinno być dobro wszystkich, a nie partykularny interes jednej z grup (HiT 1, s. 121).

W kontekście powyższego interesujące są przemyślenia/analizy Roszkowskiego w zakresie chrześcijańskiego (katolickiego), liberalnego i totalitarnego rozumienia dobra wspólnego. W chrześcijaństwie, a właściwie w katolicyzmie, dobro wspólne to podstawowa zasada (od czasu Soboru Watykańskiego II) organizująca warunki życia społecznego, które pozwolą człowiekowi osiągnąć doskonałość. W liberalizmie idea dobra wspólnego początkowo była konstruowana na wolności i własności. Współcześnie – jak pisze autor – pojęcie dobra wspólnego w tej ideologii zbliża się do anarchistycznego ujęcia i oznacza, że każdy może robić to, co chce. Z kolei w systemach totalitarnych rozumienie dobra wspólnego nie odnosi się do ogółu obywateli, ale koncentruje się na interesie władzy (HiT 1, s. 122).

Z pojęciem dobra wspólnego powiązane są dwa inne: „odpowiedzialności” i „sprawiedliwości” (HiT 1, s. 121). Odpowiedzialność nie może być zniesiona przez liberalną wolność robienia tego, co się chce (HiT 1, s. 121), a sprawiedliwość od czasów Platona – jak pisze Roszkowski – należy do tych wartości, które służą dobru wspólnemu. Jak zauważa autor: „Zasada sprawiedliwości nakazuje obywatelom zwracać uwagę na całość społeczeństwa i dążyć do tego, by każdy mógł otrzymać to, na co zasługuje” (HiT 1, s. 121–122), albo też, by każdy mógł otrzymać to, „co się słusznie należy” (HiT 1, s. 184). Jak się wydaje, odpowiedzialność i sprawiedliwość, jako filary dobra wspólnego, są ściśle powiązane z faktem, że „[...] politycy ustanawiają prawo, a my wszyscy przecież żyjemy według jego reguł. Kto zaś tych reguł nie przestrzega, jest karany. Już Arystoteles stwierdził, że polityka jest sposobem zarządzania państwem, a jej celem powinno być dobro wspólne. Nikomu z nas nie może zatem być obojętne, jak nasze państwo jest kierowane i przez kogo. Zawsze punktem odniesienia powinno być dobro wspólne, a nie dobro poszczególnej partii lub jakiejś grupy społecznej” (HiT 1, s. 177). I dalej autor pisze: „W systemie demokratycznym o [...] losach [państwa – uzupełnienie A.K.] decyduje każdy z nas, przynajmniej podczas wyborów [...]” (HiT 1, s. 177).

(Nie)odpowiedzialność szkoły. Refleksja końcowa

Raz jeszcze za Bogusławem Śliwerskim powtórzę: „Szkoły jako instytucje publiczne, nie są w stanie same zmieniać społeczeństwa [...]”³¹. I choć są one wykorzystywane przez taką czy inną władzę – np. partię – jako narzędzie do wytwarzania i podtrzymywania określonej wizji człowieka i świata, to polska szkoła nie ma potencjału zmiany.

Dramat polskiej szkoły wynika z tego, że nigdy w swoich dziejach nie należała ona do społeczeństwa polskiego i nigdy nie należała do państwa polskiego jako obywateli, których jednoczy(ła) umowa społeczna. Kiedy w XIX wieku domykały się procesy uspołecznienia i upaństwowienia szkoły, na obszarze polskim nie chodziło o Polskę, gdyż ta formalnie na mapie Europy nie istniała. Logiczne było więc, że szkoła wytwarzała Niemców, Austriaków lub Rosjan. Okres międzywojenny okazał się zbyt krótki, aby szkoła ukierunkowała się na polskość jako narodowość lub polskość jako państwowość (pomijam istotę sporu i próbę odpowiedzi na pytanie, co dla Polski i Polaków byłoby lepsze). Po drugiej wojnie światowej szkoła do 1989 roku podporządkowana była doktrynie marksistowskiej i brała czynny udział w wytwarzaniu nowego socjalistycznego społeczeństwa wraz z nowym, socjalistycznym człowiekiem. Na straży tego procesu stała partia.

Trudno więc oponować przeciwko tezie Śliwerskiego o podporządkowaniu szkoły władzy = partii, którą autor udowadnia w swojej książce pt. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Niniejszy esej jest próbą zrozumienia tego procesu w optyce pojęcia „odpowiedzialności”, ale nie chcę i nie mogę „odpowiedzialności” wiązać z żadną doktryną partyjną, chociaż badany przeze mnie podręcznik tak właśnie operacjonalizuje odpowiedzialność. Odpowiedzialność bowiem – jak pisze Georg Picht³² – wiąże się z jej odniesieniami: *za* i *przed*. Zredukowanie odpowiedzialności do elementu doktryny partyjnej w istocie ją wypacza i profiluje wyłącz-

³¹ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, dz. cyt., s. 606.

³² G. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności*, w: tegoż, *Odwaga utopii*, Warszawa 1981.

nie do sprawy moralności partyjnej i (nie)omylności prawa tworzonego przez partię. Przy czym moralność to wyłącznie – jak dowodzi podręcznik Roszkowskiego – sprawa ideologii, a ta konstruowana jest na potrzeby polityki/partii. I ten sam podręcznik dowodzi, że także prawo może stać się przedmiotem polityki partii. Kłopotem szkoły jest to, że jej kolejnego upartyjnienia nie dostrzega ona sama, jako że uprzednio upartyjnieniu uległa. Wobec tego nie może ona roztrząsać kwestii odpowiedzialności *za* i *przed*. Ta swoista ślepotą wynika z tego, że – w swoich dziejach – polska szkoła nigdy nie należała do Polaków ani nie należała do Polski.

Paradoksem jest to, że mówiąc o odpowiedzialności szkoły, w istocie trzeba mówić o odpowiedzialności szkoły *za* partię i o odpowiedzialności szkoły *przed* partią. Nasuwa się więc pytanie: Co z odpowiedzialnością tych, którzy szkołę robią/czynią dla uczniów? Wydaje się, że upartyjnienie szkoły pozbawiło polityków, nauczycieli i rodziców możliwości brania odpowiedzialności *za* i *przed* tylko dlatego, że został z niej wykluczony człowiek-podmiot. Ten został zastąpiony przez wyborcę, który musi „dobrze” wybrać przy urnie wyborczej. Jeśli więc szkoła należy do partii, to partia już człowieka nie potrzebuje, dlatego dysponując pedagogicznym narzędziem pozwalającym wytwarzać wyborców, zwyczajnie tych wyborów wytwarza. To konieczność, gdyż tylko wyborcy mogą usankcjonować zwierzchnictwo konkretnej partii nad szkołą i Polską. A przecież – jakby przekornie za Pichtem trzeba napisać: to „[...] człowiek jest odpowiedzialny, ponieważ w swym każdorazowym otoczeniu konfrontowany jest z coraz innymi zadaniami, które musi rozwiązać. Ta ciągła konfrontacja z nowymi, nieznanymi zadaniami należy do istoty człowieka i dlatego człowiek jako gatunek posiada dzieje, w które włączona jest każda jednostka. Pojęcie odpowiedzialności jest pojęciem historycznym, obojętne, czy odnosi się do postępowania państwa, czy jednostek”³³. I jednocześnie Picht przekonuje, że istnieje „[...] odpowiedzialność bez podmiotu, ale odpowiedzialność ta może być rzeczywiście uświadomiona dopiero wtedy, gdy ukonstytuuje się jakiś podmiot działania, który będzie w stanie spro-

³³ Tamże, s. 259.

stać postawionemu zadaniu i w konsekwencji będzie mógł jednoznacznie włączyć tę odpowiedzialność w zakres swojej kompetencji”³⁴.

Pogląd Pichta jest dziś – ciągle – bardziej utopią/postulatem pedagogicznym niż nauką, która skłoni człowieka do podjęcia zadania i przyjęcia za to zadanie odpowiedzialności *za i przed*. Jednak tak długo, jak długo szkoła będzie należała do partii, tak długo – raz na jakiś czas albo częściej – powstawać będą takie szkolne książki jak przywołany w tym eseju podręcznik Roszkowskiego.

Podręcznik Roszkowskiego jest w istocie prawicową opowieścią o Polsce. Dobór faktów i metodologiczny sposób ich wiązania wytworzą narrację mającą przekonać młodego człowieka, że oto najlepszą możliwą wizją Polski jest ta, którą reprezentuje podręcznik i o którą walczy obecna władza. Tak skrajne upartyjnienie szkoły (jak to ma miejsce za pośrednictwem badanego podręcznika) każe sformułować dwie przestrogi: pierwsza dotyczy Polski, druga – Polaka.

Przestroga pierwsza. Upartyjnienie szkoły może sprowadzać i sprowadza niebezpieczeństwo dla Polski wynikające z celowego antagonizowania społeczeństwa i spajania jego elementów nie dialogiem, lecz konfliktem. Antagonizowanie społeczeństwa jest w projekcie Roszkowskiego łatwe „w realizacji”, gdyż dystynkcją przypisaną człowiekowi nie jest tu godność, ale ideologiczność. Godność człowieka trudno poddać arbitralnej ocenie w przeciwieństwie do ideologiczności człowieka. W efekcie więc podręcznik dzieli społeczeństwo polskie na lepszych i gorszych, tych wartościowych (o prawdziwie konserwatywnych poglądach) i tych nie-wartościowych (o innych poglądach niż prawicowe).

Przestroga druga. Upartyjnienie szkoły sprowadza niebezpieczeństwo dla Polaka wynikające z tego, że ten nie-może-nie-chcieć-być-takim, jak oczekuje tego podręcznik. Dojmujące – z człowieczego punktu widzenia – jest to, że żaden z wydanych po 1989 roku podręczników szkolnych nie przekroczył tak bardzo granicy partyjnej indoktrynacji młodego człowieka, jak podręcznik badany w tym eseju. Przeraża nie tylko skala urabiania/oczarowywania młodych prawicową wizją Polski i Polaka, przeraża nie tylko skala instrumentalizacji historii, ale najbar-

³⁴ Tamże, s. 260.

dziej przerażający jest *implicite* zawarty w podręczniku przekaz, że oto dla człowieka, który nie-chce-być-takim, jak chce tego podręcznik, jest tylko jedna możliwość, logicznie wynikająca z przesłania: „prawo ustanawiają politycy” → „prawo może być niesprawiedliwe” → „sprawiedliwość może być brakiem prawa” → „prawo to reguły, których trzeba przestrzegać” → „jak ktoś nie przestrzega prawa, będzie ukarany” → „każdemu to, co mu się należy”.

Bibliografia:

- Ackermann, Bruce. *Przyszłość rewolucji liberalnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1996.
- Arendt, Hannah. „Co to jest autorytet”. W: Hannah Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, 113–174. Warszawa: Aletheia, 1994.
- Arendt, Hannah. *Kondycja ludzka*. Warszawa: Aletheia, 2000.
- Bogoczová, Irena. *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2021.
- Bourdieu, Pierre. „Szkic teorii praktyki”. W: Pierre Bourdieu, *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, 167–286. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2007.
- Foucault, Michel. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia-Spacja, 1993.
- Gramsci, Antonio. „Filozofia praktyki”. W: Antonio Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, 448–479. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.
- Gramsci, Antonio. „Zeszyt X”. W: Antonio Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, 3–200. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.
- Gramsci, Antonio. „Zeszyt XI”. W: Antonio Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, 201–382. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.
- Illich, Ivan. *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, 2010.
- Klus-Stańska, Dorota. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.

- Kwieciński, Zbigniew. *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń: Wydawnictwo Edytor, 2002.
- Kwieciński, Zbigniew. *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor, 2000.
- Kwieciński, Zbigniew. „Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu”. W: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. Jerzy Brzeziński, Zbigniew Kwieciński, 189–197. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000.
- Lewartowska-Zychowicz, Małgorzata. *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2010.
- Meighan, Roland. *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993.
- Miller, Romana. *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
- Nikitorowicz, Jerzy. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Picht, Georg. *Pojęcie odpowiedzialności*. W: Georg Picht, *Odwaga utopii*, 231–262. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1981.
- Potulicka, Eugenia, Joanna Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2010.
- Roszkowski, Wojciech. *Historia i teraźniejszość. 1945–1979. Podręcznik do liceów i techników. Podręcznik do klasy 1*. Kraków: Wydawnictwo Biały Kruk, 2022.
- Roszkowski, Wojciech. *Historia i teraźniejszość. 1980–2015. Podręcznik do liceów i techników. Podręcznik do klasy 2*. Kraków: Wydawnictwo Biały Kruk, 2023.
- Szacki, Jerzy. *Liberalizm po komunizmie*. Kraków–Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, 1994.
- Śliwerski, Bogusław. „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki”. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. Bogusław Śliwerski, 9–16. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 1992.
- Śliwerski, Bogusław. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.
- Śliwerski, Bogusław. „Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokrację oświaty publicznej w III RP”. *Problemy Wczesnej Edukacji* 2 (2011): 8–21.

- Šafařík, Pavel Josef. *Dejiny Slovánskeho jazyka a literatury všetkých nárečí*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo Košice pre Univerzitu Pavla Josefa Šafaříka w Košicach, 1992.
- Theiss, Wiesław. *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: „Żak”, Teresa i Józef Śniecińscy, 1996.
- Tomczyk, Ryszard. „Pierwszy projekt reformy systemu szkolnego w nowożytnej Austrii w okresie panowania Marii Teresy”. *Edukacja Humanistyczna* 2 (2011): 13–22.
- Witkowski, Lech. „Uwagi o funkcjach edukacji”. *Kultura i Społeczeństwo* 3 (1991): 133–134.