

Zbigniew Kwieciński  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
ORCID: 0000-0002-4993-5072

<https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.01>

Ludzie zbudują, mimo wszystkie zawody, klęski i tragiczne omyłki, lepszy świat. Gdybyśmy nie mieli działać z tą myślą, utracilibyśmy wiarę w człowieka i jego możliwości, a wtedy lepiej byłoby nam nie żyć, przyjacielu (Lem 1957: 314).

## O edukację jako podmiot samoregulacji społecznej<sup>1</sup>

W latach siedemdziesiątych – aż do wybuchu społecznego latem 1980 roku – narastał kryzys polityczny, ekonomiczny i społeczny, którego istotną przyczyną (już w trzeciej oscylacji w powojennej Polsce) był narastający poziom alienacji władzy wobec społeczeństwa oraz – w rezultacie – rosnąca alienacja pracy. Pomiędzy poprzednim wybuchem (grudzień 1970) a ostatnim (sierpień 1980), czyli pomiędzy dwoma „progami pokoju klasowego”, można wskazać punkt krytyczny, po którego przekroczeniu nastąpił okres świadomego, zintegrowanego działania znacznej części dysponentów władzy, środków produkcji, dóbr materialnych, upowszechniania informacji i ideologii owych decydentów na rzecz ich własnych, wyraźnie wyartykułowanych interesów, a kosztem społeczeństwa pracującego. Okres ten był także fazą deklasacji podstawowych grup wytwórców oraz manipulacji ich sytuacją i świadomością w celu utrwalenia akceptacji przeciwstawnego położenia

<sup>1</sup> Tekst ten, napisany jesienią 1980 roku, był moją reakcją na wydarzenia Sierpnia '80, z przeznaczeniem do dyskusji seminaryjnych. W 1981 roku Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza zwróciła się do mnie o przygotowanie książki z wyborem artykułów i esejów związanych z ówczesnym przesileniem ustrojowym, ujętych z perspektywy krytycznej socjologii wychowania i pedagogiki krytycznej. W styczniu 1982 roku nakładem tego wydawnictwa ukazała się moja książka *Konieczność – niepokoje – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych* (ss. 288), w której końcowa część V pt. *Edukacja a kryzys społeczny* zawiera ten właśnie esej. Po rozesłaniu egzemplarzy sygnałnych do księgarń książka szybko... zniknęła. Wydawnictwo prawie cały jej nakład (10 000 + 500) przekazało na przemiał. Ktoś (?) uznał ją za nieodpowiednią w okresie stanu wojennego. Tak stała się „nieobecny dyskursem”. Dodatkowo w samym tekście cenzura dokonała usunięcia pewnych passusów zawierających krytykę ówczesnych polityków centralnych. Prezentuję tu obszernie fragmenty tego eseju z drobnymi poprawkami. Uwzględniam również te wycięte przez cenzurę – zaznaczam je nawiasem kwadratowym.

decydentów i ludzi pracy. Eskalacja alienacji politycznej przyczyniła się jednak do stopniowego wzrostu alienacji pracy. To zaś doprowadziło do obniżenia efektów gospodarowania i spadku możliwości zagarniania przez decydentów coraz większych nadwyżek. Ponadto spowodowało to powolny, lecz znaczny wzrost świadomości społeczeństwa, które zaczęło coraz wyraźniej dostrzegać hipokryzję oraz narastanie rozbieżności pomiędzy podtrzymywaną retoryką demokratyzacji, osiągnięć społecznych i gospodarczych a coraz silniejszym centralizmem, biurokratyzmem, nieładem i kryzysem gospodarczym. Niezadowolenie mas społecznych pogłębiało się aż do stanu wrzenia. Nasilała się jednocześnie obronna propaganda, skala zasłony była coraz potężniejsza. Najbardziej doświadczona w poprzednim wybuchu, najlepiej zorganizowana, młodsza i stosunkowo dobrze opłacana część klasy robotniczej – po przekroczeniu „progu pokoju klasowego” – ruszyła do gniewnego i zdecydowanego protestu [...].

W jakiej kondycji psychospołecznej zastaje ten moment społeczeństwo? Jakie – inaczej mówiąc – są rezultaty najszerzej pojętego wychowania społecznego? A zwłaszcza – jakie są efekty tego przesilenia w funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych?

Spróbuję sformułować tu odpowiedzi dotyczące: 1) społeczeństwa wychowującego jako całości; 2) systemu oświaty (a szczególnie szkolnictwa); 3) badań nad oświatą. Następnie przeanalizuję możliwości udziału systemu edukacji w procesach samoregulacji i odnowy społecznej.

Najkrócej mówiąc – w okresie pomiędzy punktem krytycznym około 1973 roku a progiem pokoju klasowego w sierpniu 1980 roku – nastąpił: 1) rozkład naturalnych sił wychowujących społeczeństwa i na skalę masową zaszły procesy ich demoralizacji oraz deprivacji osobowości; 2) oświata i szkolnictwo występowały jako instrument utrwalania różnic społecznych i zacierania świadomości zbiorowej; 3) badania nad oświatą i wychowaniem poddano skutecznej etatyzacji, stały się zewnątrzsterowne i potakujące; znaczna część ich przedstawicieli uległa znikczemnieniu.

### Utrata sił społeczeństwa wychowującego. Deprivacja osobowości

W okresie wspomnianego narastania alienacji politycznej narastały też sprzeczności. Były to – moim zdaniem – cztery główne tendencje:

- 1) Zmniejszały się liczba wolnych statusów i tempo pionowej ruchliwości społecznej – przy równoczesnym wzroście orientacji „do góry”, „znaczyć”, dążeń do wysokich pozycji i prestiżu.
- 2) Wzrastała przewaga apetytów konsumpcyjnych nad możliwościami ich zaspokajania – przy równoczesnej, coraz silniejszej orientacji na „mieć”, dążeń do posiadania, gromadzenia i zużywania.
- 3) Narastała entropia narzucanych ideologii, utrata zaufania do głoszonych publicznie wartości, powszechne zobojętnienie, eklektyzm systemu ideologicznego – przy równoczesnej silnej tendencji do uznawania i posiadania dalekosiężnych,

pewnych, godnych zaufania idei, wizji oraz silnych potrzebach poczucia sensu życia jednostkowego i społecznego.

- 4) Nasilał się konflikt patriotyzmów – narodowego i państwowego – spowodowany historycznie wyprzedają Polskę obcym mocarstwom przez rządzącą oligarchię magnacką i jej biurokratyczne zaplecze, następnie zabory i okupacje, a potem w wyniku kolejnych fal utraty zaufania do programów państwa = partii (lata 1949–1953, 1956, 1968, 1970); także w rezultacie „radosnej twórczości” uznawania wyraźnych niepowodzeń za wybitne osiągnięcia – przy jednoczesnym wzrastaniu świadomości politycznej i ekonomicznej społeczeństwa.

#### Skutki społeczno-wychowawcze na poziomie władzy i funkcjonowania systemu społecznego

W powojennym okresie odbudowy i rozwoju nasze społeczeństwo cechowało się silną ruchliwością pionową jednostek, zbiorowości oraz klas społecznych. Sukcesywnie stawało się jednak – i nadal jest – społeczeństwem z malejącą liczbą wolnych pozycji, co w konsekwencji wiąże się z brakiem możliwości wspinania się po stopniach piramidy statusów społeczno-zawodowych. Otwarta i wysoka mobilność wertykalna jest zastępowana w znacznej mierze przez wymianę, reprodukcję i obronę już zyskanych pozycji. Część pokolenia pionierów, które wykorzystało powojenną szansę przeskoku o kilka pozycji w górę, stanowi jednak dla młodzieży nośny wzorzec podtrzymywania orientacji na awansowanie, znaczenie, władzę i posiadanie.

Na poziomie funkcjonowania władzy centralnej i całego systemu społecznego prowadzi to do: zaostrzenia walk, dążeń do zdobywania i obrony wysokich pozycji, do rządzenia i prawa „ludzi organizacji”, do odradzania się i krzewienia obronnych, konserwatywnych ideologii, do powstawania aktywnych i świadomych postaw antyegalitarnych, do uzasadniania koniecznych i sprawiedliwych różnicowań. Powoduje to eklektyzm oficjalnej doktryny ideologicznej, politycznej i ekonomicznej. Do politycznej i państwowej władzy selekcjonuje się ludzi o rozmaitych orientacjach politycznych, ideowych, moralnych, o różnorodnych kompetencjach, ale jednocześnie akceptujących retorykę i interesy decydentów. Hipokryzja i oportunizm stają się warunkiem i metodą dojścia, a następnie utrzymywania się u władzy. Jest to psychologiczne podłoże, subiektywna infrastruktura wzrostu centralizmu i autorytaryzmu, stanowiących obronną palisadę przed wzrostem mechanizmów samoregulacji oczyszczania. Stąd też trafna zdaje się konstatacja socjologów określających taki stan państwa jako „centralizm biurokratyczny” – stan, który powoduje konflikty interesów planu centralnego z interesami rozwoju ludzi, harmonijnego rozwoju regionów i społeczności lokalnych.

Społeczne postrzeganie tych procesów było utrudnione, gdyż zanikły ostre przedziały klasowe. Istniejące obecnie – często niemałe, a nawet rosnące – różnice w materialnym i kulturalnym położeniu ludzi układają się według złożonych kryteriów, słabo uświadamianych sobie przez społeczeństwo i niepostrzeganych jako

konfliktotwórcze. Jednak realną siłą zapalną było narastanie – jako skutku procesu stabilizacji i centralizacji władzy oraz skutku głoszonych, choć nierealizowanych treści ideologicznych – orientacji na pięcie się w górę, na karierę, awans, zamiast na pełny rozwój możliwości każdej jednostki i polepszania jej relacji z innymi.

Procesy te wzmacniały, nakładając się na nie, wzrost aspiracji konsumpcyjnych szybszy niż możliwości ich zaspokojenia. Otwarte uczynienie głównym celem programu rozwoju kraju bezwłocznego wzrostu dobrobytu wszystkich i każdego – przy równoczesnym intensywnym przepływie (poprzez telewizję, kino, turystykę) zachodnich, zwłaszcza amerykańskich wzorów życia urzędzonego, bogatego, łatwego – spowodowało powszechną orientację na „mieć”, jak nazwali to Gabriel Marcel i Erich Fromm. Ten skok apetytów konsumpcyjnych okazał się daleko silniejszy niż wzrost rzeczywistych możliwości ich powszechnego zaspokojenia. Poszerzanie się granic aspiracji i możliwości konsumpcyjnych pogłębiły: światowa recesja gospodarcza, niepełne lub zawodne owocowanie obcych kapitałów włożonych w przemysł, inflacja oraz brak równowagi rynkowej. W tej sytuacji zaspokojenie owych potrzeb stało się istotnym przedmiotem społecznej rywalizacji, a dostęp do szeroko pojętej władzy przeistoczył się w metodę osiągnięcia przywilejów materialnych. Zamętowi uległa sfera redystrybucji dochodu narodowego, zaobserwowano zjawisko utraty wrażliwości niby-socjalistycznej władzy powodujące utrzymywanie się lub pogłębianie społecznych dysproporcji, wzmożyły się procesy zacierania w społecznej świadomości już posiadanych przywilejów, natężyły się akty społecznego cynizmu i ślepoty socjalnej. Widoczne, lecz niezasłużone przywileje pozapłacowe kłuły jednak w oczy opinię publiczną i – co gorsza – powodowały gorączkę szybkiego bogacenia się na masową skalę.

Entropia ideologii to nie tylko proces wyzbywania się przez społeczeństwo wiary w wartości głoszone przez jej oficjalnych nosicieli, ale też proces pozbawiania się uwewnętrznionych idei, ponadosobistych wizji społecznych przez sam podmiot zinstytucjonalizowanej władzy. W rezultacie był to jeszcze jeden powód do pogłębiania rozmiarów i moralnych skutków hipokryzji, cynizmu, oportunistycznego, skłonności do obrony *status quo*, fasadowości, narzucania idei rzekomych, rozdźwięku pomiędzy tym, co myśleli, a tym, co mówili i czynili ludzie władzy, pomiędzy światopoglądem urzędowym i prywatnym. Pogłębiało to także świadome utrwalanie systemowego braku i rozmywanie odpowiedzialności za podjęte decyzje i ich wielorakie skutki.

Czynnikiem konfliktotwórczym była potrzeba istnienia i uznawania autorytetów moralnych i politycznych, surowe kryteria osądów ujawnionych przypadków fałszu i hipokryzji głosicieli ideologii i reprezentantów władzy politycznej i państwowej.

Utrata zaufania do władzy oraz konflikt patriotyzmów partyjno-państwowego i narodowego (zob. dalej) wzmacniały konsolidowanie się jej obronnych postaw, autorytaryzmu, blokady informacji z góry do dołu i na odwrót, podporządkowanie nauki i naukowców centralnej władzy. Przedstawiciele nauk społecznych chętniej byli widziani w roli wytwórców pożądanых potaknięć, klakierów i katechetów niż niewygodnych ekspertów z alternatywnymi propozycjami, ze zdrowym poczuciem

rzeczywistości, a zwłaszcza diagnostów i demaskatorów, niespokojnych innowatorów, katalizatorów kontroli społecznej w imię podstawowych celów rozwoju. Stąd wzrost nadzoru nad obszarami i instytucjami potencjalnej i rzeczywistej diagnozy i krytyki, co jednak wzmagало też tendencje do demaskacji i kontestacji.

Entropia ideologii i konflikt patriotyzmów wywoływały wysoką doraźną dyrektywność, mylenie środków z celami, przekazywanie instrukcji zamiast idei i ważnych zadań, partykularyzm, rabunkową gospodarkę. Można by rzec, że w rezultacie tych procesów mieliśmy latem 1980 roku: zapożyczone ze wschodu struktury, zachodnie licencje, nastawienie na amerykański styl życia. Tylko długi i złudzenia osiągnąć – własne.

### Skutki społeczno-wychowawcze na poziomie funkcjonowania instytucji i środowisk społecznych

Sprzeczności pomiędzy wygasaniem wolnych statusów a wzrostem orientacji „mieć”, „znaczyć” oraz pomiędzy apetytami a możliwościami konsumpcyjnymi wywołują łańcuch zjawisk w instytucjach i w środowiskach, z którymi bezpośrednio stykają się zwykli ludzie w ich miejscach pracy i życia. Na tym poziomie systemu społecznego można było obserwować nasilające się procesy rywalizacji i dominacji, drapieżną walkę o przywileje pozapłacowe (przydziały, bony, talony, ulgi, kredyty, zamknięty obrót i dostęp do deficytowych dóbr, luksusowych możliwości wypożyczania, leczenia, rekonwalescencji, wyjazdów zagranicznych, stypendiów itp.), nepotyzm, obronę raz zajętych pozycji, pogłębianie się braku odpowiedzialności za skutki decyzji, „urządzenie się” z wykorzystaniem wszelkich przywilejów, znajomości i „pleców”. Towarzyszyła temu inflacja władzy – wypieranie ze wszystkich jej szczebli ludzi, którzy mogliby być bardziej kompetentni i bardziej wrażliwi moralnie niż ktoś wyżej. W tym procesie „wypierania dobrej monety przez złą” ludzie stawiani są przed trudnym wyborem pomiędzy: być wolnym człowiekiem, być sobą czy być konformistą wobec zła, głupoty, niekompetencji, cynizmu połączonego z „mieć” i „znaczyć”.

W procesach tych – i na poziomie pośrednim pomiędzy „centralą” a jednostką – wzmagaly się tendencje do uproszczonej, wulgarnej indoktrynacji i sakralizacji, pozbawiających ludzi możliwości dostrzegania alternatyw wyboru, tworzone zakłamate obrazy rzeczywistości i fałszywe nadzieje. Szukano kozłów ofiarnych dla wyjaśniania wykrywanych trudności, kłopotów oraz gospodarczych i społecznych skandali. Trudno było jednak je znaleźć. Nikt już nie wierzył, że kłopoty i zapaści spowodowali „kułacy”, „syjoniści”, „rewizjoniści”, „warcholskie i nieodpowiedzialne elementy” lub „siły antysocjalistyczne”. Coraz wyraźniejsza była świadomość tego, że to sama zbiurokratyzowana i zdemoralizowana część władzy jest za to wszystko odpowiedzialna.

Najbardziej bezpośrednim i widocznym skutkiem omawianych tu patologii, kryzysów i sprzeczności w instytucjach i środowiskach społecznych jest osłabienie

woli pracy, poczucie bezradności oraz zanikanie uczuć prospołecznych. Odradzał się i umacniał typ człowieka, który sprytnie się „urządzał” i potrafił „zajść daleko” bez wielkiego wysiłku, bez kompetencji, bez ciężkiej pracy.

### Skutki dla socjalizacji, wychowania i osobowości

W procesach uprzednio omawianych uczestniczą wszystkie pokolenia – zarówno te wychowujące, jak również młodzież i dzieci. Natłok oraz tempo tych zjawisk, wzajemne ich nakładanie się na siebie i wzmacnianie się powodują, że zaplanowane cele, treści i humanistyczne ideały wychowania są osłabiane lub wręcz unieważniane. Górę bierze spontaniczne przystosowywanie jednostek i grup społecznych do rzeczywistego kształtu życia w rodzinie, środowisku pracy, zamieszkania, w państwie. „W szybko zmieniającym się świecie zachodzi obawa, że wpływy socjalizacji stają się bardziej intensywne, ale i bardziej sprzeczne ze sobą i mogą osłabić i zniszczyć wysiłki wychowawcze” (Miller 1979: 20). W rezultacie wskazanych tendencji społecznych w socjalizacji dominują: trening w rywalizacji i walce o wyznaczniki sukcesów zamiast dążenia do samych sukcesów poprzez rozwiązywanie trudnych i ważnych zadań (Łukaszewicz 1979: 124), nastawienia egoistyczne, orientacje na terażniejszość (hedonizm) i przeszłość (konserwatyzm, tradycjonalizm, oderwanie od przyszłości), postawy obronne, a nie twórcze i innowacyjne oraz poddawanie się woli zewnętrznych decydentów przy rezygnacji z przewagi sterowania wewnętrznego (Łukaszewicz 1978: 52).

Młodzież wzrastająca w poczuciu rozbieżności pomiędzy tym, co widzi i słyzy, a tym, co myśli, uczy się – tak jak całe społeczeństwo – hipokryzji i ćwiczy w „moralności behawioralnej”, „orientacji radarowej”, to znaczy wdraża reguły postępowania dostosowanego do aktualnej sytuacji i do tego, co pożądanego przez konkretnego, zmiennego przełożonego, kogoś, kto ma nad nią władzę, umożliwia dostęp do różnych dóbr. Towarzyszy temu zwrot ku prywatności, celom tylko osobistym, egoistycznym, dążenie do spiesznego „urządzenia się”, powierzchowności życia duchowego, brak uznania dla kultury i kompetencji, poszanowania pracy i zasług za nią.

Dominuje podporządkowanie obserwowanym normom i regułom postępowania dorosłych. Najbardziej niepokojącą nas postawą młodzieży – jak zauważa Mikołaj Kozakiewicz – winien być jej masowy konformizm, nie zaś krzykliwie objawiające się marginalne postawy kontestatorskie (Kozakiewicz 1979: 7).

Wskazane tu kryzysy i sprzeczności społeczne prowadzą do utraty ponadosobistych celów, do skrócenia wizji, zamierania nadziei, do wzrostu poczucia braku sensu, bezradności i bezsilności, niezadowolenia, niechęci do pracy, lęków. Zarazem jednak powodują u części młodzieży poszukiwanie stałych zasad, ogólniejszych idei i celów, skłaniają do podjęcia próby zrozumienia świata i znalezienia miejsca dla siebie w procesach jego ulepszania.

Posługując się ustaleniami Wiesława Łukaszewskiego na temat trendów naturalnego rozwoju młodzieży, można powiedzieć, że owe krytyczne stany naszego społeczeństwa i kierunki jego zmian mogą prowadzić – poprzez stwarzanie barier dla rozwoju samoregulacyjnych funkcji osobowości – do dominacji w zachowaniach mechanizmów popędowych nad poznawczymi, postępowania według kryteriów hedonistycznych zasymilowanych z otoczenia, a nie świadomych i autonomicznych. Powodują one postawę konkretną i „momentalistyczną” – krótką perspektywę czasową, krótkoterminowe plany, niezdolność do odraczania gratyfikacji, zmniejszoną odporność na działanie pokus i skłonność do działań impulsywnych, rosnącą zależność od otoczenia, utratę samokontroli, skłonność do bierności, egocentryzmu, zmniejszania poczucia wpływu na zdarzenia, utratę zdolności do aktywności twórczych i skierowanych ku przyszłości (Łukaszewski 1980: 38).

\*

Omówione procesy kryzysowe i sprzeczności w zmianach społecznych mają charakter napięć, które nie mogły rosnąć w nieskończoność. Stworzyły one nie tylko bariery w rozwoju osobowości i wywołały patologiczne zjawiska społeczne degradujące ludzi. Doprowadziły także do stanu zagrożenia równowagi całego systemu, aż do wybuchu woli obalenia dotychczasowego ładu.

### Oświata jako narzędzie dezorganizacji państwa i ograniczania społecznej świadomości

Wybuch grudniowy 1970 roku i krótka faza demokratyzacji życia publicznego – która pojawiła się podobnie jak po wydarzeniach z 1956 roku – wzmogły oczekiwania społeczeństwa co do ważnych, atrakcyjnych i wiarygodnych reform społecznych. Aby im sprostać, odnowiona, „zmeliorowana” ekipa decydentów użyła tak zwanej reformy oświaty. Oświata, kształcenie jest przedmiotem zainteresowań wszystkich pokoleń; szkolnictwo to ważny kanał stabilizacji lub wzmaganie indywidualnej i zbiorowej ruchliwości społecznej w górę.

[Gra decydentów ze społeczeństwem z użyciem reformy oświaty odsłania fakt, że bardzo wcześnie mieli oni świadomość i zamiar ubezwłasnowolnienia myślenia społeczeństwa, zetatyżowania (upaństwowienia) jego świadomości. Otóż szkolnictwo – zwłaszcza wyższe – wcześniej niż inne podsystemy społeczne wykazało świadomość kryzysu i gotowość do zdecydowanego sprzeciwu. Na dwa i pół roku przed grudniem 1970, bo w marcu 1968 roku, na skalę masową organizowano gniewne demonstracje studenckie. Te wydarzenia przyczyniły się do pośpiesznego myślenia i przekonania wśród decydentów o większej skuteczności etatyżowania całego systemu oświaty. Pod hasłami demokratyzacji szkolnictwa wprowadzono – najpierw w szkolnictwie wyższym, potem średnim i wreszcie w podstawowym – głębokie

zmiany strukturalne, treściowe, ideologiczne prowadzące do znacznego osłabienia materialnych podstaw oświaty powszechnej, pogłębiania niejednorodności i segregacyjności szkolnictwa ponadpodstawowego, niedemokratyczności jego funkcjonowania, mierzonego losami szkolnymi młodzieży z podstawowych klas społecznych, oraz wdrożeniem na skalę masową totalistycznych, przeideologizowanych treści kształcenia i wychowania. Zastosowano wypróbowane i ostatecznie uznane jako nieudane oraz szkodliwe koncepcje reformy szkoły w Związku Radzieckim, w tym dziesięcioletniej powszechnej szkoły średniej. Tam reforma ta – rozpoczęta w 1958 roku – została skrytykowana i porzucona już latem 1973 roku przez Radę Najwyższą ZSRR. Tymczasem w Polsce w październiku tegoż roku Sejm owacją na stojąco przyjął uchwałę o reformie oświaty, przygotowaną rzekomo w „Raporcie o stanie oświaty w PRL” pod kierunkiem profesora Jana Szczepańskiego (Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL 1973). Projekt ten, przewidujący między innymi powszechną dziesięcioletnią szkołę średnią i gminne szkoły zbiorcze na wsi, został wówczas przygotowany przez niejawną grupę partyjną pod kierunkiem Jerzego Wołczyka. Przyjęto tam rozwiązania dobrze sprawdzone przez „naszych towarzyszy radzieckich”. Wykazano tu cyniczną bezwzględność w walce o zniszczenie podstaw polskiej szkoły. Zasadniczych kroków w reformach strukturalnych dokonano bez podstaw prawnych, materialnych, bez liczenia się ze zdaniem społeczeństwa, ekspertów, z wynikami badań, opinią komisji sejmowej, przy bezwzględnym zablokowaniu informacji, podporządkowaniu i kupowaniu nauki resortowej i uniwersyteckiej, niweczeniu każdej próby autentycznej dyskusji naukowej i społecznej].

Jak wielka była skala zasłony rozbieżności retoryki „osiągnięć rozwiniętego socjalizmu” z rzeczywistym kryzysem, niech świadczą takie fakty: 1) systematyczne zmniejszanie nakładów na oświatę z 5,4% do 3,3% dochodu narodowego, czyli poniżej określonego przez UNESCO „progu śmierci oświatowej”; 2) hasło „losy szkolnictwa rozstrzygną się na wsi” towarzyszące niemal całkowitemu rozbiciu sieci szkolnej, zlekceważeniu poważnego ostrzeżenia społecznego, jakim był bojkot szkolny na wsi w 1973 roku<sup>2</sup> (Kwieciński 1982: 234–240), przy ogromnym ubytku izb szkolnych i nauczycieli oraz zwiększaniu się dysproporcji rozwojowych pomiędzy obszarami zurbanizowanymi i rustykalnymi; 3) obietnice przedłużania wykształcenia powszechnego aż do dziesięcioletniej pełnej szkoły średniej, podczas gdy już wtedy powszechne kształcenie było dostępne przez jedenaście lat (ośmioletnia szkoła podstawowa i trzyletnie szkoły zawodowe), przy zamiarze wprowadzenia skróconego do sześciu–siedmiu klas kształcenia młodzieży „manualnie uzdolnionej”; 4) hasło „wychowującego społeczeństwa” i jednoczesne upowszechnianie szkoły totalnej, kontrolującej całe życie codzienne dzieci, także

<sup>2</sup> Latem 1973 roku zespół oświaty i wychowania IRWiR PAN pod kierunkiem Kozakiewicza przeprowadził badania terenowe nad przebiegiem i przyczynami bojkotu szkoły przez rodziców z kilkudziesięciu wsi. Nasz raport z tego badania został przekazany władzom centralnym. Nie zareagowały one na zawarte w nim sygnały o niepojętych skutkach reformy sieci szkolnej na wsi.



poza szkołę; 5) hasła humanistyczne i prospołeczne w wychowaniu przy jednoczesnym upowszechnianiu manipulacyjnych, behawioralnych technik urabiania, warunkowania, wywłaszczania młodzieży z samodzielnego myślenia kategoriami humanistycznymi; 6) propaganda „wiodącej roli nauczyciela” przy blokowaniu wszelkiej innowacyjności i samorządności nie tylko nauczycieli, ale także szkoły jako instytucji i szkolnictwa w regionie. Całkowitej etatyzacji (uzależnieniu od władz państwowo-partyjnych) uległ Związek Nauczycielstwa.

[Tak więc największy program społeczny odświeżonej ekipy władzy początku lat siedemdziesiątych był od początku grą i mistyfikacją. Rzeczywistym celem „reformy” – jak można sądzić po skutkach – było ubezwłasnowolnienie społeczeństwa, zmniejszenie jego samoregulacyjnych zdolności, petryfikacja i powiększanie różnic społecznych].

### Potakująca pedagogika

Pedagogika w czasie, gdy narastały owe trudne i niepokojące procesy, bardziej potakiwała i doradzała, jak tresować zachowania pożądane, niż dostrzegała te zjawiska w całej ich komplikacji. Wielu przedstawicieli nauk o wychowaniu w okresie dekompozycji społecznego systemu wychowania („socjalistycznego”?) zachowało się – że sparafrazuję tytuł znanej książki – poza godnością i odwagą (Skinner 1978). Większość reprezentantów nauk o oświacie, kształceniu i wychowaniu znalazła się w obszarze podporządkowania wyników „badań” decydentom. Tymczasem „należy wystrzegać się takich specjalistów, pracujących w tajemnicy dla swoich zwierzchników, którzy z kolei zawsze mają inklinację do wymagania ślepego zaufania w ich osąd, a nie omieszkają powoływać się na to, że konsultowali się z augurami i patrzyli na wróżby” (de Jouvenel 1978).

Większość naukowców i badań udało się resortowi oświaty i wychowania podporządkować swoim decyzjom, pieniądзом, pochwałom i zastraszaniu. Można to jakoś tłumaczyć – choć nie usprawiedliwiać – na przykład rezultatami likwidatorskich posunięć z lat pięćdziesiątych, (wspomagany) odchodzeniem najlepiej przygotowanego pokolenia najstarszych profesorów, nadmiarem obowiązków nauczycieli akademickich po eksplozji studiów pedagogicznych, wejściem do grona badaczy i kierowników jednostek uniwersyteckich „ludzi organizacji”. Zdecydowana większość znaczących osób w obszarze nauk o wychowaniu swoim osobistym przykładem, jeśli nie naciskiem, wymogła na podległych sobie ludziach i placówkach potaknięcia decyzjom resortu i uczyniła to chętnie<sup>3</sup>.

Retoryka nauki, ekspertyz, publicystyki była wykorzystywana sytuacyjnie przez decydentów połowy lat siedemdziesiątych z całym jej bogactwem w celu potwierdzenia powziętych przez nich decyzji. Na szczęście oświata i szkoła w dużej mierze

<sup>3</sup> Bogata jest typologia ludzi opracowana przez badaczy zajmujących się oświatą i wspierających jej zmiany. Ze względu na ograniczoną objętość tego tekstu pominię ją (Kwieciński 1982: 263–265).

trwa i zmienia się w zależności od tego, co naprawdę mogą robić i robią nauczyciele. „Reformatorzy” oświaty z lat 1972–1980 mogli jednak skutecznie hamować owe naturalne procesy rozwojowe poprzez już podjęte przekształcenia strukturalne, stworzone „układy” kadrowe, poprzez rozproszenie i zdemoralizowanie instytucji doradztwa oraz lekceważenie głosów i inicjatyw oddolnych, tłamszenie dyskusji, rozpanoszenie się biurokracji wraz z „prawami” jej funkcjonowania.

Kilka lat temu Szczepański pisał o konieczności wbudowania w nowy całościowy model oświaty „mechanizmów samodoskonalenia i samoprzystosowania”.

Idea ta, wysunięta w *Raporcie o stanie oświaty*, jest bardzo prosta: nie można tworzyć ustroju szkolnictwa, a następnie nie doskonaląc go przez kilka dekad i czekać, aż wystąpią zjawiska ostrego kryzysu, żeby podejmować nową wielką reformę. Trzeba do systemu szkolnego wbudować urządzenia pozwalające na stałe udoskonalenia i bieżące przystosowania do zmieniającego się stale społeczeństwa i gospodarki (Szczepański 1976: 160).

Sądzę, że takich „urządzeń” samoregulacji systemu szkolnictwa nie tylko nie udało się rozwinąć do roku 1980, ale udało się ich zaczątki skutecznie „wymontować” i osłabić.

### Szansa na edukację jako podmiot i instrument samoregulacji społecznej

Analizę tę rozpocząłem od wskazania demoralizujących skutków zastąpienia procesów wychowania humanistycznego przez działania zbiurokratyzowane na rzecz etatyzacji ludzi, ich osobowości, środowisk i instytucji. Na ile są one trwałe? Jak bardzo mogą utrudniać przeprowadzenie odnowy?

Problem ten można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach: władzy i społeczeństwa. Świat „aparatu” autokratycznej władzy, wspartej ośrodkami szeroko pojętej informacji, systemem poplecznictwa i wspomaganie (włącznie z kupowaniem ekspertów), uległ deprawacji najbardziej głębokiej i najbardziej szkodliwej. Gdy procesy te trwają długo – a u nas z pewnymi krótkimi przerwami od zakończenia II wojny światowej, z nasileniem w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych – to w procesach doboru i selekcji następuje degradacja moralna ludzi z szeroko pojętych kręgów władzy, co jednocześnie idzie w parze z długotrwałym dysponowaniem przez nich majątkiem społecznym, środkami informacji, propagandy i tendencyjnej ideologii. Świat ten staje się „zbiornicą odpadów”. Ludzie ci nie mają drogi wyjścia. Procesy deprawacji tych osób są nieodwracalne, gdyż tkwili oni w zamkniętym kręgu ludzi i instytucji przeciwnych interesom społeczeństwa.

[Józef Balcerek wskazał w swojej ekspertyzie na historyczną prawidłowość powtarzania się totalnego konfliktu interesów zwyrodniałej, antyspołecznej i antynarodowej biurokracji centralnej i interesów społeczeństwa pracującego oraz na powtarzanie się zapaści państwa polskiego w rezultacie sprzedajności rządzącej oligarchii biurokratycznej, która też każdorazowo umiała podporządkować sobie

układ grup nadbudowy – a w nich oświatę, naukę, informację i propagandę. Wskazał też na stałą strategię dzielenia i utrzymywania w stanie niemocy klasy chłopskiej, a potem robotniczej, by nie dopuścić do uświadomienia sobie przez nich ich własnej mocy sprawczej (Balcerek 1980)].

Skutki owej masowej demoralizacji nie są nieodwracalne. Są one groźne, ale możliwe jest ich złagodzenie, a nawet stopniowa likwidacja. Największe szanse mają ci młodzi robotnicy, którzy byli sprawcami przełomu społecznego 1980 roku. Ich postawy nie mogą jednak być zbyt pospiesznie przenoszone na całą młodzież.

Młodzi robotnicy – wraz z rozumiejącą ich interesy inteligencją – byli w wysokim stopniu sprawcami, organizatorami i uczestnikami ruchu strajkowego, który przemienił się w masowy ruch odnowy społecznej. Myślę wszak, że nie jest to rys dominujący wśród współczesnej młodzieży polskiej, zwłaszcza inteligentkiej, drobnomieszczańskiej, młodzieży na pograniczu kultur chłopskiej, robotniczej i mieszczańskiej, a także młodzieży wrzuconej – przez procesy bezwzględnych selekcji społecznych – w granice nędzy materialnej, oświatowej, kulturowej i moralnej.

Młodzież, instytucje kształcące ją i jej organizacje odzwierciedlają to, co dzieje się w życiu i w organizacjach ludzi dorosłych. Młodzież jest zarazem bardziej niż dorośli krytyczna, odważniejsza, ma wyższe aspiracje, jest lepiej wykształcona, lepiej poinformowana, także przez intensywność kontaktów międzykulturowych. Chociaż instytucje formalnego masowego kształcenia oraz środki kultury masowej stały się instrumentami reprodukcji różnic społecznych, środkami utrwalania *status quo*, swoistym narkotykiem usypiającym młodych i mimo że organizacje młodzieżowe skutecznie wychowywały nowych kandydatów do władzy politycznej i jej kręgów ekonomicznych i biurokratycznych, to przyniosło to efekty paradoksalne. Mamy dziś młodzież wykształconą jak nigdy dotąd. Dzięki temu może ona myśleć, czytać, dyskutować, analizować, oceniać, krytykować. Młodzież także – bardziej serio niż starsze pokolenie – przyswoiła sobie zarówno ideały sprzeczne z ich rzeczywistym spełnianiem, jak i obietnice lepszej konsumpcji. Skutki znamy...

[Jeżeli istnieje możliwość osłabienia skutków tych kryzysowych procesów, to w jaki sposób należy się do tego zabrać? Najwyższa jest cena ślepoty politycznej w przypadku tej części władz, która na wszystkich szczeblach i we wszystkich ogniwach życia społecznego jest najbardziej odpowiedzialna za kryzys. Procesy społecznej odnowy nie są możliwe bez całkowitego usunięcia tego elementu, który wyalienował się i zwrócił się przeciwko interesom własnego społeczeństwa jako świadoma i zorganizowana grupa. Szczepański na jednym z seminariów w 1978 roku powiedział: „Dojdziemy do wniosków okrutnych i bezlitosnych wobec tych, którzy odpowiadają za sprawy bardzo ważne. [...] Władców odpowiedzialnych za wszystko powinno się oceniać bezwzględnie, gdyż władza absolutna pociąga za sobą odpowiedzialność absolutną” (Szczepański 1978).

Sposoby prowadzenia odnowy... Już w 1957 roku, tuż po wydarzeniach roku poprzedniego, Stanisław Lem w swych *Dialogach* pisał o trzech metodach zwalczania oscylacji i niestałości systemu społecznego i nawrotów tego samego błędu. Warto je

pokrótce omówić. Pierwsza metoda to nadmierna korekcja. Prowadzi ona jednak do totalitaryzmu, do faszystacji życia, nadmiernego autokratyzmu, powtórzenia wypaczeń w jeszcze większym wydaniu, z jeszcze gorszymi skutkami społecznymi. Druga metoda to maksymalne przesuwanie w czasie momentu wystąpienia nowego kryzysu. Dokonuje się to przez totalne inwestowanie, świadomą inflację, demagogiczne skupianie uwagi społeczeństwa wokół wyimaginowanego, niemożliwego do osiągnięcia celu, dawanie obietnic, przez zręczne, pośrednie, ale skuteczne manipulowanie ideologią, propagandą i informacją, by nie dopuścić do rozwoju świadomości społeczeństwa, stopniowe lecz konsekwentne „upaństwowienie” organizacji i instytucji przedstawicielskich, zastępowanie decyzjami centralnymi myślenia i działania samorządowego, dobrowolnego, społecznego i zespołowego. Od początku lat pięćdziesiątych stosowano – z krótkimi przerwami – tylko te dwie metody, które w rzeczywistości były półśrodkami i nie zapobiegały kolejnym kryzysom.

W czasie tych kryzysów wzrastała świadomość [polityczna] społeczeństwa, lecz nie dochodziło ani do przebudowy struktury władz, ani do pełnej samoświadomości i samoorganizacji ludzi pracy, do pełnego upodmiotowienia przez nich zarządzania gospodarką i procesami społecznymi. Inaczej mówiąc, nie dochodziło do pełnej ewolucji systemu. A to jest właśnie ta trzecia, najbardziej efektywna metoda. Obecnie idzie więc o powołanie przez samych ludzi pracy kolejnej fazy demokracji, będącej realizacją najlepszych ideałów humanizmu, ale uwarunkowaną strukturalnymi zmianami w podstawowych organizacjach i instytucjach władzy i zarządzania. Główna idea tych zmian to wyłowienie autentycznej reprezentacji szerokich mas społecznych. Potrzeba nam wielu instytucji samoregulacji i samooczyszczania się. Działania ich zależą nie tylko od ich struktury, ale i od rozwoju funkcji samokontroli i samoregulacji w człowieku (Lem 1957: 184–194).

Dochodzimy do zadań stojących przed szeroko pojętym wychowaniem społecznym. Do działań, które w pierwszym etapie odnowy pomogą zmniejszyć „cenę ślepoty”, jaką społeczeństwo płaci deformacją swych charakterów, w drugim etapie zaś – pomogą w przebudowie i umocnieniu autentycznie demokratycznych struktur władzy.

Głównie idzie tu o orientację na cel. Przede wszystkim należy rozwijać w ludziach koncentrację na ważnych i trudnych zadaniach, a nie na sobie i na zewnętrznych, „sprawozdawczych” wskaźnikach doraźnych sukcesów. Następnie trzeba dążyć do nastawienia na przyszłość, a nie na teraźniejszość i przeszłość, na zmianę i rozwój, a nie na obronę istniejących stanów rzeczy. Należy rozwijać zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Wymaga to zmiany człowieka sterowanego na wewnątrzsterownego. Trzeba również rozwijać nastawienia prospołeczne i osłabić rywalizację.

Czy podjęcie tych zadań jest realne? Jest to niezbędne. Zrozumiałą jest jednak sceptycyzm wielu ludzi, brak ufności, tylekroć zawiedzionej w naszych najnowszych dziejach. Sądzę, że kilkakrotnie uruchamiające się wahadło systemu społecznego,

parokrotny nawrót kryzysów, a zwłaszcza przebieg i skutki wydarzeń lata 1980, są najgłębszą i trwalszą, niż myślą sceptycy, lekcją zachowań obywatelskich. To, co się wydarzyło i co dzieje się w rezultacie wybuchu robotniczego gniewu, jest pierwszą, podstawową i konieczną zmianą warunków dla rozwoju osobowości ludzi uspołecznionych, nastawionych na przyszłość i zmianę, ludzi samodzielnie myślących, wolnych, odważnych, odpowiedzialnych za coś więcej niż tylko własne sprawy, mających poczucie sensu istnienia, wysokie poczucie i kompetencje sprawstwa<sup>4</sup>.

Listopad 1980

### Literatura

- Balcerek J., 1980, *Dziesięciolecie szkół ogólnokształcących a społeczno-gospodarczy rozwój kraju. Raport w problemie węzłowym 11.4. temat XI*, Warszawa: Szkoła Główna Planowania i Statystyki; maszynopis udostępniony na seminarium Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk.
- Jouvenel H. de, 1978, *Przewidywanie, decyzja i działanie* [w:] *Przegląd Zagranicznej Literatury Progностycznej*, t. 2, red. J. Danecki, W. Szulc, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL, 1973, *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa: PWN.
- Kozakiewicz M., 1979, *Glossy do tematu „Sytuacja młodzieży w społeczeństwie wychowującym”*, preprint referatu na konferencji w Jabłonie 16 grudnia.
- Kwieciński Z., 1982, *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Lem S., 1957, *Dialogi*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Łukaszewicz R., 1978, *Przesłanki eksperymentu nad szkołą*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz R., 1979, *Szanse i perspektywy człowieka wobec kształcenia*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewski W., 1980, *Przesłanki samorealizacji* [w:] *Studia do programu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, red. R. Łukaszewicz, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Miller R., 1979, *Dzieciństwo w procesie socjalizacji i wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- Skinner B.F., 1978, *Poza wolnością i godnością*, tłum. W. Szelenberger, Warszawa: PIW.
- Szczański J., 1976, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szczański J., 1978, Wystąpienie na seminarium Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk w Warszawie.

<sup>4</sup> Z powodu konieczności przestrzegania rygoru objętości tekstu pomijam końcówkę, obszerną część tekstu pt. *Samoregulacyjna funkcja edukacji jako przedmiot badań i zadanie nauki*.

### Streszczenie

Tekst zawiera analizę związków masowego wybuchu społecznego protestu w sierpniu 1980 roku, jego przyczyn, implikacji dla demokratycznych przemian społeczeństwa polskiego oraz dla zmiany funkcji edukacji z instrumentu autorytarnej władzy na ważny podmiot samoregulacji społecznej. Próba jego wydania w książce *Konieczność – niepokój – nadzieja* skończyła się niepowodzeniem. Najpierw tekst został okrojony przez cenzurę, a następnie na początku stanu wojennego w styczniu 1982 roku wydawca prawie cały nakład książki (ponad 10 000 egzemplarzy) przekazał do zniszczenia.

### Słowa kluczowe

kryzys systemu, Sierpień '80, konieczne zmiany oświaty i wychowania

### Summary

#### *For education as a subject of social self-regulation*

The text contains an analysis of the connections between the mass outbreak of social protest in August 1980, its causes and implications for the democratic transformations of Polish society and for the change in the function of education from an instrument of authoritarian power to an important subject of social self-regulation. The attempt to publish it in the book *Konieczność – niepokój – nadzieja* (“Necessity – anxiety – hope”) ended in failure. First, the text was cut down by censorship, and then at the beginning of martial law in January 1982, the publisher handed over almost the entire circulation of the book (over 10,000 copies) for destruction.

### Keywords

crisis of the system, August 1980, necessary changes in education and upbringing

tłum. M. Kwiecińska-Zdrenka