



INSTYTUT STUDIÓW
ZAAWANSOWANYCH
WARSZAWA

Polska wojna o szkołę

Agnieszka Dziemianowicz-Bąk

ABSTRAKT

Sprzeciw strony społeczno-opozycyjnej wobec rządowej reformy oświaty budzą przede wszystkim wzmocnienie selekcyjnego wymiaru polskiej szkoły, pogorszenie warunków pracy nauczycieli, dydaktyczny i pedagogiczny anachronizm proponowanych programów i metod nauczania, ale także „decyzyjonistyczny” tryb wdrażania reformy, pomijający opinię kluczowych interesariuszy. Praktyczny brak perspektyw powstrzymania reformy dziś nie zmienia faktu społecznej i politycznej doniosłości oporu: po raz pierwszy udało się bowiem stworzyć koalicję aktorów o zazwyczaj rozbieżnych interesach na rzecz wspólnej sprawy: rodziców, nauczycieli i samorządowców; wspólnie przyjęli oni wobec reformy hirschmanowską strategię „krytyki”. O ile w przypadku części rodziców należy się raczej spodziewać ewolucji postaw w kierunku „rozstania” z systemem lub adaptacji do niego, o tyle w przypadku nauczycieli protest może okazać się wydarzeniem formacyjnym kształtującym ich „pracowniczą” świadomość grupową.

I „WOJNA O SZKOŁĘ”, CZYLI OPÓR WOBEC REFORMY¹

Sformułowanie „wojna o szkołę” użyte w tytule artykułu oraz w temacie seminarium wymaga pewnego doprecyzowania. Mogłoby ono bowiem sugerować, że od niemal dwóch lat mamy w debacie publicznej do czynienia ze ścieraniem się konkurencyjnych wizji szkoły, z których jedna zdecydowanie wygrywa (nawet jeśli siłą władzy, nie perswazji), druga zaś konsekwentnie przegrywa. Tymczasem nie o konkurencję wizji tu chodzi. Nawet jeśli uznać, że rząd Prawa i Sprawiedliwości na kartach ustaw wprowadzających reformę oświaty zawarł jakąś wizję szkoły i edukacji (a uznać tak do pewnego stopnia można, choć rzetelna rekonstrukcja owej wizji będzie możliwa dopiero na etapie realnego wdrożenia ustawowych rozwiązań – i tylko wtedy mieć będzie sens, skoro na sferze oświaty deklaracje i plany polityczne zawsze odciskają się istotnie zniekształcone kontekstem ich wdrożenia), to nadal nie sposób twierdzić, że obie strony tego sporu „o reformę” spierają się o wizję szkoły. Co najwyżej jedna z nich (nazwijmy ją „rządową”) jakąś szczątkową wizję narzuca reszcie. Strona druga (nazwijmy ją „społeczno-opozycyjną”) nie konkuruje dziś z pierwszą alternatywnym pomysłem na szkołę. To oczywiście niekoniecznie znaczy, że po tej stronie pomysłów na inną szkołę brakuje – ale z pewnością nie ma tam (i być by nie mogło, wszak strona ta jest silnie zróżnicowana) jednej wspólnej wizji, opartej na uzgodnionej i uwspólnionej krytyce oraz diagnozie. Z pewnością też nie o forsowanie takiej wizji akurat tej stronie sporu idzie. Tocząca się „wojna” nie jest bowiem wojną o to, jak polska szkoła ma być urządzona. Jej stawką jest (a w zasadzie było, bowiem po odrzuceniu przez Sejm obywatelskiego wniosku o referendum wojna ta jest w zasadzie przegrana) raczej zachowanie stanu, który w ogóle czyni możliwą dyskusję, konkurowanie na wizję, spór

¹ Dziękuję Jakubowi Rzekanowskiemu oraz Mirosławowi Sielatyckiemu, a także uczestniczkom i uczestnikom seminarium w Instytucie Studiów Zaawansowanych za dyskusję nad wcześniejszą wersją tego tekstu.

o diagnozę i krytykę w jej różnych, zależnych od podstaw aksjologicznych i politycznych wariantach.

Chodzi o to, by nie zostało pośpiesznie i niemal nieodwracalnie rozstrzygnięte to, czego naprędce rozstrzygnąć się dobrze nie da: kwestie szkolnego ustroju i realnego kształtu sieci szkół, programu kształcenia, zaplecza kadrowego czy nadzoru pedagogicznego.

Dla strony społeczno-opozycyjnej stawką jest zatem możliwość „zachowania opcji” na przyszłość. To walka o ochronę tego, co jest – choć to, co jest, nie dla wszystkich aktualnie broniących *status quo* jest celem czy punktem dojścia. W tym sensie walka ta – rodziców, nauczycieli, związków zawodowych, samorządowców oraz partii opozycyjnych od lewicy po mocno wysunięte na prawo, liberalne centrum – z forsowaną przez PiS i minister Annę Zalewską reformą, jest walką *kontrrewolucyjną*, choć powtórzmy, że przynajmniej część z aktualnych „oświatowych kontrrewolucjonistów” uczestniczy w niej właśnie dlatego, by zachować na przyszłość możliwość przeprowadzenia w edukacji głębokich zmian.

Z tych powodów, stawiając „pytania o reformę”, poruszać należy się raczej w kategoriach „oporu wobec” niż „wojny o”. A gdyby chcieć pozostać przy militarnej nomenklaturze, to terminem bardziej odpowiednim niż tytułowa „wojna” byłaby zaproponowana przez Mirosława Sielatyckiego „insurekcja edukacyjna”. To pojęcie oddaje między innymi radykalną dysproporcję sił między władzą państwową a ignorowanymi przez nią grupami społecznymi, tworzącymi oświatową społeczność. Perspektywa oporu wydaje się bardziej płodna niż analiza partyjnych animozji czy próby wyjaśniania sentymentów i resentymentów tkwiących u źródeł decyzji partii rządzącej w zakresie edukacji. Także dlatego, że nawet w sytuacji, gdy opór nie doprowadzi do zaniechania lub wstrzymania reformy, to jest on pierwszym przypadkiem międzyśrodowiskowej współpracy grup tradycyjnie stojących w sporach o edukację po różnych, czasem przeciwnych stronach: nauczycieli, w tym związków zawodowych, przedstawicieli władz samorządowych oraz rodziców. Tym samym odczytywana z perspektywy oporu reforma edukacji PiS przestaje być jedynie kolejną kosztowną decyzją polityczną, staje się zaś ważnym zjawiskiem społecznym, którego ślady będą nam mogły towarzyszyć w kontekstach polityki edukacyjnej nie tylko tego, ale i kolejnych rządów.

II PRZEDMIOT OPORU – TREŚĆ I METODA REFORMY

Co konkretnie w forsowanej przez minister Zalewską reformie systemu oświaty budzi szczególnie opór strony społeczno-opozycyjnej? Odpowiedź na to pytanie składa się z przynajmniej dwóch elementów. Pierwszy odnosi się do samej treści reformy, jej oficjalnej i zadekretowanej ustawowo warstwy, a więc na przykład tego, jaki ustrój szkolny

wprowadza, jakie podstawy programowe oferuje, jakie ustanawia progi selekcji, okres obowiązków szkolnego czy długość kształcenia ogólnego. Drugi, nie mniej istotny, to sposób oraz styl przygotowywania, procedowania i wdrażania reformy oświaty przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz rząd i parlamentarną większość PiS. Oba te wymiary reformy budzą obawy, sprzeciw i zorganizowany opór. W odniesieniu do obydwu szczególną rolę odgrywają przewidywania dotyczące możliwych i prawdopodobnych skutków – skutków konkretnych rozwiązań, ale także skutków wdrażania ich metodą, na jaką zdecydował się rząd.

Szkola PiS – konserwatyzm, elitaryzm, centryzm

Zacznijmy od treści – co przewiduje reforma i co spośród tego budzi szczególną niezgodę wśród jej przeciwników?

Pierwszy grzech i źródło sprzeciwu (przede wszystkim środowisk eksperckich i pedagogów, ale także części rodziców) wiąże się z najgłośniejszym elementem reformy, czyli strukturą szkolnictwa (choć się do niego nie ogranicza).

Grzechem tym jest wzmocnienie selekcyjnej funkcji szkoły poprzez likwidację gimnazjów, skrócenie kształcenia ogólnego o rok, wcześniejszy formalny próg selekcji (po ośmiu, a nie jak dotąd po dziewięciu latach nauki w szkole) czy wprowadzenie obowiązku przedszkolnego dopiero dla sześciolatków.

Wszystkie te zmiany sprzyjają silniejszej niż do tej pory selekcji i segregacji uczniów, a w efekcie osłabiają szkołę jako narzędzie stymulowania pionowej mobilności społecznej i kompensacji braków wynikających ze zróżnicowanej pozycji klasowej czy kapitału społeczno-kulturowego dziecka. Gimnazja są, a raczej były dotąd szkołami, do których trafiając, uczeń poszerzał, a często zmieniał grupę rówieśniczą i nauczycieli – zyskując tym samym szansę na korzystny wpływ nowego, zwykle bardziej klasowo zróżnicowanego środowiska społecznego. Reforma oświaty jest w tym kontekście projektem antymodernizacyjnym, budzącym opór wśród tych, którzy w szkole widzą instrument progresywnej polityki społecznej. Jak pisze Mikołaj Herbst, cele reformy są „spójne z konserwatywną wizją państwa, w której szkoła w początkowym etapie kształcenia jest niejako przedłużeniem i rozszerzeniem rodziny, zaś w kolejnym etapie ma wyłonić elitę, której członków łączy poczucie przynależności do narodowej wspólnoty. Gimnazjum, jako projekt typowo modernizacyjny, mający na celu zwiększenie mobilności społecznej i przestrzennej uczniów, po prostu się w tej wizji nie mieści. Powiedzmy szczerze – z punktu widzenia edukacji nastawionej na ujawnienie indywidualnego potencjału uczniów i stwarzanie szans rozwojowych, zmiana strukturalna zaproponowana przez rząd jest niespójna i nielogiczna.

Natomiast z punktu widzenia realizacji konserwatywnej wizji społeczeństwa – ma głęboki sens”².

Kolejnym powodem krytyki i sprzeciwu jest fundowany polskiemu szkolnictwu **dydaktyczny i pedagogiczny regres**, na który składają się m.in.: ponowny zwrot w kierunku nauczania przedmiotowego (i powrót do niego tam, gdzie poprzednim władzom oświatowym udało się je nieco poluzować), odejście od integracji procesu dydaktycznego (obejmującej wprowadzone przy poprzedniej reformie programowej nauczanie blokowe i elementy nauczania kompleksowego), brak spójności między podstawami programowymi różnych przedmiotów czy faktyczne ograniczenia w możliwości uzupełniania przez szkoły publiczne swej dydaktycznej oferty o klasy i programy skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami i szczególnymi uzdolnieniami.

Nowoczesne teorie pedagogiczne, realizowane z powodzeniem i sukcesami w krajach takich jak Finlandia czy Niemcy, postulują dążenie do integrowania wiedzy przez łączenie treści kształcenia w odpowiednie bloki interdyscyplinarne. Chodzi o to, by dobór treści kształcenia nie wynikał wyłącznie ze specyfiki konkretnych dyscyplin szczegółowych, ale by odpowiadał na potrzebę ujmowania zdobywanej wiedzy w całościowe i kompleksowe rozumienie poznawanego w toku edukacji świata.

Takie podejście pozwala uniknąć encyklopedycznych i faktograficznych schematów nauczania, a w ich miejsce oferuje kształtowanie umiejętności, w tym umiejętności pozyskiwania, gromadzenia, rozumienia, porządkowania i wykorzystywania zdobywanej wiedzy. Przygotowane w ramach wdrażanej obecnie reformy edukacji podstawy programowe odchodzą od tego modelu, ponownie dowartościowując nauczanie fragmentaryczne i przedmiotowe.

Nie bez znaczenia jest także ideologiczny, narodowy, a momentami nacjonalistyczny wymiar zmian programowych – zmian, dla których reforma struktury szkolnictwa stała się wygodnym pretekstem. Szczególnie widoczne jest to na przykładzie zmian w podstawie programowej historii i wiedzy o społeczeństwie. Po wejściu reformy w życie uczniowie w nowych klasach czwartych szkół podstawowych uczyć się będą już nie „historii i społeczeństwa” (przedmiot taki nauczany był w pierwszych klasach gimnazjum), ale „historii”. Co więcej, będzie to wyłącznie historia Polski – elementy historii powszechnej wprowadzone zostaną dopiero na poziomie klasy piątej szkoły podstawowej. Autorzy podstawy programowej do historii otwarcie przyznają, iż historia Europy i świata ma jedynie stanowić tło dla „tych faktów, które w istotny sposób wpływały

na polskie losy”³. Lekcje polskiej historii mają pełnić też istotną rolę wychowawczą, przy czym to wychowanie jest silnie i jednoznacznie zorientowane na wartości konserwatywne, w szczególności poczucie narodowej tożsamości i dumy: „Rozbudzenie miłości do Ojczyzny będzie możliwe poprzez poznawanie historii własnego narodu, jego osiągnięć, ojczystego języka, a także postaci, których dokonania w sposób trwały określiły nasze dzieje. Kształtować ma ona więzi z krajem ojczystym, rozwijać obywatelską świadomość, budować postawy szacunku i odpowiedzialności za własne państwo”⁴ – pisze w komentarzu do podstawy programowej jeden z jej autorów, Włodzimierz Suleja. Poczucie przynależności do wspólnot innych niż narodowa nie będzie w nowej rzeczywistości oświatowej stanowiło równie ważnego celu wychowawczego.

Istotnym osłabieniem dydaktycznego wymiaru działalności szkół publicznych jest także wynikające ze zmiany struktury szkolnictwa i likwidacji gimnazjów

praktyczne ograniczenie możliwości tworzenia w tych szkołach klas odpowiadających na szczególne potrzeby i zdolności uczniów, takich jak klasy sportowe lub dwujęzyczne. W konsekwencji reformy tego rodzaju oferta dydaktyczna stanie się przywilejem dostępnym wyłącznie w szkołach prywatnych, finansowanych nie tylko ze środków budżetowych, ale także pobierających od uczniów czesne – będzie więc dobrem elitarnym, do którego dostęp warunkować będą czynniki ekonomiczne.

Jak donosi nagłaśniająca ten problem dziennikarka Justyna Suchecka, „minister edukacji Anna Zalewska co prawda zapowiada, że klasy dwujęzyczne można tworzyć we wszystkich nowych podstawówkach, ale samorzady nie są w stanie powołać ich od 1 września. Nawet gdyby bardzo chciały, będą miały ledwie kilka miesięcy na skompletowanie kadry, która potrafi uczyć innych przedmiotów w obcym języku. Takich nauczycieli nie ma wielu, do tej pory najczęściej pracowali w publicznych gimnazjach, do których szły dzieci z wielu podstawówek i można było organizować dwujęzyczne klasy. Poza tym po reformie Zalewskiej w wielu publicznych szkołach podstawowych – szczególnie na wsi – uczniów do specjalistycznych klas po prostu będzie za mało”⁵.

2 Mikołaj Herbst, *Porozmawiajmy serio o „Dobrej zmianie w edukacji”*, <https://wiedzadlapolityki.wordpress.com/2016/08/09/porozmawiajmy-serio-o-dobrej-zmianie-w-edukacji/>

3 Włodzimierz Suleja, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu historia*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/HISTORIA,%20WOS,%20GEOGRAFIA/Podstawa%20programowa%20okszta%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szko%C5%82a%20podstawowa,%20historia.pdf>, s. 25

4 Tamże.

5 Justyna Suchecka, *Gdy Jan zapłaci, to Jaś się nauczy: reforma edukacji Zalewskiej robi dobrze prywatnym szkołom*, <http://wyborcza.pl/7,75398,21278235,gdyjan-zaplaci-to-jas-sie-nauczy-reforma-zalewskiej-robi-dobrze.html>

Ważnym tematem ostrej krytyki ze strony przeciwników reformy jest generowana przez wprowadzane zmiany **sytuacja nauczycieli i pozostałych pracowników oświaty**, na którą składa się perspektywa masowych zwolnień (Związek Nauczycielstwa Polskiego szacuje, że nawet 37 tysięcy nauczycieli i 8 tysięcy pracowników niepedagogicznych szkół może stracić może pracę), a także pogorszenie warunków pracy tych, którzy zachowają zatrudnienie (konieczność „składania” etatu z godzin nauczanych w kilku szkołach, praca w wymiarze części etatu). Znacznym problemem może się także okazać ograniczenie i tak dziś już znikomego dopływu młodej kadry nauczycielskiej (przez najbliższe lata szkoły będą miały obowiązek zatrudniania tych nauczycieli, którzy tracą pracę w wyniku zmiany struktury szkół).

Do tych zarzutów pod adresem reformy systemu oświaty przedstawiciele samorządów słusznie dodają, iż jest ona „antysubsydiarna”, tzn. ogranicza autonomię jednostek samorządu terytorialnego, wpływ władz samorządowych, a także społeczności lokalnych na szkoły. Jednocześnie dzieje się to w warunkach radykalnej wymiany kadr przez Prawo i Sprawiedliwość w instytucjach administracji publicznej, w tym także oświatowej (kuratoria oświaty). Ten kontekst jest niezwykle istotny dla oceny centralistycznego kierunku reformy – samo bowiem wzmocnienie roli organów centralnych w polskim systemie oświaty nie musiałoby zasługiwać na jednoznacznie negatywną ocenę.

Nadmierna swoboda samorządów w zarządzaniu siecią szkolną (a także – co warto podkreślić – niedostateczne centralne wsparcie finansowe JST) wielokrotnie prowadziła w ostatnim dziesięcioleciu do negatywnych z punktu widzenia uczniów, rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnych decyzji politycznych, a w efekcie do nasilającego się zjawiska likwidacji lub quasi-komercjalizacji szkół.

Rozluźnienie centralnych mechanizmów nadzoru nad prowadzonymi przez samorząd szkołami zawsze jest także obciążone ryzykiem pogłębienia się nierówności terytorialnych w oświacie. Gdy jednak decyzja o wzmocnieniu oświatowych organów centralnych motywowana jest głównie chęcią zwiększenia polityczno-ideologicznej kontroli nad szkołami – a tak zdaje się być obecnie – to ryzyko nadużyć oraz nieuzasadnionego, niepotrzebnego i nadmiernego wkroczenia w samorządność i autonomię lokalnych społeczności jest znaczne.

Wprowadzanie reformy – decyzyzizm, pośpiech, brak perswazji

Jeżeli chodzi o drugi wymiar społecznego oporu wobec reformy – tzn. o sposób jej przygotowania i wdrażania – to jednym z najczęściej wysuwanych w debacie publicznej zarzutów wobec zmian forsowanych przez PiS jest tempo ich wprowadzania. Rzeczywiście czas od przejścia władzy (jesień 2015) do wdrożenia zmian (jesień 2017) jest niezwykle krótki

jak na reformę obejmującą w zasadzie cały system oświatowy. Dla wzmocnienia tego zarzutu krytycy sposobu wdrażania reformy co jakiś czas przywołują wypowiedź Anny Zalewskiej z 2009 roku, kiedy jako posłanka opozycji przestrzegала przed pochopnym i nieprzemyślanym wprowadzaniem całościowych zmian w edukacji, zaś jako przykład dobrej praktyki w zakresie reformowania systemu edukacji podawała Finlandię, która do zmian oświatowych przygotowywała się aż siedem lat⁶.

Warto zwrócić uwagę, że grono krytyków sposobu wprowadzania reformy oświatowej jest znacznie szersze od (skądinąd i tak szerokiego i różnorodnego) grona przeciwników samych zmian proponowanych przez rząd PiS.

Na kolejnych etapach prezentowania ustaw, rozporządzeń czy projektów podstaw programowych o jakości przygotowania reformy negatywnie wypowiadali się nawet przedstawiciele rządu PiS – Komitet Stały Rady Ministrów, Ministerstwo Finansów (krytykując MEN za nierzetelne obliczenie kosztów reformy)⁷, a także Ministerstwa: Rozwoju, Cyfryzacji czy Sportu, które zgłaszały uwagi krytyczne i wskazywały na liczne braki w nowych podstawach programowych do matematyki, informatyki oraz wychowania fizycznego⁸. Wobec stylu wprowadzania reformy sceptycy są także ci, którzy co do zasady popierają postulat zmiany ustroju szkolnego i likwidacji gimnazjów. Nawet niechętny gimnazjom i niezaprzecalnie prawicowy publicysta Rafał Ziemkiewicz zdobył się na słowa krytyki pod adresem minister Zalewskiej: „[...] nie musi mnie pani minister przekonywać, że likwidacja gimnazjów i tak dalej była potrzebna. Problem w tym, że jak wszystko – jest ona robiona bez oglądania się na szczegóły, bez przewidzenia, że na przykład likwidacja egzaminów w szóstej klasie powinna być połączona ze zmianą wszystkich przepisów odwołujących się do tego egzaminu jak punktu odniesienia (a to bardzo ważne na przykład dla rodziców dzieci mających kłopoty ze zdrowiem i korzystających z tego powodu z odmiennego toku nauczania, które właśnie pozostawiono w ciemnej... bocznicy, powiedzmy). Ogólnie mógłbym pani minister wyliczyć kilka, a gdybym zainwestował godzinę w dzwonienie do znajomych, to pewnie całą długą listę zaniedbań, pomyłek, nonsensów, przejawów totalnego bardaku i bezhołwia, jak choćby jednoczesne poszerzanie i tak przeładowanego programu i zmniejszanie liczby przeznaczonych na przedmiot godzin”⁹ – pisze felietony tygodnika „Do Rzeczy”.

6 <http://trybuna.eu/jak-poslanka-zalewska-przestrzegala-w-2009-r-przed-tym-co-robi-dzis-minister-zalewska/>

7 Paweł Kalisz, *Edukacyjna bomba*, <http://natemat.pl/192751,reformy-edukacji-krytykuja-prawie-wszyscy-oprocz-minister-zalewskiej-coraz-mniej-szans-na-szybka-likwidacje-gimnazjow>

8 <http://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/540038,-men-podstawa-programowa-szkola-uwagi-anna-zalewska-ministerstwa.html>

9 Rafał A. Ziemkiewicz, *Wino kwaśniej, władza głupiej*, <https://dorzeczy.pl/kraj/30098/Wino-kwasniej-wladza-glupiej.html>

Można pokusić się o tezę, że pośpiech, a przede wszystkim niedokładność w procesie przygotowywania, prezentowania i wdrażania reformy oraz ignorancja i lekkość, z jaką minister Zalewska zwykła odnosić się do zarzutów, są przynajmniej w równym, jeśli nie w dominującym stopniu odpowiedzialne za społeczny opór wobec reformy. Powtarzane przez szefową MEN przekonanie (padające w kontekście pytań i postulatów dotyczących przeprowadzenia – na wniosek prawie miliona obywateli i obywaterek – referendum w sprawie reformy), iż wystarczającym dowodem na to, że Polki i Polacy chcą reformy, jest sam fakt sprawowania przez obecny rząd władzy („referendum odbyło się przy okazji wyborów parlamentarnych”¹⁰) ujawnia, jak sędzę, istotną cechę sposobu, w jaki PiS rozumie proces realizowania polityki publicznej.

Partia rządząca nie przykłada dostatecznie dużej wagi do uzasadniania forsowanych zmian, jawnie deklaruje, iż stojący za nimi mandat pochodzi w zasadzie wyłącznie z formalnego autorytetu wynikającego ze sprawowania rządów i posiadania władzy, a w związku z tym jest nie tylko nienaruszalny, ale też nie wymaga dodatkowego wysiłku perswazyjnego ani „odnawiania przyzwolenia” obywateli i obywaterek na prowadzoną politykę.

Tym samym rząd Prawa i Sprawiedliwości prezentuje się jako ugrupowanie – używając terminu Giandomenico Majonego – skrajnie decyzyjnistyczne.

Autor *Dowodów, argumentów i perswazji w procesie politycznym* rekonstruuje charakterystyczne dla paradygmatu decyzyjnistycznego rozumienie polityki jako skończonego ciągu rozstrzygnięć pomiędzy jasno określonymi alternatywami, w dokonywanie których zaangażowana jest ograniczona liczba aktorów-decydentów, niepoświęcających problemom argumentacji wiele uwagi. Tymczasem, stwierdza Majone, to właśnie „argumenty stanowią centrum procesu politycznego na każdym jego etapie”¹¹. Argumentacja jest przez niego rozpoznawana jako kluczowy proces, w ramach którego dochodzi do ocen moralnych i politycznych różnych rozstrzygnięć, dokonywanych w ostatecznym rozrachunku nie tylko przez samych decydentów (choć to oni są za nie odpowiedzialni), ale także przez obywateli wyrażających (w różnych możliwych formach i w różnym czasie) poparcie lub sprzeciw, to znaczy przyjmujących dane uzasadnienie lub też nie. Majone zwraca uwagę, że argumenty uzasadniające odgrywają w procesie politycznym zasadniczą rolę: „Podjęcie decyzji, nawet słusznej, nigdy nie jest wystarczające w polityce. Decyzje muszą zostać uprawomocnione, zaakceptowane

i wykonane. Po ich podjęciu następuje proces wyjaśniania, uzasadniania i perswazji”, który bynajmniej nie jest mniej istotny politycznie od samej decyzji¹².

Ceną za decyzyjizm i niemal całkowite zaniechanie perswazji i uzasadniania działań składających się na politykę oświatową obecnego MEN jest właśnie narastający opór wobec flagowego projektu tego resortu – reformy oświaty.

III MECHANIZM I NAJWAŻNIEJSI AKTORZY OPORU WOBEC REFORMY

Mając nieco dokładniej rozpoznany przedmiot, czyli to, wobec czego określa się opór wobec reformy, jakie są jego aspekty i możliwe źródła, warto przyrzeć się bliżej jego podmiotowi, a w zasadzie podmiotom – opór ten bowiem siłą swą czerpie właśnie z faktu zjednoczenia w jednej sprawie kilku grup o dotychczas odrębnych interesach lub przynajmniej zajmujących w sporach o szkołę i edukację odległe od siebie pozycje: nauczycieli, rodziców, samorządowców, przedstawicieli organizacji społecznych oraz polityków partii parlamentarnych i pozaparlamentarnych, od ugrupowań konserwatywno-liberalnych po lewicowe. Przy czym najistotniejszymi aktorami z perspektywy działań i potencjału oporowego są nauczyciele oraz rodzice – i to im przede wszystkim warto poświęcić osobną uwagę¹³.

Sojusz – taktyczny czy hegemoniczny?

Sojusz wymienionych wyżej grup jest niewątpliwie tym mechanizmem, dzięki któremu sprzeciw i krytyka reformy są możliwe na taką skalę. Jego siła polega na wzajemnym wspieraniu się głosów podnoszonych z różnych perspektyw, na rezonowaniu krytyki i argumentów jednej grupy przez pozostałe. Zachowywana przez te grupy odrębność tożsamości ma tutaj istotne znaczenie.

12 Tamże, s. 31.

13 Rola czy to samorządów, czy partii politycznych jest oczywiście także bardzo istotna – w tym sensie, że sprzeciwiając się reformie, tworzą one polityczną opozycję wobec parlamentarnej większości. Niemniej właśnie ze względu na ową „polityczność”, tzn. na fakt, że podmioty te funkcjonują na pograniczu oddolnej działalności społecznej oraz wąsko rozumianej, podporządkowanej reżimowi kalendarza wyborczego i mechanizmów budowania poparcia, polityki, są one raczej reprezentantami stanowisk i interesów, o które walczą rodzice i nauczyciele – pełnią raczej rolę wspierającą niż same w sobie stanowić mogą źródło społecznego oporu. Nawet te samorządy, których władze usiłują walczyć z reformą, odmawiając wdrażania jej elementów (lub odkładając je w czasie, zgodnie z prawnie dostępnymi możliwościami), choć czynnie uczestniczą w oporze, poddane są lub w najbliższych miesiącach będą politycznej i wyborczej presji. Wyróżnienie nauczycieli i rodziców jako aktorów od niej niezależnych wydaje się w tym kontekście uzasadnione.

10 Justyna Suchecka, *Referendum ws. reformy edukacji? Zalewska: Odbyło się przy wyborach parlamentarnych*, <http://wyborcza.pl/7,75398,21280219,referendum-ws-reformy-edukacji-zalewska-odbylo-sie-przy-wyborach.html>

11 Giandomenico Majone, *Evidence, Argument, and Persuasion in the Policy Process*, Yale University Press, New Haven 1989, s. 1.

Fakt, iż grupy te nie utworzyły jednego szerokiego „ruchu na rzecz edukacji”, ale właśnie porozumienie różnych tożsamości, perspektyw i interesów: nauczycieli (ZNP), rodziców (ruch „Rodzice przeciwko reformie”), organizacji społecznych, związanych z edukacją pozaformalną i oświatą niepubliczną (koalicja „Nie dla chaosu w szkole”), samorządów (Związek Miast Polskich, Związek Gmin Wiejskich), sprawił, że sojusz ten nie musiał jak dotąd przechodzić potencjalnie przecież trudnego etapu transformacji, negocjacji i ujednolicenia perspektyw.

Tym, co go spaja, jest „sprzeciw wobec czegoś” (reformy), nie zaś forsowanie czegośkolwiek, co wcześniej musiałoby zostać uzgodnione jako pożądane i forsowania warte. Taki stan rzeczy ma oczywiście także drugą stronę – jest to sojusz o prawdopodobnie nietrwałym charakterze. Trudno bowiem na podstawie obecnego kształtu tego rodzicielsko-nauczycielskiego porozumienia oraz charakteru dotychczasowej współpracy spodziewać się, że „efektem ubocznym” wspólnej walki przeciwko reformie będzie np. nowy ruch społeczny na rzecz usług oświatowych, zdolny do zawalczenia o istotną pozycję czy wręcz hegemonię w dyskursie publicznym na temat edukacji. Sceptycyzm autorki co do możliwości uformowania się takiego ruchu wynika przede wszystkim z braku momentu konstytuowania się nowej, wspólnej dla różnych grup tożsamości (i braku perspektywy nadejścia takiego momentu). Nie bez znaczenia jest także prawdopodobna – i co należy podkreślić, dość zrozumiała – perspektywa demobilizacji przynajmniej jednego z kluczowych aktorów oporu wobec reformy, tzn. rodziców.

Rodzice – dziś krytyka, jutro rozstanie?

Rodzice nie stanowią ani klasy, ani grupy branżowej, ani nawet grupy społecznej o wyraźnej i rozbudowanej charakterystyce. Tworzą co najwyżej grupę kontekstową – istniejącą w warunkach organizowanych przez konkretny zewnętrzny czynnik – w tym przypadku reformę systemu oświaty. Łączy ich to, że posiadają dzieci – uczniów w wieku szkolnym, których skutki reformy dotkną bezpośrednio. W zależności od tego, czy są to uczniowie szkoły podstawowej, czy gimnazjum, oraz od tego, w jakiej sytuacji się znajdują pod względem dotychczasowych osiągnięć szkolnych, miejsca zamieszkania lub indywidualnych planów edukacyjnej kariery, skutki te mogą mieć różną postać. Obejmują np. przeniesienie szkoły, do której uczęszczają, w inne miejsce, zmianę programów i podręczników, zmianę kadry nauczycielskiej, powrót do szkoły niższego szczebla, konieczność zwiększonej rywalizacji o miejsce w szkole średniej, rezygnację z nauczania indywidualnego, rezygnację z kształcenia językowego, zmianę środowiska i grupy rówieśniczej, nowe obowiązki i konieczność przeorganizowania rytmu nauki i czasu wolnego, rezygnację z zajęć pozalekcyjnych itd.

Ogrom i różnorodność tych skutków, wzmocnionych jeszcze całym spektrum efektów reformy, które dotyczą już wyłącznie rodziców (organizacja dojazdów, obciążenia finansowe, konieczność zapewnienia wsparcia w domu), sprawia, że rodzice uczniów w wieku szkolnym są grupą co prawda niejednorodną i przygodną, ale jednocześnie dysponującą szeregiem silnych motywacji do zaangażowania się w opór i sprzeciw.

Mówiąc krótko – dla rodziców (oraz uczniów, których interes rodzice reprezentują) stawka, jaką jest powstrzymanie reformy systemu oświaty, może być z wielu osobistych i pozaoświatowych względów bardzo wysoka. Stąd też coraz wyraźniej widoczne jest zaangażowanie w sprzeciw wobec reformy i gotowość do samoorganizowania się tej grupy. Oczywiście dobrze zorganizowani są w szczególności rodzice z większych ośrodków, co jednak niekoniecznie wynikać musi z wyraźniejszego dostrzegania przez nich zagrożeń związanych z reformą (ostatnia dekada pokazała liczne protesty rodziców w obronie likwidowanych szkół gminnych, ewidentnie więc kwestia oporu wobec niepopularnych działań samorządów nie jest wyłączną domeną rodziców z większych miast), co raczej z większej dostępności instrumentów nacisku i społecznej presji, takich jak np. media czy pikety pod urzędami stanowiącymi delegatury władzy centralnej. Na marginesie: uliczne protesty czy demonstracje na terenie gmin mogłyby sprawiać mylące wrażenie co do odpowiedzialności za reformę, sugerując, iż spoczywa ona na samorządach, gdy tymczasem jest ona odgórnie narzucana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

W głośnej pracy *Lojalność, krytyka i rozstanie* Albert O. Hirschman opisuje możliwe reakcje na budzące niezadowolenie działania instytucji społecznych (w tym także szkół i systemu oświaty w ogóle) – strategię rozstania (*exit*) i strategię krytyki (*voice*). „Rozstanie” polega na wycofaniu się i odmowie uczestnictwa w określonych, odgórnie zadanych praktykach społecznych, na poszukiwaniu enklaw, w których uczestnictwo takie nie będzie konieczne i w których można będzie realizować alternatywne modele funkcjonowania. Strategia „krytyki” natomiast to po prostu jawny, otwarty protest, zabranie głosu i – najczęściej kolektywna lub dążąca do kolektywizacji – artykulacja niezadowolenia i podejmowanie działań w celu uzyskania zmiany.

Stosując zaproponowane przez Hirschmana kategorie do aktualnej sytuacji w polskiej oświacie, nie sposób w działaniach rodziców protestujących przeciwko reformie nie rozpoznać strategii „krytyki”. Strajki rodzicielskie i nieposyłanie dzieci do szkół dziesiątego dnia każdego miesiąca, organizacja pikiet pod MEN i w miastach wojewódzkich, emitowanie przygotowanych własnymi siłami nagrań z apelami o wstrzymanie reformy, włączenie się w obywatelską inicjatywę referendalną, wsparcie dla nauczycielskiego strajku – te wszystkie działania są przykładami aktywnego i kolektywnego zaangażowania przeciwko forsowanym przez MEN zmianom w systemie edukacji. Jest to niewątpliwie ogromne osiągnięcie – oto grupa, której nie łączą długofalowe interesy,

branża ani żadne ramy organizacyjne, zdecydowała się na coś więcej niż indywidualną adaptację, poszukiwanie sposobów dostosowania się czy poradenia sobie w narzucanych odgórnie warunkach – i wkłada realny wysiłek w zmanifestowanie sprzeciwu.

Należy się jednak spodziewać, że wraz z pogarszaniem się perspektyw na to, że władza zrezygnuje z wprowadzania reformy, rodzice zaczną stopniowo rezygnować z „krytyki” na rzecz „rozstania”, a więc indywidualnych strategii adaptacji i przetrwania.

Im mniej bowiem skuteczna jest „krytyka”, tym bardziej prawdopodobne poszukiwanie możliwości „rozstania”, im zaś łatwiej dostępna jest opcja „rozstania”, tym mniejsza jest motywacja do „krytyki”.

Widzimy już dziś, że przynajmniej na część problemów wywołanych przez reformę oświaty – takich jak przywoływane wcześniej ograniczenia możliwości poszerzania oferty dydaktycznej przez szkoły publiczne – odpowiedzieć usiłuje sektor oświaty niepublicznej. Szkoły prywatne w tegorocznej rekrutacji oferują dodatkowe oddziały o profilach, które dotąd były dostępne także w publicznych gimnazjach, a których zabraknie w klasach siódmych i ósmych szkół podstawowych. Jak pisze Justyna Suhecka, „pod hasłem «dodatkowa siódma klasa» znajdujemy w niepublicznych szkołach wszystko to, co dotąd oferowały renomowane państwowe gimnazja: autorskie programy, dodatkowe godziny przedmiotów ścisłych i języków obcych, zajęcia w laboratoriach etc. Tylko że teraz trzeba za to zapłacić – w dużych miastach często od 1000 do 1500 zł miesięcznie”¹⁴. Jak widać zatem, opcja „rozstania”, choć jej dostępność ograniczona jest czynnikami ekonomicznymi, przynajmniej dla części rodziców dziś aktywnie zaangażowanych w walkę z reformą staje się realna. Ponieważ „krytyka” z kolei z każdym dniem okazuje się mniej efektywna (gdyż zatrzymanie reformy staje się coraz mniej prawdopodobne – a po odrzuceniu wniosku o referendum jest w zasadzie niemożliwe), rozsądnie jest się spodziewać, iż rodzice ci prędzej czy później zaczną z tej opcji korzystać – zaś potencjał oporu wśród tej grupy będzie stopniowo wygasnąć.

Takie przewidywania nie zakładają potępienia postaw rodziców, nie oznaczają też braku wiary w rodzicielskie zaangażowanie i troskę o system edukacji. Nie oznaczają też całkowitego zanegowania możliwości ukonstytuowania się bardziej trwałego i organizacyjnie ustrukturyzowanego ruchu rodzicielskiego. Niezależnie jednak od tego, czy taki trwały rodzicielski ruch powstanie, można się spodziewać, że nie obejmie całej aktualnie protestującej grupy rodziców, że przynajmniej część z nich nie zdecyduje się na bardziej długofalowe zaangażowanie na ponadindywidualnym poziomie, nawet jeśli będą nadal popierać głosy protestów płynące ze strony innych podmiotów – przede wszystkim nauczycieli.

Nauczyciele – od „klasy w sobie” do „klasy dla siebie”?

O ile perspektywy na czas „po reformie” dla rodziców jako zorganizowanej grupy krytyki i sprzeciwu z wymienionych wyżej powodów wydają się niepewne, o tyle w przypadku nauczycieli doświadczenie oporu wobec reformy może okazać przynajmniej częściowo trwale konsolidujące.

Nie ma wątpliwości, że to nauczyciele – zarówno zrzeszeni w ZNP, jak i nienależący do żadnego z oświatowych związków zawodowych – pod względem mobilizacji byli i nadal są kluczowymi aktorami sprzeciwu wobec reformy.

Związek Nauczycielstwa Polskiego już w kampanii wyborczej zabierał głos w sprawie możliwych zmian ustroju szkolnego i jednoznacznie wypowiadał się, a także lobbował u startujących w wyborach ugrupowań za zachowaniem obecnej struktury szkolnictwa. Po wygranej PiS i pierwszych sygnałach na temat planowanych przez rząd zmian w edukacji ZNP konsekwentnie zajmował stanowisko na każdym etapie przygotowywania reformy, organizował uliczne pikety i demonstracje (w październiku 2016 roku nauczyciele zorganizowali pikety we wszystkich miastach wojewódzkich, w listopadzie natomiast centralny, ogólnopolski protest pracowników oświaty, w którym udział wzięło kilkadziesiąt tysięcy osób), a ostatecznie zdecydował się na wejście w spór zbiorowy i strajk generalny w oświacie 31 marca 2017 roku (był to pierwszy nauczycielski strajk od 10 lat, kiedy ministrem edukacji był Roman Giertych).

Decyzja o strajku bynajmniej nie była oczywista, bowiem w polskich warunkach prawnych nauczyciele nie mają możliwości wejścia w spór zbiorowy z władzami oświatowymi – pracodawcą nauczycieli w każdej placówce jest jej dyrektor i to z nim kadra pedagogiczna formalnie prowadzić musi spór. Nie może on także dotyczyć bezpośrednio kwestii z zakresu polityki oświatowej, a praw pracowniczych nauczycieli – z tego powodu strajkujący w marcu pedagodzy oficjalnie domagali się niedokonywania wypowiedzeń stosunków pracy nauczycieli i pracowników niepedagogicznych do 31 sierpnia 2022 roku (ze względu na związane z reformą zagrożenie masowymi zwolnieniami w szkołach), utrzymania warunków pracy i płacy (z racji groźby redukcji etatów) oraz 10-procentowej podwyżki wynagrodzeń (ostatni raz płace nauczycieli wzrosły w roku 2012). Mimo tych obostrzeń oraz formalnego niewystępowania nauczycieli przeciwko MEN strajk był w sposób oczywisty skierowany przede wszystkim przeciwko reformie oświaty. Niemniej fakt, iż nauczyciele decydując się na strajk jako formę oporu wobec reformy (a także – choć w mniejszym stopniu – podejmując wcześniejsze działania oporowe), niejako zmuszeni byli podkreślić pracowniczy wymiar swojej społecznej roli, przyczynił się do nieco śmielszego niż w poprzednich latach postrzegania siebie właśnie w tym wymiarze. Może to stanowić przyczynek do istotnego przesunięcia w refleksji nad rolą i pozycją nauczyciela i okazać się ważnym, choć niezależnym bezpośrednio od efektów

nauczycielskiego oporu skutkiem całego procesu organizacji sprzeciwu wobec reformy.

W polskiej debacie publicznej przypadki postrzegania nauczycieli jako przedstawicieli klasy pracującej są niezwykle rzadkie, a dyskusje toczące się wokół tego zawodu zwykle sprowadzane są do kwestii misji, powołania lub ewentualnie do indywidualnego profesjonalizmu i zakresu nabytych kompetencji.

Próby rozpoznania w nauczycielach (a już szczególnie – przez samych nauczycieli w sobie) po prostu lub przede wszystkim pracowników są sporadyczne, a podejmujący je pedagodzy natychmiast narażeni są na zarzuty partykularyzmu i przedkładania własnego interesu nad dobro uczniów oraz niewypełniania przypisanej im roli społecznej. Tymczasem nie tylko w Polsce, ale i w większości krajów funkcjonujących w warunkach neoliberalnego kapitalizmu zawód nauczyciela ulega procesom nasilającej się proletaryzacji i poddawany jest presjom analogicznym do tych, których w ubiegłym stuleci doświadczały pracownicy sektora produkcji – przede wszystkim presji wydajności przy jednoczesnym ograniczaniu kontroli nad warunkami swojej pracy. Zwracają na to uwagę autorzy tacy jak tacy jak Beverly Silver, Jenny Ozga i Martin Lawn: „tak jak pracownicy branży włókienniczej w XIX wieku oraz robotnicy w przemyśle samochodowym w wieku XX, tak pracownicy sektora edukacyjnego (nauczyciele) odgrywają rolę kluczową dla akumulacji kapitału w wieku XXI”, a „im bardziej centralną rolę odgrywają nauczyciele w wytwarzaniu wartości (np. wykwalifikowanej siły roboczej), tym bardziej nauczycielski proces pracy jest poddawany analizie i restrukturyzacji w celu zwiększenia jego wydajności”¹⁵. Analogię między procesami proletaryzacji pracowników przemysłu w XIX wieku i pracownikami wiedzy współcześnie można dostrzec także sięgając do paradygmatycznej dla socjologii pracy rozprawy *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* Harry’ego Bravermana, który w książce tej rozwija stanowisko Marksa dotyczące wpływu przemysłu kapitalistycznego na proces pracy, skupiając się przy tym głównie na wpływie potężnych korporacji i przedsiębiorstw oligopolistycznych na ów proces. Już Marks zwrócił uwagę, że wprowadzenie maszyn i automatyzacja procesu produkcyjnego przyczyniły się do odebrania pracownikom kontroli nad nim – umiejętności wytwórcze wyparte zostały bowiem przez umiejętność obsługi maszyn, a ich dystrybucja (tak kompetencji, jak i maszyn) kontrolowana jest przez właścicieli zakładów. Z kolei Braverman wskazał na charakterystyczne dla korporacjonizmu zjawisko systematycznego „oduczania” (ang. *deskilling*) pracowników – proces pozbawiania ich kompetencji takich jak zdolność planowania, rozumienie całości procesu produkcyjnego czy

umiejętność dopasowania działań do jego poszczególnych faz¹⁶. Logika korporacyjna wymaga bowiem, aby „czynność planowania oddzielona była od czynności wykonywania, praca umysłowa od pracy fizycznej i aby to oddzielenie miało formalny i strukturalny charakter”. I jeśli dziś spojrzeć na procesy, jakich doświadczają (a w wyniku reformy doświadczać będą z jeszcze większą mocą) nauczyciele:

zwiększanie godzinowego wymiaru pracy, próby likwidowania i modyfikacje Karty Nauczyciela, a także stwarzanie możliwości jej omijania, uelastycznianie i fragmentaryzacja zatrudnienia, konieczność „składania” pensum z godzin pracy w różnych placówkach, ograniczanie autonomii w doborze treści kształcenia czy wreszcie wynikające ze strukturalnych zmian zagrożenie masowymi zwolnieniami – nietrudno dostrzec w tym ślady owej korporacyjnej logiki, której poddawane były kiedyś tradycyjne grupy i branże klasy pracującej.

W polskich warunkach, w których bycie nauczycielem wciąż kojarzone jest przede wszystkim z misją i powołaniem, nauczycielom nie jest łatwo dostrzec w sobie „podmiot pracujący”. Sytuacje takie jak reforma edukacji – forsowana odgórnie, z pominięciem procesu perswazji i uzasadniania, w sposób głuchy na argumenty strony społecznej i pracowniczej – stwarzając potężne zagrożenia dla zatrudnienia i warunków pracy nauczycieli, paradoksalnie mogą stanowić jedną z nielicznych okazji do takiego samorozpoznania, a w konsekwencji także do zawalczania o miejsce nauczycieli-jako-pracowników w debacie publicznej.

Kiedy Marks pisał o kształtowaniu się klas społecznych, wskazywał na dwie fazy, które taka klasa przechodzi. Pierwsza faza to faza klasy w sobie, moment obiektywnego kształtowania się klasy, którą zostaje jakaś grupa (niezależnie od braku poczucia wspólnoty) złączona obiektywnym położeniem w strukturze relacji społecznych, obiektywną sytuacją i warunkami społecznymi. Druga faza to ta, w której klasa w sobie staje się klasą dla siebie – kształtuje się w niej świadomość klasowa, a więc świadomość własnego położenia i wspólnoty interesów, która jest podstawą i warunkiem koniecznym pojawienia się solidarności klasowej.

Można postawić hipotezę, iż w pewnym sensie reforma oświaty i nauczycielski opór pracowniczy wobec niej stanowią okazję do przejścia nauczycieli od stadium „klasy w sobie” do fazy „klasy dla siebie” – okazję do uzyskania poczucia klasowej (pracowniczej) przynależności, dostrzeżenia w sobie członka/członkini świata pracy, a w konsekwencji – uzyskania siły do walki o swoje prawa jako pracowników. Pierwszym symptomem takiej tendencji jest wzrost zainteresowania

15 Por. Beverly Silver, *Globalny proletariatus: ruchy pracownicze i globalizacja po 1870 r.*, tłum. Marcin Starnawski, Książka i Prasa, Warszawa 2009; Jenny Ozga, Martin Lawn, *School-work: Interpreting the Labour Process of Teaching*, „British Journal of Sociology of Education” 1988, nr 9(3).

16 Michael Apple, *The Other Side of the Hidden Curriculum: Correspondence Theories and the Labor Process*, „Interchange” 1980–1981, nr 11(3), s. 8.

przynależnością związkową wśród nauczycieli – oczywiście zainteresowanie to motywowane jest często wprost obawą przed utratą pracy. To właśnie takie odruchy stanowią kroki na drodze do grupowej, pracowniczej solidarności i samoświadomości. Z tego punktu widzenia można więc przypuszczać, że szanse na kontynuację pewnych form oporu przez tę grupę nawet po wdrożeniu reformy są większe niż w przypadku protestujących rodziców. Ci bowiem prędzej czy później staną przed koniecznością znalezienia jakiegoś sposobu indywidualnego przystosowania się do nowej oświatowej rzeczywistości.

Dzieje się tak również dlatego, że –

w odróżnieniu od uczniów i rodziców – dla nauczycieli, którzy już teraz zaczynają doświadczać skutków reformy, nie ma zbyt wielu dróg hirschmanowskiego „rozstania”. Szkolnictwo niepubliczne nie jest i nie będzie analogicznie chłonne pod względem kadr, jak pod względem jego usługobiorców, czyli uczniów.

Chcąc pracować w zawodzie, nauczyciele nie mają także wielu możliwości skorzystania (a przynajmniej nie na masową skalę) – wzorem np. pielęgniarek – z emigracji zarobkowej. Wizja zaangażowania się w walkę o swoją sytuację „na miejscu” może dla wielu okazać się przynajmniej „najmniejszym złem”. Dlatego też, jeśli rozważamy możliwości kontynuacji sprzeciwu, oporu, walki czy wręcz wojny o szkołę, należy spodziewać się, że główną „armią” po stronie społecznej pozostaną właśnie nauczyciele.

INSTYTUT

Instytut Studiów Zaawansowanych został powołany przez Stowarzyszenie im. Stanisława Brzozowskiego do prowadzenia badań naukowych i dydaktyki w obszarze fundamentalnych problemów współczesnej kultury, społeczeństwa i polityki. Główną motywacją twórców ISZ była chęć stworzenia przyjaznego otoczenia dla poszukiwania odpowiedzi na współczesny kryzys demokracji liberalnej, wynikający z kryzysu wiary i wyobraźni społecznej.

Od czasu inauguracji Instytutu w 2012 roku zorganizowaliśmy kilkadziesiąt seminariów poświęconych tak różnym dziedzinom, jak ekonomia polityczna, filozofia kultury, polityka społeczna i feminizm czy analiza współczesnych ruchów społecznych w Polsce i na świecie. W kolejnych latach rozpoczęliśmy również działalność badawczą Instytutu – teoretyczną i empiryczną – dotyczącą problematyki społecznych aspektów praktyk kulturalnych, a także współzależności między kulturą a gospodarką w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych dla Polski. Efekty dotychczasowej pracy ISZ, obok prezentacji publicznych oraz międzynarodowych konferencji, przyjmują formę wydawanych pod jego patronatem książek, a także serii Zeszytów Instytutu Studiów Zaawansowanych.

Seria Analiz Instytutu Studiów Zaawansowanych to odpowiedź na kolejne wyzwania: rosnącą złożoność konfliktów i nowe trendy społeczne, które czynią współczesny kryzys demokracji jeszcze mniej przejrzystym. Każda z analiz powstaje w toku seminariów badawczych z udziałem najwybitniejszych ekspertów w swoich dziedzinach: ich autorskie teksty w wersjach roboczych zostają poddane krytyce dwojga recenzentów oraz dyskusji z udziałem publiczności. Intencją seminariów jest rozpoznanie najważniejszych problemów współczesności z punktu widzenia wartości i celów lewicy, a o doborze tematów decyduje miara ich skomplikowania i waga polityczna dla Polski i świata. Prosimy znawców – praktyków i teoretyków – o diagnozę procesów, mechanizmów, gier sił i dyskursów. Wierzymy bowiem, że aby zmienić świat, trzeba go najpierw dobrze objaśnić.

Instytut Studiów Zaawansowanych
ul. Foksal 16, 00-372 Warszawa
0048 22 505 6690
www.instytut-studiow.pl

Seria Analizy Instytutu Studiów Zaawansowanych
Nr wydania: A_ISZ/06/2017
Copyright © 2017
By Stowarzyszenie im. St. Brzozowskiego i Autorka
Projekt graficzny: Noviki
Wydawca: Instytut Studiów Zaawansowanych
Warszawa 2017

AUTORKA

Agnieszka Dziemianowicz-Bąk – z wykształcenia filozofka i pedagożka, z zawodu badaczka społeczna. Od lat zaangażowana na polu edukacji – m.in. badała działalność oświatową samorządów, działała w organizacjach aktywizujących młodzież z małych miast, zakładała przedszkola na terenach wiejskich. Obecnie członkini Rady Krajowej partii Razem.



INSTYTUT STUDIÓW
ZAAWANSOWANYCH
WARSZAWA

krytyka
polityczna



OPEN SOCIETY
FOUNDATIONS