

**O błędach w analizie polityki reform oświatowych  
w III RP. Rafał Płasek, *Polski system szkolny po  
roku 1989. W kręgu demokratyzacji, centralizacji  
i komercjalizacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu  
Warszawskiego, Warszawa 2024, ss. 182**

**On Errors in the Analysis of Educational Reform Policy  
in the Third Polish Republic. Rafał Płasek, *Polski  
system szkolny po roku 1989. W kręgu demokratyzacji,  
centralizacji i komercjalizacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu  
Warszawskiego, Warszawa 2024, ss. 182**

Znakomicie, że Rafał Płasek wydał rozprawę zatytułowaną *Polski system szkolny po roku 1989. W kręgu demokratyzacji, centralizacji i komercjalizacji*, gdyż potrzebne są makropolityczne analizy kształcenia studentów, doktorantów, jak i prowadzenia badań naukowych. W pierwszej części książki Autor przekonująco rekonstruuje wybrane przez siebie teorie socjologiczne i politologiczne, które miały pomóc jemu i czytelnikom w poznaniu poglądów różnych autorów na temat demokracji, centralizacji i komercjalizacji. Niestety, w żadnym stopniu nie znajdują one swojego zastosowania zarówno w analizie polityki oświatowej władz centralnych III RP, jak i w części badawczej rozprawy tego naukowca. Wystarczyłoby sięgnąć do uzasadnień sejmowych projektów ustaw oświatowych, a nie do samych aktów prawa, by przekonać się, że z naukowym punktem widzenia na pedagogikę szkolną i porównawczą żaden z ministrów sprawujących władzę w resorcie edukacji nie miał nic wspólnego. W tym też upatruję odpowiedzialność nauki i naukowców, którzy w wyniku fatalnych rozwiązań systemowych w szkolnictwie wyższym nie mają czasu na rozwijanie własnego warsztatu badawczego, na rzetelną kwerendę literatury przedmiotu a przede wszystkim na docieranie do prymarnych źródeł. Dotychczasowi ministrowie nawet nie rozumieli tego, czym zarządzali, bo kierowanie MEN miało i nadal ma im służyć do budowania politycznego poparcia dla własnego wizerunku i reprezentowanej przez siebie partii politycznej.

Czytając zatem bardzo dobrze i interesująco poprowadzoną narrację socjopolitologiczną, mogą czytelnicy dojść do wniosku, że stanowiła ona podstawę reform wprowadzanych w systemie szkolnym. Tak jednak nie jest. Ewidentnie daje się rozpoznać u Autora książki brak teoretycznego i praktycznego zakorzenienia w badaniach oświatowych, co sprawia, że prowadzone przez niego analizy i wyciągane wnioski są niezgodne zarówno z przesłankami reform, których

nie rekonstruował, jak i częściowo z rzeczywistością oświatową. Trochę dziwi się recenzentom wydawniczym tego tytułu, że nie zwrócili uwagi R. Płaskowi na błędy merytoryczne i metodologiczne, które młody badacz, jako *outsider* systemu szkolnego, może popełnić, ale których jako autor wydawanej w prestiżowym wydawnictwie monografii powinien unikać. Brak rzetelnej kwerendy w literaturze przedmiotu badań sprawia, że jeśli nie zgromadzi się dokumentacji procesów zmian, to opieranie ich analizy głównie na wtórnych źródłach i cudzych poglądach prowadzi do reprodukcji także błędnych tez, które będą powielane przez kolejne pokolenia.

Podjęty przez R. Płaska problem badawczy zdecydowanie go przerósł. Na s. 92 odnosi się do reformy ustrojowej z 1999 r.: „Szkoła podstawowa skrócona została o 2 lata. Kolejnym obowiązkowym szczeblem kształcenia powszechnego stały się wspomniane już trzyletnie gimnazja. Szkoły ponadpodstawowe przemianowano na ponadgimnazjalne. Wszystkie szkoły średnie przekształcone miały być w trzyletnie licea profilowane, zaś szkoły zawodowe przeznaczone miały być dla ok. 20% absolwentów gimnazjów. Tym samym sugerowany czas trwania nauki w szkolnictwie powszechnym w wyniku reformy wydłużył się o rok”. To jest błędna teza. Czas obowiązkowej nauki był taki sam. Autor nie policzył, że dawne  $8+4=12$  a od 1999 r.  $6+3+3=12$  oznacza równy wynik. Nie przeczytał, że istotnie wmawiano społeczeństwu wydłużenie obowiązkowej edukacji o jeden rok, ale nie wynikało to ze zmiany typów szkół, tylko z ustawowego obowiązku uczęszczania sześciolatków do edukacji przedszkolnej.

W tytule rozprawy mowa o polskim systemie szkolnym po 1989 r., a na s. 90 Autor zapewnia nas: „Każde z zagadnień analizowane było [przeze mnie] tak, by zwrócić uwagę na najważniejsze zmiany, jakie zachodziły w jego zakresie w latach 1989–2022”. Jednak zaglądając do treści rozdziału IV. 1. *Struktura systemu szkolnego*, dowiemy się, że reforma zaczęła się dopiero w 1991 r.: „Struktura systemu w latach 1991–1999 była zbliżona do obowiązującej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej po roku 1961”. Zginęły Autorowi dwa lata, które poprzedzały przyjęcie przez Sejm pierwszej postsocjalistycznej „Ustawy o systemie oświaty”? Autor książki nie wie, że lata 1989–1991 były najważniejszym okresem dla przemian ustrojowych w polskim szkolnictwie po 1989 r., którego ministrowie: Henryk Samsonowicz i Robert Głębocki doprowadzili do uchwalenia przez Sejm radykalnie odmiennej ustawy o systemie oświatowym! W tym też czasie nauczyciele zarabiali najwięcej w dziejach swojej profesji, bo powyżej średniej krajowej a nie minimalnej pensji<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009, s. 69.

To dzięki trudnym negocjacjom z wieloma środowiskami politycznymi zapewniono w tej ustawie włączenie do ustroju szkolnego rozwiązań demokracji partycypacyjnej a nie tylko przedstawicielskiej. Tymczasem Autor książki narzuca czytelnikom pojmowanie demokracji szkolnictwa publicznego z punktu widzenia teorii demokracji przedstawicielskiej. Autor recenzowanej książki przyjął też mylną przesłankę do swoich analiz, którą odnajdujemy na s. 83: „Opis przemian systemu szkolnego, wzbogacony analizą preferowanego w ich trakcie typu demokracji oraz pogłębiony przez wskazanie powiązań komercjalizacyjnych (tak w zakresie dyskursu, jak też praktycznych egzemplifikacji), pozwolił na sformułowanie odpowiedzi na pytanie, jak kształtowała się w Polsce po 1989 r. koncepcja edukacji jako dobra”. Skoro bowiem popiera demokrację uczestniczącą, to powinien analizować edukację jako dobro wspólne, a więc wartość podzielną, dostępną każdemu<sup>2</sup>. Natomiast edukacja jako rzekome dobro jest wykorzystywana przez wszystkie formacje rządzące od 1992 r. po dzień dzisiejszy jako dobro niepodzielne. Po przeszło dwóch dekadach transformacji ustrojowej nawet socjologowie zwrócili na to uwagę<sup>3</sup>. Szkoda, że badacz tego nie dostrzegł, mimo iż zarówno w uchwałach Zjazdu NSZZ „Solidarność” z 1981 r., jak i ustaleniach Okrągłego Stołu są zapisy zobowiązujące władze do realizowania w wolnej Polsce edukacji pojmowanej jako dobro wspólne<sup>4</sup>. Dopiero teraz republikanie nawiązują do tej kategorii<sup>5</sup>. Tym samym R. Płasek reprodukuje wygodne dla lewicy, liberałów i postsolidarnościowych elit władzy oraz związków zawodowych pojmowanie edukacji jako dobra przynależnego rządzącej formacji politycznej.

Niewłaściwy był opis Płaska rekonstrukcji ustroju szkolnego w 1999 r. W cytowanym już przeze mnie fragmencie ze s. 92 pisze on: „kolejnym obowiązkowym szczeblem kształcenia powszechnego stały się wspomniane już trzyletnie gimnazja. Szkoły ponadpodstawowe przemianowano na ponadgimnazjalne. Wszystkie szkoły średnie przekształcone miały być w trzyletnie licea profilowane, zaś szkoły zawodowe przeznaczone miały być dla ok. 20% absolwentów gimnazjów”. Co gorsza, Autor książki utrwalił to na schemacie 5 (s. 94), który poprzedził błędną tezę, że: „Pierwsze szkoły ponadgimnazjalne (czyli *de facto* skrócone szkoły ponadpodstawowe) utworzone zostały z dniem 1 września 2002 r.” (s. 92). Pierwszą szkołą ponadpodstawową na poziomie I stopnia

<sup>2</sup> K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012; B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.

<sup>3</sup> I. Krzemiński, *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*, Gdańsk 2013; M. Król, *Byliśmy głupi*, Warszawa 2015.

<sup>4</sup> A. Touraine, *Solidarność. Analiza ruchu społecznego 1980-1981*, przeł. A. Krasiński, Gdańsk 2010.

<sup>5</sup> Zob. <https://fundacjarepublikanska.org/>

było właśnie gimnazjum! Tymczasem na s. 93 podaje: „z dniem 1 września 2014 r. struktura szkół ponadgimnazjalnych przybrała kształt zbliżony do tego, jak wyglądały szkoły ponadpodstawowe sprzed reformy”. Przemodelowanie ustroju szkolnego w 1999 r. było kluczową jakościowo zmianą, która miała na celu dostosowanie polskiego systemu edukacji do większościowych rozwiązań ustrojowych w krajach Unii Europejskiej. Zdaniem R. Płaska szkoły średnie zaczęły się w krajach Unii Europejskiej dopiero po gimnazjum. Przeczy temu m.in. ustrój szkolny w Czechach, gdzie do gimnazjum można przejść po pięcioletnim cyklu edukacji w szkole podstawowej lub po dowolnym, kolejnym roku dziewięcioletniego kształcenia podstawowego.

Zgodnie z zapowiedzią Autora książki spodziewałem się holistycznej analizy polityki oświatowej z perspektywy radykalnego humanizmu. Zapowiedział to zresztą sam Autor, pisząc: „Procesy demokratyzacji, centralizacji i komercjalizacji polskiego systemu szkolnego, a także kwestia przeobrażeń natury edukacji jako dobra właśnie w perspektywie radykalnej zmiany opisane być mogły przy uwzględnieniu większości dyskursywnych niuansów” (s. 80). Tymczasem nad tym, co było patologią w makropolityce oświatowej R. Płasek przechodzi do porządku dziennego, nie dostrzega jej, mimo że istnieje na ten temat literatura pedagogiczna.

Przykładem może być kwestia, o której tak niekompetentnie pisze na s. 94–95: „Obniżaniu wieku szkolnego towarzyszył chaos, związany m.in. z niedostatecznym dostosowaniem szkół i programów nauczania, protestami rodziców oraz – *last but not least* – problemami organizacyjnymi wynikającymi choćby z braku miejsc zarówno w przedszkolach, jak i szkołach [...]”. Autor nie dodaje, że powodem obniżenia wieku obowiązku szkolnego nie była podstawa pedagogiczna czy psychologiczna, ale ekonomiczna (wypuszczenie na rynek pracy o rok wcześniej absolwentów powszechnej edukacji, bo związki zawodowe nie zgodziły się na wydłużenie wieku emerytalnego o 3 lata, tylko na 2 lata<sup>6</sup>. W ZUS zabrakłoby środków na wypłatę emerytur, więc ten jeden rok miał tę lukę wypełnić!). Gdzie zatem jest tak zapowiadany radykalizm krytyczny?

Autor ponownie wprowadza czytelników w błąd, pisząc o szkolnictwie niepublicznym: „Zgodnie z założeniami metodologicznymi tej pracy jedną z najważniejszych charakterystyk demokratycznego systemu szkolnego jest możliwość funkcjonowania szkół prowadzonych przez niezależne organizacje i podmioty niepubliczne. W Polsce – od 1991 r. – istnieje taka możliwość”. Po pierwsze, szkoły niepubliczne istniały i działały także w PRL, chociaż w marginalnym zakresie. Byliśmy jedynym państwem w bloku socjalistycznym, w którym działały legalnie przedszkola i szkoły prowadzone przez Kościół katolicki.

<sup>6</sup> Szerzej: B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 187.

Liceum Ogólnokształcące dla dziewcząt w Szymanowie pod Warszawą było elitarną szkołą średnią o najwyższym w kraju odsetku absolwentek zdających egzamin wstępny do szkół wyższych. Ba, zanim doszło do przyjęcia przez Sejm Ustawy o systemie oświatowym w 1991 r., to już w 1988 r. w Krakowie powstały na zasadzie oddolnego buntu pierwsze świeckie szkoły niepubliczne, a od 1989 r. monopol szkolnictwa państwowego łamało także Społeczne Towarzystwo Oświatowe. Twierdzenie zatem, że możliwość funkcjonowania szkół niepublicznych nastąpiła dopiero w 1991 r. nie świadczy o znajomości tych procesów przez Autora książki.

Nie poradził on też sobie z przywołanymi danymi statystycznymi. Na s. 104 konstatuje: „Początkowo przyrost liczby szkół niepublicznych – zwłaszcza podstawowych – nie był zbyt intensywny. Jednak między nieuwjętym w tabeli 17 rokiem 1991/1992, kiedy to funkcjonowało 86 podstawowych szkół niepublicznych (uczęszczało do nich niemal 5 tys. uczniów), a rokiem 1998/1999 ich liczba zwiększyła się ponad czterokrotnie, zaś liczba uczniów – ponad siedmiokrotnie”. Po co podaje dane, których w ogóle nie interpretuje? Gdzie jest zapowiadany radykalizm humanistyczny? Chciałbym się dowiedzieć, jaki był powód wzrostu liczby niepublicznych szkół podstawowych w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej. Liczba dzieci zmniejszyła się o zaledwie 300 tys., więc musiały być inne przyczyny zainteresowania rodziców przenoszeniem ich ze szkół publicznych do niepublicznych. Czyż nie jest to ważny problem dla polityki oświatowej tego okresu?

Rozdział IV.2.2. *Relacja szkoły, samorządu oraz administracji centralnej* zaczyna R. Pląsek od wygodnej dla rządzących, ale nieprawdziwej tezy, jakoby w Polsce miała miejsce decentralizacja ustroju szkolnego. Stwierdza, że jedną z kategorii analitycznych będzie: „relacja szkoły, samorządu oraz administracji centralnej: przede wszystkim w kontekście strukturalnej decentralizacji systemu oraz zaprezentowania uprawnień – w tym głównej części systemu kontroli zewnętrznej – przedstawicieli administracji centralnej, tj. kuratora i ministra (poruszona zostanie również kwestia obsadzania ich stanowisk)” (s. 106). Bez krytycznie przyjmuje za Romanem Pelczarem oraz Angeliką Wagner pogląd, jakoby: „wdrażając decentralizację oświaty, ustawodawca wprowadził zasadę, że samorządy terytorialne odpowiadają za funkcjonowanie szkół, a państwo – za jakość ich pracy (w tym za efekty kształcenia)” (s. 107). Socjopedagog zapomniał już o tym, o czym pisał w części teoretycznej książki, a mianowicie o istocie procesu uspołecznienia oświaty. Nie dostrzega, że w Polsce nie nastąpiła decentralizacja systemu szkolnego, nie ma w nim samorządności i autonomii. Tu wszystko ma charakter połowiczny, pozorny. Autor zaś bezkrytycznie pisze: „w konsekwencji szkoła zyskała specyficzne miejsce w strukturze podmiotów polskiego systemu szkolnego. Zwierzchnią władzą jest minister właściwy

do spraw oświaty i wychowania. Podlegają mu kuratorzy oświaty – terenowi urzędnicy administracji centralnej, których zadaniem (przy pomocy kuratoriów oświaty) jest realizowanie polityki oświatowej państwa na terenie województwa. Minister oraz kuratorzy (ich kompetencje przybliżę w dalszej części rozdziału) sprawują zewnętrzny nadzór pedagogiczny nad szkołami. Taka struktura została nadana w 1991 r. i do dziś, co do zasady, nie uległa zmianie” (s. 107).

Decentralizacja ustroju szkolnego nie polega na utrzymaniu stanowiska kuratora oświaty, które jest przedłużonym ramieniem władztwa partyjnego ministra. Dlaczego autor pominął dyrektorów szkół, którzy reprezentują nadzór pedagogiczny zgodnie z wytycznymi władzy centralnej? Dyrektorom szkół nie wolno strajkować. Gdzie jest zatem rzekoma decentralizacja, skoro szkoły i nauczyciele nie mają autonomii? Dlaczego rządy AWS ukryły przed społeczeństwem i środowiskiem oświatowym projekt ustawy o samorządzie zawodowym nauczycieli, który powstał w okresie przedwyborczym w 1997 r.?<sup>7</sup> Opublikowany schemat 7 „Struktura podmiotów systemu szkolnego” powinien zawierać ustawowo właściwe nazwy, a więc: nadzór pedagogiczny i organ prowadzący, a nie określenia typu: „nadzór merytoryczny–edukacja” czy określenie „koordynuje politykę oświatową na swoim terenie” (s. 108). W pracach naukowych powinna obowiązywać terminologia zgodna z ustawą o systemie oświaty.

Kiedy R. Płasek pisze o konkursach na dyrektora szkoły, to operuje jedynie informacją o podmiotach zasiadających w komisji konkursowej, ale nie dostrzega opisywanych w literaturze naukowej manipulacji kolejnych władz resortowych, które zmieniając skład komisji, uczyniły z konkursu grę pozorów. Badacz paradygmatu radykalnego humanizmu powinien korzystać z właściwej literatury przedmiotu, a nie powielać propagandowe informacje MEN i zapisy prawa. Przykładem nieprawdziwej informacji władz resortu edukacji jest akapit z podsumowania powyższego rozdziału: „po pierwsze, w pewnej mierze szkoły zostały zdecentralizowane «na siłę» – proces ich przekazania samorządom trwał dwa lata dłużej, niż początkowo zamierzano, m.in. ze względu na opór samorządów (głównie przez niekorzystne warunki finansowe). Może więc pojawić się pytanie: czy procesy decentralizacyjne winny być przeprowadzane odgórnie, bez akceptacji bezpośrednio zainteresowanych podmiotów? Większość definicji demokratyzacji (w tym ta przyjęta w pracy) zakłada elementy współuczestnictwa aktorów przemian, jednak niewiele pisze się o tym, czy to współuczestnictwo musi być wypracowane przy ich pełnej akceptacji” (s. 112).

---

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Czy powstanie zawodowy samorząd nauczycieli?*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 9, s. 44–54.

Co to znaczy, że „niewiele się pisze”? Może niewiele się czyta?<sup>8</sup>. Szkoły nie zostały zdecentralizowane „na siłę”. One w ogóle nie zostały zdecentralizowane. Skoro socjopedagog postanowił uwzględnić w swoim badaniu rolę ministrów edukacji, co mu się chwali, chociaż nie wzbogaca tej konstatacji o głębszą krytykę, a nawet pomija ich powiązania z partią władzy, to powinien przynajmniej odnotować ich wykształcenie, członkostwo w partii politycznej oraz uwzględnić w tej analizie także kuratorów oświaty. Wówczas zobaczylibyśmy, z czym *de facto* mamy do czynienia w polityce oświatowej od ponad 34 lat. Dlaczego Autor książki nie podejmuje analizy liczby i powodów odwoływania kuratorów oświaty oraz dyrektorów szkół na skutek powyborczych zmian władz MEN? Warto było uwzględnić w tym studium, którzy ministrowie edukacji byli poddawani sejmowej procedurze pozbawienia ich *votum* zaufania.

Dopiero na s. 122 dowiadujemy się, jak Autor pojmuje demokratyzację szkolnictwa. Otóż utożsamia ją „z procesami przenoszenia uprawnień z poziomu centralnego na poziom lokalny, tj. decentralizacji rozumianej jako pozbawienie przedstawicieli władzy centralnej – części uprawnień w zakresie oddziaływania na politykę kadrową szkół”. Jednak zamiast holistycznej analizy mamy streszczanie rozporządzeń i ustaw tak, jakby już sam fakt ich opublikowania miał gwarantować ich realizację. Tymczasem dyrektorski nadzór wewnątrzszkolny był i nadal pozostaje podporządkowany zewnętrznemu nadzorowi politycznemu MEN. Płasek nie dostrzega też, że obowiązek szkolny może być realizowany poza szkołą, w edukacji domowej, toteż zawęża istniejące w Polsce rozwiązania pisząc: „Obowiązek szkolny od 1991 r. realizowany może być zarówno w szkole podstawowej publicznej, jak i niepublicznej” (s. 128). Spójnik *zarówno* komunikuje, że realizacja obowiązku szkolnego odnosi się do tego samego podmiotu, Nie, nie jest on realizowany *zarówno*.

Nie wiem, po co Autor przywołuje z raportu Instytutu Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania Polskiej Akademii Nauk stwierdzenie, że „istnieją w Polsce miejsca, gdzie w wyniku wygaszenia lub ograniczenia kursowania samorządowych i prywatnych linii autobusowych dostęp do szkół podstawowych umożliwiony jest jedynie przez specjalny transport zapewniany przez

<sup>8</sup> Zob. E. Gozdowska, *Uwarunkowania samorządowej polityki edukacyjnej w opinii lokalnych decydentów*, Warszawa 2012; T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie. (Studium pedagogiczne)*, Poznań 1998; K. Kiciński, *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Warszawa 1993; A. Kolołomycew, A. Kotarba, *Interes polityczny w realizacji polityki oświatowej*, Warszawa 2018; M. Mencil, *Rada szkoły*, Kraków 2009; D. Pietrzyk-Reeves, *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, Wrocław 2004; A. Popławska, *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Białystok 2001; J. Radziewicz, *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Warszawa 1989; B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996; idem, *Rada szkoły. Rada oświatowa*, Kraków 2002; idem, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; M. Zahorska, *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002.

gminę, który cechuje się niejednokrotnie budżetowością oraz bardzo ograniczoną siatką kursów. Tym samym, mimo ustawowego zapewnienia o dostępności do szkół podstawowych, praktyka – rozumiana szczególnie w kontekście regionalnych zróżnicowań w organizacji transportu publicznego (lub nawet jego braku) – utrudnia swobodny dojazd do szkoły publicznej” (s. 129), skoro ów transport jest ustawowo zapewniony wszystkim dzieciom? Ten system działa w odniesieniu do uczniów publicznych szkół podstawowych, bo uniemożliwienie dzieciom dojazdu do szkoły byłoby poważnym naruszeniem prawa przez władze gminy.

Zdumiewa też powiązanie przez R. Płaska idei demokratycznych ze sprawą obecności w polskim systemie szkolnym treści o charakterze ideologicznym, a prezentowanych na przykładzie nauki religii w szkole (s. 134). Na s. 135 pisze: „Choć trudno jednoznacznie mówić o światopoglądowo ideologicznej konstrukcji systemu, pewne jego elementy – przejawiające się w szkolnej codzienności – sugerują, że istnieje co najmniej domniemanie określonego porządku narracyjnego. Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską – prócz zagadnień należących *stricte* do polityki międzynarodowej – w art. 12 reguluje bowiem także kwestię nauczania religii w szkole, nadając jej dość specyficzny status”. Lekcje religii mają jednoznacznie fakultatywny charakter<sup>9</sup>. Tym samym jest demokratyczną gwarancją dla tych dzieci, których rodzice chcieliby, aby były one formowane w duchu wartości chrześcijańskich. Jednak Autor książki odmawia rodzicom prawa do decydowaniu o uczęszczaniu dziecka na lekcje religii w szkole, co wynika z umowy międzynarodowej. Realizacja zajęć z religii w szkołach publicznych jest finansowana z budżetu państwa i nadzorowana przez władze Kościoła katolickiego, a nie przez MEN.

Jeszcze bardziej zadziwia mnie teza Autora książki o niemal prymarnej roli nauki religii katolickiej w szkolnictwie publicznym. Wniosek ten wyprowadza z preambuły ustaw oświatowych z 1991 oraz 2016 r. pisząc o „respektowaniu chrześcijańskiego systemu wartości», jak i wynikającej z konkordatu swoistej pozycji organizacji nauczania religii katolickiej w szkołach powszechnych. A zatem, przynajmniej w opisywanym kontekście, trudno jest mówić o poszerzaniu zakresu demokratyczności treści obecnych w polskiej szkole” (s. 137–138). Chrześcijański system wartości znajduje się w preambule Konstytucji III RP, a zatem Ustawa Prawo oświatowe konsekwentnie do niej nawiązuje i zapewnia tym, którzy tego chcą, wychowanie właśnie w tak ujętym systemie wartości. Czyżby demokratyczność miała polegać na niezapewnianiu dzieciom

<sup>9</sup> *Obecność religii w publicznym systemie oświaty w aspekcie prawnym*, red. T.J. Zieliński, Warszawa 2012.

tej edukacji? Nikt przecież nie zmusza dzieci do uczęszczania na lekcje religii. Jeśli ma to miejsce, to jedynie za sprawą decyzji rodziców, co jest ich konstytucyjnym prawem.

Powierzchniowy i bezkrytyczny w treści jest rozdział IV. 3.3. *Alternatywne formy i programy nauczania*. Socjopedagog nie rozróżnia „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” od alternatywnych programów kształcenia, które mogły powstawać i być realizowane nie od 1991 r., ale od r. szk. 1989/1990 i zostały zablokowane przez MEN w 1999 r. Nie jest tak, jak wynika to z ustawy, że: „Aktualnie także istnieje możliwość tworzenia autorskich programów. Te do użytku dopuszcza dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej” (s. 139). Trzeba bowiem wyjaśnić, co rozumie się przez autorskie programy. Nie wystarczy konstatować, bez odwołania do wyników badań empirycznych: „W kwestii dostępności alternatywnych programów nauczania polski system szkolny po 1989 r. zmierzał dość konsekwentnie w kierunku demokratyzacji. Rozwiązania przyjęte wraz z wprowadzaniem w życie podstawy programowej umożliwiły szeroki dostęp do zróżnicowanych programów oraz tworzenie programów autorskich” (s. 140).

Rozdział IV.3.4. *Przedstawicielstwo* powinien mieć bardziej adekwatny do treści tytuł: „Uspołecznienie oświaty”, bo dotyczy możliwości prawnej powołania krajowej i wojewódzkich, powiatowych, miejskich i gminnych rad oświatowych, jak i rad szkolnych. Na schemacie 8 (s. 147) relacja między uczniami a radą szkoły też powinna być oznaczona linią ciągłą, a nie przerywaną, ponieważ są oni pełnoprawnymi członkami tego organu. Zdumiewa mnie akceptujące podejście Autora książki do pozornej roli rady rodziców. Ich prawa zostały w ustawie tak określone, że rodzice nie mają gwarancji wyegzekwowania od dyrekcji szkoły swoich postulatów, a to cieszy R. Płaskę: „Z pewnością zaakcentować raz jeszcze trzeba pozytywny wymiar zmiany dotyczącej rady rodziców, która nie dość, że w 2007 r. stała się organem obligatoryjnym (osobną sprawą jest, na ile można uspołeczniać instytucję niejako „na siłę”), to otrzymała również wiele kompetencji, dzięki którym zyskała możliwość „miękkiego” oddziaływania na funkcjonowanie szkoły” (s. 148).

Rozdział IV.4. *Elementy finansowania systemu szkolnego* nie ma żadnej wartości poznawczej, a tym bardziej krytycznej. Nie wystarczy bowiem przepisywać z oficjalnych dokumentów powinności i danych na temat zawartych w rozporządzeniach i ustawie regulacji prawnych w powyższym zakresie. Czytelnik nie dowie się zatem z niniejszej książki, jaki jest rzeczywisty udział finansów w utrzymaniu oświaty publicznej i wspieraniu przez rząd szkolnictwa niepublicznego. Jak dzielone są pieniądze publiczne oraz jakie sfery funkcjonowania szkół pochłaniają większość subwencji oświatowej. R. Płasek nie dostrzega dramatu nauczycielskiej profesji, która od trzech dekad utrzymywana jest na

poziomie najniższej płacy krajowej, a nawet poniżej niej<sup>10</sup>. Gdybym rzeczywiście przejął się paradygmatem krytycznym w badaniach oświatowych, to zmiotłbym z powierzchni Ziemi to, jak resort edukacji dewastuje polską edukację od przeszło 30 lat.

Podsumowując, recenzowana książka, niestety, mnie rozczarowała. Jej Autor dobrze porusza się w teoriach nauk społecznych, ale nie radzi sobie z prowadzeniem badań z zakresu makropolityki oświatowej. Mam nadzieję, że z biegiem lat, przy intensywnej pracy samokształceniowej i korzystaniu z pomocy kompetentnych recenzentów, odzyska szansę na doskonalenie własnego warsztatu badawczego, tym bardziej, że potrafi czytać i analizować rozprawy z socjologii i politologii. Jest jednak na początku drogi rozwoju naukowego, bowiem recenzowana tu monografia jest jego książką doktorską.

*Bogusław Śliwerski*

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie  
ORCID 0000-0002-3875-8154

---

<sup>10</sup> Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkola jako przestrzeń uznania*, Warszawa 2020; B. Śliwerski, *Teachers under the Third Republic in the Constant Trap of Political Manipulation*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education” 2022, nr 1 (56), s. 9–28.