

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach

Na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku opublikowałem książkę *Socjopatologia edukacji* (1992), która była zbiorem studiów empirycznych, ekspertyz i rozprawek z socjologii edukacji na temat różnych dysfunkcji naszej edukacji i jej kryzysu, skupionych wokół sześciu hipotez ostrzegawczych.

Przeżyliśmy jako społeczeństwo, naród i państwo, a także jako system oświatowy wielkie przełomy: przełom ustrojowy ku demokracji i gospodarce rynkowej, przerwanie zależności od Związku Radzieckiego, wielorakie otwarcie na Zachód, wstąpienie do NATO, włączenie do Unii Europejskiej, a w samym systemie oświatowym przeżyliśmy natłok różnych reform i rozległe procesy zmian. Nie była to jednak całościowa i planowa odnowa oświaty, której teoretyczną podbudowę stworzył wcześniej Roman Schulz, czy szerokie działanie strategiczne na rzecz demokratycznej rekonstrukcji systemowej ze znaczącym udziałem edukacji, na które nadzieje budzili w świecie zachodnim John Dewey czy Theodore Brameld (H. Zielińska-Kostyło).

Czytam własne diagnozy kryzysu i hipotezy ostrzegawcze sprzed ćwierć wieku i przestrzegam ówczesne diagnozy kryzysu i hipotezy ostrzegające przed zapaścią jako aktualne. Przyjrzyjmy im się ponownie. [Kursywą zaznaczone są cytowane, poprawione tylko językowo, hipotezy z *Socjopatologii edukacji*].

Pierwsza z nich dotyczyła (i dotyczy?) **dysfunkcjonalności szkolnictwa powszechnego**. To

hipoteza błędnego koła ubóstwa kulturowego, czyli diagnozy niespełniania przez szkołę powszechną jej funkcji elementarnych, utrwalania selekcji na progach przejścia do szkolnictwa średnich i wyższych szczebli, dyslokacji kompetencji kulturowych w przestrzeni społecznej, nieefektywności dotychczasowych reform szkolnych, sprzyjania trwałości, zmienności i różnicowaniu środowiskowemu nierówności szkolnych, braku społecznej świadomości tych nierówności oraz oporu wobec nich, niskiej gotowości podmiotów edukacyjnych do uczestnictwa w niezbędnych zmianach.

Najnowsza (2011) publikacja wyników z badań międzynarodowych umiejętności uczniów OECD PISA „Wyniki badania 2009 w Polsce” pokazuje, że w świetle czterech edycji tych starannych pomiarów (2000, 20003, 2006 i 2009) utrzymują się wysokie różnice pomiędzy poziomem umiejętności uczniów z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, uczniów rodziców z różnymi poziomami wykształcenia oraz między poziomem osiągnięć uczniów ze wsi i z miasta. Wciąż nieomal piąta część uczniów kończących szkoły podstawowe nie rozumie prostych tekstów w języku ojczystym i są to dzieci z rodzin o niskim kapitale kulturowym. Potwierdzają to badania R. Dolaty, J. Domalewskiego, P. Mikiewicz, A. Sadownik, moje i wielu innych autorów. Radość i szeroko nagłaśniana duma urzędników oświatowych z racji przesunięcia się w górę rankingów międzynarodowych wyników polskich uczniów w kolejnych badaniach PISA jest, moim zdaniem, mało uzasadniona. Jest to bowiem z jednej strony rezultat systematycznego treningu uczniów do powszechnych egzaminów, a z drugiej – jest to także zwykły artefakt socjologiczny: około 20% najsłabszych uczniów wcześniej wylosowanych do badań odmawia udziału w nich. Same zaś powszechne egzaminy zewnętrzne (po klasie szóstej, na końcu gimnazjum i na maturze) przyniosły ogromne zwiększenie segregacji społecznej młodzieży na progach szkolnych, masowe nauczanie „pod testy” zamiast samodzielnego myślenia, zaostrzyły rywalizację zamiast uczyć współpracy. A właśnie w zakresie samodzielnego myślenia, zdolności do krytycznej interpretacji tekstów, do zastosowań opanowanej wiedzy oraz umiejętności współpracy polscy uczniowie pozostają daleko w tyle za większością rówieśników z innych krajów. Tolerowanie powszechnych praktyk segregacyjnych stosowanych przez dyrekcje szkół średnich jest niezgodne z konstytucją i pozbawia znaczną część młodzieży szans na osiągnięcie wykształcenia na tyle solidnego, że pozwoli ono na orientację w kulturze współczesnej, samodzielne myślenie i gotowość do uczenia się przez całe życie.

Druga hipoteza wywiedziona została z diagnoz poziomu rozwoju moralnego młodzieży w sytuacji skumulowanego kryzysu i sformułowana została jako

hipoteza blokady rozwoju młodzieży polskiej ku poziomowi etyczności w sytuacji pełnej anomii. Niewydolność gospodarcza uprzedniego systemu nałożyła się na wieloletnie odrzucenie przez społeczeństwo oferty politycznej „socjalizmu” i jej realizacji. Spowodowało to głęboką delegitimację państwa i lekceważenie na wielką skalę prawa tego państwa (i jakiegokolwiek prawa). Konflikt w sferze kulturowej (komunizm vs. katolicyzm, etatyzm vs. podmiotowość, uniformizm vs. tożsamość) spowodował masowy kryzys grup pierwotnych (rodzin, grup rówieśniczych, społeczności lokalnej).

Nigdy wcześniej, jak to było na początku nowego wieku, nie byliśmy świadkami takiej pogardy dla prawa w Polsce, jaką okazywali publicznie najwyżsi przedstawiciele

władzy państwowej, włącznie z rzucaniem nieudowodnionych oskarżeń o zbrodnie przez strażników prawa, inscenizowaniem i prowokowaniem rzekomych przestępstw, śledzeniem i podsłuchiowaniem członków rządu, gigantycznymi dochodami ludzi z określonych układów politycznych, z medialnym demonstrowaniem przemocy, chciwości, najniższych popędów, podejrzliwości i kłamstwa jako podstawowych mocy sprawczych walki o wpływy, władzę i pieniądze. Przemoc wobec dzieci na niebywałą skalę i bez jakichkolwiek granic, patriarchalizm i wszechobecna „męska dominacja”, ludzie starzy jako zbędni, „na przemiał”, skrajnie zaniedbani bezdomni i żebracy na ulicach i dworcach, znęcanie się nad zwierzętami – to polska codzienność. Młodzież polska miała, och miała i ma co naśladować. W szkołach i w dostępnych dla nastolatków instytucjach i mediach wszechobecne są przemoc, używki, seksualizacja i „supermarketyzacja” zachowań młodzieży w wieku szkolnym, a młodzież starszą cechuje eskapizm (wyłączenie aktywności obywatelskiej, bierność i roszczeniowość, masowe migracje zarobkowe i zawodowe). Badania nad tymi zjawiskami to już niemała biblioteka (np. J. Wertenstein-Żuławski, T. Szlendak, B. Fatyga, K. Szafraniec, M. Kwiecińska-Zdrenka, K. Stadnik i A. Wójtewicz).

Trzecia hipoteza dotyczy **strukturalnej nieadekwatności systemu instytucji edukacyjnych wobec zmian otoczenia politycznego, kulturowego i gospodarczego**. Jest to hipoteza szkoły i oświaty jako inhibitora, spowalniająca, zamrażająca zmiany systemowych.

Struktura całego systemu oświaty, prawo szkolne, struktury decyzyjne i regulacyjne w oświacie, kompetencje kadr kierowniczych i wykonawczych, programy szkolne i podręczniki, reguły doboru i selekcji materiału, przepisy regulujące życie codzienne szkoły, poziom gotowości nauczycieli do uczestnictwa w zmianach odznaczają się dużą inercją i „lenistwem” w porównaniu z zakresem i tempem zmian otoczenia szkoły i oświaty, a ich funkcje nasycone są pozorem, ukrytą przemocą, autorytaryzmem i blokadami.

Szczegółowe i dociekliwe studia Marii Dudzikowej i jej zespołu nad doświadczeniami uczniów zreformowanej szkoły, prace badawcze i zbiory esejów krytycznych A. Nalaskowskiego, liczne krytyczne prace autorów gdańskich (D. Klus-Stańskiej i jej uczennic, L. Kopicewicz, A. Sadownik, P. Stańczyka), pedeutologów, jak H. Kwiatkowskiej, czy z wrocławskiego kręgu B.D. Gołębnik (R. Ligus, B. Zamorska), kronikarskie diagnozy przemian oświaty w ostatnim dwudziestoleciu w książce B. Śliwerskiego, przekonująco dokumentują aktualność tej hipotezy, w świetle której szkoła polska jest „anomalią i dysfunkcją” edukacyjną i społeczną (określenie A. Avirama), a oświata nie służy oświecaniu ludzkich umysłów.

Czwarta jest **hipoteza opóźnienia nauk o edukacji**. Według niej

pedagogika może być jednym z elementów blokujących zmiany w kompetencjach nauczycieli. Długotrwały autorytarny system polityczny spowodował odcięcie nauk o edukacji od większości dyskursów w nauce światowej i od większości teorii dla pedagogiki podstawowych oraz wywołał procesy dostosowawcze w pedagogice, która z czasem stała się nadmiernie instrumentalna i służebna politycznie. W efekcie mamy do czynienia z zapóźnieniem w dostępie do wielu nurtów nauczania, teorii wychowania, socjologii wychowawczej, psychologii rozwojowej i wychowawczej, filozofii edukacji. Odbija się to negatywnie na treści, formie i poziomie kształcenia pedagogów, nauczycieli i na doskonaleniu nauczycieli, na prestiżu pedagogiki w jej akademickim otoczeniu. W hierarchicznych strukturach uczelnianych następuje stopniowe odwrócenie związków kompetencji i władzy.

W tym obszarze nastąpiły wielkie zmiany w dostępie do wiedzy, do książek, ośrodków, do informacji naukowych na Zachodzie. Zarazem jednak pedagogika jako dyscyplina przeżyła wielką eksplozję studiów, co przyniosło burzliwy rozrost tej dyscypliny, szeroki dopływ osób bez należytego kanonicznego przygotowania akademickiego z zakresu pedagogiki, nowe rozwarstwienia środowiskowe ze względu na poziom kompetencji, oddalenie się najnowszych osiągnięć pedagogiki i jej nauk pomocniczych od kształcenia i doskonalenia nauczycieli, pojawienie się patologii w poszukiwaniu łatwych ścieżek awansów akademickich, zastój wzrostu kadrowego w wielu ośrodkach akademickich oraz marginalizację prestiżu pedagogów akademickich zarówno w ich własnych środowiskach uczelnianych, jak i obserwowaną przez pryzmat traktowania pedagogów przez środowiska decydenckie różnych szczebli. Najbardziej dotychczas zaawansowana subdyscyplina pedagogiki – dydaktyka pograżyła się „w chaosie pojęć i zdarzeń” (według D. Klus-Stańskiej). Do tego dochodzą masowe publikacje na poziomie „wciskania kitu” (określenie M. Dudzikowej), czy „czwartej i trzeciej ligi” (określenie L. Witkowskiego), plagiaty i dopisywanie się profesorów do prac podległej młodzieży, autoplgiaty (np. dwa awanse na podstawie tej samej lub ludoząco podobnej pracy), obejmowanie znaczących stanowisk akademickich po podejrzanym co do poziomu awansach, pozorowanie dobrze płatnej pracy w zamian za wpisywanie się do uprawnień szkół, obdarowywanie stopniami naukowymi za korzyści osobiste itp., itd. – to niepełna lista kłopotliwych grzeszków pedagogiki po 20 latach „transformacji”.

Piąta hipoteza dotyczy nieobecności edukacji w sferze publicznej. **To hipoteza utraty elementarnej rozumu edukacyjnego przez nasze państwo i społeczeństwo.**

W Polsce kształtuje się od początku nowa sfera publiczna (rozdział władz, wielość partii, zniesienie cenzury i polifonia kulturowa, samorządy lokalne, początki wolnego rynku). Powstają nowe formy artykulacji interesów

i funkcjonowania środków komunikacji masowej. Niestety, koncentracja uwagi na problemach gospodarczych i politycznych przesłania nowym elitom i siłom politycznym znaczenie kwestii edukacyjnej (tj. problemów, jakie w naszej mentalności pozostawia dziedzictwo przeszłości, jak i potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży). Pogłębia to opóźniającą rolę edukacji w procesach zmian społecznych i w rozwoju ludzi. Ten efekt zwiększa jeszcze nieufność wobec ekspertów, którzy pracowali na rzecz poprzednich rządów (w pedagogice niemal nie ma innych ekspertów). Współpowoduje to niską jakość produktów legislacyjnych, wydłużanie się prac nad porządkowaniem prawa szkolnego oraz pojawianie się w obrębie prawa zapisów głęboko zatrważających.

Dorośli ludzie gotowi są zrobić wszystko dla swoich dzieci, dla ich rozwoju i szczęścia. Ale nie dorośli Polacy w ostatnim dwudziestoleciu w odniesieniu dla ich dzieci w każdym wieku, bo przecież: pozamykali żłobki, przedszkola i mnóstwo szkół, nie ma systemu szkół zawodowych, przestał istnieć system kształcenia nauczycieli, a obecne „kształcenie” jest przestarzałe i realizowane przygodnie, jest w pełni „zbalkanizowane”. Wbrew bezrobociu w Polsce i otwarciu się dla nas atrakcyjnych zachodnich rynków pracy, szkolnictwo zawodowe średnie i wyższe rozwija się obok potrzeb rynku pracy, a nawet dokładnie przeciwko niemu. Nasze szkolnictwo wyższe ma szeroko otwarte „drzwi obrotowe” (J.A. Jacobs): wchodzi do niego ludzie z nadziejami na pracę i dobry status, wychodzą zeń ludzie bez szans na pracę, na dorosłość, na godziwe życie, z wykształceniem rzekomym. Szkoły nie zajmują się pracą nad optymalnym rozwojem każdej osoby, lecz ćwiczeniami w rozwiązywaniu testów na obowiązkowych egzaminach zewnętrznych, które nie służą niczemu (poza wzmaganie siły segregacji na progach szkolnictwa), zwłaszcza nie służą poprawie pracy szkoły, którą „zmierzeni” absolwenci właśnie opuścili.

Szósta – to **hipoteza paradoksalnego odwrócenia ideologicznego** i zamętu światopoglądowego.

Partia rządząca uprzednio, partia typu komunistycznego za swego przeciwnika obrała Kościół (choć sama w swej ofercie popełniła szczególnie, a skrywany „plagiat” z obietnicy „sprawiedliwego zadośćuczynienia ma-luczkim”. W Polsce Kościół godnie przetrwał i dawał osłonę opozycji politycznej w latach osiemdziesiątych. Po przełomie ustrojowym 1989 roku Kościół występuje w roli triumfującego nad komunizmem zwycięzcy. Powoduje to w socjalizacji dwa paradoksalne efekty: 1) Kościół postrzegany jest bardziej jako siła polityczna, niż jako nosiciel przesłania etycznego w wychowaniu; 2) Kościół często posługuje się wezwaniem do sprawiedliwego zadośćuczynienia za doznane krzywdy, czyli w swoim nauczaniu,

w swym oddziaływaniu bliższy jest technikom działania propagandowego pokonanego przeciwnika, niż własnym przesłaniom z Nowego Testamentu. Tak oto na podświadomość dzieci mogą nakładać się identyczne co do treści naciski, które jednak legitymują się odwrotnymi etykietami i wzajemnie uważają się za przeciwników. Przy bardzo niskim poziomie wykształcenia powszechnego (ponad 20 proc. naszego społeczeństwa ma poważne kłopoty ze rozumieniem znaczenia prostych tekstów własnego języka), przy masowym poczuciu niezawinionego ubóstwa, może to dać bardzo negatywne skutki, trudne do usunięcia w edukacji. Powszechna uroszczeniowość, tj. oczekiwanie dobrobytu bez własnego wysiłku, do której to potrzeby odwołuje się większość ugrupowań politycznych z początku lat dziewięćdziesiątych, jest samobójczą pętlą rozwojową. Ponadto Kościół schodzi do sfery publicznej, do państwa i prawa, zanim pozyskały one ponownie aprobatę społeczną. Jego oferta etyczna może stracić siłę sacrum.

I dokonało się. Na progu lat dziewięćdziesiątych prawie 95% Polaków deklarowało identyfikację z religią, głównie z wyznaniem rzymskokatolickim. W świetle naszych podłużnych badań biograficznych tylko około 7% trzydziestolatków posługiwało się zasadami i normami religijnymi w sytuacjach przeżywanych przez nich konfliktów moralnych. U polskich siedmiolatków potwierdzano silnie już uwewnętrzniony antysemityzm. Religię wprowadzono – niekoniecznie z przestrzeganiem reguł parlamentarnych – do szkół wszystkich szczebli, od przedszkola do matury (kosztem matematyki i przedmiotów artystycznych) jako przedmiot prowadzony przez źle przygotowane lub nieprzygotowane pedagogicznie osoby. Płaskość poziomu nauczania religii jest dla władz oświatowych niewidoczna. Nadużycia wychowawcze i pedofilia księży uchodzą bezkarne. Rok szkolny, rok akademicki otwierają msze, każda ceremonia państwowa jest poprzedzona mszą i zaszczycona obecnością księży. Antysemityzm i ksenofobie krzewione przez media katolickie nie wzbudzają reakcji prokuratury, a obecność w nich konserwatywno-narodowych polityków jest już codzienna i przydaje im popularności. Zaskakujące konwersje przechodzą na oczach szerokiej publiczności znani intelektualiści. Wykorzystywanie Kościoła w walce politycznej jest wszechobecne. Nawet w sytuacji, gdy bardzo znany polityk mawia „wierzę, że wygramy wybory, bo jestem wierzący”, pozostaje to bez komentarza Kościoła czy katolickich dziennikarzy. Kompromitująca „wojna o krzyż” na Krakowskim, relikwiarz z kroplą krwi Ojca Świętego jako remedium na połamanie Kubicy... Zarazem – przy braku silnego głosu i reprezentacji lewicy kulturowej – tzw. lewica polityczna fiksuje się na antyklerykalizmie, jakby o to chodziło w nowoczesnej lewicowości.

Mamy w efekcie zamęt światopoglądowy, cynizm aksjonormatywny, pogłębiającą się anomię, pustkę celów wychowawczych, współobecność w edukacji i w społeczeń-

stwie (nie)wychowującym najgorszych przeżytków średniowiecza z nowoczesnymi technologiami oraz ponowoczesną kakofonią kulturową.

Niedościgniony mistrz pedagogiki życzeniowej Bogdan Suchodolski przez całe życie przekonywał, że „wychowanie dla przyszłości” powinno przygotowywać i musi wyprzedzać swój czas. A to dlatego, że „przyszłość jest w naszych rękach” (A. Peccei).

Miało być, mogło być, zupełnie inaczej po bezprecedensowym pokojowym obaleniu systemu autorytarnego centralizmu.

Wyszło inaczej. Co wyszło? Ogromne zróżnicowania społeczne z udziałem oświaty, powszechna demoralizacja, ale wychowanie bez celów, niespotykana centralizacja decyzji edukacyjnych o najwyższej szkodliwości społecznej i samobójstwo prawdziwych studiów uniwersyteckich, ludowa religijność i ureligijnienie państwa zamiast kształcenia w pogłębionej refleksyjności i rozwoju kreatywnego kapitału społecznego.

Czyżby to „efekt Lucyfera” (Ph. Zimbardo)? Czy jest to może pułapka neoliberalizmu (E. Potulicka, J. Rutkowiak)?

Zamiast szansy na nowe powszechne Oświecenie mamy powszechny kryzys rozumu.

Bibliografia

- Aviram A. (2010), *Navigating through the storm. Reinventing education for postmodern democracies*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Dolata R. (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*. Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004), *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. IRWiR PAN, Warszawa.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M. (2009), *O wciskaniu kitu rozplenieniu się banalu w pedagogicznym dyskursie*, [w:] „Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle”, red. A. Bogaj, H. Kwiatkowska. IBE, Warszawa.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., red. (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. „Impuls”, Kraków.
- Fatyga B. (1999), *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Wydawnictwo ISNS UW, Warszawa.
- Jacobs J. A. (1995), *Revolving doors. Sex segregation and women’s careers*. Stanford University Press.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. „Żak”, Warszawa.
- Kopciwicz L. (2007), *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwiecińska-Zdrenka M. (2004), *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?* Wydawnictwo UMK, Toruń.

- Kwieciński Z. (2002), *Nieuniknione. Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.
- Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*. IRWiR PAN i „Edytor”, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Ligus R. (2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Mikiewicz P. (2005), *Spoleczne swiaty szkół srednich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
- Nalaskowski A. (2009), *Pedagogiczne złudzenia, zmyslenia, fikcje*. „Impuls”, Kraków.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*. „Impuls”, Kraków.
- Peccei A. (1987), *Przyszłość jest w naszych rękach*. PWN, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. „Impuls”, Kraków.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania w Polsce 2009* (2011). MEN, Warszawa.
- Sadownik A. (2011), *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Schulz R. (1980), *Procesy zmiany i odnowy w oświacie*. PWN, Warszawa.
- Stadnik K., Wójtewicz A. (2009), *Anielice czy diablce? Dziewczęta w szponach seksualizacji i agresji w perspektywie socjologicznej*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Suchodolski B. (1947), *Wychowanie dla przyszłości*. Książnica Polska, Warszawa.
- Szlendak T. (2004), *Supermarketyzacja. Religia i obyczajowość seksualna młodzieży w kulturze konsumpcji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego i Fundacja Nauki Polskiej, Wrocław.
- Szlendak T. (2003), *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problemy nierówności szans edukacyjnych*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Staćzyk P. (2008), *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencje funkcji studiowania zaocznego*. Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Szafraniec K. (2010), *Młode pokolenie a nowy ustrój*. IRWiR PAN, Warszawa.
- Śliwowski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Wertenstein-Żuławski J. (1993), *Między rozpaczą a nadzieją*. Instytut Kultury, Warszawa.
- Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Zielińska-Kostyło H. ((2005), *Rekonstrukcjonistyczna koncepcja zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*. Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Zimbardo Ph. (2008), *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Education as a progress blockade. The hypotheses of disfunctionality after 20 years

The author indicates that after 20 years of systemic change in Poland hypotheses of disfunctionality of education system made at this period are still up-to-date. These hypotheses concerned: the role of school system in deepening social differences, blocking moral growth of

youth, inadequacy of educational institutions changes to the transformation of their setting, the backwardness of science of education, lack of recognition of education significance (importance) in public discourse and confusion (chaos) connected with people's outlook of life and permanent anomy. The great chance for new Age of Enlightenment was replaced with common crisis of reason.

Key words: dysfunctional education, paradox of ideological inversion, miseducational society, blockade of moral growth, crisis of educational reason

