

Tadeusz W. Nowacki

KU SZKOLE DEMOKRATYCZNEJ

Prehistoria zagadnienia

Prehistoria powinna dotyczyć prawdopodobnie plemion pierwotnych, które nie spisywały swej historii, nie znając pisma. Jeżeli tak, to wówczas tzw. szkoły leśne obowiązywały całą młodzież męską, gdyż stanowiły warunek inicjacji, przyjęcia w poczet dorosłych członków plemienia¹.

Jednakże dla dążeń demokratycznych prehistorią jest czas o wiele bliższy, gdy pojawiły się pierwsze formy demokratyczne. Jest to czas greckiego *polis*, miasta-państwa. Tam tworzone są gimnazjony, w których młodzież rozwijała się fizycznie, słuchała nauk moralnych, pieśni narodowych, uczęszczała do teatru, a także często sama przygotowywała przedstawienia, zawody, gonitwy. Z tego okresu pochodzi słowo greckie *schole*, z którego to słowa rozwinęło się późniejsze pojęcie *szkoła*. Normalnie *schole* tłumaczy się jako czas wolny, gdyż szkoły greckie były przeznaczone dla młodzieży rozporządzającej czasem wolnym, należącej do uprzywilejowanych mieszkańców *polis*. Dokładniejsza analiza słowa *schole* wskazuje, że nie pokrywa się ono ze słowem *argeia*, oznaczającym nicnierobienie – lenistwo. *Schole* oznacza bowiem czas wolny, ale tylko od zajęć koniecznych dla utrzymania życia, które w *polis* należały do niewolników i domowników, czas, który można było poświęcić państwu. Szkoły greckie przygotowywały do uczestniczenia w sprawach państwowych *tu praksein*, uczyły wygłaszania mów i zgłębiania problemów państwowych².

Szkoły te odpowiadały demokracji greckiej, która była demokracją ludzi wolnych, ojców rodzin, tych, którzy kierowali pracą domowników i niewolników. Ich następcy przygotowywali się do przejścia funkcji pełnionych przez ojców w radzie i w zgromadzeniach.

Była to więc z naszego punktu widzenia bardzo ułomna demokracja. Uczestniczyło w niej około 1 procentu mieszkańców *polis* – reszta: domownicy i niewolnicy, pozbawiona była praw obywatelskich. Można tu przeprowadzać paralelę z demokracją szlachecką w dawnej Rzeczypospolitej, w której również pełnią praw cieszyła się tylko szlachta, obejmująca co prawda około 10 procent mieszkańców, a więc w stosunku do wolnych Greków dziesięć razy liczniejsza.

¹ Zob. T. Nowacki, *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego do początków XIX wieku*, Warszawa 1967.

² H. Arendt, *Vita activa oder vom tätigen Leben*, München–Zürich 1981.

W dawnej Rzeczypospolitej kształcenie było udostępnione przede wszystkim synom szlacheckim. We wczesnym średniowieczu, gdy było ono drogą prowadzącą do służby Kościołowi, dostęp do szkółek parafialnych był szerszy: korzystali z nich mieszczanie, a także chłopci. Również później owe elementarne szkoły były dostępne dla wszystkich stanów, o ile zaistniała sprzyjająca sytuacja: przychylność dziedzica lub księdza – od tego ostatniego zależał byt nauczyciela i szkółki, w której uczono tylko religii.

Prawdziwa szkoła, późnofeudalne gimnazjum, w której uczono łaciny i greki, literatury łacińskiej i greckiej, była zapełniona przez młodzież szlachecką; z rzadka trafił do niej syn chłopski lub mieszczański, i to przeważnie w charakterze ucznia-sługi.

Te i inne przyczyny sprawiają, że zarówno szkoły leśne w plemionach pierwotnych, szkoły starogreckiego państwa-miasta, jak i szkoły w okresie feudalizmu, nie tylko w absolutyzmie, ale także w Rzeczypospolitej szlacheckiej, zaliczamy do prehistorii zagadnienia demokratyzacji szkoły. I choć niektóre idee greckiego kształcenia promieniowały na kształcenie w okresie feudalizmu, a wpływ ten wzógł się w okresie renesansu, to jednak właściwy wybuch idei demokratycznych miał dopiero nastąpić, a był on związany z filozofią oświecenia.

Narodziny współczesnej demokracji

Kopernik zdetronizował Ziemię, usuwając ją z centralnego stanowiska we wszechświecie i degradując do jednej z wielu planet. Galileusz zainicjował sposób badań i myślenia, który na długi okres zdominował działania naukowe. Z kolei prace Darwina zdetronizowały człowieka. Przestał on być szczególnym tworem Boga, stworzonym na podobieństwo Stwórcy, a stał się po prostu ostatnim ogniwem w ewolucji gatunków. Oświecenie odwróciło się od Objawienia, wyjaśniając wszystko za pomocą Rozumu, który zajął centralne miejsce w filozofii oświecenia.

Jednocześnie tworzyła się nowa koncepcja człowieka, wolna od metafizycznych interpretacji. W ujęciu Bacona, człowiek był stworzeniem przede wszystkim walczącym o byt. Stąd „walka wszystkich przeciwko wszystkim”. Dla wytłumaczenia społecznego życia ludzi sięgnął Bacon po pojęcie z dawnego prawa rzymskiego, mianowicie po pojęcie 'kontraktu'. Ludzie bowiem zawierali między sobą coś w rodzaju kontraktu. Sądzę, że stąd pojęcie to przejął Jan Jakub Rousseau – jeden z czołowych filozofów oświecenia. I on uważał za pierwotne istnienie indywiduum. Ludzie zrzeszają się na podstawie umowy społecznej. Uciekając spod twardych praw natury i związanych z nią konieczności, wchodzą w umowę, dzięki której łatwiej zwalczać jest głód i chłód, rozbudowywać szczególne ludzkie otoczenie. Lecz jednocześnie tracą przy tym na rzecz społeczeństwa wiele ze swoich podstawowych praw. A podstawowe prawa – to wolność i równość.

Jan Jakub Rousseau jest Janem Chrzcicielem rewolucji francuskiej. Cała grupa filozofów, myślicieli, przyczyniła się do stworzenia podstaw teoretycznych rewolucji, ale Rousseau jest jednym z najważniejszych. Rewolucję francuską wznieciło mieszczaństwo, walczące o pełnię praw obywatelskich, ale hasła, które głoszone w czasie rewolucji, nie dotyczyły tylko burżuazji, lecz wszystkich ludzi. Wyrażono je w słynnej Dekla-

racji Praw Człowieka i Obywatela, uchwalonej 27 sierpnia 1789 roku przez francuskie Zgromadzenie Narodowe. Zawarto w niej „zasady naturalnej sprawiedliwości” i „istotne prawa ludzi”, określające zarówno życie jednostek, jak i życie społeczne. Przedstawiają one jednocześnie *primum verum*, naturalne i niezafałszowane prawdy, w które nikt nie może powątpiewać³.

Już w dwu pierwszych artykułach deklaracji znajdujemy prawa ludzkie i obywatelskie, zawierające „podstawowe prawdy”. Pierwsze zdanie artykułu pierwszego głosi wolnościowy charakter praw ludzkich: „Ludzie rodzą się wolni i równi w swych prawach”. Z kolei pierwsze zdanie artykułu drugiego brzmi: „Celem każdego politycznego związku jest ochrona naturalnych i niezbywalnych praw ludzkich”⁴.

Celem rewolucji, wyrażonym w Karcie Praw Człowieka i Obywatela, była przebudowa ustroju społecznego, aby rzeczywiście chronić na ludzkie prawa. To z kolei wymagało przebudowy wszystkich dziedzin życia społecznego. Od razu też dostrzeżono niezwykle ważność przygotowania młodych do życia w nowym układzie społecznym – przygotowania ich do tego, aby czuli się wolnymi obywatelami o jednakowych, równych prawach. Posypały się projekty zupełnie nowej organizacji wychowania publicznego. Jednym z pierwszych był projekt Talleyranda, ale znacznie dalej posunął się w swym projekcie Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet. Inne projekty, zgłaszane między innymi przez Mirabeau, Lavoisiera, Lepelletiera, St. Justa, Babeufa, nawet wtedy gdy bardziej radykalizują niektóre aspekty albo występują przeciwko pewnym fragmentom projektu Condorceta, nie obejmują tak szerokiego hory-

³ „Zasady naturalnej sprawiedliwości” i „istotne prawa ludzkie” łączą się z koncepcją natury ludzkiej. Miała ona obejmować całokształt cech istotnych dla człowieka. W starożytności do cech tych zaliczano wrodzone człowiekowi dążenie do bytu społecznego, co wyrażano określeniem *dzoön politikon* – zwierzę uspołecznione. Ta koncepcja została podważona w pismach filozofii oświecenia, począwszy od Hobbesa, kiedy to podkreślono indywidualistyczny charakter człowieka. Pierwotna jest jednostka, natomiast społeczeństwo powstało w drodze umowy, dzięki której jednostka zyskała poczucie bezpieczeństwa, uwolniła się od zagrożeń naturalnych. Taką abstrakcyjną, wyizolowaną jednostką posługiwał się Th. Hobbes w swoich rozważaniach. Przejął ją J. Locke, a później J.J. Rousseau.

W związku z koncepcją natury ludzkiej i przynależnymi jej cechami powstało pojęcie prawa natury, obejmujące „niezbywalne” właściwości człowieka: dążenie do wolności, równości, samodzielności. Liczba cech naturalnych człowieka i ich nazwa były różne u różnych myślicieli oświecenia (Locke, Kant, Rousseau, Staszic). Prawa człowieka wyraziła *Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela*, później znalazły się one w konstytucji amerykańskiej.

Uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ *Deklaracja Praw Człowieka* jest uważana także za wyraz naturalnych praw ludzkich. Ideę naturalnych praw ludzkich podjęły ruchy obrony praw człowieka w rozmaitych państwach. Wyrazem ich działalności był między innymi dokument helsiński.

W nauce prawa prawo natury poddano wielostronnej krytyce – zarówno naturalistyczne prawo natury, poprzedzające filozofię oświecenia, jak i oświeceniową wersję tego prawa. Prawo natury odżyło jednak w koncepcjach politycznych, szczególnie w koncepcjach demokratycznych.

⁴ Oświeceniowe, racjonalne prawo natury rozwijał matematyczne modele myślowe, kształtujące sposób patrzenia. Przyjęte antropologiczne przesłanki umożliwiły za pomocą myślowej abstrakcji wyznaczenie praw, niezależnych od jakiegokolwiek istniejącego porządku. Wyosobnienie jednostki i przeciwstawienie jej społeczności zostało umożliwione przez koncepcję „niespołecznego” stanu natury ludzkiej. Taki *status naturalis* został czasowo i ze względu na swą ważność odgraniczony od *status civilis*, wydobyty ze świata uładzonego społecznie i oglądany jako jednostka sama w sobie.

Ten odmieniony sposób widzenia naturalnego stanu człowieka pozwolił na powstanie nowoczesnych idei oraz teorii politycznych i pedagogicznych, na wyróżnienie człowieka i obywatela, wolności i równości, społeczeństwa i organizacji państwowej, woli jednostki i woli ogółu, wolności i autorytetu, samookreślenia i uwarunkowań zewnętrznych osoby, a także nauki o umowie społecznej, wprowadzającej ład do nieładu.

zontu filozoficznego. Condorcet pierwszy wyartykułował podwaliny nowej polityki szkolnej, opartej na podstawach antropologiczno-historycznych i filozoficzno-politycznych⁵.

Condorcet swój *Raport o ogólnej organizacji szkolnictwa publicznego* rozpoczyna słowami:

„Celem kształcenia narodowego jest udostępnienie każdemu człowiekowi środków zaspokojenia jego potrzeb i zapewnienie dobrobytu, rozpoznanie jego praw i oznaczenie obowiązków do wypełnienia, zapewnienie wszystkich możliwości doskonalenia zręczności zawodowej, przygotowanie do funkcji społecznych, do których może zostać powołany i do których jest uprawniony, zapewnienie rozwoju talentów, które człowiek otrzymał od natury – i przez to ustanowienie rzeczywistej równości między obywatelami, równości politycznej, która powinna być prawem – taki musi być cel szkolnictwa narodowego i z tego stanowiska jest to nakaz uprawnionych do władzy politycznej”.

Nowa organizacja szkół publicznych, zaprojektowana przez Condorceta dla Francji, nie była przeznaczona dla określonego obszaru państwowego. Każdy bowiem polityczny związek powinien dążyć do takiego samego celu: umożliwienia każdemu człowiekowi swobodnego rozwoju osobowości, gdyż każdy człowiek jako obywatel jest w pojęciu prawa równy z innymi obywatelami.

Prawo do kształcenia i rozwoju jest dla Condorceta prawem człowieka, którego wykonanie ma zagwarantować państwo przez ogólnie obowiązujące ustawodawstwo szkolne. W konsekwencji Condorcet postuluje utworzenie ogólnego szkolnictwa publicznego, znajdującego się poza wpływem zewnętrznych sił politycznych, szkolnictwa podporządkowanego tylko autorytetowi władzy ustanowionej przez lud. Pierwszym więc założeniem organizacji szkolnictwa publicznego jest suwerenność ludu. Tworzy to wraz z postulatem wolności i równości obywatelskiej fundament, na którym Con-

⁵ Maria-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet urodził się 17 września 1743 roku w Ribemont w Picardii, w rodzinie szlacheckiej. Uczęszczał do szkół jezuickich w Reims. Bardzo wczesnie przejął się ideą człowieka jako istoty wolnej i rozumnej, która odrzuca wszystkie przesady, gusła, doktryny, aby urzeczywistnić w sobie ludzkość „w swojej własnej wiedzy i uczciwości swego ducha”.

Wyznawcą tej idei pozostał Condorcet przez całe życie. Uchylił się od tradycyjnej w swej rodzinie kariery wojskowej. Studiował matematykę, nauki przyrodnicze i filozofię oświeceniową. W młodości jako matematyk i fizyk był współpracownikiem encyklopedii francuskiej. Znano go jako myśliciela humanistycznego. W roku 1770 przyjęto 27-letniego Condorceta do Akademii Nauk, w której później został sekretarzem. W roku 1782 został członkiem Akademii Francuskiej.

W roku 1789 Condorcet włącza się do nurtu rewolucyjnego. Zostaje członkiem Rady Gminnej Paryża, zakłada razem z Emanuelem Siéyèsem „Société 1789”. Jest autorem jednego z najbardziej upowszechnionych pism ulotnych: „Co to jest stan trzeci”. Dwa lata później zostaje wybrany z miasta Paryża do Zgromadzenia Narodowego. Jako przedstawiciel komisji nauczania, wnosi do legislatury 20 i 21 kwietnia 1792 roku plan nowej organizacji szkolnictwa publicznego we Francji. Jako deputowany, a później wiceprezydent Konwentu Narodowego (od września 1792), pracuje nad tekstem ustawy. Tekst ten odpowiada wyobrażeniom żyrondyistów.

Po upadku żyrondy w czerwcu 1793 zostaje zadenuncjowany i oskarżony przed Konwentem. Udaje mu się uniknąć aresztowania i skryć w Paryżu. Mimo niesprzyjających okoliczności, ukrywania się i przesładowania przez jakobinów, nie utracił wiary w ogólny rozum i jego wartość. Zachowując dystans i obiektywność, tworzy swe znane dzieło: *Zarys historyczny postępu ludzkiego ducha*.

Z nieznanymi powodów opuszcza swoją kryjówkę wiosną 1794 roku i ukrywa się dłuższy czas w kamieniołomach Montrouge pod Paryżem. Rozpoznany 27 marca w gospodzie, zostaje przekazany władzom. Następnego dnia znaleziono go martwego w celi.

dorcet stawia żądania prawnej regulacji szkolnictwa publicznego. Jego argumentacja, którą popiera owe żądania, wyznacza aż do dziś stanowiska w tej sprawie.

Pierwszy postulat Condorceta dotyczy zniesienia wszystkich przywilejów w zakresie kształcenia. Tylko bowiem wówczas można gwarantować prawo do kształcenia, nauczania i doskonalenia wszystkich umiejętności i zdolności każdemu człowiekowi, bez względu na płeć, wiek i pochodzenie.

Uzyskanie politycznej równości nie jest ostatecznym celem. Prowadzić ma ono do wolności obywateli i tym samym do zaspokojenia politycznego, gdy zostaną usunięte ekstremalne nierówności panujące w konkretnych sytuacjach życiowych. Najważniejszym środkiem do osiągnięcia tego celu jest kształcenie ogólne całego ludu. Z nim wiąże Condorcet swoje nadzieje. Model przyszłego społeczeństwa, w którym panuje wolność i równość, wyprowadza z własnej sfery życiowej. Dla członka Akademii Nauk i Akademii Francuskiej wartości te zostały zrealizowane w europejskiej społeczności uczonych. Republika uczonych w duchu wolnym od wszelkich więzów, oswobodzonym od autorytetów i starych nawyków, uznającym tylko autorytet rozumu, rozwijała taką aktywność, jakiej Condorcet oczekuje od każdego obywatela. Gdy ludzie sami będą się rządzili, połączą szczęście indywidualne z ogólnym dobrobytem.

Pierwszą więc troską Condorceta jest takie upowszechnienie wychowania i kształcenia, na jakie tylko pozwolą istniejące możliwości i okoliczności. Mimo to Condorcet spogląda poza szkołę dla dzieci i młodzieży, kiedy postuluje, aby kształcenie nie zostało przerwane w momencie ukończenia szkoły. Edukacja bowiem powinna objąć wszystkie szczeble wiekowe, jako że dla wszystkich jest ona pożyteczna i możliwa. Od myśli Condorceta rozpoczyna się rozwój idei i nowoczesne kształcenie dorosłych. Spełnia ono nie tylko funkcje kompensacyjne. Wyrównanie opóźnień z lat dziecięcych i młodzieńczych posiada poważne znaczenie, ale kształcenie dorosłych jest wynikiem zmian zachodzących w społeczeństwie, znajdującym się na etapie przemian, których źródłem jest rewolucja w przemyśle i w rzemiosłach. Proces ten znajdzie oparcie w nowym porządku politycznym. *Education permanente* jest dla Condorceta zadaniem do wykonania przez kształcenie polityczne i dokształcanie zawodowe.

W prawie człowieka do kształcenia są skupione, według Condorceta, potrzeby zarówno jednostki, jak i społeczeństwa, tak wysoko bowiem stawia on zagadnienie edukacji. *Instruction generale* stanowi uniwersalne narzędzie, pomocne w postępie społeczeństwa jako całości. Będzie przydatne w przewyżczeniu ekonomicznie uwarunkowanych przeciwieństw klasowych, a szczególnie podziału na klasę „ludzi mądrze myślących” i tych, którzy im wierzą, na klasę panów i niewolników.

Oświecenie pomoże w zrealizowaniu równości. Ponieważ rozum jest taki sam w sensie ogólnym, jak i w każdej myślącej istocie, różnice wypływające ze stanowiska socjalnego i poziomu wykształcenia zostaną zniwelowane. Jednostkom może dać przewagę tylko sama natura – przez wyposażenie w rozum i „prawdziwy wgląd”. Urzeczywistnienie praw człowieka do kształcenia się nie może prowadzić do mechanicznego równania, lecz do uwolnienia wszystkich od obciążeń klasowych i podźwignięcia na wyższy poziom. Takie były fundamentalne zasady projektu edukacyjnego Condorceta.

Drugim żądaniem, jakie wysuwa Condorcet, jest ograniczenie licznych i różnorodnych szkół stanowych oraz służących wybranym grupom. Jest to więc jakby uszczegółowienie w zakresie edukacji ogólnego postulatu znoszenia wszelkich przywilejów. Miejsce owych rozmaitych szkół zająć powinna szkoła jednolita, rozczłonkowana horyzontalnie, zapewniająca możliwość przechodzenia na wyższe szczeble

kształcenia. Ma to więc być jak gdyby jedna szkoła, realizująca te same programy, gwarantująca wszystkim takie same prawa do nauczania. Autor pragnie ją rozszerzyć na całe terytorium państwa, stworzyć sieć szkolną, uwzględniając cechy nowoczesności. Zaplanowana przez niego instytucja ma zapewnić każdemu z jednej strony równość pod względem szans edukacyjnych, z drugiej zaś rozwijanie wszelkich indywidualnych talentów.

Równość i wolność mają być realizowane w całości organizacji szkolnej, zawierającej pięć stopni. Rozpoczyna się od szkoły elementarnej, aby poprzez wyższy stopień szkoły prowadzić do dalszych instytucji kształcących i do szkół wyższych. Ukoronowaniem systemu jest Narodowe Towarzystwo Nauki i Sztuki, dzielące się na rozmaite kierunki, klasy, sekcje.

Condorcet przypomina, że żaden talent nie powinien się zmarnować ani ze względu na jednostkę, ani ze względu na ojczyznę. Nauczanie ma być na wszystkich szczeblach bezpłatne. Dzieci z klas biednych powinny przechodzić na następny szczebel, jeżeli tylko wykażą odpowiednie uzdolnienia. Dzieci biedne uzdolnione, jako „dzieci ojczyzny”, mają otrzymać pomoc ze skarbu państwa. Uwalnianie od kosztów nauczania i różnorodność stypendiów uzupełniają organizacyjną stronę systemu szkolnego.

Trzecie żądanie Condorceta odnosi się do dydaktyki, a ściślej: do treści kształcenia. Szkoły publiczne nie mogą ujmować w programie treści stanowych lub zawodowych: powinny zajmować się jedynie kształceniem „ogólnym”, które na różnych stopniach obejmuje „cały system wiedzy ludzkiej” i w ten sposób wyposaża w fundament niezbędny dla każdego późniejszego kształcenia zawodowego czy praktyki zawodowej.

Postulowane przez Condorceta kształcenie ogólne odpowiada zasadniczemu przekonaniu o prawie do swobodnego wyboru zawodu, jako części praw wolnościowych jednostki. W tym zakresie autor raportu wyprzedził koncepcje Humboldta, a także Marksa, którego poglądy uwidaczniają wpływ rewolucji francuskiej na późniejsze projekty rozwiązań organizacji i treści kształcenia. Marks marzył o absolutnej dyspozycyjności jednostki, zdolnej podjąć każdą pracę i dowolnie często ją zmieniać.

Czwarte żądanie Condorceta dotyczy sposobu nauczania i procesu wychowawczego. Treść nauczania powinna zawierać tylko to, co przynosi nauka, co jest zgodne z racjonalno-naukową wiedzą. Wszelkie nienaukowe treści trzeba wyłączyć.

Już w preambule do swojego *Raportu* Condorcet formułuje aksjomat obowiązujący we wszelkim nauczaniu. „Pierwszym warunkiem nauczania jest uczyć tylko prawdy”. Szkoła więc okresowi oświecenia zawdzięcza dążność do respektowania prawdy.

Zadaniem szkoły francuskiej jest zaznajomić lud francuski z osiągnięciami duchowymi filozofii, ukazać drogi i osiągnięcia rozumu, przygotować do nieustannego postępu przyszłe generacje.

Condorcet krytykuje dawne nauczanie, z jego niepraktycznymi studiami historyczno-literackimi, błędami, przesadami, emocjami, które wpływają na kierunek i charakter myślenia. Dawne treści nauczania – stwierdza autor *Raportu* – obsługują rozum, ale go nie rozwijają. W projektowanym przezeń kształceniu ogólnym pierwsze miejsce zajmują matematyka i nauki przyrodnicze. One tworzą dydaktyczne centrum, gdyż w nich podstawy myślowe są właściwe, reguły myślenia surowo przestrzegane. Prowadzą one do racjonalnej jasności i nie potrzebują dowodu na swą użyteczność praktyczną.

Od Condorceta rozpoczyna się nauczanie treści, wyznaczanych przez naukę, na podstawie racjonalnej wiedzy i rozumienia. Problem naukowo zorientowanego doboru

treści i metod nauczania stanowi dzisiaj postulat obowiązujący na wszystkich poziomach kształcenia i jest ważnym problemem dydaktyki i polityki szkolnej.

Piąty postulat Condorceta odnosi się do traktowania i oceniania uczniów: nie pochodzenie i stan społeczny, lecz uzdolnienia i osiągnięcia stanowią podstawę wyboru i uzyskiwania pozycji społecznej. Autor pisze, że szkoła, kierując się ideą sprawiedliwości, powinna dzieciom, młodzieży i dorosłym otwierać drogi, odpowiadające ich kwalifikacjom i zdolnościom. Szkoła jest realizatorem równych szans w kształceniu, a jednocześnie ma wprowadzać w podstawowe sensory zawodów i w świat pracy. Wnieście ona bowiem swój wkład w porządek społeczny, gdy przez racjonalną organizację za pomocą obiektywnych kryteriów sterować będzie drogami awansu społecznego, procesami wstępowania i zstępowania w organizacji społecznej. W przyszłości żaden człowiek nie będzie mógł twierdzić, że swą niewiedzę i podporządkowanie zawodowe odczuwa jako wynik niesprawiedliwości społecznej, a nie swych własnych uzdolnień, swej własnej natury.

Condorcet jest ostrożny w przyznawaniu szkole roli dyrygenta w procesach osmozy społecznej. Szkoła nie może być aparaturą rozdzielczą szans życiowych, jak to było do rewolucji i trwało później. Sprzeczność między funkcją rozdzielczą, dystrybutywną a wyrównującą rozstrzyga autor liberalnie. Pragnie wyrównywania, wyzwolenia inicjatyw, usunięcia obciążeń i przeszkód. Pomaganie słabszym jest podstawową intencją wychowawczą. Jednakże jednostka nie powinna czuć się jak przedmiot wobec instytucji rozdzielającej szanse. Jej wolność i wolność jej rodziców rozstrzyga o kształceniu, dokształcaniu i możliwościach awansu, co nie powinno utrudniać działania szkoły. Jednakże tylko własna decyzja uzdolnionych może przeszkodzić w osiągnięciu sukcesu (i awansu społecznego) na odpowiednich kierunkach kształcenia.

Ostatni postulat Condorceta ujmuje sprawę stosunku szkoły i Kościoła. Szkolnictwo publiczne ma być laickie. Condorcet sekularyzuje szkołę, odbiera ją zakonowi, nie jest przy tym przeciwnikiem prywatnych szkół wyznaniowych. Te ostatnie zmuszają bowiem szkoły publiczne do utrzymywania przynajmniej takiego samego poziomu wychowawczego. Z tego względu ocenia pozytywnie współzawodnictwo szkół państwowych i prywatnych. Zastrzega jednak, że w nauczaniu nie mogą się znaleźć treści przeszkadzające integracji dzieci i młodzieży, chodzi bowiem o substancjalną jedność narodu jako suwerena. Krytyczny sąd rozumu powinien objąć wszelkie formy ograniczania myśli – dotyczy to zarówno przejętych z przeszłości systemów filozoficznych, jak i dogmatów religijnych. Suwerenność narodu wyraża się w realizacji publicznego oświecenia, dzięki któremu każdy będzie mógł wcześniej rozpoznać prawdę, ukształtować zdolność myślenia kategoriami rozumu i postępować stosownie do swej wiedzy. Szkoła ma więc działać oświeceniowo i z tego powodu także traktowana jest przez Condorceta jako ważny instrument polityczny⁶.

Zbyteczne byłoby wskazywać, jak poszczególne zasady sformułowane przez Condorceta zyskiwały obieg w późniejszych rozważaniach pedagogicznych. Wspomnijmy jednak, że główną osią koncepcji kształceniowych Condorceta było przekonanie, iż

⁶ Dzieła Condorceta doczekały się licznych opracowań, przede wszystkim w języku francuskim, ale także w innych językach. Podstawowe wiadomości przytacza Heinz-Heinrich Schepp, wydawca *Ogólnego planu organizacji szkolnictwa publicznego* w języku niemieckim (Weinheim 1966). Prof. Schepp jest również autorem szkiców poświęconych pedagogice i filozofii oświecenia: *Pädagogik und Politik* (Bad Heilbrunn 1990).

społeczeństwo uwalnia się od więzów stanowych i przygotowuje do rozwinięcia przemysłu, w związku zaś z postępem techniki znikną szczegółowe recepty, charakteryzujące poszczególne rzemiosła. Dlatego należy zrezygnować ze specjalizacji, a wprowadzać kształcenie ogólne, uczyć zasad, które można spożytkować w rozmaitych sytuacjach. Wszystkie bowiem szkoły dążą do wspólnego celu, wyrażonego w założeniach, elementach, regułach nauczania, prawach i strukturze. Te znajdują się również u podstaw wszystkich zawodów. Condorcet ma nadzieję, że w ten sposób uzyska się materiał dla ogólnego zawodowego kształcenia podstawowego i umożliwi wybór zawodu tak swobodny, jak swobodne powinno być wejście do świata zawodowego. W nim zaś odpowiednia praktyka, prześwietlona wspólnym ludziom rozumem, doprowadzi do tego, że zawody będą ludzi łączyły, a nie – jak dotąd – dzieliły⁷.

Kształcenie ogólne powinno więc czynić życie rozumniejszym, a przez to szczęśliwszym i wzbudzającym wzajemne zaufanie. Kształcenie ogólne stanowi jednocześnie zasadę, przenikającą wszystkie szczeble szkolnictwa publicznego. Poszczególne stopnie zasady tej nie zmieniają, lecz ją pogłębiają i pełniej realizują. Takie same zadania dydaktyczne podejmują wszystkie szkoły. Konkretyzują je stosownie do miejscowych warunków, a przede wszystkim uwzględniają właściwości wieku. Na wszystkich szczeblach kształcenia stosuje się takie same zasady oświeceniowej polityki i moralności, zaznajamia z podstawami nauk, prowadzi badania i rozwija umiejętność stosowania metody naukowej. Ćwiczenia w logicznym myśleniu, ukształtowanie dokładnych pojęć i wyciąganie wniosków rozpoczyna się już w szkole elementarnej. Dla wszystkich zostają udostępnione biblioteki, gabinety politechniczne, zbiory, ogrody botaniczne, laboratoria i warsztaty. Korzystają z nich nauczyciele i młodzież na każdym szczeblu szkoły i bez względu na wiek. Gimnastyka, muzyka, uroczystości patriotyczne dopełniają ten obraz nauczania.

Wśród twierdzeń i tez wysuwanych przez Condorceta są i takie, których ważność zbladła. Do tych należy niewątpliwie jego wiara w nieustający postęp ludzkości, związany z rozwojem nauki i techniki. Dziś postęp człowieka łączymy z jego doskonaleniem moralnym i wiemy, że wysoki poziom nauki i techniki nie ma bezpośredniego wpływu na podnoszenie się poziomu kultury moralnej, co udowodnił przede wszystkim hitleryzm, ale także i komunizm.

Dążenia demokratyczne w wieku XIX i XX

Wszystkie ruchy wyzwolenicze XIX i XX wieku: dążenia proletariatu emancypacja kobiet, wyzwolenicze walki Murzynów, były dobijaniem się o równe prawa obywatelskie, nic też dziwnego, że czerpały obficie z filozofii oświecenia i haseł rewolucji francuskiej.

Z tej filozofii czerpały też wszystkie właściwe siły, mające wpływ na szkolnictwo. Wyraźne ślady myśli oświeceniowej odnajdujemy w działalności Aleksandra I

⁷ Łatwo w tych sformułowaniach Condorceta odnaleźć źródło późniejszych teorii kształcenia politycznego. Tę ideę rozwijał zresztą w swych projektach szkolnictwa w czasie rewolucji francuskiej znakomity chemik Lavoisier, a także Lepelletier.

w pierwszych latach jego panowania w Rosji. Trzeba dodać, że ówczesni władcy absolutni korespondowali z filozofami i pisarzami oświecenia; Katarzyna I i Fryderyk pruski są wczesnymi przykładami wpływów myśli oświeceniowej. Co prawda, jeśli chodzi o Katarzynę, to raczej odrzucała sugestie filozofów co do rządzenia państwem. Podobnie król pruski. Ale w reformach szkolnictwa przeprowadzonych przez Marię Teresę można się doszukać wpływów oświecenia, tak samo jak w późniejszych reformach w monarchiach absolutnych. Nawet świadomie podejmowane akcje przeciwko „nadmiernemu” rozszerzaniu oświaty były dowodem świadomości siły, która zawiera się w oświacie, a więc mimowolnym hołdem złożonym oświeceniu.

Natomiast ruchy wyzwolenicze, a zwłaszcza rozszerzający się w drugiej połowie XIX wieku ruch robotniczy świadomie kładł nacisk, we wszystkich swoich odmianach ideologicznych, na znaczenie oświaty. Socjalizm utopijny widział w niej główny czynnik sprawczy, który może doprowadzić do zmiany świadomości społecznej i w ślad za tym do przebudowy ustrojowej.

Filozofia oświecenia odzwierciedliła się w państwach republikańskich w wyzwaniu szkolnictwa spod wpływów Kościoła, w upowszechnianiu oświaty, jak i w całej frazeologii ideologicznej, która towarzyszyła tym zmianom. Zresztą tę frazeologię chętnie przyswajali sobie władcy absolutni. Wystarczy przypomnieć, jak carat „wyzwalał” rozmaite ludy, między innymi również i Polskę.

W Polsce idee oświecenia prezentowali w swoich pracach Hugo Kołłątaj i pisarze Komisji Edukacji Narodowej. Wdrażano je później w okresie Księstwa Warszawskiego, a głównym ich propagatorem był znakomity działacz Stanisław Staszic. Gdy dzieło Komisji Edukacji Narodowej było niszczone przez zaborców w poszczególnych zaborach, idee oświeceniowe w całej pełni przejęło Polskie Towarzystwo Demokratyczne na emigracji, wysuwając postulat szerzenia oświaty wśród ludu i upodmiotowienia ludu polskiego przez uczynienie wszystkich równoprawnymi obywatelami przyszłego państwa polskiego.

Idee te członek zarządu Towarzystwa Demokratycznego, płk Zygmunt Miłkowski przekazał stworzonemu przez siebie Związkowi Młodzieży Polskiej, tajnej organizacji, która przejęła ster nad wychowaniem młodzieży w patriotyzmie w szkołach zaborczych pod koniec XIX wieku i stanowiła główną siłę tajnego Towarzystwa Oświaty Narodowej, powołującej punkty oświatowe w miastach i na wsiach, szerzące oświatę wśród ludności rzemieślniczej i robotniczej, a także chłopskiej.

W literaturze idee te przejęli: Bronisław Trentowski, August Cieszkowski i Karol Libelt, a krzewili je czynnie Kazimierz Prószyński, Mieczysław Brzeziński i liczny zastęp członków konspiracyjnego Związku Młodzieży Polskiej (Zetowców)⁸.

Wychowani przez Związek Młodzieży Polskiej i afiliowane organizacje członkowie Ruchu Zetowego przeszli do II Rzeczypospolitej na stanowiska nauczycieli szkół średnich i wyższych, kierowników uniwersytetów ludowych, kierowników szkół powszechnych i inspektorów, obsadzili stanowiska kuratorów i dyrektorów departamentów. Dzięki nim idee demokratyzacji szkolnictwa zostały rozwinięte w szkolnictwie II Rzeczypospolitej, szczególnie przez upowszechnienie szkolnictwa zwanego obecnie podstawowym, znaczne upowszechnienie szkół średnich, zagwarantowanie dostępu do szkół wszystkich stopni i bezpłatność szkolnictwa.

⁸ T. Nowacki i in. (red.), *ZET w walce o niepodległość i budowę państwa*, Warszawa 1996.

W Polsce w okresie II Rzeczypospolitej dążenia do upowszechnienia oświaty, do udostępnienia jej wszystkim warstwom społecznym, do wyrównania szans młodzieży stanowiły istotny motor budowy szkolnictwa po I wojnie światowej, jak i późniejszej reformy „jędrzejowiczowskiej”. Trzeba pamiętać, jak bardzo dążenia te były ograniczone przez olbrzymie zniszczenie kraju przez zaborców, a później przez wojnę, przez straszliwą biedę, która wiele lat trapiła odrodzone państwo polskie.

Po II wojnie światowej nawrót do haseł rewolucji francuskiej w zakresie oświaty stał się jeszcze widoczniejszy. Znakomity znawca zagadnienia, profesor getyngeski Heinz Heinrich Schepp, analizując reformy oświatowe lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w Republice Federalnej Niemiec, pisze, że „świadomie lub nieświadomie orientują się na podstawowe aspekty planów szkolnych rewolucji francuskiej”, szczególnie na pracę Condorceta. Podobnie jak tamte opracowania, wysuwają zasady:

- realizowania równości szans i ustalania jako kryterium selekcji i wyznaczania pozycji społecznej jedynie uzdolnień i osiągnięć uczniów,
- integrowania dzieci z rozmaitych warstw i grup ludności,
- dążenia do zracjonalizowania i przejrzystości procesów nauczania i uczenia się,
- naukowego przygotowania treści programowych,
- oparcia ocen na kryteriach obiektywnych i porównywalnych,
- uporządkowania horyzontalnego szczebli kształcenia i poprawę przejść z każdego szczebla na następny,
- umożliwienia uczestniczącym w procesie dydaktycznym samourzeczywistniania i samostanowienia (emancypacja i autonomia)⁹.

Sądzę, że do wymienionych już przez prof. Scheppa cech można jeszcze dodać położenie nacisku na oświatę równoległą, oświatę dorosłych, całozyciowe kształcenie.

Elementy oświeceniowe szkolnictwa ujawniają się jako dążenia do zapewnienia jednostkom maksimum wolności lub do maksymalnego wyrównania szans. W szkolnictwie kapitalistycznym przeważa dążenie do zapewniania wolności, co pozwala w większym stopniu na indywidualne programowanie studiów dla poszczególnych jednostek i zwiększoną opiekę nad indywidualnymi uzdolnieniami. W szkolnictwie krajów socjalistycznych przeważało dążenie do równości, i to nie tylko w sensie wyrównywania szans, lecz w sensie wyrównywania dróg rozwoju. Dlatego jednym z głównych haseł reform w krajach socjalistycznych było upowszechnianie możliwie długiej jednolitej szkoły ogólnokształcącej. Taki sens miały reformy radzieckie, taki sens miały reformy podejmowane w Polsce w okresie Polski Ludowej.

Wpływ filozofii oświecenia na reformy w krajach socjalistycznych dokonywał się poprzez pisma Karola Marksa, który podjął niemal wszystkie idee, sformułowane przez ideologów rewolucji francuskiej. Propagował więc kształcenie ogólne i zasadę rozszerzania tego kształcenia na wszystkie warstwy ludności i na wszystkie szczeble kształcenia, szerokie zastosowanie praktyki uczniów, ideę kształcenia politechnicznego.

O ile wolność w kształceniu w społeczeństwach komunistycznych została bardzo ograniczona na rzecz równości, czego wyrazem było dążenie do możliwie najdłuższej jednolitej szkoły ogólnokształcącej, o tyle równość nie uzyskała właściwej pozycji w hierarchii wartości, gdyż ideał bojownika socjalizmu dopuszczał nienawiść klasową,

⁹ H.H. Schepp, *Pädagogik und Politik*, Bad Heilbrunn 1990.

a więc niszczył szacunek dla ludzi innych przekonań i wprowadzał ograniczanie ich praw obywatelskich. Dopuszczał nienawiść w stosunku do wrogów socjalizmu, a więc całego świata kapitalistycznego. Najbardziej pożądana w tym układzie była cnota wierności partyjnej, co w praktyce sprowadzało się do popierania partii i jej hierarchii. W tych elementach zarówno hitleryzm, jak komunizm przewyższał dążenia państw absolutystycznych, zagarniając totalnie pod kontrolę wszystkie dziedziny życia.

Równość szans w szkolnictwie była także pozorna, gdyż uwzględniano pochodzenie społeczne; uczniowie i studenci nie pochodzący z proletariatu i chłopstwa mieli zmniejszone zarówno szanse uzyskania wstępu na wyższe szczeble kształcenia, jak i możliwości wyboru pracy i dziedzin działalności.

Realizacja tego układu wymagała możliwie silnej centralizacji i pozbawiała podmiotowości nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, a nawet przedstawicieli niższych stopni hierarchii urzędniczej. Szczególnie dokuczliwe były dążenia do rozluźniania więzi rodzinnych i związków patriotycznych na rzecz „uczuć socjalistycznych” i internacjonalizmu. W sumie dążenia te prowadziły do alienacji całych pokoleń w stosunku do własnej tradycji i kultury narodowej, niszcząc w ten sposób poczucie wartości osobowych. Uznając kształcenie za wielki instrument przemiany społecznej, wprowadzały hierarchie wartości niezgodne z tradycjami i żywym odczuciem solidarności ogólnoludzkiej.

Trudno jest teraz odróżnić socjalizm w wydaniu komunistycznym od innych dążeń socjalistycznych. Jest przecież prawdą, że demokratyczny socjalizm niemiecki inaczej kształtował poglądy na wychowanie. Uznając także kształcenie za fundamentalną działalność dynamicznego społeczeństwa, stwierdzając, że kształcenie nie jest ani przywilejem, ani luksusem, uważał je za podstawową przesłankę ludzkiego bytu. W społeczeństwie, w którym szybko zmieniają się rozmaite dziedziny życia społecznego, położył nacisk na *Life long education and learning*. Jednakże nie ograniczył dziedziny kształcenia do tzw. kształcenia ogólnego, uważając za równie ważne przygotowanie do rozmaitych funkcji gospodarczych i społecznych odpowiednio wykwalifikowanych sił. Wysunął hasło: „Więcej kształcenia i lepsze kształcenie dla wszystkich”.

Institucje kształcące w swoim działaniu mają krzewić idee demokratyczne, uczyć szacunku dla wolności, a także odpowiedzialności społecznej. Z tych wartości ma się zrodzić tolerancja i gotowość do pomocy wzajemnej. Równość szans w tym ujęciu oznacza bezpłatność szkół i studiów wyższych oraz pomoc dla osób z warstw finansowo słabszych¹⁰.

Kształcenie polityczne, które propaguje demokracja socjalna, polega na rozwijaniu współodpowiedzialności obywateli w ich działaniach w ramach demokratycznego państwa. Nie rozwijamy tu szczegółów dotyczących wychowania muzycznego, wychowania fizycznego, kształcenia manualnego, współpracy rad rodzicielskich ze szkołami, roli samorządów uczniowskich jako szkoły działania demokratycznego.

W rzeczywistości ideologia pedagogiczna niektórych czy nawet większości grup społecznych w zachodnich demokracjach odpowiada ideologii pedagogicznej, uprawianej w II Rzeczypospolitej. Uwydatniło się to zarówno w deklaracjach politycznych, jak i w pracach naszych znakomitych pedagogów z tego okresu: Zygmunta Myśla-

¹⁰ *Menschenwürdige Gesellschaft*, II Band, München–Wien 1969.

kowskiego, Bohdana Nawroczyńskiego, Mariana Falskiego, Władysława Przanowskiego, Heleny Radlińskiej czy Sergiusza Hessena, który ostatni etap swego twórczego życia poświęcił służbie społeczeństwu polskiemu.

Okres PRL zniszczył strukturę tej działalności społecznej, jaką było szkolnictwo, i teraz pora nawiązać do naszych tradycji demokratycznych, które poczęły się w okresie Komisji Edukacji Narodowej, znalazły uzewnętrznienie w szkolnictwie Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego, przedłużenie, po okresie zniszczenia w niewoli, w międzywojniu, i które uległy następnemu zniszczeniu w okresie PRL. Nie chcemy przez to przekreślać wielkiego wysiłku edukacyjnego, który został w PRL wykonany w zakresie upowszechnienia szkoły podstawowej i średniej, a także wspaniałego rozkwitu szkolnictwa zawodowego i rozbudowy szkolnictwa wyższego. Jak wszystkie tego rodzaju ekstensywne prace, upowszechniające wykształcenie na różnych poziomach, przyniosły jednocześnie stosunkowe obniżenie poziomu wykształcenia, a przede wszystkim – co wyżej wzmiankowaliśmy – przebudowę ideałów wychowania i zniszczenie ich demokratycznych treści na rzecz ustroju totalitarnego. Przyniosły też znaczne szkody moralne, wywołując rywalizację dzieci i młodzieży, a także rodziców, walkę o dyplomy i dostanie się na wyższy szczebel nauczania.

Teraz nastąpił czas wielkiej przemiany. Jego początkiem musi być zmiana układu wartości kierujących człowiekiem – obywatelem społeczeństwa demokratycznego, a jednocześnie ideami wychowania.

Wolność jednostki i jej godność mogą być ograniczane jedynie żywotnymi interesami całego społeczeństwa, o słuszności których sama jednostka będzie przeświadczona. Obok wolności i dążeń do samourzeczywistnienia trzeba na równorzędnym poziomie umieścić solidarność, której rozwijaniem zajmuje się na najniższym szczeblu rodzina i grupy koleżeńskie, na wyższym – wychowanie szkolne, wprowadzające młodzież w spuściznę, tradycję, kulturę narodową, stanowiącą duchową ojczyznę wszystkich Polaków. Stąd droga jeszcze wyżej – do solidarności ogólnoludzkiej. Temu patronować ma miłość bliźniego, tak bardzo zaniedbana w dekalogu etycznym dotychczasowego wychowania szkolnego¹¹.

Droga do wychowania obywatela społeczeństwa demokratycznego jest daleka. Stosunkowo najłatwiej jest nauczyć biernego i czynnego prawa wyborczego i pewnych form demokratycznego *savoir-vivre'u*. Ale obywatel powinien się charakteryzować przede wszystkim poczuciem odpowiedzialności za los narodu i za los państwa, a formy demokratyczne mają tylko ułatwiać realizowanie tej odpowiedzialności.

Można by więc naszkicować układ funkcji systemu oświatowego, który odpowiadałby potrzebom społeczeństwa, przekształcającego się w społeczeństwo obywatelskie, demokratyczne, w którym każdy ponosi odpowiedzialność nie tylko za własne postępowanie, ale i za procesy wywoływane i kierowane przez upoważnione do tego grupy.

Zacznijmy od politycznych celów systemu oświatowego¹². Można tu wyróżnić następujące funkcje:

¹¹ W tym miejscu moda naukowa nakazuje powoływać się na Fromma i jego dzieła, jednakże problematyka miłości jest daleko starsza od dzieł Fromma i można tu przywołać wielkie źródła religijne: chrześcijaństwo, buddyzm, i wiele rozmaitych odcieni wielkich prądów religijnych.

¹² T.W. Nowacki, *U społecznych podstaw reformy oświatowej. Rozważania o jednoliniowej egalitarności* [w:] Szkoła – Zawód – Praca, Racibórz 1979, s. 33–34.

- wychowanie do wolności i w szacunku dla innych,
- wychowanie do równości i poczucia godności ludzkiej,
- wychowanie do solidarności i prawości,
- wychowanie w rozumieniu istoty współżycia, przesłanek i norm postępowania, obowiązujących w społeczeństwie,
- wypracowanie rozumienia i poszanowania prawa i jego przepisów,
- rozwijanie ogólnej świadomości kulturalnej, społecznej, prawnej, przygotowanie do współdziałania społecznego i partnerstwa.

W zakresie indywidualnych i społecznych celów oświaty można wymienić następujące funkcje:

- rozwijanie postaw samokształceniowych, aktywności w samorozwijaniu, samorealizacji, umiejętności wyborów w życiu społecznym i w kulturze, postawy służby wobec wartości nadrzędnych,
- rozwijanie aktywności kulturalnej,
- kształtowanie postaw służby społecznej,
- kształtowanie patriotyzmu i świadomości planetarnej,
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności,
- pogłębianie wykształcenia jako czynnika bezpieczeństwa społecznego, przystosowania i postępu, rozwijanie dążeń innowacyjnych,
- rozwijanie umiejętności samouctwa, samowychowania, krytyki i przemian.

W zakresie celów ekonomicznych funkcje systemu oświatowego dają się sformułować następująco:

- kształcenie jako czynnik reprodukcji gospodarczej i jako inwestycja gospodarcza,
- umocnienie egzystencji ekonomicznej, kształcenie jako czynnik upowszechnienia poprawnych wzorów konsumpcji,
- kształcenie jako droga do wyposażania w wysokie i elastyczne kwalifikacje i droga do uzyskiwania innowacji technologicznych,
- uzyskiwanie możliwości manewru gospodarczego, dzięki wykształceniu i wysokim kwalifikacjom,
- humanizacja warunków pracy przez współdecydowanie, zmiany organizacji i form pracy.

Tego rodzaju zestawienie budzi zawsze wątpliwości co do kompletności wyliczonych funkcji oraz co do ich zorganizowania. W przytoczonym zestawieniu budzi na przykład wątpliwość, czy rozwijanie poczucia odpowiedzialności, które powinno być ważną cechą obywatelską w społeczeństwie demokratycznym, nie powinno być bardziej wyeksponowane, czy rozwijanie patriotyzmu i świadomości planetarnej (globalnej) nie powinno być umieszczone w pierwszej, „politycznej” części zestawienia. Należy więc powyższe zestawienie traktować jako propozycję i podstawę; można je udoskonalać przez wzbogacanie układu, znajdowanie lepszych sformułowań. Wydaje się jednak, że najważniejsze elementy wychowania demokratycznego zostały tu uchwycone.

Uznając niepodważalność podstawowej tezy, że system oświaty służy realizacji prawa do wykształcenia i że każdy obywatel posiada prawo do wykształcenia jako dobra konsumpcyjnego w ramach swego rozwoju, trzeba też widzieć to dobro jako nakład społeczny dla osiągnięcia poprawy w rozmaitych dziedzinach życia. Nie jest ono więc, mimo niezaprzeczalnych praw każdego człowieka do wykształcenia, sprawą czysto indywidualną.

Z tych względów trzeba respektować tezę, że system kształcenia służy do wyrównania szans obywateli i że jednocześnie system kształcenia jest drogą do zapewnienia zatrudnienia. Oznacza to, że społeczeństwo ma prawo wpływać na bieg procesów kształceniowych. Chociaż więc polityka oświatowa ma polegać na realizowaniu i ułatwianiu realizowania wymienionych funkcji, to jednak ma jednocześnie prawo wpływać na sposób ich realizacji poprzez odpowiedni zestaw środków sterowania oświatą. Wśród tych środków wyróżniamy:

1. Sterowanie przez wpływanie na wiedzę i świadomość. Upowszechnianie form dialogu na wszystkich szczeblach nauczania. Należą tu też środki udzielania informacji, werbowania, doboru, poradnictwa, ostrzegania, formułowania wytycznych, a także w pewnym stopniu i polityka inwestycyjna.

2. Sterowanie przez impulsy i podniety. Należy tu zgłaszanie zapotrzebowania na pewien rodzaj wykształcenia, stypendia, internaty, otwieranie studiów korespondencyjnych, kursów itd.

3. Sterowanie przez selekcję. Te procesy wyznacza ogólna zasada rozwijania indywidualnych uzdolnień, talentów, zainteresowań, umiejętności, i wybieranie stosownie do tego programów indywidualnego kształcenia.

4. Sterowanie poprzez popieranie tych kierunków kształcenia, które stanowią podstawę dalszego rozwoju społecznego w okresie postindustrialnym.

5. Sterowanie przez system zatrudnienia¹³.

¹³ Tamże.