

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Chrześcijańska Akademia Teologiczna  
w Warszawie

## DOKĄD ZMIERZA POLSKA EDUKACJA?\*

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Dokąd zmierza polska edukacja?* [Where does the Polish education go?]. „Neodidagmata” 33/34, Poznań 2012, Adam Mickiewicz University Press, pp. 65-74. ISBN 978-83-232-2424-2. ISSN 0077-653X.

This paper addresses the problems of the democratization of education, which are part of school everyday reality and school system management policy in Poland. The most important is the possibility of creating the democratic process of social adaptation for new generation. The essential for building the society – the category of democratization, becomes a base for educational politics in Poland in new structural conditions after 1989.

*Bogusław Śliwerski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Wydział Teologiczny, Katedra Pedagogiki Szkolnej, ul. Miodowa 21c, 00-246 Warszawa, Polska – Poland.*

Zamierzam podjąć próbę poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy polityka oświatowa w Polsce włącza się w proces demokratyzacji społeczeństwa i własnych instytucji? Dokąd tak naprawdę zmierza edukacja? Jeśli zaczniemy analizę od tekstu Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty i zapisanych w preambule do niej celów edukacji, to nie powinniśmy mieć żadnych wątpliwości. Od uzyskania przez Rzeczpospolitą pełnej suwerenności politycznej są one w niej traktowane jako oczywiste, a przy tym paradoksalnie nie są konsekwentnie w niej realizowane. W ustawie postuluje się, a nie zobowiązuje, by podmioty edukacji (ustawodawcze, kontrolne i wykonawcze) realizowały między innymi następujące cele: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Król, Kuzior, Łyszczarz, 2009, s. 13)

---

\* Artykuł powstał w ramach badań MNiSW Nr 0111/B/H03/2011/40.

W dokumencie Rady Europy pt. *Education for democratic citizenship 2001–2004* dziesięć lat temu zapisano zalecenie kształcenia i uczenia się w ramach edukacji szkolnej i pozaszkolnej w demokracji, o demokracji i dla demokracji (*Education for democratic citizenship, 2005*). Zachęcano w nim nie tylko społeczeństwa postsocjalistyczne, ale i te o znacznie dłuższej tradycji ustroju demokratycznego, do których została włączona także Polska, by ich demokratyzacja następowała z udziałem edukacji szkolnej. Z prowadzonych przeze mnie od ponad dwudziestu lat badań makropolityki oświatowej w Polsce wynika, że edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji (Śliwerski, 2009). Takie podejście jest wpisane także w „ukryty program” (por. Janowski, 1995; Żłobicki, 2002) polskiej oświaty, zgodnie z którym do demokracji i o demokracji należy kształcić w autokracji, z pominięciem autentycznego i zaangażowanego doświadczania przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole, ich przejawów i skutków.

W przeprowadzonym przez węgierski Instytut Badań Społecznych TARKI sondażu wśród obywateli postsocjalistycznych państw na pytanie: „Jaki system rządów jest najlepszy: demokracja czy socjalizm?”, jedynie Czesi (w 52%) opowiedzieli się za demokracją. W kolejności akceptacja dla demokratycznych rządów wynosiła wśród: Estończyków – 37%, Słowaków i Rumunów – 30%, Polaków – 29%, Węgrów – 28%, Ukraińców – 26%, Białorusinów i Słoweńców – 22%, Bułgarów – 21%, Rosjan zaś – 13%. Najbardziej niepokojący jest niezwykle wysoki odsetek osób, którym jest całkowicie obojętne to, w jaki sposób w ich kraju sprawowana jest władza. Ten typ postaw dotyczył w poszczególnych krajach następującego odsetka obywateli: Białoruś – 52%, Słowenia – 48%, Ukraina – 43%, Polska – 42%, Estonia – 37%, Węgry – 36%, Rosja – 35%, Bułgaria – 30% oraz Rumunia i Słowacja – 21% (p.z., 2009).

Niepokojące wydaje się to, że po kilkunastu latach transformacji Polacy nie tylko nie postrzegali pozytywnie demokratycznego sposobu sprawowania władzy, ale i nie artykułowali potrzeby określenia własnych oczekiwań w tym zakresie. Obojętność na władztwo jest niekorzystna dla dalszego rozwoju polskiej demokracji, gdyż usprawiedliwia brak czynnego zainteresowania się tym, jak ona jest realizowana w życiu społecznym. Tym samym osoby dorosłe, które mają własne dzieci w systemie obowiązkowej edukacji czy też same jeszcze w niej uczestniczą w ramach różnego rodzaju studiów podyplomowych, kursów, szkoleń lub warsztatów, mogą nie interesować się tym, jak są zarządzane instytucje edukacyjne czy placówki szkolne. Nie wiemy wprawdzie, ile jest osób skłonnych zaakceptować władzę autorytarną wśród tych, którym jest obojętny system sprawowania władzy.

Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmienność? Czy możliwe są w reformowaniu oświaty sposoby rozumienia demokracji jako sprawowania władzy (pytajmy wówczas o to: Jaki jest stopień demokratyzacji szkoły?), postępowania z innymi, regulowania stosunków międzyludzkich (pytajmy wówczas o to: Jakie stosunki panują w szkołach?) i jako cnoty, postawy na rzecz sprawiedliwości (pytajmy wówczas o to: Czy w toku edukacji szkolnej kształtujemy powyższe cnoty?).

Niewątpliwie demokracja wiąże się ze społeczną kontrolą nad środkami przemocy, jakie mogą stosować inni w stosunku do nas czy naszych dzieci. Jeżeli przemocą jest wszystko to, co ogranicza potencjalny rozwój każdego człowieka, to powinniśmy zastanawiać się nad tym, w jakim zakresie rozwiązania strukturalne oraz symboliczne, kulturowe w edukacji mogą stanowić czynnik zatrzymywania jednostki w jej rozwoju czy nawet cofania go oraz powodowania, że ona nie może w pełni realizować siebie w życiu indywidualnym i społecznym. Czy w ciągu 22 lat polskiej transformacji powiodła się demokratyzacja systemu oświatowego jako, z jednej strony, narzędzia reprezentowania interesów rodziców, ich dzieci (uczniów) i nauczycieli, a z drugiej strony, czy wykorzystaliśmy ustawową szansę na zbudowanie sceny publicznej w każdej szkole, gminie, powiecie, województwie i w kraju, na której mogłyby być rozwiązywane, albo przynajmniej podjęte w toku dialogu, a nie przez wcześniej ustanowione formy władzy, kontrowersyjne kwestie, problemy czy konflikty?

W III RP nie została dokończona reforma systemowa, ustrojowa w oświacie, której zapowiadano na początku lat 90. XX w. wskaźnikiem miała być demokratyzacja i uspołecznienie całego systemu edukacyjnego oraz nie została dokończona rewolucja podmiotów, a więc możliwości samorealizacji społecznej, indywidualnej i zbiorowej różnych podmiotów edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców, wychowawców pozaszkolnych oraz sojuszników tych placówek, na przykład instruktorów harcerskich, duszpasterzy, wychowawców – trenerów sportowych itp. (Śliwerski, 2010). Wskaźnikiem zdrady solidarnościowego programu reform lat 1980–1991 jest przede wszystkim:

- upartyjnienie systemu edukacyjnego,
- wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm),
- immunizacja oświaty od kontroli społecznej,
- pseudosamorządność oświatowa i szkolna,
- ograniczanie autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów,
- upelnomocnianie pozorów, fikcji edukacyjnej i wychowawczej.

Makropolityka oświatowa ma ścisły związek z wojną ideologii, jaką prowadzą od 1991 r. partie polityczne, wykorzystując do tego celu także system oświatowy jako środek indoktrynacji oraz realizacji programów ideologicznych. Zmieniające się, nie tylko wraz ze zmianą w wyniku wyborów parlamentarnych formacji rządzącej, władze Ministerstwa Edukacji Narodowej starają się nie tylko przyciągnąć rzesze zwolenników do ideologii partii rządzącej, ale i manipulować podmiotami edukacji w imię zasady politycznej poprawności. To właśnie z tego tytułu prowadzone są, z udziałem edukacji, tak zwane wojny programowe (np. kanon lektur szkolnych, zmiany treści kształcenia, wychowania), wojny światopoglądowe (świeckość wychowania a orientacja na wychowanie religijne, wychowanie seksualne a wychowanie prorodzinne itp.) i wojny strukturalne (finansowanie publiczne a prywatne, likwidacja placówek a możliwość ich powoływania, zmiana typów szkół itp.). W wyniku nieustannych sporów i odgórnego, centralistycznego wdrażania lub wycofywania określonych reform czy zmian albo oświata jest osłabiana przez politykę będących u władzy lub o nią się ubiegających partii, albo polityka i partie władzy są pokonywane przez oświatę. Placówki oświatowe są centralnie sterowane pomimo deklaracji o ich autonomii i samorządności. Szkoła polska stała się, wbrew podstawowym zasadom wychowania w demokracji, instytucją funkcjonalną wobec władz, a nie swoich uczniów, nauczycieli i środowiska lokalnego.

Utrzymywanie dualistycznej struktury sprawowania nadzoru nad oświatą przez administrację publiczną (organ prowadzący zarządzany przez wybrane w wyniku wyborów samorządowych władze) i przez administrację rządową (nadzór pedagogiczny mianowanych przez ministra edukacji kuratorów oświaty z ich aparatem władzy kontrolnej) jest największym nieszczęściem dla terytorialnej, regionalnej polityki oświatowej, jeśli w województwach władze samorządowe są opanowane przez przedstawicieli partii politycznych, które znalazły się w opozycji do partii (koalicji) rządzącej. Często ta opozycja może wynikać z konfliktów personalnych, których genezy nie zna opinia publiczna, a rzutują one na wzajemne blokowanie czy utrudnianie sobie realizacji określonych zadań. Nie ma wówczas spójnej filozofii podziału zadań i kompetencji w obrębie obu administracji, brakuje między nimi współpracy, a często podejmowane są działania, których istotą jest szkoderstwo lub utrudnianie realizacji założonych celów, zadań czy funkcji przeciwstawnych sobie władz.

Brak prawdziwej samorządności w szkole i w systemie oświaty – jak pisał pod koniec lat 80. XX w. w swojej drugoobiegowej pracy Julian Radziejewicz,

[...] czyni je oddalonymi od spraw ludzkich, bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi. To jest też powód, dla którego uczniowie emigrują we-

wnętrze, uciekają w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarują, uciekają ze szkoły jak z więzienia. [...] Dlaczego tak czynią? [...] bo nie czują się tu u siebie: wszystko tu jest dla nich wrogiem, albo choćby tylko niechętnie czy obojętne. To instytucja. Uciekają do ludzi, jacy by nie byli ci ludzie (Radziewicz, 1988, s. 5).

Także wówczas miała miejsce immunizacja systemu oświaty i nauczycieli od kontroli społecznej, która sprawiała, że władza mogła

[...] podejmować działania na niekorzyść nauczycieli, uczniów i ich rodziców, bez szansy odwołania się przez nich do opinii publicznej i wciągnięcia jej w obronę swoich racji (Radziewicz, 1988, s. 6).

W nowej rzeczywistości ustrojowej naszego państwa nic w tej kwestii nie uległo zmianie.

Przykładowo, w 1997 r. jeden z ministrów edukacji – Jerzy Wiatr (b. marksistowski socjolog) odpowiednim rozporządzeniem usunął ze szkół rzecznika praw ucznia, jakim mógł być do tego czasu wybierany przez dzieci czy młodzież szkolną, a zarazem obdarzany przez nich największym zaufaniem – nauczyciel. Z moich badań wynika, że nikt nie wie, któremu z wizytatorów w kuratorium oświaty została powierzona rola rzecznika praw ucznia. Instytucje te nie informują bowiem o tym, chociażby na swoich stronach internetowych (Śliwerski, 2008). Samorządy szkolne są organami pozornego wpływu na socjalizację szkolną oraz partycypowania we współzarządzaniu tą instytucją. Jeśli powierza się uczniom jakieś zadania, to najczęściej są one związane z samoobsługą w szkolnych stołówkach, „dekoracyjnym” udziałem w różnego rodzaju uroczystościach szkolnych i państwowych czy samoorganizacji czasu wolnego na terenie szkoły, a związanych z funkcjami rozrywkowymi (np. organizacja dyskotek, balów, festynów, zawodów sportowych itp.).

Postawie władzy wyhamowującej zapędy uspołecznienia szkolnictwa publicznego sprzyjał zapis w ustawie o systemie oświaty, stanowiący, że w szkołach lub placówkach, w których rada nie została powołana, zadania rady szkoły wykonuje rada pedagogiczna. Po co zatem dyrektorowi dodatkowe do współdecydowania i opiniowania grono, skoro mógł autokratycznie sprawować władzę, jaką daje mu ustawowe przewodniczenie radzie pedagogicznej? Mało kto znał na tyle prawo oświatowe, by mieć świadomość możliwości dochodzenia swoich praw czy egzekwowania słusznym roszczeń wobec sprawujących w szkołach władzę pedagogiczną, tak wobec nauczycieli, uczniów, jak i ich rodziców. O prawie tym dyrektorzy szkół nie informowali ani rodziców, ani uczniów. Nauczyciele zaś nie chcieli być i nie są inicjatorami wewnątrzszkolnych zmian, które zobowiązywałyby ich (przy tak niskich i uwłaczających ich godności zarobkach) do konieczności poświęcania dodatkowego czasu na działalność pozadydaktyczną w szkole.

Rada pedagogiczna nie ma demokratycznego charakteru, gdyż od czasów totalitarnych jej przewodniczącym jest dyrektor szkoły, czyli pracodawca. Samorząd uczniowski, podobnie jak rada rodziców, nie mają żadnych realnych (prawnych) możliwości egzekwowania od dyrekcji szkoły i nauczycieli uchwał, stanowisk czy racjonalnych roszczeń, które wynikają z ich prób partycypowania w koniecznych w tej instytucji zmianach czy sposobach zarządzania nią. Wszelkie formy samorządności powoływane są odgórnie, a jeśli nawet dopuszcza się możliwości ich oddolnego tworzenia (np. rady rodziców, samorząd szkolny, rady szkoły), to i tak zakres ich zadań oraz funkcji określany jest przez centralne władze. Efekt tych sporów i marginalizacji poszczególnych podmiotów edukacji jest taki, że każdy ich opór wobec projektów czy polityki MEN jest traktowany jak atak na państwo.

Nieustannie od 1991 r. w kraju obserwuję przeciwstawne bieguny dla antropologicznego wymiaru edukacji, które sprowadzają się do tego, że albo dostają się do władzy zwolennicy autorytaryzmu, upaństwowienia szkolnictwa i instrumentalnego zarządzania nim, albo pojawiają się ruchy otwartości na demokratyzm, uspołecznienie i podmiotowość. Niestety, w wyniku utrwalania się tej pierwszej orientacji doszło do swoistego „zacementowania” i zablokowania procesów samorządnościowych i uspołeczniających. Ostrzegam przed tym jeszcze w 1990 r., na nauczycielskim zjeździe „Solidarności” w Lublinie, Zbigniew Kwieciński, kiedy mówił:

Demokracja nie staje się sama. Zniszczenie systemu totalitarnego w Polsce nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Szkoła może być bezwiednym, lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym, instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji (Kwieciński, 1990, s. 2).

Warto zatem przypomnieć, że ministrami edukacji narodowej powstrzymującymi proces demokratyzacji, a zarazem włączającymi edukację szkolną w działania przeciwstawne do jej założonych funkcji, byli kolejno: Andrzej Stelmachowski, Zdobysław Flisowski, Aleksander Łuczak, Ryszard Czarny, Jerzy Wiatr, Mirosław Handke, Edmund Wittbrodt, Krystyna Łybacka, Mirosław Sawicki (dwukrotnie), Michał Seweryński, Roma Giertych i Katarzyna Hall. Polityka każdego z nich dotyczyła albo odraczania procesów samorządnościowych, albo ich likwidowania, albo ich pozorowania. To między innymi do nich można odnieść konstatację Pawła Śpiewaka, jaką opublikował w rocznicę dwudziestolecia polskiej transformacji:

Jesteśmy trochę dzikusami żyjącymi w ruinach socjalizmu. Skądinąd blisko 20 lat po symbolicznym końcu PRL wciąż żyjemy w społeczeństwie postetatystycznym, gdzie warunki bliskie stanowi natury w wielu obszarach wciąż maskuje się wielkimi i am-

bitnymi, tyle że zupełnie martwymi strukturami etatystycznymi, raczej blokującymi niż broniącymi czegokolwiek w edukacji, ochronie zdrowia, administracji państwowej... (Śpiewak, 2007).

Toczyła i toczy się nadal walka o sumie zerowej, w której gracze mają dokładnie przeciwstawne interesy czy preferencje, dążąc do wyeliminowania drugiej strony. Każde decyzje i zmiany kolejnych władz resortowych były zatem oceniane jako przygotowane zbyt szybko i niedostatecznie lub też osądzone jako mocno spóźnione i podejmowane za wolno. Nie były przy tym istotne argumenty merytoryczne, ale odcień politycznych i związkowych preferencji czy ukrytych zobowiązań kolejnych administratorów w resorcie oświaty. Odnoszę wrażenie, jakby specyfiką sprawowania władzy była – posłużę się tu określeniem Barbary Skargi – „rewolucja zawistników”:

Nie miało bowiem znaczenia to, czy się było u władzy czy też w opozycji do niej, gdyż najważniejsze stawało się we wprowadzanych zmianach oświatowych wymazywanie z pamięci „poprzedników” (definiowanych jako wrogów, obcych) ich projektów czy rzeczywistych dokonań, zyskując w ich pomniejszaniu, dewaluowaniu czy destrukcji poczucie satysfakcji (Skarga, 2008, s. 24).

W zarządzaniu oświatą w skali makro ma miejsce powtarzalna w różnych miejscach i strukturach władzy postawa niektórych z jej przedstawicieli, której motorem energetyzującym do działań była i nadal jest przede wszystkim zawiść oraz mściwość w dążeniu do zniszczenia przeciwnika, oponenta. Nie miało bowiem znaczenia to, czy się było u władzy, czy też w opozycji do niej, gdyż najważniejsze stawało się, we wprowadzanych zmianach oświatowych, wymazywanie z pamięci „poprzedników” (definiowanych jako wrogów, obcych) ich projektów czy rzeczywistych dokonań, zyskując w ich pomniejszaniu, dewaluowaniu czy destrukcji poczucie satysfakcji (Niemcy określają to terminem *Schadenfreude*). Nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy, strat ludzkiego zaangażowania, które poświęcane były na kolejne projekty czy reformy oświatowe.

Niestety, zostały zmarnowane i ten proces trwa nadal: czas, wysoka motywacja oraz zaangażowanie wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wszystkim wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle. Nauczyciele przyzwyczaili się do tego, że z każdą nowo powołaną ekipą resortu edukacji wszystko to, w co się dotychczas angażowali, muszą włożyć między bajki, a będzie jeszcze lepiej, kiedy odetną się od tego i przeproszą za zbyt pochopne sprzyjanie interesom minionej władzy. Tego typu polityka sprzyja co kilka lat wyłanianiu nowych, wiernych

władzy sojuszników, koniecznej wymianie kadr w nadzorze pedagogicznym oraz utrzymaniu ścisłego związku między przynależnością do partii władzy a apolityczną służbą na rzecz polskiej oświaty. Dzięki temu społeczność regionalna mogła konfrontować rzeczywisty autorytet i dokonania w oświacie powołanych na stanowisko kuratorów z ich powiązaniem polityczno-związkowymi, choć dla wyniku konkursu nie miało to i tak żadnego znaczenia.

Szkoła w III RP jest zatem tylko częściowo publiczna. O ile bowiem nie ulega już wątpliwości, że finansowanie szkół jest publiczne, o tyle proces kształcenia i wychowania oraz zarządzania oświatą i jej procesami jest jednoznacznie etatystyczny i centralistyczny. Władze państwowe z udziałem MEN wstrzymały proces uspołecznienia oświaty. Zabrakło w ciągu prawie dwudziestu lat przemian, w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia, oświaty strategii reform – określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem

[...] planowej, pozytywnej zmiany kooperacyjnej «wszystkich ze wszystkimi» (nauki z praktyką, administracji z nauką, praktyki z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władzami), ponad podziałami politycznymi – na rzecz budowania oświaty demokratycznej i humanistycznej (Kwieciński, 1982, s. 3).

Nadal nie istnieją więzi pomiędzy wszystkimi stronami tego układu – nauczycielami – nadzorem pedagogicznym – rodzicami wraz ze swoimi dziećmi (uczniami) – Kościołem – związkowcami i politykami. Zabrakło wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na drodze niekonfrontacyjnej czy – jak to określa Michael Fullan,

[...] stosując politykę pozytywną, ogniskującą się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie (Potulicka, 2000, s. 155).

Szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej. Biorąc na siebie obowiązek kształtowania młodych ludzi w sferze ich życia społeczno-moralnego, którą zajmowała się zawsze rodzina, szkoła nie była w stanie zawrzeć jakiegokolwiek kompromisu ideologicznego ze wszystkimi podmiotami odpowiedzialnymi za edukację, gdyż zawsze zwolennicy jednej z ideologii byli z niego niezadowoleni. Nawet wprowadzenie bonu oświatowego nie było w stanie zapewnić rodzicom kształcenia ich dzieci w szkołach o systemie religijnym i moralnie zintegrowanym czy

w szkołach jedynie świeckich, uwolnionych od transcendencji, gdyż szkoła powszechna nie może być – szczególnie w małych miastach i na wsi – tak ideologicznie i aksjologicznie zróżnicowana. Jak słusznie wskazywał na ten dylemat jeden z publicystów – Piotr Zaremba:

[...] współlistnienie różnych wizji świata, różnych poglądów w jednym programie wychowawczym, w wykładach jednego nauczyciela, też może być źródłem nielicznych dylematów i konfliktów (Zaremba, 1998, s. 5).

Makropolityka władz oświatowych podtrzymuje etatystyczną i oscylującą ku fundamentalistycznemu myśleniu praktykę kształcenia i wychowania. Z istniejących w teoriach zmiany społecznej co najmniej pięciu strategii reformowania oświaty ma miejsce jedynie ten odgórny (*top-down*), a więc panujący od XIX w. model dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, który utrwała ich formalno-organizacyjny charakter. Występuje w nim pionowa i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowość całego układu i jego subsystemów. Utrzymywanie pionowego zarządzania oświatą prowadzi do dysfunkcjonalności szkolnictwa w sytuacjach kryzysowych rozwoju biurokratyzmu, bałaganu organizacyjnego, rodzi konflikty kompetencyjne, problemy współpracy z samorządem, a przy tym sprawia, że jest ograniczona kontrola społeczna złego zarządzania. Na tym właśnie polega etatyzm, który jest nurtem pozbawienia prawa człowieka do posiadania tak rzeczy, jak i samego siebie. Upaństwowianie szkoły wbrew założonym w Konstytucji III RP oraz ustawie o systemie oświaty celach i wartościach kierunkowych dla rozwoju naszego społeczeństwa zostaje wykorzystywane przez kolejne władze polityczne (także w MEN) do zmiany natury człowieka, do uczynienia, tak z nauczycieli, uczniów, jak i ich rodziców (z racji istniejącego obowiązku szkolnego), „własności państwowej”.

Co czynić? Edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym, ponadpartyjnym. Konieczna jest zatem zmiana makropolityki oświatowej, w tym:

- samoograniczenie władztwa państwowego,
- przekazanie samorządowi kompetencji wraz ze zobiektywizowanymi środkami finansowymi,
- zlikwidowanie systemu klasowo-lekcyjnego.

Polskiej oświacie jest potrzebne dokończenie rewolucji uspołeczniającej oraz rewolucji podmiotów, w wyniku których zostanie złamana raz na zawsze zasada centralizmu, by w układzie terenowym stworzyć podstawy do dalszej decentralizacji i rozwoju struktur samorządowych w polskiej oświacie. Kadry oświatowe w samorządach powinny opierać się na apoli-

tycznych służbach administracyjnych, wysoko wykwalifikowanych, stanowiących o profesjonalnym korpusie osób zaangażowanych w rzeczywiste zmiany jakościowe polskiej edukacji. Ustawowe przeniesienie zadań i kompetencji decyzyjnych MEN do samorządów terytorialnych sprawi, że w centrum pozostanie to, co nie będzie kwestionowane przez obywateli i wykorzystywane przez formację rządzącą do realizowania swoich celów politycznych, a mianowicie: ustalanie, zatwierdzanie i aktualizowanie narodowego curriculum, prowadzenie egzaminów zewnętrznych i konstruowanie oraz rozliczanie budżetu oświatowego.

Najwyższy czas jest rozgraniczyć to, co musi być w gestii administracji rządowej, od tego, co powinno być sprawą lokalną, jak np.: wyposażenie szkół, uczniów, programy kształcenia, podręczniki, mundurki, opieka lekarska, posiłki, pomoc socjalna, diagnoza, informatyzacja, pomiar jakości pracy szkół itd. Zmiana autokratycznego i etatystycznego ustroju szkolnego na demokratyczny i autonomiczny wymaga:

1) budowy nowej organizacji terytorialnej oświaty - likwidacji dwoistości władzy oświatowej na rzecz skoncentrowania jej jedynie w strukturach samorządowych,

2) poddania polityki oświatowej kontroli społecznej na wszystkich szczeblach samorządności.

To Sejm RP powinien powołać Krajową Radę Oświatową, która będzie miała swoje odzwierciedlenie strukturalne w: województwach, powiatach, miastach i gminach. Tylko rada oświatowa, jako organ społeczny oświaty, może wyeliminować partyjniactwo w jej zarządzaniu na rzecz merytokracji i jej uspołecznienia. Utworzenie nowoczesnej, wysoko wykwalifikowanej, apolitycznej i stabilnej samorządowej służby oświatowej sprawi, że nareszcie będzie ona zarządzana kompetentnie i zgodnie z możliwościami oraz potrzebami lokalnych środowisk. Dzięki decentralizacji i rozszerzeniu zakresu kontroli społecznej nad wydatkowaniem środków publicznych może mieć miejsce zwiększenie efektywności i ich wykorzystywania. Konieczne jest też wprowadzenie mechanizmów nieantagonistycznej konkurencji w sferze usług oświatowych tak, by generowane innowacje czy eksperymenty pedagogiczne w szkołach mogły być upowszechniane, a nie traktowane jako wyróżnik do wykluczania pozostałych podmiotów z gry o akceptację i dodatkowe przywileje.

Jak pisał Rzecznik Praw Obywatelskich - Janusz Kochanowski, należy oddać wreszcie szkołę rodzicom, a więc tym, którzy są pierwszymi i jedyymi wychowawcami swoich dzieci.

Uspołecznienie szkoły to najpewniejszy sposób na wyeliminowanie pokusy jej ideologizacji. Szkoła nie może być miejscem realizacji interesów partyjnych czy społecznych, których celem jest oddziaływanie na świadomość dziecka, by zdobyć jego sympatię dla pewnej ideologii. Ponieważ w przeszłości tego typu zachowania pojawiały się ze strony polityków lewicy, a ostatnio ze strony lidera jednego z ugrupowań prawicowych, mamy prawo sądzić, że będą one powracać zawsze, gdy pojawi się możliwość zinstrumentalizowania szkoły i systemu edukacji.

Tylko szkoła wolna od ideologizacji będzie mogła tworzyć programy wychowawcze,

[...] które koncentrować się będą na dobru dziecka, rozwoju jego człowieczeństwa oraz kształtowaniu prawidłowych wzorców jego wychowania patriotycznego i obywatelskiego, a jednocześnie zabezpiecza dziecko przed próbami ideologizacji oraz polityczną agitacją.

Reasumując, jeśli chcemy, by polska oświata była publiczna, to powinna ona opierać się na trzech powiązanych z sobą zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydiarności. Można taki cel zrealizować, jeśli będziemy koncentrować się na:

- kształtowaniu administracji stabilnej, bo odpornej na zmiany polityczne,
- sprawnej, bo wysoko kwalifikowanej i z jasno określonymi kompetencjami,
- skutecznej, bo przyczyniającej się do długookresowej strategii rozwoju oświaty w regionie i do poprawy jakości edukacji,
- przyjaznej dla obywateli - rodziców i ich dzieci, zapewniając im dostęp do wysokiej jakości usług edukacyjnych.

Zwiększenie sprawności funkcjonowania oświaty wymaga większej i bardziej autonomicznej operatywności terytorialnej władzy wykonawczej, oddzielenia spraw ogólnooświatowych od spraw lokalnych na rzecz zwiększenia autonomii przedszkoli, szkół i placówek oświatowych, a także zwiększenia ich odpowiedzialności oraz zwiększenia udziału obywateli w mechanizmach współzarządzania oświatą. Upodmiotowienie szczebla regionalnego, mającego uprawnienia i środki do prowadzenia regionalnej polityki oświatowej, oddolne budowanie strategii rozwoju oświaty oraz sprawozdawanie z jej realizacji przed społecznością lokalną będą wzmacniać nie tylko jej lokalny kapitał społeczny, ale także czynią ją wiarygodną. Warto pamiętać o tym, że im więcej jest w społeczeństwie standaryzacji i centralizacji, tym mniej jest w nim człowieka, a więc personalizacji procesów kształcenia i wychowania.

## LITERATURA

- Education for democratic citizenship 2001–2004. *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, red. E. Huddelston, A. Garabagiu, Council of Europe, Strasbourg 2005.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
- Kochanowski J., *Oddajmy szkołę rodzicom*, <[http://www.rzeczpospolita.pl/dodatki/opinie\\_070903/opinie\\_a\\_3.html](http://www.rzeczpospolita.pl/dodatki/opinie_070903/opinie_a_3.html)> [odczyt: 3.09.2007].
- Król A., Kuzior P., Łyszczarz M., *Prawo oświatowe. Komentarz do ustawy o systemie oświaty*, ParkPrawo, Bielsko-Biała 2009.
- Kwieciński Z., *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” 1982, z. IV, s. 135.
- Kwieciński Z., *Szkoła a demokracja*, [w:] *Aneks. Sejmik Solidarności nauczycieli*, Nauczycielska Oficyna „Solidarności”, Lublin 1990.
- Potulicka E., *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wyd. Wolu-min, Poznań 2000.
- p.z., *Nostalgia za komunizmem*, <[http://www.rzeczpospolita.pl/gazeta/wydanie\\_060309/publicystyka/publicystyka\\_a\\_10.html](http://www.rzeczpospolita.pl/gazeta/wydanie_060309/publicystyka/publicystyka_a_10.html)> [odczyt: 6.03.2009].
- Radziejewicz J., *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.
- Skarga B., *Rewolucja zawistników*, „Gazeta Wyborcza” z 30–31 sierpnia 2008.
- Śliwerski B., *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonym zmianie oświatowej*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Oświatowa zdrada ideałów i wartości nauczycielskiej Solidarności*, [w:] E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, t. III serii: „Szkoła – Państwo – Społeczeństwo”, R. Grzybowski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Prawa człowieka i prawa ucznia w polskim systemie oświaty*, [w:] J. Gocko SDB, R. Sadowski SDB (red.), *Wychowanie w służbie praw człowieka*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2008.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009.
- Śpiewak P., *Wyzwania dla liberałów*, <[http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article69189/Wyzwanie\\_dla\\_liberalow.html](http://www.dziennik.pl/dziennik/europa/article69189/Wyzwanie_dla_liberalow.html)> [odczyt: 11.2007].
- Zaremba P., *Jeszcze więcej pytań*, „Tygodnik Powszechny” 1998, nr 24.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.