

HALINA SOWIŃSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

PROCESY USPOŁECZNIAENIA SZKOŁY – NADZIEJE I ZAGROŻENIA

ABSTRACT. Sowińska Halina, *Procesy uspołecznienia szkoły – nadzieje i zagrożenia* (The processes of school socializing – hopes and dangers), „Neodidagmata” XXI, Poznań 1992, Adam Mickiewicz University Press, pp. 23 - 31. ISBN 83-232-0565-5. ISSN 0077-653X. Received: October 1991.

The researches over the processes of socialization of school show that they are too slow and that they exist only in the sphere of structural solutions, on the global scale. The most difficult obstacles are, above all, in the conscience of people and in the lack of programmes, that could create the processes of autoregulation. In this situation it is urgent to reconstruct the system of teacher's instruction.

Halina Sowińska, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska – Poland.

Poziom szkoły, charakter i zakres przemian, jakie w niej występują, nie są wyłącznie wynikiem procesów zachodzących w obrębie samej szkoły jako instytucji. Do szkoły przenikają i w niej się niejako odbijają wszelkie procesy występujące w społeczeństwie i państwie. Również przemiany w szkole nie przebiegają w oderwaniu od całokształtu życia społecznego. Ich kierunek, treść i intensywność zależą od charakteru i poziomu dążeń ludzi, od rodzaju dominujących stosunków społecznych i przeobrażeń w strukturach społecznych, od sposobu sprawowania władzy w państwie i poziomu procesów komunikacji społecznej, od tego, jakie elity uzyskują prestiż społeczny i jaki jest charakter więzi w obrębie wielkich struktur społecznych itd. Istotne znaczenie mają oczywiście również procesy gospodarcze, ekonomiczne, rozwój nauki oraz więzi międzynarodowe.

Jednym z nurtów przeobrażeń dokonujących się w ostatnich latach jest uspołecznienie dużych i mniejszych struktur w tym również różnego typu instytucji. Uspołecznienie bywa różnie rozumiane, literatura dostarcza wielu tego przykładów. Jednak zgodnie z obecnym kierunkiem społecznych dążeń, wyobrażeń i aspiracji oznacza ono – jak się wydaje – skierowanie uwagi na człowieka, podporządkowanie społecznych urządzeń i instytucji jego dobru i potrzebom wynikającym z tego, że jest on istotą ludzką, urządzenie życia społecznego tak, by mógł on realizować swoje człowieczeństwo i wszelkie wynikające z tego faktu wartości. Realizacja tak pojętego procesu uspołecznienia wymaga wprowadzenia szeregu rozwiązań zapewniających osiągnięcie powyższych wartości, np.

demokratycznych struktur gwarantujących szerokim kręgom ludzi możliwość wpływania na przebieg procesów życia społecznego, wyzwolenia procesów samoregulacyjnych zapewniających rozwój naturalnych wielorakich więzi społecznych itp. Gwarancją skuteczności procesów uspołecznienia jest przebudowa świadomości ludzi, szczególnie tych kręgów, które one obejmują, a więc nauczycieli, uczniów, rodziców. Wdrożeni do działania w systemie totalitarnym, który ubezwłasnowolniał człowieka, zwalniał od podejmowania samodzielnych decyzji, gwarantował akceptującym system znaczne poczucie stabilności i bezpieczeństwa, z dużą ostrożnością, często z obawą, przyjmują dokonujące się zmiany. Wszystko to odnosi się również do tej tak ważnej sfery życia społeczeństwa, jaką jest edukacja.

Procesy uspołecznienia oświaty można rozpatrywać w dwóch wymiarach: w skali makro – na poziomie systemu oświatowego oraz w skali szkoły jako instytucji społecznej. W każdym z tych przypadków trzeba odpowiedzieć na odmienne nieco pytania, rozwiązać inne problemy i rozstrzygnąć różne kwestie. Na przykład w przypadku rozwiązań systemowych pojawiają się pytania o to, jaki ma być udział i rola centralnych struktur zarządzania oświatą, istotny staje się również problem stworzenia gwarancji zapewniających ludziom równe szanse korzystania z dóbr oświatowych, rozwiązania wymagają ponadto kwestie strukturalne systemu oświatowego itp. Kiedy mówimy o uspołecznieniu szkoły jako jednostkowego podmiotu w systemie oświaty, wówczas pytania w znacznie większym stopniu dotyczą charakteru relacji szkoła – uczeń – rodzice oraz udziału każdego z tych podmiotów w życiu szkoły.

Relacje między tymi dwoma poziomami procesów uspołecznienia są obustronne. Nie można zmieniać oblicza szkoły nie reformując gruntownie systemu oświaty, w obrębie którego ona działa. Muszą być uruchomione procesy samoregulacyjne, by wymusić na szkole, a jednocześnie także stworzyć jej, warunki niezbędne do uspołecznienia jej wewnętrznego życia. Do takich rozwiązań globalnych, między innymi należą: wypracowanie i wdrożenie nowej koncepcji kształcenia nauczycieli; wprowadzenie rozwiązań w sferze ekonomicznych zasad i warunków świadczenia usług oświatowych, co niewątpliwie w znaczący sposób reguluje procesy selekcyjne; stworzenie prawnych, administracyjnych i ekonomicznych warunków działalności szkół zróżnicowanych co do swego charakteru, koncepcji, rodzaju świadczonych usług edukacyjnych itp. oraz stymulowanie ich rozwoju. Z drugiej jednak strony, z całą pewnością można powiedzieć, że poziom uspołecznienia oświaty jako całości przejawia się w tym, w jakim stopniu uspołecznione zostało jej podstawowe ogniwo, a więc konkretna szkoła.

Uspołecznienie szkoły jako instytucji może dokonywać się w dwojaki sposób: po pierwsze, poprzez rozwój różnego typu szkół niepaństwowych – prywatnych, wyznaniowych, prowadzonych przez stowarzyszenia oświatowe, fundacje społeczne itp.; po drugie, poprzez intensyfikację w szkołach państwowych procesów społecznych wymuszających nowe jakościowo świadczenia oświatowe oraz stosunki, w obrębie których są one spełniane. W opinii społecznej dosyć często proces uspołecznienia oświaty wiąże się głównie z powstawaniem szkół

niepaństwowych. Na przykład aż 28% badanych nauczycieli oraz porównawczo 48% respondentów reprezentujących inne zawody (badania przeprowadzono pod moim kierunkiem w marcu i kwietniu 1991 roku) tak właśnie rozumie to zjawisko.

Szkoły niepaństwowe spełniają niewątpliwie wielorakie i bardzo istotne funkcje w systemie oświatowym. Przede wszystkim są czynnikiem demokratyzującym system, bowiem umożliwiają ludziom dokonywanie wyborów sposobu realizacji własnych aspiracji edukacyjnych. Dzieci i rodzice nie są skazani na jedyną i często nie akceptowaną instytucję. Ten fakt z kolei uruchamia procesy samoregulacyjne w systemie oświatowym, w wyniku czego ujawniają się w sposób naturalny braki, bariery, niekompetencje tradycyjnej szkoły. Mogą więc być one źródłem nacisku na oświatę państwową poprzez dynamizowanie opinii społecznej.

W naszej obecnej rzeczywistości społecznej szkoły niepaństwowe rozwijają się na zasadzie opozycyjnej wobec szkół powszechnych. Na skutek tego są terenem poszukiwań i eksperymentów we wszystkich dziedzinach i płaszczyznach ich działalności. Wyzwalając pomysłowość, inicjatywę, umożliwiając wypróbowanie niekonwencjonalnych rozwiązań w praktyce szkolnej niewątpliwie również oddziałują na poziom działalności edukacyjnej w całym systemie oświatowym. Mogą być więc źródłem pewnych wzorców dla reformującej się powoli szkoły powszechnej.

Wreszcie, warto wspomnieć jeszcze o jednej istotnej sprawie: szkoły te często są azylem dla tych, którzy nie potrafią dostosować się do uniformizmu szkół państwowych. Mają one szanse rozładować napięcie społeczne wynikające z niemożności realizacji potrzeb i dążeń „nieprzystosowanych”, „innych”, „indywidualistów”, wyrastających ponad przeciętność.

Rozwój tych szkół spotyka się jednak z pewną nieufnością i brakiem akceptacji znacznej części opinii społecznej. Wspomniane wcześniej badania ujawniają, że ponad 30% respondentów z miasta (w tym również nauczycieli) całkowicie nie akceptuje powstawania tych szkół, a 26% akceptuje je tylko częściowo. Jeszcze bardziej niekorzystne są wyniki uzyskane na wsi, gdzie tylko 31% akceptuje ten typ szkół.

W świadomości wielu ludzi głęboko zostały zakorzenione populistyczne, chwytliwe hasła równości społecznej przede wszystkim w sferze konsumpcji, według których wszystkim „należy się po równo” niezależnie od kompetencji, zakresu odpowiedzialności, wielkości ponoszonego wysiłku. Przekonanie o „takich samych żołądkach” w wielu kręgach było i jest nadal akceptowane. Dlatego próby wyjścia poza przeciętność lub poszukiwanie nowych, indywidualnych rozwiązań są przyjmowane nieufnie i nieprzychylnie. Te nastawienia na усредnianie wszystkiego oraz fakt, że społeczeństwo jest ubogie i wielu ludzi nie stać na ponoszenie bezpośrednio kosztów edukacji, z całą pewnością są jedną z głównych przyczyn, że rozwój szkół alternatywnych, prywatnych, niepaństwowych jest powolny, napotyka na różne bariery i utrudnienia.

Nauczyciele zapytani o zagrożenia w rozwoju szkół niepaństwowych wskazywali na następujące czynniki: wysoki koszt utrzymania ucznia w tego typu

szkole (72,2%); trudności lokalowe (66,6%); biurokratyczny sposób kierowania oświatą (58,3%); negatywny stosunek niektórych władz oświatowych (58,2%); zbyt mała aktywność, gotowość do samodzielnych działań nauczycieli (27,8%); brak świadomości rodziców co do istoty tych szkół (25%); złe, nie przemyślane zmiany w programach nauczania (22,2%); ponadto, nieprzychylność otoczenia społecznego (19,4%); zachowawcze postawy nauczycieli, niechęć do innowacji (19,4%); niskie kompetencje nauczycieli (8,3%); brak odpowiednich podręczników (8,3%) itp. W konsekwencji szkoły te w pewnych dziedzinach w niewielkim stopniu różnią się od szkół państwowych. Są tu np. realizowane te same programy i w takim samym systemie klasowo-lekcyjnym. Różnice programowe dotyczą raczej zawartych w nich treści, w pewnym tylko stopniu zakresu materiału i ich układu, ale nie zmieniają istoty koncepcji samego programu. Programy opracowywane są w dalszym ciągu na zasadzie pomieszczenia w nich istotnych treści w określonej dziedzinie a nie budowania i stymulowania dróg, ścieżek rozwojowych dziecka. Podobnie tylko w niewielkim stopniu łagodzone są niedostatki systemu klasowo-lekcyjnego, nie ma koncepcji zmiany jego istoty.

Czym różnią się więc te szkoły od szkół państwowych? Z badań wynika, że podstawowa różnica polega na jakości stosunków między nauczycielami i uczniami. Uczniowie pytani o ich prawa ukazują istotę tego zjawiska. Przede wszystkim mają oni prawo do swobodnego wyrażania swoich myśli i poglądów (94,8% uczniów ze szkół niepaństwowych i 19,8% ze szkół państwowych), bronięcia swego zdania sprzecznego ze zdaniem nauczyciela (odpowiednio 88,3% i 20,7%), prawo inicjowania różnorodnych nowych form spędzania przez młodzież czasu wolnego po lekcjach (87,4% i 37,1%), możliwość wpływania na sposób prowadzenia lekcji (85,0% i 17,4%), dowolnego, całkowicie samodzielnego decydowania o urzędzeniu klasy, szkoły, jej wystroju itp. (odpowiednio 82,8% i 17,4%), prawo współtworzenia programu nauczania (69,8% i 2,2%), prawo współudziału w decyzjach rady pedagogicznej (64,3% i 3,3%). W badaniach wzięło udział 100 losowo dobranych uczniów z czterech społecznych szkół średnich i 100 uczniów z czterech liceów państwowych z miejscowości, w których badane były szkoły społeczne. Analizy ukazują, że opinie te znacząco różnią się także w poszczególnych szkołach niepaństwowych.

Jednak mimo wszystko szkoły niepaństwowe są i długo będą w całym systemie oświaty zjawiskiem marginalnym. Jest ich niewiele i obejmują swym oddziaływaniem znikomy procent dzieci i młodzieży. Nie zastąpią więc one szkół publicznych, które gwarantują wszystkim szanse realizacji potrzeb edukacyjnych.

W czym więc tkwi istota uspołecznienia szkoły jako instytucji? Literatura na ten temat jest już dosyć obszerna. Wymienia się w niej różne atrybuty uspołecznienia, np. jej demokratyczny charakter, autonomię, humanistyczne stosunki, pluralistyczne programy itp. Wydaje się, że najogólniej można ująć to zjawisko w następujący sposób: szkoła uspołeczniiona to taka szkoła, która stwarza wszystkim członkom społeczności, w której ona funkcjonuje, szanse realizowania na wysokim poziomie ich różnorodnych potrzeb edukacyjnych i społecznych na miarę ich dążeń i aspiracji. Wszystkie wyżej wspomniane właściwości zaś są niezbędne, aby ta zasadnicza funkcja mogła być przez szkołę realizowana. Musi więc ona być poddana kontroli i wpływom otoczenia społecznego, jeśli ma reali-

zować rzeczywiste jego potrzeby i uznane w nim wartości. Powiązania szkoły ze społecznością lokalną powinny być wielorakie, tak, by przenikały się obustronnie procesy i dążenia w nich występujące.

Po drugie, muszą w niej występować demokratyczne stosunki oparte na upodmiotowieniu wszystkich uczestników procesów edukacyjnych, a więc uczniów, rodziców i nauczycieli. Nie można realizować demokratycznych dążeń ludzi lub osobistych systemów wartości w autorytarnym systemie stosunków. Strategie oparte na przymusie, formalizmie i z góry określonych schematach prowadzą do uniformizacji i zahamowania wszelkich dążeń demokratycznych.

Po trzecie, szkoła uspołeczniiona to szkoła, która stwarza warunki do realizacji różnorodnych koncepcji oświatowych, by ludzie (uczniowie i ich rodzice) mogli odnajdywać i realizować uznane przez siebie ścieżki edukacyjne. Szkoła musi więc być pluralistyczna i zarazem demokratyczna w tym sensie, że proponuje zróżnicowane programy, różnorodne systemy organizacyjne i formy realizacyjne, a ludzie mają prawo i szanse dokonywać wyboru zgodnie z własnym systemem wartości, dążeń i potrzeb.

Po czwarte, szkoła musi być wyzwolona z politycznych wpływów i zależności, trzeba jej stworzyć warunki do autonomicznej działalności. Szkoła autonomiczna to szkoła mająca własne oblicze, realizująca własne strategie i koncepcje działania i przyjmująca na siebie odpowiedzialność za ich efekty.

Minęły już przynajmniej dwa lata od chwili, kiedy zaistniały formalne warunki do rozwoju alternatywnych koncepcji kształcenia, powstawania niepaństwowych szkół i placówek oświatowych. Procesy uspołecznienia szkoły rozpoczęły się jednak wcześniej, kiedy to w niezależnych środowiskach nauczycielskich i oświatowych podjęto dyskusję nad zadaniami i funkcjami szkoły, nad koncepcją jej organizacji i zarządzania nią, kiedy przystąpiono do opracowywania nowych programów, nowych koncepcji pracy z dzieckiem itp. W ciągu tego okresu wystąpiły w szkolnictwie pewne fakty, nowe zjawiska, w wyniku których niewątpliwie nastąpiły zmiany w działalności edukacyjnej. Powstaje jednak pytanie, w jakim stopniu nowe fakty zaistniałe w szkołach wyzwoliły procesy będące podłożem uspołecznienia szkoły? Pytanie to dotyczy przede wszystkim szkół państwowych, bowiem one ostatecznie będą realizowały w skali masowej podstawowe zadania oświatowe. Na kilka spraw warto zwrócić uwagę.

Przede wszystkim, podjęte zostały działania zmierzające do wypracowania nowych programów nauczania. Ich celem było między innymi: zlikwidowanie zakłamań, usunięcie indoktrynujących treści, nasycenie materiału dydaktycznego uznanymi, ogólnoludzkimi, nieprzemijającymi wartościami. Ponadto działania te zmierzały do usunięcia z programów nadmiernego balastu szczegółowych informacji encyklopedycznych, podporządkowania ich potrzebom wynikającym z procesów rozwojowych ucznia, uwypuklenia ich funkcji stymulujących rozwój dziecka itp. Chodziło także o stworzenie szkołom i nauczycielom możliwości podejmowania samodzielnych działań nad programami autorskimi oraz autonomicznych decyzji dotyczących koncepcji realizowania własnego przedmiotu nauczania.

Niestety, zamierzenia te nie zostały zrealizowane nawet w sferze ich najbardziej podstawowych założeń. Przede wszystkim nie wypracowano koncepcji

konstruowania programu. Zasadniczo odchodzi się od budowania programów poprzez określenie standardów, które powinien osiągać każdy uczeń w określonym przedmiocie nauczania. W dalszym ciągu jednak u podłoża programów nie leżą pytania o to, jak dziecko się rozwija i jak umożliwić mu ujawnianie, wykorzystywanie i wzbogacanie potencjału, w jaki jest ono wyposażone. Nie podporządkowuje się więc określonym zadaniom rozwojowym, które realizuje dziecko w toku swej indywidualnej drogi życiowej. Przeciwnie, w dalszym ciągu podstawową kategorią w podejściu do programu jest zakres i rodzaj informacji, jakie powinny być w nim zawarte. Wprawdzie treści programowe zostały w dużej mierze zredukowane, jednak wciąż jeszcze tzw. minimum jest mocno rozbudowane i nie pozostawia nauczycielowi zbyt dużo możliwości realizacji własnych koncepcji.

Jednak tym, co w znaczącym stopniu decyduje o przemianach w omawianej sferze, są postawy, dążenia i kompetencje nauczycieli. Oto okazuje się, że wcale nie mała część nauczycieli nie oczekuje i nie akceptuje faktu różnicowania programów szkolnych, wprowadzenia programów autorskich w nauczaniu. Pełną akceptację wyraża tylko 46% badanych w marcu i w kwietniu 1991 roku nauczycieli ze środowisk wiejskich, a 13% całkowitą dezakceptację. Nawet wśród nauczycieli zatrudnionych w szkołach niepaństwowych około 10% nie akceptuje tego kierunku przemian (80% aprobuje je w pełni). Także wśród przedstawicieli różnych innych kategorii zawodowych 13% badanych nie udzieliło poparcia dla tego typu rozwiązań i tylko 41% akceptuje je całkowicie. Nie dysponujemy danymi na ten temat w odniesieniu do nauczycieli miejskich.

Wydaje się, że można z dużą dozą prawdopodobieństwa określić przyczyny takich nastawień wśród nauczycieli. Między innymi może to być przekonanie, że sprawiedliwe jest uczenie wszystkich dzieci tego samego, że zróżnicowane programy mogą utrudnić dziecku przechodzenie kolejnych progów edukacyjnych, że wykształcenie musi być porównywalne. Trzeba jednak podkreślić, że takie opinie są przejawem zakorzenionych głęboko przekonań, iż rozwój człowieka zależy przede wszystkim od rodzaju nauczanych treści, a więc myślenie o tym, czego uczyć zastępuje w pełni myślenie o tym, jak stymulować rozwój.

Drugą istotną przyczyną może być u nauczycieli poczucie braku dostatecznego przygotowania do realizacji takiego zadania, braku kompetencji w tym zakresie, obawa przed samodzielnym podjęciem odpowiedzialności za efekty w tej dziedzinie, zagrożenie poczucia stabilności. Wreszcie istotną przyczyną może być też niechęć do innowacji, nieumiejętność zmiany postaw lub zwykłe wygodnictwo. Z całą pewnością można stwierdzić, że wielu nauczycieli stanowczo nie powinno uczyć w szkole czy nawet w ogóle pracować z dziećmi, nie dlatego, że są źli, lecz dlatego, że zostali wyposażeni w inne kompetencje niż te, które są niezbędne do kierowania rozwojem dziecka. Uwaga ta dotyczy zarówno ich przygotowania merytorycznego w zakresie nauczanego przedmiotu, jak i sfery świadomości pedagogicznej oraz ich postaw i wyobrażeń dotyczących zadań i funkcji szkoły.

Przez wiele lat tak dalece skutecznie uczono nauczyciela myśleć w kategoriach tematów i wymagań programowych, że program stał się dla niego fetyszem. Jemu podporządkowane było tempo pracy, z niego wynikały kryteria

oceny zarówno ucznia, jak i nauczyciela, w imię jego realizacji pomija się często to, co dzieje się w rzeczywistym życiu. Jest to groźny fetysz, bowiem daje nauczycielowi poczucie sensu działania, uzasadnia jego wymagania wobec ucznia i rodziców, dostarcza mu usprawiedliwienia jego bezduszności wobec ucznia i uzasadnia konieczność pomijania jego osobistych, indywidualnych, podmiotowych kategorii.

Obojętne jest, która z wyżej wspomnianych przyczyn niechęci do innowacji programowych występuje i w jakim stopniu jest istotna dla nauczyciela. W każdym przypadku świadczy to o konieczności innego przygotowania nauczycieli do ich ról zawodowych. Niezbędne stają się też zmiany w mechanizmach ich zatrudnienia i oceniania.

Jeśli mówimy o programach nauczania w kontekście przemian oświatowych, to nie można pominąć innego faktu, który stał się elementem rzeczywistości szkolnej. Od dwóch lat wprowadza się w szkołach programy działań oszczędnościowych. Ograniczenia te obejmują różne rodzaje decyzji, ale między innymi dotyczą także programów nauczania. Fakt ten ma swoje daleko idące konsekwencje, które obejmują nie tylko skutki w sferze organizacji szkoły. Przede wszystkim fakt ten podważa zaufanie nauczycieli i innych środowisk do tego, czy rzeczywiście w sprawach programów szkolnych chodzi wyłącznie o dobro rozwoju dziecka. Okazuje się bowiem, że o ostatecznym kształcie programu nie tak bardzo decydują przesłanki rozwojowe, lecz różne doraźne czynniki. Musi to budzić nieufność do deklarowanych i rzeczywistych intencji decydentów. Program powinien być elastyczny, ale jedna zasada nie może być podważana: wszelkie zmiany muszą być podporządkowane zadaniom rozwojowym dziecka i z nich wynikać.

Drugim kierunkiem przemian w procesie uspołecznienia szkoły jest nadanie jej demokratycznego charakteru. Demokratyczna szkoła to taka szkoła, w której wszystkie podmioty uczestniczące w jej życiu biorą udział w podejmowaniu decyzji istotnych dla ucznia i jego życia w szkole. Ci, wobec których szkoła jako instytucja świadczy usługi, muszą mieć wpływ na ich jakość. Udział rodziców w organizowaniu, zarządzaniu i decydowaniu o kształcie życia szkolnego może dokonywać się poprzez powstałe społeczne organy takie, jak np. rady rodziców, rady szkoły itp., ale także poprzez bezpośrednie kontakty z nauczycielami.

Na dwie sprawy warto obecnie zwrócić uwagę. Po pierwsze, wzrosła u rodziców świadomość swoich uprawnień oraz zadań i zobowiązań szkoły wobec dziecka, jego miejsca i sytuacji jako podmiotu życia szkolnego. Rodzice powszechniej zdają sobie sprawę, że szkoła ma być dla ucznia, nauczyciel spełnia służebną rolę wobec niego. W związku z tym rodzice w imię odpowiedzialności za swoje dziecko mają prawo stawiać szkole wymagania. Dziecko jako istota społeczna zostało przywrócone rodzinie. Ważne decyzje dotyczące dziecka nie mogą więc być podejmowane bez jej udziału, a tym bardziej wbrew niej.

Po drugie, rodzice coraz częściej przestają bać się szkoły. Jakkolwiek dynamicznie początkowo rozwijający się ruch powstawania społecznych rad rodziców nieco przygasł, bowiem wciąż jeszcze skutki konfliktu między rodzicami i nauczycielem skupiają się przede wszystkim na dzieciach, to jednak rodzice bardziej zdecydowanie potrafią dochodzić swoich praw i znajdują znacznie szersze

wsparcie i wzmocnienie społeczne. Tego oparcia często udzielają im również nauczyciele. Okazuje się, że w środowisku nauczycielskim nastąpiła znaczna dezintegracja, ujawniły się bardziej jaskrawe różnice w kompetencjach i poziomie pracy różnych grup nauczycieli oraz w ich świadomości. Pokazują to między innymi badania. Wielu badanych nauczycieli wśród barier uniemożliwiających szersze przemiany społeczne w szkole wymienia negatywne, ogólnie mało życiowe postawy znacznej grupy nauczycieli wobec dzieci, niechęć nauczycieli do innowacji, do nowych zadań, złe przygotowanie nauczycieli itp.

Z drugiej strony wielu nauczycieli czuje się w szkole zagrożonych gwałtownością zmian, bezradnością wobec nowych zadań wynikającą z braku przygotowania do nich, sposobami administracyjnego wprowadzania zmian, niestabilną sytuacją, koniecznością zmiany realizowanych przez wiele lat sposobów rozwiązywania problemów szkolnych, koniecznością poddania się kontroli szerszej opinii społecznej itd. Wywołuje to u nich zachowania obronne, co przejawia się między innymi w głoszonych poglądach. Na przykład aż 19,4% nauczycieli nie akceptuje postulatu dotyczącego swobody wyrażania poglądów przez uczniów (akceptację wyraża 61,1% badanych), 30,5% badanych nie zgadza się na to, by uczniowie mieli prawo wpływania na program nauczania (zgadza się 47,1%), aż 50% nauczycieli nie akceptuje prawa dyrektora do zwolnienia nauczyciela nie spełniającego jej wymagań, 38,9% akceptuje takie uprawnienia. Wszystko to powoduje, że zmiany zachodzące w szkole mają charakter powierzchowny, nie dotyczą tego, co z perspektywy ucznia jest istotne, a mianowicie stosunków społecznych. Badania opinii uczniów ujawniają, że w szkołach realne zmiany dokonały się w obrębie globalnych struktur i w sferze ogólnych, koncepcyjnych założeń. Badani w kilku szkołach licealiści stwierdzają, że szkoła rzeczywiście uzyskała pewną autonomię i korzysta z niej na co dzień, np. możliwość wyboru dyrektora, nauczyciele mogą pełniej decydować o losach szkoły itp. (75% uczniów spośród 129 badanych). Nie ma nacisków politycznych, nie wymusza się na uczniach działań o charakterze politycznym, przynależności do organizacji, demonstrowania określonych poglądów (66,3% badanych). Wprowadzono zmiany programowe, np. przedmioty fakultatywne z rzeczywistą możliwością ich wyboru (59,6% badanych), zmiany w zakresie treści dydaktycznych (34,6% badanych). Natomiast nie zaszły w ocenie uczniów prawie żadne zmiany w sferze stosunków społecznych. Tylko 9,6% uczniów stwierdziło, że stosunki te stały się bardziej osobiste i oparte na poszanowaniu podmiotowości ucznia.

Pytano uczniów, czy zmiany zachodzące w szkole na tle przemian społecznych dokonujących się w kraju są zgodne z ich oczekiwaniami i w jakim stopniu są wystarczające. Opinie młodzieży z 5 liceów są następujące: 7,6% ocenia je jako w pełni wystarczające, 39% jako w zasadzie wystarczające, 22% jako raczej niewystarczające i 17,7% jako całkowicie niewystarczające. Wynika z tego, że uczniowie w niewielkim stopniu odczuwają bezpośrednio zmianę swojej społecznej sytuacji w szkole.

Na koniec, aby ukazać pełniejszy obraz opinii na temat procesów uspołecznienia szkoły wyrażanych przez różne kategorie badanych, warto dokonać zestawienia tego, co jest przez nią akceptowane a co odrzucane. Rozkład wyników budzi pewne refleksje. Akceptuje się powszechnie zwiększenie samodzielności

nauczyciela, włączenie rodziców i środowiska do współpracy ze szkołą, potrzebę odbudowania więzi szkoły ze środowiskiem. Jednak nauczyciele przypisują rodzicom raczej rolę inspiratorów i realizatorów działań środowiska na rzecz szkoły niż partnerów w rozwiązywaniu jej społecznych problemów. Nie godzą się oni na poddanie szkoły kontroli rodziców. Tymczasem inne grupy społeczne wyraźnie dążą do upodmiotowienia wszystkich uczestników życia szkoły. Wszystkie kręgi w dużym stopniu akceptują uniezależnienie szkoły od wpływów politycznych i władz państwowych. Jednocześnie wielu (43%) zdecydowanie nie akceptuje projektu oddania szkół po zarząd władz terytorialnych, 30% badanych z różnych środowisk nie akceptuje szkół prywatnych, 31,5% nie akceptuje wprowadzenia religii do szkół (59,2% akceptuje ten fakt częściowo, a 9,2% wyraża pełną aprobatę).

Wśród głównych przeszkód w uspołecznieniu szkoły badani wymieniali: czynniki materialne (jak: brak funduszy, przeładnienie szkoły, brak pomocy itp.); wady programów szkolnych (np. brak programów alternatywnych, dalsze ich przeładowanie, nieużyteczność wiedzy w nich zawartej); brak istotnych zmian w relacjach między władzami oświatowymi a szkołą (tendencja do formalizmu i biurokratyzmu, a przede wszystkim do autorytatywnego zarządzania, brak odpowiednich przepisów prawnych); złe przygotowanie nauczycieli, błędy w systemie ich kształcenia. Wymienione bariery były podkreślane najczęściej przez nauczycieli i częściowo przez rodziców.

Druga grupa czynników zaburzających omawiane procesy wiąże się z subiektywnymi postawami ludzi, w tym głównie nauczycieli, ale również otoczenia społecznego szkoły. Na przykład wymieniano takie zjawiska, jak: zachowawcze postawy nauczycieli, nieprzychylnie, niezyczliwe, roszczeniowe zachowania i postawy rodziców, konflikty wśród nauczycieli, nieumiejętność korzystania z szerszego zakresu samodzielności przez nauczycieli, mała ich aktywność, brak gotowości do doskonalenia się, ale przede wszystkim nieumiejętność zmiany swego stosunku do ucznia.

Przedstawiony tu obraz pokazuje, jak dalece procesy uspołecznienia oświaty zależą od ludzkich nastawień i kompetencji. Wymaga to przebudowania świadomości społecznej, rozbudzenia dążeń i aspiracji do uczestniczenia w procesach tworzenia nowych koncepcji rozwiązywania problemów edukacyjnych i budowania nowej rzeczywistości oświatowej. Ludzie, którzy decydują o szkole nie w pełni bowiem rozumieją, na czym polega istota procesów jej uspołecznienia.

LITERATURA

- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990.
- Muszyński H., *Uspołecznienie szkoły. Zarys problematyki pedagogicznej*, „Edukacja” 1990, nr 4.
- Radzewicz J., Szymański S., *Demokratyzacja szkoły a jedność szkoły, rodziny i społeczności lokalnej*, „Nowa Szkoła” 1990, nr 5.
- Sowińska H. (red.), *Podmiotowe aspekty życia szkolnego. Raporty z badań w ramach problemu węzłowego PCS/08/17*, 1990.
- Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.