

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

RODZICE A DEMOKRATYZACJA ZARZĄDZANIA SZKOŁĄ

Problem partycypacji rodziców we współzarządzaniu szkołą publiczną jest kluczowy dla polskiej demokratyzacji życia publicznego oraz dla jakości i efektywności wychowania obywatelskiego młodych pokoleń. Oświata musi być poddana kontroli społecznej, przede wszystkim tych podmiotów, których dzieci podlegają obowiązkowi szkolnemu. Takie będą Rzeczypospolite, jakie jej młodzieży chowanie – to teza, która leży u podstaw systemu szkolnego w III RP. Ten zaś powinien być zgodny z postulatami i etyką „Solidarności”, a więc powinien być samorządny we wszystkich zakresach. Przedmiotem mojej analizy będzie zatem relacja między polityką a edukacją szkolną w wymiarze normatywno-politycznym. Powracam do badań nad demokratyzacją szkolnictwa publicznego, by – po rozprawie poświęconej części studiów z ogólnokrajowej diagnozy braku uspołecznienia¹ – wskazać na podtrzymywanie fikcji i pozorów przez władze centralne, a tym samym utrwalania w III RP etatystycznego władztwa. Prowadzi to do powszechnego paraliżu rodzicielskiej troski i naturalnych oczekiwań oraz aspiracji, jakie powinny być spełniane przez podmioty prowadzące szkoły publiczne.

POLITYCZNE UWARUNKOWANIA BRAKU USPOŁECZNIEŃIA EDUKACJI SZKOLNEJ

W naukach społecznych dysponujemy wieloma raportami badawczymi, także międzynarodowymi, z których jednoznacznie wynika, że okres polskich przemian coraz bardziej oddala nas od demokracji i od postulowanego u jej podstaw społeczeństwa obywatelskiego. Zdumiewające jest, że nawet liderzy tzw. I fali „Solidarności”, a więc z opozycji wobec socjalistycznej władzy, po przeszło

¹ B. Śliwerski (2013), *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

dwudziestu pięciu latach III RP dzielą się swoimi rozczarowaniami – co więcej – ostrzegają przed coraz głębszym stanem kryzysu polskiej demokracji. Już w trakcie zorganizowanego przez Prezydenta Bronisława Komorowskiego Forum Debaty Publicznej na temat stanu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i kapitału społecznego w III RP² jego uczestnicy z jednej strony pozytywnie wyrażali się o narastającej liczbie powołanych do życia organizacji pozarządowych, różnego rodzaju lokalnych inicjatyw obywatelskich czy umacniania się terytorialnej samorządności, z drugiej zaś strony już wówczas unikano krytyki sprawowania władzy przez kolejne formacje polityczne, które konsekwentnie łamały zasady demokracji i zniechęcały społeczeństwo do korzystania z jej instrumentów, jeśli ujawniały i podważały one etatystyczną, antydemokratyczną politykę rządów. Nic dziwnego, że nawet b. premier Tadeusz Mazowiecki skonstatował swoją wypowiedź oczekiwaniem, (...) by zachęcać do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, które jest istotnym czynnikiem modelu demokracji – demokracji obywatelskiej, którą ciągle tworzymy³.

Psycholog Janusz Czapiński odwołał się w toku tej debaty do wyników własnych badań, które wskazują na bardzo niski poziom aktywności obywatelskiej Polaków. Jest jej zbyt mało, a co gorsza – nie dorobiliśmy się po 21 latach transformacji społeczeństwa obywatelskiego, o czym świadczy niemalże najniższy w UE poziom kapitału społecznego. Jak stwierdził: Spełniamy tylko ten warunek, który jest istotny (...) w ekonomii przemysłowej, tj. warunek wysokiego poziomu kapitału ludzkiego – zajmujemy siódme miejsce w Unii Europejskiej. Gorzej wyglądamy pod względem kapitału intelektualnego i kapitału kreatywnego. Pod względem kapitału społecznego za nami jest tylko Rumunia⁴. Zdaniem J. Czapińskiego kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ale nie był mu znany raport z badań pedagogicznych w tym zakresie. Tymczasem nie są znane badania zespołu Marii Dudzikowej, która jako jedyna w naszym kraju prowadzi zespołowe diagnozy wzdlużne, a więc o najwyższej wartości poznawczej, nad rolą edukacji (szkolnej i akademickiej) w rozwijaniu kapitału społecznego postsocjalistycznego pokolenia młodych Polaków, jakim jest pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum zreformowanego ustroju szkolnego⁵.

² *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny* (2011), Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

³ T. Mazowiecki (2011), [w:] *Aktywność obywatelska...*, dz. cyt., s. 42.

⁴ J. Czapiński (2011), [w:] *Aktywność obywatelska...*, dz. cyt., s. 43.

⁵ Ukazały się następujące raporty badawcze zespołu: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, tom 1, Kraków: Oficyna Naukowa Impuls; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska i M. Marciniak (red.), (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, tom 2, Kraków: Oficyna Wydawnicza

W czasie powyższego Forum istotną była konstatacja Jana Jakuba Wygnańskiego z Zarządu Fundacji „Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”: Otóż mam wrażenie, że jako społeczeństwo obywatelskie i państwo, prawie dwadzieścia pięć lat spędziliśmy na wzajemnym okładaniu się w przeświadczeniu wyniesionym z innych czasów, że to jest rodzaj gry o sumie zerowej. Są ku temu historyczne powody. Spotkaliśmy się na poziomie niskiej równowagi – zarówno społeczeństwo obywatelskie, jak i państwo w wielu dziedzinach pozostawia wiele do życzenia. Koniec końców społeczeństwo obywatelskie często jest dość zależne od instytucji państwa. Często jest ono niedoceniane w funkcji (...) wewnętrznego mechanizmu immunologii państwa, immunologii demokracji – może boleć, może mieć inny pogląd, ale bez niego te systemy po prostu się degenerują. (...) Potrzebny jest fundamentalnie nowy model rządzenia partycypacyjnego. Co innego mieć atrybuty władzy i wygrywać wybory, co innego posiadać autentyczną siłę sprawczą. (...) Może to jest pewien paradoks, ale autorytet państwa w tej dziedzinie będzie się budował nie przez jego omnipotencję, nie przez instytucjonalną bulimię, nie przez nadmiar, ale właśnie przez mądrą abdykację – zostawienie takiej przestrzeni, w której obywatele mogą się pojawić⁶.

Także Jerzy Reguński, współtwórca reformy samorządowej w Polsce stwierdził, że nie wykorzystaliśmy danego nam czasu transformacji na wzmocnienie oddolnych inicjatyw i stymulację oraz ochronę procesów uspołecznienia także polskiej oświaty przez wszystkie kolejne formacje polityczne rządzące krajem. Edukacja stała się inhibitorem polskiej demokracji, a władze MEN czyniły wszystko, by zniweczyć podejmowane przez rodziców, część nauczycielskich i naukowych środowisk wysiłki na rzecz przebudowy szkoły i wprowadzenia od przedszkola niepozorowanej współpracy dla realizacji dobra wspólnego⁷. Władze zniechęcają podmioty edukacji do ich autentycznego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, w kształtowaniu polityki oświatowej czy dialogu obywatelskiego i partycypacji społecznej.

W świetle prowadzonych przeze mnie od 25 lat badań naukowych⁸ nad demokratyzacją publicznej oświaty mogę jedynie potwierdzić, że nadal żyjemy

Impuls; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno i K. Knasiecka-Falbierska (red.), (2013), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*, tom 4, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

⁶ J. J. Wygnański [w:] *Aktywność obywatelska...*, dz. cyt., s. 47.

⁷ J. Reguński, [w:] *Aktywność obywatelska...*, dz. cyt. s. 51.

⁸ Najpierw były to badania typu action research [*Klinika szkolnej demokracji*, (1996), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, (2002), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls], a następnie badania makropolityki oświatowej [*Edukacja autorska* (1996), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Jak zmieniać szkołę?* (1998), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Edukacja pod prąd*, (2001), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls; *Program wychowawczy*

w państwie scentralizowanym, w którym dają o sobie znać pozostałości po minionym ustroju, a wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu zostały zastąpione skrywanym przez władze etatyzmem. Zapewne okres socjalistycznej państwowości utrwalił wśród Polaków na długie lata tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji (np. kategorie ideowe pedagogzy–wychowawcy narodu, czy prawne: władztwo pedagogiczne), wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć. Zapoczątkowane w Polsce w 1989 r. przemiany ustrojowe umożliwiły zmianę ustroju państwa wraz z jego administracją, w tym także oświatą. Pojawiło się wówczas pytanie o to, czy i w jakim zakresie będzie możliwe wypracowanie i przedłożenie spójnej i kompleksowej koncepcji docelowego kształtu polskiego systemu szkolnego. Trudno bowiem reformować edukację, jeśli nie stworzy się w państwie dobrze zorganizowanej i sprawnie działającej oświaty pozostającej pod kontrolą społeczną i administracji publicznej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i bez uspołecznienia zarządzania nim nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowietyzmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju, nie sprostamy wyzwaniom ponowoczesności.

Proces decentralizacji i uspołecznienia oświaty został radykalnie zatrzymany w III RP. Z każdym rokiem mamy do czynienia z postępującym marnotrawieniem idei samorządnej oświaty. Socjolog Ireneusz Krzemiński słusznie pyta po ponad dwudziestu latach transformacji politycznej III RP: Co się stało z ruchem społecznym „Solidarność”, z jego ideami i etosem w okresie wolnej Polski, po 1989 roku? Co się stało ze społeczeństwem obywatelskim, które wykreowało i było z kolei wykreowane przez ruch „Solidarność”? Co się stało z tymi wzorami zachowań społecznych i rozpowszechnionymi już postawami, nade wszystko mającymi wymiar obywatelski, wspólnotowy i polityczny? Gdzie się podziała podstawowa, jak można sądzić, idea „Solidarności”, że prawo człowieka do aktywnej troski o swój i swych najbliższych los zakłada zarazem prawo i obowiązek pamiętania o innych i o wspólnym losie, który ma przecież wielki wpływ na osobiste sukcesy i niepowodzenia? Gdzie się podziało przekonanie, że korzystając z pełni indywidualnych praw człowieka i obywatela, nie możemy nie czuć się częścią społeczeństwa?⁹

szkoły (2001), Warszawa: WSiP; *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, (2009), Warszawa: WAiP] oraz badania diagnostyczne, ogólnokrajowe w zakresie demokratyzacji szkolnictwa publicznego [*Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu* (2013), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls].

⁹ I. Krzemiński (2013), *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*, Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności, s. 11–12.

To politycy zrezygnowali w okresie wprowadzania reformy administracyjnej państwa z koncepcji tworzenia autonomicznych regionów, która otwierała szansę na dokończenie rewolucji samorządnościowej kraju. Były Rzecznik Praw Obywatelskich Tadeusz Zieliński tak pytał o specyfikę relacji między polityką a państwem w ustroju demokratycznym: czy w państwie prawnym opartym na demokracji parlamentarnej prawo stanowi wyraz w pełni suwerennej woli politycznej większości parlamentarnej, w tym znaczeniu, że ta większość może dowolnie tworzyć, zmieniać i uchylać wcześniej ustanowione ustawy, bez jakichkolwiek ograniczeń, kierując się wyłącznie politycznymi intencjami? I odpowiedział: Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć zdecydowanie przecząco: w demokratycznym państwie prawnym polityka nie ma bezwzględnego prymatu nad prawem. Wprawdzie działalność ustawodawcza z natury swej jest zawsze podporządkowana jakimś celom politycznym, ale prawo jest – według określenia Trybunału Konstytucyjnego – „zjawiskiem w dużym stopniu autonomicznym względem państwa jako organizacji urzeczywistniającej określone zadania polityczne¹⁰. Prawo nie powinno służyć władzy za narzędzie do osiągania celów, które naruszałoby konstytucyjny porządek demokratyczny, prowadząc do zdeprecjonowania jego roli i jego społecznej akceptacji. Prawo jest wynikiem swobodnego kontraktu społecznego, toteż wiąże ono nie tylko obywateli, do których jest adresowane, ale również tych, którzy je stanowią. Nie mogą więc posłowie dowolnie zmieniać praw na zasadzie: skoro my prawa stanowimy, to możemy je zawsze zastąpić nowymi, bo taka jest nasza wola polityczna¹¹.

Skutkiem zatem zaniechania reformy ustrojowej oświaty jako dopełniającej reformę administracyjną państwa było dla systemu szkolnego:

- utrzymanie dualistycznej administracji publicznej, z jej podziałem na władzę rządową i samorząd terytorialny, co – w wyniku braku konsensusu i spójnej filozofii działań oraz zadań obu organów – skutkuje nieustannymi konfliktami i przeciwnie skuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowania nad nią nadzoru pedagogicznego przez władze samorządowe (organ prowadzący placówki edukacyjne) i przez kuratoria oświaty wraz z ich delegaturami (odpowiedzialne za jakość kształcenia i wychowania). Trudno się dziwić, że polityka oświatowa jest tu niespójna i niejednolita, szczególnie w tych województwach, w których władze samorządowe i rządowe są z przeciwstawnych sobie ugrupowań politycznych;
- częściowa decentralizacja zadań i kompetencji do samorządu terytorialnego, ale skutkująca wojną między samorządowcami a władzą państwową w wyniku zwiększania zadań a zmniejszania na nie celowych dotacji;
- w ramach systemu administracji publicznej przywrócenie typowej dla socjalizmu polityki etatyzmu a wyparcie zasady subsydiarności zadań i kompetencji

¹⁰ T. Zieliński (1999), *Czas prawa i bezprawia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC, s. 51.

¹¹ Tamże, s. 53.

w przypadku zarządzania oświatą. Ostatnie lata rządów PO i PSL potwierdzają, że władza nie liczy się z opinią społeczną, obywatelami i podejmuje działania wbrew ich potrzebom, świadomości i oczekiwaniom (np. obniżenie wieku obowiązku szkolnego).

Ryszard Skarżyński sformułował tezę, że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji (...) nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce¹², to pojawia się pytanie o rolę rodziców w odzyskaniu przez nich podmiotowej roli w relacjach ze szkołą, do której uczęszczają ich dzieci. Mogą zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie mogą być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza szkolna–środowisko rodzinne ucznia. To zupełnie naturalne, że nauczyciele powinni zabiegać o rodziców jako sojuszników procesu wychowawczego w szkole, a osłabiać czy kanalizować ich wrogie postawy, uprzedzenia czy lęki. Rodzic jako podmiot neutralny wobec szkoły liczy się dla niej o tyle, o ile może przeobrazić się albo we wroga, albo w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński: (...) neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg¹³.

To tłumaczyłoby nam sytuację, jaka miała miejsce po zmianie ustroju politycznego w Polsce w 1989 r., w wyniku której władze resortu edukacji przestały w ogóle interesować się pedagogami jako neutralnymi podmiotami nauki. Początkowo czyniły tak dlatego, by uwolnić proces autonomii nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz stworzyć fundamenty pod oddolny proces uspołecznienia oświaty publicznej i wzmocnienie kompetencji partycypacyjnych wszystkich tych podmiotów w procesie współstanowienia o jakości edukacji szkolnej oraz rozwiązywaniu w jej toku wszelkich problemów czy konfliktów w sposób dla nich transparentny. Natomiast po powrocie do władzy, także w resorcie edukacji, w 1993 r. postsocjalistycznych sił partyjnych jednoznacznie wrogich demokracji i samorządności, wprowadzone i umocnione zostały przez nie na arenę polityczną relacje antagonistyczne władz edukacyjnych z przedstawicielami świata nauki. Od tego momentu sprawujący władze interesowali się przede wszystkim restytucją państwa totalnego, a w nim utrzymania scentralizowanego systemu oświatowego, do współzarządzania którymi skupiano uwagę na pedagogach–sojusznikach, głównie z formacji neolewicowej, a w latach późniejszych neokonserwatywnej, zaś zupełnie pomijały i lekcewały neutralnych w swej istocie, ale zaangażowanych krytycznie pedagogów. Tych ostatnich definiowano

¹² R. Skarżyński (2012), *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*, Warszawa: Wydawnictwo von borowiecky, s. 18.

¹³ Tamże, s. 324.

jako wrogów władzy, która w nieustannym konflikcie politycznym ze społeczeństwem potrzebowała jedynie sojuszników.

Nadal pokutuje w naszym społeczeństwie mit bezkonfliktowości, unikania czy chowania konfliktów tak, by sprawujący władzę nie musieli tłumaczyć się z podejmowanych przez siebie decyzji. Tego typu postawa jest jednak typowa dla państw totalnych, autorytarnych, a nie demokratycznych, w których edukacja – tak niepubliczna jak i publiczna – nie może gubić tego, co dla pedagogów krytycznych jest podstawą funkcji edukacyjnej każdej szkoły – uczestnictwa w tworzeniu obywateli uppełnomocnionych kompetencjami i doświadczeniem sprawstwa w przeobrażaniu rzeczywistości społecznej, w zgodzie z aspiracjami do wolności, sprawiedliwości i demokracji. Szanse szkoły uzależnione są jednak nie tyle od wewnętrznych mechanizmów pedagogicznych, ile od ich splotów z ogólnymi regułami i praktykami systemowymi jej otoczenia społecznego¹⁴. Na głęboką chorobę władzy w III RP wskazał w jednym z wywiadów Artur Balazs (były minister rolnictwa, polityk prawicy): Rzeczywiście oznacza to kryzys władzy i jej zepsucie. Ale układ polityczny dogorywa także z innego powodu. Tusk przewodzi formacji, która totalnie zawłaszcza państwo. Dla PO życie partyjne jest znacznie ważniejsze niż służba państwu. Ale tafla lodu, po której stąpa premier i jego ugrupowanie jest coraz cieńsza. Nie wystarczy już opanowany do perfekcji marketing polityczny. Pod względem nepotyzmu i kołesiotwa tak źle jak obecnie w historii ostatnich dwudziestu lat jeszcze nie było. Żaden rząd tak ostentacyjnie nie ignorował obywateli i nie lekcewał składanych przez siebie obietnic¹⁵.

Skoro w XXI w. niepomiernie wzrasta rola mediów i związanych z nimi zawodów, za pośrednictwem których można w sposób wieloznaczny i wielowymiarowy manipulować opinią publiczną oraz w związku z tworzeniem przez nie świata wirtualnego, pojawia się zupełnie nowa rola pedagogiki i nauczycielstwa, która powinna służyć społeczeństwu w tym, by nie pozwolić na zastąpienie świata realnego życiem wirtualnym, stechnicyzowanym, uprzedmiotawiającym człowieka. Zaczynamy żyć w świecie dominującej cenzury (w duchu poprawności politycznej), w miejsce której stosowane są – jak pisze Kapuściński – inne mechanizmy definiujące, co należy uwypuklić, co przemilczeć, a co zmienić, pozwalające manipulować w sposób bardziej subtelny¹⁶. Jest to o tyle niebezpieczne, że włącza się w ów zafałszowany przekaz powszechna edukacja, która staje się w rękach władzy doskonałym narzędziem do dokonywania rozmaitych zabiegów na mentalności i wrażliwości społeczeństw. Jeśli nauczyciele, wychowawcy,

¹⁴ L. Witkowski (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, tom II, Warszawa: IBE, s. 191.

¹⁵ *Władza Tuska jest zepsuta. Rozmowa z Arturem Balazsem* (2014), <http://www.rp.pl/artykul/10,936236-Balazs--Wladza-Tuska-jest-zepsuta.html?p=4> odczyt z dn. 9.04.2014

¹⁶ R. Kapuściński (2013), *To nie jest zawód dla cyników*, Warszawa: Biblioteka Gazety Wyborczej. Literatura Faktu PWN, s. 17.

instytucjonalni opiekunowie nie znajdą wsparcia w pedagogach, szczególnie ze środowiska naukowego, to z czysto pragmatycznych i egzystencjalnych racji staną się kluczowym czynnikiem deformowania realnego świata ludzkich istnień, w którym rzeczywistość będzie wypierana przez fikcję, pozór, fałsz i bezceremonialny cynizm oraz hipokryzję elit¹⁷.

W III RP nie ma już spójnego systemu edukacyjnego. Posługiwanie się przez władze presją na zwiększanie procedur tylko po to, by było czegoś więcej i zarazem taniej dla budżetu państwa, jest demaskowane przez ekspertów jako nieadekwatne do wykluczających takie podejście procesów życiowych, w tym społeczno-rozwojowych i duchowych osób mających im podlegać w instytucjach edukacyjnych czy akademickich. Ośmiesza to sprawujących władzę i pozbawia ich mandatu funkcjonariuszy w służbie publicznej, szczególnie wówczas, kiedy na jaw wychodzi ich ignorancja i manipulacja środkami przekazu. Jeśli następuje też – jak w postkomunizmie – odspołecznienie (ponieważ wymuszana przez globalne współzawodnictwo komercjalizacja zadań państwa osłabia społeczne poczucie współodpowiedzialności i chęć bezinteresownego uczestnictwa), a władza traci walor „polityki mocy” (w państwie sieciowym nikt nie posiada zdolności dokonywania radykalnego zwrotu, a największy wpływ ma – bezosobowa – logika globalna), pogłębia się jeszcze wrażenie **pustki władzy** i braku trwałych więzi społecznych¹⁸.

Stosowanie niejawnego publicznie, ale mającego przecież miejsce, subtelnego systemu karania przez ministrów edukacji narodowej czy nauki i szkolnictwa wyższego niepoprawnych politycznie a nagradzanie personalnie i instytucjonalnie lojalnych, niestawiających oporu sojuszników, którzy nie kierują się prawdą naukowych odkryć, wiedzy, ale obiecanyymi korzyściami ekonomicznymi czy innymi, ukrytymi interesami, pogłębia procesy destrukcyjne, asymetrię między władzą a społeczeństwem, które będzie trudno naprawić. Tak można zarządzać produkcją towarów i usług, handlem czy transportem, ale nie stosunkami międzyludzkimi. Jednoznaczne hierarchie społeczne zanikają nie tylko w sposób naturalny, ale także w wyniku nierównej walki politycznej, której celem jest pomniejszanie autorytetów i osłabianie rozpoznawalnych oraz uznawanych powszechnie statusów, jeśli te nie podporządkowują się procesom poprawności politycznej. Jeżeli jeszcze sami rządzący nie są w stanie dostrzec nowych wymiarów władzy i trwają przy technikach pozbawionych już mocy sprawczej, to nie tylko stają się śmieszni (co dodatkowo niszczy relację władzy), lecz także szybko popadają w cynizm i ich polityka staje się pastiszem¹⁹.

¹⁷ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozorowanych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹⁸ J. Staniszkis (2003), *Władza globalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 31.

¹⁹ Tamże, s. 30.

Z makropolitycznych badań polityki oświatowej widać wyraźnie, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nigdy nie wypracowało umiejętności metaregulacyjnych, które muszą być stosowane w sytuacji wielości „logik” instytucjonalnych, otwartego przepływu idei i dostępu społeczeństwa do wyników badań naukowych (także za pośrednictwem wiarygodnych ekspertów). Władze tego resortu nigdy nie doprowadziły do stworzenia społecznego „mostu” porozumienia z narodem, który przecież de facto utrzymuje je płacąc podatki, a nie mając prawa do sprawowania nad nimi społecznej kontroli. Nie istnieje żadne sprzężenie zwrotne między obywatelami a władzą oświatową, gdyż to, które zostało wygenerowane, ma charakter usługowej współpracy w standardzie posłuszeństwa u bezkrytycznej akceptacji poczynań władzy. Powoływane przez MEN ciała opiniodawcze jak Krajowa Rada Edukacji czy Forum Rodziców są przysłowiowym, a jakże typowym dla logiki autorytarnej władzy „kwiatkiem do kożucha”.

Podobnie zresztą władze traktują ekspertów, którzy są selekcyonowani ze względu na bezkrytycyzm i podejmowanie akcji wzmacniających władzę formalnym czy instytucjonalnym autorytetem (np. PAN). Władza powinna jedynie penetrować podległe jej środowisko, tzn. być obecną i harmonizować działalność instytucji oraz jej członków, a nie ujednolicać zasady ich funkcjonowania, gdyż żadna z nich nie może być uznana za uniwersalną. Jak słusznie pisze Jadwiga Staniszkis, najskuteczniejszym sposobem kontrolowania jest nie tylko harmonizowanie porządku naturalnego ze sztucznym (normy, instytucje, prawo), ale przede wszystkim opanowanie sztuki „niedziałania”²⁰. Znamy zasadę subsydiarności nie tylko z nauk o polityce, w których jedną z fundamentalnych dla władzy reguł budowania społeczeństwa obywatelskiego jest pomocnicza funkcja państwa, a nie naruszanie przez jego władze integracji społecznej w wyniku ucieleśniania idei naczelnej partii-państwa jako władzy. Podobnie jest z procesem wychowania, w którym najwyższą efektywność osiąga się dzięki stosowaniu tzw. „ukrytego”, pośredniego oddziaływania zawieszającego intencjonalność pedagoga²¹.

Największym błędem, jaki popełniają kolejne ekipy rządzące w resortach edukacyjnych, jest nieumiejętność spojrzenia na publiczną przestrzeń oświaty i nauki z perspektywy makro, meta, niejako „z lotu ptaka”, by nie tylko dostrzec, ale i uwzględnić w procesach decyzyjnych wielość podmiotów i aktorów społecznych. Niestety, niezdolność kolejnych ministrów do odcentrowienia świata, a więc do zaniechania postrzegania swojej roli z perspektywy osobistej, prowadzi do egotycznych zachowań wobec krytyki jej pozamerytorycznych poczynań jako jedynie słusznych i korzystnych. Resorty edukacyjne nie poddały się – od momentu przyjęcia ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o szkolnictwie wyższym – jakiegokolwiek autokorekcie, a nawet jej nigdy nie brały pod uwagę jako istotny

²⁰ Tamże.

²¹ B. Śliwerski (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

czynnik procesu transformacji politycznej, co musi pogłębiać z każdą zmianą parlamentarną destrukcję i niszczenie nawet racjonalnych projektów reform.

Powinno się 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.

Potrzebna jest w naszym kraju Komisja czy Rada Edukacji Narodowej, która jako organ społeczny wyłaniany oddolnie w wyniku procesu uspołecznienia oświaty (powstawania wojewódzkich, powiatowych, gminnych i szkolnych rad oświatowych) opiniowałaby akty prawne, strategię kolejnych rządów na rzecz reformowania oświaty, monitorowała naruszanie zasad demokracji i inicjowała działania na rzecz poprawy jakości kształcenia oraz wychowania. Jak słusznie pisał Piotr Legutko: Edukacja jest zbyt poważną rzeczą, by zostawić ją wyłącznie politykom. Skutki podejmowanych tu decyzji widoczne są w zbyt wielu dziedzinach, by miał za nie odpowiadać wyłącznie minister z partyjnego nadania. Doświadczenia ostatnich lat pokazują, jak wiele można zepsuć, kierując się jedynie programem wyborczym, jak łatwo wpaść w pułapkę populizmu. Minister wraz z nominacją nie otrzymuje daru nieomyślności, a często tak się zachowuje, wnioskując z braku obyczaju podejmowania decyzji oświatowych na podstawie ekspertyz, wyników badań czy doświadczeń poprzedników. I znów, nie chodzi tu o ubezwłasnowolnienie legalnej władzy, ale o korzystną współpracę. Tyle, że nietraktowaną jako akt dobrej woli ze strony rządzących, ale jako obowiązek. Ministrem się bywa, edukacja jest natomiast trwałym fundamentem państwa. Od jej solidności zależy przyszłość państwa²².

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

²² P. Legutko (2003), *Potrzeba nowych Kollątajów*, „Rzeczpospolita”, nr 141, s. A10.

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.

RODZICE JAKO PARTNERZY CZY KŁOPOT?

Ukształtowany już w XIX wieku hierarchiczny system zarządzania oświatą w strukturach państwowych ugruntował nie tylko model dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, ale i utrwalił ich formalnoorganizacyjny charakter. W tak hierarchicznie pojmowanym systemie oświatowym, w którym występuje pionowa i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowalność całego układu i jego subsytemów, wszelkie formy samorządności powoływane są odgórnie, a jeśli nawet dopuszcza się możliwości ich oddolnego tworzenia (np. rady szkoły), to i tak zakres ich zadań oraz funkcji określany jest przez władze centralne. Rady rodziców w polskich szkołach nie dysponują żadnymi uprawnieniami wiążącymi ani dla rady pedagogicznej, ani dla dyrekcji szkoły, gdyż są „zniewolonym” sponsorem szkolnego budżetu i wewnątrzszkolnych inwestycji. Dopiero utworzenie rady szkoły legitymizuje rzeczywisty wpływ rodziców na sprawy wewnątrzszkolne i polityki oświatowej w gminie, ale – niestety – nie powstają one w szkołach ze względu na silny sprzeciw samych nauczycieli²³.

Codzienny świat życia szkoły określają jej społeczne funkcje. Szkoła nie jest instytucją filantropijną, by uszczęśliwiać wszystkich wkraczających w jej mury obywateli, lecz początkiem instrumentu bezpieczeństwa społecznego panowania dorosłych nad młodym pokoleniem, co prowadzi do alienacji tego ostatniego. To właśnie sprawowanie wobec uczniów władzy poprzez przystosowywanie ich do istniejących stosunków społecznych jest w dalszym ciągu centralnym zadaniem szkoły. Instytucja ta jest organizacją hierarchiczną, biurokratyczną i racjonalną z wyraźnym podziałem ról i asymetrią stosunków między nauczycielami a uczniami, dyrektorem a nauczycielami czy nadzorem pedagogicznym. Z założenia szkoła jest niedemokratyczna i nietolerancyjna. Utrwalone funkcje władzy partnerów interakcji są ważnym kryterium różnicującym ich między sobą i wpisują się w większość szkolnych rytuałów. W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w społecznościach edukacyjnych przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania.

²³ B. Śliwerski (2013), *Diagnoza uspołecznienia...*, dz. cyt.

Tymczasem w autorytarnym społeczeństwie kształci się przede wszystkim autorytarne osobowości.

Szkoła z założenia zatem nie jest instytucją powołaną dla dzieci i do przestrzegania w niej zasad podmiotowości, solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości czy wolności, choć w istocie taką być powinna. Prodziecięca orientacja szkół, choć w rozwinięciu przepisów ustawy jest dość licznie reprezentowana, to jednak w rzeczywistości edukacyjnej jest zasadniczo marginalizowana. Konflikty między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzucaną przez szkołę opieką²⁴. Z uczniem solidaryzuje się jedynie jego najbliższy przyjaciel lub kolega podobnej niedoli, znacznie rzadziej własny rodzic (pouczany i straszony sankcjami wobec jego dziecka w czasie wywiadówek przez wychowawcę klasy), a już najmniej nauczyciel. Solidarność wymaga bezinteresownej więzi i gotowości do wyrzeczeń w noszeniu ciężaru drugiego człowieka. Ilu jednak nauczycieli przejmuje się trudami dziecięcej edukacji? Ilu spośród nich łączy się w walce o słuszną sprawę nawet wówczas, gdyby musieli wystąpić przeciwko swojemu pracodawcy (dyrektorowi szkoły)? Współczesna, polska szkoła jest społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc.

Nie wszyscy nauczyciele i dyrektorzy szkół mogą się pogodzić z przenikaniem do szkół idei demokracji, uważając, że szkoła nie jest powołaną do tego instytucją. W efekcie rządzeni nie są zarazem rządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału (o nich bez nich), lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej. Sami nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe. W szkołach obowiązuje idea demokracji proletariackiej czyli łączenia w sobie przez poszczególne podmioty (przez dyrektorów wobec nauczycieli, a nauczycieli wobec uczniów i ich rodziców) wyłączności na prawdę z siłą instrumentów przemocy (negatywna selekcja uczniów, restrykcje wobec niepokornych nauczycieli czy izolacjonizm w stosunku do rodziców zbyt interesujących się rzeczywistymi przyczynami zła w szkole). Niektórzy dyrektorzy, akceptując ideę demokracji, ubolewają, że muszą wdrażać jej mechanizmy w życie, toteż bezkarnie uczestniczą w biernym oporze wobec niej oraz stosują jawny lub ukryty sabotaż²⁵.

Biurokratyczny aspekt funkcjonowania szkoły implikuje ciągłą dominację „rozkazodawczej” instytucji nad środowiskami pozaszkolnymi, w tym przewagę wychowawców klas i nauczycieli nad rodzicami. Jak w każdej biurokracji,

²⁴ J. Korczak (1984), *Pisma Wybrane*, tom 1, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 76.

²⁵ B. Śliwerski (1996), *Klinika szkolnej...*, dz. cyt.

występuje tu egzekwowanie określonych zachowań zgodnie z założonym planem i rutyną w ramach obowiązujących praw, „uśmiercając” tym samym rzeczywistość i oddolną partycypację rodziców w życiu szkoły. Nic zatem dziwnego, że winą za brak współpracy szkoły z rodzicami obciąża się przede wszystkim samą szkołę, której naczelnym zadaniem jest w dalszym ciągu przystosowywanie uczniów do panujących w niej stosunków społecznych zgodnie z interesem władzy. To jednak rodzina jest gwarantem indywidualnego rozwoju psychicznego, fizycznego i duchowego człowieka, ale i przygotowuje go zarazem do życia społecznego. Z chwilą pójścia dziecka do szkoły następuje specyficzne podporządkowywanie się wymogom tej instytucji nie tylko przez dziecko, ale i jego rodziców, którzy z tego tytułu muszą przezwyciężyć szereg problemów. Właśnie dlatego Janusz Kochanowski (Rzecznik Praw Obywatelskich) uważał, że: (...) należy oddać wreszcie szkołę rodzicom, a więc tym, którzy są pierwszymi i jedynymi 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 edukacji²⁶. 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 agitacją²⁷.

Współpraca szkoły z rodzicami powinna mieć na celu poszukiwanie wyjścia z wzajemnej izolacji, przyczynianie się do stworzenia w szkole i poza nią klimatu radości i satysfakcji z uczenia się, ochranianie dzieci w tych sferach życia, w których szkoła jako instytucja mogłaby wpływać na nie negatywnie oraz wspieranie nauczycieli twórczych, pracowitych, rzetelnych i obowiązkowych w realizacji przez nich zadań dydaktyczno-wychowawczych. Konieczna jest także zmiana w procesie kształcenia nauczycieli, by nie tylko oswajać ich z demokracją w szkołach, ale także zachęcać do aktywnego jej współtworzenia. Pierwzoplanowym warunkiem psychologicznym zachowań demokratycznych nauczyciela jest bowiem typ ukształtowanej tożsamości. Kształcenie może być pomocne do kształtowania takiego modelu zawodowego funkcjonowania nauczyciela, którego celem staje się maksymalizacja nagród i minimalizacja kar. Kształcenie nauczycieli może być ukierunkowane na respektowanie roli zawodowej, na spełnianie przepisu roli, a więc ustalonych konwencji. Ważnym jest tu spełnienie kryteriów

²⁶ J. Kochanowski (2007), *Oddajmy szkołę rodzicom*, <http://www.rpo.gov.pl/pliki/1188808568.pdf>

²⁷ Tamże.

poprawnościowych, przy czym ich prawomocność nie podlega ocenie krytycznej nauczyciela. Edukacja nauczyciela winna być nastawiona na kształtowanie takiego nauczyciela, który wykazuje potrzebę i zdolność działania we własnym imieniu, a więc działania o najwyższym stopniu odpowiedzialności osobistej.

Postawa taka zakłada krytyczność myśli, dociekliwość poznawczą, a także kontrolę światopoglądu narzuconych przepisów roli zawodowej. Nauczyciel nie poddaje się biernie konwencji, bada jej zasadność i dąży do wyzwolenia z tego, co zewnętrznie narzucone. Mamy tu do czynienia z tożsamością autonomiczną²⁸. Warunkiem zachowań demokratycznych nauczyciela jest rodzaj jego kultury poznawczej urobiony w toku zawodowego przygotowania. Kultura ta może być wyznaczona przez strategię sterowania polegającą na kontroli zewnętrznej i informacji sterującej stanowiącej mechanizm kierowania zachowaniem człowieka. W strategii tej za decyzją człowieka stoi zewnętrzna dyrektywa. Oddziaływanie tego wzorca przez dłuższy czas powoduje ślady w osobowości człowieka²⁹. Możliwość zachowań demokratycznych związana jest z zakwestionowaniem przez nauczyciela postaw autorytarnych, antydialogicznych, przeciwstawiających się działaniom demokratycznym w wyniku uznawania monopolu władzy i prawdy. Jej zarządcą powinien być właśnie nauczyciel. Demokratyczne strategie kształcenia winny stać się udziałem nauczyciela demokracji³⁰.

Rodzice powinni stać się rzeczywistymi partnerami przedszkoli i szkół w konstruowaniu ich autonomicznej polityki wychowania i dostosowywania rozwiązań organizacyjnych do efektywnej realizacji podstaw programowych kształcenia ogólnego. Utrzymywanie rodziców na dystans wobec szkoły i jej pedagogów w roli jedynie wspomagających ich w sprawowaniu dodatkowej opieki nad dziećmi, współfinansowaniu bieżących wydatków na pomoce dydaktyczne czy pozbawione finansowania publicznego zadania pozaszkolne i pozalekcyjne nie służy uspołecznieniu edukacji i poczuciu rzeczywistego współsprawstwa naturalnych i najważniejszych dla dzieci wychowawców. Oświaty i szkoły nie można zdemokratyzować aktem prawnym, nie można jej też nakazać lub ją wymusić w inny sposób. Może ona być efektem długotrwałego procesu, który wymaga wielu zabiegów i wytrwałości w przewyciężaniu dotychczasowych stereotypów, barier, trudności – zewnętrznych i wewnętrznych. Szkoła o mechanizmach demokratycznego funkcjonowania staje się szansą, ale nie panaceum na wszystkie dolegliwości jej wewnętrznego i zewnętrznego świata życia.

²⁸ L. Witkowski (1990), *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 56.

²⁹ H. Kwiatkowska (1993), *Proces demokratyzacji szkoły – możliwości i ograniczenia*, [w:] J. Radziejewicz (red.), *Nauka demokracji*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 30 i n.

³⁰ Zob. J. Rutkowiak (1984), *Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*, „Ruch Pedagogiczny” 3–4.

Socjalizacja, wychowanie, edukacja mają zatem do spełnienia kluczową rolę, wymyślenia na nowo sposobów włączania młodych pokoleń jako podmiotów wspólnoty politycznej do przebudowy społeczeństw demokratycznych na takie, w których obywatele będą suwerenami, podmiotami zmian wnoszącymi nowe wizje i koncepcje działań. Wrażenie partycypacji musi zostać zastąpione faktyczną partycypacją, nowymi formami bezpośredniego uczestniczenia we współsprawowaniu władzy, w formowaniu się opinii publicznej i podejmowaniu decyzji *pro publico bono*. Konieczne jest w edukacji umożliwienie rodzicom, uczniom i nauczycielom doświadczanie „korzyści procesualnych”, tj. chęci posiadania wpływu na procesy edukacyjne w szkole i satysfakcji z posiadania tego wpływu. Nasi uczniowie nigdy nie będą efektywnie współpracować, jeśli nie pokażemy im, jak to robić, nie będą też otwarci na zmiany, jeżeli my sami przed nimi uciekamy. Wprowadzanie zmian stawia pewne wymagania zarówno osobom, które je wprowadzają, jak tym, którzy są ich odbiorcami. (...) Dopóki młodzi ludzie potrzebujący zastrzyku siły, mocy, wiary w to, że coś od nich zależy, że coś warto, nie zobaczą, że my pokolenie dorosłych działamy zgodnie z przekonaniem, że „warto próbować”, nie uwierzą do końca w promowanie wartości i postawy. Oni muszą zobaczyć, że to działa w praktyce³¹.

Spraw każdego z podmiotów szkolnej edukacji nie załatwi w pojedynkę – nawet przy deklaracjach gotowości i dobrej woli do stałej współpracy – ani rada pedagogiczna, ani samorząd uczniowski, ani też rada rodziców. Może to zagwarantować jedynie rada szkoły jako organ społecznej kontroli, inicjatyw decyzyjnych i normatywno-programowych ofert. Nie inicjując jego powstania w szkole tak rodzice, nauczyciele, jak i uczniowie sami pozbawiają się własnej wolności, autentyczności, sami redukują swoją rolę do hierarchicznego podporządkowania się komuś lub czemuś, doświadczając nieuzasadnionego lęku czy przemoicy, wbrew przysługującym im prawom i normom społeczno-moralnym. Dzięki powołaniu w szkołach rad szkolnych można nie tylko patrzeć sobie wzajemnie i z życzliwością „na ręce”, ale i podejmować wspólne działania, które sprzyjałyby przeciwdziałaniu konfliktom, lokalnym nieporozumieniom czy personalnym dewiacjom.

Ani Ministerstwo Edukacji, ani kuratorzy oświaty, ani dyrektorzy szkół nie są zainteresowani tym, by powstawały rady szkół, by ich członkowie nie korzystali z przysługujących im praw i większych możliwości uczestniczenia w życiu szkoły oraz w oddziaływaniu na kluczowe sfery jej działalności. Proces kreowania fałszywej świadomości w naszym społeczeństwie nieustannie trwa od dwudziestu trzech lat, kiedy to ustawodawca wprowadził zapis o możliwości powołania tak istotnego organu uspołecznienia szkoły. Od 1991 r. żaden z ministrów edukacji nie zachęcał do powoływania rad szkolnych, gdyż ich uprawnienia musiałyby zaowocować rzeczywistością, a nie pozorowaną demokratyzacją, społeczną

³¹ M. Płócińska, H. Rylke (2002), *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa: WSiP SA, s. 15.

kontrolą jakości kształcenia i wychowania w instytucjach oświatowych. Pozór reform w obszarze postulowanej współpracy szkół z rodzicami uczniów polega na tym, że zobowiązuje się dyrektorów szkół do obligatoryjnego powoływania w nich rad rodziców, a więc niejako zmusza wolnych obywateli do społecznego zrzeszenia się tylko po to, by upelnomocnić sprawowanie autorytarnej władzy przez dyrektorów (kuratorów oświaty – ministra).

Warto przypomnieć, że minister edukacji Ryszard Legutko pisał w 2007 r. do kuratorów oświaty o pożądanej jedynie ścisłej współpracy rad rodziców z radami pedagogicznymi³². Ani słowa nie wspomniał o radach szkolnych, z którymi rady rodziców powinny współpracować. Ba, nawet nie zachęcał, by takowe rady powoływać. Może ktoś zechciałby powołać gminną, powiatową, wojewódzką, a następnie krajową radę oświatową i powstałby dla władzy kłopot. A tak, osiągnięto jeden z celów politycznych, a mianowicie zniechęcenie rodziców i uczniów do zaangażowania w naprawę szkoły, w poprawę wzajemnych relacji, w doskonalenie procesu kształcenia i wychowania, wmawiając im, że wystarczą dobrze działające rady rodziców. Dzisiaj już mało kto pamięta jak w okresie PRL starający się o rejestrację różnych stowarzyszeń czy organizacji Polacy spotykali się z odmową urzędów, bo – jak uzasadniała to ówczesna władza – postulowane przez obywateli cele postulowanych inicjatyw społecznych są już realizowane w założeniach istniejących już stowarzyszeń i związków³³.

³² Minister R. Legutko przypomina kuratorom oświaty, że: „z dniem 1 września 2007 r. weszły w życie przepisy art. 53, art. 54 w nowym brzmieniu oraz art. 64a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, wprowadzające regulacje prawne, które umożliwiają szersze niż dotychczas współuczestnictwo rodziców w kształceniu ich dzieci. Zmiany te dotyczą m.in. obligatoryjnego powoływania w szkołach i innych placówkach oświatowych rad rodziców, będących reprezentacją ogółu rodziców uczniów, określenia zakresu ich kompetencji (...) Przed radami rodziców stają konkretne zadania i wyzwania, które w równej mierze dotyczą rodziców oraz wszystkich członków rad pedagogicznych. Kooperacja i ścisła współpraca tych dwóch organów wymagać będzie, szczególnie w początkowym okresie, wiele wysiłku i wzajemnego zrozumienia. Wyzwania te dotyczą przede wszystkim pełnego uaktywnienia się rodziców i opiekunów uczniów na polu oświaty oraz przekonania zarówno rodziców, jak i grona pedagogicznego o potrzebie tej aktywności. Są to warunki niezbędne do zintegrowania się rad rodziców z instytucją szkoły, co z kolei warunkuje długofalową i efektywną współpracę na rzecz dobra dzieci. Jednocześnie przypominam, że zgodnie z art. 4 ustawy z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 80, poz. 542) dotychczasowe rady rodziców, a w przypadku ich braku – rady pedagogiczne, mają obowiązek do 30 września br. uchwalić szczegółowy tryb przeprowadzenia pierwszych wyborów do rady rodziców szkoły lub placówki, które powinny zacząć działać nie później niż 31 października br.” http://www.men.gov.pl/component/option,com_wrapper/Itemid,19/ odczyt z dn. 12.10.2007.

³³ *Jak upodmiotowić społeczeństwo? Z prof. dr hab. Wiesławem Chrzanowskim, członkiem Zespołu Kościelno-Państwowego do opracowania projektu ustawy Prawa o Stowarzyszeniach – rozmawia Jacek Ambroziak* (1988), „Tygodnik Powszechny”, nr 48.

W 2007 r. na forum internetowym dla kierowniczej kadry oświatowej został zarejestrowany wpis odzwierciedlający mentalność eskapistycznej nowo powołanej dyrektorki szkoły. Píše ona tak: Jestem nowym dyrektorem w szkole, w której funkcjonuje rada szkoły; tzn. teoretycznie, bo w praktyce jest to fikcja – nic rada szkół nie wnosi. Chciałabym spowodować rozwiązanie tego organu, ale nie wiem, jak to poprawnie zrobić. W naszym statucie jest tylko zapis o zmianie ilości członków. Czy trzeba zmieniać statut i regulamin organizacyjny? Może ktoś z Was już to przeprowadził... Dyrektorka nie docieka roli i sensu rady szkoły, ani też nie pyta o to, co uczynić, aby spełniała ona wreszcie swoje założone funkcje. Ona po prostu chce skorzystać z okazji, by się jej wreszcie pozbyć. Co proponują jej w odpowiedzi na ten dylemat inni dyrektorzy szkół, a uczestnicy forum? Oferują ucieczkę do tyłu: „U mnie rada podjęła uchwałę o rozwiązaniu w związku z nowymi Radami Rodziców” a jeszcze inny dodaje: „i tylko tak można zakończyć żywot rs”. Zapis problemu i sposobu poradzenia sobie z nim przez niedoświadczoną dyrektorkę jednej z publicznych szkół w Polsce doskonale odzwierciedla dominujący typ postaw wobec procesu uspołecznienia szkół w środowisku oświatowych kadr kierowniczych, a określanych przed laty przez Józefa Tischnera jako *homo sovieticus*³⁴. Dyrektorkę tej szkoły nie interesuje istnienie i sprawne działanie rady szkoły, ale pozbycie się tego organu z jej terytorium, by nie musiała tak naprawdę liczyć się z tzw. opinią publiczną, by nie musiała liczyć się z rzeczywistymi problemami nauczycieli, uczniów czy ich rodziców.

Partycypacja rodziców w życiu szkoły powinna być zasadą dydaktyczną, swoistą metodą kształtowania szkolnego świata życia, w którym wzajemne interakcje wychowawców i uczniów, w tym także ich rodziców byłyby oparte na zasadzie prawdziwego partnerstwa i wzajemnego poszanowania podmiotowości. Rodzice muszą mieć swój udział w integrowaniu wpływów obu środowisk w dwojakim sensie: po pierwsze przez wspieranie osiągnięć szkolnych dziecka w domu i łagodzenie jego ewentualnych niepowodzeń, po drugie zaś przez własną aktywność w szkole jako instytucji publicznej. Ta ostatnia forma aktywności zwłaszcza w sferze współdziałania i współdecydowania o losach edukacyjnych uczniów nie należy do zbyt powszechnych i chętnie podejmowanych. Wynika ona z wtórnej motywacji troszczenia się o własne dziecko. Dla wielu rodziców szkoła jest wciąż jeszcze obcym terenem, gdzie własne zaangażowanie musi być poparte kompetencją. Jeżeli zatem obawiają się jej lub nie mają poczucia realnego wpływu, to odpowiedzialność spada przede wszystkim na instytucję powszechnej edukacji, której jednym z zadań powinno być wyposażanie rodziców w odpowiednią wiedzę, także prawną, oraz wskazywanie możliwości egzekwowania należnych im uprawnień.

W Polsce postsocjalistycznej nie została dokończona reforma decentralizacji i decentracji władzy oświatowej. Nadal obowiązuje w naszym kraju silnie

³⁴ J. Tischner ks. (2005), *Etyka Solidarności oraz Homo Sovieticus*, Kraków: ZNAK.

hierarchiczne podporządkowanie centrum terytorialnych i instytucjonalnych władz oświatowych. O pewnym aspekcie decentralizacji centrum wypowiedział się Aleksander Nalaskowski, który przed wyborami udzielał rad przyszłemu ministrowi: Minister edukacji musi być pragmatykiem. Żadnych sporów ideologicznych, żadnego wdeptywania w bagienko partyjniactwa. Coś jest formą edukacji, a coś jest jej treścią. Ostatnio dyskusję zdominowała forma. Spór o mundurki, amnestię maturalną, „zero tolerancji” to przykłady puszczenia pary w gwizdek. (...) Angażowanie edukacji w ideologię i politykę jest tak samo głupie jak przemawianie do pszenicy, że ma być socjalistyczna. Pszenicy ma być dużo i ma być dobra³⁵. Dodałbym, że władzy centralnej w oświacie powinno być jak najmniej. Czas powrócić do zasady subsydiarności państwa wobec obywateli, wobec rodziców. Jak widać, po ćwierćwieczu transformacji ustrojowej polskie społeczeństwo wciąż czeka realizacja solidarnościowego projektu edukacji szanującej podmiotowość nauczyciela, ucznia i jego rodziców, a więc edukacji uspołecznionej na miarę XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

- Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny* (2011), Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. (red.), (2011), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, tom 2, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, tom 1, Kraków: Oficyna Naukowa Impuls.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K. (red.), (2013), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*, tom 4, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jak upodmiotowić społeczeństwo? Z prof. dr hab. Wiesławem Chrzanowskim, członkiem Zespołu Kościelno-Państwowego do opracowania projektu ustawy Prawa o Stowarzyszeniach – rozmawia Jacek Ambroziak* (1988), „Tygodnik Powszechny”, nr 48.
- Kapuściński R. (2013), *To nie jest zawód dla cyników*, Warszawa: Biblioteka Gazety Wyborczej. Literatura Faktu PWN.
- Kochanowski J. (2007), *Oddajmy szkołę rodzicom*, <http://www.rpo.gov.pl/pliki/1188808568.pdf>
- Korczak J. (1984), *Pisma Wybrane*, tom 1, Warszawa: Nasza Księgarnia.

³⁵ A. Nalaskowski (2007), *Moje rady dla nowego ministra edukacji*, <http://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/62623,nalaskowski-moje-rady-dla-nowego-ministra-edukacji.html>

- Krzemiński I. (2013), *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*, Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Kwiatkowska H. (1993), *Proces demokratyzacji szkoły – możliwości i ograniczenia*, [w:] J. Radziejewicz (red.), *Nauka demokracji*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Legutko P. (2003), *Potrzeba nowych Kółtająów*, „Rzeczpospolita”, nr 141.
- Nalaskowski A. (2007), *Moje rady dla nowego ministra edukacji*, <http://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/62623,nalaskowski-moje-rady-dla-nowego-ministra-edukacji.html>
- Płócińska M., Rylke H. (2002), *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa: WSiP SA.
- Rutkowiak J. (1984), *Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*, „Ruch Pedagogiczny” 3–4.
- Skarżyński R., *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne* (2012), Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Staniszczak J. (2003), *Władza globalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Śliwerski B. (1996), *Edukacja autorska*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (1996), *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2001), *Edukacja pod prąd*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: WSiP.
- Śliwerski B. (2002), *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: WaiP.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2013) *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tischner J. ks. (2005), *Etyka Solidarności oraz homo sovieticus*, Kraków: ZNAK.
- Ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz. U. Nr 80, poz. 542.*
- Witkowski L. (1990), *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, tom II (2007), Warszawa: IBE.
- Władza Tuska jest zepsuta. Rozmowa z Arturem Balazsem* (2014), <http://www.rp.pl/artykul/10,936236-Balazs--Wladza-Tuska-jest-zepsuta.html?p=4> (odczyt z dn. 9.04.2014).
- Zieliński T. (1999), *Czas prawa i bezprawia*, Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.

Bogusław Śliwerski: Rodzice a demokratyzacja zarządzania szkołą

Title: Parents and democratization of school management

Key words: parents, school, school management, democratization

Abstract: Parental participation in co-management of state school becomes a key issue for democratization of public life in Poland and for the quality and effectiveness of civic education of the young. The system of education needs social control, first of all of those whose children are subjected to school duty. “Such will the Republics of Poland be as their youth is educated” is the thesis forming the foundations of the school system in the 3rd Republic of Poland. In compliance with the postulates and ethics of Solidarity, the system was supposed to be self-governing.

What is analyzed in this study is the relation between politics and school education in the normative-empirical dimension. The (so far unpublished) research results of the author's own studies on democratization of state education are popularized here. This is done, after the dispute on some studies diagnosing the nationwide lack of socialization, in order to indicate subsequent aspects of fiction and appearances of the central authority, the rule of safe position employment, common paralysis of parental care, as well as natural expectations and aspirations which should be fulfilled by the subjects running state schools.