

Edward Erazmus

Prawo do nauki w warunkach transformacji ustrojowej

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 10, 11-21

1995

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Edward Erazmus

PRAWO DO NAUKI W WARUNKACH TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Sądzę, że warto rozważania poprzedzić refleksją, że w cywilizacji ogólnoludzkiej przenikały się, konkurowały, a nawet zaciekle zwalczały dwa typy ideałów wychowawczych i dwie koncepcje udziału ludzi w systemie edukacyjnym¹. Raz koncepcje wychodziły naprzeciw aspiracjom i potrzebom obywateli, innym zaś razem sankcjonowały wizje i interesy elit rządzących. W zależności od orientacji ideowej, niektórzy politycy i teoretycy narzucali społeczeństwu modele „słuszne”. Inni, odwołując się do racji obywatelskich, proponowali do wyboru wielorakie możliwości kształcenia i wychowania. Nie będzie błędem, jeśli powiem, że w historii ludzkości ścierały się ze sobą dwa modele edukacyjne: totalitaryzm i uniformizm wychowawczy z indywidualistycznie pojmowanym obywatelem. Pierwszy funkcjonował od totalitaryzmu spartańskiego począwszy, przez integryzm średniowieczny, na totalitaryzmie faszystowskim i stalinowskim skończywszy. Drugi wywodził się z tradycji ateńskiej. On kreował model obywatela wyposażonego w zalety fizyczne, moralne, umysłowe i zalety człowieka tolerancyjnego, wykształconego, dysponującego umiejętnościami praktycznymi oraz poszukującego prawdy.

Częścią składową ideału totalitarnego był monizm wychowawczy oraz kolektywizm i konformizm społeczny. Model indywidualistyczno-humanistyczny zespałał się z pluralizmem idei i partii oraz pluralizmem autonomicznych, zde-

¹ Przy opracowywaniu niniejszego artykułu wykorzystano następujące prace: A. B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne i ustrój oświaty*, Warszawa 1955, s. 124; *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 16 XII 1966 r.*, w: J. Machowski, *Prawa człowieka*, Warszawa 1968; T. Wiloch, *Ze szkoły wiejskiej na uniwersytet i z uniwersytetu do szkoły wiejskiej*, w: *Problemy oświaty i kultury dorosłych*, Lublin 1992; S. Kaczor, *Przyszłość oświaty dorosłych*, w: *Problemy oświaty i kultury dorosłych*, Lublin 1992; T. Plich, *Stan zamrożenia*, „Polityka” 1993, nr 44; C. Banach, *Wobec cywilizacyjnych wyznań*, „Res Humana” 1993, nr 4; S. Hesse, *Struktura i treść szkoły współczesnej*, Wrocław 1959; S. Łodziński, *Teorie rozwoju a edukacja i reformy oświatowe w krajach Trzeciego Świata. Przegląd koncepcji badawczych*, „Studia Socjologiczne” 1992, nr 1-2.

centralizowanych, publicznych, samorządowych, w tym prywatnych instytucji kształcących młode pokolenie. Pluralizm zespałał formy państwowe z prywatnymi, samorządowe ze społecznymi.

Warto zauważyć, że współcześnie z trudem przewycięża się ideał platońskiego abstrakcjonizmu i przeświadczenia Sokratesa, że wiedza jest atrybutem trafnego postępowania. Z trudem przewycięża się tradycję stawiającą w cieniu kształtowanie umiejętności praktycznych. W rezultacie korzystający z prawa do edukacji Polacy mogą dużo więcej wiedzieć niż obywatele państw kształceni na Zachodzie, ale za to mieć mniej umiejętności w rozwiązywaniu swoich indywidualnych, zawodowych i narodowych problemów.

W naszych czasach także nie ma zapotrzebowania na traktowanie dostępu do nauki jako dobrodziejstwa stosunków paternalistycznych. Natomiast wielkie są oczekiwania społeczeństwa chcącego pojmować konstytucyjne prawo do edukacji jako upoważnienie, a zarazem jako zobowiązanie podmiotów politycznych i społecznych do tworzenia warunków, w tym finansowych, do samorganizujących się obywateli w celu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych.

Interesujący jest inny aspekt prawa do edukacji. Po II wojnie światowej prawo to znalazło się we wszystkich konstytucjach państw na świecie. Prawo to konkretyzuje Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 16 grudnia 1966 r. Konstytucje państw rozwiniętych zobowiązywały władze do maksymalizacji podstawowych desygnatów pojęcia prawa do edukacji: bezpłatności, obowiązkowości, powszechności na poziomie szkół średnich, demokratyczności, pragmatyzmu itd. Krótko mówiąc, prawo do edukacji stało się podstawową tkanką cywilizacji epoki komputerów i mikroprocesorów. Natomiast w wielu innych krajach funkcjonowało i nadal funkcjonuje, jako wyraz dobrych intencji władz, lub jako koszyk deklaracji partii usilnie dążących do rządzenia krajem. Jest jeszcze jedna różnica. W krajach rozwiniętych prawo do edukacji nadąża za aspiracjami obywateli. Nawet kształcenie na poziomie średnim przekształca się w obowiązek szkolny i obywatelski. W pozostałych krajach prawo do edukacji nadal nie przekracza progu szkół elementarnych. Świadomie zwracam uwagę na aspekty ogólnocywilizacyjne prawa do edukacji.

W warunkach transformacji ustrojowej prawo do edukacji urasta do szczególnej rangi, i to niezależnie od tego, czy jesteśmy przeświadczeni, iż realny socjalizm pozostawił po sobie zgliszcza, czy też uważamy, że pozostały po nim realne wartości. Dlatego m.in. zakładam, że transformacja, jaka się w Polsce dokonuje, jest słabo rozpoznana, zwłaszcza sfera zagrożeń ze strony opornej materii społecznej i politycznej. Dla jednych aspekty edukacji znajdują się na etapie deklaratywnego i powierzchownego konstruowania systemu demokratycznego, tj. otwartego na impulsy społeczne. Dla innych konstytucyjne aspekty prawa do edukacji tkwią głęboko w przeszłości, tej dalszej i tej nam najbliższej, której nie powinno się przekraczać. W takich warunkach nieśmiała jest realizacja aspiracji edukacyjnych. Świadomie pomijam zagadnienie

wyborów przez młodzież instytucji szkolnych, podejmowania przez nich decyzji, których efektem byłoby przystosowanie się do nowej sytuacji, lub jej zmienianie. Gdy brak jest konstytucyjnej perspektywy, problematyczne stają się wybory strategii osobistego życia oraz wykorzystywanie szansy innowacyjnej, jaką niesie XXI w.

Natomiast praktyczny problem wyłania się w momencie konfrontacji idei, np. szkoły samorządowej czy obywatelskiej z przewidywanymi lub możliwymi zachowaniami nauczycieli, bądź możliwymi do realizacji nakładami finansowymi na edukację, wynagradzanie nauczycieli, socjalne zabezpieczenie nauki uzdolnionym uczniom. Rozbieżności stają się tym większe, im dokładniej porównuje się deklaracje z kwestionowaniem zasady bezpłatności, publicznego charakteru szkół, swobody myślenia uczniów itd.

Również uważam, że słowo: transformacja nie jest kategorią klarowną. Jedni uważają transformację za synonim rewolucji i restauracji, lub – łagodnie mówiąc – przełomu. Przełom zakłada konieczność gwałtownego skoku z systemu edukacyjnego realnego socjalizmu w system kapitalistyczny, i to taki, jaki funkcjonował w II Rzeczypospolitej. Dla innych transformacja jest bliska pojęciu ewolucji, przy czym owa ewolucja jest warunkiem powodzenia. Ich zdaniem ewolucja, a co za tym idzie, proces realizacji prawa do nauki jest materią zbyt delikatną, aby można było zdać się na niepewny eksperyment. Niektórzy transformację kojarzy się z doskonaleniem tego, co jest, z przeobrażeniami, które można dowolnie zatrzymywać, wyhamowywać, a jak zajdzie potrzeba – nawet zredukować do minimum. To ostatnio wspomniane podejście jest wyrazem obaw i lęku przed nieznanym i koniecznością zwiększenia wysiłku wychowawczo-dydaktycznego. Transformacja wymaga postaw innowacyjnych, twórczych, a niekiedy odważnych.

Dla mnie synonimem transformacji ustrojowej, w tym także ustroju edukacyjnego, jest przeobrażenie, przekształcanie i ewentualnie przemienianie tego, co jest korzystniejsze dla prawa do nauki. Na pewno transformacja nie oznacza odwzorowywania wszystkich historycznych tradycji, lub modelu funkcjonującego w jakimś jednym kraju Europy Zachodniej. Przeto transformacją będziemy nazywali przeobrażenia strukturalne, organizacyjne oraz takie wektory ukierunkowujące stosunki między poszczególnymi komponentami edukacji narodowej, jak: system komunikowania się podmiotów edukacyjnych, mechanizmy negocjacji nauczycieli z rodzicami, z administracją szkolną, system oceniania i wynagradzania nauczycieli, a przede wszystkim system kształcenia i zatrudniania.

Ideą przewodnią transformacji są wyzwania współczesnej cywilizacji. W przeciwnym wypadku hasło transformacji mogłoby zachęcać do restauracji modelu „sprawdzonego” np. w II Rzeczypospolitej, zwłaszcza że sytuacja ekonomiczna kraju nadal jest ciężka. Może ona dostarczać alibi dla bezruchu, lub do pozorowania reform zabiegami kosmetycznymi.

Nowe wyzwania zobowiązują do wiązania treści prawa do edukacji z ludzką

godnością, z prawami wolności człowieka i obywatela, z jakością życia w duchu tolerancji, partnerstwa itd. Zobowiązują także do zespalandia osobowości człowieka z wartościami moralnymi, a przede wszystkim z umiejętnościami wykonywania zawodu, z wolą przekwalifikowywania się, zmieniania zawodu, poznawania siebie, swoich i cudzych możliwości. Prawie do rangi dogmatu urasta umiejętność kierowania własnym życiem i kształtowania więzi międzyludzkich. Żyjemy w czasie, w którym optymizm przeplata się z pesymizmem, pewność z niepewnością jutra, odwaga ze strachem, lęk z troską o to, czy możemy już teraz mieć wszystko, czy dopiero potem, w przyszłości. Stany lękowe rodzą nowe zagrożenia dla wolności, równych szans i jakości życia.

Tak więc transformacja systemu edukacyjnego jest procesem skomplikowanym, a zarazem trudnym. Tymczasem brak jest wyczerpującej odpowiedzi na pytanie: które składniki istniejące w realnym socjalizmie należą już do przeszłości, które konstrukcje poprzedniego systemu edukacyjnego pozostaną ważnymi składnikami prawa do edukacji, a w tym zreformowanej oświaty, jakie nowe konstrukcje staną się załączkami współczesności? Na przykład, już dzisiaj winniśmy wiedzieć, jakie są granice dla szkolnictwa prywatnego na poziomie szkół podstawowych, średnich i wyższych, komercjalizacji edukacji narodowej, czy należy – a jeżeli tak, to gdzie – można zakreślić granice dla pluralizmu, ogólnoludzkich wartości i ideałów wychowawczych w naszym kraju?

W tym fragmencie rozważań pozwolę sobie zasygnalizować pogląd następujący. W okresie transformacji ustrojowej wkraczamy również w epokę komputerów, mikroprocesorów, mikrobiologii, demokracji parlamentarnej i samorządowej, gospodarki rynkowej, państwa prawa, pluralizmu politycznego, światopoglądowego i społecznego. Wiemy też, że będą ze sobą konkurowały idee i praktyka niewidzialnej ręki rynku towarów, dóbr oświatowych i kulturalnych z koncepcją i praktyką opiekuńczej funkcji państwa prawa.

Tym wyzwaniom muszą wyjść naprzeciw prawne aspekty dostępu do nauki. W tym kontekście rodzi się pytanie: czy i jak należy postępować, aby ugruntowały się demokratyczne tendencje w teorii i praktyce realizacji prawa do nauki, a więc prawa do wyboru typu szkół: prywatnych, społecznych lub publicznych, i to w takim zakresie, aby polska edukacja utrzymała się w granicach standardów Europy Zachodniej, Japonii i USA. Na pewno nie jest ideałem minimum programowe, ani skompromitowane maksimum, rozumiane jako obowiązek „przerobienia” programów nauczania. Ideałem staje się program otwarty na nowe społeczne impulsy, na umiejętności zdobywania wiedzy i stosowania jej w praktyce.

Zastanawiać może, dlaczego polscy liberałowie nie rozwiązują tego dylematu tak, jak to robią neoliberalni teoretycy. Oni już od dawien dawna wiedzą, jak można harmonizować poglądy neoliberalne z dążeniami demokratycznymi i potrzebami cywilizacji XXI w. Na przykład S. Henssen w pracy *Struktura i treść szkoły współczesnej* zauważył, że na gruncie idei równości społecznej neoliberalizmu, w porównaniu z fazą liberalizmu, można i należy odrzucić

dyrektywę, że jednym wystarczy dać **minimum** wykształcenia niezbędnego do pracy zawodowej, a drugim dać **maksimum** wykształcenia niezbędnego do samorealizacji człowieka. Miejsce tej dyrektywy można i należy zastąpić hasłem: chodzi nie o minimum koniecznego wykształcenia, lecz maksimum, nie o selekcję eliminującą ze szkoły słabszych uczniów, lecz o selekcję różnicującą. Istotną cechą selekcji różnicującej jest „drabina”, po której mogą uczniowie rozchodzić się do szkół różnego typu.

Innym aspektem prawa do edukacji jest transplantacja idei demokratycznych. Od kilkunastu lat, a w szczególności od 1989 r. następuje w programach, podręcznikach i w samym procesie wychowania i wykształcenia transplantacja, tj. przeszczepienie na polski grunt idei wolności politycznej, społecznej i gospodarczej, prawdy historycznej, wolności słowa, wyznania i sumienia, tolerancji i pluralizmu. Rozszerzają się pola dla idei samoorganizacji obywateli, dzieci i młodzieży w różne formy samorządowe, stowarzyszenia itp. W teorii rzadko kto kwestionuje postulat, aby każdy rejon szkolny był także skrawkiem Polski obywatelskiej, aby wszystkie sprawy, np. edukacji w gminie, mogły się znaleźć w rękach władz wybieralnych, aby mieszkańcy, a zwłaszcza rodzice, też mogli decydować o budżecie szkół, o programie wychowania oraz nauczania dzieci i dorosłych.

Oczywiście przeciwnicy edukacji demokratycznej mogą powiedzieć, że demokraci chcąc nie chcąc otwierają furtki dla ochłokracji, czyli do przejęcia władzy w systemie edukacji gminnej przez tłum. Wysuwający taki zarzut nieświadomie ukrywają prawdę, że jak na razie zarówno oni, jak i administracja szkolna pozostają w tyle za procesem przejmowania w systemie demokratycznym władzy przez autentyczne samorządy i chcą ominąć wewnętrzny ustrój edukacji: wybór władz oświatowych, podejmowanie decyzji, kontrolowanie gospodarności administracji, uzyskiwania niezbędnych informacji do skutecznego zarządzania oświatą. Nie byłoby sprawy, gdyby oni nie polubili centralistycznego systemu zarządzania. Oni go polubili, bo chroni ich przed społeczną kontrolą. W centralistycznym systemie czują się dobrze, niezależnie od tego, czy funkcjonują w resorcie edukacji narodowej, czy w systemie zdecentralizowanym, np. na poziomie gminy. Różnice wyrażają w stopniach wzniesień oświatowych. Oznacza to, że decentralizacja nie jest jedynym rozwiązaniem. Przenosi ona jedynie uprawnienia centralistyczne z góry na dół, z resortu oświaty na poziom kuratorium lub gminy. Wówczas proces transformacji systemu edukacyjnego nie wykracza poza opłotki elit zarządzających całym systemem edukacyjnym i konkretnych placówek edukacyjnych. Rozwiązanie jest możliwe. Znajduje się ono w autonomicznej strukturze lokalnego systemu szkolnego.

I rzeczywiście, odnoszę wrażenie, że elity władzy niezależnie od tego, pod jakimi sztandarami występują, nie są zainteresowane rzeczywistym usamodzielnieniem systemu edukacyjnego. Dotyczy to tych elit administracji, które przystępują do reformowania tak, jakby same chciały zarządzać oświatą, programami nauczania, wyznaczać granice dla oddolnych inicjatyw reformator-

skich na rzecz realizacji prawa do nauki. One same sądzą, że wiedzą lepiej, co jest dobre dla obywateli, dla gospodarki i kondycji kulturalnej narodu. Nie można się zatem dziwić, że mają skłonność do marszu, powiedziałbym, „pruską” drogą, to jest do reformowania oświaty „odgórnie”. Świadczą o tym kontrowersje wokół budżetu państwa.

Barierą w całokształcie transformacji ustrojowej jest budżet państwa. Nie jest to jedyna bariera, ale dla prawa do edukacji jest to bariera główna. Tymczasem wciąż spada udział edukacji w dochodzie narodowym. Z jednej strony ubożeją przeciętni obywatele, z drugiej zaś współczesna cywilizacja woła o wzrost nakładów finansowych na edukację i ochronę zdrowia. A to są te dobra, które dotyczą każdego obywatela. Widoczne jest to z jeszcze większą ostrością, gdy postrzega się brak rachunków kosztów i zysków zmian w koncepcjach: maksymalizacji czy minimalizacji treści kształcenia, pluralizacji nurtów wychowawczych, upublicznienia oraz usamorządowienia i prywatyzacji szkół ponadpodstawowych, reformy oświaty dorosłych, kształcenia i zatrudniania nauczycieli, poszerzania lub zawężania zasady bezpłatności edukacji, podniesienia stopnia obowiązkowego kształcenia dzieci i młodzieży. Dla społeczeństwa nie są obojętne kierunki i koszty transformacji systemu prawa edukacyjnego, od konstytucyjnych regulacji prawa do edukacji przez usamorządowienie szkół począwszy, a na regułach ustalanych przez administrację szkolną skończywszy.

Oczywiście w koncepcji przyspieszania procesu usamorządowienia szkół powinno być dużo miejsca na potaniecie kosztów kształcenia. Jest to ważny czynnik prawa do edukacji.

W tym kontekście pozwolę sobie przywołać powtarzane od dawna, także w PRL, dwie sprzeczne ze sobą tezy: po pierwsze, że reforma systemu edukacji nie może czekać, bo to jest warunek świetności Polski, a po drugie, że reformowanie systemu edukacyjnego dużo kosztuje. A ponieważ tak jest, to oświata musi być krojona na miarę możliwości finansowych państwa. W praktyce zwyciężyło i nadal zwycięża to drugie twierdzenie, mimo że na sympozjach i konferencjach naukowych zgadzano się z zyskami płynącymi z efektów kształcenia obywateli, upowszechnienia nauki na poziomie szkoły średniej itd. Elity polityczne skinieniami głowy akceptowały i nadal aprobują taki punkt widzenia. W praktyce zaś wciąż jest inaczej.

O tej sprzeczności pisał w 1939 r. A. B. Dobrowolski. Twierdził, że prawa i uprawnienia edukacyjne obywateli przegrywają w konkurencji nie tylko z niepotrzebnymi zbytkami elit, władz administracyjnych, lecz także z kosztami utrzymania parlamentarzysty i radnych, inspektorów i instruktorów szkolnych, z wszystkimi nadwyżkami pensji i emerytur kadr kierowniczych w państwie i w wojsku, z samochodami rządowymi, z pomnikami i wystawnością uroczystości, z dodatkowymi funduszami rzekomo celowymi, z kumulacją funkcji i posad poselskich z państwowymi, z sumami dyspozycyjnymi, z propagandą zagraniczną racji przywódców, z finansowaniem organizacji wyznaniowych i ich edukacyjnych agend.

Stale ten mechanizm się powtarza. Dlatego jeszcze raz przywołam A. B. Dobrowolskiego. Protestując przeciw oszczędzaniu na oświacie w II Rzeczypospolitej, pytał: „Dlaczego to, gdy idzie o inne resorty [...] nie pytacie »skąd« brać na diety dla posłów, senatorów – ryczałty dla radnych, na apanaże dla członków rad nadzorczych na organizowane za państwowe pieniądze wyjazdy przedstawicieli wojska, policji, administracji państwowej, w tym oświatowej, o których się nie śniło wielkim polskim podróżnikiem”².

Cytat tu przywołałem celowo, gdyż na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zapewniano, że przemiany będą gruntowne, że osiągną szczyty marzeń pokoleń. Tak się nie stało. Zdevaluowały się wartości, o które pod sztandarami Solidarności walczyły różne środowiska społeczne i polityczne. Tymczasem już w 1992 r. tempo transformacji zostało przyhamowane. Elity władzy skupiły uwagę na gospodarce rynkowej. Ulegając iluzjom, przemawiając językiem abstrakcyjnym formuł, nie zdołaly – czy też nie mogły – uruchomić mechanizmu transformacji w oświacie. Tak naprawdę udało się im przeprowadzić jedynie odgórną rewolucję na szczytach administracji oświatowej. Była to bardziej rewolucja „personalna”, połączona z restauracją przedwojennej tradycji wychowawczej, niż transformacja merytoryczna, a więc jakościowa. Prócz tego, już w 1993 r. działania zatrzymały się na szkołach podstawowych, przy czym było więcej szumu niż efektów. Poza reformami pozostało od dawna stygnące i długoboczne szkolnictwo zawodowe w stosunku do ogólnokształcącego, system zarządzania instytucjami edukacyjnymi, w tym oświaty dorosłych. Jeśli się coś zmieniało, to działo się to siłą własnego ciężenia. Wówczas zaczęło działać prawo popytu na nowoczesną wiedzę i na rynek pracy.

Łukę w sposób żywiołowy wypełniają szkoły prywatne, w tym pomaturalne. Dzięki nim pojawił się szeroko rozumiany rynek oświatowy, a tym samym konkurent ociążałej edukacji państwowej. Jest to nowy, chociaż – z punktu widzenia prawa do nauki – kontrowersyjny składnik systemu edukacyjnego, chociażby ze względu na „renesans” zasady odpłatności. Szkoły publiczne z trudem przystosowują się do nowej sytuacji. Powiem więcej – „boją się” rynku oświatowego. Dostrzegają w prywatnej edukacji nie tylko źródła napięć społecznych i źródło nadmiernej komercjalizacji, lecz także konkurencji o klienta. Obawy wynikają także z tego, że edukacja prywatna jest w rzeczywistości półprywatną formą zaspokajania potrzeb oświatowych przez bogate rodziny. One bowiem korzystają z budżetu publicznego. A każdy wyciśnięty z budżetu państwa grosz osłabia kondycję szkół publicznych i samorządowych. Być może problem nie urastałby do takich rozmiarów, gdyby liberalne elity polityczne nie upatrywały w szkołach prywatnych antidotum na kryzys oraz na bezruch w oświacie. Ponadto każdy wie, że szkoły państwowe i średnie prywatne ko-

² A. B. Dobrowolski, *Pisma pedagogiczne i ustrój oświaty*, Warszawa 1955, s. 124–126.

rzystają z dotacji państwa, a rodzice posyłający do nich dzieci uzyskują znaczne ulgi podatkowe. Nie jest też tajemnicą, że część szkół prywatnych bardziej troszczy się o zysk niż o poziom kształcenia.

Ale rynek oświatowy ma też dobre strony, gdyż w przyszłości może zwolnić część środków budżetowych państwa. Może sprzyjać oświacie dorosłych. W sektorze prywatnym jest ponad milion przedsiębiorców, zatrudniających samych siebie, lub członków rodzin. Oni jako właściciele jednoosobowych przedsiębiorstw przechodzą także głęboką metamorfozę: przekształcają się z ludzi bez wykształcenia ogólnego i zawodowego w warstwę mającą aspiracje kulturalne, a nawet polityczne. Są warstwą dynamiczną. Bez doświadczenia praktycznego kroczą od np. handlu obwoźnego, przez handel straganowy do własnego sklepu. Wielu z nich, kroczy tą drogą obok prawa handlowego, prawa karnego i państwowego. Obecnie u nich i u klientów coraz wyższą cenę uzyskuje – oprócz posiadania ogólnej kultury osobistej – także uczciwość, lojalność i solidność wobec klienta, systemu podatkowego itd. Oni, balansując między sukcesem a ryzykiem, są potencjalnymi kandydatami oświaty dorosłych oraz potencjalnymi płatnikami swojej edukacji. Istnieją też przedsiębiorcy, którzy z wielkim trudem przyswajają sobie nowe reguły gry.

Jeśli tak jest, to muszą nasuwać się następujące pytania: jaka jest istota i cele edukacji dorosłych w sytuacji, kiedy zniknął sztyld szkół dla pracujących? Jaka jest i powinna być rola towarzystw oświatowych, instytucji samorządowych i prywatnego sektora oświatowego w zaspokajaniu własnych aspiracji edukacyjnych? Jakie są i będą źródła finansowania pomocy socjalnej dla zdolnych, ale biednych uczniów i studentów korzystających z prawa do edukacji w różnych typach szkół? Wątpliwości nie są wymyślone. Konflikty o podział funduszy, np. na szkoły publiczne czy prywatne, nie są obce bogatym krajom. W Polsce, gdzie pogarszają się warunki edukacyjne, w tym rodzin niezamożnych, dla większości obywateli może wydłużyć się droga do szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych, wieczorowych, rolniczych i wyższych.

Inną dobrą stroną rynku oświatowego jest to, że zmusza on system edukacji publicznej do konkurencji o klienta, o młodzież, o dorosłych, o środki finansowe, o poziom kształcenia itd. I rzeczywiście, niektóre instytucje edukacji publicznej nie tylko same starają się o środki finansowe, lecz także same wchodzi na rynek. Owe zabiegi są godne pochwały, pod warunkiem, że podmioty edukacyjne kierują się zasadą demokratyzacji, zasadą samofinansowania, a nie zysku. Nie mogą być szkołami ekskluzywnymi, tak jak szkoły prywatne. Te drugie mają drzwi zamknięte przed rodzicami niezamożnymi. Do nich jeszcze nie dotarła idea pomocy socjalnej dla uzdolnionych uczniów.

Nie pozostawię poza refleksją prawa obywateli do utrzymywania wiedzy i umiejętności na najwyższym poziomie. Zazwyczaj jest tak, że w miarę zwiększania się liczby uczniów lub studentów w szkole obniża się poziom kształcenia.

Zastanawiająca jest opieszałość w ustalaniu proporcji zarówno między szkołami ogólnokształcącymi, zawodowymi, jak i między wiedzą a umiejętnościami. W peerelowskim systemie edukacyjnym przeważała troska o dostarczenie uczniom maksimum wiadomości. Mniej się troszczono o praktyczne umiejętności. Ówczesnym teoretykom i administratorom wydawało się, że im więcej wiedzy przekaże się uczniom, tym lepiej będzie w przyszłości. W rezultacie uczniowie, a także studenci, otrzymywali więcej wiadomości niż ich rówieśnicy w Europie Zachodniej. Nie wiedzieli jednak, co z tymi informacjami zrobić, jaką rolę ma odgrywać wiedza w ich życiu osobistym i zawodowym. Przekazywana wiedza była bardziej efektywna w dyskusjach o „socjalizmie”, o ludzkości, sprawiedliwości społecznej itd. niż w konkretnym życiu społecznym.

W latach 1990–1993 władze oświatowe nie potrafiły odwrócić proporcji między hasłem: więcej umiejętności w zdobywaniu wiedzy, w posługiwaniu się nią, a mniej informacji, deklaracji oddalających uczniów od potrzeb współczesnego życia: komputeryzacji, marketingu, rynku itp. Nie zdołaly one odwrócić proporcji między hasłem: więcej samorządności szkół, a mniej władztwa państwowej i samorządowej administracji szkolnej, tzn. dyrekcji, prezydów, komitetów rodzicielskich, trójek klasowych itd.

Mówiąc o prawie do edukacji, nie można pominąć problemów związanych z kształceniem dzieci i młodzieży wiejskiej. A są one inne niż w mieście. Na wsi bowiem znajdują się dzieci i młodzież, których rodzice są rolnikami, pracownikami PGR, bezrobotnymi, rzemieślnikami, inteligentami itd. Wieś, mimo przemian, zachowuje i jeszcze długo zachowa tradycyjne stosunki społeczne, obyczajowe i przestarzałą strukturę własnościową. Na wsi utrzymują się małe i średnie gospodarstwa rolne, a w niektórych rejonach istnieje nadal zacofanie techniczne.

Tymczasem coraz wyraźniej zaostrzają się kontrasty i dysproporcje między ogólnoeuropejskimi standardami edukacji a możliwościami edukacyjnymi młodzieży wiejskiej i rolniczej, między poziomem wykształcenia nauczycieli na wsi i w mieście.

Trudno polemizować z zarzutem, że wieś skazuje się na to, iż będzie musiała sama dźwigać bagaż edukacyjny. Zwiększają się odległości ze wsi do miasta. Wydłuża się zatem droga ucznia do szkoły publicznej, a dorosłym – droga na kursy podnoszące kwalifikacje zawodowe. Zamierają trasy kolejowe i autobusowe. Nie jest tajemnicą, że wieś się wyludnia, wskutek czego zwiększa się liczba szkół z nauczaniem w klasach łączonych. Utrwalają się progi w strukturze systemu edukacyjnego. Oprócz barier społecznych, progów i torów szkolnych, zwiększonego odsiewu uczniów, wyrastają progi finansowe. Na barki rodziców już spadło 20% kosztów kształcenia w szkołach publicznych. Wskutek ubożenia mieszkańców wsi, zmniejszają się aspiracje edukacyjne młodzieży rolniczej. Wykształcenie dla środowiska rolniczego przestaje mieć wartość autonomiczną. Wśród celów życiowych stawia ono na pierwszym miejscu: samą pracę, płatną pracę, zaradność życiową, własny dom itd.

Dla tej grupy społecznej są i długo będą niedostępne szkoły prywatne czy społeczne. A jeśli takie będą powstawać, to nie ma gwarancji, że będą miały taką samą wartość, co szkoły publiczne, nie mówiąc już o publicznych szkołach w mieście.

Zasygnalizowane obawy wynikają stąd, że nawet MEN nie ma informacji o rzeczywistej sytuacji na wsi. Nie ma też informacji na ten temat w opracowaniach statystycznych. Szkoły wiejskie rejestruje się tak samo, jak szkoły miejskie. Zniknęły z pola widzenia przedszkola. MEN i niektórzy teoretycy wychodzą z założenia, że zuniwersalizowały się na tyle warunki, aspiracje młodzieży w mieście i na wsi, że nie ma potrzeby odrębnego ich rejestrowania. Tymczasem wieś ma swoje problemy, swoją specyfikę.

Spostrzeżenia na temat edukacji na wsi traktuję jako wstęp do sformułowania przedostatniego twierdzenia. W transformacji ustrojowej mieści się idea samorządności, w tym samorządności szkół. Jest to zresztą tendencja demokratyczna. Idea usamorządowienia szkół funkcjonuje nawet jako dogmat polityczny. Dobrze się stało, że tak jest. Jest to pozytywny dogmat. Mgliście natomiast projektuje się instrumenty jego realizacji. Ostatnio zaostrzył się konflikt między operacjami buchalteryjno-biurokratycznymi a funkcjami prawa do edukacji. Wspomniałem już, że wszechwładne stały się kolejne budżety państwowe. O tym świadczy los przedszkoli i szkół podstawowych. Nawet te, które znalazły się w gestii samorządów gminnych, musiały się liczyć z centralnym i terenowym decydem, finansistą, nadzorcą i likwidatorem. To w urzędzie gminnym znajduje się administrator i weryfikator „słusznych” i mniej słusznych idei.

O tendencjach centralistycznych świadczy projekt ustawy oświatowej MEN z 1993 r. Zapowiadał on likwidację demokratycznej procedury wyłaniania kandydatów na dyrektorów i kuratorów, a więc w drodze konkursów. A przecież w okresie przełomu zrezygnowano z nominalnego obsadzania stanowisk kierowniczych w systemie edukacji narodowej. Wydawało się, że „klucz” oraz biurokratyczne układy ustępują kryteriom wiedzy, fachowości itd. Odideologizowaniu szkoły sprzyjała ustawa z września 1991 r. W projekcie z 1993 r. próbowano przywrócić to, z czym walczone w okresie poststalinizmu. Znowu dyrektor szkoły miał być powoływany przez burmistrza. Kuratora natomiast miał powoływać minister. W ten sposób władztwo znowu miało przesunąć się ku ministrowi, burmistrzowi, naczelnikowi, a nie nauczycielom, mieszkańcom gminy itd.

Kończąc przegląd problematyki prawa do edukacji, pragnę podkreślić, że przywiązuję dużą wagę do trzech jego aspektów:

1. konstytucyjno-prawnej jego regulacji,
2. finansowej i materialnej jego ochrony, głównie w postaci wystarczających na jego realizację nakładów w budżecie,
3. ugruntowania samorządowych form zarządzania całym systemem edukacji narodowej.

Polska przystępuje do wielkiej debaty konstytucyjnej. Na obywateli m.in. spada obowiązek udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy aprobuja obniżenie się standardów edukacyjnych uchwalonych w 1966 r. przez ZN ONZ. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych już wtedy zobowiązał wszystkie państwa do przestrzegania zasad: po pierwsze, bezpłatnego nauczania na poziomie szkół podstawowych; po drugie, wprowadzania bezpłatnego nauczania w szkołach średnich przez zastosowanie wszystkich odpowiednich środków, łącznie z obowiązkiem ustanowienia odpowiedniego systemu stypendialnego, i po trzecie – do stopniowego wprowadzania do szkół wyższych, a nie wyprowadzania z nich bezpłatnej nauki. Polska edukacja nie może pozwolić sobie, jeśli ma się nie poddać regresowi, na marsz w odwrotnym kierunku.

Zasadniczą sprawą staje się dyskusja o finansowaniu edukacji narodowej, o gromadzeniu funduszy przez wszystkie podmioty edukacyjne, o oszczędzaniu i podziale pieniędzy na edukację narodową. Ona nie nadaje się do gry rynkowej, ani do przetargów politycznych. Jako wspólnego dobra obywateli, nie można jej sprzedać, wydzierżawić, ani przerzucić obowiązku kształcenia na barki samych rodzin, czy samorządów lokalnych. Natomiast można sobie wyobrazić sytuację, w której zamożni obywatele przejmą obowiązki ponoszenia kosztów kształcenia swoich dzieci. Nie powinna być także przedmiotem jakiegokolwiek gry idea samorządowego zarządzania systemem edukacyjnym, w tym nadzoru i kontroli. Jest to nieuchronna perspektywa. Zawiódł centralistyczny, a ostatnio nawet zdecentralizowany system zarządzania. Zawiódł, bo reprodukuje biurokrację. Nadzieję zatem budzi idea demokratyzacji. Stać się to może poprzez autonomizację i usamorządowanie odpowiedzialności za edukację we wszystkich segmentach systemu edukacyjnego. Warunkiem powodzenia jest przestrzeganie przez szkoły i władze lokalne zarówno ogólnych ustaleń komitetów ekspertów i wybieralnych władz w resorcie oświaty, jak i takich np. zasad, jak: samorządności, powszechności i bezpłatności kształcenia na poziomie szkół średnich, kompetencji nauczycieli i nowoczesności szkół, ustawicznego kształcenia i samokształcenia, kojarzenia odpowiedzialności organów państwowych za realizację prawa do edukacji z odpowiedzialnością gmin, rodzin, towarzystw naukowych itd. Tylko wówczas konstytucyjne prawo do edukacji stworzy ramy dla rozwoju osobowości ludzkiej i obywatelskiej.