

# Jolanta Urbańska

---

## Szkolnictwo niepubliczne jako składnik systemu oświatowego

---

Chowanna 2, 14-24

---

1997

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1997	R. XL (LI)	T. 2 (9)	s. 14 --24
------------	--	---------------	---------------	-------------	------------



Jolanta URBAŃSKA

# Szkolnictwo niepubliczne jako składnik systemu oświatowego

## Warunki powstania szkół niepublicznych

Po wielu latach bezwzględnego podporządkowania państwu systemu szkolnictwa powstały szkoły niepubliczne. Warunkiem ich utworzenia było odebranie państwu monopolu w organizowaniu szkolnictwa. W 1988 roku zarejestrowano Społeczne Towarzystwo Oświatowe, które dało podstawę do zakładania niezależnych od państwa placówek edukacyjnych. Tworzeniu się szkół niepublicznych towarzyszyła wiara w automatyczne uzdrowienie edukacji, ale pojawiły się też opinie negatywne, postrzegające szkoły niepubliczne w kategoriach czynnika dzielącego społeczeństwo.

Mimo wielu publikacji, dotyczących funkcjonowania szkół nie podlegających gestii państwa, nie sprecyzowano dotąd jednoznacznych kryteriów ocen i nie przeprowadzono żadnych badań empirycznych, pozwalających, choćby w skali regionalnej, na wysnucie wniosków o stanie działalności wychowawczej szkół niepublicznych.

Obecnie rynek stanowi główny wyznacznik przeobrażenia osobowościowego Polaków. Ale rynek sam w swym kształcie jest jeszcze niestabilny i przechodzi modelowe przekształcenia. Polski rynek lat dziewięćdziesiątych opiera się na zasadach liberalnych, tzn. działa bezwzględnie przy minimalnej stymulacji. Gospodarka rynkowa uczy odpowiedzialności,

umiejętności zachowań obywatelskich, wymusza świadome i krytyczne „znalezienia się” w życiu.

Nastał czas końca **edukacji adaptacyjnej**, pełniącej funkcje służebne wobec państwa przy zaniedbaniu tych funkcji względem społeczeństwa. Preferuje się obecnie **edukację krytyczną**, pobudzającą do innowacji, zmian świata. W sferze aksjologii edukacja krytyczna to dążenie do wolności, demokracji, podmiotowości, wolności światopoglądowej, efektywności gospodarczej. Nowa kultura, kultura rynkowa, wymaga przedsiębiorczości, wzrostu dyscypliny, odpowiedzialności, tworzenia etosu pracy, kultury ekologicznej, kultury dyskursu (Radziejewicz-Winnicki, 1997, s. 8).

We współczesnej pedagogice pojawiło się wiele nowych idei i koncepcji edukacyjnych. Określa się je edukacją alternatywną, edukacją elastyczną, szkołami twórczymi, edukacją wyspową.

Edukacja alternatywna to zjawisko ponadnarodowe, możliwe do zaistnienia tylko w warunkach demokracji, bo tylko demokracja stwarza warunki polityczne i prawne do pluralizmu edukacyjnego i tolerancji. „Wiele alternatywnych praktyk, dawniej szokujących i uznawanych za dziwactwa, po prostu się upowszechniło. Wiele problemów dostrzegalnych przez nielicznych stało się oczywistością dla ogółu” (Kłoskowska, 1991, s. 75).

W literaturze pedagogicznej zakresy szkolnictwa alternatywnego nie są jednoznaczne. W niektórych krajach do szkolnictwa alternatywnego zalicza się jedynie szkoły prywatne i wtedy w jego obrębie mieszczą się szkoły wyznaniowe, laickie, autorskie (np. C. Freineta, M. Montessori) i szkoły bez specyficznej pedagogiki, różniące się jedynie źródłem finansowania, stopniem zależności od państwa czy odmiennością organizacyjną. W praktyce szkoła wyznaniowa czy prywatna nie musi być wcale alternatywna, natomiast szkoła C. Freineta może być publiczna — więc w myśl tej klasyfikacji niealternatywna. Kryteria alternatywności szkół są nieostre i często zależą od ustaleń prawa oświatowego (Rabczuk, 1992).

Najistotniejszy wyznacznik edukacji alternatywnej stanowi realizacja zasady, że edukacja nie jest terenem sprawowania władzy, lecz obszarem wolności, **podmiotowości** jej uczestników. Jeśli wychowawca uświadamia sobie, że podstawą wychowania jest wolność, to proces wychowawczy staje się spotkaniem dwóch wolności, opartych na szacunku do człowieka jako takiego, jako wartości. Jeśli neguje ten szacunek, neguje własne działanie oraz swój wpływ na drugiego człowieka.

Edukacja alternatywna w Polsce przybiera głównie dwie formy. Pierwszą z nich jest tworzenie klas autorskich w systemie szkół publicznych, natomiast druga forma to szkoły tworzone poza państwowym systemem (szkoły niepubliczne).

Warunkiem powstania systemu szkół niepublicznych było przełamanie monopolu państwa w organizacji szkolnictwa. Społeczne Towarzystwo

Oświatowe (STO) stało się inicjatorem powstających w naszym systemie oświatowym szkół alternatywnych, autorskich, prywatnych, twórczych, społecznych. W 1993 roku (w pierwszym półroczu) w Polsce istniało około 650 szkół niepaństwowych.

## Źródła kryzysu polskiej szkoły

Powstawaniu szkół niepublicznych towarzyszyła krytyka polskiej szkoły. Proces powstawania szkół niepublicznych trwa nadal, podobnie jak poszukiwanie źródeł kryzysu szkoły w Polsce.

Wyłaniająca się z opisów w publikacjach szkoła jawi się jako instytucja zbiurokratyzowana, odbierająca wychowankowi **podmiotowość**. Uczeń traktowany przedmiotowo charakteryzuje się wysokim poziomem lęku, jest on odbiorcą wiedzy bez możliwości dochodzenia do niej. Przedmiotowość zabija kreatywność i samodzielność, a wiedzę czyni nie wartością intelektualną, a przyswojeniem encyklopedycznych haseł. Tradycyjna szkoła dokonuje za wychowanka wyborów, skutkiem czego następuje:

- spłylenie treści procesu nauczania i wychowania,
- zabicie w uczniu pasji poznawczych,
- poderwanie zaufania do struktur społecznych,
- osłabienie poczucia sensu i celu życia,
- zanik wartości obywatelskich, patriotyzmu, nastawienie konsumpcyjne, pragmatyczne.

Ten obraz szkoły potwierdzają publikacje Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Wyłania się z nich obraz głębokiego kryzysu. Wygodne, bo zdejmujące to z nas odpowiedzialność, i powszechne jest obecnie obarczanie całą winą za taki stan szkolnictwa okresu realnego socjalizmu. Socjalizm „**uprzedmiotowił**” społeczeństwo. Współczesny spór o szkołę toczy się wokół paradygmatu; chodzi o określenie terminu „człowieczeństwo”.

Heliodor Muszyński (1978, s. 273—274) pisze: „[...] człowiek jest w pedagogice marksistowskiej zarazem przedmiotem i podmiotem pedagogicznych zabiegów [...]. Rzeczywistym i jedynym światem człowieka jest ten, w którym on żyje i działa, świat rzeczy i zjawisk materialnych, a zatem świat ludzi i społecznych stosunków między nimi.” To ograniczenie się do materialistycznej koncepcji antropologicznej, dla której nie istniał wertykalny wymiar egzystencji ludzkiej, przekreśliło w rezultacie najważniejszą rolę wychowania: urzeczywistnianie społeczeństwa. Dokonuje się więc prób przelaminowania „kryzysu tożsamości”. Personalizm Rogera Garaudy’ego jest próbą

połączenia antropologizmu marksistowskiego z personalizmem antropologicznym. „Wszelka słuszna filozofia powinna wypływać ze znajomości sytuacji człowieka w społeczeństwie nowej epoki, ze znajomości dialektyki wewnętrznej tej sytuacji i że ta filozofia była ściśle związana z walką o wyzwolenie człowieka” (G a r a u d y, 1996, s. 25).

Jawi się kolejna przyczyna, poza ideologizacją, kryzysu polskiej szkoły — to ogólnoeuropejski (a może i ogólnoświatowy?) kryzys tożsamości. Kryzys ten dotknął też w latach siedemdziesiątych Francję, będącą przecież krajem demokracji parlamentarnej. W 1970 roku zrodziły się we Francji dwa nurty pedagogiki instytucjonalnej, które wywodziły się z psychologii (M. Lobrot, R. Lourau, G. Lapassade, R. Hess) i psychoterapii instytucjonalnej. Francuscy psycholodzy (reprezentanci pierwszego nurtu) opisują szkołę jako instytucję, która uprzywilejowuje „pełne głowy”, a nie „myślące głowy”. Wskutek przerostu kontroli administracyjnej nauczyciel infantylnieje, a biurokracyzm paraliżuje akt wychowawczy.

W trakcie XXII Międzynarodowego Kolokwium Pedagogiki Europy w Kempen (w dniach 2—8 września 1990 roku) prezydent szwajcarskiej Fundacji „Schule für das Kind” Angelo Syfriga z Horw stwierdził, że w szwajcarskiej szkole występuje selekcja motywująca do sukcesu, koncentracja na przeciętność, planowanie i normowanie, system klasowo-lekcyjny, instrumentalne skalowanie w postaci stopni szkolnych. Oceny te pasują do opinii o polskiej szkole.

W odniesieniu do pedagogiki współczesnej można mówić o podwójnym wymiarze kryzysu i kryzysie w obydwu znaczeniach. W pierwszym znaczeniu możemy mówić o kryzysie polskiej pedagogiki jako całości, w drugim zaś znaczeniu pojęcie kryzysu odnosi się do dotychczas dominującego nurtu w polskiej pedagogice, który jej twórcy, kontynuatorzy i zwolennicy nazwali „pedagogiką socjalistyczną” (H e j n i c k a-B e z w i ń s k a, 1993).

To, że nasza szkoła jest tak tradycyjna, stanowi też rezultat siły stereotypowego myślenia, tym bardziej niebezpiecznego, im mniej go sobie uświadamiamy. Dotyczy to szczególnie tych stereotypów pedagogicznych, które wiążą się z określonym widzeniem świata, z „odwiecznym porządkiem rzeczy”. Te stereotypy z trudem poddają się weryfikacji, bo są przekazywane przez pokolenia. Zakwestionowanie odwiecznego porządku rodzi poczucie lęku, zaburzenie poczucia bezpieczeństwa, nic więc dziwnego, że wywołuje odruch sprzeciwu i odrzucenie niewygodnych racji. Herbartowska szkoła tradycyjna w chwili jej tworzenia stanowiła nowatorstwo, rewolucję. J. Herbart w pierwszej połowie XIX wieku był rzecznikiem rodzącej się cywilizacji przemysłowej. XX-wieczne systemy totalitarne — faszyzm i socjalizm — nie mogły wyrzec się herbartowskiej koncepcji szkoły. Dla umocnienia tych systemów niezbędny był model człowieka uprzedmiotowionego, dającego się manipulować, nie potrafiącego być twórczym i samodzielnym. W systemach

totalitarnych następuje więc zanik instytucji społecznych, wypieranych przez instytucje państwa i partii; instytucje stają się instrumentem państwa, rodzą formalizm i biurokrację, oddalając się od ludzkich potrzeb.

Zbigniew Kwieciński, charakteryzując polską szkołę, pisze: „[...] szkoła, której ukryty program przemocą narzuca znaczenie i interpretację tekstów i zdarzeń, »kolonizuje świat życia« jednostek, dokonuje gwałtu na osobowości, blokuje rozwój dzieci i młodzieży, a głosi hasła »wszechstronnego rozwoju człowieka«, w swej krytyce jest jednoznaczny” (1993, s. 11).

Wśród głównych przyczyn, dla których polska szkoła jest ciągle szkołą tradycyjną, krytycznie ocenianą przez badaczy, nauczycieli, uczniów, rodziców, można wymienić:

- spuściznę okresu PRL-owskiego (ideologizacja, zablokowanie nowatorskiej myśli pedagogicznej ze świata) — w konsekwencji zanik wartości;
- ogólny „kryzys tożsamości” człowieka drugiej połowy XX wieku;
- przyzwyczajenia i stereotypy (struktura lekcji, przewaga metod podających, encyklopedyzm, autokratyzm);
- zbyt wolny przebieg polskich przemian kulturowych; nobilitowanie patriotyzmu (szczególnie w szkole) jako wartości nadrzędnej nad programatyzmem, tolerancją, racjonalnie określonym światopoglądem jednostki.

Demokratyzacja życia społecznego, pracowitość, oszczędność, profesjonalizm, uczciwość nigdy nie były, i niestety nadal nie są, w polskim systemie edukacji popularyzowane (Radziewicz-Winnicki, 1997, s. 3).

## **Podmiotowość, samodzielność, kreatywność jako zasady wychowania**

Współczesna szkoła rodzi uczucia rozczarowania, a kryzys edukacji już niemal stale towarzyszy wychowaniu. Wszyscy dobrze wiemy, czego nie chcemy. Nasza wiedza jest często negatywna: nie chcemy szkoły, jaką znamy. Odrzucamy szkołę przeładowanych programów, oderwaną od rzeczywistości, represyjną, niepotrzebnie stresującą uczniów i skutecznie zniechęcającą do zdobywania wiedzy.

W historii wychowania wytworzyły się zasadnicze modele kształtujące teorię i praktykę pedagogiczną. W modelu **autorytarno-rygorystycznym** na plan pierwszy wysuwano obronę autorytetu nauczyciela i szkoły. Reakcją na tę postawę było pojawienie się koncepcji **psychologiczno-indywidualistycznych**, których treścią była zasada wychowania od dziecka (*Vom Kinde aus*). Akcentowano tu indywidualizację, a nauczanie i wychowanie konstruowano na miarę potrzeb dziecka. Trzeci model, uformowany w socjalizmie, to system **wychowania uspołeczniającego**, w którym najważniejsze stają się potrzeby społeczeństwa (Lewin, 1969, s. 10—13).

Literatura przedmiotu dość niejasno precyzuje zadania stojące przed nowoczesną szkołą. Pojawia się problem celów wychowania. Formułowane są postulaty kształcenia „człowieka kapitalizmu”, przygotowanego do warunków wolnorynkowych, i przeciwne poglądy, głoszące prymat indywidualizmu, wolności jednostki. Wynika stąd opcja „edukacji nakierowanej na strukturę społeczną” (pojęcie wytworzone przez nową socjologię oświaty), czyli całkowicie uzależnionej od władzy państwa narodowego w zakresie treści kształcenia i form ich podawania, i opcja „edukacji nakierowanej na wyzwolenie człowieka” (Sawisz, 1989, s. 150—151).

Niemal wszystkie współczesne teorie społeczne w kwestii edukacji dotyczą sporu o wyznaczenie celu kształcenia człowieka. Kształceniu indywidualistycznemu jego przeciwnicy zarzucają anarchię. Propagatorzy zaś indywidualizmu stoją na stanowisku, że wychowanie człowieka dla społeczeństwa jest zniewoleniem, ograniczeniem, zabijaniem tożsamości. Istnieją też opcje usiłujące połączyć te dwa skrajne stanowiska. Postmodernizm czy symboliczny interakcjonizm propagują teorię wychowania prospołeczną, jednak przy zachowaniu prawa człowieka do odrębności.

Wszystkie teorie społeczne, edukacyjne, programy szkół alternatywnych czy zmodyfikowane programy szkół państwowych określają cele wychowawcze w sposób obszerny, ale niejednoznaczny. Uderza przy tym wielość postulatycznych cech ucznia, przy jednoczesnym braku wskazania metod i ich realizacji.

Istniejące dziś teorie edukacyjne łączy, w większym lub mniejszym stopniu, podobna geneza. Idee nowego wychowania stały się dla nich punktem wyjścia. Nie sposób więc, konstruuąc model szkoły polskiej, odciąć się od osiągnięć J. Deweya, O. Decroly’ego, C. Freineta i innych. Należy też wspomnieć o wymaganiach współczesności, które edukacja zawsze musi brać pod uwagę. W warunkach polskich zmiana ustroju na kapitalistyczny stawia przed społeczeństwem konieczność sprostania trzem fundamentalnym zasadom tego ustroju: rynkowi, prawu własności i wolności. Ważne zatem jest sformułowanie zasad wychowania, a do takich zaliczam: podmiotowość, samodzielność i kreatywność.

Żądania podmiotowości w kształceniu i wychowaniu oznaczają uzyskanie rzeczywistych możliwości decydowania i ponoszenia odpowiedzialności, a więc przygotowanie do wolności. Współczesny liberalizm polityczny zmusza nas do dokonywania świadomych wyborów, do samodzielności w warunkach gospodarki rynkowej. Trzeci z wymienionych warunków: własność, zmusza do odchodzenia od systemu adaptacyjnego w stronę modelu krytyczno-kreatywnego.

Sformułowane zasady wychowania: podmiotowość, samodzielność, kreatywność, stały się też kryteriami, według których ocenia się funkcjonowanie szkół. Istnieją następujące relacje pomiędzy podmiotowością, samodzieln-

nością a kreacją: im wyższy poziom podmiotowości u człowieka, tym większa jego samodzielność, a w rezultacie — kreatywność. Wniosek ten wysnuto na podstawie analizy teoretycznych zakresów pojęć:

1. Podmiotowość to wartość pierwotna, nadaje prawa. Wraz z prawami pojawia się problem odpowiedzialności. Jako odpowiedzialna, jednostka musi podejmować decyzje. Decyzje te są autonomiczne, budują więc nonkonformizm.

2. Rozwinięta postawa poznawcza rodzi w człowieku dążenie do zdobywania wiedzy; poszerzanie wiadomości, większy zasób informacji ułatwiają powstawanie pomysłów. Przedstawiony przez rodziców, szkołę świat nie jest statycznym obrazem, nie poddającym się przemianom. Przekonanie o rzeczywistości jako układzie otwartym, modyfikowalnym, w konsekwencji rodzi aktywność. Inicjatywa, aktywność są miarami zinternalizowania poglądu o zmienialności świata. Aktywność stanowi praktyczny sprawdzian własnej skuteczności, swego wpływu na otoczenie. Im wyższe bowiem poczucie wpływu jednostki na rzeczywistość, tym większa będzie jej aktywność. Dzięki aktywnemu działaniu jednostka rozwija się. Aktywność stawia człowieka w nowych, trudnych sytuacjach, wymagających modyfikacji siebie.

3. Jeśli jednostka ma poczucie własnej odrębnej tożsamości, pojawia się troska o własne dobro, co doprowadza do poszukiwania nowych wzorów zachowań. Wysoka samoocena oraz asertywność umożliwiają jednostce w różnej formie utrzymywać obraz własnej osoby — stąd niekonwencjonalność.

4. Podmiotowość wymusza na innych poszanowanie prawa podmiotu, ale też na podmiocie — poszanowanie praw innych. Tolerancja jako jeden z wyznaczników podmiotowości pozwala wejść w stosunki interpersonalne bez uprzedzeń. Pozostając w układach społecznych, jednostka ewoluuje, gdyż obraz siebie buduje na zasadzie społecznego zwierciadła. Angażując się w nowe układy, poznając nowych ludzi, jednostka w większym stopniu orientuje się na przyszłość, na swe potencjalne możliwości.

Interakcje międzyludzkie wymagają wzajemnej oceny jej uczestników, rodzą też oczekiwania i plany we wzajemnych układach, ukierunkowując je na przyszłość.

Przeciwnicy zasady podmiotowości ucznia w szkole upatrują w jej realizacji licznych zagrożeń. Uznają, że podmiotowość ucznia stanowi zagrożenie dla podmiotowości nauczycieli, obawiają się „absolutyzacji jednostki”, a także sytuacji, w której tylko uczeń ma dyktować rozwiązania edukacyjne, co w rzeczywistości stanowiłoby powrót do wizji pajdokratycznej. Stawia się pytania, czy indywidualny wybór, podmiotowość człowieka nie sprawia, że stanie się on jeszcze bardziej narażony na manipulację, indoktrynację, przedmiotowe traktowanie, czy nie nastąpi pustka aksjologiczna (jak w USA).



Dyskusja na temat zagrożeń, jakie niesie podmiotowość, to nieporozumienie. Paradigmat edukacji podmiotowej jest koniecznością. Zarzuty i obawy przeciwników podmiotowości wynikają z braku zrozumienia jej istoty. Jeśli rozumieć podmiotowość w kategoriach praw i obowiązków, samoświadomość własnych możliwości, poczucia sprawstwa, odpowiedzialności za podejmowane decyzje — wówczas pytania o zbyt ni indywidualizm czy pustkę aksjologiczną tracą sens. Być podmiotem, to być odpowiedzialnym, a co za tym idzie — samodzielnym i kreatywnym.

Jakie szanse dla uczniów stwarzają funkcjonujące szkoły niepubliczne?

**Katolickie liceum ogólnokształcące** jest szkołą wyznaniową. Kształcenie religijne za podstawę systemu oświatowo-wychowawczego uznaje potrzeby społeczności wyznaniowej, w tym przygotowanie do życia pozagrobowego. W czasie realnego socjalizmu na model osobowościowy Polaka bardzo silnie oddziaływał Kościół rzymskokatolicki. W tym okresie doktryna Kościoła w porównaniu z obowiązującą doktryną państwową w nieporównywalnie dużym zakresie zawierała elementy podmiotowości. Powstała oryginalna katolicka szkoła antropologii filozoficznej, dowartościowująca osobę jako jednostkę ludzką, samodzielnie i autonomicznie na swój rachunek wypracowującą indywidualny sukces. Zmiana ustroju, w konsekwencji zmiana zapotrzebowania na wzór osobowościowy Polaka sprawiły, że doktryna Kościoła staje się anachroniczna. Obowiązujące w katolickim liceum ogólnokształcącym uczenie się przez działanie ma cechy utylitaryzmu. Nie daje to pełnych szans dla podmiotowości, choć w percepcji uczniów poczucie podmiotowości jest wyższe niż u uczniów szkoły publicznej. Stanowi to zapewne po części zasługę zdecentralizowanego systemu zarządzania i realnie większego wpływu młodzieży i rodziców na kształt szkoły. Wyznaniowy charakter, determinujący światopogląd, model zachowań i preferowanych wartości, ogranicza przestrzeganie zasady podmiotowości, samodzielności, kreatywności.

W **publicznym liceum ogólnokształcącym** przeprowadza się kształcenie formalne, kładące nacisk na zdolności intelektualne. Hierarchiczny układ władzy, scentralizowane zarządzanie szkołą ograniczają podmiotowość, samodzielność, swobodę. Spośród badanych szkół to właśnie w publicznym liceum ogólnokształcącym zmiany mentalności podmiotów szkoły dokonują się najwolniej. Wyniki badań potwierdzają, że w szkole łamane są zasady podmiotowości, samodzielności, kreatywności.

**Spoleczne liceum ogólnokształcące** w największym stopniu spośród badanych szkół stosuje zasady edukacji krytycznej. Władza o niskim stopniu hierarchizacji i scentralizowania daje szansę podmiotowego traktowania członków społeczności szkolnej. Stosunkowo wysoka percepcja upodmiotowienia wśród uczniów nie stanowi zagrożenia dla istnienia wartości, nie jest też brakiem metod wychowawczych. Szkoła, której działalność nie ogranicza się do kształcenia i określania zakresu zainteresowań i aktywności wycho-

wanków (jak ma to miejsce w publicznym liceum ogólnokształcącym), daje szansę zdobycia wiedzy poza formalnym procesem dydaktycznym, nie pozostawia innych dziedzin zainteresowań uczniów na uboczu. Społeczne liceum ogólnokształcące spełnia funkcję kształcenia równoległego. Nieograniczony godzinowo dzień pracy szkoły, niezawężanie pracy nauczycieli do sfery dydaktycznej czynią ze szkolnego wykształcenia źródło, z którego uczniowie czerpią podstawy do refleksji nad własnymi drogami poznawczymi. Jeśli dokonamy stratyfikacji społecznej na dwie grupy: pracownicy sfery budżetowej i innych, to spośród badanych szkół największy procent (około 70) rodziców uczniów uczęszczających do społecznego liceum ogólnokształcącego należy do sfery budżetowej. Nie daje to podstaw do sformułowania jednoznacznego twierdzenia, można jednak dojść do konkluzji, że w sferze mentalności najszybciej zmiany dokonują się u osób należących do sfery budżetowej, a więc — u inteligencji.

Szkoły niepubliczne z racji swej niezależności organizacyjnej od państwa nie są automatycznie lepsze. Szansę na podmiotowość, na zrozumienie jej istoty trzeba dopiero budować. Niezbędnymi warunkami realizacji zasady podmiotowości są: decentralizacja i dehierarchizacja zarządzania szkołą, poszanowanie dla każdej indywidualności przy jednoczesnym egzekwowaniu odpowiedzialności, umożliwienie swobodnego podejmowania decyzji przez podmioty przy ponoszeniu konsekwencji za podjęte decyzje.

Jedynym kierunkiem, w jakim powinno iść polskie szkolnictwo, jest tworzenie pedagogiki krytycznej. Poza obiektywnymi warunkami wpływającymi na ogólny stan pedagogiki, a więc sytuacją rynkową, stanem kultury politycznej władzy, preferowanym w społeczeństwie systemem wartości, cały przełom okresu postkomunistycznego w największym stopniu zależy od poczynań pedagogów. Nie da się odgórnie wprowadzić zmian świadomości nauczycieli.

Na terenie jednego miasta nauczyciele podlegający podobnym wpływom i działający w zbliżonych warunkach oddziaływań społecznych różnie realizują swe pedagogiczne *credo*. Na tle dezintegracji porządku prawnego, przemian obyczajowości i negocjowania przeszłości szkoła musi stwarzać warunki do wyboru alternatywnych dróg autorealizacji, podmiotowości członków społeczności szkolnej. Emancypacja w szkole i poprzez szkołę możliwa jest w sytuacji osiągnięcia przez tę instytucję prawa do realizacji zadań edukacyjnych według własnych koncepcji. *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 roku nie pozbawia żadnego typu szkoły takich praw. To, co określono mianem uczniowskiej percepcji poczucia podmiotowości, samodzielności, kreatywności, jest w istocie zwierciadłem wychowawczych preferencji nauczycieli.

Rozwój polskiej szkoły nie zależy, jak sądzą niektórzy, tylko od nakładów finansowych. Nie jest też zdeterminowany przyjęciem jednego,

rozstrzygającego modelu wychowania. Samo opowiedzenie się za wyborem określonego celu wychowawczego staje się autorytaryzmem.

Nie sposób zarysować koncepcji nowoczesnej, tzw. lepszej szkoły bez zrozumienia idei wychowania. Nie może to być zatem krytyka szkoły-organizacji, bo jako taka będzie nią zawsze, ale musi to być próba przebudowy wyobrażeń o tym, kim jest młody człowiek i czego oczekujemy od niego. Fundamentalnym założeniem, jakie powinno obowiązywać w szkole, jest przyjęcie podmiotowości ucznia w kategoriach faktu. W takim samym stopniu jak dorośli, młody człowiek posiada tożsamość. Żadne zabiegi wychowawcze nie mogą mu tej podmiotowości nadać, gdyż jest ona tożsama z istnieniem człowieka od chwili narodzin. Co najwyżej złe praktyki wychowawcze mogą człowieka pozbawić jego podmiotowości. Punktem wyjścia zatem i celem wszystkich oddziaływań pedagogicznych — staje się utrzymanie i rozwijanie podmiotowości wychowanków. Stąd termin „edukacja” powinien przypominać swe etymologiczne znaczenie — wyprowadzenie wzwyż. Wychowywanie człowieka zawiera w sobie przekraczanie granic ku wyższemu, ku lepszemu. Dotyczy to osobowości człowieka i jego relacji ze światem.

Podmiotowość to wartość warunkująca zaistnienie wynikającej z niej samodzielności i kreatywności. Największym zagrożeniem dla wszystkich tych wartości jest autorytaryzm.

Szkoły niepubliczne są nowym zjawiskiem oświatowym i ze względu na swą alternatywność stają się szansą na przebudowę szkolnictwa. Nie mogą one jednak być prostym następstwem dokonującej się transformacji społeczno-ustrojowej.

## Bibliografia

- Garaudy R., 1966: *Dlaczego jestem marksistą*. Warszawa, KIW.
- Gurycka A., 1990: *Stanowisko w sprawie tzw. szkół autorskich*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1—2.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1993: *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów*. W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. Śliwerski. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ingarden R., 1969: *Rozprawy filozoficzne*. Toruń, PWN.
- Kłoskowska A., 1991: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*. Wrocław, Ossolineum.
- Kwieciński Z., 1993: *Szkola czy demokracja*. „Edukacja, Studia, Badania, Innowacje”, nr 3.
- Lewin A. *Wybór systemu wychowania. Trzy modele*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Liedlaff J., 1991: *Anf der Suche nach dem verloren Glück*. München, Verlag C. H. Beck.
- Lindenberg Ch., 1993: *Szkola bez lęku*. Warszawa, Agencja Wydawnicza J. Santorski.
- Pawlica J., 1980: *Etyka*. Skrypt uczelniany UJ. T. 1—2. Kraków.
- Pilch T., 1978: *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław—Warszawa.
- Rabczuk W., 1992: *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*. Warszawa, WSiP.
- Radziewicz-Winnicki A., 1997: *Dylematy zmian kulturowo-cywilizacyjnych w rodzimej oświacie: stagnacja czy anarchia*. Katowice. [Referat wygłoszony na I Seminarium Naukowym zorganizowanym przez Zakład Socjologii i Instytut Pedagogiki Społecznej WSP w Częstochowie: *Polski System Edukacyjny w procesie przemian 1989—1996*. Częstochowa—Złoty Potok 27—28 listopada 1996. Powielony na potrzeby dydaktyczne w Instytucie Pedagogiki UŚ].