

Ewa Skoczko

Szkoły społeczne w systemie edukacji w Polsce

System edukacyjny w Polsce i większości krajów o określonym poziomie cywilizacji podlega nieustannym modyfikacjom, poddawany jest próbom reform i mniej lub bardziej rewolucyjnym zmianom. Ma on inny kształt w Stanach Zjednoczonych czy Japonii, inny w krajach europejskich, lecz uwagi wobec niego formułowane dotyczą takiej samej sfery zjawisk: spełnianych funkcji, stosowanych metod, używanych programów, określanych celów i zadań. Powszechnej krytyce podlega system organizacji pracy ucznia i nieprzystosowanie uzyskanej przez niego wiedzy – a tym samym efektów procesu nauczania – do wymogów nowoczesnej gospodarki rynkowej. Wśród licznych dyskusji na tematy edukacyjne można wyróżnić dwie skrajne koncepcje: nauki dla posiadania wiedzy, niezbędnego składnika egzystencji człowieka pod koniec XX wieku, i nauki korzystnej jedynie wtedy, gdy zdobywa się ją poza szkołą i adaptuje dla potrzeb praktycznych¹. Descholaryzacja jednakże, choć teoretycznie atrakcyjna, nie ma przed sobą wielkiej przyszłości – wydaje się że konieczność istnienia szkół jest niepodważalna. Tak samo zresztą jak stwierdzenie, że szkoły muszą dotrzymywać kroku zachodzącym zmianom gospodarczym, naukowym, kulturowym itd., a nawet je wyprzedzać.

Polski system edukacji był przez wiele lat stabilny, miał na swoim koncie spektakularne sukcesy – likwidację analfabetyzmu, rozbudowę infrastruktury („1000 szkół na 1000-lecie”). W latach siedemdziesiątych jednakże uległ gwałtownej degeneracji. Złożyło się na to szereg przyczyn: analiza każdej z nich zajęłaby wiele stron. W sferze materialnej kryzys gospodarczy odbił się na warunkach nauczania wielorako, poprzez zubożenie uczniów, nauczycieli i rodziców, zniszczenie substancji szkolnej, brak inwestycji na oświatę i kulturę. W sferze pozamaterialnej, ściśle z poprzednią związanej, takie zjawiska, jak brak kompetencji decydujących, zbiurokratyzowanie oświaty, negatywna selekcja do zawodu nauczyciela, ideologizacja polityki kadrowej, doprowadziły w rezultacie do deprecjacji znaczenia zarówno

samego wykształcenia, jak ludzi i instytucji z nim związanych. Stan oświaty polskiej uznany został za katastrofalny przez wszystkie zainteresowane strony: pedagogów, rodziców, uczniów. Powstał projekt przebudowy systemu edukacji przy udziale Komitetu Ekspertów². Określono zagrożenia, jakie powstaną bądź już istnieją przy zachowaniu *status quo*. Podkreślono nieodzowność reformy i sformułowano jej zasady ogólne: strukturalne, do których należą zasady powszechności kształcenia, drożności i ustawiczności, oraz programowo-metodyczne, czyli zasady szerokiego profilu kształcenia, elastyczności programowej i organizacyjnej, wychowania i społecznienia³.

Projekty te powstały w latach 1987–1989. W tym samym czasie pojawiły się „oddolne” ruchy społeczne, których celem było także uspołecznienie szkoły. Pod pojęciem tym założyciele społecznych towarzystw oświatowych i teoretycy pedagogiki rozumieli to samo: stworzenie takiej szkoły, w której zadowoleni uczniowie i nauczyciele przy współudziale rodziców wykreowałyby środowisko sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi jednostek i sensownemu życiu grupy. Wbrew pozorom nie jest to całkowita utopia. Może więc warto przyjrzeć się bliżej zjawisku szkoły społecznej, spróbować określić jej miejsce w systemie edukacji.

Wymienione wyżej objawy chorobowe szkolnictwa państwowego skłoniły zdecydowanych rodziców do działania. Głównym celem oświatowej działalności społecznej była ochrona dziecka przed strachem i stresem, jaki grozi mu w przeładowanej, bezosobowej szkole proponującej pracę na dwie zmiany. Rodzice podkreślali przy tym korzyści społeczne płynące z powstania szkół społecznych – odciążenie szkolnictwa państwowego. Sprawa, która nagłośniła w środkach przekazu – głównie w prasie – problem szkół niepaństwowych, zaczęła się w Krakowie w 1988 roku, a finał swój miała w Naczelnym Sądzie Administracyjnym na początku roku 1989. Dotyczyła zamiaru otwarcia niepełnej szkoły osiedlowej (klasy 0–3), działającej zgodnie ze statutem szkoły państwowej. Różnica polegała na określeniu nauki: w szkole państwowej „obowiązkowej i bezpłatnej”, w proponowanym statucie szkoły „dobrowolnej i płatnej”. Sprawa została przez powódkę – p. Annę Jeziorną – wygrana, jednakże przez czas trwania procedury sądowej upatrzony budynek, w którym miała się mieścić szkoła, został przeznaczony na inne cele. Ale pierwszy krok został zrobiony.

W tym samym czasie – w 1988 roku – sądy zarejestrowały Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Małopolskie Towarzystwo Oświatowe, Wrocławskie Stowarzyszenie Edukacyjne i in. Uniwersytet Warszawski przeprowadził następnie badania nad genezą ich powstania, strukturą grup założycielskich, ich motywacją itd.⁴ Wyniki tych badań wskazują raczej na altruistyczne pobudki działania założycieli. Przeważało wśród nich przekonanie o konieczności podjęcia walki o lepszą szkołę. Większość ludzi związanych z ruchem STO pochodziła z kręgów inteligencji, nie-

rzadko z tradycjami społecznikowskimi (np. bratanek prof. Władysława Witwickiego, Andrzej Witwicki), nierzadko z poczuciem misji do spełnienia. Ludzi skupionych luźno w grupach nieformalnych, np. sąsiedzkich, połączył element konsolidacji wobec zagrożeń, pragnienie dokonania zmiany na lepsze. Gwoli sprawiedliwości należy jednak wspomnieć, że istniało wśród nich lobby rodziców dzieci znerwicowanych, a nawet dysfunkcyjnych. Powstanie szkół społecznych poprzedziła kampania prasowa „za” i „przeciw”. Argumenty „za” zostały już wspomniane. Z drugiej strony wykorzystywano bez skrupułów poczucie egalitaryzmu. Równość wszystkich obywateli, dostęp do bezpłatnego wykształcenia, dramatyczne zróżnicowanie szans młodzieży, wszystkie te zjawiska miały ulec gwałtownej konfuzji w obliczu pojawienia się szkół społecznych. Do tej pory zresztą jestem przekonana, że społeczeństwo nie różnicuje szkół społecznych i prywatnych, także wielu publicystów poczytnych gazet świadomie czy nie zaciemnia obraz szkolnictwa niepaństwowego. Głównie chodziło o to, że wprowadzenie czesnego skonfliktuje młodzież i rodziców. „Szkoly tylko dla bogatych” to był leitmotiv wielu artykułów. Następnie wysunięto kwestię skonfliktowania środowiska pedagogów ze względu na to, że w szkole społecznej uposażenia miały być wyższe, zależne od dwustronnej umowy i możliwości danej placówki, nie zaś od taryfikatora. Problem finansowania szkół społecznych w różnych aspektach powraca do dzisiaj.

Rok 1989 stał się przełomowy dla szkolnictwa społecznego. Jego placówki uzyskały prawo do egzystencji. Ministerstwo Edukacji Narodowej wyraziło zgodę na działalność 24 szkół pod patronatem Społecznego Towarzystwa Oświatowego. W roku szkolnym 1990/91 działało już 190 niepaństwowych szkół podstawowych i 173 licea. Jak wspomniałam, główne zarzuty formułowane przez liderów ruchu i sympatyków szkół społecznych pod adresem szkolnictwa państwowego i jego decydentów dotyczyły przede wszystkim uprzedmiotowienia ucznia, ograniczenia bądź wręcz uniemożliwienia jego rozwoju naturalnego i aktywności twórczej. Nośnym hasłem stało się też określenie „ukryty program polskiej szkoły”⁵, czyli jak mówi jego autor: „niesformułowane, niejasne, ale jakby milcząco przyjęte przez wszystkich założenia dotyczące tego, czym szkoła w istocie jest i jak w niej należy żyć, aby dać sobie radę”. Za tą definicją szło przekonanie, iż szkoła celowo produkuje jednostki bierne, konformistyczne, wręcz bezwolne. Jeżeli szkołę opuszczają także ludzie aktywni i dynamiczni, należy to zjawisko przypisać wyjątkowym nauczycielom i grupie rówieśniczej, pobudzającym do wykonywania zadań. Dlatego też szkoły społeczne postawiły na partnerstwo uczniów i nauczycieli w procesie nauczania i na współpracę z rodzicami w procesie wychowawczym, na demokratyzację edukacji.

Koncepcje edukacyjne kładą nacisk na rozwój dziecka zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej, która podkreśla istnienie w jednostce dążeń rozwojo-

wych. Taki wszechstronny rozwój staje się wartością nadrzędną i głównym celem pracy szkoły. Innym źródłem inspiracji dla nauczycieli poszukujących jest nurt wychowania otwartego, doświadczenia szkół steinerowskich i innych. Wielką wagę przywiązuje się do upodmiotowienia dziecka-ucznia, przesuując je z miejsca jednostki będącej częścią organizacji szkolnej, jednym z trybików maszyny edukacyjnej, w stronę miejsca osoby stanowiącej ośrodek zainteresowania pedagogów. Zajęcie takiego stanowiska zmusza do twórczych poszukiwań – np. nowego systemu oceniania ucznia: wprowadzenia oceny opisowej, odrzucenia tradycyjnych sposobów kontroli i sprawdzianu. Wprowadzenie takiej praktyki w klasach od 0 do 3, wzbogacone doświadczeniami kanadyjskimi, dało dobre rezultaty⁶. Znacznie wzrosła rola rodziców w procesie nauczania. W pewnej szkole rodzice

nigdy nie są intruzami w sali, łatwo dochodzi do ich uczestnictwa w podejmowanej formie ekspresji. Znajduje to wyraz przede wszystkim w okazjonalnych spotkaniach popołudniowych, w których dzieci, rodzice i nauczyciele na równi tworzą kształt przedstawienia czy zabawy⁷.

Obserwacje te dotyczą szkoły podstawowej, jej pierwszych oddziałów. Stosowanie podobnego systemu w szkole średniej nie zdaje egzaminu, a próby bezstresowego nauczania mogą doprowadzić – wiadomo, że były takie przypadki – do rozpadu klasy. Pouczające jest też rozważenie miejsca rodziców w szkole społecznej. Założeniem inicjatorów Społecznego Towarzystwa Oświatowego było dopuszczenie rodziców do udziału w decydowaniu o kształcie szkoły i pewnej kontroli nad procesem nauczania. Jest to zrozumiałe, zwłaszcza gdy rodzice finansują całe przedsięwzięcie. Oni sami twierdzili, że szkolnictwo nigdy nie było bezpłatne, jeżeli wziąć pod uwagę korepetycje (których konieczność wynikała z niedostatecznego poziomu nauki w szkole państwowej) oraz opłaty za zajęcia dodatkowe (języki obce, zajęcia sportowe), które obecnie mieszczą się w programie szkoły. Istnieją jednakże pewne niebezpieczeństwa wynikające z nierównego podziału kompetencji. Idealem byłby „trójpodział władzy” między pedagogów, rodziców i uczniów. Generalnie szkoły społeczne waloryzują rolę rodziców, lecz gdy maksimum kompetencji przeznaczają się im właśnie, powoduje to konflikty w relacji rodzice–dyrekcja i grono pedagogiczne. Tych konfliktów było tak wiele, że doprowadziły do podjęcia przez Zarząd STO uchwały zwiększającej w sposób znaczący uprawnienia dyrektorów szkół, szczególnie dotyczących doboru kadry.

Próba rzetelnej odpowiedzi na pytanie o miejsce szkół społecznych w systemie edukacji państwowej powinna opierać się na większej liczbie danych, obejmujących zarówno przedsięwzięcia udane, jak i chybione. W tej chwili obraz wydaje się być następujący:

1. Szkoły społeczne istnieją zbyt krótko, by można oceniać ich skuteczność, jeżeli chodzi o wyniki nauczania. Natomiast można stwierdzić, że dzięki nim doszło do znacznego zwiększenia propozycji programowych.

2. Szkoły społeczne stworzyły możliwość wyboru. Program zalecany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wzbogacają w zależności od przyjętego profilu (artystyczny, menedżerski). Stanowią społeczność mniejszą i bardziej zwartą niż szkoła państwowa, mogą więc poświęcić więcej uwagi poszczególnym uczniom i ich indywidualnym zainteresowaniom.

3. Szkoły społeczne mają szansę zbliżyć się do ideału, jeśli oparte są na silnej więzi środowiskowej (tu jako wzorzec podaje się szkołę Klubu Inteligencji Katolickiej w Podkowie Leśnej).

4. Praca w szkole społecznej może stanowić prawdziwe wyzwanie dla nauczycieli-hobbystów, którzy wskutek polityki płacowej zmuszeni byłiby porzucić pracę w szkolnictwie państwowym.

5. Widać natomiast dwa podstawowe zagrożenia dla istnienia szkół społecznych, oba związane są z finansami. Jednym z nich staje się zubożenie społeczeństwa, a zwłaszcza tej jego części, która uważa wykształcenie za wartość. Drugie zagrożenie dotyczy obłożenia podatkiem działalności oświatowej. Należy wierzyć, że ta sprawa znajdzie właściwe rozwiązanie.

Przypisy

¹ I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

² Cz. Kupisiewicz, *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce*, Warszawa 1988.

³ Cz. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w latach 80-tych*, Warszawa 1991, s. 125–126.

⁴ A. Sawisz, *Szkoła i monopol. Powstanie Społecznego Towarzystwa Oświatowego*, Warszawa 1990, *Studia nad ruchami społecznymi*, t. III.

⁵ A. Janowski, *Ukryty program polskiej szkoły*, „Res Publica” 1991, nr 4, s. 6.

⁶ Por. M. Mendel, *Szkoły społeczne*, „Życie Szkoły” 1990, nr 7.

⁷ Tamże, s. 319.