



## Niezależne samorządne szkoły publiczne

Zbigniew Ignacy Paśko

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

**Citation:** Paśko, Z. I. (2008). Niezależne samorządne szkoły publiczne. In J. Kochanowicz, & T. Tokarz (Eds.), Państwo a edukacja (pp. 219–234). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

**Version:** Publisher's version

© Dolnośląska Szkoła Wyższa

## Niezależne samorządne szkoły publiczne

Artykuł postuluje uniezależnianie się szkół publicznych – autonomizację, rozumianą jako upodmiotowienie rodziców (niewykorzystanych zasobów) i nauczycieli w drodze przekazania im mocą znowelizowanego prawa kompetencji stanowiących, w sytuacji, gdy stają się oni dobrowolnie członkami stowarzyszeń obywatelskich jako organów prowadzących tzw. należne samorządne szkoły publiczne (szkoły czarterowe). Warunek niezbędny takich procesów, Autor widzi w konieczności zmiany kompetencji jednostek samorządu terytorialnego, tak w zakresie prowadzenia szkół, jak i gospodarowania mieniem i budynkami szkolnymi.

### Współpraca, czy konkurencja?

W strategiach dążących do jakościowych zmian pracy szkoły niebagatelną rolę mają te, które koncentrują się na standardach sposobności jako niezbędnym warunku osiągnięcia standardów kwalitatywnych. Ich wspólnym celem jest zapewnienie szkole wysokiego profesjonalizmu, dzięki któremu klienci szkoły są z wyników jej funkcjonowania zadowoleni, a nawet zachwyceni – żeby użyć znanej definicji jakości Deminga. To właśnie fakt, czy uczniowie i ich rodzice są ze szkoły zadowoleni w największym stopniu decyduje, którą szkołę wybiorą (o ile istnieje możliwość wyboru), tę na wyciągnięcie ręki, czy tamtą za „górami lasami”.

W dążeniu do optymalizacji efektów swoich działań myśl ludzka wypracowała, generalnie rzecz biorąc, dwie drogi – **współpracę** (zamiast rywalizacji czy konkurencji) oraz **rywalizację i konkurencję** właśnie.

Model oświaty funkcjonujący w naszym kraju od dziesięcioleci, niezależnie od politycznych transformacji, zdecydowanie skłania się ku rozwiązaniom opartym na współpracy. Dlatego z takim trudem realizowana jest koncepcja urynkowania oświaty, widoczna chociażby w niechęci posługiwania się pojęciem „klient szkoły” (choć alternatywą w tym względzie jest jedynie „petent”). Również w niechęci przed poddaniem szkoły zasadom konkurencji i rywalizacji należy szukać źródeł oporu wobec stosowania rankingów, pomimo wprowadzenia bardzo kosztownych i precyzyjnych zasad sprawdzianów wiedzy i umiejętności po zakończeniu poszczególnych etapów nauczania. Także w próbach godzenia wody z ogniem, polegających na wprowadzaniu, a to systemu specjalizacji zawodowych, a to zasad awansu zawodowego,

zmierzających do znalezienia „trzeciej drogi”, tzn. zastąpienia konkurencji i współzawodnictwa, przy zachowaniu zasad współpracy, innymi „humanitarnymi” metodami potwierdzania sukcesów zawodowych. Ale bodajże najjaskrawszym przejawem niechęci wobec reguł konkurencji jest trwanie przy zasadzie rejonizacji szkół, uniemożliwiającej uczniowi przypisanemu prawem do określonego obwodu swobodę w wyborze dowolnej placówki oraz egalitarna niechęć do tworzenia klas lub szkół dla uczniów szczególnie uzdolnionych.

Polska szkoła zatem funkcjonuje niczym enklawa – Arkadia równych szans i zagwarantowanych dla wszystkich jednakowych sukcesów. Przypomina to do złudzenia zasady panujące w kulturze Indian Pueblo, przytoczone w książce Ruth Benedict już ponad 70 lat temu. –

*Wrodzony autorytet oceniany jest u Zuni nieprzychylnie, a człowiek nim obdarzony może być łatwo oskarżony o czary. Wiesz się go wówczas za kciuki, dopóki się „nie przyzna”. Oto wszystko co Zuni potrafią zrobić z jednostką o silnej indywidualności. (...) Nawet z zawodów sprawności, takich jak biegi, ktoś kto zwycięża stale, zostaje wykluczony. Zuni interesują się grą, której uczestnicy mają równe szanse, a wybijający się biegacz tylko ją psuje, toteż nie chcą mieć z nim nic wspólnego<sup>1</sup>.*

Z tak pojętym egalitaryzmem spotykamy się nierzadko w szkolnych realiach. Jest on wynikiem ustanowionej prawem dyktatury większości, czyli szkół słabych, przeciętnych i średnich nad mniejszością złożoną ze szkół najlepszych. Przepisy oświatowe gwarantują bowiem istnienie każdej szkoły w zależności tylko i wyłącznie od stanu demograficznego poszczególnych rejonów, w obwodzie których ona działa. Dlatego gdy pojawia się jakiegokolwiek niezgodne z tym prawem zagrożenie *status quo ante*, reakcją na taki obrót sprawy jest najczęściej przeciwstawienie się niebezpiecznemu indywidualizmowi, nierespektującemu zasad współpracy kolektywnego systemu oświaty. Oto pierwszy z brzegu przykład – pismo rady pedagogicznej do burmistrza, jako organu prowadzącego szkoły:

*My nauczyciele Gimnazjum Publicznego wyrażamy głębokie rozczarowanie (...) Kiedy w roku 2000 w sytuacji wyżu demograficznego wyrażaliśmy zgodę na oddanie naszej klasy do Zespołu Szkół Ogólnokształcących i utworzenie jednego ciągu gimnazjalnego, nie przypuszczaliśmy, że za parę lat przyjdzie nam ponieść niezawinione przez nas konsekwencje tej decyzji. (...) Byliśmy przekonani, że nasze oddziały w obliczu odległego wówczas niżu będą mogły do nas wrócić, jeżeli zajdzie taka potrzeba. (...) Ośmielamy się (...) przypomnieć, że obowiązkiem Rady Miejskiej jest dbanie o interesy pracowników jednostki organizacyjnej gminy a taką właśnie szkołą w przeciwieństwie do ZSO jesteśmy. (...) Czy porównywanie wyników egzaminu gimnazjalnego między uczniami naszej szkoły a jedną klasą gimnazjum w ZSO, do której wybrano sobie uczniów ma jakiś*

<sup>1</sup> R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 1966, s. 185.

*sens? My też potrafimy pracując ze zdolnymi uzyskiwać wyniki, którymi można się pochwalić.*

Prawdopodobnie wspomniane wyniki, *którymi można się pochwalić*, zdecydowały o tym, że najlepsi uczniowie, przy akceptacji swoich rodziców, wybierają ZSO a nie Gimnazjum Publiczne, ale to jak widzimy nie jest najistotniejsze w systemie, w którym nie obowiązuje konkurencja, lecz wynikająca ze współpracy deputatowa zasada dystrybucji uczniów według rejonów szkolnych. Jeżeli dobrze rozumiem to pismo, to właśnie w opinii, suplikującej rady pedagogicznej, umiejętność „uczenia uśredniającego” jest o wiele wyższą zasługą niż tworzenie konkurencyjnych „klas orłów”.

Można z dużym prawdopodobieństwem zakładać, że zasady tak działającego systemu współpracy w równym dostępie uczniów do szkoły, wykluczającym wszelkie indywidualistyczne potrzeby, wódz plemienia Zuni zaakceptowałby z zadowoleniem. Posłużenie się tą analogią nie wynika z braku świadomości, jak zawodne może być rozumowanie *per analogiam*, lecz jest podbudowane dodatkowo i tą świadomością, że np.

*...proces, który w skomplikowanej budowie fizycznej człowieka przedstawia się bardzo niejasno, na przykładzie materiału prostego stał się nieodparcie przejrzysty. To samo dzieje się, gdy badamy mechanizmy kulturowe. Potrzebna nam wiedza, jaką tylko możemy uzyskać z badania myśli i zachowania grup mniej złożonych<sup>2</sup>.*

Stąd w przyjętej na użytek tych rozważań metodologii, kilkakrotnie odwołam się do takich prostszych, „pierwotnych” form myśli i zachowań, aby nadać większą wyrazistość mechanizmom rządzącym bardziej złożoną strukturą, jaką jest polski system oświaty.

Przywiązanie do współpracy jako metody organizacyjnej, tak charakterystyczne dla większości instytucji państwowych, stoi w dość rażącej sprzeczności z dominującą, wręcz pierwotną cechą cywilizacji zachodniej, którą według antropologów jest zasada współzawodnictwa z jej najjaskrawszym przejawem, a mianowicie działaniami wojennymi. Zdaniem Ruth Benedict ma to swe źródło w tej konfiguracji kulturowej naszej cywilizacji, dla której wzorcową skłonnością (dotycząca przede wszystkim mężczyzn) jest gromadzenie bogactw i mnożenie okazji do popisywania się.

Przywołana na początku antynomia „współpraca – konkurencja”, w nowożytnej myśli społecznej dała o sobie znać najwyraźniej w porewolucyjnych ideologiach przełomu XVIII i XIX stulecia, w ramach mniej lub bardziej radykalnej krytyki Oświecenia i rewolucji. Szczególnie wyraźna polaryzacja stanowisk w tym zakresie wystąpiła w myśli wczesnego socjalizmu i liberalizmu<sup>3</sup>. W wizji utopijnego socjalizmu nowatorskie rozwiązanie kwestii społecznych wymagało, jak pisze Szacki, *...wprowadzenia nowego ładu społecznego i gospodarczego opartego na współpracy („zrzeszeniu”), nie*

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 137.

<sup>3</sup> Por. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, rozdz. IV, s.135-176.

zaś na współzawodnictwie i walce konkurencyjne<sup>4</sup>. Jeszcze bardziej radykalny pod tym względem był utopijny komunizm, który kojarzono ...ze wspólnotą (*communaute*), w której nie ma własności prywatnej i pieniądza<sup>5</sup>. Tymczasem liberalizm, widząc podstawę ładu społecznego poprzez paradygmat kapitalizmu, upodobił społeczeństwo do rynku, na którym, zdaniem Jessie Bernard, ...jednostki podejmują decyzje mające na celu maksymalizację prywatnego zysku i minimalizację własnych strat, ale zapewniają zarazem wzrost pomysłowości ogólnej<sup>6</sup>. Stąd też fundamentem więzi społecznych nie jest kolektywizm lecz interakcje wolnych jednostek nie podporządkowanych wspólnotowej całości, lecz mających w jej ramach możliwości nieskrępowanego rozwoju, zagwarantowanego m.in. przez wolny rynek i swobodę konkurencji. Fakt, iż jednostki działają z pobudek czysto egoistycznych nie jest dla liberalizmu czymś nagannym, skoro koniec końców wszyscy na tym zyskują. Dlatego jeden z popularnych postulatów liberalnego projektu zakłada, że optymalnym ładem społecznym jest tzw. ład spontaniczny, może on podlegać zewnętrznej stymulacji, ale przy uwzględnieniu ludzkiego egoizmu, co prowadzi do przekonania, że przyszły ład społeczny może respektować imponderabilia, pod warunkiem, że ludziom będzie się opłacało być uczciwymi. Adam Smith, jak pisze Szacki,

*...wykazywał, iż to właśnie egoistyczne interesy zmuszają ludzi do współpracy i wymiany usług. Podział pracy będący podstawą społecznej organizacji nie jest ustanowiony świadomie z myślą o zapewnieniu ludziom dobrobytu, lecz kształtuje się żywiołowo dzięki przyrodzonym skłonnościom jednostek. Dbając o swój własny interes, każda z nich przyczynia się do zawiązania i utrwalenia więzi społecznych<sup>7</sup>.*

Jak więc widzimy, wolny rynek i konkurencja nie wyklucza potrzeby współpracy, lecz czyni ją „siłą odśrodkową”, wygenerowaną przez rzeczywiste potrzeby uczestników społecznej interakcji a nie skonstruowaną „odśrodkowo”, np. przez państwo, w ramach etatystycznych instytucji.

Jeżeli chodzi o oświatę można bez większego ryzyka stwierdzić, że jej funkcjonowanie w sensie administracyjnym co najmniej od XIX w. oscyluje pomiędzy tymi dwiema tendencjami, pierwszą tzn. etatystyczną, gdzie w skrajnych przypadkach państwo ma monopol na oświatę, a w przypadkach zeufemizowanych przekazuje część swoich kompetencji samorządom lokalnym, ale w każdym z nich konkurencja jeżeli nawet nie jest wyeliminowana, to jest znacząco ograniczona oraz drugą tendencją – wolnorynkową, przejawiającą się w dużej swobodzie tworzenia szkół niepaństwowych, co nie oznacza wcale szkół wyłącznie prywatnych z obowiązkiem płacenia czesnego, ale także innego rodzaju szkół publicznych, funkcjonujących bezpłatnie dzięki m.in. urzeczywistnieniu zasady finansowania nauki poprzez bony edukacyjne, czy zasad

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 154.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 155.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 152.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 149.

*chartering*. W tym drugim przypadku zasada konkurencji jest wręcz obowiązująca, a jednym z ważnych stymulatorów rozwoju tych szkół jest permanentna rywalizacja.

W swoich rozważaniach chciałbym poświęcić uwagę właśnie tego typu szkołom, tzn. szkołom działającym zgodnie z koncepcją ładu spontanicznego, kształtowanego przez mechanizmy samoregulujące, metaforycznie określane mianem „niewidzialnej ręki rynku”.

### Rodzice – partnerzy, czy konkurenci szkoły?

W bogatej na ten temat literaturze przedmiotu ciekawe fakty znajdujemy u Rolanda Meighana, który wylicza przykłady włączania do procesu edukacji rodziców jako *niewykorzystanych zasobów*. Możliwe jest to dzięki temu, iż większość rodziców życzy sobie, by ich dzieci odnosiły sukcesy w szkole, stąd motyw wyścigu, niezależnie od grupy społecznej, są wśród rodziców podobne, różnią się jedynie techniką. To właśnie troska o zapewnienie sukcesów w szkole swoim dzieciom, troska, co trzeba podkreślić, mająca swe źródło w pozytywnych złożach egoizmu, natchnęła wielu rodziców pomysłami wzięcia edukacji we własne ręce, czyli stworzenia autorskich programów, dążących do zniesienia linii demarkacyjnej pomiędzy szkołą a rodzicami. Wszystkie te projekty zakładając, iż rodzice nie są częścią problemu, ale rozwiązania, zrodziły się z krytycznego stosunku wobec szkoły masowej i stały się wobec niej konkurencyjne.

Pierwsza grupa projektów, mniej radykalna, traktująca rodziców jako nauczycieli, jest czymś w rodzaju edukacji partycypacyjnej, której istota polega na włączaniu rodziców w edukację ich własnych dzieci na różnych poziomach nauczania, respektując lub nie linię demarkacyjną między szkołą a domem. Programy te nie zakładają, że rodzice z natury są kompetentnymi pedagogami, ale że mogą się nimi stać otrzymując pomoc w postaci fachowego przygotowania i permanentnego wsparcia profesjonalistów, np. poprzez: pisemne porady w nauce czytania, pisania i liczenia, pomoc wizytującego nauczyciela, podzielenie pracy dydaktycznej w jednej połowie dla nauczycieli, w drugiej – dla rodziców i studentów.

Druga grupa projektów, bardziej radykalna, najskuteczniejszy sposób na pozytywne zmiany jakościowe w edukacji dostrzega przede wszystkim w procesie jej „odszkolnienia” (*deschoolers*), czyli krótko mówiąc w umożliwieniu rodzicom, jako pedagogom, dostosowania szkolnictwa do potrzeb współczesnego życia poprzez podjęcie kształcenia w ramach nauczania w domu. Są też pomysły, w których szkoła pozwala uwolnić się od szkoły, gdyż służy edukacji przygotowującej do wyboru zajęć w czasie wolnym, dzięki czemu np. bezrobotni rodzice mogą poświęcić się uczeniu dzieci oraz własnym studiom.

Tego typu edukacja, jak wynika z wypowiedzi rodziców z organizacji „Edukacja Inaczej”, przynosi swoiste *katharsis*, uwalnia proces dydaktyczny od anomalii szkolnictwa masowego: pasywności osób kończących szkołę, oportunistów, dogmatyzmu,

nietolerancji, autorytaryzmu, nieelastyczności, desperackiego oporu wobec zmian, przywiązania do iluzji pewności.

Zdaniem Meighana, wszystkie tego typu projekty modyfikują rolę bakałarza, który upodabnia się do nauczyciela akademickiego. Częścią jego pracy stają się porady, przewodnictwo, podtrzymywanie rodziców w ich działalności. Rozwój rodziców jako nauczycieli może przebiegać różnymi drogami, np. w Danii ma miejsce podejście demokratyczne, uznające rodziców za równorzędnych partnerów w małych duńskich szkołach<sup>8</sup>.

W Polsce problem rodziców jako „niewykorzystanych zasobów” jest zjawiskiem, by tak rzec, typu *constans*. Niejeden dyrektor czy rada pedagogiczna poszukują bezskutecznie sposobów umożliwiających rzeczywistą partycypację rodziców i szkoły, i często można usłyszeć w związku z tym narzekanie, że rodzice do takich pomysłów się wcale nie palą. I chociaż od kilkunastu już lat ustawa o systemie oświaty umożliwia tworzenie rad szkół jako organów społecznych z udziałem rodziców i uczniów, to tylko w nielicznych szkołach powstają takie kolegialne organy. Najczęściej poprzestaje się na działalności rad rodziców, do których chętnych też nie ma wielu. Na jeszcze większe trudności napotykają próby powołania kolejnych organów społecznych – Krajowej i Wojewódzkich Rad Oświatowych. Z drugiej jednak strony, też wcale nie tak rzadko, słyszymy narzekanie środowisk pedagogicznych na tzw. niepotrzebne a niejednokrotnie dokuczliwe „wtrącanie się nawiedzonych mam i ojców” w sprawy szkoły, o której rzekomo nie mają zielonego pojęcia. Nie jest to jakaś polska specyfika. Meighan przytacza w swej książce znamienną wypowiedź dyrektora szkoły początkowej na ten temat: *Proszę rodziców jedynie o to, by przyprowadzali je do szkoły czyste i odpowiednio ubrane...ja zrobię resztę*<sup>9</sup>.

Można bez większej przesady powiedzieć, iż utrzymują się dwa, w rozumieniu konserwatystów, przesady. Pierwszy z nich, opierając się na stereotypie, iż „dzieci i ryby głosu nie mają”, odbiera prawo uczniom do oceny swoich nauczycieli, drugi, widząc w rodzicach problem a nie rozwiązanie, daje im prawo do wnioskowania i opiniowania w sprawach szkoły, ale odbiera wszelkie kompetencje stanowiące (*vide* rozdz. IV ustawy o systemie oświaty nt. społecznych organów szkoły). Dlatego pomysły zmierzające do zmiany tego stanu rzeczy, poszukując sposobu wzmocnienia pozycji rodziców w szkole, postulują, jak pisze Meighan, usunięcie przyczyn braku rzeczywistej partycypacji, w drodze podzielenia się władzą z rodzicami jako równorzędnymi partnerami nauczycieli w zakresie podejmowania decyzji i odpowiedzialności.

*Pojawia się ostatnio sporo zmian w środowisku społecznym, które mają implikacje dla edukacji w ogóle i potencjalnego rozwoju rodziców jako nauczycieli w szczególności, a to z powodu wzrastających zasobów środków dydaktycznych znajdujących się w domach. Wiarygodność rodziców jako pedagogów wzrosła,*

<sup>8</sup> Por. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 57-62.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 53.

*a stosowane projekty wykazały pozytywne rezultaty adaptowania różnych stopni rodzicielskiego partnerstwa jako odmiany inicjatyw edukacyjnych*<sup>10</sup>.

Kiedy mówimy dzisiaj o rzekomym upadku autorytetu nauczyciela, przeciwstawiając temu uznanie i respekt, jakim się cieszył np. przed wojną, czy jeszcze przez prawie dwadzieścia lat po niej, to nie zapominajmy, że pokolenie naszych dziadków i rodziców często posiadało niepełne wykształcenie powszechne, wysoki był wśród nich odsetek analfabetów, a wykształcenie średnie czy wyższe należało do rzadkości. Nic więc dziwnego, że nauczyciel jako osoba wykształcona był dla nich w wielu sprawach wyrocznią, co np. w kwestii wychowania skutkowało m.in. tym, że gdy otrzymało się karę cielesną wymierzoną ręką nauczyciela, to prawie nigdy nie podeskarżono się na to rodzicom, gdyż ci najczęściej, uznając karzącą rękę nauczyciela za sprawiedliwą, jeszcze tylko dołożyliby kary. Dzisiaj mamy sytuację diametralnie inną – wielu rodziców nie odbiega wcale od poziomu wykształcenia nauczycieli, są oni często kompetentnymi specjalistami w dziedzinach nauczanych w szkole. Nic więc dziwnego, że widzą w nauczycielu partnera a nie mistrza. Dlatego m.in. rządowy *Green Paper* (1984), o którym wspomina Meighan, stwierdza wprost, iż rodzicom należy dać władzę umożliwiającą przewagę w radach szkolnych. Najdalej idą jednak te projekty, zdaniem amerykańskiego socjologa edukacji, które określa się mianem edukacji autonomicznej, wygenerowane przez poglądy rodziców kształcących swe dzieci w domach. Podkreśla się w nich rolę aktywnego i zacieśnionego partnerstwa, wykraczającą poza uczestniczenie w ciałach zarządzających (Kampania na Rzecz Szkół Aktywnych Wspomaganych przez Państwo – CSAS).

*Istnienie konkurujących ideologii edukacji wraz z konkurującymi definicjami uczenia się, środków nauczania, użycia języka, lokalizacji, celów i organizacji kształcenia stało się przedmiotem niedawnych prac badawczych. (...) Wykazano, że opinia, jakoby był tylko jeden pogląd na edukację – politycznie obojętny, jest błędna. Zatem rozwój rodziców występujących w roli nauczycieli może przebiegać różnymi drogami. Może to być rozwój zgodny z założeniami którejkolwiek z konkurujących ideologii edukacji*<sup>11</sup>.

W tym miejscu warto podkreślić, że tak zwane upolitycznienie oświaty samo w sobie wcale nie jest złe, ważniejsze jest bowiem, na czym to konkretnie polega, czy np. strategie oświatowe zakładają urynkowanie oświaty, czy też nie, czy stawiają na konkurencję, czy na współpracę, czy są za, czy przeciw wprowadzeniu bonu edukacyjnego, czy pozostawiają rodzicom i uczniom wolny wybór szkoły, czy opowiadają się za reglamentacją miejsc w szkołach w zależności od obwodu, czy rejonu do którego przypisano uczniów. Jeżeli więc polityka umożliwia wybór korzystnych strategii oświatowych, należy tylko skorzystać z jej dobroczynnego wpływu. Wiele

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 62.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 64-65.



wspomnianych przed chwilą projektów mogło zostać dzięki takiej właśnie polityce zrealizowanych.

### „Szkoły czarterowe”

Bardzo ciekawym przykładem progresywnej polityki oświatowej jest koncepcja tzw. szkół czarterowych. Jej główna zaleta to wysokie uspołecznienie i emancypacja szkoły poprzez poddanie jej mechanizmom rynkowym, czyli możliwości konkurencyjności ze sobą i swobody w wyborze dowolnej szkoły oraz ścisłego uzależnienia budżetu szkoły od liczby uczniów.

*Projekt szkół czarterowych (...) Opiera się on na możliwości przejmowania przez zorganizowane grupy obywateli – na podstawie umowy – szkół od oświatowej administracji. (...) Natomiast w trakcie bieżącego wykonywania zadań szkoła posiada pełną autonomię w zakresie podejmowanych działań. Można stwierdzić, że w stosunku do szkół czarterowych stosowane są przez administrację oświatową klasyczne metody zarządzania przez cele<sup>12</sup>.*

Pomysł utworzenia tego typu szkół zrodził się w wyniku analiz niskiej efektywności systemu szkolnictwa publicznego opartego na zasadzie współpracy a nie konkurencji. Tymczasem do tych szkół, jak wiadomo, uczęszcza przede wszystkim młodzież z ubogich rodzin, co powoduje, że ich szanse edukacyjne maleją w stosunku do młodzieży lepiej sytuowanej, której rodziców stać na opłacenie dobrej szkoły prywatnej lub korepetycji. Dlatego w niektórych krajach, jak np. w USA, Nowej Zelandii, Australii, Szwecji czy Wielkiej Brytanii,

*...remedium na niską jakość pracy szkół publicznych stało się zmuszenie ich do konkurencyjności o zainteresowanie swoją ofertą edukacyjną uczniów i rodziców, jak również powiązanie szkolnych budżetów z liczbą uczniów<sup>13</sup>.*

Tak więc, co ponownie chcę podkreślić, nakłoniono szkoły publiczne do respektowania tych samych mechanizmów rynkowych, którym od zawsze podlegały szkoły niepubliczne. Projekt czarterowych szkół najkonsekwentniej realizuje Nowa Zelandia, dzięki czemu aż 82 proc. obywateli zadowolonych jest ze sposobów funkcjonowania edukacji, zapewne m.in. dlatego, że odpowiedzialność za sprawne jej funkcjonowanie została przekazana z poziomu administracji na poziom społeczności lokalnych: obywateli – rodziców, nauczycieli itp.

*Szkoły czarterowe były odpowiedzią na wzrastającą rolę oświatowej biurokracji oraz znikomą autonomię szkół i lokalnych szkolnych środowisk. Narastające zjawisko biurokratyzacji oświaty to nie tylko rosnąca i coraz bardziej kosztowna oświatowa biurokracja na różnych poziomach, ale także jej pełna dominacja decyzyjna we wszystkich istotnych dla edukacyjnej drogi dziecka sprawach,*

<sup>12</sup> J. Lackowski, *Jak uczyć Anglosasi*, „Nowe Państwo” 2006, nr 2, s. 10-13.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

*co do minimum redukuje wpływ rodziców. Działania biurokracji najczęściej mają na celu realizację wykoncypowanych przez urzędników modeli kształcenia, mających wg ich autorów najlepiej służyć celom społecznym, w efekcie czego zupełnie zanikają indywidualne potrzeby uczniów. W biurokratycznym modelu edukacji rodzice traktowani są jak niedojrzałe dzieci (...)*<sup>14</sup>.

W Polsce na zasadach wolnego rynku działa generalnie dwa rodzaje placówek: szkoły niepubliczne oraz nieliczne szkoły publiczne, czyli tylko te, które są szkołami niezależnymi od administracji samorządowej, bo prowadzonymi przez obywateli a nie przez jednostki samorządu terytorialnego. Można zatem mówić z pewnym uproszczeniem o tych drugich, jako o szkołach wyczarterowanych obywatelom. Decyzja o prowadzeniu tego typu szkół jest rezygnacją z ideału życia ułatwionego, tego tak charakterystycznego *Europa dream*, opartego na przekonaniu, że praca w warunkach konkurencji rynkowej degraduje człowieka (*twórcza destrukcja*<sup>15</sup>), daje jednak niezależność obywatelskiemu organowi prowadzącemu, ale też oczywiście obarcza go „osobistą” odpowiedzialnością za efekty pracy. Taka sytuacja wcale nie musi doprowadzać do zaniku wspólnotowych wartości, bo jak twierdzi Francis Fukuyama – gospodarka rynkowa przez kult pracy i dyscyplinę odbudowuje cnoty, które zanikają wraz z rozpadem tradycyjnych wspólnot. Można by powiedzieć za klasykami konserwatyzmu, że dopuszcza się tutaj zmiany nie burzące społecznego ładu, lecz zachowujące w zmieniającym się świecie te najbardziej fundamentalne zasady, budujące tożsamość człowieka. Zmiana polegająca na oddawaniu obywatelom, zgodnie z ich wolą, prowadzenia szkół publicznych, do których uczęszczają ich dzieci, zapewne ładu społecznego nie burzy, a co najważniejsze nadaje rzeczywistą podmiotowość rodzicom i nauczycielom oraz uczniom, stwarzając realne szanse podwyższenia efektów pracy szkoły. Jest projektem, któremu najbliżej do konserwatywno-liberalnych strategii polityki oświatowej państwa.

### Niezależna samorządna szkoła publiczna

W Polsce urynkowanie, jakie nastąpiło po 1991 r., nie przyniosło efektów porównywalnych z rynkami edukacyjnymi najlepiej rozwiniętych europejskich krajów zachodnich i krajów drugiej półkuli. Zdecydowana większość szkół, które zaczęły rejestrować swą działalność po 1991 r., były to szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych. W zdecydowanej większości nie dysponując własnymi budynkami wynajmowały pomieszczenia (najczęściej w szkołach publicznych), stając się siłą rzeczy czymś w rodzaju kompensacyjnych placówek oświatowych, często efemerydalnych, znikających z rynku po kilku latach funkcjonowania. Jednakże z tego grona szkół

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 2-3.

<sup>15</sup> Przekonanie, iż rozwój niszczy tradycyjne formy gospodarowania, zastępując je nowymi. Materialny rozwój wnosi *element destrukcyjny*, co polega on na *zużywaniu przez kapitalizm kapitału społecznego*, czyli zespołu norm budujących społeczną spójność (Joseph Schumpeter).

(których liczba w roku 1998 urosła tylko na terenie byłego województwa wrocławskiego do 118, w przeważającej większości policealnych szkół zawodowych), wyłoniło się kilkanaście szkół, które dorobiły się własnych budynków. Są to przeważnie szkoły dla młodzieży: podstawowe, gimnazja, ponadgimnazjalne; najczęściej prowadzone przez stowarzyszenia rzadko przez osoby fizyczne. Dzisiaj z trudem, ale też z sukcesami rywalizują ze szkołami publicznymi, chociaż poważnym utrudnieniem w tej rywalizacji jest oczywiście fakt pobierania przez nie czesnego oraz rzecz mniej policzalna, a mianowicie tradycja szkoły. Nowa szkoła musi na swoją markę dopiero zapracować i czynnik czasu jest tutaj sprawą niebagatelną – zawsze lepiej dla marki szkoły jest, gdy ma 60 lat a nie np. 5. Oczywiście nie jest to czynnik decydujący, niemniej jednak bardzo ważny. Dlatego najlepszym sposobem na ożywienie mechanizmów rynkowych, które na tym etapie systemu edukacyjnego jaki mamy w Polsce wyczerpały swoje możliwości, jest poszukanie nowego impulsu. Jest nim właśnie propozycja skorzystania przez istniejące już szkoły publiczne, które mają najczęściej kilkudziesięcioletnią tradycję i są szkołami bezpłatnymi, z możliwości przekształcania się zgodnie z ich wolą w szkoły publiczne, ale prowadzone samodzielnie, czyli w takiej mniej więcej formie jak szkoły czarterowe, które w naszych realiach najlepiej nazywać niezależnymi lub samorządnymi szkołami publicznymi, gdyż, jako niezależne od administracji, prowadzą się same, samorządnie, czyli przez stowarzyszenia lokalnej społeczności.

Być może będzie to dla niektórych zaskakujące, ale polskie prawo dotyczące oświaty, o czym już wrywkowo wspomniałem, umożliwia tworzenie niezależnych samorządnych szkół publicznych prowadzonych przez obywateli. Otóż art. 58 „Ustawy o systemie oświaty” stanowi: *3. Założenie szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną wymaga zezwolenia właściwego organu jednostki samorządu terytorialnego, której zadaniem jest prowadzenie szkół lub placówek publicznych danego typu, wydanego po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty (...).* Jeżeli do tego dodamy, że wspomniana ustawa gwarantuje wszystkim szkołom publicznym, niezależnie od tego przez kogo są prowadzone, finansowanie w postaci subwencji oświatowej, naliczanej na jednego ucznia<sup>16</sup>, to możemy stwierdzić, że teoretycznie istnieją w Polsce prawne warunki do urynkowienia oświaty m.in. w drodze tworzenia szkół publicznych prowadzonych przez obywateli podobnie, jak to jest w (nie tak odległej od nas jak Nowa Zelandia) Szwecji. W tym kraju co prawda bardziej konsekwentnie wprowadzono zasadę naliczania subwencji i po prostu zrealizowano koncepcję bonu edukacyjnego, ale też zmienione przepisy umożliwiły przekazywanie kompetencji organów prowadzących szkoły lokalnym społecznościom, co spowodowało, że większość tych szkół powstała nie od zera, ale w wyniku przekształcenia już istniejących placówek. Tyle tylko, że w Szwecji wraz

<sup>16</sup> Ustawa o systemie oświaty, 1991, art. 80, ust. 3: *w przypadku nieprowadzenia przez jednostkę samorządu terytorialnego szkoły tego samego typu i rodzaju podstawą ustalenia wysokości dotacji jest kwota przewidziana na jednego ucznia szkoły publicznej danego typu i rodzaju w części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego.*

ze zmianą przepisów, zmieniła się wola polityczna rządu, sprzyjająca umożliwionym zmianom.

Nieco inaczej wygląda to w Polsce, gdzie wprawdzie przepisy nie zabraniają, jak widzieliśmy, prowadzenia szkół publicznych obywatelom, jednakże uzależniają to nie tylko od ich woli, ale także, co znamienne, od zgody samorządów i opinii kuratora. W tym miejscu warto więc spytać, dlaczego szkoły tego typu, które w innych, wspomnianych wcześniej krajach, rozwijają się dynamicznie u nas istnieją stosunkowo w niewielkiej liczbie i mało o nich słyhać (najgłośniejszy projekt Bałdygi-Kozińskiej wygenerował wprawdzie prawie 300 szkół, ale zdecydowana większość z nich to są szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych). Przyczyn jest co najmniej trzy. Pierwsza z nich to mała świadomość wśród społeczeństwa istnienia takich właśnie możliwości. Przeważnie ludzie nie dość dobrze orientują się, czym są szkoły niepubliczne i często myślą z nimi także szkoły publiczne prowadzone przez osoby prawne lub fizyczne. Druga to najczęściej także nieświadomość, ale ze strony samorządów, istnienia tych możliwości, a co za tym idzie korzyści płynących dla oświaty z ich urzeczywistnienia. Trzecia z kolei to niechęć, mająca najrozmaitsze motywy, do tego typu pomysłów ze strony samorządów, które wspomnianą świadomość posiadają. Ta ostatnia przyczyna – świadoma niechęć, jest najgorsza, albowiem posiada narzędzia prawne dla swej realizacji, w postaci przytoczonego postanowienia ustawy, które jako warunek powstania niezależnej szkoły publicznej wprowadza konieczność otrzymania zezwolenia jednostki samorządu terytorialnego. Jakby tego było mało, tę ustawową prerogatywę rozwija jeszcze „Rozporządzenia MENiS z dnia 4 marca 2004 w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną lub osobę fizyczną”, jednak rozwija ją (§ 4, ust.1, pkt 5) w sposób mało korzystny dla tego typu inicjatyw, gdyż dopuszcza dużą dowolność interpretacyjną, uzależniając uzyskanie zezwolenia na założenie szkoły od dobrej lub złej woli samorządu terytorialnego: *Zezwolenie na założenie szkoły lub placówki publicznej jest udzielane, jeżeli utworzenie szkoły w miejscowości wskazanej przez założyciela stanowi korzystne uzupełnienie sieci szkół w tej miejscowości, gminie, powiecie, województwie lub regionie.*

Określenie *korzystne uzupełnienie* stanowi nieprecyzyjne kryterium udzielania zezwolenia i w praktyce funkcjonuje jako wielokrotnie już skompromitowana zasada uznaniowości. Należy tylko żałować, że zamiast niej ustawodawca nie określił precyzyjnych kryteriów formalnoprawnych i to nie na poziomie „spec-rozporządzenia”, lecz „Ustawy o systemie oświaty”, tak jak to uczynił np. w odniesieniu do szkół niepublicznych, których powstanie wymaga wyłącznie spełnienia jednoznacznych kryteriów prawnych.

Oprócz przedstawionej zasadniczej wady cytowanego „Rozporządzenia...”, posiada ono usterki dodatkowe, wypaczające intencję art. 58 ust. 2, „Ustawy o systemie oświaty”. Bowiem „Ustawa...” w kwestiach dotyczących sieci szkół publicznych nie prowadzonych przez gminy i powiaty postanawia, że: *Szkole publicznej, prowadzonej*

*przez osobę fizyczną lub osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego, nie ustala się obwodu, chyba że osoba prowadząca wystąpi z takim wnioskiem.* Tak więc art. 58 daje samorządnym szkołom publicznym możliwość wyzwolenia się z obowiązku rejonizacji, uniemożliwiającej dotarcie z dobrym projektem edukacyjnym do uczniów spoza konkretnego obwodu szkolnego, tymczasem „Rozporządzenie...” jest temu jakby przeciwne, gdyż decyzję o tym, czy określona szkoła publiczna jest lub nie jest *korzystnym uzupełnieniem sieci szkół*, pozostawia gminnemu lub powiatowemu organowi prowadzącemu, a nie uczniom i rodzicom, dając samorządom wygodny „pretekst sieciowy” umożliwiający zablokowanie inicjatyw obywatelskich, które mogłyby być konkurencyjne w stosunku do oferty oświatowej realizowanej przez jednostki samorządu terytorialnego. Generuje w ten sposób „urzędniczy ruch upor”, którego ofiar nie trzeba daleko szukać. Pierwszy z brzegu przykład na Dolnym Śląsku, to chociażby czteroletnia historia nadaremnych, jak dotąd, starań Stowarzyszenia „Absolwent” w Ziębicach o uzyskanie zezwolenia na prowadzenie szkoły publicznej.

Trzeba jednak stwierdzić obiektywnie, że omówione przed chwilą niedoskonałości prawa mają jednak charakter względny – generują złe skutki, gdy samorząd kieruje się złą wolą, gdy natomiast takiej nie ma a wręcz przeciwnie jest zainteresowany zmianą, to jeżeli tylko znajdzie chętnych obywateli do realizacji projektu, może go bez żadnych przeszkód prawnych spełnić. Jeżeli jednak przy potencjalnie pozytywnym czy nawet neutralnym stosunku samorządów do procesu usamodzielniania się szkół publicznych, proces taki jednak nie następuje, to z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że dzieje się tak z powodu nieuświadamiania sobie, jakie korzyści może przynieść szkole jej usamodzielnienie. Warto więc wymienić przynajmniej najważniejsze z nich:

1. Niezależna szkoła publiczna staje się placówką, w której nie obowiązują zasady rejonizacji oraz odgórnego planowania naboru, co stwarza realne podstawy jakościowej rywalizacji pomiędzy szkołami.
2. Należna szkole subwencja w całości zasila budżet szkolny i jest przewidywalna, bo ustalona przez przepisy ogólne, dzięki którym jej wysokość jest bezpośrednio uzależniona od liczby uczniów, co jest spełnieniem drugiego ważnego warunku konkurencyjności.
3. Członkowie stowarzyszenia, jako organu prowadzącego szkołę (rodzice, nauczyciele, absolwenci itp.), uzyskują rzeczywistą podmiotowość, gdyż nabywają kompetencje stanowiące w takich m.in. sprawach jak zwalnianie, zatrudnianie, nagradzanie i wynagradzanie pracowników, powoływanie lub wybór dyrektora. Następuje jakościowa metamorfoza, zmieniająca dotychczasowe społeczne organy opiniodawcze w społeczne podmioty stanowiące – **to nie z funkcjonowania szkoły wynika istnienie jej organów społecznych, lecz społeczność lokalna jest przyczyną sprawczą istnienia samorządnej szkoły.**

4. W społecznie prowadzonej szkole znika dualizm władzy – placówka prowadzi się sama i, jak każda tego typu instytucja, podlega jedynie nadzorowi pedagogicznemu i kontroli.
5. Szkoła tego typu może ubiegać się o status organizacji pożytku publicznego i uzyskiwać dodatkowe środki finansowe w drodze odpisu podatkowego od obywateli.
6. Wypracowane przez szkołę tzw. środki specjalne pozostają w jej budżecie i mogą być przeznaczane na cele ustalone przez stowarzyszenie.
7. Płace pracowników mogą być wyższe od regulowanych ustawową siatką płac w wyniku odpowiednich postanowień członków stowarzyszenia i w zależności od posiadanych środków finansowych. Od tych samych czynników może zależeć np. liczba uczniów w klasach, godzin pozalekcyjnych, dodatkowych zajęć obowiązkowych.
8. Samorządne szkoły ponadgimnazjalne mogą tworzyć zespoły z gimnazjami (poza obrębem dużych miast jest to w praktyce niemożliwe w odniesieniu do samorządowych szkół ze względu na różne organy prowadzące te szkoły), co jest rozwiązaniem ze wszech miar optymalnym. Daje praktyczną możliwość, również dzieciom z prowincji, uczęszczania do takiej szkoły, gdzie tak naprawdę do matury uczy się nie trzy a sześć lat.
9. Organ prowadzący szkołę publiczną jako osoba prawna, w odróżnieniu od organów samorządowych, za prowadzenie szkoły nie otrzymuje żadnego wynagrodzenia.
10. „Karta Nauczyciela” nie obowiązuje, ale za to rodzice, nauczyciele i inni członkowie stowarzyszenia prowadzącego szkołę uzyskują szereg ww. kompetencji stanowiących, zgodnych z uchwalonym przez siebie statutem stowarzyszenia i szkoły.

Dodać warto, że przekształcenie dotychczasowej szkoły samorządowej w niezależną samorządną szkołę publiczną ma istotny walor społeczno-moralny – o przekazanej szkole społeczność lokalna może od tej chwili, bez żadnej przesady, mówić jako faktycznie o swojej własnej szkole – sukcesie społeczeństwa obywatelskiego<sup>17</sup>.

Na koniec trzeba jeszcze powrócić do jednego z bardzo ważnych elementów przekształcania istniejącej już szkoły publicznej w niezależną samorządną szkołę publiczną. Podobnie jak w przypadku szkół czarterowych i w naszych realiach przekształcenie winno to być rozumiane nie tylko jako przekazanie kompetencji do prowadzenia placówki, ale także przekazanie w sensie oddania społecznemu organowi

<sup>17</sup> Ciekawe spostrzeżenie na temat idei stowarzyszenie się jako miernika społeczeństwa obywatelskiego znajdujemy w artykule Marka Migalskiego – *To właśnie ów asocjacionizm, gloryfikowany przez Alexa de Tocqueville’a, jest tym, o co winniśmy zabiegać, w czym tkwi tajemnica sprawności instytucji i dobrych rządów. Im więcej ludzi się stowarzysza, im gęstsza jest sieć organizacji pozarządowych, tym lepsza demokracja i bardziej sprawne państwo* (Fetysz demokracji, „Wprost”, 2007, nr 41, s. 29).

prowadzącemu na wyłączne użytkowanie budynków i wyposażenia szkoły, co w praktyce stanowi jedynie akt formalny, bo tak naprawdę przekształcana szkoła funkcjonuje przecież w jakimś budynku, tyle tylko, że jest on własnością powiatu lub gminy. Ten akt jest jednak ważny, gdyż dysponowanie budynkiem szkolnym to warunek konieczny aktu założycielskiego każdej szkoły. Zasadniczo przekazanie takie jest w Polsce możliwe na mocy „Ustawy o gospodarce nieruchomościami” (art. 68 ust. 1 pkt 2), dopuszczającej zastosowanie bonifikaty, a w praktyce zapłaty „symbolicznej złotówki” za przekazany obiekt i wyposażenie ...*osobom fizycznym i osobom prawnym, które prowadzą działalność (...) oświatową, naukową, badawczo-rozwojową, wychowawczą lub sportowo-turystyczną (...)*. Zastosowanie bonifikaty w wysokości „symbolicznej złotówki” jest zabezpieczeniem organu społecznego przejmującego szkołę jako placówkę publiczną, a więc na zasadzie *non profit*, przed obowiązkiem zapłacenia podatku od wzbogacenia. Bardzo ważne przy tym jest, aby to przekazanie nie następowało w trybie likwidacji szkoły, lecz właśnie w drodze przekształcenia – zwalnia to samorząd terytorialny, jako dotychczasowy organ prowadzący, z obowiązku wypłacania nauczycielom przekształconej szkoły pracowniczych odpraw chociaż jest to możliwe zdaniem niektórych prawników również na mocy „Kodeksu pracy” (§ 23).

Podobnie jak zgoda na założenie samorządnej publicznej szkoły również i przekazanie budynków wraz z wyposażeniem, chociaż jest w pełni uprawnione, wymaga jednak dobrej woli samorządu terytorialnego. Toteż o ileż byłoby sensowniej, gdyby prawo do przekazania budynku szkolnego wraz ze szkolnym majątkiem społecznemu organowi prowadzącemu niezależną samorządną szkołę publiczną, nie tylko dopuszczało możliwość zastosowania bonifikaty, ale obligatoryjnie umożliwiało przejęcie budynku szkolnego wraz z majątkiem od dotychczasowego, powiatowego lub gminnego, organu prowadzącego zgodnie z nową zasadą, iż **prawo użytkowania wieczystego budynków szkolnych wynika z faktu prowadzenia szkoły publicznej niezależnie od tego, kto jest organem prowadzącym**. Wprowadzenie tego nowego zapisu do art. 58 „Ustawy o systemie oświaty” wymaga jedynie zmiany w nowym duchu art. 45 ust. 1 „Ustawy o samorządzie gminnym”, która sprawę zagospodarowania mienia gminnego, w tym również budynków szkolnych, pozostawia w wyłącznej gestii jednostek samorządu terytorialnego, co właśnie wynika z faktu bycia tych jednostek organami prowadzącymi. Jest to bardzo dobre, bo jednoznaczne kryterium uprawnień gospodarskich, tyle tylko, że powinno ono zostać zuniwersalizowane, w postaci ww. zasady, że takie prawo ma właśnie każdy organ prowadzący szkołę publiczną.

Taka równość wobec prawa byłaby logicznym skutkiem funkcjonowania szkół publicznych jako placówek niekomercyjnych, przy okazji logicznie różnicowałyby finansowy status szkół publicznych i niepublicznych, który obecnie jest prawie jednakowy, gdyż dotacje przekazywane tym szkołom z budżetu jednostki samorządu terytorialnego na jednego ucznia są, praktycznie rzecz biorąc, w tej samej wysokości. Jedyna istotna różnica to zwolnienie szkół publicznych ...*z podatków oraz opłat*

z tytułu odpowiednio: zarządu, użytkowania lub użytkowania wieczystego nieruchomości szkolnych („Ustawa o systemie oświaty”, art. 81).

### Nowa polityka oświatowa

Poszukiwanie skuteczniejszego modelu organizacyjnego funkcjonowania szkoły spowodowało, że ostatnio w Polsce „idee stowarzyszeniowe” stały się dosyć głośne, jednakże zasada *chartering*, tym się wyróżnia spośród nich, że nie prowadzi do zawłaszczania kompetencji wykonawczych, lecz do przekazania ich organowi społecznemu, jakim jest niezależne samorządne stowarzyszenie. Przyzwyczajenie do istniejącego *status quo* szkół publicznych nie pozwala dostrzec jawnego absurdu, że szkoła jako instytucja posiadająca wykwalifikowane kierownictwo, o ustawowo ograniczonych kompetencjach, musi na skutek tego ograniczenia podlegać kierownictwu nadrzędnemu, czyli organowi prowadzącemu, który dlatego tylko jest prowadzącym, że posiada kompetencje, których pośkapiono kierownictwu szkoły. Taki stan rzeczy jest główną barierą na drodze do autonomii szkoły. Usunięcie tej przeszkody wymaga poważnej decyzji politycznej, polegającej na zastąpieniu dotychczasowych zadań własnych gmin, czyli obowiązku prowadzenia szkół, **odpowiedzialnością gminy za organizację systemu oświaty na jej terenie**. Gmina pełniłaby obowiązki organu prowadzącego tylko wtedy, gdyby nie udało się jej znaleźć żadnej osoby prawnej lub fizycznej, gotowej dobrowolnie prowadzić szkołę publiczną. Taka zmiana kompetencji gmin stwarzałaby dla wszystkich szkół publicznych korzystną alternatywę:

1. Dobrowolne przejęcie szkoły przez społeczny organ prowadzący, w celu kierowania nią jako placówką w dalszym ciągu publiczną, ale w pełni samorządną „elementarnie”, czyli od podstaw uspołecznioną.
2. Dobrowolne pozostanie szkoły w dotychczasowym stosunku administracyjno-prawnym, jako placówki prowadzonej przez JST.

Urzeczywistnienie idea *chartering* wymaga, w naszych warunkach, tylko korekt prawnych, bez ryzyka destabilizacji systemu. Tworzy, dzięki uruchomionym mechanizmom samoregulacji, realne szanse istniejącym już szkołom publicznym na przekształcenie się w niezależną samorządną szkołę publiczną i tym m.in. różni się od cennego skądinąd programu „Mała Szkoła”, który zrodził się w obliczu zagrożenia likwidacją małych szkół wiejskich, jako skutku demograficznego niżu. To asekuracyjne podejście już nie wystarczy i dlatego m.in. jest tak potrzebna wola polityczna do zmiany dotychczasowych kompetencji gmin w zakresie prowadzenia szkół, bowiem, paradoksalnie, wielu polskim szkołom publicznym, które pod skrzydłami samorządów same nauczyły się samorządności, obecnie ich organy prowadzące są już w zasadzie niepotrzebne. Szkoły te, gdyby im to umożliwiono, potrafiłyby o wiele lepiej radzić sobie samodzielnie. Mam tu na myśli przede wszystkim istniejące już szkoły publiczne, dla których sprawą nadrzędną są cele dydaktyczno-wychowawcze najwyższej klasy,



w osiaganiu których gminny czy powiatowy organ prowadzący niewiele jest w stanie pomóc, a niekiedy nawet przeszkadza. Takie właśnie szkoły potrzebują poszerzenia wolnej przestrzeni edukacyjnej, autonomii, w której mogłyby w sposób bardziej efektywny niż dotychczas realizować swoją misję.

### Bibliografia

- BENEDICT R., *Wzory kultury*, PWN, Warszawa 1966.  
LACKOWSKI J., *Jak uczyć Anglosasi*, „Nowe Państwo”, 2006, nr 2.  
MEIGHAN R., *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993.  
MIGALSKI M., *Fetysz demokracji*, „Wprost”, 2007, nr 41.  
SZACKI J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

### Dokumenty

- Kodeks pracy*, z 24 czerwca 1974.  
*Rozporządzenia MENiS z dnia 4 marca 2004 w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną lub osobę fizyczną.*  
*Ustawy o gospodarce nieruchomościami*, z 21 sierpnia 1997.  
*Ustawy o samorządzie gminnym*, z 8 marca 1990.  
*Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991.*