

Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Aleksandra Berkowicz

HISTORIA POWSTANIA KRAKOWSKICH SZKÓŁ NIEPUBLICZNYCH NA TLE ZMIAN W ZARZĄDZANIU W EDUKACJI POLSKIEJ PO ROKU 1989



**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

**Historia powstania
krakowskich szkół niepublicznych
na tle zmian w zarządzaniu
w edukacji polskiej po roku 1989**

Aleksandra Berkowicz

Kraków 2019

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent: dr Aleksander Marcinkowski

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ
Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski – przewodniczący
dr hab. Grzegorz Baran, prof. UJ
dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ
dr hab. Roman Dorczak, prof. UJ
dr hab. Dariusz Grzybek, prof. UJ
dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, prof. UJ
prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ
ul. prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków
tel. +48 12 664 55 44, fax + 48 12 644 58 59
e-mail: monografia_isp@uj.edu.pl
www.isp.uj.edu.pl

Redakcja techniczna, skład i łamanie:
Wydawnictwo „Profil-Archeo”

Projekt okładki:
Sylwia Mosińska

ISBN 978-83-65688-46-0
ISBN 978-83-65688-47-7 (e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytet Jagielloński
Wydanie I, Kraków 2019

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody Wydawcy

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
1. Wybrane problemy zarządzania w oświacie w PRL i zarządzania w edukacji polskiej po 1989 roku	9
1.1. Zarządzanie oświatą w PRL z perspektywy prawno-historycznej	9
1.2. Początki przebudowy systemu oświaty w III Rzeczypospolitej	18
1.3. Zmiany w zarządzaniu w polskiej edukacji po 1989 roku	21
2. Szkoły niepubliczne jako nowa formy kształcenia po 1989 roku w Polsce	36
2.1. Szkoły niepubliczne – aspekt historyczny	36
2.2. Prawno-organizacyjna charakterystyka szkół niepublicznych po roku 1989	46
3. Metodyka badań empirycznych	57
3.1. Problematyka i przedmiot badań empirycznych	57
3.2. Pytania i metody badawcze	58
3.3. Kryteria doboru szkół do badań	59
3.4. Sposoby analizy zebranego materiału badawczego	60
4. Powstanie i rozwój szkół niepublicznych jako efekt decentralizacji i autonomii zarządzania w edukacji	62
4.1. Decyzje założycielskie i organizowanie szkół niepublicznych w opinii założycieli i dyrektorów	62
4.2. Współzarządzanie szkołą a uspołecznienie szkół niepublicznych	92
5. Wnioski i podsumowanie badań	97
5.1. Rozwój niepublicznych form kształcenia	97
5.2. Organizowanie szkół niepublicznych w Polsce	99
5.3. Realizacja uspołecznienia z perspektywy założycieli i dyrektorów szkół niepublicznych	102
Zakończenie	103
Bibliografia	107
Spis tabel	114

WSTĘP

Tak ważna w życiu człowieka organizacja, jaką jest szkoła przez wiele lat była miejscem uzależniania i uprzedmiotowienia ludzi także w Polsce. Świadczą o tym funkcje jakie pełniła ona w czasach komunistycznych i w znacznym stopniu postkomunistycznych. Funkcja promocyjna polegała na stosowaniu nagród i kar, przydzielaniu ról, dokonywaniu selekcji eliminującej i różnicującej młodzież, utrwalaniu hierarchicznego postrzegania społeczeństwa. Funkcja adaptacyjna ucieleśniana była poprzez przystosowywanie jednostek ludzkich do istniejących struktur czyniąc z nich najemników i kształtując w nich tzw. tożsamość społeczną. Ten rodzaj tożsamości polegał na wyuczonych zachowaniach dotyczących tego jak postępować, żeby otrzymać nagrodę, a uniknąć kary, odnaleźć dla siebie miejsce (odpowiednią rolę społeczną), które pozwoli uzyskać awans, władzę itp. Funkcja degradacyjna to kształtowanie ludzi pozbawionych zdolności regulacyjnych osobowości. W konsekwencji czego powstały dwa typy osobowości. Pierwszy to ludzie „o najniższych kwalifikacjach poznawczo-technicznych”, wykonujący mało płatne i ciężkie prace fizyczne, których poziom życia był bardzo niski. Druga grupa znajdowała się w odmiennym położeniu wobec władzy, bowiem posiadała poczucie wysokiej pozycji społecznej, identyfikowała się z elitą wypromowaną przez system¹. Realizacja tych funkcji nie byłaby możliwa gdyby nie autorytarny styl zarządzania. Przekładał się on na obszar wychowania. Generował osobowości autorytarne: cyniczne, nietolerancyjne, działające destrukcyjnie, okazujące posłuszeństwo i szacunek wobec autorytetów, idealizujące autorytety wyzbywając się przy tym zdolności krytycznych wobec nich, kierujące się przesadami i stereotypami, przejawiające autorytarną podległość osobom stojącym wyżej w hierarchii, wrogość wobec osób posiadających odmienne wartości². Niewątpliwie część społeczeństwa odczuwała wewnętrzną niezgodę na taki stan zniewolenia. Niemniej codzienne życie w takich warunkach społecznych formowało w człowieku mechanizmy przystosowawcze adekwatne do istniejącej rzeczywistości.

Szansą na przeobrażenie tego stanu rzeczy były zmiany w edukacji, zachodzące w Polsce pod koniec XX wieku. Miały one charakter zmian kierowanych i spontanicznych. Zmiany kierowane to zmiany inicjowane i kontrolowane przez państwo, związane z reformą systemu edukacji w całym kraju³. Zmiany spontaniczne dotyczą przemian dokonujących się na szczeblu

¹ Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, s. 45–46.

² Z. Osiński, *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia* [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomia (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowskiego, Impuls, Kraków 2010, s. 111.

³ K. Bujak, *Spoleczne i gospodarcze uwarunkowania zmian w polskim systemie edukacyjnym w latach dziewięćdziesiątych*, s. 10, materiał przygotowany na X Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny, Katowice

lokalnym pod wpływem warunków i potrzeb społecznych⁴. Zaistnienie niepublicznych form kształcenia stanowi przykład zmian spontanicznych, których autorem byli obywatele. Te oddolne inicjatywy były nie tylko przejawem aktywności społeczeństwa obywatelskiego i przykładem demokracji bezpośredniej, ale także zwiastunem wprowadzenia demokratycznego systemu kształcenia. Pojawił się horyzont zmian o charakterze humanistycznym. Tego rodzaju myślenie pozwala dostrzec „inne punkty widzenia, usłyszenia głosu, racji Gorszego Innego, jako partnera rozmowy i autora swoich własnych, kulturowych racji i interesów”⁵. Powstanie szkół niepublicznych i postulaty głoszone przez założycieli tych szkół w pewnym stopniu stały się zmianami systemowymi. Znalazło to odzwierciedlenie w zmianach z zakresu zarządzania, mającymi dokonać przebudowy w oświacie w stronę demokratyzacji i humanizacji:

- decentralizacji zarządzania, czyli przekazaniu władzy z wyższych szczebli zarządzania na niższe,
- autonomii szkół polegającej na posiadaniu prawa do niezależności i samodzielności w podejmowaniu decyzji i działań,
- uspołecznieniu szkół, czyli możliwości realnego wpływu szkolnych organów społecznych na działalność placówek.

Zmiany te pozwalają członkom społeczeństwa na uczestnictwo w kształtowaniu organizacji szkolnych. Powstanie szkół niepublicznych było przejawem oddolnej aktywności obywateli i symbolem wolności w edukacji. Wraz z możliwością pojawienia się tych szkół wzrosły nadzieje na urzeczywistnienie w nich nowej filozofii zarządzania opartej na znaczeniu każdego człowieka w organizacji szkolnej poprzez zastąpienie „logiki posłuszeństwa logiką odpowiedzialności”⁶. W niniejszej pracy pojęto próbę zwrócenia uwagi na ważny i palący problem współczesności – zaangażowania i znaczenia jednostki ludzkiej w organizacji, tym samym w kształtowaniu rzeczywistości społeczno-kulturowej, której jest uczestnikiem.

Głównym celem monografii jest poznanie powstawania oraz rozwoju szkół niepublicznych w Polsce. Owa inkubacja i organizowanie szkół niepublicznych są rozpatrywane w szerokim kontekście rozwoju edukacji polskiej na przestrzeni ostatnich stu lat. Ten historyczny kontekst jest istotny, gdyż pokazuje nie tylko złożoność zmian edukacyjnych, ale także pewne dziedzictwo, jakim obarczone są współczesne szkoły, również te niepubliczne w Polsce. To dziedzictwo przejawia się w myśleniu o szkole, w tym o sposobach zarządzania nimi.

Celem praktycznym niniejszej monografii jest wsparcie naukowe rozwoju nurtu humanistycznego w zarządzaniu szkołami i doskonalenie jego praktycznej realizacji.

W związku z celem głównym określono następujące teoretyczne cele szczegółowe:

- scharakteryzowanie i usystematyzowanie zmian, które zaszły w zarządzaniu w edukacji w ostatnich dziesięcioleciach,

1997, udostępniony przez autora. Za: M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce*. Realizacje edukacyjnych utopii, Impuls, Kraków 2001, s. 17.

⁴ *Ibidem*.

⁵ E. Rodziewicz, *Różne praktyki myślenia demokratycznego* [w:] *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1995, s. 146.

⁶ J. Penc, *Umiejętności kierowania ludźmi*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa”, nr 6/2001, s. 22–23.

- prezentacja historii organizacji jaką jest szkoła w Polsce, z uwzględnieniem obciążeń i cieni przeszłości, rzutujących na jej współczesne funkcjonowanie,
- charakterystyka fenomenu, jakim było powstanie nowej formy kształcenia – szkolnictwa niepublicznego.

Do celów empirycznych należały:

- rozpoznanie procesu powstania szkół niepublicznych, jako skutku decentralizacji,
- charakterystyka rozwoju organizacyjnego szkół niepublicznych z perspektywy ich twórców i założycieli,
- prezentacja uspołecznienia szkół.

Postawiono następujące pytania badawcze:

- Z jakimi zmianami mamy do czynienia w zarządzaniu w edukacji w ostatnich dziesięcioleciach?
- W jaki sposób zmieniła się polska szkoła na przestrzeni lat?
- Jakimi cechami charakteryzowała się, powstała po 1989 roku, nowa forma kształcenia – szkoła niepubliczna?
- Kim były osoby zaangażowane w powstanie szkół niepublicznych i jakie były przyczyny powstania tych szkół?
- Jakie strategie działania towarzyszyły szkołom niepublicznym oraz jakimi zasobami organizacyjnymi dysponowały te szkoły w pierwszych latach ich funkcjonowania?
- Jaki był stan uspołecznienia w szkołach niepublicznych w pierwszych latach ich funkcjonowania i jaki jest obecnie?

Problematyka funkcjonowania szkolnictwa zarówno niepublicznego, jak i publicznego była podejmowana głównie przez pedagogów (m.in. J. Jung-Miklaszewska, M. Figiel, D. Rusakowska, A. Popławska, B. Przyborowicz, E. Putkiewicz, B. Śliwerski, A. Wiłkomirska,), socjologów (R. Siemińska, M. S. Szymański) i rzadziej przez badaczy reprezentujących nauki o zarządzaniu (R. Dorczak, G. Mazurkiewicz, R. Otręba). Ta różnorodność dyscyplin naukowych, z których wywodzą się uczeni, świadczy o interdyscyplinarności poruszanej w tej pracy tematyki. Pomimo publikacji, dotyczących zagadnienia zmian w edukacji i szkolnictwa, dotychczasowy dorobek naukowy w odniesieniu do organizacji szkolnych niepublicznych rozpatrywanych w ramach zarządzania humanistycznego jest wciąż niewystarczająco rozwinięty.

W niniejszej monografii w pewnym stopniu dokonano splecenia przeszłości i terażniejszości w warstwie teoretycznej oraz praktycznej. Wyrazem tego jest nie tylko prezentacja zmian zachodzących w edukacji w przeszłości i terażniejszości, ale także próba rekonstrukcji wydarzeń związanych z powstaniem szkół niepublicznych oraz ich funkcjonowaniem w pierwszych latach ich istnienia i obecnie. W opinii autorki nie można bowiem poprawnie rozpoznać współczesnej sytuacji organizacji, jaką jest szkoła, bez historycznego odniesienia.

Praca ma charakter teoretyczny i empiryczny. Część teoretyczna składa się z dwóch rozdziałów. W rozdziale pierwszym dokonano przeglądu zarządzania w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej w celu uzasadnienia zmian jakie podjęto po 1989 roku. Następnie poddano analizie początki przebudowy oświaty w III Rzeczpospolitej oraz przeprowadzono rozważania dotyczące

wybranych zmian o walorach humanistycznych, jakie zostały wprowadzone w zarządzaniu edukacją w czasach postkomunistycznych, czyli decentralizacji, autonomii i uspołecznienia.

W rozdziale drugim dokonano charakterystyki szkolnictwa niepublicznego. Rozpatrywane zagadnienia odwołują się do historii tejsze formy oraz obejmują jej charakterystykę prawno-organizacyjną.

Na część empiryczną złożyły się także dwa rozdziały. W rozdziale trzecim została zawarta metodologia badań własnych. Przybliżono w tym rozdziale problematykę, przedmiot badań, pytania i metody badawcze. Omówiono kryteria doboru szkół do badań oraz sposoby analizy zebranego materiału.

W rozdziale czwartym zostały zaprezentowane jakościowe wyniki badań dotyczące powstania i rozwoju szkół niepublicznych. Uwaga w tym rozdziale została także skupiona na problematyce uspołecznienia tych szkół w pierwszych latach ich istnienia i obecnie.

Rozdział piąty pracy zawiera podsumowanie oraz wnioski wynikające z przeprowadzonych badań.

Zagadnienie omawianych w niniejszej monografii zmian w zarządzaniu w edukacji polskiej po 1989 roku jest obszerne. Dodatkowo owe zmiany zachodziły (i nadal zachodzą) w dynamicznej i złożonej rzeczywistości. Wymagało to zawężenia badanego obszaru. Wpłynęło to ujemnie na zawarte w tej pracy rozważania i wnioski naznaczając je ograniczonością.

Na zakończenie należy wprowadzić kilka istotnych wyjaśnień definicyjnych. Zgodnie z ustawą szkoły dzielą się na publiczne i niepubliczne. Szkoły publiczne są prowadzone i finansowane przez podmioty publiczne takie jak: państwo czy samorząd terytorialny. Szkolnictwo niepubliczne jest określeniem obejmującym wszystkie organizacje – od przedszkoli aż po uczelnie wyższe, których założycielem i właścicielem jest zazwyczaj organizacja prywatna lub pozarządowa. Tymczasem nie wszyscy badacze uznają za zasadny podział na szkoły publiczne i niepubliczne. Według K. Z. Sowy nazwa „szkoła niepubliczna” jest niewłaściwa, ale skonwencjonalizowana. Poprawny podział, zdaniem tego uczonego, to: szkoły państwowe i szkoły niepaństwowe (prywatne). Potocznie, na określenie szkół niepublicznych, używa się sformułowania „szkoły społeczne” czy „szkoły prywatne”. Z punktu widzenia formalno-prawnego tego rodzaju szkoły nie istnieją jednakże te pozaustawowe określenia kryją w sobie pewną treść. „Szkoły społeczne” oznaczają szkoły prowadzone przez organizacje pozarządowe, jak stowarzyszenia czy fundacje i są zarządzane w dużym stopniu przez rodziców. „Szkoły prywatne” to szkoły prowadzone zazwyczaj przez osoby fizyczne⁷.

⁷ A. Barański, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, *Szkoły niepubliczne przepisy i wyjaśnienia*, WSiP, Warszawa 1998, s. 22.

ROZDZIAŁ 1

WYBRANE PROBLEMY ZARZĄDZANIA W OŚWIACIE W PRL I ZARZĄDZANIA W EDUKACJI POLSKIEJ PO 1989 ROKU

1.1 Zarządzanie oświatą w PRL z perspektywy prawno-historycznej

Przedstawienie zmian w zarządzaniu edukacją po 1989 roku wymaga omówienia przeszłości oświatowej. Retrospekcja funkcjonowania oświaty przed 1989 rokiem pozwoli nie tylko uchwycić kontinuum wydarzeń oświatowych, ale przede wszystkim będzie stanowić przynajmniej częściowe uzasadnienie dla wytyczonych po upadku komunizmu celów edukacyjnych. Nie sposób w niniejszym tekście omówić całości problematyki oświatowej w PRL, w związku z tym zostaną naświetlone tylko wybrane kwestie, istotne z punktu widzenia zarządzania oświatą, a także celu pracy.

Edukacja w PRL była podporządkowana systemowi polityczno-gospodarczemu kraju do tego stopnia, że została całkowicie zinstrumentalizowana. Fundamentalne zadania oświaty obejmowały szerzenie ideologii socjalistycznej oraz realizację bieżących planów gospodarczych i politycznych, ustanowionych przez najwyższe władze. Do zasad, na jakich opierała się ówczesna polityka oświatowa, należały⁸:

- partyjność pedagogiki,
- służebna rola kształcenia wobec potrzeb gospodarki,
- wyższość interesu publicznego nad indywidualnym,
- egalitaryzm rozumiany w sensie dystrybucyjnym,
- monizm światopoglądowy szkoły,
- jednolitość organizacyjna i programowa szkół tego samego szczebla,
- monopol państwa na zakładanie i utrzymywanie szkół.

Dominujący wówczas sposób zarządzania⁹ zmierzał do utrzymania określonego podziału i sposobu sprawowania władzy. Zarządzanie ustalone i realizowane na najwyższych szczeblach

⁸ J. Gęsiński, *Gra o nową szkołę*, PWN, Warszawa 1993 s. 43–44.

⁹ W niniejszej pracy przyjęto wyrażenie „zarządzanie” na określenie działań władz PRL. Niemniej właściwsze byłoby użycie terminu „rządzenie”, czyli kierowanie polegające na spełnianiu funkcji administracyjnych lub sterowanie, które „polega na nadawaniu przedmiotom określonego kierunku

władzy było wdrażane we wszystkich instytucjach, w tym oświatowych. Przyczyną stosowania w dużej mierze ujednoliconych rozwiązań w zarządzaniu organizacjami, których właścicielem było państwo, była tendencja do obejmowania planowaniem jak najszerzego zespołu zjawisk oraz konieczność centralizowania dyspozycji objętych planem¹⁰. Owa wizja gospodarki planowej oraz usystematyzowanego ładu społecznego miała dokonywać się poprzez ustalenie zasad organizacji państwa socjalistycznego. Pierwszą z nich według J. Starościaka¹¹ była kierownicza rola partii, która formułowała dyrektywy i wydawała je organom administracji. Rękojmnią w wykonywaniu programu politycznego były osoby nominowane ze środowiska partyjnego lub jemu zaufane na kierownicze stanowiska w instytucjach. Druga zasada – centralizmu demokratycznego – odnosiła się do scentralizowanego kierownictwa oraz wpływu obywateli na kierunki działań państwa. Przy czym należy podkreślić, iż elementy demokratyzmu były w dużym stopniu regulowane przez władzę, a obywatele właściwie nie posiadali żadnych wpływów. Kolejna zasada praworządności socjalistycznej polegała na uczynieniu z prawa narzędzia organizacji państwa i kierowania społeczeństwem. Ważną rolę odgrywała także zasada planowania. Planowana była działalność nie tylko administracji na najwyższych szczeblach, lecz również jednostek terenowych. Powyższe reguły obejmowały oświatę od najwyższych szczebli administracji państwowej po podstawowe jednostki.

Ważnym organem w administracji oświatowej było ministerstwo oświaty¹². Sprawy nauczania i wychowania dzieci i młodzieży „w duchu umiłowania ojczyzny oraz wpajania im socjalistycznego światopoglądu [...]”¹³ należały do zakresu działań ministerstwa. Zadania oświatowe zostały podzielone pomiędzy poszczególne departamenty. Przykładowo w 1975 roku funkcjonowało 15 jednostek organizacyjnych ministerstwa: Gabinet Ministra, Departament Kształcenia Ogólnego, Departament Kształcenia Zawodowego, Departament Kształcenia Ustawicznego, Departament Wychowania w Szkole, Rodzinie i Środowisku, Departament Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Młodzieży, Departament Kultury Fizycznej, Departament Wychowania Obronnego, Departament Organizacji Badań i Prognoz Oświatowych, Departament Ekonomiki Oświaty, Departament Kadr i Spraw Socjalnych, Departament Inwestycji i Wyposażenia Szkół, Główna Inspekcja Szkolna, Departament

lub oddziaływaniu na mechanizm tak, że funkcjonuje on zgodnie z wolą kierującego”. A. Czermiński, M. Grzybowski, K. Ficoń, *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 1999, s. 32.

Zarządzanie to „zestaw działań (obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi i kontrolowanie), skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny (wykorzystujący zasoby mądrze i bez zbędnego marnotrawstwa) i skuteczny (działający z powodzeniem)”. R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1997, s. 38.

¹⁰ M. Jaroszyński, *Z teorii i praktyki prawa administracyjnego w PRL*, PWN, Warszawa 1964, s. 64.

¹¹ J. Starościak, *Prawo administracyjne*, PWN, Warszawa 1975, s. 74–90.

¹² Ministerstwu do spraw oświaty w czasach PRL kilka razy zmieniano nazwę. W latach 1944–1966 istniało Ministerstwo Oświaty, 1966–1972 Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, 1972–1987 Ministerstwo Oświaty i Wychowania, 1988–1989 Ministerstwo Edukacji Narodowej.

¹³ *Ustawa z dnia 29 marca 1972 r. o utworzeniu urzędu Ministra Oświaty i Wychowania*, Dz. U. 1972 nr 11 poz. 71, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19720110071>, [dostęp: 11.09.2012].

Administracyjno-Gospodarczy¹⁴. Minister oświaty kierował bezpośrednio lub pośrednio sprawami kształcenia i wychowania. Kompetencje ministra obejmowały obszar merytoryczno-organizacyjny szkół, czyli ustalanie programów nauczania i wychowania, zatwierdzanie podręczników i pomocy naukowych oraz określanie: zasad funkcjonowania wszelkich typów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, warunków przyjmowania uczniów i przechodzenia z jednych typów szkół do drugich, zasad tworzenia sieci szkół i innych placówek oświatowych, norm zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe. Ponadto ustalanie nomenklatury zawodów i specjalności, do których przygotowują szkoły zawodowe, zasad przyznawania stypendiów i korzystania z opieki wychowawczej w szkołach, z internatów i innych placówek oświatowo-wychowawczych, zasad przeprowadzania egzaminów, zasad przyznawania tytułów i dyplomów stwierdzających kwalifikacje uzyskane po ukończeniu szkół, określanie kwalifikacji zawodowych, pedagogicznych, moralno-ideowych i fizycznych nauczycieli. W gestii ministra leżało również wydawanie zezwoleń na prowadzenie szkół i placówek oświatowych animowanych przez wszelkie organizacje, w tym organizacje zawodowe, młodzieżowe i inne, instytucje społeczne oraz pełnienie ścisłej kontroli nad nimi, poprzez określanie warunków, zasad funkcjonowania i nadzorowania. Zasięg regulacji ministerialnych obejmował również współpracę szkoły ze środowiskiem rodzinnym. Rodzice w myśl ustawy mieli współpracować ze szkołą według ustalonych przez ministra form kooperacji. Na identycznych zasadach organizowano działalność placówek pozaszkolnej działalności oświatowej¹⁵.

Struktura zarządzania oświatą na poziomie administracji terenowej w owych czasach ulegała modyfikacjom. Podzielić ją można na dwa okresy: pierwszy do 1975 roku i drugi od roku 1975. Struktura administracji terenowej do 1975 roku była trójstopniowa. Kuratoria okręgów szkolnych działały na terenie województw – na ich czele stał kurator, wydziały oświaty i wychowania obejmowały powiaty i znajdowały się pod kierownictwem inspektora szkolnego oraz na najniższym, gminnym szczeblu działali gminni dyrektorzy¹⁶. W tabeli numer 1 przedstawiono wybrane kompetencje ówczesnych organów administracji terenowej.

¹⁴ Obecnie funkcjonuje w randze departamentów 10 jednostek: Departament Ekonomiczny, Departament Funduszy Strukturalnych, Departament Informacji i Promocji, Departament Podręczników, Programów i Innowacji, Departament Kształcenia Ogólnego, Departament Strategii, Kwalifikacji i Kształcenia Zawodowego, Departament Prawny, Departament Współpracy Międzynarodowej, Departament Współpracy z Samorządem Terytorialnym, Departament Wychowania i Kształcenia Integrycyjnego (dodatkowo strukturę organizacyjną Ministerstwa Edukacji Narodowej tworzą 3 biura: Biuro Administracyjne, Biuro Kontroli, Biuro Organizacyjne oraz Samodzielne Stanowisko do spraw Audytu Wewnętrznego), Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/departamenty-i-biura-2>, [dostęp: 14.08.2019].

¹⁵ *Ustawa z dnia 29 marca 1972 r. o utworzeniu urzędu Ministra Oświaty i Wychowania*, Dz. U. 1972 nr 11 poz. 71, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19720110071>, [dostęp: 11.09.2012].

¹⁶ M. Pęcherski, *Systemy zarządzania oświatą w wybranych krajach*, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Studia Pedagogiczne XXXVIII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 99.

TABELA 1. UPRAWNIENIA I OBOWIĄZKI ORGANÓW ADMINISTRACJI TERENOWEJ DO ROKU 1975

ORGAN	KOMPETENCJE
KURATORIUM OKRĘGU SZKOLNEGO	<ul style="list-style-type: none"> - koordynacja działalności powiatowych wydziałów oświaty i wychowania lub wydziałów oświaty i wychowania oraz kultury i nadzór nad ich działalnością, - organizowanie i nadzorowanie działalności szkół podlegających bezpośrednio kuratorium, jak: studiów nauczycielskich, średnich szkół pedagogicznych, szkół zawodowych, okręgowych ośrodków metodycznych, wojewódzkich bibliotek pedagogicznych, wojewódzkich ośrodków krajoznawczo-turystycznych, specjalnych zakładów wychowawczych, pałaców młodzieży, - doksztalcanie i doskonalenie kadr pedagogicznych przy pomocy okręgowego ośrodka metodycznego, - zatrudnianie, zwalnianie z pracy, przenoszenie nauczycieli i kierowników lub dyrektorów szkół oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych, - zapewnienie potrzebnych dla funkcjonowania szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych kadr i środków materialnych, - kontrola działalności finansowo-gospodarczej podległych jednostek, - planowanie organizacji i rozwoju szkolnictwa z uwzględnieniem potrzeb kadrowych województwa, - załatwianie dezyderatów i wniosków zgłaszanych przez komisję oświaty wojewódzkiej rady narodowej, radnych, instytucje i obywateli.
WYDZIAŁ OŚWIATY I WYCHOWANIA W POWIATACH	<ul style="list-style-type: none"> - nadzór realizacji obowiązku szkolnego i działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół poprzez ich wizytowanie i doskonalenie z pomocą ośrodka metodycznego, - opracowanie sieci przedszkoli, szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, bibliotek, zatwierdzanie rocznych planów organizacyjnych tych placówek, organizowanie wczasów dla dzieci i młodzieży, - zatrudnianie, przenoszenie i zwalnianie kadr pedagogicznych, administracyjno-technicznych w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, - zapewnienie szkołom i placówkom oświatowo-wychowawczym, kulturalnym i sportowym środków finansowych i bazy materialnej, kredytów na stypendia i świadczeń dla młodzieży, wyposażenie placówek w sprzęt, pomoce naukowe, poprawę warunków higieniczno-sanitarnych, zabezpieczanie środków na budownictwo i remonty szkół, - prowadzenie sprawozdawczości statystycznej i merytorycznej z działalności oświatowej, załatwianie wniosków radnych i prezydium powiatowej rady narodowej; skarg, zażaleń zgłaszanych przez obywateli, - współdziałanie ze związkami zawodowymi, organizacjami społecznymi, wydziałami prezydium rad narodowych, z urzędem powiatowym w celu zapewnienia środków finansowych, bazy materialnej, opieki lekarskiej, pomocy socjalnej młodzieży i pracownikom placówek.
GMINNY DYREKTOR SZKÓŁ	<ul style="list-style-type: none"> - opracowanie wniosków w sprawie lokalizacji, powoływania, przekształcania i likwidowania szkół oraz opracowywanie propozycji w zakresie kształcenia potrzebnych gminie specjalistów z kwalifikacjami zasadniczymi i średnimi w szkołach zawodowych, prowadzenie rekrutacji do tych szkół, - zatwierdzanie arkuszy organizacyjnych podległych mu szkół i planów pracy, - odraczanie i zwalnianie od realizacji obowiązku szkolnego oraz kontrolowanie i egzekwowanie tego obowiązku przez dzieci i młodzież, - współdziałanie w organizowaniu doskonalenia i doksztalcania kadr nauczycielskich, - występowanie z wnioskami w sprawie powoływania na stanowiska kierownicze w szkołach bezpośrednio mu podległych oraz zatrudnianie, awansowanie i zwalnianie pracowników administracyjnych i obsługowych w szkołach, - rozwijanie doksztalcania młodzieży i dorosłych w zakresie szkoły podstawowej oraz współdziałanie m.in. z organizacjami młodzieżowymi, zakładami pracy w organizowaniu i prowadzeniu doskonalenia zawodowego dzieci i młodzieży, - występowanie do naczelnika gminy w sprawach dowożenia dzieci do szkół i świadczenia pomocy materialnej uczniom, - wdrażanie skutecznych metod nauczania i wychowania sprzyjających rozwijaniu aktywności i samodzielności intelektualnej uczniów, ich zainteresowań, uzdolnień, kształtujących socjalistyczne poglądy i postawy, wspomagających prawidłowy rozwój fizyczny, psychiczny i moralny dzieci i młodzieży, - kontrolowanie pracy dyrektorów i kierowników podległych szkół i punktów filialnych, współudział w inspekcjach i wizytacjach przeprowadzanych w szkołach przez pracowników nadzoru pedagogicznego na terenie gminy,

- opracowywanie planów i budżetów w zakresie oświaty, prowadzenie księgowości dla podległych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych,
- planowanie remontów, sprawowanie nadzoru nad gospodarką nieruchomościami i majątkiem ruchomym jednostek podległych,
- sporządzanie zbiorczych sprawozdań z realizacji budżetu, zatrudnienia i funduszu płac.

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Pęcherski, *Systemy zarządzania oświatą w wybranych krajach*, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Studia Pedagogiczne XXXVIII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 99–101; *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 grudnia 1972 r. w sprawie zadań, praw i obowiązków gminnego dyrektora szkół*, Dz. U. 1972 nr 54, poz. 354, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU19720540354>, [dostęp: 09.02.2014].

Komitet Ekspertów w 1972 roku opisał w *Raporcie o stanie oświaty w PRL*¹⁷ ówczesny sposób zarządzania oświatą. System szkolny oceniono negatywnie. Krytyce poddano¹⁸:

- podporządkowanie szkolnictwa wielu resortom rządowym i urzędom centralnym, czego wynikiem był brak jednolitej polityki szkolnej,
- powstawanie różnych grup interesów,
- styl kierowania systemem szkolnym, który cechowała nadmierna dyrektywność, szczególnie przepisowość oraz ich duża zmienność,
- niejasny podział kompetencji pomiędzy władzami centralnymi i terenowymi,
- sformalizowanie administracji szkolnictwa, w wyniku czego na stanowiska dyrektorów szkół, inspektorów i wizytatorów zatrudniano osoby bez odpowiednich kwalifikacji,
- niedostosowaną do szkół infrastrukturę przypominającą zakład pracy,
- brak kadr z wyższym wykształceniem (70,5% nauczycieli pracujących w szkołach ukończyło Studium Nauczycielskie, 23,5% nauczycieli posiadało wykształcenie pedagogiczne średnie),
- nieodpowiednie programy nauczania,
- nieadekwatność, przestarzałość, jednostronność środków dydaktycznych, metod i form pracy.

Proponowano przedsięwziąć działania polepszające sytuację oświatową poprzez odbiurokratyzowanie. Miało ono polegać na odejściu od szczegółowego planowania i finansowania zadań oraz włączeniu ogniw pośrednich poprzez zwiększenie ich uprawnień decyzyjnych i autonomii w działalności projektowo-budżetowej. Poza tym wskazywano na konieczność wyznaczania realnych celów polityki oświatowej z wykorzystaniem analiz finansowych, kadrowych i infrastrukturalnych, zwiększenie kompetencji dyrektorów szkół i odciążenie ich od obowiązków administracyjno-sprawozdawczych¹⁹. Słuszne kierunki modernizacji edukacji zamieszczone w raporcie, które były nadzieją na uzdrowienie systemu oświatowego, nie zostały uwzględnione przez władze z obawy przed załamaniem się panującego systemu politycznego. Opracowany raport rozpowszechniono jedynie w instytucjach państwowych, nie udostępniono

¹⁷ Potocznie zwanym „raportem Szczepańskiego” od nazwiska prof. Jana Szczepańskiego, przewodniczącego Komisji.

¹⁸ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 109, 122, 126, 414–415.

¹⁹ *Ibidem*, s. 414–415.

go społeczeństwu, a decyzje dotyczące ewentualnych reform zostały zmonopolizowane i podjęte wyłącznie przez gabinety centralne²⁰.

Trzy lata po ukazaniu się raportu, czyli w 1975 roku przystąpiono do reorganizacji oświatowej administracji terenowej, równoległe do ówczesnej reformy administracyjnej kraju. Struktura była dwustopniowa, składała się z organów I i II instancji. W skład I instancji wchodził: gminny dyrektor szkół, miejski dyrektor szkół, jako organ wykonawczy naczelnika w miastach liczących do 20 tys. mieszkańców, inspektor oświaty i wychowania, jako kierownik wydziału oświaty i wychowania Urzędu Miejskiego w miastach liczących powyżej 20 tys. ludności²¹. Kurator oświaty i wychowania stanowił organ urzędu wojewódzkiego i był władzą II instancji. W tabeli nr 2 zostały zaprezentowane wybrane uprawnienia organów I i II instancji po roku 1975.

TABELA 2. UPRAWNIENIA I OBOWIĄZKI ORGANÓW ADMINISTRACJI TERENOWEJ PO ROKU 1975

ORGAN	KOMPETENCJE
KURATORIUM OŚWIATY I WYCHOWANIA	<ul style="list-style-type: none"> - powoływanie i odwoływanie, z upoważnienia Ministra Oświaty i Wychowania oraz wojewody, gminnych (miejskich) dyrektorów szkół i ich zastępców, a także miejskich (dzielnicowych) inspektorów oświaty i wychowania oraz ich zastępców, - powoływanie i odwoływanie dyrektorów szkół oraz innych placówek oświatowo- wychowawczych a także ich zastępców, - powoływanie i odwoływanie dyrektorów oraz zastępców dyrektorów szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, którym nadano uprawnienia administracji oświatowej stopnia pierwszego, - powoływanie i odwoływanie dyrektora wojewódzkiej biblioteki pedagogicznej, dyrektora wojewódzkiej poradni wychowawczo-zawodowej oraz ich zastępców, - nadawanie tytułu profesora szkoły średniej i tytułu nauczyciela dyplomowanego, - kierowanie – we współpracy z oddziałami Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych oraz innymi placówkami – kształceniem, doszktałaniem i doskonaleniem kadry kierowniczej, pracowników administracji oświatowej I instancji, nauczycieli i innych pracowników szkół oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych, - opracowanie na podstawie prognoz oraz wytycznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania planów rozwoju szkolnictwa a także innych działów systemu oświaty i wychowania na terenie województwa, - dokonywanie podziału zadań planowych i kredytów budżetowych dla administracji stopnia podstawowego, przygotowanie wniosków w sprawie zabezpieczenia środków finansowych na cele oświaty i szkolnictwa oraz opracowywanie odpowiednich zmian w budżetach terenowych, - przygotowanie projektów inwestycyjnych dla potrzeb oświatowych oraz opracowanie rocznych i wieloletnich planów zaopatrzenia placówek oświatowych w niezbędne wyposażenie i pomoce naukowe.
	<ul style="list-style-type: none"> - opracowywanie wniosków w sprawie otwierania, przekształcania, zamykania i lokalizacji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, - kontrolowanie realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku kształcenia zawodowego młodzieży do lat 18, - zatwierdzanie arkuszy organizacyjnych szkół oraz opiniowanie arkuszy organizacyjnych szkół prowadzonych przez inne resorty, - wydawanie zezwoleń na prowadzenie pozaszkolnych form kształcenia ogólnego i zawodowego młodzieży i dorosłych, - wykonywanie nadzoru nad podległymi placówkami oraz współdziałanie z wizytatorami, metodami przedmiotowymi kuratorium w nadzorowaniu i doskonaleniu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i nauczycieli,

²⁰ J. Gęsicki, Gra o nową szkołę, *op. cit.*, s. 144–145.

²¹ M. Pęcherski, Systemy zarządzania oświatą w wybranych krajach, *op. cit.*, s. 104

INSPEKTOR OŚWIATY I WYCHOWANIA
MIEJSKI DYREKTOR SZKÓŁ

- programowanie, koordynowanie i nadzorowanie całokształtu pozalekcyjnej oraz pozaszkolnej działalności z dziećmi i młodzieżą,
- powoływanie i odwoływanie osób na stanowiska kierownicze w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych,
- zatrudnianie, awansowanie, przenoszenie, zwalnianie nauczycieli i wychowawców bezpośrednio mu podległych,
- powoływanie i odwoływanie dyrektora zarządu ekonomiczno-administracyjnego, zastępcy dyrektora oraz głównego księgowego,
- współdziałanie z kuratorium oraz Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w organizowaniu doskonalenia, dokształcania kadr oświatowych,
- dokonywanie oceny pracy nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych przy współudziale wzytatorów metodyków przedmiotowych,
- opracowywanie projektów rocznych i wieloletnich planów zadań dla szkół i placówek systemu oświaty na terenie miasta,
- ustalanie dla szkół i placówek rocznych planów zadań rzeczowych oraz planów wydatków – w ramach ustaleń objętych planem i budżetem miasta (dzielnicy),
- przygotowanie wniosków o wprowadzenie zmian do budżetów terenowych w celu zabezpieczenia potrzeb oświatowych,
- prowadzenie obsługi finansowo-gospodarczej i administracyjnej podległych szkół oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych,
- realizowanie remontów szkół i podległych placówek,
- gospodarowanie kredytami przeznaczonymi w budżecie miasta (dzielnicy) na oświatę i wychowanie,
- opracowywanie wieloletnich i rocznych planów inwestycyjnych, wykonywanie nadzoru nad ich realizacją i opracowywanie sprawozdań z realizacji,
- opracowywanie wieloletnich i rocznych planów remontów kapitalnych i nadzór nad ich realizacją,
- opracowywanie wieloletnich i rocznych planów zapotrzebowania na wyposażenie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w sprzęt, urządzenia i pomoce naukowe,
- opracowywanie wieloletnich i rocznych planów zapotrzebowania na meble, sprzęt, urządzenia, pomoce szkolne, podręczniki i książki szkolne.

GMINNY
DYREKTOR
SZKÓŁ

Kompetencje wymienione w tabeli nr 1

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Pęcherski, *Systemy zarządzania oświatą w wybranych krajach*, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Studia Pedagogiczne XXXVIII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 104–109.

Przyjęta struktura organizacyjna była nadal nadmiernie rozbudowana i w konsekwencji niesprawna. Model zarządzania, na jakim opierał się cały system, „włączano” do szkół, a głównym zadaniem organów szkolnych było realizowanie ogólnych dyspozycji. Warto dodać, iż władze szkolne właściwie od początku powstania PRL były marginalizowane, ich rola sprowadzała się do prostego administrowania. Już *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 roku* stanowiła o wyłączności kompetencji ministra oświaty w obszarze zarządzania szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi²². Natomiast organy wewnętrzne szkoły tworzyli:

- kierownik szkoły (w późniejszym okresie dyrektor),
- rada pedagogiczna,

²² *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. U. 1961 r. Nr 32, poz. 159. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19610320160>, [dostęp: 14.04.2015].

- komitet rodzicielski,
- samorząd uczniowski
- organy administracyjno-gospodarcze.

Obowiązki dyrektora zostały ściśle określone. Przykładowo w *Karcie praw i obowiązków nauczyciela z 1972 roku*²³ wyraźnie postanowiono, że szkołą kieruje dyrektor pełniący funkcję przedstawicielską na zewnątrz, będący przełożonym służbowym wszystkich pracowników oraz opiekunem uczącej się młodzieży. Podkreślone zostało w owej karcie, że dyrektor sprawuje kierownictwo zgodnie z przepisami i wytycznymi organów administracyjnych. Odpowiedzialność dyrektora obejmowała:

- dbanie o socjalistyczny kierunek wychowania,
- utrzymywanie odpowiedniego poziomu szkoły,
- organizację pracy szkoły, w tym realizację programów szkolnych oraz kontrolę wyników otrzymywanych przez uczniów,
- tworzenie warunków do rozwijania samodzielnej i samorządnej pracy młodzieży w ramach szkoły,
- organizowanie czasu wolnego młodzieży,
- zaspokajanie zdrowotnych i kulturalnych potrzeb młodzieży w ramach działalności programowej szkoły,
- zapewnianie bezpieczeństwa i higieny pracy w szkole,
- kształtowanie atmosfery w gronie nauczycieli zgodnie z socjalistycznymi zasadami współżycia,
- przestrzeganie, wykonywanie przepisów i zaleceń władz oraz dyscypliny pracy w szkole,
- prawidłowe administrowanie i gospodarowanie szkołą,
- dysponowanie środkami materialnymi zgodnie z obowiązującymi przepisami,
- pomaganie nauczycielom w doskonaleniu zawodowym,
- udzielanie nauczycielom instruktażu,
- kontrolowanie i ocenianie pracy nauczycieli,
- zapewnianie właściwych warunków socjalnych i kulturalnych dla pracowników szkoły.

Zaznaczono w ustawie, że dyrektorów i ich zastępców powołuje organ administracji szkolnej, sprawujący bezpośredni nadzór nad daną szkołą, spośród czynnych nauczycieli tej samej lub innej szkoły na okres nie przekraczający pięciu lat²⁴. Dyrektor był pozbawiony kompetencji decyzyjnych w wielu strategicznych i węzłowych obszarach funkcjonowania szkoły.

Podobnie rada pedagogiczna była organem wewnętrznym szkoły, powołanym do rozważania, opracowywania i rozstrzygania spraw dotyczących wychowania, nauczania i administracji szkoły oraz opiniowania spraw zleconych przez władze szkolne. W skład rady pedagogicznej wchodziłi

²³ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. *Karta praw i obowiązków nauczyciela*, Dz. U. 1972 r. Nr 16, poz. 114, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19720160114/O/D19720114.pdf>, [dostęp: 13.09.2013].

²⁴ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 roku *Karta praw i obowiązków nauczyciela*, Dz. U. 1972 r. Nr 16, poz. 114. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19720160114>, [dostęp: 13.09.2012].

dyrektor szkoły, jako przewodniczący oraz wszyscy nauczyciele. Dyrektor miał prawo zapraszać na posiedzenia rady pedagogicznej – w roli doradców – lekarza szkolnego, przedstawicieli komitetu rodzicielskiego i komitetu opiekuńczego lub inne osoby związane z pracą szkoły²⁵.

W każdej placówce szkolnej obowiązkowo funkcjonował samorząd uczniowski. Jego celem było rozwijanie zainteresowań i aktywności młodzieży według zasad określonych w odpowiednich przepisach. Dopuszczona była możliwość działania w szkole podstawowej Związku Harcerstwa Polskiego (ZHP) organizowanego przez władze harcerstwa, którego zadaniem było „współdziałanie ze szkołą w realizacji zadań ideowo-wychowawczych na zasadach uzgodnionych z ministrem oświaty”²⁶. Analogicznie sytuacja przedstawiała się w szkołach średnich. Organizacje młodzieżowe miały pogłębiać procesy dydaktyczno-wychowawcze, oddziaływać zgodnie z systemem kształcenia i wychowania PRL po wcześniejszym uzgodnieniu z ministrem. Zasady organizacji i dalszego ich funkcjonowania były szczegółowo opisane²⁷. Zezwolono na organizowanie drużyn harcerskich ZHP, szkolnych kół Związku Młodzieży Socjalistycznej i Związku Młodzieży Wiejskiej.

Rola rodziców była sformalizowana i sprowadzona do *quasi*-współpracy ze szkołą. Rodzice mieli być informowani o wynikach pracy dzieci, ustalać zasady postępowania z uczniami oraz omawiać ich właściwości psychofizyczne, postępy, trudności w nauce czy też potrzeby po to, aby stworzyć optymalne warunki pracy i życia w rodzinie²⁸. Postawa nauczycieli wobec rodziców przybierała najczęściej charakter autorytarny, natomiast rodzice manifestowali postawę uległości w kontaktach z nauczycielami. Zachowanie rodziców wynikało często z lęku o los dziecka powierzonego władzy pedagogicznej²⁹, dezorientacji będącej konsekwencją nieświadomości wychowawczej oraz hołubienia przez władzę instytucji oświatowo-wychowawczych.

Dysfunkcyjność i patologie zarządzania oświatą przejawiały się na każdym poziomie. W administracji centralnej zauważono³⁰:

- brak harmonizacji w mikro- i makroskali,
- niejasny podział zadań pomiędzy poszczególnymi szczeblami administracji oświatowej,
- brak określenia na podstawie rzetelnych badań strategii rozwoju i zarządzania oświatą,
- brak bazy edukacyjno-informacyjnej niezbędnej do podejmowania decyzji przez główne ośrodki kształtujące politykę edukacyjną,
- pełnienie funkcji kierowniczych przez osoby niekompetentne oraz doraźność i niefachowość kolegialnych ciał i organów społecznych.

²⁵ Statut szkoły podstawowej załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 25 września 1965 roku Nr GM 2-4120/65, Dz. Urz. MO 1965 r. Nr 13, poz. 145. Za: M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, PWN, Warszawa 1978, s. 271–272.

²⁶ *Ibidem*, s. 274.

²⁷ Statut liceum ogólnokształcącego załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 12 października 1966 roku Nr S03-010-28/1/66, Dz. Urz. MO 1966 r. Nr 13, poz. 154. Za: M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969*, op. cit., s. 283–284.

²⁸ *Ibidem*, s. 284.

²⁹ J. Gęsiński, *Po co gminom szkoły?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 53.

³⁰ J. Homplewicz, J. Tudrej, T. Kowalski, J. Pielachowski, *Zarządzanie i kierowanie oświatą*, PWN, Warszawa-Kraków 1988, s. 7–8.

Nieudolność administracji terenowej związana była z³¹:

- brakiem synchronizacji z administracją państwową – problemy oświatowe odbiegały od planów społeczno-gospodarczych w danym regionie,
- mechanicznym konstruowaniem planów centralnych poprzez sumowanie planów terenowych,
- nieodpowiednią strukturą kuratoriów odzwierciedlającą strukturę ministerialną,
- licznymi zadaniami kuratora hamującymi sprawność wykonywanych przez niego działań.

System szkolny miał odtwarzać i petryfikować pożądaną strukturę społeczną. Szkoła przypominała fabrykę, gdyż „status i traktowanie „tworzyw pracy” były w niej takie same jak w zakładzie pracy”³². Kompetencje dyrektora czy nauczycieli były ograniczane i wyznaczone wieloma dyrektywami. Pozbawienie tych podmiotów możliwości samodzielnego ustalania postępowania pedagogiczno-organizacyjnego hamowało rozwój poszczególnych szkół oraz pozbawiało je własnej tożsamości³³. Brakowało faktycznych oddolnych działań podmiotów edukacyjnych, wyzbytych tzw. „naturalności”, a regulacje dokonywane przez władze oświatowe pogarszały kondycję szkolnictwa.

1.2 Początki przebudowy systemu oświaty w III Rzeczypospolitej

Okres transformacji ustrojowej otworzył nowe możliwości przed społeczeństwem polskim. Podstawy budowania nowej Polski miały opierać się na państwie prawa, gospodarce rynkowej i demokracji parlamentarnej³⁴. Społeczeństwo polskie mające za wzór demokracje zachodnie żywiło nadzieję na rychłą zmianę ówczesnej rzeczywistości poprzez wprowadzenie zmian w zakresie prawa oraz utworzenie nowych instytucji. W rzeczywistości, jak się okazało, „powrót do normalności” był procesem długotrwałym, który trwa do dziś. Znane były sposoby przechodzenia od kapitalizmu do socjalizmu niemniej drogi odwrotnej nikt nie pokonywał³⁵, zatem zmiany systemowe dokonywały się głównie metodą prób i błędów. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym rozwój demokracji była mentalność społeczeństwa przejawiająca się w szczególności stanem anomii – spowodowanej brakiem identyfikacji z nową rzeczywistością, poczuciem wyobcowania, trudnościami w zaspokojeniu wielu potrzeb. Przejawy specyficznej polskiej mentalności można było odnaleźć także w postawie kontestacji – charakteryzującej się rozczarowaniem i frustracją spowodowaną faktycznym funkcjonowaniem demokracji, krytyką wobec elit rządzących i poczuciem bezsensowności podejmowania własnej aktywności³⁶. Istotna była także stosunkowo częsta w polskim społeczeństwie postawa apolityczności,

³¹ *Ibidem*, s. 17.

³² R. Schulz, *Szkoła–instytucja–system–rozwój*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1992, s. 108.

³³ J. Homplewicz, J. Turdej, T. Kowalski, J. Pielachowski, *Zarządzanie i kierowanie oświatą, op. cit.*, s. 20–22.

³⁴ W. Adamski, M. Baethge, O. Bertrand, P. Grootings, A. Józefowicz, *Edukacja w okresie transformacji*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993, s. 9–10.

³⁵ K. Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 89.

³⁶ L. Szczegółka, *Blokady społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, „Rocznik Lubuski”, T. XXIX 2003, s. 19.

czyli brak zainteresowania sprawami życia publicznego – wynikający z nieprzejrzystości zasad życia politycznego, słabości dialogu państwa ze społeczeństwem, niereformującego się stylu działania elit rządzących, braku „politycznej woli” w spełnianiu obietnic, stale rozwijającej się biurokracji oraz pogłębiania tzw. jurydyzacji (zwiększanie się liczby obowiązujących przepisów prawnych i administracyjnych³⁷), które przyczyniały się do tłumienia „proobywatelskich instynktów”³⁸.

Procesy transformacyjne w Polsce przebiegały równoległe do zmian cywilizacyjnych, o zasięgu globalnym, stanowiących tym samym pozaedukacyjne uwarunkowania szkolnictwa. Wśród nich znalazły się³⁹:

- eksplozja demograficzna, która doprowadziła do intensywnego wzrostu skolaryzacji,
- zmiana struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej, związana z powstaniem nowych i zanikiem niektórych zawodów,
- eksplozja informacyjna, czyli gwałtowny wzrost znaczenia informacji,
- rozwój nauki i nowoczesnej techniki, który przyczynił się do zmiany trybu i jakości życia codziennego (urządzenia elektroniczne), zawodowego (w przypadku szkolnictwa nowoczesne środki dydaktyczno-wychowawcze),
- rozwój środków społecznego komunikowania (w szczególności mediów i Internetu), spowodował popularyzację rozmaitych opinii, rzeczy, zjawisk, wydarzeń oddziałujących na szerokie kręgi społeczeństwa,
- wzrost zasobów czasu wolnego, na który wpływ miały m.in. wzrost automatyzacji i mechanizacji, lepsza organizacja pracy, wyższe kwalifikacje pracowników, rozwój medycyny.

Powyższe zmiany narzucały określone kierunki w szkolnictwie, z jednej strony dając szansę na usprawnienie działania szkół, z drugiej stawiając przed nimi nowe wyzwania dotrzymania kroku globalnemu rozwojowi.

Tuż po 1989 roku zarządzanie szkolnictwem w Polsce obarczone było wieloma negatywnymi zjawiskami hamującymi sprawność i skuteczność w sferze realizacji celów edukacyjnych. Należały do nich⁴⁰:

- centralizacja, dyrektywność, formalizowanie decyzji dotyczących funkcjonowania szkół i placówek w obszarze pedagogiczno-wychowawczym, opiekuńczym, organizacyjnym, finansowym, co w konsekwencji ograniczało autonomię szkół i jej pracowników,
- słabe uspołecznienie szkół przejawiające się przede wszystkim brakiem wpływu rodziców, uczniów, nauczycieli, środowiska lokalnego na procesy decyzyjne,
- ograniczone uprawnienia merytoryczne, jak również kierownicze oraz niska pozycja społeczna i finansowa pracowników instytucji oświatowych,

³⁷ K. Z. Sowa, *Społeczeństwo obywatelskie a polityka – uwagi o historycznych uwarunkowaniach i perspektywach społeczeństwa obywatelskiego*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 1/ 2008, s. 21–22.

³⁸ J. Dzwonczyk, *Czynniki ograniczające rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce po 1989 r.*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, nr 692/2005, s. 75.

³⁹ C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, WSiP, Warszawa 1987, s. 11–16.

⁴⁰ Edukacja Narodowym Priorytetem. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, PWN, Warszawa–Kraków 1989, s. 99–100.

- nieprawidłowe funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego, który nie wpływał na podniesienie jakości pracy szkół,
- brak rozwiązań dotyczących motywacyjnej części pracy nauczycielskiej.

Edukacja obciążona była paternalistycznym stylem zarządzania, powszechnym w realnym socjalizmie. Charakteryzował się on nie tylko pozbawieniem pracowników niższych szczebli możliwości podejmowania decyzji, przez co wszelkie postanowienia koncentrowały się w rękach najwyższego kierownictwa. Nieodłącznym elementem zarządzania paternalistycznego był protekcjonizm. Konsekwencją takiego kierowania był brak odpowiedzialności za własną pracę, dokonywanie niewłaściwych wyborów przez głównych decydentów, wynikających z deficytów wiedzy i braku bezpośredniego uczestnictwa w obszarze, którym zarządzali. Wreszcie kierowanie się zasadą znajomości danej osoby, a nie jej kwalifikacjami na dane stanowisko pracownicze – obniżało to jakość i efekty pracy oraz petryfikowała się postawa służebności wobec kierownictwa, tłamsząc tym samym innowacyjność i pomysłowość pracowników⁴¹. W związku z tym pierwsze kroki związane z demokratyzowaniem oświaty dotyczyły zastąpienia instruktażowo-nakazowego stylu zarządzania edukacją stylem regulacyjno-zadaniowym. Zmierzano do rozdzielenia funkcji projektowania działalności edukacyjnej od funkcji realizowania bieżących zadań i wdrażania celów nakreślonych przez organy oświaty. Postulowano powierzyć określenie polityki edukacyjnej kręgom społecznym zainteresowanym rozwojem szkolnictwa natomiast zarządzanie oddać w ręce profesjonalistów⁴². Początkowo nowe rozwiązania dotyczące edukacji miały zostać skodyfikowane i ujęte w harmonogramie działań niemniej przeszkodę stanowiło określenie czasu realizacji poszczególnych zadań, jak również warunków koniecznych do jej wprowadzenia (wysoka niestabilność mechanizmów ekonomicznych i finansowych, głównie nakładów budżetowych na oświatę). Właściwie jedyną metodą umożliwiającą wyznaczenie okresów przeprowadzenia reform edukacyjnych były prognozy demograficzne i to na ich podstawie chciano sporządzić kalendarium działań⁴³.

Reorganizacji oświaty przyświecał cel, jakim było zaspokojenie potrzeb uczniów, rodziców, nauczycieli, środowiska lokalnego. To dążenie miało przejawiać się w regulacjach prawnych, strukturze systemu edukacji opartym na zasadzie powszechności, demokratyczności, drożności, ustawiczności, elastyczności, ujednoliceniu treści kształcenia (ustalenie podstaw programowych), przywróceniu w szkołach funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Istotną rolę odgrywały także plany dotyczące rozbudowy sieci szkół, wprowadzenia zmian w nakładach finansowych na oświatę (także w wynagrodzeniach nauczycieli), usprawnienia nadzoru pedagogicznego, przyjęcia strategii stałego doskonalenia i reformowania systemu kształcenia oraz zharmonizowania systemu zarządzania edukacją z pozostałymi działaniami reformatorskimi państwa⁴⁴. Przeprowadzenie zmian w szkolnictwie było więc zawiłe i trudne. Świadczą o tym opinie nauczycieli liceów warszawskich i łódzkich zebrane w 1991 roku przez K. Kicińskiego. Podczas badań nauczyciele pozytywnie oceniali:

⁴¹ R. L. Ackoff, *Zarządzanie w małych dawkach*, PWN, Warszawa 1993, s. 47–48.

⁴² J. Gęsicki, *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*, PWN, Warszawa-Kraków 1989, s. 18–19.

⁴³ *Ibidem*, s. 24–25.

⁴⁴ C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 94–95.

- zmiany w zakresie ograniczenia procedur biurokratycznych, odgórnej kontroli na rzecz zwiększenia uprawnień i prestiżu dyrektora szkoły,
- przyznanie samodzielności nauczycielom w podejmowaniu rozmaitych inicjatyw,
- zmianę atmosfery w szkole – w miejsce strachu i indoktrynacji pojawiła się wolność sumienia, słowa i poczucie godności.

Natomiast negatywnie nauczyciele wypowiadali się o władzach oświatowych oraz własnym środowisku. Główne zarzuty kierowane w stronę zwierzchników skupiały się wokół⁴⁵:

- rozwiązywania trudności finansowych metodami zbliżonymi do komunistycznych, czyli „mechanicznie, zarządzeniem albo obciążeniem godzin lub budżetów”,
- realizacji tendencji zachowawczej, ograniczenia nowych koncepcji,
- pozornych działań w zakresie poszukiwania rezerw finansowych,
- niewłaściwego gospodarowania środkami przeznaczonymi na szkolnictwo,
- pomijania realnych problemów związanych z zagęszczeniem klas czy negatywną selekcją do zawodu,
- zgody na marginalizowanie oświaty na tle innych dziedzin życia.

Krytyka pod adresem środowiska pedagogicznego dotyczyła wdrażania przez władze szkolne nieistotnych zmian oraz braku wizji szkoły, problemów istniejących jeszcze w poprzednim ustroju (brak środków finansowych, obciążone programy szkolne, przepełnione klasy), konserwatyizmu przejawiającego się w oporze przed wprowadzeniem zmian. Frustracja wśród nauczycieli prowadziła do anomii i dezintegracji tej społeczności. Wyrażano obawy, że jeśli uda się w ogóle to środowisko zintegrować, to opierać się ono będzie nie na wartościach i wspólnych celach, ale na zachowaniu przywilejów zawodowych oraz płac⁴⁶.

1.3 Zmiany w zarządzaniu w polskiej edukacji po 1989 roku

Wraz z transformacją ustrojową system wartości eksponowany w państwie komunistycznym uległ zmianie. Na jego miejscu pojawiły się wartości adekwatne do życia w wolnym kraju, czyli⁴⁷:

- aktywizm – czynny stosunek do rzeczywistości, odrzucenie wiary w przeznaczenie i przekonanie, że siła sprawcza tkwi w wysiłku człowieka,
- orientacja przyszłościowa – projektowanie przyszłości i realizowanie działań pozwalających osiągnąć założone cele w przeciwieństwie do przyjmowania postawy tradycjonalistycznej,
- orientacja innowacyjna – otwartość na zmiany, nowości; twórczość w miejsce stabilności i niezmienności,

⁴⁵ K. Kiciński, *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Wydawnictwo OPEN, Warszawa 1993, s. 19–20.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 20–26.

⁴⁷ R. Schulz, *Postawa innowacyjna – składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły”, nr 3–4/1995, s. 16.

- intelektualizm – podkreślanie wartości nauki, wiedzy, wykształcenia, ich rola w kierowaniu życiem człowieka oraz odrzucenie autorytetów i mechanizmów zewnętrznych projektujących i regulujących ludzkie działanie,
- indywidualizm – oparty na samodzielnych działaniach jednostki, tkwiących w niej możliwościach i właściwościach w miejsce bycia bezwładną częścią unifikującego społeczeństwa.

Ukształtowany na początku lat 90. XX wieku program przebudowy oświaty zmierzał w kierunku realizacji wyżej opisanego systemu wartości nowoczesnego społeczeństwa. Sprowadzał się do trzech humanizujących i demokratyzujących procesów: decentralizacji zarządzania, autonomii szkół i nauczycieli oraz tzw. uspołecznienia szkół.

Decentralizacja

Jedną z najważniejszych zmian, istotną częścią strategii transformacyjnej⁴⁸ na początku lat 90. XX wieku, była decentralizacja. W naukach o zarządzaniu decentralizacja stanowi cechę struktury organizacyjnej i w odróżnieniu od centralizacji „polega na przekazaniu władzy na niższe szczeble”⁴⁹. Innymi słowy oznacza wyposażenie organów podległych naczelnym ośrodkom kierowniczym w podejmowanie ważnych decyzji⁵⁰. Skuteczna decentralizacja powinna spełniać określone warunki, w szczególności pracownicy niższych szczebli powinni mieć wysokie kwalifikacje, jak również poczucie wspólnoty misji i realizowanych celów dla całej struktury (tabela numer 3).

TABELA 3. WARUNKI SPRAWNEJ CENTRALIZACJI I DECENTRALIZACJI

CENTRALIZACJA	DECENTRALIZACJA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sprawnie działający system informacyjny i informatyczny w celu pozyskiwania informacji z otoczenia, jak również przekazywania poleceń w dół. 2. Uproszczone struktury – zbyt duża liczba szczebli organizacyjnych może powodować zniekształcenie informacji. 3. Wysokie kwalifikacje pracowników na najwyższych szczeblach. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wysokie kwalifikacje pracowników na niższych szczeblach. 2. Poczucie wspólnoty misji, celów, zadań i metod działania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. K. Koźmiński, D. Jemielniak, *Zarządzanie od podstaw*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 78–79.

Decentralizacja w Polsce była podyktowana głównie niewydolnością funkcjonującego od wielu lat systemu centralistycznego. Decentralizacyjne zarządzanie miało umożliwić tworzenie sprawniejszych i skuteczniejszych struktur państwa poprzez większą elastyczność

⁴⁸ Z. Gilowska, *Decentralizacja polskiego systemu budżetowego*, „Transformacja Gospodarki”, Gdańsk–Lublin, nr 57/1995, s. 6.

⁴⁹ J. Ferenc, *Podstawy zarządzania*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Siedlcach, Siedlce 2002, s. 166.

⁵⁰ Education Encyclopedia – State University, *Decentralization and Education*, <http://education.stateuniversity.com/pages/1903/Decentralization-Education.html>, [dostęp: 12.02.2013].

– możliwości adaptacyjne i reakcyjne. Oprócz tego system ten miał stworzyć warunki do szybkiego rozwiązywania wielu nieprawidłowości, uzyskania kontroli nad kierownictwem oraz jawności działań poprzez wzrost liczby decydentów i otwartości na otoczenie zewnętrzne. Zarządzanie oparte o procesy decentralizacyjne sprzyjało wyzwaniu w ludziach twórczych postaw, zadowolenia z pracy podwyższającego jej jakość, odejściu od inercji, konformizmu i alienacji – podziału na „my” – „oni”⁵¹. Bez wątplenia nie tylko instytucje państwowe, ale całe społeczeństwo polskie wymagało „odcentralizowania”. Przy czym należy podkreślić, iż decentralizacja ma także wady. Może prowadzić do nierówności społecznych poprzez przedkładanie interesów jednej grupy nad interesy ogółu, rezygnacji rządzących w danym terenie z realizacji działań niepopularnych, lecz koniecznych, w celu utrzymania władzy, konfliktów i rywalizacji różnych grup w obrębie samorządu⁵².

W Polsce w dużym stopniu dokonano decentralizacji systemu oświatowego, niemniej jednak obecnie współistnieje układ zarówno zcentralizowany i zdecentralizowany. W związku z tym w edukacji wyróżnia się trzy szczeble zarządzania: państwowy, samorządowy i szkolny. Te poziomy znalazły odzwierciedlenie w *Ustawie o systemie oświaty z 1991 r.*⁵³ oraz w *Ustawie prawo oświatowe z 2016 r.*⁵⁴ W preambule ustawy zostało zapisane, że oświata ma stanowić dobro wspólne całego społeczeństwa, a nie narzędzie rozwoju ideologii. Ustawa respektuje również zasady *Konstytucji RP*⁵⁵ oraz międzynarodowe umowy: *Powszechną Deklarację Praw Człowieka*, *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*⁵⁶ oraz *Konwencję o Prawach Dziecka*⁵⁷. Szkoła w wychowaniu i nauczaniu ma opierać się na zasadach etycznych, w tym chrześcijańskim systemie wartości oraz demokratycznych (sprawiedliwości, wolności, tolerancji i solidarności)⁵⁸. Ustawodawca starał się zastąpić sztywne, szczegółowe przepisy elastycznością oraz otwartością dla inicjatyw uczestników edukacji i działaczy oświatowych. Przewartościowaniu uległa całkowita supremacja organów administracji publicznej na rzecz budowania relacji w oparciu o współpracę z niższymi szczeblami oraz zwiększona została podmiotowość nie tylko dyrektora i nauczycieli, lecz również uczniów. W centrum procesów edukacyjnych umieszczono ucznia, któremu szkoła powinna zapewnić warunki niezbędne do jego rozwoju⁵⁹.

Jak już wyżej wspomniano, w okresie PRL zarządzanie w oświacie było silnie scentralizowane – sprawy kształcenia i wychowania należały do ministra oświaty, chociaż kierował on resortem oświaty za pośrednictwem organów administracji szkolnej. Po 1989 roku zarządzanie placówkami szkolnymi zostało rozdzielone między dwa poziomy: krajowy i lokalny. Poziom krajowy należy do ministerstwa. Powierzono ministerstwu edukacji stworzenie ram

⁵¹ L. Kolarska-Bobińska, *Centralizacja i decentralizacja*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984, s. 17–19.

⁵² Z. Leoński, *Samorząd terytorialny w RP*, C. H. Beck, Warszawa 2001, s. 10.

⁵³ *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz. U. 1991 r. Nr 95, poz. 425.

⁵⁴ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 prawo oświatowe*, Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 i 1078.

⁵⁵ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz. U. 1997 r. Nr 78, poz. 483.

⁵⁶ *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*, Dz. U. 1977, Nr 38, poz. 167.

⁵⁷ *Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku*, Dz. U. 1991 r. Nr 120, poz. 526.

⁵⁸ *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz. U. 1991 r. Nr 95, poz. 425. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [dostęp: 03.07.2015].

⁵⁹ *Ibidem*.

oświatowych „miało ono kreślić pewne figury geometryczne, zamykając część płaszczyzny, lecz nie miało tych figur wypełniać”⁶⁰. Zgodnie z obowiązującą ustawą minister do spraw oświaty i wychowania jest odpowiedzialny za koordynację i realizację polityki oświatowej oraz powinien współdziałać w tym zakresie z wojewodami oraz innymi jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty (art. 43).

Według *Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, następnie *Ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* organem rządowej administracji terenowej ustanowiono kuratora oświaty. Wykonuje on zadania przy pomocy kuratorium oświaty (art. 52 ust. 1). Do jego zadań należy m.in.: sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi przedszkolami, szkołami, placówkami, koleгами pracowników służb społecznych, które znajdują się na obszarze danego województwa, wydawanie decyzji administracyjnych, współdziałanie z radami oświatowymi, wykonywanie zadań organu wyższego stopnia, realizacja polityki oświatowej państwa, a także współdziałanie z organami JST w tworzeniu i realizowaniu odpowiednio regionalnej i lokalnej polityki oświatowej, opracowanie programów wykorzystania środków na dofinansowanie doskonalenia nauczycieli, opiniowanie arkuszy organizacji publicznych szkół i placówek, współpraca z organami JST w zakresie kształtowania i rozwoju bazy materialnej szkół i placówek, współdziałanie z właściwymi organami, organizacjami i podmiotami w sprawach dotyczących warunków rozwoju dzieci i młodzieży (art. 51 ust. 1).

Przez długi okres działalność kuratora w odniesieniu do sprawowania przez niego zewnętrznego nadzoru pedagogicznego była oceniana negatywnie przez społeczności szkolne. Zarzuty odnosiły się do ograniczania autonomii szkół i sprzeczności działań z ustaleniami prawnymi „nasz nadzór to wizytatorzy – urzędnicy, działający w oparciu o pakiet ministerialnych zarządzeń” zamiast wyzwania innowacyjnych postaw wśród nauczycieli i pomocy w wykonywaniu przez nich zadań⁶¹.

Nadzór nad szkołami w zakresie spraw finansowych i administracyjnych sprawuje organ prowadzący. Nadzorowi podlegają w szczególności:

- prawidłowość dysponowania przez szkołę środkami: budżetowymi i pochodzącymi z innych źródeł,
- gospodarowanie mieniem,
- przestrzeganie obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów oraz przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły (art. 57 ust. 1 i 2).

W wyniku decentralizacji oddano także część uprawnień najniższym szczeblom. Na poziomie lokalnym zarządzanie szkołą powierzono dyrektorowi i radzie pedagogicznej. Dyrektor szkoły jest wyłaniany w drodze postępowania konkursowego (art. 63 ust. 10). Członkowie komisji konkursowej wywodzą się teoretycznie z bliskiego otoczenia szkoły, czyli tworzą go trzej przedstawiciele organu prowadzącego placówkę, trzej reprezentanci organu sprawującego nadzór pedagogiczny, po dwóch przedstawiciele rady pedagogicznej i rady rodziców oraz po jednym przedstawicielu organizacji związkowych (art. 63 ust. 14).

⁶⁰ K. Kowalik, *Wokół ustawy o systemie edukacji. Rozmowa z dr A. Radziwiłł, wiceminister edukacji narodowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9/1990, s. 321.

⁶¹ J. Osewska, *Nadzór zabija autonomię*, „Edukacja i Dialog”, nr 5(68)/1995, s. 26–28.

Dyrektor sprawuje nadzór nad pracownikami szkoły, jest ich kierownikiem. Zatrudnia i zwalnia pracowników, przyznaje nagrody i wymierza kary, występuje z wnioskami w sprawach odznaczeń, nagród i wyróżnień dla pracowników, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i szkoły (art. 68 ust. 5). Poza tym m.in. kieruje działalnością szkoły, sprawuje nadzór pedagogiczny, dysponuje środkami finansowymi określonymi w planie finansowym, wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom, stwarza warunki do działania w szkole stowarzyszeń, innych organizacji czy wolontariuszy (art. 68 ust. 1).

Radę pedagogiczną tworzy grono nauczycielskie złożone z co najmniej trzech osób, z dyrektorem na czele (art. 69 ust. 1). Ten kolegialny organ przygotowuje projekt statutu szkoły albo jego zmian i przedstawia do uchwalenia radzie szkoły (art. 72 ust. 1). Poza tym może wystąpić z wnioskiem o odwołanie dyrektora ze stanowiska (art. 72. ust. 2).

Zebrania rady pedagogicznej są organizowane przed rozpoczęciem roku szkolnego, w każdym semestrze w związku z klasyfikacją uczniów, po zakończeniu rocznych zajęć szkolnych i w miarę bieżących potrzeb (art. 69 ust. 5). Przewodniczącym rady jest dyrektor szkoły (art. 69 ust. 4). Do kompetencji stanowiących rady pedagogicznej należą: zatwierdzanie planów pracy szkoły, podejmowanie uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów, podejmowanie uchwał w sprawie eksperymentów pedagogicznych, ustalanie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli, podejmowanie uchwał w sprawie skreślenia z listy uczniów, ustalenie sposobu wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego (art. 70 ust.1). Poza kompetencjami stanowiącymi rada pedagogiczna posiada głos opiniujący: organizację pracy szkoły lub placówki, projekt planu finansowego, wnioski dyrektora o przyznanie nauczycielom odznaczeń, nagród, wyróżnień, propozycje dyrektora w sprawach przydziału nauczycielom stałych prac i zajęć w ramach wynagrodzenia zasadniczego oraz dodatkowo płatnych zajęć o charakterze dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym (art. 70 ust. 2).

Przejawem decentralizacji było także umożliwienie jednostkom samorządu terytorialnego, organizacjom społecznym oraz osobom prywatnym zakładania i prowadzenia szkół czy placówek oświatowo-wychowawczych. Poszczególne jednostki samorządu uzyskały prawo zakładania oraz prowadzenia szkół i placówek według szczebli kształcenia i stopni podziału samorządu terytorialnego. Jednostka samorządu terytorialnego (JST), będąca organem prowadzącym szkołę liczącą nie więcej niż 70 uczniów, może przekazać ją osobie prawnej niebędącej JST lub fizycznej na podstawie umowy (art. 9 ust. 1).

Modele oświaty scentralizowanej występujące w państwach są do siebie dość podobne, natomiast modele zdecentralizowane w poszczególnych krajach są odmienne, elastyczne i zależą od doświadczeń i kultury danego terytorium⁶². Między skrajnościami, czyli od państw z edukacją całkowicie centralnie sterowaną po kraje z pełną decentralizacją zadań, mieści się wiele różnorodnych modeli edukacyjnych. W tabeli nr 4 został przedstawiony podział zadań oświatowych w wybranych krajach europejskich, w których system oświaty jest scentralizowany (Francja), w dużej mierze zdecentralizowany (Anglia) oraz stanowi połączenie systemu scentralizowanego i zdecentralizowanego (Polska).

⁶² J. Herczyński, *Modele decentralizacji oświaty* [w:] *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 21.

TABELA 4. ROZKŁAD ZADAŃ OŚWIATOWYCH NA RÓŻNE POZIOMY ZARZĄDZANIA W WYBRANYCH KRAJACH EUROPEJSKICH

KOMPETENCJE	FRANCJA	ANGLIA	POLSKA
PROGRAM NAUCZANIA	państwo*	szkoła	państwo i szkoła
AKREDYTACJA SZKÓŁ	państwo	państwo	państwo
NABÓR NAUCZYCIELI	państwo	szkoła	szkoła
WARUNKI PRACY NAUCZYCIELI	państwo	państwo	samorząd
ALOKACJA ŚRODKÓW BUDŻETOWYCH	państwo	szkoła	samorząd

* Pola zaciemnione oznaczają pełną autonomię, brak zaciemnienia współpracy z innymi szczeblami.

Źródło: J. Herczyński, *Modele decentralizacji oświaty* [w:] *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 22. Za: N. Mons, *Politiques de decentralization en education: diversite internationale legitimations theorique et justifications empiriques*, Revue Francaise de Pedagogie, 2004, Vol. 146.

Według niektórych badaczy oświatowych decentralizacja powinna być inicjowana przez siły społeczne, czego w Polsce zabrakło. Decydujący głos w sprawach reform oświatowych należał do urzędników⁶³. W państwie demokratycznym decentralizacja oznacza transfer odpowiedzialności za realizację zadań na najbliższe otoczenie, w tym przypadku szkołę i całą jej społeczność – nauczycieli, uczniów, rodziców i inne osoby zaangażowane w działalność edukacyjną⁶⁴. Decentralizacja wymaga od dyrektora szkoły „sięgania w głąb”, tzn. ujawniania, kreowania i organizacyjnego usprawniania potencjalnych podmiotowych sił szkoły⁶⁵. Wówczas ma szansę ukształtować się wspólnota szkolna, którą tworzą wszystkie podmioty edukacyjne.

Autonomia

Istotną zmianą w zarządzaniu, jaka nastąpiła podczas transformacji ustrojowej, było wprowadzenie autonomii szkół i nauczycieli. W polskiej pedagogice postulaty swobody działań podmiotów edukacyjnych pojawiły się już w połowie XIX w., jak również w PRL podnoszono kwestię samorządności szkół głównie w programach ugrupowań opozycyjnych⁶⁶.

W literaturze psychologicznej autonomia definiowana jest jako „niezależność”, a autonomiczny jako „samokontrolujący albo samoregulujący, niezależny, spontaniczny, kontrolowany z wewnątrz, wewnątrzsterowny [...]”⁶⁷. Nauki filozoficzne koncentrują się na rozumieniu autonomii głównie w odniesieniu do moralności. Związane jest to z etyką I. Kanta, który poparł autonomię w odróżnieniu od anarchii czy heteronomii⁶⁸. Dyscyplina pedagogiczna wskazuje na samostanowienie i niezależność w odniesieniu do działalności wychowawczej oraz określa

⁶³ J. Gęsicki, *Po co gminom szkoły?*, *op. cit.*, s. 8–9.

⁶⁴ B. Śliwowski, *Demokracja w szkole – szkołą demokracji*, „Edukacja i Dialog”, nr 5(68)/1995, s. 10–11.

⁶⁵ T. Wolan, *Uczestnictwo rodziców w życiu szkoły*, „Nowa Szkoła”, nr 3/1996, s. 10.

⁶⁶ Por. M. S. Szymański, *Autonomia szkoły w Polsce i Niemczech – porównanie* [w:] *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, red. M. S. Szymański, W. Hörner, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 135–140.

⁶⁷ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2005, s. 68.

⁶⁸ J. Didier, *Słownik filozoficzny*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1992, s. 27.

autonomię, jako warunek dojrzałości podopiecznych⁶⁹. Ogólnym kryterium rodzajów autonomii jest podział na świat zewnętrzny i wewnętrzny człowieka, chociaż niejednokrotnie pewne rodzaje samodzielności włączają oba światy jednocześnie w orbitę swego oddziaływania. Wyróżnia się⁷⁰:

- autonomię zewnętrzną (wybór działania w świecie) i wewnętrzną (wybór sposobów myślenia, wyobrażeń),
- zewnątrzpochodną (przyzwolenie otoczenia zewnętrznego na autonomię) i wewnątrzpochodną (spontaniczne bądź intencjonalne działanie, świadomość niezależności od otoczenia),
- behawioralną (sposób postępowania suwerenny od oczekiwań społecznych),
- emocjonalną (niezależność od akceptacji innych osób),
- poznawczo-ewaluatywną (dysponowanie własnym systemem wartości i ponoszenie odpowiedzialności za siebie),
- tożsamości (odczuwana odrębność od innych),
- instrumentalną (samodzielność w wykonywaniu zadań, czynności),
- ekonomiczną (zagwarantowanie sobie warunków życiowych),
- funkcjonalną (samodzielność w dobrze sposobów rozwiązywania własnych problemów),
- moralną (niezależność wobec norm moralnych uznawanych w danym środowisku, grupie),
- jednostkową (opartą na własnym systemie wartościowania, wiedzy, działania będącą cechą wyróżniającą jednostkę spośród innych ludzi),
- rozwojową (ukierunkowanie na progres możliwości człowieka).

Pojęcie autonomii w naukach o zarządzaniu odnosi się najczęściej do samodzielności podmiotów występujących w strukturze organizacyjnej, na ogół nawiązuje ono także do psychologiczno-pedagogicznych i filozoficznych konotacji. Przykład stanowi jeden z etapów rozwojowych organizacji – pomiędzy narodzeniem a młodością – w którym to może wystąpić kryzys braku autonomii⁷¹. Wówczas za przyczynę takiego położenia uznaje się nadmierną formalizację i centralizację struktury organizacyjnej⁷². Środkiem zaradczym jest scedowanie uprawnień decyzyjnych w dół hierarchii. Inną egzemplifikacją występowania autonomii w zarządzaniu jest obszar odpowiedzialności społecznej i etyki. Podział moralności na moralność sprawiedliwości i moralność opieki. Pierwsza ogniskuje się wokół autonomicznej jednostki, jej niezależności, równości, ostrożności w nawiązywaniu poufanych relacji z innymi ludźmi, druga przeciwnie – uznaje prymat związków, przywiązania, zależności, troski i opieki w kontaktach z innymi⁷³. W praktyce owa dychotomia moralności zazwyczaj jest przewyżczana poprzez ich koegzystencję.

⁶⁹ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 15.

⁷⁰ B. Jezierska, *Autonomia* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 243.

⁷¹ A. Peszko, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwa AGH, Kraków 1997, s. 96

⁷² *Ibidem*, s. 96.

⁷³ J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001, s. 124–125.

W publikacjach naukowych z zakresu zarządzania opisywana jest również autonomizacja. W odniesieniu do organizacji uznaje się ją za patologię struktur organizacyjnych, powodującą swoiste „marnotrawstwo w sensie ekonomicznym i/lub moralnym [...] przekraczające granice dopuszczalnej tolerancji”⁷⁴. Organizacja jako całość wyznacza wspólne cele dla wszystkich jednostek w niej funkcjonujących. Do zaburzenia jej sprawności dochodzi, kiedy „działania części organizacji są znacznie bardziej ukierunkowane na osiągnięcie własnych, partykularnych celów, niż dążeń całej organizacji”⁷⁵. Wśród barier sprawności organizacyjnej wymienia się⁷⁶:

- autonomizację celów podrzędnych i cząstkowych – zamiana celu głównego na uboczny lub inny cel główny powodująca marnotrawstwo w skali społecznej, np. wyodrębnienie celów przez poszczególne jednostki organizacyjne zwiększających korzyści płynące tylko dla nich kosztem celów wspólnych dla całej organizacji,
- autonomizację formalizacji działań i kontroli – zamiana albo ustalenie sposobów działań, które nie muszą powodować zmiany celu głównego, niemniej powodują marnotrawstwo w sensie ekonomicznym i (lub) moralnym w skali społecznej, np. nadmierne przepisywanie, przeformalizowanie, realizacja wytycznych staje się celem samym w sobie,
- autonomizację kolektywnych form pracy kierowniczej – gdy środek działania staje się celem głównym, równorzędnym lub prawie równorzędnym z głównym i przyczynia się do marnotrawstwa w sensie ekonomicznym i (lub) moralnym w skali społecznej, np. w wyniku nieuzasadnionego zwoływania spotkań, narad występuje brak efektywności w stosunku do czasu poświęconego na spotkanie.

Przykładem nieprawidłowości wynikających z autonomizacji były zetatyzowane instytucje oświatowe, w których doszło do wydzielenia niektórych jednostek służących samym sobie, a nie zadaniom społecznym, do których zostały powołane lub szkoły funkcjonujące w oderwaniu od rzeczywistości zewnętrznej⁷⁷.

„Dekretacyjna” koncepcja zarządzania oświatą urzeczywistniana w czasach komunistycznych „polegała na dominacji jednokierunkowego przepływu informacji z makrosystemu do mikrosystemu wychowawczego szkoły i to informacji mających charakter poleceń”⁷⁸. W perspektywie dalekosiężnej realizacja „dekretacyjnej” idei nie przystawała do charakteru szkoły. Narzędziem niezbędnym do realizowania celów organizacji szkolnej oraz rozwiązywania problemów również w zakresie zarządzania jest autonomia przywracająca wolność działania i względna centralizacja⁷⁹ po to, by zachować drożność i spójność systemu oświatowego⁸⁰.

⁷⁴ W. Kieżun, *Zjawiska patologiczne jako bariera sprawności [w:] Bariery sprawności organizacji*, red. W. Kieżun, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1978, s. 34.

⁷⁵ A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2000, s. 304.

⁷⁶ W. Kieżun, *Autonomizacja jednostek organizacyjnych. Z patologii organizacji*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1971, s. 134–151, 158–159.

⁷⁷ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Foto Art., Rzeszów 1993, s. 45–46.

⁷⁸ J. Gęsicki, *Dekretacyjna koncepcja kierowania makrosystemem wychowania*, „Edukacja”, nr 2/1989, s. 92.

⁷⁹ J. Tudrej, *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 1996, s. 40.

⁸⁰ J. Gęsicki, *Autonomia szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 12/1994, s. 23.

O ile w praktyce model szkoły całkowicie scentralizowanej występuje, o tyle model szkoły wyłącznie zautonomizowanej wydaje się być prawdopodobny tylko w przypadku szkół prywatnych. Zatem struktura organizacji szkolnej może być zbudowana w oparciu o następujące modele⁸¹:

- szkoły administrowanej – władza pozaszkolna arbitralnie decyduje o każdym obszarze placówki szkolnej,
- częściowo autonomicznej szkoły kierowanej – państwo określa zadania do realizacji i przekazuje dyrektorowi szkoły tylko ściśle ustalone uprawnienia,
- częściowo autonomicznej szkoły kierowanej kolegialnie – władza oświatowa określa ramy działania, organem decyzyjnym jest grupa pracowników instytucji odpowiedzialna za rozstrzygnięcia spraw szkolnych,
- częściowo autonomicznej demokratycznie zarządzanej szkoły – obowiązują ramy działania określone przez państwo, zasadnicze postanowienia wynikają z wyborów całego personelu pedagogicznego.

Współczesny polski system oświatowy opiera się na względnej autonomii zewnętrznej i wewnętrznej szkół⁸². Poszczególne szkoły mogą realizować różne modele wewnętrznego zarządzania i poprzez to tworzyć swoją tożsamość, profil organizacyjny. Autonomia może występować w różnych obszarach konstytuujących organizację edukacyjną i wówczas określa się ją jako autonomię⁸³:

- pedagogiczną – decydowanie przede wszystkim o treściach nauczania, formach, środkach i metodyce pracy oraz sposobach oceny uczniów,
- personalną – decydowanie o sprawach kadr szkolnych,
- finansową – decydowanie o gospodarowaniu i pozyskiwaniu środków finansowych,
- organizacyjną – decydowanie o tworzeniu oddziałów klasowych, przydziału jednostek lekcyjnych poszczególnym nauczycielom,
- ewaluacyjną – brak lub zminimalizowanie odgórnej kontroli na rzecz zwiększenia kontroli sprawowanej przez członków wspólnoty szkolnej.

Na zbiór cech odróżniających szkołę autonomiczną od szkoły zarządzanej odgórnie bądź przez jednoosobowy organ wewnętrzny składają się⁸⁴:

- gotowość do współpracy wszystkich podmiotów edukacyjnych,
- wysoki stopień uspołecznienia szkoły w obrębie planowania i kontrolowania,
- urzeczywistnianie postulatów demokratycznych,
- realne posiadanie większych uprawnień przez uczestników edukacji immanentnie związanych z odpowiedzialnością,

⁸¹ H. Buchen, H. G. Rolff, *Professionswissen Schulleitung*, Weinheim und Basel, Germany 2009, s. 106. Za: R. Otręba, *Sukces i autonomia w zarządzaniu szkołą*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 134.

⁸² M. S. Szymański, *Autonomia szkoły w Polsce i w Niemczech – porównanie*, op. cit., s. 141.

⁸³ R. Otręba, *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 132.

⁸⁴ A. Smołaski, *Koncepcja szkoły samorządnej i samoregulującej się*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1(17)/1987, s. 6.

- ustawiczne rozwijanie zdolności antycypacyjnych, innowacyjnych, autodiagnostycznych, autokontrolnych, samoregulujących i samodoskonalących.

Specyfika procesu autonomii polega na stopniowości, ewolucyjności jej występowania⁸⁵. Zachodzi także poprzez uświadomienie sobie autonomii przez uczestników edukacji w sferze intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej, dlatego władze nadrzędne nie mogą narzucić samodzielności poszczególnym podmiotom. „Świadomość i wolność, a zatem i autonomia ludzkiej osoby nie są jej *nadane* w formie gotowej i niezmiennej, ale są jej raczej *zadane*, a przez to w takiej samej mierze jak całość bytu ludzkiego noszą znamię potencjalności; kształtują się i konkretyzują w działaniu, poprzez działanie nabierają uprawnień i trwałości samego podmiotu działania”⁸⁶. Z punktu widzenia szczególnego charakteru zawodu nauczyciela, wysokiego stopnia indywidualizacji jego pracy⁸⁷ autonomia wydaje się być istotnym procesem. Poza tym z punktu widzenia uczestnictwa w życiu społecznym, publicznym służy demokracji poprzez partycypację rodziców, uczniów, nauczycieli – obywateli w podejmowaniu decyzji oświatowych⁸⁸.

Uspołecznienie

Idea uspołecznienia w polskich szkołach rozwijania była od wielu dziesięcioleci, bo już w latach 30. XX wieku. Przybierała ona różne postaci. Odnosiła się m.in. do „rozszerzenia dostępu różnych grup społecznych do edukacji, łączono ją ze społeczną przydatnością oświaty i zaspokajaniem przez nią określonych potrzeb społecznych, niekiedy ujmowano ją w kategoriach służebności oświaty wobec wszystkich podstawowych grup, warstw czy klas społecznych”⁸⁹. W czasach komunizmu uspołecznienie kojarzone było z przejmowaniem oraz zarządzaniem przez państwo własnością prywatną i tym samym przekształceniem jej we własność społeczną.

Początek lat 90. XX wieku obfitował w rozmaite propozycje uspołecznienia oświaty. Postulowano uspołecznienie wyższe i niższe szczeble zarządzania. Organy o zasięgu krajowym miały się opierać na strukturach samorządowych i posiadać uprawnienia stanowiące. Organizacja niższych poziomów – samorządów szkolnych, jako kolektywnych organów zarządzających, wzorowana była tak pod względem formy, jak i sposobu funkcjonowania, na instytucji parlamentarnej⁹⁰. Platformą pośredniczącą pomiędzy grupami uczestników edukacyjnych a także pomiędzy szkołą a instytucjami ją nadzorującymi miała być rada szkoły, złożona z reprezentantów uczniów, rodziców i nauczycieli⁹¹. Ostatecznie chodziło o szersze rozumienie koncepcji uspołecznienia jako udziału społeczeństwa w decydowaniu o sprawach oświaty. W miejsce pozorowanych działań zaproponowano rzeczywiste uczestnictwo rozmaitych „grup

⁸⁵ *Ibidem*, s. 6.

⁸⁶ M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 301.

⁸⁷ J. Kordaszewski, *Trudność pracy nauczyciela* [w:] *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, red. B. Suchodolski, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1986, s. 342.

⁸⁸ S. Steier-Jordan, *Od makropolityki do mikropolityki: o autonomii szkoły w aspekcie historyczno-porównawczym* [w:] *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, red. W. Hörner, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 130.

⁸⁹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, *op. cit.*, s. 36.

⁹⁰ J. Gęsicki, *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*, *op. cit.*, s. 26–27.

⁹¹ *Ibidem*, s. 26–27.

w formułowaniu doktryn edukacyjnych, stanowieniu celów, doborze treści⁹², podejmowaniu aktywności w rozstrzyganiu bieżących i perspektywicznych zadań szkoły.

Pierwszym krokiem do uspołecznienia szkół było wprowadzenie zmian formalno- prawnych. Ograniczyły one wpływ władz oświatowych na szkołę oraz umożliwiły realne oddziaływanie na nią organów społecznych. Zgodnie z regulacjami ustawowymi⁹³ do społecznych organów oświaty zalicza się:

- Krajową Radę Oświatową działającą przy ministrze,
- radę oświatową działającą przy jednostce samorządu terytorialnego,
- organy wewnętrzzszkolne: radę szkolną, radę rodziców oraz samorząd uczniowski.

Przy ministrze do spraw oświaty i wychowania może działać Krajowa Rada Oświatowa będąca organem opiniodawczym i wnioskodawczym (art. 75 ust. 1). Powstaje ona na wniosek wojewódzkich rad oświatowych, co najmniej $\frac{1}{4}$ województw (art. 75 ust. 2). Krajowej radzie przyznano prawa: występowania z wnioskami dotyczącymi oświaty bezpośrednio do naczelnych i centralnych organów administracji rządowej (art. 75 ust. 4), opracowywania i przedstawiania ministrowi oświaty projektów założeń polityki oświatowej państwa, opiniowania: kryteriów podziału środków będących w dyspozycji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, koncepcji kształcenia (w tym ramowe plany nauczania i zakres obowiązujących podstaw programowych, aktów prawnych dotyczących oświaty oraz innych spraw przedstawionych przez ministra) (art. 75 ust. 3).

Kadencja rady trwa trzy lata (art. 76 ust. 2). W skład rady wchodzi po jednym przedstawicielu z każdej rady wojewódzkiej oświatowej oraz po jednym przedstawicielu centralnych struktur związków zawodowych nauczycieli (art. 76 ust. 1 i 2).

Organ stanowiący JST, czyli rada gminy, rada powiatu lub sejmik województwa może powołać radę oświatową działającą przy tym organie (art. 78 ust. 1). Organ stanowiący JST ma prawo ustalić skład i zasady wyboru członków rady oraz regulaminu jej działania (art. 79 pkt. 1 i 2). Rada oświatowa głównie opiniuje budżet JST w części dot. wydatków na oświatę, projekty sieci szkół, akty prawa miejscowego dot. oświaty oraz bada potrzeby oświatowe na obszarze działania JST i przedstawia projekty ich zaspokajania (art. 78 ust. 2).

Rady tego typu „poza korzyściami organizacyjnymi, mogłyby otworzyć drogę opinii publicznej do władz centralnych, by przeciwstawiać się złu i czuwać nad wartością wdrażanych reform oświatowych w kraju⁹⁴. Innymi słowy rady oświatowe umożliwiają współtworzenie oferty edukacyjnej rodzicom i pozostałym członkom społeczeństwa. Obecnie w Polsce funkcjonuje kilka rad oświatowych m.in. Rada Oświatowa w Piasecznie i Gdańska Rada Oświatowa.

Do organów szkolnych należy rada szkoły, która jest najmłodszym organem społecznym w polskiej oświacie. Poza uczestnictwem w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły rada:

- uchwała statut szkoły,
- opiniuje projekt planu finansowego szkoły,

⁹² T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, op. cit., s. 41.

⁹³ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe*, Dz. U. 2017 r. poz. 59, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> [dostęp: 02.08.2019].

⁹⁴ B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Impuls, Kraków 2008, s. 35.

- może występować do organu nadzoru pedagogicznego z wnioskiem o zbadanie i ocenę działalności szkoły, jej dyrektora lub nauczycieli,
- opiniuje plan pracy szkoły, projekty innowacji, eksperymentów i inne sprawy istotne dla szkoły,
- z własnej inicjatywy może ocenić sytuację oraz stan szkoły i wystąpić z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego szkołę oraz do wojewódzkiej rady oświatowej, w szczególności w sprawach organizacji zajęć (art. 80 ust. 2).

Rada szkoły uważana jest przez B. Śliwerskiego za jedyny, całkowicie demokratyczny organ funkcjonujący w szkole, władny wpływać na transparentność nieprawidłowości występujących w placówce. Strzeże „decentralizacji władzy i demokratyzacji stosunków międzyludzkich poprzez egzekwowanie dialogu, negocjacji i partnerstwa w kontaktach między nadzorem pedagogicznym (dyrekcją), nauczycielami, uczniami i rodzicami, odrzucenia *ideologii kompetencji* polegającej na tym, że jedynie wybrane jednostki mają rację i prawo do zajmowania uprzywilejowanej pozycji [...], jasnego określenia zakresu kompetencji właściwych poszczególnym szczeblom i organom, w których podejmowane są decyzje”⁹⁵. Tworzą ją przedstawiciele najważniejszych podmiotów edukacyjnych: uczniów, rodziców i nauczycieli, co istotne w równej liczbie. Przy czym w skład rady szkoły mogą wejść w szkołach podstawowych I–IV tylko rodzice i nauczyciele, w szkole podstawowej udział uczniów klasy V i VI w radzie nie jest obowiązkowy (art. 81 ust. 2 i 3). Rada powinna liczyć co najmniej 6 osób, a jej kadencja trwa 3 lata (art. 81 ust. 5 i 7). Tryb wyboru członków rady określa statut szkoły, a regulamin tego organu uchwała powołana rada i wybiera przewodniczącego (art. 81 ust. 6 i 8). Rady szkół mogą współpracować ze sobą (art. 81 ust. 12). Rada szkoły umożliwia udział w zarządzaniu szkołą nauczycielom, rodzicom i uczniom.

Kolejnym szkolnym organem społecznym jest rada rodziców. Nie jest to nowy organ. Funkcjonował on we wcześniejszym systemie oświatowym jako komitet rodzicielski, niemniej jego kompetencje były mocno ograniczone. Rada rodziców reprezentuje ogół rodziców. Jeden przedstawiciel rady oddziałowej wchodzi w skład rady rodziców. Jest on wybierany na pierwszym zebraniu rodziców uczniów danego oddziału w każdym roku szkolnym. Jednego ucznia reprezentuje jeden rodzic (art. 83 ust. 2 i 3). Do przejawów demokracji, zawartych w ustawie o prawie oświatowym, dotyczących rady rodziców należy tajność wyborów owych przedstawicieli, uchwalenie regulaminu, w tym struktury organizacyjnej, trybu pracy rady oraz trybu przeprowadzania wyborów do rady i wyboru jej przedstawicieli (art. 83 ust. 2 i 4).

Rada rodziców może występować do organów szkolnych wewnętrznych (dyrektor, inne organy) i zewnętrznych (organ prowadzący, organ sprawujący nadzór pedagogiczny) z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły (art. 84 ust. 1). Ponadto rada rodziców uchwała w porozumieniu z radą pedagogiczną program wychowawczy (treści oraz działania o charakterze wychowawczym realizowane przez nauczycieli i skierowane do uczniów) oraz program profilaktyki (obejmujący treści i działania profilaktyczne skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców) (art. 84 ust. 2).

W szkołach prowadzonych przez osoby prawne inne niż JST lub fizyczne program wychowawczy i program profilaktyki ustala organ wskazany w statucie szkoły (art. 84. ust. 5). Do kompetencji opiniujących rady należy wydawanie opinii na temat:

⁹⁵ *Ibidem*, s. 20.

- programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania,
- projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły (art. 84 ust. 2).

Samorząd uczniowski jest jednym z najstarszych organów społecznych. Warto podkreślić, iż samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły, a organ samorządu jest reprezentantem ogółu uczniów (art. 85 ust. 2). Regulamin, który określa zasady wybierania i działania samorządu uchwalany jest przez uczniów w tajnym, równym i powszechnym głosowaniu (art. 85 ust. 3). Ów regulamin nie może być sprzeczny ze statutem szkoły (art. 85 ust. 4).

Samorząd może przedstawiać opinie i wnioski radzie szkoły, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi, we wszystkich sprawach szkoły, a w szczególności w tych odnoszących się do praw uczniów, takich jak: zapoznawanie się z programem nauczania, jego treścią, celem i wymaganiami, jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu, organizacji życia szkolnego, umożliwiającego zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym, a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań. Oprócz tego samorząd posiada prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej, organizowania działalności (w porozumieniu z dyrektorem) kulturalnej, oświatowej, sportowej i rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu (art. 85 ust. 5). Samorząd może podejmować działania z zakresu wolontariatu (art. 85 ust. 6). W szkołach mogą działać także inne stowarzyszenia lub organizacje, których celem jest podejmowanie działalności z zakresu wychowania albo rozszerzanie bądź wzbogacanie działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innowacyjnych szkoły (art. 86 ust. 1.).

Praktyka szkolna dowodzi, że trudności w sprawnym, pełnym zaangażowaniu działaniu poszczególnych rad znajdują się na linii dyrekcja i nauczyciele – rodzice oraz nauczyciele – uczniowie. Rada szkoły, jako organ uprawniony m.in. do oceny pracy szkoły nie jest w organizacjach szkolnych chętnie powoływany. Udział rodziców w życiu szkoły jest także ograniczony. Najczęstszą i dość powierzchowną formą kontaktów są spotkania nazywane powszechnie wywiadówkami. Zarówno po stronie rodziców, jak i władz szkolnych występowała dotychczas „niska kultura pedagogiczna i brak praktycznych umiejętności współdziałania”⁹⁶. Zadaniem szkoły jest poważne traktowanie rodziców i ich organów przedstawicielskich oraz otwartość na współpracę z nimi. Rodzice powinni podejmować współpracę ze szkołą nie tylko ze względu na osobiste interesy, lecz w celu podwyższenia jakości funkcjonowania szkoły⁹⁷. Partnerskie współdziałanie urzeczywistnia się poprzez dynamiczny układ relacji tworzonych zarówno przez nauczycieli szanujących rodziców uczniów oraz rodziców ceniących pedagogów i ich pracę. Innymi słowy współpraca, współuczestnictwo w miejsce unikania⁹⁸ i powierzchowności kontaktów.

Czynnikami hamującymi aktywny udział uczniów w życiu szkoły były w połowie lat 90. XX wieku: przedmiotowy, dyrektywny, wyzwalający lęk stosunek nauczycieli do uczniów, tworzący niezdrowy dystans pomiędzy nimi, niechęć kadry pedagogicznej wobec innowacyjności podopiecznych, ich spontaniczności, brak dyskusji o problemach interesujących młodzież, niewielka pomoc w odkrywaniu możliwości uczniów i kształtowaniu ich planów na przyszłość⁹⁹.

⁹⁶ T. Wolan, *Uczestnictwo rodziców w życiu szkoły*, „Nowa Szkoła”, nr 3/1996, s. 7.

⁹⁷ T. Bleharczyk, *Rodzice-szkoła*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2/1995, s. 5.

⁹⁸ M. Mendel, *Edukacja społeczna, jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1999, s. 26–27.

⁹⁹ C. Banach, *Szkoła w opinii uczniów i nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, 3–4/1995, s. 38.

Według badań przeprowadzonych przez M. Kocór w 2007 roku uczniowie formułowali więcej negatywnych opinii na temat samorządu klasowego i szkolnego niż nauczyciele. Wychowawcy do mankamentów samorządności podopiecznych zaliczyli małą motywację, słabe zaangażowanie i inicjatywę, jak również wskazali na czynniki obiektywne, t. j. brak środków finansowych na działalność, brak czasu i opieki ze strony wychowawców. Uczniowie krytykowali niską społeczną aktywność i brak współpracy samorządu z innymi podmiotami, figurowanie tylko na gazetce ściennej, niewypełnianie obowiązków, nieodpowiednie zachowania wobec uczniów i nauczycieli, marginalizowanie osób mających trudności w nauce, brak samodyscypliny i odpowiedzialności przedstawicieli samorządu za wszystkich uczniów¹⁰⁰. Warto podkreślić, iż nauczyciele w 76% nie dostrzegali potrzeby wprowadzenia zmian w działalności samorządów. Uczniów natomiast – charakteryzowała postawa emancypacyjno-krytyczna – co trzeci uczeń krytykował funkcjonowanie samorządu uczniowskiego, a co czwarty miał do niego stosunek ambiwalentny w odróżnieniu od nauczycieli, którzy w 90% myśleli o uczniowskiej samorządności szkolnej w sposób adaptacyjny. Jak pisała w podsumowaniu autorka publikacji, „mimo zagwarantowania nauczycielom autonomii i swobody twórczej w małym stopniu przygotowują oni uczniów do demokracji przez demokrację”¹⁰¹. Od wielu lat zarzucano władzom szkolnym m.in. zbytnią lakoniczność regulaminu samorządu uczniowskiego, niespektowanie uprawnień w nim zawartych, niedostosowanie samorządu do zróżnicowanego środowiska uczniowskiego oraz drugorzędność w traktowaniu samorządu uczniowskiego przez pozostałe organy¹⁰² szkolne.

Warto dodać, że szkołach publicznych obligatoryjnie powołuje się radę rodziców i samorząd uczniowski i fakultatywnie radę szkoły. Szkoły niepubliczne nie mają ustawowego obowiązku powoływania organów społecznych. Niemniej uspołecznienie organizacji szkolnych zmienia konfigurację struktury organizacyjnej, zarządzanie staje się działalnością złożoną. Zadanie dyrektora polega wówczas nie tylko na koordynowaniu, organizowaniu i doskonaleniu działalności indywidualnej, ale także zespołowej¹⁰³. Celem uspołecznienia szkół jest usprawnianie ich działania, poszerzenie funkcji, uruchomienie procesów samoregulacyjnych i samorozwojowych¹⁰⁴, zaspokojenie potrzeb poszczególnych grup społecznych, ich upodmiotowienie. Poza tym uspołecznienie mieści w sobie i pozwala rozwijać kolektywność, samorządność, działalność zespołową.

Na zakończenie tego podrozdziału zamiast *résumé* podam przykład szkoły w Mikołowie, w której uspołecznienie odegrało podstawową rolę. Był to eksperyment mikołowski, jak na owe czasy – lata 30. XX wieku – nietuzinkowy, z co najmniej dwóch względów. Po pierwsze uczestniczyły w nim dzieci wywodzące się wyłącznie z rodzin o niskim statusie materialnym, po wtóre zastosowano w nim nowatorskie, perspektywiczne metody pracy.

Głównym celem ośrodka doświadczalnego w Mikołowie był rozwój psychospołecznych właściwości uczniów, z naciskiem na progresję ich zdolności i potrzeb samorządności „metoda

¹⁰⁰ M. Kocór, *Organizowanie i funkcjonowanie samorządu uczniowskiego w opinii uczniów i nauczycieli*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10/2011, s. 45–46.

¹⁰¹ *Ibidem*, s. 47

¹⁰² E. S. Barłowski, *Demokracji uczniowskiej demokracja nie zapewni*, „NEWS – nowości oświaty”, nr 5/1995, s. 5–6. Za: B. Kubiczek, *Autonomia szkoły*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2002, s. 142–143.

¹⁰³ K. Waligórski, *Problemy uspołecznienia szkoły*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2101/Kazimierz%20Waligorski%20Problemy%20uspołecznienia%20szkoły.pdf?sequence=1>, [dostęp: 21.02.2016].

¹⁰⁴ *Ibidem*.

mikołowska jest w swej całości niczym innym jak swoistym samorządem. Duch samorządu – samodzielność, autodyscyplina, współpraca – przepaja przecież całą naszą społeczność. Formy i treści są niemal w każdym szczególe samorządny¹⁰⁵. Współpraca pomiędzy szkołą a rodzicami nie była łatwa ze względu na ich trudną sytuację materialno-społeczną. Niemniej udało się zachęcić rodziców do udziału w comiesięcznych spotkaniach, w których nauczyciel jedynie animował tematy rozmów, a rodzice aktywnie uczestniczyli omawiając rozmaite problemy. Poza tym raz w miesiącu jedna z klas urzędowała tzw. „kominek”, czyli wspólne spotkania rodzin uczniów z nauczycielami, włączano również rodziców, instytucje lokalne, społeczeństwo do organizacji zajęć dydaktycznych¹⁰⁶. Nauczyciel pełnił rolę doradcy i opiekuna klasy. Podstawowym zadaniem w działalności wychowawcy było zadbanie o pełną życzliwość, braterstwa, szacunku i zaufania atmosferę wychowawczą, powściągliwość w doraźnym karaniu uczniów, wyrażaniu gróźb, wykorzystywaniu przewagi nad uczniami. Postulowano nawet beznamietne i bezstronne rozwiązywanie przez niego problemów klasowych. Natomiast uczniom zagwarantowano swobodę komunikowania się tzw. „kulturalny gwar” oraz poruszania się podczas lekcji, tworzenie Listy Spraw oraz Sądu Koleżeńskiego będących przejawem aktów praworządności i samodzielności uczniów w rozstrzygnięciu swoich spraw, rozwijanie autonomii wychowanków poprzez systemy grupowe, kółka uczniowskie, tworzenie przez uczniów samorządu uczniowskiego i kierowanie nim oraz możliwość współpracy z otoczeniem zewnętrznym szkoły. „Wychowanie uczestniczące” urzeczywistniane w placówce mikołowskiej – jak stwierdził jeden z pomysłodawców i koordynatorów eksperymentu – „nie wypływało z konieczności zewnętrznych ani nie dla przystosowania się do warunków życia, ani wreszcie nie [...] miało ono na widoku tylko przygotowania do przyszłej działalności, przyszłego dojrzałego życia. Gdy postulujemy wychowanie uczestniczące w życiu, mamy na myśli uczestnictwo w poczynaniach dnia dzisiejszego ulepszających życie, ludzi i świat dla lepszego jutra [...]. Rzeczywistą działalnością dziecka jest jego własna działalność [...] zatem przedmiotem samorządnej aktywności młodzieży powinna być konkretna działalność. Ładunek wychowawczy tkwi w koncepcji przekształcania wychowawczego autorytetu krępującego w autorytet wyzwalający inicjatywę i samodzielność społeczną [...] i to ma być owocem funkcjonującego samorządu uczniowskiego¹⁰⁷”.

¹⁰⁵ A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960, s. 175–181, 188.

¹⁰⁶ *Ibidem*, s. 21–22.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 193–195.

ROZDZIAŁ 2

SZKOŁY NIEPUBLICZNE JAKO NOWA FORMA KSZTAŁCENIA PO 1989 ROKU W POLSCE

2.1. Szkoły niepubliczne – aspekt historyczny

Szkoły niepubliczne zostały ponownie wprowadzone do polskiej oświaty po 1989 roku. Dla większości społeczeństwa stanowiły *terra incognita*, ponieważ szkolnictwo niepubliczne, choć ma wielowiekową i żywotną tradycję zostało wyrugowane przez PRL-owskich decydentów na ponad czterdzieści lat. Niniejszy podrozdział odnosi się do historii niepublicznych form kształcenia funkcjonujących od początku II Rzeczypospolitej po czasy komunizmu.

Głównym celem polityki oświatowej w II Rzeczypospolitej było wprowadzenie ujednoczonego systemu oświaty na terytoriach byłych zaborów poprzez konsolidację zarządzania szkolnictwem. Sytuacja szkolnictwa w zaborach była zróżnicowana. Na przykład w Królestwie Polskim nie było obowiązku uczęszczania do szkoły najniższego szczebla, zatem ponad połowę mieszkańców w wieku powyżej 10 lat stanowili analfabeci¹⁰⁸. Funkcjonowanie 5,6 tys. publicznych szkół powszechnych zaspokajało jedną czwartą istniejących potrzeb. Szkolnictwo średnie stanowiły głównie szkoły prywatne, których liczba przed 1914 rokiem wynosiła 172 (dla porównania: państwowych szkół rosyjskich było 55). Podczas I wojny światowej liczba tych szkół gwałtownie wzrosła, a w 1919 roku wynosiła 401¹⁰⁹. Zasadą szkół prywatnych jeszcze przed powstaniem II RP było umożliwienie kształcenia dużej liczbie młodzieży, rozwinięcie wokół tych szkół ruchów nauczycielskich oraz literatury pedagogicznej¹¹⁰.

Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych z 1917 roku stanowiły, iż szkoły prywatne mogły być zakładane przez osoby, instytucje, stowarzyszenia, a na ich otwarcie wydawana była koncesja przez Radę Szkolną Okręgową. Głównym warunkiem założenia szkoły miała być nieskazitelność moralno-obywatelska założyciela. Jeśli warunek ten był spełniony, wówczas należało złożyć podanie wraz z dowodem przynależności państwowej, życiorys, zobowiązanie, że budynek szkolny będzie spełniał wymagania higieniczne, zobowiązanie o kwalifikacjach

¹⁰⁸ M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969*, PWN, Warszawa 1972, s. 23.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ S. Kot, *Historia wychowania t. 2*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 321–322.

zawodowych kierownika szkoły i personelu nauczycielskiego, program nauk i rozkład zajęć, spis pomocy naukowych, budżet oraz – o ile założyciel posiadał – statut szkoły. Kierownika szkoły powoływał właściciel szkoły, a zatwierdzał inspektor okręgowy. Dobór kadry nauczycielskiej, spośród osób posiadających odpowiednie kwalifikacje, przysługiwał także właścicielowi szkoły. O powołanych nauczycielach właściciel szkoły miał informować inspektora okręgowego. Kierownik szkoły był odpowiedzialny za pracę dydaktyczno-wychowawczą, a właściciel szkoły za obszar sanitarno-finansowy. Nadzór nad szkołami elementarnymi prywatnymi sprawował inspektor okręgowy i organy miejscowego zarządu szkolnego. Świadectwa wydawane przez szkoły prywatne mogły uzyskać status dokumentu publicznego wtedy, gdy program nauki odpowiadał programowi realizowanemu w szkołach publicznych. Szkoły prywatne z tzw. prawem publiczności¹¹¹ posiadały niezależność w rozszerzaniu programu, stosowaniu metod dydaktycznych, wyborze książek czy pomocy naukowych z wyjątkiem tych, których używania zabraniał Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Szkoły prywatne nie posiadające praw szkół publicznych były ograniczone jedynie w zakresie książek. Uzyskanie świadectwa mającego znaczenie dokumentu publicznego wymagało przystąpienia uczniów do egzaminu w szkole do tego upoważnionej¹¹². Podkreślano również w przepisach tymczasowych zachowywanie tolerancji wobec mniejszości narodowych oraz możliwość zakładania przez ich członków, w tym także rodziców, szkół lub oddziałów wyznaniowych. Z kolei publiczne szkoły elementarne miały być zakładane i utrzymywane przez gminy. Organy miejscowe i władze szkolne były odpowiedzialne za powstanie właściwej liczby takich szkół. Fundusze na szkoły pochodziły z wielu źródeł: podatków gminnych, finansów organów samorządowych, skarbu państwa, fundacji, darowizn, zapisów¹¹³. Podział wydatków na szkołę był jasno rozdzielony pomiędzy skarb państwa i gminy. Pierwszy w określonej kwocie pokrywał wydatki szkół poza wydatkami rzeczowymi, za które odpowiadały gminy m.in. wynajmu, remontu szkół, urządzeń, bibliotek szkolnych, kosztów administracyjnych dozorów szkolnych.

W niedługim czasie wprowadzono *Ustawę o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 1920 roku*. Strukturę administracji szkolnej tworzył organ centralny – Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP). Pełnił on funkcje kierownicze oraz nadzorcze nad wychowaniem. Organami administracji terenowej były okręgi szkolne. Na czele okręgu szkolnego stał kurator mianowany przez Naczelnika Państwa na wniosek ministra WRiOP. Do zadań kuratora okręgu szkolnego należało między innymi zatwierdzanie dyrektorów prywatnych szkół średnich i seminariów nauczycielskich¹¹⁴.

W 1932 roku minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – Janusz Jędrzejewicz opracował ustawę o ustroju szkolnictwa. Była ona wyrazem polityki sanacyjnej, która wyznaczyła misję szkolnictwu jaką było wychowanie państwowe (obywatelskie). Przewidywała trzy rodzaje szkół podzielonych według kryterium finansowania: szkoły państwowe

¹¹¹ Szkoły prywatne po spełnieniu określonych wymogów mogły otrzymać uprawnienia szkół publicznych. Prawo publiczności nadawane było przez Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na wniosek rady okręgowej. Do wniosku dołączana była opinia inspektora okręgowego.

¹¹² *Przepisy tymczasowe z dnia 10 sierpnia 1917 r. o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim, Dz. U. Dep. WRiOP 1917 r., Nr 1, poz. 1, [w:] Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969, red. M. Pęcherski, M. Świątek, op. cit., s. 114–155.*

¹¹³ *Ibidem*, s. 110.

¹¹⁴ *Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych, Dz. U 1920 r. Nr 50, poz. 304, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19200500304>, [dostęp: 04.09.2012].*

– utrzymywane wyłącznie przez państwo, szkoły publiczne – utrzymywane przez państwo wspólnie z samorządem terytorialnym oraz szkoły prywatne. Poza tym został wydany osobny akt prawny *Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o prywatnych szkołach i zakładach naukowych i wychowawczych*. Ustawa stanowiła, że opiekę i nadzór nad prywatnymi szkołami (zakładami) sprawował minister WRiOP, który mógł przekazać swe uprawnienia podległym władzom szkolnym (w praktyce nadzór przekazany został kuratorom okręgów szkolnych).

Warunki, jakie musiał spełnić obywatel polski, żeby założyć szkołę, można podzielić na:

- administracyjne – przedłożenie statutu regulującego wewnętrzny ustroj szkoły, wskazanie języka nauczania, przedstawienie programu nauczania, podanie nazwy właściciela szkoły,
- zasobowe – zapewnienie szkole odpowiednich warunków lokalowych i wyposażenie w urządzenia i pomoce naukowe, wykazanie, że środki na utrzymanie szkoły będą wystarczające,
- etyczne – przedłożenie pisemnego stwierdzenia właściwych władz państwowych, że ubiegający się o nie zachowywał się nienagannie pod względem moralności także w stosunku do państwa.

Dodatkowo należało dostarczyć orzeczenie oznaczonej przez ministra WRiOP władzy szkolnej stwierdzające, że powyższe warunki zostały spełnione. Minister WRiOP w wyjątkowych przypadkach mógł zezwolić na założenie szkoły osobie nieposiadającej obywatelstwa polskiego. Natomiast warunkami kwalifikującymi szkołę do jej zamknięcia były¹¹⁵:

- niesfunkcjonowanie szkoły przez 3 miesiące bez usprawiedliwionej przyczyny,
- niewystarczający poziom naukowy i wychowawczy w ciągu 3 ostatnich lat,
- nieprzestrzeganie obowiązujących przepisów lub postanowień statutu szkoły,
- nauczanie lub wychowywanie uczniów szkoły w duchu nielojalnym wobec państwa.

Ową nielojalność wobec państwa można odczytywać dwojako. Z jednej strony jako ewentualne zapobieganie zakusom ponownego zniewolenia Polski przez jej wrogów, a z drugiej jako stworzenie przez władze państwowe warunków do kontroli szkolnictwa prywatnego. Kadre nauczycielską szkoły prywatnej mieli tworzyć obywatele polscy nieskazitelni, posiadający odpowiednie kwalifikacje. Władze szkolne zatwierdzały dyrektora szkoły i nauczycieli szkół prywatnych. Ustawa przewidywała istnienie szkół eksperymentalnych, które uznane przez ministra WRiOP mogły uzyskać uprawnienia szkół państwowych bez względu na to, czy były zorganizowane na wzór państwowych szkół czy też nie¹¹⁶.

Ustawa zwana jędrzejewiczowską¹¹⁷ spotkała się w ówczesnych środowiskach zarówno z uznaniem, jak i ostrą krytyką. Do cech pozytywnych ustawy zaliczano: ujednoczenie i uporządkowanie systemu szkolnictwa na terenie całego kraju, lepsze przygotowanie kandydatów na

¹¹⁵ *Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o prywatnych szkołach i zakładach naukowych i wychowawczych*, Dz. U 1932 r. Nr 33, poz. 343, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19320330343>, [dostęp: 05.09.2012].

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ Od nazwiska ówczesnego ministra WRiOP Janusza Jędrzejewicza – twórcy ustawy o ustroju szkolnym z 11 marca 1932 roku.

nauczycieli, w tym możliwość podejmowania studiów wyższych, podniesienie rangi szkół zawodowych. Krytyka odnosiła się przede wszystkim do ogólnikowego charakteru tego aktu, który poprzez to mógł dopuszczać wielość interpretacji przepisów ustawowych. Dodatkowym mankamentem ustawy były szerokie uprawnienia, jakie nadano ministrowi WRiOP (na 56 artykułów, nie włączając postanowień końcowych, 36 pełnomocnictw zostało przydzielonych ministrowi)¹¹⁸. Negatywnie ustawę o szkolnictwie prywatnym oceniły mniejszości narodowe. Szkoły prywatne wniosły znaczny wkład w kształcenie dzieci i młodzieży pochodzenia żydowskiego, ukraińskiego, litewskiego, białoruskiego i rosyjskiego. Obiektem ataków ze strony posłów mniejszości było zatem podporządkowanie ministrowi szkół prywatnych i wpływ władz szkolnych na te szkoły. Ponadto zapisy ustawy podkreślające „nienaganną pod względem moralności oraz stosunku do Państwa” umożliwiały odsuwanie osób niewygodnych dla władzy od działalności oświatowej¹¹⁹. Nie aprobowano również odgórnie narzuconego ideału wychowania państwowego.

Liczebnie szkoły prywatne, funkcjonujące w okresie międzywojennym, przewyższały szkoły państwowe i samorządowe. Na przykład w roku szkolnym 1923/24 było 266 szkół państwowych, 71 samorządowych i 427 prywatnych, w roku 1937/38 – 308 państwowych, 42 samorządowe i 427 prywatnych¹²⁰. Do prywatnych szkół średnich uczęszczały głównie dzieci pochodzące z zamożnych rodzin, bowiem kształcenie w tego typu placówkach wiązało się z wysokimi opłatami. Stąd nazywano te szkoły elitarnymi¹²¹. Odnaczały się one wysokim poziomem nauczania, niejednokrotnie przewyższającym szkoły rządowe, poza tym pełniły funkcję warsztatów naukowych dla polskich nauczycieli podejmujących różnorodne eksperymenty pedagogiczne, np. wiejskie ogniska wychowawcze, szkoły pracy¹²². Warto podkreślić, że szkolnictwo prywatne w II RP pełniło trzy ważne funkcje¹²³:

- wyręczało państwo w edukowaniu części społeczeństwa polskiego, równocześnie odciążając budżet państwa oraz angażując dla realizacji celów oświatowych środki materialne pochodzące z prywatnych i społecznych źródeł,
- szkolnictwo mniejszości narodowych i wyznaniowych krzewiło tradycję, język i kulturę tych mniejszości,
- szkoły prywatne stanowiły istotne ośrodki eksperymentalne w zakresie innowacji pedagogicznych.

Kolejne zmiany organizacyjne szkolnictwa, zawarte chociażby w *Ustawie z dnia 23 lutego 1939 r. o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym*¹²⁴, nie zdążyły wejść

¹¹⁸ W. Grabowska, *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 r.* [w:] *Studia z dziejów edukacji*, red. J. Miąso, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1994, s. 265–266.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ W. Grabowska, *Ustawa o szkolnictwie prywatnym z dnia 11 marca 1932* [w:] *Historia wychowania XX w.*, red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984, s. 70.

¹²¹ J. Miąso, J. Kulpa, K. Poznański, *Rozwój oświaty przed I wojną światową* [w:] *Historia wychowania XX w., op. cit.*, s. 9–10.

¹²² *Ibidem*.

¹²³ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce*, WSiP, Warszawa 1992, s. 116.

¹²⁴ *Ustawa z dnia 23 lutego 1939 roku o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym, Dz. U. 1939 r. Nr 16, poz. 93*, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/1939/wydanie/16/pozycja/93>, [dostęp: 05.09.2012].

w życie z powodu wybuchu II wojny światowej. Polska została podzielona na dwie części: jedna została włączona do Rzeszy, a z drugiej utworzono Generalne Gubernatorstwo (GG). Szkolnictwo polskie podczas okupacji niemieckiej różniło się w zależności od okupowanego terytorium. W GG wprowadzono segregację narodowościową szkół, w wyniku czego istniały szkoły polskie i szkoły niemieckie¹²⁵. Ponadto podtrzymano możliwość zakładania i prowadzenia szkół prywatnych po uzyskaniu odpowiednich zezwoleń. Liczne szkoły prywatne oficjalnie funkcjonowały jako szkoły powszechne i zawodowe. Redukcja, a następnie likwidacja tych szkół rozpoczęła się w latach 1942–1943¹²⁶. Wówczas dynamicznie organizowano tajne nauczanie, które objęło swym zasięgiem cały obszar Polski. Związek Nauczycielstwa Polskiego przyjął kryptonim Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Podjął działalność oświatową, dzięki której część dzieci i młodzieży uniknęła demoralizującego wpływu władz okupacyjnych.

Początkowo odbudowa szkolnictwa w Polsce powojennej odbywała się na zasadach ustrojowo-organizacyjnych ustanowionych w okresie międzywojennym. Głównym zamierzeniem ówczesnych władz oświatowych była jak najszybsza rekonstrukcja szkół. Niewątpliwie przeszkodę stanowiły straty w ludności i zniszczenia materialne. Ta katastrofalna sytuacja spowodowała, że szkoły prywatne stanowiły ważną część szkolnictwa przez pierwsze lata Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wypełniając luki w oświacie. Tabela nr 5 ilustruje liczbę szkół państwowych i prywatnych oraz liczbę ich uczniów w 1945 roku.

TABELA 5. SZKOLNICTWO W POLSKIEJ RZECZPOSPOLITEJ LUDOWEJ W 1945 ROKU

RODZAJE SZKÓŁ	SZKOLY PAŃSTWOWE		SZKOLY PRYWATNE	
	LICZBA SZKÓŁ	LICZBA UCZNIÓW	LICZBA SZKÓŁ	LICZBA UCZNIÓW
GIMNAZJA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE	277	85 800	259	45 500
LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE	213	10 200	131	4 200
SZKOLY ZAWODOWE:				
- NIŻSZE	27	1 400	73	4 300
- GIMNAZJALNE	95	16 000	146	27 200
- LICEALNE	53	2 200	41	3 800
KURSY ZAWODOWE	19	1 600	60	5 600
SZKOLY DOKSZTAŁCAJĄCE ZAWODOWE	221	29 900	7	400

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Falski (red.), *Szkolnictwo w liczbach 1944/45*, Ministerstwo Oświaty, Prace Biura Badań i Statystyki, Warszawa 1946. Za: S. Mausenberg, *Rozwój oświaty w Polsce Ludowej [w:] Historia wychowania XX*, red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984, s. 289.

Władza ludowa dążyła do ustanowienia nowych przepisów dotyczących funkcjonowania szkolnictwa. Asumpt do podjęcia zmian w tym zakresie stanowiła ustawa z 1932 roku, postrzegana jako niedemokratyczna. Demokratyzacja oświaty była rozumiana przez władzę ludową dwojako – przede wszystkim ideologicznie (to, co niejednolite, niepowszechne, niepubliczne i płatne było niezgodne z socjalistycznym duchem i zagrażało istnieniu ówczesnego państwa),

¹²⁵ H. Górecka, *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX w.* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s.192.

¹²⁶ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce*, op. cit., s.133.

a poza tym umożliwiła dzieciom z rodzin robotniczych i chłopskich dostęp do wszelkich dóbr, w tym edukacyjnych.

Z biegiem czasu zmarginalizowano szkolnictwo prywatne do tego stopnia, że kształcenie odbywało się tylko w nielicznych przedszkolach, szkołach licealnych, najczęściej przyzakonnych, w seminariach duchownych, szkołach zawodowych, na kursach języków obcych oraz kursach przygotowawczych do egzaminów na studia wyższe¹²⁷. Oficjalnie istniała możliwość zakładania szkół i placówek prywatnych. Zgodnie z *Ustawą z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*¹²⁸ szkoły, placówki oświatowe, wychowawcze, opiekuńczo-wychowawcze, zakłady lub placówki szkolące mogły być prowadzone zarówno przez osoby fizyczne i prawne, organizacje i instytucje. Założenie ich wymagało zezwolenia ministra oświaty i ustalenia przez niego warunków ich funkcjonowania oraz nadzoru. Zezwolenie na działalność szkół i placówek mogło zostać cofnięte w wyniku niestosowania się do obowiązujących przepisów i zaleceń organów administracji szkolnej, nieodpowiedniego poziomu nauczania, wychowania, opieki lub jeśli dalsze ich istnienie byłoby nieuzasadnione społecznie lub gospodarczo. Minister mógł również wydawać polecenia szkołom niepaństwowym dotyczące programów nauczania, podręczników i pomocy naukowych. Organ administracji szkolnej, do którego należało składać wniosek o wyrażenie zgody na funkcjonowanie szkoły lub placówki, mógł udzielać lub odmawiać zgody na zatrudnienie określonych osób na stanowiskach nauczycielskich i wychowawczych, jak również zamknąć szkołę czy placówkę w przypadku braku potrzeb społeczno-gospodarczych uzasadniających ich działanie¹²⁹. Zamieszczenie takich ogólnych zastrzeżeń dawało dużą swobodę władzy oświatowej wpływania na działalność szkół prywatnych. Pomimo formalnego dopuszczenia funkcjonowania tego typu szkół niechętnie wyrażano zgodę na ich zakładanie.

Ewolucja wizji edukacji demokratycznej i humanistycznej rozpoczęła się w Polsce na kilkanaście lat przed okresem transformacji. W latach 70. i 80. XX wieku działania opozycyjne w obszarze edukacji przybrały na sile¹³⁰. Inicjatywy edukacyjne podejmowane były oddolnie przez osoby pełniące rozmaite role zawodowe i społeczne. W 1978 roku powstało Towarzystwo Kursów Naukowych (TKN) nazywane nieoficjalnie Uniwersytetem Latającym¹³¹. Początkowo zadaniem TKN było szerzenie w społeczeństwie polskim wiedzy w formie wykładów z zakresu historii, literatury, socjologii, ekonomii, filozofii. Z czasem zakres czynności tego niezależnego stowarzyszenia edukacyjnego poszerzył się o działania opiekuńcze (nad osobami prowadzącymi „źle widziane przez państwo” prace naukowe), pomocnicze (młodym naukowcom i studentom, którzy „narazili się” państwu, nawiązywanie kontaktów zagranicznych, fundowanie stypendiów, udostępnianie zakazanych pozycji książkowych) oraz prowadzenie działalności

¹²⁷ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce*, op. cit. s. 136.

¹²⁸ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. U. 1961 r. Nr 32, poz. 160, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19610320160>, [dostęp: 16.04.2013 r.].

¹²⁹ *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1965 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia niepaństwowych szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych*, MP z 1965 r. Nr 13, poz. 48, <http://sejmometr.pl/prawo/91269>, [dostęp: 16.04.2013].

¹³⁰ S. Gawlik, *Szkoła Polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945–1989). Refleksje z oddali czasu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, s. 214.

¹³¹ Nawa ta nawiązywała do tradycji nieformalnych instytucji kształcenia, kursów samokształceniowych sprzed I wojny światowej. Określenie to związane jest z częstą zmianą miejsc, w których odbywały się wykłady.

wydawniczej¹³². W 1980 roku rozpoczęła swoją działalność Krajowa Komisja Koordynacyjna Oświaty i Wychowania NSZZ Solidarność z siedzibą w Gdańsku. Dzięki tej komisji wyłoniła się grupa nauczycieli, która wystosowała dokument *Propozycje doraźnych zmian w materiale nauczania historii w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym*. Ukazywał on prawdę historyczną Polski mającą wpływ na kształtowanie postawy patriotycznej uczniów oraz przedstawiał uniwersalny system wartości¹³³. Swoje dezyderaty złożył ministerstwu również Episkopat Polski. Poruszono kwestie „zniesienia ministerialnych instrukcji” odnośnie funkcjonowania sal katechetycznych, odejścia od polityki dyskryminacji osób religijnych przez władze i organy bezpieczeństwa, zezwolenia dzieciom przebywającym na koloniach i w ośrodkach szkolno-wychowawczych na uczestnictwo w katechezach i nabożeństwach, zgodę na obecność symboli religijnych i modlitw w szkołach, umożliwienie rodzicom i dzieciom uczestnictwa w spotkaniach, dyskusjach z udziałem księży oraz pomocy w budowaniu punktów katechetycznych, produkcji podręczników i innych środków materialnych¹³⁴.

Organizacje młodzieży, w szczególności ze szkół średnich, również przystąpiły do artykułowania swoich propozycji. Jednym z przykładów ruchu uczniowskiego był Uczniowski Komitet Odnowy Społecznej (UKOS), powstały w 1980 roku w III Liceum we Wrocławiu. Po kilku dniach poszerzył swoją działalność i zmienił nazwę, dodając przymiotnik „Międzyszkolny”. UKOS wspierał wysuwane propozycje przekształceń treści nauczania, inicjował powstawanie niezależnych samorządów uczniowskich, popierał organizację humanistyczno-społecznych wykładów, rozprawdzał publikacje drugiego obiegu, prowadził działalność wydawniczą czasopism „Quo vadis?” i „Ukosem”¹³⁵, postulował wolność w wyrażaniu poglądów i szereg innych zmian w szkolnictwie. Inną podziemną organizacją młodzieżową powstałą w 1984 roku była Federacja Młodzieży Walczącej. Zrzeszała uczniów, studentów a także robotników. Jej głównym celem była walka z komunistycznym reżimem i tworzenie suwerennej i demokratycznej Polski¹³⁶. Wiele akcji politycznych podejmowała powstała w 1985 roku Federacja WSN – Wyzwolenie realizująca działania opozycyjne czy Fundacja im. Kazimierza Pużaka założona w 1988 roku upowszechniająca „tradycję niepodległościowej i demokratycznej myśli socjalistycznej w Polsce” poprzez seminaria i działalność wydawniczą¹³⁷.

W latach 80. XX wieku działacze oświatowi zaczęli tworzyć struktury. W konsekwencji powstały nowe organizacje m.in.:

- Społeczne Towarzystwo Oświatowe,
- Centrum Studiów nad Alternatywą w Edukacji – Wrocławska Szkoła Przyszłości,
- Małopolskie Towarzystwo Oświatowe.

¹³² W. Bartoszewski, *Warto być przywoitym. Teksty osobiste i nieosobiste*, W drodze, Poznań 1990, s. 283–286.

¹³³ A. Achmatowicz, *Jak doszło do zmiany w programie nauczania historii w szkole*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981, s. 11.

¹³⁴ B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009, s. 177–178.

¹³⁵ A. Adamski, *Uczniowski Komitet Odnowy Społecznej*, Encyklopedia Solidarności, http://www.encyklopedia-solidarnosci.pl/wiki/index.php?title=T00094_Uczniowski_Komitet_Odnowy_Spo%C5%82ecznej_Wroc%C5%82aw, [dostęp: 25.06.2013].

¹³⁶ D. Cecuda, *Leksykon opozycji politycznej 1976–1989*, Biuro Informacji Studenckiej ZSP Trust, Warszawa 1989, s. 19.

¹³⁷ *Ibidem*, s. 20.

Przyczyną utworzenia tych organizacji było wprowadzenie stanu wojennego w Polsce oraz członkostwo PRL w Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie i przyjęcie *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* stanowiącej, iż rodzice w pierwszej kolejności decydują o wyborze nauczania dla swoich dzieci¹³⁸. Wiele spośród powstałych wówczas stowarzyszeń oświatowych rozwinęło w pełni swoją działalność po 1989 roku.

Rodzice i nauczyciele dali początek inicjatywie, którą postanowili zalegalizować, jako stowarzyszenie o nazwie Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO). Przy wsparciu działaczy oświaty podziemnej 30 listopada 1987 roku do Urzędu Miasta Stołecznego Warszawa złożony został wniosek o zarejestrowanie stowarzyszenia, sygnowany przez 23 osoby. Wiodącym celem podpisania tego aktu była troska rodziców o zapewnienie właściwego kształcenia swoim dzieciom¹³⁹. Władze udzieliły odpowiedzi negatywnej, uzasadniając ją w sposób następujący „cele i formy działania STO w zasadzie pokrywają się z zakresem działania Narodowego Czynu Pomocy Szkole. Podobne zadania realizują również inne stowarzyszenia, jak np. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, a także stowarzyszenie wyższej użyteczności – Towarzystwo Przyjaciół Dzieci”¹⁴⁰. Komitet Założycielski STO odwołał się od tej decyzji 18 marca 1988 roku powołując się m.in. na brak przepisów zakazujących „istnienia więcej niż jednej organizacji prowadzącej działalność w tej samej dziedzinie życia społeczno-gospodarczego” i brak „praktyki podobnego ograniczania działalności społecznej”¹⁴¹. Po dwóch miesiącach ponownie nadeszła decyzja odmowna. STO zaskarżyło tę decyzję jako naruszającą przyjęte zasady postępowania przy rejestracji stowarzyszeń do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, wspartą dodatkowymi argumentami, iż podobieństwo formy działania STO do już istniejących organizacji oznacza przyznanie monopolu istniejącym organizacjom społecznym, co stoi w sprzeczności z ustawą zasadniczą PRL art. 84¹⁴². 10 listopada 1988 roku komisja stowarzyszenia ponownie wystąpiła o rozpatrzenie wniosku i pomimo stawianego oporu ze strony ministerstwa edukacji udało się zarejestrować pierwsze, niezależne stowarzyszenie oświatowe 29 grudnia 1988 roku. Po długich zmaganiach z zalegalizowaniem stowarzyszenia zwrócono się do Ministerstwa Edukacji Narodowej o wyrażenie zgody na prowadzenie odpłatnej szkoły. Udało się ją pozyskać dopiero po wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego, który 24 lutego 1989 roku orzekł o konstytucyjnej bezpłatności szkoły publicznej, jako prawie, a nie obowiązku obywateli¹⁴³. Niedługo po zarejestrowaniu stowarzyszenia I Walne Zgromadzenie Członków Społecznego Towarzystwa Oświatowego uchwaliło Deklarację Programową STO (22 stycznia 1989 roku). We wstępie tego aktu podkreślono otwartość stowarzyszenia zrzeszającego „wszystkich zainteresowanych kondycją polskiej oświaty i tworzeniem jej nowych, alternatywnych form”. Autorzy deklaracji w „poczuciu odpowiedzialności za wychowanie przyszłych pokoleń”, na kanwie niespełnionych obietnic poprawy systemu oświaty przez władze podjęli się na własny koszt działań zmierzających w kierunku polepszenia edukacji dzieci i młodzieży. Cel ten miał zostać osiągnięty poprzez stworzenie rodzicom możliwości

¹³⁸ A. Mikołajko, *Społeczne Towarzystwo Oświatowe – STO*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1997, s. 34.

¹³⁹ *Ibidem*, s. 35.

¹⁴⁰ *Historia STO*, <http://www.sto.org.pl/?c=static&i=5>, [dostęp: 26.06.2013].

¹⁴¹ A. Mikołajko, *Społeczne Towarzystwo Oświatowe – STO*, *op. cit.*, s. 36.

¹⁴² *Ibidem*, s. 37.

¹⁴³ *Historia STO*, <http://www.sto.org.pl/?c=static&i=5>, [dostęp: 26.06.2013].

wyboru szkoły, zapewnienie odpowiednich warunków pracy dla nauczycieli i uczniów, utworzenie szkół rozwijających osobowość człowieka bez preferowania jednego, ściśle określonego modelu szkoły (założono, że jej kształt powinien zależeć od społeczności szkolnej)¹⁴⁴. Położono duży nacisk na „uspołecznienie”, ponieważ szkoły, w tym państwowe są własnością społeczną i powinny służyć społeczeństwu. Intencją członków STO było uspołecznienie szkół na dwóch płaszczyznach: zewnątrzszkolnej – poprzez zwiększenie autonomii szkół wobec władz administracyjnych oraz wewnątrzszkolnej – poprzez dopracowanie się systemu wewnętrznych decyzji podejmowanych przez nauczycieli, rodziców i uczniów¹⁴⁵. Powstanie STO było wydarzeniem bezprecedensowym. Po raz pierwszy władze komunistyczne zezwoliły na legalną działalność edukacyjną rodziców i nauczycieli, przez co został przełamany państwowy monopol oświaty. Być może stało się tak, dlatego że następował zmasowany napór na zmiany w innych dziedzinach.

Koncepcję szkoły alternatywnej ucieleśniła Wrocławska Szkoła Przyszłości (WSP), która rozpoczęła pracę w 1973 roku pod kierunkiem Ryszarda Łukaszewicza w ramach projektu *Modernizacja systemu oświaty w PRL*¹⁴⁶. Przy kreowaniu tej nowatorskiej placówki wzięto pod uwagę wymagania przyszłości: otwartość i elastyczność szkół (dostosowanych do warunków lokalnych i ich możliwości), zwiększenie samoregulacyjnych i rozwojowych mechanizmów jej przekształcania (decentralizacja decyzji kierowniczych nadrzędnych władz oświatowych oraz zwiększenie autonomii szkoły i nauczycieli) oraz uznanie, że szkoła jest „twórczym niedokończeniem dzieła społecznego, w którym nie ma logiki finalistycznej, zamkniętych i statycznych kanonów”¹⁴⁷. Podstawowe założenia projektu WSP zostały przedstawione w tabeli nr 6.

TABELA 6. GŁÓWNE ZAŁOŻENIA WROCŁAWSKIEJ SZKOŁY PRZYSZŁOŚCI

WROCŁAWSKA SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI	
Założenia teoretyczne	koncepcja edukacji dialektycznej, harmonijne wiązanie wartości uniwersalnych, wspólnych, zasada samorealizacji i uspołecznienia: godność człowieka tkwi korzeniami w twórczej, wolnej, humanizującej, tj. uczłowiczającej przyrodę i jego samego pracy.
Wyznaczniki psychologiczne	otwartość człowieka realizowana poprzez kształtowanie psychicznych mechanizmów: optymalizujących gotowość do działań społecznych, urzeczywistniania celów pozaosobowych, wspólnych, kooperacji z innymi bez zewnętrznych nakazów i przymusów, akceptacji innowacji, wprowadzania zmian oraz orientacji przyszłościowej, wewnętrznego sterowania własnym postępowaniem, samokontroli, kontroli nad otoczeniem, wytrwałości i odporności na przeszkody.
Reinterpretacja instytucji szkoły	zorganizowane maksymalizowanie okazji do rozwoju i kształcenia dzieci i młodzieży w zgodzie z humanistycznymi wartościami.

¹⁴⁴ *Deklaracja Programowa Społecznego Towarzystwa Oświatowego uchwalona przez I Walne Zgromadzenie Członków Społecznego Towarzystwa Oświatowego w dniu 22 stycznia 1989 roku*, <http://www.sto.org.pl/?c=static&i=4>, [dostęp: 26.06.2013].

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 459.

¹⁴⁷ R. Łukaszewicz, *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa – Kraków 1991, s. 113.

Układ i dobór treści organizacyjnych	budowa systemu wiedzy ludzkiej według sekwencji: społeczeństwo – jednostka – przyroda – wytwory i układ związku człowieka ze światem obejmujący „społeczeństwo” wobec samego siebie, jednostki, przyrody, wytworów człowieka i „jednostkę” wobec samej siebie, społeczeństwa, przyrody i wytworów.
Organizacja czasu	okres adaptacyjny (4–7 lat) – aktywność zabawowa, edukacja wczesnoszkolna (7–10 lat) aktywność zabawowo-zadaniowa, okres edukacji systematycznej (10–13 lat) aktywność zadaniowa, okres systematyczno-aplikacyjny (13–18 lat) aktywność konstrukcyjno-zadaniowa i badawczo zadaniowa.
Metoda pracy	projektowanie okazji edukacyjnych – wskazuje na proces, a nie na wynik; kształtuje się on w sposób dynamiczny i otwarty.
Organizacja procesu edukacyjnego	hierarchia zadań o działaniowym przekazie wiedzy – zadania tworzą hierarchię ze względu na stopień trudności, powinny pozostawać w związkach logiczno-treściowych; realizacja zadań hierarchicznie niższych przygotowuje do realizacji zadań hierarchicznie wyższych.
Organizacja uczestników procesu edukacyjnego	grupy pierwotne, grupy zadaniowe i zadaniowo-kooperacyjne.
Założenia organizacyjne	od 4 roku życia do matury, bez systemu klasowo-lekcyjnego, bez nauczania przedmiotowego, średnio 1 nauczyciel na 10 dzieci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Łukaszczyk, *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 113–120.

Kolejną organizacją propagującą działania na rzecz edukacji było Małopolskie Towarzystwo Oświatowe (MTO) założone w 1988 roku przez rodziców i nauczycieli wywodzących się ze środowiska solidarnościowego. Głównym celem MTO było stworzenie szkoły przyjaznej dla uczniów. Pierwsza organizacja szkolna tego stowarzyszenia powstała w 1989 roku pod nazwą Zespół Szkół Społecznych „Splot”¹⁴⁸. Ponadto szkoły społeczne powstawały m.in. w Gdańsku (przy Towarzystwie „Powściągliwość i Praca”), w Olsztynie (przy redakcji „Gońca Warmińskiego”), w Toruniu (A. Nałaskowski założył szkołę laboratorium dla młodzieży uzdolnionej „Liceum Poltech”), w Warszawie (Uniwersytet Warszawski patronował Społecznemu Liceum Ogólnokształcącemu)¹⁴⁹.

Działania obywatelskie związane z ruchem odnowy w edukacji ukazują znaczenie oświaty dla społeczeństwa. Były również przejawem odwagi wielu osób. Ówczesna aktywność obywateli związana z edukacją stała się podstawą kształtowania polityki oświatowej w kolejnych latach.

Na zakończenie omówienia historii szkół niepublicznych warto wskazać pewne analogie warunków, w jakich powstawała II (rok 1918) i III Rzeczpospolita (rok 1989). Paraleli doszukać się można przede wszystkim w sytuacji politycznej: obie Rzeczpospolite zostały zawłaszczone przez obce państwa. Poza tym jeszcze przed odzyskaniem niepodległości w latach 1918 i 1989 obywatele zaangażowali się na rzecz szkolnictwa niepublicznego. W Królestwie Polskim w 1905 roku manifestacje młodzieży, rodziców i inteligencji polskiej doprowadziły do

¹⁴⁸ *Małopolskie Towarzystwo Oświatowe – Historia*, <http://www.mto.org.pl/index.php?historia,28>, [dostęp: 26.06.2013].

¹⁴⁹ K. Przyszczykowski, *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1993, s. 122.

zwiększenia uprawnień szkół prywatnych¹⁵⁰. W PRL w latach 80. XX wieku zaczęli się zrzekać obywatele niezadowoleni z funkcjonowania ówczesnych szkół. W konsekwencji kilka miesięcy przed transformacją udało się im uzyskać zgodę na prowadzenie szkół niepublicznych. Dodatkowo sytuacja materialna szkół prywatnych w drugiej i trzeciej Rzeczpospolitej była trudna: brak lokali, problemy z zapewnieniem kadry pedagogicznej, a cechą charakterystyczną tego typu placówek było wprowadzenie nowatorskich metod dydaktyczno-wychowawczych.

Rozwój oświaty w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej związany był m.in. z walką z analfabetyzmem oraz chęcią odbudowy zdewastowanego wojną państwa. Realizacja ideałów socjalistycznej demokratyzacji szkolnictwa, czyli objęcia kształceniem wszystkich warstw społecznych zamieszkujących miasta i wsie, potrzeba wykwalifikowanych pracowników oraz niechęć władz do jakichkolwiek przejawów prywatności przesądziły o dominacji i właściwie wyłączności kształcenia w szkołach państwowych.

2.2. Prawno-organizacyjna charakterystyka szkół niepublicznych po roku 1989

Zwykle w literaturze dotyczącej sfery edukacji używa się określeń szkolnictwo publiczne i szkolnictwo niepubliczne. Idzie za tym także doktryna prawna – *Ustawa o systemie oświaty z 1991 r.*, która usankcjonowała podział na szkoły publiczne i niepubliczne. Natomiast w obrębie szkolnictwa niepublicznego występują rozmaite podziały tych szkół.

Niektórzy badacze wyodrębniają rodzaje szkół niepublicznych według kryterium podmiotowości¹⁵¹:

- szkoły podmiotowe pedagogicznie – zakładane przez nauczycieli i osoby niebędące rodzicami,
- szkoły podmiotowe rodzicielsko – zakładane i często zarządzane przez rodziców,
- szkoły podmiotowe organizacyjnie – będące własnością organizacji społecznych, gospodarczych, wyznaniowych, mających wpływ na funkcjonowanie placówki.

Podczas dyskusji zorganizowanej przez czasopismo „Edukacja i Dialog”, w której udział wzięli członkowie Społecznego Towarzystwa Oświatowego, wyróżniono trzy filary oświaty niepublicznej: społeczny, prywatny i wyznaniowy¹⁵².

W niniejszej pracy omówione zostanie szkolnictwo niepubliczne niższego i średniego poziomu kształcenia ogólnego.

Odbiór społeczny, funkcje i cechy charakterystyczne szkół niepublicznych

Powstanie szkół niepublicznych wywołało wśród wielu Polaków entuzjazm. Jak pisał A. Nalaskowski „początki były optymistyczne. Pamiętam nadzieje działaczy społecznej oświaty na miążdzące poparcie społeczeństwa i pomoc zachodu. Liczono na darmowo stawiane budynki niewielkich szkół z otrzymanych w darze od Skandynawów prefabrykatów. Liczono na rychły

¹⁵⁰ S. Kot, *Historia wychowania t.2, op. cit.*, s. 321.

¹⁵¹ A. Nalaskowski, *Szanse szkoły z wyboru*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993, s. 21.

¹⁵² H. Budzisz, *Szkoły dialogu. Kościół bez wiary. Dyskusja redakcyjna przed zjazdem STO*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1993, s. 169.

rozwój systemu stypendialnego, dzięki któremu kwestia odpłatności za szkołę szybko przestanie być istotna. Liczono na niezależne kształcenie nauczycieli wedle najnowszych koncepcji edukacyjnych, przygotowujących ich do pracy w zupełnie nowych szkołach. Miała to być edukacja w zupełnie nowym stylu. Po prostu nowoczesna, funkcjonalna i powszechnie akceptowana. Zaczarować miał ją przymiotnik *społeczna*, co oznaczać miało – chciana przez wszystkich. Taki był ideowy start [...]”¹⁵³. Dodatkowo postulowano zwiększenie obligatoryjnej subwencji państwowej z 50% wydatków na kształcenie jednego ucznia do 100%. Ministerstwo edukacji planowało wprowadzić bon edukacyjny o określonej wartości, dzięki któremu rodzice mieli decydować o tym, czy ulokują go w szkole publicznej czy niepublicznej¹⁵⁴. Natomiast część społeczeństwa ustosunkowała się negatywnie wobec szkół niepublicznych. Wynikało to z wielorakich przyczyn. Należały do nich: „zsovietyzowana” mentalność społeczeństwa odznaczająca się postrzeganiem szkoły nadal w kategoriach zakładu pracy, a nie miejsca twórczego rozwoju. W ślad za tym szło hamowanie wszelkich inicjatyw edukacyjnych, wybór stabilizacji, sprawdzonego działania, a nie wyzwalanie aktywności i dążenia do ryzyka oraz powstrzymywanie rozwoju oświaty poprzez działania urzędników państwowych podtrzymujących stagnację¹⁵⁵.

Szkolnictwo niepubliczne pełniło funkcję innowacyjną, która obejmowała trzy płaszczyzny: organizacyjną, programową i prawną. W odniesieniu do zmian organizacyjnych model szkół niepublicznych miał się opierać na¹⁵⁶:

- wewnątrzszkolnym zwiększeniu kompetencji rady pedagogicznej i ograniczeniu władzy dyrektora,
- zwiększeniu społecznego wpływu na kierowanie szkołą,
- przywróceniu dialogu pomiędzy różnymi podmiotami: szkołą a środowiskiem lokalnym; dyrektorem i nauczycielami, uczniami, rodzicami; nauczycielami a uczniami i rodzicami, rodzicami a całą społecznością (stąd popularyzowane hasło m.in. przez miesięcznik *Edukacja i Dialog* „szkoły dialogu”),
- odejściu od biurokratyzmu.

W ramach płaszczyzny programowej zamierzano odejść od przestarzałych metod i treści kształcenia oraz dążono do rozszerzenia siatki godzin lekcyjnych. Obszar zmian prawnych dotyczył częściowego lub całkowitego odejścia od Karty nauczyciela.

W sferze zarządzania szkoły niepubliczne wyraźnie już od początku lat 90. XX wieku różniły się od szkół publicznych. Charakteryzowały je¹⁵⁷:

- odmienne cele organizacyjne,
- odmienne zasady przyjęć uczniów,

¹⁵³ A. Nalaskowski, *Niepaństwowość szkoły jako kryterium edukacyjne* [w:] *Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja?*, red. A. Karpińska, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1997, s. 51–52.

¹⁵⁴ *Czesne w niepublicznych*, „Edukacja i Dialog”, nr 52/1993, s. 4.

¹⁵⁵ A. Nalaskowski, *Niepaństwowość szkoły jako kryterium edukacyjne*, op. cit., s. 51–52.

¹⁵⁶ M. S. Szymański, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3(197)/2005, s. 158–159.

¹⁵⁷ W. Goriszowski, *Determinanty rozwoju szkolnictwa niepublicznego w Polsce* [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX w.*, red. T. Jałmużny, W. Leżańska, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2002, s. 111.

- autorskie programy nauczania,
- elastyczność organizacyjna,
- doskonalenie zawodowe kadr nauczających,
- system finansowania.

Poza tym szkolnictwo niepubliczne wprowadziło do sfery usług edukacyjnych element konkurencyjności, wsparło państwo w pełnieniu funkcji kształcenia dzieci i młodzieży, zasililo budżet lokalny poprzez m.in. wynajem budynków, stworzyło miejsca pracy dla nauczycieli (nierzadko posiadających wysokie kwalifikacje, wprowadzających nowe pomysły organizacyjne i programowe), stało się terenem wielu eksperymentów i innowacji, których pozytywne rezultaty wprowadzono do szkół publicznych¹⁵⁸. Podstawą powstania każdej ze szkół niepublicznych była określona koncepcja. Najczęściej z przewagą¹⁵⁹:

- tradycji – nawiązywała do ugruntowanych tradycji szkolnych: podziału na przedmioty, jednostek lekcyjnych, ocen cząstkowych,
- inności – negowała rozwiązania konwencjonalne wprowadzając, np. bloki tematyczne zamiast przedmiotów, zmieniła sposób oceniania uczniów, zrezygnowała z przedmiotowego traktowania uczniów,
- wątków organizacyjnych – przykładła dużą wagę do przepisów wewnętrznych szkoły, infrastruktury materialno-finansowej, rozwiązań z zakresu zarządzania,
- wątków merytorycznych – kładła nacisk na cele kształcenia, aspekty merytoryczne i programowe.

Brak równego traktowania w podziale dotacji oświatowych i wprowadzenie uprawnień szkół publicznych postawiły szkoły niepubliczne przed koniecznością realizacji standardów określonych przez ministerstwo edukacji oraz osłabiły procesy innowacyjne¹⁶⁰ w tego typu szkołach. Na uwagę zasługuje fakt, iż w znacznej części szkół niepublicznych dbało się o zapewnienie edukacji na wysokim poziomie, kładąc nacisk nie tylko na procesy nauczania, ale również wychowania. Obecnie głównym czynnikiem różnicującym szkoły niepubliczne od publicznych wydaje się być jakość edukacji.

Finansowanie szkół niepublicznych

Kwestia finansowania szkół niepublicznych od początku ich powstawania przysparzała problemów zarówno finansowych, jak i społecznych. Na początku lat 90. XX w. wiele osób zrezygnowało z zamiarów organizowania tego typu szkoły z uwagi na barierę ekonomiczną. Rodzice nielicznych wówczas uczniów nie byli w stanie samodzielnie finansować tych szkół, a subwencja państwowa w porównaniu do faktycznych nakładów potrzebnych na rozpoczęcie działalności przez te szkoły była zbyt niska¹⁶¹. Problemy społeczne związane były z finansowaniem

¹⁵⁸ B. J. Krawczyk, *Szkolnictwo niepubliczne – szanse i zagrożenia. Rozmowa z Ligią Krajewską – przewodniczącą Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej*, „Nowa Szkoła”, nr 5/1994, s. 264.

¹⁵⁹ A. Nałaskowski, *Szanse szkoły z wyboru*, *op. cit.*, s. 21–22.

¹⁶⁰ Z. Paško, *Szanse polskiej oświaty*, „Dyrektor Szkoły”, nr 12/1997, s. 19.

¹⁶¹ *Czesne w niepublicznych*, *op. cit.*, s. 4.

tych szkół ze środków prywatnych rodziców – stało się to źródłem stereotypów związanych z nierównością. Szczególnie mocno było to widoczne w opiniach społecznych tuż po obaleniu ustroju komunistycznego. M. Górowska-Fells i M. Zahorska przeprowadziły badania na początku lat 90. XX w. wśród rodziców dzieci uczęszczających do szkół państwowych. Uważali oni, że szkoły niepaństwowe są lepsze (40% respondentów), kształcą na wyższym poziomie (30% respondentów). Połowa badanych zadeklarowała, że przeniosłaby dziecko do takiej szkoły gdyby pozwalał na to domowy budżet. Natomiast ci sami rodzice negatywnie ocenili motyw osoby, która już posłała dzieci do szkół niepublicznych. Oskarżali ich o snobizm, epatowanie wysokim statusem majątkowym i byli przeciwni dofinansowywaniu tych szkół przez państwo¹⁶². Krajowe Forum Oświaty Niepublicznej uznało, że szkoły niepubliczne stają się elitarne z konieczności. Przyczynia się do tego niejasny sposób finansowania oświaty – brak wyliczeń rzeczywistych kosztów kształcenia w szkołach publicznych i brak rzetelnych naliczeń dotacji dla szkół niepublicznych¹⁶³.

W finansowaniu szkół niepublicznych partycypują rodzice, płacąc czesne i wpisowe. Na wysokość czesnego składają się¹⁶⁴:

- 30% – pensje nauczycieli (pozostałe 70% pochodzi z subwencji oświatowej),
- 30% – wynajem budynku,
- 20% – inwestycje i remonty,
- 20% – zajęcia dodatkowe dla uczniów.

Czynnikami różnicującymi wysokość opłat są najczęściej: wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, lokalizacja placówki i oferta edukacyjna. Szkoły niepubliczne pobierają również tzw. wpisowe. Jest to jednorazowa opłata, ustalana indywidualnie przez każdą szkołę. Przeznaczana jest ona najczęściej na remonty budynków, wyposażenie czy doposażenie sal lekcyjnych.

Istotnym aspektem dotyczącym szkół niepublicznych, regulowanym w prawie oświatowym, jest ich dofinansowywanie za pomocą dotacji. Przepisy prawne określające zasady dotowania szkół niesamorządowych zostały zawarte w rozdziale 3 *Ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych*¹⁶⁵. Szkoły niepubliczne otrzymują środki finansowe w formie dotacji przekazywanej z budżetu JST. Szkoły, w których jest realizowany obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, otrzymują na każdego ucznia dotację z budżetu jednostki samorządu terytorialnego będącej dla tych szkół organem rejestrującym, w wysokości równej kwocie przewidzianej na takiego ucznia w części oświatowej subwencji ogólnej dla JST (art. 26 ust. 1). W przypadku szkół niepublicznych, w których nie jest realizowany obowiązek szkolny

¹⁶² M. Górowska-Fells, M. Zahorska, *Przemiany w polskim szkolnictwie*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1991, s. 11.

¹⁶³ B. J. Krawczyk, *Czas na zmiany. Rozmowa z Ligią Krajewską, przewodniczącą Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej, dyr. szkoły społecznej w Wesołej k/Warszawy*, „Nowa Szkoła”, nr 4/1995, s. 9.

¹⁶⁴ O. Szpunar, *Co się składa na wysokość czesnego?*, „Gazeta Wyborcza” 2012, http://wyborcza.biz/biznes/1,101562,12497582,Ile_to_kosztuje_i_dlaczego_tak_drogo__Czesne_w_szkole.html, [dostęp: 14.07.2013].

¹⁶⁵ *Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych*, Dz. U. 2017. poz. 2203, z póź. zm., <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170002203/U/D20172203Lj.pdf> [dostęp: 02.08.2019 r.].

i obowiązek nauki dotacja będzie przysługiwała na każdego ucznia pod warunkiem uczestniczenia w co najmniej 50% obowiązkowych zajęć edukacyjnych w danym miesiącu (art. 26 ust. 2). Dotacja udzielana jest na realizację zadań szkół w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w szczególności:

- pokrycie wydatków bieżących związanych z celami działalności szkół (wynagrodzenie osób zatrudnionych, sfinansowanie wydatków związanych z realizacją zadań organu prowadzącego),
- zakup środków trwałych, wartości niematerialnych i prawnych (m.in. książki i zbiory biblioteczne, środki dydaktyczne, sprzęt rekreacyjno-sportowy, meble) (art. 35 ust. 1).

Organ udzielający dotacji ma prawo kontroli prawidłowości pobrania i wykorzystania dotacji (art. 36 ust. 1).

W mniejszym stopniu źródłem dodatkowych dochodów dla tych szkół są darowizny finansowe, materialne czy prowadzenie działalności gospodarczej przez szkoły – wynajem pomieszczeń szkolnych, sprzedaż książek itp.

Szkoły niepubliczne a uregulowania prawne

O znaczeniu szkolnictwa niepublicznego świadczy uwzględnienie tej tematyki w wielu aktach prawnych o randze międzynarodowej. R. Raszevska-Skałecka¹⁶⁶ zwróciła uwagę na obecność szkolnictwa niepublicznego w następujących aktach międzynarodowych: *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, *Konwencji w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty*, *Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*, *Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych*, *Konwencji o Prawach Dziecka*.

*Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*¹⁶⁷ w art. 26 stanowi o prawie do nauki każdego człowieka oraz o pierwszeństwie rodziców w wyborze nauczania dla ich dzieci. *Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty*, uchwalona w 1960 r., w art. 2c uznała tworzenie i funkcjonowanie prywatnych zakładów nauczania, o ile nie wykluczają jakichkolwiek grup społecznych, są komplementarne wobec kształcenia organizowanego przez państwo i zapewniają wykształcenie zgodne z przyjętymi normami oświatowymi.

Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych w wyniku podjętych prac w 1966 roku ogłosiło *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*¹⁶⁸. Strony Paktu w celu osiągnięcia realizacji prawa każdego człowieka do nauki zobowiązały się m.in. „do poszanowania wolności rodziców (lub w odpowiednich przypadkach opiekunów prawnych) wyboru dla swych dzieci szkół innych niż szkoły założone przez władze publiczne, ale odpowiadającym minimalnym wymaganiom w zakresie nauczania, jakie mogą

¹⁶⁶ R. Raszevska-Skałecka, *Szkoły niepubliczne a reforma systemu edukacji w Polsce*, „Samorząd Terytorialny”, nr 7–8/1997, s. 123–125.

¹⁶⁷ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r., https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, [dostęp: 15.07.2013].

¹⁶⁸ *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* wszedł w życie (wraz z *Międzynarodowym Paktem Praw Obywatelskich i Politycznych*) 3 stycznia 1976. Polska ratyfikowała Pakt 3 marca 1977 roku.

być ustalone lub zatwierdzone przez państwo, jak również zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego, zgodnie z własnymi przekonaniem¹⁶⁹. Poszanowanie wolności rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania religijno-moralnego zgodnego z ich światopoglądem proklamował również *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*¹⁷⁰.

W konwencji przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 r.¹⁷¹, nazwanej *Konwencją o Prawach Dziecka* wyraźnie zaznaczono, że „postanowienia zawarte w art. 28¹⁷² i 29¹⁷³ nie mogą być interpretowane w sposób, który naruszałby wolność osób fizycznych i ciał zbiorowych do zakładania i prowadzenia instytucji oświatowych”. Jednocześnie zastrzeżono w konwencji, że „przestrzeganie zasad zawartych w ustępie 1 art. 29 oraz kształcenie w tego typu instytucjach powinno odpowiadać minimalnym standardom, które określi państwo¹⁷⁴”.

¹⁶⁹ *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*, art. 13 ust. 3, *Dz. U. z 1977, Nr 38, poz. 169*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fisap.sejm.gov.pl%2FDownload%3Bjsessionid%3D7967A0F-7F3BAAFDB619EF2048091171B%3Fid%3DWDU19770380169%26type%3D1&ei=NSTkUYC-3NoaptAbDl4DYBQ&usg=AFQjCNG41S_5xKx8lbMV6FOu_beCqmLH0Q&bvm=bv.48705608.d.Yms, [dostęp: 15.07.2013].

¹⁷⁰ *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*, art. 18 ust. 4, *Dz. U. z 1977, Nr 38, poz. 167*, http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/Międzynarodowy_Pakt_Praw_Obywatelskich_i_Politycznych.pdf, [dostęp: 15.07.2013].

¹⁷¹ Polska ratyfikowała *Konwencję o Prawach Dziecka* w 1990 roku.

¹⁷² Art. 28. ust. 1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności: a) uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich, b) będą popierać rozwój różnorodnych form szkolnictwa średniego, tak ogólnokształcącego, jak i zawodowego, uczynią je dostępne dla każdego dziecka oraz podejmą odpowiednie kroki, takie jak wprowadzenie bezpłatnego nauczania oraz udzielanie w razie potrzeby pomocy finansowej, c) za pomocą wszelkich właściwych środków uczynią szkolnictwo wyższe dostępne dla wszystkich na zasadzie zdolności, d) udostępnią wszystkim dzieciom informacje i poradnictwo szkolne i zawodowe, e) podejmą kroki na rzecz zapewnienia regularnego uczęszczania do szkół oraz zmniejszania wskaźnika porzucania nauki; 2. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe działania, aby dyscyplina szkolna była wprowadzana zgodnie z ludzką godnością dziecka i zgodnie z niniejszą Konwencją; 3. Państwa-Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie oraz ułatwienia dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględniać potrzeby krajów rozwijających się.

¹⁷³ Art. 29. ust. 1. Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na: a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka; b) rozwijanie szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych; c) rozwijanie szacunku dla rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju z którego dziecko pochodzi, jak i innych kultur; d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia; e) rozwijania poszanowania środowiska naturalnego.

¹⁷⁴ *Konwencja o Prawach Dziecka*, *Dz. U. 23 grudnia 1991*, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf, [dostęp: 15.07.2013].

Do polskich dokumentów prawnych o najwyższym statusie, normujących kwestie edukacji należy przede wszystkim: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (RP)*¹⁷⁵, *Ustawa z 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe* oraz *Ustawa z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych*. *Konstytucja RP* gwarantuje wszystkim prawo do nauki oraz stoi na straży wolności rodziców do wyboru szkół innych niż publiczne oraz prawa obywateli do zakładania szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, powołując się na ustawę, która określa warunki zakładania, działalności tych szkół, udziału władz publicznych w ich finansowaniu oraz zasady nadzoru pedagogicznego (art. 70 ust. 1, 3). Zanim zostaną rozpatrzone obowiązujące uregulowania ustawy oświatowej odnoszące się do szkół niepublicznych, warto prześledzić proces prac nad reformą oświaty, który toczył się na początku lat 90. XX w.

Pracom nad reformą oświaty towarzyszył ogólny kierunek zmian „całościowej wymiany narzędzi sterujących dziedziną programów, tak aby istniejące w środowisku edukacyjnym i niewykorzystane dotąd możliwości twórcze, zyskały lepsze warunki do ujawnienia się. Ten zabieg miał umożliwić uwolnienie zablokowanego potencjału rozwojowego nauczycieli, a tym samym zdynamizować oddolny proces ewolucyjnych zmian w szkołach”¹⁷⁶. Ówczesny minister edukacji – Henryk Samsonowicz – podkreślał istotną zmianę, jaką był pluralizm szkolny. Argumentował „szkoła powinna być uznawana za instytucję reprezentującą interesy społeczności terytorialnych, zawodowych i ideologicznych. W związku z tym ustawa musi tworzyć normy prawne, umożliwiające po pierwsze takiego typu usytuowanie szkoły, a po drugie musi wywoływać też powstawanie instytucji, które by współuczestniczyły przy kreowaniu takiej wizji oświatowej. Te instytucje to przede wszystkim rada szkoły, ale również takie, które gwarantują wszystkim podmiotom działającym (np. uczniom poprzez samorząd uczniowski) wpływ na to, co się w szkole dzieje i na kształt tej szkoły”¹⁷⁷.

Osoby odpowiedzialne za przygotowanie reformy szkolnej oparły działania na kilku założeniach. Wprowadzane zmiany miały charakter kompleksowy. Ustawodawcy zależało nie tylko na skonstruowaniu i wdrożeniu odpowiedniego modelu szkoły, ale też na zapewnieniu możliwości rozwoju osobom związanym ze szkołą. Nauczyciele, jako w dużej mierze konstruktorzy rzeczywistości szkolnej, mieli stanowić główne ogniwo podtrzymujące i realizujące zmiany. Poza środowiskiem nauczycielskim chciano włączyć jak najszersze kręgi społeczne w budowanie szkolnictwa, stąd przewodnią ideą reformatorów było stworzenie „zespołowego namysłu nad kształtem polskiej szkoły”¹⁷⁸. Przygotowane prace były dostępne dla wszystkich zainteresowanych, a projekty rozwiązań były podawane do publicznej wiadomości, tak aby otoczenie społeczne na bieżąco śledziło kierunek postępów. Grupy pracujące nad projektem reformy dobierane były według kryterium równomierności, reprezentując różne regiony i ośrodki akademickie w Polsce, różne rodzaje doświadczeń niezbędnych przy rozwiązywaniu danego problemu, różne pokolenia nauczycieli i pracowników uczelni wyższych z zachowaniem równowagi tych grup. Istotną rolę odgrywało również zaufanie w środowiskach pracy do poszczególnych osób będących członkami grup roboczych. Taka dywersyfikacja miała uwolnić

¹⁷⁵ *Konstytucja RP*, Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483, <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>, [dostęp: 22.06.2015].

¹⁷⁶ S. Sławiński, *Stan przygotowań do reformy szkolnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 44/1993, s. 4.

¹⁷⁷ B. Zdanowicz, *Nauka demokracji rozmowa z prof. Henrykiem Samsonowiczem o nowej ustawie o systemie oświaty*, „Nowa Szkoła”, nr 489/1991, s. 4.

¹⁷⁸ S. Sławiński, *Stan przygotowań do reformy szkolnej*, op. cit., s. 4–5.

wykonywaną pracę od zmonopolizowania jej przez jednostki lub grupy wywodzące się z określonych środowisk¹⁷⁹.

Pojawiły się również głosy środowisk edukacyjnych, takich jak Forum Wolnej Oświaty (FWO), w sprawie projektu ustawy o systemie oświaty. W nawiązaniu do prawa międzynarodowego¹⁸⁰ FWO postulowało konieczność uwzględnienia we wzmiankowanym akcie następujących zapisów¹⁸¹:

- prawa rodziców do wychowywania dzieci zgodnie z swoim światopoglądem,
- prawa do zakładania „wolnych i niezależnych od państwa administracyjnie i programowo szkół wszystkich typów”,
- prawa wyboru przez rodziców szkoły dla swoich dzieci,
- proporcjonalnego podziału publicznych środków finansowych pomiędzy wszystkie szkoły według kryterium liczby uczniów,
- partycypację rodziców w nadzorze oświatowym.
-

Tylko część z wyżej wymienionych postulatów została zrealizowana. Urzędnicy ministerialni zapowiadali, iż w projekcie ustawy szkoły niepubliczne mają zagwarantowaną daleko posuniętą autonomię, czego przykładem było nieobjęcie ich obowiązkowym statutem i ramowymi planami nauczania¹⁸². Ostatecznie najważniejszą zmianą zawartą w ustawie było zapewnienie szkołom autonomii rozumianej, jako zwiększenie decyzyjności na najniższym szczeblu: dyrektorowi, radzie pedagogicznej i radzie szkoły. Wprowadzono również konkursowy tryb wyłaniania dyrektorów, nadano organom społecznym uprawnienia oraz umożliwiono osobom prywatnym, stowarzyszeniom tworzenie szkół¹⁸³.

W projekcie ustawy o systemie oświaty w roku 1990 pojawił się osobny rozdział szósty regulujący zasady tworzenia szkół i placówek niepublicznych. Przedmiotem tej części ustawy były: warunki, jakie musi spełniać osoba zakładająca szkołę, przepisy dotyczące wpisu do ewidencji i wykreślenia z niej, kwestia otrzymania przez szkoły niepubliczne uprawnień szkół publicznych oraz ich cofnięcie. Do szkół niepublicznych odnosiło się 5 artykułów ustawy zapisanych na jednej stronie.

Obecnie fragment traktujący o szkołach niepublicznych znajduje się w rozdziale ósmym *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe*. Podstawową kwestią w regulacjach ustawowych jest zapewnienie zakładania i prowadzenia szkół niepublicznych przez osoby prawne i osoby fizyczne (art. 8 ust. 2). Osobami prawnymi najczęściej prowadzącymi szkoły niepubliczne są: stowarzyszenia, fundacje czy spółki prawa handlowego. Osoby fizyczne, jeśli chcą założyć szkołę niepubliczną, powinny posiadać pełną zdolność do czynności prawnych.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Konwencji Praw Dziecka*.

¹⁸¹ H. Świda-Ziemba, M. Ziemska, *Stanowisko Polskiego Forum Wolnej Oświaty w sprawie ustawy o systemie oświatowym*, „Edukacja i Dialog”, nr 31/1991, s. 3.

¹⁸² *Najważniejsze się dokonało. Rozmowa z Mirosławem Sawickim, dyrektorem Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN*, „Edukacja i Dialog”, nr 50/1993, s. 5.

¹⁸³ J. Duda, A. Skubacz, *Uwarunkowania autonomiczności szkoły w ocenie dyrektorów*, „Nowa Szkoła”, nr 498/1991, s. 589.

Założenie szkoły niepublicznej wiąże się z dokonaniem wpisu do ewidencji prowadzonej przez odpowiednią jednostkę samorządu terytorialnego. Osoba dokonująca owego wpisu musi spełnić kilka warunków, zawartych w zgłoszeniu:

- oznaczenie osoby zamierzającej prowadzić szkołę, jej miejsce zamieszkania lub siedziba,
- określenie typu i rodzaju szkoły oraz daty rozpoczęcia jej funkcjonowania,
- podanie miejsca prowadzenia szkoły,
- informacja o warunkach lokalowych (umożliwiających prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych, realizację pozostałych zadań statutowych zgodnie z przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy),
- statut szkoły,
- informacje o kwalifikacjach pracowników – dyrektora i nauczycieli zgodne z wymaganiami zatrudnienia w szkole,
- zobowiązanie do przestrzegania wymagań określonych w art. 14 ust. 3¹⁸⁴,
- dane do wpisania szkoły do krajowego rejestru urzędowego podmiotów gospodarki narodowej (art. 168 ust. 4).

Szereg czynników może doprowadzić do wykreślenia szkoły niepublicznej z ewidencji, co jest jednoznaczne z jej likwidacją. Należą do nich:

- niepodjęcie działalności przez szkołę w terminie jaki został wskazany w ewidencji,
- zakaz wydany w formie prawomocnego orzeczenia sądu zabraniający osobie fizycznej prowadzenia działalności oświatowej,
- stwierdzenie w trybie nadzoru pedagogicznego sprzeczności działania szkoły z przepisami ustawy, wydanych na ich podstawie rozporządzeń lub statutem,
- dokonanie wpisu z naruszeniem prawa,
- nieprowadzenie działalności szkoły dłużej niż trzy miesiące (art. 169 ust. 1).

W ustawie zostały zawarte informacje, jakie powinny znaleźć się w najważniejszym dokumencie szkolnym regulującym zasady organizacji i funkcjonowania szkoły, czyli statucie. Należą do nich:

- nazwa, typ lub cel szkoły oraz jej siedziba i zadania,
- osoba prowadząca szkołę,
- organy szkoły i zakres ich zadań,
- organizacja szkoły,
- prawa i obowiązki pracowników szkoły i uczniów (wraz ze wskazaniem, w jakim przypadku uczeń może być skreślony z listy uczniów szkoły oraz tryb składania skarg w przypadku naruszenia praw uczniów),
- sposób pozyskiwania środków finansowych na działalność szkoły,
- zasady przyjmowania uczniów do szkoły (art. 172 ust. 2).

¹⁸⁴ Art. 14 ust. 3 został rozwinięty na kolejnej stronie.

Wyżej podane informacje, ustalone przez prawodawcę, mają charakter ogólny i muszą znaleźć się w statucie. Warto jednak podkreślić, iż to osoba prowadząca szkołę nadaje jej statut i tym samym rozstrzyga szczegółowo powyższe kwestie. Zatem szkoły niepubliczne mogą się różnić co do warunków przyjmowania uczniów do szkół czy też praw i obowiązków członków społeczności szkolnej *etc.*

Ustawodawca uznał, iż szkoła niepubliczną jest szkoła, która:

- realizuje programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego,
- realizuje obowiązkowe zajęcia edukacyjne w cyklu nie krótszym i w wymiarze nie niższym niż łączny wymiar obowiązkowych zajęć określony w ramowym planie nauczania szkoły publicznej danego typu,
- stosuje zasady klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów zgodnie z ustawą,
- dokumentuje przebieg nauczania ustalony dla szkół publicznych,
- zatrudnia nauczycieli prowadzących obowiązkowe zajęcia edukacyjne, o których mowa w ustawie, posiadających kwalifikacje wyznaczone dla szkół publicznych,
- stosuje organizację roku szkolnego ustaloną dla szkół publicznych (art. 14 ust. 3).

Wyjątek w niespełnianiu wyżej określonych warunków przysługuje szkołom niepublicznym uznanym przez ministra oświaty i wychowania za eksperymentalne. We wniosku o utworzenie takiej szkoły należy określić cel, założenia i sposób realizacji eksperymentu. Poza tym m.in. opinię jednostki naukowej dotyczącą założeń eksperymentu, zgodę rady pedagogicznej wyrażoną w uchwale (art. 178 ust. 2 i 3). W Polsce do popularnych szkół tego typu należą szkoły waldorfskie. Wyróżnia je m.in.:

- nowatorska organizacja pracy przejawiająca się w wyglądzie sal lekcyjnych (w każdej z nich dominuje jeden kolor),
- stała, rytmiczna struktura zajęć (po zajęciach wymagających koncentracji następuje czas zabaw),
- rytm roku wyznaczany przez pory roku,
- zadania nauczyciela-wychowawcy nauczającego większości przedmiotów,
- nauczanie głównych przedmiotów poprzez system cykli tematycznych trwających od trzech do czterech tygodni i rozpoczynaniu każdego dnia nauki lekcją główną trwającą półtorej godziny¹⁸⁵.

Jednakże minister do spraw oświaty i wychowania określa niezbędne warunki funkcjonowania szkoły eksperymentalnej przede wszystkim uwzględniając założenia i sposób realizacji eksperymentu (art. 178 ust. 4).

W Polsce nadzór nad szkołami niepublicznymi, znajdującymi się na terenie danego województwa sprawują kuratorzy oświaty. Wyjątek stanowią szkoły artystyczne, gdzie nadzór pełni zarówno kurator, jak i minister do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (art. 180 ust. 1). Działania nadzorcze sprowadzają się do następujących czynności:

¹⁸⁵ *Pedagogika waldorfska*, http://zspwp.pl/pedagogika_waldorfska, [dostęp: 14.05.2015].

1. oceniania stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół oraz innej działalności statutowej,
2. obserwowania, analizowania i oceniania przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek¹⁸⁶,
3. udzielania pomocy szkołom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
4. inspirowania nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów (art. 55 ust. 1).

Kurator oświaty jest zobowiązany w ciągu 6 miesięcy od dnia rozpoczęcia działalności przez niepubliczną szkołę podstawową lub ponadpodstawową sprawdzić spełnianie określonych warunków zawartych w art. 14 ust. 3 (art. 176 ust. 2).

Ustawa o prawie oświatowym reguluje również sprawy dotyczące likwidacji szkół niepublicznych. Osoba prowadząca taką szkołę, co najmniej 6 miesięcy przed terminem likwidacji, ma obowiązek powiadomić o tym fakcie rodziców uczniów, specjalistyczną jednostkę nadzoru oraz gminę, na terenie której znajduje się szkoła. W ciągu miesiąca od dnia zakończenia likwidacji należy dostarczyć dokumentację z przebiegu nauczania organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny. Szkołę niepubliczną można zlikwidować wyłącznie z końcem roku szkolnego. (art. 172 ust. 4).

¹⁸⁶ W zakresie wymienionym w pkt. 1 i 2 nadzorowi podlega w szczególności:

- 1) posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych zajęć,
- 2) realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania,
- 3) przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki,
- 4) przestrzeganie statutu szkoły lub placówki,
- 5) przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach,
- 6) zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki (art. 55 ust. 2).

ROZDZIAŁ 3

METODYKA BADAŃ EMPIRYCZNYCH

3.1. Problematyka i przedmiot badań empirycznych

Decentralizacja, autonomia i uspołecznienie szkół to zmiany, które miały doprowadzić do demokratyzacji i humanizacji polskiego szkolnictwa. Pierwszą próbą urzeczywistnienia idei demokratycznej było zakładanie szkół niepublicznych. Możliwość powstania tego typu szkół wynikała ze zniesienia monopolu edukacyjnego i decentralizacji oświaty. Rozwój placówek niepublicznych w latach 90. XX wieku był przejawem samoorganizacji społeczeństwa. Zainicjowany został i dokonał się oddolnie, pod wpływem potrzeb społecznych. Szkolnictwo niepubliczne, jako nowe zjawisko społeczne i edukacyjne, stało się nadzieją na rozwiązanie wielu problemów, z którymi nie radziły sobie ówczesne szkoły państwowe.

Do istotnych zmian związanych z zarządzaniem w edukacji zaliczyć można również autonomię i uspołecznienie. Stanowią one „narzędzia [...]”, nie są celem samym w sobie, dobrem finalnym, *summum bonum*. Przeciwnie są tylko i wyłącznie środkami do celu. Są to instrumenty [...]”¹⁸⁷, dzięki którym szkoła może zwiększyć wydajność oraz stworzyć mikro-środowisko odpowiadające potrzebom uczestników edukacji i otoczenia społecznego. Autonomia oznacza przede wszystkim wolność pedagogiczną, jako zasadę funkcjonalności szkoły. Dzięki temu dyrektorzy, nauczyciele mogą realizować własne inicjatywy, współdecydować o kształcie szkoły, mając równocześnie na uwadze potrzeby uczniów¹⁸⁸. H. G. Rolff określa rozwój szkoły jako „angażowanie jej sił oddolnych”¹⁸⁹. Jednym z potencjalnych sposobów owego zaangażowania jest kompetencyjność decyzyjna. Większość decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły powinna zapadać na najniższym szczeblu zarządzania, gdzie optymalnie można uwzględnić uwarunkowania procesów kształcenia¹⁹⁰. Jak zapisano w *Deklaracji Programowej Społecznego Towarzystwa Oświatowego*, działania reformatorskie w szkolnictwie powinny sprowadzać się nie tylko

¹⁸⁷ R. Schultz, *Refleksje o autonomii, samoregulacji i samorządności szkoły*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/1985, s. 7.

¹⁸⁸ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, *op. cit.*, s. 128.

¹⁸⁹ H. G. Rolff, C. G. Buhren, D. Lindau-Bank, S. Muller, *Manual Schulentwicklung*, Weinheim-Basel 1999, s. 15–18, Za: I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania–konteksty–uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, s. 122.

¹⁹⁰ J. Gęsiński, *Autonomia szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11/1994, s. 24.

do zwiększenia autonomii szkół wobec władz administracyjnych, lecz również do dopracowania się systemu wewnętrznych decyzji, podejmowanych przez tworzące szkołę społeczności¹⁹¹. Sposobem na uczestnictwo podmiotów edukacyjnych w życiu szkoły za pomocą swoich przedstawicieli jest uspołecznienie. Szkoła uspołeczniiona, czyli taka, w której funkcjonują realnie organy społeczne może być „laboratorium demokracji”. Możliwość funkcjonowania w niej organów społecznych pozwala na realizację wspólnych „celów i wynikającej z nich odpowiedzialności, zobowiązań i interesów, to partnerstwo rozumiane jako spotkanie podmiotów równych wobec prawa; to jawność przez wspólny dostęp do informacji, znajomość praw; powstanie opinii publicznej, tolerancja na prawo do różnienia się oraz atmosfera i możliwość współdziałania, pracy, kontroli, oceny, decydowania”¹⁹². Przyczynia się to do tego, że szkolne grupy społeczne nie funkcjonują w sposób wyobcowany z całokształtu procesów i zjawisk zachodzących w szkole, lecz stanowią jej integralny składnik¹⁹³. Według *Ustawy o prawie oświatowym z 2016 r.* do organów społecznych wewnątrzszkolnych należą: rada szkoły, rada rodziców i samorząd uczniowski. Szkoła może powołać również inne organy, np. Rzecznika Praw Ucznia. Od wielu lat publicystyka oświatowa sygnalizuje pozornie partnerskiej współpracy szkół z ciałem rodzicielskim¹⁹⁴, samorządem uczniowskim czy radą szkoły. Uspołecznienie „uwłaszcza, upodmiotawia i aktywizuje”¹⁹⁵ przyczyniając się do „wspólnotowego działania komunikacyjnego, prorozwojowego, transformacyjnego i progresywnego”¹⁹⁶.

Autonomia i uspołecznienie mogą stanowić „siłą napędową rozwoju szkolnictwa” aczkolwiek wymagają w pierwszej kolejności zaangażowania i poczucia odpowiedzialności za nią dyrektorów szkół i nauczycieli¹⁹⁷. Uwzględniając te kwestie, przedmiotem badań zostały organizacje, jakimi są szkoły niepubliczne. W badaniach także zwrócono szczególną uwagę na podmioty edukacyjne, a zarazem głównych aktorów szkół niepublicznych, którzy mogą być lub są propagatorami wyżej opisanych zmian, czyli założycieli i dyrektorów.

3.2. Pytania i metody badawcze

Analiza literatury przedmiotu, jak również badania empiryczne, miały prowadzić do rozstrzygnięcia następujących pytań badawczych:

- Kim były osoby zaangażowane w powstanie szkół niepublicznych i jakie były przyczyny powstania tych szkół?

¹⁹¹ *Deklaracja Programowa Społecznego Towarzystwa Oświatowego uchwalona przez I Walne Zgromadzenie Członków Społecznego Towarzystwa Oświatowego w dniu 22 stycznia 1989 roku*, www.sto.org.pl/?c=static&i=4, [dostęp: 16.09.2013].

¹⁹² B. Śliwerski, *Niezdolność uspołecznienia polskiej oświaty* [w:] *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, red. A. Murzyn, Impuls, Kraków 2011, s. 15.

¹⁹³ J. Gęsicki, *Uspołecznienie szkoły*, s. 902.

¹⁹⁴ T. Wolan, *O podmiotowe uczestnictwo rodziców w życiu szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 8–9/1995, s. 2.

¹⁹⁵ Z. Kwiecieński, *Edukacja jako wartość odzyskiwania wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1(41)/1993, s. 98.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania–konteksty–uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, s. 127.

- Jakie strategie działania towarzyszyły szkołom niepublicznym oraz jakimi zasobami organizacyjnymi dysponowały te szkoły w pierwszych latach ich funkcjonowania?
- Jaki był stan społecznienia w szkołach niepublicznych w pierwszych latach ich funkcjonowania i jaki jest obecnie?

Strategia jakościowa dostarczyła różnorodnych obrazów, a metodami zbierania materiałów badawczych były wywiady i analiza dokumentów. Do przeprowadzenia badań zostały opracowane następujące narzędzia badawcze: kwestionariusz wywiadu pogłębiony oraz kwestionariusz wywiadu częściowo skategoryzowany.

Wywiad nieskategoryzowany umożliwia pogłębienie zagadnień chociażby poprzez możliwość postawienia dodatkowych pytań czy też zmiany ich kolejności. Dlatego do zebrania materiału badawczego dotyczącego powstania i rozwoju szkół niepublicznych ten rodzaj narzędzia wydawał się najwłaściwszy. Wywiady nieskategoryzowane zostały przeprowadzone z założycielami i (lub) osobami współuczestniczącymi w zakładaniu krakowskich szkół niepublicznych (10 szkół). Dotyczyły one historii powstania szkół, w szczególności ich inicjatorów, założycieli, koncepcji utworzenia szkół, strategii ich działania, pozyskiwania zasobów materialnych, finansowych i ludzi.

Do charakterystyki społecznienia szkół niepublicznych wykorzystano dodatkowo wywiad częściowo skategoryzowany. Przeprowadzony został z założycielami i (lub) osobami współuczestniczącymi w założeniu krakowskich szkół niepublicznych oraz dyrektorami (10 szkół). Celem wykorzystania tego narzędzia było uzyskanie danych na temat społecznienia w początkach istnienia szkół niepublicznych oraz obecnie. Narzędzie badawcze zbudowane było z pytań odnoszących się do organów społecznych funkcjonujących w szkole, ich oddziaływania na działalność szkolną oraz dostępności dokumentów szkolnych dla ciał społecznych i ich partycypacji w tworzeniu tych dokumentów.

Metodą pomocniczą w podejściu jakościowym była analiza dokumentów organizacyjnych: szkolnych ksiąg pamiątkowych, czasopism wydawanych przez szkoły, statutów szkół, informacji zamieszczonych na stronach internetowych szkół. Miała ona celu ustalenie podstawowych faktów organizacyjnych w szkołach niepublicznych, jak również uzupełnienie obrazu badanych procesów zachodzących w szkołach.

3.3. Kryteria doboru szkół do badań

Badania jakościowe przeprowadzono w szkołach, które zostały dobrane w sposób celowy. Zebrano dwadzieścia wywiadów w 10 szkołach. Kryteria doboru były następujące:

- szkoły niepubliczne zlokalizowane były w Krakowie (zdecydowano się wybrać duże miasto, gdyż zakładanie szkół po 1989 roku miało charakter miejski, jednocześnie pozwalało na uchwycenie podobnych środowiskowych uwarunkowań rozwoju szkół, zlokalizowanych w jednym mieście),
- szczeble kształcenia – wybrano szkoły podstawowe i szkoły ponadpodstawowe (wskażanie tych dwóch szczebli kształcenia niższego i średniego wynikało z powstania szkół niepublicznych przed reformą ustroju szkolnego z 1999 r.)

- podmiot zakładający i prowadzący szkołę (wybór organizacji pozarządowych i prywatnych, głównie stowarzyszeń i fundacji, a także spółek prowadzących szkoły),
- czas powstania (wzięto pod uwagę okres powstawania szkół od 1989 do 2005 roku).

W tabeli 7 znajdują się krakowskie szkoły niepubliczne objęte badaniami.

TABELA 7. KRAKOWSKIE SZKOŁY NIEPUBLICZNE OBJĘTE BADANIAMI W FORMIE WYWIADÓW

NAZWY SZKÓŁ NIEPUBLICZNYCH	ORGAN PROWADZĄCY
DONA Prywatna Szkoła Podstawowa nr 1 Prywatne Gimnazjum nr 3	Fundacja Szkolna DONA
Prywatne Szkoły Inspiracja – Szkoła Podstawowa nr 4, Gimnazjum nr 4	Inspiracja Sp. z o.o.
Prywatna Szkoła Podstawowa i Gimnazjum SALWATOR	ALUMNUS Sp. z o.o.
Spółeczna Szkoła Podstawowa nr 1 im. J. Piłsudskiego Spółeczne Gimnazjum nr 1 im. Z. Herberta	Towarzystwo Oświaty i Wychowania Pro Patria Et Pro Domo Sua
Szkoła Podstawowa im. P. Michałowskiego TSSP w Krakowie Gimnazjum im. P. Michałowskiego TSSP w Krakowie	Towarzystwo Społecznej Szkoły Podstawowej
Szkoła Waldorfska im. J. Korczaka – Szkoła Podstawowa i Gimnazjum	Fundacja WENA
Chrześcijańskie Szkoły w Krakowie – Podstawowa i Gimnazjum	Krakowskie Stowarzyszenie Edukacyjne Uczuć
Liceum Ogólnokształcące Zakonu Pijarów im. ks. S. Konarskiego w Krakowie	Urząd kościelny Kuria Prowincjonalna Zakonu Pijarów
VII Prywatne Liceum i Prywatne Gimnazjum nr 8 im. M. Reja	Fundacja Edukacyjna im. J. S. Bandtkiego
Zespół Szkół Ogólnokształcących im. J. Słowackiego – Spo- łeczna Szkoła Podstawowa nr 4, Społeczne Gimnazjum nr 7, III Społeczne Liceum Ogólnokształcące	Społeczne Towarzystwo Oświatowe

Źródło: opracowanie własne.

3.4. Sposoby analizy zebranego materiału badawczego

Otrzymaany materiał badawczy był pokaźny i różnorodny. Wymagał zastosowania odpowiednich sposobów analizy. W związku z tym poddano go analizie jakościowej. Opierano się na danych jakościowych pochodzących z obu typów wywiadów i dokumentów organizacyjnych. Poszukiwano określonych prawidłowości i dokonywano próby wyjaśnienia problemów związanych z powstaniem i pierwszymi latami funkcjonowania szkół niepublicznych. Najważniejszymi etapami analizy danych jakościowych jest grupowanie i uporządkowanie zebranych materiałów, analiza tekstów w nich zawartych oraz dokonanie opisu badanego zjawiska oraz wyciągnięcie wniosków¹⁹⁸.

¹⁹⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 344.

Istotnym uzupełnieniem dokonanych analiz jakościowych są cytaty z wywiadów. Umieszczono je w pracy w celu uzyskania pełnego obrazu eksplorowanych zjawisk. W tabeli nr 8 zaprezentowano oznaczenia cytatów uzyskanych z wywiadów.

TABELA 8. OZNACZENIA CYTATÓW Z WYWIADÓW

KRYTERIA	OZNACZENIE	PRZYKŁAD OZNACZEŃ WYWIADÓW
Stowarzyszenie	S	S1–2013*
Fundacja	F	F3–2012
Organizacja wyznaniowa	K	K1–2012
Spółka z o.o.	P	P2–2012

* 2012 lub 2013 oznacza rok, w którym zostało przeprowadzone badanie

Źródło: opracowanie własne.

ROZDZIAŁ 4

Powstanie i rozwój szkół niepublicznych jako efekt decentralizacji i autonomii zarządzania w edukacji

Zarządzanie decentralizacyjne, charakterystyczne dla dojrzałych demokracji, umożliwiło podejmowanie różnorodnych inicjatyw obywatelskich. Ważnym krokiem na drodze decentralizacji zarządzania edukacją było dobrowolne przejmowanie od samorządów terytorialnych bezpośredniej odpowiedzialności za szkoły przez obywateli tworzących szkoły niepubliczne¹⁹⁹. Ten akt obywatelskiej samorządności wynikał z chęci i możliwości zaspokojenia potrzeb indywidualnych i społecznych.

Szkoły niepubliczne były na przełomie lat 80. i 90. XX wieku symbolem wolności w edukacji. Obywatele zakładający tego typu placówki mieli możliwość tworzenia od podstaw organizacji szkolnych w oparciu o wartości demokratyczne i humanistyczne. Autonomia miała być narzędziem wdrażania tych wartości i zarazem miała je legitymizować.

W niniejszym rozdziale przedstawiono proces powstawania szkół niepublicznych na podstawie badań jakościowych przeprowadzonych na terenie województwa małopolskiego – w Krakowie.

4.1. Decyzje założycielskie i organizowanie szkół niepublicznych w opinii założycieli i dyrektorów

Tuż po wprowadzeniu w Polsce zmiany ustrojowej szkoły niepubliczne pręźnie się rozwijały. Większość krakowskich szkół poddanych badaniu dla celów niniejszej pracy powstała w 1989 roku i w pierwszej połowie lat 90. XX w. Wyjątek stanowi jedna ze szkół, która została utworzona w 2005 r.

¹⁹⁹ J. Lackowski, *Decentralizacja zarządzania polskim systemem oświatowym a społeczne nierówności edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 43.

Inicjatorzy i założyciele szkół niepublicznych

Warunkiem *sine qua non* powstania jakichkolwiek organizacji jest osoba lub grupa osób, które inicjują działania. Znamiennym dla polskiej edukacji był fakt, iż monopol w szkolnictwie przełamała grupa obywateli. Byli to w większości ludzie krytycznie ustosunkowani do ówczesnie funkcjonujących szkół państwowych. Jedną z liderek ruchu obywatelskiego w edukacji, jaki się wówczas narodził, była osoba, która wygrała bezprecedensowy proces sądowy z ówczesnym Ministerstwem Edukacji Narodowej (MEN) dotyczący rejestracji stowarzyszenia oświatowego i prowadzenia odpłatnej szkoły. Charakterystykę tej działaczki przybliżył jeden z badanych:

- » *Ta Pani studiowała psychologię, ale w końcu tej psychologii nie skończyła, bo wyszła za mąż miała dzieci itd. Ona sama określała się jako gospodyni domowa, ale to była osoba niezmiernie energiczna, odważna, inteligentna, pełna zapału, entuzjazmu tak, że udało się jej to wszystko. Zarażała tym entuzjazmem wszystkich innych. Ja kiedyś ją określiłem, co bardzo się dziennikarzom spodobało, jako wolność z obrazu Eugène Delacroix „Wolność na barykadach”. To A. według mnie taką osobą była [S3–2012].*

Wygranie procesu sądowego z MEN było niezmiernie istotne dla kolejnych osób, które zamierzały działać, wykorzystując tę niemalże całkowicie zmarginalizowaną formę kształcenia, jaką było szkolnictwo niepubliczne. Od momentu wygrania procesu sądowego szkolnictwo zostało w pewnym stopniu przekazane społeczeństwu. Inicjatorami większości szkół niepublicznych byli rodzice dzieci w wieku szkolnym:

- » *Ja tę szkołę zakładałam jako mama [S1–2013].*
- » *[...] [Jedna z inicjatorek – A. B.] była rodzicem wielu dzieci, pochodziła z rodziny szlacheckiej [...]. To byli ludzie, którzy jeździli po świecie i widzieli różnego rodzaju inne szkoły i postanowili założyć właśnie taką szkołę dla swoich dzieci [P1–2013].*

W niektórych przypadkach założenie szkoły było inicjatywą wspólną rodziców i nauczycieli. Zdarzało się nierzadko, że to rodzice zachęcali do partycypacji w tym procesie nauczycieli:

- » *Bardziej ze strony rodziców taka inicjatywa wyszła w stronę nauczycieli [S2– 2012].*

Fenomen powstawania szkół niepublicznych wzbudził szersze zainteresowanie społeczne. Pomysłodawcami, wskazywanymi przez badanych, byli również tzw. sympatycy czy entuzjaści edukacyjni. Można określić ich jako osoby niepełniące roli nauczycieli ani niebędące rodzicami dzieci, dla których zakładano te szkoły. Sympatycy edukacyjni to osoby, które albo nie były związane z edukacją, albo wywodziły się z kręgów oświatowych, np. emerytowani dyrektorzy renomowanych liceów publicznych czy naukowcy zaciekawieni formowaniem się tego typu organizacji szkolnych:

- » *Powstanie naszej szkoły zainicjowali rodzice [...] i nie tylko, bo to byli też moi koledzy. Dwie osoby w tym zarządzie to byli moi koledzy niezainteresowani bezpośrednio posyłaniem dziecka do szkoły, ale zainteresowani, jako pedagodzy [...]. I taki był początek*

i my mieliśmy pomysł wspólnie z tymi rodzicami i tymi pracownikami Instytutu Nauk Społecznych [S1–2013].

Najczęściej sympatycy edukacyjni zrzeszali się z rodzicami i nauczycielami w celu założenia szkoły. Przeświecały im często idee wolnościowe, chęć zmiany oraz kreowania rzeczywistości:

- » *Szkoła powstała dzięki inicjatywie rodziców, nauczycieli i sympatyków [F3–2012].*
- » *[...] entuzjaści edukacyjni, którzy chcieli działać, coś zrobić, coś zmienić [F1–2012].*

Powstanie szkół nie było łatwym procesem, co potwierdzają uczestnicy badań. Podczas wspólnych spotkań poświęconych omówieniu założeń, według których szkoła miała funkcjonować, dochodziło do różnic zazwyczaj o charakterze organizacyjnym. Spierano się przykładowo, czy szkoła ma rozpocząć działalność *ad hoc*, czy też dopiero po dokładnym zaplanowaniu i światopoglądowym konsensusie. Jedni rodzice oczekiwali szkoły z dyscypliną, inni szkoły o charakterze integracyjnym, dlatego wśród osób animujących wspólnie szkołę wyodrębniały się grupy. Gdy różnice były głębokie, niektóre grupy po pewnym czasie otwierały nową szkołę, niepowiązaną z poprzednią:

- » *W późniejszym okresie część rodziców odłączyła się i założyła inną szkołę [S4–2013].*
- » *Szkoła powstała poprzez inicjatywę tych rodziców i nauczycieli, którzy pracowali już i byli zaangażowani w inną szkołę, która powstała wcześniej, bo chyba w 1989 roku i z tej szkoły odłączyła się grupa takich chętnych, żeby zrobić jednak coś nowego i powstała ta szkoła [P2–2012].*

Za założycieli szkół niepublicznych uznano wszystkie osoby, które w dowolny sposób przyczyniły się do powstania tego typu placówek. Wkład założycielski polegał zarówno na pomocy materialnej (finansowej, rzeczowej, nakładzie pracy) oraz niematerialnej (wspieranie szkół, np. poprzez osoby posiadające autorytet w środowisku społeczno-oświatowym). W zakładaniu szkół uczestniczyły najczęściej osoby bezpośrednio związane z tego rodzaju placówkami, czyli rodzice i nauczyciele. Społeczny charakter tych szkół przejawiał się w głębokim zaangażowaniu chociażby rodziców i dyrekcji w prace na rzecz tych placówek włącznie z pełnieniem rozmaitych ról organizacyjnych: sprzątających, dostawców, księgowych, sekretarek czy nauczycieli:

- » *Pomagali zdecydowanie rodzice, nauczyciele. Byli również rodzice, którzy nauczali, którzy byli nauczycielami. Na początku uczyli w szkole, żeby ograniczyć do minimum koszty tej szkoły [P1–2013].*

Także szkoła prowadzona przez organizację wyznaniową nie opierała się wyłącznie na działaniach osób duchownych. Bardzo chętnie środowisko zakonne podjęło kooperację z osobami świeckimi, zapraszając ich do wspólnego przedsięwzięcia:

- » *Od samego początku istnienia szkoły była współpraca z osobami świeckimi (głównie nauczycielami). Owszem zarząd nad szkołą spoczywał w rękach zakonu [K1–2012].*

Współuczestnictwo w zakładaniu szkół wykraczało także poza granice Polski. Obejmowało zasięgiem kraje północno- i zachodnioeuropejskie, głównie państwa skandynawskie, Wielką Brytanię, Francję czy Holandię. W proces organizowania *novum* edukacyjnego włączeni byli Polacy na emigracji oraz rdzenni obywatele innych państw.

Przyczyny powstania szkół niepublicznych

Motywy powstawania szkół niepublicznych były dwojakiego rodzaju. Powody ich tworzenia określić można jako:

- alternatywę wobec szkolnictwa państwowego,
- zgodność światopoglądową rodziców.

W pierwszym przypadku nieudolność i dysfunkcyjność szkoły państwowej doprowadziła część interesariuszy do sprzeciwu wobec wzorców panujących w tychże placówkach. W związku z tym zaczęto myśleć o tworzeniu nowego, odmiennego modelu szkoły. Bodźce prowadzące do tworzenia szkół niepublicznych, jako alternatywnych form kształcenia, wywodziły się z negatywnych doświadczeń zarówno założycieli zatrudnionych w szkołach państwowych, jak i ich dzieci uczęszczających do tych szkół. W wypowiedziach badani wyrażali dążenia do wolności negatywnej, czyli wolności od przedmiotowego traktowania członków społeczności szkolnej, dyskryminacji, dominacji i przymusu władz oświatowych:

- » *W moim przypadku wyglądało to tak, że jak mnie definitywnie wyrzucono z pracy w szkole państwowej za nieprzestrzeganie socjalistycznego charakteru szkoły to postanowiłem, że coś trzeba z tym fantem zrobić i spróbować założyć jakąś szkołę, która byłaby w opozycji do tego co prezentowała wówczas szkoła państwowa i miałem szczęście, że spotkałem na swojej drodze takich ludzi, którzy myśleli o tym samym, a nawet mówili [S3–2012].*
- » *[...] głównym impulsem było to, że ja miałam taki epizod. Uczylałam w szkole [...] i zobaczyłam jako nauczyciel motywację [innych – A. B.] nauczycieli – to była jeszcze szkoła komunistyczna. [...] zobaczyłam jak wygląda szkoła od środka, jak przypadkowi ludzie tam uczą i wyobraziłam sobie, że moja ukochana Ola [córka założycielki – A. B.], będzie mieć szczęście albo nieszczęście jak trafi na taką czy inną panią i chyba to był taki impuls [F2–2012].*
- » *Szkoła była założona przez rodziców, [...] którzy mieli złe doświadczenia ze szkolnictwem publicznym. Dziecko jednej z założycielek było nieśmiałe i dobrze rozwinięte intelektualnie chodziło o stworzenie lepszych warunków [w szkole publicznej dziecko miało poprzez nieśmiałość problemy – A. B.] [S4–2013].*

W związku z powyższym istotna była chęć stworzenia takiej formy edukacji, która od podstaw byłaby przede wszystkim dla ucznia, ale także dla pozostałych członków społeczności szkolnej. Niechęć do szkół państwowych i sposobu ich funkcjonowania wynikała z troski o dobro (własnych) dzieci, jak również o szeroko rozumianą edukację postrzeganą jako wartość społeczną. Inicjatorom chodziło o większą dbałość o rozwój dzieci i nauczycieli. Innymi słowy szeroko pojętą zmianę głównie w obszarze organizacyjnym – w tym odmienną kulturę

organizacyjną, styl zarządzania oraz dydaktyczno-wychowawczym – indywidualizm, nieliczne grupy dzieci, wszechstronny rozwój uczniów a także nauczycieli. Ucieleśniało to rodzaj wolności pozytywnej, czyli wolności do podmiotowości, tolerancji, równości, twórczości, który charakteryzował dążenia założycieli szkół:

- » [...] *rodzice chcieli lepszą edukację, inną, bardziej przyjazną. [...] Bywałam na Zachodzie i poznałam tamtejsze systemy edukacji i uważałam, że istnieje konieczność zmian w Polsce w porównaniu ze szkołami na Zachodzie [...]. Chodziło o spójność wychowania szkolnego i domowego [S4–2013].*
- » *Zdecydowanie innowacyjny sposób nauczania dla dzieci w szkole w Polsce. Poza tym chodziło o indywidualne podejście, o mało-liczne klasy, o indywidualizację pracy z dziećmi [P1–2013].*
- » *Tak jak i wszędzie w okresie ruchu szkół niepublicznych poszukiwanie nowych rozwiązań, alternatywy dla szkoły masowej. [...] Wszechstronny rozwój dziecka [P2–2013].*

Wśród badanych szkół były jednakże i takie, które powstały nie tylko w opozycji do szkół państwowych, ale przede wszystkim ze względu na konkretną ideę, domagającą się urzeczywistnienia. Istotnym dla tych założycieli był spójny z poglądami rodziców, jasno określony światopogląd, zgodny z którym zamierzano kształcić dzieci. Myśl przewodnią towarzyszącą tworzeniu tych szkół powiązana była przeważnie z aspektami religijnymi: wypełnianiem charyzmatu zakonnego czy też zachowaniem koherencji wychowawczej pomiędzy środowiskiem rodzinnym i szkolnym:

- » [...] *my tutaj utworzyliśmy szkołę, która mówiąc ogólnie łączy wszystkie najważniejsze rzeczy z różnych wyznań chrześcijańskich. Bierzemy to co nas łączy, a nie to co nas dzieli i próbujemy na tym tworzyć. Taka była przyczyna, że właśnie chcieliśmy, żeby była prowadzona taka edukacja chrześcijańska gdzie rodzicom np. zależy, żeby to czego uczą się dzieci w domu, w kościele, w szkole, żeby to było dosyć spójne [S2–2012].*

Warto zauważyć, że krakowskie szkoły niepubliczne prowadzone przez stowarzyszenia, fundacje czy spółki, nieposiadające wyraźnych powiązań religijnych powstawały w opozycji do szkolnictwa konwencjonalnego. Natomiast szkoły prowadzone przez organizacje wyznaniowe czy też legitymujące się sprecyzowanym stanowiskiem doktrynalnym i ekumenicznym powstały głównie na skutek urzeczywistnienia idei.

Misje i wizje szkół niepublicznych

Cele, jakie zakłada organizacja, a także rola, jaką ma do odegrania, czy też sens jej istnienia zwykle znajdują odzwierciedlenie w sformułowanej i zapisanej misji. Szkoły niepubliczne zakładane po 1989 roku nie posiadały misji w takiej postaci, jaka występuje w dzisiejszych organizacjach szkolnych (nie stosowano też nazwy misja). Obecnie jest ona powszechna i niemalże obligatoryjnie proklamowana w szkołach. Niemniej zadania szkół niepublicznych zostały ustanowione już na pierwszym etapie ich powstawania. Dla znacznej części organizacji szkolnych misja sprowadzała się do rzetelnego wypełniania trzech funkcji edukacji: nauczania, wychowania i opieki. Uznano, że te trzy kluczowe funkcje były marginalizowane, zaniedbywane

i manipulowane w szkołach państwowych, dlatego nowo powstałe szkoły zwracały na nie szczególną uwagę i podkreślały ich znaczenie w swoich misjach.

Z przeprowadzonych badań wynika, że założyciele nie zawsze formułowali misję, określali jednak w pewien sposób profil absolwenta organizacji, czyli wizję, jakich uczniów powinna kształtować szkoła. Placówki te miały najczęściej charakter „uczniocentryczny” to znaczy, że uczeń stanowił podstawę działalności szkoły i myśl o nim determinowała kierunki podejmowanych działań:

- » *Po pierwsze przygotowanie do wyboru... do wartości. Od początku mieliśmy pomysł, że muszą to być bardzo porządni i szlachetni ludzie. Szczególnie czuliśmy, że to będzie płatna szkoła, żeby tym dzieciom się nie przewracało w głowach, tylko żeby oni mieli takie poczucie powinności obywatelskiej [...], ale równocześnie, żeby to były osoby, które znakomicie będą funkcjonować w tej nowej przyszłości, która się otwierała [...]. Szlachetny człowiek, języki obce, mnóstwo sportu [...]. Ten ideał dobrej szkoły polskiej, dobrego wychowania [...] i harmonia rozwoju fizycznego i intelektualnego [...] oraz postawa badawcza. Czyli podsumowując [...] postawa obywatelska, [...] postawa badawcza, [...] możliwość poruszania się w świecie dzięki dobrej znajomości języków obcych i siły fizyczne – harmonia i rozwój, poczucie własnej wartości w oparciu o sprawność fizyczną [S1–2013].*
- » *To jest zwykła przyzwoita szkoła. Charakteryzuje się tym, że równocześnie uczy, opiekuje się i wychowuje. Czyli próbuje wychować [...] przyzwoitego człowieka i wykształcić młodego inteligenta z pożytkiem dla Rzeczypospolitej. [S3–2012].*

W misjach szkół niepublicznych nacisk kładziono na integralny i wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży poprzez m.in. indywidualizację kształcenia, podkreślając poprzez to niezwykle istotny aspekt, którego wyzbyte były szkoły państwowe, czyli podmiotowości uczniów. Dużą wagę przykładano także do atmosfery, czyli tworzenia korzystnego klimatu dla rozwoju dzieci:

- » *[...] kładziemy nacisk na integralne wychowanie człowieka, żeby rozwijała się sfera intelektualna, duchowa, religijna, emocjonalna, fizyczna, sportowa, więc jest to widzenie całościowe człowieka [K1–2012].*
- » *Od samego początku była taka ogromna indywidualizacja i otwartość dla dzieci i zasada, żeby dziecko chciało przychodzić do szkoły, żeby się chciało uczyć, żeby szkoła była dla niego przyjaznym miejscem i indywidualne traktowanie dzieci, rozwijanie bardzo szerokich, indywidualnych potrzeb i pasji dzieci [P1–2013].*

Istotną rolę w misjach szkół niepublicznych przypisywano zarówno dzieciom, jak i rodzicom. Szkoły miały kooperować z rodzicami, wspierać ich w działaniach dydaktyczno-wychowawczych, zapewnić poczucie bezpieczeństwa dzieciom oraz brać pod uwagę wartości wyznawane w rodzinach:

- » *[...] zapewnić możliwość spójnego współdziałania rodziców, szkoły na edukację dziecka [S2–2012].*
- » *Dobrze kształcić dobrze uczyć, porządnie wspierać wychowanie młodzieży. Wspierać, a nie przejmować obowiązki, bo rodzina ma przede wszystkim wychowywać, a nie szkoła. Szkoła ma tylko wspomóc, wspierać [F1–2012].*

- » *Założyć szkołę, której rodzic będzie miał pewność, że jego dziecko trafi na dobrego nauczyciela, kompetentnego, życzliwego i wymagającego [F2–2012].*
- » *[...] założeniem było to, że będziemy działać oczywiście w porozumieniu z rodzicami, wychodząc im naprzeciw mając na względzie uniwersalne wartości etyczne. To nam miało przyświecać [P2–2013].*

Powyższe opinie badanych dotyczące misji szkół niepublicznych świadczą o zapoczątkowaniu odmiennego sposobu myślenia o zadaniach jakie powinna realizować szkoła wobec rodziców i uczniów, z należnym szacunkiem dla obu wymienionych podmiotów. Wartości przyświecające misji placówek niepublicznych odnosiły się do miłości, mądrości, wolności a także pobożności i nauki. Można zauważyć, iż w ówczesnych szkołach państwowych tego typu wartości posiadały albo status antywartości, albo co najwyżej niektóre z nich odnosiły się nie do człowieka tylko do systemu socjalistycznego. Stąd w obliczu uzyskanych wyników należałoby stwierdzić, iż badane organizacje niepubliczne cechowało podejście humanistyczne. Urzeczywistniała się idea szkoły dla ludzi, szkoły, która miała służyć człowiekowi i społeczeństwu.

Ze sformułowaniem wizji, czyli wyobrażenia organizacji w przyszłości, kilka osób badanych miało trudności. Wizję utożsamiano z misją albo podkreślano, iż wówczas nie mówiło się o wizji i misji. Pomimo tego z wypowiedzi przedstawicieli badanych szkół wyłaniają się elementy wizji szkół niepublicznych:

- związane z uczniami,
- związane z nauczycielami,
- dotyczące organizacji (najrzadziej występujące).

W wypowiedziach osób badanych wizje związane z uczniami odnosiły się przeważnie do wychowania, w tym duchowo-moralnego. Ekspozowane były przy tym rozmaite wartości kulturowe, społeczne, obywatelskie zwrócone zarówno do świata wewnętrznego uczniów, jak i zewnętrznego:

- » *Są oczywiście rzeczy mierzalne i niemierzalne, które stanowią o tym jaka jest szkoła. Do mierzalnych należą wyniki absolwentów, uczniów równocześnie [...]. Ale jest też sfera rzeczy niemierzalnych – sfera ducha, które stanowią o istocie szkoły o tym jak się wychowuje młodych ludzi, czy wychowanie kulturowe – nie bez znaczenia i to wychowanie powiedziałbym patriotyczno-obywatelskie, czyli że nie chowamy tylko dla siebie, ale chowamy też dla ojczyzny. [...] Tak, że są rzeczy mierzalne i mierzalne i do tych niemierzalnych należy system wartości bezwzględnie tutaj skodyfikowany [S3–2012].*
- » *Patrzymy na to kogo chcemy wychować. Bardziej patrzymy na to nie kto do szkoły przychodzi, bo szkoła jest otwarta dla każdego ucznia, nie ma tu kwestii światopoglądowych są też osoby niewierzące czy należące do innych kościołów czy religii natomiast zależy nam na tym kto z tej szkoły wyjdzie. Celem działalności szkoły jest efekt końcowy, więc tym efektem końcowym ma być dobry człowiek, uczciwy człowiek [K1–2012].*

Ważnym elementem wizji osób tworzących szkoły niepubliczne były aspekty jakościowe edukacji. W sposób istotny oddziałuje na jakość edukacji personel. Osoby zarządzające organizacjami niepublicznymi dążyły do urzeczywistnienia obrazu pożądanej szkoły poprzez dobór

odpowiedniej kadry dydaktycznej oraz stworzenie sprzyjających rozwojowi i twórczości nauczycieli warunków pracy:

- » *Nam chodziło o to, że taką powinnością obywatelską jest budować dobre miejsca edukacji [...]. To dobre miejsce edukacji miało być także dobrym miejscem dla nauczycieli, czyli komfortowe, gdzie będą mogli rozwijać swoje wizje, realizować siebie, więc od początku to nie był pomysł na to, żeby wyzyskiwać pracownika tylko wręcz przeciwnie [...] znaleźć dobrych nauczycieli, a potem utworzyć w miarę dobre warunki. [...], godziwe warunki pracy [S1–2013].*
- » *[...] żeby to byli nauczyciele z powołania, żeby nie mówili, że przyszli do roboty tylko do dzieci, bo to jest tworzenie społeczeństwa [F3 – 2012].*

Wpływ na wizje osób badanych miały sprawdzone praktyki edukacyjne stanowiące dla nich wzór funkcjonowania placówek szkolnych. Bardzo często sięgali oni do tradycji szkolnictwa międzywojennego:

- » *[...] miałam wizję gimnazjum klasycznego – przedwojennego [...] Od początku uważałam, że szkoła powinna być pełna dyscypliny. Ja jestem pedagogiem w związku z tym znałam wiele systemów wychowawczych i wiedziałam, które przynoszą świetne efekty. Byłam zafascynowana tą alternatywną szkołą okresu międzywojennego Polski. Myślałam o tych szkołach – Rydzyn, Chyrów, o których myślałam, że można by się było na nich wzorować, z dyscypliną, z eksperymentami, z podejściem naukowo-badawczym i z dużą ilością sportu. Natomiast to były bardzo wymagające szkoły i trzeba było w nich przestrzegać zasad [S1–2013].*

Ponadto w jednym z wyobrażeń dotyczących placówki pojawiło się dążenie do wzrostu ilościowego szkół oraz rozszerzenia szczebli nauczania rozprzestrzeniających idee szkoły:

- » *To co by było moją wizją to to, żeby w Krakowie i w Polsce było liceum, czyli jak największy rozwój idei [szkoły alternatywnej – A. B.] [F3–2012].*

Opisane przez założycieli szkół niepublicznych wizje ukazują budowanie szkół głównie w perspektywie dbałości o odbiorców (uczniów), dbałości o zadowolenie pracowników i określony rozwój organizacji. Co ważne, żadna z odpowiedzi badanych nie dotyczyła potencjalnych zysków czerpanych z funkcjonowania organizacji. To nie oznacza, że sfera finansowa była nieistotna dla funkcjonowania tego typu szkół. Raczej, pomimo trudności materialnych, starano się przede wszystkim zapewnić optymalną jakość w edukacji. Przykład szkół niepublicznych poddanych badaniu pokazuje, iż osiągnięcie wyznaczonego celu, bez względu na warunki, w jakich się działa, immanentnie związane jest z ideą czy przyjętymi wartościami.

Mocne i słabe strony szkół niepublicznych

Mocną stroną szkół niepublicznych była innowacyjność kształcenia. Zindywidualizowano podejście do uczniów dzięki małolicznym klasom. Wdrożono autorskie programy nauczania, wprowadzono więcej zajęć artystycznych i sportowych, zwiększono wymiar godzin z języków

obcych. Położono nacisk na wszechstronny rozwój uczniów, czemu sprzyjało zatrudnianie doświadczonych nauczycieli, jak również naukowców, wykładowców szkół wyższych. Wprowadzenie innowacji przyczyniło się do uzyskania zadowalających efektów dydaktycznych i wychowawczych:

- » [...] szkoła oparła się na programach autorskich, była rekrutacja kadry, w oparciu bardzo mocno też o pracowników naukowych uczelni wyższych w Krakowie. [...] Połowa lat 90 to jest jakby nowe oblicze liceum kiedy to liceum zaczyna funkcjonować w rankingach, posiada olimpijczyków, staje się taką szkołą można powiedzieć bardzo dobrą do tego stopnia, że ciężko jest się dostać do tej szkoły [K1–2012].
- » Chęć pomocy i trafienia do każdego dziecka, bardzo indywidualne podejście i zaszczepienie chęci rozwoju u dzieci, rozwoju wielopłaszczyznowego: nie tylko naukowego, ale również emocjonalnego i zdobywania wiedzy [P1–2013].
- » [...] niewiele dzieci w klasie, można było docierać do nich lepiej. Program obejmował od początku [...] dużą ilość języka angielskiego, czyli 5 godz. co w zasadzie klasyfikowało nas na miejscu równoważnym szkołom językowym, w tym zakresie, a tym samym [...] dzieci nie musiały już się uczyć gdzie indziej. Zajęcia artystyczne też od początku były tu proponowane w formie plastyki, w formie zajęć teatralnych [...], w formie koła teatralnego, koła plastycznego. Jak i też pewne dążenia do tego, żeby również sport był na bardzo wysokim poziomie, biorąc pod uwagę możliwości nasze tutaj: stadion, halę lekkoatletyczną i gimnastyczną, boiska itd. Basen wprowadzony od początku z myślą o wszechstronnym rozwoju dziecka [P2–2013].

Zaangażowanie rodziców i nauczycieli w realizację idei tworzenia szkół, zdaniem wielu założycieli, przynosiło korzyści społeczne i wychowawcze. Budowało poczucie wspólnego celu, więzi oraz wzajemnego wsparcia. Wpływało także na jakość komunikacyjną, zwiększając jej skuteczność:

- » Bardzo duże zaangażowanie i idea, która była, że powstaje szkoła chrześcijańska, która łączy. To był duży plus, bo wiadomo, że nauczyciele dzięki temu pracują z dużą pasją. To było to coś nowego [S2–2012].
- » [...] rodzice angażowali się w życie szkoły, poświęcali swój wolny czas społecznie, sprzedawali ubrania by utrzymać szkołę, rodzice jeździli na zieloną szkołę, jako opiekunowie [S4–2013].

Tworzenie szkół niepublicznych w Polsce, w szczególności w ostatnim dziesięcioleciu XX w., przysparzało wielu trudności. Dla osób partycypujących w tym procesie zagadką stanowiło przetrwanie szkoły, bowiem główne przeszkody skupiały się wokół kwestii finansowych. W związku z powyższym konsekwentną realizację koncepcji szkolnej, wbrew piętrzącym się barierom, można uznać za mocną stronę przywództwa edukacyjnego:

- » Trudno mówić o mocnych stronach tej szkoły w roku 89 czy 90, bo nie było w ogóle wiadomo czy ta szkoła przetrwa ten pierwszy czas, trudny czas... [...]. Taka też była moja idée fixe, żeby coś powstało w sposób naturalny, jak roślinka wsadzona w glebę. Dlatego nie chciałem żadnej hurmy uczniów nabierać do innych klas, co z kolei ułatwiłoby

znacznie ekonomicznie sytuację, bo jednak dzieliłoby te koszty na większą ilość ludzi, ale ja już myślałem perspektywicznie, że jak dostanę tak „od Sasa do lasa” – to łatwiej mi będzie ekonomicznie, ale istotą szkoły to nie jest to. Istotą szkoły jest to jak my te dzieci kształcimy i wychowujemy od samego początku, a jeśli od samego początku od klasy pierwszej [S3–2012].

Jedną z wypracowanych metod stosowanych w badanych szkołach była dbałość o uczniów postrzegana jako długotrwały, ciągły proces. Przejawiała się ona w codziennej pracy dla ich dobra, a nie cechowała się incydentalnością działań:

- » *Szkoła ta różniła się starannością edukacyjną [...]. Od początku wiedziałam, że w szkołach samorządowych działały się fajne rzeczy, ale one się działy. To nie o to chodzi, że to ma się dziać, ma zaistnieć tylko to musi być codziennie i wtedy jest to dobra szkoła, jeśli ona dla każdego ucznia i codziennie jest dobra i tym różniła się ta moja szkoła. Ona była taka staranna, że każdego dnia uczeń korzystał z pobytu w szkole. Nie akcje, nie fajerwerki, nie święta, którymi można się popisać, a to cechowało szkołę samorządową. Właśnie taka aktywność. Natomiast ta codzienna staranność i doskonalenie każdego procesu, analizowanie każdego procesu jaki przebiega w szkole po to, żeby ta szkoła była równie dobra dla każdego dziecka, przecież te dzieci są różne i to była jej przewaga [S1–2013].*

Obecnie w szkołach niepublicznych koncentracja na kształceniu uczniów, opartym na indywidualnym podejściu, trosce o ich wszechstronny rozwój i zapewnieniu wysokiej jakości nauczania nadal jest postrzegana przez osoby badane jako mocna strona. Przy czym nie ma to już charakteru innowacyjnego, a raczej stanowi utrwaloną praktykę działania – standard w szkołach niepublicznych. Potwierdzeniem staranności kształcenia uczniów były i są wyniki egzaminów końcowych oraz konkursów osób uczęszczających do tego typu szkół oraz wysokie pozycje szkół niepublicznych na listach rankingowych:

- » *Indywidualne podejście do ucznia, nauka j. obcych, staramy się stosować zasady metodyki i efekty są widoczne [S4–2013].*
- » *Dobra jakość nauczania poświadczona w wysokich miejscach rankingowych z różnych rankingów, które się odbywają [F1–2012].*

Nadal atutem szkół niepublicznych stanowiącym ich mocną stroną jest pieczołowity dobór kadry pedagogicznej oraz zapewnienie jej odpowiednich warunków pracy, rozwoju i samorealizacji. W wielu szkołach przyczyniło się to do zachowania stałego zespołu nauczycielskiego:

- » *[...] wspinali fachowcy – nauczyciele, którzy kochają to co robią, którzy potrafią wzbudzić pasję u dzieci [P1–2103].*
- » *[...] kadra, na którą zwracamy bardzo dużą uwagę. [...] od tego roku mamy [...] specjalną formułę, gdzie nauczyciel przygotował swój autorski program matematyki – uzupełniający nauczanie w klasie pierwszej [P2–2013].*
- » *Ściśle zorganizowana kadra, [...] zaangażowana i to jest atut tej szkoły [F3–2012].*

Stworzenie w szkole atmosfery opartej na wzajemnej aprobacie społeczności uczniowskiej, nauczycielskiej oraz jasno określonych wymaganiach wspomaga proces wychowawczy, oswaja rzeczywistość szkolną, czyniąc ją przystępną, otwartą i bezpieczną. Przyczynia się do tego również obecność różnego rodzaju specjalistów, np. psychologów, pedagogów, logopedów i wychowawców świetlicy:

- » [...] *przychylna atmosfera – to nie jest zaglaskiwanie to jest stawianie wymagań, świadome podejście do młodego człowieka, świadome w znaczeniu uczenia odpowiedzialności tzn. my zawsze mówimy „ty niczego nie musisz – ty możesz” i ta perspektywa, którą my na co dzień stosujemy sprawdza się [F1–2012].*
- » *Szkola bardzo przyjazna dziecku [...], dzieci chcą tutaj przychodzić. [...] Fenomenalna opieka logopedyczna, psychologiczna, dla dzieci z dysfunkcjami, dla dzieci wybitnie zdolnych zajęcia indywidualne oraz zajęcia dla dzieci z dużymi problemami [P1–2013].*

Z biegiem lat wśród innych mocnych stron znalazły się również sprawy materialne: zagospodarowanie odpowiadającego potrzebom szkoły budynku oraz wyposażenie szkół w pomoce naukowe pozwalające na swobodny rozwój dzieci. Poza tym bardzo dobra komunikacja z rodzicami i zarządzanie operacyjne oparte na nowoczesnej technologii – systemie internetowo-multimedialnym pozwalającym sprawnie przekazywać informacje i przechowywać dane.

Słabymi stronami szkół niepublicznych, które hamowały ich rozwój, były problemy finansowe i lokalowe. Pierwsze wynikały z nieistniejącej jeszcze wówczas subwencji oświatowej, skutkiem tego jedynym źródłem stałego utrzymania było czesne niejednokrotnie niewystarczające na pokrycie wszystkich wydatków:

- » *Czy Pani potrafi sobie wyobrazić instytucję, która składała się z jednej jedynej klasy, miała 12 uczniów i miała się utrzymać finansowo z tych 12 osób? Oplata dla nauczycieli, jakieś ubezpieczenie, opłata za czynsz tego wynajętego lokalu, kreda – to wszystko koszty. [...] Korzystałem z własnych zasobów materialnych, żeby ten pierwszy rok przeżyć. To wszystko nie starczało na uposażenie dla mnie na minimalnym poziomie ani na żadne opłaty typu ZUS. Bo musiałem opłacić nauczycieli, musiałem opłacić wynajęcie budynku i ta 12 rodziców musiałaby to niby utrzymać [S3–2012].*

Problemy z lokalem szkolnym, w tym okresowość umów najmu, koszty najmu, stan budynków, warunki lokalowe utrudniały sprawne funkcjonowanie szkół. Prowadziło to do niestabilności w ich funkcjonowaniu oraz utrudniało w znacznym stopniu planowanie działań krótko- i długoterminowych:

- » *Budynek. Była jedna sala na górze, pokój nauczycielski i sekretariat [F1–2012].*
- » *Baza lokalowa – to była tragedia. Borykaliśmy się z tym. Wynajmowaliśmy blaszane budki... w tej chwili Biedronka jest na Pachońskiego [P1–2013].*
- » *Budynek, który posiadamy nie był budowany nigdy z myślą o szkole [...]. Tutaj zawsze zmagaliśmy się ze sprawami lokalowymi, krótkie umowy najmu od AWF-u. To jest ten problem zasadniczy, który przyświecał, który nas tutaj nękał i nęka nadal [P2–2013].*

Oprócz komplikacji lokalowych, przez osiem na dziesięć przebadanych szkół wskazywanych jako słaba strona, występowały trudności innego rodzaju. Słabe punkty dotyczyły w niektórych szkołach spraw kadrowych, komunikacji interpersonalnej z podmiotami edukacyjnymi, zarządzania, lokalizacji placówki czy niepewności przetrwania. Świadczą o tym wypowiedzi badanych:

- » [...] większość nauczycieli znajdowała pracę w szkołach publicznych [...]. Nie było to wymarzone miejsce pracy [w szkołach niepublicznych – A. B.] [S4–2013].
- » Nie było modelu szkoły, dlatego problemy stwarzały sprawy organizacyjne, nieprzewidziane sytuacje. Nauczyciele nie udawali się na początku [S4–2013].
- » To dopiero się ruszało, coś co się tworzy jest niepewne, niestabilne, nie jest zakorzenione [...]. Nie wiadomo czy się to uda. Nie było dobrej komunikacji z rodzicami, to był problem [...]. Była niestabilna, niepewna kadra, ciągle się to zmieniało, była rotacja [F3–2012].
- » Słaba była, jak na to dzisiaj patrzę, prowizorka zarządzania [S1–2013].

Tworzenie przez społeczeństwo szkół niepublicznych spotykało się z dwojakim oporem: materii i środowiska zewnętrznego. Nikt wcześniej samodzielnie i oddolnie nie organizował szkoły od podstaw, dlatego też nie było modelu, na którym mogłyby się wzorować powstające organizacje szkolne. Prace przy zakładaniu szkół miały charakter intuicyjny oraz odbywały się metodą prób i błędów. Poza tym nieufność wobec nowych bytów edukacyjnych tkwiła w instytucjach państwowych oraz społeczeństwie:

- » Od roku 1992 mamy wpis prezydenta Krakowa stały, czyli do 1992 r. czekaliśmy na stały wpis o nadaniu uprawnień szkoły publicznej. Do tej pory było tak, że na rok dawali [wpis – A. B.] i to dawało takie poczucie niesprawiedliwości, bo ktoś kto oddawał dziecko do szkoły chciał mieć gwarancję, że dziecko tę szkołę będzie mogło ukończyć [K1–2012].
- » [...] rynek był dosyć ciężki, nieprzyjazny dla szkół niepublicznych. [...] Ludzie się bali szkół niepublicznych [...] [S4–2013].

Warunki lokalowe nadal stanowią słabość połowy badanych organizacji. Przy czym związane to jest głównie z niewystarczającą liczbą pomieszczeń. W konsekwencji szkoły są zmuszone wynajmować dodatkowe budynki czy pomieszczenia poza główną siedzibą szkoły, nie mogą pozwolić sobie na utworzenie sali gimnastycznej czy typowego pokoju nauczycielskiego. Taki stan rzeczy wpływa ujemnie na ich funkcjonowanie. Czynnikiem ograniczającym jest także zależność od organów samorządowych, od których część szkół wynajmuje budynki:

- » Zawsze mieliśmy słabe warunki lokalowe w porównaniu ze szkołą samorządową. Ona miała zawsze swój wielki, dostosowany budynek, a to było zawsze poza naszym zasięgiem. Zawsze gdzieś kątem trzeba było wynajmować na ul. Stradom. Potem było za ciasno, więc wynajęliśmy na ul. Krowoderskiej, ale cały czas te warunki [...] [S1–2013].
- » Brak zaplecza do wychowania fizycznego. Musimy wynajmować te obiekty i to w jakiś sposób nas ogranicza [F1–2012].
- » Ten budynek nas ogranicza ponieważ jest wynajmowany od gminy. Nie mamy możliwości rozwoju. Fajny jest budynek, ale za mały. My po drugiej stronie ulicy wynajmujemy dwa mieszkania na dwie pracownie [F2–2012].

Niektórzy badani upatrują obecnie słabe strony w sferach: wychowawczej i zarządzania oraz we współpracy z rodzicami. Wskazują na roszczeniowość rodziców wobec szkoły i zbyt dużą swobodę wychowawczą uczniów. W zakresie zarządzania wymieniają potrzebę stałego kształtowania komunikacji wewnątrzorganizacyjnej oraz permanentne dążenie do realizacji zarządzania kolegialnego.

Szanse i zagrożenia w otoczeniu zewnętrznym dla szkół niepublicznych

Większość placówek niepublicznych widziała szanse w otoczeniu zewnętrznym w nawiązywaniu współpracy z interesariuszami. Inicjatywa współdziałania zazwyczaj wychodziła ze strony szkół niepublicznych. Kooperacja obejmowała zarówno inne środowiska szkolne, w tym szkoły wyższe, organizacje edukacyjne na poziomie lokalnym i krajowym w Polsce oraz za granicą. Ponadto pozaszkolne instytucje na terenie Polski: kościoły różnych wyznań, władze lokalne:

- » [...] *tn. przez to, że jesteśmy szkołą o charakterze chrześcijańskim i jest takich szkół dużo w różnych państwach to my mamy takie naturalne kontakty z różnymi szkołami chrześcijańskimi w Europie albo nawet dalej. [...] Przyjeżdżają [...] uczniowie ze Stanów, [...] ze Szwecji, [...] ze Słowacji. W związku z tym, że mamy takie możliwości, żeby się ze szkołami zagranicznymi spotykać taka współpraca jest* [S2–2012].
- » *Współpracę bardziej opieraliśmy na szkołach niepublicznych ponieważ chętnie się zrzeszaliśmy. Robiliśmy wspólnie konkursy [...]* [P1–2013].
- » *Współpraca z kościołem ewangelickim, [...] współpraca z innymi szkołami na terenie Krakowa czy też z całej Polski. W zasadzie od nastu lat współpracujemy – jesteśmy członkiem Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej* [F1–2012].
- » *Wyjście na zewnątrz, żeby się pokazać. Szkoła ćwiczeń dla Wyższej Szkoły Pedagogicznej i dla Studium Pedagogicznego UJ* [S4–2013].

Badane szkoły niepubliczne stwarzały sobie szanse na zaistnienie i akceptację przez środowiska. Odbywało się to poprzez kształtowanie pozytywnego wizerunku tych szkół i ich promocji przy pomocy proponowanej oferty kształcenia kierowanej do różnych grup uczniów, atmosfery panującej w szkole, dogodnej lokalizacji placówek:

- » *Była klasa integracyjna dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim i umiarkowanym, po zapaleniu opon mózgowych i ten oddział kilka lat współistniał ze szkołą* [S4–2013].
- » [...] *na pewno jakoś stawiając na podniesienie poziomu. Bardzo dobre położenie w centrum miasta, magia Wawelu i dobry dojazd w zasadzie ze wszystkich stron* [F1–2012].
- » [...] *wydawało się, że jedyną możliwością, żeby w jakiś sposób wypłynąć na rynku jest dobra jakość nauczania i o to nam głównie chodziło. A także to, żeby pochylić się nad tym uczniem, żeby mieć uczniów nawet tych słabszych, którzy mają trudności [...]. Ja zawsze uważałem, że też ważnym elementem jest dobry kontakt z rodzicami, żeby z nimi rozmawiać, żeby z nimi wspólnie działać, jak i z uczniami. Chcieliśmy stworzyć taką szkołę przyjazną [...]. Przyjazną dla dzieci, przyjazną dla rodziców* [P2–2013].

Szanse w otoczeniu upatrywano w czynnikach w pewnym stopniu niezależnych od szkół, a oddziałujących na nie, czyli uwarunkowaniach politycznych i prawnych. Procesy

transformacyjne miały dać gwarancję upragnionej wolności również w edukacji. Narzędziem do wdrażania idei wolnościowych były uregulowania prawne kształtujące nowy system oświaty, sprzyjające pluralizmowi edukacyjnemu. Ówczesne elity polityczne również sprzyjały zmianom i były przychylnie nowo powstającym szkołom:

- » *Taką szansą była transformacja ustrojowa, to były warunki zewnętrzne, które stwarzały taką możliwość, które dyktowały kierunek rozwoju [...], czyli teraz jakby coś było oczywistym, że wreszcie wolna szkoła w sensie właśnie tej wolności [S1–2013].*
- » *[...] przepisy. Pamiętam, że na samym początku była duża dowolność, bo były tak naprawdę uregulowania szkół publicznych – dawniej zwanych państwowymi i tu była taka enklawa do 1991. Była taka przestrzeń publiczna, która była czasami ciężka, bo trzeba było dyskutować z wizytatorami, ale z drugiej strony była tak twórcza i kreatywna, bo było dużo możliwości [...] [F2–2012].*
- » *[...] na początku było lepiej ponieważ i prezydentami kolejnymi i kuratorem były osoby o rodowodzie solidarnościowym i takie, które chciały coś zmienić [F2–2012].*

Korzyści wynikające z podejmowanych przez szkoły wyżej opisanych działań, upatrywanych jako szanse, były namacalne. Umożliwiały zaznajomienie otoczenia społecznego z nowymi bytami edukacyjnymi, jak również pozwalały zyskiwać nowych uczniów. W niektórych przypadkach współpraca z zewnętrznymi instytucjami przynosiła wymierne korzyści, np. finansowe – jednostronne – dla szkół niepublicznych lub obopólne innego rodzaju, np. dydaktyczne:

- » *Nasza szkoła jako pierwsza wprowadziła języki obce. W pierwszym roku zrobił się balaagan [...]. Pomogło Studium Języków Obcych UJ (nowy twór w szkolnictwie krakowskim, bo w zasadzie nauczyciele j. angielskiego byli na wagę złota) i ono kształciło nauczycieli języków obcych. Była obopólna korzyść, stworzyliśmy warunki dla praktyk studenckich, a studenci prowadzili zajęcia u nas w szkole. Dzieci były zadowolone, a studenci mieli świetny warsztat [S4–2013].*

Obecnie dla znacznej większości przebadanych szkół podejmowanie współpracy z otoczeniem zewnętrznym w dalszym ciągu stanowi szansę. Kooperacja ze środowiskiem zewnętrznym znajduje się na wyższym poziomie niż w pierwszych latach istnienia szkół niepublicznych. Szkoły te już nie muszą podejmować tak intensywnych działań, żeby zyskać aprobatę społeczną. Ich pozycja osiągnęła *status quo*, zaufanie do nich w otoczeniu zewnętrznym wzrosło, a partnerzy i zakres współpracy poszerzył się. Organizacje niepubliczne najczęściej współpracują z kościołami, z uczelniami wyższymi, innymi szkołami, ośrodkami pomocowymi, instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi, ubogimi rodzinami czy zagranicznymi partnerami. Poza tym szkoły niepubliczne partycypują w lokalnych inicjatywach oświatowych, np. Okrągłym Stole Edukacyjnym:

- » *My współpracujemy cały czas ze środowiskami. Chodzimy na konkursy, które są organizowane [...] także nasze dzieci biorą czynny udział w życiu dzielnicy. Mamy wspólną współpracę z księdzem parafianem [...]. Pomagamy rodzinom biednym z okolicy [...]. Nawiazaliśmy w zeszłym roku współpracę z dziećmi niedosłyszącymi [...]. Mamy świetną*

współpracę z panią dyrektor [szkoły publicznej – A. B.], która nam użycza boisk sportowych dla naszych dzieci [...]. Przy tej parafii jest założony Wolontariat św. Eliasza, gdzie pomagają nasze dzieci rodzinom, starszym osobom. Zanoszą obiady, opiekują się tymi ludźmi [P1–2013].

Szkoły niepubliczne raczej nie upatrują możliwości w politykach i urzędnikach. Relacje z władzami lokalnymi, poruszone przez nieliczne osoby badane, określone zostały jako forma poprawnego kontaktu albo jako zdecydowanie ograniczone. Urzędnicy edukacyjni bardzo rzadko występują z propozycjami współpracy wobec szkół niepublicznych. Tę nieudolność władz lokalnych i urzędników badani tłumaczą trudnościami, z jakimi boryka się miejski wydział edukacji. Powiązania szkół niepublicznych i organów samorządowych dotyczą głównie subwencji oświatowej i wynajmu budynków:

- » *Z miastem współpraca jest ograniczona, bo miasto ma własne problemy, własne szkoły, z którymi sobie trudno radzi. Współpraca ostatnimi czasy jest utrudniona otóż miasto zalega nam czasem z wypłaceniem przewidzianych prawem subwencji, dotacji które ma nam przekazywać [F1–2012].*
- » *[...] miasto mówiąc szczerze oprócz tego, że wynajmuje kilka nieruchomości takim szkołom jak nasza (ale to są wszystko stare rzeczy) to nie zdarza się, żeby teraz coś ktoś dostał tzn. żeby nowa umowa była podpisywana, żeby miasto jakieś gesty robiło oprócz tego, że przekazuje dotacje na jedno dziecko z ministerstwa edukacji [F2–2012].*

Paradoksalnie nieudolność władz samorządowych oraz niska jakość szkolnictwa publicznego stanowią szansę dla placówek niepublicznych. Jak stwierdziła jedna z osób badanych:

- » *Szanse rozwoju szkół niepublicznych są ogromne. Ciągłe niska jakość szkolnictwa samorządowego, Karta nauczyciela sprawia, że nauczyciele ze szkół publicznych w dużej ilości chociaż nie wszyscy są kiepscy, a kiepscy nauczyciele nie uczą dobrze i rodzice jak tylko kogoś stać, ma tylko trochę ambicji to zapisuje dziecko do szkoły niepublicznej, czyli niska jakość szkolnictwa samorządowego jest największą szansą dla szkolnictwa niepublicznego. [...] błędy rządu, błędy samorządu są szansą dla szkół niesamorządowych [S1–2013].*

Wielu szkołom niepublicznym udało się zbudować pozytywny wizerunek w otoczeniu zewnętrznym. Jeden z respondentów uznał, iż szkoła stanowi markę w Polsce, dlatego też jest zobowiązana do dbałości o nieobniżanie poziomu nauczania.

Najczęstszym czynnikiem w otoczeniu zewnętrznym, postrzeganym przez założycieli jako zagrożenie, był nieprzychylny stosunek instytucji i społeczeństwa lokalnego wobec szkół niepublicznych. Szkoły publiczne traktowały placówki niepubliczne wrogo, jak zagrażającą im konkurencję. Pojawiały się uczucia zazdrości i nieuzasadnionej krytyki ze strony nauczycieli pracujących w szkołach publicznych:

- » *Jak [...] [dzieliliśmy budynek z jakąś szkołą publiczną – A. B.] to wiadomo [...], że jest szkoła [niepubliczna – A. B.], więc jest rywal [S2–2012].*
- » *Psychologiczne bariery zdarzały się tzn. szkoły publiczne, do których był przenoszony nasz uczeń uważały, że ten uczeń nic nie umie i rodzice panikowali [S4–2013].*

- » *Szkoły publiczne bardzo źle nas postrzegały. Przez wiele lat byliśmy postrzegani jako szkoły, w których się płaci i rodzice za pieniądze kupują oceny, co jest totalną bzdurą. Tylko ktoś kto nie był w tego typu szkole może coś takiego powiedzieć, bo to jest wydaje mi się taka ludzka zazdrość i najłatwiej się w ten sposób obronić. Po prostu ktoś kto nie znał szkoły w ten sposób mówił [...]. Czyli zazdrość i konkurencja o dzieci [P1–2013].*

Szkoły niepubliczne same dla siebie także stanowiły konkurencję. Dotyczyła ona głównie pozyskiwania uczniów i opierała się na stałym udoskonalaniu pracy szkół. Jeden z badanych docenił pozytywną rolę rywalizacji:

- » *Konkurencja. Zawsze była, wszędzie tak jest. [...] Konkurencja ma również swoje dodatnie strony. Daje możliwości, też zmusza do wysiłku, zmusza do myślenia, jak się tutaj zachować, co robić żeby tego klienta pozyskać [...] [P2–2013].*

Po odzyskaniu wolności w 1989 roku, oświatowe władze lokalne wywodziły się głównie ze środowisk solidarnościowych. Były one przychylnie nastawione do szkół niepublicznych i starały się przyjmować, w miarę możliwości, postawę egalitaryzmu wobec tych szkół. Po zakończeniu ich kadencji i zmianie urzędników nastąpiło uprawianie biernej polityki dotyczącej szkół niepublicznych. Władze prezentowały postawę pasywną lub bierno-agresywną wobec szkół niepublicznych, uznając ich istnienie za bezcelowe:

- » *[...] Ze strony urzędu miasta i kuratorów nieco później nastąpiła taka stagnacja i właściwie był też taki okres czasu, że szkoły niepubliczne [...] są niepotrzebne, zabierają nam dzieci i w ogóle nie wiadomo po co są [F2–2012].*
- » *[...] Byliśmy i resztą do tej pory jesteśmy pozostawieni [przez władze – A. B.] samym sobie zarówno w kuratorium, jak i wszędzie [P1–2013].*

Szkoła niepubliczna wpisująca się w nurt pedagogiki alternatywnej ze względu na stosowane podejście dydaktyczno-wychowawcze spotkała się z oporem instytucji kościelnych:

- » *Schody dotyczące kościoła powodowały, że był w Krakowie opór chociaż nasze dzieci chodzą do komunii św., przyjmują chrzest. Było pytanie, który kościół przyjmie [naszych uczniów – katolików – A. B.] [...]. Sądzę, że z takim niepokojem i lękiem [podchodzono do nas – A. B.], [niejasne było – A. B.] kim my jesteśmy [F3–2012].*

Spółeczeństwo wyrażało pozytywne, ale i negatywne opinie na temat szkół niepublicznych. Szczególnie zagrażająca była postawa nieufności i rozpowszechnianie nieprzychylnych stereotypów wyrażanych przez część ogółu pod adresem tych organizacji szkolnych:

- » *Ludzie mieli ograniczone zaufanie do takich szkół, niektórzy szli „hurra fajnie”, ale duża część społeczeństwa traktowała to z bardzo dużym dystansem. [...] Wcześniej też funkcjonowały takie mity, z którymi trzeba było bardzo dużo walczyć. I jedyna tak naprawdę możliwość walki z mitem jest udowadnianie, że jest inaczej poprzez codzienną i żmudną pracę. Np. przez bardzo długi okres czasu był taki mit, że w szkołach*

niepublicznych to się płaci i dziecko ma bardzo dobre oceny, że za tym wcale nie idzie rzetelna wiedza. Dla nas super było wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, bo to się już skończyło. Nie ja oceniam tylko egzaminator zewnętrzny i okazało się, że te szkoły prawie wszystkie mają dużo wyższe wyniki. Oczywiście, że na to składa się wiele rzeczy, ale na pewno też ta ciężka praca i doświadczenie nauczycieli, odpowiednie metody, to że nam naprawdę zależy na dzieciach [...] [P2–2012].

Jedną ze szkół, która w czasach komunizmu pełniła funkcję zakładu wychowawczego dla dzieci z dysfunkcjami, ze wzmożonym wysiłkiem musiała walczyć o zmianę pejoratywnego wyobrażenia o niej wśród mieszkańców Krakowa:

- » *W latach 90 start był trudny ponieważ szkoła była postrzegana jako miejsce zsyłki, bardziej zakład wychowawczy aniżeli renomowane liceum [K1–2012].*

Sytuacja polityczno-ekonomiczna na początku lat 90. XX w. napawała niepokojem z uwagi na dynamikę rozwoju wydarzeń. Do zagrożeń pozaedukacyjnych niektórzy respondenci zaliczyli niestabilną sytuację finansową budżetu gmin wypłacających dotację szkołom niepublicznym oraz ulegające częstym zmianom przepisy prawne:

- » *Zagrożenia finansowe. [Gmina miała nam wypłacać – A. B.] 50% dotacji. Gminy się tworzyły i to też była prowizorka mówiąc szczerze. Dzisiaj jest mało stabilna [sytuacja gmin – A. B.], a wtedy to pewnie w ogóle. Więc ta gmina z trudem płaciła nam pieniądze i to było bardzo poważnym zagrożeniem [S1–2013].*
- » *Niepewność w zmianie przepisów czy nas nie rozłoży [...] [S4–2013].*

Obecnie kilku badanych, jako zagrożenie wynikające z otoczenia zewnętrznego wymieniło trendy demograficzne. Niemalże od początku istnienia szkoły niepubliczne podejmowały działania profilaktyczne przed malejącą liczbą dzieci i młodzieży chcących uczyć się w tych szkołach. Do działań tego typu należały: permanentne doskonalenie funkcjonowania szkół, w szczególności warunków nauczania i dbałość o wysoki poziom kształcenia. Jak wynika z przeprowadzonych badań, te zabiegi w dużym stopniu zniwelowały negatywny wpływ niżu demograficznego na te szkoły:

- » *Niż demograficzny jest zagrożeniem, ale to nie dotyczy mojej szkoły na pewno, bo ja to od początku zawsze doceniałam. Zawsze uważałam, że cały czas jest się w procesie doskonalenia i nigdy nie można spocząć na laurach [...] Wiedziałam, że trzeba słyszeć oddech konkurencji na plecach i trzeba cały czas do przodu, bo inaczej to się stanie w miejscu i zniknie się z rynku. W związku z tym cały czas miałam świadomość, że trzeba bardzo mocno co chwilę coś zmieniać, doskonalić z uwagi na to, żeby być dużo lepszym niż inne szkoły. Stąd moja szkoła uważana jest za bardzo dobrą szkołę i zawsze ma więcej chętnych niż miejsc [S1–2013].*
- » *Zagrożenie demograficzne jest rzeczywiście poważną sprawą, bo widzimy chociażby co się dzieje w Krakowie w latach poprzednich w stosunku do tego roku. Nie było tak niskiego wskaźnika dzieci, które miały podjąć naukę szkolną i podobno to nie jest koniec. To jest bardzo ważna sprawa. Ja teraz nie odczuwam tego, bo 18 uczniów przyjąc do*

pierwszej klasy – mam tylko jedną klasę z założenia – to nie jest dla mnie wielkim problemem [...], bo średnio mi się zgłasza 60–70 osób na te 18 miejsc [S3–2012].

- » *Niż demograficzny wszystkim zagraża, bo to jest mniej dzieci. W związku z tym jest koniecznością przyciągnięcia klientów poprzez podnoszenie jakości usług, które świadczymy [F1–2012].*

Nadal istniejący brak współpracy ze strony niektórych szkół publicznych przyczynia się do występowania zagrożeń powodujących poważne trudności w funkcjonowaniu szkół niepublicznych, aczkolwiek w nieco mniejszym stopniu niż w początkach ich istnienia. Szkoły publiczne przejawiają nieufność wobec szkół niepublicznych powodowaną obawami przed wyborem przez dzieci i rodziców tych szkół. Przypadki dzielenia budynku szkolnego przez szkoły publiczne i niepubliczne często kończyły się przeprowadzką społeczności szkół niepublicznych. Pomimo obustronnej korzyści dyrektorzy szkół publicznych utrudniali wspólne egzystowanie:

- » *Ja nie uważam, że jestem konkurencją, wręcz przeciwnie dajemy możliwości dodatkowe. Brakuje partnerstwa między publicznymi i niepublicznymi. Ja słyszałam, że my zabieramy dzieci miastu, zabieramy najlepszą kadrę i zabieramy miastu pieniądze. Ja mówię wręcz przeciwnie, bo my dajemy możliwość pracy nauczycielom, bo to nie chodzi o większe pieniądze, bo u nas [nauczyciele – A. B.] zarabiają czasami mniej niż w szkołach publicznych, jeszcze więcej pracują i sami zajmujemy się szkołą, administrujemy. My jesteśmy dla miasta zyskiem, a nie antyzyskiem. Ale takie są opinie: to jest bogata szkoła, ta dla bogaczy [rodzice – A. B.] architekci, a tutaj [do szkół publicznych – A.B.] przyjdzie ta druga warstwa [F3–2012].*

Nieprzychylność oraz dyskryminację odczuwają obecnie szkoły niepubliczne ze strony władz rządzących. Polityka oświatowa często wyklucza udział placówek niepublicznych w projektach dedykowanych na modyfikację funkcjonowania szkolnictwa:

- » *Jedyne nieprzyjemne rzeczy jakie mamy to ministerstwo, które odrzuca nas mimo, że jesteśmy szkołą o uprawnieniach szkoły publicznej. Odrzuca nas z kolejnych projektów. W tej chwili był projekt, który za dwa lata wchodzi do szkół publicznych „Cyfrowa szkoła”. Były orliki – boiska szkolne – szkoły niepubliczne nie miały prawa startować. Były pracownie komputerowe dla szkół w całej Polsce. Szkoły niepubliczne dostały po czterech latach [pieniądze – A. B.], gdzie najpierw powiedziano nam, że nie mamy żadnych szans nagle w czwartym roku okazało się, że zostały jakieś pieniądze i rzucono tym szkołom resztki jakie zostały [...]. Bardzo często jesteśmy z zewnątrz traktowani, jako szkoły niepubliczne „stać was to sobie zapłaćcie za to sami”. I jesteśmy cały czas jeszcze po macoszemu przez państwo traktowani. Tak, że to jest przykre [P1–2013].*

Do kolejnej grupy zagrożeń zewnętrznych należą zmiany prawne, polityczne i finansowe. Kierunek, w jakim zmierza polityka oświatowa i finansowo-gospodarcza państwa, labilne i ograniczające możliwości działania akty prawne przyczyniają się do odczuwania przez szkoły niepubliczne niepewności oraz postrzegania działalności państwa i jego instytucji, jako zagrożenia:

- » *W sensie ekonomicznym te szkoły są w pierwszej kolejności wystawione na strzał jak cokolwiek będzie się działo, bo wiadomo, że utrzymują się z chesnego i jak nie będzie ludzi których będzie stać na posyłanie dzieci do tej szkoły no to po co ta szkoła [...] [S3–2012].*
- » *[...] pewna nadgorliwość w przepisach powoduje, że traci się trochę autonomii. Zresztą widzimy to chyba w różnych przejawach życia społecznego i traci się pewną spontaniczność i kreatywność [...]. Trzeba bardzo pilnować decydentów, żeby nie odebrano nam pewnych przywilejów, które są rozsądne. [...] Władza ma różne zakusy [...]. Szkoły tak naprawdę nie potrzebują wielu urzędników, najlepiej jest jak mogą działać autonomicznie. Poza tym miasto zmieniło politykę i czynsz za drugie piętro już jest wysoki, już jest na pograniczu czynszu rynkowego [...] [F2–2012].*
- » *Zmiany systemów normatywnych, system oświatowy nieprzychylny [S2–2012].*
- » *Kraków jest zadłużony bardzo poważnie i to się odbija na naszych szkołach ponieważ też przeżywamy kryzys, więc nie podnosimy chesnego i jeżeli dotacja sphywa późno to mamy problem z tym, żeby wypłacić wynagrodzenia pracownikom [K1–2012].*

Ludzie szkoły

Ważnym elementem powstania, a następnie sprawnego funkcjonowania szkoły są nauczyciele. Założyciele szkół niepublicznych musieli ich pozyskać. W żadnej z badanych szkół nie obowiązywały sformalizowane kryteria przyjęć nauczycieli do pracy. Kierowano się nieoficjalnymi wymogami – w zależności od szkoły jednym lub kilkoma. Ponadto nowo zatrudnionym nauczycielom osoby zarządzające szkołą stawiały wysokie wymagania, jak chociażby duży zakres obowiązków, w porównaniu do nauczycieli szkół publicznych, zatrudnionych na podstawie Karty nauczyciela.

Różne czynniki decydowały o wyborze pracowników szkół niepublicznych. Przede wszystkim chodziło o właściwy zespół cech osobowości i (lub) odpowiednie kwalifikacje:

- » *[...] Wiedzieliśmy jacy to mają być nauczyciele, na pewno porywający, interesujący, ciekawi, oryginalni. [...] Bardzo ważną dla nas rzeczą było rozbudzenie postawy badawczej ucznia [...]. Więc szukaliśmy takich nauczycieli, którzy taką właśnie twórczą postawę badawczą potrafią kreować u swoich uczniów i ich inspirować [S1–2013].*
- » *Przekonanie o [chęci do pracy – A. B.]. Jedna osoba lub dwie odeszły, bo stwierdziły, że to nie ich kierunek, za dużo pracy, za częste spotkania, za dużo obowiązków. Bo to nie jest taka forma [jak w szkole publicznej – A.B.] [...]. Naprawdę trzeba się dużo napracować [F3–2012].*
- » *[...] przede wszystkim muszą to być ludzie, którzy kochają to co robią [...]. W naszej szkole muszą to być bardzo dobrze wykształceni ludzie, którzy – jeszcze raz powtarzam – kochają pracę z dziećmi [P1–2013].*

Decydująca bywała ocena kandydata na podstawie przeprowadzonej z nim rozmowy:

- » *[...] rozmowa z dyrektorem, pogadanka na temat tego co ostatnio czytał [S3–2012].*

Istotnym czynnikiem była też identyfikacja z wartościami szkoły:

- » *Dosyć istotnym dla nas kryterium [...] – jest to szkoła chrześcijańska – to jest to, żeby nauczyciele się z tym identyfikowali. W związku z tym podejrzewam, że nauczyciel, który byłby pewnie zupełnie innego światopoglądu tutaj by miejsca na pewno nie znalazł, bo jednak tutaj musi być identyfikacja z wartościami chrześcijańskimi [S2–2012].*
- » *Kryterium tego by byli świadomi własnej tożsamości jeśli chodzi o wiarę. Szkoła ma charakter katolicki inaczej by ten charakter straciła. Nauczyciele mają takie zobowiązanie, że zasadniczo nie powinna to być osoba niewierząca [K1–2012].*

Pozyskanie dobrze wykształconej kadry na początku lat 90. XX wieku było stosunkowo trudne w opinii liderów szkół. Zależało im na dobraniu odpowiednich osób do współpracy. Stąd werbowano nauczycieli poprzez towarzyskie kontakty, rekomendacje, ale również zatrudniano osoby nieznanne w środowisku współzałożycieli, które były pracownikami naukowymi lub dopiero ukończyły szkołę wyższą:

- » *Były to generalnie osoby z polecenia, które się gdzieś już sprawdziły oczywiście nie wszystkie. Były i całkiem młode osoby, które u nas rozpoczynały, stawiały pierwsze kroki [P2–2013].*

Utworzenie kadry nauczycieli w niektórych szkołach niepublicznych odbywało się bez opracowania strategii naboru, zdarzały się jednak szkoły, gdzie budowanie zespołu pedagogicznego poprzedzone było wcześniejszymi planami i przygotowaniem, np. pierwotnie w jednej ze szkół kluczem do przyjęcia do pracy było zaangażowanie w działania opozycyjne. Originalnym, jak na owe czasy, było zorganizowanie obozu integracyjnego wraz z warsztatami interpersonalnymi w celu doboru kadry:

- » *Najlepsi nauczyciele to będą ci z opozycji, ci prześladowani i taki był m.in. klucz po czym się okazało [...], że tutaj nastąpiło duże rozczarowanie, bo wielki kolos tych prześladowanych, to były osoby relegowane. W stanie wojennym relegowano nauczycieli, którzy nie odpowiadali temu reżimowi i takich kilkoro usunięto z pracy. Ja myślałam [...], że ci opozycjoniści to są takie wspaniałe osoby, a okazało się, że to były normalne lenie [...]. W ciągu pierwszego roku wymieniliśmy cały skład [...]. Pojechałam z nimi [nauczycielami – opozycjonistami – A. B.] na warsztaty. Zamówiłam trenerów, to było wtedy zupełnie novum. Takie warsztaty interpersonalne, żeby ci ludzie się poznali, żeby w ten sposób budować zespół tych nauczycieli. Pamiętam w Gowinie spędziliśmy prawie 3 dni [...] A tutaj nauczyciel, [...] świetlana postać idzie na piwo i na papieroska z uczniem. Dobrze, że był ten obóz, bo on mi to wszystko jakby pokazał z taką siłą. Nauczyciele nie mieli żadnego oporu w takich zachowaniach, bo to miała być alternatywna szkoła, miało być partnerstwo, które różnie sobie ludzie wyobrażają. Wyobrażają sobie, że to będzie taka partnerska szkoła, że jak partnerstwo to partnerstwo, to pijemy [alkohol – A.B.] razem [S1–2013].*

Dyrektorami szkół niepublicznych zostawali najczęściej inicjatorzy ich powstania, współzałożyciele a także osoby znane grupie założycieli. Sporadycznie organizowano konkursy na dyrektora. Proces wyłonienia odpowiedniego kandydata do kierowania szkołą niejednokrotnie był żmudny:

- » *Ogłosiliśmy konkurs na dyrektora i pamiętam, że to było takie moje wielkie rozczarowanie. [...] Była tam bufetowa, jakiś prawnik wyrzucony z pięciu prac, jakiś człowiek ze śladami naprawdę mocnej choroby alkoholowej [...]. I to był taki pierwszy moment, w którym zobaczyłam, że nie będzie łatwo [...]. W tym konkursie nikogo nie było, w ogóle nie było w czym wybierać. [...]. I tak prowadziliśmy te szkoły, właściwie społecznie przez jakiś czas. W końcu znaleźliśmy takiego pana dyrektora, który był chyba rok – to był taki doktor z AGH [S1–2013].*

W znacznej części szkół niepublicznych nie było sformalizowanych kryteriów przyjęć uczniów. Popularna była metoda kolejności zapisu dziecka do placówki. Należy dodać, że początkowo liczba chętnych była niewielka. W zależności od szkoły, niedługo po jej otwarciu lub z biegiem lat, wprowadzono dodatkowe warunki. Pierwszy odnosił się do ustalenia zasad współdziałania z rodzicami i uczniami. Spowodowane to było zarówno wzrastającą liczbą chętnych, jak również ukrywaniem przez rodziców komplikacji rozwojowych czy deficytów wychowawczych dziecka, które w następstwie doprowadzały do konfliktowych sytuacji pomiędzy szkołą, a rodzicami. Postanowiono skonkretyzować prawa i obowiązki szkoły, dziecka i rodzica przed podpisaniem umowy z rodzicami. W sytuacji, gdy obie strony wyrażały zgodę na warunki funkcjonowania szkoły i współdziałanie, dochodziło do podpisania umowy. Drugim warunkiem decydującym o przyjęciu ucznia do szkoły wymienianym przez osoby badane była zgodność światopoglądowa rodziców z wartościami preferowanymi przez szkołę:

- » *[...] Dawniej liczyła się kolejność zgłoszeń, ale okazało się po wielu latach, że rodzice zatajają nieraz bardzo istotne informacje o kondycji swojego dziecka [...]. Z czasem podstawowym warunkiem było to, że rodzic chce współpracować, czyli nie deklaratywnie „tak, tak on to robi”, ale że trzeba się zaangażować, podjąć jakąś terapię pozaszkolną i współpracować z nauczycielami, którzy też chcą jednego, czyli nie swojego spokoju, tylko dobra dziecka, a dobro dziecka też jest niestety różnie definiowane przez rodziców [F2–2012].*
- » *[...] staraliśmy się w jakimś sensie (oczywiście to nie zawsze było możliwe i wykonalne chociażby ze względu na brak szczerości w rozmowie ze strony rodziców) na przeświecenie takiego rodzica czy rzeczywiście hołduje takiemu systemowi wartości jaki w szkole był preferowany, czy rzeczywiście zamierzał swoje dziecko gonić do nauki i współpracować ze szkołą w tym względzie czy nie [S3-2012].*
- » *Warunki przyjęcia – przyjmowaliśmy wszystkie dzieci w kolejności praktycznie takiej w jakiej się zapisywały [...]. Mieliśmy takie coś jak stanowisko doktrynalne [...] i jeśli rodzice się z tym zgodzili to nie było przeszkód, żeby dziecko przyjąć [S2–2012].*

W dwóch spośród badanych placówek nie wdrażano formalnych ani nieformalnych kryteriów przyjęć do szkół. Przyjmowano wszystkie dzieci, które zostały zgłoszone:

- » *Myśmy od początku nie robili problemów w przyjmowaniu dzieci również słabszych. Nie było jakiegoś takiego odsiewu [...]. Wychodziliśmy z założenia, że różne dzieci mają prawo u nas się uczyć i że jesteśmy w stanie... chcemy im pomóc w tym sensie, że możemy im pomóc [P2–2013].*

W niektórych szkołach w proces rekrutacyjny zaangażowany był zespół specjalistów w skład którego wchodził: dyrektor, psycholog, pedagog szkolny, nauczyciele. Wówczas przyjęcia odbywały się z wykorzystaniem obserwacji, badań psychologiczno-pedagogicznych czy też na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej z uczniem i rodzicami:

- » *Na początku rekrutacja solidna: obserwacja dzieci w grupach, dwa równoległe oddziały oraz ogromna ilość chętnych. Obserwacja służyła temu, żeby dobrać odpowiednie klasy o odpowiedniej żywiołowości, płciowości [S4–2013].*
- » *Na podstawie rozmów kwalifikacyjnych, rozmowy z dyrektorem, z kandydatem i rodzicami [F1–2012].*

Osoby badane podkreślały, że rodzice potrzebują wsparcia ze strony szkoły, ale szkoła także potrzebuje wsparcia ze strony rodziców. O tym, jak ważną rolę dla liderów placówek niepublicznych odgrywało zaangażowanie rodziców i dzieci oraz przestrzeganie zasad współpracy, świadczą przytoczone poniżej stwierdzenia. Mogły one wynikać z panującego przez wiele lat stereotypu określającego szkoły niepubliczne, jako instytucje poniekąd komercyjne, a tym samym niewymagające wobec swoich uczniów:

- » *Ta szkoła nie jest przechowalnią bagażu. Ta szkoła jest miejscem ciężkiej pracy dla ucznia i nauczyciela [S3–2012].*
- » *[...] To nie jest szkoła obowiązkowa dla wszystkich. Tutaj trzeba chcieć być. [P1–2013].*
- » *[...] Pojechaliśmy na obóz [...] narciarski. [...] Okazało się, że dość duża grupa uczniów jakieś używki, jakieś narkotyki wzięła [...]. Wszystkich [narkotyzujących się uczniów – A. B.] usunęłam ze szkoły. To jasno pokazało całej szkolnej społeczności jaka to będzie szkoła, że zasady rzeczywiście będą respektowane [S1–2013].*

Niektórzy badani stwierdzili, że przeprowadzenie procesu kwalifikacji uczniów było trudne i wymagało od nich szczególnej delikatności wobec kandydatów i ich rodzin. Po przyjęciu ucznia do szkoły nie stosowano mechanizmów selekcji pozytywnej i negatywnej. Wobec dziecka mającego problemy w nauce, wynikające, np. ze zniechęcenia, dyrektor i nauczyciele stosowali techniki perswazji, stwarzali niezliczone ilości możliwości i sytuacji, jak się wyraził jeden z badanych *do skutku* [S3–2012], które miały na celu zmobilizowanie ucznia do nauki.

Zasoby materialne

Organizacje muszą posiadać odpowiednie zasoby rzeczowe do prowadzenia działalności. Organizacja szkolna bez budynku i odpowiednio wyposażonych sal lekcyjnych nie może realizować swoich podstawowych zadań.

Problemy związane z lokalem od początku tworzenia szkół niepublicznych (w niektórych przypadkach po dzień dzisiejszy) przyczyniały się do niepewności i ograniczoności ich działań. Przeprowadzone badania wykazały, że 9 na 10 organizacji szkolnych wynajmowało budynki. Właścicielem lokalu była tylko jedna szkoła prowadzona przez zakon. Obecnie sześć szkół nadal wynajmuje pomieszczenia do nauczania, a pozostałe szkoły posiadają budynek na własność.

Tylko trzy organizacje zajmowały miejsca zaprojektowane i wybudowane z myślą o szkole. Siedem organizacji edukacyjnych, w pierwszych latach ich istnienia, musiało przystosować budynki do funkcjonowania szkoły. Kilka szkół niepublicznych użytkowało obiekty o przeznaczeniu społeczno-kulturalnym, tzw. nieużytki albo takie, w których nadal prowadzono działalność, np. w godzinach popołudniowych:

- » [...] *żaden nie był budynkiem szkolnym tylko to były domy kultury. [...] W związku z tym najprościej było wynająć w Młodzieżowych Domach Kultury [...] [S1–2013].*
- » *Pierwszy rok była jedna jedyna klasa i całą szkołą byliśmy na osiedlu Ruczaj i tam była taka ulica Borsucza i klub osiedlowy Borsuczek [S3–2012].*

Wśród innych pomieszczeń zajmowanych przez szkoły niepubliczne znalazły się blaszane budynki, barak należący do uczelni wyższej, prywatne miejsca mieszkalne, jak dworek drewniany czy kamienica. Organizacje kościelne pomagały szkołom niepublicznym poprzez udostępnianie im własnych zabudowań:

- » *Zaczynaliśmy u pijarów w 1990 [...] i to był pierwszy rok kiedy oni odzyskiwali ten budynek, odzyskali właściwie. Mieli niewykorzystane pomieszczenia i byliśmy w tzw. jaskółkach, czyli na samej górze [F2–2012].*

Znaczna większość szkół wielokrotnie, w trakcie istnienia, zmieniała siedzibę:

- » *Pierwsze lokum u pijarów, wynajmowane kilka miesięcy [...]. Później róg na ul. Marka – kamienica pana R. zajęliśmy I piętro. Ten pan miał w oficynie pokój i kuchnię, a tak to wszystko było zajęte przez różne biura. Część piętra była zwolniona i to zostało zaadoptowane na potrzeby szkoły [S4–2013].*
- » *Myśmy się błakali. My tutaj jesteśmy od 1997 roku. Siedem lat byliśmy w różnych miejscach [F2–2012].*

Warunki zmuszające szkoły do zmian siedzib, w których się znajdowały, wynikały z corocznego zwiększania się liczby uczniów i konieczności zapewniania społeczności szkolnej bezpieczeństwa i higieny pracy, ze stanu technicznego wynajmowanych lokali utrudniającego funkcjonowanie, realizacji przez właścicieli budynków własnych planów wynajmu niezwiązanych ze szkołami:

- » *Zaczynaliśmy u pijarów [...], ale potem sprowadzili siostry pijarki, które tam mieszkały i tak jakoś trzeba było szukać. Zresztą szkoła nam się rozbudowywała – rozrastała w sensie ilości klas i też było ciasno. Tak, że byliśmy w kilku miejscach [F2–2012].*
- » *Zaczęliśmy w budynku koło Radia Kraków [...] tam mieliśmy tylko dwie salki i już było ciasno [F3–2012].*
- » *Mieliśmy taki blaszany budynek, gdzie w lecie mieliśmy 40 stopni, bo okna były nieotwierane w ogóle, a w zimie 14, gdzie pan woźny musiał przychodzić o 5.00 i nastawiać grzejniki w klasach [P1–2013].*

Bywało, iż cała szkoła nie mieściła się w jednym budynku, dlatego wynajmowano ich kilka w różnych częściach miasta:

- » *My zaczęliśmy szkołę w dwóch budynkach, w których żaden nie był budynkiem szkolnym [...]. Na Wrocławskiej i na Krowoderskiej rozpoczęła się działalność szkoły i tak pracowała przez 1,5 roku – szkoła podstawowa i liceum [S1–2013].*

Dokonywano również tzw. ekspansji lokalowej. Innymi słowy pierwotnie społeczność szkolna przejmowała jedno czy dwa pomieszczenia. Z czasem wykorzystywała do działalności edukacyjnej kolejne sale lub budynki:

- » *To jest ten sam budynek od początku. Przy czym myśmy mieli tylko część tego budynku, parę pomieszczeń na początku, stopniowo on się powiększał potem dołączyliśmy drugi budynek [...]. W zasadzie dopiero w tym roku przejęliśmy cały ten budynek tzw. barakowy [...]. Tak, że stopniowo od paru pomieszczeń do dwóch całych budynków, które mamy w tej chwili [P2–2013].*

Z biegiem lat sytuacja lokalowa szkół uległa diametralnej zmianie. Otóż osiem placówek znajduje się w budynku projektowanym i budowanym z przeznaczeniem dla szkół. Dwie pozostałe nadal zajmują lokal zaadaptowany do potrzeb szkoły. Właścicielem budynków, które obecnie zajmują szkoły niepubliczne najczęściej jest gmina, rzadziej kościoły i osoby prywatne.

Znaczna część lokali zarówno tych niekonstruowanych, jak również konstruowanych jako budynki szkolno-wychowawcze (bursa szkolnictwa zawodowego dla dzieci gminy żydowskiej, stołówka i bursa Wyższej Szkoły Pedagogicznej, gimnazjum męskie, szkoła gminna, biblioteka pedagogiczna) wymagała dużych nakładów pracy i finansowych. Mieściły się tam często instytucje prowadzące działalność pozaszkolną:

- » *[...] to był budynek wybudowany pod koniec XIX w. (jeszcze tutaj Podgórze było miastem), jako budynek szkoły gminnej, miejskiej, trzyklasowej, więc on jest rozłożysty. Jak przyszlismy tutaj to było pierwsze piętro i parter, więc było tak szkolnie natomiast wszystko tutaj jest przerobione, są wyburzone niektóre ścianki. Wcześniej był tutaj przez wiele lat Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej to było dostosowane do ich potrzeb, były małe pomieszczenia, podzielone [...]. Ten budynek był w stanie tak głębokiej ruiny, na tyle głębokiej, że się miastu nie opłacało remontować [...] i myśmy tutaj zrobili generalny remont [F2–2012].*
- » *W pierwszym roku szkoła nie znajdowała się w tym budynku, bo ten budynek to była ruina, którą współzałożycielka znalazła. To miało być zaplecze budowlane Krakowskiego Przedsiębiorstwa Robót Inżynieryjnych [...]. To był taki barak niewykończony, bez niczego, z dziurawym dachem [...]. Krzaki dookoła i księżycowy krajobraz, jak to w PRL na budowach. Gdzieś leżała jakaś beczka, rura [S3–2012].*

Koszty remontów budynków ponosiły zazwyczaj w całości szkoły niepubliczne. Pieniądze na renowację i zaadaptowanie lokali pozyskiwano ze środków własnych, kredytów bankowych, darowizn. Wsparcie ze strony władz było sporadyczne:

- Szkoła na swój koszt zrobiła pierwszy remont generalny. Trzeba było stropy podparć, wymieniać wszystkie instalacje, podłogi, wszystko właściwie. Najpierw zrobiliśmy to co było niezbędne, bo wtedy nie mieliśmy też środków. Natomiast jak spłaciliśmy to

pierwsze zadłużenie, na które trzeba było zaciągnąć kredyt, żeby tutaj wystartować to potem robiliśmy kolejne to okna, to podłogi, to poszczególne łazienki, a w 2003 roku zrobiliśmy też na własny koszt – kredyt bankowy – drugie piętro [...]. Była taka umowa z gminą, że za tę nadbudowę gmina nam zwróci pieniądze [...]. Natomiast wszystko, całe utrzymanie budynku, wszystkie ulepszenia gmina przerzuca na użytkownika [F2–2012].

Niektórzy założyciele dopiero podczas remontu zorientowali się, iż jest to budynek przeznaczony na działalność szkolną:

- » [...] *jak już byliśmy w tej szkole okazało się, że to był budynek bursy. Ja się tak dziwiłam, że remontując udaje się nam dostosować ten budynek do potrzeb szkoły i jak przebito się trzy ściany to powstawała fajna, duża klasa, że jak coś tam się zrobiło... i odkrycie nastąpiło wtedy kiedy przystąpiliśmy do zagospodarowania podwórka, takiego zapyziałego, zarośniętego chwastami. [...] Okazało się, że z tego podwórka wychodzi pełnowymiarowe boisko. I odkryłam stary, zarzewiały kosz na zarośniętym bluszczem murze i zaczęłam zgłębiać historię tego budynku i okazało się, że to była bursa szkolnictwa zawodowego dla dzieci gminy żydowskiej stąd bardzo stosowny budynek, w centrum miasta i z boiskiem na podwórzu [S1–2013].*

Zaangażowani w prace na rzecz przygotowania budynków do rozpoczęcia zajęć szkolnych byli nauczyciele, ale w szczególności rodzice. Samodzielnie remontowali, finansowali, wykorzystywali swoją wiedzę, umiejętności i doświadczenie zawodowe w pracach organizacyjnych:

- » [...] *zabraliśmy się własnymi rękoma jako rodzice do ogarniania tego wszystkiego. Zrobiliśmy to sami, dokładnie sami [S1–2013].*
- » [...] *to był okres niesamowitych robót, gdzie myśmy malowali szkołę. Robiliśmy wszystko na własne możliwości. Nie było nas stać na ekipy remontowe [...]. Byliśmy pod wrażeniem, tak nam pomogli rodzice. Wszystko było liczone, każda złotóweczka na co wydamy, bo mieliśmy szóstkę dzieci, bo parę osób odeszło z tego wszystkiego ponieważ się przestraszyło, że się nie uda. Sto procent kadry – zostajemy i robimy wszystko, zero podwyżek [...] i rodzice nam tak pomagali. Środki czystości, kartki, papiery, to darowizna dla szkoły, to coś innego i trochę się zmieniła atmosfera, bo zrobiliśmy to sami. Było widać to nasze zaangażowanie, naszą pracę niezwykle, bo to nie były wakacje. Ja spędziłam wakacje w urzędach na poznawaniu, co możemy, bo nie chcemy się z nikim kłócić i malowaliśmy i nie czekaliśmy aż ktoś coś za nas zrobi, tylko gmina nam dała salę i nie na zasadzie „Proszę: klasa pierwsza, druga, trzecia”, tylko „Zrób ją sobie”. Nauczyciele i rodzice uczestniczyli w tym, jesteśmy z rodzicami bardzo blisko związani. Malowanie ręcznie było robione przez rodziców, projekt architektoniczny, bo mamy rodziców architektów, rodzice pomogli umowę spisać. Tak, że kto mógł to zrobił coś [...] i są to naprawdę przeogromne dary serca [F3–2012].*

W przypadku jednej ze szkół rodzic w całości wybudował i wyposażył obiekt przeznaczony na działalność edukacyjną:

- » *My mamy wyjątkowe szczęście, bo rodzice, którzy byli rodzicami z naszej szkoły wybudowali nam ten budynek. Rodzic nasz, z naszej szkoły jest właścicielem tego budynku tak, że on nam wybudował pod wynajem ten budynek [...]* [P1-2013].

W zdobyciu budynków w pierwszych latach istnienia szkół niepublicznych pomogli rodzice, w dalszej kolejności inicjatorzy, założyciele szkół, członkowie fundacji, w niewielkim stopniu nauczyciele. Jedna z badanych szkół zakonnych odzyskała budynek poprzez zwrot majątku załączanego przez władze PRL. Podmioty szukające siedziby dla szkół niepublicznych wykorzystywały do tego celu prywatne kontakty, znajomych:

- » *Kontakty osobiste – pierwszy budynek* [F2-2012].
- » *Znajomości na terenie AWF-u. Ktoś z tych założycieli miał układy i udało się porozumieć w tej kwestii, że ten budynek nam wynajęto* [P2-2013].
- » *[...] budynek jest parafii ewangelickiej i członkami fundacji są ewangelicy, więc łatwiej było przekonać ks. proboszcza do współpracy brzydko mówiąc „trochę po linii”, ale w dobrym tego słowa znaczeniu. To jest też pewna wizytówka dla parafii – posiadanie własnej szkoły, która nie jest szkołą wyznaniową, ale jest związana z parafią* [F1-2012].

W pierwszych latach istnienia szkół niepublicznych w budynkach szkolnych znajdowało się niewiele pomieszczeń pełniących określone funkcje. Szatnia i biblioteka znajdowały się w sześciu szkołach. W nielicznych szkołach tworzone pracownie: komputerowe, językowe, fizyczno-chemiczne oraz stołówkę. Szkoły korzystały również z zaplecza naukowego szkół wyższych:

- » *Od początku była pracownia fizyczno-chemiczna, a też cały czas mieliśmy podpisaną umowę z uniwersytetem i do takich poważniejszych eksperymentów to uczęszczali i uczęszczają nadal uczniowie: na fizykę, biologię, chemię* [S1-2013].

Salę gimnastyczną posiadała tylko jedna szkoła, pozostałe placówki ją wynajmowały:

- » *Nie było tu żadnej sali gimnastycznej, jeśli chodzi o nasz wynajem. Z czasem otrzymaliśmy taką małą salę gimnastyczną, natomiast korzystaliśmy od początku z sal tutaj istniejących* [AWF – A. B.], *dużej hali lekkoatletycznej i sali judo* [P2-2013].

Większość szkół od momentu rozpoczęcia swojej działalności wynajmowała basen do prowadzenia zajęć z pływania:

- » *Od początku były lekcje pływania dla każdej klasy. Mieliśmy tu w okolicy trzy baseny, z których korzystaliśmy na zmianę i korzystamy: jeden to AWF, którego już nie ma, drugi na Francesco Nullo, z którego korzystamy i teraz Akademia Ekonomiczna, z której też korzystamy* [P2-2013].
- » *Od pierwszego dnia wszyscy uczą się pływać, najpierw się uczą, a potem doskonałą pływanie. Pływanie jest naszym oczkiem w głowie* [S3-2012].

Przez lata szkoły niepubliczne rozbudowywały swoje bazy lokalowe. Obecnie tylko jedna szkoła nie posiada szatni. Wszystkie placówki posiadają bibliotekę szkolną. W trzech szkołach znajduje się stołówka, w dwóch bufet albo kawiarnia, pozostałe najczęściej korzystają z cateringu:

- » [...] *Katering w ogóle się bardzo rozwinął, jeśli chodzi o szkoły. Kiedyś to ze świecą szukać kogoś kto będzie chciał dla szkoły robić obiady. Natomiast w tej chwili jest taka mnogość firm, że mamy firmę, która przyjeżdża do nas z gotowymi, podgrzewanymi daniami, z talerzami, z normalnymi sztuczkami* [P1–2013].

Basen nadal wynajmują wszystkie szkoły. Natomiast sześć szkół posiada własne sale gimnastyczne, a cztery pozostałe nadal wynajmują pomieszczenia do zajęć wychowania fizycznego. Pracownie komputerowe znajdują się niemalże we wszystkich szkołach, jedna szkoła wynajmuje tego typu pomieszczenie i jedna jest w trakcie jej tworzenia. Duża część szkół posiada różnego rodzaju pracownie: biologiczne, fizyczne, techniczne, plastyczne, przyrodnicze, chemiczne, instrumentalne oraz świetlice. W czterech szkołach znajduje się sala przeznaczona specjalnie do nauki języków obcych. W jednej ze szkół celowo nie powstają lub zostały zlikwidowane różnego rodzaju pracownie ze względu na korzystanie z pomieszczeń i pracowni znajdujących się w otoczeniu zewnętrznym:

- » *Zrezygnowaliśmy [z pracowni – A. B.], bo nie było takiej potrzeby. Tak naprawdę do dzisiaj nie mam przywiązania do tej bazy. Czymś innym jest szkolnictwo zawodowe, ono rzeczywiście potrzebuje bardzo specyficzną i bardzo kosztowną bazę natomiast do nauczania dużo lepszą rzeczą jest przestrzeń tzn. wszystko to, co można w Krakowie dotknąć, zobaczyć, czyli muzea, czyli pracownie mistrzów. I tak uważamy do dzisiaj, że nie ma co przeceniać* [bazy szkolnej – A. B.] [S1–2012].

Pozyskiwanie zasobów materialnych zajmowało organizatorom szkół przeważnie od kilku do kilkunastu lat. W pierwszej kolejności starano się zdobyć niezbędne meble – stoliki, krzeselka oraz tablice. Z czasem rozbudowywano bazę materialną, doposażając ją w dodatkowe meble, pomoce naukowe. Zdarzały się także przypadki wypożyczania sprzętu od innych szkół i jednocześnie kompletowanie własnego wyposażenia:

- » *Wypożyczone ze szkoły [...], ale praktycznie od pierwszego lub drugiego roku zaczęliśmy kompletować swoje sprzęty. [...] W części sprzęt był nasz, a w części [...] wypożyczony by mieć pełne wyposażenie, np. biurko czy szafki dodatkowe* [S2–2012].

Wyposażenie szkół organizowali przeważnie rodzice lub (i) przekazywali na nie środki finansowe, także w postaci opłat wpisowych:

- » *Głównie rodzice, nie było żadnej pomocy wręcz przeciwnie było nawet pod górę. Entuzjazm był duży u tych rodziców tzn. rodzice się włączali w najrozmaitsze rzeczy np. jeden przyniósł krzesło, drugi szafy. [...] Zrzutka rodziców, remont tyle i tyle będzie kosztował, włączały się firmy rodzicielskie, wszystko po kosztach [...]* [S1–2013].
- » *Wszystko kupione zostało w większości z pieniędzy rodziców* [F1–2012].
- » *W związku z tym, że jest wpłacane wpisowe, jak dziecko jest zapisywane do szkoły, czyli jednorazowa kwota, która idzie na mebelki dla dzieci, krzeselka, stoliki, więc mamy nasze* [S2–2012].

W kilku organizacjach szkolnych założyciele placówek lub organ prowadzący poprzez prywatne środki finansowe, składki pieniężne zaopatrzyli wnętrza szkół:

- » *Kupiliśmy na początku ze środków zgromadzonych plus nasze zaangażowane środki, tych co zaczęliśmy [F2–2012].*
- » *Na początku istnienia szkoły to muszę powiedzieć, że szereg rzeczy musiało być sfinansowane z własnej kieszeni, prywatnej założycieli szkoły [P2–2013].*
- » *Wkład organu prowadzącego – zakonu [K1–2012].*

Donatorzy zagraniczni pomogli dwóm szkołom w skompletowaniu wyposażenia poprzez udzielenie wsparcia finansowego i (lub) przesłanie sprzętu do Polski. Fundatorzy zostali pozyskani dzięki prywatnym kontaktom założycieli:

- » *[...] pomoc z zewnątrz w naszym przypadku zorganizowana przez moje różne kontakty emigracyjne m.in. od prezydenta RP na uchodźstwie pana Ryszarda Kaczorowskiego, od moich przyjaciół z Solidarności ze Szwecji cały sprzęt przyjechał: ławki, krzesła, tablice, lodówka [...] i pewnego sympatycznego arystokraty belgijskiego z korzeniami królewskimi [...]. Na ten rozruch dał wtedy 10 tys. dolarów amerykańskich, zwłaszcza, że żyło się za 12 dolarów miesięcznie – tak średnio wtedy nauczyciel dostawał. To 10 tys. dolarów spożytkowałem jak mogłem najlepiej. To było więcej niż połowa tego co kosztowało w ogóle, żeby doprowadzić ten budynek, do takiego stanu, żeby można było za zgodą odpowiednich instytucji prowadzić działalność oświatową [S3–2012].*
- » *Pierwsze sprzęty dostaliśmy z zagranicy, z Holandii, głównie dzięki znajomym w szkole, towarzyskim kontaktom [S4–2013].*

Zasoby finansowe

Źródeł, z których pozyskiwano pieniądze na założenie szkół niepublicznych było zazwyczaj kilka. Podzielić je można na wewnętrzne i zewnętrzne. Do pierwszych należały prywatne zasoby finansowe rodziców i założycieli:

- » *Ze środków rodziców [P1–2013].*
- » *Fundusze własne [założycieli – A. B.] [F2–2012].*
- » *Środki wyłącznie prywatne [założycieli – A. B.] [P2–2013].*
- » *Wszystko własnymi kosztami – założycieli i rodziców [S1–2013].*

Jedna ze szkół społecznych rozpoczęła prowadzenie działalności gospodarczej w celu zgromadzenia środków pieniężnych na założenie szkoły:

- » *Szkoła rozpoczęła prowadzenie działalności gospodarczej, żeby zarobić na szkołę [S4–2013].*

Fundusze zewnętrzne na założenie szkół pochodziły głównie z donacji. Połowa szkół otrzymała wsparcie od darczyńców z Polski i z krajów zachodnich:

- » *[...] wszystko mieliśmy z darowizn dobrowolnych, które były dosyć duże [...] i dużo ludzi było w to zaangażowanych, żeby ta szkoła mogła powstać, darowizny także od konkretnych kościołów [S2–2012].*

- » [...] *darczyńcy z zagranicy* [S3–2012].
- » [...] *sponsorzy – z Zachodu, ale to były niewielkie kwoty* [S4–2013].

Od lat 90. XX wieku stałymi źródłami finansowania działalności wszystkich szkół niepublicznych są czesne i subwencja oświatowa. Czesne wplacają rodzice lub opiekunowie dzieci. Natomiast subwencję oświatową pokrywa organ samorządu terytorialnego uprawniony do tego typu zadań:

- » *Obecnie szkoła jest utrzymywana z czesnego i subwencji* [S1–2013].
- » *[Źródła finansowania szkół – A. B.] są dwa główne: subwencja oświatowa, która jest przekazywana przez jednostki samorządu terytorialnego szkołom niepublicznym o uprawnieniach szkół publicznych i druga to jest czesne, które rodzice płacą* [F1–2012].

Współpraca pomiędzy szkołami niepublicznymi a jednostkami samorządu terytorialnego nie zawsze układała się prawidłowo ze względu na przypadki nieterminowych wpłat dotacji oświatowej:

- » *Gmina ma nad nami ogromną przewagę z natury rzeczy. My [szkoły niepubliczne – A. B.] jesteśmy jakimś mikroorganizmem, który jakoś sobie radzi, ale jak przychodzi kryzys w gminie Kraków – jak już mieliśmy obserwacje w zeszłym roku, w tym roku będzie podobno jeszcze gorzej – to nasze szkoły niepubliczne są pierwsze, którym się nie wypłaca należnych im pieniędzy i pisze się do nich maile, że „Bardzo przepraszamy nie możemy na koniec miesiąca wypłacić. Wypłacimy dopiero 10 kolejnego miesiąca”. Czyli znów się kopie najślabszego [...]. Co to jest za oszczędność na nas [...] w makroskali?! Jakim my jesteśmy ułamkiem procenta w skali np. gminy Kraków, przy takiej masie szkół podstawowych, gimnazjów, liceów, a oszczędza się w pierwszej kolejności na nas* [S3–2012].
- » *Dotacja od państwa to bardzo duży zastrzyk, który kuleje już od paru miesięcy* [P1–2013].

Darowizny były dość częstym sposobem finansowania szkół niepublicznych w pierwszych latach ich funkcjonowania. Obecnie są rzadkością. Organizacje niepubliczne otrzymują środki finansowe z darowizn najczęściej od rodziców lub sympatyków szkoły:

- » [...] *darowizny dobrowolne, rodzice deklarują ile byliby skłonni wplacać i inne osoby, które chcą wesprzeć szkołę* [S2–2012].
- » [...] *odkąd jesteśmy fundacją i są te możliwości 1% to pozyskujemy z darowizn, ale nie są to wielkie pieniądze, czyli darowizny nie tylko od rodziców, ale też od zaprzyjaźnionych [osób – A. B.]* [F2–2012].
- » *Sporadyczne darowizny* [F3–2012].

Sponsoring większą rolę odgrywał w pierwszych latach istnienia szkół. Chociaż, jako forma wsparcia materialno-finansowego dla szkół niepublicznych, był rzadkością. Z przeprowadzonych badań wynika, iż obecnie szkoły niepubliczne nie poszukują osób lub instytucji, które mogłyby sfinansować ich działalność:

- » *Czasem jakiś sponsor się znajdzie, ale mówiąc szczerze szkoły społeczne... przynajmniej ja nigdy nie szukałam sponsorów. Oprócz tego pierwszego etapu powstawania szkoły. Jest tyle innych miejsc: niepełnosprawni, chorzy, którzy bardziej zasługują na to, żeby być beneficjentami różnych donacji a nie szkoły [S1–2013].*
- » *Rzadko się zdarza, żeby rodzice coś podarowali, chociaż zdarzyło się w historii, że było jakieś parę komputerów, jakieś drobne rzeczy, które rodzice nam zasponsorowali [P2–2013].*

Sposobami finansowania szkół niepublicznych są również wpisowe, opłaty za dodatkowe zajęcia czy świetlicę. Coraz bardziej popularnym sposobem na zdobycie pieniędzy jest już w kilku szkołach ubieganie się o różnego rodzaju granty:

- » *Czasami jakieś granty, które nam się uda pozyskać, to też są to niewielkie kwoty, ale zawsze coś [F2–2012].*

Środki finansowe zewnętrzne i wewnętrzne, jakie uzyskują szkoły niepubliczne, w pokaźnej części są przeznaczane na wydatki. Dziewięciu badanych wymieniło wśród wydatków pochłaniających największe koszty w pierwszych latach istnienia szkół wynagrodzenia nauczycieli:

- » *Utrzymanie nauczycieli [...]. Koszty utrzymania nauczycieli to była nie tylko kwestia wynagrodzeń nauczycieli, ale również ubezpieczeń, podatków, czyli tzw. koszt brutto. Łącznie z wszystkimi kosztami obowiązkowymi [...] to było 4/5 wszystkich kosztów jakie posiadała szkoła. Tak naprawdę na rozwój szkoły nie zostawało zbyt wiele [S3–2012].*
- » *Wynagrodzenia pracowników – 84% [K1–2012].*

W czterech szkołach na wysokie koszty składały się pensje nauczycieli oraz opłaty związane z budynkiem, w tym z czynszem, wynajmem dodatkowych pomieszczeń:

- » *Pensje plus pochodne: czynsz za budynek, wynajem sali gimnastycznej, basenu [F1–2012].*
- » *Budynek – wynajmowanie lokalu i kwestia kadr [F3–2012].*
- » *Największe koszty pochłaniały wynagrodzenia i obiekt [P2–2013].*

W jednej placówce największe koszty związane były z wyposażeniem szkoły:

- » *Wyposażenie, bo były trzy klasy: zerówka, pierwsza i druga, było ok. 40 osób to trzeba było zakupić 40 ławek, 40 krzeseł, tablice [...] [F2–2012].*

Założyciele placówek niepublicznych nie mieli doświadczenia w gospodarowaniu finansami organizacji, dlatego w celu utrzymania szkół i zapewnienia bezpieczeństwa finansowego pracownikom podejmowali samokształcenie w zakresie zarządzania zasobami finansowymi:

- » *Zaczęłam osobiste, intensywne studia dotyczące zarządzania i gospodarowania finansami, bo to nigdy nie było w obszarze mojego zainteresowania [...]. Gdzieś tam zaczęły się pojawiać tłumaczenia fajne, jak zrobić szklaną górę i książki, jak budować swój sukces, jak poprowadzić swoją karierę z innymi. I tam czytałam, że jeżeli więcej niż 50% jest przeznaczonych na wynagrodzenia to ta firma szybko nie pociągnie, więc też starałam się*

to równoważyć. Z drugiej strony wiedziałam, że nauczyciele muszą zarabiać, żeby chcieć pracować w tych szkołach, które na początku wydawały się niepewne [S1–2013].

Dla pięciu szkół niepublicznych nadal największym kosztem są głównie pensje:

- » *Dzisiaj utrzymanie nauczycieli i pracowników generalnie, bo nie tylko nauczycieli [S3–2012].*
- » *Wynagrodzenia nauczycieli ponieważ my mamy taką politykę [...], że u nas wszyscy nauczyciele są na umowę o pracę, tzn. są pełne obciążenia ZUSem, podatkami i to są ogromne pieniądze [F2–2012].*

Pozostałe szkoły wskazały, obok pensji, największe wydatki związane z budynkiem:

- » *Budynek: wynajem lokalu i kadry, bo to się ciągle zwiększa i kwestia dzieci. Czesne wzrosło, mamy więcej dzieci, więc jest więcej pieniędzy, ale to jest zależne od mediów, od lokalu, od ceny za lokal i od ilości kadry, bo im więcej nauczycieli tym więcej opłat [F3–2012].*
- » *Pensje, czynsz budynku [P1–2013].*

4.2. Współzarządzanie szkołą a uspołecznienie szkół niepublicznych

Idea uspołecznienia szkół poprzez powołanie organów społecznych miała na celu zapewnienie realnego uczestnictwa reprezentantom rodziców, uczniów, nauczycieli w życiu tych organizacji. Ten rodzaj partycypacji można nazwać partycypacją pośrednią. Oznacza to, iż przy pomocy wybieralnych przedstawicieli poszczególnych grup edukacyjnych następuje współzarządzanie szkołą.

Samorząd uczniowski był ważnym organem dla założycieli i dyrektorów szkół niepublicznych, ponieważ powoływano go we wszystkich badanych szkołach od początku ich tworzenia. Nieco mniejszą rolę odgrywał organ przedstawicielski rodziców, bowiem nie istniał on w każdej szkole. Znamienny był fakt, że tylko w jednej szkole społecznej istniała rada szkoły. Badani wymienili organ prowadzący szkołę, jako organ społeczny, ponieważ jego członkowie nie pobierali wynagrodzenia za pracę na rzecz szkoły, pełniąc tę funkcję społecznie. Ponadto tworzone inne organy, np.: wolontariat realizujący zadania charytatywne, czy też Rzecznika Praw Ucznia.

Od początku istnienia szkół niepublicznych zaszły niewielkie zmiany w liczbie funkcjonujących organów społecznych. W jedynej szkole, w której funkcjonowała rada szkoły, została ona zniesiona. Jak stwierdził badany: *była nieprzydatna ponieważ nie podejmowała żadnych działań [S3–2012].* Poza tym utworzono w jednej z badanych organizacji ciało rodzicielskie, które wcześniej nie istniało.

Rada rodziców i organ prowadzący miały na początku działalności szkół niepublicznych wpływ na obszary:

- dydaktyczno-wychowawczy,
- finansowy,
- administracyjno-organizacyjny,
- współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym.

Działania samorządu uczniowskiego ogniskowały się głównie wokół kwestii kształcenia i współpracy z otoczeniem. Rzadko dotyczyły obszaru organizacyjnego szkoły. Zadania Rzecznika Praw Ucznia oscylowały wokół spraw nauczania i wychowania. Natomiast w funkcjonowaniu dzisiejszych szkół osoby badane wskazały na widoczne zwiększenie zaangażowania samorządu uczniowskiego we wszystkich obszarach szkoły, w tym finansowym.

Wpływ poszczególnych organów społecznych na działalność szkół był zróżnicowany. Osoby badane stwierdziły, że duży wpływ posiadał organ prowadzący. Na poziomie średnim najczęściej oceniano wpływ przedstawicieli rodziców, rzecznika uczniów i rady szkoły. Tylko jedna z osób badanych wyznała, że *wpływ rodziców [...] na życie szkoły był ogromny. Zaangażowani byli wszyscy rodzice [...]. Wspólnota szkolna decydowała o ważnych sprawach* [S1–2013]. Reprezentanci uczniów oddziaływali na szkoły w stopniu średnim lub małym. Według niektórych założycieli i dyrektorów szkół niepublicznych większy wpływ w tamtych latach na działalność szkół powinien mieć organ prowadzący. Pozostali badani stwierdzili, iż istniejący wówczas stan był odpowiedni. Pojawiła się tylko jedna odpowiedź sugerująca, że *powinna to być prawidłowo funkcjonująca rada rodziców* [P1–2103].

Wpływ organów społecznych działających obecnie w szkołach niepublicznych uległ zmianie w przypadku rady rodziców, której oddziaływanie według niektórych dyrektorów maleje. Podobnie w przypadku uczniów. Tylko w jednej ze szkół wpływ samorządu uczniowskiego i rady rodziców oceniony został jako duży. Osoby badane zazwyczaj nie widziały powodów posiadania większego wpływu na szkołę przez którykolwiek z organów społecznych. Nieliczni postulowali zwiększenie wpływu organu prowadzącego czy samorządu uczniowskiego, w tym drugim przypadku uzasadniając swoją wypowiedź w sposób następujący: *Uczniom jest za dobrze. Życie sta-
wia zbyt mało wymagań* [S1–2013].

Działalność organów społecznych w pierwszych latach funkcjonowania placówek niepublicznych zazwyczaj oceniano jako raczej dobrą. Zdarzało się, że praca samorządu uczniowskiego była oceniana wysoko, ale niektórzy mieli problemy z wydaniem opinii na temat działań tego organu. Podobnie aktywność Rzecznika Praw Ucznia oraz organu prowadzącego spostrzegano jako wyraźnie pozytywne. Najniższe noty otrzymały organy działające w jednej ze szkół: rada szkoły i rada rodziców. Respondent stwierdził, iż *wykonywana przez nich praca była raczej niekorzystna* [S3–2012].

Osoby pełniące obecnie funkcję dyrektora w szkołach niepublicznych pracę organu rodzicielskiego oceniali jednogłośnie jako względnie dobrą. Ocena działalności Rzecznika Praw Ucznia i organu prowadzącego nie uległa zmianie. Natomiast aktywność samorządu uczniowskiego oceniana była raczej dobrze lub rzadziej, jako zdecydowanie pozytywna. Chociaż pojawiła się opinia jednego z badanych, który raczej negatywnie ocenił działalność tego organu uznając, że *uczniowie zazwyczaj nie przejawiają jakichkolwiek chęci do pracy na rzecz szkoły* [K1–2012].

Najważniejszymi dokumentami regulującymi działalność szkół niepublicznych były:

- statut,
- regulaminy: rady rodziców, samorządu uczniowskiego, rady pedagogicznej i szkoły,
- program nauczania,
- program profilaktyczny,
- program wychowawczy,
- szkolny system oceniania.

Istotne dla niektórych osób badanych było opracowanie umów z nauczycielami, protokoły sporządzane przez radę pedagogiczną, rozmaite uchwały, plan pracy szkoły, siatka godzin lekcyjnych oraz dokumentacja, tj. dzienniki lekcyjne, dokumenty dotyczące wykształcenia nauczycieli. Ponadto osoby badane, obok wyżej wymienionych kluczowych dokumentów tworzonych również w dzisiejszych szkołach, wymienili następujące pisma: Księgę Ucznia, zarządzenia, komunikaty i Pryncypia Szkoły.

Wkrótce po powołaniu organów społecznych w szkołach niepublicznych ustalono ich zakres dostępności do dokumentów szkolnych. Większość szkół, w których działały: organ prowadzący, rodzicielski i uczniowski, dopuszczała możliwość bezwarunkowego korzystania tych ciał ze wszystkich dokumentów szkolnych. Zdarzało się jednak, iż dostęp do pism szkolnych był ograniczony. Przedstawiciele uczniów, ich rzecznik, rada szkoły i rada rodziców posiadały możliwość wglądu do dokumentów, ale za zgodą dyrektora.

Z czasem sytuacja ulegała zmianie. W dużej mierze osoby badane deklarowały nieograniczony dostęp organów społecznych do dokumentów szkolnych. Niemniej zdarzały się wyjątki. W jednej ze szkół dyrektor szkoły wcześniej udostępniał samorządowi uczniowskiemu i radzie rodziców dokumentację szkolną po uzyskaniu jego pozwolenia, a teraz selekcjonuje pisma i część z nich jest niedostępna dla tych organów.

W większości nowo utworzonych szkół niepublicznych dokumenty sporządzane były jednoosobowo przez dyrektora, w obrębie jednej grupy: nauczycieli, organu prowadzącego lub kolegialnie poprzez współpracę podmiotów edukacyjnych. Statut szkoły najczęściej formułował organ prowadzący, regulamin uczniów, regulamin szkoły, program wychowawczy tworzyli nauczyciele, a arkusz organizacyjny dyrektor. Plan pracy szkoły budowali wspólnie dyrektor i rada pedagogiczna. Regulamin rady rodziców tworzony był przez samych zainteresowanych lub także z udziałem dyrektora. Współpraca różnych podmiotów miała miejsce w niektórych szkołach niepublicznych podczas tworzenia, np. programu wychowawczego, w którym partycypowali nauczyciele, uczniowie i rodzice, czy też planu pracy szkoły, do którego utworzenia przyczynili się dyrektor, rodzice i nauczyciele. Nieczęstą praktyką było tworzenie wszystkich dokumentów wyłącznie przez dyrektora szkoły lub rodziców i uczniów. Bywało, iż swój akces do tworzenia statutu mogli zgłosić *wszyscy chętni rodzice*, a do konstruowania regulaminu uczniów *wszyscy chętni uczniowie* [S1–2013].

Według dyrektorów szkół niepublicznych obecnie zazwyczaj statut szkoły jest opracowywany przez organ prowadzący, a program wychowawczy przez nauczycieli lub nauczycieli z organem prowadzącym. Chociaż zdarza się, że przy tworzeniu tych dokumentów partycypuje dyrektor, rada rodziców lub samorząd uczniowski. Arkusz organizacyjny przygotowuje zazwyczaj dyrektor, aczkolwiek sporadycznie ustanawiają go wraz z dyrektorem nauczyciele lub organ prowadzący. Za plan pracy szkoły są odpowiedzialni przeważnie: dyrektor, organ prowadzący i nauczyciele. Regulaminy stanowią dokumenty formułowane przez różne podmioty, w zależności od szkoły, co ilustrują poniższe przykłady.

Regulaminy uczniów sporządzają:

- jednopodmiotowo: samorząd uczniowski lub nauczyciele,
- wielopodmiotowo: nauczyciele, dyrektor, rodzice, uczniowie; nauczyciele, dyrekcja po konsultacji z uczniami; samorząd uczniowski i nauczyciele; organ prowadzący i nauczyciele; dyrektor i (lub) organ prowadzący, nauczyciele i samorząd uczniowski.

Regulaminy szkoły formułują:

- jednopodmiotowo: organ prowadzący lub nauczyciele,
- wielopodmiotowo: nauczyciele, rodzice, dyrektor i uczniowie; dyrektor i (lub) organ prowadzący i nauczyciele; nauczyciele, dyrektor i uczniowie.

Regulaminy rodziców tworzą:

- jednopodmiotowo: organ prowadzący lub rada rodziców,
- wielopodmiotowo: nauczyciele, uczniowie, rodzice i dyrektor; rada rodziców i organ prowadzący; dyrektor i rodzice; dyrektor po konsultacji z rodzicami.

W jednej ze szkół zarówno statut jak i regulaminy (uczniów, rodziców oraz szkoły) są kolegiennie przygotowywane przez nauczycieli, uczniów, rodziców i dyrekcję.

Do innych podmiotów zaangażowanych w tworzenie dokumentów należą pracownicy administracyjni, którzy w jednej ze szkół wspólnie z nauczycielami i dyrektorem opracowują plan pracy szkoły i arkusz organizacyjny, a w innej z dyrektorem, organem prowadzącym i nauczycielami – statut szkoły. Psycholog w jednej ze szkół współpracuje z nauczycielami przy tworzeniu programu wychowawczego.

W pierwszych latach istnienia szkół niepublicznych o tym, kto będzie uczestniczył w tworzeniu dokumentów, decydował przeważnie dyrektor, w mniejszym stopniu organ prowadzący. Zdarzały się jednak wyjątki, kiedy interesariuszami rozstrzygającymi o podmiotach, które miały konstruować poszczególne dokumenty, byli w odniesieniu do:

- statutu szkoły – nauczyciele lub dyrektor i nauczyciele,
- regulaminu uczniów – nauczyciele i opiekun samorządu uczniowskiego,
- regulaminu szkoły – dyrektor i organ prowadzący,
- regulaminu rady rodziców – dyrektor,
- programu wychowawczego – nauczyciele,
- planu pracy szkoły – dyrektor i organ prowadzący; organ prowadzący i nauczyciele; nauczyciele,
- arkusza organizacyjnego – dyrektor po zasięgnięciu opinii nauczycieli.

W dzisiejszych szkołach poszczególne dokumenty formułują:

- statut szkoły – dyrektor, organ prowadzący; dyrektor i organ prowadzący; nauczyciele,
- regulamin uczniów – dyrektor; dyrektor i nauczyciele; wychowawcy; organ prowadzący; opiekun samorządu uczniowskiego i nauczyciele,
- regulamin szkoły – dyrektor; dyrektor i nauczyciele; dyrektor i organ prowadzący; organ prowadzący,
- regulamin rady rodziców – dyrektor; rada rodziców; organ prowadzący,
- program wychowawczy – dyrektor; dyrektor i nauczyciele; wychowawcy; organ prowadzący; nauczyciele,
- plan pracy szkoły – dyrektor; dyrektor i nauczyciele, organ prowadzący; organ prowadzący i nauczyciele; nauczyciele,

- arkusz organizacyjny – dyrektor; dyrektor i organ prowadzący; organ prowadzący; dyrektor i nauczyciele; dyrektor po zasięgnięciu opinii nauczycieli.

Największy udział w podejmowaniu decyzji dotyczących osób tworzących dokumenty szkolne przypada nadal dyrektorowi.

ROZDZIAŁ 5

Wnioski i podsumowanie badań

5.1. Rozwój niepublicznych form kształcenia

W Polsce humanistyczne zmiany w zarządzaniu w edukacji – decentralizacja, autonomia czy uspołecznienie – były odpowiedzią na to co działo się w okresie komunizmu. Przejawem owych zmian było powstanie nowej formy kształcenia – szkolnictwa niepublicznego. Przy czym należy pamiętać, że forma ta miała długą tradycję. Została ona przerwana przez ponad czterdziestoletni, niemalże jednolity system oświaty w PRL. Sięgając do tradycji szkolnictwa niepublicznego należy podkreślić, że chaotyczny, pozabiorczy system oświatowy funkcjonujący na ziemiach polskich uporządkowała dopiero Ustawa jędrzejewiczowska z 1932, która ujednoliciła system szkolnictwa na terenie całego kraju, wprowadziła konieczność sprawdzania kwalifikacji i przygotowania kadry nauczycielskiej, w tym możliwość podejmowania przez nich studiów wyższych, przyczyniła się do podniesienia rangi szkół zawodowych. Krytykę wzbudzał ogólnikowy charakter ustawy ponieważ dopuszczał dowolną interpretację przepisów ustawowych przez władze rządzące. Kluczowy problem stanowiła także znaczna centralizacja decyzji, co wynikało z nadania dużych uprawnień ówczesnemu ministrowi. Stąd warto zwrócić uwagę, że trend centralizacyjny w edukacji rozpoczął się znacznie wcześniej niż w czasach komunizmu, choć nieco z innych pobudek i na nieco inną skalę.

W efekcie, co ważne i podkreśla wniosek o kluczowej roli szkolnictwa niepublicznego w Polsce na przestrzeni lat, szkoły prywatne, funkcjonujące w okresie międzywojennym, liczebnie przewyższały szkoły państwowe i samorządowe, były także organizacjami elitarnymi, gdyż miały wysoki poziom nauczania, niejednokrotnie wyższy niż szkoły rządowe czy samorządowe. Poza tym pełniły funkcję warsztatów naukowych dla polskich nauczycieli podejmujących różnorodne eksperymenty pedagogiczne, np. wiejskie ogniska wychowawcze, szkoły pracy. Warto podkreślić, że szkoły prywatne w II RP były także świadectwem pewnego pluralizmu i wyrażały swoim istnieniem idee wolnościowe, w szczególności w przypadku szkół mniejszości narodowych. Dodatkowo realizowały innowacje pedagogiczne.

Szkoły, w tym także prywatne formy nauczania, funkcjonujące w okresie wojennym to organizacje pozostające w ukryciu. Z uwagi na okupację Polski i właściwie likwidację polskiego szkolnictwa organizowano nieformalne, tajne nauczanie – grupowe bądź indywidualne, prowadzone najczęściej przez nauczycieli. Ten sposób nauczania traktowali oni, jako obywatelski obowiązek.

Tego rodzaju działalność oświatowa była aktem wielkiej odwagi, formą oporu wobec okupanta, sposobem kształcenia dzieci i młodzieży oraz podtrzymywania kultury polskiej.

Organizacje szkolne w czasach komunistycznych były zarządzane w sposób centralistyczny, poddany ideologii, a głównym decydemem był minister do spraw oświaty. Styl kierowania szkołami cechowała nadmierna przepisowość, dyrektywność, szczegółowość planowania na najwyższych szczeblach władzy. Dyrektorzy, nauczyciele byli tylko wykonawcami zaleceń ministerialnych.

Formalnie, w systemie oświaty, istniał podział na szkoły państwowe i prywatne, niemniej bardzo rzadko wydawano zgodę na założenie szkoły niepaństwowej. Nawet, jeśli istniały szkoły prywatne, np. zawodowe to ministerstwo miało nad nimi całkowitą kontrolę i prawo wydawania poleceń. Poza tym mogło zamknąć taką organizację szkolną w przypadku stwierdzenia braku potrzeb społeczno-gospodarczych jej funkcjonowania. Taki sposób zarządzania szkolnictwem przypomina ujęcie mechanistyczne organizacji w ograniczeniach, jakie szkoły państwowe napaływały, w czasach komunistycznych i pokomunistycznych. Trudno dostosowywały się do zmiennych warunków otoczenia, pełne były niepotrzebnej biurokracji, dehumanizująco wpływały na pracowników oraz dochodziło w nich do nadużyć, kiedy interesy ludzi w organizacji brały górę nad jej celami, a istotną rolę odgrywały więzi nieformalne czy partyjne²⁰⁰. Nieprzyjmowanie w organizacjach szkolnych państwowych negatywnych sygnałów płynących z otoczenia zewnętrznego, odwołujących się do nadmiernej kontroli tych szkół, ich niedbałości i przemocy tworzyło tzw. cień organizacyjny²⁰¹, który stanowi nadal problem moralny w wielu publicznych szkołach. Dysfunkcjonalność szkół państwowych doprowadziła do niezadowolenia społeczeństwa oraz rozwoju myślenia o edukacji humanistycznej i demokratycznej wiele lat przed transformacją ustrojową. Wyrazem tego były liczne inicjatywy edukacyjne podejmowane przez osoby pełniące różne role zawodowe i społeczne. Wówczas powstały także organizacje, których celem było założenie szkół niepaństwowych i ich legitymizacja, co było jak ówczesne czasy *expressis verbis* działaniem obywatelskim.

Partycypacja obywateli w przestrzeni publicznej przejawiała się na przełomie lat 80. i 90. XX wieku dynamicznym i spontanicznym rozwojem szkół niepublicznych. Tendencja wzrostowa zarówno w odniesieniu do liczby szkół niepublicznych posiadających uprawnienia szkół publicznych, jak i ich uczniów utrzymuje się od 1989 roku, w szczególności w przypadku szkół podstawowych. Świadczy to o zapotrzebowaniu społeczeństwa polskiego na tego typu szkoły. Warto dodać, że szkoły niepubliczne to zjawisko aglomeracyjne, raczej miejskie niż wiejskie. Największe skupiska szkół niepublicznych znajdują się w województwach mazowieckim i śląskim, gdzie występuje relatywnie wysoki poziom rozwoju i duża zasobność mieszkańców. Szkoły niepubliczne podstawowe i ponadpodstawowe ogólnokształcące stanowią niewielki odestek wszystkich szkół wymienionych szczebli kształcenia, funkcjonujących na terenie Polski. Jednakowoż są one niezwykle ważne i potrzebne. Umożliwiają wolność wyboru rodzicom oraz są miejscem wielu innowacji o charakterze organizacyjnym, programowym czy prawnym. Obecnie większość z nich słyne z wysokiej jakości kształcenia.

²⁰⁰ G. Morgan, *Obrazy organizacji*, PWN, Warszawa 1997, s. 35.

²⁰¹ M. Kostera, *Organizacje i archetypy*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 70.

5.2. Organizowanie szkół niepublicznych w Polsce

Dziełem społecznym można nazwać organizowanie szkół niepublicznych w Polsce. W procesie inicjacji i inkubacji tych szkół nie uczestniczyły organizacje publiczne. Szkoły te powstały wyłącznie w wyniku oddolnej inicjatywy społeczeństwa obywatelskiego i były swoistym fenomenem. Skupienie osób pełniących różnorodne role społeczne i zawodowe tworzyło pewnego rodzaju niesformalizowany ruch społeczny wokół idei szkolnictwa niepublicznego. Jego aktorzy uczestniczyli w konfliktowych relacjach polityczno-kulturowych, które doprowadziły do zmiany społecznej²⁰². Zmiana ta odegrała istotną rolę w przeobrażeniu wizerunku całego systemu edukacyjnego w Polsce. Pojawiły się bowiem organizacje edukacyjne, niepaństwowe, z odmienną kulturą organizacyjną, stylem zarządzania, innymi założycielami, pracownikami, rodzicami, którym zależało na tym, aby organizacja – szkoła rozwijała się.

Wspomniana aktywność obywateli zjednoczona była wokół podobnych wyobrażeń i wspólnych wartości. Efektem tego było powstanie konkretnych organizacji, których motywem pozytywnym powstania był jasno sprecyzowany światopogląd, odpowiadający przekonaniom rodziców, a motywem negatywnym patologia organizacji szkolnych państwowych, która rodziła opozycyjność wobec nich. Właściwie z tej dostrzeganej dysfunkcji zrodziła się zmiana – nowa organizacja szkolna.

Fenomen powstania szkół niepublicznych był bezprecedensowy w edukacji biorąc pod uwagę ówczesne realia polityczno-społeczne. Obywatele wywalczyli sobie w totalitarnym państwie pole do realizacji własnego przedsięwzięcia, niezależnego od działalności państwa i kontestującego podległą temu państwu edukację. U podłoża tych zmian edukacyjnych, a szerzej społecznych, leżała podstawowa wartość, jaką jest wolność: pozytywna – do podmiotowości, tolerancji, równości, akceptacji, twórczości, wyznania i negatywna – od przedmiotowego traktowania uczniów, nauczycieli, rodziców, dyskryminacji, dominacji i przymusu stosowanego przez władze.

Założyciele i inicjatorzy szkół niepublicznych, wyraźni „agenci” zmiany społecznej w Polsce, stanowili zróżnicowaną grupę. Szkoły zakładali bowiem głównie rodzice dzieci w wieku szkolnym, często zachęcając do partycypacji także nauczycieli. Ten swoisty ruch społeczny wokół nowych szkół tworzyli też sympatycy i entuzjaści edukacyjni związani, bądź nie, z edukacją. Łączyło ich zainteresowanie i chęć wsparcia procesów organizowania się szkół. Zwłaszcza, że procesy te były skomplikowane, gdyż należało wypracować konsensus światopoglądowy czy ideowy, przygotować niezbędne zasoby materialne i finansowe, dopilnować formalno-prawnych procedur i wreszcie uruchomić zaangażowanie wielu ludzi. Innymi słowy, swoista przedsiębiorczość edukacyjna, była pewnym działaniem zbiorowym, skumulowanym jednak wokół najbardziej zainteresowanych rozwojem nowych organizacji, czyli rodziców.

W strategii, jaką przyjęli inicjatorzy i założyciele szkół niepublicznych wyraźnie dominowało podejście humanistyczne – ukierunkowane na człowieka. Wyznaczyli sobie oni konkretne cele do realizacji. Po pierwsze ucieczka od wzorów szkoły państwowej – „starego” modelu – w kierunku „nowego” modelu, w którym dominować miały inne wartości, w szczególności wspomniana już wyżej wolność i podmiotowość człowieka. Po drugie istotny był też w tworzeniu szkoły określony światopogląd i idea. Co ważne, musiała być ona dość spójna, gdyż poważne różnice

²⁰² D. Della Porta, M. Diani, *Ruchy społeczne. Wprowadzenie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, s. 169.

skutkowały rozstaniem i często zakładaniem nowych szkół. Wyraźnie widać jednak kwestie koniecznego dialogu, który towarzyszył tej przedsiębiorczości edukacyjnej.

Misje powstających organizacji rodziły się w opozycji i na gruncie patologii organizacji państwowych i na początku powstawania szkół niepublicznych były niesformalizowane. Nie nazywano je misjami szkół, raczej zadaniami, które stoją przed nowymi organizacjami. Terminologia z zakresu zarządzania weszła do języka szkół nieco później. Zadania kreślone przez założycieli wiązały się z wykonywaniem obowiązków w organizacji w sposób rzetelny i pro-uczniowski – odmiennie od ówczesnych szkół państwowych.

Wizje miały charakter projakościowy, a nowoczesne praktyki edukacyjne odwoływały się do tradycji międzywojennych. Fundamentem misji i wizji szkół niepublicznych był człowiek: uczeń, rodzic czy nauczyciel. Ekspozowanie tych podmiotów w wypowiedziach założycieli i dyrektorów badanych szkół oraz dbałość o zwiększenie dobrobytu tych podmiotów w organizacji świadczy o zarządzaniu tymi szkołami w nurcie humanistycznym. Uczeń stawiany w centrum wydarzeń organizacyjnych – jego podmiotowość i rozwój, wspomagany był także tworzeniem korzystnego klimatu organizacyjnego, czyli kultury organizacyjnej, zbudowanej na wartościach, jednocześnie kontrastującej z kulturą organizacyjną szkół państwowych.

Widoczne w wyobrażeniach i ocenie pierwszych twórców szkół niepublicznych było przeciwstawienie się „staremu”, budowanie „nowego” – lepszego. Obserwacja i świadomość błędów ówczesnej edukacji państwowej, na poziomie nie tylko poszczególnych szkół, ale całego systemu edukacyjnego. Istotne jest, że zmiana, czyli tworzenie nowych szkół, uruchamianie ruchu społecznego wokół edukacji niepublicznej, było tworzone równoległe z procesami modernizacyjnymi w Polsce w latach 90. XX wieku. Niemniej ta zmiana właściwie nie była wspierana przez państwo, co jest dość symptomatyczne i wskazuje na pewne zaniedbania państwa, w tamtym czasie w stosunku do edukacji. Pozostawieni sami sobie inicjatorzy, jak pokazują wywiady, byli jednak zdeterminowani, wykorzystując możliwości prawne, nie oczekiwali w pierwszych latach budowy szkół wsparcia od państwa. Jednocześnie podział na „nowe” i „stare” nie skutkowało budowaniem murów organizacyjnych. Wręcz przeciwnie, młode szkoły były wyraźnie nastawione na kooperację, nie tylko z rodzicami.

Cechami wyróżniającymi organizacje szkolne niepubliczne, a zarazem ich mocnymi stronami była innowacyjność w zakresie nauczania, wychowania, zarządzania szkołą, która z czasem przekształcała się w przyjęte standardy postępowania oraz dialogiczność z interesariuszami. Pomimo innowacyjności szkół niepublicznych, największe trudności sprawiały zasoby materialne i finansowe. Co ciekawe w wypowiedziach twórców samo tworzenie szkoły nie było postrzegane, jako innowacyjne, raczej to co działo się w szkole było działaniem innowacyjnym. Należy jednak podkreślić, iż sama „przedsiębiorczość edukacyjna” była bowiem innowacyjnym działaniem na skalę wspólnoty lokalnej – wsi lub miasta.

Bardzo wyraźnie w sferze zarządzania wyłaniały się następujące atuty szkół niepublicznych:

- budowanie przywództwa edukacyjnego,
- silne angażowanie interesariuszy w działania szkoły,
- uruchomienie myślenia procesowego w szkole, nie tylko w sferze wychowania i kształcenia, ale także w zakresie zarządzania operacyjnego, do którego przykładano się dużą uwagę,
- wykorzystywanie wyników, będących m.in. rezultatem zarządzania procesem kształcenia, do kształtowania wizerunku.

Współcześnie zwraca się uwagę w szkołach niepublicznych na jakość nauczania, jako pewien standard procesów edukacyjnych, jak również odpowiedni dobór i niską rotacyjność kadry nauczycielskiej. Podkreślić należy wypracowane procedury i standardy funkcjonowania szkół niepublicznych oraz przyjazną dzieciom i rodzicom kulturę organizacyjną (otwartą, bezpieczną, przystępną).

Otoczenie nie zawsze było przychylnie nastawione do nowo powstałych organizacji stąd sposobem na pozyskanie otoczenia był dialog, współdziałanie oraz intensywne działania wizerunkowe. Wyraźnie przeważały działania komunikacyjne „do”, a nie „od” otoczenia. Osoby zaangażowane w organizowanie szkół niepublicznych niejako samostwarzały sobie szanse w środowisku szkoły. Wymagało to nie tylko dużej aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, otwartości ale przede wszystkim odwagi liderów szkół niepublicznych. Problemem identyfikowanym przez założycieli szkół niepublicznych, jako zagrożenie wynikające z otoczenia zewnętrznego były relacje z interesariuszami oraz zmienne otoczenie. Podejmowano działania mające na celu zlikwidowanie potencjalnych i faktycznych niebezpieczeństw poprzez przyjęcie skłonnej do współdziałania, inicjującej postawy wobec interesariuszy oraz dbałość o jakość edukacji i wysoki poziom kształcenia. Innymi słowy układano relacje z interesariuszami i stosunki z otoczeniem bliższym. Budowano relacje ze szkołami wyższymi, związkami wyznaniowymi, władzami lokalnymi, szukano także sojuszników za granicą. Trudności napotymano głównie w relacjach z organizacjami publicznymi – instytucjami oświatowymi. Nieco trudniej było szkołom niepublicznym uniknąć wpływu sił otoczenia ogólnego – zagrożeń ekonomicznych czy politycznych, ściślej zmian w polityce oświatowej.

Współcześnie większość badanych szkół korzysta z wypracowanego wizerunku w otoczeniu. Sieci kooperacyjne są trwałe i rozbudowane. Także relacje z władzami lokalnymi i instytucjami oświatowymi są w pewien sposób ukształtowane, uznawane za poprawne. Zdarza się wrogie traktowanie szkół niepublicznych, ze strony instytucji oświatowych, konkretnych urzędników czy nawet nauczycieli szkół publicznych. Przeważa jednak z ich strony bierność.

W trakcie inkubacji nowych szkół, nie bez trudności, pozyskiwano ludzi do pracy (zasoby ludzkie). Kryteria przyjęć nauczycieli, jak również uczniów do szkół nie były początkowo sformalizowane. Poszukiwano nieco innych ludzi, niż w szkołach państwowych, wyraźnie podkreślając różnice w zakresie zaangażowania w pracę i posiadanie wspólnych wartości.

Natomiast w sferze zasobów materialnych szkoły niepubliczne rozwijały się podobnie, jak organizacje prywatne, choć posiadały różne strategie, najczęściej wykorzystujące sytuacje w otoczeniu, zwykle dość spontanicznie. Pozyskiwanie zasobów rzeczowych i finansowych w pierwszych latach istnienia szkół niepublicznych miało zazwyczaj charakter żywiołowy, rzadko było starannie zaplanowane. Trudno było jednak, w pierwszych latach istnienia tych szkół, dokonać choć namiastki planowania krótkoterminowego, gdyż szkoły walczyły o przetrwanie na co dzień. Niezbędne środki finansowe na założenie szkół otrzymywano głównie ze źródeł prywatnych. Dopiero dalsze finansowanie szkół miało formę planową. Oparło się o systematyczność wpływów finansowych z comiesięcznych wpłat rodziców i dotacji oświatowej. Pomimo tego, że pensje pracowników stanowiły i nadal stanowią największy wydatek to należy zaznaczyć, że stan budynków, w których prowadzona jest niepubliczna działalność edukacyjna ocenić można jako bardzo dobry. Widoczne są efekty konsekwentnie podejmowanych prac modernizacyjnych zatem może wskazywać to na racjonalne i efektywne gospodarowanie budżetem charakterystyczne dla prywatnych przedsiębiorstw. Należy dodać, że pozyskiwanie zasobów materialnych, poza budynkami, odbywało się stosunkowo szybko – wyposażenie w pomoce naukowe, technologie

internetowo-multimedialne. Było to zwykle wynikiem ścisłej kooperacji z rodzicami, którzy uruchamiali własne kontakty, zdolności czy zasoby. Budynki natomiast do tej pory stanowią pewien problem dla wielu szkół – konieczność wynajmu sal, nie tylko obciąża budżet, ale także nieco utrudnia funkcjonowanie.

Podsumowując proces powstawania nowej formy kształcenia, jaką było szkolnictwo niepubliczne warto podkreślić, że wprowadziła ona wiele innowacji społecznych, a więc zmian przyczyniających się do poprawy jakości edukacji, a tym samym życia określonych grup społecznych²⁰³ poprzez rozprzestrzenianie nowych rozwiązań.

5.3. Realizacja uspołecznienia z perspektywy założycieli i dyrektorów szkół niepublicznych

Uspołecznienie oznaczało posiadanie przez poszczególne grupy funkcjonujące w szkole formalnych przedstawicieli tworzących rady. W szkołach niepublicznych istniała możliwość działania rozmaitych organów społecznych niemniej funkcjonowała w nich najczęściej rada rodziców i samorząd uczniowski. Jednakowoż w nazewnictwie organów społecznych występowała duża różnorodność, np. zamiast samorządu uczniowskiego rada uczniów czy zamiast rady szkoły i rady rodziców – rada edukacyjna.

Chociaż w szkołach niepublicznych organy społeczne są częścią struktury organizacyjnej to stan uspołecznienia od początku istnienia tych szkół nie uległ znaczącym zmianom. Zarówno, jeśli chodzi o liczbę organów społecznych funkcjonujących w szkołach, ich wpływ na działalność szkół niepublicznych i uczestnictwo w sprawach związanych z dokumentacją szkolną. Uspołecznienie w niektórych szkołach niepublicznych można określić jako stagnacyjne, w innych podlega niewielkim przeobrażeniom. Założyciele i dyrektorzy szkół niepublicznych pomimo zmniejszającego się wpływu rady rodziców czy samorządu uczniowskiego na szkoły nie widzą potrzeby podejmowania działań mających na celu aktywizację tych organów. Trudno stwierdzić, iż organy społeczne (rada rodziców, samorząd uczniowski) stanowią kluczowe elementy współzarządzające szkołami niepublicznymi.

Na uwagę zasługuje fakt, iż idea uspołecznienia, w niektórych szkołach niepublicznych, znalazła odzwierciedlenie w powołaniu organów społecznych nakierowanych głównie na otoczenie zewnętrzne, czyli charytatywnych, wolontariackich oraz na samą organizację tzw. honorujących np. uczniów za wysokie wyniki w nauce i nienaganną postawę uczniowską, a dorosłych za zasługi dla szkoły, czy stypendialnych wspomagających uczniów mających trudną sytuację materialną. Poprzez to poszerzają się funkcje szkoły, w tym otwarcie na potrzeby społeczności lokalnej i wewnątrzszkolnej. Funkcjonowanie tych organów jest przejawem innowacyjności w zarządzaniu organizacją szkolną, gdzie aspekt humanistyczny odgrywa znaczącą rolę.

²⁰³ E. Bogacz-Wojtanowska, *Zdolności organizacyjne, a współdziałanie organizacji pozarządowych*, Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych UJ, Kraków 2013, s. 212.

ZAKOŃCZENIE

Zmiany w zarządzaniu w edukacji stają się koniecznością, wzrasta również świadomość w społeczeństwie potrzeby wprowadzania tych zmian. Głównym nurtem związanym ze zmianami w zarządzaniu w edukacji na świecie po zakończeniu II wojny światowej był nurt humanistyczny. Wraz z pojawieniem się globalizacji wzrosła konkurencyjność ekonomiczna między państwami, co przełożyło się na także na systemy edukacyjne. Czynniki ekonomiczne były wyrażane w reformach oświatowych, przyczyniały się do myślenia rynkowego o edukacji oraz rozwoju w odniesieniu do szkół i pomiędzy nimi tego typu stosunków²⁰⁴.

Przy czym zastosowanie rozwiązań ekonomicznych w edukacji następowało stopniowo. Najpierw pojawiła się faza optymizmu i innowacji przypadająca w Stanach Zjednoczonych na połowę i późne lata 70. XX wieku. Wzrost demograficzny oraz rozwój ekonomiczny prowadziły do reform i projektów edukacyjnych, które podkreślały innowacyjność nauczycieli i formy nauczania skoncentrowane na uczniach. Ważną rolę odgrywała emancypacja oraz zwiększająca się autonomia nauczycieli.

Druga faza, która rozpoczęła się w Stanach Zjednoczonych w późnych latach 70. i trwała do połowy lat 90. XX wieku, to czas kompleksowości i sprzeczności. Przyczyną chaosu, złożoności i postmodernistycznej niepewności był upadek socjaldemokracji oraz wiary w keynesizm, a także zmaganie się z mniejszymi inwestycjami państwowymi i wschodząca gospodarka wolnorynkowa. Przełożyło się to również na szkoły, w których nauczyciele zmagali się z ową złożonością i sprzecznymi nakazami reform, takich jak inicjatywy oparte na standardach, testowanie, rozproszone przywództwo w połączeniu z zmniejszającą się autonomią nauczycieli.

Trzecia faza standaryzacji i urynkowienia edukacji rozpoczęła się w połowie lat 90. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Był to czas upadku zaufania, relacje międzyludzkie zamieniły się w zależności rynkowe i interakcje oparte na wydajności. Doprowadziło to do dominacji globalnego kierunku zmiany w edukacji, promowanego przez międzynarodowe organizacje finansowe, gdzie standaryzacja, *accountability*, testowanie, ewaluacja, konkurencyjność pomiędzy szkołami i nachalna interwencja są w centrum prawie wszystkich działań reformatorskich²⁰⁵.

Pomimo tego, że fazy reform edukacyjnych, które zostały opisane powyżej, odnoszą się do edukacji amerykańskiej to należy mieć na uwadze fakt, że edukacyjne reformy w różnych krajach podzielają podobne założenia, wartości i pewne cechy charakterystyczne ze względu na

²⁰⁴ A. Hargreaves, I. Goodson, *Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity*, "Educational Administration Quarterly", Vol. 42, No.1/2006, s. 28.

²⁰⁵ *Ibidem*, s. 29–30.

niekończący się przepływ informacji i harmonizację polityk edukacyjnych poprzez globalizację²⁰⁶. Przykładem tego jest Polska. Przy czym w Polsce zmiany w zarządzaniu w edukacji o charakterze humanistycznym nastąpiły nieco później niż w Stanach Zjednoczonych czy w Europie Zachodniej, bo po okresie komunizmu. Dopiero od jakiegoś czasu coraz wyraźniej widoczny jest w polskiej edukacji trend ekonomiczny.

Na zachodzące zmiany w zarządzaniu w edukacji ma wpływ nie tylko to co globalne, ale również to co lokalne, co przynależy do kultury danego kraju. I tutaj dla zrozumienia procesów jakie zachodzą w edukacji, a ściślej zarządzaniu szkolnictwem w danym kraju, ważny jest kontekst historyczny. Opisy i analizy skoncentrowane wyłącznie na tym co dzieje „tu i teraz” pozostawiają poczucie niedosytu. W celu zachowania poczucia realności, namacalności materii, o której mowa²⁰⁷, warto odwoływać się do aspektów historycznych. Ujęcie historyczne czy też wątki historyczne pozwalają szerzej spojrzeć na dane zjawisko i w jakimś stopniu uzasadniają kierunek rozwoju dalszych wydarzeń. W Polsce centralistyczne zarządzanie edukacją, jej zmonopolizowanie, upolitycznienie i zideologizowanie w latach 1945–1989 położyło się cieniem na organizacjach szkolnych funkcjonujących już w ustroju demokratycznym. Kształtowanie przez system totalitarny *homo sovieticus*, czyli jednostki ludzkiej zniewolonej, bez osobowości, podporządkowanej i lojalnej wobec partii oraz traktującej przedmiotowo wartości doprowadził *de facto* do przegrania komunizmu ponieważ poprzez takie działania zgubił on człowieka²⁰⁸.

Powstanie szkół niepublicznych po 1989 roku było odpowiedzią na autorytarne i dysfunkcjonalne zarządzanie szkolnictwem. Była to partycypacja bezpośrednia zwykłych ludzi w życiu publicznym. Podstawą zaangażowania obywateli zazwyczaj są zdolności i dyspozycje społeczne, emocjonalne, etyczne oraz intelektualne²⁰⁹. W przypadku założycieli szkół niepublicznych w Polsce, którymi byli rodzice, nauczyciele czy sympatycy edukacyjni, to instrumentalne traktowanie wartości przez decydentów politycznych i wykonawców ich polityk doprowadziło do pojawienia się nieformalnego ruchu społecznego o charakterze edukacyjnym.

Humanizm w organizacjach szkolnych odgrywa podstawową rolę. Niesie on ze sobą autonomię. Ona umożliwia traktowanie edukacji, jako rozwoju tożsamości jednostki w refleksyjny i dialogiczny sposób w społecznym kontekście, a nie, jako techniczno-instrumentalną racjonalność²¹⁰. Uspołecznienie również jest sposobem humanizowania organizacji i rozwoju osób funkcjonujących w niej. Zarówno autonomia, jak i uspołecznienie oznaczają przyjęcie aktywnej postawy przez podmioty edukacyjne w życiu organizacji szkolnych.

Szkola nie jest organizacją rynkową, gdyż celem organizacji rynkowych, stanowiącym istotny warunek ich równowagi funkcjonalnej i niezbędny środek do przetrwania i rozwoju jest zysk²¹¹. Nie jest też organizacją polityczną (partyjną), w której dominuje określona ideologia przenika-

²⁰⁶ P. Sahlberg, *Education reform for raising economic competitiveness*, „Journal of Educational Change”, No. 7(4)/2006, s. 259–260.

²⁰⁷ A. Leder, *Przeżniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 20.

²⁰⁸ J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, Znak, Kraków 1993, s. 35.

²⁰⁹ J. Cohen, T. Pickeral, P. Levine, *The foundation for democracy: promoting social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools*, „Interamerican Journal of Education for Democracy”, Vol. 3, No. 1/2010, s. 77.

²¹⁰ W. Veugelers, *Education and humanism. Linking autonomy and humanity*, Sense Publisher, Rotterdam 2011, s. 3.

²¹¹ K. Bolesta-Kukulka, *Jak patrzeć na świat organizacji*, PWN, Warszawa 1993, s. 95.

jąca obszar zarządzania i kształcenia. Głównym celem organizacji szkolnej jest edukacja, która współcześnie już nie oznacza jednostronnego przekazywania informacji. Zdaniem K. Denka sprządza się ona do uwzględnienia „szerokiego kontekstu wyzwań współczesnego świata i sytuacji w Polsce, ważności jakościowych i podmiotowych aspektów człowieka w skali mikro, kompleksowości w podejściu do uwarunkowań i funkcji edukacji, nawiązania do ruchów personalistycznych o orientacji humanistycznej, ustawiczności samokształcenia każdej jednostki ludzkiej, sprawy społecznej i jednostki równocześnie, siły sprawczej i efektu realizowanych przemian, struktury wkomponowanej w określony system przygotowania ludzi do pełnienia różnych ról społecznych, uczenia młodzieży funkcjonowania w warunkach demokracji, dwustronnego ruchu wartości (od życia społecznego do ludzi i odwrotnie)”²¹². Realizacja tak szeroko pojętej edukacji wymaga od podmiotów edukacyjnych, w szczególności dyrektora, nauczycieli i uczniów, zmiany tradycyjnych ról.

Patrząc na szkołę, jako system wychowawczy, przez pryzmat powyższego rozumienia edukacji powinna być ona ukierunkowana na wszechstronną aktywność uczniów tzn. uczeń nie tylko zdobywa wiedzę, ale uczy się także poprzez uczestnictwo sytuacyjne – udział w takich sytuacjach, które występują w realnym życiu²¹³. W celu pobudzenia pomysłowości uczniów, ich aktywności, nauczania organizatorskiego myślenia i działania nauczyciel powinien podjąć się roli organizatora²¹⁴. Aby uczeń i nauczyciel mogli podjąć się nowej roli niezwykle istotne jest stworzenie przestrzeni w szkole, wykraczającej poza powszechny pogląd, iż wychowanie dokonuje się podczas lekcji czy godzin wychowawczych. Wymaga to także transformacji myślenia o zarządzaniu i odejścia od przekonania, że dyrektor jest jedyną osobą uprawnioną do posiadania kompetencji w zarządzaniu. W związku z tym rola dyrektora także ulega zmianie poprzez umożliwienie innym podmiotom szkolnym realnego wpływu na życie szkoły. Integracja zarządzania i wychowania powoduje uczestnictwo wszystkich podmiotów edukacyjnych w pełni życia wewnątrzszkolnego. Idea wychowania przez współzarządzanie dąży w kierunku utworzenia wspólnoty szkolnej, w której żaden podmiot edukacyjny nie jest wykluczony. Wykracza ona nieco poza konwencjonalne rozumienie ról ucznia, nauczyciela czy dyrektora. U podstaw idei wychowania przez współzarządzanie leżą wartości humanistyczne, t. j. równość, szacunek, prawda praktykowane na co dzień w szkole. Ponadto tworzenie atmosfery sprzyjającej inwencji twórczej, możliwości wyrażania własnego zdania, samodzielności myślenia, kooperacji, wzajemnej pomocy, dialogu oraz sprawnego systemu informacyjnego i komunikacyjnego ze wszystkimi członkami społeczności szkolnej. W ten sposób można lepiej zrozumieć szkołę, jej znaczenie, także uczyć się współdecydowania, odpowiedzialności, wzajemnego poszanowania będących podstawą ustroju demokratycznego. Poza tym można doświadczać zaangażowania tak potrzebnego do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, które nie tylko będzie tworzyć ruchy społeczne przeciwko autorytarnej władzy, ale będzie świadomie konstituowało życie zbiorowe w demokracji²¹⁵. Wychowanie za pomocą współzarządzania w szkołach może przyspieszyć procesy demokratyzacji kraju. W obliczu powolnych, głównie w sensie mentalnym, zmian demokratycznych w Polsce

²¹² K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, PWN, Warszawa 1994, s. 123–124.

²¹³ W. Kobyliński, *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, PWN, Warszawa 2000, s. 142.

²¹⁴ *Ibidem*.

²¹⁵ S. Mocek, *Media a społeczeństwo obywatelskie: od teorii do praktyki*, „Global Media Journal – Polish Edition”, No. 1(3)/2007, s. 2, <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202007/Mocek%20-%20media%20a%20spoleczenstwo%20obywatelskie.pdf>, [dostęp: 27.02.2016].

istotne wydaje się przygotowywanie od najmłodszych lat dzieci nie tylko do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, ale i budowania demokracji na coraz to wyższym poziomie. Szkoła może stanowić ważne miejsce, w którym dzieci uczą się demokracji poprzez doświadczanie jej i kształtują postawy demokratyczne.

W postrzeganiu roli organizacji w życiu człowieka można pójść dalej niż tylko zatrzymywać się na oczywistych i określonych celach jej funkcjonowania. W praktyce potencjał, który tkwi w organizacji bywa często z różnych względów niewykorzystywany lub wykorzystywany w sposób niewłaściwy. W celu uniknięcia marnotrawstwa organizacyjnego warto patrzeć na każdą organizację, jako miejsce przekazywania wartości i kształtowania postaw. W końcu jedną z ważniejszych ról, jakie pełniemy w świecie organizacyjnym, jest zamienna rola ucznia i nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

1. Achmatowicz A., *Jak doszło do zmiany w programie nauczania historii w szkole*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
2. Ackoff R.L., *Zarządzanie w małych dawkach*, PWN, Warszawa 1993.
3. Adamski A., *Uczniowski Komitet Odnowy Społecznej*, Encyklopedia Solidarności, http://www.encyklopedia-solidarnosci.pl/wiki/index.php?title=T00094_Uczniowski_Komitet_Odnovy_Spo%C5%82ecznej_Wroc%C5%82aw.
4. Adamski W., Baethge M., Bertrand O., Grootings P., Józefowicz A., *Edukacja w okresie transformacji*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.
5. Banach C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
6. Banach C., *Szkoła w opinii uczniów i nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, 3–4/1995.
7. Barański A., Rozwadowska-Skrzeczyńska J., *Szkoły niepubliczne przepisy i wyjaśnienia*, WSiP, Warszawa 1998.
8. Barłowski E.S., *Demokracji uczniowskiej demokracja nie zapewni*, „NEWS – nowości oświaty”, nr 5/1995.
9. Bartoszewski W., *Warto być przywoitym. Teksty osobiste i nieosobiste*, W drodze, Poznań 1990.
10. Bleharczyk T., *Rodzice-szkoła*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2/1995.
11. Bogacz-Wojtanowska E., *Zdolności organizacyjne, a współdziałanie organizacji pozarządowych*, Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych UJ, Kraków 2013.
12. Bolesta-Kukulka K., *Jak patrzeć na świat organizacji*, PWN, Warszawa 1993.
13. Buchen H., Rolff H.G., *Professionswissen Schulleitung*, Weinheim und Basel, Germany 2009.
14. Budzisz H., *Szkoły dialogu. Kościół bez wiary. Dyskusja redakcyjna przed zjazdem STO*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1993.
15. Bujak K., *Społeczne i gospodarcze uwarunkowania zmian w polskim systemie edukacyjnym w latach dziewięćdziesiątych*, materiał przygotowany na X Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny, Katowice 1997.
16. Cecuda D., *Leksykon opozycji politycznej 1976–1989*, Biuro Informacji Studenckiej ZSP Trust, Warszawa 1989.
17. Cohen J., Pickeral T., Levine P. *The foundation for democracy: promoting social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools*, “Interamerican Journal of Education for Democracy”, Vol. 3, No. 1/2010.
18. Czermiński A., Grzybowski M., Ficoń K., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 1999.
19. *Czesne w niepublicznych*, „Edukacja i Dialog”, nr 52/1993.

20. *Deklaracja Programowa Społecznego Towarzystwa Oświatowego uchwalona przez I Walne Zgromadzenie Członków Społecznego Towarzystwa Oświatowego w dniu 22 stycznia 1989 roku*, <http://www.sto.org.pl/?c=static&i=4>.
21. Della Porta D., Diani M., *Ruchy społeczne. Wprowadzenie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
22. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, PWN, Warszawa 1994.
23. Didier J., *Słownik filozoficzny*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1992.
24. Duda J., Skubacz A., *Uwarunkowania autonomiczności szkoły w ocenie dyrektorów*, „Nowa Szkoła”, nr 498/1991.
25. Dzwonczyk J., *Czynniki ograniczające rozwój społeczeństwa obywatelskiego w Polsce po 1989 r.*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, nr 692/2005.
26. Education Encyclopedia – State University, *Decentralization and Education*, <http://education.stateuniversity.com/pages/1903/Decentralization-Education.html>.
27. Edukacja Narodowym Priorytetem. *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, PWN, Warszawa–Kraków 1989.
28. Falski M. (red.), *Szkolnictwo w liczbach 1944/45*, Ministerstwo Oświaty, Prace Biura Badań i Statystyki, Warszawa 1946.
29. Ferenc J., *Podstawy zarządzania*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Siedlcach, Siedlce 2002.
30. Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Impuls, Kraków 2001.
31. Gawlik S., *Szkoła Polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945–1989). Refleksje z od-dali czasu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
32. Gęsicki J., *Autonomia szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11/1994.
33. Gęsicki J., *Autonomia szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 12/1994.
34. Gęsicki J., *Dekretacyjna koncepcja kierowania makrosystemem wychowania*, „Edukacja”, nr 2/1989.
35. Gęsicki J., *Gra o nową szkołę*, PWN, Warszawa 1993.
36. Gęsicki J., *Po co gminom szkoły?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
37. Gęsicki J., *Strategia i taktyka reformy systemu edukacji*, PWN, Warszawa-Kraków 1989.
38. Gęsicki J., *Uspołecznienie szkoły*.
39. Gilowska Z., *Decentralizacja polskiego systemu budżetowego*, „Transformacja Gospodarki”, Gdańsk–Lublin, nr 57/1995.
40. Goriszowski W., *Determinanty rozwoju szkolnictwa niepublicznego w Polsce* [w:] *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX w.*, red. T. Jałmużny, W. Leżańska, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2002.
41. Górecka H., *Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX w.* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
42. Górowska-Fells M., Zahorska M., *Przemiany w polskim szkolnictwie*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1991.
43. Grabowska W., *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 r.* [w:] *Studia z dziejów edukacji*, red. J. Miąso, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1994.
44. Grabowska W., *Ustawa o szkolnictwie prywatnym z dnia 11 marca 1932* [w:] *Historia wychowania XX w.*, red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.
45. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1997.
46. Hargreaves A., Goodson I., *Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity*, “Educational Administration Quarterly”, Vol. 42, No.1/2006.

47. Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty* [w:] *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
48. *Historia STO*, <http://www.sto.org.pl/?c=static&i=5>.
49. Homplewicz J., Tudrej J., Kowalski T., Pielachowski J., *Zarządzanie i kierowanie oświatą*, PWN, Warszawa-Kraków 1988.
50. Jaroszyński M., *Z teorii i praktyki prawa administracyjnego w PRL*, PWN, Warszawa 1964.
51. Jezierska B., *Autonomia* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
52. Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.
53. Kiciński K., *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Wydawnictwo OPEN, Warszawa 1993.
54. Kieżun W., *Autonomizacja jednostek organizacyjnych. Z patologii organizacji*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1971.
55. Kieżun W., *Zjawiska patologiczne jako bariera sprawności* [w:] *Bariery sprawności organizacji*, red. W. Kieżun, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1978.
56. Kobyliński W., *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, PWN, Warszawa 2000.
57. Kocór M., *Organizowanie i funkcjonowanie samorządu uczniowskiego w opinii uczniów i nauczycieli*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10/2011.
58. Kolarska-Bobińska L., *Centralizacja i decentralizacja*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1984.
59. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz. U. 1997 r. Nr 78, poz. 483, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>.
60. *Konwencja o Prawach Dziecka*, Dz. U. 1991 r. Nr 120, poz. 526, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/T/D19910526L.pdf>.
61. Kordaszewski J., *Trudność pracy nauczyciela* [w:] *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, red. B. Suchodolski, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1986.
62. Kostera M., *Organizacje i archetypy*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
63. Kot S., *Historia wychowania t. 2*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
64. Kowalik K., *Wokół ustawy o systemie edukacji. Rozmowa z dr A. Radziwiłł, wiceminister edukacji narodowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9/1990.
65. Koźmiński A.K., Jemieliński D., *Zarządzanie od podstaw*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
66. Koźmiński A.K., W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2000.
67. Krawczyk B.J., *Czas na zmiany. Rozmowa z Ligią Krajewską, przewodniczącą Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej, dyr. szkoły społecznej w Wesolej k/Warszawy*, „Nowa Szkoła”, nr 4/1995.
68. Krawczyk B.J., *Szkolnictwo niepubliczne – szanse i zagrożenia. Rozmowa z Ligią Krajewską – przewodniczącą Krajowego Forum Oświaty Niepublicznej*, „Nowa Szkoła”, nr 5/1994.
69. Krąpiec M.A., *Ja – człowiek*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991.
70. Kubiczek B., *Autonomia szkoły*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2002.
71. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
72. Kupisiewicz C., *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, WSiP, Warszawa 1987.
73. Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwania wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1(41)/1993.

74. Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990.
75. Leder A., *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
76. Leoński Z., *Samorząd terytorialny w RP*, C. H. Beck, Warszawa 2001.
77. Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Foto Art., Rzeszów 1993.
78. Łukaszewicz R., *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa – Kraków 1991.
79. *Małopolskie Towarzystwo Oświatowe – Historia*, <http://www.mto.org.pl/index.php?historia,28>.
80. Mausenberg, S. *Rozwój oświaty w Polsce Ludowej* [w:] *Historia wychowania XX*, red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.
81. Mendel M., *Edukacja społeczna, jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1999.
82. Miąso J., Kulpa J., Poznański K., *Rozwój oświaty przed I wojną światową* [w:] *Historia wychowania XX w.*, red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.
83. *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Dz. U. z dnia 29 grudnia 1977, Nr 38, poz. 169*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD0QFjAC&url=http%3A%2F%2Fisap.sejm.gov.pl%2FDownload%3Bjsessionid%3D7967A0F7F3BAAFD619EF2048091171B%3Fid%3DWDU19770380169%26type%3D1&ei=NSTkUYC3NoaptAbDl4DYBQ&usq=AFQjCNG41S_5xKx8lbMV6FOu_beCqmLH0Q&bvm=bv.48705608,d.Yms.
84. *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Dz. U. 1977, Nr 38, poz. 167*, https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Międzynarodowy_Pakt_Praw_Obywatelskich_i_Politycznych.pdf.
85. Mikołajko A., *Społeczne Towarzystwo Oświatowe – STO*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1997.
86. Mocek S., *Media a społeczeństwo obywatelskie: od teorii do praktyki*, „Global Media Journal – Polish Edition”, No. 1(3)/2007, <http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202007/Mocek%20-%20media%20a%20spoleczenstwo%20obywatelskie.pdf>.
87. Mons N., *Politiques de decentralization en education: diversite internationale legitimations theorique et justifications empiriques*, Revue Francaise de Pedagogie, 2004, Vol. 146.
88. Morgan G., *Obrazy organizacji*, PWN, Warszawa 1997.
89. *Najważniejsze się dokonało. Rozmowa z Mirosławem Sawickim, dyrektorem Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN*, „Edukacja i Dialog”, nr 50/1993.
90. Nalaskowski A., *Niepaństwowość szkoły jako kryterium edukacyjne* [w:] *Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja?*, red. A. Karpińska, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1997.
91. Nalaskowski A., *Szanse szkoły z wyboru*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993.
92. Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania–konteksty–uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
93. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
94. Osewska J., *Nadzór zabija autonomię*, „Edukacja i Dialog”, nr 5(68)/1995.

95. Osiński Z., *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia* [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowskiego, Impuls, Kraków 2010.
96. Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu szkołą*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
97. Paško Z., *Szansa polskiej oświaty*, „Dyrektor Szkoły”, nr 12/1997.
98. *Pedagogika waldorfska*, http://zspwp.pl/pedagogika_waldorfska.
99. Penc J., *Umiejętności kierowania ludźmi*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa”, nr 6/2001.
100. Peszko A., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwa AGH, Kraków 1997.
101. Pęcherski M., *Systemy zarządzania oświatą w wybranych krajach*, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Studia Pedagogiczne XXXVIII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
102. Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, PWN, Warszawa 1978.
103. Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969*, PWN, Warszawa 1972.
104. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
105. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka 10 grudnia 1948 r.*, https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.
106. *Przepisy tymczasowe z dnia 10 sierpnia 1917 r. o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim*, Dz. U. Dep. WRiOP 1917 r., Nr 1, poz. 1.
107. Przyszczypkowski K., *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1993.
108. Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce*, WSiP, Warszawa 1992.
109. *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973.
110. Raszevska-Skałeczka R., *Szkoły niepubliczne a reforma systemu edukacji w Polsce*, „Samorząd Terytorialny”, nr 7–8/1997.
111. Reber A.S., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2005.
112. Rodziewicz E., *Różne praktyki myślenia demokratycznego* [w:] *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1995.
113. Rolff H.G., Buhren C.G., Lindau-Bank D., Muller S., *Manual Schulentwicklung*, Weinheim-Basel 1999.
114. Sahlberg P., *Education reform for raising economic competitiveness*, “Journal of Educational Change”, No. 7(4)/2006.
115. Schultz R., *Refleksje o autonomii, samoregulacji i samorządności szkoły*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/1985.
116. Schulz R., *Postawa innowacyjna – składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły”, nr 3–4/1995.
117. Schulz R., *Szkoła–instytucja–system–rozwój*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1992.
118. Sławiński S., *Stan przygotowań do reformy szkolnej*, „Edukacja i Dialog”, nr 44/1993.
119. Smołaski A., *Koncepcja szkoły samorządnej i samoregulującej się*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1(17)/1987.

120. Sowa K.Z., *Gdy myślę uniwersytet...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
121. Sowa K.Z., *Spoleczeństwo obywatelskie a polityka – uwagi o historycznych uwarunkowaniach i perspektywach społeczeństwa obywatelskiego*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 1/2008.
122. Starościak J., *Prawo administracyjne*, PWN, Warszawa 1975.
123. *Statut liceum ogólnokształcącego załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 12 października 1966 roku Nr S03-010-28/1/66*, Dz. Urz. MO 1966 r. Nr 13, poz. 154, http://mbc.cyfrowemazowsze.pl/Content/61365/00065287_Ministerstwo-Oswiaty_Dziennik-Urzedowy-Ministe-swiaty-1966-nr-13-20-X_-_.pdf.
124. Statut szkoły podstawowej załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 25 września 1965 roku Nr GM 2-4120/65, Dz. Urz. MO 1965 r. Nr 13, poz. 145.
125. Steier-Jordan S., *Od makropolityki do mikropolityki: o autonomii szkoły w aspekcie historyczno-porównawczym* [w:] *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, red. W. Hörner, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
126. Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.
127. Szczegóła L., *Blokady społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, „Rocznik Lubuski”, T. XXIX 2003.
128. Szpunar O., *Co się składa na wysokość czesnego?*, „Gazeta Wyborcza” 2012, http://wyborcza.biz/biznes/1,101562,12497582,Ile_to_kosztuje_i_dlaczego_tak_drogo__Czesne_w_szkole.html.
129. Szymański M.S., *Autonomia szkoły w Polsce i Niemczech – porównanie* [w:] *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, red. M. S. Szymański, W. Hörner, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
130. Szymański M.S., *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3(197)/2005.
131. Śliwski B., *Demokracja w szkole – szkołą demokracji*, „Edukacja i Dialog”, nr 5(68)/1995.
132. Śliwski B., *Edukacja pod prąd*, Impuls, Kraków 2008.
133. Śliwski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Impuls, Kraków 2008.
134. Śliwski B., *Niezdolność społeczeństwa polskiej oświaty* [w:] *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, red. A. Murzyn, Impuls, Kraków 2011.
135. Świda-Ziemba H., Ziemska M., *Stanowisko Polskiego Forum Wolnej Oświaty w sprawie ustawy o systemie oświatowym*, „Edukacja i Dialog”, nr 31/1991.
136. Tischner J., *Nieszczęsny dar wolności*, Znak, Kraków 1993.
137. Tudrej J., *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 1996.
138. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe*, Dz. U. 2017 poz. 59, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>.
139. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm., <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1>.
140. *Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o prywatnych szkołach i zakładach naukowych i wychowawczych*, Dz. U 1932 r. Nr 33, poz. 343, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19320330343>.

141. *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. U. 1961 r. Nr 32, poz. 159. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19610320160>.
142. *Ustawa z dnia 23 lutego 1939 roku o zespoleniu samorządu szkolnego z samorządem terytorialnym*, Dz. U. 1939 r. Nr 16, poz. 93, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/1939/wydanie/16/pozycja/93>.
143. *Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 roku Karta praw i obowiązków nauczyciela*, Dz. U. 1972 r. Nr 16, poz. 114. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19720160114>.
144. *Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych*, Dz. U. 2017. poz. 2203, z póź. zm., <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170002203/U/D20172203Lj.pdf>.
145. *Ustawa z dnia 29 marca 1972 r. o utworzeniu urzędu Ministra Oświaty i Wychowania*, Dz. U. 1972 nr 11 poz. 71, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19720110071>.
146. *Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o tymczasowym ustroju władz szkolnych*, Dz. U 1920 r. Nr 50, poz. 304, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19200500304>.
147. *Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*, Dz. U. 1991 r. Nr 95, poz. 425. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>.
148. Veugelers W., *Education and humanism. Linking autonomy and humanity*, Sense Publisher, Rotterdam 2011.
149. Wagner B., *Strategia wychowawcza w PRL*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2009.
150. Waligórski K., *Problemy społecznienia szkoły*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2101/Kazimierz%20Waligorski%20Problemy%20spolecznienia%20szkoly.pdf?sequence=1>.
151. Wolan T., *O podmiotowe uczestnictwo rodziców w życiu szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, nr 8–9/1995.
152. Wolan T., *Uczestnictwo rodziców w życiu szkoły*, „Nowa Szkoła”, nr 3/1996.
153. *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1965 r. w sprawie zasad i warunków prowadzenia niepaństwowych szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych*, MP z 1965 r. Nr 13, poz. 48, <http://sejmometr.pl/prawo/91269>.
154. Zdanowicz B., *Nauka demokracji rozmowa z prof. Henrykiem Samsonowiczem o nowej ustawie o systemie oświaty*, „Nowa Szkoła”, nr 489/1991.

SPIS TABEL

Tabela 1. Uprawnienia i obowiązki organów administracji terenowej do roku 1975.

Tabela 2. Uprawnienia i obowiązki organów administracji terenowej po roku 1975.

Tabela 3. Warunki sprawnej centralizacji i decentralizacji.

Tabela 4. Rozkład zadań oświatowych na różne poziomy zarządzania w wybranych krajach europejskich.

Tabela 5. Szkolnictwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w 1945 roku.

Tabela 6. Główne założenia Wrocławskiej Szkoły Przyszłości.

Tabela 7. Krakowskie szkoły niepubliczne objęte badaniami w formie wywiadów.

Tabela 8. Oznaczenia cytatów z wywiadów.

