

Krystyna Marzec-Holka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Peryferie edukacyjne szkół wiejskich w warunkach niżu demograficznego

Educational periphery of rural schools in the face of demographic decline

ABSTRACT: The article tackles the problem of decentralization of education in Poland in the face of demographic decline. As a result of these changes the territorial, social and educational inequalities are on the rise. Financing of education in municipalities from central government was significantly limited and therefore the educational expenses of local governments are on the rise. The number of pupils in schools dropped down by 30% in years 2000–2011, which caused a reduction and closing down of schools. The most severely affected have been the peripheral schools. They either close down or attempt to consolidate, which makes children suffer greater inequality, burdensome travel, loss of opportunity to take part in extracurricular and compensatory classes. Parents suffer from more difficult communication and cooperation with school due to seizure of transport. One may add that peripheral, rural communities due to school closure are in greater danger of regressing from civilization and cultural centres.

KEYWORDS: Educational periphery, decentralisation, closing down, rural schools, demographic decline, decentralisation of education.

STRESZCZENIE: W artykule podjęty został problem decentralizacji edukacji w Polsce w warunkach niżu demograficznego. Na skutek tych zmian zwiększają się nierówności terytorialne, społeczne i edukacyjne. Finansowanie organizacji oświaty w gminach ze środków centralnych zostało znacznie ograniczone, w związku z tym rosną wydatki samorządów związane z edukacją. Liczba uczniów w szkołach obniżyła się w latach 2000–2011 o 30%, co doprowadziło do redukcji i zamykania szkół publicznych. Szczególnie dotkliwie skutki zarządzania dotknęły peryferyjne gminy wiejskie, które likwidując szkoły lub podejmując próby ich konsolidacji, skazują dzieci i młodzież na nierówności edukacyjne, uciążliwe dojazdy, na utratę możliwości uczestnictwa

w zajęciach wyrównawczych i rozwojowych. Rodzice zaś z powodu likwidacji komunikacji mają utrudnioną lub niemożliwą współpracę ze szkołą. Można dodać, iż peryferyjne środowiska wiejskie po likwidacji szkół coraz bardziej zagrożone są oddaleniem od centrów cywilizacyjnych i kulturowych.

SŁOWA KLUCZOWE: Peryferie edukacyjne, decentralizacja, likwidacja, szkoły wiejskie, niż demograficzny, decentralizacja oświaty.

Niż demograficzny, determinujący zmiany organizacji oświaty, z punktu widzenia państwa nie jest kwestią prywatną, związaną ze światopoglądem, ideologią lub religią, ale warunkiem wydolności finansowej państwa i jego zdolności do spełnienia elementarnych zadań. Brak przyrostu naturalnego, kompleksowego wsparcia dla planu dzietności i rosnąca „dziura demograficzna”, przyniesie negatywne skutki dla całego społeczeństwa. Jednym z widocznych skutków polityki państwa w odniesieniu do problemu dzietności, niżu demograficznego w Polsce jest spadek uczniów i likwidacja szkół w Polsce. Zmiany w systemie oświaty w latach 2000–2012, a szczególnie decentralizacja oświaty na wszystkich szczeblach i przekazanie realizacji zadań edukacyjnych powiatom, miastom na prawach powiatów oraz samorządom województw, analizują Jan Herczyński i Mikołaj Herbst w publikacji *Decentralizacja oświaty* (Herczyński, Herbst 2013, s. 14–16). Autorzy odnoszą się ogólnie do kwestii decentralizacji oświaty, analizując przykłady rozwiązań ustrojowych w krajach europejskich i porównują je z Polską. W prowadzonym dyskursie na temat decentralizacji wskazują korzyści i zagrożenia związane z tą strategią. Po stronie „korzyści” wymieniają takie argumenty, jak:

- decentralizacja oświaty dotyczy oferty pedagogicznej i polega na zbliżeniu decydentów i ostatecznych „konsumentów” – rodziców i dzieci, zatem pozwala dostosować oferty szkół do potrzeb lokalnych;
- decentralizacja ma demokratyczny i partycypacyjny charakter, zwiększa się wobec tego rola nauczycieli i rodziców oraz demokratycznej kontroli;
- istnieje możliwość poprawienia alokacji środków budżetowych i wykorzystania zasobów szkolnych; autonomia szkół pozwala także na skuteczne zdobywanie pozabudżetowych środków na oświatę oraz kontrolę wydatków publicznych.

Przeciwko decentralizacji autorzy wysuwają wiele poważnych argumentów, np.:

- groźbę zwiększenia nierówności terytorialnych i społecznych, związanych, np. z poziomem zamożności jednostek samorządowych;
- wątpliwości budzi argument, iż korzyści z dobrej edukacji będą większe dla całego społeczeństwa, niż dla danej społeczności lokalnej;

- zagrożenie wydawania środków publicznych przez samorzady na pokrycie zadań finansowanych z budżetu centralnego będą rosły szybciej między innymi z powodu nieskoordynowanej z decentralizacją odpowiedzialności za ustalenie podatków (Herczyński, Herbst 2013, s. 16).

Pomimo wielu wątpliwości i protestów ugrupowań politycznych i związków zawodowych (PSL, SLD i ZNP), od roku 1992 stopniowo wdrażany był zamysł, iż gminy będą przejmować szkoły, zaś środki na finansowanie szkół będą one otrzymywały w postaci subwencji ogólnej. W początkowym okresie subwencja oświatowa była naliczana przez kuratoria oddzielnie dla każdej gminy (Herbst, Levitas 2013, s. 69). W podziale wydatków publicznych wskutek decentralizacji reformy nastąpiła zasadnicza zmiana – bezpośrednie wydatki z budżetu państwa na oświatę praktycznie zniknęły, a ich miejsce zajęły rosnące wydatki samorządów. Levitas i Herczyński oceniając tę decyzję dodają, „iż rząd centralny nadal był odpowiedzialny za alokację środków budżetowych do samorządów terytorialnych, ale nie był już odpowiedzialny za alokację środków do poszczególnych szkół. Zadanie to stało się domeną gmin, powiatów i województw samorządowych. Wydatki ze środków publicznych na oświatę w 25% (1,1% PKB) pokrywały samorzady i z pozostałych dochodów samorządów, co pozwoliło na utrzymanie w gminach wydatków publicznych na oświatę, w sytuacji gdy zmniejszyły się wpływy ze strony państwa na ten cel (Herbst, Levitas 2013, s. 75–76).

W latach 2000–2010 liczba uczniów w polskich szkołach podstawowych, w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych obniżyła się o dwa miliony – z poziomu 7,05 mln uczniów do 5,21 mln, co oznaczało spadek o 26%. W analizie demograficznej zmian w oświacie cytowani autorzy podnoszą fakt obniżenia liczby uczniów w szkołach samorządowych – terytorialnych, bowiem liczba uczniów w latach 2000–2010 spadła o 30% (z 6,8 mln w 2000 r., do 4,8 mln w roku 2010). Wówczas wzrosła też liczba uczniów w szkołach niesamorządowych – o 87%, z liczby 250 tys. do 440 tys. Niż demograficzny spowodował wzrost liczby szkół niepublicznych, a pozyskiwani uczniowie wybierali jakość programów autorskich. Niż doprowadził do redukcji i zamykania szkół publicznych oraz zwalniania nauczycieli. Instytut Badań Edukacyjnych ocenia, iż w latach 2000–2011 najwięcej szkół podstawowych zlikwidowano na terenach wiejskich – 1712 placówek, a jednocześnie utworzono 384 gimnazja. W gminach miejskich zlikwidowano, dla porównania, tylko 252 szkoły. Likwidacja szkół na wielu terenach wiejskich jest zjawiskiem niezauważalnym. Kontrowersje dotyczące likwidacji szkół wiążą się z organizacją dowożenia dzieci, często małych, jak wynika z badań IBE, do odległych miejscowości. Ponadto szkoły pełnią w środowiskach lokalnych nie tylko funkcję edukacyjną, ale

często także funkcję kulturalną, łączą wspólnoty lokalne mieszkańców (Chołyń-Domańska 2012, s. 20).

Dane z Raportu o stanie edukacji (2012) dowodzą, „iż zmniejszeniu liczby uczniów w szkołach towarzyszyło obniżenie liczby uczniów w oddziale. W szkołach podstawowych przeciętny oddział liczył w roku 2000 – 21 uczniów, a w roku 2011 tylko 18. W gimnazjach wielkość zmalała z 28 (w 2001 roku) do 22 (w roku 2011). Średnio oddział gimnazjalny jest większy o 4 uczniów, niż oddział w szkole podstawowej. [...] Średnia wielkość oddziału klasowego w szkole podstawowej oraz gimnazjum jest mniejsza od średniej dla krajów OECD, ale większa od krajów UE (21,8) w przypadku gimnazjów oraz niewiele mniejsza od średniej dla UE (19,8) w przypadku szkół podstawowych. Spośród krajów UE tylko Niemcy, Francja i Hiszpania mają większe przeciętne oddziały klasowe w gimnazjach (Chołyń-Domańska 2012, s. 22). Należy także podkreślić, iż spadała liczba zatrudnionych nauczycieli w szkołach podstawowych (z wyłączeniem szkół specjalnych, jak wynika z raportu), bowiem w roku 2005/2006 w Polsce było to 180 tys. etatów, a w roku 2011/2012 nastąpił spadek zatrudnienia do poziomu 165 tys. etatów. Zmiany w kategorii zatrudnienia nauczycieli zachodziły wolniej niż spadek liczby uczniów. Liczba etatów nauczycielskich, jak wynika z raportu, od 2005 roku spadła o 8,5%, natomiast liczba uczniów szkół podstawowych o 15,8%. W gimnazjach spadek był mniejszy w porównaniu ze szkołami podstawowymi, bowiem w gimnazjach od roku 2005 kształtował się na poziomie 7,7%, a liczba uczniów spadła o ponad 24% (Chołyń-Domańska 2012, s. 23). „W rezultacie organy prowadzące szkoły zamiast zwalniać nauczycieli, decydowały się na ich przesunięcie do innych placówek. W roku 2011 średnio na jednego nauczyciela w gimnazjach przypadało coraz mniej uczniów – bowiem było to niekiedy 12 uczniów na jeden etat nauczycielski (Chołyń-Domańska 2012, s. 24). Taki stan zatrudnienia powodował wzrost kosztów finansowych organów prowadzących. Największy ubytek dzieci uczących się obserwuje się w gminach wiejskich, bowiem dzieci zaczynają uczęszczać do szkół w gminach miejskich i miastach na prawach powiatu, gdzie wskaźniki skolaryzacji przekraczają 100%. Około 15% dzieci w wieku typowym dla gimnazjum, zamieszkujących gminy wiejskie, nie uczęszcza do gimnazjów w miejscu zamieszkania. Autorzy dodają, iż finansowanie zadań oświatowych zależy od liczby uczniów w danej jednostce samorządu terytorialnego, następuje zatem przepływ finansów do innych samorządów (Chołyń-Domańska 2012, s. 24).

Anthony Levitas określa znaczenie i skutki niżu demograficznego w szkołach w trzech wymiarach:

- „malejąca liczba uczniów w szkołach i oddziałach klasowych prowadzi do obniżenia efektywności ekonomicznej szkół w oddziale klasowym, mierzonej średnią liczbą uczniów [...] na jeden etat nauczycielski. Aby uniknąć istotnego wzrostu kosztów kształcenia samorządy muszą konsolidować oddziały;
- rosnące koszty jednostkowe powodują konieczność konsolidacji sieci szkół [...]; zamykanie małych szkół, łączenie małych oddziałów w szkołach skonsolidowanych [...] wskutek tych strategii zarządzania społeczeństwo stawia opór [...]; samorządy muszą wybierać: albo utrzymują małe szkoły i godzą się na zwiększenie wydatków, albo podejmują trudne decyzje grożące otwartym konfliktem społecznym; odczuwalna jest potrzeba obniżenia poziomu zatrudnienia nauczycieli w szkołach. Jest to trudne ze względów organizacyjnych jak i z powodów ludzkich;
- samorządy obniżają poziom zatrudnienia nauczycieli, zwalniają nadwymiarowych nauczycieli, albo znajdują dla nich inne miejsca pracy, nie obniżają zatem kosztów edukacji, lecz zwiększają koszty. Wysokie koszty redukcji związane są z odprawami dla nauczycieli, przyczyniają się więc do opóźnienia korzyści ekonomicznych; samorządy zatem zmniejszają cięcia personalne” (Levitas 2012, s. 16–17).

Konsolidacja czy też likwidacja szkół, wymaga od zarządzających gminami wiedzy i umiejętności ekonomicznych, organizacyjnych/reorganizacyjnych i negocjacyjnych, bowiem decyzje podjęte przez samorządy lokalne prowadzą do zmiany w funkcjonowaniu lokalnej społeczności. Anthony Levitas podkreśla, że połączenie dwóch szkół, często grup pochodzących z miasta i wsi, grozi konfliktem. Formuluje nawet wniosek, iż uczęszczający do szkół uczniowie nie zmieniają się, nawet gdy zmianie ulegnie sieć szkolna, to będzie to ta sama grupa młodych ludzi, pochodząca z tych samych wiosek i osiedli, posiadająca te same identyfikacje z odmiennymi środowiskami, tak samo, jak przedtem gotowa do współpracy i konkurencji. (Levitas 2012, s. 20). Samorządy w ocenie Levitasa mają duże uprawnienia w dziedzinie oświaty, podejmują decyzje długofalowe w skutkach. Autonomia w zakresie procesu dydaktycznego, polityki kadrowej i oceny nauczycieli jest ważną gwarancją jakości edukacji a autonomię gwarantuje ustawa o systemie oświaty. Ten stan pozwala na profesjonalne zarządzanie pracą szkoły opierając się na wykształconej grupie zawodowej nauczycieli (Levitas 2012, s. 36).

Można w tym miejscu dodać, że niektóre samorządy podjęły działania bezpośrednio związane z kontrolowaniem jakości edukacji wpływając na jej poprawę. Jedną z form monitoringu wyników nauczania podjął powiat świdnicki. Levitas ocenia, iż w tym przypadku analiza wyników nauczania ujawni-

ła, że odsetek uczniów rozpoczynających naukę w szkole i kończących ją był bardzo zróżnicowany w różnych szkołach. Na tej podstawie podejmowano decyzję o nieotwieraniu klas w danej szkole o jakimś profilu, wychodząc z założenia, iż należy podjąć kroki zaradcze i wdrażać programy naprawcze (Levitas 2012, s. 37–38). Cytowany autor wymienia bariery i trudności w planowaniu strategicznym w oświacie w gminach wiejskich i miejskich oraz miastach na prawach powiatu, do których zalicza: zmieniającą się politykę państwa, kadencyjność władzy samorządowej, odmowę współpracy ze strony partnerów społecznych, brak zgody gminy co do priorytetów oświaty, brak środków budżetowych, odsunięcie w czasie możliwości weryfikacji rezultatów edukacji. Wymienione przeszkody w większym stopniu – od 5% do około 10% – ujawniają się w gminach wiejskich. W strategiach oświaty samorządowej wymienia się i uznaje za istotny proces uspołeczniania mieszkańców, który polega na włączeniu rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnej w proces planowania oraz trudne problemy finansowe edukacji w gminach (Levitas 2012, s. 48–49).

Bogusław Śliwerski wskazuje na jeden z wariantów procesu uspołeczniania: na wzmocnienie rad rodziców, jako organu edukacji szkolnej, przywołując pogląd Michała Seweryńskiego „żeby poprawić w Polsce wychowanie młodego pokolenia, potrzebna jest naprawa stosunków między rodzicami a szkołą. Wychowanie dzieci to obowiązek moralny i prawo rodziców. Coś na linii rodzice i szkoła trzeba ulepszyć, żeby rodzice nie byli spolegliwymi partnerami, żeby wychowanie nie było przerzucane na szkołę” (Śliwerski 2009, s. 238–239). Śliwerski stawia istotne pytanie: „czy idee solidarności oświatowych zostały jedynie na papierze, w postaci uchwał, dokumentów i wciąż niespełnionych postulatów? Prawo do tak sprawowanej władzy stało się wartością powierzchowną, rezygnacją z wolności, z kreowania oddolnych inicjatyw i głosu opinii publicznej oraz procesów osłabienia procesów demokratyzacji szkolnictwa, gdyż w kilku zaledwie procentach wszystkich szkół w naszym kraju powstały rady szkół. [...] Niechętni tworzeniu tych rad w szkołach są dyrektorzy i część nauczycieli, [...] z obawy że skończy się czas samowoli, arogancji, poczucia bezpieczeństwa, czy pozornego działania (Śliwerski 2009, s. 305–306). W zakończeniu publikacji *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, autor proponuje, „by kategorię zmiany oświatowej wpisać w macierz strategii politycznych, jakie wynikały z wdrażanych przez władze państwowe reform ustrojowych, które zmierzały albo w kierunku pluralizmu i demokracji, albo w kierunku monocentrycznego ładu ideologiczno-społecznego (Śliwerski 2009, s. 312). „Najważniejszą rolą szkoły XXI wieku będzie rozwijanie samodzielności, aktywności, innowacyjności i różnych technik komunikowania się. Człowiek globalnej wioski będzie w dużej

mierze pracował bardziej samodzielnie, niż dotychczas, ale za pomocą urządzeń informacyjnych. Bierne asymilowanie wiedzy znacznie schodzić na drugi plan, uczniowie staną się autentycznymi podmiotami procesu uczenia się. Nadal jednak będzie ścierać się ze sobą kilka generacji informatorów oświaty” – podkreśla Śliwerski – „ci uformowani w kulturze zależności i posłuszeństwa, zwolnieni z osobistej odpowiedzialności pedagogy »przytulnego świata wytycznych« oraz ci, którzy zostali »wychowani« w kulturze protestu i rewindykacji wobec zewnętrznego państwa »policyjno-opiekuńczego«, zwolennicy kultury społeczeństw samorządnych i twórczych, łączących wolność i odpowiedzialność (Śliwerski 2009, s. 320).

Warto zwrócić uwagę na ważną tezę zamieszczoną w zakończeniu cytowanej publikacji: „konieczne jest przywrócenie do rozwiązania problemów edukacji szkolnej tak, aby szkoła nie utrwałała różnic sprzyjających procesom marginalizacji i wykluczenia kulturowego. [...] Warto o namysł nad wskazaniami Zbigniewa Kwiecińskiego, a więc poglądem, iż »jeżeli przez edukację rozumie się ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu, adekwatnemu rozwojowi jednostki, to pomoc w kształtowaniu człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności, właśnie od edukacji zależy i to edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i dla każdego pokolenia. Tymczasem sama ona, powszechna edukacja zawiodła i nadal przeżywa swój marny czas«, (Śliwerski 2009, s. 322–323).

Warto także przypomnieć dyskusję, która toczyła się w latach 70. i 80. XX w. w USA, dotyczącą krytycznej oceny jakości kształcenia w okręgach szkolnych z jednym nauczycielem. Od połowy lat 80., od początku XXI wieku, wielu badaczy oświatowców odkryło wartość „małych szkół”, zaś Andrew Gulliford pisał, iż szkoły wiejskie funkcjonowały dłużej niż 100 lat na zasadach, do których stosowania zniechęcają teraz najbardziej wyrafinowane systemy klasowe czy programy. Fakt ten podkreśla Rafał Piwowski w analizie wyników obszernego raportu socjologiczno-pedagogicznego, sygnowanego przez Narodowe Zrzeszenie Oświaty Wiejskiej w Stanie Kolorado i w Nowym Meksyku, w publikacji *Sieć szkolna a dostępność kształcenia* (2000b). Autorzy raportu przebadali za pomocą wielu testów zjawisko przechodzenia uczniów trzech stanów do szkół ponadpodstawowych: Nebraski, Montany i Południowej Dakoty. Dowiedziono, że uczniowie z małych szkół nie byli ani lepiej, ani gorzej przygotowani w porównaniu z uczniami szkół dużych. Szkoły wiejskie i szkoły w małych miastach przeżywały w latach 1980–1987 swój renesans. Uczniowie z małych szkół nie różnili się od innych uczniów, poza tym, jak podkreślono w raporcie, iż w I klasie szkoły ponadpodstawowej mieli więcej kłopotów z samooceną. Piwowski podkreśla jednocześnie, iż istnienie organizacji i po-

parcie środowiska lokalnego dla działalności szkolnej i wsparcie rodzicielskie to czynniki korzystnie wpływające na nauczycieli i rodziców, a przede wszystkim na dzieci (Piwowarski 2000a, s. 30–32).

Trudno porównywać osadnictwo wiejskie USA z Polską, z powodu dużych różnic obszarowych i odmiennego typu osadnictwa oraz różnic ekonomicznych, ale cytowany autor dodaje, iż w raporcie nie analizuje kosztów funkcjonowania „małych szkół”, tylko jakość ich funkcjonowania. Natomiast w Polsce istnieje ugruntowany pogląd, iż małe szkoły to drogie szkoły. Współczesną ocenę likwidacji „małych szkół” wiejskich w Polsce kwestionują Tadeusz Pilch (2007), Kwieciński (2011), Andrzej Nałaskowski (1997, 2002), Mirosław Józef Szymański, Krystyna Marzec-Holka, Anna Rutkowska (2012), Danuta Uryga (2013) i inni.

Zbigniew Kwieciński w ocenie Sektorowego Programu Operacyjnego „Wykształcenie i Kompetencje” (2007–2013) pisze: „zrobiono wiele w ciągu ostatnich 15 lat – w imię racjonalności – dla niszczenia kształtowanej przez wieki gęstej sieci szkół podstawowych na wsi, która towarzyszyła rozwojowi sieci osadniczej, która mogłaby być obecnie podłożem kształtowania nowego »modelu szkoły, jako centrum kultury na wsi i tak pożądanego powszechnego przedszkola wyrównawczego«” (Kwieciński 2011, s. 423).

Tadeusz Pilch (2007) w funkcjonowaniu szkoły wiejskiej, oprócz funkcji edukacyjnej, podkreśla jej znaczenie w budowaniu świadomości społecznej, nobilitacji mieszkańców, jej szczególną wartość i symbolikę (Pilch 2007, s. 15). „Bunt wobec siły biurokracji widać między innymi w sporach o ratowanie małych szkół, bo szkoła w społeczności wsi urasta do rangi swego symbolu, bo szkoła była w społeczności wiejskiej dobitnym znakiem awansu i nobilitacji tej społeczności. Często budowana własnymi siłami, przez pokolenia wrastała w świadomość społeczną, jako szczególna wartość i symbol. [...] I oto przyszedł system rzekomo ucłowieczenia trudnego »świata za miastem«. I oto przyszedł czas, rzekomo demokratyczny i wolnościowy, który orzekł, że szkoła nie jest wartością, lecz rachunkiem ekonomicznym. Z rachunku wynika, że szkoła i wszelkie jej atrybuty są zbyt kosztowne, czyli nieracjonalne. Bo racjonalne jest to, co przynosi zysk, głosi »ewangelia neoliberalizmu«. [...] Bezmyślnie akceptowana przez socjaldemokrację, polską pravicę i lewicę” (Pilch 2007, s. 105)

Małe szkoły stają się jeszcze mniejsze, nieuchronnie wydłuża się droga ucznia do szkoły, z którą rodzice mają słaby kontakt, a potrzeby dzieci z peryferyjnych miejscowości są słabo artykułowane. Samorządowcy z kolei nie mają wiedzy i kompetencji uprawniających do zarządzania edukacją w gminach (Szymański 2010).

Peryferie edukacyjne szkół wiejskich

Jednym z kryteriów analizy problematyki „małych szkół” wiejskich może być model parametrów określających charakter peryferii, które można interpretować jako „struktury możliwości”, jednocześnie uwzględniając w ocenie peryferie według odległości od centrum, stopnia odmienności od centrum i stopnia zależności od centrum. Tomasz Zarycki w analizie modelu zależności „centrum–peryferie” przyjmuje za klasykiem tej dziedziny Stein Rottkan, iż centrum jest rozumiane jako ośrodek dominacji i konfliktu w kategoriach polityczno-kulturowych pomiędzy centrum i peryferiami (Lipset, Rottkan 1967). Tomasz Grosse (2007) uważa, iż kryteria występujące w literaturze można podzielić na trzy typy: 1) czynnik dystansu, oddalenia od centrów gospodarczych, 2) czynnik demograficzny, niskiego poziomu zaludnienia, 3) czynnik ekonomiczny, którego głównym czynnikiem jest niski poziom przeciętnych dochodów mieszkańców (Zarycki 2009, s. 28–29).

Badania terenowe Marzec-Holki i zespołu Katedry Pedagogiki Społecznej UKW w Bydgoszczy z lat 2001–2006 przeprowadzone w Bornem-Sulinowie, dotyczące warunków socjalnych i szans edukacyjnych dzieci tej gminy w czasach transformacji ustrojowej można analizować z perspektywy teorii zależności centrum–peryferie. Umożliwiły one identyfikację problemu ubóstwa dzieci. Większość rodzin w tej rolniczej gminie utraciła źródła utrzymania w okresie transformacji, po likwidacji przez premiera Tadeusza Mazowieckiego Państwowych Gospodarstw Rolnych. Społeczności wiejskie i rodzice posiadający niski kapitał edukacyjny i kulturowy nie mieli możliwości uruchomienia sił społecznych, lokalnych w działaniach wychowawczych i opiekuńczych na rzecz dzieci ze środowisk ubogich. Wnioski z badań dowodzą, iż szkoły utraciły status szkoły środowiskowej. Uczniów, z terenów, na których nastąpiła likwidacja małych szkół wiejskich, dowożono masowo do szkół zbiorczych. Szkoły zbiorcze publiczne po godzinie 15. pustoszeją, bowiem po lekcjach uczniowie wracają do oddalonych popegeerowskich wsi i środowiska podkultury biedy. W roku 2014/2015 gmina liczyła 9423 osoby, w tym 1352 dzieci w wieku edukacyjnym (w wieku 0–1 – 254). Przewozy do szkół obejmowały grupę 297 uczniów. Podkreślić należy, iż w tym okresie Gmina Borne Sulinowo uzyskiwała subwencję oświatową na poziomie 8544,2 tys. zł., zaś wydatki własne gminy na oświatę są aktualnie jednym z ważnych zadań realizacji zadań oświatowych gminy.

Zidentyfikowane problemy z badań i wnioski dotyczą: 1) ujawnionej w szkołach dominacji funkcji dydaktycznej nad wychowawczymi i opiekuńczymi oraz niekorzystnych skutków takiej sytuacji dla uczniów ze środowisk ubo-

gich, 2) stwierdzono, iż nauczyciele byli słabo przygotowani i nie mieli kwalifikacji do pracy socjalnej z uczniami i rodzicami z obszarów masowej biedy i marginalizacji środowiska byłych PGR-ów, jednak okazywali dużą ofiarność i pomoc dzieciom i ubogim rodzinom, 3) brak systemowych rozwiązań problemu ubóstwa w szkołach – generalnie ten stan warunkował bazowanie na indywidualnej wrażliwości nauczycieli i ich zaradności w organizacji zbiórek oraz funduszy pomocowych, 4) ujawniono dominację działań doraźnych mieszczących się w kategorii ratownictwa, 5) dojazdy dzieci do szkoły i wykluczenie ze wspomagania w rozwoju i w zajęciach wyrównawczych można określić jako „realizację ukrytego programu segregacyjnego”, 6) niski poziom współpracy nauczycieli z rodzicami, m.in. z powodu likwidacji połączeń komunikacyjnych i zjawiska bezrobocia strukturalnego, 7) zauważalny był brak lokalnych sił społecznych i organizacji pozarządowych wspomagających funkcje opiekuńcze i socjalne w szkołach (Marzec-Holka 2005, 2010, 2012).

Z badań Nalaskowskiego wyłania się „mało aktywny nauczyciel wiejskiej szkoły”, obraz środowiska lokalnego wsi, którego nauczyciel nie akceptuje, lub ma do niego dystans oraz obraz nauczycieli i rodziców słabo uspołecznionych i mało zaangażowanych w proces wsparcia/działania na rzecz dobra dziecka i wiejskiej szkoły (Nalaskowski 1997, 2002).

Nie można jednak tej oceny odnosić do wszystkich środowisk wiejskich i wszystkich zatrudnionych tam nauczycieli. Pozytywnym przykładem jest bowiem np. postawa zaangażowania nauczycieli z Gminy Borne Sulinowo oraz współczesne wyniki badań w województwie kujawsko-pomorskim, zespołu Katedry Pedagogiki Społecznej UKW w Bydgoszczy czy Danuty Urygi w województwie pomorskim.

Edukacji w środowisku wiejskim w warunkach niżu demograficznego poświęcone są dwie monografie: *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim. Studium pedagogiczno-socjologiczne* (Marzec-Holka, Rutkowska (red.) 2012), która ukazuje uwarunkowania i proces likwidacji przez samorządy gminne 17 publicznych szkół wiejskich w województwie kujawsko-pomorskim w latach 2010–2012 oraz identyfikuje proces tworzenia szkół niepublicznych przez stowarzyszenia rodziców, nauczycieli i zaktywizowane społeczności lokalne powołane w obronie szkół. Druga, *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „małych szkół” (przykład województwa kujawsko-pomorskiego)* (Marzec-Holka 2015) zawiera pogłębioną analizę problemu likwidacji szkół wiejskich z uwzględnieniem teoretycznych podstaw koncepcji pedagogiki społecznej i socjologii, dotyczących utrwalania nierówności społecznych ekonomicznych i edukacyjnych wsi polskiej z perspektywy teorii socjologicznej kapitału społecznego. Przy okazji likwidacji szkół ukazuje debatę medialną, debatę

lokalnych działaczy samorządowych Rad Gminnych, szerokiego grona rodziców a także mieszkańców wsi oraz nauczycieli zagrożonych utratą pracy. Omawia także interpretację prawną likwidacji szkół z analizą determinant procesu likwidacji/wygaszania szkół w województwie kujawsko-pomorskim. W diagnozie realizacji zamykania szkół zaprezentowane zostały także strategie obronne podejmowane przez rodziców i mieszkańców społeczności lokalnych przeciwko likwidacji szkół oraz działania zmierzające do ich przekształcania w Małe Szkoły Niepubliczne, powoływanie i zarządzane przez stowarzyszenia rodziców i mieszkańców społeczności lokalnych. Powołane stowarzyszenia uzyskując osobowość prawną mają podstawę do prowadzenia placówek edukacyjnych. Powstanie szkół niepublicznych zarządzanych przez stowarzyszenia lokalne to swoisty fenomen aktywności społeczności lokalnych świadczący o budowie i wzroście kapitału społecznego w środowiskach wiejskich.

Danuta Uryga w publikacji poświęconej likwidacji szkół wiejskich i tworzeniu szkół niepublicznych *Mała szkoła w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*, omawia powstanie „małych szkół wiejskich” prowadzonych przez stowarzyszenia. Postrzega „małe szkoły” jako nowe pole badań dla pedagogiki, socjologii oraz polityki społecznej, a szczególnie polityki edukacyjnej, lokalnej polityki samorządowej. Praca zawiera studium trzech lokalnych środowisk wiejskich województwa pomorskiego w których mieszkańcy utworzyli szkoły niepubliczne (Uryga 2013).

Teksty Jarosława Domalewskiego zawierają zdecydowaną krytyczną ocenę likwidacji tysięcy szkół wiejskich Polsce z decyzją przekazania szkół samorządowi. „Jakkolwiek zmiana w systemie zarządzania szkół pociągnęła za sobą niewątpliwie korzyści (większa zdolność diagnozy problemów szkolnictwa z perspektywy lokalnej), to jednak przy niedostatecznych nakładach na oświatę bilans zysków i strat wyraźnie przechyliła się w stronę tych ostatnich” (Domalewski 2002, s. 112). Według autora zwiększył się znacznie dystans między szkolnictwem w miastach i na wsi. Odpowiedzią na dekonstrukcję systemu oświaty w środowiskach wiejskich i likwidację wiejskich szkół była aktywizacja społeczności lokalnych. W wielu regionach Polski można było zaobserwować klasyczne procesy umacniania wspólnoty, zgodne z teoretycznymi koncepcjami Durkheima, Simla, Tonniesa, którzy przyjęli, iż wspólnoty lokalne łączy tożsamości zbiorowa, trwałe więzi emocjonalne, ale też harmonia społeczna i bezpośrednie kontakty, niekoniecznie związane z określonym terytorium. Andrzej Radziewicz-Winnicki dodaje: „istotę społeczności stanowi i przeżywanie tych samych symboli, norm, wartości decydujących o kulturowej tożsamości grupy, obiektywnych zależności i relacji, respektowanie wzajemnych zasad porozumienia, komunikacji i współdziałania.

Wymienione aspekty rzeczywistości społecznej w percepcji jednostki przenikają się wzajemnie, tworząc niepodzielną całość przez nią akceptowaną. Rozwijający się współcześnie kapitalizm powiększył w sposób niebywały zakres wolności jednostki, ale równocześnie ograniczył rolę i znaczenia społeczności lokalnej. [...] Środki masowego przekazu spowodowały unifikację wzorów i norm kulturowych, masowe migracje, co wpłynęło na osłabienie tradycyjnych form zachowania. Modelem społeczności lokalnej, która jest *de facto* wspólnotą zbliżoną do tradycyjnej, lecz funkcjonującej na całkowicie odmiennych zasadach, odpowiadającym współczesnym warunkom i standardom nowoczesności. [...] Jest nią taki rodzaj społeczności, dla której przestrzeń i terytorium stanowią naturalną postawę dowolnego i dobrowolnego zrzeszania” (Radzewicz-Winnicki 2008, s. 411–412). W wyniku reformy oświaty nastąpiła znacząca zmiana finansowania polskiego szkolnictwa, przede wszystkim w zakresie dotacji z budżetu państwa – „subwencja oświatowa” jest „przekazywana na ucznia, a nie na szkołę. Ta zmiana finansowania edukacji, w sytuacji zagrożenia/likwidacji małej szkoły wiejskiej, zaktywizowała społeczności lokalne, wzmocniła więzi społeczne w obronie zachowania szkół. Powstało wiele stowarzyszeń mieszkańców, środowisk lokalnych wiejskich w gminach, stworzonych specjalnie w tym celu (około 200 placówek w roku 2009). Badania M. Jakubowskiego przeczą negatywnym opiniom odnoszącym się do stworzonych przez lokalne stowarzyszenia „małych szkół” niepublicznych. Negatywne oceny lokują się w zarzutach dotyczących „gorszej” jakości kształcenia w tego typu szkołach. Szereg uczniów „małych szkół” wiejskich, jak wykazał M. Jakubowski, uzyskało wyższe wyniki na sprawdzianie szóstoklasistów w latach 2002–2005, niż uczniowie ze szkół samorządowych w tych samych gminach. Większość porównań zawiera różnice istotne statystycznie, co świadczy o tym, iż nie są dziełem przypadku, a uzyskane rezultaty można uznać za wiarygodne (Jakubowski 2008, s. 14–15).

Federacja Inicjatyw Oświatowych (FIO) z prezes Aliną Kozińską-Bałdyga od lat promuje tworzenie stowarzyszeń rozwoju wsi, jako nowych organów prowadzących szkoły i przedszkola w gminnych środowiskach wiejskich. Z wielkim zaangażowaniem, razem z mieszkańcami wsi i ich samorządami, tworzyła politykę edukacyjną i wspierała rozwój współczesnej wsi w Polsce.

Według Elżbiety Tołwińskiej-Królikowskiej (wiceprezes FIO) negatywne skutki zamknięcia wiejskiej szkoły to:

- konieczność dowożenia dzieci do szkoły/innej placówki;
- ograniczenie środków finansowych gminy – w wielu autobusach nie ma opiekuna dla dzieci na czas przejazdu;
- w okresie zimowym przejazd lokalnymi drogami jest utrudniony;

- dzieci marzną na przystankach, część dociera do szkół już o godz. 6.30, czekają w świetlicy na rozpoczęcie zajęć;
- po południ nie mogą korzystać z oferty zajęć pozalekcyjnych i korekcyjnych, bowiem są odwożone do miejsc zamieszkania, a innej możliwości dojazdu nie ma.

Negatywne skutki likwidacji szkół w miejscu zamieszkania to także zaburzenia w procesie socjalizacji dzieci. Wykluczenie z edukacji obejmuje także dzieci w wieku przedszkolnym bowiem po likwidacji szkoły trudno dowozić dzieci 3–5-letnie do placówek gminnych, oddalonych od miejsca zamieszkania (Tołwińska-Królikowska 2012, s. 414–415).

Gorzkie i krytyczne stanowisko dotyczące reform edukacji przedstawił Kazimierz Denek. W wielu wystąpieniach i tekstach pisał między innymi: „Trzeba chronić wsie przed likwidacją placówek oświatowych i popierać idee powstania »małych szkół«, wszędzie tam, gdzie jest na nie zapotrzebowania i energia społeczna na tyle silna, żeby pójść krok dalej, od narzekania i roszczeń. Trzeba wszędzie, gdzie to możliwe, dokonać ich reaktywacji. Wtedy program »mała szkoła« okaże się nie tylko ratowaniem szkół wiejskich, lecz drogą rozwoju całej wsi i Polski (Denek 2006, s. 27).

Krytykę zawarł w wypowiedzi: „Reforma systemu edukacji sprowadziła małe szkoły do rezerwatów w krajobrazie wsi. Wymusiła ich likwidację, oferując w zamian molochy strzeżone przez ochroniarzy i monitoring z kamerami przemysłowymi. Uczniowie ściśnięci na niewielkiej przestrzeni, jak sardyńki w puszcze, stali się wobec siebie agresywni. Małe szkoły mają swój urok i klimat. Zapewniają uczniom bezpieczeństwo i oparcie. Nie czują się w nich anonimowymi. Znają wszystkie koleżanki i kolegów. [...] Bolączką jest ich niedofinansowanie i siermiężność, spowodowana skromnymi środkami na funkcjonowanie. Likwidacja »małych szkół« i tworzenie ze względów ekonomicznych szkół molochów jest błędem (Denek 2006, s. 26).

W zakończeniu tego dyskursu fragment tekstu Bogusława Śliwerskiego, który dobitnie podkreśla iż „Szkoła nie jest własnością państwa i sprawującej władzę partii, ale własnością społeczną, narodową, a jej główną funkcją jest służba na rzecz społeczeństwa, na rzecz jej edukacji, czyli maksymalizowania potencjału rozwojowego uczniów, nauczycieli i rodziców. Jedynym zatem organem, który wszystkim stronom procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w szkolnictwie publicznym zapewnia równe prawa oraz szansę rzeczywistego rozpoznania, artykułowania i respektowania własnych oraz wspólnych interesów, pomaga współdecydować i wpływać na bieg codziennych wydarzeń w szkole, eliminować bądź zapobiegać zjawiskom niepożądanym/patologicznym – jest rada szkoły. Stanowi ona bowiem reprezentację

trzech społeczności w równej liczbie: nauczycieli, uczniów i ich rodziców (Śliwerski 2012, s. 31).

Warto w zakończeniu zacytować fragment monografii Wiesława Theissa poświęconej działalności społeczno-wychowawczej księdza Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939. „Dzisiaj ks. Henryk Szuman jest jednym z moich przewodników po świecie tzw. Wielkich Wartości oraz niegdysiejszej kulturze pomorskiej. Mówi o wartościach, które nadają sens ludzkiemu życiu, decydują o tożsamości, za które podobnie jak on sam – oddawali życie. Po drugie, odsłania siły społeczne, ich pragmatyczny i etyczny wymiar, dzięki którym Pomorze, jego mieszkańcy przetrwały czas zaborów, a później efektywnie włączyły się w budowę niepodległej Polski” (Theiss 2012, s. 22–23). Wielkie zaangażowanie społeczności lokalnych w obronę i tworzenie „małych szkół”, po likwidacji szkół samorządowych wiejskich to wartość, nadzieja i wiara w wyrównanie nierówności edukacyjnych.

Literatura

- Chołyń-Domańska A. (red.) (2012), *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji*, Wyd. IBE, Warszawa.
- Denek K. (2006), *Wspieranie i doskonalenie reformy systemu edukacji*, [w:] *Głos edukacji: wokół reformy systemu edukacji*, Pawelski L. (red.), Miejski Zakład Doskonalenia Nauczycieli Obsługi Szkół i Przedszkoli, Szczecinek.
- Domalewski J. (2002), *Typologia gmin*, [w:] *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, Ronsner A. (red.) IRWiR PAN, Warszawa.
- Grosse T.G. (2007), *Innowacyjna gospodarka na peryferiach?*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Herbst M. (red.) (2013), *Decentralizacja oświaty*, Wydawnictwo ICM, Warszawa.
- Herbst M., Levitas A. (2013), *Decentralizacja oświaty w Polsce 2000–2011 – czas stabilizacji i nowych wyzwań*, [w:] *Decentralizacja oświaty*, Herbst M. (red.), Wydawnictwo ICM, Warszawa.
- Herczyński J., Herbst M. (2013), *Modele decentralizacji oświaty*, [w:] *Decentralizacja oświaty*, Herbst M. (red.), Wydawnictwo ICM, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2011), *Cztery i pół. Preliminaria – Liminaria – Varia*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2008), *Skutki poziomu wczesnej alfabetyzacji w dorosłości*, *Ars Educandi*, t. V: *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Levitas A. (red.) (2012), *Strategie oświatowe*, Wydawnictwo ICM, Warszawa.
- Lipset S.M., Rottkan S. (1967), *Part Systems and Voter Alignments Cross-national Perspectives*, Free Press, New York.
- Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Marzec-Holka K. (2002), Ubóstwo dzieci wsi popegeerowskich Gminy Borne Sulinowo. Diagnoza i prognoza, Konferencja „Prawo dziecka do godziwych warunków socjalnych”, (referat), Konferencja Rzecznika Praw Dziecka, Senat RP, Warszawa 2.12.2002.
- Marzec-Holka K. (red.) (2005), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka K. (2008), *Współczesne determinanty „syndromu pustej szkoły*, [w:] *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje)*, Modrzewski J., Śmiałek M., Wojnowski K. (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań-Kalisz.
- Marzec-Holka K., Rutkowska A. (red.) (2012) *Małe Szkoły w województwie kujawsko-pomorskim. Studium pedagogiczno-socjologiczne*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka K. (2015), *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „małych szkół” (przykład województwa kujawsko-pomorskiego)*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Tołwińska-Królikowska E. (2012), *Mała szkoła podstawowa – niezbędny ośrodek rozwoju społeczności lokalnej*, [w:] *Mała szkoła. Poradnik dla Stowarzyszeń Rozwoju Wsi*, Lipka-Szostak K. (red.), Wydawnictwo FIO, Warszawa.
- Pilch T. (2007), *Pedagogika społeczna wobec kryzysów świata wartości i instytucji*, [w] *Pedagogika społeczna: podręcznik akademicki*, t. 2, Marynowicz-Hetka E. (red.), PWN, Warszawa.
- Piwowarski R. (2000a), *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwania*, Wydawnictwo ICM, Warszawa.
- Piwowarski R. (2000b), *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*, PWN, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Rottkan S., Urwin D.W. (1983), *Economy, Territory, Identity. Politics of West European Peripheries*, Sage Publications, London-Beverly Hills.
- Theiss W. (2012), *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szymański M.J. (2010), *Dylematy demokratycznej polityki oświatowej*, „Nowa Szkoła”, nr 5.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej II RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Śliwerski B. (2012), *Demokracja w szkole – szkołą wyrównywania szans*, [w:] *Nierówności szans edukacyjnych*, Żłobicki W., Maj B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uryga D. (2013), *Mała szkoła w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Zarycki T. (2009), *Peryferie: nowe ujęcia zależności centro-peryferijnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.