

Danuta Uryga

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Szkoła środowiskowa Koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki

Community school A pedagogical concept appropriated by politics

ABSTRACT: The article is a theoretical and historical study of the transformation of the „community school” concept that took place in the past century. This concept was created at the beginning of the twentieth century, and had a significant impact on educational policy of the 70s. Although the project based on the “community school” concept was not realized, the example of relationships between pedagogical sciences and politics of this period may be a warning against excessive rapprochement of these areas of social activity.

KEYWORDS: Community school, social pedagogy, educational policy.

STRESZCZENIE: Artykuł to teoretyczno-historyczne studium przemian koncepcji „szkoły środowiskowej”, które zaszły w minionym stuleciu. Koncepcja ta powstała na początku wieku XX i wywarła znaczny wpływ na politykę oświatową lat 70. Choć oparty na niej projekt nie został wówczas zrealizowany, przykład wzajemnych związków nauk pedagogicznych i polityki tego okresu może być przestrożą przed nadmiernym zbliżeniem obu tych obszarów społecznej aktywności.

SŁOWA KLUCZOWE: Szkoła środowiskowa, pedagogika społeczna, polityka oświatowa.

Wprowadzenie

Dostrzeżenie więzi szkoły z jej otoczeniem społecznym jest w historii myśli pedagogicznej zjawiskiem stosunkowo nowym. Najstarsze nurty refleksji

na temat wychowania – idealizm Platoński, realizm Arystotelesowski, tomizm (a także ich współczesne odpowiedniki), uznawały, że kluczowym zadaniem szkoły jest stymulowanie rozwoju intelektualnego wychowanków. Zwolennicy takiej wizji świata odrzucają ideę szkoły jako instytucji zainteresowanej jej społecznym otoczeniem, dla którego istotna jest wiedza na temat praktyki społecznej i technicznych aspektów działania. Tym bardziej negują wizję szkoły jako instytucji reagującej na potrzeby tego otoczenia czy świadczącej na jego rzecz jakiegoś usługi wykraczające poza zadania ściśle edukacyjne (Guttek 2003, s. 49).

Związki szkoły i otoczenia społecznego to zagadnienie sformułowane dopiero w okresie Oświecenia, towarzyszące ideom demokratycznym i liberalnym oraz rozwojowi nauk społecznych. Pedagogiczny wkład w jego rozwój miał Johann Heinrich Pestalozzi – twórca koncepcji szkoły ludowej, edukacji elementarnej, a także wzoru osobowego nauczyciela zaangażowanego w pracę społeczną (*Leonard i Gertruda* 1781). W wieku XIX temat ten podjęto w niemieckim piśmiennictwie naukowym (A. Diesterweg, P. Natorp, P. Bergemann), a powiązany był m.in. z zagadnieniami upowszechnienia i sekularyzacji oświaty, społecznej misji inteligencji (poprawa bytu niższych warstw), roli szkoły w kulturalnym rozwoju społeczności i społeczeństw (Wroczyński 1985, s. 44).

Przełom w opiniach na temat relacji szkoły i środowiska społecznego nastąpił jednak dopiero pod koniec XIX i w XX wieku w USA za sprawą społeczno-politycznego ruchu określanego mianem progresywizmu i nowego nurtu filozoficznego – pragmatyzmu. John Dewey – jeden z fundatorów pragmatyzmu – wyraził w tym czasie przekonanie, że szkoły powinny przyjąć na siebie szersze zadania społeczne, a uczniowie powinni w niej nabywać doświadczenia współpracy i życia w demokratycznym ustroju. Progresywizm i elementy pragmatyzmu objęły swoim wpływem również Europę. Tu pedagogiczne innowacje przybrały postać „szkół życia” Owidiusza Declory’ego, „szkół pracy” Georga Kerschensteinera, „szkół technik” Celestyna Freineta¹. Najważniejsze cechy tego typu szkół wskazał Florian Znaniecki: „(1) zastąpienie fikcyjnych zagadnień i nieżywotnych czynności szkolnych zagadnieniami, które w oczach dziecka będą realne, a czynności żywotnie interesujące; (2) wprowadzenie czynnego przyswajania doświadczeń, samorzutnie dobieranych przez dziecko w przebiegu twórczej działalności, na miejsce biernego przyswajania doświadczeń, narzucanych z zewnątrz; (3) ćwiczenie we współpracy społecznej” (Znaniecki 2001, s. 112).

¹ W Polsce ich odpowiednikiem była „szkoła twórcza” Henryka Rowida.

Namysł i projektowanie głębokich zmian w edukacji następowały w tym czasie również na ziemiach polskich². Sytuacja braku narodowego systemu oświaty skłaniała jednak do zakładania kół samokształceniowych i różnego rodzaju inicjatyw oświatowych poza szkołą. Uznanie szkoły za ważne źródło instytucjonalnego działania reformatorskiego miało miejsce dopiero po odzyskaniu niepodległości.

Szkoła w środowisku społecznym – myśl pedagogiczna okresu międzywojennego

W latach 20. i 30. XX w. pojęcie „szkoła środowiskowa” nie było jeszcze obecne w polskiej literaturze pedagogicznej, ale to wtedy właśnie ukształtował się nowy sposób widzenia społecznej roli edukacji. Tradycyjna misja szkoły jako przekaźnika dóbr kultury określanych w XIX w. symbolicznie jako „sweetness and light” (Arnold 2004, s. 41) ustępowała modernistycznej idei, mającej na celu racjonalnie zaprojektowaną przebudowę społeczeństwa, w efekcie której stałoby się ono społeczeństwem w pełni demokratycznym, o rosnącym standardzie życia zapewnianym przez naukę i rozwój przemysłu.

Ważne miejsce wśród postaci polskiego życia intelektualnego tego okresu zainteresowanych związkami życia społecznego i edukacji zajmowali socjologowie wychowania i pedagodzy społeczni. Obie te grupy wniosły swój istotny wkład do opisu i analizy zjawisk edukacyjnych umieszczonych w społecznym kontekście. Do najważniejszych postaci w gronie tych pierwszych należał Znaniecki, podkreślający decydujący wpływ środowiska na rozwój ludzkiej osobowości i adaptacyjną rolę wychowania. W *Socjologii wychowania* (1928) przedstawił on również dogłębną krytykę szkoły tradycyjnej. Istotną cechą w podjętym przez autora wywodzie jest izolacja – pomysł pochodzący z odległej przeszłości, a powstały prawdopodobnie w kontekście plemiennych praktyk religijno-magicznych. Idea izolacji młodych ludzi podlegających wychowaniu stała się integralną częścią cywilizacji europejskiej i przetrwała do naszych czasów w postaci „dążenia starszego pokolenia do wydzielenia i odosobnienia tych jednostek spośród młodzieży, które przygotowują się do czynnego udziału w życiu społecznym, aby uchronić je na czas przygotowania od wpływów zewnętrznych, uważanych za szkodliwe, natomiast tym ła-

² M.in. B. Prus prowadził studia nad związkiem oświaty i rozwojem społecznym (pomoc socjalna, wychowanie zdrowotne, organizowanie środowiska wychowawczego), S. Karpowicz postulował upowszechnienie samokształcenia i uznanie wychowania przez pracę za narzędzie przebudowy społecznej, L. Krzywicki propagował zaś zaangażowanie społeczne pedagogów.

twiej zogniskować na nich wpływy dobroczynne przez wytworzenie specjalnych, wyjątkowych warunków” (Znaniński 2001, s. 102).

Modelem dominującym w Europie przez wiele stuleci była elitarna „szkoła zamknięta”, której „wychowankowie i niektórzy z wychowawców, zamieszkują osobny dom na zamkniętym terenie, z którego bądź wcale nie wychodzą, bądź tylko pod nadzorem” (Znaniński 2001, s. 104). Gdy edukacja stała się dostępna dla większości społeczeństwa, wartość izolacji szkoły oparto zaś na tezie, że „należy niedojrzałych osobników uchronić przed wpływami, które by właśnie z powodu ich wrażliwości na działanie otoczenia i braku ustalonych charakterów mogły rozwój ich spacyfikować; trzeba więc dać im środowisko, specjalnie dla nich przygotowane i kontrolowane, w którym by mogli się rozwijać w pożądanym kierunku aż do czasu, gdy będą dość urobieni, aby wejść na szerszy teren życia społecznego” (Znaniński 2001, s. 104).

W ujęciu Znanińskiego nowoczesna szkoła w większości przypadków jest „częściowo otwarta” – nie stara się regulować wszystkich działań osób z nią związanych ale zachowuje regułę odosobnienia i eliminuje wszelkie zewnętrzne wpływy. Doświadczenia, jakie oferuje taka szkoła, pozostają zatem wciąż całkowicie inne niż te, które nabywają uczniowie poza nią – nawet jeśli zachodzi w niej autentyczny przekaz kulturowy, to uczniowie widzą w nim narzucone „zadanie”, a nie spotkanie z treściami dotyczącymi ich własnego życia. Szkoła ponosi więc nieustannie porażkę – przekaz kulturowy jest skuteczny tylko częściowo, a ponadto zamierzenia szkoły są ciągle zakłócone przez „zewnętrzne” wpływy społeczne, które przenikają przez szkolne mury m.in. w postaci zróżnicowania społecznego uczniów, aktywności grup rówieśniczych, poglądów nauczycieli i wpływu instytucji zainteresowanych pracą szkoły. Jedynym rozsądnym wyjściem z tej sytuacji jest ujęcie oddziaływań społecznych w programie szkolnym, tak by można je było „przewidzieć [...], zbadać ich skutki i zorganizować ich działanie w sposób jak najkorzystniejszy dla zadań wychowawczych” (Znaniński 2001, s. 109).

Mimo zmian zachodzących w oświacie, jakie obserwował Znaniński, „szkołę otwartą” w szerokim sensie tego słowa lokował on w przyszłości – miałby to być „ośrodek mniej lub bardziej przejściowych i zmiennych w swym składzie ugrupowań młodzieży, które pod kierunkiem nauczycieli brać będą taki udział w życiu grup dojrzałych, aby przygotować się stopniowo do pełnego w nich uczestnictwa”, który „raczej zostawi go [uczniów] w naturalnym konkretnym jego środowisku, tylko starać się będzie środowisko to rozszerzać i kierować jego stopniowym wrastaniem w życie zbiorowe starszych” (Znaniński 2001, s. 109).

Jest to wizja szkoły różniąca się od tej, którą zaproponował Dewey – placówki odosobnionej od życia społecznego, bo opartej na założeniu o odmienności psychiki dzieci i młodzieży. Negatywne skutki Deweyowskiego modelu widział Znaniecki w sposób następujący: „Opuszczenie »szkoły twórczej« będzie pożegnaniem się z interesującą, wszechstronną, swobodną pracą-zabawą i wejściem w świat bezbarwnej, nudnej, przymusowej pracy-obowiązku” (Znaniecki 2001, s. 112–113). Różne „szkoły twórcze” były dla tego socjologa jedynie stadium przejściowym w ewolucji szkoły, której właściwym celem jest zanik znanej nam, jasno wyodrębnionej instytucji i wprowadzenie dzieci i młodzieży „w czynny kontakt ze środowiskiem starszych, dając im jakieś funkcje, choćby podrzędne, do spełniania w związku z działalnością wytwórczą jakieś grupy przemysłowej czy rolniczej, jakiegoś zrzeszenia czy zakładu filantropijnego; jakiegoś laboratorium naukowego itd.” (Znaniecki 2001, s. 112–113).

Nie jest jasne, na czym, według Znanieckiego, miałyby konkretnie polegać ów „rzeczywisty udział ucznia w pracy kulturalnej nauczyciela-przodownika”, ale z pewnością nie chodziło tu o przyuczanie do zawodu u boku dorosłych. Jak przypuszcza autor *Socjologii wychowania*, „z czasem każde zajęcie szkolne będzie fragmentem jakiegoś rzeczywistego zajęcia dorosłego pokolenia” (Znaniecki 2001, s. 114).

Kluczową postacią, która wpłynęła na ugruntowanie społecznego kontekstu pedagogiki tego okresu była Helena Radlińska, w której pismach pojawiła się kategoria środowiska rozumianego jako zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników kształtujących jej osobowość. W tym ujęciu „środowisko” zostało przeciwstawione „otoczeniu” – oddziałującemu chwilowo i powierzchownie (Radlińska 1979, s. 94). Radlińska nadała „środowisku” cechy biologiczne, społeczne i kulturowe (duchowe, „niewidzialne”), przy czym podkreślała jego dynamiczny charakter, który był warunkiem uznania możliwości jego przeobrażenia i podjęcia pedagogicznej interwencji (Radlińska 1935, s. 247–248). Spośród wszystkich czynników środowiskowych największe znaczenie dla zmiany mają czynniki kulturowe: „Te [...] bowiem rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje. Ocena umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprowadza się do sięgnięcia po te, czy inne »dobra«, odrzucania pewnych wpływów, poddania się innym, wybranym” (Radlińska 1935, s. 247–248). Ważna jest również dla Radlińskiej postawa człowieka wobec środowiska społecznego, która może być bierna, obronna lub czynna – tylko ta ostatnia, najrzadsza, sprzyja przekształcaniu środowiska (Radlińska 1979, s. 97).

Szkoła zajmowała w koncepcji środowiska Radlińskiej istotną, choć nie centralną rolę. Jako medium przekazu kulturowego była przede wszystkim

okazją do przekraczania przez jednostki społeczno-kulturowych barier. „Szkoła powinna wносить w różne środowiska indywidualne nowe wartości, zaczerpnięte ze środowiska obiektywnego. Po to, żeby wzbogacać i rozszerzać środowiska bezpośrednie jednostek i grup, żeby im umożliwić zrozumienie się i świadome współdziałanie, żeby dla twórczości indywidualnej stwarzać oparcie w istniejącym już dorobku. W ten sposób szkoła współdziała w budowaniu struktur duchowych i sprawia, że to co nazywamy kulturą może się upowszechnić i przez sam fakt upowszechnienia żyć i trwać w nowych stosunkach i nowych dziełach ludzkich” (Radlińska 1979, s. 101).

Szkoła miała zachęcać do korzystania z dóbr kultury, zarazem jednak nie wykorzeniać ze środowiska – był to szczególnie ważny problem na terenach wiejskich, gdzie miała niemal monopolistyczną pozycję w przekazie kultury „wysokiej”. „Szkoła powszechna [...] musi nawiązać łączność z życiem” – pisała Radlińska – „Sama przez się nasuwa się współpraca tej szkoły z instytucjami kulturalnymi: z muzeum lokalnym, Towarzystwem Krajoznawczym; konieczność wprowadzenia skautingu i możliwość jego rozwoju wśród uczniów z ludu. Mnóstwo węzłów zadzierzgnąć się może pomiędzy kierownictwem szkoły i wsią czy miasteczkiem, gdy nie dla patentu, lecz dla życia odbywać się po- cznie praca szkoły” (Radlińska 1979, s. 90).

Ważne jest też, aby z poszanowaniem traktować „swoiste właściwości życia ludu”: „Wychowawcy muszą znać wartość tworzywa, z którego człowiek korzysta w budowaniu własnej struktury życia. Umieć ją dostrzegać w pobliżu. [...] Stąd konieczność najbaczniejszego przyglądania się wszelkiemu dobru, wszelkiemu dorobkowi środowiska, w którym działa szkoła. Nie wolno zabijać i upokarzać żadnej istniejącej wartości, trzeba ją odszukiwać, nieraz odczytywać i ukazywać” (Radlińska 1979, s. 106).

Obie koncepcje relacji szkoła–środowisko (Znanieckiego i Radlińskiej), cechuje modernistyczna nadzieja na „meliorację” człowieka i jego otoczenia, „prostowanie” tego, co wykrzywiło się w procesie wielowiekowego rozwoju społecznych instytucji, a także przekonanie, że przemyślany projekt działania i konsekwentna, skuteczna jego realizacja przyniesie kiedyś dobre owoce w postaci harmonijnego, bardziej sprawiedliwego, bardziej przyjaznego świata społecznego. Nadzieje te znalazły kontynuatorów w Polsce powojennej, ale w odmiennym politycznym kontekście nabrały niepokojąco innego znaczenia.

Proces upolitycznienia koncepcji w okresie PRL

Po drugiej wojnie światowej rozpoczął się nowy rozdział w historii polskiej oświaty. Po wyborach do Sejmu Ustawodawczego (1947) i uchwaleniu

nowej Konstytucji (1952), która stanowiła, że „PRL jest państwem dyktatury proletariatu, w którym kierowniczą rolę winna spełniać partia komunistyczna” (Kallas 1999, s. 408). Ośrodek władzy skupiony w centrali PZPR rozpoczął pracę nad zaangażowaniem szkolnictwa po stronie socjalistycznego ładu ustrojowego. Od tej pory kształcenie i wychowanie miały się opierać na podstawach teorii społecznej określanej mianem marksizmu-leninizmu, a szkoła miała wyrabiać przekonanie o wyższości socjalizmu nad innymi ustrojami politycznymi i potrzebie utrzymania przyjaznych stosunków ze Związkiem Radzieckim. Zmiany dotyczyły jednak nie tylko nowej misji ideologicznej – pierwsza reforma oświaty przeprowadzona na przełomie lat 40. i 50. zmieniała ustrój szkolny poprzez powołanie do istnienia jednolitej, obowiązkowej (od 1956) szkoły 7-klasowej, na której opierał się stopień licealny (klasy VIII–XI) i szkoły zawodowe, a także wprowadziła obowiązek nauki do 16 roku życia. W tym czasie rozpoczęła się również likwidacja lub upaństwowienie szkół prywatnych i innych instytucji oświatowych oraz usuwanie katechezy z nauczania szkolnego (encyklopedia.pwn).

Pierwszej reformie oświatowej towarzyszyło ukazanie się publikacji Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie dla przyszłości* (1947), w której po raz pierwszy po wojnie pojawiła się znana z nieodległej przeszłości idea szkoły środowiskowej. Nie odbiegała ona znacząco od tego, o czym pisali pedagodzy i socjologowie w okresie dwudziestolecia międzywojennego, mimo że autor ukazał ją w odmiennym, nasyconym treściami ideologicznymi kontekście. Podobnie jak Znaniński, autor *Wychowania dla przyszłości* uznawał nieadekwatność modelu szkoły jako „stróża skarbcza dóbr kulturalnych” (Suchodolski 1947, s. 57) do wymogów współczesności. Nowa szkoła, dzięki reformie, miała stać się ośrodkiem mającym „charakter świetlicy, a zarazem placówki, przynajmniej w pewnym sensie, badawczej”, miała stać się „warsztatem pracy w różnych zakresach, a zarazem kształcącym muzeum, [...] ogniskiem oświatowo-artystycznym, promieniującym w szerokim zasięgu społecznym” (Suchodolski 1947, s. 184).

Równoległe do tego przedwojennego jeszcze sposobu widzenia roli szkoły pojawiał się jednak inny – głęboko upolityczniony. Przykładem nowego sposobu widzenia szkoły środowiskowej jest mało znana publikacja Wiktora Szczerby. Autor, przy okazji diagnozowania poziomu kształcenia w szkołach wiejskich, zwraca uwagę na poziom zaangażowania placówek w propagowanie spółdzielczości rolnej: „Spółdzielnia rozwija się mimo braku pomocy ze strony szkoły, ale widzi dużą rolę szkoły w procesie uspołdzielczania wsi, wygląda pomocy od szkoły i nauczyciela” (Szczerba 1957, s. 87). Przyczyny utrzymywania dystansu między szkołą a spółdzielnią widział autor w braku odpowied-

niego przygotowania nauczyciela „do nowych, rewolucyjnych warunków pracy w środowisku wiejskim”, a także w ogólnych wzorach jej funkcjonowania, podobnych do tych opisywanych wcześniej przez Znanieckiego i Józefa Chałasińskiego, ale w jakże odmiennym kontekście: „Szkoła nie widzi swojej roli w przekształcaniu najbliższego środowiska. Nie umie wiązać pracy szkolnej lekcyjnej z życiem swego otoczenia. Nie dostrzega wielkiego przełomu, jaki się dokonał na tej wsi konkretnej, do której należy, w której się znajduje” (Szczzerba 1957, s. 87). Faktyczny cel to jednak nie „melioracja” warunków życia i uczestnictwo w kulturze narodowej, o których pisała Radlińska, ale „zaszczepienie dzieciom świadomości politycznej, rozmiłowanie w pracy oraz wyrabianie cech niezbędnych dla przyszłego gospodarza-kolektywisty, działacza rewolucjonisty” (Szczzerba 1957, s. 136).

Właściwy początek politycznej kariery idei szkoły środowiskowej wiąże się z kolejną reformą szkolną z roku 1961, wydłużającą naukę w jednolitej szkole podstawowej do 8 lat, przedłużającą obowiązek szkolny do 17 roku życia i nadającą szkole jednoznacznie świecki charakter (bez nauki religii). W latach 1959–1965 wybudowano blisko 1200 szkół (tzw. tysiąclatek) ze środków państwowych i społecznych – wiele z nich stanęło w centrum miejskich osiedli mieszkaniowych. Po raz pierwszy za integralny element systemu oświatowego uznano też placówki wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego, zaś ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r. formalnie usankcjonowała udzielanie przez państwo pomocy pracującym rodzicom w opiece nad dziećmi (encyklopedia.pwn). Przedsięwzięcia związane ze środowiskiem życia dzieci i młodzieży okresu postalinowskiej „odwilży” nie są jednak znacząco odmiennie od tych propagowanych przez pedagogikę społeczną okresu międzywojennego. Wśród nich wyróżniają się „pedagogika podwórkowa” Ireny Chmieleńskiej, środowiskowy ruch harcerski, tematyka „Świata Młodych”, a także kierowane do młodych widzów cykle programów telewizyjnych np. „Ekran z bratkiem”, w których wiele treści dotyczyło sposobów spędzania czasu wolnego w grupie rówieśniczej i w najbliższym otoczeniu dzieci i młodzieży. Zwraca uwagę również fakt, że pod koniec dekady ogłoszony został konkurs architektoniczny na projekt szkoły środowiskowej na osiedlu Sa- dyba, który wygrała architektka okresu międzywojennego – Halina Skibniewska, mówiąca o sobie, że jest „animatorem społecznym”³. Takie brzmienie, nie eksponujące ideologicznego sensu projektowanych reform, jest wciąż słyszalne także w pedagogicznym stanowisku Suchodolskiego: „Działalność szkoły [...]

³ http://www.sztuka-architektury.pl/index.php?ID_PAGE=31593

rozszerza się na różnorakie kontakty ze środowiskiem, w których dzieci i młodzież występują zarówno w roli obserwatorów życia społecznego i konsumentów korzystających z kulturalnych instytucji, jak i w roli aktywnych uczestników, podejmujących proste czynności w zakresie społecznie użytecznej pracy” (Suchodolski 1963, s. 42). Nowa szkoła „aktywna” miała kontynuować, zdaniem autora – w bardziej skuteczny sposób, przedwojenne dążenia szkół progresywnych (Suchodolski 1963, s. 53).

Zmiany w sposobie definiowania i opisu szkoły środowiskowej ukazują się w literaturze przedmiotu stopniowo. Są one widoczne w wyraźny sposób w publikacji Stanisława Kowalskiego – czołowego socjologa wychowania tego okresu, który zaprezentował typologię szkół środowiskowych pod względem stopnia ich zaangażowania w relacje ze społecznym otoczeniem. Szkoły zaangażowane w stopniu podstawowym wykorzystują te relacje do doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły (środowisko działa na rzecz szkoły), podczas gdy szkoły zaangażowane w stopniu wyższym – właściwe „szkoły środowiskowe”, organizują wzajemną współpracę ze środowiskiem w sposób planowy, systematyczny i oparty na bezpiecznej politycznie homogeniczności publicznych instytucji: „nauczyciele i młodzież wychodzą w środowisko nie tylko celem poznania i zmobilizowania go dla dobra szkoły, lecz również angażują się czynnie w pracę na rzecz środowiska (w świetlicach, klubach, domach kultury, instytucjach opieki społecznej, w akcji ochrony przyrody i dóbr kulturalnych)” (Kowalski 1969, s. 230).

Im współpraca jest bardziej planowa i trwała, tym więcej wymaga zaangażowania „wszystkich ogniw szkoły, tak pionu kierowniczego i nauczycielskiego, jak również młodzieżowego – rady pedagogicznej, zespołów nauczycieli przedmiotów, klas szkolnych z wychowawcami, samorządu i organizacji młodzieżowych wraz z ich opiekunami itd.” (Kowalski 1969, s. 231). Szkoła środowiskowa staje się w tym ujęciu placówką wkomponowaną w sieć instytucjonalną, której ciągłe napięcie przynosi nie tylko korzyści wychowawcze w postaci ściśle zaprojektowanej socjalizacji, ale pozwala na systemowe kierowanie jej aktywnością i kontrolę.

W miarę upływu czasu idea „szkoły środowiskowej” była coraz częściej wykorzystywana jako nośnik treści politycznych. Obok elementów ściśle pedagogicznych, a może lepiej – w ich cieniu, pojawiały się zadania i cele określane jako „wychowawcze”, a w istocie mające modelujący politycznie charakter. Kluczowe definicje związane z tą ideą obrazują nie tylko dominujący, neopozytywistyczny paradygmat naukowy, ale oddają również dominujący klimat polityczny: „środowisko” w ujęciu Ryszarda Wroczyńskiego to „składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określo-

ne reakcje psychiczne” (Wroczyński 1985, s. 78); „środowisko wychowawcze” według Kowalskiego to „społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturalnych i przyrodniczych.” (Kowalski 1974, s. 92). „Organizowanie środowiska wychowawczego” to tworzenie „odpowiednich urządzeń i instytucji mających na celu wywieranie wartościowych wpływów wychowawczych w miejscu zamieszkania, czyli w środowisku lokalnym” (Mikulski 1972, s. 26). Działanie wychowawcze wymaga stworzenia określonych warunków środowiskowych podyktowanych przez behawiorystyczną psychologię społeczną, a przybierających postać instytucjonalną: „Wychowawczy ideał socjalizmu *implicite* zakłada wychowawczy sens instytucji społecznych. Funkcjonowanie ich stwarza bowiem podstawowe warunki do kształtowania się i rozwoju pożądanych cech osobowości” (Wroczyński 1985, s. 26).

Apogeum publikacji na temat szkoły środowiskowej to lata 70. ubiegłego wieku. W roku 1971 rozpoczęto prace nad nowym modelem systemu edukacyjnego, który miał zagwarantować m.in. powszechne wykształcenie średnie. Uchwała Sejmu z 1973 zapowiadała utworzenie 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej jednolitej pod względem programowym, na której oparte miały zostać szkoły zawodowe oraz 2-letnie szkoły specjalizacji kierunkowej, przygotowujące do studiów wyższych. W celu podniesienia poziomu pracy szkół wiejskich zalecono natomiast organizowanie zbiorczych szkół gminnych.

Co istotne, zreformowana szkoła miała być wpisana, zgodnie z Tezami VII Plenum KC PZPR, w koncepcję „wychowania integralnego” o podwójnym znaczeniu – łączenia *wszystkich* aspektów kształcenia człowieka (intelektualnego, moralnego, fizycznego, estetycznego, zawodowego) oraz realizowania ich z udziałem *wszystkich* środowisk wychowawczych. Za główne ośrodki wychowania integralnego uznano szkołę i rodzinę (w takiej właśnie kolejności), ale to ta pierwsza zdaje się być faktycznym zleceniobiorcą tego zadania, bo jest opisana jako „ośrodek integrowania dążeń wszystkich środowisk wychowawczych do osiągnięcia ideałów i celów wychowania socjalistycznego” (Wołczyk 1973, s. 75). Dyrektywa „wszyscy powinni być wychowawcami” w uściśleniu okazuje się brzmieć zaskakująco odmiennie: wychowawcami mogą być tylko ci, co gwarantują „wpływy pozytywne, zamierzone” (Wołczyk 1973, s. 60–61) Można się domyślać, że gwarancje takie w mniejszym stopniu dawała zakorzeniona w tradycyjnych wartościach rodzina, niż łatwa do ideologicznego sterowania instytucja szkolna.

Wątpliwości co do intencji podjętych działań reformatorskich rozwiewają się wobec deklaracji Jerzego Wołczyka, że strategicznym założeniem całego

procesu wychowania jest „ugruntowywanie wśród wychowanków przekonania o słuszności i efektywności socjalistycznej drogi rozwoju Polski oraz wyższości socjalistycznej formacji ustrojowej w stosunku do współczesnego ustroju kapitalistycznego” (Wołczyk 1974, s. 40). Uzupełnia tę wypowiedź inny fragment napisany przez tego autora: „Spotkać się można z poglądami, i to nawet niekiedy kwalifikowanych pedagogów, domagających się wolnego wyboru wartości ideowych, moralnych itp. Zgodnie z tymi poglądami, młodzieży należy przedstawiać daną wartość, zarys jej dziejów, natomiast wyboru niech dokona sama. Nie trzeba być specjalistą w zakresie pedagogiki, żeby stwierdzić, iż taki sposób rozumowania i podejścia jest zgoła uproszczonym, a nawet szkodliwym stanowiskiem [...]. Wychowanie obywatelskie młodzieży, w tym także krzewienie wiedzy z tego zakresu, nie może być rozwijane na zasadach wolnego wyboru wartości. Podstawowe klasy społeczne, tj. robotnicy i chłopci, pod ideowym przewodnictwem partii ujęły ster władzy w swoje ręce w imię zbudowania lepszego ustroju społecznego – socjalizmu. Istotą takiego układu wartości należy ukazywać młodzieży, skłaniać ją do jej przyjęcia i pełnej afirmacji” (Mikulski 1972, s. vii).

Definicja szkoły środowiskowej pojawiająca się w tej publikacji brzmi: „Przez szkołę środowiskową rozumiemy taką placówkę dydaktyczno-wychowawczą, która występuje w środowisku lokalnym jako organizator *społeczności wychowującej* poprzez: (1) włączenie i aktywizowanie środowiska rodzinnego, rówieśniczego, pozaszkolnego placówek wychowawczych i organizacji społecznych wokół szeroko pojmowanego procesu wychowawczego; (2) współdziałanie ze środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, pozaszkolnymi placówkami wychowawczymi i organizacjami społecznymi; (3) ograniczanie i eliminowanie czynników i wpływów negatywnych z wychowawczego punktu widzenia; (4) koordynowanie poczynań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych funkcjonujących środowisk wychowawczych (Wołczyk 1974, s. 62–63).

Skomplikowany opis funkcji pełnionych przez szkołę środowiskową (funkcje złożone – kształcąca, wychowawcza i opiekuńcza oraz zawarte w nich funkcje cząstkowe) zmierza do wskazania funkcji nadrzędnej w stosunku do wymienionych – ideologicznej, rozumianej jako „przyswajanie przez wychowanków systemu poglądów, idei, pojęć dotyczących życia społecznego zgodnie z naukowym socjalizmem.” (Wołczyk 1974, s. 63). Heliodor Muszyński utożsamia wręcz „szkołę wychowującą” i „szkołę środowiskową”, gdyż „model szkoły pracującej w myśl założeń systemu wychowawczego to model szkoły środowiskowej, sięgającej do miejsca zamieszkania ucznia i działającej na rzecz prawidłowych warunków rozwoju oraz rozwinięcia opieki i kontroli nad uczniem w środowisku lokalnym” (Muszyński 1972, s. 28).

Zanim jednak wychowawczy wpływ organizowany przez szkołę środowiskową „dosięgnie” młodego człowieka, konieczna była kontrola i wychowanie samego środowiska, które na ogół nie spełniało oczekiwań władz państwowych. Deklaracje na ten temat raczej nie padają, ale w relacji z badaniami terenowymi Edmunda Trempały pojawia się znamieny wniosek: „Badania nasze dotyczyły przede wszystkim więzi konkretnej szkoły ze środowiskiem i wykazały, że we wszystkich przypadkach stosunkowo pomyślnie można było kontrolować środowisko, eliminować w nim czynniki demoralizujące oraz uaktywniać i integrować wszystkie jego siły dla realizacji pożądaných celów wychowawczych” (Trempała 1976, s. 197–198).

Dążenie do całościowego ujęcia „świata życia” człowieka, które w międzywojniu brzmiałoby jak wyraz optymistycznego, reformatorskiego zapału, w kontekście politycznym tego okresu brzmi totalizująco: „Jestem wyrazicielem sądu że organizowanie środowiska wychowawczego winno obejmować, obok organizowania czasu wolnego dziecka w osiedlu, również pracę domową dziecka, mieszkanie – włącznie z urządzeniem wnętrza mieszkaniowego – system wychowawczy szkoły, pracę wychowawczą świetlic i klubów osiedlowych, środowisko wychowawcze na podwórku, w miejscach usług terenowych, sklepach i punktach usługowych, współpracę organizacji młodzieżowych w osiedlu itp. (Mikulski 1972, s. 33).

Życie społeczne jawi się w tej perspektywie jako teren wielkiej przebudowy – inspirowanej politycznie, centralnie projektowanej i zarządzanej, a realizowanej lokalnie, w której ludzie stanowią jedynie modelowane tworzywo.

Problemy definicyjne i realizacyjne

Definiowanie „szkoły środowiskowej” zaczęło w tym czasie sprawiać pewne problemy. Rosła liczba terminów bliskoznacznych („szkoła wychowująca”, „szkoła otwarta”, „szkoła otwarta środowiskowo”, „szkoła osiedlowa-środowiskowa” „szkoła opiekuńcza”, „szkoła przedłużonego dnia pracy”), powiększał się również zbiór stojących za nimi znaczeń. Rozmycie terminu ukazuje przykład definicji sformułowanej przez Jerzego Mikulskiego: „Przez szkołę środowiskową będziemy rozumieć taki typ szkoły, która jest placówką wiodącą w wychowaniu środowiskowym, inspirującą cały system opiekuńczo-wychowawczy, kulturalno-oświatowy i rekreacyjno-kreatywny, współdziałającą z organizacjami młodzieżowymi i społecznymi dorosłych, współpracującą z zakładami pracy, placówkami kulturalnymi i zdrowotnymi, handlowo-usługowymi i integrującą poczynania wychowawcze wszystkich zainteresowanych. Jest to placówka związana z całością życia środowiska lokalnego, jego historią

i potrzebami społeczno-ekonomicznymi i kulturalno-oświatowymi” (Mikulski 1972, s. 83).

Autor ponadto uzupełnił definicję, wymieniając konieczne cechy środowiskowości placówki szkolnej: „musi uwzględniać wszystkie potrzeby i zainteresowania dzieci młodzieży pozaszkolnej oraz dorosłych związane z formą spędzania czasu wolnego; tworzyć warunki sprzyjające zaspokajaniu i kształtowaniu pożądanых postaw; organizować działalność samorządową; udzielać pomocy w wykonywaniu zadań szkolnych, zwłaszcza słabszym uczniom; uwzględniać w nauczaniu i wychowaniu nowe treści, wynikające z rozwoju współczesnej cywilizacji i realizacji założeń ustroju socjalistycznego; wpływać na korzystniejszą zmianę stosunków między zespołem kierowniczym, radą pedagogiczną a rodzicami, nauczycielami a dziećmi; tworzyć tradycję szkoły poprzez imprezy, uroczystości, nawiązywanie przez kierownictwo szkoły bezpośredniego kontaktu z młodzieżą” (Mikulski 1972, s. 83).

Oczekiwania formułowane przez władze co do przeobrażenia się wszystkich szkół miejskich w szkoły środowiskowe – od dokumentów ogłaszanych centralnie do administracyjnych wytycznych i zarządzeń oraz rozmycie się znaczenia terminu „szkoła środowiskowa” przyniosło skutek w postaci dowolności jego użycia. Z perspektywy kolejnej dekady praktyka nadawania szkole określenia „środowiskowa” rysuje się wręcz jako typowa dla ustroju balansującego na krawędzi totalitaryzmu, powierzchowna adaptacja dokonywana przez dyrektorów szkół i nauczycieli, którzy w rzeczywistości niechętni byli nawet pomysłowi wpuszczania młodzieży z osiedla na boisko szkolne (Przeclawski 1971, s. 84).

Irena Jundziłł pisała wprost o „modzie” na szkołę środowiskową, która „wpłynęła na zbyt pochopne, często nie przemyślane decyzje, podejmowane w pośpiechu w tym celu, aby nie zasłużyć na epitet zacofania”. W cenie były zatem łatwe do policzenia zajęcia pozalekcyjne: „uruchamiano tyle różnych kół zainteresowań, ilu było nauczycieli. Wiele z tych kół nie miało dostatecznej liczby uczestników, a formy pracy często stawały się przedłużeniem zajęć lekcyjnych.” Aby udokumentować współpracę środowiskową podpisywano często formalne umowy w licznymi instytucjami: „Niekiedy liczba takich umów urastała do kilkunastu, ale komitet rodzicielski najczęściej tradycyjnym sposobem załatwiał sprawy związane z remontami czy pomocą w organizowaniu imprez szkolnych, wykorzystując rodziców pracujących w różnych zakładach pracy.” Do wyjątków należały, według autorki, szkoły objęte patronatem ośrodków naukowych, w których prowadzono eksperymenty pedagogiczne, jednak gdy naukowa opieka się kończyła, nowe zadania okazywały się zbyt trudne do dalszej realizacji (Jundziłł 1983, s. 54).

Wśród pedagogów nie było też zgodności co do centralnej, koordynującej roli pełnionej przez szkołę w wychowaniu środowiskowym. Wroczyński nie miał wątpliwości, że za organizowanie środowiska wychowawczego musi być odpowiedzialna szkoła. Jej liczne zadania (m.in. objęcie opieką, przy pomocy komitetu rodzicielskiego i organizacji społecznych, dzieci i młodzieży w miejscu ich zamieszkania, pedagogizacja rodziców, współpraca z zakładami pracy) koordynować miał pedagog szkolny (Wroczyński 1985, s. 366). Trempała projektował powstanie w szkole organu kolegialnego – środowiskowej rady wychowania, podobną propozycję przedstawiła Maria Jakowicka („środowiskowa rada szkoły” jako organ decyzyjno-doradczy złożony z dyrektora i reprezentantów partnerów społecznych; Jakowicka 1979). Jerzy Mikulski zajął jednak inne stanowisko: „rola jej polega na inspirowaniu działalności i współpracy z pozostałymi instytucjami na rzecz wychowania środowiskowego”, jednak działania „sojuszników szkoły” – rodziny, grup rówieśniczych i organizacji społecznych, mają zostać zespolone „pod patronatem komitetów Frontu Jedności Narodu, które powinny być koordynatorami pracy wychowawczej”⁴ (Mikulski 1972, s. 41–42).

Mikołaj Winiarski widział w tej roli komitet osiedlowy lub radę osiedla jako organy samorządu osiedla. Jeszcze dalej szła propozycja Krzysztofa Przeclawskiego, który proponował tu raczej działającego samodzielnie osiedlowego pedagoga społecznego. Jundziłł wskazała zaś, że system opiekuńczo-wychowawczy może z powodzeniem funkcjonować przed uruchomieniem szkoły, jak w przypadku gdańskiego osiedla Zaspą, co świadczy, że szkoła nie musi przyjmować roli koordynatora (Jundziłł 1983, s. 55).

W publikacjach poświęconych szkołom środowiskowym wskazywane były także problemy związane z funkcjonowaniem tych placówek (najczęściej – niedostateczny poziom współpracy ze środowiskiem), jednak tylko w nielicznych pojawiały się problemy konkretnie sformułowane. Do tych należy publikacja Mikulskiego, który wskazał m.in. na niedostateczne kwalifikacje wychowawców-instruktorów, koordynatorów i pracowników socjalnych oraz na niedobory finansowe, niepozwalające na pełne rozwinięcie działalności szkoły środowiskowej. Autor dokonał nawet obliczeń kosztów działalności takiej placówki i postawił z pewnością trudne dla decydentów pytanie: „Powstaje dylemat: czy rezygnować z szybkiego upowszechniania działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej szkół środowiskowych, czy też sięgnąć do opłat rodziców

⁴ FJN jako organizacja społeczno-polityczna podporządkowana PZPR (mimo pozorów wewnętrznego pluralizmu i autonomii) i mająca monopol na zgłaszanie kandydatów do Sejmu i rad narodowych, miała swoje komórki na każdym poziomie administracji publicznej, również na poziomie rad osiedlowych.

[...] zachowując ten przejściowy system dobrowolnych opłat dostosowanych do możliwości ofiarodawców?” (Mikulski 1972, s. 234)⁵.

Mimo szeroko zakrojonej akcji propagującej pomysł przekształcenia szkół „zwykłych” w „szkoły środowiskowe”, działania podjęte w tym kierunku nie przyniosły oczekiwanych efektów. Kryzys finansowy, który dotknął kraj pod koniec lat 70. nie ominął oświaty, a władze partyjne wkrótce miały inne zmartwienia niż brak koordynacji oddziaływań wychowawczych w środowisku lokalnym – nadchodził okres strajków robotniczych i „karnawał Solidarności”.

Szkoła środowiskowa na wsi

O ile w mieście założono środowiskowy charakter szkół osiedlowych, to na wsi rolę taką przypisano zbiorczej szkole gminnej⁶. Główne cele stojące przed zreformowaną oświatą wiejską nakreślone w roku 1972 to: wyrównanie startu życiowego dziecka wiejskiego, zapewnienie wyższego poziomu wiedzy ogólnej i kultury absolwentów w rolnictwie oraz likwidacja klas łączonych jako oznaki opóźnienia rozwojowego szkolnictwa (Wołczyk, Winiarski 1976, s. 252). Pierwszym i bezpośrednio odczuwanym skutkiem reformy miała być zmiana w sieci szkół – liczne małe szkoły podstawowe miały być zastąpione przez zmodernizowane lub nowe duże szkoły, ulokowane w centrum gmin⁷. Projekt reformy zakładał ponadto formalne wejście w skład szkoły zbiorczej grupy placówek oświatowych różnych poziomów i typów: placówek wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych (w tym również małych szkół przekształconych w filie dla uczniów klas I–IV), zasadniczych szkół zawodowych, szkół przysposobienia rolniczego, zasadniczych szkół rolniczych, liceów ogólnokształcących i liceów zawodowych (*Zbiorcza szkoła gminna* 1973)⁸.

⁵ Dzięki J. Mikulskiemu wiadomo też o szczegółach próby wyjścia z trudnej sytuacji finansowej warszawskich szkół środowiskowych: kuratorium warszawskie zapowiedziało porozumienie z Oddziałem Stołecznym Centralnego Związku Spółdzielni Budownictwa Mieszkaniowego co do zasad finansowania niektórych form współdziałania szkoły środowiskowej z radą osiedla (ryczałty dla kierownika szkoły lub innego koordynatora działalności środowiskowej, bibliotekarza, sprzętaczki, nauczyciela-instruktora) (Mikulski 1972, s. 234).

⁶ W tym czasie przywrócono instytucję gminy zastąpioną w roku 1954 przez „gromadę” (Kallas 1999, s. 421).

⁷ Z 22 tys. szkół na wsi, które istniały w r. 1970 miało pozostać ich pod koniec dekady 6-8 tys. (Kozakiewicz 1989, s. 17).

⁸ Był to poważny krok ku przekształceniu 8-letniej szkoły podstawowej w szkołę 10-letnią, co miało nastąpić w r. 1978. Ta reforma ustroju szkolnego nigdy nie została zrealizowana z powodu kryzysu gospodarczego i narastającego napięcia społecznego.

Szkoła zbiorcza miała zatem objąć opieką i kształceniem całą populację dzieci i młodzieży w wieku szkolnym na terenie gminy (Wołczyk, Winiarski 1976, s. 256). Ponadto miały w niej powstać zespoły kompensacyjne, system opieki i kształcenia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie oraz kształcenia ustawicznego.

Kluczową rolę w nowym modelu organizacyjnym szkolnictwa wiejskiego, znacznie bardziej eksponowaną niż w przypadku środowiskowych szkół miejskich, przypisano dyrektorowi, który przez Wołczyka został opisany jako „przewodnik i organizator oświaty i wychowania w gminie, nauczyciel nauczycieli w dziedzinie ideologicznego i pedagogicznego wychowania, łączący troskę o wykonywanie zadań oświatowych z dbałością o warunki socjalno-bytowe ogółu nauczycieli” (Wołczyk 1973, s. 136). W strukturze lokalnej administracji państwowej miał mieć on pozycję silną i autonomiczną, a jego „wzrastający autorytet [...] w urzędach gminnych i w Gminnej Radzie Narodowej” miał mu umożliwić „odważne i konsekwentne stawianie na porządku dziennym tych wszystkich problemów, które wymagają zaangażowania sił i środków dla przyspieszenia procesów modernizacji oświaty w każdym konkretnym środowisku” (Wołczyk 1974, s. 92). Na podstawie tej wypowiedzi można wnioskować, że dotychczasowa pozycja kadry kierowniczej była zupełnie inna – podporządkowana organom administracji państwowej, a w środowiskach lokalnych toczyła się gra o wpływy o niejasnych regułach.

Największym problemem w realizacji projektu zbiorczych szkół okazało się zamknięcie części małych szkół, wiążące się z uciążliwymi dojazdami uczniów z peryferyjnych wsi do centrum gminy. Pierwsza kwestia nie była traktowana poważnie przez decydentów. Wołczyk w publikacji w całości poświęconej projektowi zbiorczej szkoły gminnej, sugeruje niedojrzałość postaw i ograniczoność perspektyw mieszkańców wsi, co pozwala wprost na formułowane pouczenia: „Fakty te nieraz budzą rozgoryczenie, drażnią ambicję. Można też spotkać się ze zdaniem, że skoro tyle lat była szkoła w naszej wsi, to dlaczego teraz miałoby jej nie być, że likwidacja szkoły to strata dla całej wsi [...]. Oczywiście można zrozumieć to przywiązanie do »własnej« szkoły i »swojego« nauczyciela. Ale przecież w ocenie zmian trzeba się kierować interesem własnego dziecka i wszystkich dzieci mieszkających na wsi” (Wołczyk 1974, s. 7).

Zwiększenie dystansu rodzina–szkoła miało być rekompensowane przez bliższe niż do tej pory kontakty dzieci „z szeregiem instytucji na wsi (przedstawiciele władzy państwowej, zakład przemysłowy, PGR, zwarte grupy inteligencji wiejskiej)” (Wołczyk 1974, s. 64). Zapowiedziano też dbałość o współpracę szkoły z rodzicami nie tylko przez typowy okresowy kontakt, ale również

przez: „udział rodziców w pracach społecznie użytecznych pomnażających bazę materialno-dydaktyczną szkoły, demonstrowanie osiągnięć dzieci wobec rodziców, rozwijanie poradnictwa wychowawczego” (Wołczyk 1974, s. 77).

Władze oświatowe wiązały nadzieję z działalnością kół Towarzystwa Przyjaciół Dzieci na poziomie gminy (członkostwo zbiorowe komitetów rodzicielskich), a także we wsiach, gdzie oddziały Towarzystwa miały odgrywać bardzo konkretną rolę w opiece nad dziećmi na trasach dojazdowych w okresie zimowym. Nowe szkoły gminne miały mieć też liczne grono „sojuszników”: okoliczne PGR-y (dożywianie, dowożenie, opieka nad internatami), miejskie zakłady pracy, rzemieślnicy, inteligencja wiejska (agronom, inżynier, lekarz, technik), Związek Młodzieży Wiejskiej, Koła Gospodyń Wiejskich, Straż Pożarną, organizacje młodzieżowe i samorząd gromadzki.

Pomimo zapewnień władz, że szkoły zbiorcze realizują interesy mieszkańców wsi, reforma spotkała się z ich mniej lub bardziej jawnie wyrażanym oporem, w skrajnych przypadkach przyjmujących formę „strajków szkolnych”. Informacje na ten temat nie były upowszechniane, a *Raport o strajkach szkolnych z 1973 roku* zamówiony w IRWiR PAN przez KC PZPR uzyskał klauzulę tajności. Hipoteza, jaką wysunął ośrodek władzy co do źródła protestów, wskazywała na Kościół katolicki, zaniepokojony możliwymi utrudnieniami w dostępie uczniów szkół zbiorczych do lokalnie prowadzonej katechezy. Zespół badawczy doszedł jednak do odmiennych wniosków – przyczyną strajków były obawy mieszkańców wsi o całkowicie materialne kwestie związane z opieką nad dziećmi: niedostateczną bazę lokalową, braki w infrastrukturze komunikacyjnej, dożywianie. „Za najbardziej konfliktogenne badacze uznali katastrofalne warunki dowożenia do szkół (traktory z przyczepami itp.) *Raport* podkreśla na s. 21, że »wszystkie zarzuty i obawy rodziców mają charakter racjonalny, nie są »wymyślane«, niektóre wręcz kwalifikują się do interwencji z urzędu odpowiednich władz (sanitarnych, BHP, komunikacji)” (Kozakiewicz 1996, s. 233). Władze lokalne reagowały jednak najczęściej represjami: rodziców zmuszano do posyłania dzieci do szkół zbiorczych odwołując się do dyscypliny służbowej i partyjnej, nakładano kary pieniężne, zajmowano sprzęty domowe na drodze egzekucji komorniczej, a w skrajnych przypadkach dochodziło do aresztowania i przesłuchania rodziców przez milicję i służbę bezpieczeństwa. „Kary” za bojkot szkolny odczuwali nie tylko rodzice, ale całe społeczności – zamykano wiejskie sklepy, zakazywano organizowania w remizach zabaw tanecznych i zebrań miejscowej społeczności itp. Jak zauważa raport, „czysto techniczny problem takiej lub innej organizacji szkolnictwa w danej gminie” zamieniał się łatwo w „polityczny problem próby sił władzy i obywateli” (Kozakiewicz 1996, s. 233).

Ambitne przedsięwzięcie, jakim było stworzenie szkół zbiorczych napotkało również inne przeszkody: „Nasza koncepcja zbiorczej szkoły gminnej ma dwa wymiary” – pisał Wołczyk – „wymiar minimalny i wymiar optymalny. Otóż to, co zostało dotąd zrealizowane, w zasadzie mieści się w granicach wymiaru minimalnego” (Wołczyk 1974, s. 28).

Również w kolejnych latach nie odniesiono istotnych sukcesów w tworzeniu klas przygotowujących do wykonywania określonych zawodów, zespołów kompensacyjnych, organizacji opieki i kształcenia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie oraz oświaty dorosłych (Wołczyk 1974, s. 28–29). Nadzieje pokładano w nieodpłatnej pracy i pomocy finansowej rodziców – tych samych, którzy na ogół nie popierali pomysłu szkoły zbiorczej, a których obciążano teraz etycznym zobowiązaniem: „Podejmujemy przecież zadania, w których realizacji zainteresowany jest każdy ojciec, każda matka i całe społeczeństwo” (Wołczyk 1974, s. 30). „Program minimum” oznaczał „brak wszelkiej reformy w ponad $\frac{3}{4}$ szkół zbiorczych, a nawet pogorszenie (na skutek dojazdów i zagęszczenia) warunków pracy i nauki zarówno dzieci, jak i nauczycieli” (Kozakiewicz 1989, s. 17).

„Reforma podstawowej szkoły 8-letniej, zwłaszcza na wsi, nigdy nie została doprowadzona do końca.” – stwierdził jednoznacznie Mikołaj Kozakiewicz w roku 1988. „Ambitne programy zmian treściowych, poszerzenia funkcji wychowawczych, opiekuńczych, zdrowotnych i socjalnych szkoły załamały się pod naciskiem coraz gorszych warunków materialnych, malejących nakładów na oświatę, a także braków w wyposażeniu i w kadrze nauczającej. W pogoni za czysto statystycznymi sukcesami w centralizacji sieci szkolnej, zakładano gminne szkoły zbiorcze [...], nie bacząc na infrastrukturę tych szkół, warunki dojazdu itd. Szkoły te w oczywisty sposób nie mogły podjąć szerokiego programu usług oświatowo-wychowawczych założonych w projekcie reformy” (Kozakiewicz 1989, s. 18).

Po roku 1980, w atmosferze ogólnospołecznej sprawczości, mieszkańcy wsi doprowadzili do ponownego wzrostu liczby szkół podstawowych (od 8,5 tys. w roku szkolnym 1980/1981 do 12,5 tys. w roku 1987), za czym kryje się przywrócenie punktom filialnym statusu szkół samodzielnych. W ocenie Zbigniewa Kwiecińskiego wielka reforma jednolitego systemu wychowania w Polsce lat 70. była kompromitacją intelektualną, polityczną i moralną, a skutkami wprowadzenia zbiorczych szkół gminnych było: upośledzenie szkoły wiejskiej, opóźnienia oświatowe, zniszczenie infrastruktury szkolnictwa i organizacji wspólnoty wioskowej, selektywna migracja i inne (Kwieciński 1992).

Szkoła środowiskowa – ostatnia odsłona?

Koncepcja szkoły środowiskowej rozwinęła się w wirze wydarzeń lat 80. Powróciła jednak w kolejnej dekadzie w nowej odsłonie. Winiarski ukazał jej złożony obraz, sięgając do tradycji pedagogiki społecznej okresu międzywojennego, do koncepcji popularnych w okresie PRL oraz uzupełnił go o elementy zupełnie nowe, związane z odmiennym kontekstem społeczno-politycznym. Szkoła środowiskowa: „(1) nie ma tajemnic przed rodzicami, lokalnymi grupami społecznymi, organizacjami i stowarzyszeniami, placówkami i instytucjami środowiskowymi, całą społecznością miejscową; udostępnia informacje o swoim funkcjonowaniu, warunkach pracy, aktualnych problemach i zamierzeniach; [...] (2) włącza i wykorzystuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym treści środowiskowe, dotyczące elementów przyrodniczo-geograficznych, społecznych i kulturalnych środowiska miejscowego i okolicznego [...]; (3) swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej nie rozwija tylko w ramach budynku szkolnego, ale organizuje swoje zajęcia także na terenie różnych instytucji, placówek edukacji równoległej, zakładów pracy; [...] (4) podejmuje różnorakie działania edukacyjne, kulturalno-oświatowe, socjalne, opiekuńcze na rzecz środowiska lokalnego, społeczności miejscowej, ukierunkowane przede wszystkim na zaspokajanie jej podstawowych potrzeb społeczno-kulturalnych, a także w pewnej mierze egzystencjalnych; [...] (5) stara się dynamizować, ożywiać i ukierunkowywać siły społeczne wokół zadań edukacyjnych i opiekuńczych; zakłada ich wyraźny udział w organizowaniu szkolnego i pozaszkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także opieki nad dziećmi i młodzieżą; (6) swoje więzi ze społecznością miejscową, jej grupami społecznymi, organizacjami, placówkami i instytucjami układa i rozwija na zasadzie dialogu i współpracy wielostronnej” (Winiarski 2000, s. 236).

Zupełnie nowym rozdziałem tej historii jest jednak koncepcja „edukacji środowiskowej” rozwijanej w obszarze pedagogiki społecznej m.in. przez Wiesława Theissa i Annę Przeclawską, a której celem jest „(samo)kształtowanie podmiotowości osób, grup, środowisk” (Theiss 1996, s. 5). Wiąże się ona z zaproponowanym przez autorów w połowie lat 90. ujęciem działania pedagogicznego, w którym eksponowana jest warstwa aksjologiczna (wspólnota wartości), postawa pragmatyzmu nakierowanego na dobro ogólne, postawa twórczej aktywności przy świadomości indywidualnych możliwości i ograniczeń, a także idea odpowiedzialności i tolerancji. Istotny jest dla niego również polityczny punkt odniesienia, jakim są reguły demokracji partycypacyjnej (Przeclawska, Theiss 1996). Na środowisko wychowawcze składa się w tym

kontekście nie tylko tradycyjnie pojmowane bezpośrednie otoczenie społeczne, ale również szeroko rozumiany przekaz kulturowy oraz skutki działań politycznych i gospodarczych. W koncepcji tej istotne jest założenie o wysokiej randze relacji międzyludzkich w sferze komunikacji i działania, z czego wynika traktowanie wychowania w środowisku jako spotkania, dialogu i współpracy (Przećławska, Theiss 1994).

Podsumowanie

Koncepcja szkoły środowiskowej w wyjątkowy sposób odcisnęła się na polskiej polityce edukacyjnej drugiej połowy stulecia. To rzadki przypadek. Refleksja pedagogiczna jest częściej traktowana jako niezobowiązujący komentarz do rzeczywistości społecznej, niż znaczący głos w dyskusji nad ogólnym kształtem oświaty. Tymczasem w latach 60. i 70. XX w. wydarzyło się coś, co można uznać za nagły awans nauk pedagogicznych w życiu społeczno-politycznym. Tematyka pedagogiczna znalazła się wtedy w centrum uwagi ośrodka władzy w PRL, reprezentanci nauk pedagogicznych byli darzeni atencją, a „szkoła środowiskowa” i „wychowanie środowiskowe” stały się sztandarowymi pomysłami na przeobrażenie nie tylko oświaty, ale i głębokich warstw życia społecznego. Nietrudno dojść jednak do wniosku, że pedagogika została w tym przypadku nie tyle dopuszczona do głosu, co zaangażowana do politycznej roli, odgrywanej według ściśle określonego scenariusza. W postaci, jaką szkole środowiskowej nadał ośrodek władzy partyjnej, pełna realizacja tego projektu przyniosłaby prawdopodobnie zwiększenie siły przekazu ideologicznego i domknięcie systemu kontroli. Kto wie, jak w takich okolicznościach przebiegałaby rewolucja społeczna, która zaowocowała powstaniem „Solidarności”. Nie warto zatem żałować – upolitycznienie to nie to samo, co starania o uzyskanie wpływu na politykę edukacyjną.

Bibliografia

- Arnold M. (2004), *Culture & Anarchy*, Oxford University Press, Oxford.
- Gutek G. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk.
- Jakowicka M. (1979), *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra.
- Jundziłł I. (1983), *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, WSiP, Warszawa.
- Kallas M. (1999), *Historia ustroju Polski X–XX w.*, PWN, Warszawa.
- Kowalski S. (1969), *Szkoła w środowisku*, PZWS, Warszawa.
- Kowalski S. (1974), *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Kozakiewicz M. (1989), *Edukacja na wsi. Stan i kierunki przebudowy*, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, seria: Raporty Tematyczne nr 24, PWN, Warszawa.

- Kozakiewicz M. (1996) *IRWiR PAN w PRL – granice wolności i przymusu. Na przykładzie badań Zespołu Oświatowego*, [w:] *Więś i rolnictwo w badaniach społeczno-ekonomicznych*, IRWiR PAN, Warszawa.
- Kwociński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Mikulski J. (1972), *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, PWN, Warszawa.
- Muszyński H. (1972), *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, PWN, Warszawa.
- Przeclawska A., Theiss W. (1994), *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8.
- Przeclawska A., Theiss W. (1996), *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Przeclawska A. (red.), Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, Warszawa.
- Przeclawska K. (1971), *Instytucje wychowania w wielkim mieście. Wybrane problemy socjologii wychowania*, PWN, Warszawa.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Radlińska H. (1979), *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Suchodolski B. (1947), *Wychowanie dla przyszłości*, Wydawnictwo „Książnica Polska”, Warszawa.
- Suchodolski B. (1963), *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Szczerba W. (1957), *Szkoła na wsi. Niektóre zagadnienia i postulaty*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Theiss W. (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Trempała E. (1976), *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Winiarski M. (2000), *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wołczyk J. (1974), *Zbiorcza szkoła gminna*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Wołczyk J. (1973), *Edukacja dla rozwoju. Niektóre problemy polityki oświatowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- Wołczyk J., Winiarski M. (1976), *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, PWN, Warszawa.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Zbiorcza szkoła gminna. Założenia organizacyjne* (1973), Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa.
- Znanięcki F. (2001), *Socjologia wychowania*, t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa.

Źródła internetowe

- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Polska-Rzeczpospolita-Ludowa;4575102.html>
[data pobrania: 20.11.2014].
- http://www.sztuka-architektury.pl/index.php?ID_PAGE=31593 [data pobrania: 20.11.2014].