

Danuta Uryga

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Szkoła stowarzyszeniowa jako współczesna forma szkoły środowiskowej

Association School as a Contemporary form of Community School

ABSTRACT: „Association school” is an informal term referring to a group of schools run by non-governmental organizations in the form of an association, most often operating in rural areas. The establishment of these association schools is a consequence of the educational policy implemented by Polish local governments in the last quarter of the century – many of them decided to close down schools with small student numbers or to transfer them to other entities. Thus, several hundred small rural schools were reopened by new governing bodies (natural persons, companies, foundations, associations) or transferred to them by contract. The process of preventing the closure of schools has been supported from the beginning by the Federation of Educational Initiatives (Federacja Inicjatyw Oświatowych). This organization is also the creator of the very concept of an association school, which is shown as a place of valuable education based on the local environment, and at the same time as a medium for the development of the local community. These elements of the concept bring the association school close to the contemporary understanding of the community school.

KEYWORDS: The association school, community school, education in rural areas, educational policy of local government, Federation of Educational Initiatives (Federacja Inicjatyw Oświatowych).

STRESZCZENIE: Szkoła stowarzyszeniowa to nieformalne określenie dotyczące grupy szkół prowadzonych przez organizacje pozarządowe w postaci stowarzyszenia i funkcjonujących najczęściej na terenach wiejskich. Ich powstanie to efekt polityki edukacyjnej samorządów gminnych realizowanej w Polsce w ostatnim ćwierćwieczu. Wiele z nich podjęło decyzję o likwidacji na swoim terenie szkół liczących najmniej uczniów lub o przekazaniu ich innym podmiotom. Kilkaset małych wiejskich szkół zostało w ten sposób ponownie otwartych przez nowe organy prowadzące (osoby fizyczne, spółki, fundacje, stowarzyszenia) lub przekazane im na drodze umowy.

Proces zapobiegania likwidacji szkół jest wspierany od początku przez Federację Inicjatyw Oświatowych. Organizacja ta jest również twórcą interesującej koncepcji szkoły stowarzyszeniowej – jest ona ukazana jako miejsce wartościowej edukacji opartej na środowisku lokalnym, a jednocześnie jako medium rozwoju środowiska lokalnego. Te elementy koncepcji zbliżają szkołę stowarzyszeniową do współczesnego rozumienia szkoły środowiskowej.

SŁOWA KLUCZOWE: Szkoła stowarzyszeniowa, szkoła środowiskowa, szkolnictwo na terenach wiejskich, polityka edukacyjna samorządu gminnego, Federacja Inicjatyw Oświatowych.

Wprowadzenie

„Szkoła środowiskowa” to pojęcie, którego pojawienie się w dyskursie edukacyjnym datuje się na dość nieodległy, w perspektywie historii oświaty, czas przełomu XIX i XX wieku. Wraz z jej powstaniem można mówić o pojawieniu się pierwszej poważnej alternatywy w stosunku do umacniającego się w realiach społecznych Europy i Ameryki Pn. modelu nowoczesnej szkoły masowej: zuniformizowanej (organizacyjnie, programowo, metodycznie), opartej na pracy profesjonalistów oraz finansowanej i kontrolowanej przez państwo. W tamtym czasie pojęcie *community school* miało dość jednoznaczny sens – wskazywało przede wszystkim na jej związki z otoczeniem (przestrzennym, społecznym, kulturowym, ekonomicznym). Za sprawą koncepcyjnych dokonań Johna Deweya wpisywała się ona w nurt zjawisk określanych mianem „nowego wychowania”, trudno jednak nie dostrzec, że stanowiła jednocześnie wyraz społecznej tęsknoty za szkołą „dawną”, szczególnie dobrze utrwaloną w romantycznych obrazach europejskiego życia wiejskiego i amerykańskiego osadnictwa (Jeffs 1994; Hiatt-Michael 2001).

Im bliżej współczesności, tym kwestia szkoły zakotwiczonej w środowisku przybiera bardziej złożoną postać – w ciągu ostatniego stulecia szkoła środowiskowa stała się nie tylko ważnym zjawiskiem edukacyjnym, ale także elementem polityk państwowych i obiektem ustaleń na poziomie międzynarodowym. W literaturze pedagogicznej krajów o największych tradycjach szkolnictwa środowiskowego można wyróżnić kilka ujęć definicyjnych szkoły środowiskowej, z których najważniejsze to:

- szkoła środowiskowa jako instytucja służąca edukacyjnym i społeczno-kulturowym potrzebom całej populacji (Nisbet i in. 2002; Hiemstra 1997); jest ona przeciwieństwem szkoły skoncentrowanej na realizacji obowiązku szkolnego (dostępnej wyłącznie dla określonej grupy – dzieci i młodzieży, jedynie przez część dnia i tygodnia) i akcentującej kompetencje akademickie;
- szkoła środowiskowa jako narzędzie polityki społecznej i miejsce udostępniania usług publicznych (*full-service school*) (Dryfoos 1994); to

szkoła specjalnie projektowana lub przekształcana w taki sposób, aby rozwiązywać problemy w środowiskach doświadczających różnych trudności o charakterze społeczno-ekonomicznym i kulturowym (ubóstwo, dyskryminacja, przemoc, poczucie politycznej bezradności), najczęściej poprzez szeroką dostępność usług publicznych (m.in. zdrowotnych, społecznych, prawnych, kulturalnych);

- szkoła jako miejsce uczenia się opartego na społeczności lokalnej (*community-based learning*); jest to szkoła, która wykorzystuje rozmaite zasoby szkoły, rodzin i społeczności lokalnych w celu poprawy warunków i efektów kształcenia (Melaville i in. 2006; Timmerhuis i in. 2006; Heers i in. 2015).

Przykładem (meta-)charakterystyki szkoły środowiskowej, w której można odnaleźć jej pochodzące z owych różnych ujęć cechy, jest ta sformułowana przez T. Jeffsa (1994), w której wyróżnione są: otwartość szkoły (procesy kształcenia, procesy administracyjne, architektura), przenikanie się szkoły i społeczności lokalnej, dzielenie się (infrastruktura, zasoby wiedzy i umiejętności) i współpraca (z instytucjami i grupami), demokratyzacja (wewnętrznych struktur i relacji ze społecznością lokalną), innowacje programowe, edukacja całościowa, samofinansowanie (częściowe lub całkowite).

Szkoła środowiskowa to pojęcie ważne również dla polskiej pedagogiki, obecne w niej szczególnie mocno w okresie międzywojennym i powojennym (Uryga 2015). Jej charakterystyki można znaleźć w publikacjach najważniejszych autorów XX-wiecznej pedagogiki społecznej (m.in. Kowalski 1969; Kamiński 1972; Trempała 1976; Wroczyński 1985; Kawula 1996; Theiss 1996, 2006; Winiarski 2006, 2015). Zestawienia najważniejszych cech szkoły środowiskowej na podstawie polskiej literatury pedagogicznej dokonał Mikołaj Winiarski, poszukując ich w założonych funkcjach szkoły i procesach im odpowiadających: „szkoła środowiskowa to taka szkoła, która jest ściśle powiązana ze środowiskiem lokalnym i dalszym. Przejawia się to w: a) rozszerzaniu zakresu funkcji i zakresu zadań w ramach poszczególnych funkcji, a mianowicie: funkcji dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-pomocowej, integracyjnej (organizowanie środowiska wychowawczego) oraz b) socjotechnice działania społeczno-edukacyjnego opartego na wielostronnej współpracy z rodzinami, różnymi ośrodkami wychowania pozaszkolnego.” (Winiarski 2017, s. 264).

Czy jednak szkoły środowiskowe to zjawisko ugruntowane w polskiej rzeczywistości oświatowej? Znalezienie w naszym kraju przykładów szkół o wyrazistym środowiskowym profilu nie jest łatwe, gdyż – pomimo znacznych dokonań teoretycznych w tej dziedzinie i interesujących eksperymentów – nie stały się one nigdy edukacyjnym faktem na szerszą skalę (Uryga 2015).

Pogłębiona świadomość wagi relacji szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz autentyczna troska o ich jakość, trwałość i rozwój, stanowi w polskim systemie oświaty raczej wyjątek niż regułę¹. Do takich wyjątków należy grupa szkół ulokowanych na terenach wiejskich, dla których organem prowadzącym są stowarzyszenia skupiające mieszkańców danej miejscowości.

Wiejska szkoła stowarzyszeniowa – okoliczności powstania

Lata 90. XX w. były dla polskiej oświaty przełomowe pod wieloma względami, jednak dla oświaty na terenach wiejskich był to przede wszystkim początek kilkunastoletniego okresu zmian dokonywanych w strukturze sieci przedszkoli i szkół publicznych poprzez likwidację placówek liczących najmniej podopiecznych i uczniów. Gminy, które w 1990 r. przejęły przedszkola publiczne², właśnie od zamykania najmniejszych placówek rozpoczęły „trend likwidacyjny” w samorządowej polityce edukacyjnej, trwający przez kolejne kilkanaście lat. Likwidacje dotyczyły również małych szkół, ale początkowo przejmowanie ich przez gminy było dobrowolnie (do 1996 roku) i miało niewielką skalę. Nasilenie likwidacji szkół nastąpiło w momencie pełnego wprowadzenia w życie projektu transformacji oświaty państwowej w samorządową, którego istotnym elementem było wprowadzenie w 1999 r. nowego sposobu finansowania oświaty – subwencji naliczanej „na ucznia”. Takie rozwiązanie miało stymulować samorzady do racjonalnego – z punktu widzenia ekonomiki oświaty – organizowania sieci szkolnej, w której pozostać miały ostatecznie szkoły duże, „obudowane” siecią dowozów uczniów, które po stosownych inwestycjach mogłyby zaspokoić wszelkie potrzeby edukacyjne mieszkańców. Szkoły najmniejsze pod względem liczebności uczniów, najczęściej ulokowane na terenach wiejskich, stały się dla nowych organów prowadzących poważnym obciążeniem finansowym³.

Masowa likwidacja szkół w gminach na terenie całej Polski wywołała falę protestów organizowanych przez rodziców i nauczycieli, a także zainteresowa-

¹ Próbą upowszechnienia idei szkoły środowiskowej jest program „Szkoły Aktywne w Społeczności” realizowany od 2012 r. przez Federację Inicjatyw Oświatowych, a od 2016 r. przez Fundację Inicjatyw Edukacyjnych „Mała Szkoła”: <https://www.facebook.com/SzkołyAktywneWSpolecznosci/>.

² Od stycznia 1991 r. środki na finansowanie przedszkoli włączone zostały do subwencji ogólnej gmin, z których wiele uznało je za niewystarczające (Gęsicka i in. 2015).

³ Problem ten dotyczył i wciąż dotyczy gmin o najniższych dochodach własnych, na których terenie małe szkoły stanowią najwyższy odsetek (Herbst i in. 2009). Liczbę zlikwidowanych szkół na terenach wiejskich od poł. lat 90. do 2015 r. szacuje się na 5 tys. (Pilch 2016, s. 33).

nie mediów. Naciski opinii publicznej spowodowały, że w 1999 r. MEN przedstawiło program „Mała szkoła”, polegający na finansowaniu przez administrację oświatową pewnej liczby małych wiejskich placówek, których zniknięcie z gminnych sieci szkolnych wywołałoby wysoce niekorzystne skutki społeczne. Do współpracy ministerstwo włączyło Federację Inicjatyw Oświatowych (dalej: FIO) – nowo powstałą organizację wspierającą oddolne inicjatywy przeciwstawiające się zamykaniu małych wiejskich szkół. Ministerstwo wkrótce wycofało się z prowadzenia i finansowania programu, a działalność mająca na celu podtrzymanie istnienia małych szkół stała się głównym celem FIO (Uryga 2013).

Szkoła stowarzyszeniowa – charakterystyka

Szkoła stowarzyszeniowa, tzn. szkoła, dla której organem prowadzącym jest stowarzyszenie mieszkańców danej miejscowości, to efekt autorskich poszukiwań FIO ukierunkowanych nie tyle na podtrzymanie istnienia szkoły (tu możliwe były inne rozwiązania, np. ponowne otwarcie szkoły przez osobę fizyczną, spółkę, organizację pozalokalną⁴), co na dwa długofalowe cele: nadanie małej szkole wiejskiej nowej jakości edukacyjnej i animowanie rozwoju środowiska lokalnego.

Od strony formalnej szkoły stowarzyszeniowe to placówki, które mogą mieć zarówno status publiczny, jak i niepubliczny. Wybór pomiędzy obydwooma możliwościami nie leży zazwyczaj w gestii stowarzyszenia, a jest zeterminowany okolicznościami przejmowania szkoły od samorządu gminnego. W przypadkach, gdy pomiędzy mieszkańcami danej miejscowości a władzami gminnymi dochodzi do porozumienia, samorząd wyraża zgodę na powołanie do istnienia szkoły publicznej prowadzonej przez podmiot prawny inny niż jednostka samorządu terytorialnego (dalej: j.s.t.), jednak w miejscowościach, gdzie ma miejsce konflikt na linii mieszkańcy–gmina lub władze samorządowe szczególnie źle oceniają stan swoich finansów, mieszkańcy nie otrzymują zgody na utworzenie szkoły publicznej, co zmusza ich do zakładania szkół niepublicznych. W obu przypadkach placówki te utrzymują się z dotacji odpowiadającej średnim wydatkom bieżącym w szkołach samorządowych liczonym na jednego ucznia, dotyczą ich jednak różne wymagania zawarte w regulacjach prawnych (m.in. kwestia dostępności kształcenia, pobieranie opłat⁵,

⁴ Przykładem takiej organizacji jest Stowarzyszenie „Edukator” z Łomży, które w latach 1999-2014 prowadziło m.in. 44 szkoły na terenach wiejskich (Stowarzyszenie Edukator 2014).

⁵ Niepubliczne szkoły stowarzyszeniowe, mimo że posiadają możliwość pobierania czesnego, w większości nie pobierają żadnych opłat.

własność budynku szkolnego). Od dekady to pierwsze rozwiązanie zyskuje wśród samorządowców rosnące grono zwolenników, którzy widzą w nim „trzecią drogę”, pozwalającą uniknąć zmian w sieci szkół publicznych, bez pogorszenia sytuacji finansowej gminy. Przyczyniła się do tego możliwość przekazywania małych szkół (liczących do 70 uczniów) innym podmiotom na drodze umowy (bez konieczności likwidacji), jaka istnieje w polskim prawie oświatowym od 2009 roku.

W czym przejawiać się miała nowa jakość edukacyjna szkoły stowarzyszeniowej? FIO odniosło się do zakorzenionego w polskim dyskursie edukacyjnym stereotypowego obrazu małej szkoły wiejskiej, ukazywanej – od czasów PRL do dzisiaj – w negatywnym świetle, jako niepełnowartościowa pod względem poziomu nauczania i uspołecznienia uczniów, oddalona od centrów życia politycznego i kulturalnego, uboga infrastrukturalnie⁶. FIO uczyniło coś, co można nazwać zmianą optyki – dzięki wysiłkom tej organizacji, wyeksponowana została specyfika małej wiejskiej szkoły, stanowiąca istotny czynnik jej wysokiej wartości edukacyjnej⁷. Specyfikę tę można powiązać z nurtem myślenia o szkole środowiskowej jako miejscu gdzie przebiega *community-based learning* i streścić w następujący sposób:

- mała liczba uczniów i nauczycieli to warunki sprzyjające pogłębionej pracy wychowawczej, rozszerzonej opiece nad dzieckiem, a także lepszej współpracy pomiędzy nauczycielami i pomiędzy nauczycielami a rodzinami uczniów;
- niewielka liczba uczniów zachęca nauczycieli do elastyczności organizacyjnej i metodycznej, do indywidualizacji kształcenia i eksperymentowania z różnymi formami nauczania w grupach różnowiekowych;
- środowisko lokalne, mimo że pozbawione licznych instytucji kultury, stanowi wartościowe repozytorium edukacyjne (przyrodnicze, społeczno-kulturowe), miejsce sprzyjające uczeniu się w działaniu i kształtowaniu postaw prospołecznych (*service-learning*), a także aktywności fizycznej i kontaktowi z naturą (*outdoor-learning*);
- placówka ulokowana na obrzeżach sieci szkolnej to szkoła bliższa miejscu zamieszkania dziecka, co wpływa pozytywnie na jego ogólny dobrostan życiowy; fizyczna dostępność szkoły jest szczególnie ważna

⁶ Brak ugruntowania owych stereotypów w realiach oświatowych ukazuje publikacja R. Pęczkowskiego (2017).

⁷ Źródłem inspiracji dla FIO były systemy oświatowe, w których małe szkoły odgrywają ważną rolę – w krajach o sieci osadniczej z dominacją terenów wiejskich, z regionami o trudnych warunkach geograficznych (ukształtowanie terenu, klimat).

w przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i dzieci realizujących obowiązek szkolny w formie edukacji domowej (rozwiązania typu *flexischooling*⁸);

- geograficzna izolacja skłania do podejmowania różnorodnych inicjatyw edukacyjnych w środowisku lokalnym (np. kształcenie dorosłych, tworzenie dla nich miejsca społecznej aktywności), ale również do zawiązywania sieci współpracy w skali gminy, regionu i kraju (Tołwińska-Królikowska 2015)⁹.

Można przypuszczać, że to m.in. dzięki FIO w dyskursie edukacyjnym stopniowo zaczęły pojawiać się wątki wskazujące na walory małej wiejskiej szkoły, szczególnie wyraziste w zestawieniu ze „szkołami-molochami”, skupiającymi tysiące uczniów i dziesiątki nauczycieli, przemierzających się po korytarzach i salach wielkich budynków w rytmie systemu wielozmianowego.

Szkoła stowarzyszeniowa, w perspektywie FIO, to również sposób na stymulację rozwoju lokalnego ujmowanego w duchu edukacji środowiskowej. Centralną rolę w przypadku realizacji tego celu odgrywa stowarzyszenie jako organ prowadzący. Dlaczego właśnie stowarzyszenie? Argumentacja FIO jest następująca: likwidacja szkoły niemal zawsze mobilizuje siły społeczne, jeśli jednak szkoła zostaje przekazana innemu podmiotowi (osoba fizyczna, spółka, organizacja pozalokalna), wówczas zmniejsza się zaangażowanie społeczne, odpowiedzialność za szkołę ulega zawężeniu, prywatyzacji lub „oddala się” od rzeczywistych interesów środowiska lokalnego. W opinii FIO, jedynie stowarzyszenie może realizować swoje zadania organu prowadzącego w sposób, który uwzględni potrzeby i interesy otoczenia społeczno-placówki, w przeciwieństwie do innych podmiotów, może być ono bowiem uznane za nieformalną reprezentację środowiska. Ze względu na swoje społeczne, lokalnie definiowane cele jest też podmiotem zdolnym do długotrwałego wysiłku i podjęcia ryzyka, bez nastawienia na zysk. Stowarzyszenie jest też podmiotem szczególnie predysponowanym do realizowania celów edukacyjnych, bo skłanianym (zarówno przez dynamikę składu osobowego, jak i przez czynniki zewnętrzne), do ciągłego uczenia się w obszarze działań koncepcyjnych, dia-

⁸ Np. udział dziecka w niektórych zajęciach, w niektóre dni tygodnia, korzystanie z zajęć pozalekcyjnych, świetlicy.

⁹ Przykładem zastosowania zasady „słabości przekuwanych w siłę” jest projekt FIO „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” (2012-2015), który objął 119 małych wiejskich szkół podstawowych, a koncentrował się na rozwijaniu wybranych kompetencji kluczowych opartych na zasobach środowiskowych, specjalnych materiałach dydaktycznych i pracy uczniów w małych zespołach różnowiekowych oraz na tworzeniu sieci współpracy (FIO 2015).

gnostycznych, projektowych, organizacyjnych, zarządczych czy ewaluacyjnych (Tołwińska-Królikowska 2015).

Stowarzyszenie posiada pewną przewagę również w stosunku do samorządu lokalnego, działającego na znacznym obszarze, zajętego, poza edukacją, wieloma innymi zadaniami, często upartyjnionego lub zmuszonego do trudnych wyborów między interesami poszczególnych miejscowości. W porównaniu z samorządem gminnym stowarzyszenie w roli organu prowadzącego dla szkoły może być zatem bardziej skuteczne w działaniu (koncentracja na jednym zadaniu) i bliższe lokalnych potrzeb (w bezpośrednim kontakcie z wiejską społecznością). Stowarzyszenie prowadzące szkołę to, w takim ujęciu, przykład udanej realizacji zasady pomocniczości.

Szkoła stowarzyszeniowa – spojrzenie krytyczne

Przedstawiony model szkoły stowarzyszeniowej stworzony przez FIO jest ważnym osiągnięciem tej organizacji z punktu widzenia postawionych sobie przez nią celów, będącym wynikiem wieloletnich doświadczeń we współpracy ze szkołami wiejskimi. Jest to jednak sposób realizacji idei szkoły środowiskowej i edukacji środowiskowej, który ma kilka istotnych słabości. Są one związane z okolicznościami powstawania stowarzyszeń: głównym powodem instytucjonalnego zaangażowania się społeczności lokalnych w podtrzymanie istnienia szkół jest decyzja samorządu terytorialnego o ich zamknięciu lub konieczności przekazania innemu podmiotowi. Jest to obecnie, w moim przekonaniu, jedyne możliwe rozwiązanie problemu likwidacji szkół na terenach wiejskich, jednak owo „wymuszenie”, nawet jeśli czynione w dobrej wierze, odciska się na działalności stowarzyszeń, które zawiązują się pod wpływem zewnętrznego impulsu, często bez zabezpieczenia finansowego i siedziby, ze znikomą wiedzą na temat specyfiki roli organu prowadzącego w oświacie, w trakcie swoich działań narażone są zaś na bolesne porażki i rozczarowania.

Przykłady istotnych problemów, z jakimi stykają się stowarzyszenia dotyczą różnych obszarów działalności szkoły, a są wśród nich m.in.:

- trudności w utrzymaniu szkoły z wykorzystaniem środków z dotacji oświatowej¹⁰ przekazywanej stowarzyszeniom przez samorząd terytorialny, co skutkuje koncentracją uwagi organu prowadzącego na szukaniu oszczędności (przede wszystkim, w obszarze wynagrodzeń

¹⁰ Według raportu NIK, problemem dla szkół prowadzonych przez inne podmioty niż j.s.t. jest również nieprzestrzeganie przez gminy zasad udzielania dotacji (NIK 2014).

nauczycieli¹¹, infrastrukturze dydaktycznej) i dodatkowych źródeł finansowania: te zadania są często uznawane za podstawowe, jeśli nie jedyne zadanie stowarzyszenia, zaś trudna sytuacja ekonomiczna szkoły wprowadza atmosferę napięcia i niepewności;

- trudności związane z ustaleniem nowego typu relacji i współpracy pomiędzy organem prowadzącym a dyrektorem szkoły i nauczycielami: dyrektor szkoły jest zmuszony zrezygnować ze swojej tradycyjnie wysokiej pozycji w stosunku do mieszkańców miejscowości (w większości rodziców uczniów), będących członkami zarządu stowarzyszenia; z kolei członkowie zarządu muszą mierzyć się z pokusą „przejęcia władzy” nad szkołą; rodzi to otwarte lub skrywane konflikty, których echa docierają do obszarów kształcenia i wychowania;
- rozdźwięk odczuwany przez środowisko lokalne pomiędzy zadaniem publicznym (prowadzenie szkoły) a niepublicznym charakterem stowarzyszenia: po opadnięciu emocji związanych z zagrożeniem istnienia szkoły, kwestionowana bywa bezinteresowność działania stowarzyszenia, pojawia się atmosfera podejrzliwości, co skutkuje zniechęceniem członków zarządu, osłabieniem ich aktywności, a nawet rezygnacją ze społecznego zaangażowania;
- poczucie odmienności i wyobcowania szkoły z grona placówek na terenie gminy, zwłaszcza w stosunku do publicznych szkół samorządowych: w jego rezultacie działania ukierunkowane na współpracę ustępują działaniom izolującym i konkurującym („walka o uczniów” – zabiegi marketingowe adresowane do rodziców, „walka o nauczycieli”, atmosfera „obłożonej twierdzy”) (Uryga 2013).

Wspomniane problemy sprawiają, że nie każda szkoła stowarzyszeniowa widzi potrzebę lub potrafi nadać swoim działaniom profil środowiskowy. Sukces w tym obszarze zależy od motywacji i doświadczeń członków stowarzyszenia, dyrektora i nauczycieli, od aktualnych zasobów jakimi oni wszyscy dysponują, od relacji z samorządem terytorialnym i od wielu innych, mniej uchwytnych czynników. Jeśli zatem nadawanie szkole profilu środowiskowego ma być uznane za ważne narzędzie podnoszenia jakości edukacji i poziomu życia w społecznościach lokalnych, to obecny stan rzeczy nie może być uznany za zadowalający.

¹¹ Według raportu NIK z 2014 r., nauczyciele, którzy w wyniku likwidacji szkół znaleźli pracę w szkołach prowadzonych przez inne podmioty niż j.s.t., „otrzymywali wynagrodzenie średnio o 40 proc. niższe od przeciętnego wynagrodzenia nauczycieli szkół gminnych przy jednocześnie zwiększonym o 28 proc. wymiarze godzin dydaktycznych” (NIK 2014).

Szkoła samorządowa jako szkoła środowiskowa?

Istnienie szkół stowarzyszeniowych nie jest zjawiskiem, które można rozpatrywać w oderwaniu od reguł ogólnych, zgodnie z którymi działa polska oświata. Przy okazji rozważań na temat walorów i słabości tej grupy placówek trzeba zatem poświęcić uwagę również instytucjom samorządowym, które od ćwierćwiecza stanowią w Polsce podstawę działalności szkolnictwa publicznego. Opisywana koncepcja szkoły stowarzyszeniowej ukazuje bowiem nowy punkt widzenia na rolę samorządu terytorialnego w oświacie publicznej: przesuwają się on na dalszy plan w stosunku do innych podmiotów, w centrum uwagi znajduje się natomiast aktywność organizacji społecznych, ukazana jako realizacja konstytucyjnej zasady pomocniczości, która – szczęśliwym trafem – dostarcza jednocześnie rozwiązania gminnych problemów z zakresu finansowania zadań oświatowych¹².

Można jednak spojrzeć na ten obraz z innej perspektywy, wtedy zaś ukazuje się – mniej lub bardziej świadome – instrumentalne traktowanie społeczności lokalnych przez reprezentujące je organy samorządowe. Część samorządów gminnych (szczególnie tych z rozproszoną siecią szkolną) zdaje się bowiem, zwłaszcza w ostatniej dekadzie, prowadzić rodzaj gry z członkami własnych wspólnot: w sytuacji pogorszenia się sytuacji finansowej gmina podejmuje działania ukierunkowane na wyzbycie się jak największej liczby szkół samorządowych na rzecz innych podmiotów prawnych (Uryga 2017). Mieszkańcy są na różne sposoby zachęcani do zakładania stowarzyszeń i innych podmiotów, które mogą być organami prowadzącymi dla szkół: wskazywana jest zbieżność interesów samorządu gminnego i społeczności lokalnych (istnienie szkół), podkreślany jest partnerski stosunek do organizacji pozarządowych, wskazywana jest słabość samorządu w stosunku do oświatowej administracji rządowej, pojawiają się też – zazwyczaj dotrzymywane – zapewnienia o zamiarze wspierania stowarzyszeń (np. w obszarze księgowości, poszukiwaniu środków unijnych). Co istotne, w przekazie adresowanym do opinii pu-

¹² Trzeba dodać, że jest to punkt widzenia przyjmowany nie tylko przez FIO, ale również przez same samorządy, a także przez inne instytucje publiczne, jak np. NIK. We wnioskach z kontroli gmin, przeprowadzonej w 2014 r. NIK zaleca m.in. „podejmowanie przez organy wykonawcze j.s.t., decydujących się na dokonanie likwidacji szkoły, debaty społecznej w zakresie swoich zamiarów likwidacyjnych z wyprzedzeniem, pozwalającym społeczności lokalnej na ewentualne zorganizowanie prawne (w formie stowarzyszenia lub fundacji) i przygotowanie organizacyjno-finansowe do prowadzenia szkoły” (NIK 2014).

blicznej przekazanie szkoły publicznej innemu niż j.s.t. podmiotowi jest uka-zywane jako „uspołecznienie” lokalnej oświaty (Mendel 2015, s. 63), tak jakby władze samorządowe kwestionowały własną rolę reprezentanta lokalnych spo-łeczności. Miarą sukcesu tych działań jest liczba lokalnych podmiotów, któ-re przejmują od samorządu gminnego zadania organu prowadzącego szkoły.

Nie taka jednak jest założona rola instytucji samorządowych w odnie-sieniu do oświaty. Rezygnacja przez gminy z prowadzenia szkół oznacza wy-cofanie się przez nie z pola polityki lokalnej, rozumianej jako sfera podej-mowania decyzji w interesie publicznym. Przenoszenie odpowiedzialności za stan oświaty lokalnej na organizacje społeczne, nawet jeśli ich działalność jest ważnym źródłem kapitału społecznego, jest zjawiskiem, które trzeba trakto-wać z dużą ostrożnością. Wpisuje się ono bowiem w kontekst zjawisk o szer-szym zakresie, określanym mianem „wyczerpywania się polityki” (Beck, Gid-dens, Scott 2009), czy „postdemokracji” (Crouch 2004), ma również swoje odpowiedniki w innych krajach¹³. Możliwe, że w nieodległym czasie tak waż-ne dla polskiego porządku ustrojowego terminy jak „demokracja lokalna” czy „samorządność” tracą swoje tradycyjne znaczenie, wciąż jednak mamy szansę, by temu zapobiec.

Jednym ze sposobów jest przywrócenie pierwotnej roli samorządu tery-torialnego w realizacji zadania publicznego jakim jest oświata, przy jednocze-snym uznaniu wagi inicjatyw społecznych w tym obszarze. Sprzyjanie two-rzeniu organizacji pozarządowych o różnym profilu to niezbędny element standardu kształtującego politykę samorządu terytorialnego. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby stowarzyszenia wspierały działalność szkół, ale nie w wy-muszonej roli organu prowadzącego, ale jako naturalny pomost pomiędzy co-dziennym życiem społeczności lokalnej – jej problemami, sukcesami, marze-niami i obawami – a codzienną pracą wychowawczą i dydaktyczną szkoły. Stowarzyszenia mogą organizować wolontariat na rzecz szkoły, a jednocze-śnie wskazywać szkole lokalne potrzeby, mieć w swoich szeregach nauczycie-li, a jednocześnie posiadać swoją reprezentację w radzie szkoły, popierać szkołę w jej postulatach kierowanych do samorządu gminnego, a jednocześnie zaini-cjować powstanie gminnej rady oświatowej. Tego typu działania mogą również sprawić, że terminy „szkoła samorządowa” i „szkoła środowiskowa” zaczną brzmieć synonimicznie, a postulat upowszechnienia środowiskowego profilu szkoły znajdzie spełnienie w najbliższych dekadach. Nie można się jednak lu-

¹³ M. Mendel opisuje brytyjskie „akademie” i amerykańskie „charter schools”, podobne w swoim statusie do polskich szkół realizujących publiczne zadanie oświatowe, ale prowadzo-nych przez niepubliczne podmioty (Mendel 2015).

dzić, że taki cel może być osiągnięty bez istotnych zmian w pozycji samorządu terytorialnego w stosunku do rządowej administracji oświatowej, a także zwiększenia autonomii samych szkół.

Podsumowanie

Działalność Federacji Inicjatyw Oświatowych skupiona na upowszechnianiu konkretnego modelu szkoły środowiskowej jaką jest szkoła stowarzyszeniowa, niewątpliwie przyczyniła się do pojawienia się w nowej jakości, zarówno w obszarze edukacji na terenach wiejskich, jak i w życiu lokalnych społeczności. Zdaje się jednak, że choć doświadczenia szkół stowarzyszeniowych są wartościowym wkładem do rozważań na temat szkoły środowiskowej, to poszukiwania jej współczesnego modelu muszą być uznane za dopiero rozpoczęte. Kierunek, w którym warto podążać, to – w przekonaniu autorki – powiązanie aktywizmu społecznego z pogłębionym rozumieniem samorządności lokalnej.

Literatura

- Beck U., Giddens A., Lash S., (2009), *Modernizacja refleksyjna*, PWN, Warszawa.
- Crouch C., (2004), *Post-Democracy*, Polity Press, Cambridge.
- Dryfoos J., (1994), *Full-service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Gęsicka G., Gęsicki J., Uryga D., (2015), *Lata 1989–2014, [w:] ZNP w czasach przełomu i transformacji (1936–2014)*, red. B. Grześ, Warszawa.
- Heers M., Ghysels J., Groot W., Maassen H., (2015), *Differentiated effects of community schooling on cognitive and social-emotional learning outcomes, School Effectiveness and School Improvement*, „An International Journal of Research, Policy and Practice”, 3.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A., (2009), *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa.
- Hiatt-Michael D., (2001), *Parent involvement in American public schools: A historic perspective 1642–2000, [w:] The community of the school*, red. S. Redding, L. Thomas, Academic Development Institute.
- Hiemstra R., (1997), *The community school, [w:] R. Hiemstra, The Educative Community: Linking the Community, Education, and Family*. Baldwinsville, New York: HiTree Press.
- Jeffs T., (1994), *Community education – the school. Lifelong learning unit 3*. YMCA George Williams College.
- Kamiński A., (1972), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- Kawula S., (1996), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn.
- Kowalski S., (1969), *Szkoła w środowisku*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Melaville A., Berg A., Blank M., (2006), *Community-based learning. Engaging Students for Success and Citizenship*, Coalition for Community Schools.

- Mendel M., (2015), *Szkoła poza szkołą. O odrywającym się desygnacie i postdemokratycznej wersji powszechnej edukacji*, [w:] *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, red. A. Szczurek-Bo-ruta, B. Chojnacka-Synaszkó, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nisbet J., Hendry L., Steward C., Watt J., (2002), *Towards Community Education: An Evaluation of Community Schools*, [w:] *Community Learning and Development. The Making of an Empowering Profession*, red. C. McConnell, Community Learning Scotland.
- Pęczkowski R., (2017), *Problemy małych szkół. Edukacyjne wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersy-tetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Pilch T., (2016), *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP, Olsztyn.
- Stowarzyszenie „Eduktor”, (2014), *Dobre praktyki łomżyńskiego Stowarzyszenia „Eduktor” w rozwoju edukacji i społeczeństwa obywatelskiego na obszarach wiejskich w latach 1999–2014*, SOS PPiN „Eduktor” w Łomży.
- Theiss W., (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wycho-wawcze”, 10.
- Theiss W., (2006), *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] W. Theiss, B. Skrzypczak, *Edu-kacja i animacja w środowisku lokalnym*, Centrum Aktywności Lokalnej, Warszawa.
- Timmerhuis A., Westerbeek K., Studulski F., Verheijke J., Burgwal G., (2006), *Een quickscan na-ar community schools: Zweden, Denemarken, Verenigt Koninkrijk, Sardes, Utrecht*.
- Tołwińska-Królikowska E., (2015), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorzą-dowców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Trempała E., (1976), *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Uryga D., (2013), „Mała szkoła” w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Uryga D., (2015). *Szkoła środowiskowa – koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki*, „Peda-gogika Społeczna”, nr 4.
- Uryga D., (2017), *Zmierzch publicznej oświaty samorządowej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1.
- Winiarski M., (2006), *Współpraca jako wymiar edukacji środowiskowej*, [w:] *Edukacja i anima-cja społeczna w środowisku lokalnym*, red. W. Theiss, B. Skrzypczak, Warszawa.
- Winiarski M., (2015), *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3.
- Wroczyński R., (1985), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.

Źródła internetowe

- FIO, (2015), http://fio.org.pl/index.php?option=com_content&id=1237&Itemid=100057 (data do-stępu: 1.02.2018).
- NIK, (2014), *Wpływ likwidacji szkół publicznych na warunki realizacji zadań oświa-towych gmin*. file:///C:/Users/LENOVO/AppData/Local/Temp/kno~p_13_069_201401090944261389260666~01.pdf (data dostępu: 1.02.2018).