

Jarosław Domalewski

SZKOŁA WIEJSKA JAKO MODERATOR ZMIAN SYSTEMOWYCH

Wprowadzenie

Od odzyskania niepodległości oświata na wsi była postrzegana, zarówno w dyskursie publicznym, jak i naukowym, jako istotny problem społeczny wymagający szczególnej troski i działań (Mauersberg 1980). Rola oświaty na wsi była wyznaczona przez dwojakiemu rodzaju uwarunkowania. Pierwsze z nich miały i mają charakter systemowy. Odmienne zadania były postawione przed szkołą wiejską w dwudziestoleciu międzywojennym, inne – w okresie Polski Ludowej, jeszcze inne – w okresie III RP. W tym wymiarze zaznaczają się elementy zmian, jakim poddana była oświata na wsi, wynikających z przemian państwa polskiego. Drugie z uwarunkowań, jakim podlegała oświata na wsi, odnosiło się do warunków jej funkcjonowania – gorszych aniżeli w mieście.

Z perspektywy zadań, przed jakimi w ostatnim stuleciu stawała szkoła wiejska, zawsze zaznaczała się jej specyfika. Kategorią w najwłaściwszy sposób opisującą relację między szkołą a państwem jest służebność. W dwudziestoleciu międzywojennym była to służebność wobec narodu – szkoła wiejska miała włączyć do narodu polskiego chyba najmniej identyfikującą się z nim część społeczeństwa, którą byli mieszkańcy wsi. W okresie PRL służebność szkoły wynikała z ideologii komunistycznej, zakładającej przekształcenie charakteru społeczeństwa polskiego z chłopskiego na robotniczy. W III RP rola szkoły wiejskiej sprowadzała się do włączenia wsi w procesy przemian transformacyjnych, którym ulegało po roku 1990 społeczeństwo polskie. W szczególności rola ta zyskała na znaczeniu po roku 2000 wraz z nieuchronnie zbliżającą się perspektywą włączenia Polski w struktury Unii Europejskiej. Zatem zmiana rozpatrywana w kontekście zadań, które wobec oświaty na wsi stawiało państwo, stała się immanentną cechą szkoły wiejskiej.

Zarazem w każdym z tych okresów realizacja owej służebnej funkcji oświaty na wsi dokonywała się w określonych kontekstach: historycznym, politycznym i społecznym. Gdy uwzględnimy uwarunkowania środowiskowe, ujawnia się obraz oświaty wiejskiej skrajnie procesualny, uwikłany w jednostkowe i zbiorowe działania wynikające z przemian, którym ulegało społeczeństwo polskie,

a wraz z nim wieś oraz istniejące podziały (struktury) społeczne (Sztompka 2002, s. 526–537). W każdym z tych okresów pojawiał się bowiem problem oświaty na wsi ze wskazaniem na: opóźnienia rozwoju cywilizacyjnego środowiska (Ogburn 1975), ukrytych funkcji, które pełniła (Kwieciński 1995), czy wreszcie swoistej inercji przejawiającej się w utrwalaniu stygmatu wiejskością (Domalewski 2014). W tym sensie zasadna jest teza o ciągłości funkcjonowania szkoły wiejskiej, którą od początku charakteryzowały zarówno niższe efekty pracy (w wymiarze edukacyjnym, społecznym i psychologicznym), jak i odmienne w stosunku do szkoły miejskiej warunki działania (organizacyjne, infrastrukturalne, środowiskowe).

Oznacza to, że w odróżnieniu od szkoły miejskiej szkoła na wsi charakteryzowała się własną specyfiką, która wynikała z faktu, że zadania, jakie wyznaczało jej państwo, ze względu na lokalne uwarunkowania środowiskowe mogły być realizowane w ograniczonym zakresie. W tym kontekście oświata na wsi pełniła w przeszłości i pełni obecnie funkcję moderatora – czynnika, który zadania o charakterze systemowym, realizowane w określonych warunkach lokalnych, współokreślał proces przemian, jakim ulegała polska wieś. Który z tych czynników – systemowy czy lokalny – wyznaczał w większym stopniu rolę wiejskiej oświaty jako moderatora zmian na wsi?

Dwudziestolecie międzywojenne

Zasadniczy problem, przed którym stanęły władze państwa polskiego po odzyskaniu niepodległości w 1918 r., polegał na scaleniu narodu podzielonego przez blisko 150 lat przez zabory. Jednym z narzędzi umożliwiających realizację powyższego zadania miał się stać system edukacji, powszechny¹ na poziomie elementarnym i jednocześnie kształtujący, w ramach programu nauczania, obywatela niepodległego państwa polskiego (Mauersberg 1988). Zadanie to było ogromnym wyzwaniem wobec zastanego systemu edukacji ze względu na jego dualny charakter oraz wewnętrzne (pозaborowe) zróżnicowanie. Dualizm systemu kształcenia polegał na równoległym funkcjonowaniu dwóch oddzielnych form szkolnictwa. Pierwsza charakteryzowała się krótkim, zakończonym na poziomie edukacji elementarnej procesem kształcenia, druga – dłuższym, umożliwiającym dostęp do wyższych szczebli systemu edukacji. Jednocześnie odziedziczony po podziale rozbiorowym system edukacji był zróżnicowany – od praktycznie nieistniejącego na obszarach dawnego zaboru rosyjskiego

¹ Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym, Dziennik Praw nr 14, poz. 147.

poprzez zaniedbany w Galicji aż do relatywnie dobrze rozwiniętego w dawnym zaborze pruskim.

Skalę zadań, które państwo polskie postawiło przed edukacją po odzyskaniu niepodległości, powiększał kontekst funkcjonowania oświaty na wsi. W roku 1921 co trzeci obywatel II RP był analfabetą, przy czym na wsi odsetek nieumiejących czytać wynosił 38% wobec 19% w miastach. O ile na terenie dawnego zaboru pruskiego i austriackiego istniał obowiązek szkolny, o tyle nie występował w części kraju należącej do byłego zaboru rosyjskiego, zamieszkałej przez ponad połowę polskiego społeczeństwa (Stańczyk 2016, s. 11).

Na początku dwudziestolecia międzywojennego wieś zamieszkiwało ponad 70% obywateli państwa. Jak już wspomniano, co trzeci mieszkaniec wsi nie posiadał umiejętności czytania. Zmiany o charakterze modernizacyjnym dokonywały się przede wszystkim w miastach. Równolegle wieś, a z nią szkoła wiejska, pozostawały w swoistym stanie inercji. Zadania stawiane przez państwo wobec systemu edukacji siłą rzeczy nie mogły zostać zrealizowane w warunkach (z perspektywy funkcjonowania oświaty) stagnacji środowiska wiejskiego. Innymi słowy kontekst działania szkoły wiejskiej pozostał niezmienny, wyznaczając tym samym efekty jej funkcjonowania, bez względu na podejmowane reformy w sferze oświaty.

Wprowadzony w 1919 r. dekret o ustawowym obowiązku szkolnym, nałożonym na dzieci w wieku 7–14 lat, zakładał funkcjonowanie dwóch równoległych torów kształcenia: masowego (z jednym, dwoma nauczycielami) i elitarnego (wyżej zorganizowanego, realizującego poszerzony program nauczania). Zasadniczo tak zorganizowany system kształcenia stanowił ciągłość odziedziczonej po okresie rozbiorowym dualnej edukacji. Nisko zorganizowana szkoła wiejska, z jednym lub dwoma nauczycielami, realizująca elementarny program nauczania, nie była w stanie wyposażyć młodego człowieka w umiejętności umożliwiające kontynuację nauki w formalnie dostępnym gimnazjum. W połowie lat dwudziestych do tego typu szkół uczęszczało blisko $\frac{2}{3}$ młodzieży wiejskiej (na terenach wschodnich wskaźnik ten sięgał 80%). Elitaryzm szkolnictwa średniego był tym większy, iż zgodnie z założeniami władz oświatowych II Rzeczypospolitej w całym kraju w roku szkolnym 1922/1923 funkcjonowały jedynie 762 szkoły średnie, z czego tylko 260 państwowych, w których nauka również była odpłatna². Ponadto w niektórych gimnazjach niższych kształcenie

² Koszty kształcenia w publicznych szkołach średnich stanowiły $\frac{1}{4}$ kosztów nauki w dominujących szkołach prywatnych. Funkcjonujący w tym czasie system nieodpłatnego kształcenia na poziomie średnim był przeznaczony dla uczniów wybitnie uzdolnionych i objęty nim był margines młodzieży uczęszczającej do szkół średnich.

rozpoczynano od nauki czytania i pisania, co umożliwiło pominięcie przez część młodzieży szkolnej nauki w szkołach elementarnych, z których najczęściej korzystała młodzież pochodząca z rodzin o wysokim statusie społecznym. Jednocześnie absolwenci gimnazjów niższych mieli pierwszeństwo w ubieganiu się o miejsca w szkołach średnich. Istniejący system rekrutacji, jak również odpłatność za naukę w szkołach średnich czyniły ten szczebel oświaty wybitnie elitarnym. Jak trudno dostępna dla młodzieży wywodzącej się z niższych warstw społecznych była nauka w szkole średniej, może świadczyć fakt, iż w roku szkolnym 1922/1923 spośród 83 uczniów szkół średnich przypadających na 10 tys. mieszkańców, jedynie cztery–pięć miało pochodzenie robotnicze (Miąso 1981, s. 40).

Dualnego charakteru systemu oświaty nie zmieniła wprowadzona w 1932 r. mimo sprzeciwów społecznych reforma szkolnictwa nazywana „reformą Jędrzejewiczowską”. Reforma ta inicjowała nowy ustrój szkolny, w którym funkcjonowały trzy typy szkół powszechnych – od najniższej zorganizowanej szkoły I stopnia, z jednym lub dwoma nauczycielami, gdzie nauka w klasach III i IV obejmowała łącznie pięć lat, do najwyższej zorganizowanej szkoły III stopnia, z co najmniej siedmioma nauczycielami, poszerzonym programem nauczania i jednoroczną nauką w każdej klasie. Kontynuacja nauki w zreformowanej szkole średniej (obejmującej czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum profilowane) była dostępna jedynie dla absolwentów wyżej zorganizowanych szkół powszechnych (II i III stopnia). Autorzy reformy zakładali, że w ogólnej liczbie szkół powszechnych najniższe zorganizowane (I stopnia) będą stanowiły jedynie 12%, a najwyższe zorganizowane – 60%. Na skutek kryzysu ekonomicznego z początku lat trzydziestych władze oświatowe zezwoliły na istnienie sześciokrotnie większej liczby szkół I stopnia (60% ogółu szkół powszechnych) (Miąso 1981, s. 63–65). Uczęszczała do nich blisko połowa młodzieży wiejskiej (46,8% w roku szkolnym 1938/1939), co oznaczało dla niej strukturalnie zablokowane możliwości kontynuacji kształcenia w szkołach średnich³ (Mauersberg 1988, s. 41). W ten oto sposób istniejący dualizm systemu szkolnictwa, którego likwidacja była jednym z podstawowych celów reformy Janusza Jędrzejewicza, został mocą ustawy usankcjonowany. Uczniowie najniższe zorganizowanych szkół powszechnych nie mogli kontynuować nauki w „pełnowartościowej” szkole średniej⁴. Brak możliwości kontynuacji nauki w szkołach średnich przez młodzież

³ W przypadku wschodnich rejonów kraju – województwa: wileńskie, nowogródzkie, białostockie – uczniowie szkół I stopnia stanowili ⅓ ogółu młodzieży szkolnej.

⁴ Jedynymi dostępnymi formami edukacji na poziomie ponadpodstawowym były doksztacanie i szkolnictwo zawodowe.

wywodzącą się z niższych warstw społecznych (w tym i młodzież wiejską) był jedną z podstawowych przyczyn relatywnie niskiej powszechności nauczania na poziomie elementarnym na wsi. Nauka blisko połowy młodzieży wiejskiej w nisko zorganizowanej szkole powszechnej, obejmująca dwuletnią naukę w klasie trzeciej i trzyletnią w klasie czwartej, budziła uzasadniony sprzeciw mieszkańców wsi. Taką edukację postrzegano jako stratę czasu i zagrożenie dla produktywności gospodarstw chłopskich. Konflikt ról uczeń–pastuch zaznaczał się tu z całą wyrazistością. Kompetencje nabyte w nisko zorganizowanej szkole powszechnej były użyteczne o tyle, o ile mogły się przyczynić do awansu społecznego. Ten jednak dla większości młodzieży wiejskiej został strukturalnie zablokowany. Z kolei w środowisku lokalnym wiedza zdobyta w szkole była bezużyteczna (Chałasiński 1938).

Szkoła wносиła do wsi treści i wartości obce. Realizowany w całym systemie szkolnictwa polskiego okresu międzywojennego ideał wychowania był jednolity, taki sam w mieście i na wsi. Szkoła wiejska nie stanowiła w tym przypadku żadnego wyjątku. Przeprowadzona przez Józefa Chałasińskiego analiza podręczników szkolnych z historii dla szkoły powszechnej wykazała, iż „...na przestrzeni całych dziejów Polski, od Mieszka I do czasów dzisiejszych, chłop przedstawiony jest jako bierna, nietwórcza masa, która sama bezpośrednio nic pozytywnego do żadnej dziedziny życia narodowego nie wniosła” (1938, t. 4, s. 63–78). W ten sposób kultura narodowa przedstawiana w procesie nauczania w szkole wiejskiej była w rzeczywistości kulturą, jak to określił J. Chałasiński, „szlachecko-inteligencką” (Chałasiński 1938, t. 4, s. 63–78), a używając języka Pierre’a Bourdieu 30 lat później – kulturą klas dominujących (Bourdieu, Passeron 1990). Krytykowany w programach nauczania chłopski styl życia musiał mieć swoje konsekwencje w postaci negacji lokalnej oferty życiowej i orientacji na pozawiejskie style życia. Postulaty nawołujące do upowszechnienia na wsi szkolnictwa wyżej zorganizowanego oraz szkół wiejskich w swym kształcie wychodzących naprzeciw interesom własnego środowiska i potrzeb gospodarki chłopskiej były w owym czasie bardzo niepopularne (zob. Grabski 1987, s. 119–159; Chałasiński 1984).

W rezultacie znaczną część młodzieży wiejskiej kończącej edukację na poziomie szkoły powszechnej stanowili analfabeci, w których źle funkcjonująca szkoła wiejska nie była w stanie rozbudzić motywacji do nauki. Pozostali, ze względu na niezrealizowane aspiracje edukacyjne, popadali we wtórny analfabetyzm. Tym samym zmiany wprowadzone na wsi przez szkołę wiejską były ograniczone do w praktyce mało przydatnej alfabetyzacji i co najwyżej umiejscowiły znaczącą część młodzieży wiejskiej na pograniczu kulturowym

wsí (programowo odrzucanej jako oferta życiowa) i miasta (jako niezrealizowanego ideału życia).

Strukturalne zablokowanie możliwości kontynuacji przez młodzież wiejską kształcenia na wyższych szczeblach systemu oświaty dawało możliwość awansu jedynie nielicznym, silnie zdeterminowanym i wybitnie uzdolnionym jednostkom. Ta garstka awansujących młodych mieszkańców wsi bezpowrotnie opuszczała swoje środowisko pochodzenia, zasilając miasto. Szkoła wiejska wobec swojej ogólnej niewydolności funkcjonalnej, ale przede wszystkim braku przemian modernizacyjnych polskiego społeczeństwa i polskiej gospodarki (tak jak to miało miejsce w okresie PRL), nie mogła stać się środkiem masowego awansu społecznego warstwy chłopskiej ani tym bardziej środkiem awansu cywilizacyjnego wsi. Jeśli ogół młodzieży wiejskiej wywodzącej się z rodzin chłopów i dzierżawców małorolnych (do 5 ha) rozpoczynającej naukę w klasie I szkoły powszechnej potraktujemy jako 100%, to w klasie I zreformowanej szkoły średniej stanowił on już tylko 1%, a na I roku studiów wyższych zaledwie 0,2% wszystkich uczniów i studentów. Równie niekorzystnie kształtowała się obecność na poszczególnych szczeblach kształcenia młodzieży wywodzącej się z rodzin chłopskich gospodarujących na dużych obszarowo gospodarstwach (5–50 ha) i robotniczych (Falski 1974). Uwzględniając fakt, iż chłopstwo w okresie międzywojennym stanowiło prawie $\frac{2}{3}$ społeczeństwa polskiego, wskaźniki te w najbardziej jaskrawy sposób oddają nędzę wiejskiej edukacji. Dla porównania młodzież wywodząca się z rodzin przedsiębiorców, dużych właścicieli ziemskich i reprezentantów wolnych zawodów w 79% kontynuowała naukę w klasach I szkół średnich i w 25% – na I roku szkół wyższych. Jednocześnie warto zaznaczyć, że grupy te stanowiły zaledwie 2% ogółu ludności Polski (Falski 1974).

Paradoksalnie rozbudzone w szkole wiejskiej aspiracje życiowe „niedoszłych inteligentów”, niemożliwe do zrealizowania we własnym środowisku, znalazły ujście w postaci dążeń emancypacyjnych młodych chłopów. Na gruncie organizacji młodochłopskich rodziły się postulaty tworzenia szkół wiejskich stanowiących integralną część środowiska lokalnego. Wiedza w nich zdobywana w założeniu miała na celu przygotowanie młodego człowieka do życia na wsi. Poza spontanicznym ruchem społecznym nigdy nie podjęto inicjatyw instytucjonalnych, realizujących postulaty ruchów młodochłopskich. W ten oto sposób ogromny kapitał społeczny wsi w postaci rodzącego się ruchu młodochłopskiego został zaprzepaszczony.

Bez wątpienia jedną z podstawowych konsekwencji upowszechnienia oświaty na wsi w okresie międzywojennym było przełamanie izolacji kulturowej

wsi. Tradycyjna kultura chłopska w konfrontacji z nowymi wartościami i normami, właściwymi – by użyć określenia Józefa Chałasińskiego – kulturze „szlachecko-inteligenckiej”, zaczęła ulegać korozji. Szkoła otwierała przed młodzieżą wiejską drzwi do nowego, nieznanego jej dotychczas świata, stwarzając jednocześnie bariery uniemożliwiające przestąpienie ich progu. Właściwa szkole wiejskiej negacja wiejskiej oferty na życie w połączeniu z niskim poziomem jej funkcjonowania i barierami strukturalnymi uniemożliwiała realizację rozbudzonych aspiracji młodzieży wiejskiej. Jedynie nieliczni mieli możliwość kontynuacji nauki w miastach. Ci jednak rzadko wracali na wieś. Dla pozostałych wiejska oferta na życie przestała być ofertą atrakcyjną, stając się koniecznością życiową. W tym sensie oświata wiejska w okresie międzywojennym pełniła funkcję marginalizującą względem wsi. Jednak uniemożliwienie młodzieży wiejskiej realizacji rozbudzonych aspiracji życiowych zaowocowało dążeniami emancypacyjnymi ruchów młodochłopskich. Oświata na wsi pełniła zatem obok funkcji marginalizującej również funkcję aktywizującą wiejską społeczność, która jednak nie spotkała się z szerszym społecznym odzewem.

Rodzi się pytanie, czy możliwy był inny scenariusz wydarzeń w okresie międzywojnia? Byliśmy w tym czasie społeczeństwem na wskroś wiejskim. Rolnictwo stanowiło podstawową gałąź gospodarki państwa. Nie istniały warunki sprzyjające masowemu wychodźstwu ze wsi. Brak zmian o charakterze modernizacyjnym uniemożliwiał masowy awans społeczny młodzieży wiejskiej. Niski poziom funkcjonowania szkoły wiejskiej (w połączeniu z barierami strukturalnymi) miał zatem pewien walor funkcjonalności.

PRL

W pierwszych latach powojennych wysiłek władz oświatowych skupiony był przede wszystkim na realizacji idei egalitaryzmu oświatowego, rozumianej jako zapewnienie powszechnego, bezpłatnego dostępu do szkół. Jakkolwiek nie udało się zagwarantować młodzieży wiejskiej takich samych warunków kształcenia, jakie miała młodzież miejska, to jednak faktem jest, że w okresie tym upowszechniono edukację elementarną⁵. W rezultacie analfabetyzm w społeczeństwie polskim został praktycznie zlikwidowany. Jeszcze w 1932 r., 32% społeczeństwa stanowili analfabeci, w roku 1950 odsetek ten wynosił już tylko 5,5%, a w 1978 r. – zaledwie 1,1% (Jarosz 1986).

⁵ Zob. szerzej rozdział A. Rosnera, M. Stanny, *Przemiany struktury społeczno-zawodowej ludności wiejskiej*, w niniejszym tomie.

Do połowy lat pięćdziesiątych realizowano antymigracyjną politykę oświatową, zmierzającą do zatrzymania ludności wiejskiej na wsi. Ówczesne władze oświatowe stały bowiem na stanowisku, że odpływ ludności wiejskiej do miast może mieć negatywne konsekwencje dla funkcjonowania rolnictwa (spadek produktywności). W szczytowym okresie industrializacji kraju (lata sześćdziesiąte i pierwsza połowa lat siedemdziesiątych) przed szkołą wiejską postawiono zadanie przygotowania młodzieży do podjęcia nauki w zasadniczej szkole zawodowej, a następnie opuszczenia wsi (Kozakiewicz 1989). Był to czas wprowadzenia klasy VIII w szkołach podstawowych i próby objęcia tym systemem kształcenia ogółu młodzieży wiejskiej⁶. Mimo inwestycji w infrastrukturę szkolną i towarzyszącego temu procesowi społecznego zaangażowania (akcja budowy „tysiąca szkół” na 1000-lecie Polski) nie udało się zrealizować postulatu jednolitości warunków kształcenia na wsi i w mieście. Istniejąca sieć szkolna na wsi i zwiększone wymagania związane z przedłużeniem o rok nauki szkolnej zniweczyły ambitne plany władz oświatowych. Jeszcze na początku lat siedemdziesiątych (rok szkolny 1971/1972) blisko czwarta część uczniów wiejskich szkół podstawowych kształciła się w jednostkach realizujących nauczanie w klasach łączonych (Wieczorek 1986). Jednocześnie 7% dzieci wiejskich uczęszczało do szkół podstawowych z najstarszą klasą IV, a ponad połowa (55%) do szkół, gdzie zatrudnionych było mniej niż siedmiu nauczycieli. Zarazem był to okres, w którym szkoła wiejska stała się bliska domu rodzinnego ucznia jak nigdy dotąd. Mimo rozproszenia przestrzennego sieci osadniczej na wsi podjęto starania o zapewnienie placówki szkolnej każdemu uczniowi w maksymalnej odległości 3–4 kilometrów od domu (zob. Kwieciński 1982; Kozakiewicz 1989)⁷.

W 1973 r. rozpoczęto reformę edukacji, której najbardziej charakterystycznym rysem były gminne szkoły zbiorcze będące (w założeniu) wysoko zorganizowanymi placówkami w siedzibie gminy. W otoczeniu (w miejscowościach peryferyjnych w stosunku do centrum gminnego) istniała sieć szkół podległych, pełnych lub niżej zorganizowanych (szkół filialnych, realizujących kształcenie w klasach np. I–III). Obok wprowadzenia szkół zbiorczych resort edukacji przewidywał upowszechnienie wychowania przedszkolnego wśród sześciolatków, dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, zmiany w strukturze szkolnictwa średniego i procedurach rekrutacji do szkół wyższych (Kwieciński 1982).

⁶ W okresie od roku szkolnego 1948/1949 do roku szkolnego 1965/1966 funkcjonowała siedmioklasowa szkoła podstawowa. Szkołę ośmioklasową wprowadzono w roku szkolnym 1966/1967 i funkcjonowała ona do roku szkolnego 1999/2000 (przyp. red. nauk. Marii Hałamskiej).

⁷ Blisko 30 lat później rozporządzenie MEN z 1999 r. wskazuje, że uczęszczające do szkół podstawowych dzieci mieszkające w odległości do 3 km od miejsca zamieszkania nie są objęte gminnym systemem dowożenia.

W latach 1970–1982 liczba szkół podstawowych na wsi zmalała o 57%, czemu w pierwszej połowie dekady sprzyjał niż demograficzny, jednak jego skala była znacznie mniejsza (17%) niż skala likwidacji placówek szkolnych (Kozakiewicz 1989). Reforma sieci szkolnej sprowadzała się w tym czasie do mechanicznej likwidacji małych wiejskich szkół, obniżania poziomu organizacyjnego szkół pełnych, które miały tworzyć system filialny dla szkoły zbiorczej. Budowana w latach sześćdziesiątych sieć szkolna uległa dewastacji, a droga ucznia po wiedzę – znacznemu wydłużeniu. Niski stan wiejskiej infrastruktury, a przede wszystkim realizacja reformy w warunkach niedoborów finansowych, uniemożliwiały utworzenie efektywnego systemu dowożenia uczniów do szkół. O krótkowzroczności ówczesnych władz oświatowych świadczy fakt, że od drugiej połowy lat siedemdziesiątych liczba uczniów w szkołach zaczęła systematycznie rosnąć, co przy zmniejszonej liczbie placówek oznaczało pogorszenie warunków kształcenia. Bezsensowność rozpoczętej w 1973 r. reformy była tym większa, że kształcenie ponadpodstawowe było ogólnie dostępne, co oznaczało, że postulowane przez reformatorów wprowadzenie dziesięcioletniego cyklu kształcenia w znacznym stopniu zostało już osiągnięte.

Mimo zapewnienia powszechnej i bezpłatnej edukacji nie udało się osiągnąć jednolitości kształcenia w obrębie szkoły elementarnej. Jakkolwiek najbardziej wyraźne podziały zachodziły na linii wieś–miasto, to również w obrębie samej wsi można było zaobserwować bardzo głębokie różnicowanie zarówno warunków funkcjonowania szkoły wiejskiej, jak i efektów jej pracy mierzonych osiągnięciami szkolnymi uczniów i ich karierami edukacyjnymi. Niejednorodność szkolnictwa wiejskiego zasadniczo miała dwa źródła. Pierwsze to wspomniane już w części omawiającej kondycję oświaty na wsi w dwudziestoleciu międzywojennym czynniki o charakterze historycznym. Drugim źródłem różnicowania wewnętrznego oświaty na wsi był zachodzący nierównomiernie w przestrzeni proces modernizacji kraju. Szkoła wiejska na terenach rolniczych miała odmienny kształt od szkoły funkcjonującej w regionach, w których umiejscowione były wielkie inwestycje przemysłowe. W tym sensie była częścią środowiska lokalnego, gdyż jej kondycja i poziom były uzależnione od zachodzących w jej otoczeniu zmian o charakterze cywilizacyjnym. Jaki był mechanizm owego uzależnienia szkoły od środowiska jej działania?

Warunki funkcjonowania szkoły wiejskiej były już „na starcie” zdecydowanie trudniejsze niż miejskiej i przejawiały się w różnicach gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Wyniki ogólnopolskich badań nad dojrzałością szkolną dzieci, przeprowadzone pod koniec lat sześćdziesiątych,

wskazywały na wyraźne opóźnienie dzieci wiejskich (*Raport o stanie...* 1973; Wilgocka-Okon 1970, 1972). Wiejska szkoła podstawowa, w której w zależności od środowiska pojawiała się większa bądź mniejsza część dzieci niedojrzałych umysłowo do podjęcia obowiązku szkolnego, nie potrafiła zniwelować istniejących deficytów rozwojowych własnych uczniów. W znacznym stopniu dlatego, że stanowiła w środowisku wiejskim często jedyną instytucję realizującą szeroko rozumianą działalność kulturalną. Ograniczony, szczególnie w przypadku wsi rolniczych (zachowawczych), kontakt ze światem pozawiejskim utrudniał przepływ nowych wzorów kulturowych (Kwieciński 1972a, 1972b). Obcość kulturowa szkoły na wsi objawiała się z całą wyrazistością w sferze języka. Ten, którym posługiwała się społeczność wiejska, zachował wiele elementów gwary, co sprawiało, że używany w szkole język „literacki”, jak określał go Chałasiński pod koniec lat trzydziestych (Chałasiński 1984), był obcy. Szkoła działająca przede wszystkim we wsiach rolniczych, oddalonych od centrów aglomeracyjnych, stanęła przed koniecznością nauczania nie tylko treści zgodnych z programem, lecz także języka, w którym treści te były przekazywane (Kwieciński 1972a).

Zatem w świat wiejski, do niedawna w znacznym stopniu samowystarczalny, wkroczyła instytucja, której znaczenia, a przede wszystkim przydatności dla młodego pokolenia, nie byli w stanie zrozumieć mieszkańcy wsi. Szkoła, szczególnie w pierwszych latach swojego istnienia na wsi, z trudem zyskiwała akceptację rodziców, czego przejawem był stosunek do nauki dziecka w szkole. Wychowanie poprzez pracę w gospodarstwie było w opinii rodziców sprawdzonym sposobem na przygotowanie dziecka do dorosłego życia. Nauka w szkole oznaczała utratę siły roboczej w gospodarstwie rolnym. W rezultacie dochodziło do przerywania nauki w szkole przed jej ukończeniem, czyli tzw. odpadu szkolnego. Skala zjawiska w pierwszych latach powojennych była ogromna (ok. 30%) i zmniejszyła się dopiero w okresie forsownej industrializacji (do ok. 10%) (Kwieciński 2002b), kiedy naukę w szkole zaczęto postrzegać w kategoriach inwestycji umożliwiającej opuszczenie wsi. Tym samym szkoła wiejska stała się katalizatorem wzmacniającym procesy „wyptukiwania” wsi z jej najlepszych zasobów ludzkich – młodych ludzi charakteryzujących się bardzo wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i życiowymi, osiągających relatywnie bardzo dobre wyniki w trakcie edukacji szkolnej i często mogących liczyć na mobilizujące (stanowiące szczególną rzadkość w środowisku wiejskim) wsparcie środowiska rodzinnego.

Poza wszystkim problemem była także czasowa absencja uczniów, ściśle związana z rytmem prac w rolnictwie (Kwieciński 1972b, 2002a; Winclawski

1973). Opuszczanie przez dziecko nauki w szkole miało także swoje, wydawałoby się, bardziej prozaiczne przyczyny, tkwiące w sytuacji materialnej mieszkańców wsi – związane było z koniecznością odpowiedniego „wyposażenia” ucznia (ubiór, przybory itd.) (Kawula 1973; Winclawski 1973). Problem ten dotyczył przede wszystkim wsi o niskim stopniu zaawansowania zmian cywilizacyjnych, w których słaby rozwój infrastruktury (dróg) w połączeniu ze znacznymi odległościami domu rodzinnego od szkoły oznaczał konieczność pokonywania dużych dystansów, a w konsekwencji poważne straty czasu ucznia, sięgające nawet godziny dziennie w jedną stronę (Kwieciński 1972a, 1972b; Wilgocka-Okoń 1976; Winclawski 1973).

Jednak szkoła wiejska zmagąca się nie tylko z trudnościami tkwiącymi w środowisku jej funkcjonowania, lecz także z własnymi (wewnętrznymi), mającymi jednakowoż swoje zewnętrzne, wiejskie i oświatowe źródła. Przede wszystkim należy wskazać na specyfikę szkoły wiejskiej wynikającą ze środowiska, w którym działała, a które cechuje się przestrzennym rozproszeniem mieszkańców. Była ona (szkoła) przede wszystkim mniejsza, pod względem liczby zarówno uczniów, jak i pracujących w niej nauczycieli. Przy czym sam fakt istnienia na wsi małych szkół nie byłby problemem, gdyby ich warunki materialne były porównywalne z tymi, które charakteryzują szkoły w mieście. Tak jednak nie było – szkoła wiejska była mniejsza i gorzej wyposażona (zob. Piwowarski 1986).

Nie bez znaczenia dla funkcjonowania szkoły pozostawała także sytuacja ekonomiczna nauczycieli. Niskie wynagrodzenia, brak mieszkania uniemożliwiały realizację materialnych i kulturalnych aspiracji. Zła sytuacja finansowa zmuszała nauczycieli do podejmowania wysiłków na rzecz zdobycia dodatkowych dochodów. Trudności materialne nauczycieli prowadziły do obniżenia prestiżu tego zawodu wśród mieszkańców wsi, co miało swoje konsekwencje w postaci lekceważącego stosunku uczniów do nauki w szkole (Kwieciński 1972a). Problemem była negatywna selekcja do zawodu nauczyciela, a także w przypadku dominujących w tej profesji kobiet często występująca konieczność łączenia pracy w szkole, gospodarstwie rolnym i obowiązków rodzinnych (1972a).

Dokonana powyżej w sposób bardzo ogólny charakterystyka trudności, z którymi zmagąca się szkoła w środowisku wiejskim, nie wyczerpuje całego spektrum uwarunkowań jej funkcjonowania. Pokazuje jednak, że większość z nich tkwiła poza nią samą, w środowisku, w którym działała. Siła ich oddziaływania była na tyle duża, że szkoła nie była zdolna im przeciwdziałać. Negatywny wpływ czynników lokalnych malał wraz ze stopniem modernizacji wsi, co prowadzi do konstatacji, skądinąd oczywistej, wskazującej, że warunkiem

powodzenia zmian modernizacyjnych oświaty na wsi jest modernizacja jej otoczenia. Prawidłowość ta wyznaczała efekty funkcjonowania szkoły wiejskiej w całym okresie PRL.

Patrząc wstecz, można powiedzieć, że szkoła wiejska była instytucją realnie uczestniczącą w procesach rozwojowych społeczeństwa polskiego. Jej udział sprowadzał się do wyposażenia mieszkańców wsi w elementarne zaledwie umiejętności umożliwiające podjęcie pracy w przemyśle, co inicjowało migracje do miast. Brak było zaangażowania mieszkańców wsi w proces edukacyjny. Wieś traktowano jako miejsce, w którym rozmaite upośledzenia i dysparytety były stanem naturalnym (Kozakiewicz 1986). Szkoła stawiała się miejscem szczególnego konfliktu, gdyż z jednej strony instytucja ta odgrywała rolę „pasa transmisyjnego”, za pomocą którego dostarczano ludność wiejską do dynamicznie rozwijających się przemysłu i miast, z drugiej – efekty jej pracy, a co za tym idzie „jakość dostarczanego materiału”, były niskie. W takim stanie rzeczy szkoła wiejska nie mogła więc stać się czynnikiem wspomagającym rozwój wsi. Nie mogła też efektywnie wywiązywać się z nałożonych na nią zadań, sprowadzających się do zapewnienia młodzieży wiejskiej jakości kształcenia na poziomie porównywalnym z miastem. Przede wszystkim dlatego, że nie była w stanie przewyciężyć negatywnych oddziaływań własnego (wiejskiego) środowiska, te zaś wynikały z zasad organizujących system społeczny – marginalnego usytuowania w nim wsi i rolnictwa.

Niskie efekty pracy szkoły wiejskiej miały jednak również pewien walor funkcjonalności. W latach osiemdziesiątych Z. Kwieciński sformułował hipotezę podwójnej adaptacji szkoły wiejskiej do systemu społecznego. Instytucja ta z jednej strony przygotowywała młodzież do pozostania na wsi, z drugiej – do jej opuszczenia. Niski poziom funkcjonowania szkoły zmuszał znaczącą część młodego pokolenia do pozostania w dotychczasowym miejscu zamieszkania, co zapewniło przetrwanie wsi i rolnictwa przez dziesięciolecia PRL (mimo występujących dysparytetów jakości życia na wsi i w mieście) w niezmienionej postaci. Jednocześnie rezultaty pracy szkoły wiejskiej były na tyle wysokie, że część spośród jej absolwentów mogła opuścić wieś i sprostać wymaganiom stawianym przez miasto (Kwieciński 1986).

Niewątpliwym sukcesem władz komunistycznych było upowszechnienie oświaty na wsi i likwidacja analfabetyzmu. Szkoła wiejska w okresie PRL stała się istotnym czynnikiem wspomagającym przemianę strukturalną, którym w tym okresie ulegało polskie społeczeństwo. Dzięki ogromowi skali procesów industrializacji i urbanizacji oświata na wsi stała się ważnym elementem wspomagającym procesy modernizacji kraju. Jednocześnie zachodził proces

„wypłukiwania” polskiej wsi z jej zasobów ludzkich, charakteryzujących się wysokimi umiejętnościami szkolnymi i aspiracjami życiowymi. Opuszczenie wsi, rodzinnego gospodarstwa rolnego, zamieszkanie w mieście i podjęcie pracy w rozwijającym się przemyśle zawsze (z perspektywy jednostkowej) było postrzegane w kategoriach awansu społecznego, mimo że *de facto* oznaczało zajmowanie w strukturze społecznej pozycji zwolnionych przez pnących się w górę rzemieślników i robotników miejskich (Niezgoda 1993)⁸. Te zmiany o charakterze strukturalnym trwały do połowy lat siedemdziesiątych.

Postępujące procesy społecznej i kulturowej marginalizacji polskiej wsi, stanowiące kontekst funkcjonowania oświaty na wsi, uległy w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia utrwaleniu. Czas najpoważniejszego kryzysu gospodarczego w Polsce po drugiej wojnie światowej był jednocześnie okresem, w którym sytuacja mieszkańców wsi, a przede wszystkim ludności rolniczej, była relatywnie bardzo dobra (Szafranec 2002). W pewnym sensie lata osiemdziesiąte utrwaliły podział społeczeństwa polskiego na miejskie i wiejskie, a wraz z nim – na wiejską i miejską oświatę.

III RP

Odziedziczona po realnym socjalizmie wiejska oświata początkowo nie stanowiła większego problemu dla ulegającego przeobrażeniom transformacyjnym państwa w tym sensie, że jego przemiany były zogniskowane na budowie państwowych instytucji demokratycznych i wolnego rynku. Zasadniczo w trakcie pierwszej dekady przemian transformacyjnych nie zostały zainicjowane w odniesieniu do edukacji żadne zmiany o charakterze systemowym. Te, które były wprowadzane, miały charakter fragmentaryczny, często były inicjowane *ad hoc* wobec przeobrażeń, którym ulegało polskie państwo i społeczeństwo, bądź stanowiły element przemian zachodzących w innych obszarach (np. powstanie samorządów).

Problem szkoły wiejskiej na dobre ujawnił się dopiero w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, kiedy to okazało się, że przepaść dzieląca mieszkańców wsi i miast, z perspektywy nieuchronnie zbliżającej się integracji z Unią Europejską, może się okazać poważnym wyzwaniem dla powodzenia dalszych przemian transformacyjnych (Gorlach 2001; Halamska 2001; Szafranec 2001b).

⁸ Stan ten był charakterystyczny przede wszystkim dla przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, kiedy to migracja do miasta i podjęcie pracy w dynamicznie rozwijającym się przemyśle były warunkowane wyłącznie przez jednostkowe decyzje, niewymagające potwierdzenia w posiadanych umiejętnościach szkolnych czy zawodowych.

Celem jednej z czterech zainicjowanych w 1999 r. reform⁹ było ograniczenie nierówności edukacyjnych w dostępie do wykształcenia. Spontaniczne procesy, jakie w pierwszej dekadzie przemian transformacyjnych zachodziły w polskim społeczeństwie (w tym wśród mieszkańców wsi) oraz w systemie edukacji, sprawiły, że proces przemian, których elementem była akcesja Polski do struktur europejskich okazał się niezagrożony. Nie zmienia to faktu, że dopiero presja zewnętrzna (wspomniana integracja z UE) stała się czynnikiem inicjującym przemianę oświaty o charakterze kompleksowym.

Konteksty funkcjonowania szkoły wiejskiej

Dokonująca się po 1990 r. transformacja społeczeństwa polskiego określała przemiany kontekstów funkcjonowania szkoły wiejskiej. Pierwszy z nich to kontekst społeczny – odziedziczona po poprzednim ustroju struktura wykształcenia mieszkańców wsi i wartości wykształcenia na obszarach wiejskich, nieprzystających do transformacyjnych realiów. Drugi, tu wyróżniony wyłącznie ze względów analitycznych, choć będący funkcją przemian społecznych, kontekst edukacyjny to spontaniczne procesy zachodzące w systemie oświaty w latach dziewięćdziesiątych¹⁰, będące odpowiedzią na przeobrażenia, jakim ulegało polskie społeczeństwo i polska gospodarka, ale jednocześnie wychodzące naprzeciw logice przemian systemowych realizowanych przez państwo, które w warunkach kryzysu gospodarczego sektor społeczny traktowało jako rezerwuar brakujących środków¹¹. Trzeci wymiar przemian to kontekst administracyjny, w początkowym okresie przemian transformacyjnych podporządkowany tej samej logice (oszczędności), której ulegał system edukacji. Efekty oddziaływania powyższych trzech kontekstów funkcjonowania szkoły wiejskiej znalazły odzwierciedlenie w zmianie jej roli jako moderatora przemian społecznych wsi. Ostatniemu z wyróżnionych tu kontekstów ze względu na

⁹ W 1999 r. rząd Jerzego Buzka zainicjował cztery reformy: systemu edukacji, służby zdrowia, administracji i systemu emerytalnego.

¹⁰ Upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i wyższym, które miało miejsce w Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX w., dokonywało się w znacznej mierze spontanicznie, na skutek oddolnej presji społeczeństwa charakteryzującego się coraz wyższymi aspiracjami edukacyjnymi. Natomiast faktem jest, że działało to przy poparciu władz oświatowych, które w obliczu trudnej sytuacji gospodarczej państwa chętnie akceptowały likwidację najbardziej kosztownego kształcenia zawodowego.

¹¹ Jaskrawym przykładem takiego właśnie traktowania sektora społecznego był wprowadzony w latach 1991–1992 przez MEN na wniosek Ministerstwa Finansów „program dostosowawczy w oświacie”, którego konsekwencją było zmniejszenie liczby godzin lekcyjnych niektórych przedmiotów i redukcja oferty zajęć pozalekcyjnych.

jego znaczenie w procesie przekształceń oświaty na wsi poświęcony zostanie oddzielny fragment niniejszego opracowania.

U progu zmian systemowych ponad 60% mieszkańców wsi miało wykształcenie co najwyżej podstawowe (w miastach 35%), a jedynie 1,8% wyższe (w miastach 9,4%) (NSP 1988). Czternaście lat później (2002 rok) odsetek ludności wiejskiej legitymującej się najniższym (co najwyżej podstawowym) poziomem wykształcenia wynosił 44% (w miastach 24%), natomiast absolwenci szkół wyższych stanowili 4,3% (w miastach 13,7%). Oznacza to, że w obu środowiskach w bardzo zbliżonym zakresie zmniejszył się udział ludności z najniższym poziomem wykształcenia (o ok. $\frac{1}{3}$), przy jednoczesnym wyraźnym wzroście udziału osób legitymujących się wyższym wykształceniem wśród mieszkańców wsi. W 1988 r. w miastach było pięciokrotnie więcej osób legitymujących się wyższym wykształceniem aniżeli na wsi, jednak już czternaście lat później różnica ta była trzykrotna (NSP 1988). Tak znacząca zmiana w sferze różnic struktury wykształcenia wsi i miasta nie miała dotąd miejsca. Poszukując jej źródeł, należy wskazać bardzo silną dynamikę zmian zachodzących w pierwszej dekadzie przemian transformacyjnych, której konsekwencją było uruchomienie jednostkowych i zbiorowych zasobów społecznych.

W pierwszym dziesięcioleciu XXI w. przemiany strukturalne wsi uległy osłabieniu (Frenkel 2010, s. 55), co było spowodowane trzema czynnikami. Pierwszy to wyhamowanie procesów migracji do miast. Drugi to nasycenie rynku pracy osobami legitymującymi się wyższym wykształceniem (Wasielewski 2011). W rezultacie aspiracje edukacyjne młodzieży (również mieszkającej na wsi) uległy obniżeniu (Domalewski 2011). Trzecim czynnikiem spowalniającym procesy przekształceń strukturalnych na wsi była akcesja Polski do Unii Europejskiej i otwarcie rynków pracy w krajach Europy Zachodniej, co sprzyjało migracji zarobkowej ludności *de facto* charakteryzującej się relatywnie niskim poziomem wykształcenia.

Nie oznacza to jednak, że mieszkańcy wsi, mimo ich niskiego kapitału kulturowego, nie byli w stanie dostrzec i, co ważniejsze, wykorzystać przemian, które zachodziły w ulegającym przeobrażeniu polskim społeczeństwie. Przeciwnie, okazali się baczni obserwatorami zmian zachodzących w Polsce, uznając (chyba po raz pierwszy w historii w tak masowym stopniu) edukację i wykształcenie za istotny czynnik decydujący o losach życiowych ich dzieci. W 1993 r. jedynie połowa mieszkańców wsi i $\frac{3}{4}$ mieszkańców dużych miast pragnęło dla swoich dzieci wyższego wykształcenia. Pod koniec pierwszej dekady XXI w. dystans dzielący miasto i wieś w sferze aspiracji edukacyjnych rodziców uległ drastycznemu zmniejszeniu. W 2009 r. ponad 80% mieszkańców wsi

i ponad 90% mieszkańców dużych miast deklarowało pragnienie uzyskania przez ich dzieci dyplomu wyższej uczelni (PGSS 1993, 2008). Co oczywiste, oczekiwania rodziców były zbieżne z aspiracjami młodego pokolenia, które dostrzegało rosnące znaczenie wykształcenia w otaczającej je rzeczywistości. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych udział młodzieży wiejskiej aspirującej do wyższego wykształcenia był dwukrotnie wyższy (41%) aniżeli w okresie poprzedzającym zmiany systemowe (22%), choć wciąż niższy w porównaniu z młodzieżą miejską (56%). Nie zmienia to faktu, że dystans dzielący miasto i wieś w sferze aspiracji edukacyjnych młodego pokolenia zdecydowanie się zmniejszył (Kwieciński 1995; Szafraniec 2001). Wzrost aspiracji edukacyjnych mieszkańców wsi jest ściśle związany ze zmianą funkcji, którą pełniło wykształcenie, szczególnie w pierwszej dekadzie zmian systemowych. W warunkach dynamicznych przemian na rynku pracy, polegających na gwałtownym wzroście zapotrzebowania na pracowników mających wysokie kwalifikacje zawodowe, często wymagające wyższego wykształcenia, dyplom uczelni zaczął być utożsamiany z gwarantem sukcesu życiowego.

Mimo że wraz z przemianami zachodzącymi w polskim społeczeństwie mieszkańcy wsi formułowali coraz bardziej ambitne, nieustępujące mieszkańcom miast oczekiwania odnośnie do pożądanego dla swoich dzieci poziomu wykształcenia, to jednocześnie cechowało ich wyraźnie mniejsze przekonanie o możliwości realizacji tych pragnień. W roku 2007 wśród osób deklarujących pragnienie zdobycia przez dziecko wyższego wykształcenia obawy co do powodzenia formułowanych oczekiwań deklaruje 26% mieszkańców dużych miast i 41% mieszkańców wsi (*Warunki życia społeczeństwa polskiego... 2007*¹²). Naturalnym wyjaśnieniem różnic w ocenie szans, którą deklarują rodzice w odniesieniu do możliwości zdobycia przez własne dzieci dyplomu uczelni wyższej, wydaje się być odmienna struktura wykształcenia na wsi i w mieście. Tymczasem bardziej szczegółowe analizy wskazują, że osoby dysponujące takim samym poziomem wykształcenia odmiennie postrzegają szanse powodzenia ukończenia przez dziecko studiów w zależności od miejsca zamieszkania. Na przykład w kategorii dysponujących wykształceniem wyższym magisterskim obawy co do możliwości ukończenia przez dziecko studiów charakteryzują 17% mieszkańców największych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców) i 31% mieszkańców wsi.

Wydaje się, że zaobserwowane tu różnice wynikają z głęboko zakorzenionego w świadomości społecznej przekonania o wsi jako tej części rzeczywistości

¹² Obliczenia własne na podstawie bazy danych *Warunki życia społeczeństwa polskiego – problemy i strategie, 2007*, baza danych dostępna na www.ads.org.pl.

społecznej, której immanentną cechą są deficyty. Mimo zmian, jakie w ostatnim dwudziestolecu zaszły w strukturze wykształcenia mieszkańców wsi, ich aspiracjach edukacyjnych formułowanych w odniesieniu do dzieci, stygmat miejsca pochodzenia, „wiejskości”, wciąż pozostaje bardzo trwały i znajduje odzwierciedlenie w ocenie szans edukacyjnych młodego pokolenia.

Zmiany w systemie zarządzania

Obok zmian zachodzących w polskim społeczeństwie, polegających na wzroście wartości wykształcenia, a w konsekwencji na przemianach struktury społecznej, którym to w sukurs szły przeobrażenia, jakim ulegał w znacznej mierze spontanicznie system kształcenia na poziomie średnim i wyższym (o czym szerzej w dalszej części artykułu), istotnym czynnikiem wyznaczającym rolę szkoły wiejskiej w procesie transformacji były zmiany w systemie jej zarządzania. Do 1990 r. funkcje zarządcze w edukacji pełniła władza centralna za pośrednictwem kuratoriów oświaty. Jedną z pierwszych zmian, które zaszły w polskim systemie edukacji, była decentralizacja szkolnictwa. Pod hasłem rozwoju demokracji państwo polskie podjęło działania na rzecz scedowania na poziom lokalny (samorządów) odpowiedzialności za wybrane wymiary funkcjonowania oświaty. Pierwszym z nich było wychowanie przedszkolne, przy czym samorzady nie otrzymały na to zadanie jakichkolwiek środków z budżetu centralnego. Działalność placówek wychowania przedszkolnego miała w założeniu być finansowana ze środków, które samorząd gminy otrzymywał z budżetu centralnego w postaci subwencji ogólnej, co zaowocowało drastycznym spadkiem powszechności wychowania przedszkolnego w Polsce, przede wszystkim na obszarach wiejskich (Domalewski 2001).

Od 1992 r. samorząd gminy miał możliwość przejmowania działających na jego terenie szkół podstawowych. Obligatoryjne przekazanie samorządom szkolnictwa podstawowego jako zadania własnego przewidziano na 1994 r. Zainteresowanie samorządów gmin przejęciem często zdewastowanej i mocno niedoinwestowanej sieci działających na ich terenie szkół w początkowym okresie było małe. Poza wszystkim decyzja o przekazaniu szkolnictwa samorządowi gminnemu jako zadania własnego była interpretowana przez przedstawicieli samorządów w kategoriach „spychotechniki nędzy” (Kwieciński 1998, s. 12), postrzeganej jako stopniowe wycofywanie się państwa z finansowania oświaty i przerzucania kosztów jej funkcjonowania na samorząd oraz rodziców. Oczywista w tej sytuacji była niechęć samorządów do włączenia w zakres zadań własnych działających na ich terenie placówek edukacyjnych. Na skutek

protestów władz samorządowych obligatoryjny termin przejścia szkolnictwa przez samorządy ustalono na 1 stycznia 1996 r. (Herbst 2012). Jednocześnie należy podkreślić, że decentralizacja zarządzania oświatą z pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku *de facto* oznaczała odpowiedzialność finansową samorządów za działające na ich terenie placówki przy jednoczesnym braku możliwości zarządzania nimi w sferze kształtowania sieci szkolnej, polityki kadrowej, wyboru dyrektorów szkół.

Reforma edukacji z 1999 r. w nieco większym stopniu zwiększyła zakres obowiązków i uprawnień, które w odniesieniu do oświaty przyznano samorządowi gminnemu. W świetle ustawy lokalne władze samorządowe były (i są) organem prowadzącym szkoły i przedszkola, określającym kształt działającego na ich terenie szkolnictwa. Państwo pozostawiło sobie przede wszystkim nadzór merytoryczny nad edukacją. Nie oznacza to jednak, że organ prowadzący (samorząd gminy) miał pełną swobodę w zarządzaniu działającymi na jego terenie placówkami oświatowymi. Przede wszystkim wynagrodzenie nauczycieli było i jest do teraz określane przez państwo. Cały system zatrudnienia i wynagradzania nauczycieli reguluje wprowadzona w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych Karta Nauczyciela, która w znacznym stopniu ogranicza autonomię decyzyjną władz samorządowych. Ponadto zmiany kształtu sieci szkolnej działającej na terenie samorządu gminy wymagały wcześniej akceptacji ze strony kuratorium. Oznaczało to (przepis ten zmieniono w połowie pierwszej dekady obecnego stulecia), że kompetencje władz samorządowych w znacznym stopniu były ograniczone. Zakres władzy samorządów w sferze oświaty zwiększył się realnie dopiero w pierwszej połowie drugiej dekady XXI w., choć wciąż jest limitowany przez liczne rozwiązania zawarte przede wszystkim w Kartce Nauczyciela.

W przedstawionym powyżej w ogólnym zarysie procesie decentralizacji zarządzania oświatą można najogólniej wyróżnić dwie, następujące po sobie fazy. W pierwszej (charakterystycznej przede wszystkim dla lat dziewięćdziesiątych) państwo przekazywało samorządowi gminnemu coraz większą liczbę zadań związanych z prowadzeniem oświaty, zachowując jednocześnie dla siebie rolę ostatecznego decydenta w tej sferze. Druga faza, którą można zaobserwować mniej więcej od początku obecnego stulecia, to wprowadzanie porządku legislacyjnego zwiększającego kompetencje samorządu gminnego jako organu prowadzącego placówki oświatowe¹³.

¹³ Przy czym wzrost kompetencji samorządów w zakresie oświaty nie jest równoznaczny ze wzrostem środków, które otrzymują na realizację zadania własnego w tym zakresie. Przykładem może być tu reforma systemu edukacji zainicjowana w 2017 r., której kosztami w znacznej mierze zostały obciążone organy prowadzące placówki oświatowe – samorządy.

Zasadniczy problem procesu decentralizacji oświaty w Polsce odnosi się do nieadekwatności zadań, które władze centralne nakładają na samorządy, wobec wielkości środków transferowanych z budżetu centralnego do budżetów lokalnych. Poza wszystkim istniejący system finansowania oświaty w niewystarczającym stopniu uwzględnia lokalne uwarunkowania społeczne, demograficzne i gospodarcze, które w znaczącym stopniu determinują kształt działającego na poziomie gminy szkolnictwa. Wzrost zaangażowania samorządów w edukację wynika nie tyle z troski przedstawicieli władz o działającą na ich terenie oświatę, ile ze wspomnianego wzrostu aspiracji edukacyjnych w społeczeństwie polskim (również na wsi) i zwiększonej „presji” społeczności lokalnych na działania zmierzające do podniesienia jakości szkolnictwa. Mieszkańcy wsi oczekują poziomu kształcenia w szkole wiejskiej porównywalnego z tym, jaki oferuje szkoła miejska.

Przemiany systemu edukacji

Zróżnicowanie środowiskowe było jednym z podstawowych czynników charakteryzujących odziedziczony po PRL system oświaty. Różnice powszechności i warunków kształcenia przejawiały się w szczególności na elementarnych szczeblach kształcenia – w wychowaniu przedszkolnym i w szkole podstawowej. Oświata na wsi pod względem warunków organizacyjnych, a zwłaszcza efektywności funkcjonowania, była głęboko zakorzeniona w przeszłości, kiedy wszelkie deficyty były traktowane przez państwo jako stan naturalny (Kwieciński 1995).

Jednym ze szczególnie zaniedbanych obszarów funkcjonowania oświaty na wsi było wychowanie przedszkolne, które wraz z reformą administracyjną powołującą do życia samorządy stało się ich zadaniem własnym¹⁴. W 1990 r. do przedszkoli uczęszczało 45% dzieci w miastach i zaledwie 18% na wsi. Dzieci wiejskie częściej korzystały z klas zerowych – tu uczęszczało 72% wszystkich sześciolatków (w miastach 43%)¹⁵. W kolejnych latach pod presją przemian demograficznych (spadek liczby dzieci w wieku przedszkolnym o 43% w miastach i 33% na wsi), a przede wszystkim ograniczonych możliwości samorządów w zakresie finansowania wychowania przedszkoli, ich liczba uległa zmniejszeniu. Do roku 2003 zamknięto w mieście co czwarte (25,6%), a na wsi co drugie (49,7%) przedszkole. W przypadku klas zerowych (oddziałów

¹⁴ Zob. rozdział A. Rosnera i M. Stanny, *Przemiany struktury społeczno-zawodowej ludności wiejskiej*, w niniejszym tomie.

¹⁵ Obliczenia własne na podstawie danych GUS.

przedszkolnych przy szkołach podstawowych) proporcje „likwidacyjne” były odwrócone: w mieście 53,2%, na wsi 26,2%. Mimo to, w szczególności dzięki zmniejszającej się liczbie dzieci w wieku przedszkolnym, powszechność kształcenia na szczeblu elementarnym w miastach zwiększyła się z 56% w 1990 r. do 68% w 2003 r., podczas gdy na wsi utrzymywała się na względnie stałym poziomie 35–36%¹⁶. Jeśli jednak uwzględnimy dzieci wyłącznie w przedszkolach, to okazuje się, że w miastach odsetek ten wzrósł (wśród ogółu dzieci w wieku od 3 do 6 lat) z 44% w 1990 r. do 61% w 2003, a na wsi pozostał na tym samym poziomie (17–18%).

W 2004 r. wprowadzono obowiązek edukacji przedszkolnej sześciolatków, a trzy lata później dokonano liberalizacji zasad prowadzenia placówek przedszkolnych, powołując zespoły i punkty wychowania przedszkolnego. Jeszcze w roku szkolnym 2005/2006 jedynie 19% ogółu dzieci w wieku 3–5 lat na wsi było objętych opieką przedszkolną, jednak już cztery lata później (rok szkolny 2009/2010) odsetek ten był dwukrotnie wyższy (37,5%). W rezultacie dystans dzielący miasto i wieś w zakresie powszechności wychowania przedszkolnego zmniejszył się. Tendencja polegająca na upowszechnieniu edukacji przedszkolnej na obszarach wiejskich utrzymuje się do teraz, co z jednej strony jest zasługą wspomnianej liberalizacji przepisów regulujących tworzenie placówek wychowania przedszkolnego, z drugiej – zaangażowania samorządów, w coraz większym stopniu dostrzegających znaczenie tej formy kształcenia. W 2016 r. wychowaniem przedszkolnym objętych było 95% dzieci w wieku 3–5 lat w miastach i 62% na wsi. Nigdy dotąd dzieci wiejskie nie uczestniczyły w tak dużym stopniu w edukacji przedszkolnej, a istniejące różnice środowiskowe należy przypisać z jednej strony mniejszej „podaży” tej formy wychowania, z drugiej jednak – mniejszemu zapotrzebowaniu, wynikającemu z odmiennych wzorców wychowania.

Podobnie jak w przypadku wychowania przedszkolnego, także pierwszy szczebel systemu edukacji – szkoła podstawowa – był na progu zmian transformacyjnych bardzo silnie zróżnicowany środowiskowo. W pierwszej kolejności należy wskazać na odmienności dotyczące podstawowej charakterystyki szkoły, którą jest jej wielkość, wynikająca z przestrzennego rozproszenia mieszkańców. W 1990 r. na wsi funkcjonowało 14 800 szkół podstawowych, z czego 13% stanowiły szkoły filialne (zazwyczaj realizujące nauczanie początkowe). Do przeciętnej szkoły wiejskiej uczęszczało w tym okresie 127 uczniów (do szkoły miejskiej 711). Na skutek przemian demograficznych i ograniczonych

¹⁶ Dane dotyczą dzieci w wieku 3–6 lat.

możliwości finansowych samorządów do roku 1999 zamknięto co dziesiątą szkołę wiejską (1600 szkół). Zazwyczaj były to szkoły filialne bądź małe pod względem liczebności uczniów placówki charakteryzujące się niskim poziomem wyposażenia¹⁷.

Lata dziewięćdziesiąte to również czas, w którym szkoła wiejska zmagą się z problemem pozyskania nauczycieli mających adekwatne do zachodzących w społeczeństwie, a w konsekwencji stających przed systemem edukacji wyzwania¹⁸. Jednak dzięki algorytmowi naliczania subwencji oświatowej, uzależnionemu od liczby uczniów i poziomu kwalifikacji nauczycieli, w okresie zaledwie sześciu lat (1992–1998) udział nauczycieli w szkołach wiejskich legitymujących się wykształceniem wyższym wzrósł z niespełna połowy do $\frac{3}{4}$ (*Nauczyciele... 1999*).

Zasadniczo ostatnia dekada XX w. to czas, w którym zaniedbana, charakteryzująca się licznymi deficytami oświata na wsi zmierzyła się z nową, transformacyjną rzeczywistością. W pierwszych latach zmian systemowych polityka państwa polegała na cedowaniu coraz większej liczby obowiązków w zakresie funkcjonowania oświaty na nowo powstałe samorzady. Te, mimo uzasadnionych obaw (zdeastrowana sieć szkolna, niski poziom wyposażenia szkół, nieadekwatne wobec potrzeb nakłady państwa na edukację), podjęły gigantyczny wysiłek na rzecz poprawy warunków kształcenia na wsi. W 1999 r. zainicjowano reformę systemu edukacji, która, jak już wspomniano, była odpowiedzią na zewnętrzne wyzwania w postaci nieuchronnie zbliżającej się perspektywy integracji z Unią Europejską. Jednym z trzech celów reformy było wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej (*Reforma systemu... 1998*). Środkiem do realizacji owego celu miało być gimnazjum. W miejsce dotychczasowego systemu szkolnego obejmującego ośmioletnią szkołę podstawową, trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, czteroletnie liceum i pięcioletnie technikum powstał system sześcioletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalne (licea ogólnokształcące, profilowane, technika, zasadnicze zawodowe). Dodatkowo elementem zreformowanego szkolnictwa był system zewnętrznego oceniania obejmujący sprawdzian po szkole podstawowej, egzamin gimnazjalny oraz egzamin maturalny. Już pierwsze wyniki egzaminów gimnazjalnych wskazały, że różnice w osiągnięciach szkolnych młodzieży wiejskiej i miejskiej wynikają nie tyle z odmienności funkcjonowania

¹⁷ Na początku lat dziewięćdziesiątych na jedną szkołę podstawową na wsi przypadała jedna pracownia przedmiotowa, w miastach – siedem (obliczenia własne na podstawie danych GUS).

¹⁸ Na przykład w latach dziewięćdziesiątych szkoły wiejskie zmagają się z problemem pozyskania nauczycieli języka angielskiego.

gimnazjów na wsi i w mieście, ile z różnic w składzie społecznym porównywanych środowisk (Domalewski, Mikiewicz 2003).

Do połowy drugiej dekady XXI w. system edukacji pierwszego szczebla stabilizował się w zakresie efektywności funkcjonowania w wymiarze regionalnym i środowiskowym (niższe wyniki uczniów szkół wiejskich wynikające ze wspomnianego już odmiennego składu społecznego wsi i miast oraz różnice regionalne). Jednocześnie pod wpływem czynników demograficznych zmianom ulegała sieć szkolna. W latach 2003–2016 liczba uczniów szkół podstawowych na wsi zmniejszyła się o 27% (w miastach o 14%). W konsekwencji zamknięto 18% wiejskich szkół podstawowych, a liczba szkół miejskich pozostała na zasadniczo niezmiennym poziomie. W przypadku gimnazjów – szkół, których sieć była od początku bardziej skonsolidowana – zmiany demograficzne polegające na spadku liczby uczniów w porównywanych okresach w tym samym stopniu na wsi i w mieście (o 36–37%) nie spowodowały istotnych przemian sieci szkolnej.

W 2017 r. zainicjowano kolejną reformę systemu edukacji, która w swoim zasadniczym rysie stanowiła powrót do kształtu szkolnictwa z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. W odróżnieniu od reformy z 1999 r. trudno wskazać cele, którym miałyby służyć nowa struktura (likwidująca gimnazja, powołująca ośmioletnie szkoły podstawowe, czteroletnie licea, pięcioletnie technika i szkoły branżowe) i wprowadzona nowa podstawa programowa. Efekty tych przemian, podobnie jak reformy z 1999 r., będą możliwe do oceny w przyszłości.

Podjmując próbę bilansu przemian, jakim ulegał przez ostatnie blisko 30 lat system oświaty na wsi, należy wskazać na wyjątkowość reformy z 1999 r., której celem, jak już wspomniano, była niwelacja nierówności środowiskowych w dostępie do wykształcenia. Z jednej strony po raz kolejny państwo polskie postawiło przed systemem edukacji, a wraz z nim przed szkołą wiejską, zadanie polegające na włączeniu wsi w szerszy, mający charakter systemowy projekt. Z drugiej, w odróżnieniu od dwudziestolecia międzywojennego i okresu PRL (w znacznie mniejszym stopniu), zadania państwa wobec systemu edukacji i szkoły wiejskiej były formułowane przez państwo w odmiennym kontekście społecznym (wzrost wartości wykształcenia na wsi, aspiracji edukacyjnych młodzieży, odblokowanie poprzez upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim i wyższym strukturalnych kanałów dostępu do wykształcenia). Po raz pierwszy w historii szkoła wiejska została postawiona w roli moderatora przemian polskiej wsi, inicjowanych i wzmacnianych przez ulegające przeobrażeniom transformacyjnym polskie państwo i społeczeństwo. Zatem nie był to kolejny projekt wspomaganie zmian społeczeństwa polskiego z wyłączeniem

wsi, lecz przemian samej wsi, o czym świadczył jeden ze sformułowanych celów reformy.

Efekty

Wzrastające aspiracje kształceniowe mieszkańców wsi, będące pochodną zmian transformacyjnych wyznaczonych przez procesy globalizacji (Ziółkowski 2000), przyczyniły się do przemian zachodzących w szkolnictwie średnim i wyższym, polegających na upowszechnieniu kształcenia na szczeblach edukacji dotąd trudno dostępnych młodym mieszkańcom wsi. Te spontaniczne procesy oddziałujące na kształt systemu edukacji były wzmacniane przez przemiany demograficzne społeczeństwa polskiego. Obserwowany od końca pierwszej dekady XXI w. spadek liczby młodych ludzi stanowiących „klientelę” szkół średnich i wyższych przy jednoczesnej walce szkół o przetrwanie sprawił, że powstała przestrzeń, którą mogli zajmować przedstawiciele młodego pokolenia wsi. Co więcej, byli oni, w porównaniu ze swoimi rówieśnikami sprzed dekady, dużo lepiej wyposażeni w kompetencje edukacyjne niezbędne do podjęcia nauki w szkołach maturalnych i wyższych¹⁹.

Dodatkowym czynnikiem powodującym wzrost efektywności szkoły wiejskiej były coraz wyższe aspiracje edukacyjne ludności wiejskiej, których rezultatem była rosnąca presja lokalnych społeczności na samorządy. W konsekwencji mobilizacji wewnętrznych zasobów wsi poziom funkcjonowania szkoły wiejskiej, odzwierciedlony w drogach szkolnych młodzieży i ich umiejętnościach, uległ wzrostowi w stopniu porównywalnym z poziomem funkcjonowania szkoły miejskiej. Oczywiście proces ten nie dokonywał się równomiernie w całej wsi *an block*, lecz był warunkowany przez czynniki środowiskowe (ekonomiczne, demograficzne i przestrzenne) oraz lokalną ofertę, jaką miejsce zamieszkania oferowało młodym mieszkańcom wsi. Dostępne wyniki badań wskazują, że w tzw. środowiskach peryferyjnych – rolniczych, usytuowanych w znacznej odległości od dużych ośrodków miejskich, charakteryzujących się wysokim bezrobociem – szkoła wiejska może osiągać dobre rezultaty swojej pracy, odzwierciedlone w ambitnych celach życiowych młodzieży wiejskiej, u podstaw których tkwi bardzo silna motywacja do opuszczenia wsi (Domalewski 2006).

Abstrahując od wewnętrznego zróżnicowania efektywności funkcjonowania oświaty na wsi, faktem jest, że wraz z początkiem lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia dzięki zmianom zachodzącym w społeczeństwie i systemie

¹⁹ Konsekwencja omówionych przemian strukturalnych wsi i wzrostu wartości wykształcenia.

edukacji młodzież wiejska częściej niż w przeszłości podejmowała naukę w liceach ogólnokształcących, stanowiących naturalną drogę do wyższego wykształcenia. W roku 1986 60%, ogółu młodzieży wiejskiej kontynuowało naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, a 40% – w szkołach maturalnych (Kwieciński 1995). Dwanaście lat później, pod koniec pierwszej dekady przemian transformacyjnych, odsetek młodzieży wiejskiej uczęszczającej do zasadniczych szkół zawodowych właściwie pozostał niezmienny (37%), choć jednocześnie częściej w porównaniu z latami osiemdziesiątymi młodzi mieszkańcy wsi kontynuowali naukę w liceach ogólnokształcących (Kwieciński 2002a). Niemniej dystans dzielący drogi szkolne młodzieży miejskiej i wiejskiej wciąż pozostawał znaczący. Młodzi mieszkańcy miast blisko dwukrotnie częściej aniżeli ich rówieśnicy ze wsi (odpowiednio 54 i 28%) po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuowali naukę w liceach ogólnokształcących. Z kolei zasadnicza szkoła zawodowa była półtorakrotnie częstszym wyborem edukacyjnym absolwentów szkół podstawowych na wsi aniżeli w mieście (Kwieciński 2002a).

Zatem mimo dokonujących się przemian transformacyjnych, których efektem były wzrost wartości wykształcenia na wsi i upowszechnienie kształcenia w szkołach maturalnych (przede wszystkim liceach ogólnokształcących), dostęp młodzieży wiejskiej do szkół maturalnych pozostał zasadniczo (w porównaniu z dekadą lat osiemdziesiątych) niezmienny. Dał tu o sobie znać z jednej strony czynnik demograficzny – relatywnie wysoki w porównaniu do pierwszej dekady XXI w. udział ludności w wieku 7–14 lat w populacji zwiększający konkurencję na progu szkół ponadpodstawowych – z drugiej – niska jakość funkcjonowania szkoły wiejskiej, która jeszcze „nie zdążyła” zareagować na zachodzące w jej środowisku zmiany (Kwieciński 2002a).

Swoista rewolucja edukacyjna dokonała się w Polsce w pierwszej dekadzie obecnego stulecia. Już w 2003 r. naukę w liceach ogólnokształcących kontynuowało 45% młodzieży wiejskiej i 63% miejskiej, a do zasadniczych szkół zawodowych trafiało odpowiednio 14 i 9% absolwentów gimnazjów. Dwanaście lat później (2015 r.) w liceach ogólnokształcących kontynuowało naukę 57% absolwentów wiejskich gimnazjów i 65% miejskich²⁰. Jednocześnie naukę w zasadniczych szkołach zawodowych kontynuowało 8,5% absolwentów miejskich gimnazjów i 9,7% wiejskich. Nigdy dotąd dystans dzielący młodzież wiejską i miejską w sferze dróg szkolnych nie był tak mały. Ta gwałtowna zmiana zaszła pod wpływem trzech czynników. Pierwszy – to mający miejsce już

²⁰ Na podstawie „badań toruńskich”, których ostatni etap został zrealizowany w 2015 r. w ramach grantu NCN nr UMO-2013/08/M/HS6/00430, pn. Młodzież w krajach (post)komunistycznych potencjał innowacyjny, nowe konteksty, nowe problemy i nowe wyzwania.

w latach dziewięćdziesiątych wzrost aspiracji edukacyjnych zarówno młodego, jak i dorosłego pokolenia wsi. Drugi – to zainicjowana w 1999 r. reforma systemu edukacji, sankcjonująca przemiany spontaniczne, które dokonywały się w sferze strukturalnej szkolnictwa średniego szczebla w pierwszej dekadzie przemian transformacyjnych. Trzeci – to wzrastająca rola samorządów, których działalność jako realnych podmiotów odpowiedzialnych za efekty pracy działających na ich terenie szkół w coraz większym stopniu była podporządkowana presji lokalnej społeczności (Domalewski 2006).

Podobne prawidłowości można również zaobserwować w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Jeszcze w 2000 r. zaledwie 20–25% młodzieży wiejskiej kontynuowało naukę w szkołach wyższych (Świerzbowska-Kowalik 2000, s. 112), tyle samo, ile 40 lat temu (Nowak 1991, s. 33). Jednak już wyniki Diagnozy społecznej z 2011 wskazują, że blisko połowa młodzieży wiejskiej kontynuuje naukę na studiach wyższych (Czapiński, Panek [red.] 2012). Kształcenie na poziomie wyższym, dzięki zmianom strukturalnym w obrębie szkół średnich, wzrostowi wykształcenia, mniejszej presji demograficznej (podaż oferty szkół wyższych z roku na rok przewyższała popyt) i zaangażowaniu samorządów w funkcjonowanie oświaty na wsi stało się dostępne dla młodzieży wiejskiej w stopniu porównywalnym z tym, który charakteryzuje dostępność kształcenia średniego i wyższego dla młodzieży miejskiej.

Podsumowanie

Od początku istnienia niepodległej Polski państwo wyznaczało systemowi edukacji pewne role i zadania. W dwudziestoleciu międzywojennym ich kształt był określony przez chłopski charakter społeczeństwa polskiego, zróżnicowany przestrzennie w wyniku dawnych podziałów rozbiorowych. W okresie PRL zadania i role systemu edukacji stanowiły swoistą wypadkową obowiązującej ideologii, gwałtownej modernizacji kraju i akceptowanych przez władzę podziałów społeczeństwa, w szczególności w wymiarze wieś–miasto. Zapoczątkowana w 1990 r. transformacja systemowa to okres gwałtownych przemian, w ramach których kształt systemu edukacji po raz pierwszy stał się efektem zmian zachodzących nie tylko w państwie, lecz także w społeczeństwie. Innymi słowy, obok państwa pojawił się drugi aktor (społeczeństwo) współokreślający przemiany dokonujące się w systemie edukacji.

W niniejszym opracowaniu przyjęto perspektywę szkoły (czy szerzej: oświaty na wsi) jako moderatora (czynnika pośredniczącego) przemian społeczeństwa polskiego i polskiej wsi. W okresie dwudziestolecia międzywojennego

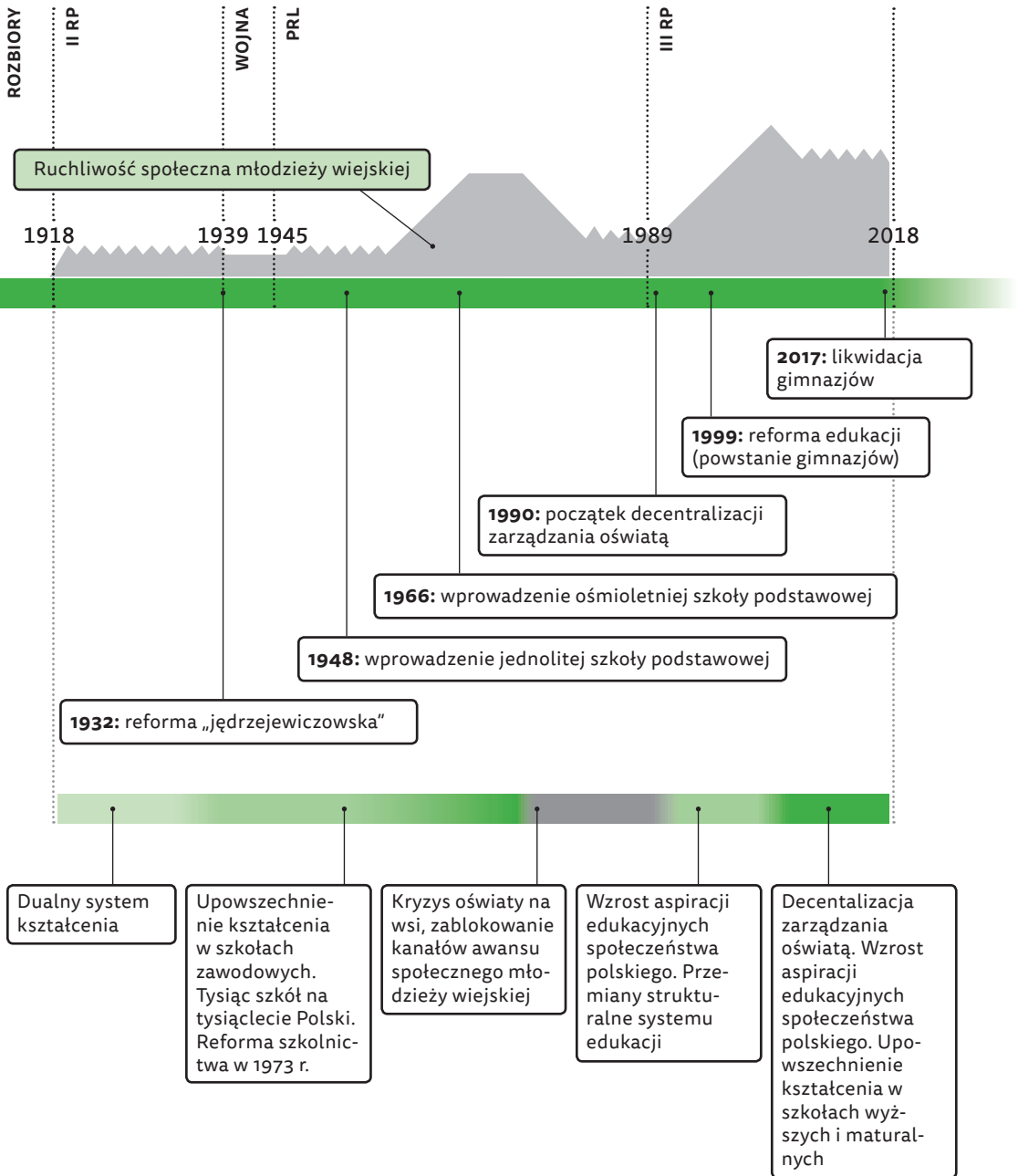
szkoła wiejska stanowiła swoisty inhibitor – czynnik spowalniający przemiany społeczne wsi, na skutek nie tyle własnej niewydolności, ile silnego oddziaływania lokalnego środowiska, którego kształt był wyznaczony przez procesy zachodzące w społeczeństwie. Te w znacznej mierze odnosiły się do nowo powstałego państwa. Wieś stanowiła problem społeczny w sensie jej opóźnienia cywilizacyjnego, nie na tyle jednak istotny, aby zasadne było podjęcie reform o charakterze systemowym w tej sferze. Zmieniało się społeczeństwo (a dokładnie jego część) i zmieniało się państwo, ale niezmienna pozostała wieś, a wraz z nią szkoła wiejska, będąca miejscem reprodukcji kulturowej istniejących podziałów społecznych. Zmiany systemowe nie były na tyle silne, by uczynić ze szkoły wiejskiej czynnik wspomagający przeobrażenia wsi.

Sytuacja ta obowiązywała również w pierwszych latach PRL. Jednak już w szóstej dekadzie XX w. społeczeństwo polskie zaczęło ulegać gwałtownym przemianom, których realizacja była uzależniona od efektywności oświaty na wsi. Dynamicznie rozwijający się przemysł oznaczał wzrost zapotrzebowania na siłę roboczą, której rezerwuarem była polska wieś. O ile zatem w dwudziestoleciu międzywojennym zmiany dokonujące się w polskim społeczeństwie miały w znacznej mierze charakter pozawiejski, o tyle w okresie PRL wieś, a wraz z nią szkoła wiejska, została włączona w proces przeobrażeń społeczeństwa polskiego z chłopskiego na robotnicze. W tym sensie szkoła wiejska stała się katalizatorem przemian pozawiejskiej przestrzeni społecznej, a nie środowiska swojego funkcjonowania. To bowiem w znacznej mierze pozostało niezmiennie (niska wartość wykształcenia i znaczenia edukacji szkolnej) i jego kształt wciąż zależał od usytuowania względem ulegających gwałtownym przemianom ośrodków miejskich i przemysłowych (Winclawski 1973).

Jednak już po roku 1990 dokonana się swoista rewolucja roli, jaką odgrywała (i odgrywa) szkoła wiejska wobec środowiska swojego funkcjonowania. Jej źródła należy upatrywać w kompleksowości przemian, które dokonały się w społeczeństwie polskim na poziomie zarówno makro-, jak i mikrospołecznym, tak w wymiarze strukturalnym, jak i instytucjonalnym. W dwudziestoleciu międzywojennym przemiany zachodziły poza, czy ujmując rzecz bardziej stanowczo, z wyłączeniem wsi. W okresie PRL wiejska edukacja została włączona w proces przemian społeczeństwa polskiego (co stanowiło istotną zmianę w stosunku do okresu międzywojnia), ale po raz kolejny dokonywała się ona z pominięciem w znacznej mierze środowiska wiejskiego.

Czynnikiem współuczestniczącym w procesie przemian społecznych polskiej wsi szkoła wiejska stała się dopiero po roku 1990, kiedy to zmiany na poziomie społeczeństwa globalnego współwystępowały z zachodzącymi

w środowisku lokalnym (środowisku funkcjonowania szkoły wiejskiej). Splot presji globalizacyjnej, przemian rynku pracy, wzrostu wartości wykształcenia i aspiracji edukacyjnych na wsi oraz możliwości ich realizacji w połączeniu z podmiotową rolą samorządów uczynił ze szkoły moderatora przemian środowiska wiejskiego. Nigdy dotąd okoliczności funkcjonowania szkoły wiejskiej, w wymiarze zarówno globalnym, jak i lokalnym, nie były tak sprzyjające rozwojowi jej podmiotowości i określenia roli realnego czynnika determinującego procesy przeobrażeń wsi i społeczeństwa.



Oś diachroniczna: etapy ewolucji systemu edukacji na wsi (oprac. własne)

Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Chałasiński J. (1984). *Młode pokolenie chłopów*. Warszawa: Państwowy Instytut Kultury Wsi.
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2012). *Diagnoza Społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Domalewski J. (2000). Społeczne i środowiskowe wyroki biografii edukacyjnych. *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, 3, 233–246.
- Domalewski J. (2001). Szkoła wiejska wobec zadania rekompozycji struktury społecznej. *Przegląd Socjologiczny*, L/1, 99–122.
- Domalewski J. (2006). Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności. W: K. Szafraniec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Domalewski J. (2011). Wymiary i zróżnicowania szkolnictwa ponadgimnazjalnego. W: J. Domalewski, K. Wasielewski. *Zmiany w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie* (s. 198–217). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Domalewski J. (2014). „Wczoraj” i „dziś” – nierówności środowiskowe w dostępie do wykształcenia. W: A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Domalewski J., Mikiewicz P. (2004). *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Falski M. (1974). Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie. W: M. Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900–1944*, seria: Studia pedagogiczne, t. 34. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Frenkel I. (2010). Ludność wiejska. W: J. Wilkin, I. Nurzyńska (red.), *Polska wieś 2010. Raport o stanie wsi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gorlach K. (2001). *Świat na progu domu. Rodzinne gospodarstwa rolne w obliczu globalizacji*. Kraków: UJ.
- Grabski W. (1987). Kultura i oświata na wsi. W: W. Grabski. *Wybór pism*. Warszawa: LSW.
- Halamska M. (2001). Obecne i przyszłe zróżnicowanie regionalne wsi i rolnictwa. W: L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin (red.), *Przyszłość wsi polskiej*. Warszawa: ISP.
- Herbst M. (red.) (2012). *Decentralizacja oświaty*. Seria: Biblioteczka Oświaty Samorządowej, nr 7. Warszawa: IBE.
- Jarosz M. (1986). *Bariery życiowe młodzieży*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kawula S. (1973). *Rodzina wiejska a wychowanie. Szczegółowe studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kozakiewicz M. (1989). *Edukacja na wsi. Stan i kierunki przebudowy*. Warszawa–Kraków: PWN, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej.
- Kwieciński Z. (1972a). *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. Warszawa: PWN.

- Kwieciński Z. (1972b). *Funkcjonowanie szkoły wiejskiej w rejonie uprzemysławianym*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński Z. (1982). *Konieczność – niepokój – nadzieja*. Warszawa: LSW.
- Kwieciński Z. (1986). Oświata na wsi jako funkcja i instrument zmian i zróżnicowań środowiska i społeczeństwa. W: *Szkoła wiejska – od konieczności po utopię*. Poznań: Studia Młodzież i Wieś.
- Kwieciński Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z. (1998). Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla wsi. Zarys programu badań nad problematyką młodzieży wiejskiej. W: K. Rubacha (red.), *Wokół szkoły i edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwieciński Z. (2002a). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z. (2002b). *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Mauersberg S. (1980). Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 23, 139–156.
- Mauersberg S. (1988). *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*. Wrocław: Instytut Historii Nauki PAN.
- Miąso J. (1981). *Historia wychowania. Wiek XX*. Warszawa: PWN.
- Niezgoda M. (1993). *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadek Polski. Studium socjologiczne*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Nowak S. (red.) (1991). *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Ogburn W. (1975). Hipoteza opóźnienia kulturowego. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki i in. *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Piwowarski R. (1986). Aktualne problemy sieci szkół na wsi. W: *Szkoła wiejska – od konieczności po utopię*. Poznań: Studia Młodzież i Wieś.
- PGSS. *Polskie Generalne Sondáže Społeczne 1992–2008*. www.ads.org.pl [dostęp: 4.04.2017].
- Raport o stanie oświaty w PRL (1973)*. Warszawa: PWN.
- Reforma systemu edukacji. Projekt (1988)*. Warszawa: WSiP.
- Rocznik demograficzny [potrzebny rok]*. Warszawa: GUS.
- Stańczyk P. (2016). Wykształcenie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS. *Społeczeństwo i Ekonomia*, 1 (5), 7–26.
- Szafraniec K. (2001a). Wartość wykształcenia na wsi. W: I. Bukraba-Rylska, A. Rosner. *Wieś i rolnictwo na przełomie wieków*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Szafraniec K. (2001b). *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi*. W: L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin. *Przyszłość wsi polskiej*. Warszawa: ISP.
- Szafraniec K. (2002). Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o rolę wsi i chłopów w procesach przekształceń ustrojowych. *Kultura i Społeczeństwo*, 4.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Świerzbowska-Kowalik E. (2000). Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2 (16), 108–135.
- Warunki życia społeczeństwa polskiego – problemy i strategie (2007)*. Badanie CBOS, www.ads.org.pl [dostęp: 4.04.2017].

- Wasielewski K. (2011). Edukacja jako wyznacznik szans młodzieży na rynku pracy. W: J. Domalewski, K. Wasielewski. *Zmiany w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wasielewski K. (2013). *Młodzież wiejska na uniwersytecie. Droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Wieczorek T. (1986). Polityka oświatowa na wsi. W: *Szkoła wiejska – od konieczności po utopię*. Poznań: Studia Młodzież i Wieś.
- Wilgocka-Okoń B. (1970). O gotowości dzieci do podjęcia obowiązków szkolnych. *Nowa Szkoła*, 12.
- Wilgocka-Okoń B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: PWN.
- Wilgocka-Okoń B. (1976). *Obciążenia uczniów a optymalizacja pracy szkoły*. Warszawa: PWN.
- Winclawski W. (1973). *Przemiany środowiska wychowawczego wsi w rejonie uprzemysławianym*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Zahorska M. (1999). Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania. W: L. Kolarska-Bobińska (red.), *Druga fala polskich reform*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Ziółkowski M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.