



Artur Bajerski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, e-mail: bajerski@amu.edu.pl

Agnieszka Błaszczuk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, e-mail: blaszczuk.agnieszka@o2.pl

## **Likwidacja szkół podstawowych na wsi: perspektywa władz lokalnych, nauczycieli, rodziców, uczniów i pozostałych mieszkańców**

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2015.049>

### **Liquidation of Rural Primary Schools: Points of View of Local Authorities, Teachers, Parents, Pupils, and the Rest of Residents**

#### **Abstract**

The chief goal of this article is to identify and interpret the perception of the closure of small village schools by five categories of persons: local authorities, school headmasters and teachers, parents of pupils, pupils themselves, and the remaining village residents. The article relies on the results of a qualitative research based primarily on in-depth interviews conducted in one of the rural communities of Wielkopolska (Greater Poland, one of the Poland's regions). The theoretical framework employed are J. Habermas's (2002) concepts of lifeworld and system.

The results showed that each category of persons saw and assessed the local authorities' decision to reorganise the school network in a different way. The most critical about it were the teachers and the most positive were the pupils of the transformed and liquidated schools. The attitudes of the individual categories of respondents are interpreted in terms of how the results of those changes affect their 'lifeworlds', their intermingling, and their relations with "the system".

**Key words:** school closure; school network; rural areas; local community; Habermas

## Wprowadzenie

Po 1989 r. w Polsce nastąpiły znaczne zmiany w sieci szkolnej. Choć najważniejszą z nich wydaje się utworzenie, wraz z reformą edukacji z 1999 r., sieci gimnazjów, najpewniej najwięcej emocji budzi proces likwidacji wielu szkół podstawowych. W latach 1990–2012 liczba szkół podstawowych spadła z 19,4 tys. do 12,8 tys., co odpowiada zamknięciu co trzeciej z nich. Największa liczba szkół zamknięta została w okresie kształtowania szkolnictwa gimnazjalnego (w latach 1999–2004 ubyło aż 4,4 tys. szkół podstawowych). Niemniej również w pozostałych latach władze gmin, odpowiedzialne od 1996 r. za szkoły podstawowe, często decydowały o wygaszaniu działalności niektórych z nich. W latach 2004–2012 liczba szkół podstawowych zmniejszyła się o ponad 1,2 tys. w przypadku ogółu placówek i aż o 1,9 tys. w przypadku szkół publicznych.

Istotną cechą procesu likwidacji szkół podstawowych była o wiele większa jego intensywność na obszarach wiejskich niż w miastach. Podczas gdy w miastach w okresie 1990–2012 liczba szkół podstawowych zmaląła o 14% (z 4,6 do 4,0 tys.), na wsi ubyło ich ponad 40% (spadek z 14,8 tys. w 1990 r. do 8,8 tys. w 2012 r.). Tylko w latach 2008–2012 liczba publicznych szkół podstawowych na polskiej wsi zmniejszyła się blisko o 1000 placówek.

Likwidacja szkół wiejskich jest warta uwagi nie tylko ze względu na skalę, w jakiej zachodzi w Polsce po 1989 r., ale także na jej kontekst społeczno-przestrzenny. O ile w miastach zamknięcie szkoły nie wpływa znacząco na życie ich mieszkańców, o tyle na wsi jest zazwyczaj istotnym wydarzeniem dla lokalnej społeczności, któremu przypisuje się szereg negatywnych konsekwencji (najważniejsze z nich są omówione w dalszej części artykułu).

Problem zamykania szkół na obszarach wiejskich oraz jego konsekwencje jest dość dobrze opisany w literaturze naukowej. Szczególnie wiele prac poświęcono likwidacji szkół w Wielkiej Brytanii, Skandynawii oraz w Ameryce Północnej (por. Bell i Sigsworth, 1987; DeYoung i Howley, 1990; Sell i in., 1996; Post i Stambach, 1999; Lyson, 2002; Egelund i Laustsen, 2006; Åberg-Bengtsson, 2009; Kvalsund i Hargreaves, 2009; Autti i Hyry-Beihammer, 2014). Duża liczba studiów nad zamykaniem wiejskich szkół na różnych obszarach wskazuje, że zamykanie szkół wiejskich można śmiało określić mianem problemu globalnego, który wiąże się z występowaniem podobnych i powszechnych uwarunkowań organizacji edukacji na wsi. Należą do nich choćby rozproszenie osadnictwa, wyludnianie się obszarów wiejskich i niekorzystne zmiany struktury demograficznej czy też rosnące ograniczenia finansowe w zarządzaniu siecią szkół (por. Åberg-Bengtsson, 2009; Howley i in., 2009; Kovács, 2012; Kuče-

rová, 2012; Kučerová i Kučera, 2012; Gil i Semczuk 2015a, 2015b). W tym kontekście warto przypomnieć obserwację Adriana B. Bella i Alana Sigswortha (1987) stwierdzających, że szkoły wiejskie są specyficznym rodzajem placówek edukacyjnych, których funkcjonowanie jest podobne w różnych krajach do tego stopnia, że szkoły wiejskie z różnych krajów są bardziej podobne do siebie niż położone w tym samym kraju szkoły wiejskie i wielkomiejskie. Uniwersalny charakter ma też pytanie zadane na forum międzynarodowym przez Lindę Hargreaves i in. (2009), a dotyczące tego, czy utrzymywanie małych szkół wiejskich należy rozumieć w kategoriach „narodowego luksusu” czy też należy traktować raczej jako „lokalną konieczność”. Podobne, w odniesieniu do małych szkół w Polsce, pytanie stawia Ryszard Pęczkowski (2014), analizując, w jakim stopniu małe szkoły należy traktować jako konieczność, w jakim zaś jako problem albo szansę.

Ze względu na specyficzny kontekst edukacji na wsi oraz duże znaczenie przypisywane szkołom przez społeczności wiejskie, szczególnego znaczenia nabiera społeczno-przestrzenny kontekst likwidacji szkół na wsi. O ile zasadnicze przyczyny likwidacji szkół wiejskich są dobrze rozpoznane i podobne w skali międzynarodowej – wiążą się z wysokimi i często rosnącymi kosztami kształcenia w szkołach wiejskich, o tyle wciąż słabo rozpoznany wydaje się odbiór społeczny likwidacji szkół przez społeczności wiejskie. W szczególności dotyczy to problemu podobieństwa lub różnorodności postaw wobec zamknięcia szkoły wśród różnych kategorii osób, które są bezpośrednio tym dotknięte. Zagadnienie to podjęto w niniejszym artykule, którego głównym celem jest poznanie i interpretacja odbioru procesu zamykania małych szkół wiejskich przez pięć różnych kategorii osób: władze lokalne, dyrekcję szkół i nauczycieli, rodziców uczniów, uczniów oraz pozostałych mieszkańców wsi. Ramę teoretyczną artykułu stanowi – opisana w jego dalszej części – koncepcja świata życia i świata systemów Jürgena Habermasa (2002).

Artykuł opiera się na studium przypadku reorganizacji sieci szkolnej w podkaliskiej gminie Szczytniki i składa się z pięciu części, z których pierwsza ma charakter wprowadzający, ostatnia zaś zawiera interpretację oraz dyskusję wyników badań. W drugiej części artykułu na podstawie przeglądu dotychczasowych badań omówiono różnorakie negatywne konsekwencje likwidacji szkół wiejskich dla społeczności lokalnych. W części trzeciej przedstawiono koncepcję świata życia i świata systemów Habermasa (1999, 2002), którą przyjęto za podstawę teoretyczną interpretacji wyników badań, następnie zaś opisano wykorzystaną metodę badawczą. Zasadnicze wyniki badań zawarte są w czwartej części artykułu przedstawiającej lokalny kontekst organizacji oświaty w gmi-

nie Szczytniki oraz odbiór procesu zamykania szkół wiejskich przez różne, już wcześniej wymienione, kategorie osób.

### **Konsekwencje likwidacji szkół na wsi dla społeczności lokalnych – przegląd dotychczasowych wyników badań**

Dotychczasowe badania poświęcone likwidacji szkół na wsi dostarczyły informacji przede wszystkim o szeregu negatywnych konsekwencji tego zjawiska. Ponieważ konsekwencje te dotyczą wielu sfer życia członków społeczności wiejskich, poznanie ich wydaje się konieczne w celu zrozumienia postaw różnych kategorii osób, których zamknięcie szkoły dotyczy w największym stopniu.

Jedną z najczęściej wskazywanych negatywnych konsekwencji likwidacji szkoły wiejskiej jest utrata przez społeczność lokalną bardzo specyficznej instytucji edukacyjnej, która jest silnie z nią powiązana, w której uczeń nie jest anonimowy, która – choć często niedoinwestowana – zapewnia niekiedy naukę we wręcz rodzinnej atmosferze (Bell i Sigsworth, 1987; Miller, 1995; Piwowarski, 2000; Bauch, 2001; Kučerová, 2012). Kolejną negatywną stroną likwidacji szkoły wiejskiej jest wydłużenie się drogi dziecka z domu do szkoły. Choć często podnosi się, że taka sytuacja może mieć konsekwencje w ograniczeniu czasu, które dziecko może poświęcić na naukę, w Polsce nie zaobserwowano takiej zależności (por. Piwowarski, 2004). Likwidacja szkoły wiejskiej wiąże się też z dość oczywistym zmniejszeniem liczby miejsc pracy we wsi. Zazwyczaj dotyczy to likwidacji miejsc pracy dla nauczycieli. W przypadku większych szkół dotyka to również m.in. pozostałych mieszkańców wsi, którzy niekiedy pracują w szkole na stanowiskach technicznych (por. Trnková, 2009). Wiąże się z tym również współwystępujące z likwidacją szkoły obniżenie rangi wsi w lokalnym systemie osadniczym, związane m.in. ze spadkiem dostępności transportowej wskutek obniżenia częstości kursowania autobusów oraz z występującym niekiedy po likwidacji szkoły zamknięciem innych instytucji lokalnych m.in. sklepów spożywczych, placówki pocztowej czy też przedszkola (por. Kučerová, 2012; Mandujano i in., 2012). Jak wykazały badania Jolanty Lisek-Michalskiej (2008), likwidacja wiejskich szkół szczególnie negatywnie może oddziaływać na aktywność zawodową kobiet, na których zazwyczaj spoczywa obowiązek opieki nad dziećmi.

Inną wskazywaną w literaturze negatywną konsekwencją likwidacji szkoły jest utracenie przez wieś swoistej instytucji kultury oraz miejsca spotkań lokalnej społeczności. Nauczyciele szkoły wraz z uczniami często wydają lokalne gazetki, w szkole m.in. odbywają się spotkania mieszkańców i różnorakie

imprezy, w których uczestniczą też mieszkańcy (por. Bell i Sigsworth, 1987, 1992; Witten i in., 2001; Kučerová, 2012; Oncescu i Giles, 2012; Autti i Hyry-Belhammer, 2014). Prowadzi to do stanu, w którym relacje między szkołą a rodzicami uczniów oraz społecznością lokalną są w przypadku szkół wiejskich bliższe i bardziej intensywne niż w miastach (Miljević-Ridički i in., 2011; Kučerová, 2012). Jak wykazała niedawno Jacquelyn Oncescu (2014a, 2014b), zamknięcie małej wiejskiej szkoły może prowadzić nie tylko do utracenia przez społeczność wsi miejsca spotkań, ale także w szczególności osłabić międzypokoleniowe więzy mieszkańców oraz ogólny poziom zaangażowania mieszkańców w działania na rzecz lokalnej społeczności.

Likwidacja szkoły na wsi jest też często odbierana jako przejaw marginalizacji wsi – jako odebranie jednej z nielicznych instytucji dających mieszkańcom wsi poczucie niezależności i budujących ich tożsamość lokalną oraz przywiązanie do miejsca (Åberg-Bengtsson, 2009; Witten i in., 2001; Lyson, 2002; Trnková, 2009; Bajerski, 2014; Oncescu, 2014a, 2014b). Może być to potęgowane poprzez utratę kontroli społecznej nad dziećmi, które – wraz z likwidacją szkoły – zmuszone będą do kształcenia się w placówce poza środowiskiem lokalnym (por. Kučerová, 2012; Bajerski, 2014). Jak wykazali Karen Witten i in. (2001), choć uczęszczanie do innej, zazwyczaj większej szkoły, może być stresujące dla uczniów i uciążliwe czasowo (por. także Kvaslund, 2004), to bardziej negatywnie sytuację tę postrzegają raczej rodzice uczniów niż sami uczniowie. Wiąże się to najpewniej ze zdecydowanie szerszym kontekstem odbioru likwidacji szkoły przez rodziców niż przez samych uczniów, którzy – jak zauważyli Karen Witten i in. (2001) – relatywnie szybko przystosowywali się do nowej sytuacji.

Wielostronny negatywny wpływ zamykania szkół na wsi na społeczności wiejskie prowadzi niektórych badaczy do traktowania likwidacji szkół wiejskich jako istotnego czynnika peryferializacji niektórych obszarów, brak szkoły podstawowej zaś lub niewielką ich gęstość w stosunku do rozmieszczenia mieszkańców za jeden z wyznaczników peryferii społeczno-gospodarczych (Kučerová i Kučera, 2009). Z tej perspektywy nie powinno dziwić, że plany konsolidacji sieci szkolnej są zazwyczaj trudne do wdrożenia ze względu na opór społeczności lokalnych (Mandujano i in., 2012; Bajerski, 2014). Nie ułatwia zapewne tego fakt, że nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach niewielkie znaczenie w likwidacji małych szkół wiejskich mają czynniki pedagogiczne związane z warunkami i standardami kształcenia, decyzje o likwidacji kolejnych szkół są zaś motywowane przede wszystkim czynnikami ekonomicznymi (Åberg-Bengtsson, 2009).

## Podstawy teoretyczne i metoda badań

Za ramę teoretyczną oraz interpretacyjną artykułu przyjęto koncepcję świata życia i świata systemów Habermasa (1999, 2002). Koncepcja ta zakłada, że wraz z rozwojem cywilizacyjnym doszło do wyodrębnienia się dwóch podstawowych wymiarów życia społecznego. Pierwszy z nich tworzy świat systemów, dla którego typowe są działania tzw. celowo-racjonalne, polegające na podejmowaniu decyzji na podstawie technicznie użytecznej wiedzy. Jest to wymiar, który można utożsamiać m.in. z funkcjonowaniem różnych organizacji, opartych na zinstytucjonalizowanych zasadach działania. Drugim wymiarem jest świat życia, dla którego charakterystyczne są tzw. działania komunikacyjne, polegające na interakcjach społecznych zachodzących z wykorzystaniem języka lub symboli (Habermas, 1999, 2002; Mazur 2007). Koncepcja Habermasa (2002) zakłada, że społeczeństwo powinno być równocześnie traktowane jako świat systemów oraz świat życia.

Habermas (1999, 2002) zauważał, że działania celowo-racjonalne w coraz większym stopniu organizują nie tylko świat systemów, ale także świat życia, oraz że starcie obu światów wyjątkowo dostrzegalne jest m.in. w sferze życia publicznego. W przypadku zagadnienia analizowanego w tym artykule łatwo można to odnieść do sytuacji, w której władze lokalne (w uproszczeniu reprezentanci świata systemów) podejmują decyzję o likwidacji szkoły, której sprzeciwiają się mieszkańcy, rodzice uczniów itd. (w uproszczeniu reprezentanci świata życia – por. Bajerski, 2014). Pierwsi będą spoglądać na szkoły m.in. z punktu widzenia racjonalności ekonomicznej ich funkcjonowania, sprawności oraz wydajności działania, drudzy zaś raczej będą przypisywać lokalnym szkołom wartości symboliczne, traktując je jako składnik tożsamości. Dla mieszkańców bowiem szkoła będzie „generatorem” więzi społecznych, a zatem i kapitału społecznego, który stanowi częstą perspektywę interpretacyjną badań nad funkcjonowaniem szkół w społecznościach lokalnych (por. Witten i in., 2001; Kearns i in., 2009; Autti i Hyry-Beihammer, 2014). Koncepcja Habermasa (1999, 2002) pozwala jednak wyjść nieco dalej i spojrzeć na społeczny odbiór likwidacji szkół podstawowych przez pryzmat indywidualnych światów życia, tj. indywidualnych wymiarów postrzegania rzeczywistości, które opierają się na różnych działaniach komunikacyjnych. Wiąże się to z postrzeganiem samego społeczeństwa przez Habermasa (2002) jako świata życia poszczególnych grup i kategorii społecznych. Znaczenie szkoły w światach życia badanych kategorii osób, dotkniętych likwidacją szkoły, będzie najpewniej różne, ponieważ światy te różnią się strukturą konstytuujących je działań komunikacyjnych.

Przedstawiane w artykule wyniki badań otrzymano poprzez wykorzystanie jako podstawowego narzędzia badawczego wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Wywiady przeprowadzane były w okresie od maja do sierpnia 2013 r. Rozmówcami byli różni „lokalni aktorzy”, czynnie zaangażowani w proces reorganizacji sieci szkolnej w gminie Szczytniki bądź należący do kategorii osób, które mogły bezpośrednio odczuć konsekwencje przeprowadzanych zmian. Na podstawie przytoczonej we wcześniejszej części artykułu literatury przedmiotu, zdecydowano się na objęcie badaniami pięciu kategorii respondentów, tj.: (1) przedstawicieli władz gminy, (2) dyrekcji szkół i nauczycieli, (3) rodziców uczniów likwidowanych szkół, (4) uczniów oraz (5) pozostałych mieszkańców wsi. W przypadku przedstawicieli władz gminy wywiady przeprowadzono z zastępcą wójta oraz pracownikiem odpowiedzialnym za edukację w urzędzie gminy. W przypadku dyrekcji szkół i nauczycieli, wywiady przeprowadzono z dyrektorami oraz nauczycielami dwóch z trzech przekształcanych szkół oraz z dyrektorem i nauczycielami jednej szkoły przyjmującej uczniów. W szkole tej przeprowadzono również rozmowy z uczniami, którzy przenieśli się do niej po przekształceniu w filię szkoły, w której uczyli się wcześniej. Wywiady z rodzicami uczniów i pozostałymi mieszkańcami wsi przeprowadzano w trzech miejscowościach, w których rozpoczął się proces likwidacji szkół podstawowych. Respondenci byli dobierani przypadkowo.

## **Różne spojrzenia na zamykanie szkół wiejskich: przykład podkaliskiej gminy Szczytniki**

### **Kontekst lokalny**

Gmina Szczytniki jest wielkopolską gminą wiejską położoną kilkanaście kilometrów na południowy zachód od Kalisza (odległość wsi Szczytniki od centrum Kalisza wynosi 21 km). Administracyjnie gmina należy do powiatu kaliskiego. W 2013 r. gmina miała niespełna 8 tys. mieszkańców, zamieszkujących 31 wsi. Powierzchnia gminy wynosi 110 km<sup>2</sup>. Gminę charakteryzuje relatywnie wysoka – jak na obszary wiejskie – gęstość zaludnienia (w 2013 r. 76 mieszkańców na km<sup>2</sup>), przy dużym rozdrobieniu sieci osadniczej (przeciętna wielkość miejscowości w 2013 r. wynosiła zaledwie 256 osób).

Od 1999 r. (tj. od momentu wprowadzenia do systemu oświaty gimnazjów) do 2012 r. sieć szkolną w gminie Szczytniki tworzyło 13 placówek – 8 szkół podstawowych i 5 gimnazjów. Zlokalizowane były w 8 wsiach: Iwanowicach, Stawie, Marchwaczu, Radliczycach, Szczytnikach (szkoły podstawowe i gim-

nazja) oraz Mroczkach Wielkich, Pośredniku oraz Sobiesękach Drugich (tylko szkoły podstawowe). Wymienione wsie były znacznie zróżnicowane pod względem liczby mieszkańców. Tylko cztery (Szczytniki, Radliczyce, Iwanowice Staw) liczyły ponad 500 osób (od 570 w Stawie do 756 w Szczytnikach wg wyników NSP 2011). Pozostałe miały mniej niż 300 mieszkańców. Najmniejszą miejscowością szkolną był Pośrednik, który w 2011 r. zamieszkiwało zaledwie 169 osób.

Uwarunkowany demograficznie spadek liczby dzieci w wieku szkolnym oraz rozdrobnienie sieci szkolnej doprowadziły do sytuacji, w której największa szkoła podstawowa w 2011 r. kształciła (pomijając tzw. oddział „0”) zaledwie 132 uczniów (szkoła w Iwanowicach). W 5 na 8 szkół podstawowych liczba uczniów kształcących się w klasach I–VI nie przekraczała 60, w tym w szkołach w Sobiesękach Drugich, Mroczkach Wielkich i Pośredniku wynosiła mniej niż 40 uczniów (odpowiednio 32, 33 i 35).

Brak zmian w sieci szkolnej i utrzymywanie wysokiej w stosunku do liczby mieszkańców oraz liczby miejscowości liczby szkół spowodował, że o ile jeszcze w 1998 r. gmina Szczytniki należała do 50% gmin wiejskich województwa wielkopolskiego o największej przeciętnej wielkości oddziału szkolnego, o tyle w 2011 r. sytuowała się już w 20% gmin o najmniej licznych oddziałach szkolnych (w tym okresie przeciętna wielkość oddziału szkolnego zmniejszyła się z 19,4 do 13,7 ucznia).

Pogłębiające się rozdrobnienie sieci szkolnej doprowadziło do znacznego wzrostu kosztów prowadzenia działalności edukacyjnej. Trudną sytuację gminy w kontekście finansowania zadań oświatowych dokumentują zmiany wielkości dochodów własnych, które przeznaczane były na dopłaty do działalności oświatowej. W latach 2005–2011 wielkość ta wzrosła z 1,5 mln do 3,3 mln złotych (tj. wzrost o 120% w ciągu zaledwie 6 lat).

Rosnące koszty organizacji i funkcjonowania działalności edukacyjnej w gminie doprowadziły do przekonania władz lokalnych o konieczności reorganizacji sieci szkolnej. W tym celu władze gminy zamówiły audyt zewnętrzny (w formie raportu), którego celem była analiza systemu oświatowego gminy (zob. raport z audytu – Prus i Szarleja, 2012). Autorzy raportu wskazali na szereg problemów związanych z prowadzeniem działalności edukacyjnej w gminie Szczytniki. Do najważniejszych należały: postępujący spadek liczby uczniów, wskazane już zmniejszenie się przeciętnej wielkości oddziału szkolnego oraz zbyt małą wielkość tych oddziałów w stosunku do subwencji oświatowej, zagrażający stabilności finansowej gminy rosnący udział wydatków na oświatę w jej budżecie, konieczność kosztownych inwestycji w infrastrukturę istnieją-



cych szkół oraz niekorzystną strukturę przestrzenną sieci szkolnej, którą można by zoptymalizować (por. Prus i Szarleja, 2012).

Analizy przeprowadzone na potrzeby audytu potwierdziły – czego spodziewały się władze gminy – wysokie zróżnicowanie tzw. efektywności finansowej poszczególnych szkół. W przypadku największych szkół podstawowych w Iwanowicach i Szczytnikach oraz gimnazjów w Iwanowicach i w Stawie subwencja oświatowa w 2011 r. pokrywała albo niemalże pokrywała koszty ich funkcjonowania. Funkcjonowanie pozostałych szkół pociągało za sobą wysoką dopłatę z budżetu gminy. W skrajnych przypadkach (kazu trzech najmniejszych szkół w Sobiesękach Drugich, Mroczkach Wielkich i Pośredniku), wielkość dopłaty z budżetu gminy do kształcenia jednego ucznia zawierała się w przedziale od 5,2 do 6,1 tys. zł rocznie.

Autorzy audytu oświatowego zaproponowali władzom gminy pięć wariantów reorganizacji sieci szkół na terenie Gminy Szczytniki. Wariant radykalny zakładał likwidację 5 szkół podstawowych i 3 gimnazjów, warianty „delikatniejsze” zakładały np. wyłącznie reorganizację obwodów szkolnych (niektóre warianty mogłyby być wprowadzane w życie równolegle). Władze gminy zdecydowały się na wybór pośredniego – z punktu widzenia skali zmian – wariantu reorganizacji sieci szkolnej, opierającego się na przekształceniu w szkoły filialne trzech najmniejszych szkół (uchwały o zamiarze przekształcenia szkół w filie rada gminy podjęła w styczniu 2012 r., zasadnicze zaś uchwały o przekształceniu szkół w marcu 2012 r.). Wariant ten wprowadzono w życie wraz z początkiem roku szkolnego 2012/2013, przekształcając dotychczasowe tzw. pełne szkoły podstawowe (tj. kształcące w klasach I–VI) w Sobiesękach Drugich, Mroczkach Wielkich i Pośredniku w szkoły filialne, kształcące w klasach I–III. Wraz z tą zmianą dokonano niezbędnej reorganizacji obwodów szkolnych na terenie gminy. W zakresie kształcenia w klasach IV–VI miejscowości wchodzące w skład obwodów szkolnych szkół filialnych (dla klas I–III) włączono do obwodów szkół kolejno w Iwanowicach, Radliczycach i Szczytnikach.

### **Perspektywa władz lokalnych (władz gminy)**

Podjęcie przez samorząd lokalny decyzji o likwidacji szkoły, nawet jeśli jest ona uzasadniona ekonomicznie, jest trudne. Zazwyczaj bowiem spotyka się z niezadowoleniem mieszkańców oraz wywołuje szereg konfliktów pomiędzy mieszkańcami a władzą lokalną (por. Bajerski, 2014). Pracownicy urzędu gminy oraz przedstawiciele władz lokalnych zaznaczali w rozmowach, że spotkania podczas, których przekazuje się informacje o planowanych zamknięciach

placówek oświatowych, są najtrudniejszym etapem ich likwidacji. Osoba zajmująca się oświatą w gminie Szczytniki, podsumowując zorganizowane przez gminę dyskusje i spotkania, stwierdziła eufemistycznie, że „było różnie”. Tłumacząc postawę i działania władz lokalnych, wskazała, że – w jej opinii – urząd gminy dołożył wszelkich starań, aby przekonać lokalną społeczność do podjętej decyzji.

Dotarliśmy do wszystkich rodziców, z każdym osobiście rozmawialiśmy (kto chciał). Jednak na sesję ostateczną (rady gminy – przyp. aut) nie przyszedł już nikt z rodziców – co oznacza, że decyzja została zaakceptowana i nie było już więcej pytań (...). W jednej z miejscowości mieszkańcy chcieli stworzyć stowarzyszenie, ale to było tylko rzucanie haseł. Brakowało osoby zarządzającej (...) Pomysły były różne, rodzice wychodzili z różnymi propozycjami, mieli wiele obaw i wątpliwości, ale staraliśmy się nie pozostawić żadnego pytania bez odpowiedzi. (Pracownik urzędu gminy)

Władze gmin doskonale zdawały sobie sprawę z tego, jakie konsekwencje społeczne dla mieszkańców wsi może przynieść likwidacja szkół podstawowych oraz jaki pogląd na działania zmierzające do likwidacji szkół ma społeczność lokalna. Zastępca wójta Gminy Szczytniki podkreślał, iż władzom gminy nie zależało na całkowitej likwidacji szkół w poszczególnych wsiach, m.in. właśnie ze względu na pozaedukacyjne funkcje przez nie pełnione.

Doskonale zdajemy sobie sprawę, że w małych miejscowościach, gdzie nie ma centrum kultury czy innych miejsc gdzie ludność może się spotykać, szkoła stanowi nie tylko miejsce, w którym kształcą się młodzież. Jest to również miejsce, którym żyje cała społeczność. Tam odbywają się różne uroczystości – Dzień Matki, Dzień Babci i Dziadka, festyny i wiele innych. (Zastępca wójta)

Właśnie ze względu m.in. na znaczenie szkół wiejskich dla społeczności gminy pierwotnie podjęto decyzję nie o likwidacji niektórych szkół, ale o ich reorganizacji poprzez przekształcenie trzech szkół w szkoły filialne, kształcące w klasach I–III. Władze gminy przedstawiały to jako sposób na pozostawienie mieszkańcom „dobra” w postaci szkoły, które ułatwi kształcenie najmłodszych uczniów. Zakładano początkowo, że przekształcenie trzech szkół w filie będzie początkiem długiego procesu reorganizacji sieci szkolnej. Jak stwierdził jednak zastępca wójta, kolejne etapy nastąpiły niemalże samoczynnie po powołaniu szkół filialnych i reorganizacji obwodów szkolnych.

Utworzone przez nas filie szkół dla klas I–III zaczęły zanikać. Rodzice sami zabierają z nich dzieci i wysyłają je do szkół zgodnie z nowymi obwodami. Doszli do wniosku, że skoro 10- czy 11-latkowie mogą poczekać na autobus, który dowozi dzieci do szkoły, to mogą zrobić to również młodsze dzieci.

Powołanie szkół filialnych okazało się więc *de facto* skutecznym oraz relatywnie mało kontrowersyjnym społecznie sposobem likwidacji najmniejszych i zarazem najdroższych jednostkowo w utrzymaniu szkół podstawowych. Można podejrzewać jednak, że w pewnej mierze odpowiedzialne były za to władze gminy, które wykorzystywały reorganizację obwodów szkolnych do dociążenia uczniami niekoniecznie najbliższych szkół względem szkół przekształcanych w filie. Choć motywacją takich decyzji było uchronienie przed likwidacją w przyszłości kolejnych szkół, do których obwodów przydzielono miejscowości wchodzące w obwody szkół filialnych, okazały się one niezrozumiałe dla mieszkańców. Podobne sytuacje były identyfikowane także w przypadku reorganizacji sieci szkolnej w innych gminach Polski (por. Bajerski, 2014).

Jak wskazują władze gminy, poza korzyściami ekonomicznymi, które pozwoliły zmniejszyć wydatki oświatowe i przeprowadzić, odwołując się do czasu, inwestycje w infrastrukturę największych szkół, dodatkową korzyścią było usprawnienie procesu zarządzania szkołami. Jak zaznacza zastępca wójta Gminy Szczytniki:

po wprowadzeniu reorganizacji zarządzanie oświatą w naszej gminie stało się nie tylko łatwiejsze, ale sam proces uległ dodatkowo skróceniu. Nastąpiło ujednoczenie form organizacyjnych, chcąc uprościć sieć szkół, stworzyliśmy 5 silnych zespołów szkolnych. Wcześniej mieliśmy aż 13 dyrektorów szkół, obecnie jest ich 5. Ta olbrzymia redukcja ułatwiła nam współpracę, reorganizacja była koniecznością. Co prawda, nowi dyrektorzy mają teraz więcej obowiązków, ale organizacja jest lepsza i sprawniejsza. (Zastępca wójta gminy)

### **Perspektywa dyrekcji szkół i nauczycieli**

Dyrektorzy szkół w momencie otrzymania informacji o zamiarze likwidacji szkoły, bardzo często podejmują różne działania, które mają na celu zapobiec takiej polityce. Organizują spotkania z rodzicami, ze środowiskiem, aby uzgodnić wspólne stanowisko oraz zaproponować rozwiązania, które mogłyby wpłynąć na zmianę decyzji władz samorządowych. Podobnie było w przypad-

ku gminy Szczytniki, choć działania mające na celu zapobieżenie reorganizacji sieci szkół okazały się nieskuteczne.

W badaniach poświęconych likwidacji szkół, jeśli nawet jest przedstawiana perspektywa dyrekcji szkół, zazwyczaj dotyczy to szkół likwidowanych. W przypadku niniejszej analizy, badaniami objęto również dyrekcje szkół przyjmujących uczniów. Przeprowadzony wywiad z dyrektorem jednej ze szkół wykazał szereg często niedostrzeganych korzyści, jakie są konsekwencją reorganizacją lokalnej sieci szkół. Dyrektor placówki przyjmującej uczniów wskazał, że poza oczywistą korzyścią w postaci zwiększonej liczby uczniów, do szkoły przewieziono pomoce dydaktyczne, zbiory biblioteki szkolnej, urządzenia elektroniczne i sprzęt sportowy.

O ile dyrektorzy szkół nie formułowali raczej radykalnych ocen reorganizacji sieci szkolnej, o tyle oceny takie wydawali nauczyciele likwidowanych szkół, którzy odbierali cały proces jako bezpośrednio zagrażający ich miejscom pracy, wywołujący ogromny lęk oraz stres, same zaś decyzje jako niespodziewane i nieuzasadnione. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że chwilę, w której dowiedziała się o przekształceniu szkoły w filię, zapamięta na całe życie.

Wróciliśmy do szkoły po feriach... Wtedy się dowiedzieliśmy. Nikt się tego nie spodziewał! Szkoła była dobrze wyposażona. Nie mieliśmy tylko sali gimnastycznej (zajęcia z wychowania fizycznego odbywały się na korytarzach). Nikt niczego nie przeczuwał! (Nauczycielka szkoły podstawowej przekształcanej w filię)

Z pewnością zamiarów władz gminy co do likwidacji szkoły nie zwiastowały, wskazywane przez jedną nauczycielkę, niedawno przeprowadzone remonty infrastruktury szkolnej w postaci ocieplenia budynku szkoły, odnowienia elewacji, remontu sal lekcyjnych, zakupienia nowych mebli i pomocy dydaktycznych. Jednak, jak zaznaczali nauczyciele, z perspektywy czasu pewne decyzje władz gminy mogły sugerować niepewność losu szkoły – jak choćby brak zgody władz gminy na rozbudowę boiska szkolnego. Pomimo iż rozmówcy znaleźli zatrudnienie w innych szkołach, wciąż za bolesny uważają moment, gdy dowiedzieli się o likwidacji ich wcześniejszych miejsc pracy.

Nauczyciele, z którymi przeprowadzane były rozmowy, wskazywali, że wśród nauczycieli przez długi okres po otrzymaniu informacji o likwidacji bądź przekształceniu szkoły panował „ogromny smutek”, „brak chęci do pracy”, „popłakiwanie, przygnębienie i ponura atmosfera”. Młodszy nauczyciele, z mniejszym stażem, podkreślali, że nawet osoby, które miały gwarancję, że „coś dostaną”, nie czuły się zbyt pewnie. Problemem, szczególnie dla starszych

wiekami i stażem nauczycieli, była nagła utrata poczucia stabilizacji zawodowej i życiowej. Nauczyciel z jednej z likwidowanych szkół zwrócił uwagę, że:

W szkole byli tacy nauczyciele, którzy nigdy nie szukali pracy. Nauczyciele ze starszego pokolenia, z wieloletnim stażem, nie musieli nigdy dotąd układać swojego CV. To był dla nich szok! Zaistniała sytuacja zniszczyła ich odwieczne poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. (Nauczyciel szkoły podstawowej przekształcanej w filię)

Młodszy nauczyciele podkreślali z kolei, że potencjalna utrata pracy w szkole mogła spowodować przerwanie stażu na kolejny stopień awansu zawodowego nauczycieli.

Pomimo, że władze gminy od początku obiecywały pomoc nauczycielom w zatrudnieniu w innej szkole, nauczyciele deklarowali, że podejmowali próby przenosin do innych szkół także indywidualnie. Jak wskazała jedna z nauczycielek:

Wiadomo jednak, że niż demograficzny jest wszędzie, a więc trudno było znaleźć pracę dla wszystkich. Dlatego trzeba było próbować wszelkich możliwości. (Nauczycielka szkoły podstawowej przekształcanej w filię)

Pomimo powszechnych wśród nauczycieli obaw, co do dalszej pracy w zawodzie, ostatecznie tylko pojedyncze osoby pozostały bez zatrudnienia. W większości (zgodnie z zapowiedzią władz gminnych) były to osoby niebędące mieszkańcami gminy. Podjęcie pracy w innych placówkach dla części nauczycieli oznaczało jednak pogorszenie ich sytuacji finansowej, ponieważ powierzono im mniejszą liczbę godzin lekcyjnych (niektórych zatrudniono w niepełnym wymiarze czasu).

Nauczyciele z przekształcanych szkół wskazywali również, że w debacie w środowisku lokalnym, która dotyczyła reorganizacji sieci szkolnej, padało wiele nieprawdziwych ich zdaniem argumentów, które podważały jakość ich wcześniejszej pracy. Dotyczyły to pojawiających się dodatkowych, tj. pozaekonomicznych argumentów likwidacji wybranych szkół, w postaci m.in. ich niskiej efektywności dydaktycznej oraz opisywanej jako niekorzystna dla uczniów – organizacji kształcenia w systemie klas łączonych. Rozmówcy twierdzili, że częstokroć argumenty te były niezgodne z rzeczywistością, ponieważ uczniowie ze szkół, w których pracowali, uzyskiwali ponadprzeciętne w skali gminy i powiatu wyniki ze sprawdzianu szóstoklasistów, nauka w klasach łączonych

zaś nie przekłada się na niskie wyniki nauczania. Argumenty te traktowali więc jako „nieczystą grę” niektórzy przedstawiciele władz lokalnych, która miała dodatkowo uzasadnić konieczność likwidacji wybranych placówek i zmniejszyć opór społeczności lokalnej. Opinia ta wydaje się uzasadniona, ponieważ, jak wykazał Ryszard Pęczkowski (2010), kształcenie w klasach łączonych jest powszechnie uznawane za niepożądane (czy też wręcz wstydlive) przez zarządzających edukacją na różnych szczeblach.

Nauczyciele ze szkół przekształcanych w filie, kształcące w klasach I–III, którzy podjęli prace w innych szkołach w gminie, wskazywali na niełatwy proces integracji w nowym miejscu pracy. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że władze gminy powinny zorganizować spotkanie z nauczycielami wszystkich szkół w gminie, w celu przedstawienia sytuacji szkół, przygotowując nauczycieli ze szkół „przyjmujących” na ewentualną zmianę ich sytuacji zawodowej, związaną z przeniesieniem do nich nauczycieli z przekształcanych w filie szkół podstawowych.

Wśród nauczycieli ze szkół, w których mieliśmy otrzymać pracę, pojawił się straszny popłoch. Pojawiały się nieprzyjemne sytuacje i komentarze w stylu: ktoś wchodzi na nasze miejsce, zabiera nam godziny... Nie zapomnę nigdy pierwszej rady w nowej szkole – niby wszystko było w porządku, ale pozostali nauczyciele bali się, że (przez nas) zmniejszą się im etaty. A przecież my nie byliśmy winni zaistniałej sytuacji... Równie prawdopodobne jest, że oni kiedyś również znajdą się w podobnej sytuacji, czego szczerze nie życzę. Może takie spotkanie by tę sprawę rozwiązało, może chociaż częściowo. Gmina pewnie nawet nie zdawała sobie z tego sprawy. Nie widzieli takiej konieczności, bo to się rozchodziło „przyziemnie” – plotki, komentarze, nigdy prosto w oczy. (Nauczycielka szkoły podstawowej przekształcanej w filię)

### **Perspektywa rodziców**

Rodzice uczniów szkół przeznaczonych do przekształcenia w filie należeli do osób najwcześniej poinformowanych o zamiarach władz gminy. Wynikało to m.in. z obowiązku prawnego, jaki ciąży na władzach lokalnych przy podejmowaniu decyzji o reorganizacji sieci szkolnej. Rozmówcy, których dzieci uczęszczały do likwidowanych szkół, wskazywali najczęściej, że informacja o przekształceniu szkoły wzbudziła ich złość i smutek. Wskazywali również, iż – pomimo że władze gminy informowały o przekształceniu szkoły w filie – spodziewali się likwidacji szkół. Tłumaczyli to tym, że skoro nierentowna jest

szkoła kształcąca w klasach I–VI, to tym bardziej nierentowna będzie szkoła, kształcąca w klasach I–III. Raczej nie przekonywały ich, przedstawiane przez przedstawicieli urzędu gminy, argumenty, że oszczędności będą wynikać ze zmniejszenia liczby etatów nauczycielskich, zlikwidowania etatu dyrektora itd.

Rodzice uczniów wskazywali, że na lęk związany z przekształceniem i prawdopodobną późniejszą likwidacją szkoły wpływała m.in. troska o bezpieczeństwo dzieci oraz specyficzne warunki kształcenia w małej szkole. W ich opinii w małych szkołach dzieci są lepiej „dopilnowane”, nauczyciele mają dla nich więcej czasu, nauczanie jest zindywidualizowane, przez co dzieci „lepiej się uczą”.

Troska o bezpieczeństwo dzieci przekładała się na nieufność związaną z planem dowożenia dzieci do oddalonej szkoły zbiorczej. Pomimo że władze gminy zagwarantowały bezpłatny dowóz do szkoły, do której dzieci z klas IV–VI miały być przeniesione, rodzice uczniów sceptycznie podchodzili do tego rozwiązania, w szczególności, gdy wyobrażali sobie uciążliwości dowozu dzieci do szkoły w okresie zimowym. Nastroje panujące wśród części rodziców oddaje opinia jednego z nich, który stwierdził, że:

Jak widzę, jak dzieciaki biegają wokół tego autobusu, gdzie jest tylko jeden opiekun przy tak dużej liczbie dzieci, to aż włos mi się jeży! Taką gromadę, zwłaszcza małych dzieci (ze szkoły podstawowej) jest bardzo trudno upilnować. Ja bym swoje dziecko nie dała (Rodzic ucznia ze szkoły podstawowej)

Rozmówcy wskazywali, że w ich opinii większość rodziców uczniów decyzje o przekształcaniu szkół w filie przyjęła ze zrozumieniem. Pewne kontrowersje nie wiązały się z samym przekształceniem czy też likwidacją szkoły, czego niektórzy rodzice się spodziewali, ale z planem nowych obwodów szkolnych. Jak zaznacza bowiem jedna z matek uczniów:

pewnego dnia otrzymaliśmy informację, że dzieci będą chodzić do innej szkoły – większość z nas przyjęła tę wiadomość bez zbędnych emocji i przerażenia. Interesowało nas tylko dokąd będą chodzić nasze dzieci. I tu pojawiło się małe rozczarowanie. U nas była tylko szkoła podstawowa, wszystkie dzieci po jej ukończeniu kierowane były do gimnazjum w Stawie (tam również jest szkoła podstawowa), stąd spodziewaliśmy się, że właśnie tam trafią nasze dzieci, ale tak się nie stało. Wielu z nas było rozczarowanych tą sytuacją. Ja na przykład mimo wszystko wysłałam swoje dziecko do tamtej szkoły (nie obwodowej). Dlaczego? Po pierwsze, jest bliżej, a po drugie, tam uczęszcza moje drugie dziecko (do gimnazjum), jest to

po prostu łatwiejsze rozwiązanie. Więcej rodziców postąpiło podobnie, nawet kiedy samodzielnie musimy zorganizować transport dla naszych dzieci. W zasadzie to wszyscy wiedzieli, że w końcu zamkną naszą szkołę. To była tylko kwestia czasu. (Mama ucznia ze szkoły podstawowej)

Pomimo licznych obaw większość rodziców zdecydowała się na uczęszczanie dzieci do nowych szkół obwodowych. Wymagało to jednak przełamania początkowych lęków, wyrwania się z dotychczasowych schematów organizacji codzienności oraz przyjęcia dodatkowych obowiązków związanych z oprowadzeniem dziecka do szkoły.

Do tej pory starsze dzieci same chodziły do szkoły, młodszy byli pod opieką starszego rodzeństwa. Bywały i takie sytuacje, kiedy rodzice (najczęściej sąsiedzi) współpracowali ze sobą, odprowadzając (lub dowożąc) dzieci według ustalonych kolejek. Teraz trzeba się przebierać, przygotować lepsze ubrania, bo przecież w autobusie jest pracownik gminy. (Rodzic ucznia ze szkoły podstawowej)

Powyższa wypowiedź jednego z rodziców dokumentuje również, że w samo odprowadzanie dzieci do szkoły wkraśl się nowy element stresogenny. O ile do tej pory odprowadzanie dzieci do szkół były czynnością rutynową, domykającą się w środowisku lokalnym, uzgadnianą wspólnie z sąsiadami, o tyle po przeniesieniu dzieci do nowej szkoły, stało się działaniem nieco sformalizowanym, realizowanym wspólnie z urzędem gminy.

Pomimo początkowych wątpliwości, po roku od reorganizacji sieci szkolnej w gminie i przeniesieniu niektórych uczniów do większych szkół, rodzice tych uczniów zaistniałą sytuację oceniają raczej pozytywnie. Pamiętając o uciążliwości dojazdu nowej szkoły, rodzice podkreślali jednocześnie, że ich dzieci obecnie mają większe grono znajomych niż wcześniej, lepszy dostęp do pomocy dydaktycznych oraz lepsze warunki nauczania.

### **Perspektywa uczniów**

Uczniowie, obok nauczycieli, są kategorią osób w największym stopniu dotkniętą przekształceniem szkół w filie lub ich likwidacją. Pomimo to, inaczej niż większość aktorów doświadczających zamknięcia szkoły, opinie uczniów w tej kwestii były niemalże jednoznacznie pozytywne. Dotyczyło to zarówno opinii wypowiedzianych podczas indywidualnych wywiadów, jak i podczas rozmów z większą grupą uczniów.



Uczniowie wskazywali, że zmiana szkoły była pozytywnym wydarzeniem w ich życiu, ponieważ wiązała się z szeregiem korzyści, który wraz z nią nastąpił. Do najczęściej przytaczanych należały większa liczba kolegów i koleżanek, nowi nauczyciele, sala gimnastyczna i nowe otoczenie, w którym „więcej się dzieje”. Dobrze to oddaje wypowiedź 12-letniego ucznia, który został przeniesiony do szkoły zbiorczej, po przekształceniu szkoły, do której uczęszczał, w filię kształcącą w klasach I–III.

Niczego się nie obawiałem, cieszyłem się, że idę do innej szkoły. Byłem bardzo zadowolony z tej zmiany. Jest więcej klas i uczniów, no i więcej kolegów. W klasie mam te same osoby, tylko dołączyło do nas z 12 osób. Codziennie rano o tej samej godzinie są dojazdy, więc nie narzekam. Z powrotem chwilę musimy poczekać, bo wiadomo, zanim wszystkich poodwożą to trochę minie, a my odjeżdżamy jako ostatni, ale i tak jest fajnie. W autobusie jest z nami kierowca i jakaś pani z gminy. (Uczeń, lat 12)

Jak wynika z przeprowadzonych rozmów z uczniami, co dokumentuje również przytoczona wypowiedź, uczniowie szybko przywykli do dojazdów do nowej szkoły i nie traktowali ich jako utrudnienia w nauce ani nawet codziennej uciążliwej konieczności.

Przenosiny do nowej szkoły dla niektórych uczniów były również okazją na zmianę swojego wizerunku. Niektórzy uczniowie wskazywali, że w poprzedniej, niewielkiej szkole, która mieściła się we wsi, w której zamieszkiwali, uczniowie mieli już nieformalnie przypisane przez nauczycieli określone etykiety. Przez co część z nich czuła się niesprawiedliwie traktowana przez nauczycieli.

W starej szkole, co tylko się wydarzyło, od razu było na mnie! (w pierwszych latach nauki uczeń często przeszkadzał na lekcjach i miał opinię „największego szkolnego łobuza” – przyp. aut.). A ja już miałem tego dosyć. W nowej szkole w końcu dali mi spokój. (Uczeń, lat 12)

Zmiana szkoły była dla uczniów nie tylko szansą na „nowe życie” w szkole, ale także poza nią. Niektórzy z rozmówców podkreślali, że dotychczas informacje o niemal wszystkim, co wydarzyło się w szkole, szybko docierały do ich rodzin oraz sąsiadów. Gdy zaczęli uczęszczać do szkoły oddalonej od domu, położonej w innej wsi, do której dojeżdżają autobusem szkolnym, przepływ informacji między szkołą i ich rodziną oraz społecznością wsi, w której

mieszkają, jest spowolniony i utrudniony. To, co dla rodziców uczniów jest niewątpliwą niekorzyścią związaną ze zmianą szkoły, dla uczniów jest zjawiskiem pozytywnym, dzięki któremu mają więcej swobody.

Wedle deklaracji uczniów, choć z perspektywy czasu przenosiny do nowej szkoły traktują jako pozytywne wydarzenie w ich życiu, to okres bezpośrednio poprzedzający zmianę szkoły był dla nich nieco stresujący. Jak wskazywali jednak w rozmowach, źródłem stresu nie była sama zmiana szkoły, tę bowiem zmieniali wraz z rówieśnikami, z którymi dotychczas się uczyli. W ocenie uczniów istotniejszym czynnikiem stresu były obawy rodziców, którzy dzielili się z nimi swoimi lękami i częściej negatywnie odbierali zaistniałą sytuację.

Wskazywaną przez uczniów łatwość asymilacji w „nowych” szkołach potwierdzali w rozmowach także dyrektorzy oraz psycholog jednej ze szkół przyjmujących uczniów. Wedle opinii psychologa szkolnego kluczem do zrozumienia pozytywnego nastawienia uczniów i zadowolenia ze zmiany szkoły jest fakt, że przenoszone były całe klasy, bez rozdzielania uczniów.

### **Perspektywa mieszkańców wsi**

Przytoczone we wcześniejszej części artykułu wyniki badań wskazują, że likwidacja szkoły jest zazwyczaj bardzo negatywnie odbierana przez społeczność lokalną, ponieważ wiąże się zazwyczaj ze stratą nie tylko specyficznej instytucji edukacyjnej, ale także instytucji umacniających więzi społeczne pomiędzy mieszkańcami wsi, a także przyczyniających się pośrednio do funkcjonowania innych usług (por. m.in. Witten i in., 2001; Kučerová, 2012; Oncescu i Giles, 2012; Autti i Hyry-Beihammer, 2014).

Ponieważ w opisywanym studium przypadku szkoły były przekształcane w filie, nie zaś formalnie likwidowane (choć *de facto* taki proces później wystąpił), można było podejrzewać, że mieszkańcy wsi mogą być mniej negatywnie nastawieni do zaistniałej sytuacji niż mieszkańcy wsi, w których szkołę bezpośrednio zlikwidowano. Przeprowadzone rozmowy z mieszkańcami trzech wsi pozwoliły zaobserwować, że większość rozmówców miało do procesu likwidacji szkół stosunek raczej negatywny, ale w niewielkim stopniu nacechowany emocjonalnie. Niektórzy mieszkańcy spodziewali się, że może to nastąpić, zauważając od lat zmniejszającą się liczbę uczniów w szkołach, pamiętając również zapowiedzi likwidacji niektórych szkół podstawowych w gminie wysuwane ponad 10 lat wcześniej (w okresie zmian systemu oświaty, związanych m.in. z wprowadzaniem gimnazjów i skrócenia cyklu nauki w szkołach podstawowych z 8 do 6 lat).

Niektórzy, mimo początkowych obaw, stwierdzali, że dostrzegają pozytywne strony likwidacji szkoły, co dokumentuje wypowiedź jednego z mieszkańców:

Kiedy dowiedzieliśmy się, że likwidują szkołę, wszyscy bardzo się obawiali o dowóz uczniów. Szczególnie niepokoił nas okres zimowy, kiedy to śnieg zalegał na drogach. Baliśmy się o bezpieczeństwo. Na dzień dzisiejszy wygląda to tak: dzięki temu, że po dzieciaki przyjeżdża autobus – mamy w końcu na czas odśnieżone drogi. (Mieszkaniec wsi)

Następujące po przekształceniu w filie faktyczne wygaszanie najmniejszych szkół podstawowych wywarło co najwyżej umiarkowany wpływ na funkcjonowanie punktów handlowych we wsiach, gdzie te zmiany zostały wprowadzone. Potwierdza to wypowiedź właścicielki sklepu spożywczego, która nie dostrzegła zmniejszenia obrotów, lecz co najwyżej zmiany godziny robienia zakupów przez mieszkańców wsi.

Szczerze mówiąc, nie zauważam większych zmian. Jedyne, co rzeczywiście uległo modyfikacji, to godzina, w której mamy najwięcej klientów. Wcześniej, kiedy funkcjonowała szkoła w naszej miejscowości, bardzo dużo osób robiło zakupy około 8 rano (kiedy zaczynały się lekcje). Teraz trochę się to opóźniło, przychodzą około godziny 10.00. (Właścicielka sklepu spożywczego)

Co może wydać się zaskakujące, zmniejszenie obrotów w swoim sklepie dostrzegł właściciel sklepu wielobranżowego z miejscowości, w której działała jedna ze szkół, które przyjęły uczniów szkół przekształcanych w filie. Jego zdaniem ma to związek z zorganizowaniem przez gminę, po reorganizacji sieci szkolnej, systemu dowozu uczniów do szkół autobusami szkolnymi. Wcześniej część rodziców dowoziła uczniów do szkół samochodami, robiąc przy okazji zakupy. Po reorganizacji uczniowie ci dojeżdżają autobusami szkolnymi. Sytuacja to wydaje się niezamierzonym przez władze gminy skutkiem decyzji o objęciu systemem dowozów szkolnych wszystkich uczniów w gminie, niezależnie od tego, jak daleko mieszkają od szkoły oraz czy uczęszczają do szkoły obwodowej właściwej miejscu zamieszkania, czy też do placówki poza obwodem.

## **Wnioski oraz dyskusja**

Przedstawione w artykule studium odbioru społecznego przekształcenia i likwidacji szkół podstawowych w gminie Szczytniki wykazało – czego można się

było spodziewać – że różne kategorie osób przypisywały zamknięciu szkoły odmienne znaczenia. Stały za tym nie tylko różne emocje, ale także odmienna ocena zasadności decyzji o likwidacji szkoły, a także samego jej przebiegu.

Jak wykazały badania, kategorią, która najbardziej krytycznie odnosiła się do reorganizacji sieci szkolnej, byli nauczyciele likwidowanych szkół. Można to wiązać z jednej strony z powszechnym w Polsce i potwierdzanym regularnie w wielu sondażach społecznych strachem przed utratą pracy, z drugiej zaś ze spadającą liczbą uczniów w szkołach wiejskich i związanymi z tym obiektywnymi trudnościami nauczycieli w znalezieniu pracy w zawodzie. Ponadto – co wydaje się najistotniejsze – redukcja etatów nauczycielskich jest zazwyczaj jednym z bezpośrednich celów reorganizacji sieci szkolnej (tak było też w analizowanym przypadku), ponieważ większość kosztów prowadzenia szkół to koszty osobowe, w tym przede wszystkim wynagrodzenia nauczycieli (Herbst i in., 2009). Niezależnie więc od tego, w jaki sposób wprowadzane zmiany są komunikowane nauczycielom zamykanych lub przekształcanych szkół, zapewnienie wysokiej efektywności finansowej całego przedsięwzięcia musi wiązać się ze zwolnieniem części z nich. Pozostałe kategorie badanych osób odnosiły się do procesu przekształcania i późniejszej likwidacji szkół mniej krytycznie (rodzice i mieszkańcy wsi), bądź pozytywnie (uczniowie).

Jak zaznaczono we wcześniejszej części artykułu, perspektywą teoretyczną, w ramach której interpretowane będą wyniki badań, jest opisana w artykule koncepcja świata życia i świata systemów Habermasa (2002). Podchodząc w ten sposób do zagadnienia likwidacji szkół na wsi, można by upraszczająco stwierdzić, że proces ten jest konfrontacją świata systemów, reprezentowanego przez władze lokalne, ze światem życia, którego w tym kontekście reprezentantami są uczniowie, ich rodzice i inni mieszkańcy wsi (por. Bajerski, 2014). Na dużym poziomie ogólności takie stwierdzenie wydaje się prawdziwe. Przy próbie bliższego zrozumienia postaw poszczególnych kategorii osób względem przekształcania i późniejszej likwidacji szkół wiejskich zaznacza się jednak wyraźnie, że w zasadzie tylko w przypadku uczniów można stwierdzić, że szkoła była niemalże wyłączną składową ich świata życia i nie interpretowali jej zamknięcia zgodnie z typowymi dla świata systemów kryteriami celowości i racjonalności działań. Rodzice uczniów i inni mieszkańcy wsi, choć szkoła również zakorzeniona była przede wszystkim w ich świecie życia<sup>1</sup>, przyjmo-

---

<sup>1</sup> Dostrzegali w niej – zgodnie z wynikami wcześniejszych badań – m.in. specyficzną bezpieczną instytucję sprawującą pieczę nad ich dziećmi (Bell i Sigsworth, 1987; Miller, 1995; Piwowarski, 2000; Kučerová, 2012), która generuje i podtrzymuje więzi w społeczności wiejskiej

wali jednak częściowo propagowaną przez władze lokalne, systemową narrację związaną z sytuacją oświaty w gminie i koniecznością jej reorganizacji. Także w przypadku władz gminy można wskazać na pewne przenikanie się obu Habermasowskich światów. Choć władze gminy, podejmując decyzje o przekształceniu szkół podstawowych w filie, kierowały się przede wszystkim systemowymi kryteriami efektywności ekonomicznej i sprawności działania, dostrzegały znaczenie szkoły dla mieszkańców oraz rolę, jaką odgrywają w ich świecie życia.

Rozpoczęcie procesu przekształcania szkół sześcioklasowych w filie kształcące w klasach I–III (i ich późniejsza likwidacja) dla władz gminy było jak najbardziej celowym ekonomicznie i racjonalnym systemowo działaniem. Równocześnie – jak wykazały badania – dla rodziców uczniów było to działanie wprowadzające niepewność do ich świata życia, związaną z przerwaniem utartych przez wiele lat ścieżek edukacyjnych oraz z ograniczeniem kontroli społecznej rodziców nad dziećmi (wskutek przenosin do bardziej oddalonej szkoły, niezakorzenionej w świecie życia rodziców – zob. także Coleman, 1988; Ross, 2007; Kučerová, 2012). Konieczność zmiany szkoły, której obawiali się rodzice, dla uczniów wiązała się z odbieraną pozytywnie rekonfiguracją ich światów życia. Podjęcie nauki w „nowej” szkole, położonej z dala od domu, wiązało się nie tylko z rozszerzeniem grona znajomych, ale także z możliwością ucieczki z lokalnego panoptikonu, który stanowiła pełna gęstych relacji społecznych wieś, w której mieszkali, a także z możliwością rozpoczęcia „życia szkolnego” z czystą kartą. Odmiennie postrzeganie procesu przekształceń i likwidacji szkół przez uczniów niż przez ich rodziców i innych mieszkańców wsi potwierdzają zasadność apelu Karen Witten i in. (2001), którzy wskazywali potrzebę uwzględniania w badaniach społecznego odbioru likwidacji szkół opinii tych, których zmiany bezpośrednio dotyczą, czyli uczniów, których opinie są zazwyczaj pomijane.

W tym kontekście ważnym zagadnieniem są różne oddziaływania, jakie zachodzą między światami życia poszczególnych kategorii osób oraz ich wpływ na postrzeganie procesu przekształceń i likwidacji szkół. Jednym z najskrajszych przejawów takich oddziaływań są działania komunikacyjne zachodzące między rodzicami i uczniami. Badania bezpośrednio wykazały, że obawy rodziców o dzieci, które miały zmienić szkołę powodowały narastające poczucie niepewności u uczniów. Uczniowie, którzy początkowo nie obawiali

---

(Miljević-Ridički i in., 2011; Kučerová, 2012; Oncescu, 2014a, 2014b) oraz zapewnienia określony poziom kontroli społecznej nad dziećmi (Kučerová, 2012).

się zmiany szkoły, zaczęli się jej obawiać właśnie na skutek przenoszenia na nich lęku przez rodziców. Jednak finalny, tylko umiarkowanie krytyczny, stosunek rodziców do zmiany szkoły przez ich dzieci najpewniej wiąże się z odwrotnym oddziaływaniem – przekazywaniem rodzicom pozytywnych stron zmiany szkoły przez uczniów.

Interpretując wyniki przedstawionych w artykule badań, należy pamiętać, że omawiane w nim przekształcenia sieci szkolnej nie wpłynęły destabilizująco na ekonomiczną sytuację wsi (przekształcano w filie niewielkie szkoły, w których uczyło się nie więcej niż 40 uczniów) oraz nie miały – zgodnie z opiniami mieszkańców – większego wpływu na dostępność innych wiejskich instytucji ani na poziom ich życia. Można zatem podejrzewać, że mogło mieć to wpływ na stosunek do wprowadzanych zmian przez różne kategorie badanych osób (choćby mieszkańców wsi).

## Bibliografia

- Autti O., Hyry-Beihammer E. K. (2014), *School Closures in Rural Finnish Communities*, „Journal of Research in Rural Education”, no. 29(1), 1–17.
- Åberg-Bengtsson L. (2009), *The Smaller the Better? A Review of Research on Small Rural Schools in Sweden*, „International Journal of Educational Research”, no. 48(2), s. 100–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>.
- Bajerski A. (2014), *Lokalne konflikty wokół rejonizacji kształcenia na obszarach wiejskich w Polsce*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 58(4), s. 125–143. DOI: <http://dx.doi.org/10.7366/1509499545807>.
- Bauch P. A., 2001, *School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place*, „Peabody Journal of Education”, no. 76(2), s. 204–221. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/S15327930pje7602\\_9](http://dx.doi.org/10.1207/S15327930pje7602_9).
- Bell A. B., Sigsworth A. (1987), *The Small Rural Primary School: A Matter of Quality*, Routledge, London.
- Bell A. B., Sigsworth A. (1992), *The Heart of the Community: Rural Primary Schools and Community Development*, Mousehold Press, Norwich.
- Coleman J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology”, no. 94 (Supplement), s. 95–120.
- DeYoung A. J., Howley C. B. (1990), *The Political Economy of Rural School Consolidation*, „Peabody Journal of Education”, no. 67(4), s. 63–89.
- Egelund N., Laustsen H. (2006), *School Closure: What Are the Consequences for the Local*

- Society?*, "Scandinavian Journal of Educational Research", no. 50(4), s. 429–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313830600823787>.
- Gil A., Semczuk M. (2015), *Uwarunkowania współczesnych zmian w sieci szkół podstawowych na obszarach wiejskich województwa małopolskiego*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 11, s. 152–164.
- Gil A., Semczuk M. (2015), *Dostępność edukacji podstawowej na obszarach wiejskich województwa małopolskiego – studium przypadku powiatu miechowskiego*, „Studia Obszarów Wiejskich”, nr 45, s. 65–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.7163/SOW.40.5>.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przeł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Habermas J. (2002), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, przeł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hargreaves L., Kvalsund R., Galton M. (2009), *Reviews of Research on Rural Schools and Their Communities in British and Nordic Countries: Analytical Perspectives and Cultural Meaning*, "International Journal of Educational Research", no. 48, s. 80–88. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A. (2009), *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Howley A., Rhodes M., Beall J. (2009), *Challenges Facing Rural Schools: Implications for Gifted Students*, "Journal for the Education of the Gifted", no. 32(4), s. 515–536. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/016235320903200404>.
- Kearns R. A., Lewis N., McCreanor T., Witten K. (2009), "*The Status Quo is not an Option*": *Community Impacts of School Closure in South Taranaki, New Zealand*, "Journal of Rural Studies", no. 25(1), s. 131–140. DOI: 10.1016/j.jrurstud.2008.08.002.
- Kovács K. (2012), *Rescuing a Small Village School in the Context of Rural Change in Hungary*, "Journal of Rural Studies", no. 28(2), s. 108–117. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2012.01.020>.
- Kučerová S. (2012), *Proměny územní struktury základního školství v Česku*, ČGS, Praha.
- Kučerová S., Kučera Z. (2009), *Vztah periferiality a vzdělávání: Lze definovat periferní oblasti na základě vývoje sítě základních škol?*, "Acta Geographica Universitatis Comenianae", no. 53, s. 59–73.
- Kučerová S., Kučera Z. (2012), *Changes in the Spatial Distribution of Elementary Schools and their Impact on Rural Communities in Czechia in the Second Half of the 20th Century*, "Journal of Research in Rural Education", no. 27(11), 1–17.
- Kvalsund R., Hargreaves L. (2009), *Reviews of Research in Rural Schools and their Commu-*

- nities: *Analytical Perspectives and a New Agenda*, "International Journal of Educational Research", no. 48(2), s. 140–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.002>.
- Lisek-Michalska J. (2008), *Problemy kobiet wiejskich z punktu widzenia władz lokalnych i przedstawicieli lokalnych instytucji*, w: J. Krzyszkowski (red.), *Diagnoza sytuacji społeczno-zawodowej kobiet wiejskich w Polsce*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, s. 205–224
- Lyson T. A. (2002), *What does a School Mean to a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools to Rural Villages in New York*, "Journal of Research in Rural Education", no. 17(3), s. 131–137.
- Mandujano P., Giesen R., Ferrer J. C. (2012), *Model for Optimization of Locations of Schools and Student Transportation in Rural Areas*, "Transportation Research Record", no. 2283, s. 74–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.3141/2283-08>.
- Mazur S. (2007), *Biurokracja jako dylemat*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 2(2), s. 100–112.
- Miljević-Ridički R., Pahić T., Vidović V. V. (2011), *Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina*, „Sociologija i Prostor”, nr 49(2), s. 165–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.5673/sip.49.2.3>.
- Miller B. (1995), *Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications*, "Journal of Research in Rural Education", no. 11(3), 163–72.
- Oncescu J. (2014a), *Creating Constraints to Community Resiliency: The Event of a Rural School's Closure*, "The Online Journal of Rural Research and Policy", no. 9(2), s. 1–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.4148/1936-0487.1068>.
- Oncescu J. (2014b), *The Impact of a Rural School's Closure on Community Resiliency*, "Leisure/ Loisir", no. 38(1), s. 35–52. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14927713.2014.932969>.
- Oncescu J., Giles A. R. (2012), *Changing Relationships: The Impacts of a School's Closure on Rural Families*, "Leisure/Loisir", no. 36(2), s. 107–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14927713.2012.724961>.
- Pęczkowski R. (2010), *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Pęczkowski R. (2014), *Małe szkoły w systemie edukacji – konieczność, problem czy szansa*, w: K. Mayerová (red.), *Vzdelávanie a sociálna stratifikácia*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov, s. 174–192.
- Piwowski R. (2000), *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwanie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Piwowski R. (2004), *The Conditions for Educational Achievement of Lower Secondary School Graduates*, The Institute of Public Affairs, Warszawa.



- Pruss W., Szarleja R. (2012), *Analiza systemu oświatowego Gminy Szczytniki*, Urząd Gminy Szczytniki, Szczytniki.
- Post D., Stambach A. (1999), *District Consolidation and Rural School Closure: E Pluribus unum?*, "Journal of Research in Rural Education", no. 15(2), s. 106–117.
- Ross N. J. (2007), "My Journey to School...": *Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities*, "Children's Geographies", no. 5(4), s. 373–391. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14733280701631833>.
- Sell R. S., Leistriz F. L., Thompson J. M. (1996), *Socio-economic Impacts of School Consolidation on Host and Vacated Communities*, "Journal of the Community Development Society", no. 28, s. 186–205. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15575339709489782>.
- Trnková K. (2009), *Village Schools: Wrinkles for Mayors?*, "European Countryside", no. 1(2), s. 105–112. DOI: [10.2478/v10091/009-0009-1](https://doi.org/10.2478/v10091/009-0009-1).
- Witten K., McCreanor T., Kearns R., Ramasubramanian L. (2001), *The impacts of a School Closure on Neighbourhood Social Cohesion: Narratives from Invercargill, New Zealand*, "Health & Place", no. 7(4), s. 307–317. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1353-8292\(01\)00023-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1353-8292(01)00023-5).

