



## Szkoła dla wsi w Polsce i na świecie – konteksty społeczne i kulturowe

**Streszczenie:** W artykule zostały poruszone wybrane społeczne i kulturowe problemy funkcjonowania szkół podstawowych na wsi, na przykładzie Polski i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Poza wprowadzeniem, tekst składa się z czterech głównych części. W pierwszej przedstawiono niektóre próby poprawy powszechnej edukacji na wsi w przeszłości. Druga część poświęcona jest zbiorczości szkolnictwa na wsi, a przede wszystkim zbiorczym szkołom gminnym. Część trzecia i czwarta przedstawiają wyniki badań nad małymi szkołami w USA w latach 80. ubiegłego stulecia oraz w Polsce w XX i XXI wieku.

**Słowa kluczowe:** szkoła dla wsi, zbiorcze szkoły gminne, mała szkoła, reformy oświatowe, edukacja międzykulturowa

### Wprowadzenie

Celem artykułu jest promowanie dobrej szkoły podstawowej na wsi – dla dziecka, którą można określić między innymi przez jej dostępność, właściwe wyposażenie, z dobrze przygotowaną kadrą pedagogiczną – która naucza, wychowuje i opiekuje się dziećmi uczęszczającymi do szkoły podstawowej na wsi. W zamierzeniu, szkoła taka ma stwarzać nie gorsze warunki nauczania niż szkoła w mieście. Jednak – jak wskazuje historia i współczesność oraz doświadczenia polskie i innych krajów – szkoły na wsi (zwłaszcza te najmniejsze) funkcjonowały i często nadal funkcjonują w znacznie trudniejszych warunkach niż szkoły „miejskie”.

Tekst dotyczy przede wszystkim polskiej wsi, ale będą także zasygnalizowane inne warunki na przykładzie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zgodnie z danymi GUS w 2020 roku w Polsce w 52 477 wsiach miesz-

kało 15,35 mln osób (40% ogółu mieszkańców kraju) (Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, 2020, s. 68). Pod względem zaludnienia polska wieś jest znacznie zróżnicowana: duże wsie (nawet powyżej 1500 mieszkańców) przeważają na południu Polski, małe – w północno-zachodniej, częściowo północnej oraz północno-wschodniej części kraju (często zaledwie kilkadziesiąt, a nawet kilkanaście mieszkańców, z przewagą osób starszych). 44% wszystkich wsi to takie, w których liczba zamieszkujących tam osób nie przekracza 200, a średnia dla całej Polski wynosi niewiele ponad 290 osób. Co to oznacza dla organizacji szkolnictwa podstawowego na wsi? To, że we wsi z taką liczbą mieszkańców średnio znajduje się nie więcej niż 23 dzieci (potencjalnych uczniów) w wieku szkoły podstawowej<sup>1</sup>. Ten fakt oraz względy ekonomiczne tłumaczą, dlaczego nie we wszystkich wsiach może być zorganizowana szkoła. Postępujący rozwój, poprawa jakości sieci dróg, transportu szkolnego, włączanie się w coraz większym stopniu rodziców w dowóz dzieci do szkół oczywiście w pewnym stopniu niwelują niedogodności związane z brakiem szkoły w miejscu zamieszkania dziecka.

W porównaniu z niektórymi krajami sytuacja związana z organizowaniem przedszkoli, szkół na wsi w Polsce nie jest szczególnie trudna. W Europie znacznie trudniejsze warunki pod tym względem panują np. w Norwegii, Szwecji, Finlandii, a nawet w środkowych regionach Hiszpanii. Ogromne i bardzo słabo zaludnione niektóre obszary Kanady, USA, Rosji, Australii i wielu innych rejonów świata – to tereny, w których zorganizowanie szkoły jest prawdziwym wyzwaniem (Wieliczko, 2006a; Supule, 2019, ss. 171–193).

Trudną sytuację osadniczą potęguje ponadto kryzys demograficzny występujący w wielu, zwłaszcza europejskich krajach (co już przed laty nazwano „pustą kołyską” – *empty cradle*) i niestety dotyczy to także Polski, co przejawia się starzeniem, wyludnianiem wielu wsi, a w konsekwencji – „brakiem” dzieci (w ogóle lub ich dostatecznej liczby do zorganizowania szkoły). Poza organizowaniem dojazdów do szkół, tworzeniem internatów, burs, dość wcześnie zaczęto korzystać z wynalazków XX wieku. W okresie międzywojennym np. w Australii nauka szkolna była wspomagana przez radio. Później w wielu krajach zaczęto korzystać z telewizji, a aktualnie powszechnie ich rolę przejął Internet, który okazał się niezbędny (nie tylko w szkolnictwie) w czasie pandemii (Michalska, 2020, ss. 119–139).

---

<sup>1</sup> Obecnie jeden rocznik szkolny stanowi w Polsce średnio 1% ogółu mieszkańców (8 roczników to 8% od 293 mk = 23 potencjalnych uczniów); obliczenia autora.

Pomimo znacznej poprawy w ostatnich kilkudziesięciu latach czynników oddziałujących na sytuację szkolnictwa poza terenami miejskimi i tym samym lepszej sytuacji edukacyjnej dziecka na wsi – wydaje się, że warto nadal poświęcać uwagę temu kompleksowi zagadnień, zwłaszcza że prognozy demograficzne sprzed kilkudziesięciu lat, zgodnie z którymi miała następować coraz większa urbanizacja, okazały się chybione. Kiedy wskaźnik urbanizacji w Polsce w 1991 roku osiągnął 62%, nikt nie przewidział, że jest to jak na razie maksymalny poziom w ostatnich latach, który nie tylko nie wzrósł, lecz nawet się obniżył obecnie do 59,9% (Rocznik Demograficzny 2020, s. 79). Trzeba podkreślić, że te pozostałe 40,1% ludności zamieszkującej wieś (z nazwy – często tylko pod względem administracyjnym) zmienia się pod względem struktury zatrudnienia, źródeł utrzymania – w 1938 roku 59,1% ludności w Polsce utrzymywało się z pracy w rolnictwie, ogrodnictwie i leśnictwie, w 1988 – 13,5% z pracy w rolnictwie, a w 2011 roku ci, którzy posiadali własne źródło utrzymania w rolnictwie, stanowili zaledwie 3% zatrudnionych (bez osób będących na ich utrzymaniu) (Polska 1918–2018, s. 104, 107; Adamowicz i Nowak, 2005, ss. 339–346).

### **Starania o wartościową szkołę na wsi w przeszłości**

W krajach wyróżniających się szczególnie rozproszoną siecią osadniczą i niską gęstością zaludnienia już w XIX wieku podejmowano próby reorganizowania sieci szkolnej w celu poprawy dostępności szkolnej. Na przykład w krajach skandynawskich zakładano szkoły wędrownie; na szerszą skalę dowożono uczniów do szkół na koszt publiczny (w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w 1922 roku w 43 spośród istniejących wówczas 48 stanów kwestia dowożenia była już uregulowana prawnie przez ustawodawstwo amerykańskie) (Falski, 1925). Na ogół jednak wszelkie próby tworzenia większych obwodów szkolnych (a tym samym większych szkół) – poprzez dochodzenie, dowożenie uczniów, tworzenie internatów ograniczało się do niewielkiej liczby przypadków.

Początki organizowania oświaty w Polsce po odzyskaniu niepodległości po I wojnie światowej były bardzo trudne. Jak pisał Marian Falski – brak było odpowiednich budynków szkolnych (na wsi przeważały szkoły 1- i 2-izbowe), w zaborze pruskim nie uczęszczało do szkoły 5–10% dzieci w wieku obowiązku szkolnego, w zaborze austriackim 30%, a w zaborze rosyjskim aż 50% (Falski, 1974, ss. 172–173; Wagner, 2021). Wskaźniki te w dużym stopniu odnosiły się do sytuacji na wsi, a pogłębiał te trudności także brak nauczy-

cieli; trudności kadrowe oświaty występowały także w latach późniejszych. W 1930 roku w Polsce na jednego nauczyciela przypadało ponad 50 uczniów (50,3) – gorzej w Europie było tylko w Grecji i Hiszpanii (52,2 i 52,0), a w niektórych krajach wskaźnik ten wynosił „zaledwie” około 25–30 uczniów na jednego nauczyciela (Szwecja 24,4; Belgia 26; Francja 27,7) (Wroczyński, 1988, s. 178). Wskaźniki dla szkół powszechnych w Polsce, w roku szkolnym 1936/37 były jeszcze gorsze: 61,7 ucznia na jednego nauczyciela (na wsi 63,9) (Mały Rocznik Statystyczny, 1938, s. 317).

Starania w okresie międzywojennym o dobrą szkołę powszechną – jak na ówczesne trudne uwarunkowania – były ambitne i sprowadzały się do wprowadzenia szkoły 8-klasowej zamiast 7-klasowej, czy siedmioletniej, co nie było rzadkością na obszarach wiejskich (dzieci uczęszczały do takiej szkoły przez siedem lat, ale edukacja kończyła się na klasie czwartej). Zrozumiałe, że zyskałaby na tym cała populacja szkolna, w której zdecydowaną większość stanowiły dzieci zamieszkałe na wsi. Zgodnie z cytowanym Małym Rocznikiem Statystycznym (1938, s. 39), w 1931 roku prawie 73% ludności Polski zamieszkiwało na wsi. Formułowano wiele deklaracji, aby szkoła powszechna była jednolita, co miało stwarzać większe szanse dalszej edukacji dzieciom ze wsi. Jednak na przeszkodzie tych zamierzeń stawał po czwartej klasie egzamin wstępny do 8-letniego gimnazjum. Z „uwagi na zróżnicowanie programowe szkoły podstawowej na wsi i w mieście – w zdecydowanie gorszej sytuacji stawał dzieci ze wsi, które nie uczęszczały do szkół prywatnych i nie były przygotowywane w toku prywatnej nauki w domu” (Wroczyński, 1980, s. 287). Dzieci ze szkół wiejskich, aby zdobyć wykształcenie średnie, poddawane byłyby wielokrotnej selekcji (po czwartej klasie szkoły powszechnej, po trzyletnim liceum niższym, po trzyletnim liceum wyższym i po dwuletnim gimnazjum, którego ukończenie dawało pełne wykształcenie średnie i wstęp na wyższe uczelnie) (Wroczyński, 1980, s. 294).

Duże nadzieje wiązano z odkładaną reformą oświaty, która została uchwalona dopiero ustawą z 11 marca 1932 roku. Ustawa ta miała niektóre ustalenia korzystne dla systemu oświaty – ale trudno określić ją postępową w stosunku do szkoły i dzieci na wsi. Szkoła powszechna została podzielona na trzy stopnie: 4-klasową pierwszego stopnia; 6-klasową drugiego stopnia i 7-klasową trzeciego stopnia. 77% ogółu szkół wiejskich stanowiły szkoły pierwszego stopnia, co znacznie zmniejszało szanse dalszej nauki, a w szczególności dotyczyło to „wschodnich obszarów państwa o znacznie rzadszej sieci zaludnienia i niższym stopniu rozwoju ekonomicznego niż w centralnych i zachodnich rejonach kraju” (Wroczyński, 1980, s. 297; Wągner, 2021). Tak więc trudno

określić okres międzywojenny jako przynoszący poprawę w funkcjonowaniu szkoły powszechnej dla wsi, chociaż należy dodać, iż czasy nie były łatwe dla kraju, który zaledwie kilkanaście lat odbudowywał swoją państwowość.

## Zbiorcze szkoły gminne

Próby organizowania szkół zbiorczych (nazywanych niekiedy centralnymi) pojawiały się już w XIX wieku w niektórych krajach. Przyświecał tym zamyśлом cel, jakim miała być szkoła z pełną obsadą wysoko kwalifikowanej kadry nauczycielskiej, lepszym wyposażeniem w pomoce szkolne, a więc szkoła nie gorsza niż w miastach. Jak to często bywa, koncepcja odbiegała od wdrażania pomysłu. W Polsce kilka lat przed II wojną światową zarysowała się idea szkół zbiorczych. Miały one być przeznaczone dla starszych dzieci z kilku sąsiednich szkół nisko zorganizowanych i miały zapewnić im wyższy poziom nauczania. Jednak zbiorczość, zdaniem M. Falskiego, „...większych rezultatów nie dała i w życie szerzej nie weszła. ...Czynnikiem hamującym ich rozwój było to, iż okazywały się praktycznie dostępne i były uczęszczane tylko przez część starszych uczniów szkół sąsiednich, a nie przez wszystkich. Stawały się szkołami selekcyjnymi i rozbijały powszechność szkolnictwa” (Falski, 1973, ss. 10–11). Gdy po raz kolejny, już w latach powojennych, wrócono do idei szkół zbiorczych, odżyły także problemy z transportem szkolnym, na które zwracał uwagę M. Falski. Pisał on, że warunki komunikacyjne i środki komunikacji odgrywają w organizacji szkół zbiorczych znacznie większą rolę niż w organizacji szkół zwykłych, do których 3-kilometrowa norma dojścia ucznia do szkoły była bardzo rzadko przekraczana, natomiast norma 4-kilometrowa do szkół zbiorczych – często i to znacznie (Falski, 1973, s. 69).

Realizowana od 1972 roku (kiedy to powołano pierwsze 12 szkół zbiorczych) do lat 80. XX wieku koncepcja zbiorczych szkół gminnych (ZSG) spowodowała istotne zmiany w polskiej sieci szkolnictwa podstawowego – wiele szkół zlikwidowano, wiele szkół przekształcono w punkty filialne. Były ku temu powody obiektywne, zwłaszcza nadmiernie rozdrobniona sieć szkolna (bardzo dużo szkół tylko z jednym nauczycielem). Głównym jednak powodem – w sumie nieudanej rekonstrukcji sieci szkolnej na wsi – był pośpiech i brak środków na realizację tej koncepcji.

Na zbiorcze szkoły gminne nałożono wiele funkcji: edukacyjną, środowiskową, opiekuńczą, sportową (szkoła, biblioteka, centrum sportu, dowożenie, dożywianie, kółka zainteresowań itp.). Ponadto szkoła ta sprawowała nadzór nad szkołami podporządkowanymi i filialnymi. Ówczesne władze polityczne (lata

70. XX wieku) w instytucji zbiorczej szkoły gminnej widziały pierwszy etap upowszechnienia szkoły średniej na wsi. ZSG miały przekształcać się w tak zwane 10-latki, których idea na szczęście nie doczekała się pełnej realizacji.

Pomimo wskazywania niedostatków, nieprzygotowania, wyboru niewłaściwego wariantu, czy też skutków, jakie spowodowało wprowadzenie ZSG – ten niekiedy bolesny eksperyment trwał kilkanaście lat. Bolesny dlatego, iż w wielu przypadkach środowisko lokalne straciło szkołę, która często była najważniejszym elementem trwania, integracji i umacniania wsi. W niektórych wsiach miały miejsce strajki ludności protestującej przeciwko decyzji likwidującej szkołę (Kwieciński, 1995, s. 239), która miała czasami kilkusetletnią historię (informacje o strajkach były ocenzone). Władze próbowały używać niezbyt trafnej argumentacji, iż w budynku zlikwidowanej szkoły zorganizowany będzie rodzaj domu kultury (którego utrzymanie byłoby niewiele niższe niż pozostawienie niewielkiej szkoły), ale dla kogo? W warunkach wydłubającej się wsi (z powodu likwidacji szkoły) prawdopodobnie tylko niewielka liczba mieszkańców korzystałaby z takiej placówki. Kuratorzy oświaty byli chwaleni za to, że w „ich” województwach 100% oświaty na wsi funkcjonowało w systemie zbiorczych szkół gminnych (nie zawsze było ważne jak, lecz tak, aby zadowolić decydentów). Wydłużyła się droga dziecka do szkoły, a transport szkolny nie zawsze zapewniał odpowiedni standard dowozu dzieci do szkół ze względu na jakość dróg i komfort jazdy (przysłowiowe „bonanzy”, tzn. przyczepy do autobusów Jelcz ciągnięte czasami przez traktor). Z oświaty odeszło wielu wartościowych nauczycieli, którzy znaleźli pracę w administracji (w 1975 roku zamiast 17 województw – powołano 49 nowych; w tych najsłabszych brakowało kadr z wyższym wykształceniem). Sytuacja kadrowa pogorszyła się jeszcze bardziej na początku stanu wojennego, kiedy nastąpiło „wpuszczenie do szkół podstawowych – zwłaszcza na wsi ponad 150 tys. nauczycieli bez żadnych kwalifikacji” (Kwieciński, 1995, s. 259).

Koncepcja zbiorczych szkół gminnych nie była zła, ale jej realizacja przyniosła więcej strat niż korzyści. Prędzej czy później reorganizacja sieci szkolnej na wsi musiałaby nastąpić ze względu na zbyt dużą liczbę małych szkół.

## **Małe szkoły w USA**

Do określenia małej szkoły podawano liczbę uczniów i najczęściej były to szkoły z jednym nauczycielem. Wydaje się, że pierwszym wyczerpującym, a co najważniejsze – obiektywnym badaniem dotyczącym małych szkół był obszerny amerykański raport socjologiczno-pedagogiczny, opracowany pod auspicjami



Narodowego Zrzeszenia Oświaty Wiejskiej w stanie Kolorado, a także Ośrodka Badań nad Oświatą Wiejską i Małymi Szkołami w Nowym Meksyku (Muse, Smith i Baker, 1987). Jak zwracali uwagę autorzy wspomnianego raportu, dwa fakty wpłynęły na zainteresowanie oświatą wiejską. Od lat 40. XX wieku obserwowane było ponowne zaludnianie niektórych obszarów wiejskich, odkąd wielu mieszkańców miast zdecydowało się żyć poza miastem (co także raczej już w XXI wieku wystąpiło w Polsce). Po drugie – przez wiele lat starano się poprawić jakość oświaty wiejskiej poprzez stosowanie tylko jednego modelu szkoły, który spełniał warunki charakterystyczne dla dużej szkoły. Małe szkoły były wcześniej krytykowane z powodu zbyt małej liczby uczniów, izolacji przestrzennej, gorszego przygotowania nauczycieli – taką ocenę wyrażono między innymi w raporcie Narodowego Stowarzyszenia Oświatowego (*NEA*) (*One Teacher School Today*, 1960). Szkoły z jednym nauczycielem zostały w nim przedstawione jako gorsze w porównaniu z miejskimi szkołami podstawowymi. Takie stwierdzenia powodowały, iż chętnie likwidowano małe szkoły, dodając, że miały one nieodpowiednie budynki i wyposażenie, występował brak środków i pracowników wspomagających. Jeszcze w 1930 roku w Stanach Zjednoczonych było 149 tys. najmniejszych szkół, a w roku 1984 szkół takich było już tylko 837 (Muse, Smith and Baker, 1987). Jednak coraz więcej amerykańskich oświatowców zaczęło odkrywać wartość małych szkół. Jeden z nich tak to ujął: z konieczności szkoły wiejskie funkcjonowały dłużej niż 100 lat na zasadach, do których stosowania zachęcają teraz najbardziej wyrafinowane systemy oświatowe – mniejsze pomieszczenia klasowe, programy nauczania, które pozwalają uczniom czynić postępy w ich własnym tempie oraz wzajemnie pomagać sobie w nauce (Gulliford, 1983).

Autorzy raportu o małych szkołach byli przekonani, iż szkoły z jednym nauczycielem miały wyróżniające je cechy i wartości, co czyniło z nich „esencję żywotności wiejskiej Ameryki” (Muse, Smith and Baker, 1987, p. 9). O sukcesie większości szkół decydują nauczyciele, dlatego w cytowanym raporcie to im poświęcono najwięcej miejsca. Poruszonych jest wiele zagadnień, często wykraczających poza sprawy oświatowe. Sporo miejsca poświęcono stanowi rodzinnemu, dostępowi do ośrodków administracyjnych, placówek usługowych. Nie należy lekceważyć takich informacji, które pozornie mogą wydawać się mało istotne, ale w wielu przypadkach dane te mogą stanowić punkt wyjścia do planowania stabilizacji kadr, nastawienia nauczycieli do projektowanych zmian oświatowych<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Przykładowo w Polsce wyniki badań sondażowych prowadzonych ze studentami

Badania amerykańskie nie potwierdziły opinii dotyczących słabego wykształcenia nauczycieli w małych szkołach – okazało się, że 94% spośród nich miało wyższe wykształcenie zawodowe (*bakalaureat* – odpowiadający polskiemu licencjatowi), a wielu z nich miało tytuł magisterski lub było w trakcie jego zdobywania. Nie odnotowano nauczycieli bez kwalifikacji. Pracę nauczycieli w najmniejszych szkołach wspomagali przede wszystkim nauczyciele „wędrowni”, zatrudniani w kilku szkołach jako specjaliści przede wszystkim z obwodu szkolnego i w mniejszym stopniu z powiatowego (*county*) lub regionalnego centrum usług oświatowych. Jednak w zakresie niektórych przedmiotów pomoc udzielana przez specjalistów była dostępna tylko niewielkiemu odsetkowi nauczycieli (wychowanie fizyczne 6%, sztuka 10%).

Zrozumiałe, że specyfika pracy w omawianych szkołach utrudniała organizowanie wycieczek i praktyk, realizowanie programów z udziałem zapraszanych prelegentów i gości. Większość nauczycieli mieszkowało w odległości nie większej niż 16 km od szkoły, ale byli też tacy, którzy od miejsca zamieszkania do szkoły mieli co najmniej 48 km. Badania małych szkół wykazały także, iż płace nauczycieli w tych szkołach były niższe od średniej krajowej, ale ze względu na niższe koszty życia ich wartość realna była wyższa. Samotna praca pedagogiczna (łącznie z działalnością opiekuńczą, kontaktami z rodzicami) nauczyciela trwała przeciętnie prawie 9 godzin dziennie. Niektórym nauczycielom sporo czasu zajmowały prace pozapedagogiczne. Były to prace „sekretarskie”, konserwacja budynków, przygotowywanie posiłków, prowadzenie autobusu szkolnego. W szkołach z jednym nauczycielem prowadzono naukę w systemie klas łączonych (różne kombinacje – z najmniejszą liczbą klas najstarszych); w większości (60%) szkół występował oddział przedszkolny (Roth, Effland i Bowers, 2002; Wieliczko, 2006b, ss. 75–92).

O tym, że szkoły amerykańskie z jednym nauczycielem były rzeczywiście małe, świadczyła liczba uczniów do nich uczęszczających. 90% tych szkół miała mniej niż 20 uczniów (przeszło połowa ogółu miała mniej niż 10 uczniów), a tylko do 10% szkół uczęszczało od 21 do 65 uczniów. 44,5% uczniów mieszkało w odległości co najmniej 11 km od szkoły (w tym przede wszystkim byli też uczniowie, którzy musieli pokonywać odległość 90 km). Jed-

---

w ramach seminarium dyplomowego wykazały, że stosunek nauczycielek do mającej wkrótce nastąpić reformy edukacyjnej (między innymi powołanie gimnazjów) różnicowało wiele czynników. Nauczycielki mające ustabilizowane życie (rodzinę, dzieci) i dobre warunki bytowe miały znacznie bardziej pozytywny stosunek do proponowanych zmian niż nauczycielki żyjące samotnie i mające już dłuższy staż pracy w zawodzie nauczyciela.



nak najważniejszą informacją dotyczącą uczniów była charakterystyka ich osiągnięć i planów dalszej drogi edukacyjnej. Autorzy raportu przebadali za pomocą wielu testów zjawisko przechodzenia uczniów ze szkół z jednym nauczycielem do szkół ponadpodstawowych. Badania te dotyczyły przede wszystkim trzech stanów, w których małych szkół było najwięcej (Nebraska, Montana, Południowa Dakota). Wyniki tych badań wykazały, że uczniowie z małych szkół nie odbiegali przygotowaniem do dalszej nauki, w porównaniu z uczniami z dużych szkół. Uczniowie z najmniejszych szkół różnili się jedynie tym, iż zgodnie z własną oceną mieli więcej kłopotów w pierwszej klasie w szkole ponadpodstawowej. Ich doświadczenie, wiedza nie przynosiły im ani specjalnych korzyści, ani niepowodzeń. Tak jak wszędzie, część przysłała z dobrych szkół, część była gorzej przygotowana. Najczęściej bywa tak, że jakość wykształcenia uczniów zależy przede wszystkim od nauczyciela i predyspozycji, uzdolnień ucznia (bez względu na to, czy jest to szkoła mała, czy też duża, miejska szkoła). Autorzy omawianego raportu wskazali także, iż u uczniów zaobserwowano bardzo pozytywne cechy, takie jak istotny jakościowo rozwój osobowości, a także poczucie niezależności, pomysłowości, sens wartości personalnych przejawiających się w byciu członkiem wspólnoty, silnych więziach ze środowiskiem. Wreszcie warto wspomnieć, że dzięki lepszej dostępności komunikacyjnej szkolnictwa, a także prawdopodobnie dzięki wzrostowi aspiracji kształceniowych młodzieży – w 1984 roku odsetek uczniów rekrutujących się ze szkół z jednym nauczycielem, dojeżdżających do szkoły średniej i pokonujących odległość co najmniej 40 km – wzrósł do prawie 29% (w porównaniu z 4,3% w roku 1960).

Autorzy raportu sformułowali wiele rekomendacji odnośnie do małych szkół – większość z nich skierowana była do administracji oświatowej, polityków oświatowych; wspólnot lokalnych, nauczycieli. Małe szkoły praktycznie nie tylko obsługują swoją wspólnotę, ale przypominają także narodowi – jako całości – jego agrarne korzenie. Szkoły te realizują zobowiązanie do przestrzegania zasady równości oświatowej jako podstawowej drogi przygotowującej młodzież do odpowiedzialności obywatelskiej (Muse, Smith i Baker, 1987; Muse, Hite, Randall i Jensen, 1998, ss. 141–149).

### **Małe szkoły w Polsce w XX i XXI wieku**

W latach 30. XX wieku szkoły z jednym nauczycielem w Polsce stanowiły około 50% ogółu (24–25 tysięcy) szkół wiejskich (Mały Rocznik Statystyczny, 1938, s. 315). Po II wojnie światowej liczba małych szkół zmalała: w 1950 sta-

nowiły prawie 34%, w 1956 i 1960 roku – 20% ogółu szkół wiejskich. W połowie lat 60. ubiegłego stulecia ponownie zaczął wzrastać odsetek tych szkół, przekraczając w 1970 roku 26% (Rocznik Statystyczny 1966, 1975, 1989; Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1984/1985)<sup>3</sup>. Wprowadzenie zbiorczych szkół gminnych tylko pozornie doprowadziło do znacznego obniżenia odsetka małych szkół, gdyż po prostu nie zawsze były one wykazywane w sprawozdawczości statystycznej (były one „ukryte” w nazwie zbiorcza szkoła gminna i punkty filialne). W stosunku do tych szkół stosowano dość powierzchowną ocenę (nie tylko w Polsce) sprowadzającą się do wniosku, iż są niedobre i że przez ich zlikwidowanie poprawi się jakość oświaty wiejskiej. Negatywna opinia o małych szkołach w wielu przypadkach była i jest bliska prawdy, ale nie zawsze brano pod uwagę, iż można je ulepszać. Jednak decydującym czynnikiem doprowadzającym do likwidacji małej szkoły prawie zawsze był jednostkowy koszt kształcenia ucznia – znacznie przewyższający koszt nauki w większej szkole. W szkole 8-klasowej, do której uczęszczało nie więcej niż kilkudziesięciu uczniów, koszty jednostkowe były 2–3 razy większe niż w szkole liczącej co najmniej trzykrotnie więcej uczniów (Piwowarski, 2000, ss. 53–54). Oczywiście koszt jednostkowy przypadający na ucznia zależy nie tylko od wielkości szkoły (liczba uczniów, liczba pomieszczeń do nauczania), ale także od wyposażenia, stanu technicznego, rodzaju ogrzewania budynku szkolnego, liczby zatrudnionych nauczycieli. Można stwierdzić, że koszty jednostkowe kształcenia są odwrotnie proporcjonalne do liczby uczniów.

Poza malejącą liczbą dzieci, uczniów w wielu rejonach wiejskich – przyczyną zamykania szkół na wsi były decyzje polityczne dotyczące reorganizacji oświaty na wsi. Tak było w przypadku wprowadzania zbiorczych szkół gminnych, ale także przy okazji reformy systemu oświaty w 1999 roku (między innymi wprowadzenie gimnazjów). Dużą rolę w utrzymaniu/likwidowaniu małych, publicznych szkół na wsi odgrywał i odgrywa sposób ich finansowania w ostatnich trzydziestu latach. Na początku lat 90. XX wieku okazało się, że gminy, które się zadłużyły z powodu wydatków oświatowych, w rezultacie wyszły na tym lepiej niż gminy, które starały się nie przekroczyć swojego budżetu (tym, które się zadłużyły, umorzono dług).

Stosowany w latach 1996–1999 algorytm finansowania szkolnictwa podstawowego uwzględniał przede wszystkim nauczycieli i oddziały szkolne, a nie liczbę uczniów. Subwencja naliczana była proporcjonalnie do liczb-

---

<sup>3</sup> Obecnie podawana jest jedynie liczba szkół filialnych – w roku szkolnym 2019/2020 było ich 265 (za: Oświata i Wychowanie, 2020, s. 68).

by etatów nauczycielskich i uwzględniała w większym stopniu nauczycieli z wyższym wykształceniem. Taki sposób finansowania gwarantował każdej gminie środki finansowe nie mniejsze niż w poprzednim roku, co prowadziło do coraz większych nakładów na szkolnictwo podstawowe, pomimo zmniejszającej się liczby uczniów. Jednak ten system finansowania w dużym stopniu uwzględniał specyfikę szkoły wiejskiej, mającej mniej uczniów w szkole i w oddziałach. Obowiązujące już wówczas tak zwane wagi zwiększały kwotę bazową przypadającą na jednego ucznia w szkole na wsi – o 44% w przypadku oddziału liczącego więcej niż 17 uczniów i o 63% w przypadku, gdy liczebność oddziału nie przekraczała 17 uczniów. Od 1 stycznia 2000 roku zaczął obowiązywać zmodyfikowany system finansowania oświaty wiejskiej: jeśli szkoła była zlokalizowana na wsi, to bez względu na liczbę uczniów, oddziałów – kwota bazowa przypadająca na jednego ucznia powiększana była o 33% (Rozporządzenie..., 1999, poz. 1284). Nie rekompensowało to wzrostu kosztów jednostkowych w mniejszych szkołach. Istniał co prawda dodatek związany z „racjonalizacją sieci szkół”, zgodnie z którym kwotę bazową można było powiększyć o 30%, jeśli uczeń był dowożony do szkoły na wsi (Rozporządzenie..., 1999, poz. 1284). Wówczas na jednego ucznia (ale dowożonego) można było uzyskać kwotę bazową powiększoną o 63% (33+30), czyli tyle samo co przed 2000 rokiem. Jednak obowiązujący od 1 stycznia 2000 roku sposób finansowania (nazywany przez niektórych kalkulacyjnym bonem oświatowym) okazał się mniej korzystny dla szkoły wiejskiej, a zwłaszcza szkół małych, i w pewnym stopniu przyczynił się do ich likwidacji. Wiejskie gminy słabo zaludnione, z małymi szkołami – są gminami najbiedniejszymi, więc nie bardzo mają z czego dokładać do subwencji ogólnej, w której część oświatowa (wydatki związane z edukacją) jest dominującą pozycją budżetu gminy.

W 2021 roku kwota bazowa subwencji oświatowej przypadająca na jednego ucznia wynosiła 6110 zł (Rozporządzenie..., 2020, poz. 2384) (dla porównania: w 2000 roku 1929 zł). Aktualnie kwotę tę można powiększać, tak jak w poprzednich latach – stosując odpowiednie wagi, których liczba zwiększyła się aż do 72. Szkoły na wsi, w tym małe szkoły, mogą „skorzystać” przede wszystkim z trzech wag (P1, P2 i P3). Jeśli szkoła zlokalizowana jest na wsi lub w mieście nieprzekraczającym 5 tys. mieszkańców, to wówczas kwota bazowa powiększona jest o 40%, jeśli w oddziale szkolnym jest nie więcej niż 18 uczniów – powiększa się ją o 15%. W stosunku do szkół małych, a za takie uważane są w tym rozporządzeniu te, w których w oddziale szkolnym jest nie więcej niż 12 uczniów – finansowanie jednego ucznia powiększa

się o 20% (Rozporządzenie..., 2020, poz. 2384). Tak więc na jednego ucznia w małej szkole wiejskiej kwota bazowa może być obecnie powiększona, ale nadal w wielu przypadkach nie pozwala to utrzymać szkoły, chociażby ze względu na wzrost wydatków osobowych i opłat za tak zwane media (prąd, ogrzewanie, woda, wywóz nieczystości).

Na postępujący proces likwidowania małych szkół od co najmniej dwudziestu kilku lat reagują niektóre środowiska lokalne – byli/są to nauczyciele, rodzice uczniów chcący utrzymać szkołę w swojej miejscowości. Ten oddolny społeczny ruch pomocy, między innymi małym szkołom, zainicjowało Forum Inicjatyw Oświatowych, w ramach którego powstał projekt „Mała Szkoła”. Koncepcja tego projektu dotyczyła przede wszystkim terenów, gdzie dowożenie uczniów było/jest szczególnie trudne i kosztowne. Zamysł ten miał dotyczyć szkół z klasami I-III, w których liczba uczniów nie przekraczała 30, zaś dolną, umowną granicą było 20 uczniów. Małą szkołę zgodnie z założeniami prowadzi dwóch nauczycieli – najlepiej, gdyby to było małżeństwo, co w większym stopniu gwarantowałoby trwałość takiej szkoły. To, co wyróżnia taką szkołę to jej status: ma ona uprawnienia szkoły publicznej, lecz nie jest prowadzona przez samorząd lokalny, ale osoby fizyczne lub prawne, np. zakładane przez stowarzyszenia nauczycieli, rodziców w celu prowadzenia szkoły. Szkoły takie były/są finansowane tak, jak szkoły publiczne, ale ze względu na ograniczone środki nauczyciele na ogół zarabiali/zarabiają w nich mniej niż w szkołach prowadzonych przez samorząd (Miśkiewicz i Wojnarowska, 2015; Matyjas, 2019, ss. 325–339).

Ze względu na to, że nie były i nie są prowadzone dokładne statystyki dotyczące małych szkół działających w takiej formule, można jedynie stwierdzić, że było ich co najmniej kilkaset, a obecnie z pewnością ich liczba zmalała. Przestały na ogół funkcjonować te z nich, w których dzieci stawały się starsze i przeszły do szkół wyższych szczebli organizacyjnych – wówczas rodzice na ogół tracili zainteresowanie utrzymaniem i wspieraniem małych szkół. Obecnie Forum Inicjatyw Oświatowych nadal stara się wspierać oddolny ruch społeczny na rzecz edukacji, ale jego rola z przyczyn opisanych powyżej także zmalała; jednak sukcesem w jego działalności jest „wywalczenie” wzrostu wagi P2 (dodatek na jednego ucznia w szkołach, w których w oddziałach jest nie więcej niż 18 uczniów) z 10 do 15%.

Jeśli małe szkoły są droższe w utrzymaniu, a ich uczniowie, absolwenci (tak jak uczniowie z innych szkół zlokalizowanych na wsi) wypadają na ogół gorzej na sprawdzianach, egzaminach ogólnopolskich – to czy warto walczyć o ich utrzymanie? Z przyczyn obiektywnych nie da się wszystkich

zlikwidować (rozproszone osadnictwo, trudne warunki dojazdu). Pomimo wyrównywania warunków życia w mieście i na wsi, podnoszenia się poziomu wykształcenia mieszkańców terenów wiejskich – nadal rodzice dzieci uczęszczających do szkół na wsi reprezentują niższy status społeczno-ekonomiczny i o tym należy pamiętać, gdy porównuje się osiągnięcia edukacyjne uczniów z tych dwóch największych i równocześnie wewnętrznie zróżnicowanych środowisk społecznych (miasto – wieś). Być może wyniki niektórych badań przypisują nadmierną rolę czynnikom rodzinnym, ale nie należy ich lekceważyć.

\* \* \*

Szkoły na wsi w Polsce i na świecie funkcjonują często w coraz trudniejszych warunkach osadniczo-demograficznych, ale są ważną instytucją społeczności lokalnej. Część z nich to szkoły małe, które mają swoje wady (np. trudność lub niemożność organizowania zajęć dodatkowych, często brak możliwości wyboru języka obcego, na ogół gorsze zaplecze dydaktyczne), lecz o ich istnieniu nie powinny decydować wyłącznie względy ekonomiczne. Odrębną kwestią jest lokalizacja szkół ponadpodstawowych na wsi, których istnienie jest o wiele bardziej kontrowersyjne niż dyskusja nad szkołą na wsi, w tym – małą szkołą wiejską. Istnieje co prawda pewna liczba szkół rolniczych, a także liceów ogólnokształcących na terenach wiejskich, ale jest to tylko niewielka część tego typu szkół. Nie chodzi o to, aby zakładać szkoły ponadpodstawowe na wsi, co byłoby niezbyt racjonalne, ale warto pamiętać, że młodzież z miast ma przywilej w dostępie do takich szkół z powodu miejsca zamieszkania.

Jaka więc powinna być szkoła podstawowa na wsi? Duża czy mała – wydaje się, że decydują o tym warunki lokalne – ale przede wszystkim powinna ona dawać takie przygotowanie uczniom kończącym w niej naukę, aby chcieli dalej się uczyć i z powodzeniem mogli kontynuować edukację na ponadpodstawowych szczeblach szkolnictwa danego kraju.

## **Bibliografia**

- Adamowicz, M. i Nowak, A. 2005. Szkoły wiejskie w kontekście kreowania kapitału ludzkiego. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*. 6, ss. 339–346.
- Falski, M. 1925. *Materiały do projektu do projektu sieci szkół powszechnych*. Warszawa: Książnica-Atlas.
- Falski, M. 1973. Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945–1972. *Studia Peda-*

- gogiczne. XXVII*, Ossolineum. Wypowiedź na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym. Łódź: czerwiec 1945.
- Falski, M. 1974. Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900–1944. *Studia Pedagogiczne. XXXI*, Ossolineum.
- Gulliford, A. 1983. *America's country schools*. Washington D.C.: The Preservation Press.
- Kwieciński, Z. 1995. *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Matyjas, B. 2019. Środowisko wiejskie jako przestrzeń edukacji szkolnej dzieci. *Pedagogika Społeczna. 3* (18), ss. 325–339.
- Michalska, S. 2020. Szkoła wiejska w czasie pandemii. *Wieś i Rolnictwo. 3*, ss. 119–139.
- Miśkowicz, J. i Wojnarowska, M. 2015. *Jak wspierać szkoły wiejskie z klasami łączonymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Muse, I., Smith, R.B. and Baker, B. 1987. *The one-teacher school in the 1980s*. New Mexico – Colorado: Office of Educational Research and Improvement.
- Muse, I., Hite, S., Randall, V. and Jensen, A. 1998. One-teacher schools in America. *The Teacher Educator. 3* (33), pp. 141–149.
- Mały Rocznik Statystyczny*. 1938. Warszawa: GUS.
- One-teacher schools today*. 1960. Washington D.C.: National Education Association.
- Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. 2020. Warszawa: GUS.
- Piwowarski, R. 2000. *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwanie*. Warszawa: IBP.
- Polska 1918–2018*. 2018. Warszawa: GUS.
- Rocznik Demograficzny*. 2021. Warszawa: GUS.
- Rocznik Statystyczny*. 1966, 1975, 1989. Warszawa: GUS.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. 2020. Warszawa: GUS.
- Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1984/1985*. 1985. Warszawa: GUS.
- Roth, D., Effland, A.B.W. and Bowers, D.E. 2002. *Federal Rural Development Policy in the Twentieth Century*. Washington: United States Department of Agriculture – Economic Research Service.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego*. „Dziennik Ustaw” 111/1999, poz. 1284.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Nauki w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej w roku 2021*. „Dziennik Ustaw” 2020, poz. 2384.



- Supule, I. 2019. Community school model: is it an alternative for school closures in rural territories? *Eastern European Countryside*. **25**, pp. 171–193.
- Wagner, B. 2021. *Wiejska oświata w Polsce w latach 1918–1939*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Wieliczko, B. 2006a. *Polityka Unii Europejskiej wobec obszarów wiejskich*. Warszawa: IERiGŻ-PIB.
- Wieliczko, B. 2006b. Polityka USA wobec obszarów wiejskich. *Zagadnienia Ekonomiki Rolnej*. **3**, ss. 75–92.
- Wroczyński, R. 1980. *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: PWN.
- Wroczyński, R. 1988. *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*. Warszawa: PWN.

### **School for countryside in Poland and worldwide – social and cultural contexts**

**Abstract:** This text draws some social and cultural problems connected with a primary school for countryside in Poland and USA. This is divided – except introduction – into four main parts. The first one deals with efforts undertaken in the past to improve education to the country. Problems associated with collective municipal schools are presented in the second part. Part three and four reflects on the research results of small schools in USA and Poland in XX and XXI c.

**Keywords:** school for countryside, collective municipal schools, small school, educational reforms, intercultural education

*Translated by Rafał Piwowarski*