

Danuta Uryga

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

„Mała szkoła” – w drodze ku rewitalizacji idei szkoły środowiskowej

ABSTRAKT: Szkoła środowiskowa to ważny temat poszukiwań i ustaleń polskiej pedagogiki społecznej przez niemal cały wiek XX. Współcześnie jest kategorią rzadko przywoływaną – interesuje dość wąski krąg naukowców, nie koncentruje uwagi administracji oświatowej, nie znajduje też wyrazistego desygnatu w obszarze praktyki edukacyjnej. Interesujące próby rewitalizacji tej idei podejmowane są przez organizacje pozarządowe, dostrzegające w koncepcji szkoły środowiskowej alternatywną drogę rozwoju zarówno dla środowisk lokalnych, jak i dla samych placówek oświatowych. Artykuł prezentuje przykład takich działań, podejmowanych od kilkunastu lat przez Federację Inicjatyw Oświatowych, które stwarzają szansę odnowy idei szkoły środowiskowej w polskim systemie oświaty.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoła środowiskowa, edukacja środowiskowa, społeczność lokalna, program „Mała szkoła”, Federacja Inicjatyw Oświatowych

Kontakt:	Danuta Uryga danuta.uryga@op.pl
----------	------------------------------------

Jak cytować:	Uryga, D. (2018). „Mała szkoła” – w drodze ku rewitalizacji idei szkoły środowiskowej. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 103–118. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/553
--------------	--

How to cite:	Uryga, D. (2018). „Mała szkoła” – w drodze ku rewitalizacji idei szkoły środowiskowej. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 103–118. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/553
--------------	--

WPROWADZENIE

Szkoła środowiskowa (*community school*) to idea, która od przełomu XIX i XX wieku jest obecna w nurcie myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej wielu krajów, przede wszystkim USA i Wielkiej Brytanii. W okresie powojennym zyskała ona istotne uzupełnienie w postaci szerszej kategorii – *community education* (w języku polskim określanej terminami „edukacja środowiskowa” i „edukacja społeczna”). Współcześnie w większości krajów szkoła środowiskowa i edukacja środowiskowa stanowią przedmiot zainteresowania organizacji pozarządowych, istnieją jednak przykłady obecności tych pojęć i związanych z nimi koncepcji w obszarze polityki społecznej (Wielka Brytania) i polityki edukacyjnej (USA, Szwecja, Holandia, Dania, Niemcy). Różnorodne koncepcje szkoły środowiskowej łączy wspólny element, jakim jest umieszczenie szkoły i przebiegających w niej procesów w kontekście życia społeczności lokalnej. Różnice pomiędzy nimi dotyczą celu, zakresu działalności i rozłożenia jej akcentów oraz głębi zaangażowania szkoły w sprawy jej społecznego otoczenia.

W Polsce szkoła środowiskowa jest żywotną ideą, która od początku XX wieku, za sprawą H. Radlińskiej, inspiruje akademicką pedagogikę, a w szczególności pedagogikę społeczną. Oprócz krótkiego okresu lat 70., nie stała się ona jednak przedmiotem trwałego zainteresowania administracji oświatowej. Nieliczne inicjatywy, zawierające pewne odniesienia do edukacji środowiskowej i szkoły środowiskowej, są podejmowane niemal wyłącznie przez organizacje pozarządowe. Można tu wyróżnić dwa sposoby ujmowania roli szkoły: pierwszy z nich odwołuje się do koncepcji edukacji środowiskowej, a szkołę uznaje za jeden z licznych, równoważnych elementów lokalnej sieci instytucji – taką perspektywę przyjmuje np. Centrum Aktywności Lokalnej, drugi za punkt wyjścia zmiany myślenia o środowisku lokalnym uznaje przede wszystkim szkołę – to rys charakterystyczny dla programu i działalności Federacji Inicjatyw Oświatowych. W artykule przedstawione zostaną działania drugiej z wymienionych organizacji, które mogą być uznane za przejaw trwającej od kilkunastu lat odnowy na polskim gruncie zainteresowania ideą szkoły środowiskowej i jej zastosowaniem w praktyce edukacyjnej.

SZKOŁA ŚRODOWISKOWA A EDUKACJA ŚRODOWISKOWA

„Szkoła środowiskowa” (*community school*) i edukacja środowiskowa (*community education*) to powiązane ze sobą pojęcia, z których pierwsze ma starszy rodowód, drugie zaś stopniowo stało się kategorią szerszą i wiodącą. „Szkoła środowiskowa”, rozumiana jako szkoła o rozszerzonym polu działalności, stanowiąca centrum lub ważny ośrodek życia społeczności lokalnej, to idea, której korzenie tkwią w XIX-wiecznych praktykach edukacyjnych wielu krajów. Taki charakter miały w tym czasie np. brytyjskie szkoły na terenach wiejskich, gdzie służyły nie tylko jako miejsca nauki, ale także modlitwy, lokalnych spotkań, edukacji dorosłych i rozmaitych usług socjalnych (Jeffer, 1994). Wielofunkcyjna rola szkoły należała również do pejzażu edukacyjnego wsi amerykańskiej, której mieszkańcy finansowali jej powstanie i działanie od czasów kolonialnych (Hiatt-Michael, 2001). Badacze tej tematyki, poszukujący źródeł szkoły środowiskowej, przywołują także XIX-wieczne eksperymenty edukacyjne podejmowane i propagowane w podobnym duchu m.in. przez R. Owena (New Institute w New Larnark, Szkocja), N.F.S. Grundtviga (uniwersytety ludowe, Dania) czy L. Tolstoja (szkoła w Jasnej Polanie).

Jako pojęcie szkoły środowiskowej zaistniała na przełomie XIX i XX stulecia, w kontekście idei i projektów edukacyjnych związanych z progresywizmem i Nowym Wychowaniem. Stało się to w określonych okolicznościach społeczno-kulturowych: w wyniku industrializacji i urbanizacji zaczęły zanikać wiejskie społeczności (Nisbet, Hendry, Steward, Watt, 2002), szkoły zaś, które wcześniej miały bezpośrednio i żywe związki ze społecznościami lokalnymi, zaczęły się przeobrażać w instytucje działające profesjonalnie i w znacznej izolacji od życia społecznego (Hiatt-Michael, 2001). To właśnie temu trendowi miał przeciwdziałać m.in. chicagowski eksperyment J. Deweya – *School-As-Social-Center* – prowadzony z przekonaniem, że „jednostka, którą należy wychować, jest jednostką społeczną, społeczeństwo zaś organicznym związkiem jednostek uspołecznionych” (Dewey, 2005, s. 13). Na początku wieku XX w USA powstawały nie tylko liczne szkoły środowiskowe, ale również lokalne oraz regionalne stowarzyszenia rodzicielskie i sąsiedzkie, a także organizacje o zasięgu ogólnokrajowym. W tym okresie przeprowadzono pierwsze szeroko zakrojone badania szkół środowiskowych (Everett 1938) i powstała pierwsza, istniejąca do dziś, fundacja finansująca działania tego typu szkół – Charles Stuart Mott Foundation. Podobne zainteresowanie ideą szkoły środowiskowej, choć na mniejszą skalę, pojawiło się m.in. w Niemczech (E. Kapff, G. Wyneken, P. Oestreich, F. Karsen) i Rosji (S. Szacki). W Polsce w tym okresie miały miejsce próby tworzenia koncepcji szkoły środowiskowej oraz jej praktycznego zastosowania, m.in. szkoła wiejska M. Sjudaka i szkoła w osiedlu żoliborskim Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej (Jakubiak, 1997).

Szerszy wpływ omawiane zjawiska zyskały w latach 60. i 70. XX wieku (Zimmer, 1998), gdy ważnymi tematami debat krajowych i międzynarodowych (UN, WHO, OECD, World Bank, EU) stały się wyzwania związane z kształceniem całożyciowym, partycypacyjnym rozumieniem demokracji, ideami równości szans życiowych i zrównoważonego rozwoju. Szkoła środowiskowa i edukacja środowiskowa ukierunkowane

zostały w tym czasie na „otwieranie dostępu do możliwości uczenia się”, które odpowiadałyby potrzebom osobistym, społecznym, ekonomicznym i politycznym (McConnell, 2002). Trzeba dodać, że szkoła środowiskowa, a zwłaszcza edukacja środowiskowa, zyskały w tym czasie profil emancypacyjny i krytyczny, zarówno wobec systemu szkolnego, jak i w szerszym wymiarze – wobec dominującego porządku społeczno-kulturowego i ekonomicznego.

Edukacja środowiskowa stawała się stopniowo kategorią szerszą w stosunku do szkoły środowiskowej, wchodzącą w interakcje z innymi, pokrewnymi ideami i zjawiskami, jak *community development*, *sustainable development*, *community action*. W swojej najszerszej postaci edukacja środowiskowa ma na celu poprawę jakości życia społeczności lokalnych poprzez integrowanie wysiłków na rzecz rozwoju społeczności lokalnych i regionów oraz ich upełnomocnienie (*empowerment*) (Kenny, 2000; Theiss, 1996). W jej efekcie społeczności lokalne zyskują zdolność do przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, a także do udziału w lokalnych procesach decyzyjnych. Edukacja środowiskowa jest zatem modelem działania transformatywnego, w rezultacie którego następuje jakościowa zmiana ujmowana w kategoriach równości szans i sprawiedliwości (Kenny, 2000).

Badacze edukacji środowiskowej (Kruger, Poster, 1990; Zimmer, 1998) zwracają uwagę na różnorodność jej form. Są do niej zaliczane zarówno rządowe programy o profilu socjalnym (np. francuski program *Les Missions Locales*), inicjatywy pozarządowe o pedagogicznym i edukacyjno-kulturalnym charakterze (np. brytyjski program *Youth at Risk*), programy edukacyjne ośrodków akademickich ukierunkowane na kształcenie nieformalne, jak i radykalne ruchy społeczne (np. Educación Popular w Ameryce Łacińskiej). W niektórych krajach (Szkocja, Irlandia, USA) powstały profesje związane z edukacją środowiskową z własnymi organizacjami, wytyczającymi m.in. standardy przygotowania do zawodu (Wielka Brytania). Od lat 70. XX wieku istnieją też międzynarodowe organizacje promujące edukację środowiskową (International Community Education Association; International Association for Community Development).

CHARAKTERYSTYKA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY ŚRODOWISKOWEJ

W szerokim spektrum zjawisk określanych współcześnie mianem edukacji środowiskowej mieści się także szkoła środowiskowa. Podobnie jak na początku XX wieku, negatywnym punktem odniesienia, określającym jej tożsamość, jest dla niej szkoła „typowa”, „tradycyjna” – ograniczająca się do kształcenia dzieci i młodzieży, akcentująca akademickie kompetencje, otwarta jedynie przez część dnia. Szkoła środowiskowa postrzegana jest jako jej przeciwieństwo – jako „struktura edukacyjna, która służy edukacyjnym, społecznym i rekreacyjnym potrzebom całej populacji, zarówno dorosłym, jak i dzieciom” (Nisbet, Hendry, Steward, Watt, 2002, s. 105). Szkoła środowiskowa jest „łatwo dostępna dla okolicznych mieszkańców”, przestrzennie i czasowo, jej oferty edukacyjne projektowane są z myślą o mieszkańcach i we współpracy z nimi (Hiemstra, 1997).

Otwartość szkoły środowiskowej na potrzeby otoczenia może też przybrać bardziej radykalną postać – szkoła środowiskowa przeobraża się wówczas w lokalne centrum społeczności. Tego typu szkoły środowiskowe, specjalnie projektowane (Wielka Brytania) lub przekształcane (USA), zaczęły powstawać w latach 70. i 80. XX wieku, jako element polityki społecznej. Ich działalność okazała się szczególnie skuteczna wobec problemów przemocy, rasizmu i wrogości wobec „obcych”, bierności i poczucia politycznej bezradności (Zimmer, 1998). Szkoła środowiskowa tego rodzaju jest określana mianem *full-service school* – miejscem, gdzie szeroko rozumiane usługi publiczne (m.in. zdrowotne, socjalne, prawne, kulturalne) stają się dostępne dla uczniów, ich rodzin i innych członków społeczności lokalnej (Dryfoos, 1994). W ostatnich dekadach natomiast popularność zyskuje koncepcja „uczenia się opartego na społeczności lokalnej” (*community-based learning*), zawężająca obszar działania szkoły środowiskowej. Jawi się ona w tej perspektywie jako instytucja, która mobilizuje rozmaite zasoby szkoły, rodzin oraz społeczności lokalnych w celu poprawy warunków i efektów uczenia się dzieci (Melaville, Berg, Blank, 2006; Timmerhuis, Westerbeek, Studulski, Verheijke, Burgwal, 2006; Heers, Ghysels, Groot, Maassen, van den Brink, 2015). Akcentowana jest potrzeba ulokowania procesu uczenia się w kontekście codziennego życia i wiedzy uczniów o ich otoczeniu oraz kształtowania w uczniach postawy obywatelskiego zaangażowania.

Przemiany, jakim podlega idea szkoły środowiskowej, wymagają ponawiania prób uchwycenia jej istoty, przy czym badacze tego zjawiska najczęściej tworzą węższe lub szersze listy jej konstytutywnych cech. Jako przykład szerokiej charakterystyki można podać dokonaną przez T. Jeffsa – według tego autora, szkołę środowiskową cechuje otwartość (procesy kształcenia, procesy administracyjne, architektura), przenikanie się szkoły i społeczności lokalnej, dzielenie się (infrastruktura, zasoby wiedzy i umiejętności) i współpraca (z instytucjami i grupami), demokratyzacja (wewnętrznych struktur i relacji ze społecznością lokalną), innowacje programowe, edukacja całościowa o holistycznym profilu, samofinansowanie działalności szkoły (częściowe lub całkowite) (Jeffs, 1994).

Podane powyżej cechy szkoły środowiskowej przekładają się na specyfikę jej działania. Osoby zajmujące stanowiska kierownicze muszą rozwinąć „szósty zmysł wychulony na społeczność, w której funkcjonuje szkoła”, tego bowiem wymagają typowe działania szkoły środowiskowej – włączanie uczniów, rodziców oraz innych członków społeczności lokalnej w procesy planowania i realizacji, prowadzenie na terenie szkoły działań na rzecz społeczności, diagnozowanie potrzeb lokalnych (Hiemstra, 1997). Nieco inne role niż w szkole „tradycyjnej” przyjmują w szkole środowiskowej nauczyciele, utrzymujący intensywny i bezpośredni kontakt z rodzinami uczniów, rozszerzający swoją aktywność edukacyjną na osoby dorosłe, kierujący działaniami projektowymi, angażującymi zarówno społeczność szkolną, jak i jej otoczenie. W szkole środowiskowej zwykle pracują także edukatorzy nieprofesjonalni i wolontariusze. W wielu szkołach, oprócz wymienionych grup pracowników szkoły, obecna jest również pielęgniarka, bibliotekarz, koordynator centrum dla starszych mieszkańców, policjant, specjalista od edukacji dorosłych (Hiemstra, 1997), pracownicy ośrodków kulturalnych, rekreacyjnych i wychowawczych (Timmerhuis i in., 2006).

Szkoła środowiskowa potrzebuje również specjalnej infrastruktury, do której należy przede wszystkim *community room* – pomieszczenie dostępne dla wszelkich aktywności mieszkańców. Ze względu na specyficzne potrzeby społeczności, dokonuje się zmian w aranżacji i wyposażeniu sal gimnastycznych, bibliotek, audytoriów, boisk i klas szkolnych, tak aby mogły służyć również edukacji dorosłych i były dostępne dla osób starszych. Ponieważ edukacja środowiskowa przebiega również poza szkołą, plany dotyczące zmian infrastruktury szkolnej uwzględniają istniejące zasoby społeczności – inne instytucje edukacyjne, miejsca rekreacji, obiekty sportowe, instytucje kultury, kościoły (Hiemstra, 1997).

Wszystkie te specyficzne potrzeby szkoły środowiskowej wymagają zwiększonego finansowania w porównaniu do zwykłych szkół (wynagrodzenia, sprzęt i materiały): w USA jest ono szacowane na poziomie 6–8% (Hiemstra, 1997), w Wielkiej Brytanii na poziomie 15% (Zimmer, 1998). Szkoły środowiskowe częściowo finansują własne potrzeby z uzyskanych przez siebie przychodów (np. opłat za kursy dla dorosłych), uzyskują również pomoc finansową od fundacji i prywatnych sponsorów, źródeł publicznych (w USA – federalnych i stanowych), ze strony przedsiębiorstw i w postaci pracy wolontariuszy (Timmerhuis i in., 2006).

SZKOŁA ŚRODOWISKOWA W POLSKIEJ PEDAGOGICE I POLITYCE EDUKACYJNEJ

W Polsce, podobnie jak w USA i Wielkiej Brytanii, w latach 20. i 30. XX wieku ukształtował się nowy sposób widzenia społecznej roli edukacji, który interesował w największej mierze socjologów wychowania i pedagogów społecznych. Do grona tych pierwszych należał F. Znaniecki, podkreślający decydujący wpływ środowiska na rozwój ludzkiej osobowości i adaptacyjną rolę wychowania. Znaniecki (1928) przedstawił również krytykę szkoły tradycyjnej, której cechą – przede wszystkim – skłonność do izolowania uczniów od wpływów społecznego otoczenia – dostrzegął w szkołach istniejących na początku XX wieku. Kluczową postacią z obszaru pedagogiki społecznej była H. Radlińska, w której pismach pojawiła się kategoria „środowiska” rozumianego jako zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników (biologicznych, społecznych i kulturowych) kształtujących jej osobowość (Wiatr, 2013). Podkreślała ona przy tym dynamiczny charakter środowiska, który był warunkiem uznania możliwości jego przeobrażenia (Radlińska, 1935). W ramach swojej koncepcji Radlińska ukazywała szkołę jako medium przekraczania przez jednostki społeczno-kulturowych barier, zarazem jednak nie wykorzeniające ze środowiska (Radlińska, 1937).

Po II wojnie światowej, w wyniku której Polska weszła w sferę wpływów ZSRR, a jej ustrój, kształt życia społecznego, ekonomia i kultura modelowane były przez ideologię komunistyczną, nastąpiły istotne zmiany w sposobie definiowania i opisu szkoły w ogólności, w tym także szkoły środowiskowej. Szkoła miała wyrabiać przekonanie o wyższości socjalizmu nad innymi ustrojami i pozytywne nastawienie do Związku Radzieckiego, jako lidera obozu państw socjalistycznych. Obok elementów ściśle pedagogicznych pojawiały się zatem zadania i cele określone jako „wychowawcze”, a w istocie mające modelujący politycznie charakter (Uryga, 2015).

Podobnie jak w krajach zachodnich, lata 70. XX wieku były w Polsce czasem dużego zainteresowania tematyką szkoły środowiskowej – pedagodzy społeczni¹ dostrzegali w powiązaniu szkoły i środowiska lokalnego zarówno sposób na szczególnie wartościową realizację kształcenia, wychowania i opieki, jak i na zaspokojenie potrzeb kreatywnych i rekreacyjnych społeczności lokalnej (Trempała, 1998). W obszarze polityki edukacyjnej popularność tej tematyki wynikała przede wszystkim z uwagi na rozpoczęte w 1971 roku prace nad nową strukturą systemu oświatowego (dziesięcioletnia szkoła ogólnokształcąca), dzięki której miało nastąpić m.in. upowszechnienie wykształcenia średniego. Zreformowana szkoła miała być praktycznym wyrazem promowanej przez ośrodki władzy koncepcji „wychowania integralnego” – miała zatem kształcić całościowo (intelektualnie, moralnie, fizycznie, estetycznie, zawodowo) i przy udziale wszystkich środowisk wychowawczych (Uryga, 2015).

Definiowanie szkoły środowiskowej zaczęło w tym czasie sprawiać też pewne problemy, bowiem, podobnie jak w krajach zachodnich, rosła liczba terminów bliskoznacznych („szkoła wychowująca”, „szkoła otwarta”, „szkoła otwarta środowiskowo”, „szkoła osiedlowa-środowiskowa” „szkoła opiekuńcza”, „szkoła przedłużonego dnia pracy”), rósł również zbiór stojących za nimi znaczeń. Twarde oczekiwania formułowane przez władze, co do przeobrażenia się wszystkich szkół w szkoły środowiskowe, oraz rozmycie się znaczenia terminu „szkoła środowiskowa” skutkowało dowolnością jego użycia. I. Jundziłł pisała wprost o „modzie” na szkołę środowiskową, podszytej lękiem przed oskarżeniem o zafocianie (Jundziłł, 1983). Mimo szeroko zakrojonej akcji przekształcenia szkół „zwykłych” w „szkoły środowiskowe”, działania podjęte w tym kierunku nie przyniosły oczekiwanych efektów, do czego znacząco przyczynił się kryzys ekonomiczny, który dotknął kraj pod koniec lat 70. (Uryga, 2015).

W latach 90. XX wieku – w czasie dekonstrukcji powojennego porządku w Europie środkowo-wschodniej i zniesienia podstaw ustrojowych PRL, jej systemy ekonomicznego, a także polityki kulturalnej i oświatowej – w nowym świetle ukazała się również szkoła i edukacja środowiskowa. Najwcześniejsza próba uchwycenia tej zmiany została podjęta przez A. Przeclawską i W. Theissa, którzy cele edukacji środowiskowej określali jako „(samo)kształtowanie podmiotowości osób, grup, środowisk” (Theiss, 1996), a w ujęciu tym eksponowana była warstwa aksjologiczna (wspólnota wartości), postawa pragmatyzmu nakierowanego na dobro ogólne, postawa twórczej aktywności, a także idea odpowiedzialności i tolerancji. Istotny dla jej rozumienia był również polityczny punkt odniesienia, czyli reguły demokracji partycypacyjnej (Przeclawska, Theiss, 1996).

Edukacja środowiskowa stała się obiektem zainteresowania naukowego M. Mendel, która na początku nowego stulecia przywołała w swoich pracach amerykańskie doświadczenia dotyczące *community education*, rozumianej jako edukacja nakierowana na budowanie i rozwijanie kapitału społecznego w środowiskach lokalnych oraz

¹ Szkoła środowiskowa stała się w tym czasie obiektem licznych analiz teoretycznych i badań empirycznych, m.in.: (Przeclawski, 1971), (Mikulski, 1972), (Winiarski, 1974), (Wolczyk, 1974), (Trempała, 1976), (Wolczyk, 1976), (Jakowicka, 1979), (Jundziłł, 1983), (Wroczyński, 1985).

wzmacnianie procesów demokratycznej partycypacji. W tej perspektywie szkoła jawiła się jako instytucja zakorzeniona w kulturze lokalnej społeczności, wrażliwa na jej potrzeby i otwarta na współtworzące ją sąsiedztwo (Mendel, 2000). M. Winiarski, ujmował w tym czasie edukację środowiskową jako autonomiczną, intencjonalną działalność podejmowaną wspólnie przez różne podmioty środowiska lokalnego, ukierunkowaną na podnoszenie wiedzy społeczności lokalnej, zwiększanie umiejętności przydatnych w procesach samorozwoju i modernizacji, rozwiązywanie istotnych problemów lokalnych, zaspokajanie potrzeb mieszkańców, kształtowanie podmiotowych i obywatelskich postaw (Winiarski, 2006). Znaczący wkład do nowego ujęcia tej tematyki wniósł również B. Skrzypczak, który zdefiniował edukację środowiskową jako proces formalnej, pozaformalnej oraz nieformalnej (oddolnej) edukacji dzieci, młodzieży i osób dorosłych, który jest związany z realizacją indywidualnych, grupowych i środowiskowych potrzeb, dążeń oraz planów, w szczególności edukacyjnych, kulturowych i politycznych (Skrzypczak, 2006). To samo grono naukowców podjęło również zagadnienia związane ze środowiskowym wymiarem szkoły, a oprócz nich badania teoretyczne i empiryczne na ten temat prowadzili i nadal prowadzą: S. Kawula, T. Pilch, A. Radziejewicz-Winnicki, B. Śliwowski, M. Winiarski.

Co znamienne, gotowości do rozwijania tematyki szkoły środowiskowej i edukacji środowiskowej przez pedagogikę społeczną nie towarzyszyło zainteresowanie polityków oświatowych, mimo że zmiany, jakie zaszły w kształceniu polskiego systemu oświaty (w tym – przejście odpowiedzialności za szkolnictwo publiczne przez samorząd terytorialny i reforma edukacyjna z początku bieżącego stulecia; Mendel, 2000), mogły stanowić ku temu właściwą podstawę². Marginalizacja tematyki środowiskowej, mogła być wynikiem oddziaływania kilku czynników. Po pierwsze, sięganie do wzorów i praktyk z okresu PRL (niezależnie od ich wartości) stało się politycznie wstydlive, a do tych z okresu międzywojnia – zbyt odległe czasowo, zerwana zatem została ciągłość kulturowego „życia” kategorii szkoły środowiskowej³. Po drugie, można przypuszczać, że na przeszkodzie stanęły tu polskie tradycje centralizmu, w świetle których „sprawom lokalnym” odmawia się ważności w perspektywie interesów całego państwa czy wspólnoty narodowej (Regulski, 2005). Po trzecie, środowisko lokalne w znacznym stopniu kojarzone z terytorium i kulturą wiejską, stanowi dla polskiej świadomości element w pewnej mierze „wyparty”, bo niepoddany refleksji uwzględniającej najnowszą historię naszego społeczeństwa (Leder, 2014).

Środowiskowy wymiar szkoły nie angażuje też uwagi społeczności szkolnych – nauczycieli, dyrektorów i rodziców. Ustalenia R. Dorczaka, badającego w latach 2005–2010 współpracę kilkudziesięciu szkół z partnerami zewnętrznymi, wskazują, że współpraca

² Jednym z nielicznych przykładów takiego zainteresowania jest projekt systemowy „Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły” realizowany w latach 2013–2015 przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej w partnerstwie z MEN. Inny przykład dotyczy reformy systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce (w roku 2009), w efekcie której jakość relacji szkół z ich otoczeniem stała się przedmiotem jednego z czterech wymagań stawianych szkołom przez państwo.

³ Podobny los spotkał m.in. ideę samopomocy i spółdzielczości, które z trudem odzyskują zaufanie społeczne.

taka ma miejsce, ale przybiera na ogół postać mało wartościową z pedagogicznego punktu widzenia (2012). Badania Instytutu Badań Edukacyjnych o podobnej tematyce wskazują, że pracownicy szkoły deklarują świadomość wagi relacji z otoczeniem społecznym szkoły dla realizacji jej celów statutowych, jednak współpraca ta nie stanowi priorytetu dla dyrektorów i nauczycieli (*Współpraca szkół...*, 2012). Współpraca ta często jest rutynowa, nie poddawana refleksji i pozbawiona wizji rozwoju, a także pozbawiona partnerskiego charakteru. Typowymi instytucjonalnymi partnerami szkół są kuratoria, organy prowadzące, organy porządku publicznego (policja, straż), inne szkoły, ośrodki pomocy społecznej, biblioteki, ośrodki kultury i kościoły, a współpraca z nimi sprowadza się do działań o charakterze integracyjnym, profilaktycznym, wspierania materialnego i finansowego uczniów, wspólnej organizacji konkursów, olimpiad i egzaminów lub korzystania z oferty kulturalnej. Rodzice stanowią potencjalnie istotny czynnik pobudzenia tej współpracy, jednak nie są dla pracowników szkoły poważnymi partnerami, sami też marginalizują własną rolę w tym obszarze (*Współpraca szkół...*, 2012).

Obraz tej sytuacji dopełnia problem badany m.in. przez B. Śliwerskiego, a dotyczący systemowego „niedorozwoju” tak ważnego kolegialnego organu społecznego w szkołach publicznych, jakim jest rada szkoły (2013). Organ ten, który mógłby być czynnikiem wzmacniającym środowiskową rolę szkoły, powstał zaledwie w kilku procentach szkół w Polsce, a tam, gdzie istnieje – nie spełnia tego oczekiwania (Gozdowska, Uryga, 2014). Podobny problem dotyczy innego organu społecznego, jakim jest rada oświatowa, możliwa do utworzenia na poziomie jednostki samorządu terytorialnego, odpowiedzialnej ustawowo za zaspokojenie potrzeb oświatowych na swoim terenie. Rady oświatowe, które potencjalnie mogą stanowić platformę współpracy środowiskowej, powstały jedynie w kilku gminach w Polsce (Uryga, Gozdowska, 2016).

W obszarze praktyki edukacyjnej tematyka szkoły środowiskowej i edukacji środowiskowej interesuje w Polsce przede wszystkim organizacje pozarządowe. Znaczący wkład w zakresie promocji tematyki edukacji środowiskowej ma Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej (CAL) – organizacja od ponad 15 lat prowadząca projekty społeczne, szkolenia i badania naukowe, ukierunkowane na zrównoważony rozwój społeczności lokalnych, przy zaangażowaniu instytucji publicznych (również szkół). Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) od lat 20 prowadzi kilkadziesiąt programów opartych na projektach edukacyjnych, realizowanych przez zespoły uczniowskie pod opieką nauczycieli, kładących nacisk na działania lokalne. Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej (FRDL), prowadzi działania na rzecz budowy więzi lokalnych i rozwoju kapitału społecznego wspólnot lokalnych, poprzez szkolenia i doradztwo wspiera rozwój instytucji publicznych, w tym samorządowych, bada jakość usług publicznych i prowadzi projekty na rzecz jej podnoszenia. Szczególnym przykładem działań związanych ze szkołą środowiskową i edukacją środowiskową jest wieloletnia działalność Federacji Inicjatyw Oświatowych (FIO) – organizacji skoncentrowanej na podtrzymywaniu istnienia małych wiejskich szkół, a przy tym na aktywizacji społecznej środowisk lokalnych (Uryga, 2013). Przedstawione poniżej przykłady działalności rewitalizującej ideę szkoły środowiskowej są efektem wieloletnich prac tej organizacji i jej partnerów.

„MAŁA SZKOŁA” ŚRODOWISKOWA

Działalność Federacji Inicjatyw Oświatowych rozpoczęła się pod koniec lat 90. XX wieku, a stanowiła wyraz oddolnego, obywatelskiego sprzeciwu wobec rozpoczynającego się w tym czasie wieloletniego procesu zmian w sieci szkół publicznych na terenach wiejskich. Przypomnijmy, że proces ten wynikał z trudności, jakie napotkał projekt transformacji oświaty państwowej w samorządową. Po obligatoryjnym przejęciu przez gminy placówek przedszkolnych (w roku 1990) wiele z nich, zwłaszcza małych, ulokowanych na terenach wiejskich, zostało przez nowy organ prowadzący zlikwidowanych. Równoległe rozpoczęły się likwidacje małych wiejskich szkół, choć początkowo nie były one przedmiotem uwagi decydentów oświatowych ani opinii publicznej – przejmowanie szkół przez gminy było w pierwszej połowie lat 90. dobrowolne, miało niewielką skalę i było finansowane z budżetu państwa kwotami określanymi na podstawie ponoszonych kosztów. Jednak w momencie wprowadzenia finansowania w postaci subwencji naliczanej na ucznia gminy bardzo szybko odczuły, jak wielkie obciążenie dla lokalnych sieci szkolnych stanowią najmniejsze szkoły. W ostatnich latach stulecia, kiedy rozpoczął się proces obligatoryjnego przejęcia szkół przez gminy, przystąpiły one do reorganizacji sieci szkolnych na drodze likwidacji szkół liczących najmniej uczniów. W ciągu dekady lat 90. liczba szkół podstawowych na wsi (łącznie z filiami i punktami filialnymi) zmniejszyła się z 14,8 tys. do ok. 9 tys., a proces ten trwał w pierwszej dekadzie nowego stulecia, w wyniku malejącej rokrocznie liczby dzieci w wieku szkolnym oraz skrócenia nauki w szkole podstawowej do 6 lat (Uryga, 2017).

Likwidacja szkół spotkała się z niezadowolaniem rodziców uczniów i nauczycieli, niekiedy preradzającym się w konflikt z administracją samorządową. Sposób na złagodzenie skutków likwidacji zaproponowało w 1999 roku MEN – był to eksperymentalny program „Mała szkoła” polegający na finansowaniu wybranych małych wiejskich szkół, w których zajęcia w klasach łączonych prowadziło dwóch nauczycieli. Zaproponowana przez ministerstwo do współpracy przy programie Federacja Inicjatyw Oświatowych została wkrótce liderem programu, a ministerstwo wycofało się stopniowo z jego prowadzenia (Uryga, 2013). Kontynuowanie programu „Mała szkoła”, który stracił już charakter przedsięwzięcia rządowego, stał się w kolejnych latach najważniejszym zadaniem FIO.

Istotą działań organizacji w tym zakresie było propagowanie idei zakładania stowarzyszeń lokalnych i przejmowania przez nie likwidowanych szkół. Działalność FIO (a także podobne inicjatywy podejmowane niezależnie od tej organizacji) spotkała się początkowo z oporem władz samorządowych, które traktowały ją negatywnie, jako wymierzoną w suwerenność decyzji ich organów, stanowiących co do kształtu sieci szkolnej. Po kilku latach zorientowały się jednak, że powstanie szkoły niesamorządowej w miejsce zlikwidowanej szkoły samorządowej to skuteczny sposób na uniknięcie konfliktów dotyczących likwidacji szkół. Z punktu widzenia administracji samorządowej wyrażenie zgody na prowadzenie szkoły publicznej przez inny podmiot miało swoje istotne zalety: placówka otrzymywała dotację z samorządowych środków, ale wydatki związane z jej funkcjonowaniem były na ogół dla gmin zmniejszone, ze względu na wyłączenie nauczycieli z regulacji Karty nauczyciela. Jeśli jednak władze gminne

z różnych powodów nie widziały możliwości utrzymywania takiej formy szkoły publicznej, po likwidacji szkoły nowy organ prowadzący zmuszony był do założenia szkoły niepublicznej i otrzymywał za pośrednictwem gminy jedynie kwotę subwencji na każdego z uczniów. W roku 2009 zmiana w ustawie o systemie oświaty umożliwiła jeszcze jedno rozwiązanie tej trudnej sytuacji – przekazanie szkoły przez jednostkę samorządu terytorialnego innemu podmiotowi, bez jej likwidowania, na podstawie umowy, o ile liczba uczniów w tej szkole wynosi mniej niż siedemdziesięciu⁴.

Obecnie przekazanie małej szkoły przez samorząd gminny innemu podmiotowi nie stanowi już na ogół problemu i nie wywołuje żywszych emocji – na ogół to same władze samorządowe wychodzą z taką inicjatywą, zachęcając nauczycieli i mieszkańców do tworzenia organizacji pozarządowych, spółek lub przejmowania placówki przez osobę dyrektora (Dziemianowicz-Bąk, Dzierżgowski, 2014; Uryga, 2017). Zdarza się, że gminy utrzymują zainteresowanie szkołami stowarzyszeniowymi i wspierają je, np. w prowadzeniu księgowości, w staraniach o uzyskanie środków z funduszy unijnych, w organizowaniu lokalnych partnerstw (Kościńska-Bałdyga, 2015a).

W ciągu kilkunastu lat działalności Federacja wypracowała własną koncepcję funkcjonowania małej szkoły na terenach wiejskich. Jej kluczowym elementem było związanie placówki z innym niż samorząd lokalny organem prowadzącym, nienastawionym na zysk, dla którego istnienie szkoły warto było podjęcia długotrwałego wysiłku i ryzyka. Takim organem stało się w koncepcji FIO stowarzyszenie mieszkańców wsi, ze względu na większy, w porównaniu do innych możliwych organów prowadzących, potencjał rozwojowy dla środowiska lokalnego.

Doświadczenia FIO w tej kwestii były następujące: impuls, jakim jest likwidacja szkoły, mobilizuje siły społeczne ku stworzeniu niejednokrotnie pierwszego od dziesięcioleci, oddolnego, zbiorowego przedsięwzięcia. Jeśli szkoła zostaje w jego następstwie przekazana innemu podmiotowi (np. fundacji „zewnątrznej” lub osobie fizycznej), cel, jakim jest istnienie szkoły, zostaje co prawda osiągnięty, ale energia społeczna rozprasza się i całe przedsięwzięcie trafia co najwyżej do kroniki zbiorowej pamięci. Jeśli jednak podmiotem prowadzącym szkołę zostaje lokalne stowarzyszenie, powstaje szansa na rozpoczęcie zupełnie innego procesu. Stowarzyszenie może stać się nie tylko organem prowadzącym szkołę, ale medium rozwojowym społeczności lokalnej, istnieje bowiem w sposób permanentny, koncentruje się na celu wartościowym dla wszystkich mieszkańców, wymagającym złożonych działań koncepcyjnych, projektowych, organizacyjnych, zarządczych i ewaluacyjnych. Proces samoorganizacji a następnie współpracy pozwala społeczności lokalnej na identyfikację indywidualnych i zbiorowych zasobów, otwiera możliwości ich powiększania w obliczu nowych wyzwań i celów (np. pozyskiwania środków z funduszy UE, podnoszenie jakości kształcenia, poszerzania oferty szkoły). Można zdecydowanie uznać, że działalność stowarzyszeń, o ile przebiega w postaci opisanej powyżej, jest formą edukacji środowiskowej najwyższej próby.

Trzeba dodać, że tam, gdzie ma miejsce edukacja środowiskowa, można się zasadnie spodziewać zaistnienia szkoły środowiskowej. Szkoły stowarzyszeniowe z pewnością

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, art. 5. Aktualnie: Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 9.

cią takie cechy posiadają, a FIO pobudza ich aspiracje nie tylko do kształcenia porównywalnego w jakości do typowych szkół samorządowych, ale do poszukiwania wysokiej jakości we własnej specyfice. Małe szkoły wiejskie mają bowiem specyfikę, która łatwo staje się problemem: oddalenie od instytucji kultury, słabsza infrastruktura, mała liczebność uczniów, utrudniająca rozwijanie kompetencji społecznych, a także ich niższa samoocena i niższe poczucie sprawstwa, „osamotnienie” nauczycieli przedmiotowych, podręczniki i pomoce dydaktyczne słabo korespondujące z otoczeniem społeczno-kulturowym i przyrodniczym. Jednocześnie jednak są to okoliczności, które w znacznej mierze mogą stanowić o wartości małej szkoły: otoczenie szkoły, wynikające z jej oddalenia od środowisk miejskich, może stanowić najsilniejszy atut edukacyjny (środowisko lokalne jako zasób dydaktyczny, treść nauczania i miejsce wykorzystania wiedzy i umiejętności – Tołwińska-Królikowska, 2015); mała liczba uczniów i nauczycieli tworzy atmosferę zaufania i sprzyja współpracy, pozwala też na łatwiejsze zmiany organizacyjne, na wprowadzanie innowacji, na ożywione relacje z mieszkańcami miejscowości, w tym – kształcenie dorosłych⁵, tworzenie dla nich miejsca lokalnej współpracy (Tołwińska-Królikowska, 2015a)⁶.

Zaangażowanie stowarzyszenia w rolę organu prowadzącego dla małej wiejskiej szkoły i jednocześnie kluczowego podmiotu, tworzącego podwaliny edukacji środowiskowej, nie jest jednak rozwiązaniem bez wad: w początkowej fazie istnienia stowarzyszeń największym zagrożeniem jest brak wiedzy i doświadczenia, dotyczących nie tylko prowadzenia szkoły, ale również samej organizacji. Poczucie niepewności, nietypowości podjętych działań i doznawane porażki wpływają z kolei na podatność na interpersonalne konflikty, a jeśli motywacja do pokonania tych pierwszych trudności nie jest wysoka i pojawia się możliwość innego rozwiązania (np. podmiot deklarujący przejęcie szkoły), stowarzyszenie rezygnuje ze swoich zamierzeń.

Jeśli uda się pokonać etap pierwszych trudności, pojawiają się kolejne – konieczne jest ustalenie nowego typu relacji i współpracy pomiędzy organem prowadzącym a dyrektorem szkoły i nauczycielami. Badania szkół stowarzyszeniowych wskazują, że ustalenie kształtu tych relacji nie jest łatwe, ze względu na głęboko zakorzenione w środowisku wiejskim wzory statusów społeczno-zawodowych: nie jest łatwo dyrektorowi szkoły zrezygnować ze swojego tradycyjnie wysokiego statusu w stosunku do członków zarządu – rolników, często z niższym od niego wykształceniem i kapitałem kulturowym; nie jest też łatwo członkom zarządu zrezygnować z uzyskanej „władzy” nad szkołą. Pewnym zagrożeniem jest również poczucie wyobcowania szkoły z grona placówek na terenie gminy, a w rezultacie wykształcenie się we wzajemnych relacjach postawy konkurującej – po-

⁵ Edukacja dorosłych jest jednym z pierwszych pomysłów na poszerzenie ofert szkół stowarzyszeniowych, jakie propagowało FIO. Obecnie wiele małych szkół udostępnia mieszkańcom swoje boiska, pracownie komputerowe, biblioteki, prowadzi różnego rodzaju kursy tematyczne, szkolenia, kluby zainteresowań, grupy zabawowe dla rodziców małych dzieci, a nawet Centrum Kształcenia Ustawicznego.

⁶ Przykładem wykorzystania specyfiki małej wiejskiej szkoły, jako jej potencjalnej, silnej strony, jest trzyletni projekt FIO „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” (2012–2015), który objął swoim zasięgiem 119 szkół podstawowych i koncentrował się na rozwijaniu wybranych kompetencji kluczowych (matematyczne i podstawowe naukowo-techniczne, społeczne i obywatelskie, umiejętność uczenia się), w oparciu o specjalne materiały dydaktyczne i prace uczniów w zespołach różnowiekowych.

szukiwania nowych uczniów mogą przybrać postać interesownych (a niekiedy wręcz manipulujących) zabiegów marketingowych adresowanych do rodziców, a starania o zatrudnienie nauczycieli może przerodzić się w dwuznaczne praktyki licytowania oferowanych korzyści, a następnie budowanie atmosfery „oblężonej twierdzy” w celu wzmocnienia lojalności pracowników. Na przeszkodzie działalności stowarzyszenia staje również niski poziom zaufania, cechujący całe nasze społeczeństwo – instytucjonalizacja działania lokalnych „aktywistów” spotyka się, zwłaszcza w gronie osób mniej zaangażowanych i obserwatorów, z kwestionowaniem bezinteresowności działań członków stowarzyszenia i nadmiernym krytycyzmem. Łatwo wówczas o nieoczekiwane zahamowanie działalności stowarzyszenia lub jego izolację w środowisku, a w gronie działaczy – poczucie krzywdy i niezrozumienia. Nie jest również oczywistą kwestią, czy szkoła stowarzyszeniowa zyskuje faktycznie profil środowiskowy – może ona być równie schematyczna i „zamknięta” jak szkoły prowadzone przez inne podmioty (Uryga, 2013).

Powyższa lista trudności nie ma na celu podważenia stanowiska FIO – w sytuacji wyzbywania się szkół przez samorząd terytorialny, instytucjonalne zaangażowanie się społeczności lokalnych jest, w moim przekonaniu, najlepszym z możliwych rozwiązań, zwłaszcza jeśli za cel uznajemy jakość edukacji rozumianą szerzej niż jakość procesów zachodzących w przestrzeni szkolnej. Nie można jednak ulec przeświadczeniu, że przedstawiony model stanowi jedyny sposób realizacji edukacji środowiskowej w polskich warunkach. Istotne jest, by dostrzec, że problemy, z jakimi borykają się stowarzyszenia w większości wynikają z faktu, że samorząd lokalny od kilkunastu lat w pewien sposób „wymusza” ich powstawanie i działanie, nawet jeśli robi to w dobrej wierze i w interesie wspólnoty gminnej. Owo wymuszenie, w moim przekonaniu, musi odcisnąć swoje piętno na dalszych działaniach stowarzyszeń, choć często jest ono usuwane z dyskursu, z refleksji i ukrywane pod całkowicie realnymi sukcesami.

Po ponad piętnastu latach niezwykle wartościowych doświadczeń, jakie zgromadziła FIO i stowarzyszenia lokalne, czas przystąpić do działań niemających reaktywnego, ale proaktywny charakter. Przekonanie to brzmi również w słowach prezeski FIO: „Warto, aby każda wieś miała swoje stowarzyszenie rozwoju wsi, wspierające działania szkoły gminnej lub pełniące rolę organu prowadzącego szkołę albo przedszkole” (Kozłowska-Bałdyga, 2015, s. 23). Samorząd lokalny, odpowiedzialnie traktujący swoje publiczne zadanie edukacyjne, w lokalnych społecznościach szuka sprzymierzeńców i partnerów, a nie „podwykonawców”, a zadanie to realizuje permanentnie, kompetentnie, z uwzględnieniem jego koniecznych kosztów i z nadzieją na przyszłe społeczne korzyści. Mała czy duża szkoła, ulokowana na wsi czy w mieście, może pełnić swoją środowiskową rolę tylko w takich warunkach.

PODSUMOWANIE

Nadawanie szkole wymiaru środowiskowego to stosowane w wielu krajach ważne narzędzie podnoszenia zarówno jakości szkolnictwa, jak i jakości życia społeczeństw. Federacja Inicjatyw Oświatowych wyznaczając sobie cel, jakim jest propagowanie środowiskowego charakteru szkoły w oparciu o działalność lokalnych stowarzyszeń, nadaje

edukacji i życiu społeczności lokalnych nową jakością, którą pedagogiczna refleksja naukowa opisuje terminami uspołecznienia szkoły, wspólnotowego charakteru szkoły, rodzicielskiego, nauczycielskiego i uczniowskiego zaangażowania. Wiele zależy jednak od nadania tym działaniom charakteru nie tyle interwencji, co właściwego prorozwojowego standardu, włączonego w politykę samorządu terytorialnego.

BIBLIOGRAFIA

- Dewey, J. (2005). *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dorczyk, R. (2012). *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dryfoos, J.G. (1994). *Full-service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dziemianowicz-Bąk, A., Dzierżowski, J. (2014). *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Everett, S. (1938). *The Community School*. New York: D. Apleton-Century Co., Inc.
- Gozdowska, E., Uryga, D. (2014). *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Heers, M., Ghysels, J., Groot, W., Maassen van den Brink, H. (2015). Differentiated effects of community schooling on cognitive and social-emotional learning outcomes, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 3(26).
- Hiatt-Michael, D. (2001). *Parent involvement in American public schools: A historic perspective 1642-2000*. W: S. Redding, L.G. Thomas (red.), *The community of the school*. Lincoln: Academic Development Institute.
- Hiemstra, R. (1997). The community school. W: *The Educative Community: Linking the Community, Education, and Family*. Baldwinsville, New York: HiTree Press. Pobrano 30.05.2017 z: http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_community_school.htm
- Jakowicka, M. (1979). *Uwarunkowania funkcjonowania szkół środowiskowych w średnim mieście*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.
- Jakubiak, K. (1997). *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Jeffs, T. (1994). Community education – the school. *Lifelong learning unit 3*. YMCA George Williams College.
- Jundził, I. (1983). *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozińska-Bałdyga, A. (2015). Sytuacja oświaty na terenach wiejskich. W: E. Tołwińska-Królikowska, *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*. Warszawa: ORE.
- Kruger, A., Poster, C. (1990). *Community Education and the Western World*. London: Routledge.

- Leder, A. (2014). *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- McConnell, C. (2002). An introduction to community education in Scotland. W: C. McConnell (red.), *Community Learning and Development. The Making of an Empowering Profession*. West Calder: Community Learning Scotland.
- Melaville, A., Berg, A.C., Blank, M.J. (2006). *Community-based learning. Engaging Students for Success and Citizenship*. Washington: Coalition for Community Schools.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mikulski, J. (1972). *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nisbet, J., Hendry, L., Steward, C., Watt, J. (2002). Towards Community Education: An Evaluation of Community Schools. W: C. McConnell (red.), *Community Learning and Development. The Making of an Empowering Profession*. West Calder: Community Learning Scotland.
- Przeclawska, A., Theiss, W. (1996). Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse. W: A. Przeclawska (red.) *Pedagogika społeczna – kregi poszukiwań*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.
- Przeclawski, K. (1971). *Instytucje wychowania w wielkim mieście. Wybrane problemy socjologii wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Radlińska, H. (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Regulski, J. (2005). *Samorządna Polska*. Warszawa: Rosner i Wspólnicy.
- Skrzypczak, B. (2006). Metoda animacji społecznej – zasadnicze aspekty praktyki edukacyjnej. W: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: CAL.
- Śliwerski, B. (2003). Szkoła, środowisko rodzinne i lokalne. *Nowe w Szkole, 1*.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa. III RP w gorszej centralizacji*. Kraków: Impuls.
- Theiss, W. (1996). Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 10*.
- Theiss, W. (2006). Edukacja środowiskowa – wprowadzenie. W: W. Theiss, B. Skrzypczak, *Edukacja i animacja w środowisku lokalnym*, Warszawa: CAL.
- Timmerhuis, A., Westerbeek, K., Studulski, F., Verheijke, J., Burgwal, G. v. d. (2006). *Een quickscan naar community schools: Zweden, Denemarken, Verenigd Koninkrijk (Schotland, Duitsland, Verenigde Staten en Nederland)*. Utrecht: Sardes.
- Tołwińska-Królikowska, E. (2015). Realizacja podstawy programowej w ścisłym związku ze środowiskiem lokalnym. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*. Warszawa: ORE.
- Tołwińska-Królikowska, E. (2015a). Zasoby i ograniczenia małej wiejskiej szkoły – jak je uwzględnić w nauczaniu i organizacji pracy? W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*. Warszawa: ORE.
- Trempała, E. (1976). *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*. Warszawa: WSiP.

- Trempała, E. (1998). *Pedagogika społeczna w Polsce i kierunki badań*. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Uryga, D. (2013). „Mała szkoła” w środowisku wiejskim. *Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Uryga, D. (2015). Szkoła środowiskowa – koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki. *Pedagogika Społeczna*, 4.
- Uryga, D. (2017). Zmierzch publicznej oświaty samorządowej. *Pedagogika Społeczna*, 1.
- Uryga, D., Gozdowska, E. (2016). *Rada Oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją – raport z badania*. Łódź: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.
- Winiarski, M. (1974). *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym: studium z pedagogiki społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Winiarski, M. (2006). Współpraca jako wymiar edukacji środowiskowej. W: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: CAL.
- Wołczyk, J. (1974). *Zbiorcza szkoła gminna*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wołczyk, J. (1976). *Szkoła otwarta*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ZRZZ.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Współpraca przedszkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*. (2012). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Znaniński, F. (2001). *Socjologia wychowania*. t. I: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

“SMALL SCHOOL”:

ON THE WAY TO REVITALIZING OF THE COMMUNITY SCHOOL IDEA

ABSTRACT: Community school was an important topic in the search and findings on Polish social pedagogy almost throughout the 20th century. Now it is a rarely used category, of interest to only a relatively small circle of researchers. It has not become a subject of permanent interest for educational administrators, and it has not found a clear designation in educational practice. Non-governmental organizations are making interesting attempts to revitalize this idea, seeing in the concept of community school an alternative development path for both local communities and educational institutions themselves. The article presents an example of such activities undertaken over several years by the Federation of Educational Initiatives, providing an opportunity to renew the idea of community school in the Polish education system.

KEYWORDS: community school, community education, local community, “Small School” program, Federation of Educational Initiatives