

Tadeusz Pilch

ORCID: 0000-0003-1562-1689

Uniwersytet Warszawski

Społeczne i polityczne uwarunkowania nierówności oświatowych w Polsce. Geneza – rozmiary – polityka bezczynności

Social and political determinants of educational inequalities in Poland. Genesis and dimensions – the politics of helplessness

Abstract

The study is devoted to the phenomenon of educational inequalities, in particular between the city and the countryside, which I treat as the basic source of all inequalities in modern society. Access to education and participation in the education system is the main source of human social advancement in the contemporary world. Access to education is governed by national law and international treaties. On the other hand, participation in education was conditioned in the past by social and moral circumstances (e.g. women's education, state policy in the Polish nobility), while today it depends mainly on economic conditions. All indicators measuring the level of development and the situation of the material conditions of town and village inhabitants show a profound differentiation of the economic situation between these two environments, always to the detriment of the countryside. The origins of these inequalities should be seen both in the historical conditions, which were almost tragic for the countryside, in the form of one of the cruelest, oppressive forms of serfdom, and in modern times, which imposed absolute servitude on the countryside, e.g. compulsory supplies, taking away all development capital from farmers. And this unfriendly economic policy towards the countryside is continued by the current authorities, which, by creating the appearance of financial "charity" in the form of spectacular, one-off gestures, excluded the village from the process of civilization advancement, which was exemplified in the times of real socialism by, for example, electrification of villages. Today, the symptoms of economic, and hence cultural handicap, include: communication exclusion; liquidation of cultural infrastructure; exclusion of a rural child from all developmental, extracurricular activities - which automatically condemns them to intellectual secondary; an increase in the cost of education, commercial fees for boarding schools and boarding houses; carelessness of the government for the health of rural children., ... The development strategy and the mythical economic order do not create any illusions that the economic and cultural advancement of villages is the subject of the government's concern for the balanced development of all environments, especially the disadvantaged ones. In the field of educational advancement of villages, in the light of the announced declarations of the Ministry of Education, all hopes must be abandoned. The blockade of the social character of the school, its removal from the influence of the self-government

and the community of parents, grotesque declarations of the curricular goals of education, the omnipotence of probation officers, which has never brought good fruit in history, take away hope for the chances of promotion and equality.

Keywords

historical sources of rural educational handicap, poverty in rural educational and cultural infrastructure, barriers of access to education of rural children and youth, commercialization of development activities, diversification of development conditions in rural and city environments, errors in the state's educational policy towards the countryside

Obecność historii we współczesności

Nierówności oświatowych środowiska wiejskiego nie da się pojąć bez odwołania się do historycznego zjawiska nierówności społecznych Rzeczypospolitej szlacheckiej i zniewolenia polskiej wsi przez „naród szlachecki”. Szlachta stanowiła liczebnie drobną część całej populacji społeczeństwa. Jak pisze Kamil Janicki, najliczniej stan szlachecki w XVI w. występował w Królestwie, bez Wielkiego Księstwa Litewskiego i województw ruskich. Ilość szlachty szacowana była na ok. 5,5% ludności kraju. W Wielkopolsce i w Małopolsce ilość szlachty szacuje się jeszcze niżej, bo na 3–3,5% ludności tych regionów. Tymczasem liczbę chłopów (poddanych) określa się na 70% ludności w Koronie i ok. 75% na całym obszarze Rzeczypospolitej Obojga Narodów¹.

Nie do pojęcia są także mechanizmy i rozmiary owego zniewolenia wsi przez wąską grupę społeczną, jaką stanowiła warstwa szlachty i możnowładców. Całość owego zjawiska, stanowiącego swoisty fenomen na tle ówczesnej Europy co do głębi i okrucieństwa poddaństwa, które istniało wszak także w innych państwach europejskich – stanowi w polskiej historiozofii swoiste tabu. Jest „nieobecne” w polskiej historii, mimo że było doskonale rozpoznane, szczególnie w XIX wieku, kiedy światła część polskiego społeczeństwa szukała dróg odrodzenia państwowego i narodowego. Jeden z głównych liderów odrodzenia Polski – Stanisław Staszic – tak definiuje położenie polskiego chłopstwa w 1790 roku: „5/6 ludności Rzeczypospolitej – przeszło 80% – to upodlone istoty bardziej podobne do zwierza niż do człowieka”².

W źródłach z XIX wieku oraz wcześniejszych opisach spotykamy drastyczne opinie i opisy autentycznego niewolnictwa polskiego chłopstwa. Trudno wytłumaczyć dlaczego to zjawisko, które położyło się głębokim cieniem na dziejach narodu

¹ K. Janicki, *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Poznań 2021, s. 10–12.

² St. Staszic, *Przestrogi dla Polski*, Warszawa 2012, s. 75. Cytuję za K. Janicki, *Pańszczyzna...*, *op. cit.*, s. 21.

i państwa, nie znalazło swojego obrazu w dziełach nauk społecznych. A pytanie jest o tyle zasadne, że zjawisko pańszczyźnianej rzeczywistości pojawia się co i raz w historii naszego kraju. Takim ewidentnym przykładem owej pańszczyźnianej kultury i oznak jej instalacji w odrodzonej Polsce była próba zbudowania dwutorowego szkolnictwa dla „dobrze urodzonych” i dla prostego ludu, w odrodzonej już Polsce, w czasie obrad sejmu galicyjskiego w roku 1918. Wniosek taki zgłosił Zdzisław Tarnowski – prezes Klubu Konserwatywnego (w łonie którego działała grupa, która przeszła do historii pod nazwą „stańczyków”, znana ze swoich radykalnie konserwatywnych poglądów). Jego przyjęcie byłoby aktem rezygnacji odrodzonego kraju z uczestnictwa w rodzinie postępowych narodów nowej Europy. Projekt został skrytykowany i odrzucony przy aktywnym udziale nowej siły politycznej, jaką stanowił rosnący w siłę polityczny ruch ludowy³.

Trwałość owej kultury i mentalności pańszczyźnianej mogliśmy obserwować w całej historii przejmowania przez państwo Muzeum Ksiąząt Czartoryskich w Krakowie oraz incydent kupna obrazu Leonarda da Vinci – Damy z łasiczką – od „spadkobierców” rodziny Czartoryskich. Dzieło sztuki kupione za pot i krew polskiego chłopca przez „właścicieli” tych chłopów – zostało zakupione w tajnych rokowaniach ministra kultury polskiego rządu – za 100 mln euro. W trzy dni po transakcji te miliony euro znalazły się w banku w Luksemburgu – bo a nuż ktoś „po francusku” otrzeźwieje i każe nie tylko oddać pieniądze, ale na domiar za każe wywozu dzieła sztuki z kraju. A o francuskim stylu traktowania przeszłości wspominałem dlatego, że w tejże Francji nie do pomyślenia byłoby kupowanie czegokolwiek ze zgromadzonych przez królów i arystokrację bogactw narodowej kultury w zbiorach Luwru lub Wersalu, w której to arystokracji zakazano nawet używania tytułów arystokratycznych. W Polsce „książę” Czartoryski, *bon vivant* europejskich salonów, brylował wśród polskiej klasy politycznej, potomków pańszczyźnianych chłopów i bez większego zachodu zainkasował fortunę za narodową własność – mówiąc językiem Francji. W Polsce od czasów jagiellońskich nigdy nie padło słowo „przepraszamy” za najokrutniejszą formę europejskiego poddaństwa. Okoliczność ta powinna być źródłem refleksji, szczególnie dla hierarchii Kościoła katolickiego, który bezczynnością w wielkim dramacie pańszczyźnianego ucimienia chłopów polskich ma swój bierny udział.

Najczarniejsze karty naszej narodowej niedoli i drogi do narodowej zguby: najazdy Tatarów, bunty na wschodnich rubieżach kraju, potop szwedzki, agresywne wojny moskiewskie – znamy z literatury pięknej, szczególnie z dzieł naszego wielkiego noblisty – Henryka Sienkiewicza. Ale osobliwą mentalność szlachty i dramatyczne obrazy owej drogi ku zatraceniu narodowemu opisuje barwnie i autentycznie najwspanialszy pamiętnikarz XVII wieku – Jan Chryzostom Pasek. Niezrównany

³ Sz. Rudnicki, *Działalność polityczna polskich konserwatystów 1918–1926*, Wrocław 1981.

w swej autentyczności – drobny szlachcic, doskonały reprezentant wszelkich jej przywar, z równoczesnym trzeźwym osądem jej intelektualnej i moralnej mierności – dał niezwykle obraz rzeczywistości społecznej, choć chłopci są obecni w jego narracji tylko incydentalnie – wszak byli oni w tym właśnie okresie jedynie *instrumentum vocale* – „mówiącym narzędziem pracy” – jak niewolników określił wielki uczonej swej epoki Marcus T. Varro w I wieku p.n.e. w jednym ze swoich dzieł – *Rerum Rusticarum*⁴. Dzieło J. Paska prezentuje ten sam emocjonalny dystans do chłopów, co i wspomnianego uczonego rzymskiego M.T. Varrona, do niewolników⁵.

Tymczasem wedle najnowszej literatury, która objawiła się w naukach społecznych wybitnymi i niezwykle opracowaniami, spotykamy twierdzenia, że polski fenomen pańszczyzny, przez swoje szczególne okrucieństwo i obyczajową „zwyczajność”, odcisnął swoje piętno na uniwersalnej mentalności całego narodu, wykreował specyficzny system komunikacji społecznej, uzasadnienia dla kształtowania się struktur społecznych, stylu zarządzania większością relacji międzyludzkich, ze szczególnym naciskiem na relacje kierowniczo-wykonawcze. Szczególnie transparentnym objawem pańszczyźnianych schematów działania jest polska polityka. Dziś mamy klasyczną formę folwarcznego stylu zachowań klasy politycznej, którą kieruje pogarda, instrumentalna uwaga dla zarządzanego „ludu”, całkowity brak zainteresowania dla jego potrzeb i aspiracji. Zakres starań o jego kondycję fizyczną mierzony jest konieczną wydolnością dla wykonywanej przez „lud” pracy. A porozumiewanie się z „ludem” dokonuje się przy pomocy „karbowych”, którym wolno kraść, dopuszczać się wszelkich aktów kryminalnych, łącznie z usuwaniem niepokornych poddanych przez wyspecjalizowane służby, które nie ponoszą żadnych konsekwencji, nawet jeśli ich zamachy kończą się śmiercią na posterunkach lub atakują posłanki fizyczną i chemiczną przemocą, mimo że ich nietykalność gwarantuje „papierowa” konstytucja. Nie słyhać, aby „karbowi” ponieśli jakiegokolwiek konsekwencje za swoje ekscesy, ani też, aby jakiś klub opozycyjny robił „szum” o maltretowane posłanki. Natomiast na porządku są oskarżenia nastolatków i starych protestujących kobiet o akty agresji i naruszanie nietykalności wobec kilku wysportowanych, potężnych „porządkowych”, którzy „zatrzymują” protestujące kobiety lub nastolatki. Niezależna prasa i publicystyka polityczna pełna jest opisów i analiz tej niezwyklej obyczajowości, którą ukształtowała rządząca partia Prawa i Sprawiedliwości. Przykładowo można wymienić ostatnie zeszyty „Polityki” z jej sygnalnymi tytułami: *Czy jeszcze będzie normalnie?* (nr 52, 21.12–28.12, 2021), *Rok przełomu* (nr 1/2, 1.01–11.01, 2022), *Jak PiS podzielił klasowo Polaków. Cwaniacy, średniacy, biedniacy* (nr 6, 2.02–8.02, 2022).

⁴ Cz. Michalunio (red.), *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, zwrotów, powiedzeń*, Kraków 2004, s. 261, *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Lublin 2014, hasło: M.T. Warron, s. 226–267.

⁵ J.Ch. Pasek, *Pamiętniki*, Wrocław 1952.

Te praktyki współczesnego porządku prawnego wpisują się w narrację świeżych dzieł historycznych, po raz pierwszy dokładnie ukazujących klimaty i praktyki polskiej odmiany pańszczyzny. Te dzieła to wspomniany już wcześniej Kamil Janicki i jego książka pt. *Pańszczyzna. prawdziwa historia polskiego niewolnictwa* (Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2021). Druga praca w tej kategorii to Kacpra Pobłockiego *Chamstwo* (Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2021). Kolejna to słynna *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania* Adama Leszczyńskiego (Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2020). W tym kanonie lektur mieści się praca Marii Halamskiej pt. *Ciągłość i zmiana. Wieś polska 1918–2018. W poszukiwaniu źródeł teraźniejszości* (IRWiR, Warszawa 2020). Należy jeszcze wymienić wcześniejszą pracę Andrzeja Ledera pt. *Przeźniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej* (Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014).

Źródeł i opracowań zarówno dawnych, jak i aktualnych przybywa, ale tylko incydentalnie pojawiają się w nich sugestie, że nieudolne i często skryminalizowane systemy zarządzania politycznego są rezultatem internalizacji przez tzw. „elity” polityczne przekonania o swej omnipotencji, o swych naturalnych uprawnieniach do wszelkich działań oraz – co najbardziej niebezpieczne – **przekonania o całkowitej wolności od odpowiedzialności za czyny wobec „podmiotów” swego działania.** Jest to dokładna kalka przekonań „narodu szlacheckiego”, który przecież w latach 1425, 1430 oraz w 1433 uzyskał prawo *neminem captivabimus* – prawo nietykalności osobistej. Wystarczy przejrzeć prasę ostatnich miesięcy i lat, aby zobaczyć, jak prawo nietykalności osobistej jest powszechne; od policjantów poczynając, na ministrach rządu kończąc. I jak nad ową obecnością w mentalności społecznej reliktywów obyczajowości folwarcznej przechodzą do porządku dziennego szerokie rzesze społeczeństwa, system sprawiedliwości i najsmutniejsze – także opozycja parlamentarna. A protestujące wobec bezprawia pojedyncze osoby, np. Władysław Frasyniuka, Janinę Ochojską, Martę Lempart i innych ludzi o podwyższonej wrażliwości i poczuciu sprawiedliwości – czekają oskarżenia i procesy polityczne.

Wymienione wyżej prace tworzą nową narrację polskiej wsi, polskiej historii i obrazu przeszłości. Rysują nowy wizerunek elit i ich semantyczną wieloznaczność, pojęcie władzy, które swą niejednoznacznością oscyluje między sakralnym charakterem swego pochodzenia a genezą prawdziwie diaboliczną (*omnes potestas ex diaboli* – wszelka władza pochodzi od diabła – powiedzenie przypisywane średniowiecznym scholastykom).

Tu, na marginesie tych wywodów, warto zwrócić uwagę na niezliczoną ilość form sprawowania władzy w historii naszego świata. Można jednak w tej mnogości form sprawowania władzy wyróżnić dwa generalne style władzy politycznej: „władza jako służba” i „władza jako panowanie”. To rozróżnienie ma swe oparcie w źródłach ewangelicznych (Mk 10,42–44, Łk 22,25–26, I. Tes. 2,6–10). Symbolicznym wyrazem tej pierwszej formy władzy jest umycie nóg przez głowę Kościoła

katolickiego 12 osobom ubogim i bezdomnym podczas wielkoczwartkowej liturgii Ostatniej Wieczerzy. Jest to relikw obyczaju starożytnego chrześcijaństwa, wywiezionego z kultury semickiej, który był manifestacją szacunku i opiekuńczej troski „gospodarza” wobec każdego gościa. Zwyczaj ten stał się szczególnym symbolem naśladowania służebnego posłannictwa Chrystusa. Od VI wieku stał się trwałym elementem liturgii Wielkiego Czwartku⁶. I symbolem władzy jako służby. Święte księgi różnych religii podają liczne przykłady „służebności władzy”.

Przykładem drugiej formy sprawowania władzy, nazwanej „panowaniem”, jest niezliczona liczba wieków i osób, które „panowanie” wyniosły do niewyobrażalnej i groteskowej potęgi. A dzisiaj pół świata „rządzone” jest przez 100 odmian satrapów, despotów, tyranów... Mamy ich wokół siebie – na wyciągnięcie ręki. Tych pierwszych – wzorów spolegliwej władzy opiekuńczej troski szukać musimy w głębokiej historii człowieczych dziejów, np. cesarz Asioka, w III wieku p.n.e. na dzisiejszych terenach Indii, cesarz rzymski Marek Aureliusz w II wieku n.e., król francuski Ludwik IX Święty z XIII wieku. Przeszli do historii jako czynni twórcy planowanego i ustrukturyzowanego ładu moralnego swoich i sąsiednich państw. Jeszcze znaleźlibyśmy kilkanaście innych przykładów władców, którzy nie budowali świadomie imperiów zła. Władców, którzy świadomie swoje panowanie znaczyli przemocą zewnętrzną i wewnętrzną opresją liczyć możemy w tysiące. Nie bez powodów wielki teolog i filozof z VI wieku Boecjusz (Anicius Manlius Severinus Boethius) sformułował uniwersalny sąd: *omnes malum ex potestas* (wszelkie zło rodzi władza). Należy dodać: z reguły – polityczna.

Prawne regulacje równości oświatowej w teorii i praktyce

Wieś, jako miejsce życia, wyniosła ze swej historii cechy swoistego upośledzenia ekonomicznego, społecznego i kulturowego. Miasto dopiero w XX wieku stało się miejscem awansu ekonomicznego, nobilitacji kulturalnej i oświatowej. I mimo globalizacji oraz braku barier prawnych i przestrzennych te dwa światy ciągle dzieli dystans we wszystkich wymiarach gospodarczych, społecznych i kulturowych – wyraźnie niekorzystny dla środowiska wsi. W moim przekonaniu nie tylko dzieli, ale także narasta.

Tymczasem regulacje prawa międzynarodowego jednoznacznie określają prawo każdego człowieka do równości w zakresie dostępu i udziału w systemie kształcenia:

Równość wszystkich ludzi w szerokim rozumieniu, jako zasada moralna i jako reguła prawa, znalazła się w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka uchwalonej

⁶ *Encyklopedia katolicka*, t. 11, Lublin 2006, hasło: Mandatum, s. 1129–1130.

przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 roku w Paryżu. Prawa te potem wielokrotnie były potwierdzane w różnych dokumentach międzynarodowych i każdego niemal kraju. A oto treść art. 26 dotyczącego prawa do nauki:

1. Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych.
2. Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju.
3. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom⁷.

Godny polecenia powszechnej uwagi jest pkt 3. wobec trwającej w naszym kraju ostrej walki ministra oświaty i nauki o nowe regulacje prawa oświatowego, które pierwszeństwo w ocenie i nadzorze nad „prawidłowością” treści i form nauczania i wychowania daje organom administracji państwowej, a więc i politycznej, pozbawiając i rodziców, i nauczycieli istotnego wpływu na treści i formy nauczania swoich dzieci. Jest to barbarzyński zamach na samą istotę i funkcje społeczne i kulturowe szkoły. Polska jest sygnatariuszem powyższej deklaracji!

Więcej – taka sama wręcz idea została zawarta w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka uchwalonej 4 listopada 1950 roku w Rzymie, gdzie w protokole dodatkowym, dołączonym do Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności w art. 2 zawarto następujące sformułowanie: „**Prawo do nauki.** Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi”⁸.

Geneza upośledzenia wsi i chłopstwa

Wieś była miejscem, które mniej więcej od epoki Jagiellonów zostało stopniowo zdegradowane prawnie, gospodarczo i społecznie. Pańszczyzna, która stała się

⁷ https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 6.04.2022].

⁸ Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Rzym 4 listopada 1950 wraz z protokołami dodatkowymi, uchw. 20.03.1952 roku, s. 34, <https://arch-bip.ms.gov.pl> [dostęp: 10.02.2022].

w całej Europie obowiązującą formą porządku prawnego i struktury społecznej, w Polsce nabrała cech szczególnie bezwzględnego wyzysku i poniżenia, graniczącego z nowożytnym niewolnictwem. Cechowała się najbardziej bezwzględną eksploatacją klasy chłopskiej i jej nieludzkim, poniżającym traktowaniem w skali całej Europy. Chłop był traktowany jako żywy inwentarz i „mówiące narzędzie pracy” – używając języka starożytnego Rzymu. „Szlachta, wychowana na jezuitskim szkolnictwie, pogrążona w ciemnocie i tępym sarmatyzmie, nie tylko nie rozumie potrzeb oświatowych w ogóle, a szczególnie oświaty dla swoich poddanych – dlatego najczęściej zabrania w swoich dobrach organizowania szkół i nauczania »swoich« chłopów, widząc w tym zagrożenie interesów stanowych” – pisze Ryszard Wroczyński⁹.

Dopiero rewolucja francuska i jej hasła „**równość – wolność – braterstwo**” obudziły w części inteligencji polskiej odruch refleksji i próby „naprawy Rzeczypospolitej”, zaczynając od włączenia w system oświaty młodzieży i dzieci – także na wsi. Wiekowy ucisk i zaniedbania zostawiły jednak głębokie ślady w mentalności społecznej, nie tylko wsi, ale i całego społeczeństwa polskiego, którego odmiany obserwujemy do dzisiaj w wielorakiej postaci obyczajowej, społecznej i kulturalnej. Te ślady w mentalności społeczności wiejskiej widać m.in. w dystansie do polityki, która jest kojarzona ze złem, z małą mobilnością polityczną, ze swoistym poczuciem obcości, którą odczuwali pionierzy i organizatorzy ruchów politycznych na wsi. Główna reakcja polskiego chłopca na świat zewnętrzny to była nieufność. Nigdy bowiem z zewnątrz nie przychodziły przyjazne gesty lub zdarzenia. Przecież nawet wielki narodowy bohater – Tadeusz Kościuszko – nie przyniósł chłopom całkowitego wyzwolenia od przeklętej pańszczyzny, która po Jego upadku wróciła do swej pierwotnej, niewolniczej formy. Toteż jedyną instancją dającą nadzieje na lepsze życie była religia i jej funkcjonariusz – duchowny. To nic, że nie w życiu doczesnym. Dlatego ksiądz i religia były jedynymi źródłami nadziei na odmianę tego straszego losu – pańszczyźnianego chłopca. Niestety, w życiu doczesnym Kościół nie stawał w obronie wsi i chłopstwa. Zalecał pokorę należną społecznemu porządkowi.

Nierówności społeczne mają różną postać. Do najbardziej znamienitych i brzemiennych w długofalowe skutki należą nierówności w dostępie do wykształcenia. Oświata i wykształcenie – można powiedzieć z perspektywy współczesnej wiedzy pedagogicznej – są w dzisiejszym świecie przyczyną wszelkich innych form nierówności. Raport o rozwoju społecznym przygotowany dla Polski w roku 1998 pod auspicjami UNDP przedstawia następującą typologię źródeł nierówności edukacyjnych:

- 1) zamieszkiwanie na wsi;
- 2) przynależność do upośledzonej ekonomicznie grupy społecznej;

⁹ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980, s. 111.

- 3) zróżnicowanie regionalne;
- 4) niepełnosprawność i przynależność do mniejszości narodowych;
- 5) rosnące koszty kształcenia (internaty, dojazdy), regres mechanizmów promocyjnych wspierających kształcenie (brak stypendiów, zajęć wyrównawczych)¹⁰.

Patrząc z uwagą na typologię źródeł nierówności charakteryzującą nasz kraj, trzeba zauważyć, że niektóre czynniki nierówności nie tylko nie słabną, lecz nawet się nasilają. Szczególnie złą rolę odgrywają rosnące koszty kształcenia, likwidacja internatów, komercjalizacja zajęć rozwojowych i wyrównawczych, brak stypendiów dla młodzieży ubogiej, itp. Raport tegoż UNDP z roku 2009 ukazujący skumulowane wydatki na dziecko przez cały okres dzieciństwa stawia Polskę na 27 miejscu wśród krajów „rozwinętych” z sumą 43 700 \$. Dla porównania Norwegia z sumą 204 200 \$ zajmuje pierwsze miejsce¹¹.

Podobnie dramatyczne dystanse dzielą Polskę od krajów wysoko rozwiniętych, obrazując warunki i jakość życia dzieci w krajach bogatych. Uwzględniając cztery czynniki kwalifikacyjne (dochód, edukację, zdrowie i zadowolenie z życia), Polska zajmuje 27 miejsce na 35 badanych krajów OECD¹².

Badania dowodzą, że dziedziczenie poziomu wykształcenia oraz pozycji społecznej dotyka ok. 95% dzieci rodziców z wykształceniem podstawowym. Nierówności dostępu do edukacji doświadczą około 65% dzieci z rodzin wielodzietnych. Ubóstwo ich rodzin powoduje, że realizacja aspiracji oświatowych staje się iluzją. Nierówności dostępu doświadczą młodzież wiejska. Według raportu UNICEF-u z 2016 roku szanse na zdobycie wyższego wykształcenia młodego człowieka ze wsi są kilkakrotnie niższe niż jego rówieśnika z wielkiego miasta.

Nierówności wyrosłe z upośledzonego dostępu do wykształcenia lub wadliwego systemu oświaty (np. powszechnej odpłatności za kształcenie) odznaczają się następującymi cechami:

- względną trwałością. Nie można ich usunąć dekretem, uchwałą, jak w przypadku nierówności prawno-ustrojowych. Ich trwałość mierzyć można losem całych pokoleń wykluczanych z systemu awansu przez wykształcenie;
- dziedziczeniem położenia społecznego. Trwałość i bezwzględność tej właściwości systemu nierówności społecznej jest tym większa, im wyższe są koszty kształcenia;

¹⁰ *Raport o rozwoju społecznym. Dostęp do edukacji*, UNDP, Warszawa 1998, s. 18.

¹¹ *Raport Doing Children. Families and Children*, OECD, 2009, <http://www.oecd.org> [dostęp: 29.12.2021].

¹² *Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych*, Innocenti Report, UNICEF, 2016.

- biernością wobec losu. Cecha potwierdzona empirycznymi badaniami ukazującymi wysoką i jednokierunkową zależność – im niższe wykształcenie, tym większa bierność w zachowaniach społecznych;
- atrofią więzi społecznych. Cecha charakteryzująca zbiorowości odznaczające się wyraźnymi właściwościami: statusem, poziomem wykształcenia, formami uczestnictwa. Zdradzają skłonności do zachowań separacyjnych izolowaniem lub samoizolacją rodzin ubogich.

Z niepokojem należy odnieść się do zjawiska „prywatyzacji” systemu opieki i wychowania, jaki dotknął ten system w tzw. okresie transformacji. Zjawisko to dokładnie dokumentują źródła statystyczne, wobec czego ograniczę się tylko do danych sygnałnych. Po roku 1980 z systemu szkolnego niemal całkowicie zniknęła profilaktyka i opieka medyczna. Jej swoistym dopełnieniem była po roku 2000 powolna transformacja systemu dożywiania szkolnego, stołówkowego na system cateringowy, droższy o kilkanaście procent, co jak dowiodły moje badania, eliminuje z żywienia cateringowego = droższego ok. 10% dzieci. Od roku 1995 do 2015 zlikwidowano 5420 szkół; w tym 5154 to małe szkoły wiejskie. W roku szkolnym 2019/2020 zlikwidowano już tylko 1,2% szkół... (tzn. ok. 120 szkół). I tak co roku. Podobne działania dotyczą żłobków i przedszkoli, ale te deficyty są uzupełniane siecią placówek prywatnych. Prywatyzacja dotyczy również szkoły podstawowe, ale tu zachodzi jeszcze procedura elitaryzacji, wyrażająca się w wysokim poziomie nauczania i opieki oraz wyszukanych zajęciach rozwijających.

W podsumowaniu możemy stwierdzić, że polskie rządy wobec wszelkich ułomności oświaty narodowej wykazują dramatyczną obojętność; jakby nieświadome jej rozstrzygającej roli w budowaniu przyszłości gospodarczej, społecznej i kulturowej. Cała uwaga władzy skierowana jest na jej utrzymaniu *per fas et nefas*, czyli godziwymi i niegodziwymi sposobami! Drastycznym przykładem polityki obojętności wobec wykluczenia oświatowego jest społeczność terenów popegeerowskich! Losy tego środowiska są hańbą polskiej transformacji!¹³

Oświatowe przebudzenie wsi

W moim głębokim przeświadczeniu Polska nie odzyskałaby niepodległości, gdyby na jej ziemiach w drugiej połowie XIX wieku nie rozwinęła się na niezwykle skalę oświata. To opinia ogólna i nawet mało precyzyjna, ale dobrze oddaje niezwykle bogactwo form powszechnienia oświaty, wiedzy i kultury; od instytucjonalnych organizacji i placówek do spontanicznych, nieformalnych sposobów

¹³ Por. T. Pilch (red.), *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*, Olsztyn 2016.

zakładania i nauczania dzieci w niby-szkołach. Olbrzymia część tych inicjatyw obejmowała wieś, która przez wieki była pustynią oświatową, a ciemnota była głównym instrumentem upośledzenia politycznego i kulturowego chłopstwa. I na taką pustynię instytucjonalną i mentalną wkroczyła – inspirowana ideologią Pozytywizmu – inteligencja, część duchowieństwa i rodzące się ruchy polityczne, ludowe i socjalizujące.

W Wielkopolsce z inspiracji ks. Augustyna Szamarzewskiego i Antoniego Ludwiczaka powstaje Towarzystwo Czytelni Ludowych, później uniwersytety ludowe. Ks. Piotr Wawrzyniak jest inicjatorem spółdzielczości wiejskiej, która wzorując się na duńskich przykładach, tworzy najpierw wspólnotę, a następnie obok działań finansowo-gospodarczych liczne formy kształcenia swoich członków i młodzieży. Wszystkie te inicjatywy są silnie sprzęgnięte z polonizacją instytucji i form nauczania. Zabór pruski był jedynym, w którym tak wielką rolę w budzeniu aspiracji narodowych i aktywności społecznej odegrali księża. Dodać tu warto ciekawe spostrzeżenie. Mimo całkowitej germanizacji szkolnictwa elementarnego, było ono najpowszechniejsze spośród trzech zaborów. Analfabetyzm dotykał kilkunastu procent ludności; kilkakrotnie mniej niż w zaborze rosyjskim i austriackim! A mimo to „przebudzenie narodowe”, ruchy patriotyczne były w Wielkopolsce niezwykle żywe i twórcze¹⁴.

W zaborze rosyjskim, gdzie rusyfikacja przybrała szczególnie ostre, niekiedy brutalne formy, ruchy społeczne miały całkowicie świecki charakter. Polska Macierz Szkolna, z największym wydziałem oświaty ludowej, Koła Oświaty Ludowej, nielegalne szkolnictwo elementarne i rolnicze to dzieło szerokiego grona inteligencji, która wykazywała olbrzymie zaangażowanie w rozbudzanie aspiracji oświatowych i patriotycznych środowisk wiejskich i robotniczych. Nazwiska Konrada Prószyńskiego „Promyka”, autora jednego z pierwszych polskich elementarzy, Marii i Bolesława Wysłouchów – niestrudzonych propagatorów oświaty, Jadwigi Dziubińskiej – twórczyni sieci szkół rolniczych w Pszczelinie (w powszechnym przekonaniu środowiska oświatowego Polski, które w pełni podzielam – pierwszego uniwersytetu ludowego na ziemiach polskich), w Kruszynku i Gołotczyźnie przeszły do historii jako nazwiska pionierów walki o niepodległość państwa. Skutki tej działalności liczного grona inteligencji i łączących z nimi swoją działalność polityków ludowych – to setki szkół elementarnych, sieć bibliotek, tysiące prelekcji i wykładów oraz ogromne ożywienie narodowe w całym zaborze rosyjskim¹⁵.

Najgorsza sytuacja oświatowa wsi panowała w zaborze austriackim, mimo że tu były największe „swobody” narodowościowe. Analfabetyzm sięgał do 70%

¹⁴ Por. S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, t. 3, wyd. II rozszerzone, Warszawa 1998.

¹⁵ Por. R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980.

populacji. W 2400 gminach brakowało szkół elementarnych. Warstwa chłopska stanowiła blisko 75% populacji ludności, ale byli oni właścicielami tylko 52% are-
ału ziemi uprawnej. Reszta należała do folwarków szlacheckich. Nic dziwnego, że
w Galicji rozwinął się najbardziej radykalny ruch ludowy, który oprócz masowego
zakładania kółek rolniczych, tworzył oryginalne formy oświaty, m.in. tzw. „wę-
drowne biblioteki” w postaci skrzyń wypełnionych książkami, które co jakiś czas
były przewożone do sąsiedniej gminy, a stamtąd przywożono inne. Mój rodzony
Dziadek ze strony Matki – Józef Wojdak – był takim bibliotekarzem – furmanem
we wsi Bielcza, w gminie Borzęcin. Prowadził „swoją” bibliotekę kilkadziesiąt lat,
aż do wybuchu wojny w 1939 roku. Zostało mi w spadku po Nim kilka książek
z tego kufra, które lepiej było w czasie wojny starannie ukryć.

Zakładano nieformalne szkoły wysiłkiem społeczności wiejskich. Trzeba do-
dać sprawiedliwie, że w ich działaniu pomagały czasem dwory. Wśród działaczy
oświatowo-gospodarczych spotkamy wszystkie stany: kółka rolnicze – główny
propagator – ks. Stanisław Stojałowski, kasy Stefczyka – specjalny system bankowy
wspierający rozwój i kształcenie – inteligencja, Jakub Bojko – chłop, poeta i dzia-
łacz oświatowy, Ignacy Solarz – wykształcony chłop, działacz ruchu młodzieżo-
wego, twórca jednego z pierwszych uniwersytetów ludowych w Szycach, a później
w Gaci Przeworskiej. Radykalizm ruchu ludowego budził zastrzeżenia hierarchii
kościelnej, której spektakularnym objawem był konflikt między tarnowskim bi-
skupem Leonem Wałęgą a galicyjskim ruchem ludowym i jego wybitnymi dzia-
łaczami: posłem na sejm wiedeński, przywódcą ludowców Wincentym Witosem,
a także wielką postacią ruchu ludowego Jakubem Bojko¹⁶.

To co było najbardziej charakterystyczną cechą ruchów oświatowych i społecz-
nych końca XIX wieku i początków XX to **determinacja woli, radykalizm przeko-
nań i wspólnotowość działania**. Wyrażało się to w zachowaniach polskich posłów
w parlamentach zaborców, którzy umiejętnie wykorzystywali rodzący się klimat
„demokratycznych swobód” dla pozyskiwania określonych i możliwych koncesji
na rzecz spraw narodowych, np. polski język nauczania w szkołach elementarnych
w zaborze pruskim i rosyjskim. W austriackim on był niemal od zawsze. O sile, de-
terminacji i pełnej strategicznej zgodności – zarówno ruchu ludowego, jak również
warstw inteligencji świadczy incydent, jaki rozegrał się w parlamencie polskim
w roku 1918 w debacie nad polskim ustrojem szkolnym, o którym pisałem wyżej.
Projekt spotkał się z gwałtowną krytyką partii ludowych i ogromnej większości
inteligencji, która „rozbudziła oświatowo” naród we wszystkich trzech zaborach.
Projekt małopolskich konserwatystów upadł. Ale jego „karłowate” formy w rze-

¹⁶ R. Wroczyński, *Koncepcja uniwersytetu ludowego I. Solarza i jej źródła*, [w:] *Ignacy Solarz i jego uniwersytet ludowy 1924–1939*, materiały z seminarium naukowego odbytego w Warszawie 5 i 6 X 1962 roku. Wybór i opracowanie F. Popławski, St. Dyksiński, Warszawa 1965.

czywistości istniały przez cały okres międzywojenny, a formalnie zostały wprowadzone w życie w wyniku reformy Jędrzejewiczowskiej w 1932 roku. W efekcie młodzież wiejska w ogromnej większości została pozbawiona szans równego dostępu do kształcenia ponadpodstawowego. Opisują to w swoich pracach: S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* (PWN, Warszawa 1964), R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945* (PWN, Warszawa 1980), S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2 (Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1994), Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania* (PWN, Warszawa 1987).

To upośledzenie oświatowe i szkolne wsi, z którym z niezwykłą determinacją walczyły połączone siły polskiej inteligencji, wspomagane masowo w Wielkopolsce przez duchowieństwo, incydentalnie w Galicji przez różne ugrupowania polityczne, na czele z rosnącym w siłę ruchem ludowym, który czerpał ogromną dynamikę w działaniu właśnie z owego wiekowego upośledzenia wsi – zaowocowały u prognozy niepodległości istnieniem rozwiniętej sieci nieformalnych, można rzecz spontanicznych, szkół elementarnych, licznych szkół rolniczych, dynamicznych i owocnych wychowawczo uniwersytetów ludowych, „gęstej” – jak na ówczesne warunki sieci bibliotek, czytelni, świetlic i dobrze rozwiniętych form samopomocy gospodarczej w postaci kółek rolniczych, kas oszczędnościowo-pożyczkowych, ochotniczych straży pożarnych, które to instytucje oprócz statutowych zadań zawsze prowadziły działalność kształcącą, upowszechniającą, integrującą wspólnoty wiejskie. Polska w tym okresie swoją dynamiką reformatorską, różnorodnością inicjatyw oświatowych, zaangażowaniem społecznym inteligencji i zwykłych działaczy społecznych powieliła wzory duńskie z połowy XIX wieku, które przyniosły temu małemu krajowi trwały, oświatowo-kulturalny rozwój, trwający do dzisiaj! Niestety, Polskę kilka lat później spotkała tragedia II wojny światowej, która położyła się trwałym cieniem na losach naszego kraju¹⁷.

Upośledzenia oświatowego wsi – ciąg dalszy

Minął od tamtych czasów wiek. Świat zmienił się we wszystkich wymiarach i charakterze. Niezmienna pozostała jedynie skala dystansu rozwojowego i kulturowego między miastem i wsią. Druga Rzeczpospolita raczej budowała system oświatowy, niż go doskonaliła. Od samego początku środowiska oświatowe opowiadały się stanowczo za jednolitą organizacyjnie i programowo szkołą 7-letnią. Idea ta zyskała radykalne poparcie I Zjazdu Pedagogicznego, który obradował w 1919 roku w dniach 14–17 kwietnia. Przeszedł do historii jako sejm nauczycielski, któremu

¹⁷ Por. K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke (red.), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz 2009.

przewodził Jan Kasprówic. Szlachetne intencje nauczycielstwa II RP nie zdołały zastąpić ogromnych niedoborów nauczycielstwa, ogromnych braków budynków szkolnych i jeszcze większych braków w wyposażeniu w pomoce dydaktyczne. Kontrowersyjna reforma Jędrzejewiczowska (w roku 1932) czerpała wzory z postanowień sejmu nauczycielskiego w zakresie zapowiedzianego obowiązku szkolnego (7–14 lat), potwierdziła jednolity system kształcenia i nadzór państwa nad szkolnictwem. Jednak dramatyczna sytuacja w sieci szkolnej oraz rozproszenie osiedleńcze, szczególnie na terenach wiejskich i we wschodnich regionach kraju, zmusiła władze do ustanowienia zróżnicowanej organizacyjnie sieci szkół. Najniższym stopniem szkoły była szkoła 1-klasowa z jednym nauczycielem – do 60 dzieci. Szkoły 2-klasowe z dwoma nauczycielami – do 100 dzieci. I tak stopniowo, pełna szkoła 7-klasowa z siedmioma lub większą liczbą nauczycieli powstawała w rejonie, gdzie liczba dzieci przekraczała 300. Te zasady organizacji szkoły uprzywilejowały miasta, wyraźnie zaś upośledzały środowisko wiejskie. Na przeważających obszarach terenów wiejskich, szczególnie na terenach wschodnich Rzeczypospolitej, dominowała szkoła jednoklasowa. Późniejsze regulacje organizacji szkolnictwa nie tylko nie zwiększyły szans na równy dostęp do wykształcenia, lecz raczej pogłębiły i usankcjonowały wykluczenie olbrzymiej części młodzieży wiejskiej z szans dalszego kształcenia. O równym udziale dzieci wiejskich w systemie szkolnym nie mogło być mowy. Kryzys gospodarczy i słabość państwa nie pozwoliły na demokratyzację szkolnictwa i stworzenia systemu równego dostępu do wykształcenia. Ustawa Jędrzejewiczowska i jej późniejsze modyfikacje dalekie były od demokratycznych postulatów sejmu nauczycielskiego z roku 1919. Dzieliła bowiem szkołę podstawową ze względu na lokalną liczbę dzieci na trzy stopnie: 4-klasową szkołę pierwszego stopnia, 6-klasową szkołę drugiego stopnia i 7-klasową szkołę trzeciego stopnia, przy czym siódma klasa była formą kończącą edukację podstawową i nie otwierała drogi do dalszego kształcenia. Do szkoły średniej kwalifikowały się dzieci po szóstej klasie. „Szkoła podstawowa, trzystopniowa, stwarzała tylko pozory jednolitości, w istocie rzeczy była szkołą ostrej selekcji społecznej. Twórcy regulacji prawno-organizacyjnych doskonale wiedzieli, że takie regulacje wykluczą z dalszej nauki olbrzymią część dzieci chłopskich i miejskiej biedoty. Ustawa Jędrzejewiczowska utrwałała dziejową krzywdę dziecka chłopskiego”¹⁸. Według danych z Małego rocznika statystycznego 1937 – na ogólną liczbę 25 070 szkół wiejskich – szkół I stopnia (praktycznie wykluczających dziecko z możliwości dalszego kształcenia) było 18 296, czyli 77%. Olbrzymia więc część młodzieży chłopskiej była skazana na całkowite wykluczenie z systemu powszechnego kształcenia. Rząd sanacyjny nie kiwnął palcem dla zmiany tej średnio-wiecznej sytuacji oświatowej w państwie! Raczej kontynuował opresyjną politykę

¹⁸ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, op. cit., s. 141.

oświatową wobec chłopstwa Rzeczypospolitej szlacheckiej. Tak opiniuje „demokratyczność” szkoły podstawowej okresu rządów sanacji prof. Ryszard Wroczyński, pedagog społeczny i historyk oświaty. Ten system organizacji szkolnictwa i jego społeczne skutki dla państwa były ostro kontestowane przez naukowe i kulturalne środowiska polskiej inteligencji. Powstał nawet społeczny ruch w postaci Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”, który walczył o zmianę niesprawiedliwego systemu oświaty drastycznie upośledzającego wieś. W szeregach działaczy „Nowych Torów” znaleźli się: Stefania Sempołowska, Władysław Spasowski, Stefan Kopciński, Władysława Weychert-Szymanowska, Stanisław i Maria Ossowsky, Stefan Czarnowski i inni wybitni uczeni i działacze społeczni.

Polska Ludowa – ustrój sprawiedliwości społecznej?

Siermiężne lata okresu tzw. realnego socjalizmu przyniosły wiele rozwiązań prawnych i organizacyjnych i żadną miarą nie można ich uznać za okres regresu oświatowego. Wieś jednak pozostała terenem upośledzenia w tym zakresie, bo dynamika rozwoju kulturalnego i oświatowego w mieście zawsze miała silniejsze impulsy organizacyjne, kadrowe i instytucjonalne niż zapóźniona w rozwoju cywilizacyjnym wieś. Systematyczne przedstawienie dróg i meandrów rozwoju oświaty i awansu kulturowego naszego kraju to zamiar na wielkie tomy opracowań. Moim zamiarem natomiast jest przedstawienie nie sukcesów i wskaźników awansu kulturowego i oświatowego kraju, który niewątpliwie miał miejsce, **lecz wskazanie na utrzymujący się ciągle dystans w awansie kulturowym między miastem i wsią, a także niezamierzone oraz zamierzone błędy i zaniechania polityki oświatowej**, które powodują, że nierówności w dostępie i nierówności udziału środowisk wsi i miasta w oświacie oraz kulturze są trwałe, a nawet narastają po przyjęciu przez nasz kraj strategii rozwoju wedle zasad neoliberalnych.

Bez aspiracji o porządek temporalny, o ustalanie doniosłości sprawczej poszczególnych zjawisk hamujących awans kulturowy wsi pragnę wskazać główne zagrożenia, procesy i zjawiska, które stanowią źródło barier rozwojowych i awansu kulturowego wsi. Podkreślam owo pojęcie barier rozwojowych w kontekście ekonomicznym, ponieważ w istocie zapóźnienia oświatowo-kulturalnego każdego środowiska kryje się blokada dla otwartości i dynamiki rozwoju ekonomicznego.

Okres powojenny to czas powszechnych deficytów w każdej dziedzinie. Wieś obciążona „obowiązkowymi dostawami” popadała w coraz głębsze ubóstwo, a jako taki poziom życia poprawiała sobie poprzez podejmowanie powszechnego zatrudnienia na obszarach rodzącego się przemysłu, na „wielkich budowach socjalizmu” – typu Nowa Huta. Ta siermiężna industrializacja wydrenowała wieś demograficznie w rozmiarach sięgających 6 mln mieszkańców wsi. Ten odpływ zbęd-

nych na wsi ręk do pracy nie był bezpośrednio związany z jakimkolwiek awansem oświatowym ani dla emigrantów, ani dla środowiska wsi. Modelem awansu był wyjazd do miasta. Często skutkiem podjęcia pracy była konieczność podniesienia lub zdobycia nowych kwalifikacji. Te okoliczności nie miały żadnego wpływu na stan oświaty i szkolnictwa w lokalnych wiejskich społecznościach.

Swoiste ożywienie oświatowe i awans kulturowy wsi dokonał się w osobliwy sposób. Oto w roku 1966 wypadła rocznica 1000-lecia Chrztu Polski – w opinii polskiego Kościoła katolickiego, który zapowiedział wielkie, uroczyste obchody. Władze komunistyczne uznały, że takie obchody muszą zostać zneutralizowane przez ogłoszenie przez państwo Tysiąclecia Państwa Polskiego. I aby dodać znaczenia swoim obchodom Władysław Gomułka ogłosił, że państwo i partia (podobnie jak dziś, te dwa organizmy stanowiły nierozłączną jedność) uczczą tysiąclecie państwa budową tysiąca szkół. Rzecz dokonała się latem 1959 roku. Powołano Społeczny Fundusz Budowy Szkół, przemianowany w roku 1966 na Społeczny Fundusz Budowy Szkół i Internatów (SFBSiI).

Ta rywalizacja partii z Kościołem przyniosła błogosławione skutki dla awansu oświatowego kraju, z czego znaczne profity trafiły także do środowiska wsi. Oto po siedmiu miesiącach od ogłoszenia akcji została oddana pierwsza tysiąclatka w Czeladzi, na Śląsku. Tysięczna tysiąclatka została oddana 3 września 1965 roku w Warszawie, przy ul. Ożarowskiej. SFBSiI działał od 1959 roku do jego likwidacji w 1972 roku. W tym czasie zbudowano i oddano w użytkowanie 2791 szkół i placówek oświaty i wychowania. **Tylko do roku 1966 oddano 1423 szkoły, z czego 673 na wsi.** W całym okresie działania funduszu zbudowano i oddano w użytkowanie: 10 tys. miejsc w internatach, 5 tys. miejsc w warsztatach szkolnych, 20 tys. izb mieszkalnych dla nauczycieli, 273 wiejskie ośrodki zdrowia, 23 przychodnie lekarskie, 2 szpitale, kilkadziesiąt (brak danych) żłobków i przedszkoli. Wspomniane 1423 szkoły to: 1288 – szkoły podstawowe, 75 szkół zawodowych, 41 – licea ogólnokształcące, 19 szkół specjalnych i internatów.

W tej wielkiej i ze wszech miar pożytecznej akcji wieś po raz pierwszy i ostatni stała się prawdziwym beneficjentem polityki oświatowej państwa. Polityki, która gdyby nie była wymuszona specjalnymi okolicznościami, zapewne nigdy nie byłaby realizowana. Oprócz wspomnianych 673 szkół należy doliczyć nieokreśloną bliżej liczbę mieszkań dla nauczycieli, placówki opieki zdrowotnej oraz miejsca w internatach, które są czynnikiem szczególnie sprzyjającym mobilności oświatowej młodzieży wiejskiej. Jeśli doliczyć do tej infrastruktury oświatowej aranżowanej przez państwo, powstające w tym samym niemal czasie świetlice „Ruchu”, otwierane z myślą o służebnej roli w zakresie oświaty dorosłych (mało ściśle szacunki określają liczbę tych placówek na ok. 5–7 tysięcy), to lata 60. jawią się jako czas awansu oświatowego wsi bez precedensu w przeszłości i bez kopii w przyszłości.

Formy i rozmiary nierówności oświatowych wsi

Po opisanej wyżej akcji rządzącej partii i rządu, które z nieznaną tym formacjom gorliwością i swoistą rzetelnością (bo o licznych dyskusjach i kontrowersjach wobec tej wielkiej akcji na tysiąclecie państwa i chrześcijaństwa pisać w tym miejscu nie warto), podniosły poziom jakości szkolnictwa i wychowania, zdawać się mogło, że w oświacie może być tylko lepiej. Niestety nadchodzące lata 80. to historyczny początek kryzysu politycznego, narastających konfliktów i buntów społecznych, kształtowania się opozycji, która doprowadziła do historycznego fenomenu: Solidarności i początków transformacji ustroju. Najpierw władza straciła wszelkie zainteresowanie szkolnictwem i oświatą wobec widma utraty władzy, a humanistyczny fenomen Solidarności stanął cokolwiek bezradnie wobec zrujnowanej gospodarki i nieobjętych wyobraźnią licznych zadań przeistoczenia państwa „realnego socjalizmu” w nowoczesne państwo demokracji i praworządności. (Z czym mamy kłopot do dzisiaj; nawet narastający)!

Tymczasem **reformy społeczne winny się dokonywać nie w trybie interesów polityki lub interesów określonej, najczęściej rządzącej partii, lecz w klimacie poczucia, że cokolwiek się reformuje, naprawia, tworzy, czyni się to w psychicznej łączności ze wspólnotą społeczną, która ma wymiar i narodowy, i regionalny, i lokalny. Czyni się to dla ludzi.** Zasada solidarności i zasada dobra wspólnego mogą się realizować na fundamencie więzi międzyludzkich, natomiast więzi rodzą się tam, gdzie istnieją styczne przestrzenne i styczne psychiczne. Zatem ani izolacja ani rozpowszechniający się u nas cyniczny egoizm partyjny nie sprzyjają budowaniu wspólnoty i pożądanym mechanizmów ładu zbiorowego. W szczególności nie rozwiązują ani nie łagodzą nierówności społecznych. Wręcz przeciwnie – utrwalają je. Tymczasem nie tylko nakaz etyczny, ale i mądrość polityczna każą zgodzić się z wyrażoną w encyklice *Sollicitudo rei socialis* Jana Pawła II myślą, iż: „ludzkie społeczeństwa nie mogą wyzbyć się odpowiedzialności za los należących do nich jednostek”.

Taką ideę działania władzy dla wspólnotowego dobra znajdujemy w dokumentach, które zaczęły się ukazywać w Polsce pod auspicjami Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju. Pierwszy *Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 1995* wymienia następujące zadania dla rządów i samorządów w zakresie budowania równości i sprawiedliwości społecznej:

- 1) redukcja niedostatku;
- 2) równość szans w edukacji;
- 3) tworzenie miejsc pracy;
- 4) budowanie integracji społecznej;
- 5) odnowa środowiska naturalnego¹⁹.

¹⁹ *Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 1995*, Warszawa 1995.

Zdumienie budzi, jak aktualny jest ów rejestr zadań, które powinna władza polska podejmować. Tymczasem redukcja niedostatku to w polskiej rzeczywistości ciągle postulat. Niedostatek dotyka coraz szersze grupy społeczne wobec gorliwego respektowania przez nasz rząd idei neoliberalizmu. Polityka socjalna jest instrumentem pozyskiwania poparcia politycznego. A nie łagodzenia nierówności dochodowych, które w naszym kraju urastają do patologicznych rozmiarów (czwarte miejsce Polski wśród krajów OECD o najwyższej skali rozwarstwienia dochodów). Nierówności edukacyjne pogłębiają się i władze udają ślepotę lub wyrażają nieudawany cynizm, głosząc, że w naszym kraju mamy równość dostępu i udziału w zakresie edukacji²⁰.

Trzeba sprawiedliwie zaznaczyć, że kwestie nierówności oświatowych w zakresie dostępu i uczestnictwa są udziałem – mówiąc obrazowo – całego świata. Badania nad zjawiskiem zainicjowane w latach 90. XX wieku przez UNDP kontynuuje dla celów informacyjnych i „ratowniczych” inna agenda Narodów Zjednoczonych – UNICEF. W swoim 15 raporcie wydanym w 2018 roku przedstawia *Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysoko rozwiniętych* pt. *Niesprawiedliwy Start*. Wśród 38 wysoko rozwiniętych krajów wykazuje zaniedbania i braki w sprawiedliwym starciu do kształcenia na poziomie przedszkolnym, szkoły podstawowej i szkoły średniej we wszystkich krajach bogatego, wysoko cywilizowanego świata. Nie są to wskaźniki alarmujące, ale informują, że nawet bogate i wysoko rozwinięte kraje obciążone są zaniedbaniami.

Niestety czas reformowania edukacji zderzył się z ideologią neoliberalizmu, która – jak każda nowa ideologia – w nowym ustroju przybrała formy radykalnej orientacji i która z punktu widzenia oświaty i szkolnictwa rozpoczęła – według mojej kwalifikacji – **dekady likwidatorstwa**. W gospodarce, także w systemie zarządzania, jest to zachowanie ratownicze i czasem niemal konieczne. W dziedzinie wychowania i edukacji są to zabiegi szkodliwe, a nacechowane nieodpowiedzialnością, dramatycznie szkodliwe z cechami działań kryminalnych. Aby od razu dać przykład takich właśnie praktyk, powołam się na działania rządu ostatnich trzech lat, który **zawiesił finansowanie telefonu zaufania dla dzieci i młodzieży. Jest to instytucja ostatecznego ratunku dla dzieci w stanie rozpacz i bezradności, która ratuje te dzieci od prób samobójczych i innych gestów o cechach głęboko destrukcyjnych**. Działa we wszystkich krajach cywilizacji demokratycznej. I oto urzędnicy donatorów, w tym ministerstwa kultury, bez żadnych racjonalnych argumentów cofnęli dotacje, bo...? Oto schemat rozumowania władzy, której ideologią nie jest służba „potrzebującemu pomocy”, lecz panowanie nad człowiekiem i jego życiem! Natomiast nie ulega wątpliwości, że przez taką decyzję częściowo

²⁰ *Raport o rozwoju społecznym. Dostęp do edukacji*, UNDP, Warszawa 1998 oraz *Raport o rozwoju społecznym. Rozwój obszarów wiejskich*, UNDP, Warszawa 2000.

sparaliżowano działania ratownicze telefonu wobec dzieci i trudna do oszacowania liczba dzieci popełniła samobójstwo lub usiłowała je popełnić (zobacz m.in. doniesienia „Gazety Wyborczej” z dnia 20.01.2022 roku²¹). Znając żenujące kulisy tych restrykcyjnych decyzji organów państwa, uważam te czyny za akty noszące znamiona kryminalnych, za które winni tych aktów decydenci powinni ponieść odpowiedzialność!

Innym, klasycznym i podręcznikowym przykładem budowania nierówności dostępu i udziału są rodziny pracowników byłych PGR-ów, strącone na margines społeczny nierozumną decyzją rządu w 1991 roku. 470 tys. pracowników (oraz ich rodziny) znalazło się w dramatycznej sytuacji. Naznaczeni wyuczoną bezradnością, bardzo niskim wykształceniem i wąskimi specjalnościami, nierzadko uwikłani w alkoholowe uzależnienia, zostali bezrefleksyjnie strąceni „w czarną dziurę” beznadziejności i zostawieni swojemu losowi. **Mimo upływu 25 lat szacuje się, że w dalszym ciągu na marginesie życia społecznego żyje około 400 tys. i dorasta trzecie pokolenie wykluczonych, byłych pracowników PGR oraz ich dzieci, którym odebrano szansę na awans społeczny.** Jedynym gestem socjalnym państwa wobec tych ludzi było pozostawienie ich w socjalistycznych czworakach, czyli małych blokach mieszkalnych. Państwo w najmniejszym stopniu nie zatroszczyło się o los dzieci. Dopiero w latach 2002–2003 Agencja Własności Rolnej Skarbu Państwa, która jest formalnym właścicielem majątku byłych PGR-ów, m.in. 3,5 mln ha gruntów uprawnych – uruchomiła stypendia dla „biednych dzieci z PGR-ów”. Ich liczba była symboliczna wobec rozmiarów potrzeb. Według moich szacunków ok. 12 tys. stypendiów dla ok. 250 tys. dzieci z terenów byłych PGR-ów uczęszczających do szkół różnego poziomu²².

Idea likwidatorstwa dotknęła w pierwszym rządzie szkolnictwo, bo to główny fundament rozwoju każdego środowiska i każdej dziedziny życia zbiorowego. **W roku 1948 w Polsce istniało ponad 24 tys. szkół podstawowych. W roku 1995/1996 działały jeszcze 19 823 szkoły podstawowe. W roku 2005/2006 – 14 572, a w roku 2016/2017 istniało 12 720 szkół** (bez szkół specjalnych.) W tym w mieście 4896 szkół, a na wsi 8621. Takie proporcje liczebne szkół na wsi i w mieście występowały w przybliżeniu zawsze. Wpływ ma na to naturalne rozproszenie osadnicze środowiska wiejskiego. Wbrew głośzonym opiniom o rzekomym zatrzymaniu procesów likwidacyjnych, w tymże 2016/2017 roku zlikwidowano 0,3% szkół, z tym, że w mieście przybyło 0,8% szkół wobec stanu z roku poprzedniego (w większości niepublicznych), a na wsi ubyło 0,6% szkół podstawowych. Przytaczam te dane, aby ukazać rozbieżność między politycznymi deklaracjami władz

²¹ K. Jarocho, „Wczoraj zadzwoniła 9-latka z myślami samobójczymi”. Ile jest takich telefonów rocznie?, „Gazeta Wyborcza” 2022, 20 stycznia, s. 5.

²² T. Pilch (red.), *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*, Olsztyn 2016.

a rzeczywistością oraz stwierdzić, że procesy likwidacyjne dotyczyły środowiska wiejskie w znacznie większej skali niż miasta. W latach 2003/2004 do 2016/2017 na wsi zamknięto 1849 szkół podstawowych, czyli stan szkół podstawowych na wsi zmniejszył się o 17,6% ogólnej ich liczby. Mówiąc jeszcze inaczej, każdego roku zamykano 154 szkoły wiejskie²³.

Według obliczeń danych statystycznych w roku 2019 na jedną szkołę przypadało 4,99 wsi. Z racji bardzo zróżnicowanego rozproszenia osadniczego w naszym kraju są wsie, w których funkcjonuje nawet kilka szkół. Na przykład w Ochotnicy Dolnej w Gorcach, wsi o największym osadniczym rozproszeniu w Polsce, działa pięć szkół podstawowych i jedna niepubliczna. W Zawoi, najdłuższej wsi w Polsce, rozciągającej się u podnóża Babiej Góry na długości niemal 30 km, działają cztery szkoły podstawowe. W Kozach, w Beskidzie Śląskim, obok Bielska-Białej, najliczniejszej wsi w Polsce (ponad 12 tys. mieszkańców) działa sześć szkół podstawowych, w tym dwie niepubliczne oraz liceum ogólnokształcące.

Tymczasem w województwie warmińsko-mazurskim, na terenach o największym rozproszeniu osadniczym w kraju, do szkoły w Dąbrównie w powiecie Ostróda dzieci dojeżdżają z 26 miejscowości. Do szkoły podstawowej w Górowie Hławeckim w powiecie Bartoszyce dzieci dojeżdżają z 23 wsi, do Biskupca w powiecie olsztyńskim z 21 wiosek i osad. Na te liczby nie można patrzeć oczyma księgowego. **W szkole trzeba widzieć instytucje, które spełniają trudne do zdefiniowania role społeczne i kulturowe w całym środowisku społecznym wsi, a nie tylko rolę dydaktyczną wobec dzieci.** W trakcie naszych badań na Warmii i Mazurach oraz na południowym Podlasiu badałem hierarchię i „powagę”, prestiż instytucji wiejskich. Na pierwszym miejscu wymieniana była zawsze szkoła, a następnie w zależności od obecności: kościół lub straż pożarna. Wiele oczywiście zależy od klimatu i charakteru kontaktów szkoły/kadry nauczycielskiej, strażaków lub proboszcza z mieszkańcami, ale likwidację szkoły zawsze traktowano jako wielkie nieszczęście dla społeczności lokalnej. **Nigdy w swoich badaniach (na Warmii i Mazurach, na południowym Podlasiu, na Kaszubach) nie spotkałem się z sytuacją aprobaty dla likwidacji szkoły! Natomiast zawsze zamiarom likwidacji stawiano radykalny opór, uciekając się do zachowań drastycznych; okupacji, skarg, strajków,**

Upośledzenie dziecka wiejskiego nie kończy się na utrudnionym dostępie do szkoły. Pozostają jeszcze kwestie warunków dotarcia, które choćby były w miarę komfortowe, są dla dziecka męczące. Pozostają kwestie osamotnienia dziecka wiejskiego wobec zadań domowych. Mimo pozytywnych zmian, ciągle dziecko wiejskie jest obciążone obowiązkami „gospodarskimi”, trzykrotnie przekraczającymi rozmiar obowiązków domowych kolegów miejskich. Wracając jeszcze do likwida-

²³ *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*, GUS, Warszawa 2020.

cji szkół na wsi, nie możemy zapominać, że ustawicznie rośnie liczba dzieci dowożonych do szkół. W szkołach podstawowych obejmuje ona 243,2 tys. dzieci, czyli 28,3% ogółu uczniów wiejskich podstawówek (stan w roku szkolnym 2016/2017). **Moje badania wśród dzieci dowożonych do szkół na Warmii i Mazurach pokazują, że dzieci te przebywają poza domem od 7 do 8 godzin, a ciepły posiłek jada w szkole od 10% do 25% tych dzieci.** Poziom zmęczenia i anomalii żywieniowej jest według mnie alarmujący. Od mniej więcej 40 lat w debacie publicznej obecna jest kwestia dożywiania dzieci w szkole. Jednym z jej spektakularnych efektów jest postępująca likwidacja stołówek szkolnych, na razie w wielkich miastach. Proceder rozpoczęła Warszawa, ale już kilka innych wielkich miast poszło w jej ślady. Stołówki zastępowane są cateringiem, który zwiększa koszt posiłku ok. 10%, a to oznacza, że tyle mniej więcej dzieci zrezygnuje z ciepłego posiłku. A na to należy patrzeć w perspektywie zdrowotnego dramatu.

Z dowożeniem dzieci do szkół wiąże się szansa na uczestnictwo dzieci w zajęciach rozwijających, pozalekcyjnych. W miastach uczestniczyło w nich (w roku szkolnym 2016/2017) 89,4% uczniów szkół podstawowych. W tej samej kategorii zajęć spośród dzieci wiejskich uczestniczyło 38% uczniów. Wśród gimnazjalistów układ proporcji jest podobny; gimnazjaliści z miasta uczestniczą w zajęciach rozwojowych w 69,1%, a ze wsi dokładnie dwa razy mniej – 34,9% uczniów. To najbardziej widoczna bariera dostępu różnicująca szanse rozwojowe dziecka wiejskiego i miejskiego.

Ten nieunikniony proceder dowożenia dzieci do szkół ma jeden tylko pozytywny rys – jest mianowicie zorganizowany niemal perfekcyjnie. Zarówno pod względem punktualności, opieki towarzyszącej, jak nawet komfortu pojazdów. Jego jedynym mankamentem są punkty zbiórki dzieci. Na ponad 250 punktów w badanych przez moich studentów gminach Warmii i Mazur znalazła się jedna świetlica „przydrożna” zorganizowana w domu sołtysa, 12 wiat chroniących od deszczu i wiatru, reszta to słupki informacyjne lub umowne miejsca zbiórki. A dodam, że do jednej szkoły w tym terenie, największego w kraju rozproszenia osadniczego, trzeba zebrać dzieci z 15 do 40 punktów. To, co należy do obowiązków samorządów, jest wypełniane rzetelnie! To co jest obowiązkiem państwa lub instytucji państwowych, jest wypełniane marnie.

Natomiast wielce wymownym skutkiem uciążliwości w wypełnianiu obowiązku szkolnego oraz swoistej izolacji od zajęć rozwojowych są następujące proporcje. Absolwentów szkół podstawowych ze wsi jest ok. 25%. Ok. 70% to absolwenci z miasta, stosując dawną nomenklaturę, ok. 20% ze środowiska robotniczego, a ok. 50% ze środowiska pracowników umysłowych. W liceach ogólnokształcących te proporcje wyglądają następująco: dzieci pracowników umysłowych/inteligencji stanowią 50%, ze środowisk „robotniczych” – 37%, a absolwentów ze wsi jest tylko 8,5%. Trzeba tu pamiętać, że podstawowa droga na studia wyższe wie-

dzie przez liceum ogólnokształcące. Nieobecność młodzieży wiejskiej w liceum oznacza jej ograniczony napływ na studia wyższe. I dlatego podobne proporcje udziału dla poszczególnych grup społecznych pojawiają się na poziomie wyższych studiów: tu młodzież ze wsi zachowuje swój wskaźnik udziału ok. 8,5%, młodzież „robotnicza” legitymuje się wskaźnikiem ok. 32%, natomiast „inteligencka” stanowi 53% studentów wyższych uczelni. W mojej 50-letniej pracy na Uniwersytecie Warszawskim, od lat 80. na każdym roczniku liczącym ok. 50–80 osób odnotowywałem po kilka osób pochodzenia wiejskiego. Natomiast w pracy na uczelniach prywatnych, a więc płatnych – młodzieży wiejskiej, już pracującej, było zawsze ok 70–80%. Te wyliczenia i proporcje są umowne i szacunkowe. Trzeba bowiem pamiętać, że masowość wyższych, prywatnych i płatnych uczelni zaburzyła znacznie strukturę demograficzną studentów. Ale te dysproporcje wyrażają i obrazują ogólne skutki upośledzenia oświatowego wsi i znacznie trudniejszą oraz o kilka lat spóźnioną drogę do wykształcenia dziecka wiejskiego. To opóźnienie jest swoistą barierą na drodze życiowego awansu dziecka wiejskiego i potwierdzeniem upośledzenia oświatowego człowieka wsi.

Tu trzeba koniecznie wspomnieć o pewnym nieuchronnym procesie, który dokonuje się w trakcie zdobywania wykształcenia przez młodzież wiejską. Otóż w powszechnym wyobrażeniu ludzi wsi – awans społeczny ma w pierwszym rzędzie postać emigracji ze wsi do miasta. Zresztą taki schemat myślenia dotyczy także małych miast. Oznacza to, że równanie szans, dynamika rozwoju kulturowego i cywilizacyjnego jest ograniczona przez odpływ ze wsi kapitału ludzkiego. Rzekomy powrót osadnictwa mieszkańców miast na wieś jest na razie znikomy, a ponadto owi osiedleńcy, ów kapitał ludzki, nie integruje się ze wspólnotą wsi, traktuje wieś jako miejsce większego komfortu osadniczego niż hałaśliwe i przepełnione miasta. Niewielki na razie z tego kapitału pożytek reformatorski.

Jeszcze na jeden aspekt polityki oświatowej chcę zwrócić ponownie uwagę i uznać go za manifestację ignorancji i nieprzemyślanej polityki społecznej, mianowicie – na wyprowadzenie ze szkół opieki zdrowotnej, lekarskiej, dentystrycznej i w dużym stopniu także pielęgniarstwa. Proces wycofywania ze szkół opieki pielęgniarstwa, lekarskiej i dentystrycznej rozpoczął się w drugiej połowie lat 70. ubiegłego wieku. To był proceder niemal niezauważalny w klimacie narastających napięć politycznych i nigdy nie został cofnięty. Wkrótce bowiem nastąpiło w polskiej polityce zachłyśnięcie się ideami neoliberalizmu w latach 80. XX wieku. **W myśl tej idei (jednej z najgłupszych w historii ideologii) wszystko, co nie przynosi doraźnych korzyści finansowych, jest działaniem irracjonalnym. To przekonanie do dzisiaj króluje w praktyce gospodarczej i niestety także w polityce oświatowej. Stąd usprawiedliwienie dla likwidacji szkolnej służby zdrowia, likwidacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, zgeneralizowany proces komercjalizacji oświaty dorosłych i wiele innych przedsięwzięć likwidujących**

zjawiska z obszaru edukacji, oświaty i kultury. Szkoda słów na krytykę tych pomysłów i ich smutnych efektów. A te wymienione, obok wielu innych, wyrażają się w zajęciu przez polskie dziecko szkolne pierwszego miejsca w Europie m.in. w zagrożeniu próchnicą zębów oraz jednego z czołowych miejsc w Europie z wadami postaw rozwojowych. Skutki idą na pokolenia. Zjawiska te są całkowicie obojętne elitom politycznym rządów!

Zjawiska dysfunkcji zdrowotnych co najmniej dwukrotnie częściej dotyczą dziecko wiejskie. Potwierdzały to kiedyś, w czasach dokładnych badań młodzieży męskiej przy naborze do służby wojskowej, dopóki była obowiązkowa. Dzisiaj potwierdzają to badania przesiewowe – rzadkie lub badania indywidualnych badaczy.

Należy jednak oddać aktualnej władzy, że miała też gesty w zamyśle pozytywne i zasługujące na aprobatę. Do takich działań należy zaliczyć słynną akcję „500 plus”, wprowadzoną w 2016 roku. Oczywiście, że ta pozytywna akcja nakierowana na wsparcie rozwoju dzieci i warunków ich życia mogła uniknąć błędów, być może wynikłych z pośpiechu lub braku społecznych konsultacji. To jednak wraz z późniejszą „wyprawką szkolną” stanowiło istotne wsparcie dla wielu, wielu rodzin o niskich przychodach. Należy tylko postulować racjonalizację zasad jej powszechności i „pedagogiczny” nadzór nad jej wykorzystaniem.

Inne bariery awansu oświatowego i kulturowego wsi

Strategia likwidacji to ulubiona strategia polityki społecznej, szczególnie szkodliwa, kiedy skierowana jest na możliwości rozwojowe dziecka lub uderza w koncepcję wyrównywania jego szans. Literatura w tej materii jest bogata. Zwróć tylko uwagę na najbardziej spektakularne osiągnięcia ministerstwa edukacji w tej mierze. Godny uwagi jest tzw. **„program przystosowawczy”**. Pod tym hasłem mieści się wymuszony przez ministerstwo finansów i bez oporu realizowany przez ministerstwo edukacji program redukcji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Zarządzenie ministra edukacji nr 23 z dnia 6.08.1993 ustalało, że wszelkie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne oraz rekreacyjno-sportowe mogą być realizowane w szkole tylko wówczas, gdy mają charakter międzyszkolny. Zarządzenie to podpisane przez ministra Zdobysława Flisowskiego **jednym zamachem zlikwidowało niemal wszystkie zajęcia pozalekcyjne w szkołach wiejskich**. Bezcenny, rozwojowy impuls zajęć pozalekcyjnych dla dziecka jest kanonem wiedzy pedagogicznej. Rodzi się pytanie, czy ówcześni decydenci, wprowadzając takie regulacje, mieli świadomość ich wpływu na rozwój dziecka wiejskiego i głoszony program wyrównywania szans rozwojowych? Ale wcześniej trzeba zadać pytanie, czy autorzy takiego zarządzenia i minister, który takie zarządzanie podpisywał, to ludzie przy zdrowych zmysłach? Albo może nigdy nie byli na wsi i nie mają

pojęcia, co w jej realiach oznaczają zajęcia międzyszkolne? Ponieważ trudno zarzucać im swoistą perfidię, to pozostaje jeden wniosek: **zarządzający oświatą to ludzie pozbawieni zdrowego rozsądku! Ze smutkiem i zdumieniem obserwuję ten typ filozofii zarządzania kształceniem podstawowym w wykonaniu aktualnych władz oświatowych.**

Rodzi się pytanie: czy kiedykolwiek doczekamy czasów, w których za takie zaniebdania władz oświatowych władze te będą pociągane do odpowiedzialności? Są to wszak czyny zawierające znamiona zagrożenia przyszłości indywidualnych losów całego pokolenia i pomyślnego rozwoju gospodarczego i kulturalnego kraju.

Dwa lata wcześniej zarządzenie nr 18 ministra Roberta Głębockiego wprowadziło restrykcyjne ograniczenia w zajęciach nadobowiązkowych i pozalekcyjnych, uzależniając ich prowadzenie od posiadanych środków. Kolejne dwa zarządzenia ministra w taki sposób regulowały owo posiadanie środków finansowych, że ich realne znaczenie dla zajęć rozwojowych stało się iluzoryczne. W efekcie takiego „zarządzania” oświatą po roku 1998 udział dzieci i młodzieży wszystkich poziomów nauczania w zajęciach rozwojowych, pozalekcyjnych szacowano na 5,6–6,4% populacji uczniów. Zajęcia te zostały „skazane” na finansowanie ze środków samorządowych lub środków prywatnych, rodziców. Że jest to wskaźnik kompromitujący – to mało powiedziane! Jest to wskaźnik nieodpowiedzialności decydentów politycznych, którzy szukają oszczędności w dziedzinach, w których oszczędność jest społecznym szkodnictwem, na równi z wycofaniem opieki profilaktycznej i lekarskiej ze szkół. Wszystko, co hamuje rozwój dziecka, jest szkodzeniem przyszłości; wszystko, co obniża jego możliwości rozwojowe, jest działaniem na szkodę przyszłości.

Równoległe z tymi świątłymi zarządzeniami ministrów edukacji dokonywała się dewastacja bazy i infrastruktury kulturalnej w środowisku wiejskim. W latach 1970–1985 placówki oświaty dorosłych wykształciły dla działalności oświatowej na wsi kilkanaście tysięcy tzw. gospodarzy świetlic i klubów oraz bibliotekarzy. Statystyki ówczesne podają, że na wsi działało ok. 7 tys. świetlic i klubów „Ruchu” i spółdzielczości. Ponadto istniały i często dynamicznie działały w zakresie oświaty biblioteki gromadzkie i „punkty biblioteczne”, których liczbę szacowano na ok. 14 tys. Część z nich prowadziła ożywioną działalność czytelniczną i ogólnokulturalną dla dzieci. Zarówno sam proces rozwoju tych form działania oświatowego, jak i jego jakość znana jest mi z autopsji. Jako student byłem tzw. wizytatorem CPARA (Centralna Poradnia Amatorskiego Ruchu Artystycznego) i w tym charakterze zjeżdżałem niemal cały kraj. Dla mnie była to działalność zarobkowa, ale także źródło przebogatych wrażeń poznawczych na najgłębszej prowincji, gdzie spotykałem zapalonych społeczników, ludzi z iskrą zdolności artystycznych, którzy dokonywali cudów w ożywieniu i rozbudzeniu aspiracji kształceniowych lub artystycznych swoich środowisk.

Wszystkie te inicjatywy i placówki należą już do historii. Ich żywot skończył się wraz z końcem wieku. Nie pozostał ślad po klubo-kawiarniach „Ruchu”, świetlicach gromadzkich. Zlikwidowano ok. 8 tys. punktów bibliotecznych i bibliotek. Ich rolę starają się wypełniać gminne ośrodki kultury – jeśli istnieją. Zlikwidowano – „co do jednej” – tzw. świetlice dworcowe dla młodzieży dojeżdżającej, w 90% wiejskiej. Było ich ok. 180 w całym kraju. Dziś nie ma ani jednej. Niekiedy do mecenatu nad kulturą poczuwają się ochotnicze straże pożarne dysponujące „remizami”, gdzie niekiedy znajdują miejsce dla klubu, świetlicy. Gdzieniegdzie kwitnie folklor chroniony przez koła gospodyń wiejskich. Wszystko to są inicjatywy lokalne oparte na jednostkach lub grupach entuzjastów, wspierane czasem przez władze lokalne, lub bez ich wsparcia, nie ze złej woli, lecz z biedy budżetowej. Ale te wspaniałe przykłady „Siłaczek” i „Judymów” nie zmieniają odczucia młodzieży wiejskiej, że żyje na pustyni kulturowej. Nie jest to świadomość powszechna i dojmująca, bo młodzież żyje w „kulturze smartfona”. Nie zmienia to jednak prawdy, że najcenniejszy kapitał – ludzie – odpływa ze wsi ku mirażom emigracyjnym i nie ma poczucia identyfikacji, które mogłoby być kapitałem założycielskim dla awansu gospodarczego i kulturowego wsi. A bez kapitału ludzkiego wieś nie ma szans na istotny awans i rozwój.

I tak jeszcze można by było referować uroki polityki społecznej wobec wsi i w ogóle wobec przyszłości naszego kraju. Ale jest to wysiłek daremny wobec sztywności i izolacji mentalnej klasy politycznej. Jeśli bowiem aktualny minister edukacji, z poparciem najpotężniejszej partii politycznej, przeprowadza na początku XXI wieku reformę szkolnictwa, która urąga wymogom racjonalności i wizjom przyszłości, to godzą się autorzy i sponsorzy takiej reformy na degradację kraju do grupy państw – dostarczycieli siły roboczej. Przez trzy lata reforma jest „pusta” programowo i metodycznie. Ale już zdecydowano, że młode pokolenia Polaków będą kształciły się według nowej organizacji szkoły o jeden rok krócej niż dotąd i niż czyni to niemal cała Europa. **Naukę obowiązkową i powszechną młodym Polakom skrócono z 9 do 8 lat.** Stało się tak, ponieważ 6-letnią szkołę podstawową i obowiązkową oraz 3-letnie gimnazjum powszechne i obowiązkowe, czyli **powszechne i obowiązkowe kształcenie 9-letnie, zastąpiono 8-letnią szkołą podstawową powszechną i obowiązkową!** Jeden rok nauki u dorosłego ministra edukacji nic nie zmienia w jego mentalności; jeden rok nauki dziecka to trudny do opisanego zysk w jego rozwoju intelektualnym lub niewyobrażalna strata korzyści rozwojowych.

Na domiar złego wolontariusze „dobrej zmiany”, kierując się emocjami ideowo-religijnymi, rozpoczęli walkę o uznanie wyższości wychowania rodzinnego nad wychowaniem instytucjonalnym, czyli wychowaniem przedszkolnym. Mimo ewidentnej fałszywości owych przekonań zyskali poparcie władz oświatowych, dla których 6-latek pod opieką rodziców to „kłopot z głowy”. Zamiast dodać do walo-

rów wychowania rodzicielskiego impulsy rozwojowe płynące z grupy rówieśniczej i impulsy intelektualne płynące z właściwej metodyki nauczania szkolnego maluchów – to dzieci te zostały skazane na izolację, która, akurat w warunkach wiejskich, jest całkowicie nierozwojowa. A opinia psychologów głosi: „mózg 6-latka woła o szkołę!”. Tymczasem polska reforma skwapliwie uchwyciła się żalostnej opinii nawiedzonych wolontariuszy spod znaku Ordo Iuris i cofnęła polskie dziecko do grupy czterech krajów w Europie, które kształcą swoje dzieci od 7 roku życia. U źródeł tych poczynań leżały ideologiczne przeświadczenia o wyższości domowego wychowania i opieki rodzicielskiej nad przedszkolnym oddziaływaniem przedszkola i grupy rówieśniczej. Takie poglądy można by znaleźć w XIX wieku. Głoszenie ich w XXI wieku jest intelektualnym odchyleniem od normy. Zgrozę budzi fakt, że główna motywacja takiego obskuranckiego gestu została podyktowana prymitywnym motywem „dokuczenia” przeciwnikom politycznym, którzy zaprojektowali sukcesywne obniżanie obowiązku szkolnego do 6 lat. **Ofiarami animozji politycznych między partiami politycznymi – w skali europejskiej – będą polskie dzieci.**

Zważywszy, że taką szkodliwą politykę prowadzi rząd, kierując się niezrozumiałymi motywami, trudno patrzeć z optymizmem na perspektywę awansu cywilizacyjnego wsi, która podobnie jak w czasach I Rzeczypospolitej, a także w czasach międzywojennych – tak i dzisiaj w dobie III Rzeczypospolitej pozostaje ziemią zaniedbaną, bez optymistycznej perspektywy rozwojowej.

Bibliografia

- Dutkowska R., Dybiec J., Hajdukiewicz L. (red.), *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w.*, Wrocław 1977.
- Encyklopedia katolicka*, t. 20, Lublin 2014.
- Halamska M., *Ciągłość i zmiana. Wieś polska 1918–2018. W poszukiwaniu źródeł teraźniejszości*, Warszawa 2020.
- Janicki K., *Pańszczyzna. Prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Poznań 2021.
- Jarocho K., „Wczoraj zadzwoniła 9-latka z myślami samobójczymi”. Ile jest takich telefonów rocznie?, „Gazeta Wyborcza” 2022, 20 stycznia, s. 5.
- Jarosz M. (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa 2008.
- Klebanik J. (red.), *Fenomen nierówności społecznych*, Warszawa 2007.
- Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa 1998.
- Landes D.S., *Bogactwo i nędza narodów. Dlaczego jedni są tak bogaci, a inni tak ubodzy*, przeł. H. Janowska, Warszawa 2000.
- Leder A., *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Warszawa 2014.
- Leszczyński A., *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Warszawa 2020.
- Mały rocznik statystyczny 1937.

- Marzec-Holka K., Guzy-Steinke H. (red.), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz 2009.
- Michalunio Cz. (red.), *Dicta. Zbiór łacińskich sentencji, przysłów, zwrotów, powiedzeń*, Kraków 2004.
- Niesprawiedliwy Start. Nierówności edukacyjne wśród dzieci w krajach wysoko rozwiniętych*, UNICEF 2018.
- Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*, GUS, Warszawa 2020.
- Pasek J.Ch., *Pamiętniki*, Wrocław 1952.
- Piketty T., *Ekonomia nierówności*, przeł. A. Bilik, Warszawa 2015.
- Pilch T. (red.), *Uczniowie na drogach Warmii i Mazur. Narodziny nierówności*, Olsztyn 2016.
- Pobłocki K., *Chamstwo*, Wołowiec 2021.
- Putkiewicz E., Zahorska M., *Społeczne nierówności edukacyjne*, Warszawa 2001.
- Raport *Doing Children. Families and Children*, OECD, 2009, <http://www.oecd.org> [dostęp: 29.12.2021].
- Raport o rozwoju społecznym. Dostęp do edukacji*, UNDP, Warszawa 1998.
- Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 1995*, Warszawa 1995.
- Raport o rozwoju społecznym. Rozwój obszarów wiejskich*, UNDP, Warszawa 2000.
- Raport o stanie wsi*, Fundacja na Rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa, Warszawa 2002.
- Równe szanse dla dzieci. Nierówności w zakresie warunków i jakości życia dzieci w krajach bogatych*, Innocenti Report, UNICEF, 2016.
- Rudnicki Sz., *Działalność polityczna polskich konserwatystów 1918–1926*, Wrocław 1981.
- Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji*, przeł. J. Łoziński, Poznań 1996.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, t. 3, wyd. II rozszerzone, Warszawa 1998.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1980.
- Wroczyński R., *Koncepcja uniwersytetu ludowego I. Solarza i jej źródła*, [w:] Ignacy Solarz i jego uniwersytet ludowy 1924–1939, materiały z seminarium naukowego odbytego w Warszawie 5 i 6 X 1962 roku. Wybór i opracowanie F. Popławski, St. Dyksiński, Warszawa 1965.