

Karolina Kaszlińska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Dzieci wiejskie na starcie edukacyjnym – bariery i szanse

Streszczenie

Artykuł odnosi się do postulatu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wiejskich poprzez edukację przedszkolną. Ukazuje istniejące w tym obszarze bariery, lecz także szanse. Autorka analizuje zmiany, jakie w ostatnich latach nastąpiły w dostępie do różnych form wychowania przedszkolnego na wsi. Zwraca uwagę zarówno na poziom upowszechnienia tej edukacji, jak i jej jakość. W konkluzji zwraca uwagę na szanse, jakie dla wiejskiej edukacji przedszkolnej rodzi wcielona w życie idea szkoły środowiskowej.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, szanse edukacyjne, edukacja na wsi, szkoła środowiskowa

Children from rural areas at their educational outset – barriers and opportunities

Abstract

The article addresses the postulate of providing equal educational opportunities for children from rural areas through pre-school education. It presents both the barriers as well as opportunities that exist in this area. The author analyses the changes that have occurred in recent years in the access to various forms of pre-school education in the country. Both the level at which this education has been spread as well as its quality are highlighted. In conclusion, the attention is drawn to the opportunities provided to the pre-school education in rural areas by the implemented idea of community school.

Keywords: pre-school education, educational opportunities, education in the country, community school

Wstęp

Tradycyjnie wiele spośród prowadzonych w ostatnich dziesięcioleciach analiz na temat sytuacji edukacyjnej dzieci i młodzieży na wsi wskazuje na ich mniejsze szanse i utrudniony start. Składa się na to szereg barier wynikających ze specyfiki funkcjonowania systemu oświatowego na wsi, w tym dużo niższy niż w mieście odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, gorzej wykwalifikowani nauczyciele, gorsza oferta edukacyjna szkolnictwa ponadpodstawowego, a także gorsza sytuacja materialna rodzin wiejskich. Akcentuje się, że czynniki kulturowe, społeczne i ekonomiczne, organizacyjno-systemowe warunkujących bardzo często gorsze szanse edukacyjne dzieci wiejskich są wielorakie i złożone¹, splatają się i kumulują. W środowisku wiejskim częściej mamy do czynienia z negatywnymi, wzajemnie z siebie wynikającymi środowiskowymi uwarunkowaniami szans edukacyjnych dziecka, takimi jak niskie wykształcenie, kwalifikacje zawodowe i status materialny rodziców dziecka, a także przywiązywanie mniejszego znaczenia do formalnego wykształcenia. Zmienne te nie tylko współwystępują, lecz także wzajemnie się warunkują². Jak akcentuje S. Kawula, „wykształceni rodzice i właściwie spełniające swe funkcje ogólne i opiekuńczo-wychowawcze rodziny osiągają przyspieszenie rozwoju intelektualnego i społecznego dzieci. Efekty są lepsze wówczas, jeśli czynią to świadomie, gdy pełnią racjonalną opiekę, ukierunkowują swe dzieci ku wartościowym formom uczestnictwa w kulturze itd. Tak się dzieje przede wszystkim w rodzinach inteligentnych i środowiskach kulturowo i materialnie bogatych. Poziom ich umysłowego i kultu-

¹ J. Osiecka, *Oświata na wsi – wybrane zagadnienia*, Warszawa 1998, s. 68.

² Na tendencję do kumulowania się czynników wyznaczających pozycję społeczną i szanse edukacyjne jednostki zwracał uwagę m.in. R. Borowicz (R. Borowicz, *Młodzież na pierwszym progu selekcyjnym: deprywacja i selekcje społeczne*, w: *Kultura i Edukacja*, nr 1/200, s. 80) czy też E. Dryll, dla której dodatkową okolicznością kumulującą owe czynniki jest fakt, że kobiety i mężczyźni wybierają współmałżonków spośród osób podobnych do siebie pod względem pozycji społecznej, potęgując wpływ czynników społecznych wpływem uwarunkowań genetycznych (E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001, s. 51).

ralnego rozwoju oraz warunki startu oświatowego i przyszłego startu społeczno-zawodowego różnią się od odpowiednich wskaźników tych dzieci, które wzrastają w rodzinach o niskiej kulturze i złych warunkach materialnych, w atmosferze zaniżonej refleksji ogólnej i pedagogicznej³.

Jednym ze wskaźników sytuacji edukacyjnej uczniów wiejskich, szczególnie w kontekście ich startu edukacyjnego, jest poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego, stanowiącego pierwszy i w tym sensie fundamentalny etap kształcenia w systemie oświaty. Współcześnie jest ono realizowane w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, a od roku 2008/2009 również w zespołach wychowania przedszkolnego (w których zajęcia prowadzone są przez cały rok szkolny w niektóre dni tygodnia, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący) i punktach przedszkolnych (w których zajęcia prowadzone są od poniedziałku do piątku, również z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący). W obu formach zajęcia mogą być prowadzone w grupach liczących co najmniej troje dzieci i nie więcej niż 25 (w praktyce jest to najczęściej jedna grupa łącząca trzy- i czterolatki). Minimalny, tygodniowy wymiar zajęć uzależniony jest od wielkości grupy. Przy jej maksymalnej liczebności wynosi 20 godzin⁴.

Zróznicowanie form wychowania przedszkolnego, które dokonało się na mocy Rozporządzenia MEN z dnia 27 maja 2009 r.⁵ przyczyniło się z pewnością do uelastycznienia systemu, a w konsekwencji objęcia wychowaniem przedszkolnym dzieci, które dotąd nie mogłyby na to liczyć. Z drugiej jednak strony nie sposób oczekiwać, by jakość edukacji przedszkolnej realizowana przez wszystkie formy była jednakowa, mimo że formalnie opiera się na tej samej podstawie programowej. W punktach przedszkolnych i zespołach wychowania przedszkolnego dzieci przebywają krócej, w grupie niejednorodnej pod względem wieku, pod opieką jednego nauczyciela, w lokalu spełniającym zazwyczaj wymagania określone przez ustawodawcę na poziomie podstawowym. Te formy wychowania

³ S. Kawula, *Współczesne problemy startu edukacyjnego młodych pokoleń*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, S. Kawula (red.), Toruń 2005, s. 466.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. Nr 83, poz. 693).

⁵ Ibidem.

przedszkolnego mieszczą się najczęściej w budynkach stosunkowo niewielkich szkół podstawowych i są z nimi funkcjonalnie i osobowo powiązane. W związku z powyższym dla wniosków w rozważaniach o sytuacji edukacyjnej dzieci wiejskich istotne będą nie tylko informacje o ich odsetku objętym edukacją przedszkolną, lecz także o tym, do jakich placówek, a więc na ile godzin dziennie i ile dni w tygodniu trafiają, czego i w jakiej atmosferze tam doświadczają, które z ich potrzeb i w jakim stopniu są tam zaspokajane. Te pytania wiodą ku koncepcji szkoły (placówki) środowiskowej. Jej istota zawiera w sobie wciąż aktualne szanse dla wiejskiej edukacji przedszkolnej.

Edukacja przedszkolna na wsi w świetle danych statystycznych

Dzieci wiejskie miały i mają trudniejszy dostęp do wychowania przedszkolnego niż ich rówieśnicy z miast. Z porównania, jakiego dokonała J. Osiecka, wynika, że w latach 90. we wszystkich grupach wiekowych odsetek dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego na wsi był niższy niż w mieście, jednak rósł w czasie. Autorka zwróciła przy tym uwagę na stosunkowo dużą część dzieci sześciolatków mieszkających na wsi, nieuczęszczającą do „zerówki”: spośród dzieci trzyipółletnich w 1993 r. wychowaniem przedszkolnym objętych było 33,13% dzieci w mieście i 12,62% dzieci na wsi, a w roku 1996 – 38,52% w mieście i 13,19% na wsi. Dysproporcja wynikająca z miejsca zamieszkania powiększa się, gdy analizie w tym odcinku czasu poddamy pięciolatków mieszkańców miast i wsi. Spośród tych pierwszych w 1993 r. przedszkolakami było 38,88% oraz 13,60% tych drugich. Natomiast w 1996 r. wychowaniem przedszkolnym objętych było 46,78% pięciolatków w miastach oraz 21,86% na wsiach. Spośród dzieci sześciolatków, a więc uczniów „zerówki”, w 1993 r. w mieście wychowaniem przedszkolnym objętych było 97,59% dzieci i 89,76% na wsi, a w 1996 – odpowiednio 100% i 90,5%⁶.

⁶ J. Osiecka, op.cit., s. 68.

Wskaźniki uczestnictwa w edukacji przedszkolnej w latach 1998–2009 pozostały najniższe dla rolniczych gmin wiejskich. Jednak to właśnie w tej grupie najszybciej następowały zmiany, zwłaszcza w odniesieniu do grupy wiekowej 3–5 lat). Powszechność edukacji przedszkolnej w grupie dzieci w wieku 3–5 lat w gminach wiejskich wzrosła w tym czasie ponaddwukrotnie⁷.

Według GUS w roku szkolnym 2010/2011 funkcjonowało 19,1 tys. formalnie zarejestrowanych form wychowania przedszkolnego, w tym: 8 tys. przedszkoli, 9,1 tys. oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, 0,1 tys. zespołów wychowania przedszkolnego oraz 1,1 tys. punktów przedszkolnych. W stosunku do roku poprzedniego liczba placówek zwiększyła się wówczas o 0,8 tys., tj. o 4,5%, przy czym szczególnie wzrost odnotowano w liczbie punktów przedszkolnych, których przybyło 414, z czego 233 na wsi. Przedszkola stanowiły 46,1% wszystkich placówek realizujących edukację przedszkolną. Większość z nich (67,1%) zlokalizowana była w miastach. Oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych stanowiły 47,4% wszystkich placówek i dominowały na wsi (76,3% wszystkich istniejących). W roku szkolnym 2010/2011 w ramach systemu oświaty wychowaniem przedszkolnym objęto 1059,3 tys. dzieci, tj. o 65,1 tys. więcej niż w roku poprzednim. Łącznie w miastach do placówek uczęszczało 83,6% dzieci (wzrost o 2,1 pkt proc.), a na wsi 51,2% (wzrost o 3,0 pkt proc.)⁸.

W roku szkolnym 2011/2012 w Polsce funkcjonowało 19,9 tys., a w roku 2012/2013 – 20,5 tys. formalnie zarejestrowanych placówek wychowania przedszkolnego: 9,8 tys. przedszkoli, 8,9 tys. oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, 0,1 tys. zespołów wychowania przedszkolnego oraz 1,6 tys. punktów przedszkolnych. W stosunku do roku 2011/2012 liczba placówek zwiększyła się w roku 2012/2013 o 2,8%, przy czym szczególnie wzrost odnotowano w liczbie przedszkoli, których przybyło 472 (155 na wsi) oraz punktów przedszkolnych, których liczba

⁷ P. Swianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowicz, J. Łukomska, *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, P. Swianiewicz (red.), Warszawa 2012, s. 20.

⁸ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, Warszawa 2011, s 58–59, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf (dostęp: 3 listopada 2014 r.).

wzrosła o 218, w tym o 106 na wsi. Przedszkola stanowiły 48,0% wszystkich placówek wychowania przedszkolnego. Większość przedszkoli zlokalizowana była w miastach (67,3%). Oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych stanowiły 43,6% wszystkich placówek i dominowały na wsi (74,7% wszystkich oddziałów przedszkolnych). W roku szkolnym 2012/2013 w ramach systemu oświaty wychowaniem przedszkolnym objęto 1216,5 tys. dzieci, tj. o 56,0 tys. więcej niż w roku poprzednim. W grupie wiekowej 3–6 lat wychowaniu przedszkolnemu podlegało 71,6% dzieci (wobec 70,8% rok wcześniej), w miastach – 84,4% (wzrost o 0,6 pkt proc.), a na wsi 54,3% (wzrost o 0,8 pkt proc.).

Jak wskazują powyższe dane, „poziom dostępności edukacji przedszkolnej i scholaryzacji przedszkolnej w Polsce, nawet pomimo dynamicznego rozwoju w ostatnich latach, wciąż należy do grupy najniższych w Europie”⁹. Warto jednak zauważyć, że w analizowanym odcinku czasu widoczny jest stabilny, choć powolny wzrost liczby oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych w miastach (o 9 pkt proc.), a spadek na wsiach (o 4 pkt proc.). Natomiast liczba przedszkoli w omawianym okresie wzrosła w miastach o 17,8 pkt proc., a jednocześnie zmniejszyła się na wsiach o 13,5 pkt proc.¹⁰ Procent pięcioletników objętych wychowaniem przedszkolnym w latach 1998–2010 wzrósł z 50% do 80% (ale trzylatków już tylko z niecałych 40% do 50%). Wśród najważniejszych tego powodów jest dopuszczenie różnych form organizacyjno-prawnych przedszkoli, upowszechnienie wykorzystania funduszy europejskich do finansowania opieki i edukacji przedszkolnej, stopniowe obejmowanie obowiązkiem przedszkolnym dzieci pięcioletnich i szkolnym sześciolatków, a także wzrastająca wiedza rodziców, także na wsi, o tym, że pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju. Takie m.in. wnioski W. Kaleta wyciąga z raportu z badań przeprowadzonych przez P. Mikiewicza, A. Jaros i D. Margiełę-Korczewską¹¹.

Na różnice o charakterze infrastrukturalnym w edukacji przedszkolnej na wsi i w mieście nakładają się jeszcze czynniki społeczno-ekonomiczne,

⁹ P. Swianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowicz, J. Łukomska, op.cit., s. 28.

¹⁰ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013, Warszawa 2013, s. 60–63, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf (dostęp: 4 listopada 2014 r.).

¹¹ W. Kaleta, *Przedszkola na wsi*, Przed Szkołą 2013, nr 3, s. 27.

takie jak tradycja wychowywania dzieci w domu przez niepracujące zawodowo poza gospodarstwem wiejskie matki czy też trudności z dowozem dzieci z oddalonych od punktu przedszkolnego miejscowości. Z drugiej strony mamy do czynienia ze zmianami w zakresie świadomości rodziców i ich wzrastającą skłonnością do korzystania z oferty skierowanej do ich dzieci¹², co jednak nadal częściej charakteryzuje rodziców dzieci miejskich niż wiejskich.

Powyższe dane statystyczne wymagają także uzupełnienia o szerszy kontekst, jakim jest ogólna sytuacja demograficzna w kraju w ostatnich latach. Na wsi zamieszkuje około 40% Polaków. Tam też tradycyjnie rodzi się więcej dzieci niż w miastach. Według danych GUS w 2014 r. na wsi mieszkało 532,5 tys. dzieci w wieku 3–5 lat, w mieście zaś 730 tys.¹³ Polska należy do grupy krajów, w których spadek dzietności dokonał się bardzo szybko. O ile jeszcze na początku lat 80. współczynnik dzietności ogólnej kształtował się na poziomie około 2,1–2,3 (a więc powyżej poziomu zastępowalności pokoleń przyjmowanego na poziomie 2,1), o tyle pod koniec lat 90. spadł poniżej 1,5, uznawanego za poziom niskiej dzietności, a nawet kształtował się na poziomie poniżej 1,3 pomiędzy 2002 i 2007 r. Po 2007 r. obserwowany jest nieznaczny wzrost współczynnika dzietności powyżej poziomu bardzo niskiej dzietności, nadal jednak nie przekracza on poziomu 1,5. Jak można zauważyć, od początku lat 80. obserwowany jest także proces konwergencji współczynników dzietności pomiędzy miastem i wsią. Proces ten nasilił się w latach 90. O ile jeszcze w 1990 r. różnica między współczynnikami dzietności w miastach i na wsi wynosiła około 1, o tyle w 2008 r. już tylko 0,23¹⁴.

Nie bez wpływu na ten fakt, a także prowadzoną tu analizę pozostają też obserwowane od 2000 r. przemieszczenia młodych rodzin z miast na wsie, tzw. sypialnie, najczęściej do gmin podmiejskich, sąsiadują-

¹² P. Swianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowicz, J. Łukomska, op.cit., s. 15.

¹³ *Ludność. Stan i struktura w przekroju terytorialnym. Stan w dniu 30 VI 2014 r.*, Warszawa 2014, s. 14, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stand-i-struktura-ludnosc-i-oraz-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-w-2014-r-standu-w-dniu-30-vi-2014-r-6,12.html?pdf=1> (dostęp: 20 listopada 2014 r.).

¹⁴ *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, M. Fedorowicz, M. Sitek (red.), Warszawa 2011, s.100.

cych z dużymi miastami¹⁵. Istotna jest również malejąca liczba uczniów w ogóle. „W 2011 r. liczba dzieci niemal wszystkich roczników objętych systemem oświaty była mniejsza niż w 2000 r. W latach 1995–2008 liczba dzieci w poszczególnych rocznikach »przedszkolnych« z roku na rok zmniejszała się, natomiast w 2009 r. rozpoczął się stopniowy wzrost liczby dzieci w wieku 3–5 lat a w 2010 r. również sześciolatków. W 2011 r. było 1590,6 tys. dzieci w wieku 3–6 lat, to jest o 73,7 tys. (o 4,9%) więcej w porównaniu z rokiem poprzednim. Liczba dzieci sześciolatków w 2011 r. wyniosła 369,9 tys. (wzrost o 11,6 tys., tj. o 3,2% w porównaniu z rokiem poprzednim). Na skutek zmian w systemie oświaty oraz za sprawą stopniowego upowszechniania edukacji szkolnej sześciolatków (jeszcze opcjonalnej) liczba dzieci sześciolatków, które uczęszczały do pierwszych klas szkół podstawowych w roku szkolnym 2011/2012, znacznie wzrosła, osiągając wskaźnik 19,0% w stosunku do wszystkich dzieci w tym wieku”¹⁶.

Postrzegany przez pryzmat wyzwań cywilizacyjnych, w tym standardów zachodnioeuropejskich, poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej na polskiej wsi pozostaje więc dalece niewystarczający. Zwłaszcza wówczas, gdy edukację przedszkolną przyjąć za pierwszy i zasadniczy czynnik wpływający na szanse edukacyjne dzieci, wyrażające się umiejętnością radzenia sobie w systemie szkolnym i osiągania w nim sukcesów. Obraz ten pozostałby jednak dalece niepełny, gdyby nie uwzględnić innych umiejscowionych w środowisku wiejskim czynników wpływających na szeroko rozumiany rozwój dzieci w wieku przedszkolnym, ograniczając analizę wyłącznie do danych ilościowych.

¹⁵ Na podstawie własnych badań P. Swianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowicz, J. Łukomska twierdzą, że „uczęszczenie do przedszkoli w gminach podmiejskich jest o ponad 50% bardziej powszechne niż w typowych gminach rolniczych Polski centralnej czy południowo-wschodniej. W rzeczywistości wskaźnik w gminach podmiejskich może być jeszcze wyższy” (P. Swianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowicz, J. Łukomska, op.cit., s. 17).

¹⁶ Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, Warszawa 2012, s. 58, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf (dostęp: 22 listopada 2014 r.).

Środowiskowe determinanty startu szkolnego dzieci wiejskich

Choć przywołane powyżej argumenty wskazują na ogólnie gorszą sytuację edukacyjną dzieci wiejskich z racji ich rzadszego i krótszego przebywania w przedszkolach lub innych formach wychowania przedszkolnego, to jednak nie można zignorować faktu istnienia pozostałych czynników z różną mocą wpływających na ich szkolne losy. Do zasługujących na wyróżnienie należą: typowa struktura rodziny wiejskiej¹⁷ oraz zwykle kameralny charakter wiejskich placówek oświatowych, wprost przekładający się na intensywność i jakość współpracy szkoły¹⁸ i przedszkola ze środowiskiem rodzinnym dziecka. Ten punkt widzenia ściśle koresponduje z pytaniem postawionym przez D. Waloszek o istotę edukacji dla ludzi mieszkających w określonym środowisku: „o to, jak zorganizować edukację na wsi i jaka powinna być jej jakość”¹⁹. Koncentracja na posługiwaniu się danymi ilościowymi w ocenie sytuacji edukacyjnej dzieci wiejskich i tendencja do wyrównywania ich szans poprzez podnoszenie wskaźnika scholaryzacji odwraca zdaniem D. Waloszek uwagę od jej specyfiki. Ta z kolei pozwala się uwypuklić i poddaje analizie przy przyjęciu perspektywy szkoły środowiskowej i funkcji, jakie spełnia ona także wobec dzieci przedszkolnych. Jej istotę wyrażają zaś własności rodziny dziecka i jego szkoły (przedszkola) oraz relacje tych środowisk, a więc trzy najistotniejsze egzogenne determinanty startu szkolnego.

Fundamentalne znaczenie dla jakości realizacji tego elementu funkcji wychowawczej, jakim jest wspieranie rozwoju dziecka oraz przygotowywanie go do roli ucznia we współdziałaniu z przedszkolem, ma układ relacji wewnątrz rodziny, czyli jej struktura. Według F. Adamskiego określa ją

¹⁷ Mając świadomość przeobrażeń, jakie dokonały się w tym zakresie, a przede wszystkim znaczne zróżnicowanie rodzin i ich modeli (adekwatne do zróżnicowania samych wsi), odwołano się tu do modelu tradycyjnego jako wciąż jeszcze dość powszechnego na wsi, by móc traktować go jako istotną, społeczną determinantę szkolnego startu i losów ucznia.

¹⁸ Ponieważ w praktyce większość wiejskich oddziałów przedszkolnych, punktów przedszkolnych, a nawet zespołów wychowania przedszkolnego mieści się w budynkach wiejskich szkół i stanowi integralną część tych instytucji, w dalszej części tekstu kategoria „szkoła” odnosić się będzie do instytucji odpowiedzialnej za realizację edukacji przedszkolnej na wsi.

¹⁹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 367.

przede wszystkim liczbą i wiekiem członków rodziny, charakter jej utrzymania, formy organizacyjne życia rodzinnego, styl życia oraz środowisko zamieszkania (wieś/miasto)²⁰. Ostatni z wymienionych składników okazuje się przy tym mieć znaczenie najistotniejsze w tym sensie, że determinuje pozostałe.

Tradycyjną rodzinę wiejską poza utrzymywaniem się z rolnictwa (około 50% mieszkańców wsi) charakteryzuje dość powszechnie występująca trójpokoleniowość, niesamodzielność rodziny małej, kontrolowanej przez rodziny macierzyste (familie) i kręgi krewniaczo-sąsiedzkie oraz wielorakie powiązania i zależności występujące między nią a społecznością lokalną²¹. Ten charakter relacji między poszczególnymi członkami rodziny i jasniej wyznaczone im role (w tym na przykład przypisane do płci) czynią oddziaływania wychowawcze w niej bardziej klarownymi i znaczącymi dla kształtowania się osobowości dziecka. Istotne znaczenie dla sposobu i jakości wypełniania przez rodzinę funkcji wychowawczej ma też często stała obecność w domu dziadków, wspierających rodziców w opiece i wychowywaniu potomstwa, oraz liczniejsze rodzeństwo.

Posiadanie rodzeństwa stymuluje rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. Pozbawione go dzieci częściej wykazują problemy w adaptacji do przedszkola i szkoły, gdyż są w mniejszym stopniu uspołecznione. Różnicy w tym zakresie między jedynakami a dziećmi z rodzin wielodzietnych nie niweluje nawet wcześniejsze uczęszczanie do przedszkola. Stąd też dzieci jedyne zasadniczo gorzej funkcjonują w sytuacjach społecznych w szkole i przedszkolu i są wśród rówieśników mniej popularne²². Łatwiej też dziecku przekroczyć próg instytucji, do której uczęszczają już bliskie mu dzieci (często także uczęszczali także rodzice), w której bywał, odprowadzając z mamą starszego brata lub siostrę czy też uczestnicząc w organizowanych tam uroczystościach.

Ulokowane w wiejskiej szkole i przedszkolu czynniki wpływające za szkolny start dziecka wiążą się z jakością wypełnianych przez nią funkcji: od tworzenia warunków do zdobywania wiedzy i kształtowania sprawności począwszy, poprzez wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka,

²⁰ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 33.

²¹ J. Turowski, *Socjologia wsi i rolnictwa*, Lublin 1995, s. 148.

²² A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 192.

a na realizacji funkcji opiekuńczych, kulturotwórczych i środowiskowych skończywszy²³. Najistotniejsze różnice można dostrzec w ostatnim z wymienionych zakresów. W praktyce bowiem wiejska placówka znacznie częściej niż w mieście okazuje się szkołą środowiskową, czyli integrującą całokształt wpływów i oddziaływań różnorodnych środowisk, grup, organizacji, instytucji i stowarzyszeń, spośród których za najważniejszą uznać należy rodzinę ucznia. „Szkoła taka ma włączać te elementy środowiska w całokształt działań edukacyjnych na danym terenie, głównie w swoim rejonie, oddziaływać na nie i przekształcać w elementy wychowujące, a także powinna doskonalić treści i metody swojej pracy poprzez aktywne włączanie poszczególnych elementów środowiska (osób, instytucji organizacji itp.)”²⁴. Za czynnik kluczowy uznać zaś należy miejsce, jakie szkoła wyznacza rodzicom, których z nią relacje dzięki środowiskowemu jej charakterowi są silniejsze, bardziej różnorodne i częstsze.

Wspólna działalność szkoły i rodziców to podstawowy budulec życia społecznego na wsi. Jeśli współpraca ta oparta jest na wzajemnym szacunku, otwartości i partnerstwie, to pozwala na wyznaczanie i osiągnięcie zbieżnych celów, co w pojedynkę nie byłoby możliwe. Taka szkoła jest miejscem, w którym oddziaływaniom wychowawczym poddawani są nie tylko uczniowie, lecz także ich rodzice i nauczyciele. Wdraża do odpowiedzialności za swoje i wspólne działanie, za organizację życia społecznego, wychowuje do podejmowania obowiązków, uspołecznia²⁵.

Przywołana tu kategoria partnerstwa oznacza funkcjonalne powiązanie rodziny dzieci z ich szkołą/przedszkolem współdziałaniem oraz zjednoczenie ich przez wspólny cel. Partnerstwo to z jednej strony forma stosunków społecznych, a z drugiej – relacja osób lub instytucji przebiegająca w określonych warunkach, z których za najważniejsze należy uznać akceptację i zaufanie wobec partnera, wspólne cele i wartości, wolę działania i samo działanie. To także rodzaj wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie poszczególne jednostki oraz środowiska edukacji. Zasady te partnerzy traktują jako wartości. Tak rozumiane partnerstwo edukacyjne odpo-

²³ T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007, s. 133.

²⁴ S. Kawula, op.cit., s. 468.

²⁵ T.E. Olearczyk, *Rodzina i szkoła*, Wychowawca 2000, nr 3, s. 16–17.

wiada na pytanie o rolę i miejsce szkoły w zmieniającym się społeczeństwie, czyniąc ideę szkoły środowiskowej żywą.

Sensem i istotą partnerstwa rodziny i szkoły jest dążenie obu tych środowisk do rozwoju dziecka i jego szans edukacyjnych przez kształtowanie pozytywnych postaw wobec uczenia się, niezależności i ogólnie dobrej kondycji właściwej dla osób żyjących w poczuciu satysfakcji, realizujących stawiane sobie cele, szczęśliwych. W ten sposób przyczynia się do kształtowania jednostki otwartej na całościowe uczenie się i rozwój w identyfikowanej przez nią jako własna społeczności²⁶.

Na gruncie pedagogiki przedszkolnej obecna jest również perspektywa, według której partnerskie współdziałanie rodziców i placówki jest warunkiem właściwego zaspokajania potrzeb dzieci, w tym przede wszystkim potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji. Z innego punktu widzenia zbieżność oddziaływań środowiska rodzinnego i (przed)szkolnego ułatwia dziecku budowanie własnej tożsamości i chroni przed rozpraszaniem roli jeszcze na etapie jej budowania.

Wszystkie te zadania okazują się realizowane łatwiej przez placówki oświatowe osadzone w tradycyjnych środowiskach wiejskich. To szkoły najczęściej stosunkowo małe, w których edukację odbierały kolejne pokolenia miejscowych rodzin. Nie ma więc w nich miejsca na anonimowość. Małoliczne klasy, bliskość uczniów z innymi klasami – rodzeństwa i przyjaciół z podwórka, przyjazność budynku, który nie jest dość duży, by obawiać się zgubienia w nim, to najistotniejsze egzogenne czynniki ułatwiające adaptację dziecka do szkoły²⁷ (punktu lub oddziału przedszkolnego). Jeśli dodać do tego pozytywne nastawienie rodziców do placówki, która jest „naszą szkołą”, oraz dość nielicznych nauczycieli, by można nawiązywać z nimi personalne relacje, okazuje się, że szkoła na wsi stanowi dużo przyjazniejsze, bardziej naturalne, a więc ułatwiające start szkolny środowisko.

Na marginesie rozważań nad znaczeniem, jakie współpraca szkoły i rodziny ma dla startu szkolnego dziecka, warto zaznaczyć obustronność

²⁶ M. Kamper-Kubańska, K. Kaszlińska, *Dom i szkoła. Pole walki?*, [w:] *Jaka jesteś szkoło?*, M. Banasiak, A. Wołowska (red.), Warszawa 2015, s. 134.

²⁷ G. Sochaczewska, *Czynniki warunkujące przygotowanie dziecka do przedszkola*, [w:] *Studia pedagogiczne XLVIII. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, B. Wilgocka-Okoń (red.), Warszawa 1985, s. 114.

tej korzyści, jak bowiem zauważa D. Jankowski, „współdziałanie szkoły i środowiska lokalnego tworzy też szkole perspektywę rozwoju. Trudno sobie ją obecnie wyobrazić jako znaczącą instytucję edukacyjną w zgoła nowej sytuacji edukacyjnej współczesnych społeczeństw bez umocnienia jej wielostronnej współpracy ze środowiskiem lokalnym, będącej najwyższą postacią współdziałania, bo współdziałaniem pozytywnym, świadomym, intencjonalnym, wielostronnym i wielozakresowym oraz dobrze zorganizowanym”²⁸. W tym kontekście współdziałanie na rzecz podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej w środowisku wiejskim, dokonujące się siłami placówki oświatowej i środowiska lokalnego, służy wszystkim zaangażowanym w nie podmiotom.

Zakończenie

Dane dotyczące edukacji przedszkolnej na wsi wskazują jednoznacznie, że podejmowanie wysiłków na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci w tym środowisku w ciągu najbliższych lat nie straci na aktualności. Poza działaniami na rzecz rozszerzania oferty edukacyjnej oraz obejmowania wychowaniem przedszkolnym coraz większego odsetka mieszkających na wsi dzieci konieczna jest także refleksja nad jakością i właściwym z punktu widzenia potrzeb środowiska kierunkiem przemian tejże edukacji. Za punkt wyjścia do niej może posłużyć sugestia D. Waloszek, według której „podstawowymi pojęciami organizującymi myślenie o edukacji dla wsi powinny stać się swoistość i autentyczność. Określa je dialektyczna historia wsi. Ma ona swój własny czas, swoje wymagania, swoje własne wydarzenia. To dialektyka wsi tworzy dla społeczeństwa kanwę działań edukacyjnych możliwych do podjęcia, a nie uniwersalne programy pedagogów”²⁹.

Jeśli za K. Ferenz przyjąć, że każda placówka edukacyjna, w tym wiejskie przedszkole czy realizująca edukację przedszkolną wiejska szkoła, to specyficzny i niepowtarzalny układ odniesienia dla jej członków, to zadanie, jakim jest tworzenie warunków do wprowadzania dzieci w kulturę

²⁸ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2003, s. 49.

²⁹ D. Waloszek, op.cit., s. 373.

oraz poznawania przez nie swojej podmiotowości i tożsamości, również realizowane będzie w sposób unikalny, zdeterminowany warunkami i potrzebami środowiskowymi. „Środowiskowe tło wyznacza ramy społecznego rozumienia znaczeń, a własne doświadczenia dziecka [...] nie mogą być inaczej interpretowane w tym procesie (szczególnie w jego początkach), niż w kategoriach zastanej kultury. [...] Dlatego w szkole tworzą się przestrzenie, w których realizowane są indywidualne i zespołowe praktyki pozwalające rozwiązywać zadania wyznaczone dla uczniów zewnętrznie”³⁰. W tym właśnie upatrywać należy szans dla edukacji przedszkolnej – w jej środowiskowym umocowaniu, bliskich relacjach personalnych oraz zindywidualizowaniu. Uwzględniając specyfikę potrzeb wiejskich społeczności, programy mogą natomiast być elementem uzupełniającym ideę szkoły środowiskowej. Funkcjonujące na wsiach formy wychowania przedszkolnego stanowią wówczas instrument wyrównywania szans edukacyjnych dzieci.

Literatura

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Borowicz R., *Młodzież na pierwszym progu selekcyjnym: deprivacja i selekcje społeczne*, w: *Kultura i Edukacja*, nr 1/2001.
- Dryll E., *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001.
- Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, P. Swianiewicz (red.), Warszawa 2012.
- Jaka jesteś szkoło?*, M. Banasiak, A. Wołowska (red.), Warszawa 2015.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2003.
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.
- Kaleta W., *Przedszkola na wsi*, *Przed Szkołą* 2013, nr 3
- Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007.
- Olearczyk T.E., *Rodzina i szkoła*, *Wychowawca* 2000, nr 3.
- Osiecka J., *Oświata na wsi – wybrane zagadnienia*, Warszawa 1998.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, Warszawa 2011.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa 2012.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa 2013.

³⁰ K. Ferencz, *Wstęp*, *Rocznik Lubuski*, t. XXIX, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*, K. Ferencz (red.), Zielona Góra 2003, s. 9.

- Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, (red.) S. Kawula, Toruń 2005.
- Rocznik Lubuski, t. XXIX, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*, K. Ferenz (red.), Zielona Góra 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, DzU Nr 83, poz. 693.
- Studia pedagogiczne XLVIII. Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, (red.) B. Wilgocka-Okoń, Warszawa 1985.
- Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, (red.) M. Fedorowicz, M. Sitek, Warszawa 2011.
- Turowski J., *Socjologia wsi i rolnictwa*, Lublin 1995.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.