

Artur Bajerski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza,
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej, Zakład Zachowań
Przestrzennych Człowieka, ul. Dziegielowa 27, 61-680 Poznań; e-mail: bajerski@amu.edu.pl

LOKALNE KONFLIKTY WOKÓŁ REJONIZACJI KSZTAŁCENIA NA OBSZARACH WIEJSKICH W POLSCE

Streszczenie: Celem artykułu jest próba zrozumienia, na podstawie trzech studiów przypadków, podłoża konfliktów wokół rejonizacji kształcenia na obszarach wiejskich w Polsce oraz znaczenia wprowadzanych zmian dla władz lokalnych, rodziców dzieci oraz społeczności wiejskich. Badania wykazały, że niezależnie od tego, czy konflikty związane były z zamknięciem lokalnej szkoły, czy też nie, wynikały one z różnic w rozumieniu istoty rejonizacji kształcenia między rodzicami i władzami lokalnymi. Ponadto w każdym z przypadków prowadziły do wzrostu aktywności rodziców w zakresie wyboru szkoły oraz wiązały się z poczuciem marginalizacji wsi.

Słowa kluczowe: rejonizacja kształcenia, edukacja, konflikty społeczne, obszary wiejskie, Polska.

LOCAL DISPUTES OVER THE ASSIGNMENT OF CHILDREN TO SCHOOLS IN THEIR CATCHMENT AREAS IN THE RURAL DISTRICTS OF POLAND

Abstract: Referring to three case studies, the author makes an attempt to understand the basis of conflicts concerning changes in school catchment areas in rural districts of Poland, and the importance of the implemented changes for local authorities, parents, and rural communities. The research shows that such conflicts arise from misunderstandings between parents and local authorities concerning the essence of new assignments to catchment areas, irrespective of the fact whether schools were closed or not. Additionally, changing school catchment zones resulted in each of the cases in the parents' increased activity when choosing a school, and made them feel that rural areas were marginalized.

Keywords: school catchment system, education, social conflicts, rural areas, Poland.

Zasada rejonizacji kształcenia uznawana jest za cechę przestrzennej organizacji oświaty, która jest charakterystyczna dla Europy (zob. Butler, Hamnett 2007). Rejonizacja kształcenia oznacza wyznaczenie dla każdej ze szkół właściwego obwodu szkolnego, tj. obszaru, z którego rekrutują się jej uczniowie – obszar danego miasta lub gminy dzielony jest wyczerpująco i rozłącznie na obwody poszczególnych szkół, w ten sposób, że każdy uczeń ma przypisaną tzw. szkołę obwodową, do której powinien uczęszczać.

Zasada rejonizacji kształcenia oraz jej rzeczywiste działanie były do tej pory przedmiotem zainteresowań głównie badaczy anglosaskich, którzy koncentrowa-

li się na edukacji miejskiej. Dotychczasowe badania podejmowały zagadnienia m.in. lokalnych polityk edukacyjnych (zob. Hamnett i Butler 2011), sposobów wyboru szkoły (zob. Ball, Bowe, Gewirtz 1995; Gorard 1997; Taylor 2002; van Zanten 2002; Butler i Hamnett 2007; Noreisch 2007a, b), relacji między jakością szkoły a wyborem miejsca zamieszkania (zob. Croft 2004; Noreish 2007a), wpływu jakości szkoły na rynek nieruchomości (zob. Rosenthal 2003; Cheshire, Sheppard 2004), związku charakterystyk społecznych obwodów szkolnych z wynikami szkół (zob. Silver 1973; Taylor i Gorard 2001; Butler i Hamnett 2007; Hamnett, Butler, Ramsden 2007) oraz edukacji jako czynnika odtwarzania się klasy średniej (zob. Butler i Robson 2003a, b; Harris 2011).

Rejonizacja kształcenia rzadko stanowiła główny przedmiot zainteresowania w badaniach nad edukacją na wsi. Do wyjątków należą opracowania Emily Talen (2001) oraz Darrena P. Smitha i Rebeki Higley (2012), dotyczące wyboru szkoły, równości w dostępie do edukacji i decyzji migracyjnych, związanych z jakością szkół. W pozostałych pracach podejmowano zagadnienia rejonizacji kształcenia na obszarach wiejskich raczej pośrednio, odnosząc się do nich przy okazji analizy motywów wyboru szkoły, zmian w sieci szkolnej, zamykania małych wiejskich szkół czy finansowania edukacji (zob. Parsons, Chalkley, Jones 2000; Kovács 2012). W Polsce również problem rejonizacji kształcenia na wsi poruszany był zazwyczaj przy okazji analiz sieci szkolnej na wsi i w mieście (zob. Ozga 1960, 1974; Piwowarski 1992, 2000; Domalewski 2010).

Przyczyną pomijania problemu rejonizacji kształcenia w studiach nad edukacją na wsi jest częste przekonanie badaczy o mniejszym znaczeniu społecznym rejonizacji kształcenia na obszarach wiejskich niż w miastach. Najczęściej podnoszony argument dotyczy tego, że szkoły na wsi, ze względu na znaczne odległości między nimi, często nie mają konkurencji w postaci innych placówek. Inaczej jest w środowisku miejskim, gdzie wysoka gęstość zaludnienia wpływa na bliskość przestrzenną szkół, które mogą potencjalnie ze sobą konkurować o uczniów (zob. Butler i Robson 2003b; Hamnett i Butler 2011; Bajerski 2011, 2012).

Mimo niewielkiego jak do tej pory zainteresowania badaczy wydaje się, że rejonizacja kształcenia, szczególnie jeśli jest restrykcyjnie przestrzegana, może stanowić ważny kontekst funkcjonowania edukacji na wsi. Nie dotyczy to tylko krajów anglosaskich, lecz także Polski, co potwierdzają regularnie pojawiające się w mediach lokalnych doniesienia o konfliktach związanych ze zmianami granic obwodów szkolnych na obszarach wiejskich. Najbardziej powszechną przyczyną tych zmian jest, uwarunkowana demograficzno-ekonomicznie, konsolidacja sieci szkolnej, związana z zamykaniem najmniejszych i najdroższych w utrzymaniu szkół podstawowych. W latach 1990–2012 zamkniętych zostało ponad 40% szkół podstawowych na wsi – ich liczba spadła z niespełna 15 tys. w 1990 r. do poniżej 9 tys. w 2012 r. Choć najwięcej szkół podstawowych zlikwidowano w okresie tworzenia szkolnictwa gimnazjalnego, proces ten cechuje duża intensywność również ostatnimi laty (w okresie 2008–2012 liczba publicznych szkół podstawowych na obszarach wiejskich obniżyła się o blisko 1 tys. placówek). Wraz z zamykaniem małych szkół wiejskich zmienia się krajobraz edu-

cyjny wsi, w którym przez dziesięciolecia dominowały szkoły niewielkie, liczące kilkunastu lub kilkudziesięciu uczniów i zatrudniające od jednego do kilku nauczycieli (zob. Ozga 1960, 1974; Piwowarski 1992, 2000; Domalewski 2001). Oczywiście poza likwidacją sporej liczby małych szkół wiejskich jest wiele innych lokalnych uwarunkowań konfliktów wokół rejonizacji kształcenia, spośród których najważniejsze wymieniono w kolejnym akapicie.

Wobec powszechności konfliktów związanych z rejonizacją kształcenia na obszarach wiejskich w Polsce w artykule podjęto próbę prześledzenia wybranych z nich, wyjaśnienia ich podłoża oraz zrozumienia znaczenia wprowadzanych zmian dla rodziców dzieci, społeczności wiejskich i władz lokalnych. W tym celu przedstawione zostaną trzy studia przypadków, które obrazują trzy różne rodzaje konfliktów związanych z rejonizacją kształcenia. Na podstawie ich analizy sformułowane będą wnioski dotyczące podłoża konfliktów, postrzegania rejonizacji kształcenia oraz wzajemnych relacji między aktorami. Wybór omawianych przypadków związany był z jednej strony z różnorodnością przedstawianych sytuacji, z drugiej zaś – z możliwością pełnego odtworzenia sekwencji wydarzeń, które do nich doprowadziły i miały miejsce w ich trakcie. Postępowanie badawcze składało się z kilku etapów. Pierwszy miał charakter eksploracyjny – na podstawie rozmaitych informacji dostępnych w internecie sporządzono bazę ponad 80 konfliktów związanych z rejonizacją kształcenia w Polsce. Następnie spośród ogólnej liczby konfliktów wyodrębniono kilka ich rodzajów, m.in. konflikty związane: z zamknięciem szkoły, z koniecznością uporządkowania obwodów szkolnych przy granicach gmin, z przeciążeniem infrastruktury edukacyjnej w gminach podmiejskich, podlegających dynamicznym procesom suburbanizacji. Na kolejnym etapie sprawdzono, w przypadku których konfliktów możliwe jest pełne odtworzenie ich uwarunkowań oraz przebiegu, z wykorzystaniem co najmniej kilku niezależnych źródeł. Warunek ten spełniło sześć lokalnych konfliktów związanych z rejonizacją kształcenia, z których wybrano trzy – reprezentujące konflikty związane odpowiednio z: (1) zamknięciem szkoły podstawowej; (2) koniecznością uporządkowania obwodów szkolnych przy granicach gminy; (3) powołaniem sieci gimnazjum przez gminę wiejską, która wcześniej prowadziła szkoły podstawowe, ale nie prowadziła gimnazjów.

Źródła informacji o opisywanych wydarzeniach i stanowiskach aktorów biorących w nich udział stanowiły różnorodne materiały publikowane w prasie lokalnej i na portalach internetowych poświęconych miejscowej tematyce, treść lokalnych forów dyskusyjnych, akty prawa miejscowego, protokoły z posiedzeń rad gminnych oraz materiały urzędowe. Informacje statystyczne o sieci osadniczej i sieci szkolnej pozyskano z Banku Danych Lokalnych Głównego Urzędu Statystycznego i Systemu Informacji Oświatowej, prowadzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Wymienione wyżej różnorodne materiały zawierające informacje o postawach względem rejonizacji kształcenia i konfliktach wokół niej w społecznościach lokalnych poddano analizie treści z perspektywy krytycznej analizy dyskursu (zob. Barnes i Duncan 1992; Aitken 2005; Duszak i Fairclough 2008; Szwed 2011). W większości przypadków analizowano przytaczane przez media lokalne bądź umieszczone na lokalnych forach dyskusyj-

nych wypowiedzi władz gminnych, rodziców uczniów, rzadziej innych członków społeczności lokalnych. Z tego względu artykuł jest przede wszystkim studium konfliktu między rodzicami uczniów i władzami gmin. Autor pamięta jednak, że niekiedy aktywnymi stronami konfliktu są i inni lokalni aktorzy, tacy jak pozostali mieszkańcy wsi czy dyrektorzy szkół i nauczyciele.

W tym miejscu może nasunąć się pytanie o to, czy informacje pozyskane z takich źródeł są wystarczająco wiarygodne. Należy rozróżnić tu dwie kwestie – możliwość wiarygodnej rekonstrukcji przebiegu analizowanych konfliktów i wiarygodność przytaczanych opinii. Jeśli idzie o tę pierwszą, to wykorzystanie zróżnicowanych materiałów, pochodzących z wielu źródeł, z pewnością umożliwia wiarygodne odtworzenie przebiegu konfliktów wokół rejonizacji kształcenia. Można to uznać za jedną z form triangulacji danych (ewentualnie triangulacji informacji źródłowych – zob. Denzin 1970; Creswell 2007; Hornowska et al. 2012), która wydaje się szczególnie użyteczna w sytuacji, gdy niektóre z wykorzystywanych źródeł informacji mogą być stronnicze względem władzy lokalnej (zob. Buttolph Johnson, Reynolds, Mycoff 2010). Ocena wiarygodności przytaczanych opinii jest bardziej skomplikowana. Z jednej strony trudno podważać sam fakt zaistnienia danej opinii na forum publicznym, jeśli jej autor umieścił ją na forum internetowym lub była transmitowana przez lokalną telewizję. Nie należy też zakładać nieprawdziwości opinii przytaczanych w protokołach z posiedzeń rady gminy lub w lokalnych gazetach (choć zapewne w tych drugich niekiedy i takie mogą się znaleźć). Z drugiej strony, z wyjątkiem protokołów z posiedzeń rad gmin, w mediach lokalnych oraz na forach internetowych pojawiają się przede wszystkim sądy obrazujące raczej skrajne postawy względem przeprowadzanych zmian w rejonizacji kształcenia. Wydaje się jednak, że w przypadku artykułu zorientowanego na analizę konfliktów w społecznościach lokalnych nie jest to istotne ograniczenie. Dodatkowy problem stanowi anonimowość opinii wyrażanych na lokalnych forach internetowych. W związku z tym konieczne było przyjęcie założenia, że przytoczone w artykule wpisy na takich forach są autorstwa osób, których bezpośrednio dotyczą sprawy rejonizacji kształcenia (przede wszystkim rodziców), nie zaś np. motywowanych politycznie stronników albo przeciwników władzy lokalnej (choć nie można tego w pełni wykluczyć).

Uwarunkowania formalne rejonizacji kształcenia w Polsce

Zasada rejonizacji kształcenia jest zapisana w polskim prawie. Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z 1991 r. (Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425 z późn. zm.) rejonizacja kształcenia obowiązuje na dwóch najniższych poziomach kształcenia szkolnictwa publicznego – w organizowanych przez gminy szkołach podstawowych i gimnazjach. Obowiązkiem rady gminy jest zaplanowanie sieci publicznych szkół podstawowych i gimnazjów prowadzonych przez gminę oraz określenie granic obwodów szkolnych, tak by każde dziecko mogło spełniać obowiązki szkolny.

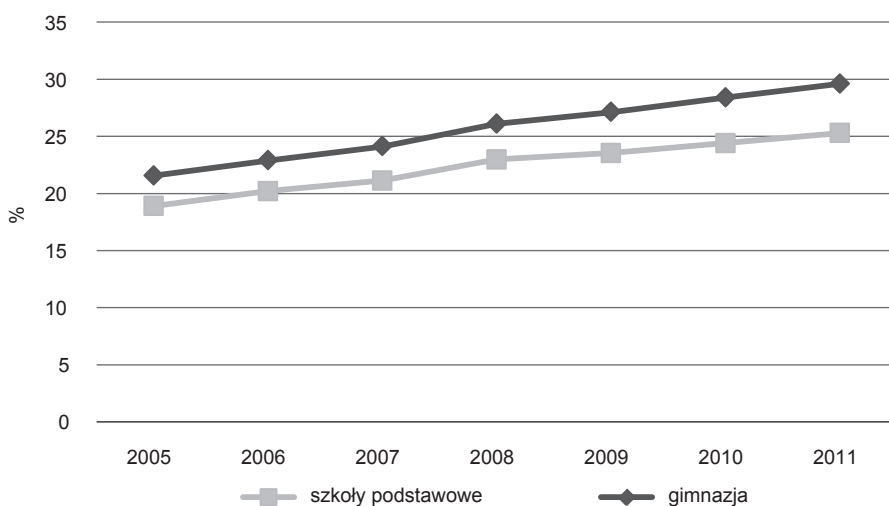
Gminy na organizację i bieżące funkcjonowanie szkół otrzymują środki z budżetu państwa w postaci tzw. subwencji oświatowej. Subwencja ta jest naliczana

przy wykorzystaniu skomplikowanego i corocznie modyfikowanego algorytmu, uzależnionego nie tylko od liczby uczniów, lecz także m.in. od położenia szkoły (zwiększenie subwencji o 38% na uczących się w szkołach na wsi i w miastach do 5 tys. mieszkańców), kwalifikacji nauczycieli, liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi itd. Problemem jest to, że przeciętnie subwencja oświatowa pokrywa w Polsce 60–70% bieżących wydatków gmin na oświatę (zob. Herbst, Herczyński, Levitas 2009; Bajerski 2011), co, szczególnie w warunkach kryzysu finansów publicznych, przekłada się na szukanie oszczędności w reorganizacji sieci szkolnej (m.in. likwidacja szkół i zmiany zasięgów obwodów szkolnych).

Regulacje prawne nie nakazują dziecku uczyć się w szkole obwodowej, lecz jedynie nakazują dyrekcji szkoły przyjąć każde dziecko zamieszkałe w jej obwodzie. Ustawa wskazuje również, że droga dziecka do szkoły nie powinna przekraczać 3 km w przypadku uczniów klas I–IV szkoły podstawowej i 4 km w przypadku uczniów klas V–VI szkoły podstawowej i uczniów gimnazjów. Jeśli te odległości są przekroczone, władze gminne zobowiązane są do zorganizowania transportu uczniów do szkoły lub do zwrotu kosztów podróży środkami komunikacji publicznej (bądź ich równowartości).

Mimo częściowo ograniczonej swobody wpływania na organizację przestrzenną szkół podstawowych i gimnazjów władze gminne mogą nie tylko powoływać nowe szkoły lub likwidować już istniejące (za zgodą kuratorium oświaty), lecz także określać, nieuregulowane ustawowo, zasady przyjmowania do szkół dzieci zamieszkałych w innych obwodach. Władze gminne mogą pozostawić tę decyzję dyrektorom szkół albo wprowadzić określone rozwiązania systemowe, takie jak przyjmowanie wszystkich uczniów spoza obwodu aż do wyczerpania limitu miejsc albo całkowity zakaz przyjmowania uczniów spoza obwodu. Podobnie jest w przypadku uczniów zamieszkałych w innych gminach, którzy mogą kształcić się placówkach szkolnych poza gminą zamieszkania, o ile dyrekcje szkół i władze gminy prowadzącej szkołę akceptują takie rozwiązanie.

Jak wynika z badań Przemysława Majkuta (2010), blisko 42% ankietowanych rodziców w Polsce rozważało wybór gimnazjum dla dziecka, z czego 27% posłało dziecko do szkoły poza obwodem zamieszkania. Zgadza się to z danymi Ministerstwa Edukacji Narodowej, wskazującymi, że w 2011 r. ponad 25% uczniów szkół podstawowych i blisko 30% uczniów gimnazjów w Polsce uczyło się w szkołach w innych obwodach (rycina 1). Zauważalny jest stały wzrost tego udziału, który wskazuje na coraz większą aktywność uczniów i rodziców na rynku edukacyjnym. Może to wynikać zarówno z rosnącej świadomości wagi wyboru dobrej szkoły w dalszym życiu, jak i z przemian sieci szkolnej, m.in. opisanej we wstępie likwidacji w ostatnich latach wielu szkół podstawowych. Równocześnie należy mieć na uwadze to, że aktywność w zakresie wyboru szkoły jest silnie zróżnicowana – wyższa w dużych miastach i ich strefie podmiejskiej, niższa zaś na obszarach wiejskich oddalonych od największych miast (zob. m.in. Bajerski 2011).



Ryc. 1. Udział uczniów szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce, uczących się w szkole innej niż obwodowa

Źródło: roczniki *Oświata i Wychowanie* 2005–2011, GUS.

Studia przypadków

Pławanice – zamknięcie szkoły podstawowej

Pławanice są wsią położoną 12 km od Chełma (województwo lubelskie, powiat chełmski, gmina Kamień). W 2009 r. miejscowość zamieszkiwało 280 osób, co sytuowało ją na czwartym miejscu w gminie. W Pławanicach funkcjonowała jedna z czterech gminnych szkół podstawowych. Szkoła miała sześć oddziałów i kształciła dzieci w klasach I–VI. W 2011 r. w szkole kształciło się zaledwie 41 uczniów (niespełna siedmioro na oddział). Na tę liczbę składali się nie tylko uczniowie ze znajdujących się w obwodzie szkoły Pławanic, Pławanic-Kolonii oraz Majdanu Pławanickiego, lecz także 16 uczniów zamieszkałych we wsi Pogranicze w zachodniej części sąsiedniej gminy Dorohusk. Niska od lat i stale malejąca liczba uczniów wpływała na bardzo wysokie i rosnące koszty funkcjonowania szkoły, które były zaledwie w połowie pokrywane, przekazywaną gminie z budżetu państwa, subwencją oświatową.

Władze gminy już od kilku lat zamierzały zlikwidować szkołę. W lutym 2010 r. rada gminy podjęła decyzję o przekształceniu szkoły podstawowej w Pławanicach w szkołę kształcącą w klasach I–III, po której ukończeniu dzieci powinny kontynuować naukę w klasach IV–VI szkoły podstawowej w Strachosławiu. Mieszkańcy Pławanic potraktowali decyzję o reorganizacji szkoły jako pierwszy krok do jej całkowitej likwidacji w ciągu kilku lat. Walcząc o utrzymanie dotychczasowego statusu szkoły, rodzice uczniów wykorzystali fakt niedoręczenia im w odpowiednim czasie uchwały rady gminy o zamiarze reorganizacji szkoły i skutecznie ją zaskarżyli. Na skutek ich interwencji wojewoda lubelski stwierdził nieważność

uchwały rady gminy o reorganizacji szkoły w Pławanicach. Rozstrzygnięcie to zostało utrzymane w mocy wyrokiem Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Lublinie (III SA/Lu 264/10).

Kolejna potyczka o szkołę nastąpiła na przełomie 2011 i 2012 r. Wobec dalszego spadku liczby uczniów i rosnących kosztów utrzymania szkoły w Pławanicach, zgodnie z wcześniejszymi przewidywaniami rodziców, władze gminy podjęły działania prowadzące do likwidacji placówki. Mimo początkowych deklaracji władz gminnych odnośnie do przekazania szkoły Stowarzyszeniu Wspierania Rozwoju Pławanic, na początku 2012 r. rada gminy podjęła uchwałę o jej likwidacji. Tym razem dotrzymano wszystkich wymogów formalnych, wskutek czego od początku roku szkolnego 2011/2012 szkoła w Pławanicach przestała istnieć.

Naturalną konsekwencją likwidacji szkoły jest reorganizacja obwodów szkolnych w gminie i przypisanie wsi, które znajdowały się w obwodzie zlikwidowanej placówki, do obwodów istniejących szkół. Dla rodziców i mieszkańców Pławanic oczywistym miejscem dalszej nauki ich dzieci była najbliższa szkoła podstawowa w Kamieniu, oddalona od Pławanic o 5 km. Władze gminne przy reorganizacji obwodów szkolnych nie kierowały się jednak odległością między miejscem zamieszkania uczniów i szkołą, wykorzystując likwidację szkoły w Pławanicach do „dociążenia” szkoły w Strachosławiu. W czerwcu 2012 r. podjęto uchwałę o włączeniu Pławanic i Pławanic-Kolonii do jej obwodu szkolnego. Trzecia miejscowość należąca dawniej do obwodu szkoły w Pławanicach została włączona do obwodu szkoły podstawowej w Kamieniu. Przypisanie Pławanic szkole w Strachosławiu, mimo obowiązkowego zagwarantowania dowozu uczniów przez gminę, wywołało natychmiastowe protesty mieszkańców wsi, kontestujących to rozwiązanie. Wynikało to z faktu, że szkoła podstawowa w Strachosławiu położona jest w odległości 11 km od Pławanic, a dojazd do niej z tej wsi wymaga przejechania przez Kamień, obok tamtejszej szkoły podstawowej. Mieszkańcy Pławanic nie wierzyli, że decyzja o przypisaniu ich wsi (a zatem i dzieci) szkole w Strachosławiu jest podyktowana względami ekonomicznymi, mającymi na celu ograniczenie wydatków oświatowych w gminie, znajdując inne interpretacje. Dokumentują to słowa jednej z mieszkanek Pławanic:

Do Kamienia mamy zaledwie 5 kilometrów, a do Strachosławia aż 13. Dlaczego więc naszą szkołą obwodową jest placówka w Strachosławiu, a nie w Kamieniu?! Gdzie tu logika? Uważamy, że jest to zemsta wójta, bo do końca broniliśmy naszej szkoły (<http://nowytydzien.pl>, 16 sierpnia 2012 r.).

Rodzice pławanickich uczniów zapewniali w mediach lokalnych, że nie zapiszą swoich dzieci do szkoły w Strachosławiu, tylko zgłoszą je do nauki w szkole podstawowej w Kamieniu. Racjonalność rodziców, każąca wybrać, przy podobnym wyposażeniu obu szkół, szkołę bliższą, zderzyła się z racjonalnością władz gminy, nakazującą przeforsować takie rozwiązanie, które mniej obciąży jej budżet. Konflikt został zaogniony, gdy w sierpniu 2012 r. wójt nakazał dyrektorowi szkoły podstawowej w Kamieniu rygorystycznie przestrzegać, przyjętej niecałe dwa miesiące wcześniej, uchwały ustalającej zasięg obwodów szkolnych w gminie Kamień. Miało to uniemożliwić przyjęcie pławanickich uczniów do szkoły

w Kamieniu i spowodować konieczność ich zgłoszenia do szkoły w Strachosławiu. Ta decyzja oburzyła znaczną część mieszkańców Pławanic, którzy odebrali ją jako ingerencję w ich prawa rodzicielskie, a szczególnie w jedno z nich – prawo wyboru szkoły dla dziecka. Choć prawo to jest ograniczone ustawowo zasadą rejonizacji kształcenia i władze gminne mogą z dużą dowolnością kształtować sieć obwodów szkolnych, nie było to do tej pory odczuwane przez mieszkańców Pławanic, których dzieci uczęszczały do „swojej” lokalnej szkoły. Złość rodziców uczniów wynikała również z dotychczasowej praktyki stosowania zasady rejonizacji kształcenia w gminie, do której podchodzono dość liberalnie, zezwalając rodzicom i uczniom na kształcenie się w szkole poza obwodem szkolnym, w którym mieszkają. Obrazują to następujące słowa mieszkanki Pławanic:

Wójt nie ma prawa narzucać rodzicom, do jakiej szkoły mają zapisać swoje dzieci. Nie ma też prawa zabraniać dyrektorom szkół przyjmować dzieci spoza obwodu. Odnosimy wrażenie, że – według wójta – nie mamy żadnych praw. Podział na rejony nie oznacza, że rodzic nie może wybrać dla swojego dziecka innej szkoły. Skoro wójt tak bardzo pilnuje obwodów, to dlaczego dzieci z Natalina uczą się w Kamieniu, a nie Czerniejowie, gdzie jest ich rejon?! (<http://nowytydzien.pl>, 16 sierpnia 2012 r.).

Mimo intencyjnej uchwały rady gminy o kolejnej zmianie obwodów szkolnych Pławanice pozostały przypisane do obwodu szkoły podstawowej w Strachosławiu. Przeprowadzona reorganizacja sieci szkolnej w gminie doprowadziła nie tylko do zaognionego sporu między władzami gminy a społecznością wsi, w której likwidowano szkołę, lecz także do poczucia marginalizacji przez jej mieszkańców. Za beneficjenta przekształceń sieci szkolnej w gminie Kamień można uznać graniczącą z nią gminę Dorohusk, z której 16 uczniów uczęszczało do zlikwidowanej szkoły w Pławanicach, a trzech – do gimnazjum w Strachosławiu. Po likwidacji szkoły w Pławanicach liczba uczniów z gminy Dorohusk w szkołach gminy Kamień zmalała z 19 do 6. Pozostali „dociężyli” szkoły w macierzystej gminie.

Gmina Kondratowice – uporządkowanie obwodów szkolnych na granicy gminy

Gmina Kondratowice (województwo dolnośląskie, powiat strzeliński) jest niewielką gminą wiejską leżącą ok. 50 km na południe od Wrocławia. Graniczy od zachodu z gminą Strzelin, od południa z gminą Ciepłowody (powiat ząbkowicki), od zachodu z gminami Niemcza i Łagiewniki (powiat dzierzoniowski) oraz od północy z gminami Jordanów (powiat wrocławski) i Borów (powiat strzeliński). W 2011 r. gminę zamieszkiwało 4,6 tys. osób.

W gminie Kondratowice w 2011 r. funkcjonowały dwie szkoły podstawowe, kształcące w klasach I–VI: w Prusach z oddziałami zamiejscowymi w Księgnicach Wielkich (12 oddziałów i 216 uczniów) oraz w Żelowicach (6 oddziałów i 27 uczniów). W Prusach mieściło się również jedyne gimnazjum w gminie (6 oddziałów, 117 uczniów), które wraz ze szkołą podstawową tworzyło zespół szkół.

Do 1 września 2012 r. obwody szkolne gminy Kondratowice nie obejmowały wszystkich miejscowości w gminie. Trzy wsie położone na północy gminy (Grzegorzów, Jezierzycze Małe i Podgaj) nie znajdowały się w obwodzie żadnej ze

szkół podstawowych gminy Kondratowice, lecz w obwodzie szkoły w Zielenicach (gmina Borów). Podobna sytuacja cechowała cztery wsie (Komorowice, Lipowa, Sadowice i Stachów) położone na południowym wschodzie gminy, które należały do obwodu szkoły w Nieszkowicach (gmina Strzelin). Ponieważ ten stan był niezgodny z Ustawą o systemie oświaty, pod koniec 2011 r. Rada Gminy Kondratowice podjęła uchwałę o włączeniu od nowego roku szkolnego siedmiu wymienionych wyżej miejscowości do obwodu szkoły podstawowej w Prusach.

Planowana zmiana zasięgów obwodów szkolnych wzbudziła protesty mieszkańców wsi, które miały zostać włączone do obwodów szkoły w Prusach. Szczególnie intensywne były one w przypadku mieszkańców Grzegorzowa, Jezierzyc Małych i Podgaja.

Rodzice uczniów, oceniając wprowadzone zmiany, pomijali kluczowy dla całej sytuacji aspekt prawny, koncentrując się na kwestiach społecznych i podkreślając niekorzystne strony ewentualnego przeniesienia dzieci do szkoły w Prusach. Przekonanie rodziców o niemal wyłącznie negatywnych aspektach zmiany obwodów szkolnych wynikało zarówno z obiektywnych przesłanek, takich jak zdecydowanie dłuższy czas dojazdu do szkoły w Prusach niż w Zielenicach, jak i z przesłanek o charakterze emocjonalnym.

Dotychczas dzieci z Grzegorzowa, Jezierzyc Małych i Podgaja były dowożone do szkoły w Zielenicach. Ze względu na bliskość podróz ta zajmowała niewiele czasu. Sytuacja ta uległaby zmianie w przypadku dojazdów dzieci do szkoły w Prusach lub oddziału zamiejscowego w Księgnicach Wielkich, które są oddalone od wymienionych wsi o 8–12 km (odległość do Zielenic wynosi 2–6 km). Równie ważne, w opinii rodziców, było ich przywiązanie do szkoły w Zielenicach oraz doskonała aklimatyzacja w niej dzieci. Według rodziców szkoła w Zielenicach przez dziesięciolecia wrosła w świadomość społeczności Grzegorzowa, Jezierzyc Małych i Podgaja:

Ta szkoła jest zakorzeniona u nas od pokoleń. Nasi rodzice do niej chodzili, nieraz i dziadkowie, chodziliśmy my, a teraz nasze dzieci (*Słowo Regionu*, 8 stycznia 2012 r.).

Rodzice obawiali się również konieczności ponownej aklimatyzacji dzieci w większej szkole w Prusach oraz utraty zindywidualizowanego podejścia nauczycieli do uczniów:

Nasze dzieci świetnie zaaklimatyzowały się w tej szkole. Tu są małe grupy, nauczyciel jest w stanie dotrzeć do każdego ucznia indywidualnie. A tam nagle duża szkoła, dużo dzieci, obcy nauczyciele. To byłby szok dla dzieci. I wielki stres (*Słowo Regionu*, 8 stycznia 2012 r.).

Protest rodziców wzmagało rozgoryczenie związane z poparciem, którego wielu z nich udzieliło wójtowi w ostatnich wyborach samorządowych, oraz z podnoszonym przez nich brakiem wcześniejszych konsultacji społecznych. W ich opinii zmiana zasięgów obwodów szkolnych była działaniem na szkodę społeczności lokalnej, z którą się utożsamiali i której interesami wójt powinien się kierować.

Jeszcze przed podjęciem uchwały o zmianie obwodów szkolnych przez gminę Kondratowice w szkole w Zielenicach odbyły się zebrania rodziców z dyrekcją szkoły i władzami gminy Borów. Rodzice dzieci z gminy Kondratowice uzyskali zapewnienie ze strony władz Borowa, że planowana zmiana obwodów szkolnych nie będzie miała wpływu na dalsze uczęszczanie lub przyjęcie ich dzieci do szkoły w Zielenicach. Władze Borowa zadeklarowały również wsparcie w organizacji dojazdów dzieci do zielenickiej szkoły, jeśli tylko ich finansowanie przez gminę Borów będzie możliwe (bezpośrednio lub pośrednio poprzez szkołę w Zielenicach). Wsparcie gminy Borów dla dalszego uczęszczania dzieci z północnej części gminy Kondratowice do szkoły w Zielenicach wynikało oczywiście nie tylko z pobudek społecznych, ale przede wszystkim ekonomicznych. Uszczuplenie subwencji oświatowej w przypadku odpływu dzieci z gminy Kondratowice mogłoby bowiem w dłuższej perspektywie doprowadzić do konieczności zamknięcia szkoły w Zielenicach.

Mieszkańcy miejscowości przyłączanych do obwodu szkoły w Prusach dali wyraz swojemu niezadowoleniu, składając formalny protest przeciwko zmianie obwodów szkolnych, pod którym podpisało się ponad 180 osób (blisko połowa mieszkańców Grzegorzowa, Jezierzyc Małych i Podgaja). Mimo tego protestu rada gminy dostosowała zasięg obwodów szkolnych do wymagań ustawowych, włączając trzy północne wsie do obwodu szkoły w Prusach.

Gmina Bełchatów – zerwane porozumienie z miastem i powołanie gimnazjów

Gmina Bełchatów (województwo łódzkie, powiat bełchatowski) jest gminą wiejską, położoną wokół Bełchatowa. W 2011 r. zamieszkiwało ją 10,3 tys. osób. Na jej terenie funkcjonowało sześć publicznych szkół podstawowych o pełnym cyklu nauczania (Dobięciny, Dobrzelów, Domiechowice, Janów, Kurnos Drugi, Łękawa). Były to niewielkie szkoły wiejskie, kształcące od 60 do 144 uczniów w kilku oddziałach szkolnych (od sześciu do ośmiu). Łącznie w 2011 r. w szkołach podstawowych gminy Bełchatów uczyło się blisko 570 uczniów.

Gmina Bełchatów była do 2011 r. jedną z kilku gmin wiejskich w kraju, które prowadziły szkoły podstawowe, lecz nie prowadziły gimnazjów. Na mocy porozumienia z 1999 r. zadania gminy Bełchatów w zakresie kształcenia gimnazjalnego młodzieży zamieszkałej na jej terenie przejęło miasto Bełchatów. Początkowo porozumienie nie zakładało transferu dodatkowych środków finansowych na kształcenie młodzieży gminnej. Miasto Bełchatów otrzymywało na ten cel tylko subwencję oświatową. Od 2005 r., na mocy zmian w porozumieniu, gmina Bełchatów dofinansowywała edukację swoich młodych mieszkańców w bełchatowskich gimnazjach, przekazując miastu połowę kwoty, która stanowiła iloczyn liczby gminnych gimnazjalistów w bełchatowskich gimnazjach i przeciętnej dopłaty do subwencji oświatowej na ucznia. Na samorządzie gminnym spoczywał też koszt organizacji dojazdu uczniów do Bełchatowa. Porozumienie to obowiązywało do 2011 r., kiedy to zostało rozwiązane przez miasto Bełchatów, wskutek braku zgody co do dalszego sposobu finansowania edukacji wiejskiej młodzieży w miejskich gimnazjach.

Konsekwencją rozwiązania porozumienia stała się konieczność organizacji szkolnictwa gimnazjalnego w gminie Belchatów. Było to duże wyzwanie, ponieważ w miejskich gimnazjach kształciło się blisko 350 uczniów zamieszkałych w gminie, samą gminę zaś cechuje rozdrobniona sieć osadnicza (ponad 80 miejscowości, w tym 40 wsi sołeckich). Jej władze zdecydowały się na ten krok, licząc jednak na to, że możliwe będzie obniżenie dotychczasowych wydatków oświatowych, dzięki pełniejszemu wykorzystaniu istniejącej infrastruktury edukacyjnej. 4 marca 2011 r. Rada Gminy Belchatów, po uprzednich konsultacjach społecznych, podjęła uchwałę o utworzeniu czterech gimnazjów (Domiechowice, Dobrzelów, Kurnos Drugi i Łękawa). Gimnazja powołano przy istniejących szkołach podstawowych.

Podjęta decyzja została różnie oceniona przez rodziców uczniów i pozostałych mieszkańców gminy, czego przykładem są komentarze na lokalnym forum internetowym e-belchatow.pl. Głosy wyrażające uznanie dla decyzji wójta i rady gminy były równoważone przez podobną liczbę głosów kontestujących powołanie gminnych gimnazjów.

Wśród najczęściej przywoływanych argumentów za tworzeniem tych placówek edukacyjnych było bezpieczeństwo uczniów, skrócenie odległości do szkoły, a także zapewnienie uczniom bardziej podmiotowego traktowania i bliższych relacji z nauczycielami. Dodatkowo niektóre wypowiedzi przepełniała dumą z wykorzystania możliwości przeciwstawienia się miastu. Poniżej przedstawiono przykłady takich wpisów:

Brawo, Panie Wójcie, za bardzo dobrą decyzję. Nareszcie nasze dzieci będą uczyły się w bezpiecznych szkołach (Zbyszek).

BARDZO DOBRA DECYZJA!!! Rodzice nie będą musieli wozić swoich dzieci kilka kilometrów do szkoły (Marta).

Dziękuję, Panie Wójcie, za bardzo dobrą decyzję. Dzieci „wiejskie” też mają prawo do dobrego wykształcenia. W czasach, gdzie szkoły są likwidowane, takie postępowanie zasługuje na najwyższy szacunek (Wdzięczny).

Gminne gimnazja – to DOBRA i SŁUSZNA DECYZJA. Właśnie w takich małych i lokalnych szkołach dziecko nie jest „ucniem z identyfikatorem”, zna wszystkich, a przede wszystkim jest dostrzegane i doceniane (...) (zadowolona).

Przeciwnicy powoływania gminnych gimnazjów wskazywali przede wszystkim na koszty podjętej decyzji, nie wierząc w jej racjonalność ekonomiczną. Ponadto krytycznie oceniali poziom nauczania oraz infrastrukturę edukacyjną i sportową szkół podstawowych, przy których miały powstać gimnazja. Część osób podważała też zasadność samej reguły rejonizacji kształcenia, pisząc, że każdy uczeń i rodzic powinien mieć wolny wybór szkoły.

Kosztom inwestycji realizowana jest polityka ambicji i nadętych polityków. Ciekawe, ile gmina Belchatów straci na tej decyzji – oczywiście pod względem finansowym (...). Jeżeli perspektywa nauczania na korytarzach i w szkołach bez sal gimnastycznych i bez odpowiednich pomocy dydaktycznych jest perspektywą „dobrego” wykształcenia, to ja gratuluję takiej odwagi (matt).

To rodzice powinni decydować, gdzie będą uczyć się ich dzieci. To jest dyskryminacja dzieci z terenu gminy. Jak zwykle chodzi gminie o pieniądze, tylko dlaczego oszczędzacie kosztem naszych dzieci. W wiejskich szkołach nie ma warunków do nauki gimnazjalistów, nie ma też prawdziwych sal gimnastycznych. Nowy wójt nie liczy się ze zdaniem ludzi, dlaczego nie zapytaliście rodziców o zdanie. Nie zgadzam się na te gimnazja i chcę, żeby moje dziecko chodziło do szkoły w mieście, razem ze swoimi kolegami z klasy. Panie Wójcie, proszę bezzwłocznie nawiązać zerwane porozumienie (Teresa).

Moje dziecko zameldowane jest u dziadków w mieście, tak by mogło chodzić do szkoły w Bełchatowie, a nie na jakiejś wsi, gdzie – nie oszukujmy się – poziom kształcenia dzieci jest znacznie niższy... A tak w ogóle nie powinno się dzielić dzieci na te miejskie i wiejskie, bo robi się im tylko krzywdę. Uważam, że każde dziecko (rodzic) ma prawo wyboru szkoły wg swojego upodobania, a nie miejsca zamieszkania, i to należy zmienić!!!! (poli).

Mimo kontrowersji, jakie wzbudziło powołanie gminnych gimnazjów, naukę w nich podjęła zdecydowana większość uczniów I klasy gimnazjum, zamieszkałych w gminie Bełchatów. W pierwszym roku funkcjonowania gimnazjów (rok szkolny 2011/2012) kształciło się w nich 75 uczniów, co stanowiło ponad trzy czwarte liczby absolwentów gminnych szkół podstawowych. W roku szkolnym 2012/2013 liczba uczniów gimnazjów wzrosła do 149. Kształciło się w nich, podobnie jak rok wcześniej, ponad trzy czwarte absolwentów szkół podstawowych w gminie Bełchatów. Wydaje się to świadczyć o ogólnej akceptacji mieszkańców dla utworzenia gminnych gimnazjów. Władze gminy jednoznacznie traktują to jako sukces, czego przykładem są słowa przewodniczącego rady gminy:

Gdybyśmy nie powołali do życia gimnazjów, gdybyśmy przyjęli niekorzystne warunki i dalej przekazywali nasze, gminne pieniądze do kasy Urzędu Miasta Bełchatowa, to dziś stalibyśmy przed koniecznością likwidacji szkół, tak jak to się dzieje w wielu innych gminach. Dzieci uczą się w godziwych warunkach, w miejscach, które doskonale znają (*Nowiny z Gminy*, kwiecień 2012, nr 2, s. 5).

Dyskusja

Przedstawione w artykule trzy studia przypadków miały na celu zrozumienie istoty konfliktów wokół rejonizacji kształcenia na obszarach wiejskich oraz ich znaczenia dla władz lokalnych, rodziców dzieci i szerzej – społeczności wiejskich. W pierwszym z opisanych przypadku zarzewiem konfliktu były zmiany obwodów szkolnych w związku z likwidacją szkoły podstawowej w jednej z wsi w powiecie chełmskim. W drugim przypadku była to reorganizacja obwodów szkolnych związana z dopasowaniem ich zasięgu do zapisów ustawowych. W trzecim przypadku przyczynę stanowiło zerwanie porozumienia międzygminnego między miastem i otaczającą je gminą wiejską, skutkujące utworzeniem, nieistniejących wcześniej, gimnazjów gminnych.

Mimo zasadniczych różnic między przedstawionymi przypadkami można zauważyć pewne podobieństwa postaw rodziców uczniów i władz lokalnych oraz ich wzajemnych relacji.

We wszystkich opisanych przypadkach rodzice zasadniczo opowiadali się za możliwością kształcenia dzieci w szkole najbliższej miejsca zamieszkania. Dotyczyło to nawet takich sytuacji, w których sami musieliby opłacać transport dzieci do szkoły, mając alternatywę w postaci dowozu dzieci do szkoły położonej dalej, ale za to na koszt gminy. Takie stanowisko można uznać za pozorny przejaw nierespektowania zasady rejonizacji kształcenia oraz idei wytaczania granic obwodów szkolnych. Można zauważyć, że w rzeczywistości rodzice nie odrzucają jednak idei rejonizacji kształcenia, lecz domagają się funkcjonowania jej w pierwotnej formie, dającej możliwość nauki w szkole położonej najbliżej miejsca zamieszkania. Z kolei dla władz gminnych rejonizacja kształcenia nie wydaje się ideą, ale przede wszystkim obowiązkiem prawnym, który musi być wypełniany, oraz sposobem zarządzania siecią szkół. Dokumentuje to przykład gminy Kamień, gdzie rejonizacja kształcenia została wykorzystana jako narzędzie do zarządzania liczbą uczniów w szkołach i racjonalizacji ekonomicznej wydatków oświatowych (przez „dociążenie” wybranej szkoły).

Opisane w pierwszych dwóch studiach przypadków różnice w podejściu do rejonizacji kształcenia między rodzicami uczniów i władzami gminnymi można zinterpretować, odwołując się do dwóch wyróżnionych przez Jürgena Habermasa płaszczyzn, na których funkcjonuje społeczeństwo, tj. świata systemów i świata życia (zob. Habermas 2002; Kvalsund, Hargreaves 2009; Musiał 2012). W pierwszej z nich dominują działania celowo-racjonalne, polegające na podejmowaniu decyzji na podstawie technicznie użytecznej wiedzy, w drugiej zaś – działania komunikacyjne, których istotę stanowią interakcje społeczne zachodzące z wykorzystaniem języka lub symboli (zob. Habermas 1999, 2002; Mazur 2007). Habermas (1999, 2002) zauważa, że działania celowo-racjonalne w coraz większym stopniu organizują nie tylko świat systemów, lecz także świat życia. Szczególnie zaś oba rodzaje działań ścierają się w sferze życia publicznego. Odnosząc to do edukacji gminnej, oczywiście z pewnym uproszczeniem, władze gminy można uznać za reprezentanta przede wszystkim świata systemów, który kieruje się w zarządzaniu edukacją kryteriami zgodności z przepisami, racjonalności ekonomicznej, sprawności oraz wydajności. Rodzice uczniów wiejskich szkół mogą z kolei zostać określani jako reprezentanci świata życia, przypisujący lokalnym szkołom wartości symboliczne, traktujący je jako składnik tożsamości lokalnej oraz zwracający uwagę na podmiotowość dziecka w szkole i jego bezpieczeństwo. Konflikty wokół rejonizacji kształcenia między rodzicami uczniów i władzami gminy można przyrównać więc do ścierania się świata życia z światem systemów. Jak jednak zaznaczono wyżej, takie ujęcie jest uproszczone, ponieważ z założenia sytuuje władze lokalne i mieszkańców po przeciwnych stronach. Dlatego też o ile wykorzystanie koncepcji Habermasa ułatwia zrozumienie konfliktów wokół rejonizacji kształcenia, o tyle niekoniecznie zrozumienie całego spektrum relacji i zachowań lokalnych aktorów związanych z edukacją (np. utrzymywania nierentownych ekonomicznie szkół przez władze lokalne).

Przedstawione w artykule ciągi zdarzeń wskazują, że zarówno likwidacja szkoły, jak i niezwiązana z nią zmiana granic obwodów szkolnych prowadziły do poznania przez mieszkańców znaczenia zasady rejonizacji kształcenia, pociągając za sobą konieczność ustosunkowania się do niej. Dotychczas rodzice uczniów kształcących się w szkołach opisywanych w studiach przypadków często najpewniej w ogóle nie rozważali wyboru placówki, posyłając dziecko do tej, do której zostało ono zapisane przez władze gminne i która była najbliższym miejsca zamieszkania (niestety, przyjęta metoda badawcza uniemożliwia weryfikację tej tezy). Postawa taka w literaturze przedmiotu określana jest jako niedokonywanie wyboru (ang. *non-choice*; zob. Ball, Bowe, Gewirtz 1996; Raveud, van Zanten 2007). Niedokonywanie wyboru szkoły przez rodziców zamieszkałych na obszarach wiejskich może wynikać z co najmniej dwóch kwestii. Po pierwsze, na obszarach wiejskich, ze względu na niską gęstość zaludnienia i częste rozdrobnienie sieci osadniczej, trudno o rzeczywistą alternatywę dla szkoły położonej najbliższym miejsca zamieszkania (w tej samej lub pobliskiej wsi). Inne, potencjalnie alternatywne, szkoły są często położone kilka lub kilkanaście kilometrów dalej (zob. Piwowarski 1992, 2000; Dolata 2008; Hamnett i Butler 2011).

Po drugie, na dotychczasową bierność rodziców w zakresie wyboru szkoły dla dzieci mogło istotnie oddziaływać ich wykształcenie, które wpływa na znaczenie przypisywane edukacji w życiu dziecka. Choć nie ma informacji o wykształceniu cytowanych osób, reprezentują one społeczności lokalne o przeciętnie niskim poziomie wykształcenia. Biorąc pod uwagę najaktualniejsze informacje o wykształceniu ludności, dostępne dla gmin i poszczególnych miejscowości (dane z NSP 2002), można zauważyć, że we wszystkich trzech gminach, których dotyczyły studia przypadków, udział osób z wykształceniem wyższym nie przekraczał 3%, a ponad 60% stanowiły osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym lub niższym (dla Polski adekwatne udziały wynosiły 8 i 45%). Biorąc pod uwagę pojedyncze miejscowości, których dotyczyły studia przypadków, to przeciętny poziom wykształcenia mieszkańców w 2002 r. był jeszcze niższy. W Pławanicach (pierwsze studium przypadku) osoby z wyższym wykształceniem stanowiły co prawda blisko 3%, lecz przy ponad 76-procentowym udziale osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym lub niższym. W trzech wsiach położonych na północy gminy Kondratowice odpowiednie udziały wynosiły zaledwie niespełna 1% oraz 78%.

Jak wynika z dotychczasowych badań, osoby słabo wykształcone większą wagę przykładają do bliskości szkoły i do innych raczej doraźnych korzyści oraz utrudnień związanych z edukacją dzieci (zob. m.in. Ball, Bowe, Gewirtz 1995; Raveud, van Zanten 2007; Dolata 2008). Potwierdzają to również badania prowadzone w Polsce. Przemysław Majkut (2010) wykazał, że wybór gimnazjum rozważało 52% rodzin, w których ojciec miał wykształcenie wyższe, i tylko 14% w przypadku wykształcenia podstawowego. Głównym czynnikiem wyboru szkoły dla osób najslabiej wykształconych nie były walory edukacyjne placówek, ale odległość szkoły od miejsca zamieszkania oraz bezpieczeństwo na jej terenie i w pobliżu.

Wprowadzane przez gminy zmiany zasięgów obwodów szkolnych doprowadziły do sytuacji, w której dalsza bierna postawa w zakresie wyboru szkoły przestała być dla wielu rodziców korzystna. Bierne poddanie się decyzji władz gminy wiązałoby się bowiem ze zgodą na – odbierane jako uciążliwe – dojazdy dziecka do szkoły, byłoby zatem sprzeczne z wskazanym przez Majkuta (2010) podstawowym zazwyczaj kryterium oceny jej atrakcyjności, jakim jest odległość od miejsca zamieszkania. Zarazem jednak ingerencja w system rejonizacji bywa ryzykowna, ponieważ może się wiązać z koniecznością przejęcia na siebie części zadań, które do tej pory były realizowane przez gminę (np. dowóz dziecka do szkoły w innym obwodzie lub innej gminie). Niezależnie od dokonanego wyboru rodzice musieli często po raz pierwszy podjąć decyzję o tym, gdzie będą uczyć się ich dzieci, czyli wykazać się pewną aktywnością na rynku edukacyjnym.

Przedstawione w artykule przykłady wskazują również, że istotnym kontekstem konfliktów wokół rejonizacji kształcenia, wpływającym na zachowania stron biorących w nich udział, była odczuwana marginalizacja wsi. W przeciwieństwie do miast mieszkańcy wsi są zmuszeni do ciągłej walki o utrzymanie instytucji publicznych i społecznych, połączeń komunikacyjnych, lokalnych sklepów, odpowiedniego stanu dróg itd. (zob. Åberg-Bengtsson 2009). Niezgodne z życzeniami mieszkańców zmiany zasięgu obwodów szkolnych czy decyzje o likwidacji szkół wiejskich wzmagają poczucie marginalizacji wśród ludności wiejskiej. Poczucie marginalizacji oraz pominięcia przy podejmowaniu decyzji było odczuwane zarówno przez mieszkańców Pławanic, jak i mieszkańców wsi w gminie Kondratowice. Marginalizacja wsi – co może wydawać się zaskakujące – stanowiła również istotny kontekst społecznego odbioru powstania czterech gimnazjów w gminie Bełchatów. Przeciwstawienie się miastu oraz dominującym trendom zamykania szkół doprowadziło do upodmiotowienia części mieszkańców gminy, którzy przedstawiali wójta jako lokalnego bohatera. Dla innych mieszkańców utworzenie gminnych gimnazjów oznaczało próbę odcięcia ich dzieci od – odbieranych jako lepsze – szkół miejskich, co było także traktowane jako przejaw marginalizacji ludności wiejskiej.

W kategorii marginalizacji można również rozpatrywać pomijanie przez władze gminne, przy likwidacji szkół oraz zmianie obwodów szkolnych, relacji między szkołą a rodzicami uczniów. Dotychczasowe badania wykazywały, że relacje te, o ile są dobrze ukształtowane i odpowiednio intensywne, szczególnie na obszarach wiejskich mają pozytywny wpływ na funkcjonowanie szkoły oraz na kształcenie, proces wychowawczy i proces socjalizacji uczniów (zob. Bauch 2001; Epstein 2001; Fan, Chen 2001; Jeynes 2005; Hornby, Witte 2010). Z kolei zamknięcie szkoły, jak wynika z badań Jacquelyn Oncescu i Audrey Giles (2012), które przeanalizowały konsekwencje społeczne zamknięcia szkoły wiejskiej w Limerick (stan Saskatchewan, Kanada), może powodować poczucie odebrania rodzin dzieci od lokalnej społeczności, w dłuższej perspektywie zaś prowadzić do ustanowienia nowych relacji między członkami społeczności lokalnej. Trudno wskazać, czy takie procesy zachodzą również w przypadku zamykania szkół na polskiej wsi, ponieważ brakuje stosownych badań.

Przedstawione w artykule studia przypadków oraz interpretacja składających się na nie wydarzeń i postaw nie dotyczą, co oczywiste, wszystkich kontekstów rejonizacji kształcenia na obszarach wiejskich w Polsce. Marginalnie potraktowana została nie tylko rola dyrektorów szkół i nauczycieli, lecz także uczniów, którzy zobowiązani zostali do zmiany szkoły. Jak wynika z badań Agnieszki Błaszczyk (2013), nie należy pomijać żadnej z powyższych kategorii lokalnych aktorów, a szczególną uwagę należałoby w dalszych badaniach skupić właśnie na uczniach i ich postawach względem zmiany szkoły. Badania wspomnianej autorki, poświęcone społecznemu odbiorowi likwidacji szkół w powiecie kaliskim, wykazały, że uczniowie bardzo pozytywnie oceniali przeniesienie do innej szkoły, wskazując na liczne zalety tej sytuacji, a zarazem przyznawali, że jeśli mieli jakieś obawy związane ze zmianą szkoły, to wynikały one głównie z obaw rodziców. Być może więc wiele lokalnych konfliktów wokół rejonizacji kształcenia można by załagodzić, gdyby rodzice oraz władze lokalne brały pod uwagę również głos uczniów, czyli tych, których zmiana obwodów szkolnych dotyka najbardziej.

Literatura

- Åberg-Bengtsson L., 2009, „The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden”, *International Journal of Educational Research*, t. 48, nr 2, s. 100–108.
- Aitken S., 2005, „Textual analysis: Reading culture and context”, w: R. Flowerdew, D. Martin (red.), *Methods in Human Geography*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Bajerski A., 2011, *Organizacja przestrzenna i funkcjonowanie usług edukacyjnych w aglomeracji poznańskiej*, Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Bajerski A., 2012, „Przemieszczenia uczniów między obwodami szkolnymi a zróżnicowanie wyników publicznych szkół podstawowych i gimnazjów. Przypadek Poznania”, *Studia Regionalne i Lokalne*, nr 2, s. 62–76.
- Ball S.J., Bowe R., Gewirtz S., 1995, „Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts”, *Sociological Review*, t. 43, nr 1, s. 52–78.
- Ball S.J., Bowe R., Gewirtz S., 1996, „School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education”, *Journal of Education Policy*, t. 11, nr 1, s. 89–112.
- Barnes T., Duncan J. (red.), 1992, *Writing Worlds: Discourse, Text and Metaphor*, London: Routledge.
- Bauch P.A., 2001, „School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place”, *Peabody Journal of Education*, t. 76, nr 2, s. 204–221.
- Błaszczyk A., 2013, *Proces likwidacji szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce oraz jego postrzeganie przez społeczności lokalne*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (praca magisterska).
- Butler T., Hamnett C., 2007, „The geography of education: Introduction”, *Urban Studies*, t. 44, nr 7, s. 1161–1174.
- Butler T., Robson G., 2003a, *London Calling: The Middle Classes and the Re-making of Inner London*, New York: Berg.

- Butler T., Robson G., 2003b, „Plotting the middle classes: Gentrification and circuits of education in London”, *Housing Studies*, t. 18, nr 1, s. 5–28.
- Buttolph Johnson J., Reynolds H.T., Mycoff J.D., 2010, *Metody badawcze w naukach politycznych*, tłum. A. Kłoskowska-Dudzińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cheshire P., Sheppard S., 2004, „Capitalising the value of free schools: The impact of supply characteristics and uncertainty”, *The Economic Journal*, t. 499, nr 114, s. 397–424.
- Creswell J.W., 2007, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (wyd. II), Thousand Oaks: Sage.
- Croft J., 2004, „Positive choice, no choice or total rejection: The perennial problem of school catchments, housing and neighbourhoods”, *Housing Studies*, t. 19, nr 6, s. 927–945.
- Denzin N.K., 1970, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Chicago: Aldine.
- Dolata R., 2008, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domalewski J., 2001, „Szkoła wiejska wobec zadania rekompozycji struktury społecznej”, *Przegląd Socjologiczny*, t. 50, nr 1, s. 99–122.
- Domalewski J., 2010, „Edukacja a procesy rozwoju obszarów wiejskich”, w: M. Stanny, M. Drygas (red.), *Przestrzenne, społeczno-ekonomiczne zróżnicowanie obszarów wiejskich w Polsce. Problemy i perspektywy rozwoju*, Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk.
- Duszak A., Fairclough N., 2008, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków: Universitas.
- Epstein J.L., 2001, *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder: Westview Press.
- Fan X., Chen M., 2001, „Parent involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Psychology Review*, t. 13, nr 1, s. 1–22.
- Gorard S., 1997, *School Choice in an Established Market*, Aldershot: Ashgate.
- Habermas J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas J., 2002, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, tłum. A.M. Kaniowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A., 2009, *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jeynes W.H., 2005, „A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement”, *Urban Education*, t. 40, nr 3, s. 237–269.
- Hamnett C., Butler T., 2011, „«Geography matters»: The role distance plays in reproducing educational inequality in East London”, *Transactions of the Institute of British Geographers NS*, t. 36, nr 4, s. 479–500.
- Hamnett C., Butler T., Ramsden M., 2007, „Social background, ethnicity, school composition and educational attainment in East London”, *Urban Studies*, t. 44, nr 7, s. 1255–1280.
- Harris R., 2011, „Segregation by choice? Social and ethnic differences between English schools”, w: J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, G. Walraven (red.), *International Perspectives on Countering School Segregation*, Apeldoorn: Garant.

- Herbst M., Herczyński J., Levitas A., 2009, *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornby G., Witte C., 2010, „Parent involvement in rural elementary schools in New Zealand: A survey”, *Journal of Child and Family Studies*, t. 19, nr 6, s. 771–777.
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Kaliszewska-Czeremska K., Appelt K., Rewecka J., Bujacz A., 2012, „Paradoksalny efekt triangulacji?”, *Edukacja*, t. 120, nr 4, s. 72–83.
- Kovács K., 2012, „Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary”, *Journal of Rural Studies*, t. 28, nr 2, s. 108–117.
- Kvalsund R., Hargreaves L., 2009, „Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda”, *International Journal of Educational Research*, t. 48, nr 2, s. 80–88.
- Majkut J., 2010, „Powody wyboru szkoły gimnazjalnej w wypowiedziach rodziców”, *XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Toruń 2010.
- Mazur S., 2007, „Biurokracja jako dylemat”, *Zarządzanie Publiczne*, t. 2, nr 2, s. 99–111.
- Musiał M., 2012, „Kolonizacja intymności. Badania socjologiczne Arlie Russell Hochschild w perspektywie teorii krytycznej Jürgena Habermasa”, *Lingua ac Communitas*, t. 22, s. 217–244.
- Noreisch K., 2007a, „Choice as rule, exception and coincidence: Parents’ understandings of catchment areas in Berlin”, *Urban Studies*, t. 44, nr 7, s. 1307–1328.
- Noreisch K., 2007b, „School catchment area evasion: The case of Berlin, Germany”, *Journal of Education Policy*, t. 22, nr 1, s. 69–90.
- Oncescu J., Giles A.R., 2012, „Changing relationships: The impacts of a school’s closure on rural families”, *Leisure/Loisir*, t. 36, nr 2, s. 107–126.
- Ozga W., 1960, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ozga W., 1974, *Rozmieszczenie szkół w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Parsons E., Chalkley B., Jones A., 2000, „School catchments and pupil movements: A case study in parental choice”, *Educational Studies*, t. 26, nr 1, s. 33–48.
- Piwowarski R., 1992, *Sieć szkolna a dostępność kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piwowarski R., 2000, *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwanie*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Raveud M., van Zanten A., 2007, „Choosing the local school: Middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris”, *Journal of Education Policy*, t. 22, nr 1, s. 107–124.
- Rosenthal L., 2003, „The value of secondary school quality”, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, t. 65, nr 3, s. 329–355.
- Silver H. (red.), 1973, *Equal Opportunity in Education*, London: Methuen.
- Smith D.P., Higley R., 2012, „Circuits of education, rural gentrification, and family migration from the global city”, *Journal of Rural Studies*, t. 28, nr 1, s. 49–55.
- Szwed R., 2011, „Nieswoistość analizy dyskursu w nauce o komunikacji. Dyskurs jako przedmiot i metoda badań”, w: T. Gackowski (red.), *Zawartość mediów czyli rozważania nad metodologią badań medioznawczych*, Warszawa: Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Talen E., 2001, „School, community, and spatial equity: An empirical investigation of access to elementary schools in West Virginia”, *Annals of the Association of American Geographers*, t. 91, nr 3, s. 465–486.

-
- Taylor C., 2002, *Geography of the „New” Education Market: Secondary School Choice in England and Wales*, Aldershot: Ashgate.
- Taylor C., Gorard, S., 2001, „The role of residence in school segregation: Placing the impact of parental choice in perspective”, *Environment and Planning A*, t. 33, nr 10, s. 1829–1852.
- Zanten van, A., 2002, „Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case”, *Journal of Education Policy*, t. 17, nr 3, s. 289–304.