

Uniwersytet Opolski. Wydział Nauk Społecznych

EUGENIA KARCZ-TARANOWICZ

ORCID: 0000-0003-2710-6166

ekarcz@uni.opole.pl

*Szkoły stowarzyszeniowe w perspektywie
lokalnej polityki oświatowej gmin*

Schools Run by Local Associations in the Perspective of the Local Education Policy

STRESZCZENIE

Fundamentalnym osiągnięciem decentralizacyjnej polityki państwa w latach 90. XX w. był powrót oświaty do wymiaru lokalnego. Gminy przejęły odpowiedzialność za zakładanie, likwidowanie i przekształcanie szkół na swoim terenie. Jest to najważniejsze ich zadanie w kreowaniu lokalnej polityki oświatowej. Uwarunkowania demograficzne ostatnich lat, niż demograficzny, spadek liczby uczniów w szkołach oraz wzrastające koszty utrzymania placówek oświatowych to główne determinanty przekazywania przez gminy szkół lokalnym stowarzyszeniom.

Słowa kluczowe: szkoła stowarzyszeniowa; polityka oświatowa; gmina; lokalność

WPROWADZENIE

Decentralizacja oświaty i przekazanie odpowiedzialności za organizację procesu edukacyjnego samorządom to jedne z najistotniejszych zmian, jakie zaszły w obszarze edukacji w ciągu ostatniego dwudziestolecia.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie podstawowych zagadnień związanych z polityką oświatową samorządów lokalnych oraz wskazanie ich stosunku do tworzenia szkolnictwa stowarzyszeniowego. Rozważania oparto na źródłach wtórnych, wykorzystano również krytyczną analizę literatury przedmiotu oraz aktualne dane ilościowe dotyczące rozwoju szkół stowarzyszeniowych w Polsce.

Gmina, a zwłaszcza władze samorządowe, jest odpowiedzialna za rozwój lokalny, który w literaturze przedmiotu jest definiowany jako „prowadzenie działań

na rzecz rozwoju gospodarczego i społecznego danej jednostki terytorialnej (miasta, gminy) z wykorzystaniem jej zasobów, uwzględnieniem potrzeb mieszkańców oraz przy ich udziale w podejmowanych działaniach” (Parysek 1995, s. 37). Z powyższej definicji wynika, że na gminie spoczywa odpowiedzialność za funkcjonowanie lokalnej oświaty.

ZADANIA OŚWIATOWE JEDNOSTEK SAMORZĄDOWYCH

Gmina jako podstawowa jednostka samorządu terytorialnego została obarczona największą liczbą zadań oświatowych w porównaniu do innych jednostek samorządowych. Ma ona realny wpływ na kształtowanie polityki oświatowej na swoim terenie. Zgodnie z art. 10 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) organ prowadzący szkołę lub placówkę odpowiada za jej działalność:

Do zadań organu prowadzącego szkołę lub placówkę należy w szczególności:

- 1) zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki,
- 2) zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym,
- 3) wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie,
- 4) zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej szkoły lub placówki,
- 5) wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych,
- 6) wykonywanie czynności w sprawach z zakresu prawa pracy w stosunku do dyrektora szkoły lub placówki.

Powyższe zapisy prawne wskazują, że podstawowy podział zadań gminy obejmuje zadania własne i zlecone. Zadania własne gminy są dla niej podstawowe i determinują funkcjonowanie samorządu gminnego. Należy do nich zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty samorządowej. Zadania te mogą mieć charakter obligatoryjny lub fakultatywny. Zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli i szkół podstawowych stanowi zadanie własne gminy o charakterze obowiązkowym. Przy wykonywaniu tych zadań należy zauważyć rosnący wpływ społeczności lokalnej na politykę oświatową.

W ujęciu Kazimierza Przyszczykowskiego główne zadania samorządu lokalnego w sferze polityki oświatowej sprowadzają się do:

- a) samodzielnego określania sieci publicznych przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjalnych, a także granic ich obwodów,
- b) nadzoru nad kontrolą spełniania obowiązku szkolnego dzieci i młodzieży w wieku 3–18 lat,

- c) współpracy z organami nadzoru pedagogicznego w zakresie ustalonym ustawą i wykonywania zaleceń kuratora oświaty,
- d) prowadzenia polityki kadrowej wobec dyrektorów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, przedszkoli i placówek oświatowych,
- e) zatwierdzania corocznych projektów arkuszy organizacyjnych szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, przedszkoli i placówek oświatowych,
- f) opracowania wniosków w zakresie utrzymywania przedszkoli, szkół i placówek oświatowych oraz zapewnienia im lokalowych i materialnych warunków realizacji ich zadań statutowych, a także likwidacji tych jednostek,
- g) wykonywania prac dotyczących realizacji kompetencji organu wykonawczego jednostki samorządu terytorialnego w zakresie przygotowywania projektu budżetu, nadzoru nad jego realizacją i przestrzegania dyscypliny budżetowej w jednostkach oświatowych (Przyszczykowski 2010, s. 43–44).

Przypisane ustawowo do gminy zadania oświatowe wskazują, że jednym z kluczowych jej zadań własnych jest zarządzanie tzw. siecią szkolną. Wincen-ty Okoń (1998, s. 354) zdefiniował sieć szkolną jako „rozmieszczenie punktów szkolnych na obszarze kraju, województwa, miasta lub gminy oraz wzajemne relacje zachodzące między tymi punktami, a także relacje między nimi a otoczeniem”. Tworzenie sieci szkolnej opiera się na kryteriach pedagogicznych, społecznych i ekonomicznych zgodnych z zasadami polityki państwa w dziedzinie oświaty i wychowania. Staje się zatem również istotnym elementem lokalnej polityki oświatowej.

KREOWANIE LOKALNEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ

Prawnie nałożone na organy prowadzące zadania oświatowe są wskazaniem dla budowania lokalnej polityki oświatowej. Polityka oświatowa, będąc integralną częścią polityki społecznej, definiuje narzędzia związane z rozwojem kapitału ludzkiego i kapitału społecznego. Obejmuje ona całokształt problemów dotyczących ustroju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania, ustala też zasady upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych (Noworól 2012, s. 139). Jej celem jest formułowanie lokalnych priorytetów oświatowych oraz precyzowanie planów rozwoju oświaty. Nierozdzielnie jest to związane z zarządzaniem oświatą. Gminy, opracowując strategię polityki społecznej, zobligowane są do uwzględnienia założeń polityki oświatowej. Wymaga to wnikliwej diagnozy stanu oświaty oraz przeprowadzenia dyskusji o oczekiwaniach społecznych w tym zakresie. Biorąc pod uwagę wymienione zadania oświatowe realizowane na terenie gminy, należy odnotować ich rolę i znaczenie dla lokalności jako kontekstu czy przestrzeni rozwoju instytucji oświatowych. Otoczenie, w którym rozwija się edukacja, warunkuje kierunki tego

rozwoju i następujące zmiany. Takie postrzeżenie edukacji wskazuje tym samym na nowy model zarządzania oświatą, na który składają się zjawiska i czynniki zlokalizowane w ramach kierowanej jednostki organizacyjnej (kontekst wewnętrzny) oraz poza nią (kontekst zewnętrzny) (Karcz 2010, s. 105).

Lokalna polityka oświatowa gminy powinna uwzględniać: politykę edukacyjną państwa (np. w zakresie powszechności i dostępności nauczania, wykształcenia nauczycieli, reform oświatowych), oczekiwania klientów oświaty gminnej (np. kształcenie umiejętności, które pozwolą młodzieży znaleźć zatrudnienie na lokalnym rynku pracy, co jest oczekiwaniem zarówno uczniów, rodziców, jak i pracodawców), potrzeby rozwojowe placówek w gminie. Kluczowymi partnerami dla władz samorządowych są dyrektorzy szkół, nauczyciele i rodzice uczniów, a głównym odbiorcą tych zmian są uczniowie (Wlazło 1999, s. 38).

Standardy gminnej polityki edukacyjnej stanowią przepisy dotyczące sieci szkół, lecz także przyjęte kierunki i założenia wpisane w strategię rozwoju oświaty na terenie danej gminy. Planowanie przedmiotowych działań wpływa na racjonalne wykorzystywanie istniejących zasobów i umożliwia efektywne wykorzystywanie środków pochodzących m.in. ze źródeł zewnętrznych. Tworzona sieć placówek oświatowych, poprzedzona diagnozą, oddziałuje na poziom ponoszonych corocznie kosztów (w tym społecznych), może też być skutecznym narzędziem służącym do poprawy warunków kształcenia.

Proces tworzenia założeń organizacji oświaty na szczeblu gminnym bazuje na specyfice środowiska lokalnego, jego cechach i uwarunkowaniach. Fundamentem efektywności przyjętych lokalnie rozwiązań organizacyjnych procesu kształcenia są regulacje prawne definiujące zakres, charakter i stopień współodpowiedzialności za realizację poszczególnych zadań oświatowych. W sposób bezpośredni na jego kształt wpływają decyzje pracowników samorządowych i oświatowych. W procesie tym ważnym ogniwem są również klienci usług edukacyjnych, czyli uczniowie i rodzice. Ich postulaty dotyczące funkcjonowania systemu oświaty są determinantą lokalnego życia gospodarczego i kulturalnego (Pająk 2005, s. 140–141).

Samorzady, przejmując odpowiedzialność za szkoły podstawowe i gimnazja (aktualnie są one wygaszane), na swoim terenie decydują m.in. o zakładaniu i likwidowaniu placówek, zatrudnianiu kadry pedagogicznej lub przekazywaniu szkół innym podmiotom. Jedną z głównych przyczyn likwidowania małych szkół (do 70 uczniów) jest niż demograficzny. Z analizy demograficznej przeprowadzonej przez Instytut Badań Edukacyjnych wynika, że w latach 2000–2010 liczba uczniów w polskich szkołach podstawowych, gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych zmniejszyła się z poziomu 7,05 mln uczniów do 5,21 mln, co oznacza spadek o 26%. Obniżeniu uległa w omawianym okresie liczba uczniów w szkołach samorządowych. Wzrosła natomiast liczba uczniów w szkołach niesamorządowych (o 87%). Tym samym niż demograficzny spowodował wzrost liczby szkół niepublicznych (Chołyń-Domańska 2012, s. 20).

Anthony Levitas określił znaczenie i skutki niżu demograficznego w szkolnictwie w trzech wymiarach:

– (...) malejąca liczba uczniów w szkołach i oddziałach klasowych prowadzi do obniżenia efektywności ekonomicznej szkół w oddziale klasowym, mierzonej średnią liczbą uczniów (...) na jeden etat nauczycielski. Aby uniknąć istotnego wzrostu kosztów kształcenia, samorządy muszą konsolidować oddziały,

– rosnące koszty jednostkowe powodują konieczność konsolidacji sieci szkół (...), zamykanie małych szkół, łączenie małych oddziałów w szkołach skonsolidowanych (...), wskutek tych strategii zarządzania społeczeństwo stawia opór (...); samorządy muszą wybierać: albo utrzymują małe szkoły i godzą się na zwiększenie wydatków, albo podejmują trudne decyzje grożące otwartym konfliktem społecznym; odczuwalna jest potrzeba obniżenia poziomu zatrudnienia nauczycieli w szkołach. Jest to trudne ze względów organizacyjnych, jak i z powodów ludzkich,

– samorządy obniżają poziom zatrudnienia nauczycieli, zwalniają nadwymiarowych nauczycieli albo znajdują dla nich inne miejsca pracy, nie obniżają zatem kosztów edukacji, lecz zwiększają koszty. Wysokie koszty redukcji związane są z odprawami dla nauczycieli, przyczyniają się więc do opóźnienia korzyści ekonomicznych; samorządy zatem zmniejszają cięcia personalne. (Levitas 2012, s. 16–17)

SZKOŁY STOWARZYSZENIOWE W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ GMIN

Małe szkoły są zlokalizowane głównie w środowisku wiejskim. Pierwsze znaczenie tego terminu zostało przyjęte w dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej i odnosiło się do ogłoszonego w 2000 r. programu o takiej samej nazwie. W jego ramach „małymi szkołami” nazywano „grupę publicznych szkół podstawowych, funkcjonujących na wsi, liczących do 30 uczniów, o określonym stopniu organizacji (klasy I–III), które zagrożone były likwidacją przez decyzję samorządu gminnego” (Uryga 2013, s. 11). Z kolei Ryszard Pęczkowski (2015, s. 32–36) w swych rozważaniach pod pojęciem „mała szkoła” rozumie szkołę o pełnej lub niepełnej strukturze organizacyjnej, do której uczęszcza nie więcej niż 150 uczniów, w której oddział klasowy liczy nie mniej niż 8 i nie więcej niż 25 uczniów.

Po przejściu inicjatywy ratowania małych szkół przez Federację Inicjatyw Oświatowych nastąpiło rozszerzenie definicji małej szkoły na „wszystkie placówki reaktywowane po likwidacji przez samorząd lokalny i prowadzone przez osoby prawne i fizyczne, niezależnie od liczebności uczniów, stopnia organizacji, poziomu kształcenia i statusu, a nawet lokalizacji” (Uryga 2013, s. 12). Definicja ta, choć mniej precyzyjna, podkreśla sytuację, w jakiej znalazła się szkoła w wyniku decyzji samorządowego organu prowadzącego.

Od 2009 r. zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2009, nr 56, poz. 458 z późn. zm.) istnieje możliwość przekazania szko-

ły liczącej do 70 uczniów (tzw. małej szkoły) osobie prawnej lub fizycznej na podstawie uchwały rady gminy. Wprowadzona zmiana miała zapobiec likwidacji małych szkół samorządowych, zlokalizowanych głównie na obszarach wiejskich. Określenie „mała szkoła” dotyczy głównie tych szkół, których prowadzenie przejęły od samorządów gminnych lokalne organizacje społeczne. Jak jednak wskazuje Alina Kozińska-Bałdyga (2015, s. 7), pomimo działań racjonalizatorskich polegających na likwidacji szkół (zwłaszcza w gminach wiejskich), rozpoczętych pod koniec lat 90. XX w., szkoły zlokalizowane na wsiach nadal stanowią największy odsetek placówek oświatowych w Polsce. W 2012 r. było to aż 69%, a w 2015 r. – 67,6% ogółu szkół podstawowych.

Powszechnie panuje przekonanie, że edukacja wiejska ma wiele wad. Wymienić tu należy chociażby tak problematyczne kwestie, jak: (skąpa) infrastruktura, (ubogie) zaplecze dydaktyczne, (problematyczna) organizacja pracy szkoły, (ciężka) sytuacja kadrowa, (stosunkowo niski) poziom kształcenia (Kwieciński 2002). Tymczasem najnowsze badania przeprowadzone w małych wiejskich szkołach dowodzą, że edukacja wiejska może być konkurencyjna wobec edukacji realizowanej w szkołach miejskich (Marzec-Holka, Rutkowska 2012; Uryga 2013).

Mała wiejska szkoła, z uwagi na historyczne uwarunkowania, zawsze odgrywała tradycyjne role w środowisku. Oprócz kształcenia dzieci i młodzieży była przez lata miejscem działań kulturalnych, spotkań czy festynów organizowanych dla i przez mieszkańców. Tego typu działania sprzyjały pogłębianiu więzi sąsiedzkich, rówieśniczych, integrowały też społecznie całe środowisko lokalne. Dlatego likwidacja małych szkół spotyka się często z krytyką społeczną, a zwłaszcza z oporem rodziców. Środowiska lokalne występują przeciwko likwidacji szkół poprzez zakładanie szkół pod patronatem stowarzyszeń czy związków wyznaniowych. Należy więc zgodzić z Mirosławem J. Szymańskim (2000, s. 67), który stwierdził: „(...) likwidowanie małych szkół przyczynia się do dalszego degradowania środowisk wychowawczych na obszarach, gdzie istnieją małe wsie i rozproszona jest sieć osadnicza. Dzieci, które tam mieszkają, będą miały do pokonania jeszcze większy niż dotąd dystans kulturowy w stosunku do swych rówieśników z większych wsi oraz mniejszych lub większych miast”. Konsekwencje likwidacji szkoły wiejskiej są najbardziej dotkliwe z punktu widzenia edukacyjnego i społecznego. Wraz z zamknięciem placówki powstaje konieczność zorganizowania dojazdów do oddalonej od domu placówki, niejednokrotnie jest to bardzo trudne. Wczesne wstawanie, późny powrót do domu czy niemożność skorzystania z zajęć pozalekcyjnych to tylko niektóre z problemów.

Alternatywą, jeżeli chodzi o utrzymanie szkoły w środowisku lokalnym, jest m.in. przekazanie jej przez gminę stowarzyszeniu. Raport przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych odnośnie do likwidacji szkół podstawowych oraz ich przekazywania stowarzyszeniom w zakończeniu zawiera następujące konkluzje:

- oczywistym i głównym powodem decyzji o zmianach w sieci szkół jest niż demograficzny, odzwierciedlany przez wielkość szkół i oddziałów, oraz związane z nim koszty ich utrzymania,
- długotrwały brak jednoznacznych decyzji co do kształtu sieci szkolnej ma dla lokalnej oświaty konsekwencje nie mniej poważne niż podjęta z rozważą i w warunkach dialogu ze społecznością decyzja o likwidacji lub przekształceniu szkoły,
- komunikacja władzy z mieszkańcami i szkolnymi społecznościami (rodzicami, nauczycielami, dyrektorami) odgrywa szczególną rolę w procesie przeprowadzania zmian w sieci szkolnej,
- konsolidacja sieci szkolnej wiąże się z ryzykiem segregacji uczniów,
- przekazywanie szkoły stowarzyszeniu ani nie musi oznaczać wyzbycia się przez samorząd odpowiedzialności za jej funkcjonowanie, ani nie prowadzi wprost do zwiększenia autonomii szkoły (Dziemianowicz-Bąk, Dzierżgowski 2014, s. 50–52).

Tylko do 2012 r. samorzady przekazały stowarzyszeniom ponad 500 szkół podstawowych. „Powstające szkoły stowarzyszeniowe są to przede wszystkim szkoły »uratowane« przed zamknięciem, przejęte od gminy, a nie szkoły tworzone od nowa. Wiele stowarzyszeń powstaje właśnie w celu ratowania szkoły gminnej zagrożonej likwidacją” (Hreczyński, Sobotka 2014). Z raportów GUS wynika, że liczba szkół prowadzonych przez organizacje społeczne i stowarzyszenia w latach 2006–2016 wzrosła o ponad połowę. W 2006 r. szkół podstawowych o statusie stowarzyszenia było 502, a w 2016 r. liczba tego typu placówek wynosiła 1080. Równocześnie następował spadek liczby szkół prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego. Zbliżona była sytuacja gimnazjów – w 2006 r. funkcjonowało 306 placówek o statusie stowarzyszeniowym, a w 2016 r. – aż 535. Następował także sukcesywny wzrost liczby uczniów w szkołach stowarzyszeniowych. W szkołach podstawowych wzrósł z 27 227 uczniów w 2006 r. do 63 438 w 2016 r. Z kolei w gimnazjach – z 18 160 w 2006 r. do 30 053 w 2016 r. (Główny Urząd Statystyczny 2006–2016).

Badania Anny Kołomycew wskazują, że udział podmiotów niepublicznych w procesie świadczenia usług edukacyjnych był silnie zróżnicowany regionalnie.

Największy wzrost odsetka szkół prowadzonych przez stowarzyszenia na przestrzeni minionej dekady zaobserwowano w województwie świętokrzyskim. Jednocześnie podmioty niepubliczne prowadzące szkoły w tym województwie miały lokalny charakter i tworzone były przez społeczność związaną z daną szkołą. Wśród badanych gmin nie praktykowano przekazywania szkół podmiotom niepublicznym z zewnątrz, tj. spoza danej gminy. Wyraźny wzrost odnotowano także w gminach województwa opolskiego, lubelskiego, a także podkarpackiego. Nieznacznie wzrósł odsetek szkół prowadzonych przez stowarzyszenia w województwach zachodniopomorskim, pomorskim i dolnośląskim. Można wskazać, że najwięcej szkół prowadzonych przez podmioty niepubliczne (stowa-

rzyszenia) zlokalizowanych było w południowo-wschodniej Polsce, zaś najmniej w północno-zachodniej i centralnej części kraju. (Kołomycew 2017, s. 194)

Szkoły zakładane i prowadzone przez stowarzyszenia posiadają wiele zalet. Są na ogół niewielkie i takie powinny pozostać, gdyż mniejsza liczebność klas pozwala na bliższy i lepszy kontakt nauczyciela z uczniem. Proponują bogatą ofertę programową, kładą znaczny nacisk na naukę języków obcych, oferują interesujące zajęcia fakultatywne, stwarzają dogodne warunki dla dzieci zdolnych bądź mających kłopoty w nauce. Należy jeszcze odnotować pewne problemy związane z funkcjonowaniem szkół stowarzyszeniowych, takie jak: trudniejsza pozycja nauczycieli, którzy nie posiadają uprawnień wynikających z Karty Nauczyciela; prowadzenie zajęć dydaktycznych w klasach łączonych; trudności w pozyskiwaniu środków finansowych na remonty czy modernizację infrastruktury.

Istnienie szkół stowarzyszeniowych w polskim systemie edukacji jest niekwestionowane. Ich zwiększająca się liczba sugeruje, iż będą znaczącym elementem systemu edukacji w przyszłości. Warto zatem zastanowić się nad problemem współpracy szkół z jednostkami samorządu terytorialnego oraz nad finansowaniem ich działalności i określeniem pozycji nauczycieli zatrudnionych w szkołach stowarzyszeniowych.

ZAKOŃCZENIE

Samorząd gminny w Polsce jest samodzielnym podmiotem gospodarującym. Dysponuje on określonym zakresem swobody w decydowaniu o sobie, swoim rozwoju oraz realizacji zadań publicznych. Władze i administracja samorządowa są zobligowane do wykonywania zadań publicznych. Gmina jako wspólnota samorządowa jest podstawową formą organizacyjną lokalnego życia publicznego, a jej głównym zadaniem własnym jest zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty, do których zalicza się również edukacja.

Szkoły stowarzyszeniowe są inicjowane i zarządzane przez stowarzyszenia rodziców i mieszkańców społeczności lokalnych. Powstanie szkół niepublicznych zarządzanych przez stowarzyszenia lokalne to swoisty fenomen aktywności społeczności lokalnych, świadczący o budowie i wzroście kapitału społecznego w środowiskach wiejskich (Marzec-Holka 2015, s. 157). Uznanie w strukturze systemu edukacji szkół stowarzyszeniowych wskazuje, że powinna nastąpić zmiana paradygmatu edukacji, obejmująca odejście od postrzegania placówek oświatowych przez pryzmat miejsc wyposażających wyłącznie w określony zasób wiedzy na rzecz myślenia o szkole jako instytucji budującej lokalny kapitał społeczny.

BIBLIOGRAFIA

- Cholyń-Domańska, A. (red.). (2012). *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dziemianowicz-Bąk, A., Dzierżgowski, J. (2014). *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie stowarzyszeniom. Kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Główny Urząd Statystyczny (2006–2016). *Oświata i wychowanie rocznik 2006–2016*. Warszawa.
- Hreczyński, J., Sobotka, A. (2014). *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów 2007–2012*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Karcz, E. (2010). Polityka oświatowa samorządów lokalnych wobec szkoły jutra. W: K. Denek (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy* (s. 102–114). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Kołomycew, A. (2017). Uspołecznienie procesu realizacji zadań oświatowych jako forma racjonalizacji polityki publicznej gmin. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*, (3), 191–214.
DOI: <https://doi.org/10.14746/ssp.2017.3.10>
- Kozińska-Bałdyga, A. (2015). Zalety i wady innych niż JST organów prowadzących szkoły na terenie gminy. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców* (s. 19–23). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kwieciński, Z. (2002). *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*. Toruń: Edytor.
- Levitas, A. (2012). *Strategie oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwo ICM.
- Marzec-Holka, K. (2015). Peryferie edukacyjne szkół wiejskich w warunkach niżu demograficznego. *Pedagogika Społeczna*, 3(57), 147–161.
- Marzec-Holka, K., Rutkowska, A. (red.). (2012). *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim. Studium pedagogiczno-socjologiczne*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Noworól, A. (2012). Instrumenty lokalnej polityki oświatowej. *Zarządzanie Publiczne*, 3(19), 139–150.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pająk, K. (2005). *Rola samorządu lokalnego w kształtowaniu rozwoju lokalnego*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Parysek, J. (1995). Rola samorządu terytorialnego w rozwoju lokalnym. W: J. Parysek (red.), *Rozwój lokalny: zagospodarowanie przestrzenne i nisze atrakcyjności gospodarczej* (s. 37–61). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pęczkowski, R. (2015). Mała szkoła – charakterystyka kategorii. W: R. Pęczkowski (red.), *Mała szkoła w przestrzeni edukacyjnej* (s. 140–148). Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Przyszczykowski, K. (2010). Polityka oświatowa samorządów. W: M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Polityka oświatowa* (s. 41–64). Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych.
- Szymański, M.J. (2000). Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej. W: J. Radziejewicz (red.), *Progi szkolne* (s. 65–79). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Uryga, D. (2013). „Mała szkoła” w środowisku wiejskim. *Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2009, nr 56, poz. 458 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59).

Wlazło, S. (1999). Polityka oświatowa w gminie. W: *Zarządzanie oświatą – poradnik dla gmin* (Cz. 1). Warszawa: Brytyjski Fundusz Know-How.

SUMMARY

The fundamental achievement of decentralization policy of the state in the 1990s was the return of education to the local dimension. Municipalities took over the responsibility for establishing, liquidating and transforming schools which were based in their areas. This is their most important task in creating local education policy. Demographic conditions of recent years, that is a population decline, drop in the number of students at schools and the simultaneous increase in costs of maintaining of educational institutions are the main determinants of municipalities transferring schools to local associations.

Keywords: schools run by associations; education policy; municipality; locality

Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

SYLWIA RYSZAWY

ORCID: 0000-0001-8519-4796

s.ryszawy@gmail.com

*Edukacja przedszkolna i szkolna dzieci polskich w Austrii.
Doświadczenia i problemy*

Pre-school and School Education for Polish Children in Austria. Experiences and Problems

STRESZCZENIE

Edukacja i integracja dzieci z różnych krajów to trudne zadania dla współczesnych przedszkoli. Celem jest zapewnienie dzieciom możliwości właściwego rozwoju i zdobywania wiedzy, kompetencji i kluczowych umiejętności w życiu społecznym. Opisane w artykule badanie przeprowadzono za pomocą metody indywidualnych przypadków, a jego założeniem teoretycznym była koncepcja edukacji międzykulturowej w ujęciu Jerzego Nikitorowicza. Stanowiący podstawę rozważań materiał empiryczny został zebrany za pomocą autorskich kwestionariuszy wywiadów oraz analizy dokumentów. Otrzymane wyniki wskazują na doświadczenia oraz trudności rodziców i dzieci dotyczące edukacji w kraju przyjmującym, a także na przykłady dobrych praktyk, co umożliwia dyskusję na temat polskiego systemu edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja w Austrii; wychowanie przedszkolne; edukacja międzykulturowa

WPROWADZENIE

Placówka przedszkolna to pierwsze środowisko (poza domem), w którym dziecko jest przygotowywane do życia w społeczeństwie oraz ma szansę zdobyć umiejętności i kompetencje niezbędne w edukacji szkolnej. Polityka oświatowa państw członkowskich Unii Europejskiej dąży do wyrównania szans edukacyjnych dzieci emigrantów, a jej przejawem jest integracja „z zachowaniem odrębności religijno-kulturowo-językowej” (Dziewulak 1997, s. 138).

Systemy oświatowe poszczególnych krajów Unii Europejskiej są zróżnicowane i uwarunkowane wieloma czynnikami (m.in. społecznymi, ekonomicznymi,

politycznymi). Różnicują je m.in. wiek objęcia obowiązkiem szkolnym czy czas jego trwania (Kopik 2004, s. 20). Jak zauważył Ryszard Pachociński (2003, s. 31): „(...) państwo musi zadbać o równe szanse oświatowe dla wszystkich, by realizować ideały sprawiedliwości społecznej”. Poznanie doświadczeń dotyczących edukacji polskich dzieci za granicą oraz pochylenie się nad problemami, z jakimi borykają się cudzoziemcy w szkole, mogą stanowić dobry początek poszukiwania rozwiązań i przykładów działań edukacyjnych, które można by przenieść do polskiej rzeczywistości szkolnej.

EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I SZKOLNA W AUSTRII

Przedszkola w Austrii mogą być placówkami publicznymi, kościelnymi lub prywatnymi. Spełniają one funkcję opiekuńczą i edukacyjną (Igielska 2004, s. 9). Program wychowania przedszkolnego nie jest jednolity, różni się bowiem w poszczególnych landach i placówkach (Baran 1997, s. 531).

Do placówki przedszkolnej (*Kindergarten*) dzieci mogą uczęszczać od 3. do 6. roku życia. Nie jest to jednak obowiązkowy etap przygotowawczy do edukacji szkolnej. Obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku 6 lat. Obejmuje on wszystkie dzieci (również obcokrajowców), które przebywają na stałe na terenie kraju (Dziewulak 1997, s. 38; Igielska 2004, s. 9). Edukacja i wychowanie są powierzone przez ten czas zazwyczaj jednemu nauczycielowi (Kopik 2004, s. 21), z wyjątkiem lekcji religii, którą powinien prowadzić nauczyciel posiadający odpowiednie przygotowanie (Muszczyński 2009, s. 36). Dzieci sześciolatnie, które nie wykazują wystarczającej dojrzałości do rozpoczęcia edukacji szkolnej, powinny przez rok uczęszczać do klasy przygotowawczej, wstępnej (Igielska 2004, s. 9; Zyzik 2004, s. 18). Joanna Stecz (2008, s. 20) zwróciła uwagę na wysokie oczekiwania rodziców wobec nauczycieli w Austrii oraz program nauczania skierowany na przygotowanie do życia w grupie i społeczeństwie. Postulaty te wynikają z powiększającej się liczby rodzin austriackich, które mają tylko jedno dziecko, wobec czego chcą zapewnić mu jak najlepszą możliwość nawiązywania więzi z rówieśnikami oraz prawidłowy rozwój.

Zbigniew Baran (1997, s. 531), wymieniając różnice pomiędzy polskim a austriackim przedszkolem, podkreślił, że w Austrii dużą wagę przywiązuje się do edukacji religijnej. Uczniowie przynależący do wspólnot religijnych mają obowiązek uczestniczenia w lekcjach religii, które odbywają się w szkole. Jest to zatem przedmiot obowiązkowy. W przypadku podjęcia decyzji o rezygnacji z tych zajęć rodzice muszą skierować odpowiednie pismo w tej sprawie do dyrektora szkoły (nie później niż do 10. dnia od rozpoczęcia roku szkolnego) (Dziewulak 1997, s. 41; Igielska, 2004 s. 9; Różańska 2014, s. 119). Kształcenie w szkole podstawowej (*Volksschule*) trwa 4 lata. W zależności od umiejętności dziecka, jego zdolności, a przede wszystkim od uzyskanych ocen dalszy etap nauki może być

kontynuowany w szkole głównej (*Hauptschule*), do której wymagane jest wyłącznie ukończenie szkoły podstawowej, lub w średniej szkole ogólnokształcącej (*Allgemeinbildende Höhere Schulen* – ASH), do której przyjęcia stawiane są wyższe wymagania (Muszczyński 2009, s. 36–37). Większość uczniów (70–80%) po skończeniu szkoły podstawowej udaje się do szkoły głównej, która jest szkołą o niższym poziomie nauczania niż szkoła średnia ogólnokształcąca (Igielska 2004, s. 9). Obowiązek szkolny trwa 9 lat – od 6. do 15. roku życia (Dziewulak 1997, s. 38; Igielska 2004, s. 9; Kopik 2004, s. 34; Muszczyński 2009, s. 36).

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Do analizy problematyki edukacji polskich dzieci w Austrii przyjęto założenia teoretyczne koncepcji edukacji międzykulturowej w opracowaniu J. Nikitorowicza, której rezultatem mają być: „(...) dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju” (Nikitorowicz 2009, s. 282). Edukacja międzykulturowa stanowi wyzwanie dla współczesnej edukacji, sprzyja uznaniu istnienia różnych kultur oraz dostrzeżeniu różnic pomiędzy nimi, służy modyfikacji stereotypów, ma znaczenie dla budowania tożsamości – poznania i zrozumienia samego siebie, poza tym uczy otwartości, tolerancji i wrażliwości (Nikitorowicz 2009, s. 279–296). Integracja, będąca jednym z założeń edukacji międzykulturowej, sprzyja edukacji dzieci, zwłaszcza w grupach zróżnicowanych kulturowo.

W badaniach własnych grupa badana składała się z rodzin polskiego pochodzenia mieszkających w Austrii od kilku lat. Łącznie zbadano 6 osób dorosłych¹ (rodziców dzieci) oraz 5 dzieci². W badaniach wykorzystano metodę indywidualnych przypadków (Łobocki 2010, s. 253–254). Materiał empiryczny zebrano za pomocą autorskich kwestionariuszy wywiadów (dla rodziców oraz dla dzieci). W analizie wywiadów zastosowano redukcję danych – kodowanie (Rubacha 2008, s. 261–268). Dokonano również treściowej analizy dokumentów (zeszytów szkolnych dzieci, podręczników szkolnych, portfolio, zeszytu komunikacji nauczyciela z rodzicami, świadectw ukończenia klas). Dobór badanej grupy miał charakter celowy.

Głównym celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii rodziców i dzieci na temat edukacji w Austrii, a także ich oczekiwań i doświadczeń w kwestii edukacji dzieci w kraju przyjmującym oraz napotkanych trudności czy problemów związanych z edukacją. Badania zostały zrealizowane w lipcu i sierpniu 2018 r. na terytorium Austrii w powiecie Sankt Pölten-Land.

¹ Grupę badaną stanowiły małżeństwa (rodzice badanych dzieci) w wieku pomiędzy 30. a 35. rokiem życia.

² W badaniach wzięły udział 3 dziewczynki w wieku 7, 8 i 10 lat oraz 2 chłopcy w wieku 7 i 9 lat.

Wypowiedzi rodziców dotyczące obaw związanych z rozpoczęciem edukacji ich dzieci w Austrii można uporządkować w cztery grupy:

1. Komunikacja z nauczycielem (brak zrozumienia pomiędzy nauczycielem a dzieckiem, brak zrozumienia nauczyciela z rodzicami).
2. Komunikacja z rówieśnikami (trudności komunikacyjne wynikające z nieznamomości języka, brak zrozumienia słów, brak nawiązywania kontaktów za pomocą przekazów werbalnych).
3. Integracja z rówieśnikami (obawa przed odrzuceniem z powodu odmienności narodowej, obawa przed wycofaniem dziecka, bierność).
4. Trudności edukacyjne (trudności w nauce, trudności z opanowaniem mowy i pisma).

Jak podali badani rodzice, pierwszych informacji na temat edukacji w Austrii poszukiwali w internecie. Kolejnym źródłem byli inni rodzice pochodzący z Polski, mieszkający na terytorium Austrii, których spotkali w przedszkolu i szkole. Pierwsze dni w przedszkolu badani rodzice opisali jako „stresujące”, „pełne napięcia” i „strachu”. Określenia te dotyczyły przede wszystkim procesu adaptacji do przedszkola. Obawiano się płaczu dzieci podczas rozstania i pobytu w placówce, problemów emocjonalnych (m.in. lęku dziecka) oraz zaburzeń w kontaktach społecznych z rówieśnikami (ich unikania, braku nawiązywania znajomości, nieśmiałości). Rodzice zaznaczyli, iż wcześniej przeprowadzili ze swoimi dziećmi rozmowy na temat placówki przedszkolnej, zachęcali je też do zabawy z rówieśnikami (m.in. na placu zabaw), starając się, by „oswoiły się” z językiem. Troje z badanych dzieci uczęszczało do grupy przedszkolnej, w której znajdowały się również inne dzieci z Polski. Zdaniem rodziców sytuacja ta miała pozytywny wpływ na proces przystosowania ich dzieci do placówki (zmniejszyła lęk dzieci), ale jednocześnie nie sprzyjała nawiązywaniu relacji z rówieśnikami pochodzenia austriackiego oraz nauce języka (dzieci z Polski porozumiewały się bowiem w języku polskim).

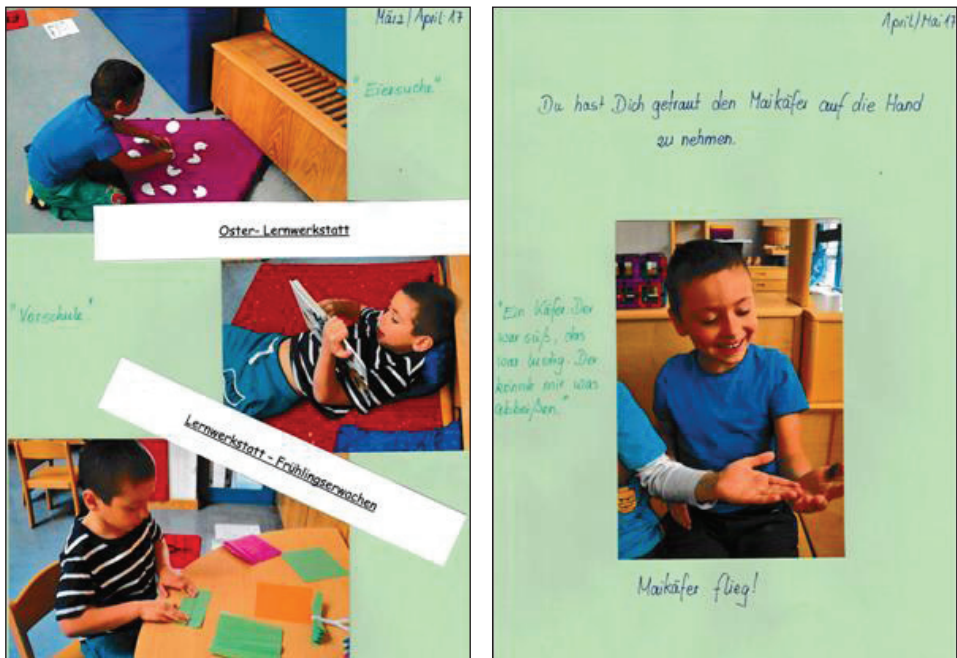
Wszystkie badane dzieci, rozpoczynając zajęcia w placówce przedszkolnej, nie rozumiały języka niemieckiego ani nie wypowiadały słów w tym języku. Aktualnie są uczniami klas I–IV szkoły podstawowej (*Volksschule*). Przedszkole było czynne w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰. Bezpłacie dzieci mogły w nim przebywać przez 5 godzin (od 8⁰⁰ do 13⁰⁰). Przewycięzeniu trudności związanych z adaptacją do przedszkola sprzyjały pierwsze 3 dni zajęć w placówce, które trwały kolejno: 30 minut, 1 godzinę i 2 godziny. Według rodziców dzięki temu dzieci w mniejszym stopniu odczuwały lęk separacyjny i niepokój związany z ich nieobecnością. Badani uczniowie opisali placówkę jako miejsce zabawy; wskazali, że w salach było dużo zabawek, są też sala gimnastyczna, basen z kulkami i plac zabaw. Ciekawą formą pracy dla dzieci były zajęcia kulinarne, na których mogły przygotowywać drobne posiłki (kanapki, ciasteczka, sałatki). Badani rodzice, oprócz atutów wyposażenia przedszkola, zwracali uwagę jeszcze na postawę nauczyciela i jego zaangażowanie w pracę z dziećmi. Nauczycieli opisano jako

otwartych, chętnych do pomocy oraz szukających sposobności porozumienia się i zrozumienia dziecka niekomunikującego się w języku kraju przyjmującego. Nauczycielki nie tylko uczyły dzieci podstawowych zwrotów w języku niemieckim, lecz także w dwóch przypadkach zakupiły słownik niemiecko-polski, aby je zrozumieć. Ponadto poprosiły rodziców o zapisanie na kartce polskich słów (i przetłumaczenie ich na język niemiecki), za pomocą których dzieci komunikują swoje potrzeby.

Jak odnotowali rodzice, grupy przedszkolne były zróżnicowane pod względem kulturowym. Uczęszczają do nich dzieci z Austrii, Polski, Turcji, Słowacji, Rumunii, Serbii i Węgier. W tak rozbudowanym kulturowo środowisku edukacja i komunikacja międzykulturowa są potrzebne dla budowania wspólnoty i integracji (zob. więcej: Nikitorowicz 2009, s. 279–296).

Pozytywnym aspektem, na który wskazali rodzice, było przygotowane przez nauczycielkę portfolio, które dziecko otrzymało po skończeniu przedszkola. Zamieszczono w nim m.in. zdjęcia dziecka robione podczas zabaw, świętowania urodzin, spacerów, wykonywanych ćwiczeń, jego prace i wypowiedzi (ryc. 1).

Największą trudność w przedszkolu sprawiała dzieciom komunikacja. Początkowo nie porozumiewały się z nauczycielem i rówieśnikami za pomocą przekazu werbalnego; dopiero z czasem zaczęły się komunikować za pomocą słów



Ryc. 1. Przykładowe strony z portfolio przygotowanego przez nauczycielkę dla dziecka
Źródło: badania własne.

w języku niemieckim, przy czym należy zaznaczyć, że jedne dzieci potrzebowały więcej, a inne mniej czasu na ich przyswojenie. Dzieci uczyły się języka niemieckiego z dodatkowych książek zakupionych przez rodziców oraz z gier planszowych i komputerowych. Podczas wywiadu rodzice podkreślali dużą rolę programów telewizyjnych (szczególnie bajek) w nauce języka obcego.

Dwa razy w ciągu roku nauczycielka wychowania przedszkolnego organizowała spotkania z rodzicami. Na podstawie opinii badanych rodziców można stwierdzić, że sprzyjały one kształtowaniu wspólnych relacji, wymianie zdań na temat rozwoju dzieci, ale przede wszystkim były okazją do porozmawiania nie tylko o trudnościach dziecka, lecz i o jego zainteresowaniach, by mogło rozwijać je na zajęciach w grupie przedszkolnej. Okazją do wspólnego spędzania czasu nauczycieli, rodziców i uczniów był również obchodzony 11 listopada dzień Świętego Marcina. W tym dniu, wieczorem, spotykali się w wyznaczonym miejscu, dzieci przynosiły zaś przygotowane samodzielnie lampiony. Śpiewając wspólnie piosenki, uczestniczyli w pochodzie, który kończył się poczęstunkiem w placówce przedszkolnej. Dzieci odgrywały też krótkie przedstawienie obrazujące legendę o Świętym Marcinie.

Dwoje z badanych dzieci przed rozpoczęciem nauczania w szkole, bo w wieku 6 lat, uczęszczało do klasy przygotowawczej (*Vorschulgruppe*) ze względu na niewystarczającą znajomość języka niemieckiego konieczną do podjęcia edukacji szkolnej. Ich rodzice uważają, że takie rozwiązanie jest dobrym sposobem na wyrównanie braków, a mała liczba dzieci w grupie pozwala na indywidualizację kształcenia i skupienie się nauczyciela na trudnościach każdego dziecka.

Przy wyborze szkoły rodzice kierowali się nie tylko odległością od miejsca zamieszkania, lecz głównie opinią lokalnej społeczności na temat poziomu kształcenia i programu nauczania. Jak podał jeden z badanych: „(...) w niektórych szkołach program nauczania jest słabszy”. Wybór szkoły był dla rodziców bardzo ważny, ponieważ chcą, aby po czterech latach edukacji szkolnej ich dzieci rozpoczęły naukę w szkole ogólnokształcącej i posiadały do niej odpowiednie przygotowanie.

Wizja szkoły, do której uczęszczają badane dzieci, i jej motto zostały wyrażone w słowach Alberta Einsteina: „Najważniejszą sztuką nauczyciela jest wzbudzać radość tworzenia i rozpoznawania! (*Es ist die wichtigste Kunst des Lehrers, die Freude am Erschaffen und Erkennen zu wecken!*)” (<https://vstraismauer.jimdo.com>). Potwierdzają je opinie badanych, którzy za największą zaletę nauczania szkolnego, a zarazem różnicę, którą dostrzegli pomiędzy polską a austriacką edukacją, uznali mniejszy nacisk kładziony na nauczanie pamięciowe. Dzieci uczą się bowiem wiedzy, którą mogą wykorzystać w praktyce. Zajęcia nie opierają się na podawaniu przez nauczyciela wiedzy i przyswajaniu jej przez uczniów, lecz celem jest ich zaciekawienie, poszerzanie wiedzy poprzez eksperymenty, podejmowanie różnych czynności.

Dwoje z badanych dzieci korzystało z zajęć wyrównawczych z języka niemieckiego (*Sprachförderung*). Są one przeznaczone dla uczniów, którzy mają trudności z opanowaniem języka niemieckiego (pisowni, wymowy). Lekcje odbywają się raz w tygodniu i trwają 50 minut. Jedna z badanych uczęszczała na dodatkowe zajęcia z piłki nożnej. Austriacka szkoła oferuje ponadto zajęcia z piłki siatkowej i koszykówki. Uczniowie mają dodatkowo możliwość zapisania się do chóru szkolnego.

Każda z sal lekcyjnych jest wyposażona w 2–4 komputery. Służą one dzieciom do nauki. W salach znajduje się również szereg różnych pomocy edukacyjnych (takich jak m.in. tablice, książki, globusy, mapy, schematy). Badani rodzice docenili także metody nauki pisania. Otóż w pierwszej klasie dzieci piszą wyłącznie wielkimi literami, a od klasy drugiej rozpoczynają pisanie małych liter. Dzięki takiemu systemowi dzieci piszą bardziej starannie i wyraźnie.

Jako ulubiony przedmiot wszystkie badane dzieci wskazały wychowanie fizyczne. Największe trudności w opinii rodziców sprawia im pisanie, w opinii dzieci zaś najtrudniejszy przedmiot to matematyka. Wszystkie z badanych dzieci uczęszczały na lekcje religii (*römisch-katholische*) prowadzone przez katechetkę. Jedna z badanych uczennic była ministrantką w Kościele. Rodzice popierają tę ideę jako wyraz służby Bogu, a zarazem odbierają ją jako dowód na brak nierówności w Kościele. Badani uczniowie zdaniem rodziców uczą się dobrze, co potwierdzają oceny uzyskane przez nich na świadectwach ukończenia roku szkolnego. W Austrii (w odróżnieniu od systemu oceniania w Polsce) 1 jest oceną bardzo dobrą (*sehr gut*), a najniższa ocena to 5 – niedostateczny (*nicht genügend*). W szkole podstawowej, oprócz lekcji matematyki (*Mathematik*), nauki pisania i czytania języka niemieckiego (*Deutsch, Lesen und Schreiben*), wychowania fizycznego (*Bewegung und Sport*) oraz religii (*Religion*), prowadzone są zajęcia z wiedzy ogólnej, łączące m.in. elementy biologii, geografii, historii (*Sachunterricht*), edukacji wizualnej, plastycznej (*Bildnerische Erziehung*) i muzycznej (*Musikerziehung*), prac technicznych (*Technisches Werken*), a także prac tekstylnych (*Textiles Werken*). Uczniowie uczestniczą też w zajęciach z języka obcego – angielskiego (*Lebende Fremdsprache Englisch*), edukacji w zakresie ruchu drogowego (*Verkehrserziehung*) oraz w zajęciach pogłębiających wiedzę z przyrody (*Naturwissenschaftliche Vertiefung*), które nie podlegają ocenie końcowej.

W obrębie placówki szkolnej znajdują się m.in. biblioteka szkolna, boisko sportowe, sala do techniki. Organizowane są m.in. wyjazdy do teatrów, muzeum, spotkania ze Świętym Mikołajem, zajęcia inspirujące do nauki muzyki i gry na instrumentach (organizowane przez szkołę muzyczną), zajęcia sportowe na stokach narciarskich lub lodowisku, zajęcia z karate, zajęcia taneczne.

Raz w tygodniu (we wtorek) dla wszystkich dzieci ze szkoły jest organizowana „zdrowa przekąska z klubem rodziców” (*Die Gesunde Jause mit dem Elternverein*). Na początku roku rodzice otrzymują wytyczne odnośnie do artykułów spo-

Schuljahr 2017/18

Jahreszeugnis
Maria
 , Religionsbekenntnis röm.-kath.,
 Schülerin der 3b-Klasse (dritte Schulstufe) Volksschule

Pflichtgegenstand	Beurteilung
Religion	1
Deutsch, Lesen und Schreiben	1
Mathematik	2
Sachunterricht	1
Bildnerische Erziehung	1
Musikerziehung	1
Technisches Werken	1
Textiles Werken	1
Bewegung und Sport	1
Verbindliche Übung	
Lebende Fremdsprache Englisch	teilgenommen
Verkehrserziehung	teilgenommen
Unverbindliche Übung	
Informatik <i>Mathematisch-naturwissenschaftliche Vertiefung</i>	teilgenommen

Sie ist gemäß § 25 des Schulunterrichtsgesetzes zum Aufsteigen in die 4. Klasse (vierte Schulstufe) berechtigt.

Beurteilungstufen: Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)

Ryc. 2. Świadectwo ukończenia III klasy jednej z badanych uczennic
 Źródło: badania własne.

żywczych, jakie powinni zakupić, oraz terminu przygotowania posiłku dla dzieci. Wśród produktów znajdują się m.in. ciemne pieczywo (*Mischbrot*), pieczywo pełnoziarniste (*Vollkornbrot*), masło (*Butter*), owoce: banany (*Bananen*), jabłka (*Äpfel*), gruszki (*Birnen*), winogrona (*Weintrauben*), śliwki (*Zwetschken*), maliny (*Himbeeren*), jeżyny (*Brombeeren*), warzywa: marchew (*Karotten*), czerwona lub żółta papryka (*Rote/Gelbe Paprika*), ogórki (*Gurken*), rzodkiewka (*Radieschen*), rzeżucha (*Kresse*), szczypiorek (*Schnittlauch*), pomidorki koktajlowe (*Cocktail Tomaten*), a także bakalie lub suszone owoce (*Studentenfutter oder Trockenobst*). W wyznaczonym terminie 3–4 rodziców, korzystając z kuchni szkolnej, przygotowuje drobne posiłki, które dzieci spożywają podczas dużej przerwy. Badani niezwykle cenią tę inicjatywę. Według nich stwarza bowiem możliwość kształtowania wspólnoty, pozwala na integrację, jest okazją do wspólnego spędzenia czasu, dzieci mają z niej sporo radości, a rodzice – satysfakcję, poza tym zachęca do spożywania zdrowej żywności. W opiniach dzieci posiłki te są „zdrowe”, „pyszne”, a spotkania z rodzicami w szkole „cieszą” i są „wesole”.

GESUNDE JAUSE Datum 9.10..... 4b..... Lehrerin**HELFER:** von ca. 7:45-10:00 Uhr

Bei Fragen oder Verhinderung bitte melden!

Helfer 1		Helfer 3	
Helfer 2		Helfer 4	

EINKAUF:

Bitte vor Unterrichtsbeginn in die Küche legen (EG rechts, rechte Tür)!

1 kg	Mischbrot		250g	Butter	
1 kg	Mischbrot		250g	Butter	
1 kg	Mischbrot		250g	Butter	
1 kg	Mischbrot		250g	Butter	
1 kg	Mischbrot		3 Tassen	Kresse	
1 kg	Mischbrot		3 Bund	Schnittlauch, frisch	
1 kg	Vollkornbrot		1 Sackerl	Studentenfutter oder Trockenobst	

GEMÜSE + OBST

Gerne auch alles aus Eigenanbau/aus dem Garten oder direkt vom Baudern!

0,5kg	Karotten		5 Stk.	Bananen	
6 Stk.	Rote/Gelbe Paprika		1 kg	Äpfel	
2 Tassen	Cocktail – Tomaten				
2 Stk.	Gurken				
1 Bund	Radieschen				

UND Saisonale Obst und Gemüse (Vorschläge)

Gerne auch alles aus Eigenanbau/aus dem Garten oder direkt vom Baudern!

VORSCHLÄGE:	Weintrauben	
	Birnen	
Herbst:	Zwetschken	
Gesamt ca. 3kg	Himbeeren	
	Brombeeren	

!! LEERE Jausenbox mitgeben!! DANKE für Ihre Unterstützung!

Ryc. 3. Zdrowa przekąska z klubem rodziców

Źródło: badania własne.

Inną ciekawą formą kształtowania wspólnoty i przynależności do szkoły są przygotowywane przez czwartoklasistów kartki dla uczniów rozpoczynających naukę w szkole. Jak stwierdził jeden z rodziców: „(...) szkoła nie tylko integruje dzieci, rodziców i nauczycieli, ale kształtuje pozytywne postawy względem społeczności lokalnej”. Praca wychowawców obejmuje najbliższe środowisko dziecka. Nauczyciele podejmują współpracę z rodzicami i lokalną administracją.

Do komunikacji pomiędzy nauczycielem a rodzicem służy zeszyt, do którego rodzice mają obowiązek zajrzeć każdego dnia. Nauczyciel zamieszcza w nim informacje o sprawach organizacyjnych oraz o dziecku. Dodając notatkę dla rodzi-

ców na temat planowanej wycieczki, wychowawca nie tylko uwzględni w niej informacje dotyczące godziny wyjazdu, planowego powrotu, lecz także informuje, jaki jest jej cel, harmonogram, co dzieci powinny zabrać, jak się ubrać. Każda przeczytana wiadomość wymaga podpisu rodzica. Ponadto mogą zapisać w zeszycie notatkę z informacją dla nauczyciela.

Liebe Eltern,

am 1. Oktober besuchen wir die **LANDESHAUPTSTADT ST. PÖLTEN!**

Die Aktion Landeshauptstadt ist eine gemeinsame Einrichtung des Landesschulrates für NÖ und des Landes Niederösterreichs und ist kostenlos. Passend zum Lehrplan der Volksschule können die Kinder durch diese Aktion ihre Landeshauptstadt hautnah erleben.

Dauer: 4 Stunden

- Altstadt- und Landhausviertelführung
- Mittagessen plus Getränk (im Presi inbegriffen – Speisen werden ohne Schweinefleisch sein)

Abfahrt: 07.45 Uhr

Rückkunft: 12.30 Uhr

Buskosten: 7,00 € (Bitte bis Freitag zahlen!)

Rucksack mit Jause und Getränk mitgeben! Wetterfeste Kleidung (Regenschutz) nicht vergessen! Gutes Schuhwerk!

Wir freuen uns auf diesen besonderen Tag!

Mit freundlichen Grüßen – Ihre Lehrerin

Ryc. 4. Przykładowa strona z zeszytu komunikacji między nauczycielem a rodzicem
Źródło: badania własne.

Rodziców, dzieci, nauczycieli i lokalną społeczność łączy chęć wzajemnego poznania. Pomimo różnic językowych i kulturowych stwarzają okazję do dialogu opartego na akceptacji i szacunku. Odwołując się do koncepcji edukacji międzykulturowej J. Nikitorowicza (2005, s. 23–24), warto zwrócić uwagę na możliwośći, jakie daje „pogranicze interakcyjne”.

Jednym z przykładów motywacji do dalszej edukacji, a zarazem wyróżnieniem, jest wybranie przez nauczyciela kilkorga uczniów z klasy, którzy mają dobre wyniki w nauce, i wręczenie im listów upoważniających do wizyty w szkołach ogólnokształcących podczas odbywających się w nich dni otwartych. Rodzice badanego dziecka (które otrzymało taki list) opisali jedną z odwiedzanych szkół jako

miejsce, w którym uczniowie mogą się wszechstronnie rozwijać – przyczyniają się do tego m.in. bogato wyposażone sale do fizyki i chemii, sala techniczna z odpowiednim sprzętem (narzędziami), hala gimnastyczna ze ścianką wspinaczkową.

Zarówno w przedszkolu, jak i w szkole dzieci nie spotkały się z sytuacjami, w których ich narodowość i/lub nieznanostwo języka niemieckiego byłyby czynnikami powodującymi wyśmiewanie i/lub odrzucenie przez rówieśników. Wspomniały natomiast sytuacje, w których dzieci miejscowe pomagały im zrozumieć polecenia nauczyciela lub słowa, których nie rozumiały:

Dzieci mówiły „singen”, a ja nie wiedziałem, co to. I oni robili „la la la”. Śpiewali. Albo inne rzeczy mi pokazują rękami. Jak nie wiem. (Filip, lat 7)

Wypowiedzi dzieci wskazały również na wzajemne wsparcie pomiędzy dziećmi z Polski przebywającymi na terenie jednej placówki oraz pomiędzy dziećmi z Polski i Słowacji, których język jest dla nich bardziej zrozumiały:

Na przerwach chodziłam do klasy Vanessy, bo ona nie wszystko rozumiała i prosiła, żebym przychodziła jej pomagać. (Marysia, lat 10)

W przedszkolu mówiłam po polsku do Markusa. On był Słowakiem. I on po niemiecku mówił do Pani. Ja nie umiałam. On potem mówił do mnie to, co Pani powiedziała. I ja go rozumiałam. (Vanessa, lat 8)

Badani rodzice w swoich wypowiedziach zaznaczyli, że za kilka lat chcieliby wrócić do Polski. Po powrocie do ojczyzny obawiają się jednak trudności związanych z wcześniejszym kształceniem dzieci za granicą. Pomimo znajomości przez dzieci języka polskiego (potrafią pisać i czytać w języku ojczystym) rodzice niepokoją się o przyszłe braki w wiedzy (przede wszystkim z historii naszego kraju) oraz mniejszy zasób słownictwa i błędy w pisowni (szczególnie ortograficzne).

ZAKOŃCZENIE

Jak wskazuje Bogusław Śliwerski:

(...) to (...), co jest dobre dla ucznia, wcale nie musi być dobre dla nauczyciela, to zaś co jest dobre dla nauczyciela, wcale nie musi oznaczać, iż jest nośnikiem dobra społecznego czy państwowego, wreszcie to, co jest dobre dla nauczyciela i ucznia, wcale nie musi być równoznaczne z takim samym poczuciem dobra dla rodziców. (Śliwerski 1997, s. 3)

Oczekiwania rodziców względem edukacji ich dzieci w Austrii mogą być różne od oferty edukacyjnej oferowanej przez państwo oraz przeciwne požąda-

nym rezultatom nauczania i wychowania wyznaczonym przez nauczyciela, a także różne od oczekiwań dzieci. W tak skomplikowanych powiązaniach dla dobra wychowanków konieczna jest współpraca na czterech płaszczyznach: państwa, szkoły, rodziców i dzieci. W przypadku rodziców obcokrajowców trudność potęguje niedostateczna znajomość języka obcego oraz systemu szkolnictwa kraju przyjmującego. Znajomość systemów edukacyjnych różnych państw pozwala natomiast na dokonanie oceny polskiego systemu na tle innych, a w dalszej kolejności jest szansą na jego udoskonalenie.

Przedszkole i szkołę w Austrii cechuje wielonarodowość, z której można uczynić atrybut oraz podstawę budowania integracji i społecznych relacji opartych na wzajemnym poznaniu, szacunku i otwartości. Zarówno badani rodzice, jak i dzieci posługują się dwoma językami (polskim i niemieckim), utrzymują kontakty społeczne z mieszkańcami z kraju osiedlenia i kraju pochodzenia, mają świadomość posiadania praw przysługujących mniejszości narodowej oraz obowiązku przestrzegania prawa kraju przyjmującego. Badane rodziny z jednej strony wyróżnia świadomość własnej odrębności i różnic, z drugiej zaś integracja z kulturą dominującą. Zdaniem Pawła Boskiego (2010, s. 548) „przebywając przez czas dłuższy lub na stałe w obszarze oddziaływania kultury odmiennej od macierzystej, człowiek staje się w jakimś stopniu dwukulturowy”. Badane rodziny podtrzymują własne dziedzictwo kulturowe i jednocześnie biorą aktywny udział w życiu społecznym. Okazją, a zarazem propozycją sprzyjającą integracji dzieci z różnych państw mogą być lekcje edukacji międzykulturowej, na których uczniowie mieliby szansę zaprezentować swój kraj, jego zwyczaje i tradycje. W ten sposób powstałaby możliwość zaangażowania uczniów w przygotowanie lekcji i przeprowadzenia jej z pomocą nauczyciela. Pozwoliłoby to na zachęcenie pozostałych uczniów do poznania „innej” kultury. Jak zauważył Wiktor Rabczuk (2002, s. 21): „(...) ochrona wartości tkwiących w różnorodności kulturowej to obowiązkowy element wszelkiej edukacji”. Poznanie innych to szansa na naukę od nich i o nich oraz możliwość, by inni uczyli się od nas.

Grupy mniejszościowe powinny mieć świadomość swojej odrębności, przy czym powinny być otwarte na wymianę kulturową. Szczególnie istotne jest to w przypadku rodzin, w których dzieci uczęszczają do szkoły w kraju przyjmującym; wówczas wręcz koniecznością jest uczestniczenie wielu podmiotów w procesie integracji (rodziny, szkoły, środowiska lokalnego). Integracja oferuje różne możliwości edukacji dziecka. Według J. Nikitorowicza (1999, s. 11) „integracja jest procesem długotrwałym i wieloaspektowym, a warunkiem jej powodzenia jest świadomość i wiedza człowieka”. Warunkiem zdobycia tej wiedzy nie jest wyłącznie życie „obok innych”, w globalnym, zróżnicowanym świecie, lecz dostrzeganie i odczuwanie potrzeby bycia „między innymi” oraz otwarcie na „innych”, ponieważ najwięcej o drugim człowieku dowiadujemy się, utrzymując z nim bezpośredni kontakt.

BIBLIOGRAFIA

- Baran, Z. (1997). Przedszkola w Austrii. *Wychowanie w Przedszkolu*, (9), 530–532.
- Boski, P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dziewulak, D. (2010). *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- <https://vstraismauer.jimdo.com> (dostęp: 7.12.2018).
- Igielska, B. (2004). Znad Modrego Dunaju. *Głos Nauczycielski*, (35), 8–9.
- Kopik, A. (2004). Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(24–25), 20–36.
- Łobocki, M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Muszczyński, L. (2009). Naddunajski dualizm edukacyjny. Austriacki system edukacyjny. *Dyrektor Szkoły*, (1), 36–39.
- Nikitorowicz, J. (1999). Wprowadzenie. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (s. 7–28). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2005). Próba określania przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Region, tożsamość, edukacja* (s. 15–34). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pachociński, R. (2003). Ideologia reformy a ideologia nauczyciela. *Dyrektor Szkoły*, (1), 31–34.
- Rabczuk, W. (2002). *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Różańska, A. (2014). Tożsamość religijna dzieci uczących się w szkołach z polskim językiem nauczania. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska (red.), *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich* (s. 101–152). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Stecz, J. (2008). W poszukiwaniu różnych rozwiązań przedszkolnej edukacji. *Wychowanie w Przedszkolu*, (8), 18–22.
- Śliwerski, B. (1997). Co znaczy dobra szkoła? *Nowa Szkoła*, (6), 3–6.
- Zyzik, E. (2004). Edukacja wczesnoszkolna w wybranych krajach Unii Europejskiej. *Nauczanie Początkowe: Kształcenie Zintegrowane*, (1), 17–22.

SUMMARY

Education and integration of children from different countries is a challenging task for contemporary kindergartens – they aim to give the kids the opportunity of proper development and gaining of the knowledge, competences and key skills in social life. Theoretical assumptions of the undertaken examination are based on the conception of intercultural education created by Jerzy Nikitorowicz. In the examination, the method of individual cases was applied. The empirical material which was the basis of the undertaken concerns has been collected in original questionnaires, interviews, and analyses of documents. The results of the examination present experiences and struggles of parents and children regarding education in the country that received them. They also show examples of good practice and make opportunity to undertake a discussion about the Polish educational system.

Keywords: education in Austria; nursery education; intercultural education