

Marta Wiatr

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Wokół miejskiej szkoły środowiskowej – *quasi*-szkoły między uspóecznieniem a parentokracją

The Urban Community School – Polish Quasi-Schools Between Social Participation and Parentocracy

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze urban quasi-schools in the broader context of the community schools concept. Quasi-schools are educational environments, alternative to the systemic schools. They are founded by parents with an abundance of symbolic and cultural capital. The quasi-schools' purposes and modus operandi were presented against a background of two selected metrics of the community school concept, namely: high social capital and civil involvement of parents and local community members in the school setting. It was recognized that although quasi-schools display many important features of community schools, such as engagement, participation, empowerment, diversity, civic control, commitment, cooperation, democratic relations, at this moment in their development they remain isolated from the environment. All the benefits, that follow from their modus of operation are retained in the school community itself without any exchange with the local community. This deprives both quasi-schools and the local environment of bridging social capital, mutual development impulses and deep social participation supporting democratic processes.

KEYWORDS: Community school, quasi-school, alternative school, parentocracy, social capital, social participation.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza miejskich *quasi*-szkół w kontekście koncepcji szkół środowiskowych. *Quasi*-szkoły to alternatywne do szkół systemowych środowiska edukacyjne, zakładane przez zasobnych w kapitały społeczne, symboliczne i kulturowe rodziców. Na tle dwóch zaproponowanych wskaźników środowiskowego charakteru szkoły: uspóecznienia oraz kapitału społecznego, zostały zaprezentowane cele i sposoby ich działania. Uznano, że choć *quasi*-szkoły wykazują wiele ważnych cech szkół środowiskowych (szkół uspóecznionych i pomnażających kapitał społeczny), jak: partycypacja, empowerment, różnorodność,

obywatelska kontrola, zaangażowanie, współpraca, stosunki demokratyczne, na tym poziomie ich rozwoju pozostają placówkami wyizolowanymi ze środowiska. Wszelkie korzyści płynące z określonego modelu ich działania pozostają w samej społeczności szkolnej i nie dochodzi do wymiany wpływów ze środowiskiem lokalnym. To pozbawia zarówno *quasi*-szkoły, jak i środowisko lokalne, pomostowego kapitału społecznego, wzajemnych impulsów rozwojowych i głębokiego uspołecznienia.

SŁOWA KLUCZOWE: Szkoła środowiskowa, *quasi*-szkoła, szkoła alternatywna, kapitał społeczny, uspołecznienie szkoły.

Pedagogika społeczna lokuje aktywnego człowieka w przestrzeni określonych warunków kulturowych, społecznych i fizycznych, które mają wpływ na jego działania, ale zarazem same są przez niego kształtowane. Człowiek jest postrzegany jako osoba zdolna do formowania własnego środowiska życia i aktywnego działania.

W naturalny sposób w polu naukowego zainteresowania pedagogów społecznych staje zatem szkoła środowiskowa – jako instytucja zespolona ze środowiskiem, wyrastająca z jego potrzeb, zasobów oraz działająca na jego rzecz. Idea szkoły środowiskowej kielkuje od ponad wieku zarówno w Polsce, jak i na świecie i przybiera różne formy, zależnie od swojego teoretycznego osadzenia (np. zrównoważonego rozwoju dziecka, demokratyzacji szkoły, demokratyzacji życia społecznego, edukacji międzykulturowej, edukacji społecznej, empowermentu, rozwoju społeczności lokalnej) (Jasiński 2016; Uryga 2015; Winiarski 2015). W bogatej literaturze przedmiotu wymieniane są takie wyznaczniki środowiskowego profilu szkół, jak: ścisła współpraca z innymi oświatowymi, wychowawczymi i socjalnymi placówkami funkcjonującymi w środowisku, udostępnianie szkolnej przestrzeni na rzecz społeczności lokalnej, budowanie zaangażowania wśród przedstawicieli społeczności szkolnej do kształtowania środowiska szkoły. Dogłębnie środowiskowy charakter łączy w sobie wszystkie te komponenty i przejawia się w takiej formie, która służy rozwojowi lokalnego środowiska, m.in. poprzez: kreowanie przestrzeni zabierania głosu i wyrażania opinii, dyskusji i podejmowania decyzji w sprawach istotnych dla członków tej społeczności – w tym w sprawach edukacji, opieki, wychowania czy kultury oraz w zakresie wspólnego działania na rzecz rozwoju środowiska lokalnego. Idea szkoły środowiskowej jako przestrzeni geograficznie, kulturowo i społecznie zlokalizowanej blisko problemów i potrzeb lokalnej społeczności i wyrastającej z oddolnych działań jej członków staje się miejscem aktywności tej społeczności na rzecz rozwoju szkoły, a także jednocześnie niej samej. Taka koncepcja wyrasta z przekonania o konieczności uwzględniania potrzeb członków społeczności lokalnych w modelowaniu,

kształtowaniu i projektowaniu działań o charakterze edukacyjnym, socjalnym, kulturalnym, społecznych, ekonomicznym. Kładąc nacisk na ruch oddolnego kształtowania warunków życia, mieści w swym polu zainteresowań m.in. te inicjatywy w systemie oświatowym, które przychodzą spoza niego samego. Przykładami takiego działania mogą być oddolne inicjatywy rodzicielskie, które zorientowane są na tworzenie alternatywnych do szkół systemowych środowisk edukacyjnych dla dzieci i młodzieży – tzw. *quasi-szkół* (Wiatr 2017; Uryga, Wiatr 2015). Pojawiły się one w Polsce we wrześniu 2013 r., i choć wciąż stanowią zjawisko marginalne, ich liczba stale rośnie (w różnych miastach Polski funkcjonuje ich obecnie kilkadziesiąt). W związku z oddolnym procesem ich powstawania, a także uczestnictwem i zaangażowaniem wszystkich jej członków w modelowanie wspólnej przestrzeni edukacyjnej, rodzi się pytanie o środowiskowy profil tego typu inicjatyw. Celem tego artykułu jest zatem refleksja nad miejskimi *quasi-szkołami* jako współczesną formą szkoły środowiskowej. Działania zaangażowanych w edukację dziecka rodziców, którzy tworzą i rozwijają *quasi-szkoły* są tu przedstawione na tle rozważań nad koncepcją szkoły środowiskowej.

Szkoła środowiskowa – między usamodzielnieniem i kapitałem społecznym

W artykule tłem analiz środowiskowego charakteru *quasi-szkół* są kategorie kapitału społecznego oraz usamodzielnienia szkoły. Założeniem obu komponentów jest traktowanie szkoły jako przestrzeni wykraczającej poza praktyki *stricte* dydaktyczno-edukacyjne i włączającej do swego repertuaru działania opiekuńcze, socjalne, zdrowotne i kulturalne. W tym kontekście szkoła środowiskowa, poprzez swoje działania integrujące i aktywizujące członków społeczności szkolnej i lokalnej, może działać na rzecz wzmocnienia społecznych sieci i norm wzajemności i wiarygodności oraz pomnażać kapitał społeczny zarówno w przestrzeni szkolnej, jak i w społeczności lokalnej, sprzyjając ich rozwojowi (Putnam 2008, s. 39–40). Taki zakres aktywności szkoły czyni ją nie tylko instytucją oświatową, ale i instytucją edukacji społecznej (Mendel 2002). To w rodzących się w szkolnej przestrzeni działaniach obywatelskich i społecznościowych rozbudowują się społeczne sieci, stanowiące podłoże pomysłnego rozwoju.

Istotnym komponentem szkoły środowiskowej jako przestrzeni budowania i rozwijania kapitału społecznego społeczności lokalnej jest partnerska, oparta na wzajemnym zaufaniu i szacunku współpraca z rodzicami (Mendel 2000, 2002). Stanowi ona rodzaj pomostu łączącego pracowników szko-

ły i uczniów ze sprawami lokalnej społeczności i innych instytucji, organizacji i grup z zewnętrznego otoczenia szkoły. Wysoki poziom owego kapitału społecznego, skumulowanego we wzajemnych relacjach, powiązaniach i normach zaufania i wzajemności może być miarą/wskaźnikiem środowiskowego charakteru szkoły. Konieczne jest tu jakkolwiek zachowanie postawy krytycznej wobec wyłącznie pozytywnej funkcji kapitału społecznego, która umożliwia dostrzeżenie wymiarów uwikłanych we wszechobecny, neoliberalny dyskurs o obywatelstwie, uczestnictwie i zaangażowaniu. Ten wymiar zdaje się dobrze korespondować z pożądanymi cechami przedstawicieli klasy średniej (u której aktywność, przedsiębiorczość, współdziałanie należą do *modus operandi*) (Starego 2012). Wszyscy inni zaś, wymykający się pozytywnym charakterystyką kapitału społecznego, lokowani są w dyskursach osobistych, jednostkowych porażek.

Koncepcja uczestnictwa i aktywności różnych jednostek i grup w instytucjach społecznych wiąże się z drugim istotnym komponentem szkoły środowiskowej – z koncepcją uspołecznienia. Jest ono rozumiane zgodnie z propozycją Śliwerskiego jako wprowadzenie „do ustroju szkolnego zróżnicowanych form oddolnej kontroli obywateli nad instytucjami oświatowymi, mające na celu przeciwdziałać ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie ich zarządzania (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia, generowania koncepcji reform i stymulowania poprzez to rozwoju szkół. Uspołecznienie kogoś to uczynić go aktywnym społecznie, przydatnym społeczeństwu, uczynić go władnym mówienia w swoim i czyimś imieniu; to uobywatelnienie i umożliwienie partycypowania w sprawach własnych i wspólnych („Nic o nas bez nas”) (Śliwerski 2015, s. 21). Decentralizacja, stanowiąca ważny warunek uspołecznienia, oznacza proces przekazywania władzy z poziomu administracyjnego na poziom oddziaływania sił samorządnych (samorządu, rad szkoły, stowarzyszeń) (Waligórski 1997). Związana z decentralizacją społeczna samorządność widziana jest jako źródło i plon procesów demokratycznych i zarazem jako zdolność do rozwijania i przekształcania środowiska życia.

Instytucja uspołeczniona jest to zatem instytucja pielęgnująca demokratyczne stosunki między uczestnikami, humanistyczne relacje między nimi, zachowująca autonomię i udostępniająca pluralistyczne programy (Śliwerski 2015). Angażuje ona swoich uczestników w różne działania na rzecz środowiska życia i uobywatelnienia, czyli uczynienia przydatnym społecznie, zdolnym do wyrażania własnych opinii i zgłaszania potrzeb. Stwarza przestrzeń do uczestnictwa we wspólnym dziele.

Quasi-szkoły na tle procesów uspołecznienia, ideologii parentokracji oraz ruchów społecznego oporu

Powstanie pierwszych *quasi-szkół* jest swego rodzaju kulminacją toczących się w ostatnim ćwierćwieczu procesów społecznych. Należą do nich uspołecznienie szkoły, ideologia parentokracji oraz rodzicielskie ruchy społeczne.

Pierwsze związane są z kierunkiem zmian oświatowych podejmowanych przez kolejne rządzące ekipy od początku lat 90. ubiegłego wieku. Postępująca w tym okresie decentralizacja oświaty objęła usamorządowanie szkół w wymiarze oświatowym i szkolnym. Na poziomie oświatowym szkoły państwowe zostały przekazane w zarząd samorządom oraz stworzono przestrzeń dla działania szkolnictwa niepublicznego. Na poziomie szkolnym uregulowano zasady współrzędzenia placówką poprzez powołanie szkolnych organów, m.in. rady rodziców i rady szkoły, i określenie ich kompetencji. Dokonujące się powoli zmiany w prawodawstwie oświatowym otworzyły przed rodzicami przestrzeń szkolną i dały sygnał do podjęcia odpowiedzialności za edukację dzieci poprzez różne formy rodzicielskiego zaangażowania w ich naukę.

Kolejnym ważnym kulturowo podłożem, które tworzyło kontekst dla pojawienia się *quasi-szkół*, było upowszechnienie się, w Polsce i na świecie, neoliberalnej koncepcji parentokracji (Brown 1990). Wraz ze zmianą ekonomiczno-polityczną otworzyła się przed tą doktryną droga do publicznych usług, w tym do edukacji. Wywołała ona liczne przesunięcia znaczeń zarówno w języku (ekonomizacja języka), jak i w praktykach (zmiana logiki działania). Afirmacja wolności i indywidualnych wyborów oraz zdolności jednostki do wyrażania siebie i własnego sposobu życia spleta się z odpowiedzialnością za indywidualnie podejmowane decyzje i pociąga za sobą trudne do oszacowania ryzyko (Beck 2002). Wolność wyboru staje się zarazem przymusem wyboru.

Ideologia parentokracji polega na uczynieniu rodziców wolnymi/nieskrępowanymi w wyborach ścieżek edukacyjnych i form uczenia (się) ich dzieci, a zarazem ostatecznie odpowiedzialnymi za tę edukację. Jest ona z jednej strony wpisana w neoliberalny kult indywidualnego wyboru, z drugiej sprzężona z kulturą terapeutyczną i troską o zdrowy rozwój *psyche* (Jacyno 2007; Wiatr 2017). Prowadzi do przesunięcia punktu ciężkości w relacjach między rodziną a państwem – przenosi odpowiedzialność za edukację dziecka na rodziców. W tym procesie rodzice są skłonni postrzegać siebie jako podmioty ostatecznie odpowiedzialne za edukację i rozwój swoich dzieci, o ile dostępne im pole manewru i związane z tym poczucie sprawczości oceniają jako wystarczające. Podejmowanie decyzji obarczonych ryzykiem i indywidualną odpowiedzialnością

wymaga od nich głębokiej refleksyjności i zdolności dokonania pogłębionego rozpoznania kontekstu działania (Wiatr 2013, 2015).

Trzecim ważnym impulsem rodzicielskiego aktywizmu proedukacyjnego są masowe doświadczenia oporu wobec odgórných reform (krytyka gimnazjów i wieloletni opór wobec wprowadzenia sześcioletków do szkół) oraz jednoczesnego lekceważenia głosu sprzeciwu rodziców przez władze. Ujawnienie sprzecznych sygnałów wysyłanych do rodziców w zakresie ich współdecydowania o edukacji prowadzi do kompromitacji powagi ministerstwa oświaty. Te dwa sprzeczne sygnały – z jednej strony wzywające do aktywności na rzecz edukacji dziecka, a z drugiej kwestionujące rodzicielską zdolność do tej aktywności i podważające jej sens – budzą w rodzicach frustrację i gniew. Okazuje się bowiem, że oczekiwania i gotowość do wspierania rozwoju i edukacji dziecka osiągają wysoki poziom, a obiecane pole działań *de facto* nie istnieje. Brak tej przestrzeni zawieszają możliwość ponoszenia odpowiedzialności. Niemoc wobec pobudzonej dyskursem neoliberalnym i kulturą terapeutyczną potrzeby pielęgnowania *psyche* dziecka stymuluje rodziców do poszukiwania przestrzeni poza szkołą, w której mogliby realnie i odpowiedzialnie działać na rzecz swojego dziecka. Takim miejscem jest *quasi*-szkoła.

Quasi-szkoły – wszystkie ręce na pokład!

Quasi-szkoły są wariacją na temat edukacji domowej. Zasadzają się na prawodawstwie regulującym naukę pozaszkolną dzieci (Dz.U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203). W ramach corocznych egzaminów klasyfikacyjnych ich uczniowie uzyskują promocję do następnej klasy. Egzaminuje organizuje szkoła, do której zapisane jest dziecko przebywające na nauce pozaszkolnej.

Istotną cechą *quasi*-szkół jest ich oddolny charakter. Jak wcześniej powiedziano, są one zakładane głównie przez rodziców, którzy umiejętnie wykorzystując dostępne zasoby, tworzą środowisko edukacyjne poza systemową oświatą, zgodnie z własnym przekonaniem i pomysłem. Początkowo nieformalne działania inicjatorów *quasi*-szkół zwykle prowadzą do powołania stowarzyszenia lub fundacji. Placówka oświatowo-wychowawcza, przez nich prowadzona, traktowana jest jako działalność *non-profit*. I to jest ważna cecha *quasi*-szkół. Przypominają wspólnoty lub społeczności zaangażowane, w których działania wszystkich uczestników koncentrują się wokół najważniejszej wartości – tu: wspólnej troski o rozwój dziecka. Część *quasi*-szkół poszukuje rozwiązań, które umożliwiają uczestnictwo we wspólnocie rodzinom o różnych zasobach finansowych, czasowych czy o różnych kwalifikacjach. Proponują one niektórym uczestnikom niższe czesne lub zastępują formę finansową

wkładem pracy rodzica na rzecz placówki. *Quasi-szkoły* mają dobrze rozpoznane zasoby rodzicielskie i chętnie je angażują. Oznacza to, że rodzice mogą włączać się w działania zarówno w przestrzeni administracji (księgowość, finanse, koordynacja), organizacji (dowozy, gotowanie), jak i edukacji (realizacja zajęć lub kursów).

Brak oficjalnego statusu szkoły sytuuje placówkę na obrzeżu systemu oświaty, ale jednocześnie umożliwia rodzicom i nauczycielom dużą swobodę w projektowaniu procesów edukacyjnych. Założyciele *quasi-szkół* nie są ograniczani wymaganiami prawnymi. Zajęcia odbywają się zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią. Samą organizację dnia poszczególne placówki planują dowolnie, w zależności od ogólnej koncepcji szkoły.

To, czy zajęcia są obowiązkowe, czy dowolne, czy mają swoje stałe pory, czy organizowane są na życzenie uczniów, czy wszyscy uczniowie w nich uczestniczą, czy tylko niektórzy, zależy od decyzji danej społeczności. W różnych *quasi-szkołach* odmiennie rozkłada się akcent na procesy demokratyczne. W wielu placówkach rodzice są w pełni zaangażowani w życie społeczności, pomagając lub prowadząc aktywności szkolne. W innych udział rodziców jest ograniczony. Jednak we wszystkich w centrum znajduje się uczeń i jego opinia oraz zaangażowanie są pielęgnowane i traktowane z najwyższą powagą. Ta niekwestionowana pozycja dziecka-ucznia stawia je w pozycji współgospodarza szkoły.

Z uwagi na to, że *quasi-szkoły* nie mają formalnego statusu szkoły, nie obowiązują ich oświatowa polityka kadrowa. Osoby dorosłe zatrudnione w roli kadry pedagogicznej nie muszą legitymować się wykształceniem kierunkowym (choć zwykle mają uprawnienia nauczycielskie), ani nie podlegają regulacjom Karty Nauczyciela. Ich najważniejszym atutem są rozwinięte kompetencje miękkie, jak poprawne wzory komunikacji opartej na obopólnym szacunku, wysoka samoświadomość, uważność i otwartość na drugiego człowieka oraz pasje.

Szkolne społeczności sprawnie wykorzystują indywidualne i systemowe zasoby uczestników *quasi-szkół*, którzy, będąc przedstawicielami grup społecznych o wysokim kapitale społecznym i kulturowym, są kreatywni i efektywni w pozyskiwaniu usług w ramach różnych dostępnych programów, np. angażują obcojęzycznych wolontariuszy do nauki języków czy śmiało sięgają do zasobów edukacyjnych Internetu (z Khan Academy na czele).

Podsumowując, rodzice nie tylko mają wysoki kapitał własny – ludzki – ale także posiadają rozległe kontakty towarzyskie i zawodowe, które potrafią wykorzystać do zwiększania atrakcyjności zajęć edukacyjnych swoich dzieci. Ich zaangażowanie w edukację stanowi nie tyle obowiązek czy warunek umo-

wy, ale wyrasta z etosu całej społeczności – etosu zaangażowania i współodpowiedzialności za jakość współtworzonego środowiska edukacyjnego.

Niezaprzeczalnym sukcesem *quasi-szkół* jest stworzenie przestrzeni do podmiotowego działania i zaangażowania na rzecz wspólnie tworzonego środowiska edukacyjnego oraz zdolność utrzymywania rodzicielskiego zaangażowania przez dłuższy czas. Działania rodziców można na tym poziomie sięgania po realną moc zmieniania rzeczywistości (uznaną przez wielu za pozorną w kontekście szkoły systemowej) uznać za przejaw swoistej emancypacji od systemowych ograniczeń oraz oznakę rodzicielskiego empowermentu. W tym sensie *quasi-szkoły* ustanawiają oddolną – „nieposłuszną” wobec tej wyznaczonej rodzicom przez system oświaty – rolę, stanowią przykład środowisk wyrastających z rozpoznanych potrzeb i zasobów oraz z gotowości do odpowiedzialnego angażowania się w realne kształtowanie środowiska życia. Ruch rodziców postrzegany z tej perspektywy wpisuje się w koncepcję subpolityki U. Becka (2002), a więc zdystansowanego do działań politycznych ruchu obywatelskiego. Rodzice podejmują działania poza obszarem formalnej polityki. Nie próbują wykorzystać – fasadowych w ich opinii – instytucji i narzędzi wpływu, by zmieniać system oświaty, ale wytwarzają własne sposoby zaspokajania potrzeb edukacji i wychowania dzieci poza światem poza politycznymi strukturami instytucjonalnymi.

Aktywne *quasi-szkoły* w biernym środowisku

Rozkwit edukacji domowej i towarzyszące jej pojawienie się *quasi-szkół* stworzyły przestrzeń do wykształcenia się rynku specyficznych usług edukacyjnych, dedykowanych *homeschoolersom* i uczniom *quasi-szkół*. Wiele z nich dostępnych jest odpłatnie, ale jest też część darmowych. Te różne usługi świadczone są przez instytucje lokalne (muzea, teatry, kina, domy kultury) oraz liczne organizacje komercyjne i niekomercyjne. Zdarzają się także regularne szkoły, z których część zaczyna specjalizować się we wspieraniu edukacji pozaszkolnej. Placówki te organizują dla dzieci zajęcia, warsztaty, laboratoria, zapewniają przygotowaną kadrę i udostępniają sale. *Quasi-szkoła* przypomina tu konstrukcję złożoną z różnych dostępnych „modułów”, pozwalających na dostosowanie edukacji do potrzeb i możliwości dziecka. To swoisty przejaw szkoły „zrób-to-sam”, stanowiący idealny przykład dostosowania (customizacji) usługi edukacyjnej.

Quasi-szkoły spełniają wzorowo postulat edukacji społecznej dotyczący rozwoju różnych instytucji, organizacji oraz usług o charakterze kulturalnym, edukacyjnym, socjalnym, opiekuńczym ukierunkowanych na dziecko,

jego potrzeby i możliwości. Tworzą tym samym przestrzeń tworzenia i pomnażania kapitału społecznego wokół dziecka i dla niego. Dziecko bowiem w *quasi-szkole* jest osią działań. Stojąc w centrum całej szkolnej aktywności, otoczone jest przede wszystkim przez czujnych rodziców, a dalej, za ich pośrednictwem, przez instytucje społeczno-kulturalno-oświatowe zlokalizowane w danym środowisku.

Środowisko *quasi-szkoły* pozostaje tutaj jednak biernym dawcą zasobów. Nie jest ono angażowane w tworzenie *quasi-szkoły* ani w jej rozwój. Nie jest też zachęcane do zainteresowania się nią. Szkolne strony internetowe prezentujące swoje cele, zadania i wartości milczą w sprawie wzajemności wykorzystania zasobów oraz współpracy na rzecz rozwoju szkoły i społeczności lokalnej. W tym sensie zdają się istnieć poza miejscem i poza lokalnością. Nie mają one bowiem dla nich innego znaczenia niż to związane z odległością od domu i uciążliwością dowozu dzieci. *Quasi-szkoły* mogą powstawać wszędzie, ponieważ nie są ani formacjami wywiedzionymi z potrzeb lokalnego środowiska, ani – na razie – nie zmierzają do zakorzenienia w nim. Budowany w nich kapitał społeczny ma charakter wsobny i ekskluzywny.

Środowiskowy profil miejskich *quasi-szkół*

Wysoki poziom partycypacji i współpracy różnych podmiotów to wyraz nie tyle delegowania władzy na podwładnych w interpretacji Śliwerskiego, ale raczej sięgnięcie po władzę lub znalezienie mocy w sobie. Mocy, która daje wiarę w możliwości i sens wspólnych wysiłków. Zawiera się ona w pojęciu „empowerment”, którego sprężyną jest nieskrępowany, wszechstronny rozwój dziecka. Partycypacja ta ma charakter organiczny, bo wymyka się ramom, które miałyby ją utemperować; jest niepokorna wobec pozornych ukłonów ze strony regulacji prawnych i kształtowanych przez nie pozornych przestrzeni uczestnictwa różnych podmiotów w edukacji dzieci. Rodzice sami diagnozują potrzeby, wyznaczają cele, planują działania, podejmują decyzje istotne dla danego środowiska edukacyjnego. Rozczarowani swoimi dotychczasowymi doświadczeniami w szkołach systemowych i pozorowaną demokracją, etatystyczną polityką oświatową nasycaną hipokryzją władz oświatowych zgodnie z racjonalnością techniczną, instrumentalną (Śliwerski 2015), odrzucają pracę na rzecz odpornej na zmianę struktury instytucji szkolnej i decydują się na dobrze przygotowaną i zaplanowaną „podróż w nieznaną”. Wyzwalają się ze znanych, oswojonych, ale krępujących wyobraźnię i działanie struktur i podejmują wysiłek wspólnego (bo łączy ich wspólne doświadczenie opresji szkolnej i wspólna odpowiedź na zobowiązanie wobec dziecka) stworzenia szkoły typu „zrób-

-to-sam” (Wiatr 2017). Ta żywa partycypacja i współpraca pomnażają kapitał społeczny grupy, która świetnie potrafi korzystać z wytworzonych więzi w obrębie społeczności szkolnej oraz zwielokrotnionych sieci indywidualnych kontaktów poszczególnych uczestników.

Quasi-szkoły spełniają wiele założeń bliskich środowiskowemu profilowi szkoły. Są organizowane przez rodziców w odpowiedzi na ich własne potrzeby i potrzeby ich dzieci. Wprowadzając nowe ścieżki i praktyki edukacyjne, poszerzają ofertę edukacyjną w krajobrazie polskiego szkolnictwa. Uwzględniają zasoby uczestników i tworzą przestrzeń długotrwałego zaangażowania w kreowanie i monitorowanie przestrzeni uczenia (się) dzieci. Rozwijają obywatelską partycypację wszystkich uczestników przedsięwzięcia. Ich usytuowanie na obrzeżach systemu pozwala zachować im dużą autonomię wobec centralnego zarządzania oświatą, niezbędną do wspólnego kształtowania i monitorowania przestrzeni uczenia się. Pielęgnują stosunki demokratyczne i wspierają humanizm relacji międzyludzkich poprzez upodmiotowienie wszystkich uczestników procesów edukacyjnych, a więc uczniów, rodziców i nauczycieli. Działania rodziców stanowią rodzaj odpowiedzialnej kontroli nad przebiegającymi w społeczności procesami. *Quasi*-szkoły są przestrzeniami o wysokim wskaźniku wiążącego (*bonding*) kapitału społecznego (Putnam 2008) i rozwiniętych procesach uspołecznienia; tworzą rodzaj wspólnot, w ramach których różne indywidualne i relacyjne kapitały poszczególnych jednostek pomnażają się i potęgują we wspólnym działaniu na rzecz rozwoju i nauki dziecka; tworzą społeczności uczące się i wspierające, w których zarówno dzieci jako uczniowie, jak i dorośli – rodzice i nauczyciele – porządkują i rozwijają dotychczasową wiedzę.

Czy to głębokie zaangażowanie w tworzenie placówki odmiennej niż znane z własnego doświadczenia szkoły systemowe oraz „żywa” partycypacja, a także powiększający się kapitał społeczny obecny we wzajemnych relacjach i wspólnym etosie rodzica nieobojętnego, zaangażowanego, aktywnego, przedsiębiorczego, szukającego właściwych rozwiązań wystarczą, by uznać *quasi*-szkoły za współczesne formy szkół środowiskowych?

Biorąc pod uwagę środowiskową izolację i wzajemny brak zainteresowania *quasi*-szkoły środowiskiem, jak i środowiska tymi placówkami, taka kwalifikacja byłby przedwczesna. Środowiskowy charakter wymaga od instytucji stabilnej, wzajemnej relacji jako przestrzeni współpracy różnych podmiotów, także tych z bliskiego otoczenia szkoły. Kapitał społeczny, który dzięki tej relacji wzrasta, jest rozpatrywany zarówno jako zasób i podłoże rozwoju samej instytucji, jak i jej otoczenia, a uczestnikami i twórcami tejże instytucji są nie tylko jej bezpośredni uczestnicy, ale także członkowie środowiska lokalnego,

w ramach którego działa. Musi więc być ona poddana kontroli i wpływom otoczenia społecznego, jeśli ma realizować rzeczywiste jego potrzeby i uznać w nim wartości. Powiązania szkoły ze społecznością lokalną powinny być wielorakie, tak, by obustronnie przenikały się procesy i dążenia w nich występujące.

Do tej pory nie wykształciły się w *quasi-szkołach* pomosty łączące je z lokalnym środowiskiem. I choć współpraca rodziców, nauczycieli i uczniów stanowi niedościgniony wzór dla innych szkół publicznych i niepublicznych, *quasi-szkoły* są zamknięte na swoje otoczenie. Dlatego pozostają ciałem obcym w tkance środowiska lokalnego. Ich pomnażający się kapitał ma raczej charakter wiążący (*bonidng*) niż pomostowy (*bridging*), i nie stwarza sposobności/warunków dla rzeczywistego przekształcenia się w kapitał rozwojowy, polityczny czy obywatelski w skali społeczności lokalnej. Źródłem bowiem i sprężyną wspólnych działań jest podzielana przez wszystkich uczestników *quasi-szkoły* prywatna troska o własne dziecko, i choć jest to silne spoiwo, lokuje te placówki w przestrzeni neoliberalnych działań klienckich, skoncentrowanych na indywidualnych potrzebach. Osobista troska o rozwój własnego dziecka, mimo że jest podzielana przez ogół, pozwala wprawdzie traktować *quasi-szkoły* jako miejsca tworzące optymalne środowisko dla kształtowania się ludzi świadomych własnych atutów i słabości oraz odpowiedzialnych za swe czyny, nie wystarcza jednak do myślenia o takich szkołach jako o miejscu narodzin obywatelskich postaw społecznych. Te bowiem wymagają przestrzeni doświadczeń społeczno-kulturowych, która wykracza poza placówkę szkolną i zwraca się ku lokalnemu środowisku, a także zasobom i potrzebom jego mieszkańców. Empowerment, podmiotowość, partycypacja, demokracja i kapitał społeczny kwitnący w społecznościach *quasi-szkół* stają się udziałem wyłącznie ich samych. Realną szansą wyswobodzenia tych jednostek z neoliberalnych, komercyjnych, klienckich relacji z otoczeniem szkolnym jest uwrażliwienie na środowisko lokalne, działanie na jego rzecz i partnerska z nim współpraca na poziomie celów samej placówki. Taka szkoła mogłaby stać się laboratorium demokracji i obywatelstwa, zanurzonym w sprawy społeczne, socjalne i kulturalne lokalnego środowiska.

Podsumowanie

Quasi-szkoły uwodzą świeżością swych koncepcji, odwagą działania, nieograniczoną kreatywnością, siłą wewnętrznych więzi, jednocześnie jednak rodzą pytania o społeczny sens ich funkcjonowania. Są one zasadne nie tylko z punktu widzenia samej oświaty i możliwości jej przemiany, ale również

z punktu widzenia działania politycznego rodziców, uczniów i nauczycieli w przestrzeni publicznej środowiska lokalnego. Czy nowe praktyki *quasi-szkół* prowadzą do rzeczywistej emancypacji, zyskania głosu przez rodziców, do uobywatelnienia?

Z jednej strony, społeczności *quasi-szkół* są modelowym przykładem tego, jak może wyglądać szkolna partycypacja oraz upodmiotowienie i moc (*empowerment*). Z drugiej jednak rodzą pytania o to, czy owa moc do zmieniania i kreowania świata nie tkwi w rodzicielskim, uprzywilejowanym, społecznym statusie (kapitałach, którymi dysponują rodzice). Oznaczałoby to, że rodzice statusowo pozbawieni tej mocy pozostają tam, gdzie byli – w skostniałej szkole systemowej, bez możliwości zmiany swojej rzeczywistości. W tym sensie działania rodziców *quasi-szkół* są równoznaczne z pozostawieniem szkoły systemowej samej sobie; z pozbawieniem jej motoru zmian – najbardziej rzutkich i zdesperowanych wizjonerów, gotowych do wysiłku na rzecz własnego dziecka i dysponujących odpowiednimi kapitałami. Wykorzystana przez M. Mendel (2015) do analizy działań rodzicielskich koncepcja postdemokracji D. Croacha zdaje się ten właśnie wątek rozwijać. Rozmazanie, nieostrość wieloznaczność konturów zjawiska, jakim jest ruch rodziców zakładających *quasi-szkoły*, wynika z kondycji rzeczywistości, w której żyjemy. W niej, na porządku dziennym jest korzystanie w działaniu z pojęć i instytucji odnoszących się do ładu demokratycznego (takich jak partycypacja, uspołecznienie i upodmiotowienie), którego efekty w publicznej przestrzeni są zgoła niedemokratyczne. Maria Mendel stawia pytanie o to, czy za *empowermentem*, partycypacją i upodmiotowieniem rodziców w dziele tworzenia i rozwijania *quasi-szkół*, nie kryje się zarazem proces rozmontowywania sfery publicznej, oświaty publicznej, wspólnego dobra.

Quasi-szkoły rozwijają się w Polsce od kilku lat i wciąż ulegają wewnętrznym przemianom. Warto temu procesowi towarzyszyć i badać go, by możliwie najlepiej wykorzystać doświadczenia spontanicznych, oddolnych inicjatyw edukacyjnych.

Literatura

- Beck U., (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Brown P., (1990), *The “Third Wave”: education and the ideology of parentocracy*, „British Journal of Sociology of Education”, nr 11(1), s. 65–85.
- Jacyno M., (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Jasiński Z., (2016), *Szkoła środowiskowa czy szkoła osadzona w środowisku. W poszukiwaniu modelu współpracy między środowiskiem lokalnym a szkołą*, [w:] *Szkoła i rodzina w śro-*

- dowisku lokalnym: *Teoria i praktyka*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, A. Gancarz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M., (2002), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M., (2002), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M., (2015), *Szkoła poza szkołą. O odrywającym się desygnacie i postmodernistycznej wersji powszechnej edukacji*, [w:] *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 59–78.
- Putnam R., (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sowińska H., (1992), *Procesy uspołecznienia szkoły. Nadzieje i zagrożenia*, „Neododagmata”, 21, s. 23–31.
- Starego K., (2012), *Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji*, „Zoon Politicon”, nr 3, s. 163–188.
- Śliwerski B., (2015), *O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży*, „Pedagogika Społeczna”, nr 57(3), s. 17–51.
- Uryga D., (2015), *Szkoła środowiskowa. Koncepcja pedagogiczna w objęciach polityki*, „Pedagogika Społeczna”, nr 58(4), s. 33–53.
- Uryga D., Wiatr M., (2015), *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty. Quasi-schools – new parental ventures on the fringes of Polish education system*, „Pedagogika Społeczna”, nr 57 (3), s. 217–232.
- Waligórski K., (1997), *Problemy uspołecznienia szkoły*, „Studia Pedagogiczne”, 30, s. 257–277.
- Wiatr M., (2015), *Konteksty refleksyjności współczesnych rodziców*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 18(3), s. 71–82.
- Wiatr M., (2017), *Polskie quasi-szkoły – ideologiczne tło rodzicielskich inicjatyw edukacyjnych*, pdf, „Pedagogika Społeczna”, nr 64(2), s. 185–205.
- Winiarski M., (2015), *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 57(3).