

Danuta Uryga, Marta Wiatr

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty

Quasi-schools – new parental ventures on the fringes of Polish education system

ABSTRACT: The article considers a new socio-educational phenomenon related to the emergence of new educational institutions which have appeared in major Polish cities over the past few years. Their emergence is an expression of the parents' desire to create an institution that would educate the children „differently” – better than in a typical school. The authors of this paper propose to name these institutions – „quasi-schools”. We justify the choice by description of their important characteristics. The article presents the socio-political context of the studied phenomenon. The paper continues to compare the characteristics of quasi-schools with well-known, and explored concepts of alternative schools, such as the concepts of unrestrained individual development, school democratization and participant personal freedom.

KEYWORDS: Quasi-schools, free schools, democratic schools, alternative education, parental initiatives.

STRESZCZENIE: Przedmiotem rozważań podjętych w artykule jest nowe zjawisko społeczno-oświatowe związane z powstaniem placówek oświatowych, które w ciągu ostatnich kilku lat powstały na terenie dużych polskich miast. Ich zaistnienie jest wyrazem rodzicielskiej potrzeby stworzenia miejsca, w którym dzieci mogłyby kształcić się „inaczej”, lepiej niż w typowej szkole. Autorki proponują nazwę określającą te placówki – „quasi-szkoły”. Wybór ten uzasadniony jest poprzez opis ich istotnych cech, będący wynikiem wstępnej analizy wyników badań empirycznych. Artykuł przedstawia kontekst społeczno-polityczny opisywanego zjawiska. W pozostałych częściach ma miejsce zestawienie cech quasi-szkoły ze znanymi w badaniach nad oświatą koncepcjami szkoły alternatywnej, w których ważne miejsce zajmuje idea nieskrępowanego rozwoju jednostki, demokratyzacja szkoły i wolność uczestniczących w niej podmiotów.

SŁOWA KLUCZOWE: Quasi-szkoły, wolne szkoły, szkoły demokratyczne, szkolnictwo alternatywne, inicjatywy rodzicielskie.

Wprowadzenie

Współczesna polska szkoła jest obiektem nieustających reform, a w dyskursie edukacyjnym ostatnich lat dominują na ogół tematy dotyczące zmian o dużej skali: ustawowe obniżenie wieku obowiązku szkolnego, zmiany w formule egzaminów zewnętrznych lub wprowadzenie „ministerialnego” elementarza. Wobec tych tematów zmiany zachodzące w skali mikro, oddolne, samorzutne zdają się być mało istotne. A jednak, w typologii reform oświatowych przedstawionej przez Kristiana Kunerta (Kunert 1995, s. 293), wśród różnych strategii reformatorskich (*top-down*, *basis-upward*, bipolarnej, klinowej) pojawia się również ta, określona przez autora mianem *multiple-nucleus*, a przez Bogusława Śliwerskiego „zmianą wyspową”. Zmiany tego typu są „efektem oddolnego, podmiotowego nowatorstwa pedagogicznego, przenoszenia nowych, alternatywnych rozwiązań cząstkowych lub całościowych wzorów zmiany przez pojedynczych nowatorów (transformacyjnych liderów), naukowców, społeczników (rodziców, stowarzyszeń, wspólnot) do systemu szkolnego na zasadzie indukcji [...] czy dyfuzji” (Śliwerski 2009, s. 31–32). Zasadne wydaje się zatem zwracanie uwagi na nowe zjawiska edukacyjne, nawet jeśli nie imponują one skalą swojego oddziaływania. Należy do nich powstanie nowego typu środowiska edukacyjnego kreowanego przez rodziców, które wyrasta w tym miejscu systemu oświaty, gdzie znalazły się dla niego sprzyjające warunki – na jego obrzeżach.

Nowe zjawisko edukacyjne, nowy termin

W ciągu ostatnich trzech lat w kilku dużych i średnich polskich miastach powstały placówki edukacji nieformalnej zakładane przez wykształconych, dobrze usytuowanych rodziców, którzy zdecydowali się na poszukiwanie alternatywy w stosunku do szkół wchodzących w skład systemu oświaty. Pierwsze grupy inicjatywne rodziców utworzono na przełomie 2012/2013 roku w Poznaniu i w Warszawie. Od września 2013 roku oficjalną działalność rozpoczęły trzy placówki w Warszawie i jedna w Poznaniu. Aktualnie działa w Polsce 20 tego typu szkół, m.in. „Trampolina” Społeczna Szkoła Demokratyczna (Poznań), „Odpowiedzialna Szkoła” (Warszawa-Bielany), „Wolna Szkoła Demokratyczna” (Warszawa-Ursynów), „Grupa Unschoolingowa” Fundacji Bullerbyn (Świętochów k. Warszawy), „Przyjazna Szkoła” (Łódź), Mozaika Wrocławska Wolna Szkoła (Wrocław), Szkoła Demokratyczna (Kraków). Kolejne

rodzicielskie grupy inicjatywne zawiązały się w Trójmieście, Wrocławiu, Krakowie, Bydgoszczy, Białymstoku, Szczecinie¹.

Zjawisko powstawania opisywanych placówek autorki włączyły w 2014 roku do swojego programu badawczego. Dotychczasowe rozpoznania mają charakter wstępny, opierają się na budowaniu komunikacji i współpracy z nimi, na wstępnej eksploracji, analizie dokumentów, analizie stron internetowych, wreszcie – na pierwszych, jeszcze niepogłębionych jakościowych wywiadach indywidualnych z twórcami i uczestnikami tych przedsięwzięć.

Już pierwsze analizy wywiadów pokazują, że część rodziców zamożnych, wykształconych rodziców jest wyraźnie rozczarowana systemem kształcenia i perspektywami edukacyjnymi swoich dzieci. Szukają oni możliwości stworzenia im lepszego środowiska rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Dysponują odpowiednimi zasobami finansowymi, intelektualnymi, wysokim kapitałem społecznym i kulturowym. Są gotowi partycypować w kosztach związanych z działalnością placówki (finansowych, czasowych, wkład własnej pracy) i podjąć ryzyko, jakim jest wkroczenie ich dziecka na nietypową ścieżkę edukacyjną. Powstanie każdej takiej placówki jest zatem zbiorowym eksperymentem podjętym przez aktywne i uprzywilejowane społecznie jednostki kontestujące polski system oświaty².

Nie jest to zjawisko bez kontekstu. W ostatnim ćwierćwieczu zmieniła się pozycja rodziców w szkole – nowa Konstytucja zagwarantowała rodzicom wpływ na proces wychowania i kształcenia dzieci, po raz pierwszy w czasach powojennych prawo oświatowe dało im możliwość kształtowania środowiska szkolnego (Rady Rodziców, Rady Szkół). Nastąpiły również sprzyjające aktywizacji rodziców przemiany kulturowe, w których nurcie ważną rolę odegrały idee indywidualizmu, liberalizmu, emancypacji, przedsiębiorczości i obywatelstwa. W najnowszej historii polskiego systemu oświaty zapisał się trwale ruch rodzicielski Społecznego Towarzystwa Oświatowego ukierunkowany na zmianę jakościową edukacji. Od końca lat 90. ubiegłego wieku powstało również kilkaset szkół stowarzyszeniowych prowadzonych przez rodziców głównie w środowiskach wiejskich.

Powstawanie i rozwój szkolnictwa społecznego zorientowanego na zmianę procesu dydaktycznego oraz na zmianę roli uczestników społeczności szkol-

¹ Aktualizowane dane na temat tej grupy placówek znajdują się na stronie www.edukacja-demokratyczna.pl (Edukacja demokratyczna).

² Tendencja do przejmowania odpowiedzialności za edukację dzieci przez ich rodziców określana jest mianem „parentokracji” (Brown 1994). W Polsce został on wprowadzony do literatury przez Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski 1995, s. 1).

nej badali i opisywali między innymi Maria Mendel (1996, 1998, 2002, 2007), Bogusław Śliwerski (1992, 1995, 1996a i 1996b), Roman Dolata, Elżbieta Putkiewicz, Anna Zielińska (1997), Joanna Jung-Miklaszewska i Daniela Rusakowska (1995), Marcin Frybes i Marek Kunicki-Goldfinger (2009). Temat rozwijania środowisk edukacyjnych ku formom demokratycznym, nakierowanym na partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek, różnorodność (Śliwerski 2011, s. 76–77) podejmowali i podejmują współcześnie, obok już wymienionych, także Hanna Zielińska-Kostyło (2008, 2005), Katarzyna Gawlicz (2014a, 2014b), Astrid Męczkowska-Christiansen (2014), Agnieszka Olczak (2014), Tomasz Tokarz (2014) i inni. Na temat wiejskich szkół stowarzyszeniowych badania prowadziła Danuta Uryga (2013).

Doświadczenia ostatnich dwóch dekad przyczyniły się z pewnością do społecznej zmiany w sposobie rozumienia edukacji, a także roli, jaką odgrywa w jej kształtowaniu społeczność i jednostka, jednak nie przyniosły one rozległych i długotrwałych skutków. Rodzice wciąż nie mają poczucia swojej istotności i sprawstwa na terenie szkoły (Śliwerski 2013; Gozdowska, Uryga 2014). Ich aktywność pojawia się jedynie lokalnie, wyspowo, w wysoce sprzyjających temu warunkach lub w grupach o wysokim kapitale kulturowym i/lub społecznym. Działają oni poza formalnymi ramami systemu oświaty, budują alternatywne placówki edukacyjne nazwane przez nas quasi-szkołami.

„Quasi-szkoła” to termin, który według nas najlepiej oddaje charakter opisywanych placówek³. Na pierwszy rzut oka, różnice między nimi a szkołami wchodzącymi w skład systemu oświaty są głębokie. Przede wszystkim – placówki te nie mają formalnego statusu szkoły⁴. Ich działalność jest inicjowana i organizowana niemal wyłącznie przez rodziców, którzy oficjalnie zgłaszają władzom oświatowym chęć realizacji obowiązku szkolnego dzieci w trybie edukacji pozaszkolnej⁵. Nie znajdziemy też w nich typowych „szkolnych reguł”

³ Spośród dwóch znaczeń łacińskiego przyimka *quasi* (1. „prawie jak”, 2. „niby, rzekomo”) (*Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysława Kopalińskiego) oba opisują trafnie jakiś aspekt interesujących nas placówek: „prawie jak” akcentuje podobieństwo (celowe, funkcjonalne, organizacyjne) szkoły i quasi-szkoły, natomiast „niby” wskazuje na pozorność tego podobieństwa, za którym kryje się istotna różnica.

⁴ Formalny status tych placówek to placówki „oświatowo-wychowawcze”.

⁵ Według Ustawy z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (art. 16 ust. 8-14) obowiązek szkolny lub obowiązek nauki może być realizowany poza szkołą. W tym celu rodzice składają wniosek do dyrektora publicznej lub niepublicznej szkoły (wraz z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, oświadczeniem o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej oraz zobowiązaniem na temat przystępowania dziecka do egzaminów

– brak w nich systemu klasowo-lekcyjnego, przymusu codziennej obecności dziecka, systemu oceniania. Od dorosłych przebywających z dziećmi w placówce nie wymaga się specjalistycznych kwalifikacji – pełnią oni rolę opiekunów i trenerów (tutorów, facylitatorów, mentorów). Quasi-szkołą nie kieruje dyrektor (choć działają innego typu kierownicze centra), nie ma w niej typowej hierarchicznej struktury służbowej. Nie tworzy się w nich obligatoryjnych dla typowych szkół dokumentów, dotyczących programu kształcenia, programu wychowawczego, planów organizacyjnych, reguł metodycznych, kontroli przebiegu i efektów działalności. Działania edukacyjne w wymiarze ogólnym są często podejmowane na podstawie decyzji zbiorowych, taka też jest dystrybucja odpowiedzialności, zaś w wymiarze indywidualnym pozostają w dużej mierze w sferze decyzji podopiecznych.

Jednocześnie są to placówki mające wiele cech szkoły. Ich działalność jest związana z koniecznością realizacji przez dzieci i młodzież obowiązku szkolnego, odbywa się w konkretnej, stałej lokalizacji, w pomieszczeniach dostosowanych do realizacji zamierzeń edukacyjnych, gdzie dzieci przebywają w określonych ramach czasowych pod opieką osób dorosłych. Placówki te mają na celu wyposażenie podopiecznych w wiedzę i umiejętności, dążą też do określonych efektów wychowawczych, a następuje to na drodze indywidualnej aktywności dzieci, ich interakcji z dorosłymi i interakcji rówieśniczych. Efekty ich działalności, a szczególnie realizacja obowiązującej w polskim systemie oświatowym podstawy programowej, podlegają również, choć w pośredni sposób, kontroli administracji oświatowej⁶. Termin „szkoła” zwykle pojawia się również w ich nazwie, choć jest zawsze opatrzony dodatkowym określeniem (np. „otwarta szkoła”, „odpowiedzialna szkoła”, „wolna szkoła”). Nawet jeśli nazwa ma sygnalizować całkowitą kontestację szkoły (np. „grupa unschoolingowa” tzn. odszkalniająca), to wciąż do niej w pewien sposób nawiązuje.

Nazwanie tych placówek quasi-szkołami nie ma na celu sugestii, że są one w jakiś sposób niepełnowartościowe w stosunku do szkół „prawdziwych”

klasyfikacyjnych). Po wydaniu przez niego administracyjnej decyzji (dyrektor może, ale nie musi wyrazić zgody), dziecko zostaje wpisane do książki uczniów. Taki uczeń nie uczęszcza do szkoły, bo promocja do wyższej klasy następuje na podstawie rocznych egzaminów klasyfikacyjnych (*Rozporządzenie MEN z dn. 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów*). W roku szkolnym 2014/2015 obowiązek szkolny był realizowany poza szkołą przez 421 uczniów szkół podstawowych (liczba podwojona w ciągu dwóch ostatnich lat) i 89 uczniów gimnazjum. Dane za: Skura 2015. Część dzieci uczy się w trybie edukacji domowej, część trafia do opisywanych placówek.

⁶ Dzieci uczęszczające do quasi-szkół formalnie objęte są nauczaniem domowym i podlegają obowiązkowi złożenia egzaminu w zakresie treści programowych.

lub że uzurpują sobie w sposób nieuprawniony walory związane z terminem „szkoła”. „Quasi-szkoła” to terminologiczny pomysł na ujęcie złożonego, nowego zjawiska edukacyjnego, które wymyka się znanym kategoriom.

Quasi-szkoła – alternatywni „odmieńcy”

Quasi-szkoły to placówki edukacyjne budujące swoją tożsamość na różnicy w stosunku do szkół spełniających wymagania prawa oświatowego (nazwijmy je na użytek tego artykułu „systemowymi”), przy czym dystansują się one zarówno od szkół publicznych, jak i niepublicznych – mających nieco więcej swobody w działaniach edukacyjnych. Uznajemy zatem je za przedsięwzięcia „alternatywne” nie tylko w przyjętym w Polsce metodyczno-programowym rozumieniu tego terminu, ale również ze względu na intencjonalne ulokowanie poza granicami systemu, zapewniające pełną swobodę działań. Co to dokładnie oznacza?

Edukacja alternatywna ufundowana na podłożu progresywizmu, ruchów Nowego Wychowania i pedagogiki reformy (Okoń 1996, s. 53) przejawia się w różnych eksperymentalnych formach kształcenia. Od stu lat szkoły i placówki tego nurtu definiowane są wciąż poprzez cechę *odmienności*. Istnienie alternatywnych projektów edukacyjnych w Polsce – placówek określanych mianem „otwartych”, „niezależnych”, „nietradycyjnych”, „innovacyjnych”, „doświadczalnych”, „eksperymentalnych” (Melosik, Śliwerski 2010, s. 12) jest faktem, ale skala autentycznie konkurencyjnych przedsięwzięć nie jest wielka. Jak określa tę sytuację Amadeusz Krause, pozostają one w kręgu „pedagogiki pobocza”, ponieważ „deklarowana akceptacja nowoczesnego modelu wychowania i odrzucenie autorytaryzmu nie znajdują odzwierciedlenia w kompetencjach pedagogów, w wiedzy akademickiej, praktycznych wzorcach i modelach organizacyjnych” (Krause 2010, s. 39–40). Mimo upływu ćwierćwiecza od otwarcia systemu szkolnictwa na nowe zjawiska edukacyjne, ten nurt inicjatyw nie spotyka się również z jednoznacznie pozytywnym odbiorem społecznym. Inetta Nowosad wyjaśnia ten fakt poprzez kulturową obcość idei autonomii szkoły nie tylko na gruncie polskim, ale europejskim, wynikającą z długiej tradycji podporządkowania szkół Kościołowi lub państwu (Nowosad 2010, s. 73). Zbyszko Melosik i Boguław Śliwerski dostrzegają też bardziej lokalną specyfikę historyczno-kulturową – typową dla okresu PRL polityczna podejrzliwość wobec alternatywności nie tylko w obszarze szkolnictwa, ale w całej kulturze, została odziedziczona przez społeczeństwo żyjące w III RP (Melosik, Śliwerski 2010, s. 12). Alternatywność pewnych zjawisk w edukacji wciąż budzi wątpliwości i jest postrzegana jako kontrowersyjna. Stawia

się jej zarzuty elitarności, uchylania się od wypełniania standardów edukacyjnych i niestabilności.

Nieco inna odpowiedź na pytanie o przyczyny takiego stanu musi sięgać do obszaru polityki edukacyjnej współczesnych państw. Stosunek oświatowej administracji publicznej do alternatywności w szkolnictwie jest istotnie powiązany z nastawieniem do zmiany jako zjawiska społecznego. Nowe, odmienne od tradycyjnych aktywności edukacyjne są, w sposób jawny lub niejawny, traktowane jako źródło konfliktów i zagrożenie dla stabilności systemu oświaty, a nawet dla innych obszarów życia społecznego. Zagrożenie jest tym większe, im system jest bardziej zunifikowany, scentralizowany i jednocześnie nieelastyczny (Śliwerski 2009). Im mniejszy jest z kolei stopień centralizacji, tym większe będzie przyzwolenie na przebudowę systemu oświaty, w wyniku której nowe elementy wkomponują się, mniej lub bardziej harmonijnie, w istniejącą strukturę, najczęściej na jego obrzeżach. Taka wizja roli systemu oświaty jako obszaru „gościnnego” lub „wrogiego” alternatywie edukacyjnej nie uprawnia, rzecz jasna, do łatwych ocen – demontaż systemu oświaty, jako możliwy skutek pogłębiania jego decentralizacji i elastyczności, może nieść ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne społeczne konsekwencje. Istotne dla nas jest raczej podkreślenie, że oprócz uwarunkowań kulturowych o „głębokim” charakterze, mniej lub bardziej sprzyjające warunki dla tworzenia alternatywnej edukacji są wynikiem decyzji politycznych, podejmowanych przez centra władzy na podstawie profilowanych przez ideologię definicji interesu publicznego.

O ile szkoły o alternatywnym profilu widziane są jako ulokowane na „poboczu” polskiego systemu oświaty, to quasi-szkoły znajdują się zupełnie poza wytyczoną przez niego drogą. Pozornie – na mocy własnych decyzji, w rzeczywistości dlatego, że środek drogi zarezerwowany jest dla szkół systemowych, poddających się stosunkowo łatwo administracyjnym decyzjom i działających zgodnie z utrwalonymi wzorami kulturowymi. Quasi-szkoły pozostają poza systemem oświaty, bo tylko w tym miejscu widzą możliwość ochrony własnej niezależności.

Quasi-szkoła – szkoła dla dziecka

Nurt szkolnictwa alternatywnego, do którego zaliczamy również quasi-szkoły, jest bez wątpienia silnie związany z myślą demokratyczno-liberalną. Skazany jest też przez to na dwubiegunowość swoich projektów, z którą borykają się od stu lat społeczeństwa zachodnioeuropejskie i północnoamerykańskie: na jednym z nich stoi jednostka, jej wolność, aktywność i rozwój przebiegający według indywidualnego, „autorskiego” projektu, na drugim –

społeczność skupiona na wspólnych celach i działająca w demokratycznym trybie. Biegunowość nie oznacza tu destrukcyjnej sprzeczności, ale wskazuje na istnienie napięć i stref wpływów obu sił.

Wstępna lektura treści stron internetowych powstałych quasi-szkół pozwala zinterpretować ich wspólne ich ideowe podłoże jako odzwierciedlające ów dwubiegunowy układ. Na jednym biegunie mieszczą się hasła związane z dzieckiem (jego bezwarunkowa osobowa wartość, potencjał rozwojowy, uprawnienia i swobody), na drugim – idee wspólnotowe (zbiorowa tożsamość, współpraca, samorządność). Quasi-szkoły wybierają różne pozycje względem obu punktów odniesienia – niektóre przesuwają się bliżej „bieguna indywidualizmu”, inne – „bieguna wspólnotowości”. Wstępne rozeznanie w tej tematyce skłania nas jednak do przyjęcia hipotezy o przesunięciu całej tej grupy placówek w stronę wolnościowego indywidualizmu, zwłaszcza w tej jego odmianie, która akcentuje i chroni naturalny, swoisty rozwój dziecka oraz jego podmiotowość i swobodę działania. W dalszej części artykułu przedstawimy wywód uzasadniający nasze stanowisko, posiłkując się interpretacjami analizowanych treści. Mamy przy tym świadomość konieczności dalszych, pogłębionych badań tego tematu.

Szkolnictwo masowe, systemowe widziane jest w tej perspektywie jako czyniące wielkie zniszczenia w życiu dzieci. Mimo, że mają one zróżnicowane potrzeby rozwojowe (poznawcze, społeczne, emocjonalne), system oświaty jest kierunkowany przez arbitralnie stworzoną, ujednoliconą ich wizję. „W tradycyjnej szkole dziecko musi *dopasować się do narzucanych mu wymogów szkoły* – do zakresu przedmiotów, do 45-minutowej lekcji, do wykonywania wszelkich poleceń nauczyciela” (Edukacja Demokratyczna). W wymiarze edukacyjnym skutkuje to niepowodzeniami szkolnymi i zmarnowanymi dziecięcymi talentami, a w rozwoju ludzkiej osobowości – poczuciem niskiej wartości, niezadradnością, postawą uległości lub rozpaczliwej kontestacji.

Nowo powstające środowiska edukacyjne wybierają inną drogę, tworząc „szkołę dla dziecka” i „jemu służącą”. Nie formuje ona dziecka według modelu ustalonego przez centra władzy, ale troszczy się o zachowanie jego „naturalnej ciekawości” (Odpowiedzialna Szkoła), ochronę jego indywidualnego rytmu rozwojowego i wykorzystanie faktycznego potencjału. W wyniku tego dziecko buduje świadomość własnych możliwości i poczucie sprawczości, podąża za swoimi pasjami, doznaje satysfakcji z własnych osiągnięć. Quasi-szkoła nie zaniedbuje przy tym obszarów innych, poza akademickimi, kompetencji istotnych dla życia człowieka – zwraca uwagę na kształtowanie umiejętności myślenia krytycznego i twórczego, harmonijny rozwój fizyczny, rozwój emocjonalny dziecka, jego rozeznanie w sferze wartości, ekspresję artystyczną, na-

bywanie umiejętności społecznych, a także tych, które zapewniają zaradność życiową w najbardziej elementarnym wymiarze (np. gotowanie, szycie, projektowanie ubrań/domów, ogrodnictwo, wiedza o zdrowym odżywianiu).

Ten wielowymiarowy rozwój dziecka jest możliwy dzięki odmiennemu niż w szkołach systemowych podejściu do kształcenia. Rozumiane jest ono nie jako ujednolicone w treści i formie „nauczanie”, „masowy proces włączania wiedzy” (Edukacja Demokratyczna), ale jako „uczenie się” czynione przez aktywny i świadomy własnej aktywności podmiot, na drodze działania, uczestniczenia lub doświadczenia (Edukacja Demokratyczna). Koniecznym tego warunkiem jest wolny wybór aktywności, jej formy i czasu trwania. „Lekcje nie są obowiązkowe. Dzieci uczestniczą w lekcjach tylko wówczas gdy chcą. Zwykle uczestniczą z dwóch powodów: albo gdy ich to interesuje, albo jest to dla nich ważne (np. ze względu na egzamin na studia)” (Edukacja Demokratyczna). Szczególną rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel, często nazywany w inny sposób (tutor, mentor, facylitator, trener), co zdejmuje z niego niepożądany ciężar autorytarnej tradycji, ale też opisuje inne zadanie niż prowadzenie lekcji z dużymi ujednoliconymi wiekowo grupami uczniów. Jest on przede wszystkim osobą obserwującą, inspirującą i wspierającą dzieci uczące się indywidualnie lub w kilkuosobowych grupach. Aktywności dziecka nie towarzyszy też pomiar efektów, oceny uznawane są bowiem za narzędzie nie tylko zbędne w procesie bezpośredniej interakcji, ale również szkodliwe, bo wywołujące lęk przed popełnieniem błędu i zniechęcające do aktywności (Szkoła Harmonia).

Koncepcja quasi-szkoły jako przestrzeni stworzonej dla indywidualnego, swobodnego rozwoju dziecka to niemal dokładne odwzorowanie progresywistycznego sposobu myślenia o edukacji⁷. Jest też ona niemal powszechnie akceptowana przez uczestników i sympatyków tych przedsięwzięć, choć – jak pokazały wstępne wywiady – pojawiają się też wśród nich głosy wyrażające gotowość do pewnych ustępstw w stosunku do systemowej rzeczywistości oświatowej. Rodzice w niektórych z placówek rozważają scenariusz włączenia dzieci do nurtu edukacji formalnej (na poziomie edukacji gimnazjalnej, ponadgimnazjalnej lub w staraniach o przyjęcie na studia). Obawy związane z tą sytuacją studzą zapał w realizacji radykalnie alternatywnej idei: „*w realiach polskiego systemu edukacji i przy wymogu zdawania przez dziecko corocznych egzaminów, potrzebne jest, by ktoś dorosły sterował procesem nauki [...], choćby po*

⁷ Współczesnym źródłem tego typu inspiracji są publikacje anglojęzyczne polecane przez strony www quasi-szkół, m.in.: Morrison 2007; Gray 2013. Polską autorką, która zyskała wielką popularność w kręgu zwolenników takich placówek jest Marzena Żylińska (2013).

to, by mogło zdobyć promocję do następnej klasy i nie musiało wrócić do tradycyjnej szkoły” (Szkoła Harmonia).

Dyskurs tworzony przez uczestników quasi-szkół wykracza też, co najmniej w jednym punkcie, poza model oparty na samorozwoju i samorealizacji dziecka. Pojawia się w nim bowiem wyraźny głos upominający się nie tylko o harmonijny i wolny od przemocy rozwój zdrowej *psyche* (zob. Jacyno 2007) dzieci, ale też wyrażający troskę o ich tradycyjnie rozumianą przyszłość zawodową. Twórcy i zwolennicy quasi-szkół uznają m.in., że istnieje ścisły związek między nauką a pracą, postulują zatem taką organizację kształcenia, która przyniesie skutki w postaci pozytywnego nastawienia do obu tych aktywności, wyrażonego w hasle: „nauka (i praca) mogą sprawiać radość i nie są przykrym obowiązkiem” (Szkoła Harmonia). Za wielką ułomność szkolnictwa masowego uznają oparcie kształcenia na przymusie, przestarzałych koncepcjach dydaktycznych i zaniedbaniu indywidualnego rozwoju. W przeciwieństwie do szkoły systemowej, nauka oferowana w quasi-szkołach „otwiera drzwi do *pasjonującej pracy*” (Trampolina), a niektóre w gronie uczniów widzą wręcz przyszłych pracowników „zachodnich korporacji”, gdzie „młodzi ludzie zatrudniani są często na czas próbny, podczas którego ocenia się, czy potrafią współpracować w grupie, podejmować samodzielne decyzje, myśleć innowacyjnie” (Szkoła Harmonia).

Quasi-szkoła – demokratyczna wspólnota

Istotną inspiracją dla quasi-szkół jest koncepcja szkoły demokratycznej, której od stulecia patronuje John Dewey. Szkoły przeniknięte duchem demokratycznym wzorują się w swoich działaniach na modelu obywatelskiej wspólnoty politycznej, podejmują misję demokratyzacji stosunków społecznych, praktykują reguły partycypacji, pogłębiają u swoich uczniów poczucie sprawstwa i obywatelskiego zaangażowania. W dyskursie tworzonym przez środowisko quasi-szkół idee te są obecne, a pojawiają się one przede wszystkim w postaci deklaracji odnośnie jednakowej podmiotowości (rozumianej w sposób silny) zarówno dorosłych jak i dzieci, praktyk partycypacyjnych w kierowaniu placówką oraz w procedurach podejmowania zbiorowych decyzji. Wolność w działaniu, tak ważna dla modelu kształcenia quasi-szkół, ograniczona jest normatywnie „prawami innych równych sobie członków społeczności” (Edukacja Demokratyczna).

Przykłady szkolnych procedur demokratycznych można znaleźć na stronie internetowej, do której opisywane placówki często odsyłają czytelników własnych stron www: „**W szkole demokratycznej wszyscy jej uczestnicy**

(uczniowie, pracownicy) mają równe prawa i taki sam głos w ich ustanawianiu. Prawa te ustanawiane są przez zgromadzenie szkolne. Bieżące decyzje dotyczące określonego zakresu spraw zwykle podejmowane są przez komitety powoływane przez zgromadzenie szkolne. [...] W sytuacjach konfliktowych każda ze stron konfliktu ma prawo przedstawić na zebraniu szkolnym swoje stanowisko. Każda ze stron ma prawo być wysłuchana. Każdy ze społeczności szkolnej ma prawo zabrać głos w temacie sporu. A decyzja o sposobie rozwiązania problemu jest podejmowana w drodze głosowania” (Edukacja Demokratyczna).

Uczestnicy quasi-szkół zwracają uwagę na rolę tworzenia więzi wspólnotowych. Na swoich stronach zamieszczają odnośniki do słynnej w gronie placówek alternatywnych szkoły Summerhill, gdzie można znaleźć następujące objaśnienie istoty demokratycznej społeczności szkolnej: „Tak silna więź wytwarza się przede wszystkim dlatego, że zarówno uczniowie, jak i pracownicy uważani są za równych członków społeczności. Wszyscy są równouprawnieni do pełnego uczestniczenia w szkole. **Nauczyciele, starsze i młodsze dzieci funkcjonują na tych samych prawach, co niezwykle korzystnie odbija się na ich wzajemnych relacjach.** Hierarchia, choćby przyjazna i nieformalna, nie wykształci nigdy takiej swobody i bliskości, jaka łączy równoprawnych członków społeczności” (Summerhill)⁸. Quasi-szkoły wskazują, że wychowanie w duchu wspólnotowości jest ważnym celem ich działalności. Dla rodziców stojących przed wyborem pomiędzy edukacją domową zamkniętą w przestrzeni rodziny a quasi-szkołą, może być to istotny argument za wyborem tej drugiej.

Quasi-szkoła – czy przestrzeń emancypacji?

Zarysowane wcześniej podstawy ideowe twórców i uczestników quasi-szkół nie będą kompletne, jeśli nie spróbujemy poszukać w nim miejsca dla dążeń emancypacyjnych zarówno rodziców, jak i dzieci. Dążenia te rozumiemy w sposób zbliżony do koncepcji Ernesto Laclau – jako dynamikę rozwojową liberalnej demokracji (Laclau 1996). Emancypacja jako cel, wizja a nawet niesprecyzowane marzenie, powoduje odchylenie zarówno w oddziaływaniu „bieguna” wolnościowego indywidualizmu, jak i tego identyfikowanego z demokratyczną wspólnotowością. Emancypacja skłania wyznawców indywidual-

⁸ Quasi-szkoły korzystają również z opisów doświadczeń Sudbury Valley School. Polecają także lektury opisujące „dobre praktyki” szkół mniej w Polsce znanych, zarówno amerykańskich (Mercogliano 1998) jak i tych bardziej odległych – z Japonii, Indii, Izraela (Gribble 2005).

nej wolności do starań o poszerzanie jej granic, a demokratów – do poszukiwania nowych obszarów i podmiotów partycypacji politycznej.

Emancypacyjny postulat to zatem kolejny ważny element stanowiący fundament ideowy quasi-szkół, który odnosi się do wizji placówki jako miejsca nie tylko gwarantującego wolność indywidualną (w wymiarze edukacyjnym), ale stanowiącego – przywołajmy ponownie termin autorstwa Śliwerskiego – „wyspę oporu” wobec opresyjnego systemu społeczno-politycznego. Wizja ta musi skierować naszą uwagę w stronę nowszego alternatywnego projektu pedagogicznego, jakim jest idea „wolnej szkoły”.

Klasyczne koncepcje Ivana Illicha (2009), Paulo Freiere (Zielińska-Kostyło 2008), Johna Holta (2007) znalazły współczesny wyraz w postaci „drugiej generacji” szkół alternatywnych, występujących pod nazwami *free school*, *Freie Schule*, *open school*, *street academie*, *school without walls*, a deklarujących świadomość szkodliwego wpływu poczynań systemów oświatowych i opór wobec nich (Ramseger 2008, s. 90). W koncepcjach pedagogicznych z nimi powiązanych na pierwszy plan wysunięta jest idea wolności, nie jest to jednak wąsko rozumiana przez klasyczną myśl liberalną swoboda indywidualnej aktywności, ale postulat emancypacyjny. Ten wymiar wolności edukacyjnej nie jest często eksponowany, ujawnia się natomiast w pismach autorów tego nurtu, gdy mowa jest o przymusowej edukacji – tym „najbardziej autorytatywnym i niebezpiecznym wynalazku ludzkości” i fundamencie „państwa niewolniczego” (Holt 2007, s. 28), której ofiarami są zarówno dzieci jak i nauczyciele.

Dla reprezentantów tego sposobu myślenia problematyczne jest także funkcjonowanie systemu oświatowego, który w najlepszym razie ma odmienne interesy niż obywatele, w najgorszym – stanowi zniewalającą strukturę organizacyjną, uniemożliwiającą autonomię placówki edukacyjnej, a w jej ramach, ograniczającą lub odbierającą wolność rodzicom i dzieciom. Rozwiązanie, jakie proponują to różne postaci deskolaryzacji, zanim jednak dojdzie ona do skutku – zachęcanie do (legalnej lub nie) ochrony dzieci przed wpływem systemu edukacyjnego. Jak pisze John Holt „To, czego potrzebuje większość dzieci, to droga ucieczki. Jedną z najlepszych rzeczy, które mogą zrobić ludzie odczuwający w stosunku do szkoły to samo co ja, jest pomóc dzieciom znaleźć lub stworzyć takie drogi ucieczki” (Holt 2007, s. 256).

Warto w tym miejscu postawić pytanie, czy do tego typu pomysłów ułatwiających ucieczkę „współczesnych niewolników” można zaliczyć quasi-szkoły? Nie wchodzą one w skład systemu szkolnego, ich podopieczni oficjalnie w świetle prawa realizują obowiązek szkolny w trybie edukacji domowej, a z wymogami administracji oświatowej i z typowym środowiskiem szkolnym stykają jedynie w trakcie cyklicznych egzaminów klasyfikacyjnych i egzaminów

kończących dany etap edukacji. Nawiązanie do koncepcji „odszkolnienia” zawiera się również w terminie „unschooling”, charakteryzującym preferowaną w quasi-szkołach aktywność edukacyjną rozumianą najogólniej jako niekierowany proces uczenia się. Czy jednak jest to ten sam pomysł na „ucieczkę” z systemu edukacji, którą propaguje John Holt?

Rodzice zakładający quasi-szkoły w sposób jednoznaczny dystansują się od struktur systemu oświaty, zachowują jednak przy tym rodzaj przezorności, który uwidacznia się raczej w poszukiwaniu nierzucającej się w oczy „ekologicznej niszy”, niż w rewolucji edukacyjnej. „Szkoła publiczna nie jest dobrym miejscem dla naszych dzieci” – objaśniają (Szkoła Harmonia), co współgra z przekonaniem Śliwerskiego na temat rodzicielskiej motywacji do szukania alternatywy edukacyjnej: „zależy im na rzeczywistej inwestycji w kapitał kulturowy i rozwojowy własnych dzieci” (Śliwerski 2009). Nie może to dziwić, zważywszy na wspomniane wcześniej niekorzystne kulturowo-historyczne i polityczne uwarunkowania. Rodzice decydujący się na założenie takiej szkoły nie mają nadziei na zmianę społecznego otoczenia, wybierają więc tę drogę, która w jakiejś mierze obiecuje sukces w skali mikro. Można to uznać za drogę „ucieczki” z systemu oświaty dostępną tylko dla warstw ekonomicznie i kulturowo uprzywilejowanych, a więc elitarną, na co wskazuje wysokość „czesnego”, zbliżona do kwot czesnego w szkolnictwie niepublicznym (800–1800 zł miesięcznie).

Quasi-szkoły zdają się być zatem niezdecydowane, czy podążać radykalną, wolnościową ścieżką emancypacji w wymiarze społecznym wytyczoną przez ruch „wolnych szkół” w krajach Europy zachodniej i USA. W dyskursie stworzonym w tych środowiskach można się dopatrzeć cech „ukrytego liberalnego paradygmatu”, polegających na jednoczesnym przyjmowaniu „transformatywnych celów edukacyjnych” i „indywidualistycznej perspektywy emancypacji” (Starego 2010, s. 147).

Zakończenie

Quasi-szkoły to zjawisko niezwykle przede wszystkim z tego powodu, że nowe. W ostatnich latach w polskim ustabilizowanym krajobrazie edukacyjnym niewiele pojawia się nowych przedsięwzięć, które wyrażałyby pozytywne i ambitne cele edukacyjne i wychowawcze. Jest to też przedsięwzięcie pedagogicznie intrygujące, bo oddolne, rodzicielskie i ulokowane na obrzeżach systemu oświaty. Można je odczytać jako wyraz rodzicielskiego niezadowolenia z aktualnego kształtu szkolnictwa, zwątpienia w możliwość jego reformy, czy to odgórną, czy oddolną, a także w realną możliwość inicjowania eks-

perymentów edukacyjnych w obrębie systemu oświaty. Ambitni, twórczy, aktywni rodzice odrzucają w ten sposób rolę zalęknionego petenta, czy też biernego konsumenta.

Trzeba jednak pamiętać, że spychane na obrzeża systemu oświaty quasi-szkoły są atrakcyjnym wyborem, ale dostępnym tylko dla nielicznych. Ich specyficzne ulokowanie może uczynić je podatnym gruntem dla procesów komercjalizacji, prowadzących do rezygnacji państwa z odpowiedzialności za szkolną edukację i do pogłębiania nierówności społecznych. Jesteśmy zdania, że opracowanie, wdrażanie i monitorowanie eksperymentów oraz innowacji edukacyjnych w obrębie systemu oświaty publicznej, a przez to tworzenie alternatywnej oferty dostępnej dla uczniów z różnych środowisk społecznych, jest ważnym zadaniem pedagogiki i polityki oświatowej. Eksperymentalne a zarazem systemowe środowiska edukacyjne wykorzystająby potencjał rodzicielskiej inicjatywności i zapobiegły „ucieczce” aktywnych, zaangażowanych środowisk poza główny nurt systemu. W naszym przekonaniu niezbędne są dalsze wnikliwe badania nad quasi-szkołami, dzięki którym możliwe będzie spojrzenie na cały system oświaty z innej perspektywy – kwestionującej i orientującej myślenie oraz działanie na szerszą, nie tylko lokalną, zmianę oświatową.

Literatura

- Brown P. (1994), *Education and the ideology of parentocracy*, [w:] *Parental Choice and Education: Principles, policy and practice*, Kogan Page, London.
- Dolata R., Putkiewicz E., Zielińska A. (1997). *Ideologiczne oblicza szkół społecznych*, „Edukacja i Dialog”, nr 7.
- Frybes M., Kunicki-Goldfinger M. (2009), *STO jako ruch społeczny*, „Edukacja i Dialog”, nr 6.
- Gawlicz K., Rohrborn, B., (2014). *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Gawlicz K. (2014), *Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego*, [w:] *Demokracja i edukacja*, Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., Tokarz T. (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Gozdowska E., Uryga D. (2014), *Rada szkoły – między ideą a społeczną praktyką*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa.
- Gray P. (2001), *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, Basic Books.
- Gribble D. (2005), *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Holt J.C. (2007), *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Illich I. (2010), *Odszkolnić społeczeństwo*, Bęc Zmiana, Warszawa.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Jung-Miklaszewska J., Rusakowska D. (1995), *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

- Krause A. (2010), *Pedagogika poboczna – złudzenia i nadzieje alternatywności w pedagogice specjalnej*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Melosik Z., Śliwerski B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kunert K. (1995), *Strategie reformowania szkoły*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, Śliwerski B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Laclau E. (1996), *Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Melosik Z., Śliwerski B. (2010), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mendel M. (1996), *Szkolna droga ku demokracji – współuczestnictwo rodziców w procesie edukacji dzieci*, „Życie Szkoły”, nr 2.
- Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (2002), *Partnerstwo rodziny szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Mercogliano C. (1998), *Making it up as we go Along: The Story of the Albany Free School*, Heinemann.
- Męczkowska-Christiansen A. (2014), *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć*, [w:] *Demokracja i edukacja*, Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., Tokarz T. (red.), Wydawnictwa Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Morrison K.A. (2007), *Free School Teaching: A Journey into Radical Progressive Education*, State University of New York Press.
- Nowosad I. (2010), *Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Melosik Z., Śliwerski B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Okoń W. (1996), *W poszukiwaniu strategii rozwoju oświaty*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Olczak A. (2014), *Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka*, [w:] *Demokracja i edukacja*, Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., Tokarz T. (red.), Wydawnictwa Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Przyborowska B. (1998), *Autonomia zewnętrzna i wewnętrzna szkół niepublicznych*, „Edukacja”, nr 4.
- Ramseger J. (2008), *Szkoły oporu. Radykalne szkoły reform w praktyce*, [w:] *Edukacja w wolności*, Śliwerska W., Śliwerski B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skura P. (2015), *Prawie jak w szkole*, „Głos Nauczycielski”, luty.
- Starego K. (2010), *Emancypacja – niedokończony projekt edukacji*, [w:] *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Szczepska-Pustkowska M., Lewartowska-Zychowicz M., Koźczkowska A. (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Śliwerski B. (1992), *Edukacja alternatywna: dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1995), *Parentokracja czy uspołecznienie szkoły*, „Szkoła Zawodowa”, nr 1.
- Śliwerski B. (1996a), *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (1996b), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

- Śliwerski B. (2011), *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Szomburg J. (red.), Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tokarz T. (2014), *Konserwatyzm a edukacja demokratyczna*, [w:] *Demokracja i edukacja*, Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., Tokarz T. (red.), Wydawnictwa Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Uryga D. (2013), „Mała szkoła”. *Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa.
- Zielińska-Kostyło H. (2005), *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelida*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Zielińska-Kostyło H. (2008), *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), PWN, Warszawa.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Źródła internetowe

- Edukacja Demokratyczna* (b.d.w.), Retrieved from: Jak działa szkoła demokratyczna: <http://www.edukacjademokratyczna.pl/szkola-demokratyczna-2/jak-dziala-szkola-demokratyczna-k>
- Odpowiedzialna Szkoła* (b.d.w.), Retrieved from: <http://odpowiedzialnaszkola.pl/>
- Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego*, <http://www.sownik-online.pl/kopaliniski/8D1339C69083892AC12565820006EC11.php>
- Summerhill*, <http://www.summerhill.pl/koncepcja-szkoly-summerhill.html>
- Szkoła Harmonia*, retrieved from: Nauka w szkole Harmonia: <http://szkolaharmonia.pl/nauka-w-szkole-harmonia>
- Trampolina*, retrieved from: <http://www.trampolina.szkoła.pl/#>