



KATARZYNA GAWLICZ: SZKOŁY DEMOKRATYCZNE W POLSCE. PRAKTYKOWANIE ALTERNATYWNEJ EDUKACJI, WROCŁAW 2020, s. 307

Katarzyna Gawlicz wydała monografię naukową, która stanowi pierwszą w okresie polskiej transformacji ustrojowej po 1989 roku analizę szkół demokratycznych w Polsce. Już przez sam fakt zainteresowania się nowym środowiskiem edukacyjnym w sferze oświaty niepublicznej zasługuje ona na uwagę i docenienie, bowiem nareszcie został naukowo zbadany i opisany status wspomnianych placówek. Dość długo czekaliśmy na wydanie raportu z badań, które zostały zainicjowane w 2014 roku dzięki objęciu ich finansowaniem przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie. Autorka, adiunkt Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, otrzymała na przeprowadzenie badań grant, który nosił tytuł *Szkoły demokratyczne – studium socjopedagogiczne nowych alternatyw edukacyjnych*.

Wspominam o tym, gdyż z treści rozprawy wynika, że odstąpiono od tytułowych ram, redukując diagnozę wszystkich szkół demokratycznych w kraju do praktykowania alternatywnej edukacji w kilku wybranych środowiskach. Autorka miała do tego pełne prawo, co zostało w tej książce uzasadnione. Jednak na podstawie tytułu można było spodziewać się wyników badań wszystkich szkół demokratycznych, skoro jest ich niewiele, by zobaczyć nie tylko, ile ich jest, kiedy, dlaczego i w którym miejscu Polski powstały, ale i kto powołał je do życia i dzięki czemu było to możliwe oraz jak poradzono sobie w ich prowadzeniu w polskiej rzeczywistości ustrojowej i społeczno-kulturowej. Byłoby też niezwykle interesujące dowiedzenie się, ile demokracji i scholaryzacji jest w tych placówkach, skoro nazywają się szkołami demokratycznymi.

Już we wprowadzeniu autorka pisze, że szkoły demokratyczne pojawiły się w Polsce jako nowe zjawisko na mapie inicjatyw edukacyjnych w 2013 roku. *Trzy z nich powstały w Warszawie, jedna, działająca w nieco odmiennym*

formule – w Łodzi. Kolejne lata to następne szkoły: w Krakowie, Trójmieście, na Górnym i Dolnym Śląsku i w wielu innych miejscach (s. 11). Ten sąd wymaga dyskusji, bowiem wynikałoby z niego, że szkołami demokratycznymi są tylko te, które przyjęły taką nazwę. Jeżeli w swoim logo, nazwie mają przydawkę „demokratyczna”, to tworzą odrębną wspólnotę placówek, które łączy ta sama nazwa, będąca ideą, wartością, doktryną lub ideologią. Wyróżnikiem alternatywności tych szkół miała być ich demokratyczność. Z rozprawy dowiemy się, jak ona jest rozumiana, przeżywana i praktykowana przez założycieli, rodziców i uczniów oraz sojuszników tych inicjatyw.

Tym, co łączy wszystkie zbadane przez K. Gawlicz szkoły demokratyczne, jest [...] *podobna formuła: placówki działały w większości jako nieformalne grupy edukacyjne dla dzieci realizujących obowiązki szkolny poza szkołą. Opierały się także na założeniach i przyjmowanych wartościach, wśród których znajdowały się: odejście od dyrektywności w nauczaniu na rzecz decyzyjności dzieci, równorzędność podmiotów zaangażowanych w funkcjonowanie szkoły (dorosłych i dzieci), prawo rodziców do decydowania o sposobie kształcenia własnych dzieci* (s. 11). Takie spojrzenie uruchamia pierwsze wątpliwości, skoro różnią się one formułą od pozostałych. Jakże to są formuły, skoro to, co miało je łączyć, wcale nie tworzy wspólnego zbioru? Inna kwestia, to czy szkoły posiadające w nazwie demokratyczność, są szkołami w ścisłym tego słowa znaczeniu, a więc w aspekcie prawnym, infrastrukturalnym, dydaktycznym, kadrowym, programowym itp.? Na czym polega ich demokratyczny charakter?

Autorka nie dokonuje chociażby minimalnej charakterystyki szkół, które zostały objęte przez nią badaniami. Nie dowiemy się zatem, jakimi szkołami są w istocie szkoły demokratyczne. Kiedy Magda Ostolska prowadziła badania szkół waldorfskich w Polsce, to jednak najpierw je syntetycznie opisała, ulokowała na mapie kraju, określiła ich status, by następnie przejść do jakościowej analizy tych danych, które mogła pozyskać (Ostolska, 2020). W tym przypadku jest jednak inaczej. Katarzyna Gawlicz tylko pozornie unika identyfikacji placówek, być może z pozanaukowych powodów. Twierdzenie bowiem, że uczyniła to z przyczyn etycznych, by zapewnić badanym środowiskom anonimowość, jest słabą argumentacją. Zachowanie anonimowości rozmówców staje się już normą w badaniach społecznych. Można bowiem uzgodnić z respondentami zakres ich wypowiedzi w określonym czasie i miejscu tak, by nie była możliwa ich identyfikacja. Tym bardziej że badania miały charakter jakościowy, a zatem mający zapewnić docieranie do prawdy, a nie jej rozmywanie.

Autorka sama przyznaje za Goeffreyem Walfordem, że: [...] *w pełnym wzajemnych powiązań świecie, w którym obecnie żyjemy, praktycznie nie ma możliwości zachowania anonimowości badanych miejsc. Wyzwanie to jest oczywiste w przypadku badań prowadzonych w terenie takim jak szkoły demokratyczne. Ich stosunkowo niewielka liczba, duża widoczność przynajmniej części z nich w mediach społecznościowych i obecność niektórych w mediach tradycyjnych, specyficzny charakter każdej z nich nadawany im w dużej mierze przez, czasem*

aktywnych publicznie, liderkę lub lidera, bliskie powiązania między poszczególnymi placówkami – wszystkie te czynniki sprawiają, że konkretne szkoły mogą być dość łatwo zidentyfikowane, przynajmniej przez osoby znające środowisko edukacji demokratycznej (s. 40).

Badacz nie powinien kamuflować, zakrywać badanych zjawisk, byle tylko czytelnicy nie dowiedzieli się, czego w swej istocie dotyczą opublikowane wyniki. Czytelnik i tak może domyślić się, o jakich „szkołach” jest mowa, skoro autorka odsyła go w różnych częściach książki do publicystycznych artykułów w prasie lokalnej lub ogólnopolskiej. W przypisach są przecież wskazane źródła dziennikarskich komentarzy, wywiadów prasowych, radiowych i telewizyjnych z twórcami badanych przez K. Gawlicz szkół demokratycznych, a nawet odwołania do blogów czy parentingowych portali. Z tego punktu widzenia nie otrzymaliśmy wiedzy na temat tego, czym są różne odmiany szkół powyższego typu. Musimy zatem poczekać na monograficzne badania tego typu placówek czy inicjatyw, jeśli mamy zachęcać kolejne pokolenie do poznawania specyfiki tego typu alternatyw edukacyjnych oraz procesów i ich uwarunkowań, by móc uruchamiać nowe eksperymenty lub rozwijać już istniejące rozwiązania edukacyjne.

Trudno zgodzić się z autorką książki, że skoro interesują ją tylko praktyki społeczne badanych szkół-„nieszkół”, to można wyłączyć je w toku badań (prowadzonych obserwacji, wywiadów) z kontekstu organizacyjnego, prawnego, społecznego, kulturowego, wyznaniowego/światopoglądowego itp., itd. Takie podejście jest fałszywe, bo zakłada, że istnieje coś takiego jak jakaś praktyka społecznego działania in abstracto. Zaskakujące są stwierdzenia autorki typu: *Ogólną liczbę placówek, które identyfikują się jako wolne lub demokratyczne, można szacować na przynajmniej trzydzieści, ale inicjatyw działających w formule nieformalnych społeczności edukacyjnych jest więcej. Niektóre ze szkół zakładanych w pierwszych latach przestały już istnieć, inne rozwijają się i ugruntowują. Jeszcze inne zmieniają status, z nieformalnych społeczności przekształcając się w szkoły niepubliczne próbujące łączyć wolnościową orientację z wymogami systemu oświaty* (s. 12).

W rozprawie pojawia się jako rzekomo dopełniająca formułę szkoły demokratycznej określenie jej mianem szkoły wolnej. Jakież szkoły są ponoć nieformalnymi inicjatywami wpisującymi się w regulacje ustrojowe polskiego szkolnictwa. Nie odpowiada mi tak nieprecyzyjna narracja, bo wynika z niej, że czyjaś inicjatywa, jakiejś społeczności nazywa się (a może nie nazywa się?) szkołą demokratyczną a zarazem jest ponoć szkołą wolną. A może ona w ogóle nie ma w nazwie *szkoła wolna i demokratyczna*? Na podstawie jakich danych, empirycznie dających się ustalić faktów autorka stwierdza, że szkół jest około...?

Autorka recenzowanej książki potwierdza tym samym, że nie jest to rozprawa z badań naukowych, tylko mamy do czynienia z [...] *próbą przyjrzenia się bliżej szkołom demokratycznym* (s. 12). To też jest wartość poznawcza, której nie deprecjonują moje uwagi polemiczne czy poczucie niedosytu wiedzy na temat tak ważnej alternatywy edukacyjnej w naszym kraju. Gawlicz miała prawo odejść

od naukowej prezentacji pozyskanych faktów i ich analizy na rzecz jedynie przybliżenia ich tym czytelnikom, którzy nie mają wiedzy na ten temat, a słyszeli coś o tych szkołach-„nie szkołach” jako nowych inicjatywach edukacyjnych. Przyjęte bowiem przez badaczkę ramy konceptualne jedynie praktyk społecznych szkół demokratycznych wraz z architekturą tych praktyk jest oryginalne i wartościowe poznawczo.

Można zgodzić się z zawartą we wprowadzeniu tezą, że jej [...] *analiza nowatorskich przedsięwzięć edukacyjnych, a takimi z pewnością szkoły te są, [...] [P]ozwala odsłonić przesunięcia dokonujące się w sposobach rozumienia tego, czym jest edukacja, przyjmowanych koncepcjach dziecka oraz relacji między dziećmi i dorosłymi, i organizacji procesów uczenia się* (s. 12). Gorąco polecam tę książkę pedagogom, ale także rodzicom, którzy odczuwają toksyczność autorytaryzmu, dyrektywizmu i formalizmu w powszechnej edukacji szkolnej, skoro mogą dowiedzieć się, jak powołać do życia demokratyczną inicjatywę szkolną w przestrzeni niepublicznej lub gdzie jej poszukiwać dla własnego dziecka. Będzie to możliwe i przydatne, jeśli tylko ich odczucia są tożsame z przybliżonymi przez respondentów powyższych badań.

Rodzicielski ruch na rzecz tworzenia alternatywnych przestrzeni edukacyjnych stanowi w ostatnich latach jedną z najbardziej wyrazistych form sprzeciwu wobec dominującego modelu szkoły (s. 13). Nad zasadnością tego określenia można dyskutować, gdyż prawdopodobnie powyższa alternatywa jest nie tylko pochodną oporu wobec funkcjonowania szkolnictwa publicznego (wolności od niego), ale także przejawem wolności pozytywnej, a więc wolności do zaangażowania się niezadowolonych rodziców w tworzenie szkoły „na miarę ich dziecka”. Rodzice, uczniowie i nauczyciele, którzy chcieliby się dowiedzieć, jakimi są szkoły demokratyczne, znajdą w tej książce bardzo interesujące relacje z obserwacji, przeprowadzonych rozmów i fragmentów wypowiedzi ich twórców, wielbicieli, a jest ich ponoć kilka tysięcy, także nauczycieli, rodziców i uczniów. Wprawdzie nie dowiedzą się, której szkoły one dotyczą, ale zawsze mogą zajrzeć do wyszukiwarki internetowej, na portal szkoły, która znajduje się w pobliżu ich miejsca zamieszkania, a może i marzeń.

Rozprawa K. Gawlicz nie ma na celu promowania tej czy innej szkoły-„nie szkoły”, gdyż z założenia odsłania to, co dzieje się za kulisami każdej z nich, w terenie, co odgrywa się w ludzkiej psychice, duszach członków demokratycznej społeczności edukacyjnej, co ich fascynuje, wzmacnia, uszczęśliwia, ale i co staje się barierą rozwoju, która, być może, skutkuje niepowodzeniami czy nawet rozczarowaniami. W tym sensie otrzymaliśmy bardzo szczerą i z konieczności wyselekcjonowaną narrację, by nie naruszyć swoją obecnością w tych szkołach i fragmentami z ich doświadczeń tego, co jest niewątpliwie wyrazem ogromnej troski o losy dzieci. Bardzo czytelnie jest ona oddana, by wychowankowie nie orientowali swojego rozwoju i życia głównie na sferę intelektualną, ale wzrastali integralnie, całościowo w poczuciu wartości osobistego dobrostanu, szczęśliwości. Pobrmiewają, a nawet są wprost przywoływane poglądy i myśli twórców

szkół antyautorytarnych, szkół wolnych (Free Schools, Freie Schulen) w takich krajach, jak m.in. Niemcy, Wielka Brytania czy USA.

W Polsce nie ma szkół wolnych i chyba ich nie będzie, gdyż te musiałyby zrezygnować nie tyle z procesu kształcenia czy wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży, ile z wydawania uznawanych w państwie świadectw ich ukończenia. Wszystkie szkoły niepubliczne, chcąc mieć klientów, muszą przyjąć minimalne standardy obowiązujące w szkołach publicznych, żeby zapewnić swoim absolwentom uznawalność dyplomów w innych typach szkół i na wyższych poziomach kształcenia. Wynika to z obowiązku zapewnienia wszystkim dzieciom drożność poziomej i pionowej ich ścieżek edukacyjnych. Nie ma zatem w Polsce szkół czy inicjatyw mających cechy pełnej descholaryzacji, gdyż nawet w modelu edukacji domowej jej organizatorzy muszą poddać się pedagogicznemu nadzorowi szkolnemu.

Uczyć się w XXI wieku można wszędzie, także bez szkoły, ale w Polsce nie jest możliwe kontynuowanie edukacji w szkole wyższego poziomu, np. szkole ponadpodstawowej i wyższej, jeśli nie posiada się świadectwa państwowego. Takie zaś wydają tylko szkoły publiczne i szkoły niepubliczne spełniające wymagania szkół publicznych. O tym, czy jakieś szkoły-„nie szkoły” demokratyczne są demokratyczne, nie będąc w pełni szkołami wolnymi, dowiemy się z recenzowanej książki, którą warto przeczytać. Niesie ona bowiem z sobą powiew pedagogiki humanistycznej wychodzącej od dziecka, pedagogiki pozytywnie pajo-centrycznej, wciąż mającej problemy z dotarciem do świadomości i akceptacji społecznej ze względu na okres dominacji neoliberalno-autorytarnej, a obecnie konserwatywno-autorytarnej polityki oświatowej. Można dostrzec w niemalże każdej szkole światopoglądowe nachylenie w postawach nauczycieli wobec preferowanego przez nich systemu wartości w zależności od źródeł ich stanowienia. Część szkół niepublicznych przyjmuje jednolity system wartości i światopoglądu, adresując swoją ofertę do rodziców, którzy także są jego wyznawcami.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

BIBLIOGRAFIA

Gawlicz K. (2020), *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Ostolska M. (2020), *Szkoły waldorfskie w Polsce. Źródła, konteksty, współczesność*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.