

Katarzyna Gawlicz 

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu



NA OBRZEŻACH „SYSTEMU”. POLSKIE SZKOŁY DEMOKRATYCZNE W PERSPEKTYWIE TEORII ARCHITEKTUR PRAKTYK

Artykuł stanowi egzemplifikację możliwości wykorzystania teorii architektury praktyk Stephena Kemmisa jako narzędzia analitycznego w badaniach zmian edukacyjnych. Dotyczy on polskich szkół demokratycznych, czyli autonomicznych społeczności uczących się, opartych na idei wolności, które skupiają dzieci spełniające obowiązek szkolny poza szkołą. Szkoły te realizują model edukacji radykalnie odmienny od dominującego: definiują szkołę jako społeczność, której członkowie i członkinie współdecydują o kwestiach istotnych dla siebie i zbiorowości. Zmieniają także tradycyjny stosunek pedagogiczny, czyniąc dziecko współodpowiedzialnym za proces uczenia się. Materiał empiryczny zgromadzony w toku badań w ośmiu szkołach, obejmujący transkrypcje wywiadów pogłębionych i notatki terenowe, został poddany analizie z wykorzystaniem kategorii pojęciowych z teorii architektury praktyk. Pozwoliło to pokazać dyskursywne, materialne i społeczne uwarunkowania związane z usytuowaniem szkół demokratycznych na obrzeżach systemu oświaty, które umożliwiły wyłonienie się i trwanie praktyk przesądzających o specyfice szkół demokratycznych. Dzięki temu artykuł pozwala lepiej zrozumieć warunki przeobrażeń w obszarze szkolnictwa.

Słowa kluczowe: teoria architektury praktyk; szkoły demokratyczne; zmiana edukacyjna

On the Fringes of the „System”. Polish Democratic Schools from the Perspective of the Theory of Practice Architectures

The article offers an example of how Stephen Kemmis's theory of practice architectures can be employed as an analytical tool in researching educational change. It concerns Polish democratic schools, i.e. autonomous learning communities for children who pursue compulsory education through out-of-school forms. The schools' educational approach differs radically from the dominant one, with the school defined as a community and the traditional pedagogical relationships questioned by making children co-responsible for their learning. The empirical material collected in eight schools through in-depth interviews and observation was analyzed using the theory of practice architectures as

Wydział Studiów Stosowanych, katarzyna.gawlicz@dsw.edu.pl, ORCID 0000-0003-1668-5393.

Źródło finansowania. Badania będące podstawą artykułu zostały sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki w ramach grantu badawczego pt. „Szkoły demokratyczne – studium socjopedagogiczne nowych alternatyw edukacyjnych” nr 2014/13/D/HS6/01896.

Tekst opublikowany na warunkach licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska (CC BY-NC-ND 3.0 PL).

a conceptual framework. This allowed for identifying the discursive, material and social conditions associated with the schools' location on the fringes of the education system that enable practices specific to democratic schools to emerge and last. As a result, the article provides a better understanding of the conditions of transformation in the field of education.

Key words: theory of practice architectures; democratic schools; educational change

Polski system oświaty wydaje się podlegać nieustannym przeobrażeniom: od zmian programowych i organizacyjnych, po kolejno wprowadzane i zatrzymywane reformy systemowe. Jednocześnie jednak badaczki i badacze edukacyjni wskazują na petryfikację dominującej wizji edukacji i kultury szkoły. Zmiany, jeśli następują, są albo wyspowe – ich manifestacji możemy obecnie znaleźć wiele w postaci różnego rodzaju alternatywnych rozwiązań edukacyjnych (por. Hawranek 2021) – albo okazują się zaledwie powierzchowne, nie dotykając istoty szkolnictwa. Ta pozostaje nienaruszona nawet po tak, zdawałoby się, przełomowym, doświadczeniu jak kształcenie w czasie pandemii COVID-19 (Mikiewicz, Jurczak-Morris 2023). Piotr Mikiewicz i Marta Jurczak-Morris tę niezmiennosć wiążą z trwałością typowego dla szkolnictwa stosunku pedagogicznego łączącego nauczyciela z uczniem oraz zdolnością szkoły do zapewnienia równowagi między realizacją oczekiwań trzech różnych interesariuszy: państwa, gospodarki i jednostki/rodziny (kształtowanie obywateli, pracowników i samostanowiących jednostek). Z kolei Dorota Klus-Stańska (2016: 56) powodów inercji upatruje w niemożności „pomyślenia inaczej” szkoły, braku narzędzi umysłowych niezbędnych do konstruowania nowego rodzaju wiedzy, umiejętności czy wyobrażeń i w efekcie „braku możliwości wyobrażenia sobie tego, co moglibyśmy wybrać”.

W niniejszym artykule analizuję przykład szkół demokratycznych – inicjatyw edukacyjnych żywiłowo rozwijających się w Polsce od około dziesięciu lat i będących świadectwem tego, że możliwe jest nie tylko pomyślenie szkoły inaczej, ale i urzeczywistnienie tego wyobrażenia w postaci względnie trwałej praktyki edukacyjnej. Zmiany wprowadzane w życie w szkołach demokratycznych są radykalne – dotyczą fundamentów tego, co często uznajemy za oczywiste i niepodważalne w edukacji. Artykuł ma dwa cele, z których pierwszy to omówienie wybranych aspektów specyfiki szkół demokratycznych. Biorę pod uwagę priorytety przyjmowane w szkołach, fizyczną przestrzeń szkół oraz relacje łączące osoby współtworzące szkolne społeczności. W szczególności koncentruję się na konsekwencjach, jakie dla funkcjonowania szkół ma ich szczególne usytuowanie na obrzeżach systemu edukacji. Podstawą moich analiz jest materiał empiryczny zgromadzony w toku badań terenowych prowadzonych w latach 2015–2019 w szkołach demokratycznych na terenie Polski. Założenia i sposób realizacji badań omawiam w dalszej części artykułu.

Perspektywy analitycznej przyjmowanej w artykule dostarczyła teoria architektury praktyk rozwijana przez Stephena Kemmisa i jego współpracowników (Kemmis i in. 2014; Kemmis 2019; Mahon, Francisco, Kemmis 2017). Teoria ta, pozwalająca na prowadzenie systematycznych analiz uwarunkowań trwałości i przeobrażeń w obszarze między innymi szkolnictwa (i tak pierwotnie wykorzystana przez Kemmisa i in. [2014]), jest stosunkowo rzadko obecna w polskich badaniach. Drugim celem artykułu jest w związku z tym przybliżenie jej założeń oraz pokazanie, w jaki sposób może służyć jako użyteczne narzędzie analityczne.

Pierwsza część artykułu stanowi krótkie wprowadzenie do teorii architektury praktyk. W kolejnej charakteryzuję szkoły demokratyczne oraz przedstawiam założenia metodologiczne przeprowadzonych w nich badań. W ostatniej części omawiam wybrane aspekty funkcjonowania szkół demokratycznych, pokazujące ich odmienność od konwencjonalnych placówek. W zakończeniu, zgodnie z formułowanym przez teoretyków architektury praktyk zaleceniem prowadzenia krytycznej analizy etycznych konsekwencji praktyk, podejmuję refleksję nad znaczeniem szkół demokratycznych jako zjawiska w obszarze edukacji.

Teoria architektury praktyk: podstawowe założenia

Teoria architektury praktyk to jeden z wariantów teorii praktyk, inspirowany w szczególności pracami Theodore'a Schatzkiego. Widać to już w przyjmowanej definicji praktyki, postrzeganej jako „forma ludzkiej działalności w historii, w której określone działania (czynności) są zrozumiałe w kategoriach określonych idei i mowy (wypowiedzi) i gdy zaangażowane osoby pozostają ze sobą w określonych stosunkach (relacje), oraz gdy dana kombinacja wypowiedzi, czynności i relacji jest podtrzymywana w ramach projektu praktyki (cele i zamierzenia, napędzające praktykę)” (Kemmis 2018: 2–3). Praktyki są zawsze sytuowane w wielowymiarowej, intersubiektywnej przestrzeni. To, po pierwsze, przestrzeń semantyczna, w której praktykujący spotykają się za pośrednictwem języka. Po drugie, to fizyczna czasoprzestrzeń, w której praktykujący jako ucieleśnione byty spotykają się ze sobą i ze światem materialnym poprzez wykonywane czynności. Trzeci wymiar to przestrzeń społeczna, w której ludzie wchodzą w relacje władzy i solidarności. Jak podkreśla Kemmis (2019: 88), „wymiar przestrzeni intersubiektywnej nakładają się na siebie, istnieją wspólnie. Gdy ludzie angażują się w praktyki, robią to we wszystkich tych wymiarach jednocześnie; ich praktyki dzieją się jednocześnie we wszystkich tych wymiarach”.

Na kształt konkretnych praktyk oddziałują dwa czynniki. Z jednej strony są to same osoby praktykujące, wnoszące do praktyki swoje przekonania, wiedzę, umiejętności, doświadczenia, cechy fizyczne – co, za Pierre'em Bourdieuem, Kemmis i in. (2014) określają jako *habitus*. Z drugiej strony to istniejące niezależnie

od praktykujących uwarunkowania, nazywane architekturami praktyk. Składają się na nie trzy typy układów (*arrangements*), odpowiadające trzem elementom składowym praktyki: układy kulturowo-dyskursywne, materialno-ekonomiczne i społeczno-polityczne (Kemmis i in. 2014), postrzegane jako „warunki możliwości” praktyki (Kemmis 2019: 133). Układy kulturowo-dyskursywne to język i dyskursy wykorzystywane w praktyce oraz służące do jej opisu, interpretacji i uzasadnienia, które warunkują wypowiedzi typowe dla praktyki. Sprawiają one, że w toku praktyki powiedzenie i pomyślenie czegoś staje się możliwe lub nie. W kontekście edukacji mogą to być: język wykorzystywany jako narzędzie komunikacyjne (np. język polski), teorie pedagogiczne, wiedza z zakresu danej dyscypliny lub stosowne sposoby zwracania się do siebie w czasie lekcji. Układy materialno-ekonomiczne obejmują zasoby takie jak przestrzeń fizyczna, środowisko naturalne, środki finansowe, byty ludzkie i pozaludzkie czy regulacje prawne, które – wpływając na to, co, kto, kiedy i jak może zrobić – powodują, że możliwe staje się podjęcie określonych czynności tworzących praktykę, podczas gdy inne prawdopodobnie zostaną wykluczone. To, przykładowo, budynek szkoły i wyposażenie sal, prawo oświatowe, regulacje określające warunki pracy nauczycieli czy plan lekcji. Układy społeczno-polityczne obejmują zasoby takie jak zasady organizacyjne, hierarchie, pozycje i role społeczne, które kształtują to, w jaki sposób osoby zaangażowane w praktykę odnoszą się do innych osób i bytów pozaludzkich. Tym samym sprawiają, że zaistnienie pewnego rodzaju relacji staje się w większym lub mniejszym stopniu możliwe albo niemożliwe. Jako przykład można podać formalną i nieformalną strukturę pozycji w szkole, zakres kompetencji kuratora oświaty czy zasady regulujące zaangażowanie rodziców w funkcjonowanie szkoły. Bez tych układów, uprzednio obecnych w przestrzeni praktyki lub do niej wnoszonych, praktyka nie mogłaby zaistnieć (Mahon i in. 2017: 9). Teoretycy architektury praktyk podkreślają, za Schatzkim (2002), znaczenie miejsca praktyk (*site*) jako konkretnego splotu elementów konstytuujących praktykę oraz układów ją warunkujących, w określonej czasoprzestrzeni. Sploty te cechuje płynność i zmienność; nigdy nie są takie same, więc w rezultacie każde miejsce i każda praktyka są wyjątkowe (Mahon i in. 2017: 10). By odwołać się znów do kontekstu edukacyjnego: to właśnie ze względu na tę zmienność szkoły działające w ramach tego samego systemu prawnego mogą bardzo się od siebie różnić.

Osoby praktykujące, praktyki i architektury pozostają w ciągłym dialektycznym związku, wzajemnie na siebie oddziałując oraz przeobrażając się. Związek ten bywa obrazowo opisywany poprzez metafory rzeki i labiryntu z żywopłotu (Kemmis, Mahon 2017; Kemmis i in. 2017). Rzeka płynie swoim korytem, którego brzegi wyznaczają jej bieg, ale jednocześnie przekształca je, wylewając, omijając przeszkody czy też wysychając. Ściany żywego, zielonego labiryntu, stworzonego przez ludzi, wskazują ścieżki, którymi można się poruszać,

ale wciąż się zmieniają, rosną, obumierają, ktoś może w nich wyciąć nowe przejście, więc pojawia się możliwość poruszania się inną drogą. Podobnie jest z praktykami: mogą zarówno reprodukować się, jak i różnicować oraz dostosowywać do nowych okoliczności, a czasem radykalnie przeobrażać (Kemmis i in. 2017: 247). Jednocześnie przyczyniają się do przekształcania architektur lub wytwarzania nowych, prowadząc do ich instytucjonalizowania (jako stosunkowo stabilnych) lub kontestowania. Choć praktyki kształtowane są przez układy tworzące ich architektury, to „ludzkie działania (indywidualne i zbiorowe) mogą zmienić i rzeczywiście zmieniają te układy, powołując do istnienia nowe i doprowadzając do zaniku wcześniejszych” (Kemmis i in. 2017: 247). Wytwory ludzkich praktyk, powiązanych ze sobą w systemy „ekologii praktyk”, mogą stawać się architekturą kolejnych praktyk (Kemmis i in. 2014). W toku praktyk oddziałują na siebie nawzajem także osoby w nie zaangażowane: „[inni] sprawiają, że coś staje się dla nas możliwe, a coś nas ogranicza; my sprawiaemy, że coś staje się możliwe dla innych, a coś ich ogranicza” (Kemmis, Edwards-Groves 2018: 129). Wszystkie te przeobrażenia nie następują jednak płynnie i bezproblemowo. Przeciwnie – zwykle wiążą się z konfliktami, napięciami, sporami, które stanowią nieodłączny wymiar procesu pojawiania się praktyk w określonych miejscach (Kemmis i in. 2017).

Teoria architektur praktyk ma swój szczególny wkład w teorii praktyk: „upolitycznia praktykę, humanizuje praktykę, teoretyzuje związki między praktykami, jest zorientowana ontologicznie oraz dostarcza wglądu w kwestie dotyczące edukacji” (Mahon i in. 2017: 2). Nadanie praktykom politycznego charakteru wiąże się, po pierwsze, z podejmowaniem krytycznej analizy związków między praktykami i ich miejscami, uwzględniając rolę języka, pracy oraz władzy w konstytuowaniu się praktyk. Po drugie, włączenie relacji (oprócz wypowiedzi i czynności) jako elementu składowego praktyki pozwala na wydobycie jej aspektów o moralno-politycznym znaczeniu. Po trzecie, operowanie terminami takimi jak *ograniczanie* i *umożliwianie* (co wykracza poza stosowane przez Schatzkiego *prefigurowanie*) „uwrażliwia nas, jako byty sprawcze, na konsekwencje praktyki i to, co robimy, gdy wytwarzamy i podtrzymujemy ograniczające i otwierające [*enabling*] architektury praktyk” (Mahon i in. 2017: 16). I wreszcie – rzadka w teoriach praktyk – koncentracja na *praxis* (w rozumieniu łączącym tradycję neoarystotelesowską, w której *praxis* postrzega się jako właściwe działanie, oraz heglowsko-marksowską – *praxis* jako działanie mające moralne i polityczne konsekwencje [Kemmis 2019: 95–96]) wskazuje na zadanie teoretyków architektur praktyk, jakim jest współtworzenie „bardziej zrównoważonego, sprawiedliwego i zdrowego społeczeństwa” (Mahon i in. 2017: 17).

Humanizowanie praktyki wiąże się ze zwróceniem uwagi na osoby zaangażowane w praktykę: ich sprawczość, intencje i dyspozycje kształtujące praktykę. „W większym lub mniejszym stopniu zawsze stwarzamy swoje światy, a one

stwarzają nas”, piszą Kemmis i Christine Edwards-Groves (2018: 129). Sprawczości nie rozumie się tu więc jako „nieskrępowanej siły woli”, podkreślając, że „rozwija się ona wraz z upływem czasu, w interakcji z określonymi uwarunkowaniami i okolicznościami, z jakimi się spotyka, umożliwiana i ograniczana przez nie” (Kemmis 2019: 36). Innym przejawem humanizacji praktyk jest teoretyzowanie w kategoriach *praxis* rozumianej jako działania podejmowane przez ludzi mających świadomość ich pozytywnych lub negatywnych konsekwencji, za które ponoszą odpowiedzialność (Mahon i in. 2017).

Zwrócenie uwagi na zależności między praktykami widoczne jest w podejmowaniu prób rekonstrukcji „ekologii praktyk” – faktycznych, możliwych do empirycznego zidentyfikowania powiązań, spajających różne sploty praktyk i architektur w większe konstelacje czy kompleksy, w których poszczególne praktyki stają się architekturami innych (Kemmis i in. 2014). Przyjęcie perspektywy ontologicznej oznacza z kolei koncentrację przede wszystkim na tym, czym praktyki są, w jaki sposób się stają, jak są kształtowane i co powodują, choć w nowszych wersjach teorii pojawiają się również pytania o charakterze epistemologicznym – o uczenie się praktyk. I wreszcie twórcy teorii architektur praktyk pokazują jej użyteczność dla myślenia o edukacji, rozumianej jako praktyka i kształtowanej przez określone architektury (Mahon i in. 2017: 18). Pytanie o to, czym edukacja mogłaby i powinna być we współczesnym świecie dotkniętym wielorakimi globalnymi kryzysami, wybrzmiewa wyraźnie w najnowszych badaniach teoretyków architektur praktyk (Kemmis, Edwards-Groves 2018; Mahon i in. 2020).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na cel badań inspirowanych tą perspektywą teoretyczną. Jest nim zrekonstruowanie warunków możliwości praktyk (ich architektur oraz czynników wnoszonych przez osoby praktykujące): tego, co sprawia, że praktyka może zaistnieć, i że może zaistnieć w określonym kształcie (Kemmis, Edwards-Groves 2018: 127). Nie chodzi tu o abstrakcyjne, ogólne analizy, ale o zidentyfikowanie czynników, które sprawiają, że konkretna praktyka, podejmowana w określonym miejscu przez określone osoby wyłania się w takiej a nie innej postaci. To pierwszy, deskryptywny, poziom analizy. Zidentyfikowanie warunków możliwości ma również cel praktyczny: ma sprawić, że będziemy lepiej rozumieć praktyki, co może nam pomóc lepiej w nich uczestniczyć. Szczególnie istotny jest jednak wymiar krytyczny: dostrzeżenie natury i konsekwencji praktyk oraz ich architektur jako podstawy do przeobrażenia tych z nich, które przynoszą niepożądane skutki. Kemmis, Jane Wilkinson i Edwards-Groves (2017: 243) nie pozostawiają tu wątpliwości:

Istotą teorii architektur praktyk nie jest powiedzieć jedynie, że praktyki są kształtowane przez architektury praktyk lub że architektury praktyk są często kształtowane przez praktyki. [Chodzi o to, by] sięgnąć poza te wzajemne relacje i zyskać krytyczny wgląd

w to, jak nasze praktyki oraz umożliwiające je architektury praktyk tworzą światy, które stanowią coraz bardziej trwałą (lub nietrwałą) przestrzeń dla zamieszkujących je ludzi, dla innych gatunków i rzeczy, z którymi dzielimy tę planetę.

Teoria architektur praktyk ma w związku z tym także potencjał transformacyjny: może pomóc w zidentyfikowaniu narzędzi niezbędnych do tego, by przeobrażać praktyki i ich architektury, które są nierozumne, niemożliwe do utrzymania, niesprawiedliwe. Krytyczny i transformacyjny wymiar tej teorii czyni z niej szczególnie cenne narzędzie zaangażowanych, zorientowanych na zmianę społeczną badań.

Teoria architektur praktyk w badaniach szkół demokratycznych

Szkoły demokratyczne

Szkoły demokratyczne to autonomiczne inicjatywy edukacyjne rozwijające się w Polsce od 2013 roku. Tworzone głównie przez rodziców rozczarowanych konwencjonalnymi przedszkolami i szkołami, a prowadzone najczęściej przez stowarzyszenia lub fundacje, stanowią alternatywę dla dzieci realizujących obowiązek szkolny poza szkołą. Nieposiadające statusu szkoły w rozumieniu prawa oświatowego, pozostają na obrzeżach systemu edukacji, co sprawia, że bywają określane jako *quasi*-szkoły (Uryga, Wiatr 2015; Wiatr 2017). W pierwszych latach istnienia zwykle niewielkie (czasem skupiające kilkoro dzieci w wieku wczesnoszkolnym), rozwijają się dynamicznie, „rosnąc” wraz z dziećmi. Ze względu na oddolny charakter liczba takich szkół pozostaje trudna do oszacowania¹. Zlokalizowane są na terenie całego kraju, choć najczęściej w większych ośrodkach miejskich.

Oddolne społeczności uczące się, które skupiają dzieci i młodzież realizującą obowiązek szkolny poza szkołą, identyfikują się na różne sposoby, termin „szkoły demokratyczne” stosują więc w odniesieniu do tych z nich, których filozofia edukacyjna nawiązuje do idei edukacji demokratycznej. Tę zwięźle ujmuje rezolucja przyjęta na 13. Międzynarodowej Konferencji Edukacji Demokratycznej (IDEC) w Berlinie w 2005 roku, zgodnie z którą za szkoły demokratyczne uznaje się te, w których:

Uczniowie mają prawo do:

– dokonywania własnych wyborów w odniesieniu do uczenia się i wszystkich innych obszarów codziennego życia. W szczególności mogą samodzielnie określać, co robić,

¹ W okresie realizacji badań liczba szkół wynosiła około 30 (szacunki oparte na przeglądzie stron internetowych szkół, profili w mediach społecznościowych oraz informacjach od osób aktywnych w środowisku szkół demokratycznych w Polsce). Obecnie może ich być więcej.

kiedy, gdzie, jak i z kim, pod warunkiem, że ich decyzje nie ograniczają wolności innych do czynienia tego samego.

– równego udziału w procesach decyzyjnych dotyczących sposobu zarządzania [...] oraz ewentualnych niezbędnych zasad i sankcji. (EUDEC b.d.)

W polskim szkolnictwie tradycje demokratyczne – zarówno na poziomie idei, jak i praktycznych aplikacji – mają długą historię. Wpisują się w nią postępowe inicjatywy z początku XX wieku, inspirowane ruchem Nowego Wychowania (Sztobryn 2009; Dobrowolski, Nowacki 1966; Dzierzbicka, Dobrowolski 1963), w tym działalność Janusza Korczaka (Korczak 2012; Korczak 2013; Smolińska-Theiss 2013) i Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (Bobrowska 1962; Kuzańska-Obrączkowska 1966); alternatywne podejścia wdrażane w szkolnictwie państwowym (Dobrowolski, Nowacki 1966) i wizje demokratyzacji edukacji przez uspołecznienie (Kwieciński 2014) w okresie PRL, czy wreszcie inicjatywy rozwijane na fali transformacji ustrojowej, obejmujące klasy autorskie i eksperymenty w publicznych szkołach i przedszkolach oraz nowatorskie rozwiązania w szkolnictwie niepublicznym (por. Brzezińska, Brzeziński 2012; Figiel 2001; Klus-Stańska 2013; Kwaśnica 2000; Śliwerska, Śliwerski 2008; Zwiernik 2013). Niemniej jednak obecnie tak radykalne ujęcie demokratyczności szkoły, której istotę stanowi decyzyjność wszystkich członkiń i członków jej społeczności, rzadko znajduje praktyczną aplikację w placówkach edukacyjnych.

Założenia metodologiczne i przebieg badań

Materiał empiryczny stanowiący podstawę analiz prezentowanych w niniejszym artykule gromadzony był w toku badań prowadzonych w ośmiu szkołach demokratycznych. Badania miały na celu zrekonstruowanie genezy szkół, poznanie sposobów ich codziennego funkcjonowania oraz rozpoznanie ich miejsca i roli w systemie oświaty². Metody badawcze, zgodne z zaleceniami dotyczącymi prowadzenia badań w perspektywie teorii praktyk, obejmowały obserwację bezpośrednią (Kostera 2005) o zmiennym poziomie uczestnictwa, częściowo ustrukturyzowany wywiad niestandardyzowany (Gudkova 2012) i wywiad etnograficzny (Gobo 2008), partycypacyjne metody badań z dziećmi inspirowane podejściem mozaikowym (Clark 2017) oraz analizę dokumentów tworzonych przez szkoły (w tym stron internetowych i profili szkół w serwisach społecznościowych). Obserwacje miały miejsce podczas 200 wizyt w placówkach oraz w czasie ogólnopolskich spotkań społeczności szkół demokratycznych, zielonych szkół i innych wyjazdów. 80 osób dorosłych (osoby zakładające i/ lub prowadzące szkoły, kadra, rodzice) udzieliło łącznie 98 wywiadów, a około

² Założenia metodologiczne i przebieg badań zostały szczegółowo omówione w publikacji Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji (Gawlicz 2022). Badania prowadził zespół pod kierownictwem Katarzyny Gawlicz, w którego skład wchodził Jan Dzierzgowski, Monika Popow, Marcin Starnawski i Tomasz Tokarz.

30 dzieci uczestniczyło w wywiadach, tworzeniu dokumentacji fotograficznej szkoły i rozmowach na temat wykonanych zdjęć. W niniejszym artykule bazuję na transkrypcjach wywiadów z kadrami, rodzicami i dziećmi oraz notatkach terenowych³. Co istotne, moim celem nie jest pokazanie specyfiki konkretnych szkół⁴, ale zwrócenie uwagi na te praktyki i ich uwarunkowania (architektury), które są charakterystyczne dla szkół demokratycznych jako szczególnego zjawiska w obszarze edukacji i przesądzają o jego odmienności w stosunku do dominującego modelu szkoły. Choć podejście to może sugerować istnienie daleko idących podobieństw między poszczególnymi szkołami demokratycznymi, należy pamiętać, że wspólne dla nich ramy wypełniały niezwykle zróżnicowane praktyki, nadające określonym miejscom specyficznej dla nich wyjątkowości. Ta jednak nie jest przedmiotem mojego zainteresowania w tym artykule.

Nowe architektury, nowe praktyki, nowe szkoły

Teoretycy architektury praktyk podkreślają, że przeobrażenia w obszarze edukacji są niemożliwe bez przeobrażeń na poziomie praktyk, ale przeobrażenie praktyk może nastąpić tylko wtedy, gdy zmienia się ich architektury:

Zmiana praktyk wymaga więcej niż zmiany wiedzy osób praktykujących na temat praktyki. Wymaga również zmiany warunków – architektury praktyk – które sprawiają, że podejmowane praktyki stają się możliwe. Aby zaistniały nowe praktyki, z nowymi wypowiedziami, czynnościami i relacjami, musimy także mieć nowe architektury praktyk, które je wspierają: nowe układy kulturowo-dyskursywne, nowe układy materialno-ekonomiczne i nowe układy społeczno-polityczne. Nowe praktyki mogą przetrwać tylko wówczas, gdy zaistnieją nowe architektury praktyk. (Kemmis 2019: 15)

Co sprawia, że możliwe jest pojawienie się, trwanie i rozwijanie szkół demokratycznych jako odmiennych przestrzeni edukacyjnych, z nowymi praktykami i wspierającymi je architekturami? Pełna odpowiedź na to pytanie wykracza poza ramy artykułu, w dalszej części koncentruję się więc na jednym aspekcie: konsekwencjach, jakie dla praktyk rozwijanych w szkołach demokratycznych ma ich usytuowanie na obrzeżach systemu edukacji. Szkoły demokratyczne pozostają w specyficznej relacji do systemu edukacji i konwencjonalnych szkół, którą za Peterem Kraftlem (2015) określam jako *roz/łączenie (dis/connect)*. Do

³ Stosuję następujące kodowanie wypowiedzi: R – rodzic, R/K – rodzic będący członkiem lub członkinią kadry, K – członek lub członkini kadry, Dz – dziecko.

⁴ Ma to także uzasadnienie metodologiczne: w badaniach prowadzonych w perspektywie teorii praktyk za jednostkę analizy uznaje się praktykę. Między innymi z tego względu nie identyfikuję poszczególnych szkół, a kodując wypowiedzi, nie wiążę osób uczestniczących w badaniach z konkretnymi placówkami.

pewnego stopnia odcinają się od „systemu” lub dystansują wobec niego, ale jednocześnie są z nim powiązane i z niego czerpią. Omawiam to dokładniej poniżej, by następnie przejść do pokazania niektórych konsekwencji tego specyficznego usytuowania dla kształtu, jaki przybierają architektury praktyk szkół demokratycznych.

Szkoła na obrzeżach „systemu”

Usytuowanie szkół na obrzeżach systemu edukacji wyznaczane jest przede wszystkim przez elementy układu materialno-ekonomicznego architektur praktyk. Szkoły demokratyczne to w większości inicjatywy edukacyjne nieposiadające formalnego statusu szkoły. Jako autonomiczne społeczności uczące się, korzystają z regulacji prawnych dotyczących realizacji obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i nauki poza przedszkolem lub szkołą. Zgodnie z nimi zgodę na spełnianie przez dziecko obowiązku w taki sposób wydaje, na wniosek rodziców, dyrektor publicznej lub niepublicznej placówki, do której dziecko zostało przyjęte (art. 37 UPO). Występując z wnioskiem, rodzice zobowiązani są do przedłożenia oświadczenia o zapewnieniu dziecku warunków do realizacji podstawy programowej i zobowiązania do przystępowania przez dziecko do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych, przeprowadzanych przez szkołę, do której jest zapisane. Przepisy te pierwotnie służyły uregulowaniu tzw. edukacji domowej, a więc takiej, która ma miejsce w środowisku rodzinnego domu i jest prowadzona przez pojedyncze rodziny (por. Budajczak 2004). Wykorzystanie ich jako ram organizujących większe społeczności edukacyjne można postrzegać jako twórcze zastosowanie elementów architektury do własnych celów i tym samym poszerzenie zakresu praktyk, jakie architektura ta umożliwia.

Takie usytuowanie sprawia, że szkoły demokratyczne zasadniczo nie podlegają regulacjom prawa oświatowego, ale już poszczególne jednostki tworzące szkolne społeczności (dzieci/młodzież i rodzice) są nimi bezpośrednio objęte. Pośrednio łączy to także szkoły z systemem oświaty. Jednocześnie w szkołach tak działających nie obowiązują przepisy dotyczące zatrudniania kadry pedagogicznej, organizacji przestrzeni, ramowych planów pracy itp. Konsekwencją nieposiadania formalnego statusu szkoły jest również brak zewnętrznego finansowania ze środków publicznych⁵ i konieczność polegania na opłatach wnoszonych przez rodziców (element układu materialno-ekonomicznego). Może to przekładać się na brak stabilności finansowej: „Często jest tak, że te szkoły muszą kombinować, drapać się muszą ludzie po głowie, jak tutaj zrobić, żeby przetrwać” (R/K_7). To „kombinowanie” mogło oznaczać zarówno konieczność

⁵ Subwencja oświatowa kierowana jest do szkoły, do której dziecko jest zapisane i której dyrekcja wydaje zgodę na spełnianie przez nie obowiązku szkolnego poza szkołą.

poszukiwania dodatkowych źródeł finansowania, jak i czasową rezygnację osób prowadzących szkołę z pobierania wynagrodzenia. Trudności finansowe przekładały się na ograniczone możliwości wynajęcia budynku, który odpowiadałby potrzebom i aspiracjom twórców szkół, zakupienia odpowiedniego wyposażenia i materiałów czy zatrudnienia osób prowadzących dodatkowe zajęcia. Niepodleganie regulacjom dotyczącym zatrudniania kadry pedagogicznej pozwalało na współpracę z osobami, które nie posiadały prawnie wymaganych kwalifikacji, ale doskonale sprawdzały się w środowisku szkoły demokratycznej. Jednocześnie ograniczone zasoby finansowe sprawiały, że czasem wyzwaniem stawało się zapewnienie im satysfakcjonujących warunków pracy. Mogło to prowadzić do podejmowania dodatkowej aktywności zarobkowej i rotacji, a przynajmniej braku poczucia bezpieczeństwa, wśród kadry. Wymuszona brakiem zewnętrznego finansowania odpłatność szkoły stanowiła duże wyzwanie dla części rodzin i zderzała się z wartościami i przekonaniami prowadzących, których do działania motywowało pragnienie budowania dobrej szkoły, a nie rozwijania biznesu edukacyjnego. Świadomość etycznych konsekwencji praktyk, które wyłaniały się w warunkach wyznaczanych przez istniejącą architekturę – ograniczenie dostępności szkół, ich swoista elitarność (do której niechętnie się przyznawano), stosunkowo niewielkie zróżnicowanie środowisk pochodzenia dzieci, finansowo motywowane odchodzenie części rodzin – były jednak nie tylko źródłem dylematów i rozterek wśród twórców szkół, ale też skłaniały ich do działań na rzecz przeobrażania architektury. Należały do nich zarówno szukanie i tworzenie alternatywnych źródeł dochodu, jak i plany „wejścia w system” i sformalizowania szkoły, dającego dostęp do subwencji oświatowej, co pozwoliłoby „czesne obniżyć, i wtedy też ta edukacja zacznie być po prostu tańsza i bardziej dostępna dla innych” (R/K_5).

Usytuowanie na obrzeżach odnosi się również do dyskursywnych powiązań między szkołami demokratycznymi a systemem oświaty, tym, co określano jako „system” oraz „szkołą systemową”. Terminy te odsyłają do istotnych elementów układów kulturowo-dyskursywnych, tworzących zasoby językowe pozwalające społecznościom szkół demokratycznych na komunikowanie się i konceptualizowanie swoich doświadczeń. Szczególnie istotne spośród nich są „system” i „szkoła systemowa”, tak definiowane przez członkinię kadry jednej ze szkół:

Szkoła wspierana przez polski system edukacji [...] jest dana z systemu, tak, że normalnie chodzimy do takiej szkoły [...]. To jest też system, pod którym się podpisuje państwo polskie, no i ogromna część społeczeństwa, że uczymy się w ten sposób, że właśnie ten [system] klasowo-lekcyjny [...]. Myślę, że też to, że to jest finansowane z państwa, bo wskazane jako taki odpowiedni model. [...] to jest jeden poziom organizacyjny, a drugi, [poziom] przekazywania, no właśnie, podstawa programowa, że te szkoły jakby uczą tego, że mają pewną rolę... System to jest dla mnie też wszystko to, w co wchodzi nauczyciel tam, że jest się trochę właśnie w takim systemie papierologicznym i że właśnie ja się pod tym

podpisuję, realizuję pewne wymogi, wymagania, priorytety na dany rok edukacyjne, i że tym się teraz zajmuję jako nauczyciel, [...] i ten cały system awansu. I myślę, że to jest bardzo taka duża maszyna. (K_13)

Tak szeroko ujmowany, „system” pełnił szereg funkcji. Był motywatorem do działania: „ucieczka od systemu” – doświadczanego przez dzieci uczęszczające do konwencjonalnych szkół lub przedszkoli albo obecnego we wspomnieniach rodziców – to jeden z podstawowych impulsów skłaniających rodziców do zakładania nowych szkół lub dołączania do już istniejących. „System” stanowił także punkt odniesienia dla definiowania własnej tożsamości – czasem w opozycji do konwencjonalnej szkoły, czasem jako alternatywa dla niej. Dostarczał wiedzy z zakresu organizacji instytucji edukacyjnych, psychologii czy metodyki pracy nauczycielskiej, doświadczeń kontaktów z dziećmi, zasobów dyskursywnych zmaterializowanych w formie podręczników czy harmonogramów dnia przypominających szkolne plany lekcji.

„System” bywał również postrzegany jako obciążenie, które mogło uniemożliwić lub utrudnić odnalezienie się w sieci nowych praktyk szkoły demokratycznej. Konsekwencje tego były różnorakie. Przede wszystkim wcześniejszy kontakt z „systemową” edukacją wymuszał zmierzenie się z własnymi doświadczeniami biograficznymi i podjęcie wysiłku oduczania się pewnych praktyk, by możliwe było podjęcie nowych. Mogło dotyczyć to dzieci, przechodzących do szkoły demokratycznej z konwencjonalnej i doświadczających „detoksu”, częściej jednak było udziałem dorosłych. Jedna z matek tak o tym mówiła:

Funkcjonowanie tu jest chyba trudniejsze nawet dla dorosłych niż dla dzieci, bo dzieci wchodzą w to naturalnie, bo nie znają innego systemu, [...] natomiast my zostaliśmy wychowani w zupełnie inny sposób, więc przeżyliśmy szkołę taką, a nie inną, w rodzinach też mieliśmy różne doświadczenia i to jest kwestia, żeby się oduczyć pewnych nawyków. (R_18)

Z podobnym obciążeniem mogła zmagać się także kadra, zwłaszcza mająca bezpośrednie doświadczenia z „systemem”. Czasem obawy przed negatywnymi konsekwencjami takich doświadczeń były tak duże, że unikano zatrudniania osób je mających. Jedna liderka przyznawała wprost: „Nie daj Boże, żeby ktoś skończył pedagogikę i do nas przyszedł. Nawet nie chcemy takich osób. [...] spaczonych systemem byśmy nie chcieli w ogóle” (R/L_2).

Jednocześnie usytuowanie na obrzeżach wiązało się z gotowością do sięgania po innego rodzaju zasoby dyskursywne: koncepcje dotyczące edukacji alternatywnej, w tym demokratycznej i *unschoolingu* (Neill 2014; Stern 2016); współczesne koncepcje rodzicielstwa i wychowania: rodzicielstwo bliskości, bezwarunkowe, humanistyczne podejście Jespera Juula (Faber, Elaine 2013; Juul 2011; Stein 2014); psychologię Carla Rogersa i pedagogikę Gestalt

(Rogers, Freiberg 1994; Żłobicki 2009); teorie dotyczące komunikacji interpersonalnej, a w szczególności porozumienie bez przemocy (Rosenberg 2014). Te zróżnicowane zasoby sprawiały, że możliwe stawało się myślenie i mówienie – jako wymiar praktyk – w innych kategoriach niż dominujące w konwencjonalnych szkołach. Poniższa narracja osoby zaangażowanej w proces zakładania placówki demokratycznej, ale mającej doświadczenie pracy w „zwykłej” szkole, pokazuje splatanie się różnych elementów układu kulturowo-dyskursywnego wiążących się z usytuowaniem na obrzeżach „systemu”:

Planowałyśmy, jak to by się miało dziać. [...] ja się dzieliłam tym, co wiem ze szkoły, moją wiedzą na temat podstawy programowej, trochę opowiadałam o tym od kuchni, czy o sprawdzianach, testach, egzaminach, jak to wygląda, czy o takich nawet dokumentach stricte, jak to w szkole jest. Dziewczyny też mówiły o swoich potrzebach, jak by chciały, żeby to miejsce wyglądało i sobie sprawdzałyśmy. [...] No i wspólnie czytałyśmy Summerhill. Czytałyśmy o różnych szkołach demokratycznych na całym świecie. Klaudia też dzieliła się różnymi linkami, informacjami, bardzo dużo tego miała. Sonia różne książki kupowała, sprowadzała, zamawiała. (K_4)

Usytuowanie na obrzeżach „systemu” stanowi istotny aspekt architektury praktyk szkół demokratycznych, stwarzając zarówno możliwości, jak i ograniczenia dla wyłaniania się i rozwoju pewnych praktyk. Poniżej analizuję kilka wybranych przykładów ilustrujących oddziaływanie tego specyficznego usytuowania. Koncentruję się kolejno na poszczególnych wymiarach intersubiektywnej przestrzeni praktyk (semantycznej, fizycznej i społecznej), choć ze względu na ich ściśle wzajemne powiązania pełne ich wyodrębnienie nie jest możliwe.

Szkoła innych priorytetów

W przestrzeni semantycznej spotykamy się ze sobą jako interlokutorzy, porozumiewający się dzięki dzielonym zasobom dyskursywnym i językowym. Na niektóre z zasobów, którymi posługują się osoby zaangażowane w szkoły demokratyczne, wskazałam powyżej. Kemmis i Edwards-Groves (2018: 137) podkreślają, że „słowa, których [ludzie] używają, ich sposoby myślenia i mówienia, pisanie, czytania i słuchania, ich cele, określone specjalistyczne terminy, którymi się posługują, są kształtowane przez ich historię i doświadczenie komunikowania się w przeszłości. Ich umiejętność włączania się w rozmowy dotyczące nowych idei lub tematów [...] zależy od tego, czy znają już odpowiednie treści lub mają odpowiednie doświadczenia, które będą fundamentem dla nowego sposobu komunikowania się”. Osoby tworzące szkoły demokratyczne posiadały tego rodzaju zasoby (np. znajomość tradycyjnych i alternatywnych koncepcji pedagogicznych) i wykorzystywały je zarówno komunikując się w toku praktyk, jak i mówiąc o praktykach innym rodzicom, nowym członkom i członkiniom kadry oraz dzieciom. Ich doświadczenia biograficzne splatały się z funkcjonującymi

w przestrzeni semantycznej dyskursami, stwarzając możliwość zaistnienia określonych wypowiedzi, sformułowanych w konkretnym języku. Komunikaty z pozycji „ja”, sformułowania charakterystyczne dla porozumienia bez przemocy, otwarte wyrażanie swoich uczuć, mówienie, że coś „się zadziewa” i że „jesteśmy w procesie” to przykładowe elementy języka szkół demokratycznych.

Zasoby kulturowo-dyskursywne pozwalały także na konstruowanie wizji szkoły demokratycznej i wprowadzanie w nią kolejnych osób. Usytuowanie na obrzeżach odgrywało tu fundamentalną rolę. Kluczowy element wizji stanowiło odrzucenie wyobrażenia szkoły jako miejsca wąsko rozumianej nauki (utożsamianej z realizacją podstawy programowej, przygotowaniem dzieci i młodzieży do egzaminów, wystawianiem ocen, dokonujących się w hierarchicznych relacjach między nauczającym i uczącymi) na rzecz postrzegania szkoły jako społeczności. To przesunięcie widoczne jest już na poziomie języka: choć posługiwano się powszechnie określeniem „szkoła”, to terminy „nauczyciel/nauczycielka” i „uczeń/uczennica” były w zasadzie nieobecne w dyskursie szkół demokratycznych. Z kolei o tym, że szkoła jest społecznością, mówiono nieustannie – przypominając dzieciom (a czasem i rodzicom) o ich zobowiązaniach wobec innych czy prezentując szkołę zainteresowanym nią osobom. Takie wyobrażenie szkoły stanowiło architekturę codziennych praktyk, w toku których konstytuowała się społeczność:

Jesteśmy taką społecznością, która dzieli się różnymi zadaniami, obowiązkami, jest ze sobą w różnych sytuacjach codziennych, edukacyjnych też, ale nie jest to nadrzędne, [...] to bycie ze sobą to jest też przygotowanie razem obiadu, nakrycie do stołu, załadowanie naczyń do zmywarki, przygotowanie się wspólne do wycieczki, zaplanowanie jej, załatwienie czegoś. To jest też siadanie na społeczności, rozwiązywanie jakichś różnych, czy decydowanie o różnych sprawach razem, wspólnie, to takie wspólne rzeczy. (K_13)

Niektóre z wymienionych praktyk odbiegają daleko od potocznego wyobrażenia tego, co robi się w szkole; inne bywają obecne w konwencjonalnych placówkach, choć ze względu na brak czasu i inne uwarunkowania – tylko marginalnie. Specyficzna architektura praktyk szkół demokratycznych sprawiała, że wspólne rozwiązywanie problemów czy podejmowanie decyzji podczas szkolnych zebrań (tu, w praktyce językowej szkoły demokratycznej, określonych jako „siadanie na społeczności”), sprzątanie, granie w planszówki czy spędzanie czasu na rozmowach, stanowiły integralny wymiar codzienności. Niepodleganie w pełni regulacjom prawa oświatowego zdejmowało z kadry presję nakazującą koncentrację na realizacji podstawy programowej i odpowiednie przygotowanie dzieci/uczniów do egzaminu ośmioklasisty czy matury, a dostęp do alternatywnych dyskursów dotyczących relacji między dorosłymi i dziećmi oraz edukacji pozwalał na inne niż zwykle konceptualizowanie roli szkoły. To z kolei sprzyjało odejściu od coraz powszechniejszej nie tylko w polskim systemie oświaty

logiki rozliczalności i wydajności (Ball 2000). Odrzucano myślenie o dobrej szkole jako tej, która zajmuje wysokie miejsce w rankingach (w których szkoły demokratyczne, z racji swego statusu, znaleźć się nie mogły) oraz o osiąganiu znakomitych wyników w testach jako świadectwie sukcesu edukacyjnego. To pozwalało koncentrować się na innych – właśnie społecznościowych – wymiarach szkoły. Możliwe, i konieczne, stawało się komunikowanie się z szacunkiem i otwartością, wchodzenie w inne relacje niż te pomiędzy nauczycielem przekazującym i egzekwującym wiedzę a uczniem ją przyswajającym oraz wykonywanie szeregu, czasem zaskakujących w kontekście szkoły, działań.

Inny element wizji stanowiła nietypowa (w porównaniu ze szkołami „systemowymi”) koncepcja organizacji działań dydaktycznych. Priorytetowe potraktowanie wymiaru społecznościowego szkoły nie oznaczało odejścia od myślenia o szkole jako miejscu zdobywania wiedzy: „to jest szkoła, tu się uczy” – przypomniało dziecko w czasie szkolnego zebrania. Usytuowanie na obrzeżach umożliwiło jednak wypracowywanie szczególnego sposobu organizacji praktyk uczenia się i nauczania, którego wyraźnym przejawem była rezygnacja z dominującego w polskich szkołach systemu klasowo-lekcyjnego (Śliwerski, Paluch 2021). Nawet jeśli sporadycznie dzielono dzieci na grupy wiekowe, w których realizowano zajęcia przedmiotowe, to podział ten był płynny. Choć podstawa programowa wyznaczała do pewnego stopnia tematykę niektórych aktywności, które można by określić jako dydaktyczne, to zainteresowania dzieci, pasje i pomysły dorosłych czy przypadkowo pojawiające się okazje edukacyjne odgrywały dużo istotniejszą rolę. Znaczące były układy kulturowo-dyskursywne, obejmujące koncepcje takie jak naturalne uczenie się i uczenie się przez zabawę (Gray 2015), znaczenie motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się (Steinke-Kalemka 2017) czy neurodydaktyka (Żylińska 2013), jak również założenia edukacji demokratycznej i przekonania dotyczące kompetencji i potrzeb dzieci (w tym wrodzonej potrzeby uczenia się). Wytwarzały one warunki, które pozwalały wyobrazić sobie, że możliwe jest uczynienie dzieci współodpowiedzialnymi za swój proces uczenia się oraz uczenie się w inny sposób niż w czasie lekcji zaplanowanych i prowadzonych przez dorosłych realizujących podstawę programową. Efektem było pojawianie się specyficznych, a jednocześnie niezwykle zróżnicowanych praktyk uczenia się.

Jednocześnie wyłanianie się tego rodzaju praktyk nie było bezproblemowe (Kemmis i in. 2017). Niespójność elementów architektury wywoływała napięcia w praktykach. Przykładowo, fundamentalne dla szkół demokratycznych założenie o prawie uczniów i uczennic do podejmowania decyzji dotyczących nauki (element układu kulturowo-dyskursywnego) zderzało się z koniecznością zdania przez dzieci egzaminów klasyfikacyjnych (element układu materialno-ekonomicznego). W rezultacie decyzyjność dzieci okazywała się do pewnego stopnia ograniczona, czego konsekwencją mogły być napięcia i konflikty między

dziećmi, rodzicami a kadrami oraz dylematy i wątpliwości dorosłych, zwłaszcza w początkowym okresie istnienia szkoły. Jednocześnie tego rodzaju architektura przekładała się na sposób realizacji praktyk. Obejmował on strategiczny wybór szkoły, do której zapisywano dzieci (gdzie kluczowe było, aby dyrekcja rozumiała istotę demokratycznej edukacji i była otwarta na negocjowanie organizacji egzaminów) lub podejmowanie działań na rzecz założenia własnej szkoły niepublicznej. Oznaczał on również przygotowywanie dzieci do egzaminów (w wymiarze technicznym, merytorycznym i emocjonalnym), a także dyskusyjne konstruowanie egzaminów jako formalności, której trzeba dopełnić, ale która nie definiuje dziecka, lub jako architektury kolejnych praktyk (np. uczenia się brania odpowiedzialności za siebie).

Napięcia i konflikty mogły wiązać się także ze zróżnicowaniem biograficznych doświadczeń osób praktykujących, ich wiedzy i przekonań przeniesionych z innych przestrzeni praktyk. Czy należy proponować dzieciom zajęcia jak w Summerhill School czy w myśl podejścia Sudbury Valley School czekać, aż same podejmą inicjatywę? Czy włączać dzieci w decyzje dotyczące usunięcia kogoś ze społeczności, zgodnie z założeniami edukacji demokratycznej, czy decydować o tym w gronie dorosłych, uznając, że dyskusowanie z dziećmi o takich kwestiach może być dla nich zbyt obciążające emocjonalnie? Czy w jakiś sposób zmuszać dzieci, by nauczyły się czytać i pisać, widząc w tym warunek ich wolności, czy cierpliwie czekać, aż same poczują potrzebę opanowania takich umiejętności? Tego typu liczne punkty sporne dawały impuls do negocjacji, a czasem też otwartych konfliktów, stanowiących nieunikniony wymiar praktyk.

Inna przestrzeń szkoły

Praktyki rozwijają się w określonej fizycznej czasoprzestrzeni. W przypadku szkół demokratycznych kształt tej przestrzeni wiązał się z ich usytuowaniem na obrzeżach systemu oświaty, dzięki czemu nie były one ograniczane przez regulacje dotyczące infrastruktury placówek edukacyjnych. Również inne czynniki odgrywały istotną rolę: dostęp do wspomnianych wyżej dyskursów na temat tego, czym jest szkoła oraz jaka organizacja przestrzeni sprzyja uczeniu się i budowaniu społeczności (układ kulturowo-dyskursywny); dysponowanie zasobami materialnymi lub wymuszający kreatywność ich brak (układ materialno-ekonomiczny) oraz obecność osób gotowych do zaangażowania się w prace nad urządzaniem przestrzeni (układ społeczno-polityczny). Przestrzeń więc to nie tylko wymiar architektury, sprawiający, że możliwe staje się podejmowanie określonych działań. To także – jako konkretne, projektowane, wykonane oraz utrzymywane przez członków i członkinie społeczności miejsce – wytwór praktyk.

Dwa wymiary przestrzeni w szczególności kształtowane są przez usytuowanie szkoły na obrzeżach: przestrzeń do budowania społeczności i przestrzeń do uczenia się. Materialna przestrzeń szkół pozwalała na to, by rozwijały się

w nich praktyki służące wytwarzaniu i wzmocnieniu społeczności, w toku których dorośli i dzieci wchodzili w bliskie relacje ze sobą, brali odpowiedzialność za wspólne dobro, troszczyli się o siebie nawzajem. Składały się na nią, przykładowo, kuchnia lub jadalnia jako miejsce spotkań; antresola z materacem, na której można było porozmawiać w spokoju czy stoczyć bitwę; różnego rodzaju zakamarki, w których „można sobie posiedzieć, porozmawiać o sekretach” (Dz_9); głośniki, z których płynęła muzyka prowokująca do wspólnego tańca. Obejmowała także miejsce na zebrania społeczności: duży stół albo pusty fragment podłogi, na którym można było usiąść w kręgu, wszyscy na tym samym poziomie i widząc się nawzajem. W tego rodzaju przestrzeni, jak mówiła członkini kadry, „ludzie biegają, skaczą, fikają. Jemy razem, śmiejemy się, krzyczymy na siebie. Brudzimy, później sprzątamy” (K_29). Te budujące społeczność praktyki, wpisane w ciała podejmujących je osób, czasem rozwijały się w sposób płynny, by w innych przypadkach potykać się o przeszkody, zatrzymywać się, raptownie zmieniać w inne. Intymne rozmowy o sekretach bywały zakłócone przez wtargnięcie do pokoju osoby, która ignorowała wiszącą na drzwiach tabliczkę informującą o rezerwacji pomieszczenia. Brudne naczynia piętrzyły się w kuchni, aż ktoś z dorosłych ponaglił dyżurnych, by włożyli je do zmywarki, zarządził burzliwe zebranie po tym, jak spotkał się z odmową współpracy lub sam je sprzątnął. Miejsce na fotelu lub na podłodze tuż przed kanapą, o którą można było się oprzeć w czasie przeciągającego się zebrania, prowokowało zazwyczaj kłótnie lub stawało się przyczynkiem do szukania rozwiązania jawiącego się jako konstruktywne, ale uznanego za „głupie”. Szkolna rybka ginęła – ku rozpaczy dzieci – w toalecie, wrzucona do niej przez dziecko namówione do tego przez inne. Nawet jednak w toku tych zdarzeń – praktyk, które poszły nie tak, jak zakładano – przestrzeń warunkowała działania budujące społeczność.

Drugi wymiar przestrzeni – przestrzeń do uczenia się – także był kształtowany przez usytuowanie szkół demokratycznych na obrzeżach, pozwalające na wychodzenie poza rozwiązania typowe dla placówek oświatowych. Zwykle szkolne meble sąsiadowały więc z drewnianym stołem i krzesłami przywołującymi na myśl domowy salon; książki stały na standardowych półkach albo na regale zbudowanym ze skrzynek; w salach można było znaleźć nie tylko komputery, mikroskopy i lunety, ale też lutownicę i maszynę do szycia. W szczególności sposób praktyki uczenia się kształtowała większa niż w konwencjonalnej szkole dostępność pomieszczeń i materiałów, stwarzająca możliwość autonomicznego podejmowania aktywności przez dzieci. Ta jednak bywała ograniczana przez takie elementy układu materialno-ekonomicznego jak przyjmowane wspólnie lub wyznaczane przez dorosłych plany dnia albo przez pozostawiony przez innych bałagan, który zarówno stanowił materialny ślad wcześniejszych działań (to, zdaniem Kraftla [2015]), jedna z funkcji nieporządku powszechnego w alternatywnych szkołach), jak i mógł utrudniać podjęcie kolejnych.

Wytwarzanie przestrzeni do uczenia się obejmowało – również warunkowane specyficznym usytuowaniem szkół demokratycznych – jej poszerzenie o instytucje miejskie oraz środowisko naturalne jako pełnoprawne przestrzenie edukacyjne. Wykorzystywanie miejskich zasobów przybierało różne formy, od udziału w regularnych zajęciach organizowanych przez muzea, przez odwiedzanie wystaw, bibliotek, kin, teatrów, antykwariatów, po okazjonalny udział w organizowanych przez instytucje miejskie wydarzeniach. Możliwe to było dzięki takim uwarunkowaniom jak, wspomniany wcześniej, brak presji związanej z poczuciem konieczności realizacji przeładowanej podstawy programowej, uznawanie za istotne rozwijania umiejętności radzenia sobie przez dzieci w sytuacjach codziennego życia, ale też ograniczenia związane z brakiem odpowiedniej kadry przy jednoczesnym przekonaniu o znaczeniu wspierania dzieci w rozwijaniu swoich zainteresowań: „staramy się na zewnątrz wyjść i tam sprawić, żeby dzieciaki mogły te swoje pomysły rozwijać” (K_14) – wyjaśniała członkini kadry.

Systematyczne korzystanie z przestrzeni naturalnych – od szkolnych ogrodów i miejskich parków, przez regularnie odwiedzane gospodarstwa, po zielone i białe szkoły w miejscach umożliwiających bezpośredni kontakt z przyrodą – motywowane było między innymi przekonaniem o znaczeniu swobodnej zabawy i nauki w naturalnym środowisku, do którego, jak zauważano, dzieci mają coraz mniejszy dostęp (por. Louv 2014). Mówiono o potrzebie uwrażliwienia dzieci na przyrodę i nauczania ich wielowymiarowego patrzenia na nią oraz zwracano uwagę na to, jak istotny dla rozwoju dzieci jest systematyczny kontakt ze zwierzętami będącymi pod opieką szkoły. Konie, które trzeba karmić, czyścić, a czasem towarzyszyć im w chwili śmierci, wyłowione z rzeki pijawki, błoto, w którym grzęzną buty, tropy dzika na polu i inne pozaludzkie byty mogą stać się częścią architektury praktyk uczenia się, gdy inne elementy układu materialno-ekonomicznego na to pozwolą, a osoby tworzące szkołę przyjmą perspektywę, w której ich edukacyjna wartość stanie się oczywista. Z kolei tego rodzaju architektury otwierają możliwość inicjowania i podtrzymywania nowego rodzaju praktyk uczenia się. Usytuowanie szkół demokratycznych na obrzeżach „systemu” sprawiało, że wyłanianie się i tworzenie odmiennych architektur i praktyk stawało się bardziej prawdopodobne.

Szkoła innych relacji

Usytuowanie szkół demokratycznych na obrzeżach „systemu” nadawało specyficzny kształt również społecznemu wymiarowi intersubiektywnej przestrzeni, w której osoby tworzące szkolną społeczność wchodziły ze sobą w relacje określone przez solidarność, przynależność, przywiązanie, władzę. Nawiazywanie relacji, spotykanie się ludzi i innych istot ze sobą są zawsze nierozzerwalnie związane z uczeniem się (Bingham, Sidorkin 2004), a w słowniku szkół

demokratycznych relacje stanowiły jedną z podstawowych kategorii. Powtarzano regularnie, że „edukacja to relacja”, „u nas chodzi o relacje”; to relacje, a nie „wiedzę, którą trzeba zdobyć”, uznawano za „fundament” i „punkt wyjścia do tego, co się będzie działo w szkole” (K_14).

Specyficzne układy społeczno-polityczne, które – w myśl teorii architektury praktyk – warunkowały wyłanianie się określonych relacji, mogły zaistnieć dzięki elementom pozostałych układów, związanym z usytuowaniem szkół na obrzeżach systemu. W odniesieniu do relacji między dorosłymi i dziećmi brak formalnego statusu szkoły (element układu materialno-ekonomicznego), znośzący między innymi wymogi związane z ocenianiem i łagodzący przymus rozliczalności, poważnie naruszał typowy stosunek pedagogiczny (Mikiewicz, Jurczak-Morris 2023), a większa liczba dorosłych w stosunku do dzieci niż w standardowych, zwłaszcza publicznych, szkołach pozwalała na bardziej intensywne, bliższe kontakty⁶. Te elementy spletały się z tymi wpisanymi w układ kulturowo-dyskursywny: wyobrażeniem dziecka jako podmiotu sprawczego, mającego prawo do wyrażania swoich przekonań, zasługującego na poważne traktowanie; z ideami edukacji demokratycznej oraz z założeniami dotyczącymi komunikowania się: po imieniu, z pozycji „ja”. Łącznie, czynniki te wytwarzały układ, w którym formalny autorytet dorosłych związany z ich wiekiem oraz pozycją nauczyciela przestawał być możliwy, a bardziej prawdopodobne – czy wręcz konieczne – stawało się praktykowanie innych relacji: opartych na szacunku dla siebie nawzajem, autentyczności, bliskości. „[Dzieci] mówią do nas po imieniu, są z nami blisko, często wskakują mi na plecy, tarzamy się po dywanie, to jest naprawdę taka bliska relacja, gdzie widzimy się nawzajem” (K_20) – zauważała członkini kadry. Jednocześnie wcześniejsze zanurzenie dorosłych w innego rodzaju architekturach, wyznaczających warunki praktyk podejmowanych przez nich w innych miejscach i czasie, sprawiało, że czasem musieli oni oduczać się znanych sobie sposobów bycia z dziećmi oraz uczyć się nowych, wyznaczanych przez układy już obecne w szkole, do której trafiali. Obejmowało to na przykład uczenie się, jak być dorosłym, który jest autorytetem, ale nie jest autorytarny; który szanuje dzieci, a jednocześnie jest przez nie szanowany i nie staje się „niższą kastą w porównaniu do dzieci” (R_27), co zakładało wypracowywanie nowych relacji władzy.

Układy tworzące architekturę szkół demokratycznych warunkowały także specyficzne relacje wśród kadry, a zwłaszcza między kadrami a liderem lub liderką. Przekonania dotyczące tego, że „taka szkoła nie ma szans funkcjonować, jeżeli ludzie w zespole nie ufają sobie nawzajem, nie są w bliskiej relacji” (K_17) (układ kulturowo-dyskursywny), spletały się z konkretnymi

⁶ Nawet w najmniejszych, kilkunastoosobowych szkołach stała kadra liczyła przynajmniej trzej dorosłych; kilkoro kolejnych prowadziło pojedyncze zajęcia.

instrumentami budującymi przestrzeń spotkań, takimi jak regularne zebrania i superwizje (układ materialno-ekonomiczny) oraz strukturą pozycji, definicjami ról, zasadami organizacyjnymi (układ społeczno-polityczny), powodując, że określone relacje stawały się możliwe (choć nie pojawiały się automatycznie). Układ społeczno-polityczny obejmował między innymi przyjmowane w szkołach (choć nie zawsze realizowane) zasady odnoszące się do otwartego komunikowania się i współdziałania, a także pozycję lidera/liderki wraz z wpisanymi w nią przekonaniaми dotyczącymi obowiązków, odpowiedzialności i możliwości osoby ją zajmującej. Usytuowanie na obrzeżach powodowało, że w szkołach nie było dyrektora lub dyrektorki jako formalnego zwierzchnika, którego funkcję definiują przepisy prawa oświatowego. Jednocześnie, ze względu na charakter szkoły demokratycznej jako otwartej inicjatywy, w ograniczonym stopniu wpisującej się w ogólnie określone schematy organizacyjne, osoba prowadząca stawała się niezwykle istotna. Często charyzmatyczna wizjonerka kształtowała nie tylko pedagogię szkoły, ale i odgrywała kluczową rolę w tworzeniu warunków sprzyjających wzajemnemu wsparciu, współdziałaniu, partycypacji i sprawczości kadry. Przekonania dotyczące pozycji poszczególnych osób mogły jednak konstytuować także takie układy, które prowadziły do wytwarzania się hierarchicznych relacji, w których kadra mogła mieć poczucie, że ma ograniczony wpływ na to, jak rozwija się szkoła, a jej głos nie jest wystarczająco słyszany. W efekcie, jak zauważała członkini kadry, „w strukturze wolnościowo-alternatywnej mamy wyraźną hierarchiczność” (K_14), a w miejsce zaufania i otwartości pojawiały się niszczące konflikty i napięcia.

Specyficzne usytuowanie szkół kształtowało również złożone relacje między kadrami a rodzicami. W szkołach demokratycznych – zakładanych przez rodziców i opartych na przekonaniu o ich kluczowej roli w procesie rozwoju dziecka – pozycja rodziców, a w konsekwencji także relacje rodziców i kadry, były inne niż w typowej szkole. „To nie jest tak, że oddaję dziecko i się nie interesuję, tylko akurat nasze miejsce wymaga ogromnego zaangażowania, partycypacji i wiedzy na temat tego miejsca i zainteresowania” (K_4) – zauważała jedna z osób. Zaangażowanie to – szczególnie silne zwłaszcza w początkowych latach funkcjonowania szkół – mogło przekładać się na bliskie, przyjacielskie stosunki z kadrami oparte na zaufaniu oraz współdziałanie dla dobra dzieci i całej szkoły, ale też na zdominowanie członków i członkiń kadry przez rodziców, którzy kontrolowali ich, oceniali lub ograniczali ich decyzyjność i sprawczość.

Przykłady te pokazują, w jaki sposób specyficzne usytuowanie szkół demokratycznych na obrzeżach systemu oświaty przyczyniało się do wytwarzania architektur pozwalających na budowanie relacji – między dziećmi i dorosłymi, wśród kadry oraz między kadrami a rodzicami – przynajmniej częściowo odmiennych od nawiązywanych w typowych placówkach. Ich szczególny kształt związany był ze zróżnicowanymi splotami architektur i biograficznych uwarunkowań

jednostek, wyłaniającymi się w społecznej przestrzeni, w której praktykujący wchodzili w relacje oparte na władzy i solidarności. Relacje zakładające szacunek, autentyczność i otwartość mogły stanowić fundament społeczności, której członkinie i członkowie zauważali siebie nawzajem, wspierali, brali pod uwagę. Za Kemmisem (2019: 69) te wymiary relacji władzy można określić jako „władzę-z”, opartą na solidarności i współdziałaniu, oraz „władzę-do”, której istotę stanowi sprawczość. Możliwe były jednak również bazujące na dominacji i podległości relacje „władzy-nad”, z uciszaniem i wykluczaniem jako ich możliwymi konsekwencjami, co stało w sprzeczności z wartościami deklarowanymi przez osoby tworzące szkoły jako fundamentalne. To świadectwo napięć dochodzących do głosu w toku praktyk wskazuje na, podkreślaną przez teoretyków praktyk, konieczność zadawania etycznych pytań o to, czy określone praktyki są słuszne i możliwe do utrzymania. Praktyki relacyjne – deklaratywnie integralny wymiar szkół demokratycznych – muszą być przedmiotem nieustannej troski i uwagi, by rzeczywiście mogły przyczynić się do wytwarzania szczególnego charakteru tych placówek.

Zakończenie

W poprzedniej części wskazywałam na wybrane praktyki przesądzające o specyfice szkół demokratycznych oraz uwarunkowania ich wyłaniania się i trwania. Jednak analiza w perspektywie teorii architektury praktyk wymaga postawienia pytań o etyczny wymiar i możliwe konsekwencje praktyk oraz ich architektury: czy są rozumne, zrównoważone i trwałe, sprawiedliwe i włączające, czy nie (Kemmis 2019: 82–83)? Na niektóre z konsekwencji praktyk szkół demokratycznych zwracałam już uwagę, tu chciałabym spojrzeć na nie z szerszej perspektywy, sytuując je w kontekście systemu oświaty.

Do kwestii tej trudno odnieść się w jednoznaczny sposób. Z jednostkowej perspektywy dzieci, odzyskujących lub rozwijających poczucie własnej wartości i sprawczości, zdobywających kompetencje społeczne i głęboko zaangażowanych w poznawanie fascynujących je zagadnień, oraz dorosłych, dla których szkoła staje się punktem wyjścia w procesie daleko posuniętego rozwoju osobistego (por. Gawlicz 2023) – mikroświat tworzony przez praktyki szkół demokratycznych wraz z ich architekturowaniem jawi się jako wartościowy i wspierający ich życie. Nie sposób teraz stwierdzić, czy tak będzie mógł być oceniony także w dłuższej perspektywie czasowej.

Patrząc szerzej, szkoły demokratyczne to miejsce wychodzenia poza horyzont wyobrażeń dotyczących tego, czym może być edukacja, co potencjalnie może przyczynić się do głębszych zmian edukacyjnych i społecznych. Mikiewicz i Jurczak-Morris (2023: 83) twierdzą, że znaczące przekształcenie logiki

działania szkoły wymagałoby zmiany trzech elementów: transformacji logiki stosunku pedagogicznego, odejścia od oceniania i zerwania z modelem szkoły zakładającym fizyczną obecność w określonym miejscu i czasie. Szkoły demokratyczne zdecydowanie kwestionują typowy stosunek pedagogiczny łączący nauczyciela, którego zadaniem jest nauczyć, i ucznia, którego zadaniem jest się nauczyć. W jego miejsce praktykują relacje między równoważnymi podmiotami, które spotykają się przede wszystkim jako osoby razem doświadczające świata. Częścią tego doświadczenia jest uczenie się, wspólnie i od siebie nawzajem, w procesie, za który dziecko czy młody człowiek bierze znaczną odpowiedzialność, a w którym dorosły jest inspirującym i wspierającym towarzyszem. Jednocześnie odrzucają ideę oceniania (z konieczności uczestnicząc w zewnętrznym systemie oceniania poprzez egzaminy, ale odmawiając uznania ich wyniku za wyznacznik jakości osoby lub szkoły) i odgórnego, arbitralnego decydowania o tym, czego należy się nauczyć (przyjmując, że „jeżeli mamy w Polsce podstawę programową, to robimy ją, bo musimy, ale ważniejsze jest to, co dziecko robi z własnej potrzeby, z własnej ciekawości i poprzez własne zainteresowania” [R/L_1]). I choć praktyki, w toku których proces ten zachodzi, nie zawsze przebiegają gładko, to przekonania dotyczące relacji opartych na szacunku i równej ważności dorosłych i dzieci, samostanowienia w procesie uczenia się i odrzucenia oceniania stanowią stabilny element architektury praktyk szkół demokratycznych. Choć w niewielkiej skali i między innymi dzięki swojemu specyficznemu usytuowaniu na obrzeżach systemu edukacji, szkoły demokratyczne stanowią świadectwo tego, że możliwe jest radykalne i (względnie) trwałe przeobrażenie logiki działania szkoły. Spełnienie trzeciego warunku, na który wskazują Mikiewicz i Jurczak-Morris, nie jest tu konieczne ze względu na wartość przypisywaną szkole jako społeczności.

Mikiewicz i Jurczak-Morris (2023) stawiają pytanie o to, czy fundamentalna transformacja systemu szkolnictwa wynikająca ze zmiany trzech wspomnianych elementów przyczyniłaby się do ograniczenia czy zwiększenia nierówności edukacyjnych. Szkoły demokratyczne stanowiły przedmiot krytyki wskazującej na ich udział w reprodukowaniu nierówności i demontażu tradycyjnych instytucji edukacyjnych (por. Wiatr 2017; Wiatr 2020). Odpłatny charakter szkół oraz radykalność ich edukacyjnej wizji w istocie sprawiają, że stanowią one opcję dostępną jedynie części społeczeństwa, dysponującej odpowiednim kapitałem ekonomicznym i kulturowym. Jak wskazywałam, twórcy i twórczynie szkół dostrzegali tę konsekwencję organizacji szkoły, widząc w tym ograniczenie i wyzwanie. Co więcej, refleksja dotycząca możliwości tworzenia publicznych szkół demokratycznych coraz mocniej wybrzmiewa w środowisku edukacji demokratycznej. Niemniej jednak tej wątpliwości – związanej z konsekwencjami praktyk i ich architektur tworzących szkoły demokratyczne – nie można zignorować. Jednocześnie nie powinna ona przesłaniać wartości, jaką stanowi otwarte

zakwestionowanie przez szkoły demokratyczne dominującego modelu szkolnictwa, który – choć, jak sugerują Mikiewicz i Jurczak-Morris (2023), może być najgorszą formą nauczania i uczenia się pomijając wszystkie inne dotychczas wypróbowywane – wydaje się coraz trudniejszy do obrony. Być może szkoła, jaką znamy, rzeczywiście stanowi najlepszą (choć daleką od doskonałości) odpowiedź na zderzające się ze sobą interesy państwa, gospodarki i jednostki w *społeczeństwie, jakie znamy*. Jednak w obliczu zmian społecznych związanych z obecnymi wielorakimi kryzysami (od, przykładowo, konfliktów zbrojnych, przez masowe migracje, po katastrofę klimatyczną) jawi się jako odpowiedź coraz mniej adekwatna. Poszukiwanie, sprawdzanie i wzmacnianie sposobów praktykowania szkoły, które byłyby bardziej rozumne, zrównoważone i sprawiedliwe, niż ma to miejsce obecnie, jest niezwykle pilnym zadaniem. Szkoły demokratyczne niewątpliwie je podejmują.

Bibliografia

- Ball, Stephen J. 2000. Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society? *Australian Educational Researcher*, 27, 2: 1–23. DOI: 10.1007/BF03219719.
- Bingham, Charles, Alexander M. Sidorkin, eds. 2004. *No Education Without Relations*. New York: Peter Lang.
- Bobrowska, Bronisława. 1962. *Rzeczpospolita Dziecięca*. Wrocław: Ossolineum.
- Brzezińska, Renata, Artur Brzeziński. 2012. *Idee angielskiej wolnej szkoły Summerhill w polskich egzemplifikacjach*. Włocławek: WSHE.
- Budajczak, Marek. 2004. *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Clark, Alison. 2017. *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dobrowolski, Stanisław, Tadeusz Nowacki. 1966. *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dzierzbicka, Wanda, Stanisław Dobrowolski, red. 1963. *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*. Wrocław: Ossolineum.
- EUDEC. b.d. *What is Democratic Education?* <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/> (dostęp: 30.06.2023).
- Faber, Adele, Elaine Mazlish. 2013. *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Przekład Mariola Więznowska, Beata Horosiewicz. Poznań: Media Rodzina.
- Figiel, Monika. 2001. *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*. Kraków: Impuls.
- Gawlicz, Katarzyna. 2022. *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*, wyd. 2. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Gawlicz, Katarzyna. 2023. School as a Site of Transformative Adult Learning: Parents' Experiences of Polish Democratic Schools. *Critical Studies in Education*, 64, 1: 35–50. DOI: 10.1080/17508487.2021.1957964.
- Gobo, Giampietro. 2008. *Doing Ethnography*. London: Sage.
- Gray, Peter. 2015. *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Przekład Grażyna Chamielec. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Gudkova, Svetlana. 2012. Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak, red. *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hawranek, Maria. 2021. *Szkoły, do których chce się chodzić (są bliżej, niż myślisz)*. Kraków: Znak.
- Juul, Jesper. 2011. *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Przekład Beata Hellmann, Barbara Baczyńska. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kemmis, Stephen. 2018. *Educational Research and the Good for Humankind: Changing Education to Secure a Sustainable World*. Keynote address at the Seminar „Education, Fatherland and Humanity” held on the occasion of the fiftieth anniversary of the Foundation of the Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland, June 7.
- Kemmis, Stephen. 2019. *A Practice Sensibility: An Invitation to the Theory of Practice Architectures*. Singapore: Springer.
- Kemmis, Stephen, Christine Edwards-Groves. 2018. *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer.
- Kemmis, Stephen, Kathleen Mahon. 2017. Coming to „Practice Architectures”: A Genealogy of the Theory. In: K. Mahon, S. Francisco, S. Kemmis, eds. *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer, 219–238.
- Kemmis, Stephen, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves. 2017. *Roads Not Travelled, Roads Ahead: How the Theory of Practice Architectures is Travelling*. In: K. Mahon, S. Francisco, S. Kemmis, eds. *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer, 239–256.
- Kemmis, Stephen, Jane Wilkinson, Christine Edwards-Groves, Hardy Ian, Peter Grootenboer, Laurette Bristol. 2014. *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Klus-Stańska, Dorota. 2013. Szkoła, jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej. W: H. Cervinkova, red. *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 306–336.
- Klus-Stańska, Dorota. 2016. Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”. *Studia i Badania Naukowe*, 1: 53–69.
- Korczak, Janusz. 2012. *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.

- Korczak, Janusz. 2013. *Jak kochać dziecko. Internat – Kolonie letnie – Dom Sierot*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kostera, Monika. 2005. *Antropologia organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kraftl, Peter. 2015. *Geographies of Alternative Education: Diverse Learning Spaces for Children and Young people*. Bristol: Policy Press.
- Kuzańska-Obrączkowska, Maria. 1966. *Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919–1939*. Warszawa: Ossolineum.
- Kwaśnica, Robert, red. 2000. *ASSA. Czym może być szkoła?* Wrocław: Towarzystwo Działań dla Samorozwoju.
- Kwieciński, Zbigniew. 2014. *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*. Wrocław, Toruń: [nakł. aut.].
- Louv, Richard. 2014. *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa: Relacja.
- Mahon, Kathleen, Christine Edwards-Groves, Susanne Francisco, Mervi Kaukko, Stephen Kemmis, Kirsten Petrie, eds. 2020. *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times*. Singapore: Springer.
- Mahon, Kathleen, Susanne Francisco, Stephen Kemmis, eds. 2017. *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer.
- Mahon, Kathleen, Stephen Kemmis, Susanne Francisco, Annemaree Lloyd. 2017. Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. In: K. Mahon, S. Francisco, S. Kemmis, eds. *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer, 1–30.
- Mikiewicz, Piotr, Marta Jurczak-Morris. 2023. *Will Schooling Ever Change? School Culture, Distance Learning and the Covid-19 Pandemic*. London and New York: Routledge.
- Neill, A.S. 2014. *Summerhill. Szkoła wolnych ludzi*. Przekład Barbara Białecka. Warszawa: Wydawnictwo IPSI.
- Rogers, Carl, H. Jerome Freiberg. 1994. *Freedom to Learn*. New York: Macmillan College Printing Company.
- Rosenberg, Marshall. B. 2014. *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Przekład Michał Kłobukowski. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Schatzki, Theodore R. 2002. *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- Śliwerska, Wiesława, Bogusław Śliwerski. 2008. *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, Bogusław, Michał Paluch. 2021. *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Impuls.
- Smolińska-Theiss, Barbara. 2013. *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Stein, Agnieszka. 2014. *Dziecko z bliska. Zbuduj szczęśliwą relację*. Warszawa: Mamaniamania.
- Steinke-Kalembka, Joanna. 2017. *Dodaj mi skrzydeł! Jak rozwijać u dzieci motywację wewnętrzną?* Warszawa: Edgard.
- Stern, André. 2016. *...I nigdy nie chodziłem do szkoły*. Gliwice: Element.

- Sztobryn, Sławomir. 2009. Pedagogika Nowego Wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, red. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. I, 278–29.
- Uryga, Danuta, Marta Wiatr. 2015. *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*. *Pedagogika Społeczna*, 3, 57: 217–31.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz. U. 2017 poz. 59, Tj. Dz. U. 2023 poz. 900. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>
- Wiatr, Marta. 2017. Polskie *quasi-szkoły* – ideologiczne tło rodzicielskich inicjatyw edukacyjnych. *Pedagogika Społeczna*, 2, 64: 185–205.
- Wiatr, Marta. 2020. The Ambiguous Meanings of Parental Engagement in the Reflexive Modernization Era: Parental Educational Initiatives in Poland. *International Journal about Parents in Education*, 12, 1: 1–12.
- Żłobicki, Wiktor. 2009. *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*. Kraków: Impuls.
- Zwiernik, Jolanta. 2013. Polityka rzeczy małych i projekt „Alternatywa w edukacji przedszkolnej” w latach osiemdziesiątych XX w.: studium przypadku. W: H. Cervinkova, red. *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 337–356.
- Żylińska, Marzena. 2013. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.