

Anarcho-Biblioteka  
Dobry pieróg to wywrotowy pieróg



# Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych

Jolanta Rybińska

Jolanta Rybińska  
Zarys koncepcji wolnych szkół demokratycznych

[pl.anarchistlibraries.net](http://pl.anarchistlibraries.net)

## Spis treści

Metodologia badań . . . . .	4
Organizacja życia szkoły i związane z nią wartości . . . . .	5
Idee kształcenia w szkole demokratycznej . . . . .	8
Wnioski . . . . .	14
Bibliografia . . . . .	16

Wolna Szkoła Demokratyczna Bullerbyn, <https://bullaerbyn.org.pl/wolna-szkola-demokratyczna-jak-tworzymy-swietochowska-grupe-unschoolingowa/> i <https://www.facebook.com/WolnaSzkolaDemokratyczna/>, dostęp: 21.07.2018.

Szkoła Demokratyczna Droga Wolna, <http://www.drogawolna.edu.pl/?project=szkola-demokratyczna>, dostęp: 15.07.2018.

Wolna Szkoła Baza, <https://www.facebook.com/wolnaszkola.baza/>, dostęp: 12.07.2018.

Szkoła demokratyczna „Stacja Brochów”, <https://www.facebook.com/szkolademokratycznabrochow/>, dostęp: 11.07.2018.

Szkoła demokratyczna Fundacji Jera, <https://fundacjajera.wordpress.com/info/informacje/> i <https://www.facebook.com/fundacjajera/>, dostęp: 15.07.2018.

Wolna Szkoła Cieszyn – Akademia Emila, <https://www.facebook.com/Wolna-Szko%C5%82a-Cieszyn-1555702224691146/>, dostęp: 11.07.2018.

Wolna Szkoła Harmonia, <http://www.szkolaharmonia.pl/>, dostęp: 12.07.2018.

NieSzkoła demokratyczna Kalejdoskop, <https://www.facebook.com/SzkolaDemokratyczna>, dostęp: 15.07.2018

Śliwerski, B. (2009). *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*. Kraków: Ofi cyna Wydawnicza Impuls.

Uryga, D., Wiatr, M. (2015). Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty. *Pedagogika Społeczna*, XIV, 3(57), 217–232.

Van Deur, P. (2004). Gifted Primary Students' Knowledge of Self Directed Learning. *International Education Journal*, 4(4), 64–73.

Van Deur, P., Murray-Harvey, R. (2005). The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge. *International Education Journal*, 5(5), 166–177.

### Netografia

Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. Born, [https://eec.islandwood.org/files/johnh/history-of-environmental-education/syllabus-for-course/Chawla\\_LearningtoLove.pdf](https://eec.islandwood.org/files/johnh/history-of-environmental-education/syllabus-for-course/Chawla_LearningtoLove.pdf), dostęp: 01.07.2018.

Edukacja Demokratyczna, <http://www.edukacjademokratyczna.pl>, dostęp: 01.07.2018.

Fundacja Wolna Szkoła, <http://wolnaszkola.org.pl>, dostęp: 17.07.2018.

Gray, P. (2017). Self-Directed Education—Unschooling and Democratic Schooling. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-80?print=pdf>, dostęp: 17.07.2018.

Lloyd, A.M., Gray, T. (2014). Place-based outdoor learning and environmental sustainability within Australian Primary Schools. *Journal of Sustainability Education*, [http://www.jsedimensions.org/wordpress/content/place-based-outdoor-learning-and-environmental-sustainability-within-australian-primary-school\\_2014\\_10/](http://www.jsedimensions.org/wordpress/content/place-based-outdoor-learning-and-environmental-sustainability-within-australian-primary-school_2014_10/), dostęp: 15.07.2018.

Moravec, J. (2013). Knowmad society, <https://www2.educationfutures.com/books/knowmadsociety/download/KnowmadSociety.pdf>, dostęp: 15.07.2018.

Sliwka, A. (2008), *Innovating to Learn, Learning to Innovate*, Centre for Educational Research and Innovation, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-to-learn-learning-to-innovate/the-contribution-of-alternative-education\\_9789264047983-6-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-to-learn-learning-to-innovate/the-contribution-of-alternative-education_9789264047983-6-en), dostęp: 19.07.2018.

Szkoła demokratyczna Horyzont, [www.horyzont.szkola.pl](http://www.horyzont.szkola.pl), dostęp: 19.07.2018.

Wolna Szkoła Wilanów, <http://szkolawilanow.pl>, dostęp: 15.07.2018.

Wolna Szkoła w Zielonej Górze, <http://www.bocznedrogi.org/index.php/wolna-szkola>, dostęp: 21.07.2018.

Temat szkolnictwa alternatywnego znajduje się od pewnego czasu w centrum zainteresowań współczesnej pedagogiki. Dotychczasowe prace, dotyczące tego zagadnienia, ukazują zróżnicowane rozumienie alternatywności w edukacji (zob. Kupisiewicz, 2013; Śliwerski, 2009) i różnorodne jej egzemplifikacje. W znaczeniu ogólnym za alternatywne uznaje się placówki przeciwstawiające się temu, co tradycyjne i oficjalnie uznane w każdym lub wybranym aspekcie (teleologicznym, programowym, organizacyjnym, metodycznym) funkcjonowania szkoły. Cechy konstytutywne dla szkoły alternatywnej wskazywane są m.in. poprzez szukanie opozycji do cech szkoły tradycyjnej, jej konserwatyizmu, autorytaryzmu, uniformizmu programowego, addytywizmu metodycznego, schematyzmu, reprodukcji wiedzy, pasywności.

Z tego rodzaju negacji szkoły tradycyjnej zrodziły się na początku XX w. alternatywne inicjatywy edukacyjne<sup>1</sup>, które podważały kanon pedagogiczny XIX-wiecznej myśli oświatowej. Ruch społeczny nazwany Nowym Wychowaniem (Polska), pedagogiką reform (Niemcy), progresywnym (Stany Zjednoczone), swobodnym wychowaniem (Rosja), przez pryzmat głębokiego humanizmu, skupiał się na dziecku. Swoje teoretyzacje czerpał z rozwijającej się myśli liberalnej, wyrosłej z protestu przeciw wszechwładzy państwa, odwołującej się do przyrodzonego każdemu człowiekowi prawa do wolności (Kryszka, Maciołek, 2008). Bazą dla przywołanego nurtu pedagogicznego była także XVIII-wieczna koncepcja naturalizmu Jana Jakuba Rousseau, kontynuowana w działalności pedagogicznej Jana Henryka Pestalozziego, głosząca tezę swobodnego wychowania dziecka w zgodzie z jego naturą. W perspektywie pedagogicznej postulowano więc waloryzowanie samodzielności, swo-

<sup>1</sup> Między innymi szwedzka pedagog Ellen Key (2005, s. 134–135) w 1909 r. wydała wpływową książkę *Stulecie dziecka*, stając się jedną z pierwszych zwolenniczek edukacji skoncentrowanej na dziecku, podkreślając potrzebę „oddania” dziecku jego własnej woli, przyzwolenia, aby myślało własnymi myślami, nabywało własne umiejętności i formułowało własne sądy. W 1907 r. włoska pediatra Maria Montessori otworzyła dom dziecięcy, opracowując – na podstawie własnych obserwacji rozwoju dziecka – innowacyjny program edukacji elementarnej. Niemieccy reformatorzy edukacji Hermann Lietz, Paul Geheeb i Kurt Hahn założyli wiejskie szkoły z internatem – „Landerziehungsheime”, które miały zapewnić dzieciom holistyczną edukację pozbawioną negatywnych skutków miejskiego życia przemysłowego. Austriacki filozof Rudolf Steiner w 1919 r. założył pierwszą szkołę waldorfską. Francuski pedagog, Célestin Freinet, w związku z oficjalną krytyką jego innowacyjnych metod nauczania, w 1935 r. zrezygnował z pracy w szkole publicznej i założył nowoczesną szkołę francuską w Vence. W Ameryce Północnej zaś John Dewey postulował zmianę w systemie nauczania, skoncentrowanie na dziecku, rozwój jego aktywności, przy jednoczesnym ograniczeniu roli nauczyciela (Dewey, 1967, s. 95).

body, spontaniczności i aktywności uczniów, uwzględnianie ich podmiotowości, autonomii i prawa wyboru.

Nurt krytyki szkoły tradycyjnej (Goodman, 1964; Holt, 1964; Freire, 1972; Reimer, 1971) nasilił się po historycznych doświadczeniach totalitaryzmów, które wymusiły nowe spojrzenie na sprawy społeczne w skali ponadnarodowej, stając się przyczynkiem do poszukiwania alternatywnych strategii oświatowych. W latach 90. XX w. nastąpiła transformacja gospodarki przemysłowej w gospodarkę opartą na wiedzy, co powtórnie ożywiło debatę na temat przyszłości tradycyjnego modelu szkolnictwa.

Przykładem współczesnych szkół, będących poszukiwaniem alternatywy dla szkoły tradycyjnej, są wolne szkoły demokratyczne – placówki edukacji nieformalnej – powstałe w wyniku oddolnej inicjatywy. Choć najstarsza demokratyczna szkoła Summerhill została założona w 1921 r., polskie szkoły demokratyczne są dość nowym zjawiskiem edukacyjnym, efektem nowatorstwa pedagogicznego, gromadzących się we wspólnoty rodziców, którzy są gotowi do inwestycji w kapitał rozwojowy swojego dziecka. Szkoły demokratyczne kładą nacisk na ruch oddolnego kształtowania warunków życia szkoły oraz na budowanie zaangażowania wśród członków społeczności szkolnej do kształtowania demokratycznej kultury szkoły.

Na terenie naszego kraju powstało, w ciągu ostatnich kilku lat, kilkanaście szkół tego rodzaju, skupionych wokół Europejskiej Wspólnoty ds. Edukacji Demokratycznej (EUDEC), o których możemy powiedzieć, że wpisują się w nurt szkolnictwa pretendującego do wyemancypowania. Inicjatorzy tego typu szkół stawiają pytanie o sprawczość i podmiotowość dziecka; jak sami mówią, chcą stworzyć miejsce, w którym dzieci będą mogły wzrastać w poczuciu szczęścia i spełnienia.

Zwiększająca się liczba szkół demokratycznych może świadczyć o wzrastającym zainteresowaniu rozwiązaniami alternatywnymi w stosunku do propozycji systemowych; dlatego zasadny poznawczo wydaje się cel artykułu – przedstawienie zarysu koncepcji wolnych szkół demokratycznych.

## Metodologia badań

Proponowane rozpoznanie opiera się na obserwacji społeczności demokratycznej, udziale autorki w zajęciach prowadzonych w tego typu szkole oraz na wywiadach z nauczycielami szkoły. Ważnym elementem badań nad koncepcją edukacyjną szkół demokratycznych jest również wirtualna etnografi

Dewey, J. (1967). *Moje pedagogiczne credo*. W: Wybór pism pedagogicznych. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Filipiak, E. (2016). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji wg Lwa Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Projekt Akademickie Centrum Kreatywności.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Goodman, P. (1964). *Compulsory Mis-education*. New York: Horizon Press.

Gray, P. (2009). Play as the foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, 476–522.

Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. *Evolution. Education and Outreach*, 4, 28–40.

Gribble, D. (1998). *Real education, varieties of freedom*. Bristol: Libertarian Education.

Holt, J. (1995). *How Children Fail*. New York: Perseus.

Kąkolewicz, M. (2011). *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Key, E. (2005). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Kryszka, P., Maciołek, R. (2008). *Dylematy współczesnego liberalizmu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG.

Kupisiewicz, Cz. (2013). Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju. W:

Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XX wieku*. Kraków: Ofi cyna Wydawnicza Impuls.

Lamb, A., Neill, A.S. (red.). (1995). *Summerhill School – A New View of Childhood*. New York: St. Martin's Griffin.

Melaville, A., Berg, A., Blank, M. (2006). *Community-Based Learning. Engaging Students for Success and Citizenship*. Coalition for Community Schools.

Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Leksykon PWN*. Warszawa: WN PWN.

Neill, A.S. (1994). *Nowa Summerhill*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Qais, F. (2009). Constructivism and the Construction of Knowledge. *Ma-saum Journal of Reviews and Surveys*, 1, 170–176.

Pilch, T. (2003). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Reimer, E. (1971). *School is dead*. Harmondsworth: Penguin.

Śliwerski, B. (2008). *Jak zmienić szkołę*. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej. Kraków: Ofi cyna Wydawnicza Impuls.

ści, metod i form kształcenia. W idei edukacji szkół demokratycznych następuje przesunięcie z modelu transmisyjnego na model partycypacyjny (Bałachowicz i in., 2017, s. 9). Inicjatorzy szkół rezygnują z adaptacyjnej strategii dydaktycznej, charakterystycznej dla szkół publicznych i kierują się w stronę emancypacji. Niewątpliwie, w założeniach nowo powstające wolne szkoły demokratyczne stawiają sobie ambitne cele edukacyjne i wychowawcze, wybierają alternatywną drogę edukacji, chcą stworzyć szkołę służącą dziecku, w której podstawą systemu aksjonormatywnego są wartości autonomii, wolności, szacunku, równości i demokracji.

## Bibliografia

Adamek, I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Kraków: Wydawnictwo Libron.

Bałachowicz, J., Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., Witkowska-Tomaszewska, A. (2017). *Zrozumieć uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: WN PWN.

Blumberg, P. (2000). Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: A review of the literature. W: D.H. Evensen, C.E. Hmelo (red.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (s. 199–226). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Botkin, J.W., Elmandrja, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa: PWN.

Bruner, J. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: PWN.

Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Deci, E.L., Ryan, R.M., (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *Am. Psychologist*, 55(1), 68–78.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185.

Dernowska, U. (2008). *Działania nauczycieli a wiedza pojęciowa uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. N.J.: A Tauchstone Book.

a 11 szkół, które skupiają się wokół grupy EUDEC (Wolna Szkoła Demokratyczna Bullerbyn, Wolna Szkoła Wilanów, Szkoła Demokratyczna Droga Wolna, Wolna Szkoła w Zielonej Górze – edukacja demokratyczna, Wolna Szkoła Baza, Szkoła demokratyczna „Stacja Brochów”, Szkoła Fundacji Jera, Szkoła Horyzont, Wolna Szkoła Cieszyn – Akademia Emila, Wolna Szkoła Harmonia, NieSzkoła demokratyczna Kalejdoskop).

## Organizacja życia szkoły i związane z nią wartości

Wolne szkoły demokratyczne, nazywane także quasi-szkołami (Uryga, Wiatr, 2015), nie są sformalizowanymi placówkami edukacyjnymi, nie posiadają statusu szkoły, tym samym pozostają na obrzeżach systemu edukacji, działając na prawach edukacji domowej. Oznacza to, że każdy uczeń raz w roku zdaje egzamin z treści programowych przewidzianych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dla danego etapu kształcenia. Egzamin przeprowadza szkoła publiczna lub działająca na prawach publicznej, do której uczeń jest zapisany.

Życie szkoły demokratycznej regulowane jest porządkiem dnia: zebraniem społeczności szkolnej, posiłkami, czasem nauki (indywidualnej lub w grupie, zorganizowanej lub spontanicznej), a w przypadku szkół z internatem (np. Wolna Szkoła Demokratyczna Bullerbyn) – czasem snu. W szkole obowiązują zasady regulowane przez samych uczniów na zgromadzeniach, w których uczestniczy cała społeczność placówki. Wspólnota szkolna podejmuje prawomocne i jednakowo obowiązujące wszystkich członków społeczności szkolnej decyzje. Są one wypracowane na zasadzie konsensusu, w przypadku jego braku społeczność głośnie. Każdy ma prawo wyjść z propozycją, zgłosić złamanie regulaminu, partycypować w podejmowaniu decyzji.

W zakresie organizacji życia szkoły każda społeczność stanowi swoistą, niepowtarzalną kulturę, w której odzwierciedla się zespół wartości, przekonań, dążeń danej wspólnoty szkolnej. Choć szczegółowe rozwiązania edukacyjne są różne w każdej z polskich wolnych szkół demokratycznych, to ich koncepcja pedagogiczna jest tożsama, jej podstawę – o czym szczegółowo będzie dalej mowa – stanowią: nauka i bycie w wolności, relacje bez przemocy,

odpowiedzialność za wspólnotę, wzajemny szacunek, wewnętrzna motywacja, inspirujący dorośli.

Wolne szkoły demokratyczne są zorganizowane zgodnie z ideą autonomii i demokracji (Lamb, 1995; Gribble, 1998). Autonomia, jako kategoria pedagogiczna rozumiana jest jako: „pomoc i dialog równouprawnionych stron, prawo wolnego wyboru, samosterowne uczenie się, rozwijanie silnej i dojrzałej osobowości przez pozostawienie całkowitej swobody ograniczonej jedynie wolnością innych, wyrobienie poczucia wartości, budzenie uczuć prospołecznych, zrozumienie wolności i integralności innych ludzi, poczucie pewności siebie i bezpieczeństwa, umiejętność współdziałania z innymi” (Pilch, 2003, s. 246).

Przywołana definicja jest zgodna z konceptualizacją autonomii przez członków społeczności szkół demokratycznych, którzy zwracają uwagę na fakt, że człowiek jest podmiotem autonomicznym, widzianym poprzez pryzmat wolności własnej i innych. Wolność staje się więc wartością fundamentalną w systemie aksjonormatywnym wolnej szkoły demokratycznej. Jej miarą jest stopień, w jakim jednostka wpływa na losy społeczności szkolnej, istotą jest element decydowania i wyboru. Szkoła demokratyczna koncentruje się na kompetencji dziecka do współistnienia w społeczności, rozpoznawania potrzeb innych osób i akcentowania swoich. Za podstawową potrzebę uznaje się poczucie bezpieczeństwa, które we wspólnocie szkolnej jest obowiązkiem całej społeczności i realizuje się poprzez demokratyczny proces. Fizyczne i emocjonalne bezpieczeństwo jest również chronione przez brak zewnętrznych czynników zwiększających stres, takich jak: wyniki testów, program nauczania i oceny. Omawiane założenia ilustruje schemat teorii samostanowienia (Deci, Ryan, 2000) zaadaptowany przez Johna Moraveca (2006, s. 146) do zilustrowania sposobu działania szkół demokratycznych (zob. rycina 1).

Autorzy teorii samostanowienia – Edward L. Deci i Richard M. Ryan (2008) dowodzą, że za ukształtowanie i utrzymanie samodeterminacji odpowiedzialne jest środowisko, w którym przebywa człowiek. W celu osiągnięcia optymalnego funkcjonowania, rozwoju społecznego i dobrobytu osobistego, konieczne jest zaspokojenie potrzeby kompetencji (sposobność do efektywnych interakcji, dzielenia się doświadczeniem, prezentowania własnych możliwości), autonomii (możliwość samostanowienia o sobie) i związków z innymi (poczucie przynależności, dobre kontakty z grupą) (tamże). Założenia teorii samostanowienia znajdują zastosowanie w nadrzędnych wartościach szkół demokratycznych, takich jak:

immanentne zasady rozwoju ucznia. U podstaw koncepcji samokształcenia leży konstruktywistyczne podejście do rozwoju dziecka i aktu uczenia się. Przedstawiciele tego stanowiska przyjmują, że zdobywanie wiedzy (zmiana we wzorcach myślenia) jest efektem doświadczania sytuacji rozwiązywania problemów. Dziecko to autor pytań, odkrywca, naukowiec, ostateczny twórca wiedzy (Dernowska, 2008). Polityka edukacyjna szkół demokratycznych opiera się na naturalistycznym założeniu, że wszystkie dzieci są aktywne, ciekawe i mają wrodzoną potrzebę rozwoju. Podstawą efektywnego uczenia się jest wewnętrzna motywacja dziecka, która prowadzi do większej wytrwałości, lepszej wydajności, większej kreatywności i pewności siebie (Deci, Ryan, 2000, s. 68–78). Samokształcenie w wolnych szkołach demokratycznych odbywa się w formie indywidualnej (członek społeczności demokratycznej wyznacza sobie indywidualny cel, wypracowuje metody pracy i dąży do realizacji) lub w formie grupowej (społeczność ucząca się wspólnie decyduje, jakie zasoby zostaną uwzględnione i jaki projekt zostanie rozpoczęty). Uruchomienie projektu jest samo w sobie okazją do nauki. Uczniowie mają wybór co do udziału w projekcie i co do formy spędzenia czasu, są ograniczeni jedynie dostępnymi zasobami i prawami innych osób. Wybierają to, czego chcą się uczyć, kiedy, jak i z kim. W procesie uczenia się konstruują własne konceptualizacje i proponują rozwiązanie problemu, co pozwala jednocześnie na autonomię i inicjatywę. Nauka opiera się na aktywnym uczestnictwie, nosi znamiona innowacyjnego uczenia się (por. Botkin, Elmandrja, Malitza, 1982). Dziecko jest zatem czynnym protagonistą procesu wiedzy. Uczenie się może odbywać się w klasie lub poza nią, zarówno poprzez zabawę, jak i konwencjonalne studia. Kluczem jest to, że uczeń podąża za swoją wewnętrzną motywacją. Nacisk kładzie się na realizację autentycznych działań edukacyjnych. Uczeń korzysta z otoczenia naturalnego (przyrodniczego, kulturowego, społecznego) lub eksperymentalnego (zorganizowanego przez niego) (Kąkolewicz, 2011, s. 239). Tutorzy szkół podkreślają, że tego rodzaju nauka przynosi pozytywne efekty poznawcze, o czym świadczą m.in. wyniki egzaminów państwowych, w których z konieczności uczniowie szkół biorą udział. Kluczem nie jest jednak zdobywanie wiedzy akademickiej, lecz budowanie w dziecku i młodym człowieku świadomości siebie, tego kim jest, kim chce być, do czego ma predyspozycje itd.

Zmiana paradygmatu myślenia o edukacji – z jaką mamy do czynienia w szkołach demokratycznych – jest wynikiem pojawienia się nowej wiedzy (z zakresu biologii, psychologii, neurodydaktyki) o prawidłowościach rozwoju emocjonalnego, fizycznego i społecznego dziecka, pozwala na odnowę tre-

Konkludując, w wolnych szkołach demokratycznych dzieci uczą się poprzez kontakt z kulturą, naturą, od siebie nawzajem i od inspirujących dorosłych, którzy organizują warsztaty lub zajęcia tematyczne, ale także są do dyspozycji poszczególnych uczniów, gdy ci tego potrzebują. Każdy z dorosłych w wolnej szkole demokratycznej jest specjalistą z innej dziedziny lub zna takiego specjalistę, przez co sieć kontaktów jest szeroka. W tego rodzaju szkołach naturalnym jest czymś naturalnym, że umiejętności i pasja są przyczynkiem do podzielenia się wiedzą z resztą społeczności<sup>2</sup>.

Należy zdać sobie sprawę, że kluczem do pozytywnej realizacji zasady SDL i CBL są świadomi dorośli, czyli mentorzy, tutorzy, a także rodzice dzieci. Zaufanie dziecku i jego wrodzonej chęci poznawczej, a także równoczesne aktywne stwarzanie możliwości poznawania poprzez kontakt ze społecznością, daje warunki do efektywnego uczenia się i nabywania umiejętności intra- i interpersonalnych.

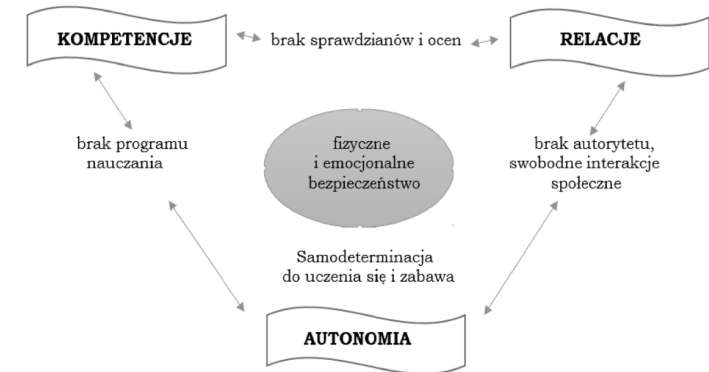
## Wnioski

W ciągu ostatnich kilkadziesiąt lat trwała niekończąca się dyskusja na temat reform edukacyjnych, które dotychczas nie wprowadziły rzeczywistych pozytywnych zmian. Paradygmatem dominującym w polskiej szkole jest paradygmat kształcenia zgodny z psychologią behawiorystyczną. Idea szkoły demokratycznej staje w alternatywie do tego paradygmatu, akcentuje indywidualne, podmiotowe potrzeby ucznia: potrzebę aktywności poznawczej, interakcji z otoczeniem, wyrażania własnego stosunku do poznawanych treści, współdziałania w poszukiwaniu wiedzy (por. Adamek, 2016, s. 36).

W koncepcji edukacji wolnych szkół demokratycznych możemy wyróżnić różne punkty odniesienia sytuujące się na skali horyzontalnej między indywidualnością (wartość osobowa, potencjał rozwojowy, prawo dziecka do autonomii) a wspólnotowością (tożsamość społeczności, współpraca, samorządność) (Uryga, Wiatr, 2015, s. 224). Idea edukacji w tego rodzaju szkołach zakłada samokształcenie (SDL) i uczenie się przez społeczność (CBL) jako

<sup>2</sup> Dodatkowo dorośli organizują sobie przestrzeń do samokształcenia i szlifowania warsztatu pedagogicznego, m.in. poprzez codzienne „transfery”, czyli krótkie rady pedagogiczne, podczas których omawiane są najważniejsze sprawy wychowawcze i edukacyjne. Co więcej, tutorzy i mentorzy korzystają z superwizji doświadczonych pedagogów i psychologów, co pomaga im wzbogacać własny warsztat pracy. Sposobnością do wymiany doświadczeń są również roczne ogólnopolskie konferencje szkół demokratycznych, na których przez kilka dni kadra wolnych szkół dzieli się doświadczeniem i pomysłami.

Rycina 1. Model samokierowanej zabawy i nauki w szkołach demokratycznych



Źródło: tłum. własne na podstawie: Moravec, 2006, s. 146.

- szacunek – dorośli akceptują i wspierają inicjatywę dzieci oraz ich autonomię, szanują emocje i potrzeby dzieci;
- wolność □ w ramach szkoły pojęcie wolności funkcjonuje jako wolność do bycia sobą oraz wolność od przymusu, presji, braku zainteresowania, dyskryminacji z powodu wieku, nagród, kar;
- równość – znajduje ona swoje odzwierciedlenie w równych prawach wszystkich członków społeczności, szczególnie prawie do partycypacji w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły.

Inicjatorzy wolnych szkół przyjmują za prawomocną tezę, że dzieci są z natury ciekawe świata. Jeśli zaoferujemy im środowisko stymulujące, pełne szacunku i pozwalające na swobodny wybór ich działalności, odkryją spontanicznie, co jest dla nich dobre, rozwiną zdrową samoocenę i poczucie odpowiedzialności. W praktyce szkolnej mentorzy (wychowawcy – czuwają nad procesem grupowym) i tutorzy (nauczyciele – wspierają proces edukacyjny) uznają prawo dziecka do wyboru kiedy, z kim i w jaki sposób będzie się uczyło. Szkoła organizuje przestrzeń do nauki, np. w postaci zajęć ze specjalistami z danej dziedziny lub warsztatów tematycznych – jednak uczeń nie jest zobowiązany wziąć w nich udział, materiał zaproponowany na warsztatach może przerobić samodzielnie lub w konsultacji z tutorem. Za realizację materiału odpowiada przed samym sobą. Jak mówią mentorzy tego ty-

pu szkół, kluczem jest zaufanie do tego, że dziecko podejmie samodzielnie i odpowiedzialnie inicjatywę edukacyjną (zgodnie z tym, czym się interesuje, co chce poznawać, bez waloryzowania przez dorosłych tego, który obszar wiedzy jest ważniejszy). Mentorzy podkreślają, że wobec faktu dostępności wiedzy kluczowe w szkole demokratycznej jest wsparcie dziecka nie tylko w aspekcie poznawczym, lecz przede wszystkim w aspekcie emocjonalnym, bowiem poczucie autonomii, umiejętność budowania relacji wspiera nabywanie kompetencji poznawczych. Według popularyzatorów szkół demokratycznych, świadomy sposób uczestnictwa we wspólnocie edukacyjnej buduje zgodnego z własnymi predyspozycjami, autonomicznego człowieka (Gribble, 1998). Jest oczywiste, że w szkole demokratycznej, jak w każdej społeczności, zdarzają się sytuacje trudne, konflikty (także między dorosłymi a dziećmi), jednak zgodnie z zasadą demokracji tego typu sytuacje są wnoszone na zebranie społeczności, omawiane i wspólnie rozwiązywane z zachowaniem szacunku wobec równouprawnionych stron. Prawo ucznia szkoły demokratycznej do stanowienia o sobie – jako wrodzona jakość demokracji – ma sprzyjać debатовaniu, uczeniu się negocjowania, słuchaniu adwersarza, obronie własnych poglądów.

W koncepcji wolnych szkół demokratycznych niewątpliwie znajdujemy założenia pedagogiki antyautorytatywnej, według której w relacjach interpersonalnych należy przezwyciężyć władcze postawy dorosłych wobec dzieci, zrezygnować z kanonu tradycyjnych treści kształcenia na rzecz samodzielności, pozwolić dzieciom samoorganizować proces uczenia się, nawiązywać w trakcie procesu uczenia się do możliwości i codziennych doświadczeń dzieci, by w zadaniach edukacyjnych rozwiązywać problemy życiowe i likwidować instytucjonalne bariery między rodziną, szkołą i środowiskiem (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 148). Taki stan rzeczy potwierdzają także idee kształcenia przyjęte jako filary edukacji demokratycznej.

## Idee kształcenia w szkole demokratycznej

Praktycy edukacji demokratycznej w Polsce sprowadzają jej sedno do dwóch myśli przewodnich, zaczerpniętych z praktyki szkół demokratycznych na całym świecie, są to:

- samokształcenie (ang. self-direction learning),
- uczenie się oparte na społeczności (ang. community based learning).

(dalej SDE) czerpie swoje teoretyzacje z antropologii i psychologii ewolucyjnej, jego autorem jest Peter Gray. Refleksja teoretyczna Graya ugruntowana jest w teorii uczenia się przez obserwację i naśladowanie (por. Bandura, 2007). Sformułowane przez niego stanowisko ma swoją genezę w badaniach kultur zbieracko-łowieckich (Gray, 2009, 2011). Opierając się na obserwacji antropologicznej, Gray wskazuje edukacyjne wymiary zabawy. Dzieci, poprzez samodzielną aktywność (tropiąc, polując, rozpoznając rośliny i zwierzęta, budując schronienie, tańcząc, śpiewając), zdobywają wiedzę, nabywają umiejętności i interioryzują wartości. Gdy nie są kierowane przez innych, ich naturalna ciekawość prowadzi je do odkrywania otoczenia (Gray, 2009). Przeniesienie zasady edukacji przez zabawę do przestrzeni wolnych szkół demokratycznych pozwala badaczowi na wskazanie warunków, które optymalizują SDE; są to:

- zrozumienie, że gotowość na samokierowane uczenie się dziecka wynika z jego naturalnego pragnienia do autonomii i usamodzielnienia się;
- nieograniczanie możliwości zabawy, odkrywania, swoboda w rozwijaniu zainteresowań oraz określaniu tego kiedy, gdzie, jak i z kim dziecko angażuje się w zabawę;
- danie okazji do zabawy narzędziami kultury, tj. książkami, komputerami, urządzeniami do gotowania itp.;
- dostęp do opiekuńczych dorosłych, którzy są pomocni, ale nie oceniający (brak oceniania, testowania, chwaleń czy krytykowania). Pomoc ofiarowana jest tylko wtedy, gdy dziecko o nią poprosi;
- możliwość swobodnej interakcji między dziećmi, współpracy, nie segregowanie dzieci ze względu na wiek. Tworzenie relacji mentoringu, która wspiera dojrzewanie zarówno mentora, jak i podopiecznego;
- stworzenie społeczności demokratycznej, w której dzieci czują się traktowane poważnie, gdzie ich potrzeby i pragnienia są szanowane. Umożliwienie dzieciom brania udziału w procesie decyzyjnym, brania odpowiedzialności nie tylko za siebie, lecz także za społeczność (Gray, 2017, s. 15).



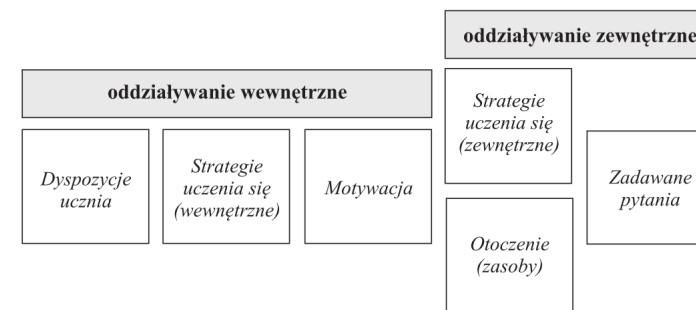
Rycina 3. Cykl interakcji między dostępnością, mobilnością i zaangażowaniem w środowisko



Źródło: tłum. własne na podstawie: Chawla, 2006, s. 69.

Celem edukacji demokratycznej w wolnych szkołach jest wyposażenie ucznia w kompetencje poznawcze pozwalające uczyć się samodzielnie. Idea samokształcenia (dalej SDL) wyrasta z przekonania, że uczenie się jest wrodzoną właściwością dziecka, te zaś jest zdolne do oceny własnych potrzeb edukacyjnych (Blumberg, 2000). W wolnych szkołach samodzielność edukacyjna realizuje się poprzez zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności, zgodnie z indywidualnymi potrzebami i preferencjami. Tutorzy edukacji demokratycznej podkreślają, że SDL służy adaptacji do wielowymiarowych zmian cywilizacyjnych. Jest procesem złożonym, poddaje się stratyfikacji, przebiega od obserwacji, poprzez kształtowanie przypuszczeń, rozumowanie, eksperymentalne sprawdzanie. Jest efektywne, gdyż zakończone osiągnięciem celu poznawczego, stymuluje motywację do dalszej eksploracji. Ten stan rzeczy potwierdzają badania Penny Van Deur, która przedstawia wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania SLD za pomocą modelu (rycina 2).

Rycina 2. Samokształcenie ucznia szkoły podstawowej według Penny Van Deur



Źródło: tłum. własne na podstawie: Deur, 2004, s. 73.

Przedstawiony model ilustruje składowe SDL – czynniki związane z indywidualnymi zasobami dziecka (usposobieniem, wewnętrzną strategią uczenia się, motywacją), oraz pozostające z nimi w relacji czynniki oddziaływania zewnętrznego (otoczenie, zewnętrzne strategie uczenia się, zadawane pytania). Model zaproponowany przez Van Deur pozwala jej na sformułowanie prawidłowości, które warunkują samokształcenie; są to w ramach oddziaływania wewnętrznego:

- proaktywna postawa wobec trudności, przekonanie o własnej skuteczności, gotowość na wysiłek (związane z dyspozycjami ucznia);
- planowanie i ocena własnych działań poznawczych (w ramach wewnętrznych strategii uczenia się, m.in. samoregulacji);
- wewnętrzna motywacja do uczenia się. W ramach oddziaływania zewnętrznego są to:
- czas na aktywność poznawczą adekwatny do potrzeb, możliwość interakcji z innymi osobami (w ramach zewnętrznych strategii uczenia się);
- przyjazne środowisko uczenia się, dostęp do zasobów;
- pojawienie się pytań (zadań) wymagających krytycznego i twórczego myślenia, dysonans poznawczy (Van Deur, 2004; Van Deur, Murray-Harvey, 2005). Wymienione motywy wpływają na efektywność uczenia się i zwiększają poczucie skuteczności ucznia (por. Adamek, 2016, s. 64). W modelu edukacji szkół demokratycznych są wzmacniane przez właściwe dla szkoły komponenty, tj. organizację procesu kształcenia, metody uczenia się, klimat uczenia się, formy aktywności edukacyjnej. Do najważniejszych rozwiązań, pozytywnie warunkujących SDL, należy zaliczyć: jednoznaczną akceptację dziecka oraz szacunek wobec niego i jego decyzji, swobodną pracę uczniów – jako dominującą orientację uczenia się (uczeń może wziąć udział w zajęciach zorganizowanych, pracować indywidualnie z tutorem, uczyć się z innymi uczniami lub samodzielnie – w zależności od potrzeb), możliwość spontanicznej aktywności poznawczej (którą gwarantuje wolność wyboru tego jak, z kim i gdzie uczeń będzie się uczył), twórcze metody uczenia się (np. poprzez częste warsztaty pozaszkolne i wykorzystanie zasobów społeczności), możliwość decydowania o treściach nauczania oraz uzgodnienia dotyczące społeczności szkolnej dokonywane w duchu wartości demokratycznych podczas zgromadzeń wspólnoty (por. Śliwowski, 2008, s. 34–36).

Drugim filarem edukacji demokratycznej jest – przebiegające równolegle do samokształcenia i z niego wynikające – uczenie się oparte na społeczności (dalej CBL). CBL ma dwojaki charakter. Po pierwsze wskazuje na wewnętrzną wzajemność społeczności szkoły, która stanowi dynamiczną wspólnotę

osób uczących się, po drugie osadza ową społeczność w większej wspólnocie lokalnej (społeczno-kulturowej, przyrodniczej). Oznacza to, że wolne szkoły demokratyczne są szkołami, które świadomie korzystają z zewnętrznych zasobów społeczności: instytucji, zasobów przyrodniczych, sieci kontaktów – w celu efektywniejszego kształcenia. Przenikanie się szkoły i społeczności lokalnej, współpraca z szeroką grupą osób, instytucji, z wykorzystaniem środowiska naturalnego wspiera innowacje programowe i edukację całościową. Uczniowie uczą się i rozwiązują problemy w prawdziwych kontekstach ich życia, głównie poza murami szkoły (Melaville, Berg, Blank, 2006).

W ramach edukacji w wolnych szkołach demokratycznych uczniowie eksplorują rzeczywistość poprzez odkrywanie, samodzielnie dochodzą do rozumienia, dostrzegają zależności. Istotne dla SDL i CBL są z jednej strony indywidualne zainteresowania, które pozwalają uczenie się osadzić w kontekście codziennej aktywności poznawczej, z drugiej możliwość bezpośredniego doświadczenia rzeczy, o której dziecko się uczy. Szczególnie atrakcyjne, dla realizacji tych idei w wolnych szkołach demokratycznych, jest środowisko naturalne, zapewniające okazję do nieskrępowanego odkrywania. Stanowi ono pole swobodnego działania, jest miejscem, w którym dzieci mogą eksplorować świat bez wskazówek i ingerencji ze strony dorosłych. To, co znajduje się w świecie naturalnym, nagradza dziecięcą inicjatywę i zachęca je do ciągłego zaangażowania. Dodatkowo, bezpośrednie spotkanie z naturą zapewnia warunki do skupienia uwagi – dzieci widzą natychmiastowe, wzmacniające efekty swoich działań, które jednocześnie pokazują im, jak działa świat i jakie są ich własne możliwości (Chawla, 2006). SDL, odbywające się podczas zajęć terenowych, promuje związek dziecka ze środowiskiem, buduje wiedzę o otoczeniu naturalnym i zrozumienie świata. Tego rodzaju edukację empiryczną, będącą integralną częścią kształcenia początkowego (Lloyd, Gray, 2014), ukazuje cykl interakcji ze środowiskiem.

Cykl rozpoczyna się od organizmużywionego (rosnącego dziecka), który bada swój świat i korzysta z otaczających zasobów, realizując własne pomysły na zabawę w sposób autonomiczny. Możliwość oddziaływania na obiekty w świecie natury daje dziecku satysfakcjonujące doświadczenia, które motywują do dalszej eksploracji środowiska. Chęć zrozumienia otaczającego świata, pokonywanie wyzwań, jakie stwarza natura, budują coraz wyższy poziom wiedzy i kompetencji (Chawla, 2006). Waloryzowanie samokształcenia osadzonego w środowisku naturalnym znajduje swoje potwierdzenie w wykorzystywanej przez wolne szkoły demokratyczne, koncepcji samokierowanej edukacji (ang. self-direction education). Pojęcie samokierowanej edukacji