

Marta Wiatr

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## **Polskie *quasi*-szkoły – ideologiczne tło rodzicielskich inicjatyw edukacyjnych**

### **Polish *quasi*-schools – the ideological background of parental educational initiatives**

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present and discuss the preliminary results of qualitative research conducted in 2014 among parents who organize and develop new, alternative to public schools – educational environments of so called quasi-schools (Uryga and Wiatr 2015). Analysis of in-depth interviews conducted with parents of school-aged children – who are extraordinarily involved in seeking and creating educational environments for their children, inspire questions about the importance of these activities and their background – their broader socio-cultural context. The phenomenon is examined at two levels. The first is the level of “what is going on here?”, the second is the level of “how it is possible that this is happening?” These questions are analyzed in two directions – one shows the parents’ actions in the perspective of their criticism of the existing but imperfect reality, and the other introduces criticism of the parents’ critical perspective and allows to seek deeper hidden patterns of their practices. The critical attitude and ideology concept as understood by Karl Mannheim and Luis Althusser provide a common interpretative framework for both perspectives. They allow to understand the activities of parents, in terms of agency, activity and empowerment against existing structures on the one hand, and in terms of being called/ summoned by neo-liberal ideology (Althusser’s interpellation) on the other. The article concludes with questions discussing the importance of quasi-schools for education in Poland which open the field between potential change and development of the incumbent public educational system and its potential dismantling.

**KEYWORDS:** Alternative education, *quasi*-schools, parenthood, utopia, ideology, neoliberalism, individualism, new middle-class, critical attitude, ideological interpellation, Althusser, Mannheim.

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest przedstawienie wstępnych wyników badań jakościowych przeprowadzonych w roku 2014 wśród rodziców organizujących i rozwijających nowe, alternatywne w stosunku do szkół systemowych<sup>1</sup>, środowiska edukacyjne, tzw. *quasi-szkoły* (Uryga, Wiatr 2015). Analiza wypowiedzi pochodzących z pogłębionych wywiadów z rodzicami dzieci w wieku szkolnym, którzy ponadprzeciętnie angażują się w poszukiwanie i tworzenie środowisk edukacyjnych dla swoich dzieci, dostarczają materiału skłaniającego do pytań o znaczenie tych działań oraz o ich podłoże – o szerszy kontekst społeczno-kulturowy tych inicjatyw. Zjawisko jest badane na dwóch poziomach. Jeden odpowiada na pytanie – „co tu się dzieje”, drugi zaś na pytanie, „jak to jest możliwe, że dzieje się to, co się dzieje”? Tak sformułowane pytania prowadzą analizę w dwóch kierunkach: pierwszy ukazuje działania rodziców w perspektywie ich krytycyzmu wobec zastanej, acz niedoskonałej rzeczywistości, druga zaś wprowadza krytycyzm wobec krytycznej perspektywy rodziców i pozwala szukać głębiej ukrytych wzorów ich praktyk. Postawa krytyczna i koncepcja ideologii w wydaniu Karla Mannheim’a i Luisa Althussera stanowią wspólną ramę interpretacyjną obu zarysowanych perspektyw. Pozwalają one rozumieć działania rodziców z jednej strony w kategoriach sprawczości, aktywności i upodmiotowienia wobec zastanych struktur oraz w kategoriach wezwania przez neoliberalną ideologię (althusserowskiej interpelacji) z drugiej strony. Artykuł zamykają pytania o znaczenie *quasi-szkół* dla szkolnictwa w Polsce rozpięte między potencjalną zmianą i rozwojem polskiej szkoły systemowej a potencjalnym jej demontażem.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Edukacja alternatywna, *quasi-szkoły*, rodzicielstwo, utopia, ideologia, neoliberalizm, kultura indywidualizmu, nowa klasa średnia, postawa krytyczna, interpelacja ideologiczna, Althusser, Mannheim

## Projekt społeczny i badawczy<sup>2</sup>

Na początku 2013 roku pojawiły się w mediach informacje o spotkaniach grupy inicjatywnej rodziców, której celem było utworzenie dla dzieci innej niż szkoła placówki edukacyjnej. Takiej placówki, w której dzieci mogłyby uczyć się inaczej – w perspektywie rodziców lepiej niż w systemowej szkole. Kilkumiesięczny cykl spotkań zaowocował utworzeniem czterech placówek (trzech w Warszawie i jednej w Poznaniu), które nazwano szkołami wolnymi, odpowiedzialnymi. Jedna z nich nazwała się grupą unschoolingową. Dla objęcia jedną nazwą różnych formacji tego typu, wykorzystując pojęcie *quasi-szkoła* (Uryga, Wiatr 2015). Placówki te, poza ogólnymi edukacyjnymi intencjami – uczenia, wychowywania, wspierania rozwoju dziecka – które są wspólne z podstawowymi celami szkół systemowych, wyraźnie różnią się od tych ostatnich organizacyjnie, programowo, światopoglądowo oraz formalnie. Nie posia-

---

<sup>1</sup> Szkoła systemowa jest tu rozumiana jako środowisko edukacyjne zorganizowane ściśle w ramach polskiego systemu oświaty i jako takie posiadające formalny status szkoły, prowadzonej przez jednostki samorządowe lub pozasamorządowe, zarówno w formie odpłatnej, jak i nieodpłatnej. Sposób jego organizacji, prowadzenia i kontroli jest określony w Ustawie o systemie oświaty oraz w dokumentach wykonawczych do tej ustawy.

<sup>2</sup> Dziękuję Pani Profesor Barbarze Smolińskiej-Theiss (APS) oraz moim koleżankom i badaczkom – dr hab. Danucie Urydze (APS) i dr Magdalenie Kulecie-Hulboj (UW) za cenne uwagi i dyskusje, które pozwoliły uczynić ten artykuł lepszym.

dają statusu szkoły i tym samym sytuują się na peryferiach systemu szkolnego. Z tej pozycji twórcy *quasi*-szkół mogą dążyć do celów wytyczonych niezależnie od prawa i administracji oświatowej<sup>3</sup> oraz organizować swoje działania autonomicznie wobec oświatowych instytucji nadzoru. Dosłownie i w przenośni „wymyślają” środowiska edukacyjne na nowo. Do realizacji swoich projektów wykorzystują zapisy dotyczące edukacji domowej<sup>4</sup>, a naukę i wspieranie dzieci aranżują w mniej lub bardziej regularnych grupach, które mają swoje stałe miejsca spotkań.

Doniosłość procesu, w efekcie którego w 2013 r. powstały pierwsze *quasi*-szkoły, polega nie tylko na tym, że grupa dzieci uczy się w odmiennym od systemowej szkoły środowisku edukacyjnym, a ich rodzice realnie angażują się w jego tworzenie, ale przede wszystkim na tym, że został przetarty szlak, który, omijając trudne, w percepcji rodziców, formalne wymagania prowadzenia eksperymentu pedagogicznego<sup>5</sup>, uutorował drogę do realizacji podobnych inicjatyw. Odtąd w całym kraju rozpoczął się ruch powoływania *quasi*-szkół. Obecnie w Polsce działa ich kilkadziesiąt (w edukacji domowej zaś w roku 2016/2017 kształciło się ok. 11 tys. dzieci)<sup>6</sup>.

Warto zatem postawić zasadnicze pytania: w jakich kategoriach można interpretować działania rodziców oraz czego z tych działań dowiadujemy się o społeczno-kulturowym (symbolicznym) porządku będącym ich fundamentem? Innymi słowy można zapytać: *co tu się dzieje*, oraz, *jak to jest, że może dziać się to, co się dzieje?* Tak postawiony problem zakotwicza pracę w teoretycznych horyzontach perspektywy konstruktywistycznej i poststrukturalizmu. Pierwsza z nich interpretuje zjawiska społeczne jako stale konstruowane w interakcji między negocjującymi ich społeczne znaczenia, zmotywowanymi jednostkami i grupami (tu rodzicami, nauczycielami, dziećmi). Druga perspektywa sytuuje społecznie wytwarzane zjawisko w pewnej ramie – obowiązującej, oczywistej i niekwestionowanej sferze materialno-symbolicznej stanowiącej repertuar pojęć, racjonalizacji, argumentacji, wartościowania, schematów my-

---

<sup>3</sup> Wyjątkiem są opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych o dopuszczeniu do tego rodzaju edukacji oraz egzaminy klasyfikacyjne, zdawane przez dzieci uczące się poza szkołą.

<sup>4</sup> Zagwarantowany Ustawą z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty prawo do edukacji dziecka poza szkołą, w warunkach organizowanych przez rodziców ucznia.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. (Dz.U. z 2002 r. Nr 56, poz. 506).

<sup>6</sup> <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/realizacja-obowiazku-szkolnego-pozza-szkolnictwem-edukacja-domowa.html>

ślenia, wzorów zachowań i praktyk społecznych oraz innych zmaterializowanych form.

Dwa podstawowe pytania, zakorzenione w dwóch perspektywach, organizują układ tego artykułu. Zarówno ramy interpretacyjne badania jak i jego wyniki przedstawiam kolejno zachowując dwie perspektywy dociekań.

Projekt badawczy jest rezultatem mojego zaangażowania w ruch rodziców poszukujących alternatywnych środowisk edukacyjnych i udziału w pierwszej grupie inicjatywnej w 2012 r. w Warszawie zmierzającej do powołania *quasi-szkoły*, na własnych zasadach.

Podczas spotkań szczególną uwagę zwróciłam na całkowite oddanie „sprawie” przez rodziców, ich bezwzględną gotowość do działania, negatywne emocje związane z ofertą szkoły systemowej i jednocześnie poczucie niemożności zmian. W toku dyskusji ujawniały się jednostkowe kompetencje rodziców, w tym menadżerskie, projektowe, prawnicze, finansowe, organizacyjne, administracyjne, językowe, kulinarne, psychologiczne. Wyraźny był też proces ich „sieciovania” w organizacyjny potencjał. Moje spostrzeżenia i doświadczenia wyniesione z prac i spotkań tej aktywnej, samonapędzającej się społeczności stały się punktem wyjścia do pytania badawczego o to, co się dzieje w przestrzeni rodziny i szkoły, co wyzwala i kieruje aktywność i zaangażowanie rodziców na tor samodzielnego, pozasystemowego organizowania edukacji dla własnego dziecka. Rozwijając własną koncepcję refleksyjności rodzicielskiej i rodzinnego uczenia się rozpoczęłam badania terenu, w którym sama pozostawałam aktywna jako rodzic. Status *insidera* niesie ze sobą badawcze korzyści i zagrożenia. Wymaga dużej badawczej czujności i generuje szereg kwestii etycznych. Rozmiar artykułu nie pozwala jednak rozwinąć szerzej te zagadnienia.

Badania przeprowadziłam w 2014 r. w jednym z dużych polskich miast<sup>7</sup>. Wykorzystałam w nich metodologię teorii ugruntowanej (Charmaz 2013), wspomaganą analizą dyskursu w ramach socjologii wiedzy (Keller 2011). Kierując się zasadą możliwie dużej różnorodności głosów i opowieści, poszukiwałam zróżnicowanej grupy badawczej po to, by materiał od kilkunastu badanych osób poddać pogłębionym, rozszerzonym analizom (Patton 1990, s. 169). Po ustaleniu kryteriów doboru uczestników badania – ich krytycznych charakterystyk (celowy dobór kategorialny i dobór krytyczny (Patton 1990, s. 169–174), wspomagałam się metodą kuli śniegowej.

---

<sup>7</sup> Fundusze na ich prowadzenie zostały przyznane w ramach konkursu grantowego Akademii Pedagogiki Specjalnej (BST9-13).

W gronie badanych znalazło się jedenaście osób obu płci, w różnym wieku, o różnym stopniu zaangażowania w alternatywne środowiska edukacyjne (inicjatorzy *quasi*-szkół, liderzy *quasi*-szkół, zainteresowani ofertą *quasi*-szkół, sceptycy, uczestnicy i byli uczestnicy *quasi*-szkół lub grup inicjatywnych). Dzieciństwo i młodość rozmówców przypadła na czasy PRL. Byli ludźmi dobrze wykształconymi (10 osób legitymowało się wykształceniem wyższym, jedna średnim), zainteresowanymi własnym rozwojem, ciekawymi świata i starającymi się wpływać na rzeczywistość wokół siebie. Wielu z nich miało doświadczenia pracy w organizacjach pozarządowych. Charakter ich pracy zawodowej w branżach takich, jak media, reklama, prawo, finanse, nauka, doradztwo, sztuka, dawał im swobodę w tworzeniu przedstawień świata – ustaleń, co jest w nim koniecznością, a co możliwością. Można ich określić mianem wielkomięskiej klasy średniej (por. klasa średnia u Jacyno 2007, s. 28).

Dane do badania zostały pozyskane za pomocą wywiadów pogłębionych z nicią przewodnią. Wszystkie rozmowy zostały nagrane, a następnie transkrybowane *verbatim* (Poland 2001).

Materiał poddano wielostopniowym analizom, które przebiegały w kolejnych iteracjach czytania tekstu wywiadów. Zastosowano zarówno techniki z zakresu metodologii teorii ugruntowanej, jak i te wykorzystane w tradycji analizy dyskursu. Na poziomie analiz teorii ugruntowanej koncentrowałam się przede wszystkim na działaniach i doświadczeniach rodziców, toczących się procesach oraz wzorach działania. Poszukiwałam odpowiedzi na pytania: *co tu się dzieje?* Drzewa kodowe budowałam „od dołu”, poczynając od kodów otwartych, bliskich surowym danym, przez kody selektywne – łączące różne kody w szersze kategorie o wyższym poziomie konceptualizacji, po kody osiowe, wokół których „opłatałyby się” kody selektywne, wielopłaszczyznowo objaśniając badane zjawisko.

Na poziomie analizy dyskursu zwracałam uwagę na język, jakim posługują się rodzice, na dyskursywne wytwarzanie przez nich siebie, innych i świata wokół. Pytanie, wokół którego zorganizowany był ten poziom dociekań, brzmiało: *jakie są ideologiczne (dyskursywne i niedyskursywne) warunki tego, co się tu dzieje?*

Wprowadzając i rozwijając kody i kategorie analityczne starałam się podchodzić do badania bez jednej „słusznej” teorii, chcąc zachować maksymalną otwartość teoretyczną wobec danych (Charmaz 2013). W trakcie porównywania i odnoszenia do siebie kodów stawiałam i testowałam robocze hipotezy, które pozwalały w kolejnych etapach przeprowadzać proces analiz od surowych danych po załączki teorii.

Jedną z hipotez wprowadzoną na poziomie kodowania selektywnego, odnoszącą względem siebie trzy wyraźnie wyróżniające się nasyceniem kody selektywne: *wizja szkoły i szkolnictwa*, *wizja dziecka i dzieciństwa* oraz *wizja rodzica i rodzicielstwa*, była koncepcja ideologii i postawy krytycznej. One też ostatecznie uformowały interpretację prezentowaną w tym tekście.

### **Postawa krytyczna a ideologia – w poszukiwaniu ramy interpretacyjnej**

Podczas analiz poszukiwałam takiej ramy interpretacyjnej, która objęłaby zjawisko w perspektywie konstrukcjonizmu społecznego i poststrukturalizmu, umożliwiając jednocześnie dyskusję wątków i praktycznych konsekwencji ustaleń na poziomie każdej z nich.

Taką ramę stworzyło odwołanie się do ideologii. Ideologia jest tu traktowana jako niezbędny fantazmat rzeczywistości (Žižek 2001, s. 157), który wprowadza taki odbiór świata i procesów w nim zachodzących, że pomimo doświadczanych przez jednostkę sprzeczności i nieciągłości świat jawi się jako uporządkowany, zrozumiały, spójny i logiczny. Jest to świat oczywisty i jako taki – niekwestionowany. Wymyka się on krytycznym pytaniom, podważającym jego oczywistość.

Wykorzystanie w badaniu pojęcia ideologii, pozwala wprowadzić wspólny mianownik dla analiz prowadzonych na dwóch poziomach. Jest nim krytyczna postawa, która zdolna do zakwestionowania zastanej rzeczywistości może docierać do pokładów latentnych sensów, które organizują się w fantazmaty rzeczywistości. Krytycyzm rozumiem jako umiejętność wglądu we własną świadomość, która ujawnia iluzoryczność rozumienia własnej sytuacji społecznej (Rasiński 2012, s. 96) i ma moc odkrywana elementów fantazmatu. Ideologia i postawa krytyczna wobec niej pozwalają spytać zarówno o to, wobec jakiej rzeczywistości działający rodzice są krytyczni, jak i o ideologiczność ich własnych działań. Pierwsze pytanie stanowi uszczegółowienie wiodącego problemu: *co się dzieje?* Drugie zaś precyzuje pytanie o to: *jak to jest możliwe, że dzieje się to, co się dzieje?*

Zakres tego artykułu nie pozwala na pogłębienie interpretacji pojęcia „ideologia”. Ograniczę się zatem do krótkiej prezentacji dwóch wykorzystanych w badaniu ujęć: przenikania formacji utopijnej i ideologicznej Karla Mannheim (1992) oraz koncepcji interpelacji ideologicznej Luisa Althussera (2006). Pomimo różnic między przywołanymi autorami, zarówno w problematyce ideologicznej, wokół której rozwijały się ich studia, jak i charakterze ustaleń, wspólną cechą rozumienia przez nich terminu „ideologia” jest jej nienorma-

tywny charakter. Nie podlega ona – według nich – ocenie ani wartościowaniu i znajduje się poza oceną fałszywości czy prawdziwości. Jedyne uprawnione oceny mogą dotyczyć efektów społecznych praktyk z nią zintegrowanych.

Mannheimowska ideologia przybiera postać epokowego porządku społecznego dominującego w danym okresie (Mannheim 1992, s. 49–55, 160–165). Do identyfikowania i studiowania dynamiki zmian tego porządku Mannheim tworzy dopełniające się koncepcje ideologii i utopii. Ideologia oznacza „te wyobrażenia wobec rzeczywistości transcendentne, które *de facto* nigdy nie osiągają realizacji zawartych w nich treści” (Mannheim 1992, s. 161). W tym sensie ideologia wykracza poza byt realny. Tworzy swego rodzaju warstwę, filtr nad tym bytem, buduje i potwierdza daną jego wersję. Orientacja utopijna także jest świadomością/wizją niepokrywającą się z otaczającą rzeczywistością, ale transcenduje byt realny o tyle, że orientuje „się ona na te elementy, których rzeczywistość nie zawiera” (Mannheim 1992, s. 162)<sup>8</sup>. Staje się w pełni utopijna tylko wtedy, gdy zmierza do realizacji pozarealnych wyobrażeń i tym samym zaczyna rozsądzać dotychczasowy sposób widzenia świata – jego dominujący ideologiczny porządek (Mannheim 1992, s. 159). Zastrzeżenie to pozwala odróżnić orientację ideologiczną od utopijnej. Obie odnoszą się do transcendentnej formy rzeczywistości, wykraczają poza realny byt, ale świadomość ideologiczna potwierdza zastane widzenie świata, zaś świadomość utopijna je rozsądza. Koncepcja Mannheim’a służy w tym artykule do interpretacji działań rodziców w ramach pytań o przedmiot i konsekwencje rodzicielskiej postawy krytycznej w budowaniu utopii nowego środowiska edukacyjnego, wobec oczywistej, podszytej starą ideologią szkoły systemowej a następnie wdrażania jej w życie w postaci formacji ideologicznej.

Interpretacje związane z motywami czy uwarunkowaniami tych działań kontynuuję w odniesieniu do koncepcji Althussera. Ten zapisał się w historii m.in. jako twórca koncepcji interpelacji – powoływania podmiotu przez ideologię. Jego rozumienie ideologii ma charakter przede wszystkim funkcjonalny. Pełni rolę „podskórnego” objaśniania świata. Ujawnia się ona – materializuje – w społecznych praktykach. Zdaniem filozofa, nie sprowadza się ona do myśli jednostki, ale tkwi w samej sytuacji, której ta jednostka i jej praktyki są częścią (Eagleton 1991, s. 18-19). Innymi słowy, ideologia materializuje się w postaci społecznych praktyk i w ten sposób staje się immanentną częścią tego, co człowiek robi oraz tego, jak to robi. Ideologia w praktykach

---

<sup>8</sup> W tym sensie można powiedzieć, że utopijna świadomość lokuje się w pęknięciach, nie i w nich się rozwija.

społecznych konstytuuje pewną wersję świata i tym samym tworzy dla jednostek i grup przestrzeń jego doświadczania i przeżywania. Na tym polega reprodukcja – jedna z dwóch funkcji ideologii. Służy ona temu, aby świat, w którym żyje podmiot, jawił mu się jako oczywisty i naturalny. Legitymizuje go, naturalizuje panujący ład i kształtuje w jednostkach właściwy sposób przeżywania ich relacji ze światem jako światem oczywistym i odwiecznym (Althusser 2006).

Drugą funkcją ideologii według Althussera jest przekształcanie jednostek w podmioty. Dzieje się to w procesie interpelacji, w czasie której na jednostkę nałożona zostaje konkretna tożsamość społeczna i polityczna. Potencjał interpelacji polega na nazwaniu, które konstytuuje podmiot. Nazwanie/wezwanie jednostki jest zarazem wyposażeniem jej w pragnienia, wyobrażenia, znaczenia, oczekiwania, zobowiązania. Do zobrazowania mechanizmu interpelacji Althusser przywołuje zdarzenie uliczne, podczas którego, gdy policjant woła, „Hej Ty tam,” odwracamy głowę (Althusser 2006, s. 23). Jako wezwani wiemy, że jesteśmy wezwani. Odwracając głowę potwierdzamy, że to rzeczywiście o nas chodzi, akceptujemy słuszność wezwania i uzyskujemy tożsamość. Koncepcja interpelacji Althussera posłuży mi do analizy drugiego problemu: *w jaki sposób dzieje się, to co się dzieje?* Pozwala bowiem zadać pytanie o ideologię, która „wzywa” rodziców.

W dalszej części artykułu zaprezentuję pierwszy poziom interpretacji odnoszący się do rodzicielskich działań (*co się dzieje?*) i omawiający krytyczną postawę rodziców wobec zastanej rzeczywistości. Na tym poziomie konceptualizacje przecinają głównie dwie wymienione kategorie: wizja szkoły i szkolnictwa oraz wizja dziecka i dzieciństwa. Drugi poziom pogłębia analizę o ideologiczny kontekst omówionych na pierwszym poziomie działań (*jak to jest możliwe, że dzieje się to co się dzieje?*). Tu konceptualizacje przecinają wszystkie trzy kategorie najmocniej akcentując wizję rodzica i rodzicielstwa (bycie rodzicem) i to, co ono ze sobą niesie.

**[...] jeśli to da się zrobić,  
to moje dzieci na pewno nie będą siedziały 45 minut /009/  
– rodzice wobec zastanej rzeczywistości szkolnej**

„Przebudzenie” polegające na postawieniu pytania o ważność dostępnej za oknem rzeczywistości jest warunkiem generowania wyobrażeń wykraczających poza dominującą interpretację świata. W tym krytycznym podłożu pytania o ważność pewnej wersji świata rodzi się zdolność ujawniania ukrytych dotąd wymiarów życia społecznego.



Uczestniczący w badaniu rodzice, zakorzenieni w pewnym porządku życia (wszyscy zsocjalizowani w szkołach systemowych PRL), w pewnej ideologii, uruchamiając krytyczną postawę, własną refleksyjność, kwestionują *status quo*. Rzeczywistość szkolna przestaje im jawić się jako spójny, logiczny i konieczny system. Dotychczasowa ideologia wzmacniająca i fundująca spójność jej doświadczania rozsypuje się, a obecna wersja rzeczywistości bezpowrotnie traci swoją oczywistość: „dodatkowym dla mnie wtedy jeszcze elementem było [...] zdanie sobie sprawy z tego, że model funkcjonujący szkół, popularny, nie jest uniwersalny, jedyny, zawsze taki był i tak wygląda uczenie się, tylko wręcz przeciwnie, że to jest coś relatywnie nowego tutaj, [...] że jest to związane z kulturą i z rozwojem społeczeństw na świecie, jest oczywiste teraz z perspektywy myślenia o tym, ale jakby wcześniej w ogóle o tym nie myślałem” /O09/. To nagłe uświadomienie, że świat, który jawi się jako oczywistość i konieczność, jako porządek rzeczy, może wcale tym nie być, zachęca do dalszej dekonstrukcji fenomenu szkolnictwa systemowego i jego dalszej krytyki.

Sięgając do różnych źródeł: własnych i cudzych doświadczeń ucznia i rodzica ucznia, do opracowań naukowych i publicystyki i wreszcie do własnych wyobrażeń o dziecku i jego potrzebach rozwojowych, rodzice tworzą wizję szkoły systemowej jako instytucji skompromitowanej i niepoważnej. Mają jej za złe treści, których dzieci są uczone i sposoby ich prezentacji: „Mnóstwo wiedzy, którą w szkole miałem, której nie wykorzystuję do niczego.” /O09/; „przekaz szkoły jest, tak ma być, że po prostu nie mogłeś nawet sobie wyobrazić, że będziesz to jakoś tam integrował, ponieważ, renesans w historii to jest zupełnie (śmieje się) coś innego niż renesans, w języku polskim” /O01/. Rodzice zarzucają jej pozorowaną indywidualizację kształcenia, blokowanie pełnego rozwoju, w tym kreatywności, krytycznego myślenia i zdolności współpracy. Demaskują działania ukierunkowane na podporządkowanie, zniewolenie, zawładnięcie uczeniem wbrew zakładanej potrzeby dziecka do samodzielności, odpowiedzialności, autonomii, kreatywności: „Powiedziałam dość, gdy Julek, kolejny raz przyniósł do domu jedynekę za brak, nie wiem, cyrkla” /M02-1/ „...trafi do miejsca, które powie mu – no tak, ale porządek musi być, najpierw ciężka praca, a potem może zasłużycie na przyjemności, jak, dziecko będzie, grzeczne, czy coś tam, to będzie dostawało nagrody.” /MO01/. Rodziców razi dyskurs efektywności, kult standaryzacji i parametryzacji, który zagościł na dobre w polskiej szkole: „Siedziałem na spotkaniu rady rodziców, gdzie właśnie była prezentacja procentów i tabelki, która klasa, kiedy, w jakim stanie, nie? Dlaczego? Ile procent było w górę i co z tym dyrekcja szkoły zrobi, no to naprawdę teraz to ja jestem załamany”, /O09/; „...Osoba, która stoi w klasie przed moim dzieckiem, to jest osoba, która

jej nie widzi. Która chce, żeby te robaczki chodziły, ruszały tą samą nogą, tak? I dokładnie w tym samym tempie, i żeby miały te same stroje...” /M05/; „...nie chcę, żeby moje dziecko było formatkowane, upychane w foremki, przykrawane, przycinane” /M12-1/.

Krytyka rodziców współbrzmi zarówno z naukowym nurtem pedagogicznej krytyki szkoły (m.in. Dudzikowa, Knasiecka-Falberska 2013), jak i współczesnymi koncepcjami z zakresu neurodydaktyki, piętnującej szkolną organizację nauczania (Żylińska 2013; Hüther, Hauser 2014). Rodzice sprawnie wykorzystują gotowe przedstawienia i sformułowania pochodzące z różnych dyscyplin naukowych i nurtów. Mówią o rozwoju mózgu, o wolności i autonomii, o przemocy symbolicznej, produkcji robotników, o minionej już erze przemysłowej, o Bismarcku, kształceniu do zamierchłej rzeczywistości społeczeństwa przemysłowego. Argumenty przywoływane przez nich współbrzmia z tymi przytaczanymi przez twórców szkół nurtu nowego wychowania i progresywizmu, pojawiającymi się na przestrzeni ostatnich 100 lat i obecnych w nurcie edukacji alternatywnej i demokratycznej aktywnej współcześnie w różnych krajach.

W rodzicielskiej krytyce szkoły systemowej zwraca uwagę język. Słowa, które padają, nawiązują do doświadczeń opresji i podporządkowania: egzekwowanie, dyscyplinowanie, wyrównywanie, obcinanie, ukrócenie, ocenianie, punktowanie, oduczanie, karanie, hamowanie, odpytywanie. To, o czym mówią i jak o tym mówią rodzice określa przestrzeń odbiegającą od ich oczekiwań, kojarzoną skrajnie negatywnie, ale przede wszystkim odległą od tego, czego wymagają od szkoły – umożliwienia dzieciom holistycznego poznawania świata i siebie działającego w tym świecie. Szkoła systemowa pozostaje daleka od tego, czego chcą dla swoich dzieci – istot, w ich oczach, wyjątkowych, wrażliwych, ufnych i ciekawych, posiadających niekwestionowaną godność.

Wobec głębokiego rozczarowania dostępnym systemem edukacji, słusznie zadają pytanie o to, co w ogóle go legitymizuje? I znajdują odpowiedź – 1) nieaktualne już potrzeby społeczne: „...mamy od »a« do »zet« przygotować pracowników, obcinamy górki, obcinamy doły, uśredniamy, taki jest plan – wykonać /O03/; „to wracamy do tego, po co jest szkoła. No przecież szkoła była po to, żeby wyedukować masy [...], żeby stworzyć dobrego robotnika, no dobrze wykwalifikowanego, no to przecież Bismarck [...], no w tej chwili dobrego również pracownika korporacji” /M06/ oraz 2) społeczna akceptacja iluzorycznej wizji szczęścia i dobrobytu w postaci przyszłych prestiżowych ról przede wszystkim zawodowych: „...czy ty jesteś w stanie zaakceptować to, że dziecko może chcieć być szczęśliwym, nie wiem, śmieciarzem, nie musi być korporatem, który kształci teraz system, ten, nasz obowiązujący szkol-

ny,” /O03/; „...jestem gotowa na to, żeby moje dzieci, nie były nikim ważnym, w społeczeństwie [...] mam w sobie zgodę na to, żeby nie wiem, mój syn jeśli zechce był pucybutem. Dopóki on będzie szczęśliwym pucybutem, to nie mam prawa się wtrącać do tego i go na siłę edukować, nie wiem, na prawnika, lekarza czy innego tam” /M07/.

Rodzice wyrażając gotowość wyjścia poza oczywistość zawodów społecznie zdefiniowanych jako prestiżowe (lekarz, prawnik, pracownik korporacji) przesuwają krytykę szkoły głębiej, poza jej wadliwe działanie, w stronę samych efektów jej działania i to zarówno w wersji rzekomo udanej (pracownik korporacji)<sup>9</sup>, jak i nieudanej (masy na rynku pracy). Rodzice odrzucają zatem tę funkcję szkoły, która uczniów socjalizuje do wspólnych wartości, celów, zadań, definicji sukcesu i szczęścia oraz do sposobów ich osiągnięcia. W ten sposób podważają oczywistość, już nie tylko szkolną, ale oczywistość szerszego porządku społecznego, w którym – choćby – praca w międzynarodowej korporacji jest wciąż traktowana jako pożądana i prestiżowa.

Podważenie ideologicznych elementów środowiska życia i potrzeba ich przezwyciężenia sytuuje działania rodziców w ramach formacji utopijnej. W jej obrębie rozległa krytyka systemu oświaty i szkoły nie skutkuje potrzebą wytężonej pracy na rzecz zmiany i poprawy tego systemu, ale na rzecz budowania nowego porządku. W perspektywie rodziców całość systemu zdaje się być niepodatna na konieczne, poważniejsze modyfikacje, a działania w mikroskali nie są dla nich satysfakcjonujące: „...to jest jak matryca złożona z tysięcy drobnych elementów, trybików. Ruszasz jedną część, kilka poruszy się obok, a reszta pozostaje, jak była. Tego nie zmienisz w czasie ważnym dla twojego dziecka” /M02/. W krytyce i demaskacji iluzji systemu, jego misji, wartości i metod działania, rodzice wyzwalają się ze schematów „starego” porządku. Krytyka szkoły w ramach tej formacji warunkuje krystalizowanie się utopijnej wizji nowego porządku. Orientacja utopijna zmienia się w ideologiczną w chwili, gdy zaczyna zmieniać wizję świata (Mannheim 1992, s. 162). Tu krytyka systemu oświatowego pełni rolę wzmacniającą nową ideologię. Ta zaś oferuje alternatywne wizje dzieciństwa, rodzicielstwa, uczenia się, wychowania. Ona też zaczyna legitymizować podejmowane przez rodziców decyzje i czynić ich wybory zrozumiałymi.

---

<sup>9</sup> [http://natemat.pl/16699,marzenie-studentow-pracowac-w-ernst-young-dlaczego-mlodyh-ciagnie-do-korporacji](http://natemat.pl/16699,marzenie-studentow-pracowac-w-ernst-young-dlaczego-mlodych-ciagnie-do-korporacji), <https://www.pb.pl/13-firm-w-ktorych-kazdy-chce-pracowac-697446>, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/901119,mlodzi-na-ryнку-pracy-korporacja-spe-lnieniem-marzen-a-kariera-wazniejsza-niz-rodzina.html>

Rodzice, stojąc wobec wyzwania: zbudowania porządku od nowa, korzystają z repertuaru nowej ideologii. Tworzą nową opowieść o dziecku, jego uczeniu się, jego edukacji. Zadanie to nasuwa skojarzenie projektu rodziny – rodziny „zrób to sam” (*do-it-yourself* family) (Beck-Gernsheim 1998). Zarówno bowiem „robienie *quasi*-szkoły”, jak i „robienie rodziny” ma swoje analogie ze składaniem przedmiotu, mebla. Polega na wymyślaniu, dobieraniu, zestawianiu różnych elementów i rozwiązań. Są to wszystko działania, które wpisują się w trend indywidualizacji i urefleksyjnienia ludzkiego tworzenia w różnych przestrzeniach życia. Splatają się one z krytyczną i oświeceniowo-racjonalną postawą, w której ludzie raczej swobodnie wybierają, dobierają poszczególne elementy życia rodziny, szkoły, dziecka, grupy rówieśniczej, a nie bezrefleksyjnie kierują się przekazami obyczaju czy tradycji. Szkoła do samodzielnego złożenia jest przykładem projektu daleko wykraczającego poza własne doświadczenie i tradycyjny przekaz.

Wyzwalając się spod władzy fantazmatu szkolnej rzeczywistości, kwestionując jej konieczność i oczywistość, rodzice prezentują się tu jako wyemancypowane podmioty. Wdrażając zaś nowe wizje w życie, jawią się dodatkowo jako podmioty sprawcze, jednostki aktywnie biorące sprawy we własne ręce, tworzące nowe rozwiązania, niepoddające się zewnętrznym warunkom i stawiające im opór. Ten zespół cech łatwo dałby się ująć w społeczno-pedagogiczne kategorie uruchomionych sił ludzkich (por. Radlińska 1961; Smolińska-Theiss 2004), empowermentu, subpolityki (por. Beck 2002) i/lub partycypacji. Rodzice są tu podmiotami aktywnie działającymi, samodzielnymi, autonomicznymi, które przekształcają warunki swego życia. Choć bezpośrednio wpływają jedynie na edukację własnych dzieci, to być może ich działania będą miały szersze oddziaływanie na edukację w ogóle. W perspektywie humanistycznej są uosobieniem człowieczeństwa, mają cechy postrzegane jako źródło i dynamikę zmian i przez to ze wszech miar pożądane.

Zakończenie analizy na tym poziomie znacznie uprościłoby jednak obraz i rozumienie samego zjawiska. Pozostawiłoby niemym cały kontekst wymienionych cnót. Jednocześnie bowiem z wyzwaniem się spod władzy jednego fantazmatu rodzice „oddają się” we władanie i wzmacniają inny fantazmat, związany właśnie z pojęciami autonomii, podmiotowości, sprawczości, przedsiębiorczości, zarządzania, skuteczności. Za pomocą tych pojęć konstruują siebie, swoje dzieci oraz środowisko rodzinne i edukacyjne. Ta nowa wersja rzeczywistości fundująca ich rodzicielskie, bezkompromisowe działania zasługuje na lepsze zrozumienie.

Przeniesienie mechanizmu interpelacji na grunt rozważań o zaktywizowanych, upodmiotowionych rodzicach, dokonujących samodzielnego monta-

żu *quasi*-szkoły na zasadzie „zrób to sam”, stwarza szansę postawienia pytania o ideologię, która powołuje rodzica do działania. Aby przybliżyć ów mechanizm przedstawię interpretację materiału badawczego, w którym odwołam się do kategorii wizji dziecka i dzieciństwa, wizji rodzica i rodzicielstwa oraz wizji szkoły i szkolnictwa jako elementów znaczących dla rodziców i jednocześnie współprodukowanych przez neoliberalną ideologię.

### ***Majka [...] jest dzieckiem lasu /M05/*** **– koncepcje dzieciństwa i rodzicielstwa a mechanizm interpelacji**

Rodzice wyrażają zachwyty dla dzieci i ich ciekawości świata, dla energii, którą przejawiają, dla odwagi do konfrontacji z otoczeniem, dociekliwości, kreatywności, wolności, swobody, autonomii, ekspresyjności, krytycyzmu, czułości, delikatności, radości. Te wymieniane przez rodziców przymioty, traktowane są przez nich jako naturalnie, w sposób oczywisty rezydujące w dziecku, ale podatne na zewnętrzne oddziaływania. Rozwój dziecka bliski jest zatem Roussowskiej tradycji naturalnego rozkwitu i realizacji własnego potencjału przy niezbędnym wsparciu dorosłego, chroniącym przed negatywnymi oddziaływaniami. To ważne ustalenie ma swoje dalsze konsekwencje.

Każda charakterystyka dziecka ma tu bowiem swój rewers w postaci pytania o rodzica. Co ten konkretny opis dla niego oznacza? Do czego go zobowiązuje? Przede wszystkim wyobrażenie dziecka stwarza jednocześnie rodzica. Określona wizja kondycji dziecka – jego swobodny rozwój i dobrostan, wskazują na podmiot, który to wyobrażenie produkuje i domaga się od niego zabezpieczenia jego realizacji. Kogoś czujnego i wrażliwego na potrzeby dziecka oraz płynące od niego sygnały, kogoś odpowiedzialnego i godnego zaufania, kogoś, kto ochraniałby dziecko w procesie rozwoju.

Mówienie o dziecku jest zarazem konstruowaniem siebie w roli rodzica wrażliwego, obecnego, pochylonego nad dzieckiem: „...Iwo jest absolutnie fajnym otwartym dzieckiem, lubi się bawić, lubi się specjalizować, lubi towarzystwo starszych, nie wstydzi się chyba niczego, został tak wychowywany, że [...], raczej mamy otwarty dom, i zadajemy pytania te nawet trudne” /O03/; „była [...] tak wychowana i przyzwyczajona do tego, że tak naprawdę dokonuje wyborów sama, i że nie jest, że [...] nie musi się dostosować do całej grupy, znaczy, że może to robić, kiedy chce i kiedy tę grupę wybiera /M05/; „... na szacunek moich dzieci trzeba sobie zapracować. To nie jest tak, że jak ktoś jest straszny, to jest [...] jest automatycznie (1) szanowanym obywatelem w oczach mojego dziecka, tak?” /M07/. Choć rodzice w różny sposób szkicują obrazy własnych dzieci, wspólną cechą opisów jest to, że wszyscy są na-

stawieni na realizację ich potrzeb i życzeń. Rodzice są przy dzieciach obecni: „...ona dokonuje różnych wyborów, które z punktu widzenia innego rodzica mogą być ryzykowne, mogłyby powodować takie sytuacje lękowe u rodzica, to ja sobie wiesz, spokojnie na to patrzę i wyciągam wnioski” /M02/. Stwarzają dzieciom przestrzeń dla eksperymentowania i rozwoju, która wykracza nie tylko poza ich własne doświadczenia dorastania, ale dalece odbiega od ram tworzonych przez współczesne szkoły systemowe.

Szczególny sposób postrzegania dziecka i swoista konstrukcja samego siebie, swojej roli społecznej zapośredniczą jeszcze jedno dodatkowe doświadczenie. Chodzi o doświadczenie systemowej szkoły. Rodzice albo przeczuwają, albo już tego doświadczyli, że szkoła tłumi podziwiane przez nich i pielęgnowane cechy ich dzieci. Wkraczając w obszar edukacji, wchodzą w rolę obrońców, strażników budzącego ich zachwyty dziecięcego pierwiastka. W ich wyobrażeniu lub doświadczeniu, zderzenie z mało subtelną substancją szkoły systemowej unicestwia podziwiane u dziecka cechy i rozwój zdrowej, pełnej osobowości ich dzieci jest zagrożony: „...i w momencie, kiedy się znalazła w klasie, w której musi siedzieć prosto, musi mieć ręce na ławce, musi... jakby wiele rzeczy robić, których nie rozumie, dlaczego i zadawała pytania, które było ukrócone, bo generalnie psuło lekcję...” /M05/; „...i przez pierwszy miesiąc on mi w ogóle wracał jakby taki..., jak otumaniony, wiesz? W ogóle nie wiedziałam-, wiesz był taki przemęczony, ale też jakoś tak dziwnie reagował na wszystko, no i później się zaczęło tak? [...] Był na maksa zestresowany. No ale to można powiedzieć, że zmiana, że jednak wiesz to siedzenie w ławkach i ta lekcja...” /M06/; „Ja się boję, [...] że jak on pójdzie do 1. klasy, to będzie tak, że on się będzie nudził na lekcjach. (2) A jak się będzie nudził na lekcjach, [...] to będzie robił swoje rzeczy, a jak będzie robił swoje rzeczy, to znaczy, że nie będzie robił tego, co pani od niego oczekuje, tak?” /M11/; „I tak, gdzieś właśnie szukaliśmy, szukaliśmy jakichś rozwiązań i pamiętam, że złapałem się na tym, że myślę jak mam ratować moje dziecko, czy jakie, jakie mam działania prowadzić ja, żeby wspierać go w tym, co złego robi mu szkoła.” /O09/

W tej perspektywie szkolnictwo masowe, „systemowe” widziane jest jako źródło potencjalnych lub realnych zniszczeń w życiu ich dzieci. Rodzice pokładają więc nadzieję w nowych placówkach, które zorientowane są ku wolnościowemu indywidualizmowi, zwłaszcza w tej jego odmianie, która akcentuje i chroni podmiotowość i swobodę działania dziecka oraz jego naturalny rozwój. Określone wyobrażenie dziecka i doświadczanie systemu oświaty w pewien sposób są zatem ważnymi elementami uruchamiającymi mechanizm interpelacji – powołania aktywnego, zaangażowanego, oddanego dziecku i odpowiedzialnego za dziecko rodzica. Zarówno jednak dyskurs apoteozy

dzieciństwa, jak i dyskurs krytyki szkoły są osadzone w szerszej ramie ideologii, która dostarcza pojęciowego instrumentarium dla argumentacji, racjonalizacji i legitymizacji działań.

Sądzę, że przedstawiona przez M. Jacyno koncepcja kultury indywidualizmu (2007) może podpowiadać dalsze społeczne i polityczne tropy do badania i interpretacji omawianego zjawiska. Autorka przedstawia różne aspekty i elementy kultury indywidualizmu, a jej źródła lokuje w postępującej racjonalizacji świata. Zgodnie z tym, co opisywali Weber, Mannheim, Foucault, Beck, Giddens, Sennet, Rose, wypełnia ona pustą przestrzeń po ustępującym religijnym ładzie świata, który przez kilkadziesiąt stuleci porządkował ludzkie doświadczanie. Współczesna postać racjonalizacji – medykalizacja i terapeutyzacja – różnych przestrzeni doświadczenia ludzkiego, na nowo organizuje praktyki społeczne i wprowadza nowe zasady integrujące system społeczny (por. Rose 1998, 1999; Sennett 2006, 2009; Weber 2010). Posługuje się takimi pojęciami, jak: wolność, autonomia, racjonalność, podmiotowość, przedsiębiorczość, jedynie pozornie przypisując im wartości wspomnianej już perspektywy humanistycznej. W rzeczywistości realizuje agendę zarządzania populacją poprzez rządomyślność poszczególnych jednostek (Foucault 2011, 2014; Rose 1999; Olmendo, Wilkins 2016). Zarządzanie przez wolność (określenie Rose) polega na uwolnieniu jednostek z krępujących zewnętrznych struktur i ich zautonomizowaniu, ale zarazem dyscyplinowaniu ich wewnętrznie poprzez lokowanie władzy wewnątrz samej jednostki.

Bycie autonomicznym to bycie nieskrępowanym – nieskrępowanym we wszystkich aspektach życia. To zarządzanie sobą w sposób niedeterminowany przez zewnętrzne siły czy instancje, jak rodzina lub społeczność lokalna. Autonomizacja odbywa się zatem poprzez kompilowanie prywatnych, niezależnych stylów życia, które stają się przestrzenią „praktykowania, ale i zdobywania wolności przez jednostki poprzez potwierdzanie bycia autorem dokonywanych wyborów” (Jacyno 2007, s. 59). „Styl życia przybiera zatem często znaczenie zracjonalizowanej drogi autonomizowania się” (Jacyno 2007, s. 60). Rodzicielskie działania zmierzające do stworzenia szkoły „zrób to sam” dobrze wpisują się w taką interpretację.

Rodzicielska troska o harmonijny rozwój dziecka sytuuje się wyraźnie w obrębie kultury terapeutycznej. Objawia się ona wzrostem znaczenia ekspertów i eksperckich systemów wiedzy oraz profesjonalizacją i technologizacją różnych dziedzin życia. Wiąże się z rosnącym znaczeniem samej jednostki, jej wnętrza oraz życia, jakie prowadzi. Spojrzenie wewnątrz siebie oraz koncentracja na psychice dziecka i jego harmonijnym rozwoju, a także uczynienie z rozwoju życiowego zadania, wybrzmiewają w rodzicielskich narracjach.

Szczególnie wyraźnie pojawia się troska o *psyche* dziecka. Jest to według Jacyno „...niewidoczny obszar, który zostaje prześwietlony, a przez to uwidocz-niony przez psychologię” (Jacyno 2007, s. 124), który stoi w centrum kultury terapeutycznej. Analizy materiału ujawnia zarówno wyartykułowaną, jak i nie-wyartykułowaną potrzebę produkcji zdrowej psychicznie jednostki, dzięki do-brze rozwiniętej, chronionej i pielęgnowanej *psyche* dziecka.

Psychologizacja i profesjonalizacja rodzicielskich praktyk jest bardzo wy-raźna wśród rodziców zebranych w *quasi*-szkołach. Przejawia się w licznych odniesieniach do psychologicznych koncepcji, takich, jak budowanie relacji z dzieckiem, koncepcja przywiązania, potrzeby, lęki, bezpieczeństwo. Ujaw-nia się też w postaci profesjonalizacji i psychologizacji własnych rodzicielskich praktyk. Rodzice doskonalą własne psychologiczne kompetencje rodzicielskie. Niektórzy poddają się terapii, aby lepiej móc towarzyszyć swoim dzieciom w rozwoju: „...jak Olga była mała, ja też, sama z siebie zaczęłam zmieniać jakieś tam treningi interpersonalne, robiłam po to, aby być dobrą mamą (ze śmiechem)”. /M02/; „...że w ogóle rodzic jest, to jest tak samo jak, z psycho-terapeutą, on musi przejść drogę, on musi sam przejść przez psychoterapię, musi, [...] ale generalnie musi mieć superwizora, który powoduje, że cały czas nie schodzi na żadną drogę, tylko jest w miarę obiektywny, dzięki osobie po-stronnej, która widzi z boku całą sytuację i, o niej słyszy, a najlepiej grupę su-perwizorów, tak? I i to daje takie bezpieczeństwo, że nigdzie, w żaden zaulek nie wejdzie...”, /M05/.

Rodzice szkolą się z zakresu komunikacji bez przemocy, poprawnych komunikatów, komunikacji interpersonalnej. Tu już nie chodzi jedynie o pie-lęgnowanie ciała, choć to także jest ważne, ale o przekierowanie zainteresowania na dbałość i pieczę nad relacją z dzieckiem, a dzięki temu bezpieczeństwa je-go *psyche* (por. Jacyno 2007, s. 12). Korzystają z dostępnych źródeł pisanych, szkoleń, warsztatów lub z pomocy psychologów, którzy okazują się wiarygodnymi informatorami: „...później taka jedna psycholog mi powiedziała, że dzie-ci, niektóre dzieci, mają po prostu ogromne poczucie wstydu i one, jak wi-dzą, że coś źle zrobiły, to one same, po prostu one czują to i one się naprawdę wstydzą i wtedy jak na- od razu się o tym mówi, [I: mh] to one reagują taką agresją, [...]. I że trzeba troszeczkę przeczekać, [...] porozmawiać z nimi za chwilę na ten temat, /M06/; „...pani psycholog mi powiedziała, że system edu-kacji w Polsce jest taki jaki jest, tak? I tak naprawdę to, to, to on może mieć po prostu kłopoty z tego powodu, że on dużo rzeczy więcej wie, niż jego ró-wieśnicy, i ona mi sugerowała, żeby rozwijać te zainteresowania na innych po-lach, tak żeby to nie szło wiesz? W coraz większe umiejętności matematyczne, tak? /M11/. Psychologowie, są często włączani w proces „docierania się”



grup inicjatywnych i wzmacniają je także w bieżących działaniach *quasi*-szkół: „...myśmy przeszli proces grupowy, i mieliśmy też duże wsparcie psychologa przez ten cały czas, i myślę, że jesteśmy na podobnym poziomie, i po prostu na tej samej drodze, wydaje mi się, wszyscy, mimo lęków i wątpliwości /M05/.

Język rodziców ulega psychologizacji.: „...ale wydaje mi się, że w tych szkołach wolnych chodzi o co innego: o tożsamość, o podmiotowość, o zupełnie inne ukształtowanie się wewnętrzne człowieka, a w szkole publicznej, to jest ... zdobyć taką a nie inną wiedzę, a co z psychiką.” /MO03/; „...nato- miast ryzyko jest ogromne, naszej wrażliwości, naszego bagażu, który niesie- my, jako rodzice, [...] no ja też jestem taką osobą, która przeszła tę psycho- terapię, tak? Ja zdaję sobie sprawę teraz z wielu rzeczy, może nie wszystkich, ale z wielu rzeczy takich, które nakładam na Majkę, wiele luster, związanych ze sobą i z moją drogą” /M05/.

W rodzicielskich narracjach oprócz zwrotu ku wnętrzu, ku *psyche* wła- snej i dziecięcej oraz oprócz psychologicznej profesjonalizacji wyraźnie prze- bija też drugi element kultury terapeutycznej, mianowicie osadzone na grun- cie liberalizmu idee doświadczania autentycznej autonomii. Wyrazem tego jest zarówno uprawnione działanie rodziców nakierowane na wyzwalenie się spod opresyjnych struktur systemu szkolnego i społecznego oraz kształtowanie i pie- lęgnowanie tych postaw u dzieci – wolności do aktywnego przetwarzania świa- ta: „...jest bardzo taki autonomiczny, to znaczy, wiesz nie wchodzi w zależ- ności, z dziećmi, tak, ma swoje zdanie zawsze, to jest takie zdanie, które z punktu akceptacji rówieśników jest trudne, tak? Bo, bo może się wiązać z wykluczeniem, z grona rówieśników, jeżeli tam mamy kilku, kilku nastolat- ków, którzy-hejże hop do przodu, tak? I, szukają kompana, a Wojtek na pew- no np. mówi, nie... [...] więc, więc jest też taki odważny... [I: ach] to, to mi się w nim strasznie podoba.” /M02/; „...Majka jest... Jest osobą o nieprawdo- podobnej wyobraźni, niespożytej energii, jest dzieckiem lasu, ziemi, przestrze- ni, powietrza, wody, biegającym na bosaka, ceniącym sobie jakąś własną in- tegralność i autonomię, swobodę, jest dzieckiem z pełnym niewyczerpalnym workiem pomysłów, i ciekawym świata. /M05/.

Przekierowanie zainteresowania na autonomię i własne wnętrze, ich pielęgnacja i dbałość o nie, wiąże się także z ryzykiem oraz z koniecznością neutralizowania niepokoju, które owo ryzyko generuje. Ryzyko to dotyczy zaprzepaszczenia pojawiających się szans rozwojowych czego skutkiem byłoby niepowodzenie w realizacji potencjału dziecka. To oznaczałoby, że zaprzepaszczone zostaną jakieś szanse. Próby zmniejszania owego ryzyka wiążą się ze stosowaniem różnych zaleceń pochodzących z różnych systemów wiedzy (tu wie- dzy medycznej i psychologicznej) oraz wykorzystywaniem różnych zasobów

(w tym społecznych i ekonomicznych), by śmieiej projektować własne życie i życie swych dzieci (por. Jacyno 2007, s. 132). W zsekularyzowanym świecie to samorozwój, rozkwit autonomicznego działania, mającego swe źródło w samym wnętrzu jednostki, staje się nowym kryterium zbawienia (Jacyno 2007, s. 135–136). Owo wnętrze skupia zatem całą uwagę, tak jak wcześniej skupiał ją obraz Boga i wiara w zbawienie, dobrostan jednostki, jak i rezultat starań i zabiegów, które są podstawą do nowego podziału populacji na zbawionych i potępionych.

### Podsumowanie i pytania

Rodzice organizujący *quasi*-szkoły z pewnością przeżywają swoistą przygodę. Są jak traperzy wyruszający w podróż w nieznanne, odkrywcy nowych łądów. Idąc za wezwaniem do samorealizacji i aktywności wkraczają na obce terytoria, w nadziei, że je oswoją i podporządkują. Swoje decyzje i wybory uzasadniają, odwołując się do idei już osadzonych i znanych w szerszym dyskursie społecznym: zabezpieczania, ochrony zagrożonego dziecięctwa swoich pociech. Ochrony ich wrażliwej i pięknej *psyche*. Powinność dogłądania i chronienia rozwoju dziecka zdaje się mieć postać dogmatu – prawdy totalnej. Trudno się z nią nie zgodzić. Lokalizuje ona jednocześnie rodzicielstwo i rodzicielskie przedsięwzięcia poza strukturą społeczną, w neutralnej przestrzeni jednostkowych *psyche* i jednostkowego rozwoju. Koncentracja na krzątaniu wokół rozwoju własnego i dziecka odwraca uwagę od kwestii związanych z tłem społecznym, kulturowym, ekonomicznym zjawiska i przemilcza problem różnego dostępu do narzędzi wspierania lub stymulowania tego rozwoju i edukacji. Choć *psyche* jawi się jako egalitarna i tak samo dla wszystkich dostępna (por. Urbańska 2012), domaga się rozwoju, który już egalitarny nie jest. Korzysta on bowiem z zasobów, które nie są równo rozłożone, a przez to równo dostępne, w strukturze społecznej.

Rodzice biorący udział w tworzeniu i rozwoju *quasi*-szkół znajdują się w pozycji społecznego i kulturowego uprzywilejowania. Są dobrze sytuowani, mają do dyspozycji rozległe kapitały społeczne, kulturowe, ekonomiczne a z racji wykonywanych zawodów także symboliczne. Mają „władzę” i kontrolę nad tym, co w tym świecie jest możliwe, a co konieczne, i w ten sposób realnie wpływają na obowiązujące wyobrażenia świata.

Wykorzystanie w interpretacji koncepcji interpelacji pozwala przekierować uwagę z samych działań rodzicielskich na kontekst społeczny, a tym samym na zadanie pytania o strukturę społeczną w jakiej działania są osadzone. Pozwala przyjrzeć się wzmożonej aktywności części rodziców jako me-

chanizmowi podtrzymywania panujących społecznych podziałów i kulturowej różnicy, a w rezultacie reprodukcji porządku społecznego. W takim oglądzie obiecywana zmiana i oczekiwana emancypacja jawią się jako pozorne, w rzeczywistości stwarzając dystans między różnie społecznie zlokalizowanymi grupami rodziców. Dotyczy ona przecież wyobrażeń świata, niedostępnych dla reszty populacji, która „utknęła” w systemowym – przede wszystkim w publicznym – szkolnictwie. Zasadniczą kwestią, która wymaga tu wrażliwości i lepszego zrozumienia jest pojawienie się roboczej hipotezy o potencjalnym, neoliberalnym demontażu przestrzeni publicznej szkoły. Poprzez przypisanie jednostkom prawa do aktywności w sferze edukacji dzieci oraz odpowiedzialności za nią (w procesie interpelacji), państwo stopniowo uwalniałoby się od zobowiązania i odpowiedzialności za edukację wszystkich obywateli (por. Mendel 2015; van Zanten, Kosunen 2013; Barcan 2010).

Powyzsze wnioski i hipotezy rodzą pytania odnoszące się do praktyki społecznej: czy należy zabronić tego rodzaju inicjatyw lub utrudnić rodzicom realizację nowych przedsięwzięć<sup>10</sup>? Uważam, że nie. W mojej ocenie zakaz byłby nieprzemyślaną, impulsywną reakcją cechującą się ignorancją i nierozumieniem złożoności i głębokości zjawiska. Zamiast tego, funkcjonowanie *quasi*-szkół należy uważnie badać i dobrze rozpoznać. Trzeba zgłębiać latentne sensory, stanowiące instrumentarium pojęciowe i logiczne służące działającym podmiotom do racjonalizowania i legitymizacji pojawiających się praktyk społecznych. Jednocześnie należy szukać radykalnie nowych sposobów organizowania szkoły publicznej. Nie chodzi tu o wprowadzanie pozornych działań pro jakościowych, takich jak przesuwanie etapów kształcenia, wieku kształcenia, dyskusje o dywanach w salach i wysokości mocowania umywalek. Mówię o pilnej rewizji znaczeń uczenia się, rozwoju, wiedzy, dziecka i dzieciństwa, roli nauczyciela, roli dorosłego (por. Klus-Stańska 2012), które to pojęcia stanowią najbardziej podstawowy poziom konstruowania złożonej konfiguracji środowiska edukacyjnego dla wszystkich dzieci. *Quasi*-szkoły tworzone przez nową klasę średnią są odbiciem kondycji szkoły na poziomie społecznych legitymizowanych reprezentacji i mogą stać się początkiem jej dogłębnej i koniecznej reformy już teraz. Małe klasy, atmosfera wzajemnego poszanowania, holistyczne myślenie o uczeniu się, świetnie przygotowani do zadania nauczy-

---

<sup>10</sup> Działania władz z końca 2016 r. ograniczające wybory rodziców dotyczące wyboru szkoły, która prowadzi ucznia w trybie nauki pozaszkolnej oraz wskazujące publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne jako jedyne upoważnione do wydawania opinii o kształceniu pozaszkolnym mogą sugerować tę tendencję.

ciele... Brzmi jak utopia. Warto ją zatem pielęgnować i sprawiać, by stawała się udziałem, jak najszerzej grupy dzieci.

## Literatura

- Barcan A., (2010), *The New Middle Class and the Education*, „Policy”, 26(1), s. 45–52.
- Beck U., (2002), *Spółczesność ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Beck U., Giddens A., Lash S., (2009), *Modernizacja refleksywna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Beck-Gernsheim E., (1998), *On the way to a post-familial family: from a community of need to elective affinities*, „Theory, Culture & Society”, 15(3–4), s. 53–70.
- Charmaz K., (2013), *Teoria ugruntowana. praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Giddens A., (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M., (2011), *Narodziny biopolityki. Wykłady w Collège de France 1978–1979*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M., (2014), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977–1978*, wyd. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hüther G., Hauser U., (2014), *Każde dziecko jest zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Dobra Literatura, Słupsk.
- Jacyno M., (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Keller R., (2011), *Wissenssoziologische Diskursanalyse*, [w:] *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Keller R., Hirsland A., Schneider W. i Viehover W. (red.), Wiesbaden, s. 125–158.
- Klus-Stańska D., (2012), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Mannheim K., (1992), *Ideologia i utopia*, Wydawnictwo TEST, Lublin.
- Mendel M., (2015), *Postanimacja w postdemokracji*, „Pedagogika Społeczna”, XIV(56), nr 2, s. 25–37.
- Patton Q.M., (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, wyd. 2, Sage Publications, Newbury Park, London–New Delhi.
- Poland B.D., (2001), *Transcription quality*, [w:] *The Handbook of Interview Research: Context and Method*, Gubrium Jaber F., Holstein James A. (red.), Sage Publications, Thousand Oaks, s. 629–649.
- Radlińska H., (1961), *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wrocław.
- Rasiński L., (2012), *Krytyka społeczna jako „reformacja świadomości”. Próba reinterpretacji Marksowskiego projektu krytyki*, [w:] *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, Rudnicki P., Starnawski M., Nowak-Dziemianowicz M. (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Rose N. (1998), *Inventing our Selves: Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rose N. (1999), *The Power of Freedom: reframing political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Sennett R., (2006), *Korożja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Sennett R., (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B., (2004), *Siły ludzkie w teorii pedagogiki społecznej*, [w:], *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 245–259.
- Urbańska S., (2012), *Konstruowanie modelu obywatelstwa w dyskursach macierzyńskich w latach 70-tych PRL i na początku XXI wieku*, [w:] *Pożegnanie z Matką Polką? Współczesne dyskursy i reprezentacje macierzyństwa*, Hryciuk R., Korolczuk E. (red.), WUW, Warszawa.
- Uryga D., Wiatr M., (2015), *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna”, XIV(3), s. 217–232.
- van Zanten A., Kosunen S., (2013), *School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations*, „London Review of Education”, 11(3), s. 239–255.
- Weber M., (2010), *Etyka protestancka a duch kapitalizmu. Protestantckie „sekty” a duch kapitalizmu. Max Weber*, przeł. Bogdan Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Žižek S., (2001), *Wzniosły obiekt ideologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

## Źródła internetowe

- Althusser L., (2006), *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, „Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (UW)”, s. 1–29, [www.skfm-uw.w.pl](http://www.skfm-uw.w.pl) (data pobrania: 23.03.2015).
- Eagleton T. (1991), *Ideology: An Introduction*, Verso, London, New York, [http://archive.org/stream/TerryEagleton-IdeologyAnIntroduction/TerryEagleton-Ideology-AnIntroduction\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/TerryEagleton-IdeologyAnIntroduction/TerryEagleton-Ideology-AnIntroduction_djvu.txt) (data pobrania: 19.04.20115).
- Olmendo A., Wilkins A., *Governing through parents a genealogical*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, p. 1–17, [https://www.researchgate.net/publication/295918643\\_Governing\\_through\\_parents\\_a\\_genealogical\\_enquiry\\_of\\_education\\_policy\\_and\\_the\\_construction\\_of\\_neoliberal\\_subjectivities\\_in\\_England](https://www.researchgate.net/publication/295918643_Governing_through_parents_a_genealogical_enquiry_of_education_policy_and_the_construction_of_neoliberal_subjectivities_in_England) (26.05.2016).