

Maria Mendel*, Marta Wiatr**

* Uniwersytet Gdański, ** Akademia Pedagogiki Specjalnej

Rodzice siłą demokracji (podstolik 2)

Dnia 17 września 2018 r. na Zjeździe Pedagogiki Społecznej w Poznaniu do wspólnego stołu zasiadły badaczki i przedstawicielki teorii i praktyki z całego kraju: Anna Błasiak z Akademii Ignatianum, Józefa Brągiel z Uniwersytetu w Opolu, dr Barbara Chojnacka-Synaszko z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Małgorzata Ciczkowska-Giedziuń i Bożena Chrostowska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Iwona Dąbrowska-Jabłońska z Uniwersytetu w Opolu, Ewa Dybowska z Akademii Ignatianum, Anna Górka-Strzałkowska z Akademii Pedagogiki Specjalnej i Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 w Warce, Patrycja Kaszubska z Uniwersytetu w Opolu, Joanna Ostroch-Kamińska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Elżbieta Piotrowska-Gromniak ze Stowarzyszenia Rodzice w Edukacji, Anna Sternal z Rady Rodziców w Szkole Podstawowej nr 78 w Poznaniu, Elżbieta Tołwińska-Królikowska z Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Klaudia Węc z Akademii Ignatianum. Sekcję prowadziły Maria Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego i Marta Wiatr z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W dyskusji poszukiwano sensu i znaczenia rodzicielskiej siły w procesach demokratycznych. Szerszym kontekstem dla rozmowy był system oświaty i rola rodziców w jego działaniu i przemianach.

Plan pracy „podstolika” nr 2

Praca sekcji przebiegała według wcześniej przygotowanego planu. Przewidywał on krótki wstęp budujący wspólną płaszczyznę do dyskusji, w czasie której uczestniczki prezentowały i przybliżały kwestie, pytania i wątpliwości związane z rodzicami jako współkreatorami demokratycznych form społecznego współistnienia zarówno w szkole, jak i poza nią. Różne głosy pozwalały na mapowanie splotów, supłów, punktów kulminacyjnych i innych elementów znajdujących reprezentację w tym sprawozdaniu.

Po dyskusji działaczki organizacji pozarządowych oraz organów szkolnych dzieliły się swoim doświadczeniem przywołując różne praktyki, projekty i programy. Sesję zamykała faza wniosków i rekomendacji.

Centralne kategorie dyskusji

Podstawowym założeniem i ramą dyskusji stała się teza o rodzicielskiej sile demokracji. Opierała się ona na powiązaniu podejścia Theodore’a Bramel’da (2014), rozumiejącego edukację jako „siłę” budzącą społeczny aktywizm i kształtującą „lepszego świat”, z koncepcjami demokracji niekonsensualnej, akcentującymi nieodzowność i znaczenie konfliktu, kluczowe w osiąganiu społecznej równości (Biesta 2011; Koczanowicz 2015; Mouffe 2005; Rancière 1999; i in.). W szczególnie interesującym w tym kontekście, agonistycznym modelu demokracji uznającym konflikt jako jej podłoże i warunek konieczny, niemająca końca walka przeciwników ścierających się na poglądy, a nie wrogów pragnących wzajemnego unicestwienia – zapewnia istnienie społeczeństwa liberalno-demokratycznego (Mouffe 2005). Agon, wywodzący się z greckiej tradycji, oznacza wzór postawy i sytuację sporu, w którym każda strona zainteresowana własną równością, zabiega o nią dla innej. Stąd w postawionej tezie jak postulat zabrzmiał agonistyczny pluralizm, warunkujący zarówno społeczeństwo oparte na więziach wzajemności, jak i demokrację – „ład praktykowany przez różnych i równych” (Mendel 2017, s. 64). Rodzice, jak u Bramel’da edukacja, stanowią siłę zdolną do kształtowania świata lepszego niż jest, a siła ta – operując w polu agonistycznego pluralizmu – stanowi istotny potencjał i zasób demokracji.

Tymczasem, „rzeczywistość skrzeczy” i – jak pokazują przykłady wielkich akcji rodzicielskich z ostatnich lat, inspirowanych i skrupulatnie wykorzystywanych w politycznej walce ugrupowań zainteresowanych głosami wyborców – obywatelska aktywność rodziców, nieznaną zaplecza w kulturze

tego środowiska, umożliwiającej funkcjonowanie jego politycznych podmiotowości i reprezentacji, sprowadza się do form demokracji bezpośredniej, w których wielomilionowa populacja rodziców podlega nierzadko intratnym partyjnie manipulacjom.

Na tak zarysowanym tle uczestniczki „podstolika” podjęły dyskusję wokół miejsca i działań rodziców w przestrzeni szkoły i systemie oświaty. Konflikt spolaryzowany został już w początkowej fazie dyskusji, w opisach relacji budowanych z odrębnych pozycji rodzica i nauczyciela, i wynikających z nich odmiennych punktów widzenia edukacji dziecka – ucznia. Potencjał konfliktu został dostrzeżony także w obrębie samej grupy rodziców i ujawnił się w podejmowanych przez rodziców akcjach. Przyjrzenie się im pozwoliło dostrzec zarówno niespójność, nieciągłość, jak i wzmacnianie oraz synergię. Przykładami rodzicielskich akcji było występowanie przeciwko „niezdrowemu” asortymentowi szkolnych sklepików i jednoczesna krytyka regulacji dotyczących „zdrowej” stołówki szkolnej; sprzeciwianie się tworzeniu gimnazjów i zarazem niezgoda na ich likwidację; walka o ograniczenie pracy domowej dzieci i jednocześnie domaganie się jej utrzymania lub przywrócenia. Ten rodzicielski wielogłos, niejednorodny, niespójny a często też sprzeczny wewnętrznie, odzwierciedlił głębokie zróżnicowanie grupy rodziców.

Rodzice różnią się nie tylko odrębnymi koncepcjami dziecka, rodzica nauczyciela czy szkoły, ale także siłą własnego głosu, zdolnością artykulacji własnych potrzeb i oczekiwań. Niektórzy rodzice zdają się być lepiej przygotowani do zabierania głosu w sprawach ważnych dla edukacji ich dziecka.

W trakcie prowadzonej dyskusji ów rodzicielski wielogłos został potraktowany jako potencjał, który wymaga określonych warunków, by wybrzmieć. Dopiero wtedy bowiem może stać się przejawem demokracji. Zauważono że obecnym modelem rodzicielskiej siły jest przede wszystkim demokracja bezpośrednia – przejawiająca się nie tylko w wyborach na szczeblu państwowym czy samorządowym, ale i w rodzicielskich wyborach szkół oraz codziennych decyzjach edukacyjnych. Siła ta wydaje się być ustawicznie wykorzystywana, przyjmując postać ulegania różnym formom marketingu i agitacji, również politycznej. Rodzicielska obywatelskość podatna jest bowiem na konsumenckie oraz polityczno-partyjne zawłaszczenia. Na przykład, w dyskusji potwierdzono, że konkurujące o głosy wyborców partie polityczne, dostrzegają siłę blisko 10-milionowej grupy potencjalnych wyborców i instrumentalnie traktują rodzicielskie postulaty i żądania. Wychwytyją nastroje i wykorzystując je formułują partyjne programy. Te jednak niewiele mają wspólnego z pierwotnymi intencjami inicjatorów różnych oddolnych ruchów rodzicielskich. Wskutek tych manipulacji rodzicom trudno rozpoznać własne postulaty i w rezultacie

– wykorzystani – wynoszą do sukcesu rozmaite reprezentacje i podmiotowości polityczne, sami przy tym nie osiągając nic. Na tym tle pozaszkolnego obrazu rodzicielskiej siły, zmanipulowanej przez mechanizmy partyjno-polityczne, pojawiło się pytanie o inną niż bezpośrednia demokrację – o demokrację partycypacyjną – o jej miejsca, warunki, uczestników, a także konsekwencje w postaci odporności na polityczną manipulację. O taką samoorganizację rodziców i osiąganie przez nich podmiotowości, która zagwarantuje im miejsce i widoczność/słyszalność w demokratycznym łańdżu. W demokracji partycypacyjnej dostrzeżono przestrzeń budowania rodzicielskiej kultury poszerzającej świadomość i w ten sposób budującej ochronę przed politycznym czy też marketingowym zawłaszczaniem. Przyjęcie innej perspektywy opisu rodziców – nie jako łatwej do „przejęcia” grupy wyborców, ale jako grupy okrzepłej w praktyce partycypacyjnej i czerpiącej swą siłę z kultury zabierania głosu – daje nadzieję także na poprawę demokratycznej kondycji polskiego społeczeństwa. Wiodące stało się pytanie o samą szkołę jako instytucję o potencjale tworzenia przestrzeni, w której może rozwijać się partycypacyjna demokracja, przestrzeni, w której słycać różne głosy. Ważne stało się to, gdzie te głosy słycać i kto je artykułuje (kryterium płci, środowiska kulturowego, klasy społecznej itd.)? Tak, jak podkreślona została różnorodność perspektyw w obrębie grupy rodziców, tak też zwrócono uwagę na różnorodność szkół jako placówek – instytucji w większym lub mniejszym stopniu otwierającym przestrzeń do zaistnienia i wybrzmienia różnych głosów uczestników szkolnej społeczności.

Poszukiwanie warunków dla zaistnienia rodzicielskiej partycypacji skierowało dyskusję na tory pozorów i gry pozorów. Ów pozor, jak zauważono, dotyczy zarówno samej demokracji, jak i związanej z nią podmiotowości, partnerstwa czy partycypacji w szkole. Uczestniczki dyskusji wskazywały na dwa poziomy „gry pozorów”: instytucjonalny i indywidualny. Na poziomie instytucji, szkoła, która choć deklaruje edukację do demokracji, socjalizuje do postaw niedemokratycznych. Przejawia się to w transmisyjnym stylu nauczania i niesamodzielnym nauczycielu uwikłanym w liczne zewnętrzne i wewnętrzne instytucjonalne ograniczenia i zobowiązania; w braku przestrzeni dla podmiotowości i odpowiedzialności ucznia i nauczyciela; i wreszcie w strukturze formalnego umocowania rodziców. Strukturalna rzeczywistość ulega transformacji na płaszczyznę funkcjonalną, na której aktorzy działają w ramach określonego systemu a dziecko jest socjalizowane do funkcjonowania w nim i adaptowania się do niego, zamiast kwestionowania go czy zmieniania. Instytucja szkolna, w której nauczyciel nie jest traktowany jako podmiotowy, sprawczy i odpowiedzialny, nie ma możliwości tworzenia dla ucznia środowiska, w którym ten będzie mógł stawać się podmiotowy, sprawczy czy odpowiedzialny. Ani na-

uczyciel, ani uczeń nie znajdują przestrzeni rzeczywistego uczestnictwa i zabierania głosu, wyrażania, artykułowania potrzeb, oczekiwań, pytań, wątpliwości. Aktualne rozwiązania prawne, zamykające sprawę w obszarze wzniosłych deklaracji o podmiotowym udziale rodziców w życiu szkoły i edukacji własnych dzieci, w tej perspektywie są również jedynie grą pozorów.

Zwrócono uwagę, że uwikłanie i splecenie różnych pozycji ze sobą – jeszcze bardziej komplikuje w tej strukturze możliwość zabierania głosu. I tak pozycja rodzica w szkole nie jest wyizolowana od pozycji dziecka i możliwość zaangażowania się, zwłaszcza zaangażowania się w krytykę szkolnej rzeczywistości przez rodzica, wiąże także dziecko danego rodzica (ucznia określonego nauczyciela). Wielogłos w takiej strukturze jest „zwyczajnie” niemożliwy, a nieusuwalny konflikt – zamiast prowokować agonizm – staje się utajniony i – rozwijając się pod różnymi maskami – urasta do postaci dalekich od demokratycznie praktykowanej niezgody.

Pozór umocowania rodziców w strukturze rady rodziców przybiera postać „otorbienia”. Polega ono na włączaniu wyłączonych, *included as excluded* (zob.: Rancière 1999). Rada rodziców, wymieniona i opisana w *Prawie oświatowym* (Dz.U. 2017 poz. 59), jest organem odizolowanym od innych organów, takich jak: samorząd uczniowski, rada pedagogiczna, dyrekcja. Jako taka może z powodzeniem służyć izolowaniu rodziców od rzeczywistego uczestnictwa w szkolnym życiu i decyzjach dotyczących ważkich spraw szkolnej społeczności. Liczne przykłady przytaczane przez uczestniczki „podstolika” pozwoliły zrozumieć mechanizm działania tych struktur. Przewidują one wyizolowane miejsce (radę rodziców), w którym rodzice mogą wprawdzie dyskutować ze sobą o różnych sprawach, ale finał tych dyskusji czy ich konkluzje nie mają większego znaczenia dla środowiska szkolnego. Przykład rodziców dążących do bezpośredniej rozmowy z wychowawcą dzieci na tematy dla nich ważne i niezrozumiałe, a przez tegoż wychowawcę przekierowanych do rady rodziców jako organu, im dedykowanego, unaocznia mechanizm unieważniania głosu rodziców i potrzeb rodziców. Unieważnienie następuje właśnie w trybie przekazania sprawy do organu, którego działalność nie ma większego znaczenia dla szkolnej rzeczywistości. Sytuację tę można określić dyskusją bez dyskusji. Tymczasem warunkiem partycypacji jest taka przestrzeń, a więc również taka struktura, która zakłada, że różne głosy wybrzmia i zostaną usłyszane, wysłuchane. Na tle tych rozważań zostało postawione pytanie o to, na ile kulturę rodzicielskiej partycypacji w instytucji szkolnej można wspierać poprzez budowanie demokratycznej rodziny i pielęgnowanie w rodzinie wartości demokratycznych?

Gra pozorów została dostrzeżona również na poziomie indywidualnych, rodzicielskich działań. Zdają się one wpisywać w rzeczywistość postdemokra-

tyczną (Crouch 2004). Pozornie nawiązują one do demokratycznych procesów czy mechanizmów – odwołujących się do empowermentu, emancypacji, partycypacji i zaangażowania, *de facto* służą celom indywidualnym, partykularnym interesom. Rodzice wykorzystując hasła aktywności, przedsiębiorczości i zaangażowania, wspierają model neoliberalnego obywatela (Reay 2014). Ograniczają się przy tym do troski o interes własnego dziecka i wyłącznie jego. W nośnych hasłach partycypacji czy demokracji wypełnionych znaczącą treścią zakorzenioną w ideologii neoliberalnej, nie istnieje przestrzeń do budowy tego, co wspólne, do dbałości i troski o siebie nawzajem i o miejsce dla „codziennej solidarności”.

Refleksje nad neoliberalnym rodzicem wywołały dalszą dyskusję nad relacją partykularyzmu i uniwersalizmu; nad relacją tego, co w jednostkowym interesie i tego, co związane z dbałością o „dobro wspólne”, o to, co mu służy. Liczne przykłady a także odniesienia do badań wskazywały możliwe kontinuum, od partykularyzmu ku uniwersalizmowi.

Zainteresowanie i gotowość do partycypacji w edukacji dzieci zaczyna się u rodzica w momencie rozpoczęcia edukacji dziecka w instytucji oświatowej. Realne zaangażowanie wiąże się, co podkreślały badaczki, często z krzywdą dziecka lub z koniecznością działania na rzecz dobra dziecka. To są momenty wyzwalające zaangażowanie rodziców. Wychodząc każdorazowo od własnego dziecka – jego krzywdy lub dobra – rodzicielskie zaangażowanie może jednak ewoluować ku refleksji nad „wspólną sprawą” – nad zmianą warunków edukacji czy wręcz porządku społecznego. W przywołanych badaniach nad działaniami rodziców dzieci z niepełnosprawnością Bożena Chrostowska wskazywała, że rodzice ci angażują się na rzecz swoich dzieci, ale będąc zarazem osadzeni w grupach wsparcia, czerpią z nich właśnie między innymi wiedzę, siłę i motywację. Co więcej, grupy wsparcia stanowią dla rodziców przestrzeń do dyskusji, pytań, wątpliwości, poszukiwania rozwiązań, interpretacji kontekstu działania. Tworzą one warunki do rozwijania świadomości. Pozwalają spojrzeć szerzej na dziecko, na klasę, na szkolne środowisko, na społeczeństwo i jego porządek. Gotowość pokonania drogi prowadzącej od bycia rzecznikiem własnego dziecka do działania na rzecz zmiany porządku społecznego, zwłaszcza na przykładzie działania rodziców z dziećmi z niepełnosprawnością, potwierdza możliwość kontinuum. Dobro dziecka i działanie na jego rzecz jest w tym sensie też działaniem dla dobra innych i może stać się załącznikiem działania na rzecz rozwijania dobra wspólnego – wspólnego środowiska edukacyjnego, praktykowania kultury uczestnictwa. Rozwijanie i działanie w celu wspólnego dobra otwiera przestrzeń dla wielogłosu i konfliktu, który może stać się konstruktywny. Hasła *krzywdy* lub *dobra dziecka* czy *dobra wspólnego*

stają się wtedy hasłami do wypełnienia, konkurującą treścią różnych głosów – rodziców, nauczycieli, uczniów. Jeśli jednak te hasła *dobra dziecka, krzywdy dziecka, współpracy i partnerstwa, zaangażowania i partycypacji* wypełnione są jednostronnie produkowaną przez instytucję treścią traktowaną jako niepodważalna lub zawłaszczane są przez treści zakorzenione w neoliberalnym porządku to przestrzeń do partycypacji przestaje istnieć.

W sytuacji strukturalnego i funkcjonalnego „otorbienia” organów rodzicielskich w przestrzeni szkolnej lub zawłaszczania szkolnej przestrzeni przez neoliberalną narrację niektórych rodziców skoncentrowanych na partykularnym interesie, a także w obliczu politycznego zawłaszczania głosów rodziców w przestrzeni poza szkołą wyłoniła się kluczowa sprawa, mianowicie dostrzeżono pilną potrzebę tworzenia bezpiecznej i otwartej przestrzeni, w której konflikt jest możliwy, a jego ważkość w procesie rozwijania demokracji, dostrzeżona.

Dobre praktyki

W drugiej części obrad „podstolika” przedstawiono różne działania, projekty i programy na rzecz rozwijania rodzicielskiego zaangażowania oraz partycypacji w edukację dzieci. Elżbieta Tołwińska-Królikowska zaprezentowała ministerialny program „Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły”, realizowany w latach 2013/2014 oraz w 2015 w partnerstwie z Fundacją Rozwoju Edukacji Narodowej¹. Realizatorzy projektu stawiali sobie za cel wzmocnienie współpracy między uczniami, rodzicami i nauczycielami a także przedstawicielami środowisk społeczności lokalnych działających w przedszkolach i szkołach w Polsce. W projekcie chodziło o zainspirowanie środowisk szkolnych i przedszkolnych do wdrażania dobrych praktyk w zakresie współpracy. Zakładano, że kluczowe w tym procesie jest doprowadzenie do trwałych zmian w postrzeganiu roli uczniów i rodziców w pracy szkół i przedszkoli. Projekt przewidywał diagnozę stanu współpracy i oczekiwań wobec niej, wypracowanie odpowiednich rozwiązań sprzyjających współpracy, stworzenie i udostępnianie bazy wiedzy na temat aktywnego udziału rodziców w życiu szkół i przedszkoli. Projekt objął 6600 osób (uczniów, nauczycieli i rodziców) z 1200 szkół. Uczestnicy brali udział w warsztatach, szkoleniach i debatach, w ramach których przygotowywali się do zaplanowania i przeprowadzenia działań wzmocniających współpracę całej społeczności szkolnej i instytucji/ przedstawicieli społeczności lokalnej.

¹ <http://szkolawspolpracy.pl/o-projekcie/>.

Elżbieta Tołwińska-Królikowska wspomniała także o trwającym programie: „Szkoły Aktywne w Społeczności” (SAS)² realizowanym w międzynarodowym partnerstwie organizacji pozarządowych z terenu Europy i Azji wspieranych przez brytyjską organizację – International Centre of Excellence for Community Schools (ICECS). Jego celem jest tworzenie sieci szkół stosujących międzynarodowe standardy w funkcjonowaniu szkół środowiskowych. Polskie szkoły uczestniczą w partnerstwie od 2012 roku. Podmiotem koordynującym są organizacje pozarządowe: Federacja Inicjatyw Oświatowych (FIO), a od jesieni 2016 roku, nowo utworzona Fundacja Innowacji Edukacyjnych „Mała Szkoła”. Szkoły rozwijające współpracę ze środowiskiem są wyposażane w narzędzia ułatwiające jej doskonalenie oraz całokształtu pracy szkoły. Istotnymi elementami programu są diagnoza, rozwój partnerstwa z podmiotami, które działają w lokalnym środowisku i wspólne rozwiązywanie problemów ważnych dla uczniów, rodzin i całych społeczności. Program SAS nakierowany jest na uczniów i pracowników szkoły, rodziców uczniów, otoczenie szkoły – organizacje pozarządowe, firmy i instytucje działające lokalnie, władze lokalne. Wśród wyróżnionych obszarów pracy, do których należą: przywództwo, partnerstwo integracja społeczna, usługi, wolontariat, uczenie się przez całe życie, rozwój społeczności, kultura organizacyjna, uczenie się przez zrozumienie, ważnym elementem jest także angażowanie rodziców. Jego założeniem jest wsparcie i zaangażowanie rodziców w edukację dzieci jako czynnik korzystnie wpływający na szkolną naukę i jako element osadzony w szerszej strukturze środowiska lokalnego.

Elżbieta Piotrowska-Gromniak – prezeska Stowarzyszenia Rodzice w Edukacji – przedstawiła czteroletni warszawski program: „Warszawskie Forum Rad Rodziców”³. Rozpoczął się on w roku 2007 i przybrał postać cyklicznych spotkań i dyskusji koncentrujących się wokół szeroko rozumianego rodzicielstwa i rodzicielskiej roli w szkole, rozwoju i edukacji dziecka, znaczenia rodzicielstwa i roli rodziców w szkole. W ciągu czterech lat zostało zorganizowanych dziewięć spotkań rodziców na takie tematy, jak: rady rodziców w warszawskich szkołach i przedszkolach, bezpieczna szkoła, zmiany w szkole, jakość uczenia się, dobre praktyki, klimat szkoły, rozwój talentów dzieci, demokracja szkolna, uczenie i wychowanie czy młodzieżowe autorytety.

W spotkaniach tych, oprócz przedstawicieli rad rodziców i stowarzyszeń rodzicielskich i nauczycielskich, uczestniczyli dyrektorzy, urzędnicy oświatowi i inne osoby zainteresowane rolą rodziców w edukacji dzieci w szkole. Ce-

² https://www.wcies.edu.pl/media/system/pdf/informacja_sas.pdf.

³ <http://rodzicwedukacji.pl/kategoria/projekty/warszawskie-forum-rodzicow-i-rr/>.

lem spotkań było uchwycenie modeli działania rad rodziców w wybranych szkołach warszawskich, dostrzeżenie korzyści szkoły ze współpracy z rodzicami, upowszechnianie informacji o zmianach w prawie dotyczącym systemu oświaty, wymiana doświadczeń i informacji, wspieranie budowania współpracy wszystkich szkolnych środowisk, włączanie rodziców w strategiczne myślenie o systemie oświaty, zainicjowanie współpracy stowarzyszeń rodzicielskich ze szkołami i stowarzyszeniami nauczycielskimi, a także planowanie dalszych wspólnych działań.

W trakcie cyklu spotkań ich uczestnicy mogli omówić szeroki wachlarz spraw związanych z funkcjonowaniem szkoły i szkolnych rad rodziców, kwestią wychowania i edukacji dzieci, sposobem działania organów rad rodziców (aspektów organizacyjnych, prawnych, finansowych, administracyjnych), spraw związanych z rozwijaniem i odkrywaniem talentów, z edukacją i wychowywaniem. Artykułowano również trudności, na które napotymano w szkołach, jak brak woli współpracy i chęci wzajemnego traktowania się jako partnerzy, na problem budowania autonomii rady rodziców.

Anna Sternal – przewodnicząca Rady Rodziców w Szkole Podstawowej nr 78 w Poznaniu – podkreślała konieczność budowania zaufania w relacji rodzice–nauczyciele oraz odwagi i determinacji w realizacji powziętych celów. Widziała ten organ jako przestrzeń dla rodziców, jako przestrzeń do przejęcia przez nich, ale w taki sposób, który nie antagonizuje rodziców z kadrą nauczycielską lub dyrekcją. Anna Sternal przedstawiła swoje doświadczenia przewodniczącej rady rodziców w czasach „wojny” i „pokoju” i wskazała na istotne różnice. W sytuacji konfliktu zaangażowanie rodziców było duże i „ofiarnie”, zaś w czasach budowania partnerstwa, motywacja i zaangażowanie większości rodziców malały. Przewodnicząca podkreślała, że partnerstwo, jako sposób działania, za każdym razem trzeba wypracowywać i że jest ono nakierowane zarówno na współpracę rodziców z nauczycielami (tu podwaliną jest wzajemne zaufanie i współdziałanie), jak i rodziców z rodzicami (gdzie konieczne jest rozwijanie wrażliwości na różne głosy, także te głosy skrajne, i dbanie o to, żeby mogły one wybrzmieć). Anna Sternal wymieniła działania, które w doświadczeniach rodziców SP nr 78 w Poznaniu, podnosiły poziom zaangażowania (zarówno rodziców, jak i nauczycieli) na rzecz zmiany i rozwijania szkolnego środowiska edukacyjnego dzieci. Wśród dobrych praktyk wymieniała różne motywy służące włączaniu rodziców do działań dla szkoły. Jako ważny element tego procesu wymieniała wspólne aplikowanie o środki finansowe na udogodnienia infrastrukturalne, edukacyjne, dydaktyczne, które „tu i teraz” zmieniają edukacyjną rzeczywistość dzieci. Dają one jednocześnie dużą satysfakcję działającym aktorom i pozytywnie wpływają na szkolny kapitał

społeczny, który z kolei jest budulcem pozytywnego klimatu szkoły. Przewodnicząca podkreślała znaczenie troski o pełną reprezentację rodziców na spotkaniach Rady Rodziców, udział rodziców w zebraniach Rady Pedagogicznej i udział nauczycieli i dyrekcji w zebraniach Rady Rodziców. Na pierwszy plan Anna Sternal wysuwała dobrą współpracę i dobre relacje na poziomie zespołu szkolnego. Mogą one wyzwać dobre relacje z wychowawcą i nauczycielem i wpływać na wzrost kapitału społecznego klasy a także całej szkoły. Wspomniała także o mechanizmie wzajemnego inspirowania się zespołów klasowych oraz dofinansowywanie przez radę rodziców klasowych, rodzicielskich inicjatyw, a także dzielenie się zadaniami przez rodziców.

Podsumowanie

Wśród różnych głosów, zarówno przedstawicielki praktyki, jak i teorii, wyraźnie artykułowały potrzebę poszukiwania i tworzenia „bezpiecznych” przestrzeni, w których wielogłos różnych uczestników społeczności szkolnej mógłby wybrzmiewać, w której konflikt mógłby się toczyć otwarcie i być rozumiany jako warunek demokratycznych praktyk i cenne dobro wspólne; które nie byłyby narażone na polityczno-partyjne zawłaszczanie i manipulację; i które nie tworzyłyby pozoru demokracji, poprzez „otorbienia” organów szkolnych w obezwładniającym mechanizmie włączania przez wykluczanie. Pilną i ważną sprawą stało się znalezienie przestrzeni, w której możliwy jest konflikt, dzięki któremu wybrzmiewa wielogłos równych, budując rzeczywistość polskiej edukacji uspołecznionej naprawdę, a nie w ramach gier pozorów.

W toku dyskusji zwrócono uwagę na rolę uniwersytetu jako instytucję mogącą wspierać szkolną samorządność. Propozycja wzięcia „pod opiekę” rad rodziców przez uczelnie wyższe została uznana jako warta rozważenia. Zwrócono uwagę, że uniwersytet może tworzyć zarówno przestrzeń fizyczną dla wartościowych spotkań i dyskusji między rodzicami, rodzicami i nauczycielami oraz między rodzicami nauczycielami i uczniami, jak również może stać się mediatorem, facylitatorem dla budowania i rozwijania relacji w grupie rodziców, rodziców i nauczycieli oraz rodziców, nauczycieli i uczniów; dostarczać wiedzę, prezentować wyniki badań, ale także podejmować wspólne badania. Doniosłość roli facylitatora podkreślały przedstawicielki praktyki, wskazując, że tzw. „osoba trzecia”, może być istotnym elementem ułatwiającym rozwój relacji pomiędzy różnymi grupami uczestników szkolnej społeczności.

Zwrócono uwagę, na konieczność tworzenia wieloletnich – zrównoważonych – programów wsparcia rzeczywistego, a nie pozorowanego i wiecznie pozorowanego partnerstwa (wiadomo, że relacja tego typu jest bardzo dynamiczna

i nie można poprzestać na raz osiągniętym poczuciu równości; bezwzględnie stałe powinno być dążenie do niej); dialogu rozwijającego nie tylko relacje między poszczególnymi uczestnikami społeczności szkolnej, ale rozwijającego szkołę jako miejsce demokratycznych praktyk (miejsce wspólności) i życie jej sąsiedztwa, którego jest częścią. Zauważono, że jak długo szkoła nie stanie się instytucją stojącą na straży wielogłosu wszystkich uczestników szkolnej społeczności w kształtowaniu rzeczywistości edukacyjnej uczniów, programy i projekty zorientowane na wspieranie współpracy i partnerstw muszą mieć charakter stałych działań, każdorazowo wspierających tych, których głos jest najsłabiej słyszalny lub wykluczany.

Zwrócono uwagę na znaczenie relacji na poziomie mikro – rozwijanych w zespołach klasowych, pomiędzy rodzicami. Sugerowano tworzenie tam przede wszystkim miejsc sprzyjających rodzicielskiemu wielogłosowi i następnie włączaniu węń wychowawców, nauczycieli i inne zespoły, by powoli być może, ale konsekwentnie, zmierzać w kierunku zmiany porządku instytucji, szerszego porządku społecznego ku demokracji, która jest wtedy, kiedy jest w nas i jest w nas na co dzień.

Literatura

- Biesta G. (2011), *The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education*, „Studies in Philosophy and Education”, Special issue, nr 30, ss. 141–153.
- Brameld T. (2014), *Edukacja jako siła*, przeł. Piotr Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Crouch C. (2004), *Post-democracy*, Polity Press, Cambridge.
- Koczanowicz L. (2015), *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, PWN, Warszawa.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Rancière J. (1999), *Disagreement*, University of Minnesota Press, Minneapolis & London.
- Rancière J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, tłum. M. Kropiwnicki i J. Sowa, Wydawnictwo Ha!Art, Warszawa.
- Reay D. (2014), *White middle-class families and urban comprehensives: the struggle for social solidarity in an era of amoral familism*, „Families, Relationships and Societies”, 3(2), ss. 235–249.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).