

Maria Mendel

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-4022-5402

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2019.1.01

Szkoła uspołeczniona: między odspolecznianiem i uspołecznianiem na nowo Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego

Socialized school: between de-socialization and re-socialization. Perspective of the pedagogy of the common place

ABSTRACT: The text is an attempt to describe the contemporary condition of a socialized school (community school). The frame for this description may be observed at present, concurrent processes consisting in its de-socialization – on the one hand – and socializing it anew (and new, in new contexts), on the other. This takes place in conditions in which, under the current increasing privatization of public good, „naturally” fragile, because they require constant reinforcement, the foundations of a socialized school seem to crumble in a way undermining its *status quo*. In such conditions weakened the values – that strengthen the idea of – universal and equal education, based on social justice and built in a strong relationship with the local dimensions of social life, understood as the basis for practicing democratic commonality, which is crucial for the socialized school. The text uses examples from American space and – in a perspective of the pedagogy of the common places – it leads towards sustainable development and policy of interruption, towards the points showing the importance of the activity of local communities. This meaning is important due to the urgent need for change today, both in the sphere of understanding of the school and the social environment of which it is a part. School, like the local community – connected in mutuality – requires empowerment.

KEYWORDS: Community school, sustainable community school, politics of interruption, democracy today, pedagogy of the common places.

STRESZCZENIE: Tekst jest próbą opisu współczesnej kondycji szkoły uspołecznionej. Zakres tego opisu mogą wyznaczać obserwowane aktualnie, współbieżne procesy polegające na jej odspolecznianiu – z jednej strony –

i uspołecznianiu jej na nowo (i po nowemu, w nowych kontekstach), z drugiej. Odbywa się to w warunkach, w których na stale rosnącej fali prywatyzacji dobra publicznego, „naturalnie” kruszeć, bo wymagające nieustannego wzmocnienia, fundamenty szkoły uspołecznionej wydają się kruszeć w sposób podważający jej *status quo*. Osłabły bowiem wartości, które ugruntowują – kluczową dla szkoły uspołecznionej – ideę edukacji powszechnej i równej, opartej na sprawiedliwości społecznej i budowanej w silnym związku z lokalnymi wymiarami życia społecznego, rozumianymi jako podstawa praktykowania demokratycznej wspólności. Tekst operuje przykładami z przestrzeni amerykańskiej i – wykorzystując perspektywę pedagogiki miejsca wspólnego – prowadzi w kierunku zrównoważonego rozwoju i polityki przerwania, ku punktom pokazującym znaczenie aktywności lokalnych wspólnot. Znaczenie to jest istotne z uwagi na pilną dzisiaj potrzebę zmian, zarówno w sferze rozumienia szkoły, jak i społecznego otoczenia, którego jest częścią. Tak szkoła, jak lokalna społeczność – wzajemnie powiązane – wymagają upelnomocnienia.

SŁOWA KLUCZOWE: Szkoła uspołeczniona, zrównoważona szkoła społeczna, polityka przerwania, demokracja dzisiaj, pedagogika miejsca wspólnego.

Wprowadzenie

Koncentrując się na idei szkoły uspołecznionej, rozwijam w tej wypowiedzi myśl o aktualnie zauważalnych wśród szkół zorganizowanych według tej idei lub do niej nawiązujących trendach. Z jednej strony mamy do czynienia z procesem „odspołeczniania”, związanym z postępującą prywatyzacją sektora edukacji, skutkującą odbieraniem szkół współtworzącym je podmiotom, takim jak uczniowie, ich rodzice i nauczyciele oraz lokalne, sąsiedzkie społeczności. Z drugiej, przybiera na sile trend przeciwny, wyrażający się w działaniach, których celem jest powstrzymanie prywatyzacji i przywracanie szkół uspołeczniającym je organom („re-uspołecznianie”, uspołecznianie na nowo). W przedstawianiu tych opozycyjnych działań oprę się na fragmentach analiz zawartych w książce o pedagogice miejsca wspólnego (Mendel 2017). Centrum zainteresowania jest w niej miasto i szkoła. W perspektywie ukształtowanej przez Ryszarda Wroczyńskiego można powiedzieć, że jest to kwestia dotycząca środowisk: naturalnego, społecznego i kulturowego, które – nigdy nie pozostając wobec siebie w izolacji – w mieście i szkole pozostają ściśle sprzężone (Wroczyński 1974). Miejsce, jakim jest miasto i szkoła, tak razem, jak osobno, to – językiem Wroczyńskiego – „najbliższe środowisko terytorialne” i zarazem niezbędny warunek życia społecznego, zasięgu aktywności ekonomicznej oraz tworzenia kultury (Wroczyński 1974, s. 327). To zaś, co w moich analizach wyraża specyfikę współczesnych, wielkich miast podtrzymuje doniosłość znaczenia typologii środowisk tak, jak ujmował ją Wroczyński, czyli z atencją dla walorów demograficznych. Podejście Wroczyńskiego jest dzisiaj niewątpliwie reprezentowane w aktualnej kwestii przestrzennej polaryzacji biedy i dostatku. Dokonuje się ona wskutek niekończących się przepływów ludzi i zasobów finansowych w związku z wszechobecnymi programami rewitalizacji, które nie-

rzadko stają się wyrazem uszlachetniania przestrzeni (gentryfikacji), korzystnego niestety jedynie dla bogatszych mieszkańców miast.

Miasto i szkoła zainteresowały mnie z powodu ich wzajemnych, zachodzących aktualnie współbieżnych procesów gentryfikacji (miasto) i prywatyzacji (szkolnictwo). Można z tego splecenia wyodrębnić odspolecznianie oraz re-uspołecznianie szkół, jako wyraz uspołeczniania ich „na nowo”, w nowych warunkach, i – zyskując szansę na nowe spojrzenie – przyjrzeć się obu tym tendencjom przez pryzmat miejsko-szkolnych współzależności. To nowe spojrzenie może wynikać z dostrzeżenia paradoksu, w którym gentryfikowanie osiedli i zabijanie sąsiedzkich szkół niszczy wspólnotową tkankę, ale wywołuje to opór i konsolidację oddolnych ruchów, tym samym ożywiając etos lokalnej wspólnoty. Pytanie o „nasze miasto” i „naszą szkołę” – leitmotyw we wspomnianej mojej książce – w tej wypowiedzi koncentruje uwagę na szkole odspolecznianej, ale i re-uspołecznianej jednocześnie, w kontekście fundujących ją wartości i założeń. Pokazuję przykłady amerykańskie, ale nie tylko w USA kwestia kondycji tych fundamentów wydaje się szczególnie zajmująca dzisiaj, kiedy dywersyfikacja szkolnictwa, realizowana szeroką falą i generująca rozmaite szkoły–nie szkoły, szkoły „inne”, czy „quasi-szkoły” (jak mówią o nich ich badaczki polskich krajobrazów oświatowych, Danuta Uryga i Marta Wiatr – 2015), wydaje się osiągać zenit.

Fundamenty

Szkoła uspołeczniona w swoim esencjonalnym znaczeniu jest wyrazem demokratycznej wspólności praktykowanej w fizycznej przestrzeni; to wspólność inkorporowana. Jak pisze Leszek Koczanowicz za Johnem Deweyem: „demokracja ma początek w ciałach, jest zawsze ucieleśniona” i zawsze tym samym ma miejsce, jako postać codziennej komunikacji, której strony, utrzymując swoją odrębność, nadają wspólne znaczenie (Koczanowicz 2015, s. 50). Szkoła uspołeczniona jest takim miejscem. Julian Radziewicz opisywał ją jako wspólnotę różniących się pomiędzy sobą środowisk, konkretnie, budujących swoją kulturę uczniów, odrębnie kształtujących własną kulturę nauczycieli oraz rodziców, oscylujących w swojej specyfice pomiędzy nimi oraz szerszymi wpływami społeczno-kulturowymi (Radziewicz 1983, 1992). Szkolna wspólnota, stanowiąc wyraz różnicy, stabilizuje się jako pełna różnorodności lokalna jednia. Nie chodzi o jednię wynikającą z zastosowania narzędzi ideologicznych i wpisania jej w program partii (jak próbowano robić w czasach PRL, kiedy badacze, by móc rozwijać swoje koncepcje szkoły otwartej – „naszej”; uspołecznionej – musieli deklarować pełną funkcjonalność takiej szkoły

wobec systemu – zob. np.: Wołczyk, Winiarski 1976). Jednia, o której mowa, stabilizuje się na gruncie lokalnym, w obrębie sąsiedzkiej społeczności, z całym jej – pełnym różnic – dziedzictwem społeczno-kulturowym i historycznym, złożonym etosem i nierzadko ogromnie złożoną, aczkolwiek silnie integrującą, wspólną tożsamością.

Jako taka jest oddolnie kształtującą się strukturą opartą na więziach, budujących się w demokratycznym „obiegu” – jak tego rodzaju procesy więziotwórcze nazywa Pierre Rosanvallon. Autor ten, w świetle aktualnego kryzysu demokracji, apeluje o zwrot ku jej podstawom i rozwijanie tego, co wspólne – ku „wspólności” – w przestrzeni społecznej wymiany. Wspólne, jako obieg, według Rosanvallon to wytwarzanie dobra publicznego, które dokonuje się jakby mimochodem, mało intencjonalnie. Według niego współtworzenie *publico bono* jest podzieleniem przestrzeni, w której mają miejsce nasze mniej lub bardziej „przelotne” kontakty, rozmaite formy spotkań i komunikacyjnej styczności, w której występują „niepisane formy uprzejmości” doświadczane w transporcie publicznym, w sklepie, na ulicy (Rosanvallon 2016, s. 32). Szkoła należy do tego rodzaju przestrzeni. Można nazwać ją uspołecznioną, gdy wspólne jako obieg kultywuje, wykazując troskę o warunki możliwości współtworzenia dobra publicznego. Rosanvallon zwraca uwagę, że jego cechą jest „kruchość” (Rosanvallon 2016, s. 32). Stąd w tak rozumianej szkole uspołecznionej owa troska powinna być codzienna i przenikać życie szkoły w każdej z jego sfer. Podejście to pozostaje w bezpośredniej bliskości wobec też Johna Deweya, dla którego szkoła stanowi formę, w jakiej przejawia się demokratyczny charakter życia społecznego (Dewey 1963). Można zatem stwierdzić, że fundamenty szkoły uspołecznionej, to praktykowane lokalnie przez jej współtwórców wartości demokratyczne, w szczególności te, które opisuje idea dobra publicznego (równość i sprawiedliwość społeczna, solidarność i in.).

Pytając o aktualną kondycję tych fundamentów, przedstawię najpierw kontekst, jakim jest – ugruntowane w rynkowo zorientowanych rozwiązaniach systemowych dotyczących edukacji – niszczenie szkoły uspołecznionej jako wyrazu idei edukacji publicznej, ogólnodostępnej, opartej na zasadach równości i sprawiedliwości społecznej. Posłużę się tu przykładami amerykańskimi, gdzie aktualnie w walce toczonej o taką szkołę, polaryzuje się odpowiedź na postawioną kwestię.

Niszczenie fundamentów

O jaką walkę chodzi? W USA praktycznie każda szkoła publiczna w swoim budżecie – obok środków publicznych – posiada również takie, które po-

chodzą z innych źródeł. Jednak skutek postępującej prywatyzacji szkolnictwa, dokonującej się pod szyldem potrzeby jego dywersyfikacji, na ogromną skalę rozwinęły się szkoły, których korporacyjnie funkcjonujący operatorzy uczynili z nich dochodowe przedsiębiorstwa. W miastach ogarniętych globalnym urbanizmem (podporządkowanych bardziej rynkom finansowym, niż interesom własnych mieszkańców), procesy gentryfikacyjnego „uszlachetniania” ich przestrzeni splotły się z postępującą prywatyzacją sektora edukacji, planowym zamykaniem lub przemieszczaniem i przekształcaniem szkół, co jest równoznaczne z rozbijaniem istniejących sąsiedzkich wspólnot (Buras 2015; Lipman 2010, 2013). Można mówić o dokonującym się wraz z tymi procesami zabiżaniem publicznego dobra i zarazem amerykańskiej tradycji, która od czasów Deweya, Bramelda i innych filozofów demokracji utożsamiających jej praktykowanie ze szkolną wspólnotą, zaowocowała bogactwem odmian szkół uspołecznionych, w znaczeniu komunitarystycznych, społecznych, współtworzonych przez lokalną społeczność i jej służących jako forma najbliższej obywatelowi, lokalnej demokracji¹.

Dywersyfikacja wraz z zachodzącymi w prywatyzacyjną stronę zmianami w amerykańskim szkolnictwie publicznym sprawia, że w cień odchodzą wybitne osiągnięcia tego systemu, a „koniec publicznej edukacji i szkoły” obwieszczany jest tak często, że stało się to praktyką powszednią również w potocznej komunikacji i wiedzy (Hursh 2015; Giroux 2015; Uryga 2017 i in.). Trudno dziwić się temu, mając na uwadze aktualny klimat polityczny. Normą w nim staje się eliminowanie ze szkoły jej społecznych funkcji, wykraczających poza wąsko rozumiany interes klasowy warstw uprzywilejowanych, oraz powszechne medialnie żegnanie idei edukacji powszechnej, wyrażanej przynajmniej staraniem, by była – zgodnie z konstytucjami państw demokratycznych – równa jakościowo i równodostępna dla wszystkich. W USA pod rządami Donalda Trumpa ministrem edukacji została multimilionerka, Betsy DeVos, która mówi o sobie z dumą, że nigdy nie uczęszczała do szkoły publicznej, nigdy nie korzystała z państwowego wsparcia swojej edukacji, a jej pasją jest pomoc rodzicom w znajdowaniu – m.in. poprzez bony edukacyjne – alternatyw wobec „tradycyjnego” szkolnictwa publicznego².

Kiedyś Amerykanie dumni byli ze swoich szkół, stawiających na komunitarystycznie pojmowane, wspólnotowe życie (*communitarian schools*) oraz

¹ Korzystam z fragmentów swojej książki – więcej o tych, jak i dalej przedstawianych zagadnieniach zob.: Mendel 2017, s. 153–163.

² <http://www.vox.com/policy-and-politics/2017/2/7/14529608/betsy-devos-defense-critics-wrong-public-schools> (data pobrania: 12.12.2018).

szkół, w polskim rozumieniu gminnych, współtworzonych przez lokalną społeczność (*community schools*). Obserwowałam je i pisałam o nich, kiedy jeszcze funkcjonowały w takiej formule (zob. m.in. Mendel 2001). Dzisiaj natomiast dezaktualizuje się nawet ten rejestr nazewniczy i niewiele osób pewnie wie, w czym komunitarystyczna szkoła jest inna od pozostałych, a *community schools*, w związku z naciskiem, jaki – w świetle aktualnych uwarunkowań – kłaść muszą na społeczną sprawiedliwość i równość, dopisują *sustainable* – „zrównoważona” – do swojej nazwy. Kluczowa rola przypada w tym rodzicom, bez których zaangażowania i społecznego aktywizmu, tych zrównoważonych szkół społecznych po prostu by nie było.

O powrót *communitarian schools*, reprezentacji amerykańskiego „Nowego Wychowania” i edukacyjno-społecznego pragmatyzmu – Deweyowskich „załadów kształcenia i spędzania czasu wolnego” – już pod koniec lat 90. XX w. upominali się krytycy ówczesnych reform edukacyjnych, m.in. Daniel J. Brown. W analizach ogromnej liczby wypowiedzi badanych rodziców – wolontariuszy – Brown odkrywał obraz powracającego do życia ideału małej, lokalnej placówki, którą każdy zapytany mieszkaniec miejscowości określał, jako „naszą szkołę” (Brown 1998, s. 93). O aktualnej – także już w końcu lat 90. XX w. – potrzebie pracy na rzecz utrzymania takich szkół, na przykładach z Nowego Jorku, Filadelfii i innych miast, pisze się w kontekście społeczeństwa ryzyka i idei Francisca Bacona oraz Johna Deweya: „Wiedza powinna służyć jednostce i wspólnocie, przynosząc korzyść i pożytek w kształtowaniu i rozumieniu ich życia” (Dryfoos 1998, s. 66).

Referencja do pojmowania związku szkoły i społeczeństwa, demokracji i wychowania, i – najogólniej – „pedagogicznego credo” Deweya, stanowiącego wykład jego idei demokratycznie funkcjonującej, lokalnej wspólnoty oraz lokalnej i wspólnotowej edukacji, która społeczność tę współkreuje i umacnia (Dewey 2005 (1897), s. 15, 17, 21–30), stanowić może dzisiaj rodzaj kryterium w opisie zdywersyfikowanej szkoły, pozwalając rozróżnić elementy podzielonego szkolnictwa publicznego. Myśl Deweya jest wyraźnie obecna wśród zwolenników powszechnej edukacji i publicznej, ogólnodostępnej, lokalnej szkoły. Trudniej natomiast znaleźć ją po stronie takiej publicznej edukacji, którą reprezentują – na przykład – w lawinowo rosnącej liczbie szkoły czarterowe³.

³ Szkoły typu *charter*, twór na drodze ku prywatyzacji szkolnictwa publicznego w USA; szkoły funkcjonujące w oparciu o specjalny status, który – zgodnie z amerykańskim prawem – czyni je publicznymi i czerpiącymi z publicznych środków na swoje utrzymanie, ale praktycznie wolnymi od publicznej kontroli, tradycyjnie sprawowanej ze strony struktur lokalnych. Zob. m.in.: Potulicka 2014, 431–432.

W swoim zogniskowaniu na zadanie pozyskiwania uczniów, od czego zależy ich stabilne i dochodowe funkcjonowanie⁴, gromadzą uczniów z różnych dzielnic i peryferii miasta. Nie są więc raczej „zrośnięte” z sąsiedzką wspólnotą, i – tym samym – nie angażują się w jej życie tak, jak robiły to przykładowo szkoły komunitarystyczne. Nie robią tego również wtedy, gdy skupiają lokalne środowisko. Badacze zwracają uwagę, że nie wykazują one dużego zainteresowania umacnianiem miejscowej wspólnoty czy demokratyzacją odnoszącą się do jej życia, bądź funkcjonowania szkoły. Opisują postrzegane jako charakterystyczne dla *charters*, zawieszanie przez nie uczestnictwa w podstawowych formach demokracji lokalnej, np. przez brak reprezentacji albo notoryczną nieobecność w – pochodzących z wyboru i reprezentujących rodziców, nauczycieli i dyrektorów oraz sąsiedzkie społeczności – lokalnych radach szkolnych (*Local School Boards* albo *Local School Councils*) (Lipman 2010, s. 440). Piszą o tym także badacze-komparatyści, zestawiający cechy zdywersyfikowanych szkół publicznych w USA (Potulicka 2014; Ornstein i in. 2011; i in.). *Charters* przedstawiane jako model korporacyjny zarządzania szkołą, charakteryzuje według nich, m.in., „niewystarczający czas planowania dla zarządów, dyrektorów i personelu, co skutkuje – problemami zarządzania i komunikacji” (Ornstein i in. 2011, s. 210). Są to szkoły niezainteresowane zarówno demokratycznym ich współuczestnictwem w gminnym samorządzie, jak – w skali mikro – współprowadzeniem ich i rozwijaniem przez tworzących ich społeczność uczniów, nauczycieli, rodziców.

Deweyowski „papierek lakmusowy” może być – jak widać – pomocny w dokonywaniu identyfikacji zjawisk od-spoleczniania oraz re-uspołeczniania szkoły; w nabywaniu orientacji o dywersyfikującym się szkolnictwie publicznym, wrażliwej na demokratyczne wartości i praktykowanie wspólności. Pewnie działa nie tylko w USA...

Amerykańskie *community schools*, szkoły silnie związane z lokalną społecznością, lokalne, nazywam szkołami społecznymi. Nawiązuję tym po części do polskich „szkół społecznych”, czyli szkół niepublicznych powstałych w ramach transformacji ustrojowej, które – w odróżnieniu od prywatnych – prowadzone były przez stowarzyszenia, na przykład rodzicielsko-nauczycielskie, takie jak Społeczne Towarzystwo Oświatowe (szkół działających *non profit*, z rozbu-

⁴ Szkoły *charter* w świetle prawnych uregulowań mogą być zamknięte z trzech powodów: 1) zrekrutowania niewystarczającej liczby uczniów (w stosunku do liczby wymaganej w statucie, warunkującej utrzymanie placówki), 2) niezapewnienie stabilnego miejsca dla szkoły, 3) niewydolności finansowej. Zob.: dane na oficjalnej stronie tego typu szkół: <https://www.greatschools.org/gk/articles/seven-facts-about-charter-schools/> (data pobrana: 12.12.2018)

dowanym często systemem społecznej samopomocy i funkcjonujących z dużą wrażliwością na lokalną społeczność oraz jej potrzeby; umacniających wspólnotowe więzi w edukacyjnych przedsięwzięciach wychodzących poza szkolne mury; „przezroczystych” (jak pisałam o nich kiedyś), bo niemających tajemnic i niezasłaniających się przed otoczeniem, lecz – wręcz przeciwnie – widoczną dla wszystkich działalnością zachęcających je do współuczestnictwa)⁵.

Nazwy „społeczna” używam też w związku z istotną etymologią tego słowa, która nasuwa myśl o działaniu „społem”, „pospołu”, czyli razem, wspólnie. O to właśnie chodzi w omawianych tu, amerykańskich *community schools*, utożsamiających dobro szkoły z dobrem wspólnoty i w lokalnej społeczności mających swoich współtwórców. W związku z tym, w szkołach tych można widzieć kontynuację pierwszych settlementów. Według historyka Johna Rogersa chicagowski Hull House z 1889 roku, założony przez Jane Addams, może być pierwszym modelem takiej szkoły. Pracując w różnych formach, zawsze bowiem wykazuje wrażliwość na społeczne nierówności występujące zarówno w lokalnej społeczności, jak „wewnątrz” siebie samej, a heterotopiczna natura miejsc na nią się składających (to, co rano jest salą przedszkolną, po południu staje się świetlicą młodzieżową, a wieczorem zmienia się w klub dla dorosłych) i wielość spełnianych funkcji i usług (poza edukacją – społeczna pomoc i wsparcie, kultura i sztuka, rekreacja i sport) czyni *community school* szkołą – settlementem (Rogers 1999).

Jednak według badaczy amerykańskiego szkolnictwa i jego historycznych uwarunkowań, koncepcja *community school* rozwinęła się znacznie później, kiedy w latach 80. XX w. szkołę zaczęto postrzegać w nowej, niejako automatycznie sieciującej ją perspektywie, czyli jako jedną z agend edukacyjnych – instytucji i miejsc uczenia się – jakich wiele w lokalnej społeczności (Ornstein i in. 2011, s. 219). Szkoła w ramach takiego myślenia staje się partnerem albo koordynatorem w zabezpieczaniu tej społeczności wsparcia edukacyjnego, zdrowotnego i społecznego oraz dostarczaniu zasobów i usług w zakresie pomocy rodzinom, rekreacji, kultury. Czyni to, powodowana intencją jak najlepszych osiągnięć uczniów, którzy stoją w centrum rozmaitych partnerstw, zawiązanych niejako „wokół nich” i dla nich (uczeń w tym nowym myśleniu postrzegany

⁵ Pozwolę tu sobie na – kontekstowo istotną – aczkolwiek dość osobistą uwagę „na marginesie”: należą do tego stowarzyszenia od jego początków. W jego strukturze współzakoładałam i prowadziłam przez lata, najpierw jako dyrektor, później jako prezes lokalnej jednostki STO, jedną z pierwszych w Polsce szkół niepublicznych – „szkołę społeczną” – jak nazywano je wówczas, w roku 1989. Takie nazewnictwo utrzymywało się do wprowadzenia w roku 1991 ustawy o systemie edukacji, stabilizującej ustrój szkolny po PRL i dokonującej rozróżnienia: szkoła publiczna – szkoła niepubliczna.

jest jako członek lokalnej społeczności, co kompletnie zmienia perspektywę zarówno pracy nauczyciela, jak szkoły w relacji do niego, jego rodziców i środowiska, w którym żyje⁶). W ramach uzgadnianych planów działania, szkoła społeczna dzieli się swoją kadrą, urządzeniami, pomocami z innymi partnerami, wspierającymi wspólnotę, w tym również z uczelniami i firmami, organizacjami pożytku publicznego oraz biznesowymi. W zamian oczekuje możliwości korzystania z dóbr, jakimi one dysponują (Mendel 2001, s. 65–67).

Teoretycznym zapleczem takiego paradygmatu może być teoria pokrywających się sfer wpływów (*theory of overlapping spheres*) rodziny, szkoły i lokalnej społeczności Joyce Epstein (Epstein 1995, s. 701–712), o której wiele pisałam, interpretując ją w polskich kontekstach i widząc w niej istotny przyczynek do własnych konceptualizacji relacji pomiędzy rodzicami, szkołą i gminą⁷. Autorka w centrum modelu stawia ucznia i w nim tylko widzi (lub nie), element łączący środowiska szkoły, rodziny i lokalnej społeczności, ale i sprawiający, że przenikają się ich wzajemne wpływy.

Zrównoważona szkoła społeczna jako wyraz uspołecznienia na nowo

Neoliberalizm jest ciągle w kryzysie i od dawna jest on ogłaszany w naukach społecznych (Peters 2009, s. xxxvii–xlii). Nikt jednak nie wątpi, że kryzys ten stale nie osiągnął poziomu ideologicznego, na którym niezmiennie ma się dobrze, przenikając wszelkie pojawiające się trendy (jak różne wersje wszechobecnej dzisiaj ideologii neokonserwatywnej). Tak, czy inaczej, niejako na oczach rosnących w siłę ruchów społecznego protestu ewidentnie kruszą się główne narzędzia systemu pracującego w neoliberalnym formacie – między innymi „maszyny” urynkawiania edukacji, niszczące szkołę uspołecznioną. Zauważa to, między innymi, amerykańska etnografka szkoły i aktywistka miejska z Chicago, Pauline Lipman, odnotowując wzrastającą liczbę sukcesów i generalnie wzrost znaczenia ruchów społecznych działających na rzecz miasta i szkoły „naszej”, lokalnej i pozostającej pod publiczną kontrolą (Lipman 2013).

Jak wspomniałam, dzisiaj amerykańskie szkoły społeczne zwą się również, a co ważniejsze, stają się „zrównoważonymi”. Opisywane są głów-

⁶ Paradygmat ucznia, jako członka lokalnej społeczności, opisałam szerzej, z rozwinięciem problematyki nowych znaczeń wspomnianych tu relacji. Zob.: Mendel 2001: s.65-67.

⁷ Na przykład: „współpraca środowiskowa” oraz „animacja współpracy środowiskowej” – w środowisku miejskim i wiejskim, z kluczową dla tego typu animacji kategorią „partnerstwa edukacyjnego”; rodzice i nauczyciele jako „sprzymierzeńcy”.

nie w materiałach konsolidujących się i rosnących w sile ruchów społecznych, o których można powiedzieć, że pracują na rzecz – defaworyzowanych w oparciu o różne kryteria, w tym rasowe – i najczęściej spauperyzowanych środowisk. Charakterystycznie czynią to, silnie koncentrując się na ich obywatelskiej aktywizacji i idącej za tym aktywności w tworzeniu warunków sprawiedliwej redystrybucji i równej, sprawiedliwej edukacji (*sustainable education*), oraz w powoływaniu do życia i zarazem uczestnictwie w życiu szkół społecznych (*sustainable schools*), działających „w”, „z” i „dla” lokalnych społeczności⁸. Ruch ten rozwija się i aktualnie wzrasta zainteresowanie szkołami społecznymi, kładącymi nacisk na społeczną sprawiedliwość. Nacisk wyrażany paradygmatem *sustainability*, czyli – jak w idei zrównoważonego rozwoju – trwania i rozwoju w dobru wypracowywanym przez wszystkich i wszystkich obejmującym w harmonii i równości. Określenie „zrównoważona” podkreśla uspołeczniony charakter zarówno procesu powstawania, jak funkcjonowania tych szkół.

W zrównoważonej społecznej edukacji i zrównoważonej społecznie szkole wielu oświatowych liderów w USA widzi dzisiaj realną alternatywę wobec dywersyfikowanego intensywnie szkolnictwa publicznego. Wskutek owej dywersyfikacji – jak wspomniałam – postępuje prywatyzacja szkolnictwa publicznego i dewastacja społeczności. Lipman mówi o „hydrze edukacyjnych reform”, które temu wyraźnie służą, i jednocześnie akcentuje doniosłe w takiej rzeczywistości znaczenie oddolnych, obywatelskich działań, które w edukacji i szkole dostrzegają szansę na wspólne budowanie sprawiedliwości⁹.

Podobnie, zrównoważone szkoły społeczne jako lokalne i demokratyczne rozwiązania alternatywne – szczególnie wobec *charters* – przedstawiają raporty badawcze, między innymi te, które upowszechnia sojusz szkół społecznych: *Coalition for Community Schools (CCS)*¹⁰. Oznacza to, że tendencja zrównowa-

⁸ Warto w tym kontekście prześledzić materiały stowarzyszenia *Coalition for Community Schools*, np.: Blank, Melaville, Shah 2003; oraz materiały federacji związków nauczycielskich *American Federation of Teachers*, np.: *Successful and Sustainable Community Schools. The Union as an Essential Ingredient*, New Jersey: AFT 2017.

⁹ Dla przykładu, Lipman mówiła o tym w następujących referatach plenarnych, słuchanych przez kilka tysięcy uczestników konferencji *American Educational Research Association (AERA) Public Scholarship To Educate Diverse Democracies*, Waszyngton, 8-12.04.2016: 1) *Urban School Closings: White Supremacy, State Abandonment, and Accumulation by Dispossession*, 2) *Social Movement Activist Research in the Struggle for Education Justice and the Right to the City*.

¹⁰ *Great Public School For Every Child*, można przeczytać na stronie internetowej i materiałach stowarzyszenia, jak motto i cel tych obrońców publicznej szkoły, połączonych wspólnym celem i przekonaniem, że może być wspaniała. Zob.: <http://www.communityschools.org/> (data pobrania: 12.12.2018).

zonego rozwoju jest przez amerykańskie szkoły społeczne nie tylko zauważana, ale szeroko popierana. Raporty rzetelnie pokazujące demokratyczny proces powstawania (często jako społeczny projekt sąsiedzki) i funkcjonowania zrównoważonych szkół, przygotowywane są przez badaczy partycypacyjnych, m.in. skupionych w stowarzyszeniu *Research for Action* oraz organizacje rodzicielskie, wśród nich na przykład kampania: *Cross City Campaign for Urban School Reform* (Gold i in. 2002; *Death by a Thousand Cuts*).

Największym chyba sprzymierzeńcem i propagatorem zrównoważonych szkół jest *The Alliance to Reclaim Our Schools* (AROS). To silny związek podmiotów działających na rzecz „odzyskania szkół” (*reclaim*). Piszę o nim więcej poniżej. Co najistotniejsze, związek ten powstał w warunkach wzrastającej determinacji do walki przeciw postępującej pauperyzacji i zatracaniu lokalnego dziedzictwa, a – co za tym idzie – lokalnej tożsamości, co jest współbieżne z traceniem szkół blisko miejsca zamieszkania, „naszych”, uspołecznionych. Wspólna diagnoza dająca początek owej determinacji opiera się na udowodnianej szeroko prywatyzacji szkolnictwa publicznego, a także – jak wspomniałam – gentryfikacji, przybierającej między innymi postać „czarteryzacji”, czyli zalewania miast szkołami czarterowymi i głębokiej, prywatyzacyjnie ukierunkowanej transformacji szkolnictwa publicznego w USA (zob. m.in. Buras 2015). AROS koncentruje się na rozwijaniu modelu zrównoważonej szkoły i takiej też edukacji; modelu przedstawianym jako konkurencyjny dla „korporacyjnego modelu reform oświatowych”¹¹. Zrównoważona społeczna szkoła organizowana jest jako element systemu publicznie finansowanych, sprawiedliwych i podlegających demokratycznej kontroli szkół publicznych. Inaczej niż szkoły czarterowe, które wołają często oszczędzać na zysk swoich operatorów i nisko uposażać nauczycieli oraz inną szkolną kadre, szkoły zrównoważone stawiają na zespoły wysoko kwalifikowane; przy tym także na dobre inicjatywy i programy nie tylko edukacyjne, ale społeczno-zdrowotne i medyczne, opiekuńcze, rekreacyjno-sportowe, kulturalne itp.¹². Z moich analiz wynika, że szkoły te naprawdę mają szansę stać się konkurencyjne i – tym samym – w duchu demokratycznych przemian rozwijać edukację i szkolnictwo publiczne. Dla przykładu, argumenty dla takiej tezy przedstawiają m.in. dane zebrane w materiałach *Cross City Campaign for Urban School Reform* (Gold i in. 2002)¹³.

¹¹ http://www.reclaimourschools.org/sites/default/files/AROS%20Community%20Schools%20def_1.pdf (data pobrania: 12.12.2018).

¹² <http://www.reclaimourschools.org/about> (data pobrania: 12.12.2018).

¹³ Materiał opisowy znajduje się w załączniku pt. Sustainable School Success in Action stanowiącym część raportu: *Death by a Thousand Cuts. Racism, School Closures, and Public Scho-*

AROS, to sojusz pracujący na „odzyskanie” publicznego dobra i przywrócenie szkół społecznościom, lokalnym wspólnotom, innymi słowy na ponowne ich uspołecznienie. Organizację tę tworzy aktualnie dziesięć amerykańskich organizacji, reprezentujących ponad 7,5 miliona obywateli, wśród nich większość stanowią zorganizowani w różnych stowarzyszeniach rodzice, najczęściej organizujący współpracę społeczności lokalnych (w drugiej kolejności nauczyciele, reprezentowani przez federację nauczycielskich związków zawodowych: *American Federation of Teachers*, oraz młodzież). AROS, to wyraz współpracy rodziców oraz innych podmiotów zainteresowanych „odzyskiwaniem szkół”, między innymi badaczy (jak Pauline Lipman, zob.: 2010, 2013). To także rodzaj platformy, na której spotkały się ich doświadczenia, pozwalając w ten sposób – oddolnie, organicznie, w małych społecznościach – sformułować ogólnokrajowe cele i strategie koalicji. AROS deklaruje budowę krajowego ruchu na rzecz sprawiedliwości i równości szans edukacyjnych oraz przesunięcie publicznej debaty w stronę edukacji i niezbędności przekształcania amerykańskiego szkolnictwa z dala od modelu korporacyjnego, promującego bardziej likwidację, niż rozwijanie szkół¹⁴. Walcząc o odzyskanie publicznej edukacji i szkoły, widzi w nich warunek konieczny – *sine qua non* – silnej demokracji oraz sprawiedliwości rasowej oraz ekonomicznej. W zasadzie wszystkie swoje cele koncentruje we wdrażaniu idei (zarazem modelu¹⁵) zrównoważonej społecznej szkoły [*sustainable community school* (SCS)], przeciwstawianej tworowi, jaki generuje „korporacyjny model reform oświatowych”. Zrównoważona społeczna szkoła jest przez AROS upowszechniana w systemie publicznie finansowanych, sprawiedliwych i podlegających demokratycznej kontroli szkół publicznych. Opisywana jest ogólnie jako miejsce demokratycznych praktyk społecznych, oparcie znajdujących w wykwalifikowanej kadrze nauczycielskiej, odpowiednim programie nauczania i dostępności usług społecznych oraz medyczo-zdrowotnych¹⁶.

Wiele przykładów takich miejsc – zrównoważonych społecznych szkół – opisują zamieszczane na ich stronach raporty i inne materiały, w których widać – z jednej strony – dramatyzm prowadzonej walki, z drugiej zaś konsekwentną, demokratyczną partycypację, jakby nakierowaną na tworzenie no-

ol *Sabotage*. https://www.j4jalliance.com/wp-content/uploads/2014/02/J4JReport-final_05_12_14.pdf, s. 29-32 (data pobrania: 12.12.2018).

¹⁴ <http://www.reclaimourschools.org/about> (data pobrania: 12.12.2018).

¹⁵ Zob.m.in. to skrótove ujęcie modelu korporacyjnego oraz modelu SCS: http://www.reclaimourschools.org/sites/default/files/AROS%20Community%20Schools%20def_1.pdf (data pobrania: 12.12.2018)

¹⁶ <http://www.reclaimourschools.org/about> (data pobrania: 12.12.2018)

wych, a stojących się rutynowymi, praktyk codziennego życia tak szkoły, jak lokalnej społeczności¹⁷. Spoglądając na zapisy i fotografie, potęguje się wrażenie, że walka demokratycznymi środkami (demonstracją, medialnym ogłoszeniem roszczeń i in.) przeplata się z pragmatycznym budowaniem (programy, plany zagospodarowania przestrzeni, koalicje) i działaniem społeczno-edukacyjnym, rekreacyjno-sportowym, kulturalnym (zajęcia na szkolnych kampusach, skupiające dzieci i młodzież oraz dorosłych mieszkańców okolicy. Wielu przykładów w tym zakresie dostarcza *Little Village Lawndale High School* w Chicago, której krótkie omówienie zostawiłam na zakończenie tego tekstu¹⁸. Generalnie można stwierdzić, że mowa tu o rodzaju pedagogicznie realizowanej polityki, nakierowanej na przerwanie opresyjnych realiów i jednocześnie – przy konstruktywnym spoglądaniu w przyszłość – budowanie nowych rozwiązań; nowej i lepszej jakości życia oraz kondycji współzycia społecznego.

Pomiędzy od-społecznianiem a uspołecznianiem na nowo: perspektywa pedagogicznej polityki przerwania

Little Village Lawndale High School w Chicago powstała w kontrze wobec planów miejskich władz oświatowych oferujących lokalnej społeczności szkołę średnią typu *charter*. Została zaprojektowana na fali dramatycznego oporu, ale w ramach wolnego od nadmiernych emocji, niezwykle skrupulatnie, kolektywnie przygotowywanego przedsięwzięcia, zainicjowanego przez rodziców i dziadków uczniów. Skonsolidowało ono szerokie grono zainteresowanych szkołą osób i środowisk. Jego przebieg opisany został szczegółowo przez badacza – etnografa zaangażowanego społecznie – Davida O. Stovalla, który zinterpretował je w teoretycznej metarefleksji, jako wyraz „polityki przerwania” (jedną z postaci *politics of interruption*); w tym przypadku przerwania, jako zakłócenia dalszego trwania krzywdzącego, społecznie niesprawiedliwego stanu rzeczy (Stovall 2016).

O idei przerwania mówią prace Jacquesa Rancièrè’a, do którego filozofii demokratycznej niezgody (w której kluczowe znaczenie ma kategoria *dissen-*

¹⁷ Materiał opisowy znajduje się w załączniku pt. Sustainable School Success in Action stanowiącym część raportu: Death by a Thousand Cuts. Racism, School Closures, and Public School Sabotage. https://www.j4jalliance.com/wp-content/uploads/2014/02/J4JReport-final_05_12_14.pdf, s. 29-32 (data pobrania: 12.12.2018)

¹⁸ Codzienne życie *Little Village Lawndale High School* Campus przybliżyć może ta strona: <http://www.lvlhs.org/> (data pobrania: 12.12.2018).

sus) nawiązuje czołowy przedstawiciel pedagogicznego nurtu refleksji, w której jest wykorzystywana, Gert J.J. Biesta (2012, 2017; i in.). Na jego ujęciach skupiam się w dalszych analizach, ale zanim do nich przejdę podzielę się uwagą o myśli feministycznej, w której także sporo z tej idei i sporo interesującego z pedagogicznej perspektywy. Zwróćmy uwagę na to, jak na przykład Jessica Berman w studium o Virginii Wolf celnie wyraziła narracyjny model tej myśli, realizujący nośną krytykę społecznego i ekonomicznego różnicowania (i wykluczania) na tle rodzajowym (Berman 2016, s. 203–216). Bohaterka książki Berman rozwija narrację, którą dokonuje przerwania opresyjnej rzeczywistości i – zarazem – jakby sprawczej interwencji we własne, podmiotowe *ja*, konstruowane tym przzerwaniem. W takim ujęciu *interruption* oznacza zarówno politykę, jak reprezentacje podmiotowej tożsamości. Obydwa te wymiary stanowią centrum zainteresowania pedagogiki, również pedagogiki społecznej i jej odmian, jakie stanowi między innymi pedagogika miejsca oraz pedagogika miejsca wspólnego, kiedy w grę wchodzi przestrzennie rozumiana, demokratyczna kondycja społecznego współtworzenia rzeczywistości.

W tym klimacie Gert Biesta wydaje się rozwijać swoją koncepcję pedagogiki przerwania (2013, 2017). Akt niezgody (*dissensus*) widząc w nauczaniu, w swojej książce o ponownym jego odkrywaniu akcentuje rolę przerwania. Przzerwianie ma być przejawem *dissensusu* w odniesieniu do „egologicznej”, skoncentrowanej na *ja* indywidualnym, wersji bycia. Co niezwykle istotne z perspektywy pedagogiki miejsca wspólnego, autor opisuje owo nauczanie – odkrywane na nowo i wymagające redefinicji – przez pryzmat dobra wspólnego i sprawiedliwości społecznej, rozgrywającej się w przestrzeni. Na przykład, odpowiadając na pytanie o sens zadania, jakim jest edukacja, koncentruje się na byciu i oporze, można by stwierdzić: „byciu-w-oporze”, które niezmiennie przebiega „gdzieś”, a nie „nigdzie” (*we are somewhere, not just anywhere*), zaś postulowane, wymagające przerywania „istnienie ze światem i w świecie jest możliwe i dosłownie ma miejsce” (Biesta 2017, s. 14). Wydaje się to być, według Biesty, jednym z najważniejszych wyrazów, koniecznego do „odkrycia na nowo”, sensu nauczania. Rozwijając jego rozumienie, autor zwraca między innymi uwagę na dialog, jako formę postulowanej egzystencji. Jego znaczenie, wpisane w pedagogikę przerwania, można postrzegać jako fundamentalną tezę pedagogiki miejsca wspólnego. Dlaczego?

Dialog dla Biesty jest – wymagającym podtrzymującej go energii i stałej uwagi – sposobem bycia razem. Jak pisze, owo „możliwe” i „dosłownie mające miejsce istnienie w świecie i ze światem” odnosi się dialogu, o ile nie uważamy go za „rozmowę, ale za formę egzystencjalną, sposób bycia razem, który dąży do sprawiedliwego traktowania wszystkich zaangażowanych partnerów” (Biesta

2017, s. 14). Czyli dialog nie jako rozmowa, lecz „sposób bycia razem”. Dalej autor wyjaśnia, że ten sposób bycia razem „nie może przypominać konkursu, od którego różny jest zasadniczo. Konkurs jest egzystencjalną formą mającą na celu wyłonienie zwycięzców i przegranych. Konkurs też wygasa, gdy ktoś wygrywa, dialog natomiast jest ciągłym, nigdy niekończącym się wyzwaniem. Można powiedzieć, że to ciągle, niekończące się «Aufgabe» (zadanie – M.M.). Konkurs angażuje ograniczoną energię, jest jej wybuchem; natomiast pozostawanie w dialogu wymaga ciągłej i trwałej energii, uwagi i zaangażowania” (Biesta 2017, s. 14–15). Taki dialog wydaje się w praktyce „automatycznie” przerywać sytuacje braku sprawiedliwości, rzeczywistość taką kontestując i jednocześnie budując ją jako przestrzeń sprawiedliwości. Ten aspekt rozumienia dialogu uczyniłam fundamentalną podstawą i główną formą pedagogiki miejsca wspólnego; jej kategorią teoretyczną i zarazem głównym pojęciem operacyjnym (Mendel 2017).

Pedagogika i polityka przerwania znajdują w pedagogice miejsca wspólnego swoje ściśle powiązane reprezentacje, być może stanowiąc w niej jedno („polityczną pedagogikę przerwania”, czy „pedagogiczną politykę przerwania”). Wiąże je to, co charakteryzuje zarówno pedagogikę przerwania (na przykład u Biesty, z byciem w oporze przez dialog kształtujący przestrzeń sprawiedliwości), jak i politykę przerwania (między innymi z – pokazaną przez Berman – oporową i konstruktywną narracją ku sprawiedliwej rzeczywistości). Owo „coś”, to dążenie do równości – tym samym – czynienia (praktykowania) sprawiedliwości. To ono daje grunt wspólności, która istnieje będąc praktykowana.

Wracając do wspomnianego przykładu polityki przerwania, David Stovall przedstawił ją, w perspektywie myśli krytycznej Paula Freirego, konceptualizując społeczne i zarazem własne, indywidualne doświadczenie współtworzenia *Little Village Lawndale High School* w Chicago. Czego i czym było w nim owo polityczne i – zgodnie z moją tezą, jak wyżej – także pedagogiczne przerwanie; w jaki sposób się dokonywało? Oto rodzice, członkowie społeczności afroameerykańskiej i latynoskiej, nauczyciele i uczniowie oraz naukowcy-badacze skonsolidowali się w oporze wobec postaci neoliberalnego urbanizmu, jakim okazała się być chicagowska polityka „Renesans 2010”, stanowiąca brutalny wyraz akumulacji przez wywłaszczenie i doprowadzająca do fizycznego i mentalnego pozbawienia mieszkańców ubogich dzielnic ich miejsc oraz likwidacji ich lokalnych szkół. Poza Stovallem *casus* ten szeroko opisywała również Pauline Lipman, uczestniczka wydarzeń, opowiadająca się po stronie osób walczących z odspolecznianiem lokalnych, sąsiedzkich szkół, jakim okazała się polityka „Renesans 2010” (zob. w języku polskim: Lipman 2010, s. 440–441, 446). Ze-

spół projektowy, złożony z rodziców, nauczycieli, badaczy i przyszłych dyrektorów szkół, w porozumieniu z władzami oświatowymi miasta, miał przygotować propozycję publicznej szkoły społecznej. W rezultacie jego prac powstała unikatowa koncepcja zrównoważonej szkoły społecznej, jako zespołu czterech szkół funkcjonujących wraz z ośrodkami kultury, sportu i rekreacji w ramach wspólnego kampusu. Programowo zamysł *explicite* wpisywał się w ideę sprawiedliwości społecznej, i koncepcja – w obliczu rzeczywistości, w jakiej żyli jej współtwórcy – silnie ją eksponowała, również w nazwie: *Greater Lawndale High School for Social Justice*.

Szczegółowe cechy pedagogicznego zorientowania polityki przzerwania wiążą się z uczeniem się i współtworzeniem wiedzy, która – mając charakter dynamiczny – umożliwiała pożądaną w owej polityce powstawanie nowych jakości, podmiotowości, polityk reprezentacji. Społem dokonująca się edukacja, najpierw ośmielała do przzerwania opresyjnych warunków, by w dalszych etapach politycznie dalekosieżnego i realizującego wspólne cele postępowania, zapewnić szansę projektowania nowych rozwiązań w oderwaniu od krępujących myślenie i działanie ograniczeń wynikających z Freireańskiej kultury milczenia i innych uwarunkowań tkwiących w nierównościach społecznych oraz podporządkowaniu zasadzie niesprawiedliwości wtłoczonej w indywidualny i społeczny habitus mieszkańców defaworyzowanych dzielnic.

Zespół twierdził, że nauczył się wiele o społeczeństwie, wolności i demokracji, a jego wkład w kulturę edukacyjną miasta okazał się znaczącą, społeczno-polityczną i empiryczną wiedzą. Jak pisze Stovall o sobie, „z mojego uczestnictwa w zespole nauczyłem się powoli, że solidarność jest spornym zjawiskiem i zrozumiałem, że kolektywne jest ponad jednostkowymi pragnieniami mówienia prawdy dla władzy” (Stovall 2016, s. 75).

Neoliberalna polityka „Renesans 2010” stanęła jednak na przeszkodzie ku realizacji projektu (polityka ta, uprzywilejowując szkoły *charter*, naciskała na umożliwianie ich ekspansją „wybór” i „opcję” w ramach „rynków edukacyjnego” – Stovall 2016, s. 85). Aby jednak – pomimo wszystko – projekt lokalnej wspólnoty mógł się powieść, pochodzące z imigranckiej społeczności Meksykanki – matki i babcie młodych mieszkańców Little Village – podjęły strajk głodowy.

Strajk uzyskał wsparcie *Journey For Justice* (J4J), koalicji ruchów społecznych występujących w obronie publicznej szkoły lokalnej i sąsiedzkiej; ruchów pracujących na jej ponowne uspołecznienie. Za pośrednictwem raportów J4J opisuje na swoich stronach to wydarzenie, ale najwięcej uwagi poświęca sukcesowi, jaki przyniosła konsolidacja wysiłków – diagnozy środowiska, inicjatywy, pracy projektowej, obrony projektu – na rzecz powstania zrównoważonej

szkoły społecznej, wymyślonej przez społeczność i funkcjonującej w odpowiedzi na jej potrzeby¹⁹.

Autorzy badań w zakresie efektywności takich jak *Little Village Lawndale High School*, re-uspołecznionych szkół, twierdzą generalnie, że – zgodnie z ich założycielską ideą – stanowią one rodzaj centrum (ang. *hub*), oferujące wspierające środowisko, w którym, i dzięki któremu, uczniowie i ich rodziny mają dostęp nie tylko do edukacji, ale i usług społecznych, zdrowotnych i innych (Heers i in. 2016, s. 1018). W sferze wyników w nauce osiągnięcia uczniów tych szkół są wyższe od osiągnięć uczniów w innych szkołach, natomiast w kategorii ryzykownych zachowań uczniowskich oraz odpadu szkolnego, szkoły te plasują się na niskich poziomach (Heers 2016, s. 1037). Są bowiem – najogólniej – szkołami środowisk biedy, a to dzisiaj oznacza wysokie wskaźniki występowania przestępczości, przemocy i innych ryzykownych zachowań.

Jak jednak pokazuje historia *Little Village Lawndale High School* polityka przerwania – w pedagogicznej wersji niezwykle płodna dla podmiotowej tożsamości i produktywna w sferze społecznej zmiany – otwiera szansę zmiany tej sytuacji. Podjęta i realizowana edukacyjnie przez rodziców oraz współdziałające z nimi inne podmioty i środowiska, w świetle tego opisu może być praktykowaniem wspólności, przez które, i w którym, mają szansę nastąpić zmiany. Po pierwsze, dzięki środowiskowej formule *community school* wychowanie dzieci naprawdę może stawać się nie tyle zadaniem dorosłych w stosunku do dzieci, co wyrazem społecznej współzależności i wzajemności, codziennością życia we współtworzonym sąsiedztwie – w miejscu wspólnym. Po drugie, pedagogika/polityka przerwania towarzysząca oporowi wobec odspoleczniania szkoły i stanowiąca jej uspołecznianie w aktualnych warunkach, może uruchamiać łańcuchy nowych konfiguracji i zależności (także ekonomicznych), stwarzających szansę poprawy warunków i jakości życia mieszkańców najbiedniejszych części miast, w których – tak, jak buduje się na co dzień *Little Village Lawndale High School* – może odbywać się codzienne budowanie miejsc wspólnych.

Literatura

Berman J., (2016), *Three Guineas and the Politics of Interruption*, [w:] *A companion to Virginia Woolf*, Jessica Berman (ed.), WILEY Blackwell, Malden–Oxford–Chichester.

¹⁹ Poza D.O.Stovallem i Pauline Lipman „przypadek” *Little Village Lawndale High School* opisuje raport: *Death by a Thousand Cuts. Racism, School Closures, and Public School Sabotage*. https://www.j4jalliance.com/wp-content/uploads/2014/02/J4JReport-final_05_12_14.pdf, s. 29-32 (data pobrania: 2.12.2018).

- Biesta G.J.J., (2013), *Interrupting the politics of learning*, „Power and Education”, 5(1), s. 4–15.
- Biesta G.J.J., (2017), *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York–Abingdon.
- Blank M.J., Melaville A., Shah B.P., (2003), *Making the Difference. Research and Practice in Community Schools*, Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, Washington D.C.
- Brown Daniel J., (1998), *Schools with Heart. Voluntarism and Public Education*, Westview Press, Colorado, Oxford.
- Buras K.L., (2015), *Charter schools, race, and urban space: where the market meets grassroots resistance*, Routledge, New York.
- Dewey J., (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Dewey J., (2005, 1897), *Moje pedagogiczne credo*, tłum. Józef Pieter, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Dryfoos J.G., (1998), *Safe Passage. Making It Through Adolescence in a Risky Society*, Oxford University Press, New York–Oxford.
- Epstein J.L., (1995), *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, „Phi Delta Kappan”, t. 76/9.
- Giroux H., (2015), *Education and the Crisis of Public Values. Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education*, Peter Lang, New York.
- Heers M., Klaveren C.V., Groot W., Massen van den Brink H., (2016), *Community Schools: What We Know and What We Need to Know*, „Review of Educational Research”, 86(4), s. 1016–1051.
- Hursh D.W., (2015), *The End of Public Schools. The Corporate Reform Agenda to Privatize Education*, Routledge, New York and London.
- Koczanowicz L., (2015), *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, PWN, Warszawa.
- Lipman P., (2010), *Etnografia edukacyjna i polityka globalizacji, wojny i oporu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Červinková H., Gołębiak B.D. (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Lipman P., (2013), Collaborative Research with Parents and Local Communities: Organizing Against Racism and Education Privatization, „Forum Oświatowe”, 3(50), <http://forumoświatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/90>.
- Mendel M., (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M., (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe KATIEDRA, Gdańsk.
- Ornstein A.C., Levine D.U., Gutek G., (2011), *Foundation of Education*, WADSWORTH CENGAGE LEARNING (11th edition), Belmont.
- Peters M.A., (2009), *Governmentality, Education and the End of Neoliberalism?*, [w:] *Governmentality Studies in Education*, Peters M.A., Besley A.C., Olsen M., Maurer S. and Weber S. (eds.), SENSE PUBLISHERS, Rotterdam–Boston–Taipei.
- Potulicka E., (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych: Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Radziewicz J., (1983), *Działalność wychowawcza szkoły: wstęp do badań systemowych*, WSiP, Warszawa.
- Radziewicz J., (1992), *Edukacja alternatywna: o innowacjach mikrosystemowych*, WSiP, Warszawa.

- Rogers J.S., (1999), *Community Schools: Lessons from the Past and Present*, C.S. Mott Foundation, Flint–Michigan.
- Rosanvallon P., (2016), *Wspólność*, tłum. Borys Jastrzębski, „Res Publica Nova”, nr 2.
- Stovall D.O., (2016), *Born Out of Struggle: Critical Race Theory, School Creation, and the Politics of Interruption*, NY: SUNNY Press, Albany.
- Successful and Sustainable Community Schools. The Union as an Essential Ingredient*, 2017, AFT, New Jersey.
- Uryga D., (2017), *Zmierzch publicznej oświaty samorządowej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(63), s. 47–65.
- Uryga D., Wiatr M., (2015), *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(57), s. 217–232.
- Wołczyk J., Winiarski M., (1976), *Przesłanki społeczno-pedagogiczne rozwoju szkół otwartych w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym*, [w:] *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, pod kierunkiem Jerzego Wołczyka i Mikołaja Winiarskiego, PWN, Warszawa
- Wroczyński R., (1974), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.

Źródła internetowe

- Death by a Thousand Cuts. Racism, School Closures, and Public School Sabotage*, https://www.j4jalliance.com/wp-content/uploads/2014/02/J4JReport-final_05_12_14.pdf (data pobrania: 12.12.2018).
- Gold E., Simon E., Brown C., (2002), *Strong Neighborhoods, Strong Schools. The Indicators Project on Education Organizing*, Chicago-Philadelphia: Cross City Campaign for Urban Schools, Research for Action, http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Gold_E_CCC_Strong_Neighborhoods_Strong_Schools.pdf#xml=http://pr-dtsearch001.americaneagle.com/service/search.asp?cmd=pdfhits&DocId=1251&Index=F%3a%5cdtSearch%5ccommunityschools&HitCount=2&hits=5813+5814+&hc=3&req (data pobrania: 12.12.2018).