



## *Interesant, klient i partner.*

### *Różne oblicza obywatelstwa w relacji rodziców ze szkołą*

### *User, Client, and Partner: Various Facets of Citizenship*

### *in the Relationship Between Parents and the School*

#### ABSTRACT

**RESEARCH OBJECTIVE:** This article aims to reflect on the factors influencing the relationship between family and school, fostering parental involvement in education.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** The text raises inquiries into non-individualistic and psychosocial factors shaping the relationship between family and school. These explorations take the form of theoretical heuristics derived from critical readings of texts.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** Three types of rationality governing the state-user client are presented, alongside three parental roles in the school relationship: user, client, and partner.

**RESEARCH RESULTS:** Each role corresponds to a particular type of rationality and implies different levels of civic engagement, from passivity to active participation.

**CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:** In researching the family-school relationship, it's important to consider the broader political-legal context that frames citizens' daily and political activities. Particularly promising are Mouffe's concepts of radical citizenship and Biesta's notion of public space for understanding deep parental engagement. Referring to these findings directly in relation to empirical and theoretical research on parental involvement conducted in Poland is recommended.

→ **KEYWORDS:** FAMILY, SCHOOL, RELATIONSHIP, INVOLVEMENT, CITIZENSHIP

#### STRESZCZENIE:

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest refleksja nad uwarunkowaniami relacji między rodziną i szkołą, która sprzyja rodzicielskiemu zaangażowaniu w edukację.

---

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Tekst stawia pytanie o inne niż indywidualistyczne i psychospołeczne uwarunkowania relacji między rodziną i szkołą. Dociekania mają postać teoretycznej heurystyki na podstawie krytycznej lektury tekstów.

---

**PROCES WYWODU:** Zaprezentowano trzy typy racjonalności wyrażające się w sposobie zarządzania państwem i obywatelami oraz trzy obywatelskie role rodziców w relacji ze szkołą: interesanta, klienta i partnera.

---

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Każda rola odpowiada innemu typowi racjonalności i zawiera oczekiwanie określonego zaangażowania/aktywności obywatelskiej: od pełnej pasywności do głębokiej partycypacji.

---

**WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ:** Przy badaniach nad relacją rodzina–szkoła warto uwzględnić szerszy kontekst polityczno-prawny, który „ramuje” codzienną (i polityczną) aktywność obywateli. Szczególnie obiecujące są koncepcje radykalnego obywatelstwa Mouffe oraz przestrzeni publicznej Biesty dla rozumienia głębokiego zaangażowania rodziców. Wskazane jest odniesienie tu poczynionych ustaleń bezpośrednio do prowadzonych w Polsce badań empirycznych i teoretycznych na temat zaangażowania rodziców.

---

→ **SŁOWA KLUCZOWE: RODZINA, SZKOŁY, RELACJA, ZAANGAŻOWANIE, OBYWATELSTWO**

## Wstęp

Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój i edukację dziecka jest zbadany i dobrze udokumentowany (Department of Education and Science, 1967; Coleman, 1966; Radlińska, 1937). Wsparcie rodziców i ich zaangażowanie w życie szkoły są istotnymi czynnikami sukcesu akademickiego uczniów. Podnoszą frekwencję, pozytywnie korelują z lepszymi wynikami w nauce, poprawiają samopoczucie uczniów i podwyższają ich aspiracje edukacyjne (np. Henderson i Mapp, 2002). Rodzicielskie zaangażowanie w edukację dzieci korzystnie wpływa również na funkcjonowanie szkół, a działania rodziców na rzecz poprawy sąsiedztwa wspierają szkoły w ulepszaniu programów nauczania, infrastruktury i przywództwa (Gold i in., 2001).

Badacze przyjrzeni się zatem czynnikom sprzyjającym oraz utrudniającym rozwijanie i rozpowszechnianie tego zaangażowania. Ustalono, że obejmują one aspekty demograficzne (takie jak płeć rodziców i dzieci), status społeczno-ekonomiczny, tożsamość rasową lub etniczną rodziny, a także wysiłki szkół na rzecz budowania pozytywnych relacji z rodzicami (por. Helgøy i Homme, 2017). Okazało się, że rodzice są bardziej zaangażowani, gdy czują się w szkole szanowani i mile widziani oraz gdy widzą, że ich wartości i perspektywy są uwzględniane (np. Henderson i Mapp, 2002). Oznacza to, że na zakres i formę zaangażowania rodzicielskiego można wpływać za pomocą pozytywnej relacji między szkołą a rodzicami opartej na wzajemnym uznaniu, szacunku i zaufaniu (np. Henderson i Mapp, 2002). Trudności w budowaniu takiej relacji najczęściej

sprowadza się do indywidualnych deficytów o charakterze osobowościowym i wolicjonalnym po obu stronach (np. lenistwo, brak chęci lub zainteresowania) lub trudności psychospołecznych w postaci niedrożnej komunikacji (Wiater, 2019).

W tym artykule proponuję rzadko przyjmowaną perspektywę rodziny i szkoły widzianej na tle dynamicznie zmieniającego się związku łączącego obywatela i państwo. Z tego punktu widzenia prawo do edukacji i konieczność jego realizacji staje się punktem spotkania sfery prywatnej (rodzinnej) i sfery publicznej (szkolnej) – obywatela i państwa. Punkt ten nie jest neutralny, lecz zarządzany przez logikę dominujących racjonalności regulujących sposoby wytwarzania się podmiotowości i mechanizmów władzy. Racjonalność rozumiem tu za Henrym Giroux (2010) jako

zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jakim jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa. U podstaw każdego typu racjonalności leży zbiór interesów, które określają, jak odzwierciedla się świat (s. 153).

Zdaniem badaczy zmieniające się relacje między rodziną a szkołą na przestrzeni ostatnich kilku dekad odzwierciedlają ewolucję w postrzeganiu form podmiotowości i zaangażowania obywatela w relacji z państwem, widoczną także w prawie oświatowym (Bridges, 2010; Kristoffersson, 2007; Martin i Vincent, 1999).

Punktem wyjścia rozważań jest tekst Danuty Urygi (2017), która wyodrębniła trzy rodzaje ról rodzicielskich w kontekście relacji ze szkołą: petenta, klienta i obywatela. Petenta wpisała w biurokratyczną maszynę urzędowych relacji, klienta – w logikę rynku i konsumenckiego wyboru, zaś obywatela w kontekst demokratyczno-liberalnej wspólnoty<sup>1</sup>.

Podtrzymując zaproponowany podział ról, odniosę je do relacji obywatel–państwo. Dokonam przy tym modyfikacji ich określeń, by precyzyjniej i możliwie rozłącznie obejmowały konstytuujące je cechy. W przeciwieństwie do Urygi wszystkie wyróżnione role uznaję za obywatelskie.

Obywatelstwo traktuję jako tożsamość polityczną wyływającą z relacji między jednostkami a państwem (Martin i Vincent, 1999, s. 138; Mouffe, 1993). Twierdzę, że zmieniające się typy racjonalności oferują różne wizje obywatela oraz obywatelskiego zaangażowania w życie społeczności. Oznacza to, że niektóre formy obywatelskiej aktywności nie zaistnieją bez wykreowania przestrzeni służącej ich realizacji (Clarke, 1996, s. 44, za: Martin i Vincent, 1999). W tym kontekście wyróżniam trzy role: interesantów<sup>2</sup>, klientów

---

<sup>1</sup> Uryga, charakteryzując rolę obywatela, *de facto* odnosiła się tylko do jednej z form obywatelstwa, tej wpisującej się w racjonalność społeczeństwa obywatelskiego.

<sup>2</sup> W literaturze nie ma jednego określenia tej roli rodzicielskiej. Uryga używa pojęcia petenta, jednak potoczne skojarzenia i pejoratywne zabarwienie tego określenia sprawiły, że zdecydowałam się na przyjęcie terminu „interesant”. Jestem świadoma dyskretnych różnic znaczeniowych i niedoskonałości tej nazwy. Postanowiłam za pomocą tego określenia podkreślić uprawnienia obywatela do uzyskania publicznej usługi. W literaturze obcojęzycznej pojawiają się też określenia „klient usług publicznych” lub „klient pasywny”. Są one jednak mylące, bo klient dokonuje wyboru i płaci za usługę, co nie ma miejsca w państwowych usługach publicznych. Jeszcze innymi określeniami są „odbiorca usług” lub „pasywny użytkownik” i będę z nich korzystać wymiennie z „interesantem”.

i partnerów. O ile w pierwszej z nich mamy domniemanie bierności i braku wpływu na pobieraną usługę, o tyle w pozostałych pojawia się pewne oczekiwanie aktywności.

## Interesant

Interesant jest szczególną odsłoną obywatela, sprzężoną z racjonalnością kształtujących się w XIX i na początku XX w. państw opiekuńczych. W tym modelu obywatel jest uprawniony do korzystania z publicznych dóbr i usług, a państwo jest ich gwarantem i realizatorem. Obywatelstwo w tym modelu widziane jest „po marshallowsku”, w kategoriach ujednoczonych praw i obowiązków dla wszystkich posiadających status obywatela (Marshall, 1992).

W oświacie relacja między rodziną a szkołą wyrasta z prawa do edukacji oraz obowiązku szkolnego. Państwo bierze na siebie odpowiedzialność tworzenia sieci placówek i rozbudowywania systemu oświaty, tym samym monopolizując tę usługę (Bridges, 2010; Glenn, 1989). Agenda wspólnej szkoły prowadzonej przez państwo ma na celu kształtowanie młodego pokolenia w służbie tego państwa (Bridges, 2010; Glenn, 1989; Jakubiak, 2015; Radziejewicz, 1989). Państwo przejmuje odpowiedzialność za edukację dzieci i kreśli warunki, cele i metody swojego działania (Bridges, 2010). Rola i zaangażowanie rodziców są tu mocno ograniczone i komunikowane wprost; brytyjskie „No parents beyond this point” [„Żadnych rodziców po tej stronie”] (Bridges, 2010) i polskie „Rodziców uprasza się o niewchodzenie na korytarze szkolne” określają zasięg požądanej obecności i aktywności rodziców. Linie, bramy, furtki i wideofony to ważne znaczniki rewirów rodzinnych i szkolnych, wskazujących granicę kontroli i odpowiedzialności (Paseka i Killus, 2022). Rola rodziców jest ściśle zdefiniowana: to widzowie, współorganizatorzy lub odbiorcy informacji obecni w szkole na specjalne zaproszenie.

Relację rodzica i nauczyciela oprócz dystansu charakteryzuje również hierarchiczność. Nauczyciel jest przedstawicielem państwa – wykształconym ekspertem odpowiedzialnym za realizację zadań oświatowych, zaś rodzic ma „dostarczyć” mu dziecko (Smit i Driessen, 2005; Uryga, 2017). Edukacja jest pojmowana wąsko, jako aktywność ograniczona do murów szkolnych (Kiely i in., 2021). Ten model wyraża się dziś w postaci zgłaszanej przez nauczycieli potrzeby zachowania zawodowego dystansu w relacji z rodzicami (Paseka i Killus, 2022; Smit i Driessen, 2005).

Z czasem wizja rodzica biernego i zdystansowanego (od lat 70.) traci na aktualności, a oczekiwania rodzicielskiej aktywności zaczynają wzrastać. W tym asymetrycznym modelu owa aktywność sprowadza się do oczekiwania, że rodzic – dotychczasowy bierny odbiorca – zacznie aktywnie wspierać szkolny przekaz i pomagać nauczycielom w ich pracy, nie zyskując przy tym wpływu na kształt nauczania i sposób jego realizacji przez placówkę. Nauczyciel utrzymuje dominującą pozycję – kontroluje zakres i formę rodzicielskiego uczestnictwa w życiu szkolnym (Paseka i Killus, 2022; Smit i Driessen, 2005).

Można wyróżnić dwie odsłony tak funkcjonującego rodzica. Obie są „produktem” szkoły i stanowią składową praktyk opisanych przez Larry’ego Ferlazza jako *involvement*

(2011). W tym modelu szkoła jest źródłem pomysłów i zadań, które rodzice pomagają realizować. Tak pojmowana aktywność rodziców – jako pomocników szkoły – jest traktowana jako oczywista, pożądana, a przede wszystkim osiągalna przez wszystkich – niezależnie od ich pochodzenia społeczno-ekonomicznego i etnicznego<sup>3</sup> (Paseka i Killus, 2022). Wiążą się z tym jednak dwa poważne zastrzeżenia. Pierwszym z nich jest nieuprawniona totalizacja rodziców jako grupy jednorodnej pod względem wartości, celów czy interesów i zasobów. Prowadzi ona do wykluczania ze szkolnego życia wielu rodzin ze środowisk nieuprzywilejowanych i doświadczających presji ekonomicznej. Z badań wynika bowiem, że zadania formułowane przez szkołę chętniej i częściej podejmują ci, którzy czują przynależność do szkolnego świata wartości, czyli rodzice ze środowisk uprzywilejowanych kulturowo, społecznie i ekonomicznie (np. Gewirtz i in., 1994; Martin i Vincent, 1999). Drugim zastrzeżeniem jest powierzchowność i brak autentyczności, co Martin i Vincent (1999) określają „obywatelstwem bez praw”. Umożliwia bowiem realizowanie tych aktywności, które zostały zaprojektowane przez kogoś innego, bez reprezentacji swojego głosu i wpływu na usługę przez samych zainteresowanych.

Ci, którzy nie odnajdują się w narzuconej przez szkołę wizji współpracy, stają się kłopotliwymi interesantami – tzw. „biernymi rodzicami” lub „rodzicami niezainteresowanymi”. Postrzega się ich jako gorzej przygotowanych do prawidłowego wychowania swoich dzieci (Hanafin i Lynch, 2002; Paseka i Killus, 2022). Stają się obiektami naprawczych oddziaływań państwa (Paseka i Killus, 2022), które mają im pomóc lepiej odpowiadać szkolnym wyobrażeniom o dobrej współpracy między rodziną i szkołą. Prowadzi to do totalizacji szkolnych wartości i wizji oraz usuwania różnic w obszarze szkolnych społeczności i w edukacji w ogóle. W konsekwencji wycisza inne głosy, wykluczając możliwość zaistnienia różnorodności i zamykając przestrzenie sporu i partycypacji (Martin i Vincent, 1999).

Przedstawiony wyżej sposób realizacji usług publicznych i wyrastająca z niego relacja między państwem i obywatelem zostały skrytykowane jako narzędzie protekcjonistyczne i nieefektywne (Needham, 2008) – prowadzące do wychowania biernych, wręcz bezwolnych odbiorców usług publicznych. Kluczowe zatem stają się pytania: jak zwiększyć wpływ odbiorców usług publicznych na ich kształt? Jak uwzględnić różnorodność potrzeb i interesów obywateli, zapewnić efektywność i wysoką jakość usług oraz utrzymać koszty w ryzach (Ball, 1993)? W sukurs zdaje się przychodzić rozwijająca się dynamicznie racjonalność rynkowa.

## Klient

Nowe podejście zaczyna zdobywać zwolenników w świecie zachodnim w latach 80. i 90. Upowszechnia logikę działania rynku w myśleniu o sektorze usług publicznych. Prowadzi do zwiększania różnorodności usług dostępnych w ramach sektora publicznego

---

<sup>3</sup> Warto nadmienić, że tak intensywny nakład pracy był głównie oczekiwany od matek i już w latach 80. spotkał się z ostrą krytyką autorek feministycznych (np. Enders-Dragässer, 1982).

i przyznania prawa obywatelom do wyboru spośród nich. Hasła popytu, podaży, konkurencji i konsumenckiego wyboru wchodzą na stałe do domeny publicznej. Logika rynku zasilana neoliberalną ideą wolności, osadzoną w silnym indywidualizmie i ukierunkowaniu na realizację własnego interesu (Martin i Vincent, 1999), zmienia układ sił, co znajduje wyraz w takich sformułowaniach jak: „klient nasz pan” lub „płacę i wymagam”. Niespostrzeżenie rozmontowaniu ulega bezpośrednia relacja obywatela i państwa, pośrednio umieszczając „poddostawcę” (Crouch, 2003).

Rezygnacja z monopolu państwa w usługach oświatowych to zarazem zerwanie z iluzją wspólnej szkoły i otwarciem sektora oświaty na różnorodne podmioty, modele nauczania i profile szkół. Mechanizm konsumenckiego wyboru – w postaci wyboru szkoły przez rodziców – ma z jednej strony sprzyjać różnicowaniu się oferty zgodnie z preferencjami klientów (Glenn, 1989), z drugiej zaś przyczyniać się do wzmocnienia pozycji użytkownika usług, który – przez dokonywany wybór – sprawia wrażenie bardziej sprawczego (Needham, 2008). Działanie we własnym interesie zdaje się gwarantem podejmowania najlepszych decyzji; wystarczy dostęp do odpowiedniej informacji, by tego wyboru dokonać.

Możliwość wyboru szkoły zagwarantowana jest w prawie oświatowym wielu krajów. Tworzy ono grunt dla rozwoju nowej relacji między rodziną i szkołą, kreując rolę klienta na quasi-ryнку<sup>4</sup> usług edukacyjnych. Relacja między rodzicem a nauczycielem pozostaje asymetryczna, jednak tym razem to klient zdaje się dominować. Nauczyciele stają się oferentami, którzy muszą się natrudzić w staraniach o klienta.

Bridges (2010) podkreśla, że pomimo takich oczekiwań wybór szkoły przez rodzica-klienta nie gwarantuje rzeczywistego zaangażowania. Rodzic może wprawdzie dokonać wyboru, a – w sytuacji niezadowolenia – reklamować usługi realizowane niezgodnie z umową<sup>5</sup> lub zmienić szkołę, jednak nie może negocjować oferty. Akceptując ją, zgadza się na wizję i misję szkoły, a tym samym może ją wspierać, ale – znów jak w przypadku aktywizowanego interesanta – jedynie w sposób w pełni kontrolowany przez szkołę (Martin i Vincent, 1999). Ogranicza to rolę rodziców do zewnętrznych klientów, często widzianych jako uciążliwi, bo roszczeniowi.

Dynamika mechanizmów rynkowych odkrywa niejawne założenia na temat działania rynku, np. przyjęcie za pewnik, że każdy obywatel ma do czynienia z paletą różnorodnych ofert. Sytuacja na terenach słabiej zaludnionych pokazuje, że to fikcja. Nie istnieje też uniwersalny zasób potrzebnej informacji, na podstawie której „uniwersalny klient” dokona rozsądnego wyboru zgodnie z własnym interesem. Rynek jest wyjątkowo ekskluzywną przestrzenią dokonywania wyborów. Sprzyja tym, którzy dysponują wymaganą „walutą” i zasobami (Simola i in., 2002).

<sup>4</sup> Określenie „quasi” wskazuje na fakt, że wprawdzie sytuacja, w której różne podmioty prywatne i publiczne biorą udział w grze rynkowej przypomina zjawiska mające miejsce w sektorze prywatnym, ale publiczne finansowanie dotyczy usług, które w mniejszym lub większym stopniu są formatowane i kontrolowane przez państwo.

<sup>5</sup> W niektórych krajach rodzice i szkoły podpisują rodzaj kontraktu na czas realizacji usługi (Bridges, 2010; Smit i Driessen, 2005).

## Partner

Od lat 70. rozwija się także koncepcja relacji obywatel–państwo, przewidująca polityczną partycypację obywateli w przestrzeni publicznej (Sadowska i Węsierska-Chyc, 2014). Jest ona oparta na fundamentalnej zgodzie na ujawnianie się różnic tożsamości kulturowych i klasowych oraz na istnieniu sporu przeplatane go kruchymi jedynie momentami konsensusu (Martin i Vincent, 1999; Mouffe, 1993). Ta relacja wpisuje się w nową racjonalność społeczeństwa obywatelskiego widzianego jako sieć instytucji pośredniczących między rodziną a państwem i równoważących dominację tego ostatniego (Gellner, 1994, za: Martin i Vincent, 1999). Podkreśla się tu kluczowe znaczenie interakcji obywateli z instytucjami, zazwyczaj występujące na poziomie lokalnym – w miejscach pracy, życia towarzyskiego, wychowywania dzieci i załatwiania codziennych spraw. Wiąże się z tym oczekiwanie, że przekazywanie władzy na poziomy samorządów, wspólnot i stowarzyszeń sprzyjać będzie obywatelskiemu zaangażowaniu i procesom demokratycznym.

W tym sposobie myślenia ważne miejsce ma idea *local governance* jako rządzenie bez rządu (Rhodes, 1996). Przewiduje ona nie tyle aktywność, ile głębokie zaangażowanie obywateli, wynikające z poczucia realnego wpływu na decyzje oraz ich realizację w ramach sieci i partnerstw w miejscach zamieszkania. Obywatele-partnerzy współdzielą wysiłki i zasoby oraz realnie uczestniczą w zarządzaniu (Sadowska i Węsierska-Chyc, 2014). To podejście, bliskie ideom demokracji partycypacyjnej, partnerskiej i deliberytywnej, ożywia oddolne demokratyczne procesy. Partnerstwo w tym ujęciu jest formą współdziałania i współrządzenia, w którym obywatele-partnerzy mają wpływ na podejmowane decyzje i stają się „współproducentami” usług (Alford, 1998).

Szkoły stanowią tu przykład instytucji pośredniczących w społeczeństwie obywatelskim. Tworzą punkt styku prywatnego z publicznym, połączenie szczególnego z uniwersalnym, co Mouffe (1993) uważa za warunek silnej demokracji. Stają się potencjalnym miejscem partnerskiego dialogu z rodzicami wyrażającymi różnorodne wartości i opinie.

Ta rola rodzica-partnera znajduje wyraz w zapisach prawa oświatowego (Bridges, 2010; Smit i Driessen, 2005; Uryga, 2017), które wprowadzają do szkół organy reprezentujące rodziców. Stanowią formalną próbę wzmocnienia ich pozycji w relacji ze szkołą i stwarzają szanse na włączenie do wachlarza szkolnych spraw kwestii związanych z codziennością lokalnych społeczności zamieszkujących okolice szkoły (Gold i in., 2002). Przepisy te jednak okazują się zbyt słabe, by umożliwić realne partnerstwo. W polskiej szkole zwykle przybiera ono formę zrytualizowanych gestów (Kołodziejczyk i in., 2012) i skutkuje niewielkim realnym wpływem rodziców na szkolną rzeczywistość. Ta pozostaje zależna od centralnych regulacji i zarządzeń (np. Śliwerski, 2015), jakby zastygła ona w innej racjonalności – tej związanej z hierarchicznym państwem opiekuńczym. Daleko jej do idei *local governance*. Decentralizacja, tak ważna w tworzeniu partnerstwa i oddolnych procesów demokratyzacji, wciąż czeka na swój moment w polskiej szkole.

Istnieją jednak wyjątki, gdy rzeczywista partycypacja wszystkich uczestników relacji staje się faktem. Przykładem są wspólne wysiłki rodziców i nauczycieli angażujących się

w organizację środowisk edukacyjnych na obrzeżach systemu szkolnego (Wiatr, 2018a, 2018b; Uryga i Wiatr, 2019; Gawlicz, 2020). Wymienić można również solidarność rodziców i nauczycieli występujących razem przeciwko wygaszaniu szkół wiejskich przez władze samorządowe (Uryga, 2018), a także doświadczenia rodziców z nieuprzywilejowanych dzielnic miast amerykańskich, walczących o zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla swoich dzieci (Mendel, 2022). Dowodzą one zaistnienia autentycznej partnerskiej relacji między rodzinami a szkołą, a w dwóch ostatnich przypadkach – także instytucjami lokalnymi. Maria Mendel (2023) podkreśla znaczenie takich zdarzeń jako głęboko politycznych, gdyż angażują ludzi wokół wspólnych trosk i spraw, widzianych z różnych perspektyw ludzi ich doświadczających. To one są źródłem głębokiego zaangażowania – określanego przez Ferlazzo (2011) mianem *engagement*. Aktywne zaangażowanie ludzi wokół ważnych dla nich spraw stwarza szanse na zaistnienie partnerstwa, które uwzględni działania na rzecz sąsiedztwa oraz otworzy drogę do autentycznego i satysfakcjonującego uspołecznienia szkoły wbudowywanej w tkankę lokalnych społeczności i przez nie kształtowanych (Gold i in., 2001).

## Zakończenie

Przedstawione trzy typy racjonalności posłużyły refleksji nad uwarunkowaniami zaangażowania rodziców w edukację dzieci. Każdy typ racjonalności inaczej porządkuje relacje między obywatelem i państwem, dostarczając trzech różnych obywatelskich ról. Każda z nich przewiduje różną formę, zakres aktywności czy zaangażowania obywatelskiego.

Nie należy sądzić, że poszczególne relacje zachodziły jedna po drugiej, kolejno zastępując poprzednie. O ile rola interesanta zdaje się pierwotna, bo wywołana prawem do edukacji i obowiązkiem szkolnym, to nietrudno jest znaleźć współczesne jej przejawy współwystępowania pozostałych ról. Przykładem quasi-partnerstw są powoływane w różnych krajach rodzicielskie, sąsiedzkie lub gminne organy nadzorujące i wspierające pracę pierwszych szkół w miastach i na wsiach (np. Jakubiak, 2015; Kristofferson, 2007). Także dziś wymienione role współlegzystują „w gotowości” do odzwierciedlenia w życiu, np. w czasie zebrań z rodzicami.

Najkorzystniejsza z punktu widzenia dziecka, szkoły, rodziców i społeczności lokalnej zdaje się relacja partnerska. Jako jedyna obiecuje równowagę w relacji, uznając także wiedzę i kompetencje spoza świata ekspertów. Uwzględnia różnorodność, tworzy przestrzeń do partycypacji i znosi dystans. W kontekście społeczeństwa obywatelskiego pomaga poszerzać przestrzeń publiczną poprzez zaangażowanie i wspólnie działania. Przedstawia wizję obywatelskiego udziału w rządzeniu i wpływie na kształt usług.

Rola rodzica-partnera szkoły, mimo że zapewniona prawnie, daleka jest od realizacji, tak jakby ta „infrastruktura” legislacyjna nie sprzyjała lub była niewystarczająca do ujawnienia się partycypacyjnej formy obywatelstwa. Potwierdzają to wieloletnie studia Śliwerskiego (np. 2015) nad centralnym zniewalaniem polskiej szkoły, pielęgnującej hierarchiczne zależności.



Pewnych podpowiedzi i tropów na przyszłość dostarczają przywoływane w tekście „wybuchy” aktywizmu i partycypacji. Próby ich zrozumienia każą włączyć do teoretycznej refleksji nad obywatelskim aktywizmem i bezkompromisowym udziałem rodziców i nauczycieli w sprawy dla nich ważne radykalną politykę Mouffe (1993), opartą na konflikcie, dynamizmie i ciągłych zmianach. Wskazują, jak myśleć i jak rozumieć gotowość do działania, które ma głębszy, polityczny sens, wykraczający poza poprawę ocen danego ucznia, traktowania rodziców-obywateli jako partnerów. Warto dostrzec, że w ten właśnie sposób, wyrastający z lokalnych potrzeb i pragnień wszystkich zainteresowanych, dzieje się polityka w postaci obywatelskiego uczestnictwa. Tylko ono daje szansę na ważne i głębokie zmiany, bo naprawdę ożywia, choćby na chwilę, miejsca publiczne (Biesta, 2012). Stawanie się miejscem publicznym, politycznym, wymaga uznania istnienia różnic (Biesta, 2012; Mouffe, 1993). To jedyny sposób na zawiązanie się głęboko politycznych przestrzeni sporu i konfliktu, które mogą zmieniać rzeczywistość, nie tylko „po powierzchni”. Czas na polską szkołę.

#### BIBLIOGRAFIA

- Alford, J. (1998). A public management road less travelled: Clients as co-producers of public services. *Australian Journal of Public Administration*, 57(4), 128–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.1998.tb01568.x>
- Ball, S.J. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/0142569930140101>
- Biesta, G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Bridges, D. (2010). Government's construction of the relation between parents and schools in the upbringing of children in England: 1963–2009. *Educational Theory*, 60(3), 299–324.
- Coleman, J.S. (1966). Equality of educational opportunity, reexamined. *Socio-Economic Planning Sciences*, 2(2–4), 347–354.
- Crouch, C. (2003). *Commercialization or citizenship: Education policy and the future of public services*. Fabian Society. <https://fabians.org.uk/wp-content/uploads/2003/03/CommercialisationOrCitizenship.pdf>
- Department of Education and Science. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Vol. 1: Report. Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Enders-Drägässer, U. (1982). Hausaufgaben. Die unbezahlte Arbeit der Mütter für die Schule. W: I. Brehmer (red.), *Sexismus in der Schule. Derheimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (s. 23–33). Beltz.
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement? *Educational Leadership*, 68(8), 10–14. <https://www.ascd.org/el/articles/involvement-or-engagement>
- Gawlicz, K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. i Bowe, R. (1994). Parents, privilege and the education market-place. *Research Papers in Education*, 9(1), 3–29.

- Giroux, H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: H.A. Giroux i L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Glenn, C. (1989). *Choice of schools in six nations: France, Netherlands, Belgium, Britain, Canada, West Germany*. US Department of Education.
- Gold, E., Rhodes, A., Brown, S., Lytle, S., i Waff, D. (2001). *Clients, consumers, or collaborators? Parents and their roles in school reform during Children Achieving, 1995-2000*. Consortium for Policy Research in Education. <https://repository.penn.edu/handle/20.500.14332/8367>
- Gold, E., Simon, E. i Brown, C. (2002). *Strong neighborhoods strong schools: The indicators project on education organizing*. Research for Action, Cross City Campaign for Urban School Reform. <https://abfe.issuelab.org/resources/12086/12086.pdf>
- Hanafin, J. i Lynch, A. (2002). Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49.
- Helgøy, I. i Homme, A. (2017). Increasing parental participation at school level: a ‘citizen to serve’ or a ‘customer to steer’? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 144–154.
- Henderson, A.T. i Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on study achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Jakubiak, K. (2015). Polskie tradycje i koncepcje społecznienia edukacji i szkoły w XIX i XX wieku. W: R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki i T. Maliszewski (red.), *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw oferowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80. urodzin* (s. 496–505). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kiely, J., Toole, L.O., McGillacuddy, D., O’Brien, E.Z. i O’Keeffe, C. (2021). *Parental involvement, engagement and partnership in children’s education during the primary school years: Final report*. Marino Institute of Education. [https://www.mie.ie/en/research/research\\_projects/completed\\_projects/parental\\_involvement\\_engagement\\_and\\_partnership\\_in\\_their\\_childrens\\_learning\\_during\\_the\\_primary\\_school\\_years/](https://www.mie.ie/en/research/research_projects/completed_projects/parental_involvement_engagement_and_partnership_in_their_childrens_learning_during_the_primary_school_years/)
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. i Kasprzak, T. (2012). Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna. *Polityka Społeczna*, 1, 33–36.
- Kristoffersson, M. (2007). The paradox of parental influence in Danish schools: A Swedish perspective. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 124–131. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18258>
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- Martin, J. i Vincent, C. (1999). Parental voice: An exploration. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 133–154.
- Mendel, M. (2022). Parents, crises and beyond. Towards school as a shared place and a more-than-human world. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 26, 69–82.
- Mendel, M. (2023). Parental public pedagogy: A Polish leader about being together, where action is possible and freedom can emerge. *International Journal about Parents in Education*, 13, 1–20. <https://doi.org/10.54195/ijpe.16412>
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. Verso.
- Needham, C. (2008). Citizens, consumers and co-producers. *Kurswechsel*, 2, 7–16. [http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/2008\\_2\\_007-016.pdf](http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/2008_2_007-016.pdf)
- Paseka, A. i Killus, D. (2022). Home-School partnership in Germany: Expectations, experiences and current challenges. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 26(63), 45–56.
- Radlińska, H. (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.

- Radzewicz, J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Wydawnictwo Społeczne Kos – Zespół Oświaty Niezależnej.
- Rhodes, R.A.W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 46, 652–667. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA108/rhodes.pdf>
- Sadowska, B. i Węsierska-Chyc, L. (2014). Partnerstwo jako nowa instytucja demokracji lokalnej. *Ekonomia Społeczna*, 1, 9–19.
- Simola, H., Rinne, R. i Kivirama, J. (2002). Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 247–264.
- Smit, F. i Driessen, G. (2005). *Parent and community involvement in education from an international comparative perspective*. *Challenges in changing societies*. Conference: Children At-Risk in Education. [https://www.researchgate.net/publication/235968207\\_Parent\\_and\\_community\\_involvement\\_in\\_education\\_from\\_an\\_international\\_comparative\\_perspective\\_Challenges\\_in\\_changing\\_societies](https://www.researchgate.net/publication/235968207_Parent_and_community_involvement_in_education_from_an_international_comparative_perspective_Challenges_in_changing_societies)
- Śliwerski, B. (2015). O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. *Pedagogika Społeczna*, 57(3), 17–51.
- Uryga, D. (2017). *Rodzice w szkole – petenci, klienci czy obywatele*. *Rodzice w Edukacji*. <http://rodzicwedukacji.pl/rodzice-w-szkole-petenci-klienci-czy-obywatele/>
- Uryga, D. (2018). Mała szkoła – w drodze ku rewitalizacji idei szkoły środowiskowej. *Forum Oświatowe*, 30(1), 103–118.
- Uryga, D. i Wiatr, M. (2019). Quasi-Schools: New Parental Ventures on the Fringes of the Polish Education System. W: M. Mendel (red.), *Parent Engagement as Power: Selected Writings*. Wolters Kluwer; Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wiatr, M. (2018a). Polish quasi-schools – the ideological background of parental educational initiatives. *Pedagogika Społeczna*, 67(1), 107–128.
- Wiatr, M. (2018b). Wokół miejskiej szkoły środowiskowej. Quasi-szkoły między uspołecznieniem a parentokracją. *Pedagogika Społeczna*, 68(2), 193–205.
- Wiatr, M. (2019). Rodzice w edukacji – między dyskursem instrumentalno-technicznym a krytyczno-emancypacyjnym. *Studia Edukacyjne*, 54, 199–220.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

**Source of funding**  
Lack of funding sources.

**Disclosure statement**  
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

---