

IZABELLA MAIN  <https://orcid.org/0000-0002-9881-6838>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dzieciństwo, „uczenie się” i sprawczość. Autoetnograficznie o doświadczeniach szkoły podstawowej w Waszyngtonie

Zaproszenie na dzień otwarty w szkole otrzymujemy podczas jeden z wizyt w sekretariacie, gdy dowiaduję się, jak zapisać dziecko do szkoły. Pani w sekretariacie mówi, żeby przyjść, że warto. To pierwsze dni, znamy tylko kilka osób w Waszyngtonie, więc czemu nie. Na boisku i placu zabaw przy szkole kręci się ożywiony tłum dorosłych i dzieci... Głośno, dzieci biegają, dorośli rozmawiają, wygląda na to, że większość się zna, choć są też pojedyncze, przyglądające się osoby. Przysłuchuję się, nauczyciel zaprasza do budynku, wchodzę z małą grupą, pokazuje nam stołówkę, ogromną salę gimnastyczną, wchodzimy po schodach na piętro, przez ścianę szyb zaglądamy do biblioteki, bardzo kolorowo. Potem do sali lekcyjnej, też przez przeszkłone drzwi. Ktoś do mnie zagaduje, początkowo nie kojarzę, ale ona pamięta, że moja córka będzie w klasie Ms G... Nie jestem w stanie zapamiętać długiego nazwiska. Prowadzi mnie do sali na końcu korytarza i przedstawia młodej nauczycielce. W sali jest kilkoro dzieci i rodziców, rozmawiamy z Ms G, jest serdeczna, zagaduje do córki, że obie są nowe w szkole, więc będą się wspierać. Daje mi karteczkę ze swoim mejlem. Prosi o kupienie materiałów, które dla innych dzieci kupiono w czerwcu. Na liście są cztery zeszyty, dwadzieścia ołówków, kredki, klej, gumka, mokre chusteczki do rąk. Robię zdjęcia sali. Może tak oswoję córkę i siebie z wyzwaniem pójścia do nowej klasy i szkoły w nowym dla nas kraju i mieście. W domu oglądamy zdjęcia, próbujemy odczytać napisy. Potem zakupy szkolne i czekanie na pierwszy dzień (*notatki badaczki*).

Współczesne badania w perspektywie *new childhood studies* ujmują zjawisko dzieciństwa jako kontekstowe i zmienne, kształtowane przez szersze struktury, na przykład etniczność, naród, religię, rodzinę czy szkołę. Jednocześnie wskazują, że dzieciństwo ma wymiar jednostkowy, gdyż dzieci przeżywają w partycularny sposób własne doświadczenie, poszukują granic i definicji swojej sprawczości i negocjują je z otaczającym światem (por. Ryan 2012; Sorbring, Kuczynski 2019). Szkoła jest miejscem systematycznego kształcenia dzieci; jak postuluje raport UNESCO, etos szkolny, rozumiany jako „jawne i uwewnętrznione wartości i przekonania, a także relacje międzyludzkie decydujące o atmosferze szkoły”, ma wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny uczniów oraz na ich dobrostan (UNESCO 2020: 21).

Susan Blum w artykule *Why don't anthropologists care about learning (or education or school)* wskazuje na powody, dla których studia dotyczące edukacji mogą być inspirujące. Przyczyny, dla których warto zająć się badawczo uczeniem (się), są wielorakie: uczenie się jest uważane za aktywność definiującą ludzkość, najczęściej uczenie w przypadku dzieci przebiega w szkołach, które stały się powszechne, choć ich sposoby działania, priorytety w uczeniu czy powody pobytu lub absencji uczniów i uczennic bywają różne. Niezależnie od tego, jak dużo dzieci uczęszcza do szkół, uczniowie poświęcają dużo czasu na edukację również poza placówką, między innymi przygotowują się do lekcji w domu, dyskutują z rodzicami albo pobierają dodatkowe korepetycje. Niekiedy czas związany z uczeniem się przekracza czas, który dorośli przeznaczają na pracę. Systemy szkolne pochłaniają też znaczące budżety. Doświadczenia szkolne są formujące dla człowieka, niezależnie, czy były one pozytywne, czy negatywne – wspomnienia ze szkoły są istotne dla wielu dorosłych (Blum 2019). W swoim artykule Blum postuluje używanie terminu uczenie się (*learning*) jako inkluzywnego – w porównaniu z edukacją i szkołą – zawierającego formalne i nieformalne sposoby kształtowania ludzi. Podkreśla aktywną pozycję uczniów/uczących się (*learners*) jako podmiotów sprawczych i doświadczających uczenia (się) (Blum 2019: 3). Szkoła i edukacja służyły bardzo różnym funkcjom, pełniły rolę narzucania/zniewolenia i emancypacji, a funkcje dominujące w danym miejscu i czasie mogły być różnorako i odmiennie wykorzystywane i przetwarzane przez jednostki czy grupy (Buliński, Rakoczy 2015: 13). Co więcej, szkoła to nie tylko organizacja programu i instrukcji dotyczących nauczania, ale – jak opisują Tarzycjusz Buliński i Marta Rakoczy – również „praktyki kulturowe, związane nierzadko z wiedzą ukrytą: określonym habitusem jako siecią dyspozycji nie tylko intelektualnych, ale także cielesnych, percepcyjnych i emocjonalnych” (Buliński, Rakoczy 2015: 14).

Ze względu na wzrastającą mobilność coraz więcej uczniów i ich rodzin styka się z dwoma lub więcej systemami edukacyjnymi (Goździak 2014; Seeberg, Goździak 2016; Lapov 2020). Decyzja o migracji, najczęściej podejmowana przez rodziców, wywołuje bardzo różne odczucia dzieci, co przekłada się również na ich funkcjonowanie w szkole (Lapov 2020). Zespół psychologek, badający sytuację rodzin powracających z zagranicy do Polski, wskazał na trudności w szkole

pojawiające się wśród dzieci i młodzieży, które rozpoczęły edukację w innym kraju i kontynuowały ją w Polsce. Wynikały one z różnic programowych, niższych kompetencji językowych oraz elementów, które zaliczam do kultury szkolnej (np. podejście nauczycieli, formalna dyscyplina, hierarchia, dystans, duże znaczenie przypisywane ocenom czy akceptacja dla korzystania z niedopuszczalnych pomocy, zwanych potocznie ściągami) (Grzymała-Moszczyńska et al. 2015). W badaniach mobilności dzieci znaczącą uwagę poświęcono m.in. dzieciom tzw. trzeciej kultury, wielokrotnie przemierzającym się między krajami i często uczęszczającym do szkół międzynarodowych (m.in. D’Andrea 2007; Trąbka 2014), dzieciom uchodzącym częściej doświadczającym wykluczenia edukacyjnego (m.in. Kość-Ryżko 2015; Seeberg 2016; Röhner 2021) oraz dzieciom migrantów przygotowujących się do przyjęcia przez szkoły (np. Czerniejewska 2014; Grzybowski, Idzikowski 2018; Grosa, King 2022). Strategie i przekonania rodziców z doświadczeniem migracji w kontekście edukacji szkolnej w sytuacji mobilności uczniów i uczennic zostało dotąd zbadane w niewielkim stopniu (Grosa, King 2022).

Korzystając z rocznego pobytu w Waszyngtonie i sposobności uczęszczania córki do amerykańskiej szkoły podstawowej, miałam możliwość zaobserwowania tego, jak funkcjonuje szkoła i jak doświadcza jej dziecko i rodzic. Doświadczenie pierwszych kontaktów ze szkołą było tak ciekawe i inspirujące, że postanowiłam systematycznie przyjrzeć się funkcjonowaniu szkoły, a zwłaszcza temu, jak dziecko odbiera nową rzeczywistość szkolną. Początkowo obserwowałam szkołę jako rodzic, później zaczęłam pełnić funkcję wolontariuszki. Opierając się na obserwacji, nieustrukturalizowanych rozmowach i autoetnografii, poddałam analizie trzy aspekty, które uznałam za najważniejsze dla doświadczenia mojego jako rodzica i córki jako uczennicy (za jej zgodą): powitanie dziecka w szkole i tworzenie wspólnoty szkolnej; sprawczość i demokracja w szkole oraz partycypacja dzieci i rodziców we wspólnocie szkolnej. Opisywane sytuacje i rozwiązania umieściłam w kontekście szerszej dyskusji o partycypacji i sprawczości dzieci. Poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze: jak szkoła Stoddert włącza nowych uczniów do swojej społeczności? Jak tworzone jest poczucie przynależności do wspólnoty szkolnej? W jaki sposób dzieci mogą być sprawcze w szkole? Jak wygląda partycypacja rodziców i ich relacja oraz wpływ na środowisko szkolne? W tekście zastanawiam się również, co zrobić, by szkoła była dobrym miejscem dla uczniów, uczennic, rodziców i osób tam zatrudnionych.

Na temat edukacji w USA istnieje szeroka literatura (por. Mendel 2002; Gutek 2005). Szczególnie ciekawa jest książka Marii Mendel pt. *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej* (2002), w której autorka przygląda się partnerskim układom szkoły, rodziny i społeczności w sześciu obszarach zaangażowania: rodzicielstwa, komunikacji, wolontariatu, nauki domowej, współzarządzania i współpracy z gminą. Natomiast moje badanie przeprowadzone metodami etnograficznymi objęło jedną konkretną szkołę podstawową widzianą z perspektywy rodzica i uczennicy. Przyglądałam się przede wszystkim codzienności szkolnej, porannym powitaniami, organizacji czasu i przestrzeni w szkole, przebiegowi spotkań z rodzicami, wycieczek szkolnych,

pikników, występów. Na tej podstawie pochyliłam się nad wybranymi aspektami określającymi pozycję uczniów i uczennic (oraz częściowo rodziców) w szkole.

Stoddert Elementary School to szkoła publiczna, rejonowa, do której uczęszczały dzieci posługujące się ponad 30 językami i reprezentujące kilkadziesiąt narodowości. Osiągnięcia uczniów i programy szkolne zostały docenione wieloma nagrodami. Nie jest to zatem szkoła przeciętna czy typowa dla szkolnictwa amerykańskiego. Na wyjątkowość tej placówki wskazywały nie tylko nagrody, ale fakt, że do szkoły przyjeżdżają nauczyciele i nauczycielki z innych szkół, by poznać jej programy. Ponadto zaobserwowałam, że poznane dzieci uczęszczały do szkoły z ciekawością i radością. Właśnie to skłania mnie do analizy świata szkoły Stoddert jako pomysłu na dobrą edukację. Ten opis praktyk szkolnych godnych naśladowania jest przykładem i wyrazem podejścia „anthropology of the good” (Robbins 2013). Nie koncentruję się na trudnościach i wyzwaniach, lecz na rozwiązaniach, które mogą inspirować w innych kontekstach edukacyjnych. W pewnym sensie tekst jest też rezultatem frustracji, którą odczuwałyśmy z córką po powrocie do Polski, świadomości braku wpływu i możliwości zmiany systemu edukacyjnego, programów szkolnych (podstawy programowej) czy codziennej kultury szkoły.

W pierwszej części tekstu przybliżę teren prowadzenia badań, czyli szkołę Stoddert i szkolnictwo amerykańskie. Następnie opiszę metodologię, szczególnie obserwację uczestniczącą i autoetnografię. W kolejnych częściach przyjrę się kulturze szkoły i tworzeniu wspólnoty szkolnej, sprawczości i demokracji oraz partycypacji dzieci i rodziców. W tekście argumentuję, że w szkole odbywa się zarówno uczenie się, jak i włączenie uczniów i uczennic w amerykańskie społeczeństwo przez wartości przekazywane i praktykowane w trakcie procesu uczenia (się). Szkoła jest urzeczywistnieniem tych wartości, co tym bardziej czyni przeniesienie wielu praktyk i zasad w inny system niezwykle trudnym zadaniem.

Teren: o szkole amerykańskiej

Amerykańska szkoła podstawowa obejmuje edukacją pięć klas dla dzieci w wieku od około 6 do 11 lat, często połączona jest z przedszkolem czy zerówką (*preschool*). W szkolnictwie publicznym obowiązuje rejonizacja, która oparta jest na rygorystycznych zasadach. W procesie zapisania dziecka do szkoły należy przedstawić kilka dokumentów potwierdzających adres zamieszkania w konkretnym obwodzie szkolnym¹. Jak w wielu innych krajach między szkołami publicznymi są istotne różnice i rodzice przyszyłych uczniów dokładnie orientują się w granicach obwodów, czasem nawet decydując się na przeprowadzkę, by zapisać dziecko do wybranej szkoły lub próbując zapisać je poza macierzystym obwodem (Daugherty 2019). Co do zasady, w dużych miastach, z gęstą siecią szkół, każda szkoła publiczna

¹ W naszym wypadku nie wystarczyła umowa najmu, musiałyśmy fizycznie zamieszkać w mieszkaniu (zweryfikowała to podczas zapowiedzianych odwiedzin pracowniczka socjalna szkoły).

ma obejmować naukę uczniów i uczennice mieszkające w jej pobliżu, by nie było potrzeby przywożenia ich samochodem czy autobusem. System szkolny oparty na rejonizacji ma jednak słabe strony. W zamożnych dzielnicach podatki, a w konsekwencji nakłady na szkoły są wyższe, co przekłada się na możliwość zatrudnienia większej liczby nauczycieli, sfinansowania dodatkowych programów w szkołach, przeprowadzenia remontów i inwestycji (Barrington 2023). Pomimo zniesienia segregacji w amerykańskich szkołach ponad 50 lat temu, problem rasizmu, dyskryminacji i segregacji nie zniknął, gdyż społeczności ze względów historycznych i ekonomicznych podzielone są rasowo i etnicznie, co wpływa też na podziały w szkolnictwie. Dyskryminacji nadal doświadczają Czarni Amerykanie², ale też rosnące liczbowo społeczności latynoskie (Colón et al. 2022; Nowicki 2022). W niektórych szkołach w Waszyngtonie³ uczniowie ze społeczności Czarnych lub hiszpańskojęzycznej stanowią ponad 80% grupy⁴, choć w całej populacji miasta społeczność Czarnych stanowi około 40%, a hiszpańskojęzyczna 12% mieszkańców (Census 2020). W szkole Stoddert położonej w pobliżu Uniwersytetu Georgetown oraz kilkunastu ambasad i konsulatów społeczność uczniów była mieszana, w 2020 roku 60% uczniów stanowili biali, a po około 10% pozostałe grupy (Azjaci, Hispanic/Latino, Czarni i miesznani rasowo). Ważnym dla mnie kryterium wyboru tej szkoły (obok lokalizacji) była informacja, że około 25% uczniów korzysta z dodatkowych lekcji języka angielskiego (English Language Learners, dalej ELL). Zakładałam zatem, że była to szkoła z doświadczeniem w uczeniu dzieci, które nie znają lub znają słabiej język angielski, a także, że uczniowie są przyzwyczajeni do pojawiania się nowych kolegów i koleżanek w klasie.

Stoddert składa się z kilku budynków, największy jest z czerwonej cegły, przed nim znajduje się duże szerokie wejście. Z lewej strony kompleksu mieszczą się dwa połączone place zabaw, na których widziałam dzieci bawiące się podczas wakacji. Po prawej stronie znajduje się ogrodzony siatką ogród, bardzo duże otwarte boisko, na którym codziennie pojawiały się biegające i spacerujące osoby. Sam budynek był zamknięty po lekcjach i w weekendy, jednak przestrzeń wokół szkoły była stale dostępna. Lekcje rozpoczynały się o godzinie 8.30, a kończyły około 14.30; dodatkowe aktywności rozpoczynały się od godziny 7.00 i trwały do około 17.00.

Uczenie się większości przedmiotów (język angielski, matematyka, nauki społeczne/historia) odbywało się z wychowawczynią (*class teacher*). Pozostali

² Przyjmuję w tekście określenia Czarni i Czarni Amerykanie, które jest kalką bezpośredniego tłumaczenia z języka angielskiego (Black, Black Americans), określenie Afro-Amerykanie uznałam za mniej adekwatne, gdyż część Czarnych do USA trafiła z innych regionów świata niż kraje afrykańskie.

³ Waszyngton to miasto mieszane rasowo: około 40% stanowią biali, 42% Czarni, 12% Hiszpanie i Latynosi, a 5% Azjaci (Census 2020). Miasto pełni rolę siedziby rządu i instytucji federalnych, międzynarodowych organizacji i przedstawicielstw dyplomatycznych, ośrodków akademickich i atrakcyjnej destynacji turystycznej. Między innymi z tych powodów społeczność Waszyngtonu charakteryzuje duża mobilność terytorialna – z innych stanów USA i z zagranicy.

⁴ Na stronach Wydziału Oświaty (DC Public Schools) można znaleźć szczegółowe informacje na temat liczby uczniów, ich pochodzenia etnicznego (ujętego w takie kategorie jak Black, Hispanic/Latino, White, Asian, Pacific/Hawaiian, Native/Alaskan, Multiple races) oraz liczby uczniów objętych dodatkowymi lekcjami języka angielskiego jako obcego.

nauczyciele uczyli specjalistycznych przedmiotów, takich jak język hiszpański, sport, technika (Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM), przyroda (co druga lekcja przyrody odbywała się w szkolnym ogrodzie). Raz w tygodniu uczniowie i uczennice uczestniczyli w zajęciach artystycznych w Centrum Sztuki Fillmore, dowożeni specjalnym szkolnym autobusem (słynny żółty autobus, o którym marzyła córka przed wyjazdem do USA). W Fillmore klasy czwarte i piąte wspólnie wybierały dwa spośród wielu zajęć artystycznych – o charakterze plastycznym, muzycznym, teatralnym, tanecznym – w ramach programu szkoły. Zajęcia te wymienione są na świadectwie ukończenia klasy. Ponadto w klasie piątej (ostatniej) dzieci uczestniczyły w programie nauki tańców, prowadzonym przez profesjonalnych instruktorów, by przygotować się do balu piątoklasisty. Uczniowie mieli do wyboru różne dodatkowe zajęcia sportowe, między innymi łauczniwstwo, wycieczki rowerowe, biegi, piłka nożna, joga. Dodatkowo chętni uczniowie spotykali się w celu rozwijania zdolności i wiedzy matematycznej, przyrodniczej czy językowej w klubach szkolnych.

Dostęp do edukacji jest prawem wszystkich dzieci (wymienionym np. w Deklaracji Praw Dziecka z 1959 r.), jednak dostęp do dobrej edukacji jest przywilejem niektórych. Tu można postawić pytanie, co uznaje się za „dobrą edukację” – będzie ona inaczej rozumiana przez uczniów, rodziców, nauczycielki i nauczycieli czy badaczy i badaczki. Na realizowanie dobrej edukacji mogą wskazywać zewnętrzne oceny: Stoddert w 2018 roku przyznano Krajową Nagrodę Niebieskiej Wstążki (National Blue Ribbon Award)⁵, w której uwzględniono osiągnięcia akademickie uczniów i uczennic, programy wspierające ich rozwój emocjonalny i społeczny, chociażby program „Kultura życzliwości” (Culture of Kindness), programy rozwijające świadomość ekologiczną (z programem recyklingu i kompostowania oraz szkolnym ogrodem) oraz zdolności przywódcze (Visionary Leadership). Liderami w Stoddert nie są tylko członkowie administracji i nauczyciele, lecz również uczniowie i uczennice, zachęceni do rozwijania zdolności i okazji do bycia liderami oraz przyjmowania odpowiedzialności za siebie, ale też innych, zarówno w trakcie lekcji, jak i pozalekcyjnych aktywności. Szczegółowy opis szkoły w formularzu konkursowym wraz z kryteriami były dostępne na stronie internetowej szkoły, w salach wisiały plakaty nawiązujące do różnych programów. Dzieci i rodzice mogli uczestniczyć w wolontariatach i programach społecznych.

Metodologia

Tekst powstał na podstawie kilkumiesięcznej obserwacji w publicznej szkole podstawowej Stoddert Elementary School w Waszyngtonie, do której trafiłam jako mama nowej uczennicy i gdzie później zostałam wolontariuszką. Od pierwszych dni prowadziłam dziennik badawczy i zbierałam materiały wizualne oraz

⁵ Raporty o szkołach nagrodzonych w konkursie są ogólnodostępne. Raport o Stoddert pod linkiem: https://portal.nationalblueribbonsschools.ed.gov/awardwinners/winning/asset/2018/school_application/18dc104pu_benjamin_stoddert_elementary_school_finalapplication.pdf.

dokumenty. Podczas pierwszej wizyty w sekretariacie, kiedy przedstawiłam się jako antropolożka prowadząca badania naukowe w ramach programu Fulbrighta pracująca tam pani Lora⁶ wspomniała, że też ukończyła studia antropologiczne i zażartowała, że teraz będę obserwować wszystko w szkole. Na początku artykułu zamieściłam fragment dziennika badawczego, w którym odnotowałam wrażenia z pierwszych kontaktów ze szkołą.

Po kilku tygodniach, pod wpływem rosnącego zdziwienia szkołą, moje spontaniczne obserwacje życia szkolnego przekształciły się w zamiar poznania bliżej sposobów funkcjonowania społeczności szkoły. W rozmowie z dyrektorem podczas jednego z nieformalnych spotkań wspomniałam, że chciałabym opisać różne zasady i praktyki edukacyjne, na co uzyskałam jego zgodę. O tym, że przyglądam się szkole, wiedziała też wychowawczynie (Ms G), kilkoro innych nauczycieli, rodzice w radzie szkoły (Parent-Teacher Organization, dalej PTO) i niektóre dzieci. Zaczęłam podejmować zaplanowane działania, by lepiej poznać szkołę i dzieci. Jako rodzic uczestniczyłam w grupowych i indywidualnych spotkaniach z wychowawczynią oraz w piknikach, uroczystościach i występach w szkole. Wraz z innymi rodzicami brałam udział w artystycznym występie grudniowym uczniów i uczennic szkoły w Fillmore, w świętowaniu Halloween w szkole oraz występie teatralnym uczniów i uczennic klas piątych przygotowanym na podstawie książki *Which way to the Wild West? Everything your schoolbooks didn't tell you about America's Westward expansion*⁷. Jako opiekunka grupy uczestniczyłam w dwóch wycieczkach szkolnych: z klasą córki do posiadłości Tudor oraz z trzema klasami piątymi na lodowisko z okazji walentynek. Brałam udział w czterech spotkaniach rady szkoły (PTO) i licznych wymianach mejlowych tej grupy (zintensyfikowanych po zamknięciu szkoły ze względu na pandemię Covid-19). Kilkanaście razy na przestrzeni trzech miesięcy w ramach wolontariatu porządkowałam książki w bibliotece szkolnej w godzinach jej pracy, gdy dzieci przychodziły tam na zajęcia. Po spotkaniach i aktywnościach sporządzałam notatki w dzienniku badawczym. Po zamknięciu szkoły wskutek pandemii i regulacji odgórnych – początkowo były to przedłużone ferie wiosenne, później stopniowo wydłużano okres nauki zdalnej aż do końca roku szkolnego w czerwcu 2020 roku – miałam dostęp do stale rosnącej liczby materiałów online. Obserwacje przenieśliśmy w świat wirtualny. Do jedynego spotkania w budynku szkoły doszło podczas ceremonii zakończenia roku szkolnego zorganizowanej dla klas piątych.

Podczas badań korzystałam z obserwacji uczestniczącej i autoetnografii. Autoetnografię rozumiem, podążając za tekstem Anny Kacperczyk (2014), jako „akt autonarracji”, czyli refleksjonowania nad moimi osobistymi doświadczeniami, efekt tych refleksji oraz strategię badawczą. Najbardziej zainteresowało mnie takie ujęcie, w którym

⁶ W tekście używam pseudonimów.

⁷ Książka stanowi bardzo ciekawy tekst do analizy sposobów nauczania historii, z odniesieniami do grup najczęściej pomijanych w podręcznikach historii: dzieci, kobiet, ludności rdzennej. Jednak ze względu na ograniczenia rozmiaru tekstu i inną tematykę nie rozwijam tego wątku.

[o]dwołując się do osobistych myśli, emocji, obserwacji, własnego sposobu rozumienia społecznego kontekstu będącego przedmiotem badania, badacz rzuca światło na swoje całościowe interakcje z otoczeniem społeczno-kulturowym stanowiącym kontekst jego działania. W ten sposób ujawnia czytelnikowi własne myśli i emocje i czyni je widocznymi dla odbiorcy. Podejście to (...) obejmuje i wprowadza do badania subiektywność badacza i ją wysuwa na plan pierwszy (Kacperczyk 2014: 45).

Sylvie Faizang podjęła ważną dyskusję o subiektywności (*subjectivity*) rozumianej jako (1) podmiotowość/jednostkowość z naciskiem na indywidualne sposoby rozumowania i pozyskiwania wiedzy na podstawie jednostkowego i osobistego doświadczenia, oraz (2) subiektywizm zestawiony z obiektywizmem (*objectivity*), gdy wskazała na obiektywne odczucia podmiotów doświadczających rzeczywistości społecznej (Faizang 2022). Zwrot ku subiektywnościom coraz częstszy w studiach z zakresu antropologii medycznej może stanowić inspirację w badaniach edukacji dzieci. Uznaję, że moje obserwacje, opis i analiza mają charakter subiektywny w tym podwójnym znaczeniu. Jednocześnie miałam dość unikatową perspektywę rodzica, osoby migrującej, zanurzonej w codziennym świecie dziecka migrującego nie tylko do innego kraju, ale i innego systemu szkolnego.

Zdaję sobie sprawę, że mój wgląd w życie szkolne był fragmentaryczny, nie uczestniczyłam w lekcjach, nie przeprowadziłam formalnych wywiadów z nauczycielami, uczniami czy innymi osobami związanymi ze szkołą. Natomiast odbyłam kilkanaście rozmów nieformalnych, na przykład z pracowniczką biblioteki, z nauczycielem przyrody i opiekunem szkolnego ogrodu, mieszkającym tuż obok nas, z nauczycielami innych przedmiotów, z których sporządzałam notatki. Kolejnym źródłem zapisów w dzienniku były opowieści córki po powrocie z lekcji, jej opisy różnych sytuacji. Początkowo nie były one zbyt dokładne, gdyż nie rozumiała niektórych niuansów ze względu na ograniczone kompetencje w języku angielskim, z czasem nie miała już trudności komunikacyjnych. Podczas pobytu w Waszyngtonie córka pisała bloga, w którym zamieszczała wrażenia z pobytu i temat szkoły pojawił się tam kilka razy. Blog i rozmowy o nim stały się następnym źródłem informacji. Wiele moich obserwacji szkolnych dyskutowałam z córką, która przeczytała też fragmenty poniższego artykułu. Tekst o doświadczeniu w amerykańskiej szkole przeszedł wiele metamorfoz, od pierwotnego pomysłu poradnika dla nauczycielek i nauczycieli „Jak zrobić dobrą szkołę?” po poniższą analizę skoncentrowaną na pozycji dziecka (i rodzica) w szkole.

W analizie zebranego materiału oparłam się na teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 1967), a zwłaszcza jej wersji konstruktywistycznej (Charmaz 2006), w której badacze przyjmują podejście relatywistyczne, uznają wiele punktów widzenia i rzeczywistości oraz zajmują refleksyjną postawę wobec działań, sytuacji i uczestników. W uzyskanych danych etnograficznych – w dzienniku, blogu i dodatkowych materiałach otrzymywanych od nauczycieli – poszukiwałam wiodących wątków, które stały się podstawą analizy i struktury tekstu.

Welcoming culture, tworzenie wspólnoty szkolnej i społeczności praktykowania

Podczas obserwacji interakcji w szkole mogłam zauważyć wiele sygnałów i sytuacji, wskazujących na to, że uczeń czuje się w środowisku szkolnym ważnym, potrzebnym i wartościowym. Ta kultura witania (*welcoming culture*) w szkole łączy się też mocno z projektem, by wszyscy w szkole tworzyli wspólnotę. Dziecku i rodzicowi w szkole towarzyszy poczucie, że są tam mile widziani i witani. Jest to werbalizowane i okazywane, a także widoczne w przestrzeni szkolnej i codziennych praktykach. Analizę sytuacji w szkole wpisuję w koncepcję społeczności praktykowania (*community of practice*), która stworzyli antropolożka Jean Lave i nauczyciel Etienne Wenger w przełomowej pracy pt. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (1991). Społeczności praktykowania mogą mieć bardzo różny charakter i strukturę, jednak łączy je podejmowanie wspólnych działań oraz nauka dzięki wzajemnemu zaangażowaniu w te działania (Smith 2003). Poniżej przedstawiam kilka przykładów działań urzeczywistniających kulturę witania, wspólnotę szkolną i społeczność praktykowania.

Lokalnym rytuałem było codzienne powitanie: pracownicy administracji i nauczyciele mówili „dzień dobry” dzieciom z szerokim uśmiechem, często zwracając się do nich po imieniu. Dyrektorzy i nauczyciele stoją przed szkołą od około godziny 8.15 i witają dzieci, podają rękę, przytulają lub przybijają piątkę, młodsze dzieci gromadzą się razem i są prowadzone do sali, a starsze same kierują się do wnętrza budynku. Przy przejściu dla pieszych codziennie stoją dwie osoby w oznakowanych kamizelkach, zatrzymują samochody i dbają o bezpieczeństwo przechodniów. Codziennie słyszymy nie tylko powitanie, ale też życzenie „miłego dnia”, czy jakiś komentarz: „fajna koszulka”, „może dziś padać deszcz”. Ten aspekt amerykańskiego „small talk” zdecydowanie pomagał w miłym rozpoczęciu dnia mojemu dziecku i mi w roli rodzica. Small talk odgrywa znaczącą rolę w kulturze amerykańskiej, badania wskazują, że umiejętność jej prowadzenia ma istotny wpływ na budowanie i podtrzymywanie relacji zawodowych oraz przyszłe sukcesy. Udział w tych konwersacjach może zapoczątkować głębsze relacje (Molinsky 2013). W naszym przypadku przekształcił się on w zaproszenia na lokalne imprezy ogródkowe czy drobne prezenty „na pamiątkę”, gdy zbliżało się pożegnanie ze społecznością, której krótkotrwale byliśmy uczestniczkami.

Inną sytuacją praktykowania wspólnotowości jest wspólne jedzenie posiłków w stołówce szkolnej. W południe uczniowie i nauczyciele mają godzinną przerwę przeznaczoną na lunch i spontaniczne zajęcia sportowe, najczęściej na boisku (*the recess*). Wszyscy uczniowie i nauczyciele jedzą wspólnie posiłki: jeden z zestawów zamówionych w stołówce albo przyniesione z domu kanapki, owoce i inne produkty. W szkole nie ma automatów z jedzeniem, na każdym piętrze jest kran z wodą pitną. Córka relacjonowała, jak dzieci i nauczyciele siedzą w stołówce przy długich wspólnych stołach i razem jedzą, wymieniając się komentarzami o tym, co im smakuje, a co nie, albo nawet częstując się posiłkami. Rola wspólnego spożywania posiłków w formowaniu relacji ludzkich jest dobrze zbadana; idea

commensality – dzielenie się z kimś posiłkiem, wspólne jedzenie i picie przy tym samym stole – jest jednym z najważniejszych przejawów towarzyskości w wielu kulturach. Wspólne jedzenie potwierdza poczucie przynależności, bycia częścią wspólnoty, można nawet podważać relacje hierarchii (Lalli 2017; Jönsson, Michaud, Neuman 2021). Wspólne posiłki uczniów i nauczycieli w szwedzkim szkolnictwie noszą nazwę posiłków pedagogicznych (*pedagogic meals*), a ich celem jest stworzenie możliwości interakcji i rozmowy oraz uczenie dzieci o pożywieniu i zdrowym odżywianiu (Persson Osowski, Göranson, Fjellström 2013). Gurpinder Singh Lalli w etnograficznym badaniu szkolnych stołówek w kontekście brytyjskim pokazał, że tworzą one przestrzeń sprzyjającą interakcji i rozwojowi społeczności opartą na dzieleniu się, dyskutowaniu i włączaniu (Lalli 2017: 80). Taką możliwość i przestrzeń nazywa społecznością praktykowania (Lalli 2017: 73).

Kolejny przykład tworzenia wspólnoty to piątkowe zebrania: rano cała społeczność szkoły zbierała się na krótkim spotkaniu w sali gimnastycznej, podczas którego dyrektor, nauczyciele i uczniowie zabierali głos na temat minionego tygodnia. Spotkanie prowadzili różni nauczyciele, czasem były na nim krótkie komunikaty, pomysły na działania, przedstawianie na przykład instruktorów dodatkowych lekcji tańca czy inicjatorów wspólnego wyjścia czy pikniku. Często wymieniano osoby, które zrobiły coś dobrego na rzecz innych, a czasem omawiano incydenty, na przykład przezywanie kolegów czy używanie wulgarnych słów przez uczniów. Córka relacjonowała „tak spokojnie tłumaczyli, nikt nie krzyczał, nie mówił głośno, uczniowie i uczennice po prostu rozmawiali z nauczycielami, wyjaśniali, co się stało”. W szkole nie odbywały się apele „ku czci” (z okazji świąt narodowych itp.), lecz właśnie te piątkowe spotkania, które nazywano *town hall*. Początkowo nie rozumiałam użycia tego terminu w szkole, gdyż pojęcie to nawiązuje do idei spotkań polityków z ich wyborcami. Używane w kontekście szkolnym oznaczało miejsce, w którym omawiano wspólne tematy. Same spotkania i fakt nazywania ich *town hall* można uznać za sposób socjalizacji dzieci do „istniejących kulturowych i społeczno-politycznych porządków” (*existing cultural and socio-political 'orders'*) (Biesta 2019: 47).

Wreszcie najbardziej doświadczyłam – jako rodzic – praktykowania wspólnotowości podczas szkolnej imprezy z okazji święta Halloween. Zaplanowany na boisku przemarsz wszystkich uczniów ze względu na deszcz musiał odbyć się w sali gimnastycznej. Przebrani byli uczniowie, nauczyciele i niektórzy rodzice. Dzieci siedziały w grupach od najmłodszych klas w środku po coraz starsze w kolejnych kręgach (tworząc ogromną spiralę), przy nich siedzieli lub stali nauczyciele i niektórzy rodzice (ci bez przebrań zostali na ławkach na trybunach i włączali się okrzykami, oklaskami, gestami). W sali był szum, gwar i rozgardiasz, ale potem na sygnał zapanowała cisza i otrzymaliśmy instrukcje. Przemarsz rozpoczęły najmłodsze klasy: wstały i obchodziły całe grono przy dźwiękach muzyki, oklaskach i aplauzie, i tak klasa za klasą maszerowała, prezentując się w niezwykłych strojach, co trwało w sumie ponad 30 minut. Odnotowałam wówczas w dzienniku, że najbardziej zadziwiła mnie atmosfera, z jednej strony zabawa, radość, śmiech, rozmowy, z drugiej uważność, szacunek dla innych uczestników, by każda klasa

po kolei miał swój czas i przestrzeń. Obserwowałam, że gdy robiło się głośniejsze, nauczyciele gestami potrafili uciszyć dzieci, miałam wrażenie, że wszyscy tworzyli wielką orkiestrę, która odgrywała jedną melodię na wielu instrumentach. Był w tym wszystkim entuzjazm, radość, śmiech, luz, zabawa, w tym czasie wszyscy tworzyliśmy wspólnotę szkolną. Notatkę w dzienniku podsumowałam: „nigdy nie wyobrażałam sobie czegoś takiego w szkole”.

Sprawczość i demokracja

W jednej ze swoich pierwszych prac etnograficznych dotyczących szkoły Paul Connolly (1998) opisał relacje społeczne, zwłaszcza rasizm powiązany z płcią w miejskiej wieloetnicznej szkole w Wielkiej Brytanii na podstawie badań z pięcioletnimi i sześciolatkami. Podjął się wówczas refleksji nad metodologią swoich badań, zwłaszcza nad sprawczością (*agency*) dzieci w tym wieku i wskazał, że były one w stanie wchodzić w interakcje ze środowiskiem społecznym i adaptować swoje zachowanie w różnych kontekstach. Maja Brzozowska, analizując prawa dziecka w Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku, wskazuje, że dzieci postrzegane są jako istoty sprawcze, a jednocześnie wymagające opieki i ochrony gwarantujących im bezpieczeństwo; co więcej, sprawczość jest potencjalna (Brzozowska 2017: 53–54). Sprawczość uczniów definiowana jest jako „danie uczniom głosu i wyboru w tym, jak uczestniczą w uczeniu się” (Manyukhina, Wyse 2019: 224). Można oczywiście postawić wiele pytań, na przykład: jakich obszarów dotyczy sprawczość? Na ile dzieci mogą współdecydować o jej zakresie? W szkole Stoddert zaobserwowałam wiele sytuacji wspierania dzieci w zachowaniu i rozwijaniu sprawczości. Podczas pierwszej wizyty w sali klasy zauważyłyśmy, że na tablicy korkowej na jednej ze ścian są gwiazdki z ręcznie napisanymi imionami wszystkich dzieci, Ms G wyjaśniła, że same mogą zaproponować, jakim imieniem chcą, by się do nich zwracano. Alex to chłopiec o imieniu Nikolas w oficjalnych dokumentach, a córka wybrała sobie zamerykanizowane imię. Imię nowego dziecka zostało wypisane na tablicy, zanim ono zjawiało się w klasie, podobnie czekał na niego stolik, to elementy wspomnianej wyżej *welcoming culture*.

Doświadczenie sprawczości dzieci jest relacyjne, czyli to, jak dzieci doświadczają sprawczości, jak wyrażają swoją sprawczość i do jakiego stopnia ich działania są lub nie są ograniczane, zależy od relacji z innymi osobami (Sorbring, Kuczynski 2019). W Stoddert nauczyciele, jako dorośli, osoby wykształcone i edukujące dzieci, podjęli wiele działań, by ich relacja z dziećmi zakładała doświadczenie sprawczości. Każdy dzień szkolny zaczynał się od wspólnego wprowadzenia przez wychowawczynię – uczniowie siedzieli na podłodze, po kolei podawali sobie „mikrofon” (patyk) i odpowiadali na pytanie nauczycielki – na przykład, jak się dziś czują, czy coś im się śniło, czy poprzedniego dnia po lekcjach coś się ciekawego zdarzyło. Czasem pytanie dla siebie i innych wymyślał uczeń. Taka otwierająca rozmowa – zdaniem córki – była „takim fajnym rozpoczęciem dnia, a pani czasem nawiązywała do tego, czego uczyliśmy się później”.

W szkole nie było dźwięku dzwonek ani krótkich przerw, każde dziecko mogło w dowolnym momencie wyjść z sali do toalety, napić się wody z kranu na korytarzu, pójść po bluzę do szafki umieszczonej na korytarzu czy do biblioteki oddać lub pożyczyć książkę. W klasie piątej wychodzący albo informował nauczycielkę, albo wpisywał informację na kartce leżącej na stole przy drzwiach, kiedy i dokąd idzie. W trakcie lekcji przez znaczną część czasu to uczeń podejmował decyzję, czy będzie siedział przy swoim stoliku, przy dużym stole dla 10–12 osób w kształcie litery U znajdującym się w tylnej części sali, na kanapie czy dywanie przy oknie (przestrzeń odseparowana niskim regałem na książki). Dzieci często pisały na pojedynczych kartkach, które kładły na podkładki, dzięki czemu mogły pracować siedząc gdziekolwiek. Aranżacja stołów w klasie opierała się na zestawach czterech jednoosobowych stolików, przy których dzieci siedziały przodem do siebie, a nauczycielka przemieszczała się między nimi. Uczniowie przemieszczali się na kanapę, gdy na przykład kończyli zadanie, by odpocząć, czytać czy popracować w grupie.

Ta aranżacja przestrzeni odzwierciedla demokratyzację przestrzeni klasowej. Już w latach 70. XX wieku badacze wskazywali, że to od układu stół i krzesel w sali lekcyjnej zależy powodzenie zaplanowanego procesu edukacyjnego (Sommer 1977). Jeśli nauczyciele chcą, by dzieci bardziej słuchały, w takiej sytuacji sprawdza się układ ławek zwróconych w stronę tablicy, jeśli zaś celem lekcji jest interakcja czy praca w grupach, lepiej połączyć kilka stolików w grupy (*clusters*) (por. Earp 2017). Badania przeprowadzone w niemieckich szkołach pokazały, że przy grupowaniu stolików i układzie trójkątnym lub stole w kształcie U uczniowie w centrum zadawali więcej pytań i częściej wchodzili w interakcje (Earp 2017). Rune Herheim, Tobias Werler i Kjellrun Hiis Hauge (2022) wprowadzili pojęcie żywej demokracji (*lived democracy*), wskazując na procesy możliwej demokratyzacji uczenia i nauczania w szkołach. W żywej demokracji uczniom daje się możliwość wpłynięcia na działania i rozmowy/debaty w szkole, poprzez argumentowanie, krytykowanie czy informowanie, wprowadzając w praktykę takie wartości jak wolność słowa i równość.

Inna sytuacja, w której dzieci praktykują sprawczość jest podejmowanie decyzji dotyczących czytanych książek. Nie obowiązuje jedna lista lektur, które omawiane byłyby na lekcjach. Tylko jedna książka została przeczytana przez wszystkich uczniów klas piątych (*Which way to the Wild West?*) i omówiona podczas lekcji. Co ciekawe, potem stała się podstawą przygotowywanej sztuki teatralnej. Jednak uczniowie czytali. Raz w tygodniu oddawali nauczycielce wypełnioną „kartę czytania” z tytułem książki (książek), które przeczytali oraz kilkoma stwierdzeniami na temat, dlaczego im się podobały lub nie podobały. Ten arkusz papieru podpisany był przez ucznia i rodzica, to oni podpisem deklarują przeczytanie, biorą na siebie odpowiedzialność. Nauczycielka nie weryfikuje, czy faktycznie przeczytali dany tytuł, nie odpytuje z lektur, ale w trakcie lekcji pyta uczniów, czy ktoś chce coś polecić koleżankom i kolegom do przeczytania – wtedy mogą to zrobić, korzystając z notatki na karcie.

Dzieci mogły wybrać czytane książki z domowych zbiorów, bibliotek miejskich lub biblioteki szkolnej. Mogłam zaobserwować, jak raz w tygodniu uczniowie

różnych klas wspólnie szli do biblioteki szkolnej, w której spędzali około 30 minut, przeglądając książki. Każdy wypożyczał choć jedną książkę z księgozbioru obejmującego bardzo różne pozycje (powieści, poezja, encyklopedie, atlasy, poradniki, albumy o dinozaurach, architekturze, cudach świata i sportowcach). Obserwowałam, że gdy sami nie potrafili niczego wybrać, bibliotekarka i nauczyciele podchodzili i pytali o zainteresowania, o to, co im się ostatnio podobało, jakie książki lubią. Dzieci dyskutowały o książkach, polecały je sobie nawzajem, rezerwowały sobie pożądane lektury na kolejny tydzień. Następnie przychodziły po kilkoro do biurka bibliotekarki i ta rejestrowała wypożyczenie w komputerze, w tym czasie pozostali uczniowie i uczennice siedzieli przy stołach i zaczęli czytać. Stworzono system zachęty do czytania książek, nawet jeśli polegało ono na przeglądaniu albumów i czytaniu podpisów fotografii. Kolejnym etapem mogło być już sięgnięcie po dłuższe teksty. W tym systemie znaczące jest branie odpowiedzialności, dzieci same podejmowały decyzję, jakie książki ze szkolnej biblioteki chcą przeczytać. Jak pisał Gert Biesta (2019), upodmiotowanie dzieci polega na postawieniu ich w centrum jako osób działających odpowiedzialnie, kierujących się rozsądkiem i wartościami etycznymi, zakładając, że dzieci są podmiotem działania i samodzielnie podejmują odpowiedzialności.

Partycypacja dzieci oraz rodziców we wspólnocie szkolnej

Dzieci włączane były w realizację pracy szkoły w wieloraki sposób. Kiedy do klasy dołączali nowi uczniowie, znajdowali się pod szczególną opieką, w którą włączeni byli znający się już uczniowie. Wychowawczyni zaproponowała dwójce uczniów, by byli przyjaciółmi klasowymi (*class friends*) mojego dziecka. Po kilku pierwszych dniach, gdy uczennica poznała bliżej inne dzieci, sama dobierała swoich znajomych, nikt nie narzucał sztucznego podtrzymywania wstępnych znajomości. Co więcej, dzieci spędzały dużo czasu z uczniami i uczennicami z innych równoległych klas, na niektóre zajęcia grupy się łączyły, a jedno popołudnie klasy czwarte i piąte spędzały wspólnie w Fillmore. Zaobserwowałyśmy z córką, że przeciwdziało to rywalizacji i niechęci między równoległymi klasami, które pamiętałyśmy z wcześniejszych lat nauki w Polsce. Do grupy przyjaciół córki należały dzieci z różnych klas, była zapraszana do nich na urodziny, spacerować z okazji Halloween czy wspólną zabawę.

Kilka aspektów partycypacji dzieci w procesie edukacyjnym – gdzie siedzą w klasie, co czytają, kiedy wychodzą z sali – opisałam już powyżej. Praktyką, która najbardziej unaoczniała mi partycypację uczniów w procesie uczenia się (Blum 2019), była „ściana chwały” (*wall of fame*), czyli duża tablica, na której wiszą prace i dokumenty uczniów i nauczycieli. Podczas pierwszej wakacyjnej wizyty w sali tablica była pusta, po kilku tygodniach w szkole córka zapytała mnie, dlaczego Ms G nie wieszka tam jej prac, mimo że znajdują się tam już prace innych uczniów. Córka była tym zaniepokojona. Akurat zbliżało się spotkanie informacyjne dla rodziców, wykorzystałam je zatem do zgłębienia tematu. Po wejściu do sali

zauważyłam, że na tablicy z napisem „ściana chwały” wisiało wypracowanie, kilka quizów matematycznych, parę rysunków, list z gratulacjami podpisany przez prezydenta Baracka Obamę, apel do rady dzielnicy, kartka z wakacji. Zapytałam nauczycielkę, co oznacza ta tablica. Wyjaśnienie było proste, a jakże innowacyjne: każda osoba może na tablicy powiesić coś, z czego jest dumna, czym chce się pochwalić. Nie musi tego uzasadniać, inni czasem pytają, dlaczego ktoś wybrał akurat tę rzecz, ale nie trzeba niczego tłumaczyć, to wyraz subiektywnego odczucia dumy. To działanie zakładało pełnię partycypacji dzieci w komunikowaniu innym powodów do zadowolenia i dumy. Jest to nawiązanie do systemu Plus Delta, w którym proces zawiera dwa etapy: pierwsze to pytanie: „co twoim zdaniem zrobiłeś/zrobiłaś dobrze?”. Następnie zaś: „jakie aspekty twojego działania zmieniłbyś/zmieniłabyś?” (por. ACPS Quality Tools: Plus/Delta, b.d.). Te pytania często pojawiały się w relacjach córki z lekcji.

Partycypacja dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących programu szkoły czy jej funkcjonowania była jednak ograniczona. Na problem w faktycznym włączeniu uczniów i uczennic w procesy decyzyjne wskazano w badaniach brytyjskich odnoszących się do tworzenia idealnego programu nauczania (*curriculum*). Dla faktycznej partycypacji uczniów w tym procesie konieczna jest nie tylko zmiana programu, ale też pedagogiki (Manyukhina, Wyse, Norman 2020). Robyn Fitzgerald i jej zespół postulowali dialogiczne rozumienie partycypacji dzieci, w którym badane są napięcia w procesie uznania partycypacji dziecięcej, akceptacji dla dziecięcego pojmowania świata oraz wypracowanie przestrzeni negocjacji (za Nigel 2021: 101). W Stoddert decyzje o funkcjonowaniu szkoły podejmowało PTO, a program jest określony regulacjami obwodu szkolnego. A jednak obie z córką widziałyśmy, że obszar jej i mojej partycypacji był znacząco większy niż w szkole, do której wcześniej i później uczęszczała (w Polsce).

Uczenie się w szkole odbywa się poprzez stałe podkreślanie dobrze wykonanych zadań i stymulowanie do dalszej pracy. Nie jest to ustawiczne chwaleństwo, nie używa się ocen numerycznych czy literowych, a jedynie parafki, gdy zadanie jest dobrze wykonane. Stałe werbalizowane jest natomiast docenienie pracy, zaangażowania. Wielokrotnie słyszałam, że równie ważne co poziom uzyskanych wyników (w matematyce, łucznictwie) jest zaangażowanie ucznia. W Stoddert uczenie się dostosowane jest do możliwości uczniów i uczennic, zatem wiele zadań wykonywanych jest na różnych poziomach. Przykładowo, praca ze słowami, uczenie się pisowni, znaczeń, synonimów, wyrazów pokrewnych i konstruowanie zdań odbywa się w klasie w czterech–pięciu podgrupach według poziomu umiejętności dzieci. Inne są oczekiwania od osoby dwujęzycznej, która w domu posługuje się językiem innym niż angielski, uczestniczki ELL czy osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W szkole wiele zajęć rozwija różne umiejętności, równie ważne są lekcje matematyki, sport czy praca w ogrodzie szkolnym, w którym zajęcia mają charakter bardzo praktyczny – uczniowie sadzą, odchwaszczają, zbierają plony, porządkują, malują skrzynki.

Rodzice mogli odgrywać dużą rolę w funkcjonowaniu szkoły, uczestnicząc w mocno demokratycznym procesie. Jako mama nowej uczennicy otrzymałam

zaproszenie na spotkanie wprowadzające, na którym oprócz wychowawczynie i dyrektora pojawili się nauczyciele ELL. Wy tłumaczono mi wtedy, jak zorganizowana jest nauka dla dzieci objętych tymi zajęciami. Podczas spotkania zorganizowano zabawy dla dzieci w świetlicy, część dzieci wołała zostać z rodzicami, co nie stanowiło żadnego problemu. W wielu sytuacjach widać było łatwość dopasowywania się do potrzeb uczniów i rodziców. Do rodziców nowych uczniów skierowane było zaproszenie do organizacji Parent-Teacher Organization, która pełni dużą rolę w zarządzaniu szkołą. Comiesięczne spotkania PTO były otwarte dla rodziców chętnych włączyć się w działania, na każdym spotkaniu omawiane były obszary wsparcia szkoły. Właśnie ten sposób zostałam wolontariuszką w bibliotece szkolnej i raz w tygodniu pomagałam porządkować książki. Spotkania PTO poświęcone były poznaniu wszystkich nauczycieli, zwiedzeniu budynku szkoły (wraz z piwnicami), omówieniu programu integracyjnego i fundraisingu, finansów szkoły, niezbędnych remontów, możliwości zatrudnienia dodatkowych nauczycieli. Rodzice wraz z nauczycielami i administracją szkoły współdecydowali o tym, w jakiej kolejności będą przeprowadzane remonty, czy udostępnić plac zabaw wszystkim chętnym po godzinach pracy szkoły, czy oświetlenie zewnętrzne budynków szkolnych będzie włączone w nocy. PTO zdecydowało o remoncie pokoju nauczycielskiego i zakupie do niego nowych mebli czy o kupnie nowej drukarki. To rodzice z PTO reprezentowali szkołę na posiedzeniach rady dzielnicy, by dyskutować o nowych granicach obwodu szkolnego.

Zakończenie

W rozmowach o doświadczeniu mojego dziecka w szkole Stoddert i w codziennej obserwacji często pojawiały się słowa „szczęście” i „zadowolenie”. W tekście zatytułowanym *Reading the 'Happy Child'* Hannah Anglin-Jaffe (2011) wskazuje, że coraz więcej badań i raportów krajowych i międzynarodowych (np. UNICEF-u) dotyczy satysfakcji młodych ludzi z ich życia oraz ich szczęścia i dobrostanu. W niektórych krajach wprowadzono konkretne inicjatywy edukacyjne mające na celu zwiększenie dobrostanu dzieci, wskazując, że odpowiedzialność za szczęście dzieci umiejscowiona jest w szkołach. Polityki edukacyjne promujące dobrostan wynikają z dyskusji o wzmocnieniu (*empowerment*) sprawczości dzieci. Szkoły mogą zatem spełniać dużą rolę w stwarzaniu, podtrzymywaniu lub ograniczaniu odczucia szczęścia, zaś takie działania mogą prowadzić do sukcesów edukacyjnych, lepszego zachowania, włączania (*inclusion*), wzmocnienia kapitału społecznego i lepszego zdrowia psychicznego. Podejście to budzi też krytykę, gdyż nakłada kolejne zadania na szkoły i nauczycieli oraz zakłada, że przesunięcie nauczania w stronę aktywności na rzecz dobrostanu ma istotną rolę w zmianie społecznej, deprecjonując inne ważne czynniki, jak status społeczno-ekonomiczny, różnice rasowe czy kulturowe (Anglin-Jaffe 2011). Uważam, że podejście to nie zakłada naiwnego optymizmu czy politycznej poprawności, lecz stara się zmienić punkty ciężkości w procesach uczenia (się) w ponowoczesnych społeczeństwach i dobie

różnych kryzysów, których doświadczają również dzieci (por. Riddle, Heffernan 2018). W takim ujęciu przyjmuje się (i postuluje), że dzieci są przedstawicielami (*agents*) zmiany w społeczeństwie i edukacji. Dzieci nie są tylko osobami, które zostaną dorosłymi – celem nie jest dorosłość, lecz samo dzieciństwo, bycie dzieckiem; doświadczenia żywego dzieciństwa są warte analizy, aby zmieniać na lepsze systemy szkolne (por. Seeberg, Goździak 2016).

Podsumowując, chciałabym zauważyć, że w szkole odbywa się zarówno uczenie się, jak i włączenie uczniów i uczennic w amerykańskie społeczeństwo przez wartości przekazywane i praktykowane w trakcie procesu uczenia. Szkoła jest zatem miejscem uczenia się i integracji. W analizowanym przeze mnie mikroświecie edukacyjnym, czyli szkole Stoddert stale nawiązywano do wartości, takich jak szacunek, współpraca, odpowiedzialność, innowacyjność, świadomość ekologiczna i środowiskowa, respektowanie różnorodności, stała praca nad poprawą w różnych sferach: wiedzy, umiejętności czy postaw. Ogólne motto szkoły wpisane na plakatach w klasach i praktykowane w codzienności szkolnej to: „Dziś się uczymy, by jutro przewodzić” (*Today we learn, tomorrow we lead*). Zatem uczniowie czują presję, by nie powiesić na „ścianie chwały” czegoś, co by antagonizowało czy obrażało innych.

W różnych systemach edukacyjnych i w różnych krajach promowane są wartości wpisane w polityki edukacyjne, uznane za istotne dla społeczeństwa i państwa. Badania szkół publicznych w Norwegii pokazują, że celem szkoły jest zapewnienie edukacji uczniom z różnym statusem społeczno-ekonomicznym i przynależnością kulturową i etniczną właśnie przez nacisk na podstawowe humanistyczne wartości, jak tolerancja, szacunek i przyjazne odnoszenie się do różnic (Erstad, Gilje, Arnseth 2016: 19). W Stoddert nacisk na wartości łączył się mocno z historią USA, problemami rasizmu, segregacji, nierówności. W deklaracji misji szkoły wpisano bezpieczne i troskliwe środowisko stymulujące naukę, myślenie, kreatywność i umiejętność rozwiązywania trudności, które zostaną osiągnięte przez wysokie oczekiwania, zróżnicowane doświadczenia uczenia (się) oraz szacunek dla różnorodności i podobieństw. Wartości były praktykowane przez podejmowanie różnych wolontariatów w szkole, na przykład przygotowywanie przez dzieci kanapek dla osób zagrożonych bezdomnością.

W różnych kontekstach społecznych osoby uczące się posiadają różne stopnie autonomii, władzy i sprawczości, i to właśnie w sytuacjach i sposobach, w których osoby uczą się przyjmować lub odrzucać te role i jak nad nimi reflektują, można zobaczyć, jak rozwijają się w nich kompetencje w uczeniu się, ale też w tworzeniu i rozwijaniu projektów tożsamościowych (Erstad, Gilje, Arnseth 2016: 10). Doświadczenie wspólnotowości, sprawczości, partycypacji i partnerstwa oraz werbalizowane i praktykowane odniesienia do takich wartości jak szacunek, tolerancja, różnorodność, stały rozwój stanowiły dla opisywanych w tekście osób ważne, wręcz formacyjne przeżycie. Zdaniem, które wielokrotnie słyszałam od dziesięciolatki, były „to jest najlepsza szkoła świata”; „wszyscy byli tacy mili”; „dlaczego szkoła jest zamknięta w weekend? Tam było takie nastawienie, że i nauczyciele i uczniowie chcieli tam chodzić”; „Każdy był doceniany za to, kim

jest i co robi”. Moim zamiarem było włączenie głosu dzieci i rodziców w badania oraz konceptualizacje na rzecz lepszej szkoły, a także wskazanie, że innowacyjne podejścia zastosowane w Stoddert mogłyby zainspirować osoby tworzące szkoły również w innych kontekstach geograficznych i kulturowych.

Literatura

- ACPS (Applied Clinical Pharmacology Services) Quality Tools: Plus/Delta (b.d.). https://fhop.ucsf.edu/sites/fhop.ucsf.edu/files/custom_download/ACPS_Plus_Delta_Template.pdf [dostęp: 31.05.2023].
- Anglin-Jaffe, H. (2011). Reading the ‘Happy Child’: Normative discourse in wellbeing education. W: K. Lesnik-Oberstein (red.), *Children in culture, revisited. Further approaches to childhood* (s. 73–89). London: Palgrave Macmillan.
- Barrington, K. (2023). The 15 biggest failures of the American Public Education System. *Public School Review*. <https://www.publicschoolreview.com/blog/the-15-biggest-failures-of-the-american-public-education-system> [dostęp: 31.05.2023].
- Biesta, G. (2019). Transclusion: Overcoming the tension between inclusion and exclusion in the discourse on democracy and democratisation. W: G. Biesta (red.), *Obstinate education: Reconnecting school and society* (s. 97–111). Leiden: Brill.
- Blum, S.D. (2019). Why don’t anthropologists care about learning (or education or school)? An immodest proposal for an integrative anthropology of learning whose time has finally come. *American Anthropologist*, 121, 641–654. <https://doi.org/10.1111/aman.13268>.
- Brzozowska, M. (2017). Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 26(2), 45–64.
- Buliński, T., Rakoczy, M. (2015). Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje. W: T. Buliński, M. Rakoczy (red.), *Almanach antropologiczny. Szkoła/Pismo* (s. 7–28). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Census (2020). <https://planning.dc.gov/publication/2020-census-information-and-data> [dostęp: 31.05.2023].
- Colón, M., Veloria, C., Pica-Smith, C., Conti, R.M. (2022). A systems analysis of Latine education in Massachusetts: A call for critical intercultural integration. *International Migration* (online Early view), 1–15.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children. Social relations in multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge.
- Czerniejewska I. (2014). Public or international? Migrating students in two types of schools of Poznań. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(153), 243–258.
- D’Andrea, A. (2007). *Global nomads. Techno and New Age as transnational countercultures in Ibiza and Goa*. New York: Routledge.
- Daugherty, O. (2019, 14 marca). Story of mother sentenced to jail for enrolling child in different district resurfaced amid college scandal. *The Hill*. <https://thehill.com/blogs/blog-briefing-room/news/434051-story-of-mother-sentenced-to-jail-for-enrolling-child-in/> [dostęp: 13.09.2024].
- Earp, J. (2017, 16 marca). Classroom layout – what does the research say? *Teacher Magazine*. <https://www.teachermagazine.com.au/articles/classroom-layout-what-does-the-research-say> [dostęp: 31.05.2023].

- Erstad, O., Øystein, G., Arnseth, Ch. C., Sefton-Green, C. (2016). *Learning identities, education and community. Young lives in the cosmopolitan city*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faizang, S. (2022). Subjectivities and semantic variations around the concept of dependence on medicines. W: A. Martínez-Hernández, L. Masana (red.), *Subjectivities and afflictions in medical anthropology* (s. 115–130). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company.
- Goździak, E.M. (2014). To dream or not to dream. The effects of immigration status, discrimination, and parental influence on Latino children's access to education. *Migration Studies*, 2(3), 392–414.
- Grosa, D., King, R. (2022). The challenges of educational reintegration and the psychosocial wellbeing of returnee children: Evidence from Latvia. *Journal of International Migration and Integration*, 24 (Suppl 2), S407–S426.
- Grzybowski, P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska-Klaka, P., (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Gutek, G. (2005). *American education in a global society: International and comparative perspectives*. Waveland Press.
- Herheim, R., Werler, T., Hauge, K.H. (red.) (2022). *Lived democracy in education young citizens' democratic lives in kindergarten, school and higher education*. London: Routledge.
- Jönsson, H., Michaud, M., Neuman, N. (2021). What is commensality? A critical discussion of an expanding research field. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1–17.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–74.
- Kość-Ryżko, K. (2015). Tożsamość (de-)konstruowana czy (re-)konstruowana? Enkulturowanie małych uchodźców z Czeczenii w Polsce. *Etnografia Polska*, 59(1–2), 5–29.
- Lalli, G. (2017). An investigation into commensality in the 'School Restaurant'. *Educational futures*, 8(2). <https://educationstudies.org.uk/?p=7625> [dostęp: 2.02.2024].
- Lapov, Z. (2020). Childhood, education and transnational migration. Strategies through micro-narratives by Bangladeshi pupils in Florence (Italy). *Studi Sulla Formazione*, 23, 201–221.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Manyukhina, Y., Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: A critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243.
- Manyukina, Y., Wyse, D., Norman, G. (2020). Pupil agency in action: Developing curriculum and pedagogy. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*. Special Issue. https://my.chartered.college/impact_article/pupil-agency-in-action-developing-curriculum-and-pedagogy/ [dostęp: 2.02.2024].
- Mendel, M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Molinsky, A. (2013, 27 lutego). The big challenge of American small talk. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/02/the-big-challenge-with-america> [dostęp: 13.09.2024].

- Nigel, T. (2021). Childhood and participation: Between domination and freedom. W: R. Braches-Chyrek (red.), *The future of childhood studies* (s. 94–103). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Nowicki, J. (2022, 14 lipca). The U.S. student population is more diverse, but schools are still highly segregated. NPR. <https://www.npr.org/2022/07/14/1111060299/school-segregation-report> [dostęp: 31.05.2023].
- Persson Osowski, C., Göranzon, H., Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 45(5), 420–427. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23768894/>.
- Riddle, S., Heffernan, A. (2018). Education and democracy for complex contemporary childhoods. *Global Studies of Childhood*, 8(4), 319–324. <https://doi.org/10.1177/2043610618817370>.
- Robbins, J. (2013). Beyond the suffering subject: Toward an anthropology of the good. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19(3), 447–462. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12044>.
- Röhner, Ch. (2021). Children as refugees. W: R. Braches-Chyrek (red.), *The future of childhood studies* (s. 122–133). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Ryan, K.W. (2012). The new wave of childhood studies: Breaking the grip of bio-social dualism? *Childhood*, 19(4), 439–452.
- Seeberg, M.L. (2016). Child refugees and national boundaries. W: M.L. Seeberg, E.M. Goździak (red.), *Contested childhoods: Growing up in migrancy. Migration, governance, identities* (s. 43–59). Cham: SpringerOpen.
- Seeberg, M.L., Goździak, E.M. (2016). Contested childhoods: Growing up in migrancy. W: M.L. Seeberg, E.M. Goździak (red.), *Contested childhoods: Growing up in migrancy. Migration, governance, identities* (s. 1–21). Cham: SpringerOpen.
- Smith, M.K. (2003, 2009). Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice. W: M.K. Smith (red.), *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/> [dostęp: 5.02.2024].
- Sommer, R. (1977). Classroom layout. *Theory into Practice*, 16(3), 174–175.
- Sorbring, E., Kuczynski, L. (2019). Children's agency in the family, in school and in society: Implications for health and well-being. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1–4.
- Trąbka, A. (2014). *Tożsamość rekonstruowana. Znaczenie migracji w biografjach Third Culture Kids*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol [dostęp: 1.03.2024]

SUMMARY

Childhood, learning, and agency. An autoethnographic story of experiencing elementary school in Washington

In the text, I analyze the participation of students and parents in the everyday world of a primary school in Washington D.C., USA. Based on observation, unstructured interviews and autoethnography, I analyzed three aspects that I considered most important for my experience as a parent and my daughter as a student: welcoming a child to school and creating a school community; agency and democracy at school; and, the participation of children and parents in the school community. I argue that both learning and the inclusion

of students in American society takes place in the school through the values transmitted and implemented during the learning process. In this way, I refer to the postulates of creating situations in the educational context in which the well-being and happiness of young people are important elements of school activities. The article is based on a tenmonth participatory observation in Stoddert school where I was the mother of a student and a volunteer.

Keywords: elementary school, education, values, agency, participation, participant observation