

**Aleksandra Sałańska-Labisz**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0009-0001-2143-0021

Pedagogie wolności rodziców uczniów szkoły demokratycznej w perspektywie filozofii Ericha Fromma

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań jakościowych dotyczących sposobu rozumienia fenomenu wolności przez grupę rodziców dzieci uczęszczających do jednej ze szkół demokratycznych. Przyjęta strategia badawcza to studium przypadku. Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2024 roku metodą wywiadu fokusowego; do interpretacji zebranego materiału badawczego wykorzystano koncepcję wolności Ericha Fromma. Wolność okazała się ważną wartością dla rodziców uczniów szkoły demokratycznej zarówno na poziomie deklaracyjnym, jak i na poziomie działań. Wolność dla rodziców oznaczała przede wszystkim możliwość dokonywania wyboru – stylu życia, tożsamości, pedagogii, miejsca zamieszkania czy szkoły dla swoich dzieci.

Słowa kluczowe: badanie rozumienia wolności, edukacja alternatywna, koncepcja wolności Ericha Fromma, pedagogie, rodzicielstwo, szkoła demokratyczna, szkoła wolnościowa

The Pedagogy of Freedom of Parents of Democratic School Students from the Perspective of Erich Fromm's Philosophy

The aim of the article is to present the results of qualitative research on how a group of parents of children attending a democratic school understand the phenomenon of freedom. The adopted research strategy is a case study. The study was conducted in June 2024 using the focus group interview method, and Erich Fromm's concept of freedom was used to interpret the collected research material. Freedom proved to be an important value for the parents of democratic school students, both at the declarative level and in practice. For the parents, freedom primarily

meant the ability to make choices – regarding lifestyle, identity, pedagogy, place of residence, or school for their children.

Keywords: research on the understanding of freedom, alternative education, Erich Fromm's concept of freedom, pedagogy, parenthood, democratic schools, free schools

Wprowadzenie. Wolność w szkołach demokratycznych

Można uznać, że wolność ma szczególne znaczenie dla twórców i założycieli szkół alternatywnych nazywanych szkołami wolnymi lub demokratycznymi. Jest to widoczne choćby poprzez identyfikowanie się z określeniami „wolna szkoła”, „szkoła wolnościowa” (por. Gawlicz, 2020; Uryga i Wiatr, 2015; Wiatr, 2017). Szkoły demokratyczne lub wolne, będą używać tych nazw zamiennie, od około 2012 roku widoczne są na mapie polskiej edukacji, jednak ich fenomen nie został jeszcze w pełni zbadany. Miejsca te formalnie nie posiadają statusu szkoły, są oddolnymi inicjatywami rodziców, którzy albo mają własną wizję szkoły, albo ich dzieci nie odnalazły się z różnych przyczyn w tradycyjnych szkołach. Działania edukacyjne opierają się w większości na zbiorowych decyzjach społeczności szkolnej; dorośli zatrudnieni w szkole zazwyczaj nie mają wykształcenia pedagogicznego¹. Szkoły te funkcjonują na tyle odmiennie, że trudno mówić o jednym wzorze, natomiast wspólne wydaje się odwoływanie przez twórców i rodziców do takich idei i założeń jak *unschooling*, *neurodydaktyka*, *porozumienie bez przemocy* czy inspirowanie się szkołami Summerhill i Sudbury Valley School. Wspólna jest również wizja dziecka jako kompetentnej, potrafiącej decydować o sobie osoby (por. Gawlicz, 2020; Sałańska-Labisz, 2024; Uryga i Wiatr, 2015; Wiatr, 2017). Katarzyna Gawlicz (2020), badając wolne szkoły, przyjrzała się m.in. temu, jak założyciele i twórcy rozumieją fenomen wolności w odniesieniu do edukacji dzieci w zaproponowanym przez siebie modelu szkolnym. Jednoznaczne określenie, co konkretnie kryje się pod pojęciem *wolnościowa szkoła*, okazało się niemożliwe – wolność w tym wymiarze była różnie rozumiana przez członków społeczności szkół demokratycznych, zarówno przez kadre, jak i rodziców oraz dzieci. Czasem członkowie społeczności nie potrafili lub nawet nie chcieli tłumaczyć, jak rozumieją wolność w szkole. Gawlicz uznała, że jedynym punktem wspólnym, który można przyjąć, jest „dziecięca wolność decydowania” (2020, s. 106–107) – dzieci w szkołach wolnych mogą decydować o swoim czasie. Jednak i tutaj było to różnie rozumiane, czasem chodziło o wolność w decydowaniu, czy uczeń bierze udział w zajęciach

¹ W szkołach nie funkcjonuje nazwa *nauczyciel*, tylko *tutor*, *facylitator*, *trener*, *opiekun* (Uryga i Wiatr, 2015, s. 221).

edukacyjnych, czasem – czy dołączy się do wspólnego sprzątania szkoły. Z opisu badań Gawlicz wyłania się obraz szkół, w których wolność, wydawałoby się podstawowe określenie tożsamościowe, jest trudna do uchwycenia, a pozorna elastyczność wizji wolności szkół demokratycznych może mylić rodziców, którym wydaje się, że ich wizja wolności jest zgodna z wizją szkoły². Ta trudność uchwycenia czy opisu rozumienia wolności stała się impulsem do przeprowadzenia badań.

Można założyć, że dla rodziców wybierających szkołę demokratyczną dla swoich dzieci istotny będzie wolnościowy charakter placówki. Rodzice uznawani są za ważną część szkół wolnościowych, zarówno jako osoby aktywnie tworzące te szkoły, jak i podejmujące decyzje dotyczące edukacji swoich dzieci (por. Gawlicz, 2020; Uryga i Wiatr, 2015; Wiatr, 2017). Stąd nasuwa się szereg pytań, m.in.: jak rodzice rozumieją wolność, jak to rozumienie wolności przez rodziców odnosi się do ich pedagogii³, jak odnosi się do ich życiowych decyzji wychowawczych, takich jak np. wybór szkoły dla dzieci.

Miejsce wolności w wizji człowieka Ericha Fromma

Jednym z filozofów badających fenomen wolności był Erich Fromm. W swojej koncepcji ujmował wolność szeroko, nie tylko odnosząc ją indywidualnie do człowieka, ale również nakreślając społeczny i historyczny kontekst wolności. W swoich pracach łączył perspektywę psychoanalityczną z socjologiczną, filozofią oraz krytyką społeczną, co jest również widoczne w jego koncepcji wolności. Krytykując współczesne społeczeństwo oparte na konformizmie i konsumpcjonizmie, tworzy przestrzeń do refleksji, jak warunki społeczne kształtują i ograniczają wolność osobistą. Koncepcja ta w mojej ocenie dobrze odnosi się do badań nad szkołami demokratycznymi ze względu na wielowątkowość i brak jednostronnego, wyidealizowanego ujęcia wolności. Pozwala to uniknąć naiwnego opisu tego fenomenu.

Fromm postrzega wolność jako zdolność człowieka do wyzwolenia się spod zewnętrznych ograniczeń przy jednoczesnym realizowaniu własnego potencjału i tworzeniu więzi z innymi w oparciu o miłość. Autor ten umieścił w swojej wizji

² Być może niedookreślona wizja wolności w szkołach demokratycznych daje rodzicom poczucie, że jest zgodna z ich rozumieniem wolnościowej szkoły – szkoły demokratyczne mierzą się z częstym odchodzeniem uczniów, co może powodować rozminięcie się w rozumieniu m.in. wolności (por. Gawlicz, 2020; Uryga i Wiatr, 2015; Wiatr, 2017).

³ Kategorię *pedagogii* rozumiem za Zbigniewem Kwiecińskim (2012, s. 9) jako całkowity obszar myślenia o wychowaniu, ale również praktykowaniu edukacji. Pedagogia nie odnosi się tylko do uporządkowanego i usystematyzowanego myślenia o wychowaniu z poziomu osób profesjonalnie zajmujących się pedagogiką (pedagogów, nauczycieli), ale również do całościowego, codziennego, nieprofesjonalnego zajmowania się wychowaniem, także poza systemem oświaty.

człowieka wolność jako jej niezbędny element. Nakreślenie studium charakteru człowieka Fromm rozpoczął w książce *Ucieczka od wolności*, a następnie rozwinął je w późniejszych pracach (por. Chałubiński, 2000; Urbanek, 2006). Można powiedzieć, że bez wolności człowiek według Fromma nie jest w stanie w pełni rozwinąć swojego człowieczeństwa. Wolność dla Fromma (2022, s. 8, 12, 29) to proces indywiduacji, wyodrębnienia się jako jednostki, wyzwolenia spod pierwotnych więzów natury, dominacji związków wyznaniowych i władzy absolutystycznego państwa, proces zdobycia niezależności. Niezależność ta łączy się z utratą poczucia bezpieczeństwa przez człowieka, a tym samym z osamotnieniem i izolacją. Jak pisze Fromm: „[...] człowiek współczesny, uwolniony od więzów preindywidualistycznego społeczeństwa, które zapewniając mu bezpieczeństwo, ograniczyło go zarazem, nie zyskał wolności w sensie pozytywnego urzeczywistnienia swego indywidualnego «ja» – a więc ekspresji swych intelektualnych, uczuciowych i zmysłowych możliwości” (2022, s. 8). Jest to paradoks wolności, nazwany przez Fromma „dwuznacznością wolności” (2022, s. 31); z jednej strony wolność przynosi człowiekowi niezależność, a z drugiej – trudną do zniesienia izolację. Stąd jego zdaniem wynika pokusa ucieczki w stronę podporządkowania się autorytarnej władzy i/lub wybór konformizmu, które dają złudne poczucie bezpieczeństwa. Jednocześnie we Frommowskiej wizji człowieka wolność jest nieodzownym elementem dalszego rozwoju. Jak zauważa autor: „Celem rozwoju człowieka jest wolność i niezależność. Niezależność oznacza przecięcie pępowiny oraz zdolność samodzielnego troszczenia się o własną egzystencję. Ale czy człowiek może stawić czoła takiej samotności, nie załamując się z przerażenia?” (Fromm, 2016, s. 170). Jak poradzić sobie z tak postawionym dylematem? Fromm (2017, s. 47) zaleca stanąć wobec prawdy, że jest się samotną jednostką we Wszechświecie, wziąć za siebie odpowiedzialność i wrastać do miłości i wolności pozytywnej⁴. Odpowiedzialność za swoją egzystencję jest dla Fromma (2023, s. 27) cnotą, a brak odpowiedzialności – występkiem.

Człowiek uwolniony od więzów natury, poddaństwa, władzy, społeczeństwa zdaniem Fromma musi dokonać wyboru, w którą stronę pójść:

[...] człowiek, zdobywając coraz więcej wolności w sensie wyzwolenia się z pierwotnej tożsamości z naturą i wyodrębniając się jako jednostka, staje wobec konieczności wyboru: albo zespoli się ze światem w spontanicznym akcie miłości i twórczej pracy, albo będzie szukał bezpieczeństwa w takiej więzi ze światem, która oznacza utratę wolności i dezintegrację osobowości własnej (2022, s. 29–30).

⁴ Fromm rozróżnia wolność pozytywną i negatywną. Pozytywna to wolność „do” – świadomego i twórczego kształtowania własnego życia. Natomiast wolność negatywna to inaczej wolność „od” – autorytarnej władzy, religii czy innych społecznych ograniczeń (Fromm, 2022, s. 39, 41).

Dokonanie tego wyboru wydaje się fundamentalne dla dalszego rozwoju człowieka. Urzeczywistnienie własnego „ja” jest możliwe przy podjęciu odpowiedniej pracy nad sobą; tylko wolność pozytywna daje możliwość urzeczywistnienia swojego „ja”. Dla Fromma (2012, s. 64) to określenie przez człowieka swojego „ja” jest niezwykle istotne, ponieważ oddziela go od świata zwierząt. Poczucie tożsamości człowieka rozumiane jako określenie swojego miejsca w społeczeństwie jest jedną z pięciu podstawowych potrzeb egzystencjonalnych obok przynależności, transcendencji, zakorzenienia, układu orientacji, a realizacja tych potrzeb jest niezbędna do pełnego rozwoju jednostki (Fromm, 2012, s. 37–69).

Metodologia badań własnych

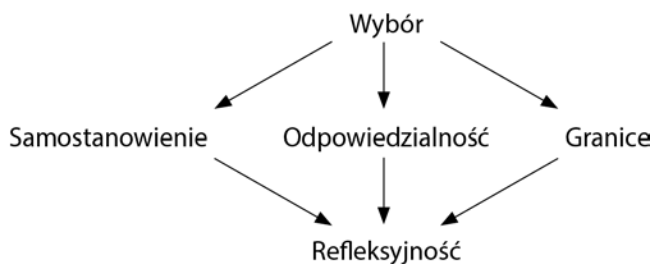
Przedmiotem niniejszych badań jest sposób rozumienia fenomenu wolności przez grupę rodziców dzieci uczęszczających do jednej ze szkół demokratycznych. Próba odpowiedzi na pytanie o rozumienie wolności przez rodziców uczniów uczęszczających do wolnościowej szkoły w odniesieniu do rodzicielskich działań wychowawczych i edukacyjnych wymagała postawienia problemu badawczego. Problem badawczy przyjął postać pytania: jak rozumiana i praktykowana jest wolność przez rodziców dzieci uczęszczających do szkoły demokratycznej? Określenie problemu badawczego pozwoliło wyodrębnić pytania badawcze szczegółowe:

1. Jak rodzice dzieci uczęszczających do szkoły demokratycznej rozumieją wolność?
2. Jak rozumienie wolności przez rodziców dzieci uczęszczających do szkoły demokratycznej widoczne jest w ich pedagogiach?
3. Dlaczego praktykowanie wolności może być trudne?
4. Jakie zagrożenia może nieść wolność w kontekście wychowania i edukacji dzieci?

Ze względu na przyjęty cel poznawczy badania – uzyskanie wiedzy o postrzeganiu wolności przez określoną grupę rodziców – wykorzystałam strategię badawczą studium przypadku. Jak zauważa Henryk Mizerek (2017), studium przypadku pozwala nakierować uwagę na to, co jest niepowtarzalne, wyjątkowe, szczególnie w danym przypadku – tutaj jest to grupa rodziców dzieci uczęszczających do jednej ze szkół demokratycznych. Materiał badawczy został zebrany metodą wywiadu fokusowego. Wywiad fokusowy (inaczej *zogniskowany wywiad grupowy*, *zogniskowane dyskusje grupowe*) to metoda badawcza, dzięki której badacz zbiera potrzebne do rozwiązania problemu badawczego informacje (Ciechowska, 2018, s. 104–105). Są one wynikiem współdziałania grupy uczestników badań. Badania fokusowe zakładają zarówno aktywność badanych, jak i samego badacza – moderatora rozmowy. Zachęcanie do wzajemnej interakcji badanych, a nie tylko udzielania odpowiedzi

moderatorowi jest niezwykle ważne i pozwala zebrać interesujące badacza dane (Barbour, 2024, s. 23). Wybór tej metody wynika z charakteru problemu badawczego, gdzie istotna była możliwość rozmowy rodziców ze sobą i wymiana spostrzeżeń, co pozwoliło samym badanym pogłębić swoje opinie i przekonania na temat wolności, a badaczowi uzyskać wgląd w przedmiot badań.

Grupa fokusowa została zebrana celowo, było to pięcioro rodziców (trzy matki i dwóch ojców) dzieci uczęszczających w tamtym momencie do jednej szkoły demokratycznej. Wiek dzieci mieścił się w przedziale 6–10 lat, zatem badani byli rodzicami dzieci na wczesnym etapie edukacji szkolnej. Było to istotne ze względu na założone podobne doświadczenia rodzicielskie badanych. Jeden z rozmówców był rodzicem nie tylko dziecka w wieku wczesnoszkolnym, ale również rodzicem dorosłego dziecka, jednak z punktu widzenia badania nie było to istotne dla zebranego materiału. Osoby biorące udział w wywiadzie były rodzicami od jednego do trójki dzieci. Badanie zostało przeprowadzone pod koniec czerwca 2024 roku w przestrzeni neutralnej dla grupy (jedna z uniwersyteckich sal zajęciowych), rozmowa trwała 1h 45 min, została w całości nagrana, następnie dokonana została transkrypcja, którą poddano walidacji zakładającej wprowadzenie poprawek związanych z logicznym uporządkowaniem zdań, gramatyką i interpunkcją. Wypowiedzi zostały poddane anonimizacji, litery *M* lub *K* odpowiadają płci badanych, cyfry wskazują na kolejność wypowiadania się przy rozpoczęciu wywiadu. Materiał badawczy został uporządkowany według wyodrębnionych kodów: *wybór*, *samostanowienie*, *odpowiedzialność*, *granice*, *refleksyjność*, a następnie poddany analizie i interpretacji. Do interpretacji materiału badawczego wykorzystałam koncepcję wolności Fromma ze względu na jej dopracowanie i wielowątkowość. Koncepcja ta pozwala odczytywać wypowiedzi rodziców, mając za punkt odniesienia rozbudowany sposób rozumienia wolności i pewien spójny system pojęciowy. Pozwala to uniknąć rozmycia się znaczeń wypowiedzi osób biorących udział w badaniu i krytyczne podejście do ich pojęcia wolności. Przy poszczególnych kodach rozszerzyłam interpretację o spojrzenie pedagogiczne i socjologiczne.



Rysunek 1. Wzajemna relacja kodów wyodrębnionych w badaniu

Źródło: opracowanie własne.

Rozumienie i postrzeganie wolności przez rodziców dzieci uczęszczających do szkoły demokratycznej – studium przypadku

Wybór

Najczęściej powtarzanym w wypowiedziach rodziców słowem w kontekście wolności był *wybór*, np.:

M2: Wolność jest swobodą wyboru;

K1: Przede wszystkim urodziłam się w czasach, kiedy tej wolności jeszcze u nas za dużo nie było. Mam jeszcze wspomnienia, co to było nie doświadczać jej na co dzień, nawet jako dziecko. Albo mieć ograniczony wybór.

Ograniczony wybór odbierany był jako ograniczenie wolności. Możliwość dokonywania wyboru rodzice odnosili do bardzo codziennych zagadnień, jak wybór kupowanego jedzenia, miejsca zamieszkania, sposobu ubierania się, przyjęcia określonych zasad, np.:

M1: Więc ta wolność, którą my dysponujemy, ona jest na tak daleko idącym już poziomie, że czasami nawet się nie zastanawiamy, że korzystamy z wolności, to są po prostu naturalne rzeczy. Że mogę sobie kupić taki rodzaj papryki albo taki rodzaj papryki, albo nawet taki rodzaj papryki w sklepie.

Wybór odnosili również do kwestii egzystencjonalnych, do tego, kim są, kim chcą być, jakie decyzje w życiu podjęli, np.:

M2: Dla mnie wolność ma znaczenie takie, powiedziałbym, w ogóle fundamentalne. Wolność pozwala na to, żeby się rozwijać w wybranym przez siebie kierunku, nie czuć ograniczeń, rozwijając skrzydła.

Wybór był odnoszony także do kwestii wychowania dzieci. Rodzice wykazali się znajomością różnych podejść wychowawczych; w wypowiedziach pojawiały się takie określenia, jak *rodzicielstwo bliskości* czy *wychowanie wolnościowe*. Osoby z grupy zauważyły, że nie muszą powielać wzorców wychowania swoich rodziców, mogą wybierać własną pedagogię, np.:

M1: Natomiast dla mnie to jest to, że mogliśmy sobie rzeczywiście, tak jak wszyscy mówicie, wybrać spośród różnych nurtów czy sposobów zachowania. Zdobyć samemu świadomość na temat tego, jak my byliśmy wychowywani, i świadomie podjąć decyzję, czy chcemy to powielać, czy nie chcemy tego powielać.

K3: Tak, że nie jestem związana, że mogę to robić inaczej. Że są jakieś modele, nawet jeżeli mam do wyboru bardzo różne podejścia, to ja mogę pójść jeszcze inaczej. Mogę to robić po swojemu. Mogę czerpać z różnych rzeczy to, co mi podchodzi, to, co się u mnie sprawdza.

Wybór zajmuje istotne miejsce we Frommowskiej koncepcji wolności. Zdaniem Fromma człowiek, wyzwalać się z więzów natury i społeczeństwa, staje przed koniecznością wyboru drogi życiowej. Może albo zespolić się ze światem poprzez miłość i twórczą pracę, albo poszukiwać pozornego bezpieczeństwa w podporządkowaniu się, co prowadzi do utraty wolności i dezintegracji osobowości. Prawdziwe urzeczywistnienie siebie jest możliwe jedynie poprzez pozytywną wolność, która odróżnia człowieka od świata zwierząt i stanowi podstawę do jego dalszego rozwoju (Fromm, 2022, s. 8, 29). Rodzice w swoich wypowiedziach akcentują wybór, podobnie jak Fromm, uważają, że wolność nie może istnieć bez wyboru. Można by się zastanowić, czy kategoria ta pojawiająca się w spontanicznych wypowiedziach rozmówców rzeczywiście odnosi się do Frommowskiego rozumienia wyboru, ponieważ wybór można rozpatrywać w innych kategoriach, szczególnie w odniesieniu do ograniczeń konsumenckich w czasach PRL-u (co zostało wspomniane przez jedną z rozmówczyń). Teoria wyboru konsumenta opisuje, w jaki sposób ludzie dokonują decyzji w świecie ograniczonych zasobów. Spośród – obecnie – dostępnych tysięcy ofert konsument musi wybrać te, które zapewnią mu największą satysfakcję z konsumpcji. Zadaniem teorii wyboru jest próba opisu elementów podejmowanej decyzji przez konsumenta, aby móc je modelować (Piwowski i Piłat, 2018). Z tej perspektywy podkreślanie wyboru przez rozmówców może nabrać innego znaczenia, wybieranie spośród różnych stylów życia czy nurtów wychowawczych też ma ograniczoną liczbę opcji, nie jest nieskończone. O takim wyborze w kontekście wolności pisze Zbyszek Melosik, zauważając zmiany dotyczące postrzegania jej w Polsce:

Pojawiła się natomiast nowa, społecznie akceptowana, forma wolności – wolność do konsumpcji. Dla młodych ludzi (i nie tylko dla nich) wolność nie oznacza już możliwości wyboru między partiami politycznymi, lecz wolność wyboru spośród oferowanego przez rynek i media pakietu produktów, gadżetów kulturowych i stylów życia (2003, s. 76).

Ta wolność wyboru stylu życia jest widoczna w wypowiedziach rodziców. Bogusław Śliwerski w odniesieniu do pluralizmu nurtów pedagogicznych używa metafory „zagubienia w domu towarowym pedagogiki” (2006, s. 107–108), gdzie można się czuć przytłoczonym i zdezorientowanym wśród różnych koncepcji i czasem sprzecznych ze sobą teorii mieszczących się w ramach pedagogiki jako

nauki. Tego zagubienia nie widać w wypowiedziach rozmówców. Wydają się dość pewni tego, jaki sposób wychowania dzieci wybierają, a różnorodność podejść traktują raczej jako zasób. Akcentują szczególnie to, że mogą wybrać inny sposób postępowania wobec swoich dzieci, niż wybrali ich rodzice.

Samostanowienie/tożsamość

Samostanowienie, decydowanie o sobie, Frommowskie „urzeczywistnienie własnego «ja»”, dążenie do wolności pozytywnej – to pojawiało się w wypowiedziach rodziców w odniesieniu do wolności wyboru. Rozmówcy podkreślali, że korzystają z decydowania o sobie, kształtowania siebie tak, jak uważają to za słuszne. Pojawiały się określenia takie jak: „swobodny wzrost”, „dowolność obieranego kierunku”, „bycie sobą” bez oglądania się na to, co narzuca im społeczeństwo czy czego oczekują inni, np.:

K3: Chciałam powiedzieć, że też jest bardzo, bardzo ważna dla mnie wartość [wolność – A.S-L] i chyba najbardziej wyrażającą się w tym, że nie muszę.

Rodzice biorący udział w badaniu podkreślali również, że podejmowane decyzje muszą być zgodne z ich własnymi przekonaniem, np.:

K2: [...] tu był ten moment, kiedy musiałam się zatrzymać i podjąć decyzję [...]. Byłam w zgodzie z tym wewnętrznie i to było dla mnie takie bardzo ciekawe doświadczenie.

Otoczenie może odbierać podążanie za własnymi przekonaniem jako brak podporządkowania się, co może powodować potencjalnie konflikty lub trudności. Jedna z rozmówczyń tak to ujęła:

K3: Dla mnie każde takie podporządkowanie – ja nie mam takiego poczucia, że to jest mój wybór, tylko to jest coś, co mnie tak bardzo ogranicza i strasznie nie lubię tego uczucia. Dostyc często je mam i dla mnie wolnością jest niepodporządkowanie się. [...] Właśnie niepodporządkowanie się, ale z jakichś względów, albo żeby było łatwiej, albo żeby nie było problemu, albo żeby komuś nie zrobić przykrości – z tego nie korzystałam.

Brak podporządkowania się można odnieść do Frommowskiej interpretacji biblijnej opowieści o nieposłuszeństwie pierwszych ludzi, którego skutkiem było wygnanie ich z raju. W tradycji chrześcijańskiej mit ten jest odczytywany w kontekście popełnienia grzechu nieposłuszeństwa, Fromm (2022, s. 40) uważa, że akt nieposłuszeństwa wobec Boga był pierwszym aktem wolności człowieka.

Rodzice zauważali, że samostanowienie w kontekście tożsamościowym może odnosić się do decydowania o sobie nawet w warunkach pozornego braku wolności, np.:

M1: Natomiast tak samo, jak powiedziałas o osobach na przykład z krajów mużmańskich, które mają narzucony pewnie strój. No, to ja słyszałem o wielu przypadkach, gdzie tam osoby chcą tak po prostu się ubierać. Jest to też ich wolność poprzez to, że one wtedy nie czują się obiektami seksualnymi. Żyją w takiej kulturze. Są osoby, które są zmuszane i nie chcą, ale są takie, które chcą, więc znowu jedna rzecz może dla kogoś być czymś uwalniającym, a dla innej wiążącym i tak naprawdę to ostatecznie gdzieś to się sprowadza do poziomu świadomości.

Zygmunt Bauman (2006), opisując współczesność jako zmienną, niestabilną i fragmentaryczną, zauważa, że tożsamość człowieka również przestała być stała ze względu na zmieniające się role społeczne i wartości; jest ciągle negocjowana. Człowiek musi samodzielnie zbudować swoją tożsamość, jest to swego rodzaju projekt do zarządzania. Zdaniem Baumana wywołuje to w człowieku poczucie niepewności, braku stabilności. W wypowiedziach rodziców ta niepewność nie jest widoczna. Wydaje się, że osoby biorące udział w badaniu tę możliwość kształtowania swojej tożsamości traktują raczej w kategoriach szansy na rozwój. W podobnym tonie o tożsamości pisze Melosik (2003, s. 72), twierdząc, że współcześnie ludzie mając dostęp do globalnych treści, mogą podglądać różne style życia, co daje im poczucie wolności w konstruowaniu własnej tożsamości. Jak zauważa Fromm (2012, s. 64–67), współcześnie wykształcony indywidualizm jest bardziej fasadą, za którą większość jednostek kryje swój brak prawdziwej tożsamości. Substytutem poczucia tożsamości mogą być nadawane sobie etykiety, np. „jestem biznesmenem”. W kontekście wypowiedzi rodziców można się zastanawiać, czy ich poczucie tożsamości również nie opiera się na takiej etykietce „jestem rodzicem wolnościowym”, jednak zaprezentowana przez rozmówców refleksja nad postrzeganiem siebie daje nadzieję, iż jest to świadoma tożsamość.

Odpowiedzialność

Wątek odpowiedzialności w badaniu pojawiał się przede wszystkim w kontekście odpowiedzialności za swoje wybory życiowe. Począwszy od bycia przygotowanym na krytykę swoich wyborów, np.:

M2: Czasami dostanie dość twardy feedback, prawda? Że to jest niedobre, robisz to bez sensu, nie tak. [...] Człowiek, który jest wolny, będzie gotowy na to, żeby powiedzieć: ok, rozumiem, że uważasz to za debilne, ale to jest mój wybór i koniec.

Rozmówcy podkreślali, że ważne jest nieuciekanie od konsekwencji swoich wyborów, branie za nie odpowiedzialności, nawet w prostych sytuacjach życiowych, np.:

M1: Tak naprawdę możesz wszystko, tylko będzie jakiś efekt tego działania. Można jechać 90 po mieście albo i 100 i zabiorą prawo jazdy, ale co, nie można?

M2: I wtedy trzeba powiedzieć, no ok, sorry, jechałem, ale no tak, trudno.

M1: Z tym się wiąże wolność, w ogóle wszystko się wiąże z tym, że są konsekwencje.

To, że wolność wiąże się z odpowiedzialnością, pojawiało się również w kontekście wychowania dzieci. Rodzice zwracali uwagę na to, że należy nauczyć dziecko brania odpowiedzialności za swoje działania, np.:

M2: Taka mi refleksja przyszła do głowy, z tą wolnością dzieci to są takie dwie rzeczy, że wolność to jest jedna rzecz, a to takie przygotowanie czy wychowanie do wolności tak naprawdę z natury rzeczy jest strasznie niewolnościowe. Bo dziecko, żeby później potrafiło dokonywać całkiem wolnych wyborów, to musi też zobaczyć, że są konsekwencje wyborów.

Rozmówcy zastanawiali się, na ile mogą pozwolić dzieciom na branie odpowiedzialności za siebie, swoje wybory, a kiedy to rodzic powinien jeszcze „chronić” swoje dziecko przed pewnymi konsekwencjami wyborów, czyli za nie decydować. Wiaże się to bezpośrednio z „dawaniem” dzieciom wolności, np.:

K1: Poczułam wielki ciężar, czy ja mam prawo dawać jej tę wolność w tym momencie, jako dziewięcioletce. [...] Czy nie chcę zrzucić za dużej odpowiedzialności na moje dziecko i tę decyzję podjęłam jako dorosły.

Podczas wywiadu wątek „dziecięcej wolności decydowania”, który wystąpił w badaniach Gawlicz (2020, s. 107), pojawił się jedynie w kontekście odpowiedzialności dzieci za swoje wybory, uczenia ich przez rodziców brania odpowiedzialności za to, co wybierają⁵.

Hannah Arendt (1994, s. 226) zauważa konieczność wzięcia odpowiedzialności za świat przez dorosłego, który zajmuje się wychowaniem dzieci; na tym opiera się jego autorytet. Wydaje się, że rozmówcy są świadomi tego wymagania. U Fromma (2023, s. 27) odpowiedzialność za swoją egzystencję jest cnotą, do której należy dążyć, gdyż wzięcie odpowiedzialności za siebie i swoje życie jest warunkiem samodzielnego wzrastania do wolności i miłości.

⁵ Podobnie u Gawlicz (2020, s. 107) dorośli rozmówcy łączyli wolność wyboru z odpowiedzialnością.

Granice

Pojęcie granic pojawiło się w badaniu w kontekście tematu wychowywania dzieci. Jak zauważa Anna Mitrega: „Wytyczanie granic jest wieloletnim i dynamicznym procesem rozwojowym, w którym dorośli uczą dzieci obowiązujących reguł społecznych i oczekiwanych w danej kulturze zachowań” (2017, s. 188). Takie ujęcie granic wydaje się zbieżne z rozumieniem ich przez rozmówców, np.:

M1: Wychowując dziecko, to nie polega to na tym, żeby dziecko miało wolność do wszystkiego. To zawsze my jako rodzice bliskościowi, bo raczej mówiliśmy o wychowaniu bliskościowym niż wolnościowym, zawsze spotykaliśmy się z takim krytycyzmem osób z zewnątrz, które nie miały o tym zielonego pojęcia. Pojawiał się ten termin wychowania bezstresowego. Czyli wszystko można, tak? Ale tak naprawdę w wychowaniu bliskościowym granice, czyli jakieś ograniczenia tej wolności, są mega ważne. To chciałem powiedzieć, że pomimo tego, że mamy świadomość o wartości tej wolności i że to jest ważne, samostanowienie o sobie i tak dalej, to jednak i tak jako rodzice mamy na sobie ten obowiązek nakładania tych granic i uczenia dziecka, że granice są.

Przekraczanie granic w kontekście wolności jest dla rozmówców rozumiane jako zabieranie im wolności:

M2: Kiedy ktoś ją [wolność – A.S-L] próbuje zablokować albo kiedyś ktoś próbuje coś zrobić, przekraczając nasze granice, to wtedy dopiero nam się pojawia ta świadomość korzystania z naszej wolności albo chęć zmanifestowania tego, że hej, ja mam prawo do wolnego zachowania takiego czy innego.

Fromm (2016), odwołując się do żydowskiej tradycji, zauważa, że normy zachowania otrzymał człowiek od Boga poprzez przykazania. Normy, które mają kierować życiem człowieka, jak pisze Fromm (2016, s. 163), zostały utworzone na podstawie cech samego Boga, dzięki czemu człowiek, przestrzegając ich, może stać się jak Bóg. Można tu zauważyć analogię do wychowania i stawiania granic – rodzice stawiający dziecku granice/normy zachowania oczekują, że dzieci, przestrzegając ich staną się jak oni, dorośli członkowie społeczeństwa. Tak jak u Fromma (2016) człowiek, przestrzegając boskich nakazów i zakazów, może stać się wolny i twórczy, tak dzieci, mając dobrze postawione granice, mogą wzrastać do m.in. odpowiedzialnej wolności.

Refleksyjność

Rodzice podczas wywiadu wykazali się refleksyjnością na temat wolności, swoich wyborów, wychowania dzieci, stawianych im granic, co może wskazywać na samoświadomość, wykształcenie, poziom wiedzy o świecie i życiu. Zdaniem rozmówców, mówiąc o wolności, należy zwrócić uwagę na – jak ujął to jeden z rodziców – „zmienny horyzont wolności”. Oznacza to, że postrzeganie tej wartości zależne jest od świadomości siebie, miejsca, w którym się aktualnie znajduje, np.:

M2: Są osoby w krajach, które my uważamy za jakieś straszliwie zamordystyczne, ograniczające wolność. Dla których wolnością będzie to, że w niedzielę będą mogli sobie nakryć stół białym obrusem i zjeść smaczny obiad.

Fromm również odnosi się do zmienności postrzegania wolności, zauważając, że: „[...] wolność jest specyficzną cechą ludzkiej egzystencji jako takiej – i dalej – że jej znaczenie zmienia się zależnie od stopnia świadomości człowieka i pojęcia o sobie samym, jako bycie niezależnym i wyodrębnionym” (2022, s. 31).

Rodzice zauważyli, że wolność jest złożonym pojęciem, które można odbierać zbyt powierzchownie, np.:

M1: Taka romantyczna wizja wolności to jest taka, że mogę wszystko i nic złego się nie stanie.

K1: Uświadamia mi to spotkanie, jak trudnym konceptem jest dla mnie wolność nadal. O wiele łatwiej jest mówić właśnie o wolności w kontekście mojego dziecka na przykład, teraz sobie o tym myślę, a o wiele trudniej w kontekście mnie samej.

Pojawiła się również refleksja dotycząca ograniczania swojej wolności przez lęk:

K2: Ja myślę, że najbardziej sami sobie ograniczamy tą wolność i że takim ogranicznikiem jest lęk.

U Fromma (2016, s. 170; 2017, s. 47; 2022, s. 8, 31, 105) lęk jest niejako konsekwencją zdobycia niezależności przez człowieka – uwolnienia się spod pierwotnych więzów – jednak niezależność ta powoduje poczucie izolacji i przerażenia. Próba poradzenia sobie przez człowieka z lękiem może prowadzić do ucieczki od wolności w stronę pozornego poczucia bezpieczeństwa, czyli podporządkowania się. Inną kwestią, jak zauważyli rozmówcy, jest świadome rezygnowanie z części wolności osobistej na rzecz porządku społecznego, np.:

M1: Już od czasów umowy społecznej wiemy, że rezygnujemy z części wolności na rzecz bezpieczeństwa, tak? Bezpieczeństwo posiadania pracy, finansów i tak dalej, jest to i Hobbes, i Locke.

Rodzice stwierdzili także, iż dzieci należy wychować do wolności (nauczyć odpowiedzialności za swoje wybory), w przeciwnym razie dziecko będzie niewłaściwie z wolności korzystać. Szczególnie wybrzmiało to w odniesieniu do publicznej edukacji, szkół nazywanych przez rodziców „systemowymi”. Rozmówcy byli zgodni co do tego, że w „szkole systemowej” nie ma miejsca na wolność, co wynika również z tego, że dzieci nie są uczone wolności przez rodziców w domu, np.:

M2: Nie da się w szkole systemowej, w takim kształcie, wprowadzić wolności. Dlatego, że znowu do wolności musi przyjść uczeń przygotowany. Czyli to musiałyby być osoby, które przychodzą z domu wolnościowego i wchodzi w wolnościową szkołę. W innym przypadku to będzie takie zachłysnięcie się wolnością, które spowoduje, że ta szkolna idea w ogóle padnie. [...] Więc nie do końca jest tylko i wyłącznie problem w tym, że szkoła nie jest wolnościowa, tylko do szkoły przychodzą dzieci, które nie są wolnościowe, bo nie są przygotowane do tego, żeby uczyć się takim wolnościowym systemem. I koło się zamyka.

Refleksja osób biorących udział w wywiadzie dotycząca wychowania objęła spostrzeżenie o nieuchronnie popełnianych błędach wychowawczych, np.:

K2: Dla mnie wychowywanie dzieci, wolność w wychowaniu jest wewnętrzną zgodą na to, żeby popełniać błędy. Jest to coś, czego się uczę od jakiegoś czasu już, i myślę, że to mi daje największą wolność.

Pedagogie wolności rodziców uczniów szkoły demokratycznej. Wnioski z badań

Rodzice podczas wywiadu zaprezentowali się jako świadomi siebie, świadomi swoich wyborów zarówno życiowych, jak i wychowawczych, oraz refleksyjni. Dla rozmówców wolność okazała się ważną wartością, zarówno na poziomie deklaracyjnym, jak i na poziomie działań. Wybór ścieżki edukacyjnej innej niż tradycyjnie zakładana w polskiej oświacie, aktywne poszukiwanie szkoły i wybór takiej, której wartości są zgodne z przekonaniami rodziców, wskazuje na spójność przekonań z podejmowanymi działaniami. Inaczej niż w przypadku badań Gawlicz (2020) rozmówcy potrafili i chcieli wyjaśnić, jak rozumieją kategorię wolności. Być może

wynika to z tego, że cel badania został przedstawiony rodzicom już w momencie zapraszania na wywiad, zatem decydując się na udział, wyrażali chęć rozmawiania na ten temat. Poniżej odniosę się do pytań postawionych na początku artykułu.

Jak rozumiana i praktykowana jest wolność przez rodziców dzieci uczęszczających do szkoły demokratycznej? Dla rodziców wolność oznaczała przede wszystkim wybór – stylu życia, tożsamości, pedagogii, miejsca zamieszkania, sposobu bycia – jednak wybór łączył się z wzięciem odpowiedzialności za podjęte decyzje. Ważne dla rozmówców było samodecydowanie, podążanie swoją drogą bez oglądania się na narzucane przez innych (rodzinę, społeczeństwo) wzorce. Praktykowanie wolności oznaczało aktywne korzystanie z możliwości wyboru, co było widoczne chociażby w wyborze szkoły zgodnej z przekonaniami rodziców. Według Fromma wolny człowiek to ten, który wybrał odejście od pozornie bezpiecznego przywiązania do konformizmu czy autorytarnych sił (aparatu państwa, religii), aby, pomimo lęku, rozwijać się do wolności pozytywnej, swojej indywidualności, rzeczystwie „ja”.

Dlaczego praktykowanie wolności może być trudne? Korzystanie z wolności może być trudne, zdaniem rozmówców, ze względu na to, że nie byli uczeni praktykowania wolności przez swoich rodziców. Osoby biorące udział w badaniu zauważyły, że same ograniczają swoją wolność przez przyjmowanie narzucanych przez społeczeństwo wzorów i powinności (co zostało wyrażone określeniami „muszę”, „powinam”), lęki związane z oceną przez innych ich stylu życia, ich wyborów itd. Można tu zauważyć dążenie do indywidualizmu i samodzielnego rozwoju, co za Frommem można rozumieć jako dynamiczny proces stawania się (a nie bycia) wolnym człowiekiem.

Jak rozumienie wolności przez rodziców dzieci uczęszczających do szkoły demokratycznej widoczne jest w ich pedagogiach? Co może się wydawać zaskakujące w pedagogii rodziców dzieci uczęszczających do szkoły wolnościowej, to podkreślanie przez rozmówców konieczności stawiania dzieciom granic. Można zauważyć, że rodzice mieli świadomość, iż dobrego korzystania z wolności trzeba się nauczyć. Rozmówcy uważali, że dorośli musi wziąć odpowiedzialność za wychowywanie dzieci do wolności poprzez pokazywanie im granic i konsekwencji swoich działań.

Jakie zagrożenia może nieść wolność w kontekście wychowania i edukacji dzieci? Rodzice byli zgodni co do tego, że w szkole tradycyjnej (publicznej, nazywanej przez rodziców „systemową”) nie ma miejsca na wolność dzieci czy wolnościowe ich wychowanie. Jednak, co istotne, uznali, że winę za ten stan rzeczy ponosi społeczeństwo, nie ucząc młodych ludzi, jak mają z wolności korzystać. Bez tego wolność może być zagrożeniem dla dzieci; mogą się one tą wolnością zachłysnąć, zamiast wykorzystywać ją w celu samostanowienia i rozwoju. Innym zagrożeniem zauważonym przez rozmówców w wychowaniu dzieci do wolności

jest nałożenie na dziecko za dużej odpowiedzialności za siebie. To pytanie, ile tej odpowiedzialności na dzieci nałożyć, uwzględniając ich moment rozwoju, charakter, temperament, pojawiało się wielokrotnie w czasie wywiadu.

Postulat rodziców, aby wziąć odpowiedzialność za wychowanie do wolności młodego pokolenia, co może uczynić szkołę miejscem bardziej wolnościowym, może brzmieć idealistycznie. Być może, w tym kontekście, szkoły demokratyczne próbujące wprowadzić wolnościowe zasady funkcjonowania należy postrzegać jako miejsca, które zawsze będą poza głównym nurtem, na obrzeżach systemu polskiej oświaty⁶, gdyż społeczeństwo jeszcze nie jest na taki koncept szkoły gotowe. Aby pogłębić temat rozumienia wolności przez rodziców dzieci uczęszczających do szkół demokratycznych, należałoby prowadzić dalsze badania, z udziałem większej liczby badanych. Prezentowane tutaj badania można uznać za zarysowujące pewien kształt, sygnalizujące pewne zagadnienia.

Bibliografia

- Arendt H. (1994). *Między czasem minionym a przeszłym*. Tłum. M. Godyń i W. Madej. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
- Barbour R. (2024). *Badania fokusowe. Niezbędnik badacza*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chałubiński M. (2000). *Niepokoje i afirmacje Ericha Fromma*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Ciechowska M. (2018). Badanie fokusowe. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych* (s. 101–164). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademia Ignatianum.
- Fromm E. (2012). *Zdrowe społeczeństwo*. Tłum. A. Tanalska-Dulęba. Kraków: Vis-a-vis Etiuda.
- Fromm E. (2016). Koncepcja człowieka w tradycji żydowskiej. W: P. Jabłoński i R. Włodarczyk (red.), *Fromm – aplikacje* (s. 161–178). Wrocław: Inicjatywa Wydawnicza „Chiazma”.
- Fromm E. (2017). *Psychoanaliza a religia*. Tłum. J. Karłowski. Kraków: Vis-a-vis Etiuda.
- Fromm E. (2022). *Ucieczka od wolności*. Tłum. O. Ziemilska i J.A. Ziemilski. Kraków: Vis-a-vis Etiuda.
- Fromm E. (2023). *Niech się stanie człowiek*. Tłum. R. Saciuk. Kraków: Vis-a-vis Etiuda.
- Gawlicz K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

⁶ W polskich szkołach demokratycznych można zaobserwować przekonanie, że takie działania edukacyjne są w stanie zmienić polski system oświaty oddolnie, co przy obecnym kształcie tych szkół raczej nie jest możliwe (por. Gawlicz, 2020; Sałańska-Labisz, 2024).

- Kwieciński Z. (2012). *Pedagogika POSTU. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik Z. (2003). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 2 (s. 68–93). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mitręga A. (2017). Stawianie stałych granic zachowania – obszar (nie)kompetencji rodziców. W: E. Jezierska-Wiejak i J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się* (s. 187–199). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mizerek H. (2017). Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 9–22.
- Piwowski R. i Piłat K. (2018). Teoria wyboru konsumenta. W: R. Milewski i E. Kwiatkowski (red.), *Podstawy ekonomii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [audiobook].
- Sałańska-Labisz A. (2024). Koncepcja ideologii Ericha Fromma a jej możliwe wykorzystanie do badań nad polskimi szkołami demokratycznymi. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 32–48.
- Śliwerski B. (2006). Wprowadzenie do pedagogiki. W: tegoż (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urbanek J. (2006). Filozofia E. Fromma na podstawie „Ucieczki od wolności”. *Medycyna Nowożytna*, 13/1–2, 137–170.
- Uryga D. i Wiatr M. (2015). Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty. *Pedagogika Społeczna. Z praktyki szkolnej*, 3(57), 217–232.
- Wiatr M. (2017). Polskie quasi-szkoły – ideologiczne tło rodzicielskich inicjatyw edukacyjnych. *Pedagogika Społeczna. Edukacja w społecznym zwierciadle*, 2(64), 183–203.