

Kultura demokracji w szkole

Radosław Nawrocki



Pod patronatem:

KULTURA SZKOŁY

Redaktorzy naukowci serii

Bogusław Śliwerski

pedagog, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; doktor *honoris causa* UMCS w Lublinie (2014), UKW w Bydgoszczy (2016), KUL w Lublinie (2017), UKSW w Warszawie (2020) i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2019); przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2011–2019); członek Rady Doskonałości Naukowej (2019–2023); redaktor naczelny kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania”.

Ewa Bochno

doktor habilitowana, profesorka Uniwersytetu Zielonogórskiego – Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, Instytut Pedagogiki; pedagożka; sekretarz Komisji ds. Rozwoju Młodych Naukowców i współprzewodnicząca Zespołu Samokształceniowego Doktorów przy KNP PAN; zastępczyni redaktor naczelnej czasopisma „Parezia”.

Kultura demokracji w szkole

Radosław Nawrocki

Wydawca serii
Elżbieta Piotrowska-Albin

Recenzent
Dr hab. Paweł Rudnicki, prof. DSW

Wydawca
Izabella Matecka

Redaktor prowadzący
Joanna Otówek

Opracowanie redakcyjne
Aleksandra Natęcz-Zienkiewicz

Ilustracja na okładce
Shutterstock/Anette Linnea Rasmussen



Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przystługających im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Szanujemy prawo i własność
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2021

ISBN 978-83-8223-791-7

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 22 535 82 19
e-mail: PL-ksiazki@wolterskluwer.com

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
I	
CO TO JEST DEMOKRACJA?	23
II	
DEMOKRACJA A EDUKACJA	47
III	
WOKÓŁ KULTURY SZKOŁY	67
IV	
WOKÓŁ WARTOŚCI DEMOKRACJI W SZKOLE	87
V	
UWIKŁANIA IDEOLOGICZNE SZKOŁY	117
VI	
SZTUKA A DEMOKRATYCZNA KULTURA SZKOŁY	161

VII

POLITYCZNOŚĆ A DEMOKRACJA

KULTURY SZKOŁY	181
----------------------	-----

VIII

KULTURA SZKOŁY – POMIĘDZY DEMOKRACJĄ A RYNKIEM	201
--	-----

NOTA BIBLIOGRAFICZNA	251
----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	253
--------------------	-----

WSTĘP

Książka ma charakter monografii autorskiej. Temat, który podlega analizie, jest dziś niezwykle popularny, szeroko dyskutowany, odsłaniany w wielu rozmaitych kontekstach i z wielu – często sprzecznych wobec siebie – perspektyw. Najważniejszym wątkiem organizującym strukturę, treść pracy i budujący ją proces analizy jest bowiem wynalazek demokracji.

Ściślej rzecz ujmując, zastanawiać się będę nad tym, jak mogą wyglądać określone obszary związane z kulturą demokracji w szkole, w edukacji. Istota relacji zachodzącej pomiędzy tymi dwoma zjawiskami – demokracją a edukacją – wydaje się dość oczywista. Jeśli bowiem jednym z podstawowych warunków demokracji jest dojrzałość obywatelska, a edukacja – etap prowadzący dopiero do tej dojrzałości – to, mówiąc po Kantowsku, wydobywanie człowieka z niedojrzałości, w którą popadł z własnej winy, pojawia się przytomnie zadane i uzasadnione pytanie: czy demokracja i edukacja się nie wykluczają? A może jest odwrotnie, może są od siebie współzależne: pełny rozkwit zarówno jednej, jak i drugiej nie może zaistnieć bez ich współobecności? Być może zatem wzajemnie się warunkują i napędzają, konstytuują swoje istnienie? Jeśli rzeczywiście tak jest, projekt demo-

kratyczny nie może być zrealizowany bez edukacji, a edukacja nie jest możliwa bez demokracji. Edukacja pozbawiona wartości demokratycznych byłaby w tym kontekście edukacją pozorną, uludą czy indoktrynacją po prostu. Demokracja zaś bez edukacji nie mogłaby zaistnieć, porządek ten wymaga bowiem przygotowania, dojrzałości, kompetencji obywatelskich, których zaistnienie staje się możliwe dzięki edukacji. Nie ma innej drogi do zdobycia tych cnót. Słowem, osiągnięcie czy wypracowanie kondycji obywatelskiej, która pozwoli sprostać wyzwaniom kultury demokratycznej, jest możliwe dzięki procesowi edukacji. Z tej perspektywy dobrze i mądrze zorganizowany proces edukacyjny pozwoli nam przekształcić się (a przynajmniej uprawdopodobni tę przemianę) z istot niedojrzałych, pełnych popędów, namiętności o charakterze egoistycznym, w obywateli, którzy potrafią te namiętności, pragnienia, instynkty powściągać, sublimować, przekuć na działania przekraczające interes indywidualny i kierować je w stronę tego, co wspólne.

Inne pytania, na które w tym kontekście warto szukać odpowiedzi, brzmią tak: czy demokracja w szkole oznacza koniec szkoły i zarazem początek edukacji zubożalej, populistycznej? W takim ujęciu interpretacyjnym demokracja staje się elementem destrukcyjnym wobec edukacji, która wymaga bardziej rygorystycznych, bardziej arystokratycznych narzędzi i rozwiązań instytucjonalnych. Czy może przeciwnie, dzięki demokracji życie szkoły rozkwita, dynamizuje się, staje się bardziej autentyczne? W tym wariacie demokratyczny porządek jest warunkiem rzeczywistej edukacji. Czy wobec tego demokracja w szkole skazuje nas na kulturę niedojrzałości, czy też jest początkiem i warunkiem zaistnienia kultury wyzwalającej z niedojrzałości, jest krokiem ku dojrzałości? To oczywiście pytanie rozpięte pomiędzy dwoma skrajnymi stanowiskami. Między nimi roztacza się zaś szerokie pole do drobiazgowych dyskusji i aktów namysłu. Pole bardziej zniuansowane, pełne rozmaitych odcieni ideowych.

Zadane pytania mają być zaledwie swego rodzaju prowokacją poznawczą, punktem inspirującym do takiej refleksji, impulsem do dyskusji. Zadawajmy je zatem dalej z wiarą, że to dobry, wymagający trudnego i dojrzałego namysłu punkt wyjścia podjętych rozważań. Czy zatem bardziej powinniśmy się obawiać nadmiaru demokracji w edukacji, czy jej niedostatku? Czy niedobór demokracji byłby w zasadzie quasi-demokracją, demokracją fasadową? Czy może bardziej zabójczym stanem dla powodzenia demokracji jest jej nadmiar, uruchamiający ślepą i tępą władzę ludu? Wreszcie, czy kultura demokracji jest kulturą pozwalającą przekraczać instrumentalny charakter edukacji, czy może raczej wzmacnia zjawisko „tyranii chwili” (określenie Michaela Oakeshotta¹)? Inaczej mówiąc, czy demokracja – dzięki zaangażowaniu obywateli i ich większemu wpływowi na bieg zdarzeń – jest narzędziem wytwarzającym opór przeciwko traktowaniu edukacji w sposób instrumentalny, czy – spoglądając na sprawę mniej optymistycznie – ten głos obywateli staje się głosem chwili, emocjonalną zachcianką, czyniącą ze szkoły swego rodzaju supermarket, w którym chwilowe, bezmyślne, przypadkowo wywołane pragnienia rządzą nami i szkolną rzeczywistością, bez możliwości uchwycenia głębszej i bardziej dalekosiężnej perspektywy?

Odpowiadając na wyżej zadane pytania, będę starał się zaprezentować złożony i niejednoznaczny obraz kultury demokracji w szkole i refleksji nad warunkami jej istnienia, wykorzystując nade wszystko niejednoznaczność procesu demokracji w ogóle oraz przekraczając obiegowy, banalny wizerunek kultury demokratycznej w edukacji. Banalność tego wizerunku spłaszcza, redukuje, a nawet wypacza idee leżące u podstaw wynalazku demokracji. W efekcie niezwykle często w próbach opisu i postrzegania demokracji gubi się

¹ M. Oakeshott, *Wieża Babel i inne eseje*, przeł. M. Szczubiałka, A. Lipzyc, Ł. Sommer, Warszawa 1999.

niejednoznaczność procesów, analiz, dyskursów z demokracją ściśle związanych.

Aktualność, złożoność i temperatura dyskusji toczących się wokół wynalazku demokracji wynika właśnie z charakteru tego projektu, z jego niejednoznaczności, otwartości, nieprzewidywalności. Można nawet z pewnym ryzykiem poznawczym skonstatować, że warunkiem istnienia demokracji jako projektu fortunnie organizującego nasze wspólne życie i fortunnie wpływającego na kształtowanie się naszych przyzwyczajeń w myśleniu, działaniu i budowaniu relacji z innymi jest właśnie zachowanie tej niejednoznaczności. Konsekwencją braku owej ambiwalencji, ignorowania aporii, które dynamizują demokrację, próby zbyt pospiesznego sprowadzenia pojęcia demokracji do prostych kategorii jest banalizacja, karykaturalizacja, spłaszczenie, upozorowanie, fetyszyzacja kultury demokracji. W często przyjmowanej obiegowej perspektywie na demokrację spoglądamy w taki właśnie niepełny, daleki od doskonałości poznawczy sposób. Zapominamy tym samym, czym demokracja mogłaby być, jaki ma potencjał. Zapominamy również, jakie warunki należy spełnić, aby demokracja mogła zaistnieć w całej swej okazałości. I nie chodzi tylko o warunki formalne, które powinny być spełnione, aby demokracja zaistniała, ale o pewien sposób myślenia o świecie, o instytucjach, które go konstytuują, o relacjach między obywatelami, o władzy, celach, jakie spoczywają choćby na instytucjach edukacyjnych itd.

Należy jednak pamiętać, że również stosunek do demokracji, a szczególnie do demokratyzacji kultury szkoły, nie jest jednoznaczny. Można nawet powiedzieć, że zjawisko demokratyzacji edukacji wywołuje skrajnie odmienne reakcje. Podobnie jest zresztą z demokracją w szerszym kontekście jej oddziaływań. Znamy przecież stanowiska upatrujące w demokracji najwyższy stopień emancypacji (to stanowisko reprezentowane jest choćby przez twórców tzw. pedagogiki radykalnej), jedyną drogę do uruchomienia sił służących zmianom

społecznym, jedyną strategię pozwalającą wykorzystać potencjał tkwiący w obywatelach, niezależnie od ich statusu ekonomiczno-społecznego, kapitału kulturowego. Demokracja z tej perspektywy jest pomysłem, który działa ponad tymi determinantami. Można nawet powiedzieć, że jest niemal jedynym sposobem, aby taką aktywność w bardzo różnym otoczeniu wywołać. To rzecz jasna perspektywa optymistyczna, wypełniona najgłębszą nadzieją pokładaną w projekcie demokratycznym.

Nie sposób jednak przejść obok poważnych głosów krytycznych podnoszonych wobec demokratyzacji edukacji i demokracji w ogóle. Wspomnieć tu można choćby Allana Blooma i jego krytyczną opinię wyartykułowaną najmocniej w pracy *Umysł zamknięty*². Według krytyków demokracji jest ona szkodliwym wynalazkiem, rozleniwiającym, opartym na instynktach populistycznych i w tym sensie nie kierującym się najlepszymi, najbardziej fortunnymi racjonalnymi pobudkami. Z tej perspektywy demokracja jest porządkiem zanurzonym w teraźniejszości, niezdolnym do realizacji zadań o charakterze długofalowym, perspektywistycznym. Krytycy demokracji ukazują też wiele pułapek, jakie wiążą się z upodmiotowieniem obywateli, które to upodmiotowienie jest przecież jednym z głównych elementów procesu demokratyzacji. Tak jak apologeti demokracji upatrują w tym geście szansę na wyzwolenie potencjału jednostek, tak krytycy obawiają się, że mogą one doprowadzić do wyzwalań demonów, które z dobrem wspólnym – wbrew pozorom – niewiele mają wspólnego. Chodzi między innymi o demony populizmu, bylejałości, rozleniwienia³. David M. Estlund pisze w tym kontekście:

² Zob. A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło duszę dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.

³ Zob. T. Bai, *Against democratic education*, „Journal of Curriculum Studies” 2011/4.

Wydaje się, że demokracja wzmacnia masy bez względu na jakość podejmowanych decyzji politycznych. Troska o jakość decyzji może w związku z tym prowadzić w antydemokratycznym kierunku, w kierunku identyfikowania i wzmacniania tych, którzy wiedzą najlepiej⁴.

Według takiej pesymistycznej narracji mechanizm ten wpisuje się w szerszy kontekst historyczny polegający na przesuwaniu się władzy, która wyparowuje ze sfery mitycznej, religijnej, powodując odczarowanie stosunków międzyludzkich, tworząc jednak tym samym zapotrzebowanie na inny rodzaj mitologii. Jest to proces historyczny, odpowiadający uniwersalnej kondycji ludzkiej, a wynika on z silnie w nas zakorzenionego zapotrzebowania na tego rodzaju opowieść. Autor tej opowieści może być różny, może się zmieniać, uruchamiać na różnych obszarach, w zróżnicowanej konfiguracji. Niezmienny jest jednak jej mitologiczny charakter. Jest to mechanizm podobny do tego, który został opisany przez Adorno i Horkheimera w słynnej i szeroko dyskutowanej *Dialektyce oświecenia*⁵. Tym nieustannym przesunięciom władzy towarzyszy również proces jej rozproszenia, co uwalnia nowe siły społeczne, inaczej również pozycjonuje graczy społecznych. Dokonuje się zatem istotne nieustanne przetasowanie, które w zasadzie się nie kończy. Porządek demokratyczny jest z tej perspektywy zawsze niedomknięty, zawsze na etapie stawiania się, zawsze w ruchu.

W związku z tym w świecie demokracji, mającej charakter merytokracyjny, nikt nie może czuć się pewnie, ale też nikt nie jest do końca pozbawiony szans na zmianę aktualnie zajmowanej pozycji, na zajęcie innego – korzystniejszego z różnych względów – miejsca w strukturze społecznej. Korzyść,

⁴ D.M. Estlund, *Democratic authority. A philosophical framework*, Oxford 2008, s. 1.

⁵ Zob. M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 2010.

o jakiej w tym miejscu myślę, można rozumieć jako zwiększony dostęp do rozmaitych dóbr, takich jak władza, samorządność, sprawczość, ale również zasoby ekonomiczne, możliwość realizacji siebie itd. Według krytyków demokracji ta radykalna otwartość, ruchliwość społeczna wywołuje zbyt dużą i zbyt niebezpieczną rywalizację, nierzadko ocierającą się o wrogość. O niektórych konsekwencjach tak silnie zdynamizowanego i rozchwianego pola edukacyjnego traktuje niniejsza praca.

Demokracja jest kulturą trudną, nieoczywistą, bo konstytuuje porządek, w którym trzeba wykazać się dojrzałością, taktem, kompetencjami, wiążącymi się w takim porządku z intensywną pracą rozumu, a także z umiejętnością debатовania, przekonywania, zdolności wywierania wpływu, budowania kompromisów, zdolności koncyliacyjnych.

Ta konieczność ciągłego wypracowywania rozwiązań w trybie ścierania się rozmaitych pomysłów, narracji, perspektyw, pozycji ideologicznych czyni przestrzeń społeczną i przestrzeń edukacyjną sferą o charakterze politycznym. Z całą mocą wyłania się tu problem polityczności, jaka jest obecna w demokratycznej kulturze szkoły. Jeśli bowiem poruszamy się w porządku kulturowym (znakomitym przykładem może być właśnie mikrokultura szkoły), w którym władza ma charakter raczej bardziej spłaszczony niż hierarchiczny, wiele spraw w oczywisty sposób podlega delibracjom, sporom, negocjacjom. W takim trybie kształtuje się w demokracji otaczający świat społeczny, reguły nim rządzące, prawa itd. Rzeczywistość szkolna nie jest w takim porządku konstytuowana na mocy arbitralnie działającego autorytetu władzy instytucjonalnej. Brak istnienia tradycyjnej władzy wytwarza zupełnie inne pole, w którym osadzona jest rzeczywistość szkolna. Zrozumiałą i nieuchronną konsekwencją tak skonstruowanego porządku jest właśnie spór o charakterze politycznym. Co to oznacza? Polityczność należy tu rzecz jasna rozumieć nie w kategoriach wąskich (walka polityczna wpisana w kontekst

bieżących sporów partyjnych), ale w perspektywie szerokiej, w której politykę rozumie się jako ciągle zmaganie się z napięciem wywoływanym przez różnice istniejące w danej wspólnocie. Jest to swego rodzaju zarządzanie różnorodnością, służące temu, aby działała ona na korzyść wspólnoty szkolnej, a nie była siłą destrukcyjną, wytwarzającą pęknięcia utrudniające funkcjonowanie instytucji, blokującą szeroko pojęty rozwój zarówno indywidualny, jak i wspólnotowy.

Różnorodność, o której mowa, jest – by tak rzec – naturalną konsekwencją swobody myślenia i działania. Różnorodność owa to zatem naturalny efekt wolności, która staje się konstytutywną cechą demokratycznej kultury szkoły. Mówiąc wprost, kultura demokracji jest kulturą wolności, w tym sensie, że wyzwala twórcze interpretacje otaczającej nas rzeczywistości, zachęca do mierzenia się z poglądami innych w tym zakresie. Wolność staje się warunkiem myślenia, używania mocy rozumu pozwalającej wyjść ze sfery komfortu, wygody niemyślenia, przekraczając również komfort życia według schematów i przyzwyczajzeń, zwalniających nas z konieczności wysiłku krytycznego, niebanalnego odnoszenia się do rzeczywistości.

Aby sprostać tym wszystkim, niełatwym przecież, wyzwaniom, należałoby szukać nadziei w siłach edukacyjnych. Otwarte rzecz jasna pozostaje pytanie, jaka edukacja może sprzyjać realizacji tak zarysowanego scenariusza rozwoju jednostki i wspólnoty? Czy demokratyczna kultura szkoły przybliży nas do tak zarysowanego horyzontu, czy przeciwnie, za jej sprawą oddala się on nieodwracalnie i w szybkim tempie? Sprawa nie jest oczywista.

Nie chcę zatem stawiać się ani w roli apologety demokracji, ani w roli krytyka demonizującego te procesy. Zajęcie którejś z tych pozycji byłoby błędem. Zaciemniłoby złożony obraz sytuacji, utrudniłoby możliwość dostrzegania niuansów i aporii, które z demokracją są nierozłącznie związane. Demokracja to zjawisko na tyle złożone i wywołujące tyle tak różnych

konsekwencji, że błędem poznawczym przynoszącym straty dla jakości i dojrzałości procesu myślenia oraz analizy byłoby przyjęcie tak jednoznacznej postawy. Dawałoby to co prawda pewien komfort poznawczy, pozwalający mnożyć argumenty na rzecz przyjętych założeń. Dawałoby też przyjemność posiadania racji, która wolna jest od wątpienia, wywołującego niepokój, który już przyjemny nie jest. Nie odbywa się to jednak bez kosztów. Taka bezpieczna, zachowawcza postawa prowadzi bowiem do więdnienia myślenia i nie pozwala dostrzec złożoności i ambiwalencji obrazu, z jakim związany jest porządek demokratyczny.

Poza tym, jednoznaczne i bezwzględne opowiedzenie się za demokracją byłoby sprzeczne z postawą wątpienia, refleksyjności, krytyczności, które to cnoty są warunkiem dobrego funkcjonowania systemu demokratycznego. Tu odsłania nam się swoiste zapętenie, które – przy okazji refleksji nad demokracją – jest wielokrotnie zauważalne. Nie da się bez dostrzeżenia tych uwarunkowań i związków przyczynowo-skutkowych ani dobrze demokracji budować, ani też o niej rzetelnie rozmyślać. Te kluczowe wartości są zatem warunkiem (i celem zarazem) funkcjonowania systemów demokratycznych. Sprawa jest zatem zawiła. Wiąże się to z co najmniej dwiema kwestiami.

Pierwsza kwestia dotyczy tego, że demokracja nie jest stanem, lecz raczej procesem. Demokracja nie jest (a przynajmniej do tego się w pełni nie sprowadza) zastygłym systemem, składającym się z zestawu niezmiennych i skodyfikowanych reguł, które w dowolnym czasie, miejscu i trybie można określić w grupie ludzi zaaplikować. Fakt ten czyni projekt demokratyczny niezwykle dynamicznym, niedokończonym i niedookreślonym, wymagającym dopiero pomysłu i obywatelskiej „obróbki”. W związku z tym efekty funkcjonowania systemu demokratycznego są też niezwykle zróżnicowane. Z tej perspektywy demokracja stanowi w pewnym sensie pustą formę, która stwarza niemalże nieograniczone możliwości wypełnia-

nia, czyli realizowania tegoż projektu. Ta otwartość wymaga odpowiedzialności i przygotowania do partycypacji w takim porządku. To dziś, według mnie, jedno z kluczowych wyzwań edukacyjnych.

Po drugie, fundamentalnym ideałem demokracji jest tzw. wolność do władzy, co niesie zachętę do zbliżania się do przestrzeni władzy, która ma oczywiście charakter silnie rozproszony. Władza staje się tu dobrem powszechnym, dostępnym niemal na wyciągnięcie ręki. Demokracja wysyła zaproszenie do włączenia się w walkę o władzę. Wywołuje to potężne, rozległe i wielorakie implikacje. Wprowadza swego rodzaju chaos i motywuje do działania, czasami obciążonego ryzykiem nadmiernego napięcia. Władza ulegająca rozproszeniu wytwarza bowiem pole konfliktowe, na którym ścierają się różne siły reprezentowane przez rozmaite podmioty czy środowiska. Demokracja nie jest wyposażona w – by tak rzec – arystokratyczny system rekrutacyjny, nie jest zatem zdolna do selekcji kandydatów chcących włączyć się do walki o wpływy. Zaangażować w procesy rządzenia może się zatem niemal każdy obywatel, każda grupa społeczna. Może to uczynić w różnym stopniu i nasileniu rzecz jasna – zależy to m.in. od tego, z jakim konkretnie modelem demokracji mamy do czynienia. Niezależnie od tego, pytaniem ważnym i otwartym pozostaje jednak pytanie o kwestię intencji i motywów, jakimi kierują się podmioty ubiegające się o władzę, o wpływy. Mówiąc wprost, przestrzeń demokracji może być wykorzystywana do bardzo różnych, często egoistycznych, partykularnych celów. Jest to ryzyko wpisane w projekt demokratyczny. Bez tego ryzyka nie ma jednak demokracji. Odnosząc tę kwestię do edukacji, można powiedzieć, że kultura szkoły o charakterze demokratycznym jest również obciążona tym ryzykiem. Demokratyczna kultura szkoły jest porządkiem żywiołowym, mało przewidywalnym. Być może jednak bez takiego napięcia nie jest możliwy jakikolwiek rozwój, zarówno w planie indywidualnym, jak i społecznym.

Jak zatem widać, proces demokracji traktuję bardzo szeroko, jako pewien zestaw praktyk kulturowych scalających i uruchamiających wiele rozmaitych zjawisk takich jak: wyzwolenie (upodmiotowienie) mas; przejście z władzy pionowej (zhierarchizowanej) do władzy poziomej (spłaszczonej); eksplozja równości; zmiana struktury pragnień ludzkich itd. To nie jest rzecz jasna zamknięty zbiór zjawisk wchodzących w skład omawianego wynalazku, jakim jest demokracja. Niewątpliwie jednak wszystkie te zjawiska mają ogromne znaczenie dla edukacji. Nie oznacza to, że wszystkie one na polu edukacji zaszły, zostały zrealizowane, zadomowiły się na dobre. Nic podobnego. Jednak ich zaniechanie (np. brak równości, brak spłaszczonej władzy) ma też swoje konsekwencje dla funkcjonowania pola edukacyjnego, dla kształtu kultury szkoły. Warunkuje ono skład społeczny szkoły, co jest jednym z czynników determinujących wiele procesów zachodzących w jej kulturze. Związek wymienionych zjawisk z edukacją jest wieloraki. Wskazane elementy są podstawą do budowania kultury szkoły. Edukacja staje się też warunkiem ich istnienia. Są zatem zarówno środkiem, jak i celem edukacji. Tylko takie ujęcie demokracji pozwala powiedzieć coś o kulturze demokracji w szkole, coś niebanalnego poznawczo. Tylko taka perspektywa wytrąca nas ze schematyzmu i oczywistości myślenia o demokracji w szkole. Taka postawa pozwala też uniknąć spłaszczonego, instrumentalnego, zaledwie proceduralnego traktowania demokracji w szkole.

Takiej perspektywie staram się być wierny w niniejszej pracy.

Strategia namysłu, jaką przyjmuję w niniejszej pracy, polega nade wszystko na opisie i krytycznej analizie szkoły jako instytucji umiejscowionej w określonych ramach kulturowych, warunkujących jej charakter. Nie da się rzecz jasna objąć wszystkich segmentów kultury, które są fundatorami życia szkoły. Musimy pogodzić się ze świadomością nie-
możności objęcia całości zjawisk kulturowych, które tworzą

określone ramy dla kultury szkoły. Mój wybór obszarów poddanych analizie jest zatem ograniczony, niepełny. Zakładam jednak, że każdy z opisanych kontekstów ma istotne znaczenie dla kształtowania się szeroko pojętej demokratycznej kultury szkoły. Proponuję zatem namysł nad wybranymi wątkami, narracjami składającymi się na rozmaite obszary kultury szkoły, z nadzieją, że taka refleksja ukaże złożoność i niejednoznaczność demokracji, ale również z wiarą, że kształtowanie nawyku podejmowania tego typu refleksji jest też zbliżaniem się do dojrzałości intelektualnej – jednego z warunków fortunnie funkcjonującego systemu demokratycznego.

Refleksje na temat demokracji można rzecz jasna również wpleść w bieżące problemy, jakie trapią system edukacji. Moja strategia jest jednak inna. Proponuję spojrzenie z oddali i chwilowe uwolnienie się od spraw bieżących. Wybór takiej strategii ma swoje oczywiste zalety i wady. Podstawową wadą jest rzecz jasna niedosyt dotyczący zdiagnozowania otaczającej nas bieżącej rzeczywistości edukacyjnej. Podstawową zaletą zaś jest możliwość formułowania myśli w duchu krytyki Kantowskiej, sprowadzającej się w dużym uproszczeniu do badania warunków zaistnienia czegoś nowego. Twierdzę, że każdy temat podejmowany w naukach pedagogicznych (i nie tylko w ich obszarze) zasługuje na różnorodne, odmienne strategie interpretacyjne. Powinno być zatem miejsce zarówno dla strategii, które opierają się na zanurzaniu się w bieżących praktykach edukacyjnych, jak i tych, których istotą jest bardziej abstrakcyjna refleksja. Dopiero uruchomienie równoległe obydwu strategii badania pola edukacji daje szansę na relatywnie zadowalający efekt. Mając świadomość swego redukcjonizmu, wybieram strategię przyglądania się z oddali.

To opracowanie nie ma też ambicji wyczerpującej analizy wszelkich wątków związanych z relacją pomiędzy edukacją a demokracją. I to pod wieloma względami. Nie jest zatem pracą mającą na celu odwołanie się do jak największej liczby źródeł, tekstów, lektur. Nie zawsze jest to bowiem strategia

optymalna. Wybieram drogę pod tym względem skromniejszą. Wierzę, że otaczanie się umiarkowaną liczbą lektur może też wywołać efekt pozytywny, polegający na większym skupieniu na mniejszej liczbie wątków czy nazwisk. To pozwala w sposób bardziej klarowny, niemal medytacyjny pochylić się nad kilkoma, według mnie ważnymi, aspektami demokracji w edukacji. Czasami rzeczywiście mniej znaczy więcej. Poruszam się zatem po obszarze kilku zaledwie wybranych wątków, wierząc, że uda mi się powiedzieć coś pożytecznego, ożywczego, dobitnego, skłaniającego do refleksji. Ta powściągliwość nie oznacza jednak zawężania pola namysłu. Wręcz przeciwnie. Staram się uchwycić ogólne warunki istnienia demokracji, reguły wpisujące się w jej szeroki horyzont. To jeden z efektów spojrzenia z oddali.

W tym kontekście wierzę w to, że twórcza praca naukowa polega nie tylko i nie zawsze na powiedzeniu czegoś bezwzględnie nowego, czego wcześniej nikt nie powiedział, ale na ciągle ponawianej, generującej rzecz jasna jakąś mniej spektakularną, nierzucającą się w oczy wartość dodaną, refleksji na temat relacji pomiędzy edukacją a demokracją.

Każdy z proponowanych rozdziałów jest właśnie taką refleksją nad wybranym wątkiem mającym istotny wpływ na kulturę demokracji.

Rozdział pierwszy stanowi próbę zdefiniowania demokracji. To wbrew pozorom rozdział kluczowy. Fortunne i relatywne pełne zrozumienie tego, czym jest demokracja, to warunek zrozumienia każdej kolejnej części pracy. Trafne zdefiniowanie pojęcia demokracji odsłania też szeroki wachlarz jej wartości i cech. Dzięki temu możliwe staje się zrozumienie, jak silna zależność zachodzi pomiędzy demokracją a edukacją. I właśnie wątek relacji pomiędzy demokracją a edukacją staje się przedmiotem analiz w rozdziale drugim.

W części drugiej próbuję zatem pokazać, jak demokracja i edukacja wzajemnie się przenikają. Jedna żyje dzięki drugiej, choć nie jest to relacja łatwa, bezproblemowa, oczywista. Jeśli

jednak chcemy, aby szkoła stała się instytucją wychowującą obywateli, podjęcie ryzyka w postaci budowania demokracji w szkole jest konieczne.

Rozdział trzeci poświęcony jest analizie kultury szkoły na podstawie pomysłu Ervinga Goffmana. Koncepcja tego socjologa diagnozująca totalność niektórych instytucji staje się tu swego rodzaju matrycą, za pomocą której próbuję opisać wybrane elementy kultury szkoły, czyniąc podstawowym kryterium tego opisu stopień demokratyzacji wybranych rozwiązań funkcjonujących w edukacji.

Czwarty rozdział dotyczy wartości, które są fundamentem kultury demokratycznej. W części tej próbuję pokazać, jak trudnym i wymagającym porządkiem jest porządek demokratyczny. Jednocześnie podejmuję się w tym miejscu próby uświadomienia tego, jakie bogactwo kulturowe może z takiego porządku się wyłonić.

W rozdziale piątym dokonuję analizy określonych podstaw ideologicznych, na jakich ufundowana jest edukacja. Korzystam tu przede wszystkim z powszechnie znanej triady ideologicznej: konserwatyzm–liberalizm–nurt radykalny. Interesuje mnie przede wszystkim potencjał demokratyczny (bądź antydemokratyczny) tych ideologii. Przyjmuję założenie, że bez drobiazgowego, dogłębnego zrozumienia antropologii człowieka, podstaw ontologicznych, epistemologicznych, będących wynikiem „pracy” określonej ideologii, nie jesteśmy w stanie zrozumieć wielu mechanizmów, sądów mających miejsce na polu edukacyjnym.

Rozdział szósty poświęcony jest demokratycznemu potencjałowi sztuki w budowaniu kultury demokracji. Na podstawie trzech koncepcji określających relacje pomiędzy sztuką a edukacją (Johna Deweya, Richarda Shustermana i Jacquesa Rancière’a) próbuję pokazać, dlaczego sztuka może być kluczowym sojusznikiem w budowaniu kultury edukacji. Obszar sztuki jest jednym z niewielu obszarów, na którym jesteśmy w stanie tak dalece przekraczać ograniczające nas przyzw-
wy-

czajenia w myśleniu o świecie, relacjach w nim zachodzących, naszej roli itd. To znakomite, ale też ryzykowne i niełatwe, narzędzie edukacji emancypacyjnej.

W rozdziale siódmym dokonuję analizy polityczności w kontekście demokracji w edukacji. Pojęcie polityczności jest kolejnym kluczowym elementem budującym wartości demokratyczne. Bez polityczności nie ma demokracji, bez demokracji nie ma polityczności. Tam, gdzie kultura ma zyskać szerszy, a nie tylko techniczny, autorytarny charakter, tam pojawia się polityczność. Jeśli zatem edukacja ma być czymś więcej niż pasem transmisyjnym dla gospodarki, musi funkcjonować w obrębie wartości, które w demokratycznym otoczeniu mają pluralistyczny charakter, co rodzi spory, konflikty, nieuchronnie zbliżające nas do pojęcia polityczności właśnie.

Rozdział ostatni jest ilustracją kultury edukacyjnej, która zostaje pozbawiona „żaru” związanego z szeroko rozumianym sporem politycznym, o którym była mowa w poprzedniej części. Rozdział ósmy poświęcony jest bowiem dominującej dziś kulturze w edukacji ideologii, a mianowicie ideologii neoliberalnej. W tej części staram się pokazać, jak dalece neoliberalizm skolonizował pole edukacji i jak silnie zubaża to kulturę oświaty. Neoliberalizm jest nurtem o tyle niebezpiecznym, że – przebrany w szaty liberalizmu – sugeruje pielęgnowanie jednej z kluczowych dla kultury zachodniej wartości, jaką niewątpliwie jest wolność. W rzeczywistości zaś jest ideologią odbierającą wolność, oddającą pełnię władzy niewidzialnej sile rynku. I to właśnie rynek staje się podstawowym arbitrem i regulatorem życia edukacyjnego. Jest to zatem ideologia, która działa paraliżująco również na demokrację. Demokracja żywi się tym, co społeczne, demokracja edukacji tym, co pedagogiczne, natomiast neoliberalizm karmi nas wyłącznie tym, co ekonomiczne. Pozbawia nas tym samym napięcia, które jest immanentną częścią życia społecznego, również edukacyjnego.

I

Co TO JEST DEMOKRACJA?

Trafne i relatywnie pełne zdefiniowanie demokracji jest kluczowe dla zrozumienia jej istoty i potencjału w niej tkwiącego. Rzetelny proces rozumienia demokracji staje się warunkiem jej rozkwitu w najszlachetniejszej, najbardziej dojrzałej formule. Quentin Wheeler-Bell powiada:

Demokracja jest koncepcją znaną, mającą swoją bogatą historię. Zasadniczo demokrację interpretuje się jako system polityczny promujący samorząd; jednak po „rozpakowaniu”, uszczegółowieniu warunków jej istnienia pojawia się szereg pytań. Oto niektóre z nich: jak definiuje się „system polityczny”? Co liczy się jako polityczne? Co to znaczy być samorządnym? Czy samorząd jest procesem indywidualnym, zbiorowym, czy może jednym i drugim? Jakie są warunki społeczne dla demokracji? I jakie aspekty

społeczeństwa należy ratyfikować? Każde z tych pytań – podobnie jak inne – budzi głębokie nieporozumienia, które wpływają na to, jak uczeni interpretują demokrację i jej wartość: uczeni nie tylko nie zgadzają się co do znaczenia demokracji, ale także nie zgadzają się co do wartości demokracji (szczególnie w niedemokratycznych lub quasi-demokratycznych kontekstach). Aby poznać te nieporozumienia, pozostawię definicję demokracji i edukacji niezdefiniowaną. Zamiast tego, podkreślę istnienie różnych debat dotyczących edukacji i demokracji, które wyjaśniają również, w jaki sposób kwestionowana jest definicja demokracji¹.

Wypowiedź ta w sposób ewidentny odsłania trudy precyzyjnego zdefiniowania demokracji. Jej bogactwo, niejednoznaczność, niejednokrotnie aprioryczność powodują, że próba zamknięcia pojęcia demokracji w ciasnej „klatce interpretacyjnej” nie jest w zasadzie możliwa. Mając tę świadomość, spróbujmy jednak coś w kwestii definicji uczynić.

Wielu historyków lokuje początki demokracji uczestniczącej w Atenach w V i IV wieku p.n.e. W czasach nowożytnych demokracja uczestnicząca często wiąże się z pismami Johna Deweya i Jeana Jacquesa Rousseau. Znany krytyk elitarnych form reprezentacji, Dewey, uważał, że bez powszechnego udziału społeczeństwa w demokracji polityka nie byłaby odzwierciedleniem potrzeb i interesów społeczeństwa — ale zamiast tego reprezentowałaby interesy prywatne i wiedzę „ekspertów”, którzy są zbyt odsunięci od społeczeństwa, aby wyczuć zainteresowania wspólnoty².

Najprościej byłoby zatem powiedzieć, że demokracja jest pewnym wynalazkiem politycznym, który zrodził i rozwinął się na przełomie VI i V wieku p.n.e. w Atenach. Jest to ustrój

¹ Q. Wheeler-Bell, *Education and Democracy* [w:] *International Handbook of Philosophy of Education. Part I*, red. P. Smeyers, Ghent 2018, s. 755.

² J.A. Marsh, *Democratic dilemmas. Joint work, education politics and community*, New York 2007, s. 8.

regulujący funkcjonowanie wspólnoty politycznej, w którym proponuje się określony korpus wartości i mechanizmów rządzenia związany z tymi wartościami. Najogólniej mówiąc, są to takie wartości jak: wolność, równość, obywatelskość, refleksyjność, wewnątrzsterowność, idea prawa jako podstawa wolności, rozproszona forma władzy. Ten rozległy, acz niepełny zestaw wartości czyni pojęcie demokracji relatywnie pojemną kategorią. Demokracja jest bowiem pojęciem wieloznacznym i wielowymiarowym. To rodzi niemałe zawiłości interpretacyjne. Jak już powiedziałem, próba dokonania klarownego, wąskiego i zbyt pośpiesznego ruchu interpretacyjnego może doprowadzić do spłaszczenia, uproszczenia, zdeformowania, dezinterpretacji tego pojęcia. Michael Saward pisze w tym kontekście, że:

możemy stracić wiele z potęgi i bogactwa demokracji jako koncepcji, jeśli zbyt wcześnie spróbujemy ustalić jej znaczenie dla pojedynczej instytucji, zasady albo praktyki³.

Takie ryzyko jest m.in. obecne w postrzeganiu, rozumieniu i projektowaniu demokratycznej kultury szkoły.

Niejednoznaczność, ambiwalencja, a nawet aporetyczność pojęcia demokracji – oprócz oczywistych zagrożeń – stwarzają jednak również ogromne możliwości myślenia o sposobie budowania kultury demokratycznej, niezależnie od tego, czy dotyczy to szeroko pojętych systemów społecznych, czy małych mikro kultur, jaką jest na przykład kultura konkretnej instytucji, chociażby szkoły. Demokracja stwarza zaledwie ramy, które muszą być w sposób przemyślany wypełnione, i od kondycji obywateli, od dojrzałości kultury, w jakiej demokracja się rodzi, zależy kształt i charakter tego eksperymentu. Można zatem powiedzieć, że:

³ M. Saward, *Demokracja*, przeł. A. Burek, Warszawa 2008, s. 30.

demokracja jest czymś konstruowanym, a nie odkrywanym i że jest wartościowa, bo my nadajemy jej wartość, a nie dlatego, że posiada jakąś stałą czy immanentną wartość⁴.

To stanowi niemałe wyzwanie dla każdej wspólnoty, która chce się rządzić w sposób demokratyczny.

Złożoność projektu demokratycznego powoduje, że nie da się zadekretować demokracji tylko i wyłącznie za sprawą procedur (mogą one być rzecz jasna pomocne, ukierunkowujące mechanizmy i procesy zachodzące wewnątrz tego porządku), można jedynie próbować wychowywać ludzi w duchu demokratycznym z nadzieją, że zabiegi te przyniosą całkiem fortunne, z perspektywy oczekiwań apologetów demokracji, rezultaty. Miejscem, w którym można podjąć tego rodzaju próby, jest szkoła właśnie. Powiem więcej – szkoła jest jedną z kluczowych instytucji, dającą być może największe szanse w budowaniu i rozwijaniu mentalności demokratycznej, nawyków intelektualnych i behawioralnych związanych z kulturą demokratyczną. Można próbować tak wychowywać, aby otwartość, niejednoznaczność, przygodność kultury nie paraliżowała i nie wyzwalała mrocznych pokładów nihilizmu, ale żeby stała się motywacją do konstruktywnych i szlachetnych działań. A takie możliwości daje charakter porządku demokratycznego.

Na otwartą, szeroką formułę demokracji zwraca też uwagę Pierre Rosanvallon, pisząc:

Demokracja jest pytaniem, które pozostaje nieustannie otwarte: nie wydaje się, aby można było na nie kiedykolwiek udzielić doskonale adekwatnej odpowiedzi. Demokracja jawi się jako ustrój zawsze naznaczony rodzajem niezupełności i niespełnienia, którego nigdy

⁴ M. Saward, *Demokracja*, s. 51.