



Waldemar Segiet\*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym

### KEYWORDS

individualisation, education,  
democracy, community

### ABSTRACT

Waldemar Segiet, *Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym* [Community building as an educational task]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 27–40, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.2.1.

Along with the description of contemporary societies, including the indication of clear tendencies towards „individualisation” of lifespan, focusing on subjects that observe themselves with reflection, an issue appears regarding the creation of a community, including the educational one. A peculiar outline of the reflexive modernity is recognised on the basis the ways how individuals achieve social integration.

Despite the differentiating forms of social and cultural life, the foundation of the accomplishment of self and the society, is still „community”, which constitutes an encouragement to enter the issue of social (dis)integration, an inspiration allowing to bestow a defined sense on democracy, and socialization processes. Therefore, the need to consider the issues of communities arises, including their confirmation in education.

To present a path for social integration, with the full awareness that in modern societies the „common good” ideal is being lost, one should be accompanied by indications regarding education itself. One may reduce them to how the community constituted due to and within education, ensured the integration of all entities concerned, and helped accomplish democracy.

---

\* ORCID: 0000-0002-6988-5535.

## Wprowadzenie

Konstruuję określony punkt widzenia na (po)nowoczesność i edukację, w którym dominującym odniesieniem ma być wspólnota edukacyjna. Z kolei rację dla myślenia o samej wspólnotcie, pozostającej w stałym procesie tworzenia się, niech oddadzą następujące cytaty:

Człowiek może stać się człowiekiem jedynie w ludzkiej wspólnotcie, ale jednocześnie ludzka wspólnota jest koniecznym warunkiem urzeczywistnienia się konkretnego przypadku idei człowieczeństwa (Paul Natorp).

Ludzie poszukują wspólnot, ale takich, które dając poczucie bycia razem i zaspokajając głód emocjonalnej przynależności, nie narzucają w zamian poważniejszych zobowiązań [...]. W ten sposób daje o sobie znać moc tego, co społeczne [...], nieformalna centralność, która zapewnia przetrwanie w społeczeństwie (Michel Maffesoli).

W analizach rzeczywistości, której kształt formuje się nieustannie w procesach ścierania się różnorodnych praktyk społecznych, w sposobach przedstawiania jednostki zainteresowanej tworzeniem własnego życia poprzez własną praktykę daje o sobie znać wspólnota. Okazuje się ona fundamentem realizacji siebie i społeczeństwa. Stanowi zachętę do wejścia w problematykę (dez)integracji społecznej. Inspiruje nasze poznanie – chciałoby się dodać: poznanie pozostające w ścisłym związku z indywidualną i wspólnotową mądrością.

Samo odwoływanie się do wybranych cytatów, jakkolwiek sprzyja mobilizacji ukierunkowanej na lansowanie idei dobra wspólnego, oczywiście nie wystarcza. Zabieganie o współpracę między jednostkami, przy założeniu, że uzasadnieniem dla niej ma być wspólne dobro, domaga się odsłonięcia rzeczywistości społecznej (nie tej wyidealizowanej), szczególnie wtedy, gdy w związku z opisywaną rzeczywistością wskazuje się na sytuacje konkurencji i rywalizacji, wszystkich ze wszystkimi, sytuacje, w których prywatność staje się święta (Środa, 2003: 256). Swoje znaczenie dla kształtowania świadomości wspólnotowej ma zwrócenie uwagi na transparencję zbadanej rzeczywistości, zwrócenie uwagi na sugestywną retorykę w rozpoznaniach prowadzących chociażby do „społeczeństwa na zakręcie” (Marody, 2019).

Tłumacząc się niejako ze wskazania na konkretne, jednocześnie sugestywne ilustracje naszego społeczeństwa (poparte autorytatywnymi diagnozami), chcę podkreślić, że sensu tych wybranych odwołań szukam w możliwości sformułowania na ich podstawie swoistej konkluzji.

Oto analiza przemian społeczeństwa uwrażliwia na zjawiska szkodliwe (nie tylko z punktu widzenia jednostki). Uwalnia świadomość trudności w rozwijaniu demokratyzacji życia społecznego. Wskazuje na potrzebę poszerzania pól praktyk

społecznych zainteresowanych społecznym zaangażowaniem, porozumieniem, współdziałaniem i konstruowaniem splotów bycia razem.

I tu pojawia się zadanie, którym dla mnie jest próba wglądu w społeczne realia refleksyjnej nowoczesności, próba oparta na wybranych rozpoznaniach, w których dostrzega się pierwiastek wspólnotowości, w których ujawniane są motywy angażowania się w praktykę kooperatywnego działania. W tworzonemu przeze mnie wariantcie poznawczym staram się wytropić ślady „społecznego związania” odnośzone do współczesnego człowieka (jednostki ponowoczesności).

## Inspiracje ponowoczesności

W diagnozach stanu społeczeństwa ponowoczesnego lub społeczeństwa „drugiej” bądź późnej nowoczesności (Bauman, 1996, 2000, 2011; Beck, Giddens, Lash, 1996; Giddens, 2008), w refleksji akcentującej znaczenie „społeczeństwa zindywidualizowanego”, „społeczeństwa jednostek” (Bauman, 2008b; Elias, 2008) jednym z kluczowych pojęć jest indywidualizacja (konceptualizowana jako proces strukturalny i forma uspołecznienia, specyficzne dla współczesnego społeczeństwa) (Beck, 2004; Beck, Beck-Gernsheim, 2006; Giddens, 2002, 2003).

Indywidualizacja – jak zauważa Ulrich Beck – oznacza wyzwolenie z historycznie uwarunkowanych form i powiązań społecznych. Zaobserwować możemy utratę tradycyjnych zabezpieczeń dotyczących sposobu postępowania, wiary i istotnych norm. W ujęciu tego autora indywidualizacja stała się w dzisiejszych czasach strukturalnym faktem narzucanym ludziom przez system, nie jest ona wyborem, lecz przeznaczeniem. To, w jaki sposób jednostka żyje, jest tylko biograficznym rozwiązaniem systemowych ograniczeń. W zindywidualizowanym społeczeństwie zmuszona jest ona decydować o każdym aspekcie swojego życia i podjąć wysiłek, by skonstruować swoją biografię („biografię wyboru”, „biografię refleksyjną”), staje się sama dla siebie punktem odniesienia („planistycznym biurem własnej biografii”) (Beck, 2004: 202–203).

W dookreślanu jednostki kierującej się własnymi zasobami warto zwrócić uwagę na myśl Jeana-Claude’a Kaufmanna odwołującą się do miana jednostki demokratycznej i następująco rozwijanej: „To, co obecnie obserwujemy (demokratyzacja życia prywatnego), otwiera nowe horyzonty. Jednostka wybiera swoją prawdę, swoją moralność, swoje więzi społeczne i swoją tożsamość” (2004: 229).

Kwestią istotną wysuwaną przez teoretyków nowoczesności czy też ponowoczesności do naukowej refleksji są relacje międzyludzkie zmieniające się pod wpływem procesu indywidualizacji. Interesujące analizy stają się podstawą

w charakterystyce aktualnego stanu relacji między jednostką a otoczeniem społecznym. Na ich podstawie można próbować tworzyć ich obraz, jeden z wielu możliwych, dociekać tym samym konsekwencji na przykład indywidualizacji strukturalnej w sferze społecznej, bez szczególnego zwracania uwagi na sferę kulturową (Jacyno, 2007).

Pomyślny proces poszukiwań w tym zakresie prowadzić może między innymi do jednej z najbardziej znaczących diagnoz dotyczących wpływu procesów indywidualizacyjnych na relacje społeczne, zawartej w pracy *The Homeless Mind* (Berger, Berger, Kellner, 1973). Jej autorzy – zainteresowani byciem jednostki w świecie, którego ważnym elementem jest to, jak „świat” przejawia się w jej świadomości – przekonują, że indywidualizacja niesie ze sobą wolność i niezależność, te zaś mają swoją cenę, a jest nią utrata stabilności i stałych punktów odniesienia. Zjawisku stałego wzrostu anonimowości relacji społecznych, do którego przyczynia się rozwój technologii i nowej ekonomii, towarzyszy utrata znaczenia i sensu w relacjach międzyludzkich, które przestają być oczywiste i integrujące, a mogą wręcz stanowić źródło lęku i zagrożenia. W nowoczesności przekształcającej człowieka w wiecznego „wędrowca” między wieloma światami, których realność jest względna (co zdaje się pewne dzisiaj, może okazać się niepewne jutro), nowoczesna jednostka jest jak bezdomny w nowoczesnym mieście: niepewna tego, gdzie jest jej miejsce (zgodnie z sugestią autorów) (Mikołajewska, 1999: 283).

Z konceptualizowaniem indywidualizacji wiąże się (rozpościera przed nami) nowa wolna przestrzeń dająca większą swobodę działania i organizowania własnego życia. W nurcie refleksyjnej jego aranżacji jednostka uwalnia się od krępujących ją więzów. „Wykorzeniona” z dotychczasowej struktury, jaką tworzyły tradycyjne formy społeczne (należy do nich rodzina), lokowana jest w nowej rzeczywistości, gdzie jej powiązania i tworzone formy jawią się coraz bardziej jako dowolne i przypadkowe, stanowią niewielką niedogodność i łatwo można się ich pozbyć. Rzec by można, posługując się określeniem Z. Baumana, że pojawiają się „wspólnoty wieszakowe” (*peg communities*) (Bauman, 2008a: 97), eksplozywne wspólnoty – „szatniowe” czy „karnawałowe” (Bauman, 2006: 311).

Společne związanie jednostki nie powinno kolidować z jej zdolnością udzielenia samej sobie przekonującej odpowiedzi na pytania egzystencjalne: „[...] dotyczące podstawowych parametrów życia ludzkiego, na które *odpowiada* każdy, kto *radzi sobie* w warunkach społecznych; zawierają one następujące elementy ontologiczne i epistemologiczne: *egzystencja i bycie*: natura egzystencji, tożsamość rzeczy i zdarzeń; *skończoność życia ludzkiego*: sprzeczność egzystencjalna polegająca na tym, że istoty ludzkie są częścią natury, a jednocześnie nie przystają do niej jako istoty rozumne i refleksyjne; *doświadczenie innych*: jak jednostki

interpretują cechy i działania innych jednostek; *ciągłość tożsamości*: trwałe poczucie bycia osobą związane ciągłością doświadczenia własnego *ja* i własnego ciała” (Giddens, 2002: 78).

Przekonanie jednostki o tym, że otaczający ją świat jest poznawczo i aksjologicznie oswojalny (stabilny?), nie tylko skłania ją do orientowania się na siebie, wzmacnia również dążenia do „dzielenia tego świata z innymi”, uwrażliwia na zjawiska szkodliwe (z punktu widzenia jednostki). Sprzyja wypełnianiu świata możliwymi, w sensie „eksperymentalnych gier” podejmowanych przez jednostkę, sposobami bycia i działania, w tym zabieganiem o to, by pozostać nadal sobą, odnajdywać siebie z zachowaniem czytelnych odniesień do tego, co „znane nam od zawsze”, z możliwością korekty tego, co dotknięte erozją (instytucji dających poczucie przynależności, społecznej więzi).

Zauważyć trzeba, że skojarzenie poglądów A. Giddensa z obrazem „ponowoczesnego” świata Z. Baumana, a zwłaszcza z ukazywaną „ponowoczesną osobowością” „nie zapowiada wielkich szans dla bycia”, sygnalizując radykalne zwroty w sferze wartości i moralności. Oto bowiem „ponowoczesna osobowość” konstituowana z cech wzorów osobowych spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza (by użyć znanych metafor autora) (Bauman, 1994) staje się bardziej podmiotem oceny estetycznej i konsumpcyjnej niż moralnej. Przed typem zaczynającej dominować nowej „osobowości społecznej” zawęża się obszar interakcji z innymi, słabnie zaangażowanie emocjonalne i czynne w los i potrzeby innych ludzi, a przez to stłumieniu ulegają pobudki etyczne i sentymenty moralne. Utrwalający się w „ponowoczesności” sposób „bycia-w-świecie” popycha „ku uznaniu ich za przeszkody i ograniczenia, od których należałoby się, gwoli konsekwentnej realizacji strategii życiowej, uwolnić” (Bauman, 1995: 105–106). I jeszcze to, że coraz mniej miejsca w nim pozostaje dla gotowych norm i zasad etycznych, a coraz więcej przestrzeni dla wyborów indywidualnych.

Nieprzypadkowo wytwarzanie się swoistego typu człowieka nowoczesnego dookreśla syndrom „osobowości nowoczesnej”, w którym jednym z rysów jest poczucie mocy podmiotowej (Bauman, 1994), tak jak nieprzypadkowo stwierdza się, że „podmiot stopniowo kurczy się do zaledwie jeszcze *punktowego ja*, dystansuje się od swoich relacji społecznych, od wykonywania czynów. Wszystkie relacje, a nawet wszystkie jakości pozostają na zewnątrz. Wszystkie one nie mają znaczenia konstytuującego” (Rosa, 2016).

Swoje znaczenie ma zwrócenie uwagi na fakt, że w rozpoznaniach Anthony’ego Giddensa pojawia się konstrukt „czystej relacji” (Giddens, 2002: 122) jako związek nabierający charakteru tymczasowości odnoszącej się do potencjału emocjonalnego, który konstytuuje bliską relację, ale w każdej chwili może stracić ona swoją

funkcję dawania poczucia bezpieczeństwa. Specyfiką „czystej relacji”, poza tym, że tworzy się ona wyłącznie na bazie sfery emocjonalnej człowieka, jest osiągnięcie wzajemnego zaufania oraz intymności. Wpisywany w nią także jest stan niepewności, który potęguje nowoczesność postrzegana jako nieprzewidywalna: „Życie w świecie wysoko rozwiniętej nowoczesności jest jak rozpędzony moloch. Nie chodzi już tylko o bezustannie zachodzące zmiany. Sedno sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli” (Giddens, 2002: 40).

Tak oto zadaniem towarzyszącym eksponowaniu „jednostki w nowoczesności” pozostaje tropienie śladów poszukiwań współczesnego człowieka: jakiejś jego przynależności, poszukiwania sobie podobnych, relacji z innymi. Kodem, który przewija się w dyskusjach o społecznych zmianach, jest pojęcie partycypacji (dla jednych w charakterze widma, dla innych – nadziei).

Wskazywaniu drogi do społecznej integracji, przy pełnej świadomości tego, że cnoty obywatelskie przestają być postrzegane jako wyznaczniki społecznego postępowania, że ludzie żyją w grupach, które łączą różnego rodzaju więzi społeczne (Rejman, 2007), towarzyszy zapotrzebowanie na – jak określa to Z. Bauman – „jasne, niepozostawiające wątpliwości drogowskazy, przejrzyste mapy i jednoznaczne wskazówki” (1994: 39). „Bardziej niż kiedykolwiek – dopowiada niejako U. Beck – potrzebujemy teraz pojęć, które [...] odnosząc się pozytywnie do powszechnego skarbcza tradycji, pozwoliłyby nam myśleć w nowy sposób o tym, co nowe, co przecacza się przed nami. A także w nowy sposób żyć i działać. Uchwycenie jednakże tych pojęć, które ujawniają się już dzisiaj, w trakcie rozpadu starych, jest zadaniem bardzo trudnym” (Beck, 2004: 18–19).

W poszukiwaniu sposobów osiągnięcia społecznej integracji jednostek o tożsamości ponowoczesnej, traktujących z rezerwą wspólnoty wiążące swych członków formalnymi normami, regułami przynależności i lojalności, odrzucających tradycyjne obiekty identyfikacji, unikających zobowiązań i przywiązania do ludzi i miejsc, zwraca się uwagę na powiązania międzyludzkie oparte na zaufaniu. Poczucie zaufania wydaje się kluczem do rozwiązania problemów, z jakimi borykają się współczesne społeczności domagające się, jakby na przekór, dominującemu w nich duchowi, choćby częściowego porządku, względnej stałości i uniwersalności zasad życia zbiorowego.

W tym kontekście dobra nowina ponowoczesności jest taka, że współczesne demokracje zachodnie w obliczu przedkładania interesu jednostki często nad dobro wspólne, wobec słabnącego państwa opiekuńczego, szukają sposobu osiągnięcia wyższego poziomu zaangażowania i współodpowiedzialności wszystkich obywateli za życie społeczne (Szacki, 1997). Gotowość do odpowiedzialnego za-

angażowania się w życie społeczne powinna opierać się w znacznej mierze właśnie na zaufaniu, co potwierdzają przede wszystkim J. Coleman i R. Putnam. Według tych autorów<sup>1</sup> kapitał społeczny wyrażający się w postaci zaufania implikuje wzajemną współpracę członków społeczeństwa na rzecz dobra wspólnego. Zaufanie, a także normy i powiązania uważane przez nich za składniki kapitału społecznego mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania (Putnam, 1995: 258).

Budowanie zaufania w warunkach społeczeństwa późnej nowoczesności nabiera jednocześnie nowej jakości, wymaga między innymi „demokratyzacji demokracji”, która dla A. Giddensa oznacza, że wszystkie sfery życia są w coraz większym stopniu regulowane przez dialog, nie zaś przez uprzednio ustanowione relacje władzy<sup>2</sup>.

## Odniesienia do edukacji

Przy zaproponowanym sposobie myślenia dla mnie samego istotne jest, że współczesne rozumienie tego, co oznacza „współistnienie i istnienie dla innych”, upoważnia do formułowania uwag (by od razu nie rzec wątpliwości) inspirowanych wybranymi kategoriami poznawczymi. Są nimi niewątpliwie czyste relacje, zaufanie i dialog. Pojęcia te mogą okazać się drogowskazami na drodze do porozumienia w klimacie solidarności, „szansą na obywatelską modernizację przez edukację”.

Szansa ta staje się oczywista i zrozumiała, kiedy mamy do czynienia z wersją społeczeństwa skłaniającą do refleksji nad koniecznością doskonalenia warunków życia jego obywateli poprzez edukację. Coraz lepiej rejestrujemy określone trendy, przyjmujemy do realizacji strategiczne hasła edukacyjne: „społeczeństwo wiedzy”, „aktywne obywatelstwo”, „inwestycje w kapitał ludzki”.

Dla edukacji jest to wyraźne wyzwanie, które w połączeniu z heurystycznie użytecznymi w jego formułowaniu hasłami demokracji, wspólnoty, zaufania prowadzi się do tego, by wspólnota ustanawiana w edukacji, współrealizująca demokrację jako jedną z form organizacji życia dawała wszystkim uczestnikom możliwość udziału w „czystych relacjach” (w których zaufanie nie jest i nie może być jedynie „założeniem”), także czyste szanse dla rozwoju indywidualnego potencja-

---

<sup>1</sup> Należy jednocześnie zauważyć, że między Putnamowską koncepcją kapitału społecznego a koncepcją Colemana istnieją różnice, które wynikają przede wszystkim z kontekstu analizy, w której obaj uczeni posługują się terminem kapitał społeczny.

<sup>2</sup> Poszerzona wykładnia tego, co A. Giddens nazywa demokratyzacją demokracji, w: Giddens, 1999: 66.



łu na bazie wzajemnego zaufania. Decydująca rola powinna przypadać relacjom społecznego uznania wzmacniającym jednostkową autonomię i otwierającym na zrzeszanie się, dialog i gotowość do współpracy.

Ważne zadanie dla edukacji to przygotowanie do wspólnotowości, życia i działania w warunkach „istnienia sieci afektywnych relacji w obrębie grupy jednostek; relacji, które często krzyżują się i wzmacniają nawzajem” (Etzioni, 2010: 190), oraz występowania „identyfikacji ze wspólnymi wartościami, normami i znaczeniami, a także ze wspólną historią i tożsamością – krótko mówiąc, ze wspólną kulturą” (Etzioni, 2010: 190). Wszystko to powinno złożyć się niejako automatycznie w konstruktywny kształt społeczeństwa opowiadającego się za demokratyzacją życia, również samej edukacji.

Trzeba jeszcze w tym miejscu zwrócić uwagę na istotny fakt w rozumieniu współczesnej demokracji. Wychodząc od myśli zasygnalizowanych przez T. Pilcha, że dalece niewystarczające jest dzisiaj rozumienie demokracji jako systemu przedstawicielskiego, jej istoty nie wyczerpują też powszechne i wysokie kompetencje, istotnym rysem współczesnej demokracji staje się „sztuka budowania wspólnoty lokalnej i globalnej człowieka oraz umiejętności spolegliwego współżycia w takiej wspólnotcie [...], powszechne poczucie odpowiedzialności za los wspólnoty i za los *słabszych*” (Pilch, 1996: 77). W pojęciu demokracji znajdujemy punkt oparcia dla „nowej współczesności”, można w nim widzieć kierunek poszukiwań, na których linii uzyskamy lepsze zrozumienie dla bycia razem, wspólnego działania, co uchroni edukację przed pozorami społecznej integracji.

Rozważania prowadzone nad edukacją realizującą formułę demokracji wyrażaną fantazmatem wspólnoty, w ramach której wytworzone zostają więzi oparte na zaufaniu i wzajemnej trosce (wspólnoty „niezainfekowanej” współcześnie postępem indywidualizmu), należałoby jeszcze odnieść do rzeczywistości społeczeństwa polskiego, którego rozwój w wielu momentach historii odbiegał od głównej ścieżki rozwoju społeczeństw zachodnich i które w wielu swych aspektach nie zakończyło procesu modernizacji (Marody, Wilkin, 2003). Budzi się tym samym potrzeba namysłu nad problematyką osiągnięcia i zastosowania w edukacji wspólnot, których członkowie potrafią sobie wzajemnie zaufać, świadomie współdziałają na rzecz dobra wspólnego, co dodatkowo powinno sprzyjać demokracji, która źle znosi napięcia wywołane społecznymi nierównościami.

Wraz z pytaniem o możliwości edukacji ku demokracji, budowanej z więziotwórczego i wspólnototwórczego elementu, może pojawić się próba rozstrzygnięcia, czy dostrzegamy w naszym kraju demokratycznie ugruntowaną kulturę odpowiedzialności za edukację zapewniającą z jednej strony autonomię zobowiązującą do wolności, a z drugiej integrację wszystkich podmiotów edukacji (uczestnictwo



we wspólnocie) implikującą „równość jako sprawiedliwość”<sup>3</sup>. W namyśle nad edukacyjnym doświadczaniem demokracji nie można nie zwrócić uwagi na „wspólnotę relacji” odnoszącą się do wewnętrznej współzależności (*interdependent*), opartą na podzieleniu z innymi interesów, problemów, zainteresowań, wartości (Lave, Wenger, 1991). Ważne, aby o podzieleniu wartości mówić nie tylko wtedy, kiedy są to wartości związane z „przeżyciem – przetrwaniem” i sukcesem związanych z tym celem strategii nauczycieli, uczniów i rodziców. Bez zmian w mentalności uczestników edukacji, utrwalonych już postaw, wyuczonych (często wygodnych) schematów ich postępowania trudno o „demokrację refleksyjną” niezbędną z kolei w „uczeniu się sztuki demokracji” (King, 1979).

W wielkim skrócie myślowym wraz z problemem wspólnoty edukacyjnej wpisującym w proces transformacji systemowej otwieramy nową kartę demokratycznych przemian realizowanych w nie zawsze przejrzystych, na nowo stanowionych polach społecznego bycia, w sytuacjach wymagających uświadamiania wielu reguł gry oraz tego, jak rozłożone są używane w działaniu zasoby umożliwiające skuteczne uczestniczenie w aktualnie obowiązującej „grze”. Ujmując dalej rzecz metaforycznie, nie wszyscy przystąpili do gry mimo powszechnego powołania do niej. „Demokracja w warunkach polskich była realizowana faktycznie w nieprzejrzystej społecznej przestrzeni, sprawiającej wrażenie chaosu, w której edukacja była (jest) wystawiana na grę interesów władz resortowych, orientacje polityków wielopartyjnych, często także na opór nauczycieli i rodziców wobec (o ironio!) inicjatyw upodmiotowienia, uspołecznienia pracy szkoły”<sup>4</sup>. Poważną przeszkodą w zmianie szkoły poprzez dążenie ku jej uspołecznieniu (co jest głównym akcentem reformy systemu edukacji zapoczątkowanej w 1999 roku), we wprowadzaniu do niej „gry zespołowej” wszystkich zainteresowanych „dzianiem-się-nowego”, okazuje się stereotypizacja myślenia o roli rodziców w systemie edukacji, pojmowana wciąż sztywno, w granicach wytyczonych przez przyzwyczajenia z poprzedniego systemu.

Mimo wyraźnego orientowania się dziś na podmiotowość i partnerstwo w edukacji, uporczywego podkreślania znaczenia integracji, autentycznej współ-

---

<sup>3</sup> Jak pisze E. Potulicka: „W przypadku równości jako sprawiedliwości czy *fairness* nie chodzi o *równy dostęp* do szkół czy równe możliwości, chodzi o zasadę sprawiedliwej dystrybucji zasobów, czy to materialnych, czy abstrakcyjnych (jak władza czy status). Zasada implikuje możliwości istnienia nierówności wiążącej się z dawaniem więcej tym, którzy mają mniej” (1996: 176). Warto tu wspomnieć o przywoływanej przez socjologów przypowieści o talentach z Ewangelii św. Mateusza: „Kto ma, temu będzie dane, a kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma” (Mt, 25). Cytuję za Zahorska, 2009: 196.

<sup>4</sup> Diagnoza edukacji postawiona na VII Zjeździe Delegatów PTP, Warszawa, 11 kwietnia 2002 r. Cytuję za Rodziewicz, 2009.

pracy wszystkich zaangażowanych stron faktyczne funkcjonowanie aktorów edukacyjnej sceny przebiega nadal według starych reguł. Podlegający im rodzice nadal są trzymani na dystans. Występują jako współgospodarze, jednocześnie zdominowani w rzeczywistości, której ramy ustanawiają nauczyciele. W rezultacie w bardzo ograniczonym zakresie zachowuje się możliwości budowania własnej wspólnoty.

Jest to oczywiście sytuacja znacznie uproszczona<sup>5</sup> i uogólniona, abstrahująca od pozytywnych wyjątków (nie ma w nich podziału na grupy o różnych interesach). Jej zadaniem jest jednak wyostrenie tej strony edukacji, która skłania do wyraźnej powściągliwości w kwestii aktualnych warunków, możliwości tworzenia edukacyjnej wspólnoty – tej jawnie funkcjonującej, dla której wartością mogłoby stać się zróżnicowanie rodzicielskiej i nauczycielskiej kultury.

Można by na koniec pokusić się o stwierdzenie, że budowaniu wspólnoty edukacyjnej w naszej rzeczywistości (społeczeństwa polskiego poddanego procesom transformacji i integracji) sprzyjają właśnie przemiany prowadzące do adaptacji reguł uznawanych za kluczowe i powszechne w krajach zachodnich, postrzeganych przez pryzmat rozwiniętej w nich demokracji. Dojrzewanie do niej transformującej się polskiej rzeczywistości wzmacniane wypełnianiem naszej już demokracji liberalnej ożywczyymi racjonalnościami, poststrukturalistycznymi nurtami myślenia, perspektywą filozofii humanistycznej, fenomenologicznymi poszukiwaniami daje o sobie znać na przykład w postaci odejścia od edukacji państwowej do różnych form edukacji: prywatnych, społecznych, samorządowych (Rodziewicz, 2008), także działaniami na rzecz odnowy edukacji ze znaczącym udziałem tych form wspólnoty, które ustrukturuwane są demokratycznie i współrealizują demokrację jako jedną z form organizacji życia, na które nadzieje budził już J. Dewey (1996).

Sama akceptacja drogi ku modelom demokracji zachodnich, istniejący już pewien obszar powszechnie akceptowanych ustaleń w zakresie coraz bardziej upowszechnianej praktyki wspólnego, kooperatywnego działania nie przesądza o demokratyzacji edukacji, która pozostaje ciągle demokratyzacją niepełną, czasami ze swoistą grą pozorów (Szymański, 2005). Sceptycyzm wobec poszanowania praw i wolności podmiotów edukacji – aktywnych, solidarnych, porozumiewających się, mających urzeczywistnić swym funkcjonowaniem postulat demokratyzacji życia społecznego – pozostaje. Utrzymuje się deficyt demokracji partycypacyjnej potwierdzany nieuczestnictwem w ruchach oddolnych, organizacjach trzeciego sektora osób odczuwających wykluczenie, niemających

---

<sup>5</sup> Wykorzystałem tu tylko niektóre analizy M. Mendel. Zob. Mendel, 1998, 2000, 2006.

poczucia wpływu, powodowany często brakiem umiejętności spontanicznego stowarzyszania się w celu osiągnięcia pewnych, często lokalnie sprecyzowanych zadań. Co ciekawe, podział na tych o subiektywnym poczuciu wykluczenia i mających poczucie wpływu na bieg zdarzeń (sprawstwa) nie jest osadzony nadal w klasycznym konflikcie industrialnym, dziś po obu stronach są reprezentanci różnych kategorii społecznych (Domański, 2005).

W świetle raportu „Polska 2050” społeczeństwo polskie wkroczyło na trajektorię, jaka obowiązywała (częściowo nadal obowiązuje) w krajach przynależnych do cywilizacji euroatlantyckiej, z jej szczególnymi wyróżnikami, tj. indywidualizmem, dyferencjacją, racjonalizmem, ekonomizmem oraz ekspansywnością. Bez przesądzenia o sposobie przyswojenia przez nie owych właściwości stwierdza się kilka zmian potwierdzonych dziś nową jego strukturalizacją. W myśl prezentowanego stanowiska zwraca się uwagę między innymi na polaryzację pomiędzy „wygranymi” i „przegranymi” w wyniku transformacji, a także otwartość struktury charakteryzującą się relatywną otwartością na osiągnięcie pozycji społecznej (poprzez zwiększoną mobilność społeczną i szanse edukacyjne) i stopień merytokratyzmu w procesach dystrybucji zasobów (na ile występuje odpowiedniość pomiędzy zasobami pozostającymi do dyspozycji jednostki a jej społecznie rozpoznawalnymi i legitymizowanymi „zasługami”) (Komitet Prognoz, 2011: 94).

Z tych pobieżnie odtworzonych tu właściwości składających się na obraz zmian zachodzących w strukturze społecznej pod wpływem procesów transformacyjnych wyprowadzić można wniosek, że warunek modernizacji społecznej, jakim jest dyferencjacja (różnicowanie) społeczeństwa, został spełniony. Niemniej jednak owemu różnicowaniu się – postępującemu, ale „ułomnemu” – towarzyszy „nieskuteczna demokracja” pozwalająca na powstawanie obszarów utrwalonej biedy, marginalizacji społecznej grup niezakorzenionych w sieci społecznych relacji o sformalizowanym charakterze. Trudno też stwierdzić, że jesteśmy już społeczeństwem, w którym każda jednostka ma takie same możliwości uzyskiwania pożądanej przez siebie społecznej pozycji oraz określonych dóbr, a realizacja tych możliwości zależy od jej własnych zasług (nie wyłączając tego, co odziedziczyła). Wiele jednostek nie potrafi właściwie rozpoznać i ocenić własnych szans ani nie zna dróg prowadzących do poprawy swego losu, nie mówiąc już o jakimkolwiek sukcesie<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Problem różnicowania się naszego społeczeństwa przybliżam, wykorzystując kilka „rzutów myślowych” zaczerpniętych z analiz M. Ziółkowskiego (2005). Zob. też Leszkowicz-Baczyński, 2002; Marody, 2004.

## Uwaga końcowa

Nie ulega wątpliwości, że „demokratyczny ład społeczny jest dla nas zadaniem edukacyjnym” (Kwieciński, 1995). Pytanie „Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmienność?” (Śliwerski, 2013) wymaga ciągłych analiz (bez pewności uzyskania potwierdzających rozstrzygnięć). Co ważne, już samo jego postawienie zabezpiecza przed tym, aby nie wpaść w pułapkę myślenia życzeniowego, a z nią sygnały, początki pewnych tendencji uznać za niezbite dowody wskazujące na istnienie pożądanego zjawisk w pełnej, już rozwiniętej postaci. Pozostajemy zatem w sytuacji namysłu nad demokracją wymagającą nieustannego tworzenia i z definicją realisty, który „[...] zwykł zaczynać nie od poszukiwania tego, co tu zrobić, aby było doskonale, lecz od tego, jak i o ile zmienić to, co jest, aby zastaną rzeczywistość przystosować do nabrzmiałej potrzeby” (Kotarbiński, 1987: 127). Angażujemy się w „refleksyjność”, aby radzić sobie w tej nowej „nowoczesności” z wyraźną tendencją do „indywidualizacji”. Niech ta refleksyjność prowadzi do wspólnoty jako pożądanej formy naszego bytowania mimo zapowiadanego klimatu samotności.

## Bibliografia

- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa.
- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń.
- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
- Bauman Z. (2008a), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków.
- Bauman Z. (2008b), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków.
- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2006), *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (1996), *Reflexive Modernisierung – Eine Kontroverse*, Frankfurt am Main.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Warszawa.
- Berger B., Berger P., Kellner H. (1973), *The Holmes Mind. Modernization and Consciousness*, New York.
- Dewey J. (1996), *Die Öffentlichkeit Und Imre Probleme*, Bodenheim (wyd. oryg. 1927).
- Domański H. (2005), *Państwo to nie my*, „Polityka”, nr 2533.

- Elias N. (2008), *Spoleczeństwo jednostek*, tłum. J. Stawiński, Warszawa.
- Etzioni A. (2010), *Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska*, w: P. Rymarczyk, T. Szubka, *Komunitarianie. Wybór tekstów*, tłum. P. Rymarczyk, Warszawa.
- Giddens A. (1999), *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tłum. H. Jankowska, Warszawa.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Poznań.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, Kraków.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Warszawa.
- Kaufmann J.-C. (2004), *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa.
- King E.J. (1979), *Demokratyzacja szkolnictwa średniego*, w: *Oświata i wychowanie w toku przemian*, red. A. Mońko-Stanikowa, Warszawa.
- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” (2011), *Polska 2050*, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1987), *Pisma etyczne*, Wrocław.
- Kwieciński Z. (1995), *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Łódź–Kraków.
- Kwieciński Z. (red.) (2009), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, Toruń.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning*, Cambridge.
- Leszkowicz-Baczyński J. (2002), *Spoleczeństwo posttransformacyjne: fakt społeczny czy niespełnione marzenie?*, w: *Stary kontynent w nowym tysiącleciu*, red. Z. Drozdowicz, Poznań.
- Marody M. (2004), *Przemiany więzi społecznych i ich konsekwencje dla sfery publicznej*, w: *Zmiana czy stagnacja?*, red. M. Marody, Warszawa.
- Marody M. (red.) (2019), *Spoleczeństwo na zakręcie. Zmiany postaw i wartości Polaków w latach 1990–2018*, Warszawa.
- Marody M., Wilkin J. (red.) (2003), *Na prostej? Polska w przededniu członkostwa w UE*, „EU-monitoring”, VII.
- Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń.
- Mendel M. (2006), *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław.
- Mikołajewska B. (1999), *Zjawisko wspólnoty. Wybór tekstów*, New Haven.
- Pilch T. (1996), *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- Potulicka E. (1996), *Szkoły samorządne czy zdominowane? Lokalne zarządzanie szkołami w polityce oświatowej anglosaskiej nowej prawicy*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu*, Kraków.
- Rejman K. (2007), *Kapitał społeczny w teorii społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Spoleczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, red. E. Balawajder, Lublin.
- Rodziewicz E. (2008), *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wobec zmiany społecznej*, „Ars Educandi”, t. V.
- Rosa H. (2016), *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin.

- Szacki J. (red.) (1997), *Ani książę, ani kupiec: obywatel*, Kraków.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Szymański M.J. (2005), *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, w: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków.
- Śliwerski B. (2013), *Polska edukacja wobec demokracji jako idei, wartości, ustroju*, Warszawa.
- Środa M. (2003), *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberałami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, Warszawa.
- Zahorska M. (2009), *Edukacja drogą do marginalizacji?*, w: *Sprostac zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, red. K. Slany, Z. Seręga, Kraków.
- Ziółkowski M. (2005), *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne*, w: *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska. Europa. Świat*, red. W. Wesołowski, J. Włodarek, Warszawa.