

Potencjały

Recenzja książki: Piotr Zamojski (2022).

Edukacja jako rzecz publiczna. Warszawa:

Oficyna Naukowa, ss. 426

Piotr Kowzan¹ 



Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce to zapis wydobywania z siebie i innych tego, co w nas najlepsze, żeby wspólnie podnieść pogardzaną edukację do rangi sprawy, którą warto zająć się choćby z tego powodu, jak wiele czasu zajmuje w życiu kolejnych pokoleń. Książka nie jest relacją z budowania nowych, alternatywnych światów edukacyjnych przez osoby uprzywilejowane. Nie jest też zapisem krytyki osób wykluczonych i poszkodowanych przez edukację, które domagają się zmian od władzy w ramach ruchu społecznego. Jest to książka o „tkaniu” mostów poznawczych w instytucjach. Jednocześnie jest to świadectwo budzenia się ludzi z instytucjonalnej bezwładności i z pracy (w systemie edukacji) na biurokratycznym autopilocie. Nazywam to tkaniem, bo choć praca okazała się żmudna, a efekt nietrwały, to stanowi interesujący wzór.

Blisko połowę objętości książki stanowi opis warsztatu badacza, przy czym przedstawienie metody w rozdziale trzecim zajęło jedynie około 20 stron. Główny nacisk w pierwszej części książki położony został na wytyczeniu teoretycznej drogi najpierw dla sensownego myślenia wspólnie, a potem dla robienia tego wspólnie na temat edukacji. Składają się na to dwa rozdziały: „Dialektyka różnicy”

¹ Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland, piotr.kowzan@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-6506-8327>

– pierwszy, „Edukacja jako res publica” – drugi. „Dialektyka różnicy” z jednej strony przedstawia logikę porządkującą złożoność pojedynczej debaty oraz logikę tworzenia sfery publicznej, a z drugiej strony stanowi diagnozę wynikającą z rekonstrukcji procesów, które doprowadziły do trudności w publicznej deliberacji. Piotr Zamojski pokazuje nam tę dialektykę jako rusztowanie, które jest istotne bez względu na to jakie pojęcia wytworzy, a nie jakie pojęcia wnosi do debat. Na to rusztowanie składają się następujące elementy:

(1) Oddzielenie tego, co publiczne i niezależne od sfery prywatnej, która obciąża ludzi koniecznościami. (2) Izolacja, czyli abstrahowanie od aspektów prywatnych. Można to rozumieć jako kompetencję lub nakaz, ale w praktyce – czego już Zamojski nie porusza – izolacja gwarantuje uszanowanie publicznego osiągnięcia (wyniku) bez względu na drobne niedogodności, jakie może ono powodować w sferze prywatnej. (3) Zawłaszczenie, czyli negatywnie sformułowana dbałość o to jakie aspekty sfery prywatnej stają się publiczne. I odwrotnie, czyli za co odpowiedzialność prywatyzuje się. Ideologiczna regulacja tego, co będzie tematem a co nie, prowadziła by do zaniku różnicy między publicznym i prywatnym. (4) Zanikanie różnicy pomiędzy prywatnym a publicznym na skutek wewnętrznych zmian w danym polu. Przykładem takiego zanikania jest wzrost znaczenia prywatnej ogłady w publicznych wypowiedziach dla różnorodnego odbiorcy. (5) Ukierunkowanie, czyli przygotowywanie prywatnych opinii odbywa się skrycie, ale w celu ich upublicznienia. (6) Pluralizacja jako skutek rosnącej złożoności społeczeństw, w których różne sfery publiczne ścierają się, a deliberacja zostaje oddzielona od procedur demokratycznego podejmowania decyzji. (7) Pulsowanie jako oznaka żywotności odstępu między prywatnym a publicznym, wskazująca na chęć publicznej dyskusji na dany temat w określonym czasie historycznym, zwłaszcza gdy temat ten oczekuje politycznej regulacji. (8) Sporadyczność, która polega na tym, że uczestnicy wymykają się klasyfikacjom, co prowadzi do ustanowienia wyjątków i potencjalnie do politycznej zmiany.

To skrótowe przedstawienie pola, w którym zaprojektowano badanie. Ten skrót nie może oddać meandrów w opisie złożoności tego pola.

W kolejnym rozdziale, czyli „Edukacja jako res publica”, następuje zawężenie pomysłu na działanie w sferze publicznej poprzez wybór tematu debat. Realizując ideę budowania, choć chyba raczej tkania sfery publicznej wokół edukacji, Zamojski kładzie nacisk na ontologiczne aspekty edukacji – na samo istnienie edukacji jako czegoś zadziwiającego – zamiast skupiać się na problemach jakie edukacja stwarza lub nieefektywnie rozwiązuje. To podejście po-krytyczne, które współtworzy w innych projektach. *Manifesto for a post-critical pedagogy*

(Hodgson i in, 2018, s. 110), pomaga mu spojrzeć na budowanie sfery publicznej wokół edukacji jako na coś większego niż tylko kolejne spotkania od problemu do problemu. Porządkuje to następująco:

(1) Przedmiot i rzecz, gdzie pokazuje edukację jako sprawę większą niż przedmiot poznania. Pokazuje, że jako rzecz wymaga troski, a nie jedynie ustalenia faktów dotyczących jej stanu. (2) Emancypacja i odpowiedzialność, gdzie usiłuje uwolnić sprawę edukacji od logiki walki. Częściowo osiąga to poprzez ideę równości performatywnej oraz przechodząc od postrzegania człowieka jako jednostki do człowieka jako części ludzkości. (3) Agregacja i deliberacja, gdzie wyjaśnia, że edukacyjny sens sfery publicznej polega na zmianie opinii, z jakimi uczestnicy przychodzą, a nie tylko ich zliczanie lub uporządkowanie względem siebie. (4) Agon i godność, gdzie omawia istotę demokratycznej formy, która opiera się na różnicach między ludźmi oraz ich gotowości do dialogu, który zmierza do poszerzenia wzajemnego zrozumienia, a nie do artykułowania podziałów plemiennych. (5) Sfera publiczna i edukacja, gdzie patrzymy na sprzęgnięcie edukacji i demokracji z perspektywy transformacji ustrojowej państwa. Praktyki edukacyjne urastają wówczas do kluczowego warunku dla demokratycznego charakteru publicznej deliberacji.

Rozdział „Edukacja jako res publica” zapowiada więc edukację jako rzecz większą niż przedmiot doświadczenia każdej z zebranych osób. Rzecz, która stopniowo odsłania się przed deliberującymi. Jednak wartość tego rozdziału polega również na tematycznym przeglądzie teorii opisujących demokrację i jej związki z edukacją.

W drugiej części tej erudycyjnej książki, bogatej w materiał badawczy, przedstawiono etnograficzny opis siedmiu rodzajów spotkań (1. Debata, 2. NGO, 3. Senat, 4. Akademicki Klub Nauczycieli, 5. Sieć Dialogu o Edukacji, 6. Konferencja, 7. Postscriptum) na temat edukacji oraz załączniki z oficjalnymi opisami tych spotkań. Opisane przypadki są analizowane, skupiają się na zrozumieniu procesów, jakie zachodzą wśród uczestników, wykraczając poza swoje pierwotne oczekiwania. Opisy te skłaniają do refleksji, nie tylko dlatego, że są świadectwem wielu minionych, zerwanych inicjatyw, ale także dlatego, że ta nietrwałość domagała się interpretacji, nazwania tego, co dzieje się z ludźmi, gdy starają się zająć edukacją.

Zamojski podejmuje to wyzwanie w szóstym rozdziale zatytułowanym „Potencjały”, gdzie stara się nazwać to, co z jego perspektywy dzieje się z energią ludzi podczas prób budowania i utrzymania sfery publicznej. Wskazuje na trzy zjawiska: podejmowanie, skraplanie i solidarność. Przy czym te zjawiska są socjologicznie

małe, spontaniczne, paradoksalne i niegwarantowane, bo i energia, nad którą Zamojski pracuje, to z perspektywy społecznej raczej są kwanty niż megawaty.

Przy okazji, ta książka ukazuje wartość osób zajmujących się badaniami społecznymi, ponieważ świadomie angażuje nas w refleksję nad praktykami społecznymi i poprzez dążenie do doskonałości może uczynić z typowych praktyk społecznych coś wyjątkowego. Autor tej książki, w wielu dziedzinach swojego działania, wyznaczał standardy, które –zdobywając uznanie – zobowiązywały kolejne osoby do ich przestrzegania. Są tego przykłady, zwłaszcza gdy pełnił rolę reprezentanta pracowników niesamodzielnych w Senacie Uniwersytetu Gdańskiego.

W tej recenzji chciałbym zwrócić uwagę na kilka kwestii, które czasami znikają w rozmowach o publikacji Piotra Zamojskiego. Dyskusje te szybko przechodzą w próbę podtrzymania lub wręcz przekroczenia tego projektu. Takiego przekonania nabrałem 10 maja 2023 roku podczas dyskusji o książce w bibliotece Europejskiego Centrum Solidarności w Gdańsku. Chęć wykonania kolejnego kroku jest zrozumiała i konieczna, ponieważ troska o edukację staje się coraz bardziej pilną i trudną sprawą.

Książka rozpoczyna się od ukazania figury niewolnika, a w zasadzie odrzucenie tej figury poprzez stwierdzenie „Nie ma Niewolnika”. To punkt podparcia tego projektu badawczego, w którym o edukacji będą rozmawiać osoby zatrudnione w tym sektorze. To nie zostało w książce w ten sposób sformułowane², ale warto zauważyć, że jest pewnym wyczynem, dla którego odniesieniem w polskiej historii jest głównie ruch Solidarność, że ludzie świadczący za wynagrodzeniem pracę pod nadzorem, w określonym czasie i w miejscu do tego przeznaczonym, odmawiają internalizacji statusu niewolnika i rozpoczynają wspólne kwestionowanie porządku społecznego. Można więc powiedzieć, że w warunkach w jakich przyszło pedagogom (zwłaszcza) zajmować się edukacją, odmowa stania się wykonującym czyjeś polecenia niewolnikiem, a w przypadku autora badania przyjęcie założenia, że nie ma Niewolnika, jest elementem świadomej decyzji, wyrazem przekory i samokontroli, bez której byt obojętności byłby świadomością. Dlatego szczególnie lubię te momenty w książce, gdy autor sam wątpi w sens tych spotkań.

Zestaw relacji z przebiegu debat zamyka „Postscriptum” – spotkanie inne niż wszystkie poprzednie. Była to debata o współczesnym faszyzmie pt.

² W książce Zamojskiego Niewolnik (Arystotelesa) przez wielkie N nie byłby zdolny samodzielnie rozumować. Pokazuję, że deklarację tę można też rozumieć jako zerwanie tzw. problemu agencji, wynikającego z rozbieżności celów położonych i celów realizatorów.

„Uniwersytet wobec faszycacji życia społecznego”. Ten materiał odstaje od reszty zgromadzonych doświadczeń, bo tematem nie była edukacja. Wydaje mi się, że ten materiał był odpowiedni do stworzenia drugiej figury, która stanowi wyzwanie dla demokratycznej sfery publicznej. Tą figurą, ukierunkowaną przeciwnie niż niewolnik, mógł być fanatyk. Fanatyk pojawia się z domkniętą interpretacją znaczeń oraz z gotowością do stosowania przemocy w celu obrony tej interpretacji i siebie (por. Gałkowski i Gałkowski, 2023). Podobnie jak niewolnik, fanatyk funkcjonuje jako obelga, negatywny punkt odniesienia, z którym zawsze łatwiej zidentyfikować Innego niż samych siebie. Uważam, że warto mieć na uwadze fanatyzm, ponieważ nie da się fanatyzmu wykluczyć praktycznie, a bycie w kryzysie egzystencjalnym z powodu tematu spotkania nie oznacza utraty zdolności rozumowania. Ostatecznie spotkanie dotyczące faszyzmu zakończyło się sukcesem – nie doszło do przemocy. Jednocześnie debata odbyła się na sali wykładowej uniwersytetu, przy zachowaniu wszelkich starań, aby pozostała akademicka, co można rozumieć jako spotkanie pełne refleksji, ale wolne od działania.

Piszę o tym dlatego, że przeczytałem książkę Zamojskiego od końca. Najpierw zapoznałem się z wnioskami i materiałem empirycznym, a dopiero na końcu dotarłem do filozoficznych podstaw jego projektu. Choć rozumiem perspektywę autora-badacza, którego projekt niesie i jest to działanie jednokierunkowe (czyli omlet robi się z jajek, ale nie odzyskamy jajek z omletu), jako czytelnik zaczynający od końca dostrzegam, że ten projekt nie zbiega się w starożytności, czyli tam skąd przyszedł autor z jajami. Czytając od końca, widzę instytucje, które nie miały wiele wspólnego z demokracją, a z pewnością nie z ateńską. Te instytucje mają swoje zwyczaje, które miały czemuś przeciwdziałać, ale nie są w stanie zagwarantować tego, co miało zostać osiągnięte. Tak postrzegam uniwersytet, pierwotnie instytucję kościelną, która w Europie prowadziła wielowiekowy projekt kolektywnego poznawania świata dzięki swojej odporności na religijny fanatyzm, który był nieodłączny dla chrześcijaństwa jako ruchu religijnego pretendującego do uniwersalizmu. Dlatego sala wykładowa uniwersytetu nadaje się do pacyfikacji fanatyzmu, ale trudno tam znaleźć formę sprzyjającą działaniu.

Ale już w relacji pt. „Senat” dostrzegam pewne schematy, które pracują na podwalinach senatu starożytnego imperium rzymskiego. Mimo że jest to ten sam uniwersytet, sala wykładowa ma korzenie inne niż sala posiedzeń senatu. W senacie, między prywatnym a publicznym, pojawiają się kuluary (miejsca trzecie w tradycji antropologicznej) oraz kalkulacje dotyczące tego, co kiedy upublicznić i na czyje poparcie można wtedy liczyć. Natomiast „Debata

w małym mieście” (część „Sieci Dialogu o Edukacji”) i podejmowanie tam decyzji w restauracji wydały mi się niezwykle barwne. Przebiegały one według jakiejś logiki baśniowo-biesiadnej, która mi przypominała spotkanie wikingów, gdzie wśród drwin i żartów, rzuca się wyzwania ludziom, którzy nie mogą ich odrzucić jeśli chcą zachować honor. A poeta opiewa wszystko pieśnią, żeby nie wyglądało zbyt brutalnie. David Graeber i David Wengrow w książce *Narodziny wszystkiego* (2022) nazywają ten rodzaj podejmowania decyzji polityką heroiczną.

Podkreślam ten dysonans związany z kierunkiem czytania, bo wydaje mi się, że filozoficzne koncepcje demokracji mogą dominować ze względu na nasze preferencyjne przywiązanie do nich (ang. *preferential attachment*), czyli na zasadzie efektu św. Mateusza, polegającej w przypadku demokracji na tym, że tłumaczymy współczesne problemy z demokracją, rozbudowując model bazujący na demokracji ateńskiej, bo taką mamy tradycję intelektualną. Wykoncypowana stamtąd zasada działania sfery publicznej, opisana jako fundamentalna we wspomnianym już podrozdziale „Oddzielenie”, jest jednym z wielu możliwych do przyjęcia założeń początkowych, jeśli w ogóle nie jest zaledwie cechą ówczesnego społeczeństwa niewolniczego bardziej niż samej demokracji. Podejrzenie w tym świetle wygląda też zasada opisywana jako szósta – „Pluralizacja” – skoro z wielości oddzielonych od siebie sfer wynikało rozdzielenie głosowania jako procedury demokratycznej od rozmowy jako edukacyjnej transformacji. Dlatego, ze względu na tę podejrzliwość wobec modelu sfery publicznej, czytam książkę Zamojskiego w szerszym kontekście różnych eksperymentów związanych z demokracją.

W książce Alberta Hirschmana (1970) *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, która w Polsce ukazała się pod tytułem *Lojalność, krytyka, rozstanie* (1995), autor omawia różne strategie naprawiania instytucji i wskazuje głos oraz wyjście jako dwa typy oddziaływań na instytucje. Strategia polegająca na dawaniu głosu, polega na artykułowaniu niezadowolenia, żądań oraz krytyki. W zależności od skali polega to na indywidualnym zgłaszaniu zaniepokojenia stanem rzeczy po wielkie ruchy społeczne zmieniające wszystko. W ramach tej strategii mieszczą się procedury demokratyczne związane z głosowaniem, jak i publiczne deliberacje. Strategia polegająca na wyjściu oznacza rezygnację z korzystania z usług danej instytucji, głośne bojkoty lub poszukiwanie alternatywnych rozwiązań. Skala tych działań jest również istotna, ponieważ indywidualne zachowania mogą być rozumiane tylko poprzez analizę statystyczną po pewnym czasie. W ten sposób odosobnione przypadki potrafią zmienić się w masową emigrację z kraju lub tzw. wielką rezygnację na amerykańskim rynku pracy. Ta strategia oddziaływania jest związana

z biopolityką jako regulacją przepływu żywych stworzeń przez instytucje. Opiera się na zdolności systemu do identyfikacji nieobecności jednostek i łączenia tych nieobecności z niezadowolaniem nieobecnych. W kontekście podziału na sferę publiczną i prywatną, który jest punktem wyjścia u Zamojskiego, wyjście staje się skuteczne, gdy ten podział zanika i dowiadujemy się o prywatnych decyzjach w formie agregowanej statystycznie. Informacja o społecznym niezadowoleniu czy niepokoju może stać się głośna, także gdy wyjście zamienia się w eksodus, czyli ktoś ustanawia nową instytucję, np. nową szkołę, nowe miasto, nowe państwo. Przy czym to, którą drogę oddziaływania wybierzemy (głos lub wyjście) teoretycznie zależy w dużej mierze od poziomu lojalności wobec instytucji. W skrócie: ludzie, którym zależy będą próbowali mówić, zanim odejdą.

Podaję ten przepis, bo książka Zamojskiego powstawała i jest odczytywana w określonym kontekście. Na okładce mający krąg, który powstał w gdańskiej stoczni z ciał tłumu, gdy robotnicy przerwali pracę i usiedli, żeby razem porozmawiać. Od czasu przewrotu, jakim był karnawał solidarności, wiele się zmieniło. Codzienne praktyki konsumpcjonizmu i neoliberalnej ideologii, która wyśmiewa lojalność i inne więzi, sprzyjały temu, co Zamojski diagnozował jako prywatyzację publicznego w obszarze edukacji. Głosowanie nogami zastąpiło pierwotny projekt samorządności, który był związany z solidarnościową rewolucją (Sowa, 2015), a później stało się koniecznością w obliczu osuwania się demokracji z zaledwie spektaklu w pozor, żeby po latach w momencie czytania książki sięgnąć farsy.

Okoliczności nie sprzyjały dawaniu głosu, gdy Zamojski rozpoczynał swój projekt i nie sprzyjają mu nadal. Lata temu trzeba było może jakoś przekonać się do poświęcenia czasu na wspólną rozmowę o edukacji. Dziś, kiedy o tym czytamy, widać już, że poświęcenie czasu jest tylko niezbędnym warunkiem rozmowy, której stawki są wyższe. Niewypowiedzianym założeniem książki Zamojskiego wydaje się być to, że rozmowy o rzeczach publicznych są konieczne tylko w warunkach demokratycznych. Żadna forma despotyzmu, któremu historycznie opierał się nasz skrawek Eurazji, nie wymagał rozmów pomiędzy ludźmi nie wyznaczonymi do tego.

Projekt Zamojskiego jest niezwykle ambitny i różni się od zmiany społecznej, ponieważ nie oferuje jej ani nie zapowiada. Sam autor, w ramach pokrytycznego podejścia, usiłuje znaleźć język, żeby móc mówić o edukacji oddalając od niej logikę użyteczności. Jednocześnie opisany w książce efekt tego projektu jest naukowo interesujący, bo udało się wspólnymi działaniami wytworzyć oczyszczoną z walki sferę publiczną wokół edukacji, napędzaną jedynie transformacją edukacyjną osób gromadzących się wokół rzeczy wspólnej.

Warto jednak pamiętać, że nie jest to jedyna droga do transformacji edukacyjnej. Ona może pojawić się jako efekt uboczny niemal każdego projektu demokratycznego. Aby znaleźć przykład budowania demokratycznej sfery publicznej, skierowanej na zmianę społeczną, wystarczy spojrzeć na okładkę książki Zamojskiego (zobacz: wielu ludzi siedzących w kręgu) i zwrócić uwagę na dobrze udokumentowane działania ruchu społecznego Occupy Wall Street. Książka *The Democracy Project: A History. A Crisis. A Movement* (Graeber, 2013) daje nam etnograficzny wgląd w początki tego ruchu, zanim ludzie powszechnie i na dłużej rozsiedli się w Stanach Zjednoczonych. Był to ruch protestu, w którym edukacja jako rzecz wspólna połączyła ludzi o zróżnicowanym pochodzeniu społecznym ze względu na to, że w systemie anglosaskim edukacja prowadzi do powszechnego zadłużenia. To łączące ludzi zadłużenie z powodu edukacji, to powrót figury Niewolnika przez wielkie N, jako że zadłużona osoba nie może efektywnie myśleć o niczym innym jak spłacie długu. Nie w sensie poznawczych zdolności, lecz powszechnego uznania, że jeśli zadłużona osoba myśli niezależnie od długu, to jest niemoralna (por. Kowzan, 2021). Inaczej niż w projekcie Zamojskiego, ludzie skoncentrowali się na procedurach prowadzenia kolektywnej rozmowy. Skupili się wokół demokratycznego techné, czyli na narzędziach dochodzenia do konsensusu, wykorzystywaniu przy tym migowego języka znaków oraz wzmacniania głosu przy pomocy ludowego mikrofonu. Tę ostatnią technikę przybliżył polskim pedagogom Oskar Szwabowski (2019). Ale zasadniczo wszystko, od zbudowania kuchni i biblioteki po tematy warsztatów prowadzonych w okupowanej przestrzeni, takich jak szkolenia z facylitacji spotkań i obsługi medialnej, było od lat pakietem upowszechnianym przez ruch nazywany alterglobalistycznym, a opracowywanym latami w skłotach i przy różnych okazjach przez „anarchistów przez małe a”, jak i siebie nazywał Graeber. W praktyce oznaczało to, że zebrani ludzie podejmowali tysiące banalnych decyzji, dotyczących porządku spotkania czy spraw organizacyjnych, koniecznych do tego, by zajęcia (ang. *occupations*) mogły trwać. W końcu miejsce zajęć było też miejscem zamieszkania. Pośród decyzji błahych podejmowano decyzje znaczące, jak i te nabierające znaczenia z czasem, czyli po wyeksmiowaniu ruchu z miejsc prowadzenia zajęć.

Transformacja edukacyjna często pojawia się podczas tego rodzaju zajęć, dzięki skali. Atmosfera życzliwego wysłuchania i lepszego rozumienia w rozmowie zdejmuje z myślenia ograniczenia i uwalnia potencjały, gdy przenosi się na setki, a nawet tysiące uczestników. W rozdziale trzecim książki Graebera, „’The Mob Begin to Think and to Reason’ The Covert History of Democracy”, autor usiłuje udowodnić, że te współczesne praktyki są korzeniami demokracji,

której historia jest przekręcana w celu panowania nad demokracją, a nie w celu jej upowszechniania. Natomiast w rozdziale piątym, „Breaking the Spell”, pokazuje, że długoterminowa zmiana w myśleniu uczestników polega na tym, że po doświadczeniu rozmów w demokratycznej przestrzeni zajęć ludzie nie są w stanie cofnąć się i powrócić do tych praktyk życia codziennego, które jedynie pozorują demokrację. W perspektywie tego masowego doświadczenia zajęć można powiedzieć, że udział w demokratycznej sferze publicznej wywołuje szok kulturowy¹, który uniemożliwia powrót do poprzednich wzorców.

Można próbować zbyć ten kontrprzykład rozróżnieniem edukacji od polityki, ale one w naturze nie występują w czystej formie. Przy wszystkich różnicach transformacja edukacyjna jest tym, co te przykłady łączy. Problemem pozostaje demokracja, która z tych przykładów wyrasta, bo potencjały zależą od korzeni. Przywykliśmy myśleć o sferze publicznej w relacji do demokracji jako o praktyce, która sięga czasów starożytnych Aten pod przywództwem Peryklesa i jest kontynuowana przez Europejczyków. To wyobrażenie starożytnego polis ekstrahowane z pism Arystotelesa czy Platona jest abstrakcją, szkodliwą o tyle, że dominuje nad innymi aspektami tych spotkań na rynku w upale. Takimi, jak choćby aspekty religijne (bo co to za spotkanie bez rytualnej ofiary na dobry początek?) lub czysto cielesne, wynikające z tłoku i wielu funkcji Agory w starożytnych miastach greckich. Gdy myślimy o demokracji ateńskiej w sensie sojuszu różnie demokratycznych miast ze swoimi agorami, a nie o demokracji w Atenach jako stolicy rodzącego się wówczas imperium, to podział na sferę publiczną i prywatną załamuje się wobec znaczenia pisma. Dotyczy to nie tylko spisanego prawa, które złamało przewagę oligarchów, grupując obywateli ze względu na miejsce zamieszkania, ale także korespondencji między miastami i korespondencji półpublicznej i prywatnej między samymi obywatelami. Podczas analizowanych debat na temat edukacji też pojawia się pisanie, zarówno w kontekście nieodpowiednich planów, szkodliwego prawa, jak i biurokracji oraz zasadniczo prywatne pisanie tej książki. Bez książki *Edukacja jako rzecz publiczna* moglibyśmy nawet nie zauważyć, że lokalna sfera publiczna wokół edukacji powstała w wyniku licznych spotkań i debat. Bez nazwania uległaby zapomnieniu jako wspólne przeżycie, a ludzie nie nabieraliby chęci do zwiększenia skali opisanych w książce wysiłków. Dlatego pozostaję podejrzliwy wobec zarówno Ateńczyków, jak i binarnych opozycji publiczne-prywatne, które rzekomo napędzają sferę publiczną.

¹ O tym, że demokracja była prawdziwym szokiem kulturowym dla Europejczyków jest jego kolejna książka napisana z Davidem Wengrowem (Graeber i Wengrow, 2022).

Czytam książkę Zamojskiego jako wielką próbę kolektywnego poznania, rozpoznania sytuacji, w której każdy człowiek jest zanurzony i zwykle postrzega ją z perspektywy swojego własnego zanurzenia. Poznanie jest potrzebne, żeby podejmować dobre decyzje w danej sprawie, jeśli chcemy robić to demokratycznie. Wydaje się, że tylko w kontekście działania demokratycznego sfera publiczna ma sens, choć wyraźnie widać z książki, że ani tego, ani innego działania nie gwarantuje. Demokracja to forma samorządu, a nie tylko proces poznawczy. W działaniu musimy przyglądać się ludziom, którzy wnoszą zasoby potrzebne do realizacji decyzji (co nawet Ateńczycy zagwarantowali sobie reformami Solona), bo nie możemy pozwolić im wyrosnąć ponad innych, tylko dzięki wnoszonym zasobom (por. Graeber i Wengrow, 2022).

Zamojski deklaruje, że „Nie ma niewolnika”, ale nie powtarza tego za św. Pawłem (por. Badiou, 2007), dodając że nie ma także kobiety ani mężczyzny. Nie rozprawia się z rzeczywistymi różnicami statusu, bo jak pokazuje, w ramach edukacji w zasadzie nie da się tego zrobić. Liczył na rozmywanie się wagi poszczególnych tożsamości podczas debat (s. 321), co się udawało. Warto zauważyć, że takie doświadczenia przekraczania siebie przez uczestników spotkań nazywamy transformatywnymi przez wzgląd na ich duchowy charakter. Jednak mam wrażenie, że abstrahując od ciała i kulturowego znaczenia płci, tracimy z pola widzenia kompetencje potrzebne do tego projektu. Wydaje mi się, że męskość odgrywała w tym projekcie istotną rolę, szczególnie gdy los debaty „wisi” na jednej osobie. Prowadzący zajmuje wówczas miejsce kapłana w tym procesie. Kapłan swoją obecnością gwarantuje to, że każdy głos zostanie wysłuchany i będzie miał znaczenie. Jestem ciekaw jak różniłby się projekt budowy sfery publicznej wokół edukacji, gdyby przeprowadzony był przez kobietę.

Żadne z opisywanych w książce spotkań nie odbywało się na otwartym powietrzu, na gołej ziemi ani na goło, czyli w saunie. Wszystkie odbywały się pod instytucjonalną ochroną, choćby przed warunkami klimatycznymi. Nie było tu jednak zbyt wiele instytucjonalnego statusu do rozpoznania w przychodzących osobach, nie było potrzeby neutralizacji tego statusu ani pokonywania. Istniały tylko zaproszenia i zachęty do uczestnictwa. Zamiast problemów z władzą, doświadczano momentów olśnienia, odkrywania nowych ram rozumienia tego, w czym się tkwiło i gromadzenia masy krytycznej osób budzących się. Rozumiem, że książka byłaby bardzo obszerna, gdyby próbować opisać wpływ zwyczajów poszczególnych instytucji oraz to, co działo się z ciałami podczas takich spotkań. Jednak celem mojej recenzji było przewrotne odwrócenie uwagi od samej edukacji, aby zobaczyć problemy demokracji. Ta „książka niemożliwa”

(jak nazwał ją recenzent Piotr Laskowski) ma właśnie taką naturę, że pobudza do myślenia jakie działania podjąć dalej.

Bibliografia

- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu* (J. Kutyla, P. Mościcki, tłum.). Korporacja Ha!art.
- Gałkowski, J. P., Gałkowski, S. (2023). Fanatyzm jako problem wychowawczy. *Edukacja Międzykulturowa*, (1). <https://doi.org/10.15804/em.2023.01.03>
- Graeber, D. (2013). *The Democracy Project: A History. A Crisis. A Movement*. Allen Lane.
- Graeber, D., Wengrow, D. (2022) *Narodziny wszystkiego. Nowa historia ludzkości* (R. Filipowski, tłum.). Zysk i S-ka.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press.
- Hirschman, A. O. (1995). *Lojalność, krytyka, rozstanie: reakcje na kryzys państwa, organizacji i przedsiębiorstwa* (J. Kochanowicz, I. Topińska, tłum.). Znak.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. punctum books.
- Kowzan, P. (2021). *Dług jako urządzenie wychowawcze*. Stowarzyszenie Na Styku.
- Sowa, J. (2015). *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*. Virtualo.
- Szwabowski, O. (2019). People's Mic: emancypacyjne stawanie się rzeczą. *Parezja*, 11(1), 139-154. <http://doi.org/10.15290/parezja.2019.11.10>
- Zamojski, P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*. Oficyna Naukowa.