

Katarzyna Gawlicz

Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu : z doświadczeń nauczycielek

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 12/4(35), 28-38

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Katarzyna Gawlicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
katarzyna.gawlicz@dsw.edu.pl

Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek¹

Summary

Democracy as everyday practice in preschools. Teachers' experiences

The aim of this article is to explore the practical meaning of John Dewey's claim that democracy has to be continuously recreated, by applying it to the preschool context. It takes its starting point in the notion of everyday democracy and, drawing on interviews with teachers who attempt to work democratically, points to the main challenges that arise in the course of this process. They include the need to constantly redefine the key concepts of freedom and equality, to confront and reconstruct the notions of the child and the teacher, and to avoid the risk of an instrumental use of seemingly democratic practice as classroom management technology.

Słowa kluczowe: demokracja w przedszkolu, demokracja codzienna, konstrukcje dziecka i nauczycielki, decyzyjność dzieci, instrumentalizowanie demokracji

Keywords: democracy in preschool, everyday democracy, constructions of the child and the teacher, children's decision making, instrumental use of democracy

W wystąpieniu z 1939 roku, opublikowanym pod tytułem *Creative Democracy – The Task Before Us*, J. Dewey (1998) stwierdza, że demokracja amerykańska, niegdyś leżąca u podstaw nowego państwa, w coraz większym stopniu wymaga odnowy. Wynika to przede wszystkim z faktu, że, jak twierdzi autor: „przed długi czas zachowywaliśmy się, jakby nasza demokracja była czymś, co automatycznie samo się odtwarza [...], co dokonuje się przede wszystkim w Waszyngtonie i w Albany – czy stolicy któregośkolwiek innego stanu – dzięki temu, że raz w roku mężczyźni i kobiety idą na wybory” (tamże: 225). To jednak już nie wystarcza, dlatego – mówi dalej J. Dewey – trzeba porzucić „zwyczaj myślenia o demokracji jako czymś zinstytucjonalizowanym i zewnętrznym” (tamże: 228), zastępując go postrzeganiem demokracji jako osobistego sposobu życia człowieka we wszystkich jego wymiarach. Ów sposób życia zasadza się na wierze w możliwości wpisane w ludzką naturę: w zdolność każdego człowieka do życia w wolności od przymusu, do dokonywa-

¹ Badania będące podstawą niniejszego artykułu zostały sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (projekt nr 2014/13/D/HS6/01896) oraz MNiSW – Decyzja nr 250349E/-680/S2013 z dnia 27 lutego 2013 r. na utrzymanie potencjału badawczego w roku 2013.

nia trafnych osądów i podejmowania działań, jeśli tylko ma on zapewnione odpowiednie warunki (tamże: 226–227). Integralnym wymiarem demokracji, jako sposobu życia, jest wiara w codzienne współdziałanie z innymi oraz przekonanie o wartości współpracy, zwłaszcza w sytuacji rozbieżności interesów i możliwości: „współdziałanie, w którym możliwe będzie ujawnienie różnic ze względu na wiarę w to, że wyrażenie różnicy jest nie tylko prawem innych ludzi, ale też drogą do wzbogacenia własnego doświadczenia życiowego” (tamże: 228).

W niniejszym tekście podejmuję rozważania nad znaczeniem stwierdzenia, że demokracja musi być urzeczywistniana wciąż na nowo w praktyce codziennego życia, odnosząc je do kontekstu edukacji przedszkolnej. Odwołując się do wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli, pokazuję, z czym wiąże się codzienne rekonstruowanie demokracji, w tym przede wszystkim – na czym się ono zasadza i czego wymaga. Analiza, którą tu przeprowadzam, jest z konieczności fragmentaryczna i zaledwie w niewielkim stopniu oddaje złożoność i wielowymiarowość demokratycznej praktyki przedszkolnej. Wskazuję jedynie na te jej aspekty, które wydają się fundamentalne, a które jednocześnie mogą stanowić największe wyzwanie w procesie urzeczywistniania codziennej demokracji, definiowanej w kategoriach wolności i równości oraz przeobrażania konstrukcji dziecka i nauczycielki, a także powiązanej z ryzykiem instrumentalizowania demokratycznej praktyki.

Podstawę moich rozważań stanowią pogłębione wywiady, które przeprowadziłam w latach 2013–2016 z 32 nauczyciel(k)ami i dyrektor(k)ami z placówek w różnych częściach Polski². 11 z nich pracowało w publicznych przedszkolach, które radykalnie zmieniły swoją filozofię działania i zwróciły się ku podejściom w dużo większym stopniu demokratycznym niż wcześniej; kolejne 11 – w placówkach niepublicznych, inspirujących się ruchem wolnych szkół demokratycznych. Ostatnie 10 osób objętych próbą stanowiły nauczycielki i nauczyciele ceniący wartości demokratyczne i próbujący wdrażać je w praktyce, ale pracujący w placówkach, które wartości takich otwarcie nie podzielały. Rozmowy miały na celu poznanie, w jaki sposób osoby pracujące w przedszkolach, rozumieją pojęcie demokracji w kontekście edukacji przedszkolnej, czy widzą zasadność opierania się w pracy z dziećmi na wartościach demokratycznych oraz jak doświadczają procesu ich wdrażania w codziennej praktyce. Uzyskane dane pokazują, że urzeczywistnianie demokracji wymaga nie tylko podejmowania decyzji dotyczących praktycznych aplikacji wartości demokratycznych w konkretnych sytuacjach, ale przede wszystkim ciągłego, często radykalnego przedefiniowywania przyjętej koncepcji dziecka i dorosłego/nauczyciela.

² Cytowane w artykule wypowiedzi zawarte w wywiadach zostały oznaczone następująco: N[liczba] P lub N[liczba] NP, gdzie N[liczba] oznacza kolejną nauczycielkę/a, P – przedszkole publiczne, a NP – przedszkole niepubliczne. Choć w badaniach uczestniczyły kobiety (30) i mężczyźni (2), na ogół posługują się terminem „nauczycielka”.

Równość i wolność jako wyznaczniki demokracji

Myślenie o demokracji w odniesieniu do edukacji przedszkolnej wymaga wyjścia poza pojęcie demokracji jako systemu politycznego opartego na rządach (obecnie najczęściej za pośrednictwem reprezentantów) ogółu obywateli (por. Antoszewski, Herbut 1998; Gobel, Leininger 2011). Bardziej użyteczna wydaje się kategoria demokracji codziennej, zakładającej „poszerzanie demokratycznej władzy i odpowiedzialności na obszar codziennego życia” i zapewnianie możliwości „aktywnego stwarzania świata, w którym się żyje” (Bentley 2005: 20–21). Choć kategoria ta wydaje się intuicyjnie zrozumiała, odniesienie jej praktyki codziennego życia natychmiast odsłania jej niejednoznaczność. Wyraźnie pokazują to wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli pracujących w placówkach przedszkolnych określających się jako demokratyczne. Pytane o rozumienie demokratycznego przedszkola, osoby te zwykle definiowały je – zgodnie zresztą z dość powszechną praktyką (por. np. Kwieciński 2014) – przez odwołania do kategorii równości i wolności³. Wskazywały na to, że jest to miejsce, w którym dzieci czują, że są „równe dorosłemu”, który nie jest od nich „lepszy” (T4NP) i podkreślały, że „bez wolności decydowania o sobie, co się robi w danym momencie”, istnienie demokratycznej placówki jest niemożliwe (T5NP).

Co jednak w przedszkolnej praktyce oznacza równość dzieci i dorosłych i jak można ją urzeczywistnić? Niezwykle trudne jest uniknięcie zajmowania dominującej pozycji przez dorosłych, na których – jak przyznawały nawet osoby pracujące w placówkach deklarujących się wprost jako demokratyczne – ostatecznie spoczywa prawna i moralna odpowiedzialność za to, co ma miejsce w przedszkolu. Kluczowa staje się zatem kwestia uważności i dbałości o to, by pozycji tej nie nadużywać, oraz próba znalezienia – jak podkreśliła jedna z nauczycielek – granicy między niedyrektywnością i permissytywizmem. Może to obejmować refleksję nad stosowaniem pewnych form przymusu⁴, ale i unikanie swego rodzaju manipulowania dziećmi. Część osób zwracała na przykład uwagę na ukryty wpływ dorosłych na podejmowane przez dzieci decyzje:

I niby to nie jest takie zmuszanie, ale trochę jest tak, że o, chodź koniecznie. Tak mocno, zachęcanie bardzo (T5NP).

Przychodzę i mówię: może zrobimy to, może to, może to, i dzieci faktycznie mówią, co by chciały, aczkolwiek wszystkie te może, może, może, to są moje propozycje (P25P).

³ W takim duchu demokrację rozumieją międzynarodowe stowarzyszenia skupiające demokratyczne instytucje edukacyjne, takie jak *European Democratic Education Community* lub *International Democratic Education Network*. Wskazują one na egalitarne relacje między dziećmi i dorosłymi oraz samodzielne decydowanie o procesie uczenia się jako cechy definiujące demokratyczne placówki.

⁴ Jedna z nauczycielek przywołała w tym kontekście taki przykład: „Kiedy dzieci nie chcą wejść do środka, ja mówię: Dobra, możesz tutaj stać jeszcze sam 5 minut na korytarzu, po 5 minutach musimy wejść. Po 5 minutach przychodzę, a dziecko mi mówi, że nie. Ja mówię: Umowa była inna. Wchodzisz do sali ze mną czy sam? Możesz wybrać, że złapięz mnie za rękę albo wejdiesz sam, ale nie mogę [cię] zostawić na zewnątrz” (T11NP).

Równie nieoczywiste jest pojęcie wolności. Nauczycielki sprowadzały je często do wolności decydowania o sobie przez dzieci, ale jednak to sformułowanie jest dość abstrakcyjne. Demokracja, jak zauważa B. Levin (1998), jest „cechą charakterystyczną wspólnot lub społeczeństw, a nie jednostek” (tamże: 61), zatem realizowanie prawa do decydowania o sobie dokonuje się w kontekście społecznym i zawsze wymaga negocjowania różnych racji i przekonań. Z jednej strony nauczycielki z łatwością wymieniały obszary, w których dzieci mogą decydować: od przebiegu zabawy swobodnej po tematykę zajęć dydaktycznych i udział w nich, posiłki, odpoczynek czy wychodzenie z przedszkola. Podkreślały również, że istotne jest, by: „dzieci miały taką świadomość, że mogą coś zaproponować, zmienić, że nie jesteśmy my [dorośli] tylko tymi osobami, które kierują, czasami narzucają różne rzeczy” (T18P); by wiedziały, że mają „prawo głosu, prawo powiedzieć, i jest to brane pod uwagę” (T12P). Z drugiej strony jednak decyzyjność dzieci zamykała się w ściśle określonych, czasem szerszych, czasem węższych – ale zawsze wyznaczonych przez dorosłych⁵ – granicach. Wiązały się one z organizacją dnia w przedszkolu, koniecznością dbania o bezpieczeństwo dzieci i działania w imię – często dyskusyjnego – ich dobra, oczekiwaniami rodziców, wiekiem lub przedszkolnym stażem dzieci, ale także, co szczególnie istotne, z faktem funkcjonowania w zbiorowości, w której wolność jednej osoby wyznacza granice wolności drugiej, a poza dobrem jednostek jest też dobro wspólnoty. Każdy z tych czynników sprawia, że urzeczywistnianie demokracji (w tym kontekście poprzez umożliwianie decyzyjności dzieci) oznacza ustawiczne mierzenie się z dylematami. Na przykład, gdy jedno dziecko nie chce pomóc drugiemu:

To jest taka ciężka granica; z jednej strony mogę powiedzieć, że mi jest przykro, że taka sytuacja ma miejsce, i że dla mnie to jest ważne, żeby o siebie dbać razem, ale rozumiem też, że nie mogę zmusić, żeby dla tego kogoś też to było ważne (T5NP).

Problematyczne są już same mechanizmy podejmowania decyzji w grupie. Demokratyczne decyzje często utożsamia się z głosowaniem, i tak też było w przypadku części nauczycielek i nauczycieli, z którymi rozmawiałam. Niemniej jednak rozwiązanie to bywa krytykowane ze względu na wpisane weń pomijanie głosu mniejszości (Priebe, za: George 2009: 14). Część osób zdawała sobie z tego sprawę, zauważając, że „głosowanie jest strasznie nieprzyjemne, dlatego że jak ktoś jest przegłosowany, to musi tyknąć tą swoją porażką” (T1NP), i poszukiwała innych sposobów podejmowania decyzji, jak dyskusowanie i dochodzenie do konsensusu, wykorzystując głosowanie jedynie do ustalania kolejności. To jednak stawia przez nauczycielkami kolejne wyzwania, w tym zwłaszcza konieczność mierzenia się z konsekwencjami tak podejmowanych decyzji (na przykład, gdy zabraknie

⁵ Zgoda na dziecięcą decyzyjność to, w ostatecznym rozrachunku, kwestia odpowiedzialności nauczyciela: „Uznałam, że robiąc to, co robię, w takim a nie innym państwie, w takim a nie innym systemie prawnym, ja za to odpowiadam, i decyduję się na to. Po prostu. I jeżeli ja, podmiotowo traktuj[ąc] dziecko i traktuj[ąc] jego kompetencje dotyczące swojego ciała jako wystarczające, i mając to dziecko pod opieką doprowadzę do sytuacji, że ono faktycznie ulegnie wypadkowi, to ja poniosę tego konsekwencje. No i trudno. Mam nadzieję, że to się nigdy nie wydarzy. Ale jednocześnie na tym polega ta praca” (T1NP).

czasu na wyjście na podwórko lub wycieczkę, gdyż dzieci długo dyskutowały nad rozwiązaniem), co z kolei wymaga zmiany stosunku do kwestii wykorzystania czasu⁶.

Konieczność ciągłego dookreślania, nie w formie abstrakcyjnej, ale na bardzo konkretnym poziomie praktycznych działań, co oznaczają wolność i równość (jeśli to za pomocą tych kategorii zdefiniujemy demokrację), to tylko jedno z wyzwań, przed którymi stają nauczycielki i nauczyciele, próbujący urzeczywistniać codzienną demokrację. Kolejne, jeszcze bardziej fundamentalne, wiążą się z podjęciem refleksji nad przyjmowaną koncepcją dziecka i dorosłego.

Konstrukcja dziecka

Bez przyjęcia określonego wyobrażenia dziecka urzeczywistnianie demokracji jako codziennej praktyki jest niemożliwe. Z konstrukcji dziecka, która wyłania się z podstawy programowej wychowania przedszkolnego, bardzo trudno jest uczynić fundament praktyki demokratycznej: to funkcjonalistyczna wizja osoby dobrze przystosowanej do obowiązującego porządku społecznego (por. Gawlicz 2014). Tymczasem nauczyciele i nauczycielki, próbujący praktykować demokrację, podkreślali bardzo wyraźnie, że punktem wyjścia musi być podejście do dziecka jako podmiotu sprawczego, dziecka traktowanego poważnie, jako człowieka w pełni:

Jeżeli się nie zobaczy w dziecku człowieka, i nie zobaczy się, że w istocie swej nie różni się zupełnie od dorosłego, to będzie się go traktowało jak lalkę, jak przytulankę, szmaciaka. Albo jak zwierzę, które trzeba wytresować (T7NP).

To podejście z gruntu Korczakowskie, opierające się na przekonaniu, że „nie ma dzieci – są ludzie” (Korczak 2013: 20), oraz na sprzeciwie wobec stosowania odmiennych kryteriów w myśleniu o dziecku i dorosłym, wobec postrzegania dziecka jako mniej ważnego, bo małego, niedoświadczonego, które dopiero stanie się obywatelem, a teraz przeżywa swoje życie na żart (Korczak 2012). Jego integralnym wymiarem jest zaufanie do dzieci, wiara w ich wiedzę i umiejętności – znów w duchu J. Korczaka, który w dziecku widział „rzeczoznawcę”, rozumną istotę znającą „potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia” (tamże: 24, 28). Nauczycielki podkreślały, że dzieci są zdolne do podejmowania decyzji, choć dorośli tę zdolność często im odbierają.

Kreślone przez nauczycielki wyobrażenie dziecka leżące u podstaw podejścia demokratycznego przywodzi na myśl rozwijaną w Reggio Emilia wizję dziecka kompetentnego, o bogatym potencjale i możliwościach, które współtworzy kulturę, wiedzę i swą

⁶ Argument braku czasu pojawia się często w dyskusjach z nauczycielkami, dotyczących możliwości pracy w sposób zakładający podążanie w większym stopniu za dzieckiem (zob. np. Falkiewicz-Szult 2007: 129). Tymczasem P. Moss (2007), wyliczając warunki wprowadzania demokracji do przedszkola, jako jeden z podstawowych wymienia czas, co oznacza podjęcie decyzji dotyczących ustalania priorytetów działań i podziału czasu.

własną tożsamość; dziecka – eksperta w sprawach swojego życia i już od najmłodszych lat obywatela (Dahlberg i in. 2013; Rinaldi 2006). Dla części z badanych wizja dziecka jako podmiotu sprawczego oznaczała więcej niż jego zdolność do uświadomienia sobie własnych pragnień i potrzeb oraz kształtowania własnego życia w oparciu o nie, zamiast bezrefleksyjnego poddawania się wpływom innych. Obejmowała ona również zdolność przeobrażania świata:

Staramy się kształcić dzieciaki, które będą myślały, będą uważały, że mają wpływ na swoje życie, będą się starały coś zrobić, jeśli im się nie podoba, będą o tym głośno mówiły, które nie będą się tylko podporządkowywały innym (T3NP).

To wizja dziecka, które ma szacunek do siebie i innych, które potrafi zarówno „myśleć empatycznie”, jak i „bronić swojego zdania, umieć argumentować to, dlaczego tak a nie inaczej powinno być” (T16P).

Dla demokratycznej praktyki kluczowe jednakże jest rzeczywiste, a nie tylko deklaratywne przyjęcie wizji dziecka jako podmiotu sprawczego, obywatela, człowieka. Jedna z nauczycielek wyraziła to dobitnie:

Wycieramy sobie gębę prawami dzieci. Ciągłe o nich mówimy, a [...] w dalszym ciągu to nie jest podmiot, tylko taki przedmiot, którego byśmy chcieli bronić. Ale tak, żeby ten przedmiot sam z siebie nic nie robił z tym. Że my tu będziemy bronić praw dzieci, ale niech one będą grzeczne, żeby nas to nie uwierało, że one mają te prawa (T1NP).

Tego rodzaju hipokryzja przejawia się na wiele sposobów: w deklarowaniu działania na rzecz dobra dzieci przy jednoczesnym naruszaniu ich integralności emocjonalnej i fizycznej, w akceptowaniu ich decyzji tylko wówczas, gdy są zgodne z planami dorosłych, narzucaniu zadań zgodnych z opracowanymi ogólnie programami, pomimo opowiadania się za orientacją na dziecko. Wizja dziecka jako autonomicznego podmiotu sprawczego musi więc urzeczywistniać się w konkretnych sytuacjach, zwłaszcza tych, które wydają się szczególnie trudne, takich jak – by przywołać kilka podanych przez nauczycielki przykładów – włączanie w procesy decyzyjne dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nierozumiejących mechanizmów działania wspólnotowego, długotrwała odmowa podejmowania aktywności przez dziecko czy różnego rodzaju naciski ze strony rodziców.

Konstrukcja nauczycielki

Autentyczne przyjęcie wizji bogatego, kompetentnego dziecka i uznanie jego prawa do kształtowania własnego życia w przedszkolu pociąga za sobą konieczność przedefiniowania konstrukcji nauczycielki lub nauczyciela. Dla osób próbujących urzeczywistnić demokrację w codziennej praktyce jest to jedno z największych wyzwań, o wyraźnie dwoistym charakterze. Z jednej strony sprowadza się ono do radykalnego odrzucenia wizji nauczycielki jako „wszystkowiedzącej, która będzie teraz nakazywała coś dzieciom”

(T3NP), do „rezygnacji z władzy” i uznania, że „doświadczenie, wiedza i te wszystkie rzeczy kompletnie nie dają przewagi” (T1NP), oraz przyjęcia pozycji osoby towarzyszącej, wspierającej, uczącej się wraz z dziećmi. To decyzja często – jak zauważały zwłaszcza nauczycielki pracujące w przedszkolach, które przeszły znaczące przeobrażenie – wymagająca ogromnej pokory i odwagi, a także stanowiąca zwieńczenie wielomiesięcznego procesu mierzenia się z własnymi przekonaniem i przyzwyczajeniami, prowadzącego do zmiany sposobu myślenia, zmiany „w głowie, w sercu” (T15P). Czasem wywołuje ją konkretne doświadczenie: uważne przyjrzenie się temu, jak cierpią dzieci zmuszane do długiego leżakowania, choć nie są zmęczone, dowiedzenie się, że dziecko boi się pani, bo ta na nie krzyczy, i uświadomienie sobie własnej odpowiedzialności za tę sytuację. Narracje osób pracujących w placówkach, które dokonały zmiany, pokazują, że tego rodzaju doświadczenie może być momentem przełomowym, po którym nie ma już powrotu, i w tym sensie decyzja o przeobrażeniu siebie jako nauczycielki jest jednorazowa.

Z drugiej strony, konstrukcja nauczyciela rezygnującego z władzy musi być potwierdzana i wprowadzana w życie wciąż na nowo w konkretnych sytuacjach. Wynika to z tego, że zarzucenie roli nauczyciela/dorosłego jako niekwestionowanego autorytetu uderza w bardzo silnie uwewnętrznione społeczno-kulturowe wzorce relacji między dorosłymi i dziećmi. Urzeczywistnianie demokracji w codziennej praktyce zmusza nauczycielki nie tylko do pogodzenia się z tym, że nie są najważniejszymi osobami w sali, ale i do rezygnacji z poczucia bezpieczeństwa i przewidywalności, jakie dają zarówno „setki, miliony podręczników, scenariuszy do zajęć, wszystko gotowe, wszystko rozpisane” (T13P), jak i świadomość, że dzieci robią to, co zostanie im nakazane. Dla wielu osób doświadczenie odmowy uczestnictwa ze strony dziecka, jego odejścia od zajęcia, niemożności osiągnięcia zaplanowanych celów jest bardzo bolesne, gdyż podważa ich poczucie własnej wartości oraz kompetencji jako profesjonalistki i sprawia – jak określiła to jedna z nauczycielek – że trudne staje się „potwierdzanie sobie sensu i wartości własnej pracy” (T1NP). Przyjęcie postawy akceptacji i otwartości na decyzje dzieci w takiej sytuacji wymaga intensywnej, długotrwałej pracy. Ponadto konieczna jest troska o to, by uniknąć rutyny i fałszywego samozadowolenia:

Cały czas siebie trzeba przeskakiwać; człowiekowi już się wydaje, że wie, jak powinien pracować, a potem się okazuje, że coś przeoczasz, bo ci się wydaje, że już się na tym znasz albo że to już po prostu masz ogarnięte. Łatwo popaść w taki schemat (T1NP).

L. Malaguzzi (1998: 83) ostrzegał przed „niedemokratycznymi strategiami uczenia”, takimi jak „wytyczne, zrytualizowane procedury, systemy oceniania [...], sztywne kognitywistyczne programy”, które są obecne w działaniach nauczycieli, nawet jeśli ci uznają, że pracują w sposób demokratyczny. Choć większość osób, z którymi rozmawiałam, nie miała wątpliwości odnośnie do zasadności rezygnacji ze sztywnego planowania i organizowania aktywności dzieci (co oczywiście nie oznacza, że zawsze to robiły), to – jak pokażę w dalszej części – ryzyka uciekania w zrytualizowane procedury nie można zignorować.

Konstrukcja nauczycielki, której wymaga praktyka demokratyczna, w jeszcze jednym aspekcie wychodzi poza model dominujący w polskiej edukacji przedszkolnej, który zakłada dużą indywidualizację, by nie powiedzieć samotniczy charakter pracy:

Nauczyciel woli być takim samotnikiem, niechętnie się otwiera, niechętnie prosi o pomoc. Bo my zawsze jesteśmy nauczeni, że musimy sobie sami poradzić (T17P).

Organizacja pracy w przedszkolach (zwłaszcza publicznych) nie sprzyja działaniom zespołowym: jedna osoba na zmianie, nieuwzględnianie w tygodniowym planie pracy nauczycielek czasu na spotkania personelu⁷. Wyzwania związane z praktykowaniem codziennej demokracji są jednak tak duże, że współpraca staje się konieczna jako mechanizm dający wsparcie i umożliwiający rozwój. Ponadto demokracja sama w sobie zasada się na współdziałaniu, spotykaniu się, dyskusowaniu. Istotnie, nauczycielki wielokrotnie wskazywały na zespołowy wymiar swojej pracy: „wszystko w zasadzie ustalamy razem” (T17P), „spotykamy się w zespole, gdzie wręcz dzielimy się problemami i sukcesami, i wtedy przegadujemy. I to jest taka nasza wzajemna praktyka” (T12P); „mamy spotkania i superwizje, i właśnie na tych spotkaniach przerabiamy, przerabiamy dużo. Nieraz płaczemy, nieraz krzyczymy” (T2NP).

Efektom – ale też warunkiem – urzeczywistnienia demokracji w codziennej praktyce jest zatem przejście od konstrukcji wyizolowanej nauczycielki do nauczycielki-członkini wspólnoty pedagogicznej, i to wspólnoty dość specyficznej. Jej charakter dobrze oddaje koncepcja wspólnoty rozwijana przez B. Davies (2014), widzącą w niej wciąż stojącą się, nigdy niedomkniętą ostatecznie, eksperymentalną przestrzeń stwarzającą rozliczne możliwości myślenia i działania, w której może przydarzyć się to, co niespodziewane. Co istotne, tak postrzegana wspólnota musi być przestrzenią zarówno wsparcia, jak i prowokacji: daje osobom ją tworzącym poczucie bezpieczeństwa pozwalające na podejmowanie aktywności, jednak jej istnienie jest możliwe tylko wówczas, gdy jej członkowie zadbają o to, by nie utwierdzić się w jednej wizji opartej na niekwestionowalnej, absolutnej prawdzie, ale by wciąż pytać, poszukiwać, wyrażać wątpliwości. Tego rodzaju wspólnota staje się miejscem ciągłego uczenia się, rozwoju, owego „przeskakiwania siebie”. Związłe ujęła to jedna z nauczycielek: „jesteśmy zespołem uczącym się tworzyć coś, takim bardzo w etapie tworzenia i różnych chaotycznych procesów twórczych” (T6NP).

Demokracja: między praktyką etyczną a instrumentalizacją

J. Dewey (1988) widział w demokracji rozumianej jako sposób codziennego życia szansę na skuteczne zmierzenie się z dotykającym społeczeństwo amerykańskie kryzysem, symbolizowanym przez „młodych mężczyzn i kobiety natrafiających na zamknięte drzwi tam,

⁷ Warto w tym miejscu nadmienić, że w podejściu Reggio Emilia, którego jeden z zasadniczych fundamentów stanowi współdziałanie personelu, w 36-godziennym tygodniu pracy nauczycieli 4,5 godziny przeznaczają się na spotkania kadry, planowanie i wewnętrzne szkolenia (Edwards i in. 1998: 9).

gdzie niegdyś znajdowali możliwości” (tamże: 225). Podobna nuta pobrzmiewa w wypowiedzi jednej z nauczycielek, która, zapytana o uzasadnienie praktykowania demokracji, wyznała:

Ja sobie po prostu trochę nie wyobrażam, że my tak mamy żyć, jak żyjemy. Skoro widzę, że ten system, w jakim ja wyrosłam, [...] nie działa, i że on naprawdę utrudnia mi na przykład kontakty z ludźmi [...], to naprawdę mam takie poczucie powinności, że gdybym wiedząc, że to nie działa, dalej się pchała w to, żeby mi się wygodnie i łatwo pracowało, to jest w ogóle nie w porządku, najnormalniej w świecie (T1NP).

Taka perspektywa odsyła do myślenia o codziennej demokracji jako swojego rodzaju wymogu etycznym, niemal koniecznej odpowiedzi na rzeczywistość społeczną, w której tylu ludzi doświadcza cierpienia, niesprawiedliwości, wykluczenia, nie jest w stanie rozwijać swojego potencjału, i w której tak trudno jest o porozumienie i współdziałanie. P. Moss (2007: 3), formułując koncepcję edukacji jako praktyki etycznej i politycznej, wśród argumentów przemawiających za oparciem jej na demokracji wskazuje między innymi na to, że demokracja umożliwia pojawianie się nowych sposobów myślenia i działania, dostarcza narzędzi oporu wobec władzy i jest najlepszą ochroną przed totalitaryzmem. Codzienna demokracja, urzeczywistniana w przedszkolnej (i szkolnej) praktyce, oparta na wartościach takich jak szacunek dla różnorodności, dostrzeżenie i docenienie wielości perspektyw i paradygmatów, krytyczne myślenie (tamże: 18), może więc przyczynić się do przeobrażenia świata.

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na ryzyko instrumentalizowania praktyki demokratycznej. B. Levin (1998) zauważa, że choć demokracji broniono, odwołując się do jej skuteczności, „ostatecznie przekonanie, że wszyscy ludzie powinni mieć udział we władzy politycznej musi obronić się samo, gdyż odwołuje się do głębokiego poczucia tego, co słuszne” (tamże: 62). O demokratycznej partycypacji można myśleć także jako o przynależnym ludziom prawie, które w przypadku dzieci jest umocowane w Konwencji Praw Dziecka. Tymczasem z wypowiedzi niektórych nauczycielek wyłania się konstrukcja demokratycznej praktyki pedagogicznej niebezpiecznie bliska technologii zarządzania grupą:

Gdy dzieci są włączone w decyzje, to rozumieją, dlaczego coś robią, nie dopytują o to. [...] Gdy sama podejmuję decyzje, po minach widzę, że są niezadowolone. Gdy wcześniej coś ustalą, to akceptują to, nie robią awantur (T19P).

Może trudniej nam zaplanować wszystko [...], ale myślę, że jest praca łatwiejsza. Mamy grupy bardziej zorganizowane” (T17P).

Nie jest moją intencją sugerowanie, że nauczycielki świadomie decydują się na włączanie dzieci w procesy kształtowania rzeczywistości przedszkolnej w celu ułatwienia sobie pracy; nie można też zaprzeczyć, że gdy dzieci decydują o swoich działaniach, rośnie ich motywacja i zaangażowanie. Rezygnacja ze sztywnych programów na rzecz elastyczne-

go planowania opartego na zainteresowaniach dzieci to od dziesięcioleci stały element progresywnego podejścia do wczesnej edukacji (por. np. Bogdanowiczowa i in. 1930; Helm, Katz 2003; Maj 2011; Malaguzzi 1998; Zwiernik 1996). Niemniej, symptomatyczne wydaje się, że nauczycielki opisujące demokratyczną praktykę pedagogiczną jako łatwiejszą niż tradycyjna, oparta na większej dominacji dorosłego, na ogół nie podnosiły kwestii konieczności przededefiniowania swojej pozycji jako jej integralnego wymiaru. Były to jednocześnie osoby pracujące w przedszkolach dopuszczających decyzyjność dzieci w dość ograniczonych ramach. Można więc postawić pytanie o to, w jakim stopniu deklarowana łatwość praktykowania codziennej demokracji w przedszkolu wiąże się z tym, że dzieci mogą podejmować jedynie takie decyzje, które nie zmuszają dorosłych do skonfrontowania się z własnymi ograniczeniami, przyzwyczajeniami, przekonaniami, nie zaburzają ich poczucia bezpieczeństwa.

Z kwestii tej płynie refleksja, którą chciałabym zamknąć swoje rozważania. G. Biesta (2006: 138), kreśląc alternatywę dla krytykowanych przez siebie typowych modeli edukacji demokratycznej – edukacji dla demokracji i edukacji przez demokrację – stawia pytanie o to, czy w szkole uczniowie (i – warto dodać – nauczyciele) mogą być podmiotami demokratycznymi. Jak twierdzi dalej – za H. Arendt – jest to możliwe wówczas, gdy podejmują oni działania, na które inni mogą swobodnie odpowiedzieć na swój sposób – nie zawsze przewidywalny i zgodny z oczekiwaniami (tamże: 133). Stawanie się podmiotem jest więc możliwe tylko w interakcji z innymi, którzy sami mają swobodę reagowania i podejmowania własnych działań. Idąc tym tropem, można więc powiedzieć, że dorośli, kontrolując decyzyjność dzieci i zamykając ją w bezpiecznych, przewidywalnych ramach, nie tylko potencjalnie instrumentalizują demokrację, ale i ograniczają swoje możliwości stania się demokratycznym podmiotem.

Literatura

- Antoszewski A., Herbut R. (1998) (red.), *Leksykon politologii*. Wrocław, Atla 2.
- Bentley T. (2005), *Everyday Democracy. Why We Get the Politicians We Deserve*. London, Demos.
- Biesta G. (2006), *Beyond Learning*. Boulder – London, Paradigm Publishers.
- Bogdanowiczowa Z. i in. (1930), *Instrukcja w sprawie zakładania przedszkoli*. Warszawa, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet.
- Dahlberg G. i in. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki: języki oceny*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Davies B. (2014), *Listening to Children*. Milton Park and New York, Routledge.
- Dewey J. (1988) *Creative Democracy – The Task Before Us*. W: J.A. Boydston (red.), *John Dewey. The Later Works, 1925–1953* (Vol. 14). Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Edwards C. i in. (1998), *Introduction: Background and Starting Points*. W: C. Edwards i in. (red.), *The Hundred Languages of Children*. Wyd. 2. Santa Barbara, Calif, Ablex Publishing.
- Falkiewicz-Szult M. (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Gawlicz K. (2014), *Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego*. W: K. Gawlicz i in. (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- George S. (2009), *Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments: A cross-cultural analysis*. „Working Paper”, 54. The Hague, Bernard van Leer Foundation.
- Gobel C., Leininger J. (2011), *Democracy*. W: G.T. Kurian (red.), *The Encyclopedia of Political Science*. Washington, DC, CQ Press.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze: metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, CODN.
- Korczak J. (2012), *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak J. (2013), *Jak kochać dziecko. Internat – Kolonie letnie – Dom Sierot*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Kwieciński Z. (2014), *Edukacja wobec różnicy i inkluzji*. „Kultura i Edukacja”, 2 (102).
- Levin B. (1998), *The Educational Requirement for Democracy*. „Curriculum Inquiry”, 28 (1).
- Maj A. (2011), *Emergent curriculum i progettazione – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej*. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Malaguzzi L. (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy*. W: C. Edwards i in. (red.), *The Hundred Languages of Children*. Wyd. 2. Santa Barbara, Calif, Ablex Publishing.
- Moss P. (2007), *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*. „Working Paper”, 43. The Hagu, Bernard van Leer Foundation.
- Rinaldi C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London and New York, Routledge.
- Zwiernik J. (1996), *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.