

DEMOKRACJA, USPOŁECZNIE I DEMOKRATYZACJA – KONTEKSTY PEDAGOGICZNE

Elżbieta Strutyńska

ORCID: 0000-0002-1129-6316

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Błażej Przybylski

ORCID: 0000-0002-0663-8692

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Słowa kluczowe: demokracja, uspołecznienie, demokratyzacja, szkoła, edukacja obywatelska

Streszczenie. Artykuł stanowi próbę systematyzacji pojęć: demokracji i demokratyzacji. Autorzy przedstawiają różne podejścia do demokracji oraz opisują najważniejsze modele demokracji, ze szczególnym uwzględnieniem proceduralnego, substancjalnego oraz deliberatywnego rozumienia demokracji. W tekście podkreślono wieloznaczność i wielokierunkowość myślenia o demokracji. W dalszej części artykułu zaprezentowano i omówiono proces demokratyzacji różnych obszarów życia społecznego. Autorzy położyli nacisk na teoretyczne uzasadnienie demokratyzacji życia szkolnego.

DEMOCRACY, COMMUNIZATION AND DEMOCRATIZATION – PEDAGOGICAL CONTEXTS

Keywords: democracy, communization, democratization, school, civic education

Summary. The article is an attempt on systematisation of the notions of democracy and democratisation. The authors present different approaches to democracy and describe the most important models of democracy with special regard to the procedural, material and deliberative understanding of democracy. The text emphasizes the ambiguity and multidimensionality of thinking

about democracy. Furthermore, the article presents and explains the democratization process of various spheres of social life. The authors stressed the theoretical justification of the democratization of school life.

Wprowadzenie

We współczesnym świecie demokracja stanowi cel walki milionów ludzi na całym globie dążących do urzeczywistnienia państwa sprawiedliwego i prawnego. Terminem tym, z równie wielkim entuzjazmem i przekonaniem, posługują się zwykli obywatele, a także sami politycy wyznający często odmienne wartości oraz posługujący się innymi strategiami w walce o całkowicie różne cele. Dla wielu stanowi wytłumaczenie własnych działań i podejmowanych zmian. Obecnie, także w Polsce, obserwujemy spory i kłótnie o istotę i sens demokracji. Jak widzimy, rywalizujące ze sobą stronnictwa chętnie wzajemnie oskarżają przeciwników politycznych o zapędy autorytarne i antydemokratyczne. Równocześnie słyszymy coraz głośniejsze postulaty dotyczące demokratyzacji kolejnych obszarów życia wspólnotowego. W poniższym tekście postaramy się o zdefiniowanie kluczowych, także dla pedagogiki, pojęć: demokracji i demokratyzacji.

Demokracja. Pojęcie i modele

Słowo demokracja, z uwagi na wielowiekową tradycję od starożytnej Grecji po współczesność, jest niejasne i wielostronne¹. Historycznie oznaczało formę rządów ludu. Współcześnie jest „formą ustroju politycznego opierającego się na równoprawnym uczestnictwie wszystkich posiadających prawa obywateli w wykonywaniu władzy; jest również synonimem samych praw i wolności politycznych, których podstawą jest równość obywateli wobec prawa oraz równość ich szans i możliwości”². Istotnymi elementami demokracji są: poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności (zrzeszania się, zgromadzeń, słowa i opinii), wolne wybory, państwo prawa, pluralistyczny system wielopartyjny, przejrzystość i odpowiedzialność działania władz, udział obywateli w zarządzaniu sprawami publicznymi, podział władz, wolne i pluralistyczne media oraz równy dostęp do władzy. W kontekście powyższych ustaleń istotne jest podkreślenie, że demokracja to nie tylko ustrój polityczny zapewniający równy dostęp

¹ D. Held, *Modele demokracji*, UJ, Kraków 2010, s. 1.

² W. Bernacki, Demokracja, [w]: *Wielka Encyklopedia PWN*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2002, t. 7, s. 71.

do podstawowych dóbr i uwzględniający wolę ogółu obywateli, ale także szerokie pole wolności obywateli oparte na ich równości wobec prawa³.

W literaturze wyróżnia różne modele demokracji⁴, które ogólnie można podzielić na dwie grupy: 1) demokrację bezpośrednią (lub uczestniczącą), w której obywatele w ramach referendum czy obywatelskiej inicjatywy ustawodawczej podejmują skuteczne decyzje polityczne i 2) demokrację pośrednią (lub przedstawicielską) gwarantującą system rządów (wielu) mniejszości wybranych w wyborach przez obywateli.

Demokracja przedstawicielska utożsamiana jest z demokracją liberalną, ta zaś uchodzi współcześnie za synonim demokracji. Nie można mieć bowiem wątpliwości, że dominującym dziś wzorem obowiązującym w państwach najlepiej rozwiniętych jest tzw. „demokracja liberalna”. Nietrudno jednak zauważyć, że coraz większe grono polityków i państw otwarcie występuje przeciwko tej formie rządów, starając się w różnym kierunku modyfikować podstawowe i fundamentalne instytucje i prawa obowiązujące w demokracjach liberalnych. W świecie zachodnim możemy jednak nadal mówić o prymacie demokracji w wersji liberalnej nad innymi formami rządów. Polityczny ustrój świata zachodniego należy bez wątpienia klasyfikować jako porządek demokratyczno-liberalny. Model ten można uznawać za synonim współczesnej demokracji, której istota sprowadza się zazwyczaj do jej liberalnej wersji. Już samo określenie demokracja niesie za sobą liberalne implikacje. Uznany klasyk myśli politologicznej Giovanni Sartori nie ma wątpliwości, gdy stwierdza: „Demokracja oznacza dla mnie to samo, co demokracja zachodnia. Chcę przez to powiedzieć, że [...] przez demokrację rozumiem zawsze demokrację liberalną. Podkreślam, że »demokracja« to tylko skrót oznaczający »demokrację liberalną«⁵.

W wielu analizach demokracji rozróżnia się także:

- 1) proceduralne rozumienie demokracji – rozwiązanie instytucjonalne dochodzenia do decyzji politycznych poprzez walkę konkurencyjną o głosy wyborców⁶;
- 2) substancjalne rozumienie demokracji – podkreślające aspekt jej zawartości, treści, głównie odwołujące się do wartości dobra wspólnego⁷;

³ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Impuls, Kraków 2014, s. 131.

⁴ Znacznie szerszy opis modeli demokracji znajduje się na przykład: D. Held, op. cit. oraz B. Przybylski, *Zaangażowania polityczne młodzieży*, Adam Marszałek, Toruń 2014.

⁵ G. Sartori, *Teoria demokracji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1998, s. 551.

⁶ J.A. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, PWN, Warszawa 1995, s. 336–337.

⁷ A. Zwoliński, *Dylematy demokracji*, WAM, Kraków 2010, s. 12–13.

- 3) deliberatywne rozumienie demokracji – obywatelski namysł, jakość rozumowania i uzasadniania działań w sferze publicznej, w której dominuje wolny i otwarty dyskurs obywatelski⁸. Idea obywatelskości odwołuje się do pojęcia tego, co społeczne, akcentuje debatę, odwagę cywilną i społeczną odpowiedzialność za demokratyczne sfery publiczne, jak np. szkoła i media⁹. Obywatele mają prawa i obowiązki, które czynią ich odpowiedzialnymi za innych. „Obywatelskość jako forma upełnomocnienia oznacza nabywanie umiejętności, czyniących jednostkę zdolną do krytycznego badania historii oraz do wskrzeszania tych niebezpiecznych wspomnień, które obfitują w wiedzę poszerzającą samowiedzę oraz możliwości krytycznego społecznego sprawstwa”¹⁰.

Najpowszechniejszym i zarazem najogólniejszym modelem demokracji jest model odwołujący się do aspektów proceduralnych. Za jednego z twórców i głównych przedstawicieli uznawany jest Joseph Schumpeter. Demokracja, w myśl tej koncepcji, nazywana jest proceduralną bądź minimalną, zredukowana została ona bowiem przede wszystkim do rywalizacji różnych sił politycznych, których celem jest zdobycie władzy. Zdaniem Austriaka „metoda demokratyczna jest tym rozwiązaniem instytucjonalnym dochodzenia do decyzji politycznych, w którym jednostki uzyskują moc decydowania poprzez walkę konkurencyjną o głosy wyborców”¹¹. Proponowaną definicję demokracji rozwinął Robert Dahl, wskazując kilka koniecznych uwarunkowań instytucjonalnych wyróżniających demokrację proceduralną: wolność zakładania i przystępowania do organizacji; wolność wypowiedzi; prawo do głosowania; prawo do ubiegania się o urzędy publiczne; prawo liderów politycznych do konkurowania o głosy wyborców; istnienie alternatywnych źródeł informacji; wolne i uczciwe wybory; uzależnienie instytucji ustalających politykę rządu od głosów wyborców oraz innych sposobów ujawniania preferencji¹². Jego propozycje stanowiąc mają „proceduralne minimum”. Demokracja w rozumieniu proceduralnym ma stwarzać obywatelom możliwości działania i inicjatywy przez swobody polityczne, w tym prawo do uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym i system wielopartyjny, gwarantując ich podmiotowość. Wszystkie wymienione kryteria składają się

⁸ D. Held, op. cit., s. 329.

⁹ M. Guiherme, *Is There a Role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An Interview with Henry A. Giroux*, „Language and Intercultural Communication” 2006, no. 6(2), p. 164.

¹⁰ Ibidem, s. 165.

¹¹ J.A. Schumpeter, op. cit., s. 354.

¹² R.A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, Znak, Kraków 1995, s. 310–311.

na niezbędne minimum procedur demokratycznych. Nadal jednak żadne konkretne idee nie zostały przypisane demokracji. Demokracja w ujęciu proceduralnym nie interesuje się bowiem konkretnymi celami ani długofalowymi wizjami. Nie posiada wartości, które mogłaby umieścić na demokratycznym sztandarze. Odpowiada tylko na zapotrzebowanie i problemy związane z kwestiami instytucjonalnymi, nie wychodzi zaś poza obszar surowych norm prawnych.

Demokracja substancjalna opiera się na podejściu aksjologicznym – służy realizacji wcześniej ustanowionych celów nadrzędnych, np.: ustrój sprawiedliwości społecznej czy ustrój zapewniający obywatelom dobrobyt¹³. Najczęściej demokrację substancjalną rozumie się jako system gwarantujący obywatelom określone warunki życia, takie jak: przyrost miejsc pracy, polepszenie materialnych warunków życia, zagwarantowanie równości wobec prawa i równości społecznej oraz osłabienie korupcji. System demokratyczny w ujęciu substancjalnym ma samoistnie rozwiązać społecznie ważne problemy, dzięki mechanizmom, które są zewnętrzne wobec jednostek.

Z kolei demokracja deliberatywna, inaczej też określana jako deliberacyjna, dyskursywna czy też dialogowa nie jest wprowadzana odgórnie, ale jest wyrazem woli dialogu obywateli odzwierciedlonej w ich postawach i wartościach prawnomocnych o tyle, o ile zostaną uzasadnione. Ten model demokracji ma charakter normatywny, a jego podstawy tworzą dyskusja, dialog, komunikacja, dyskurs odnoszący się do najważniejszych spraw publicznych¹⁴. Koncepcja ta zmierza do podniesienia jakości demokracji poprzez ulepszanie charakteru i form uczestnictwa politycznego¹⁵. Demokracja deliberatywna jako teoria polityczna opiera się także na idei rozumu publicznego, komunikacyjnego, który stanowi układ odniesienia dla reguł i przestrzegania zasad wspólnej przestrzeni sfery publicznej oraz pozwala na ustalanie procedur osiągnięcia zgody drogą argumentacji. Demokracja deliberatywna zatem „odnosi się do idei, zgodnie z którą usankcjonowane prawodawstwo wynika z publicznej deliberacji obywateli”¹⁶. Tak rozumiana deliberacja rości sobie prawo do sankcjonowania, a także usprawiedliwiania podejmowanych decyzji. Udział obywateli zwiększa legitymizację władzy, opierającej

¹³ A. Zwoliński, op. cit., s. 14.

¹⁴ T. Buksiński, *Dylematy demokracji deliberatywnej Johna Rawlsa i Jürgena Habermasa*, [w:] R. Marszałek, E. Nowek-Juchacz (red.), *Rozum jest wolny, wolność – rozumna*, IFiS PAN, Warszawa 2002, s. 347–363.

¹⁵ D. Held, op. cit., s. 300.

¹⁶ J. Bohman, W. Rehg, *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, The MIT, Cambridge 1997, p. 9.

się na konsensusie i porozumieniu członków danej wspólnoty. Decyzja nie jest prawomocna wyłącznie w przypadku głosowania i otrzymania wymaganej liczby głosów. Może za taką uchodzić, o ile zapadła w procesie publicznej i inkluzywnej debaty, wolnej od zgrabnych sztuczek oratorskich, przymusu i manipulacji. Jest to również „rozmowa przed podjęciem wspólnej decyzji, w trakcie której jednostki rozmawiają oraz słuchają siebie nawzajem”¹⁷. Istota deliberacji polega na wspólnotowym charakterze podejmowania decyzji.

Powyższy zarys koncepcji oraz różnorodność w sposobie definiowania i określania istoty demokracji tylko potwierdza, że stanowi ona pojęcie wieloznaczne i wieloaspektowe. W literaturze politologicznej, ale także – bo przecież demokracja nie musi odnosić się tylko do obszaru władzy i polityki – socjologicznej, ekonomicznej oraz pedagogicznej termin ten bywa zupełnie odmiennie interpretowany i wyjaśniany przez teoretyków wywodzących się z różnych nurtów myślenia o demokracji.

Demokratyzacja życia społecznego

Zdaniem licznej rzeszy, nie tylko myślicieli, ale także obywateli będących zwolennikami systemu demokratycznego jako ustroju państwa, wartości demokratyczne należy przenieść i stosować nie tylko w relacjach politycznych, ale również we wszystkich innych obszarach życia wspólnotowego. Dopiero realizacja tego zadania pozwoli na zbudowanie społeczeństwa w pełni demokratycznego, które dla wielu stanowi ideał. Jak diagnozuje Anthony Giddens, „kryzys demokracji wynika stąd, że jest za mało demokratyczna”¹⁸. W wielu swoich dziełach brytyjski socjolog przedstawia receptę na wyjście z kryzysu, którą ma być przeprowadzona na szeroką skalę „demokratyzacja demokracji”¹⁹. Proces ten stanowić ma przedłużenie i uzupełnienie demokracji w ramach wszystkich innych, wykraczających też poza system polityczny, stosunków społecznych. Dopiero społeczeństwo w pełni zdemokratyzowane może kształtować politykę demokratyczną.

Poza polityką, rzeczywista demokracja winna zaistnieć w różnych, ale powiązanych ze sobą i przenikających się aspektach i obszarach życia każdego

¹⁷ D. Gambetta, *Claro!: An essay on Discursive Machismo*, [w:] J. Elster (red.), *Deliberative Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, p. 19.

¹⁸ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, KiW, Warszawa 1999, s. 66.

¹⁹ *Ibidem*, s. 65; Idem, *Poza prawicą i lewicą: przyszłość polityki radykalnej*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 25.

człowieka. Procesy demokratyzacji powinny dotyczyć każdego obszaru życia społecznego, nawet sfer intymnych, prywatnych, czy relacji w rodzinie i sąsiedztwie. „Demokratyzacja sfery prywatnej jest dziś nie tylko projektem, ale realną właściwością, która ujawnia się w czystej relacji”²⁰. Demokracja polityczna, o której wspomnieliśmy wcześniej, zakłada przestrzeganie praw i obowiązków zapisanych w konstytucji, ustawach i rozporządzeniach. Demokratyczne relacje np. w życiu prywatnym, w związkach małżeńskich, powinny być oparte na „nie-wypowiedzianym roboczym kontrakcie, który może zostać zakwestionowany przez dowolną stronę, kiedy uzna, że jest wykorzystywana lub krzywdzona”²¹. Demokratyzacja w tym kontekście nie może zatem omijać także innych sfer życia społecznego. Dobrym przykładem rozważań Giddensa jest rodzina. „Demokratyzacja w kontekście rodziny zakłada równość, wzajemny szacunek, autonomię, podejmowanie decyzji poprzez komunikowanie się, wolność od przemocy”²². Podobnie jak w polityce, tak i w rodzinie osoba musi posiadać szeroką autonomię, począwszy od podejmowania decyzji i wyborów życiowych, kończąc na najbardziej intymnych i emocjonalnych obszarach funkcjonowania jednostki. „Między demokratyzacją życia osobistego a szansą demokracji w ramach światowego porządku politycznego na największą skalę zachodzi symetria [...]. W negocjacjach z pozycji siły – które można porównać do relacji osobistej, w której brak intymności – każda ze stron przystępuje do rozmów ze skrajnej pozycji. Pod presją gróźb i szykan jedna bądź druga strona ulega i skutek zostaje osiągnięty, o ile wcześniej negocjacje nie zostaną zerwane. Stosunki globalne oparte na bardziej demokratycznych zasadach polegałyby raczej na dążeniu do konsensusu”²³. Zachowania i relacje w rodzinie doskonale wyznaczają dalsze kierunki postępowania i radzenia sobie w systemie politycznym. Oprócz rodziny, bez większego problemu wskazać można także na jeszcze inne obszary życia wspólnotowego, jak chociażby działanie grup samopomocowych (np. Anonimowi Alkoholicy) czy też ruchów protestu, ruchów społecznych i organizacji pozarządowych, a także samych instytucji publicznych, w tym też placówek edukacyjnych.

²⁰ Idem, *Przemiany intymności*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2006, s. 217.

²¹ Ibidem, s. 226.

²² Ibidem, s. 84.

²³ Ibidem, s. 230–231.

Demokratyzacja szkoły

Po roku 1989 jednym z kierunków przemian rodzimej edukacji stało się zwrócenie szkolnictwa społeczeństwu w wyniku decentralizacji uprawnień na poziom lokalny²⁴. Konsekwencją tego była idea uspołecznienia systemu edukacji realizowana początkowo poprzez samorządność nauczycieli, rodziców i uczniów oraz zwiększenie autonomii nauczycieli i rad pedagogicznych²⁵. Następnie w roku 1991 na mocy „Ustawy o systemie oświaty” wprowadzono możliwość oddolnego, społecznego partycypowania obywateli w sprawowaniu władzy i kontroli w szkolnictwie poprzez powoływanie rad szkolnych i ich struktur terenowych oraz postulat podmiotowego traktowania wszystkich uczestników zaangażowanych w proces kształcenia.

Danuta Uryga genezy pojęcia uspołecznienia szuka w filozofii, socjologii i pedagogice²⁶. W rozważaniach filozoficznych już John Lock przeciwstawił „człowieka uspołecznionego” „człowiekowi dzikiemu”. Uspołecznienie pozostawało też w kręgu zainteresowania Hegla, który odróżnił społeczeństwo od państwa i w tym kontekście związał je ze świadomością jednostek, które nabywają kompetencji do życia zbiorowego za sprawą wpływu społeczeństwa obywatelskiego i włączenia świadomych, racjonalnych działań państwa²⁷. W proces uspołecznienia wbudowane jest bowiem dążenie do wyeliminowania nierówności społecznych i wykluczenia. Według Marksa uspołecznienie wiąże się z ideą życia wspólnotowego i wizją historycznego procesu przemiany osób w istoty głęboko uspołecznione²⁸.

W literaturze socjologicznej znajdujemy uspołecznienie jako synonim pojęcia socjalizacji rozumianej początkowo jako rozwój natury społecznej lub charakteru osób znajdujących się we wzajemnych związkach²⁹. Socjologowie szukają między innymi odpowiedzi na pytania dotyczące czasu trwania socjalizacji, jej interakcyjnego charakteru i oczekiwanego rezultatu wśród członków

²⁴ M. Zahorska, *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Żak, Warszawa 2007, s. 99.

²⁵ W. Salmonowicz, (oprac. red.), *Porozumienia Okrągłego Stołu*, NSZZ „Solidarność” Region Warmińsko-Mazurski, Warszawa 1989, s. 100; por. J. Radziejewicz, *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Zespół Oświaty Niezależnej – Zeszyty Edukacji Narodowej, Warszawa 1989.

²⁶ D. Uryga, *Szkoła uspołeczniona – krótka historia pewnej idei pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 105–126.

²⁷ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2002, s. 196–199.

²⁸ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Aletheia, Warszawa 2011, s. 23–25.

²⁹ R. Borowicz, *Socjalizacja*, [w:] W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia Socjologii*, Ofic. Nauk., Warszawa 2002, t. 4, s. 42–46.

społeczeństwa. Proces socjalizacji wsparty wychowaniem prowadzi w efekcie do uspołecznienia jednostki.

Pedagogika czerpie z dorobku filozofii i socjologii, ale nie traktuje socjalizacji i uspołecznienia jednostki jako pojęć tożsamyh. Mianowicie socjalizacja jest wielostronnym procesem nabywania przez jednostkę systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań obowiązujących w danym społeczeństwie³⁰, umożliwiającym stopniowe stawanie się (jednostki) pełnowartościowym członkiem (społeczeństwa)³¹. Uspołecznienie jednostki to efekt/rezultat zabiegów wychowawczyh polegających na przygotowaniu jednostki do pełnienia roli członka społeczeństwa, w wyniku których jednostka działa na rzecz innych ludzi i troszczy się o dobro ogólne jako część dobra osobistego³².

W literaturze mamy też pojęcie uspołecznienia szkoły/oświaty rozumiane jako deetatyzacja (wycofywanie się państwa z bezpośredniego prowadzenia działalności gospodarczej, usamodzielnienie i prywatyzacja), decentralyzacja władzy (przeniesienie odpowiedzialności za realizację zadań na poziom regionalny czy lokalny) i demokratyzacja stosunków międzyludzkich. Innymi słowy zminimalizowanie wpływu administracji publicznej na szkołę poprzez zwiększenie dostępu różnych grup społecznych do oświaty³³. Uspołecznienie szkoły jest opisane w obszarze myśli politycznej i polityki edukacyjnej, obywatele sprawują bowiem oddolną kontrolę nad instytucjami oświatowymi, partycypują w ich zarządzaniu, wpływają na proces kształcenia, a także są twórcami koncepcji reform³⁴. Uspołecznienie szkoły rozumiane jest więc jako wprowadzenie mechanizmów samorządności do szkoły, realizacja zasady podmiotowości przez wszystkie podmioty edukacyjne i związek ze środowiskiem lokalnym. Różne projekty szkół uspołecznionych wskazują na otwartość wykorzystywanych zasobów edukacyjnych³⁵. Jedną z konceptualizacji pojęcia uspołecznienia szkoły dokonana przez Bogusława Śliwerskiego definiuje je jako: „stopniowalna cecha społeczności szkolnej odzwierciedlająca powołanie [...] rady szkoły lub innego organu społecznego, ale spełniającego jej zadania, jakim jest rada rodziców, który

³⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009, s. 63.

³¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007, s. 377.

³² Ibidem, s. 447.

³³ J. Gęsicki, *Uwarunkowania tworzenia oświaty samorządowej*, [w:] E. Adamczyk, J. Gęsicki, E. Matczak (red.), *Samorządowy model oświaty*, IBE, Warszawa 2001.

³⁴ B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2000, s. 263.

³⁵ M. Winiarski, *Rodzina–szkoła–środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000, s. 53.

ma zapewnione możliwości (warunki) do realizacji ustawowych celów i zadań w zakresie partycypowania we współzarządzaniu szkołą³⁶. Definicja ta ma charakter instytucjonalny – powstanie rady szkoły jako reprezentanta nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Z kolei, jak pisze Stefan Kwiatkowski, uspołecznienie (używa on określenia „uspołecznianie”) jest bezpośrednią konsekwencją decentralizacji i demokratyzacji zarządzania. „Decentralizacja sprzyja demokratyzacji, czyli szerokiemu udziałowi społeczności lokalnych w decydowaniu o przyszłości lokalnych instytucji edukacyjnych. Suma tych oddziaływań lokalnych tworzy możliwość uspołeczniania procesu podejmowania decyzji nie tylko na poziomie szkoły i gminy, ale także na poziomie centralnym”³⁷.

Demokratyzacja oznacza dążenie do egalitarności, walkę z tradycjami, naturalnym porządkiem wartości, układami, elitami oraz współdecydowanie wszystkich o wszystkim i totalne upolitycznienie życia³⁸. Istotą procesów demokratyzacji jest generowanie demokracji przy pomocy negocjacji, partycypacji i porozumienia, a także niwelowanie różnic bez stosowania przemocy³⁹. Niezbędna w demokratyzacji jest równowaga między wolnością, równością i partnerstwem a powinnością i odpowiedzialnością wobec zróżnicowanego interesu jednostki oraz wspólnoty⁴⁰. „Podstaw demokratyzacji szkoły należy szukać zarówno w ustaleniach instytucjonalno-prawnych, jak i w świadomości ludzi, postawach, stylach życia, kompetencjach”⁴¹. W literaturze polskiej pojęcie demokratyzacji towarzyszy zwykle pojęciu uspołecznienia szkoły, które natomiast jest postrzegane jako korelat demokratycznej kultury szkoły⁴². Zamiennie używa się też określenia uspołecznienie szkoły i demokratyzacja⁴³. Bogusław Śliwerski ruch oddolnego uspołecznienia nazywa demokratyzacją szkoły⁴⁴. Próby

³⁶ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013, s. 174.

³⁷ S.M. Kwiatkowski, *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, [w:] Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Menedżer i kreator edukacji*, ITE-PIW, Radom 2008, s. 49–50.

³⁸ A. Zwoliński, op. cit., s. 11.

³⁹ S.P. Huntington, *Trzecia fala demokratyzacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009.

⁴⁰ T. Pilch, (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI. Suplement A-Ż*, Żak, Warszawa 2010, s. 82.

⁴¹ M. Dudzikowa, *Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły*, [w:] H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. Studia Pedagogiczne LXII, PAN, Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 1997, s. 10.

⁴² R. Ernst-Milerska, *Badanie opinii rodziców jako praktyka demokratycznej kultury szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 1(10), s. 116.

⁴³ M. Mencil, *Rada szkoły*, Impuls, Kraków 2009, s. 23.

⁴⁴ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia....*

konceptualizacji pojęcia demokratyzacja szkoły podjął się Marek Mencel, nazywając demokratyzacją szkoły⁴⁵ to, co Śliwerski⁴⁶ pisze o szkole uspołecznionej, jednocześnie dodając proceduralne minima współczesnej demokracji za Dahlemem (czyli demokratyzacja to także procedury). Niemniej należy pamiętać, że o ile w tradycji polskiej występuje uspołecznienie szkoły⁴⁷, o tyle w tradycji anglosaskiej i niemieckojęzycznej występuje demokratyzacja⁴⁸. Uspołecznienie szkoły w sensie pojęciowym nie występuje na Zachodzie. Niemieckie pojęcie uspołecznienia *Vergesellschaftung* i angielskie *communization* występują głównie w kontekstach gospodarczych i politycznych, a nie pedagogicznych⁴⁹.

O potrzebie demokratyzacji życia szkoły – uzasadnienie teoretyczne

Idea edukacji demokratycznej (w demokracji na rzecz demokracji) została sformułowana przez Johna Deweya, który zapoczątkował kolektywne badanie problemów społecznych i naukowych. Demokracja i edukacja to jego zdaniem dwa przenikające się wzajemnie aspekty życia społecznego. Demokracja to sposób życia tworzony i przerabiany przez każde pokolenie. „Przywiązanie demokracji do wychowania jest faktem znanym [...], a demokracja jest czymś

⁴⁵ „Demokratyzacja szkoły to nic innego jak sprawowanie w szkole rządów nauczycieli, uczniów i rodziców, dla nauczycieli, uczniów i rodziców, przez nauczycieli, uczniów i rodziców, dzięki zaistnieniu w niej rady szkoły. Demokratyzacja szkoły to: wzajemność celów i odpowiedzialności, zobowiązań i interesów; partnerstwo, czyli spotkanie podmiotów równych wobec prawa; jawność dzięki równemu dostępowi do informacji, znajomość praw; atmosfera współpracy i możliwość współdziałania (pracy, kontroli, oceny, decydowania, itp.). Demokratyzacja to także istnienie pewnych (Dahlöwskich): 1. kontrola nad decyzjami dyrektora, zagwarantowana w ustawie pochodzącym z wyboru przedstawicielom rady szkoły; 2. obsadzanie obieralnych urzędów przez osoby, które odniosły zwycięstwo w regularnych i uczciwie przeprowadzonych wyborach; 3. możliwość brania udziału w wyborach przez osoby uprawnione; 4. prawo rodziców, nauczycieli i uczniów do kandydowania na obieralne urzędy; 5. prawo rodziców, nauczycieli i uczniów do wypowiedzania się w kwestiach dotyczących szkoły, bez obawy zastosowania wobec nich przymusu; 6. możliwość korzystania przez rodziców, nauczycieli i uczniów z alternatywnych źródeł informacji, chronionych przez prawo; 7. możliwość tworzenia przez rodziców, nauczycieli i uczniów niezależnych stowarzyszeń, organizacji; 8. brak obszarów wyłączonych spod demokratycznego rządzenia i kontroli; 9. jedne demokratyczne ciała są kontrolowane przez drugie” (M. Mencel, op. cit., s. 36–37).

⁴⁶ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia...*, s. 386.

⁴⁷ Zob. m.in.: J. Radziejewicz, *Szkoła uspołeczniona...*; B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Impuls, Kraków 1996; Idem, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAIp, Warszawa 2009; Idem, *Diagnoza uspołecznienia...*; M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy...*; D. Uryga, *Szkoła uspołeczniona...*

⁴⁸ B. Milerski, *Szkoła dla wszystkich. O znaczeniu etosu dobra wspólnego*, [w:] T. Sobierajski, D. Obidniak (red.), *Etyka dla nauczycieli*, ZNP, Warszawa 2015, s. 44.

⁴⁹ R. Ernst-Milerska, *Badanie opinii rodziców...*, s. 116.

więcej niż formą rządu; jest to zasadnicza forma życia zbiorowego, wspólnie przekazywanego doświadczenia⁵⁰. Postulując ideę uczenia się poprzez działanie i współpracę w grupie, Dewey tworzy przesłanki dla funkcjonowania demokratycznych reguł w edukacji szkolnej. Współdziałanie jednostek na rzecz realizacji dobra wspólnego łączy aspekt indywidualny i społeczny wychowania, jego funkcję socjalizacyjną i emancypacyjną⁵¹. Sprzyja tym samym demokratyzacji szkoły, a w konsekwencji – demokratyzacji społeczeństwa. Stopień demokratyzacji społeczeństwa zależy bowiem od tego, w jakiej mierze struktura społeczna opiera się na wykorzystaniu specyficznych i zmiennych właściwości jednostek. W praktyce oznacza to konieczność ujmowania klasy szkolnej jako miniatury społeczeństwa i koncentracji na społecznym aspekcie uczenia się⁵².

Znaczenie, jakie dla rozwoju demokracji ma współpraca wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego, podkreśla również Bruner. Wzajemne interakcje człowieka i środowiska są nieustannie rekonstruowane, „stają się niezakończone”. Implikuje to rozpatrywanie edukacji w kontekście kwestii kulturowo-społecznych i powiązanie jej ze sprawstwem, współpracą i refleksyjnością⁵³. „Sposobu życia oraz strategii rozwijania umysłu nie uczymy się bez wsparcia, bez rusztowania, nadzy wobec świata”⁵⁴. Dzięki współpracy i naturalnej aktywności umysłu wchodzimy w dialog i dyskurs z innymi, pozyskujemy możliwość dokonywania refleksji nad działaniami grupy⁵⁵. Taka *praxis* – jak pisze Jerome S. Bruner – zwiększa świadomość, która z kolei zwiększa różnorodność. Współpraca powinna być połączona ze sprawstwem, czyli zwiększeniem zaangażowania w zakresie własnej aktywności umysłowej. Idea ta rozpatruje umysł jako „proaktywny, zorientowany problemowo, skoncentrowany, selektywny, konstrukcyjny i nastawiony na efekt końcowy”⁵⁶. Doświadczanie siebie jako sprawcy

⁵⁰ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, KiW, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972.

⁵¹ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spo-ry o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE – Edytor, Warszawa – Toruń, s. 97.

⁵² J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Żak, Warszawa 2005, s. 18.

⁵³ M. Dudzikowa i in., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011, t. 2, s. 62–63.

⁵⁴ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 133.

⁵⁵ Ibidem, s. 9.

⁵⁶ Ibidem, s. 133.

zakłada samodzielną inicjatywę i wykonanie działania⁵⁷. Implikuje także posiadanie umiejętności i wiedzy praktycznej⁵⁸. Szkoła powinna być dostarczycielem sprawstwa oraz stanowić otoczenie sprzyjające aktywności podmiotów edukacyjnych⁵⁹. To z kolei prowadzi do uczestnictwa w projektach obowiązkowych i pozaprogramowych, do przyznania większej odpowiedzialności podmiotom w osiągnięciu celów dotyczących działalności szkoły. Niewątpliwie „współnota uczących” przyczynia się do budowania demokracji w szkole, ale zdaniem Brunera⁶⁰ w wielu kulturach demokratycznych skupiliśmy się na formalnych kryteriach „wykonania czegoś” i biurokratycznych wymogach stawianych edukacji, zapominając o jej podmiotowym aspekcie. Tymczasem w sytuacjach edukacyjnych, w których ma miejsce refleksyjność, uczenie się jest traktowane jako pojmowanie sensu i zrozumienie świata. Rozumienie „wzbogaca umysł”, tworzy możliwość wielu interpretacji z zachowaniem ostrożności i rygoryzmu, które przekazuje znaczenia z natury wielorakie. Wyzwaniem dla edukacji jest zatem podtrzymywanie demokratyczności kultury poprzez debatę, negocjację i współpracę⁶¹. W szkole bowiem, jak w soczewce odbijają się problemy współczesnej cywilizacji.

Ideę demokratyzacji odnajdujemy także w lewicowej teorii krytycznej, powstałej w latach 30. XX wieku w ramach działalności Szkoły Frankfurckiej, związanej z Instytutem Badań Społecznych⁶². Skupiała ona wokół siebie przedstawicieli różnych dyscyplin wiedzy – prawa, historii, filozofii, teologii (m.in.: Adorno, Habermas, Horkheimer, Benjamin, Lowenthal, Fromm i Marcuse), którzy łączyli marksizm z freudyzmem, przywiązując kluczową rolę aspektom etycznym. Drugie pokolenie Szkoły Frankfurckiej wywarło wpływ na wiele dyscyplin naukowych, takich jak antropologia, socjologia, krytyka literacka czy pedagogika.

⁵⁷ M. Dudzikowa, *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 62.

⁵⁸ J.S. Bruner, op. cit., s. 62.

⁵⁹ Ibidem, s. 62.

⁶⁰ Ibidem, s. 63.

⁶¹ Ibidem, s. 138–140.

⁶² P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Dolnośl. Szk. Wyższa, Wrocław 2015, s. 222.

Teoria krytyczna jest teorią praktyki życia społecznego. Teoria życia społecznego nie jest niezależna od praktyki, lecz stoi za określonymi jej postaciami⁶³. Za cel rozwoju jednostki i społeczeństwa (teoria krytyczna) uznaje upodmiotowienie i emancypację wszystkich jednostek i grup społecznych, które nie mogą dokonać się w oderwaniu od życia społecznego, ale poprzez zaangażowanie społeczne, które przybiera różne formy. O ile dla Marksa podstawową formą społeczeństwa jest działalność produkcyjna – praca, o tyle dla teorii krytycznej jest działalność komunikacyjna – udział w dyskursie dotyczący podstawowych norm i zasad życia społecznego⁶⁴. Teoria krytyczna to teoria ideologicznie uświadomiona, przekonana o tym, że żadna teoria w naukach społecznych nigdy nie będzie obiektywna i neutralna, zawsze w mniejszym lub większym stopniu będzie wyrażała interesy ideologiczne grup społecznych, na gruncie których powstała. W związku z tym przedstawiciele teorii krytycznej wprost nazywają własny interes ideologiczny – urzeczywistnienie lewicowego, demokratycznego, pluralistycznego i finansowo-egalitarnego społeczeństwa, w którym uznaje się prawo do zabierania głosu i do mówienia każdej jednostki oraz każdej grupy społecznej. W tym sensie teoria krytyczna przewycięża podział na grupy i kultury dominujące oraz grupy i kultury satelitarne. Staje się więc (teoria krytyczna) elementem przemiany społecznej i projektu politycznego⁶⁵. Zadaniem teorii krytycznej jest ideologiczna, krytyczna analiza teorii w naukach społecznych z perspektywy wyrażanych w nich interesów ideologicznych oraz opracowanie własnej teorii społeczeństwa, dla której modelem teoretycznym jest społeczeństwo jako wspólnota komunikacyjna. Teoria krytyczna dostrzega konieczność praktycznego zaangażowania szkoły w zmiany społeczne i procesy edukacyjne występujące w niej, jak i poza nią⁶⁶. Do jej założeń (podobnie jak do założeń pragmatyzmu Deweya) odwołuje się pedagogika krytyczna, która stawia sobie za zadanie, poza realizacją celów czysto teoretycznych, transformację nie tylko szkół, ale i społeczeństwa, emancypację i upodmiotowienie możliwie każdej jednostki i każdej grupy społecznej, które nie mogą się dokonać w separacji

⁶³ B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Impuls, Kraków 2016, t. 2, s. 27.

⁶⁴ Ibidem, s. 29.

⁶⁵ Ibidem, s. 34.

⁶⁶ Por.: Z. Kwieciński, *Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000, s. 23; L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, UMK, Toruń 1988.

od społeczeństwa, ale wyłącznie poprzez uczestnictwo społeczne⁶⁷. Innymi słowy chodzi o „taką zmianę szkół i modeli pedagogicznych działań, dzięki której nauczyciele i uczniowie będą mogli dysponować krytyczną mocą aktywnego kwestionowania i negocjowania relacji między teorią i praktyką, analizą i zdrowym rozsądkiem oraz uczeniem się i zmianą społeczną”⁶⁸. Nie tylko więc uczymy krytycznego myślenia, ale i dostrzegamy, że działaniem możemy zmienić świat⁶⁹.

W pedagogice krytycznej kluczową rolę odegrała marksowska dialektyka, która dla McLarena stanowi próbę wyjaśnienia, w jaki sposób kapitał jako forma społeczna ukształtowały uczniów i nauczycieli⁷⁰. Przeniesienie dialektycznej jedności teorii i praktyki na grunt pedagogiki krytycznej umożliwia „wyjście teorii na ulicę”, powiązanie wiedzy z działaniem⁷¹. Odwołując się do teorii działań komunikacyjnych Habermasa, pedagodzy krytyczni za podstawowe kompetencje edukacyjne uznają kształtowanie kompetencji komunikacyjnych – dialog z możliwością wpływu na zmianę polityki, negocjacje i porozumienie oraz umiejętność artykulacji i wyrażania własnych poglądów, i przekonań – dzięki którym jednostki mogą zakwestionować *status quo* (homofoniczne, seksistowskie, patriarchalne)⁷². To znaczy, każda jednostka musi mieć prawo i możliwość stałego uczestniczenia w dyskursie społecznym. To cel praktyczny – emancypacja mająca za zadanie pokazywać różnicę między rzeczywistością a możliwością zaistnienia procesów oświatowych. Nie tylko poznanie, ale i praktyka. Wiedza jest konstrukcją społeczną, uwikłaną w historię i staje się przez to przedmiotem walki politycznej⁷³.

Pedagodzy krytyczni traktują szkołę jako społeczne formy życia. Formy te powinny kształtować umiejętności ludzi do myślenia i działania, do krytycznego oglądu i stawiania pytań. Zadaniem szkoły jest zatem rzeczywiste uczestnictwo w walce politycznej o odnowę społeczeństwa, o uświadamianie młodym ludziom ich praw, powinności moralnych, ekonomicznych i obywatelskich⁷⁴. Szkoła jest więc służbą publiczną w życiu narodu, stwarzającą okazję do społecznego an-

⁶⁷ B. Milerski, M. Karwowski, op. cit., s. 29.

⁶⁸ M. Guiherme, *Is There a Role for Critical Pedagogy...*, p. 167.

⁶⁹ P. McLaren, op. cit., s. 53.

⁷⁰ Ibidem, s. 42.

⁷¹ Ibidem, s. 67.

⁷² H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.

⁷³ B. Milerski, M. Karwowski, op. cit., s. 34.

⁷⁴ G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007, s. 331.

gażowania się i walkę o demokrację, która nie jest nam z góry dana⁷⁵. Powinna zatem (szkoła) kształcić obywateli zdolnych do aktywnego i kolektywnego działania na scenie publicznej, do bycia podmiotem rozumiejącym ograniczenia własnych zaangażowań ideologicznych⁷⁶. Kształcenie dla demokracji zachodzi nie tylko w szkole, ale także i wielu różnych przestrzeniach edukacyjnych, takich jak: kultura ekranu, kultura popularna, „nowe media”. Stąd też celem edukacji „nie jest »dopasowywanie« uczniów do istniejącego społeczeństwa, lecz stymulacja ich zapału, wyobraźni i intelektu tak, żeby byli oni w stanie zakwestionować siły społeczne, polityczne i ekonomiczne, które ciążą nad ich życiem. Innymi słowy, uczniowie winni być przez edukację wdrażani do manifestowania cywilnej odwagi [...], np. skłonności do czynu takiego, jak gdyby żyli w demokratycznym społeczeństwie. W samej rzeczy więc taka forma edukacji jest polityczna i jej celem jest prawdziwe demokratyczne społeczeństwo, wrażliwe na potrzeby ogółu i nie sankcjonujące uprzywilejowanych⁷⁷. Tym samym szkoła jawi się jako czynnik zmiany społecznej umożliwiający pełne i demokratyczne uczestnictwo jednostki w życiu społecznym i publicznym, w której opór i ideologia opozycji przeciwstawiają się przemocy i ideologii dominacji⁷⁸. Podobnie jak Dewey⁷⁹, tak i Henry Giroux⁸⁰ postulują pedagogiczną i polityczną wizję społeczeństwa demokratycznego jako efekt edukacji w szkole demokratycznej.

W kontekście powyższych rozważań podkreślenia wymaga fakt, że funkcjonowanie w demokracji (w życiu szkolnym i szerszego społeczeństwa) wpisana jest idea dobra wspólnego, której istotą jest dobro całej wspólnoty i jednostek ją tworzących⁸¹. Nastawienie do drugiego człowieka i do wspólnoty jako takiej opiera się na kantowskim imperatywie kategorycznym („Postępuj tak, żeby maksyma twojej woli zawsze mogła być uważana zarazem za zasadę powszechnego prawodawstwa”), etyce dialogu Bubera (człowiek jako byt relacyjny) i etosie wzajemnego uznania Habermasa (wspólnota komunikacyjna jako rdzeń

⁷⁵ L. Witkowski, *Szkoła i walka o sferę publiczną*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 330.

⁷⁶ H.A. Giroux, P. McLaren, *Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling*, „Harvard Educational Review” 1986, no. 56(3), p. 221.

⁷⁷ H.A. Giroux, *Teoria krytyczna...*, s. 132.

⁷⁸ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000, s. 25.

⁷⁹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie: wstęp do filozofii wychowania*, KiW, Warszawa 1963.

⁸⁰ H.A. Giroux, *Teoria krytyczna...*

⁸¹ B. Milerski, *Szkoła dla wszystkich...*, s. 48.

organizacji życia społecznego)⁸². „Demokracja nie może zostać sprowadzona do formalnych procedur wyrażania opinii, lecz musi opierać się na etycznych podstawach życia obywatelskiego, na prawach człowieka, a w świetle naszych wywodów – na etosie życia wspólnego. Istotą tego etosu jest balansowanie różnych interesów – większościowych i mniejszościowych. Dobro wspólne zakłada więc istnienie mentalności inkluzyjnej, włączającej, a nie wykluczającej. Nie da się tego zagwarantować legalistycznie, przez drobiazgowy zbiór przepisów prawnych. Realizacja dobra wspólnego ma przede wszystkim fundament etyczny i jest związana z określonym sposobem pojmowania siebie i świata oraz z określoną wrażliwością moralną”⁸³.

W perspektywie neopragmatyzmu i pedagogiki krytycznej szkoła, choć nie powinna, służy przede wszystkim reprodukcji kulturowej, w istocie swej jest upolityczniona, uwikłana w relacje wiedzy/władzy⁸⁴. Szkoła powinna wydobywać na jaw ukryte interesy i formy panowania (np. stosunki społeczne w klasie, ukryty program szkolny, sposoby selekcji dzieci). Nacisk na bierność i posłuszeństwo wyklucza zatem demokratyzację życia szkoły, a tym samym aktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie.

Podsumowanie

Przetrwanie demokracji, jej uzdrowienie i poprawa, bądź – jak wolą inni – dopiero jej urzeczywistnienie, wymaga szerzenia wartości demokratycznych. Równość, poszanowanie prawa czy szacunek do mniejszości nie stanowią wartości wrodzonych, stałych, przypisanych społeczeństwu raz na zawsze. Zapominając o doświadczeniach z przeszłości, nie widząc i nie słysząc historii dziejących się każdego dnia w różnych częściach świata, można by sądzić, że istnienie i funkcjonowanie systemu demokratycznego jest niczym niezagrożone i całkowicie wolne od jakiegokolwiek ryzyka. Obywatele posiadają telewizory i odbiorniki radiowe, a płynące z nich informacje nie pozwalają jednak ani na optymizm, ani bezgraniczną wiarę w sukces demokracji.

Demokracja nie jest zależna wyłącznie od struktur, instytucji czy elit politycznych, ale także, a może i przede wszystkim, od „jakości” obywateli, ich postaw

⁸² Ibidem, s. 48–49.

⁸³ Ibidem, s. 51.

⁸⁴ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.

i umiejętności. Wzajemne poszanowanie, solidarność, praca na rzecz innych i dobra wspólnego, wszystkich tych wartości trzeba się uczyć i przekazywać następnym pokoleniom. Dlatego tak istotnym zadaniem jest urzeczywistnienie skutecznej edukacji prowadzącej do respektowania i pielęgnowania celów i idei demokratycznych w życiu każdej wspólnoty.

Bibliografia

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*, Aletheia, Warszawa 2011.
- Bernacki W., Demokracja, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2002, t. 7.
- Bohman J., Rehg W., *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*, The MIT, Cambridge 1997.
- Borowicz, R. *Socjalizacja*, [w:] W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia Socjologii*, Ofic. Nauk., Warszawa 2002, t. 4.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Buksiński T., *Dylematy demokracji deliberatywnej Johna Rawlsa i Jürgena Habermasa*, [w:] R. Marszałek, E. Nowek-Juchacz (red.), *Rozum jest wolny, wolność – rozumna*, IFiS PAN, Warszawa 2002.
- Dahl R.A., *Demokracja i jej krytycy*, Znak, Kraków 1995.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie: wstęp do filozofii wychowania*, KiW, Warszawa 1963.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, KiW, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, Żak, Warszawa 2005.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Żak, Warszawa 2005.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbińska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Impuls, Kraków 2011, t. 2.
- Dudzikowa M., Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., *Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły*, [w:] H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, Studia Pedagogiczne LXII, PAN, Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 1997.
- Ernst-Milerska R., *Badanie opinii rodziców jako praktyka demokratycznej kultury szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 1(10).
- Gambetta D., *Claro! An essay on Discursive Machismo*, [w:] J. Elster (red.), *Deliberative Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Gęsicki J., *Uwarunkowania tworzenia oświaty samorządowej*, [w:] E. Adamczyk, J. Gęsicki, E. Matczak (red.), *Samorządowy model oświaty*, IBE, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Poza prawicą i lewicą: przyszłość polityki radykalnej*, Zys i S-ka, Poznań 2001.
- Giddens A., *Przemiany intymności*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, KiW, Warszawa 1999.

- Giroux H.A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Giroux H.A., McLaren P., *Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling*, "Harvard Educational Review" 1986, no. 6(3).
- Guiherme M., *Is There a Role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An Interview with Henry A. Giroux*, "Language and Intercultural Communication" 2006, no. 6(2).
- Gutek G.L., *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007.
- Held D., *Modele demokracji*, UJ, Kraków 2010.
- Huntington S.P., *Trzecia fala demokratyzacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009.
- Kwiatkowski S.M., *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, [w:] Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Menedżer i kreator edukacji*, ITE-PIW, Radom 2008.
- Kwieciński Z., *Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Dolnośl. Szk. Wyższa, Wrocław 2015.
- Mencel M., *Rada szkoły*, Impuls, Kraków 2009.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2000.
- Milerski B., *Szkoła dla wszystkich. O znaczeniu etosu dobra wspólnego*, [w:] T. Sobierajski, D. Obidniak (red.), *Etyka dla nauczycieli*, ZNP, Warszawa 2015.
- Milerski B., Karwowski M., *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Impuls, Kraków 2016, t. 2.
- Kwaśniewicz W. (red.), *Encyklopedia Socjologii*, Ofic. Nauk., Warszawa 2002, t. 4.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007.
- Pilch T., (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI. Suplement A-Ż*, Żak, Warszawa 2010.
- Przybylski B., *Zaangażowania polityczne młodzieży*, Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Radziejewicz J., *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Zespół Oświaty Niezależnej – Zeszyty Edukacji Narodowej, Warszawa 1989.
- Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE – Edytor, Warszawa – Toruń 1993.
- Salmonowicz W. (oprac. red.), *Porozumienia Okrągłego Stołu*, NSZZ „Solidarność” Region Warmińsko-Mazurski, Warszawa 1989.
- Sartori G., *Teoria demokracji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1998.
- Schumpeter J.A., *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, PWN, Warszawa 1995.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2002.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Impuls, Kraków 2014.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Impuls, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAIp, Warszawa 2009.

- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.
- Uryga D., *Szkoła uspołeczniona – krótka historia pewnej idei pedagogicznej* „Kwartalnik Pedagogiczny” 2014, nr 4.
- Winiarski M., *Rodzina–szkoła–środowisko lokalne. Problemy edukacji Środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów Edukacyjnych*, UMK, Toruń 1988.
- Witkowski L., *Szkoła i walka o sferę publiczną*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski (red.) *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Żak, Warszawa 2007.
- Zwoliński A., *Dylematy demokracji*, WAM, Kraków 2010.