

MATEUSZ M. MAZUREK

## DOGŁĘBNA DEMOKRATYZACJA WYCHOWANIA

We współczesnym dyskursie politycznym demokracja traktowana jest jako ustrój bezalternatywny – uwieńczenie wielowiekowego rozwoju ludzkości. Rozumiana nie tylko jako zestaw procedur i sposób wyłaniania władzy, lecz także jako pewien sposób myślenia i system aksjologiczny, w naszych czasach przenika coraz więcej dziedzin życia, dążąc do opanowania wszystkich. Celem niniejszych rozważań jest opisanie tego procesu – określanego tu jako dogłębna demokratyzacja – polegającego na stałym poszerzaniu dziedzin życia, w których demokratyczne procedury, typowe dla demokracji sposób myślenia i działania zostają uznane za jedyne dopuszczalne. W pierwszej części zostanie omówiony ten proces na płaszczyźnie społecznej, następnie będzie przeanalizowany jego wpływ na szeroko rozumianą działalność wychowawczą. Analiza ta ma na celu wskazanie zalet i ograniczeń demokratyzacji wychowania, przy czym więcej uwagi zostanie poświęcone ograniczeniom oraz niebezpieczeństwom związanym z omawianym procesem – nie dlatego, że jest ich więcej, ale przede wszystkim dlatego, że (w przeciwieństwie do dobrze opisanych zalet demokracji) mówi się o nich znacznie mniej.

## 1. DEMOKRACJA JAKO USTRÓJ PAŃSTWA

Demokracja – według słynnego powiedzenia „najgorszy ustrój, o ile pominiemy wszystkie inne”<sup>1</sup> czy „mniej zniechęcony” niż inne<sup>2</sup> – dzisiaj, w naszej części świata, przestała być traktowana jako najmniejsze zło, ale postrzegana jest dość powszechnie jako największe dobro, ustrój bezwzględnie najlepszy czy wręcz bezalternatywny<sup>3</sup>. Popularność demokracji (w zachodniej cywilizacji) bez wątpienia nie wzięła się znikąd. Jej prawdopodobnie największym osiągnięciem jest upodmiotowienie społeczeństwa – wytworzenie sytuacji, w której rządzeni są jednocześnie rządzącymi<sup>4</sup>. Kluczową dla demokracji kategorią jest godność człowieka – istoty wolnej i rozumnej<sup>5</sup>. Właśnie wolność, świadomość i zdolność myślenia są podstawą idei prawa włączania się w życie społeczne, współdecydowania o nim<sup>6</sup>.

Drugą – obok upodmiotowienia społeczeństwa<sup>7</sup> i z nim związaną – często podkreślaną zaletą systemu demokratycznego jest to, że dostarcza on procedur i warunków instytucjonalnych do uzgadniania stanowisk<sup>8</sup>; przedstawiany jest więc jako system na wskroś deliberatywny, używający perswazji i odwołujący się do rozsądku obywateli<sup>9</sup>. Ostatnie stwierdzenie może budzić poważne wątpliwości. O ile demokratyczne państwo rzeczywiście zapewnia możliwości prowadzenia racjonalnej debaty, rozumianej jako przestrzeń trzeźwego namysłu nad różnymi koncepcjami, propozycjami rozwiązań i będącej później podstawą podejmowania mądrych decyzji, to praktyka nowoczesnych społeczeństw odstaje od tej wyidealizowanej wizji – choćby z tej racji, że przeciętny obywatel nie jest wcale istotą tak racjonalną, jak zakłada demokratyczny ideał. Czynniki pozaracjonalne także odgrywają znaczącą rolę w jego

---

<sup>1</sup> R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej–Wyższa Szkoła Europejska im. Księdza Józefa Tischnera 2005, s. 101, 105.

<sup>2</sup> E.M. FORSTER, cyt. za: A. RESZKA, *Wizja przyszłości cywilizacji człowieka w dobie postindustrialnej przedstawiona w prozie E.M. Forstera. Zarys problemu*, „Kultura – Media – Teologia” 2014, nr 16, s. 30.

<sup>3</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 105.

<sup>4</sup> Zob. J. TISCHNER, *Etyka solidarności*, Kraków: Znak 1981, s. 46.

<sup>5</sup> Zob. tamże, s. 49-50.

<sup>6</sup> Zob. M. KORZEKWA, *Demokracja a biblijna koncepcja człowieka*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2010, nr 1(37), s. 24.

<sup>7</sup> Zob. tamże, s. 26.

<sup>8</sup> Zob. P. SZTOMPKA, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak 2012, s. 221.

<sup>9</sup> Zob. M. KORZEKWA, *Demokracja a biblijna koncepcja człowieka*, s. 28.

procesie decyzyjnym<sup>10</sup>. Można się o tym łatwo przekonać, obserwując kampanie wyborcze, które coraz bardziej przypominają konkursy piękności niż pojedynki na argumenty. Niewątpliwie czynniki społeczno-kulturowe odgrywają tutaj znaczącą rolę. Kultura masowa i wszechobecna reklama na przykład nie sprzyjają kulturze namysłu<sup>11</sup>. Sprzyjał jej druk – jako nośnik informacji wymagający racjonalności wywodu i wysiłku odbiorcy. Współczesne media natomiast zamiast rozumu uruchamiają przede wszystkim emocje, kładą akcent znacznie bardziej na zaciekawienie niż informowanie<sup>12</sup>. W związku z tym debata publiczna opiera się nie tyle na wywodach, co na coraz krótszym „kęsie dźwięku”, którego długość uniemożliwia przedstawianie racji<sup>13</sup>. Drugim aspektem tego zagadnienia są odbiorcy, u których – w wyniku intensywnego kontaktu z mediami elektronicznymi i przyzwyczajenia do szybkiego przyswajania i płytkiego przetwarzania ogromnych ilości informacji – zanika nawyk i umiejętność skupienia i analizowania bardziej złożonych treści<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 110-111. Racjonalność czy to debaty, czy decyzji wymaga pewnego zasobu wiedzy i intelektualnego wysiłku – koniecznych do zrozumienia danej materii. Zdaniem R. Legutki obu elementów brakuje we współczesnej edukacji. Zob. tamże, s. 160-165; R. LEGUTKO, *Złośliwe demony*, Kraków: Stalky & Co 1999, s. 109-110.

<sup>11</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 111.

<sup>12</sup> M. SPITZER, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tł. A. Lipiński, Słupsk: Dobra Literatura 2013, s. 17, 65, 79-80; G. RITZER, *Makdonaldyzacja społeczeństwa. Wydanie na nowy wiek*, tł. L. Stawowy, Warszawa: Muza SA 2003, s. 103-104, 134-136; J. GLEICK, *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, tł. J. Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka 2003, s. 94-96; D. ANTONOWICZ, *Unisex i ultrasi*, w: T. SZLENDAK, K. PIETROWICZ, *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego 2007, s. 65-71; R.N. BELLAH, R. MADSEN, W.M. SULLIVAN, A. SWINDL, *Skłonności serca. Indywidualizm i zaangażowanie po amerykańsku*, tł. D. Stasiak [i in.], Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 436.

<sup>13</sup> Zob. T. SZLENDAK, T. KOZŁOWSKI, *Naga małpa przed telewizorem. Popkultura w świetle psychologii ewolucyjnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 122-123. W warunkach polskich zarówno sposób przedstawiania problemów społecznych, jak i relacjonowania debaty publicznej (praktyka wybierania najostrzejszych, najbarwniejszych wypowiedzi) nie sprzyjają racjonalnej debacie upodmiotowionych obywateli. Zob. tamże, s. 118-145. Generalnie telewizja słyca i osłabia zaangażowanie obywatelskie nie tylko poprzez formę przekazu, ale także poprzez swoje treści, np. poprzez propagowanie indywidualistycznej, materialistycznej wizji szczęścia (zob. R.N. BELLAH [i in.], *Skłonność serca. Indywidualizm i zaangażowanie po amerykańsku*, s. 435), czy przedstawiając wszystko w formacie zabawy, czyniąc z niej „nadideologię” całego dyskursu (por. N. POSTMAN, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tł. L. Niedzielski, Warszawa: Muza SA 2002, s. 129-144).

<sup>14</sup> Zob. J. GLEICK, *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, s. 192-195; T. SZLENDAK, T. KOZŁOWSKI, *Naga małpa przed telewizorem. Popkultura w świetle psychologii ewolucyjnej*,

Wszystko to sprawia, że współcześnie demokracja jest bardziej podatna na zagrożenie populizmem niż kiedykolwiek wcześniej.

W sferze decyzji politycznych demokratyczne procedury nie dają gwarancji wybrania najlepszego rozwiązania. Pewność taka istniałaby tylko w społeczeństwie, w którym większość stanowiliby ludzie mądrzy i odpowiedzialni<sup>15</sup>. Doświadczenie I Rzeczypospolitej pokazuje, że państwo demokratyczne wcale nie musi być zarządzane sprawniej i rozwijać się lepiej niż sąsiedzi o ustroju autorytarnym. Historia pokazuje, że może być wręcz odwrotnie. Stanisław (Cat) Mackiewicz, analizując sytuację państw, które po I wojnie światowej powstały lub zmieniły ustrój, zauważa, że wszystkie (Niemcy, Austria, Czechy, Polska, Litwa, Łotwa, Estonia, Jugosławia i Rumunia) zastosowały demokratyczny – będący wtedy u szczytu popularności – system rządów, a w niedługim czasie wszystkie, z wyjątkiem Czech, uległy dyktaturze. Przyczyny tego zjawiska upatruje w oddaniu władzy wyborcy nieznającemu się na sprawach państwowych<sup>16</sup>. Konkluduje, że demokracja wciąga ludność w poczucie odpowiedzialności, zwiększa świadomość społeczną, ale nadużyta, okazuje się niebezpieczna – podobnie jak ogień, będący rzeczą wspaniałą, gdy się pali w kuchni, ale niezabezpieczony, staje się żywiołem niszczycielskim<sup>17</sup>. Być może rację miał Immanuel Kant, twierdząc, że demokracja odpowiednia jest dla ludzi dojrzałych, nastaje więc wraz z rozwojem umysłowym ludzkości. Przedwczesna zaś powoduje jedynie eksplozję niedojrzałych aspiracji<sup>18</sup>.

## 2. DOGŁĘBNA DEMOKRATYZACJA

W sensie ścisłym demokracja oznacza sposób wyłaniania władzy<sup>19</sup> czy technikę jej sprawowania<sup>20</sup>, ale współcześnie zaczęła być przedstawiana nie

---

s. 211-212.

<sup>15</sup> Zob. M. KORZEKWA, *Demokracja a biblijna koncepcja człowieka*, s. 35.

<sup>16</sup> Zupełnie inaczej potoczyły się losy państw z długą tradycją demokratyczną. Por. S. CAT-MACKIEWICZ, *Historia Polski od 11 listopada 1918 do 17 września 1939*, Kraków: Universitas 2012, s. 216-218.

<sup>17</sup> Zob. tamże, s. 117.

<sup>18</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Triumf człowieka polskiego*, Poznań: Zysk i S-ka 2012, s. 33.

<sup>19</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 106.

<sup>20</sup> Zob. M. KORZEKWA, *Demokracja a biblijna koncepcja człowieka*, s. 33.

jako sposób realizacji określonych wartości i celów, ale jako cel sam w sobie, czasem nawet jako najwyższa wartość. Przejawem tego zjawiska jest to, że znacznie częściej można usłyszeć, iż coś szkodzi demokracji, niż że szkodzi dobru człowieka<sup>21</sup>. Zjawiska uznawane za negatywne określane są jako nie-demokratyczne (nawet jeżeli są to zjawiska na wskroś demokratyczne – jak demagogia i populizm)<sup>22</sup>. Określenie „demokratyczny” przestało być opisem, a stało się normą<sup>23</sup>. Możemy też obserwować rozszerzanie zakresu mechanizmów demokratycznych na sfery niepolityczne (jak rodzina, Kościół, szkoła czy sztuka)<sup>24</sup>. Odkąd mechanizmy demokratyczne przestały się ograniczać do wyłaniania i utrzymywania władzy w liberalnej demokracji, narasta presja na restrukturyzację tradycyjnych wspólnot<sup>25</sup>. Mentalność demokratyczna okazuje się bardzo zaborcza – nie dopuszcza prawomocności niczego, co nie jest strukturalnie demokratyczne. Nieegalitarne enklawy, utrzymujące hierarchiczne i autorytarne struktury, budzą jakieś poczucie dyskomfortu, nie mieszczą się we współczesnej mentalności i poddawane są presji mającej wymusić ich demokratyzację<sup>26</sup>.

Tej totalnej presji poddawane są wszystkie instytucje – oczywiście także wychowawcze. Z trzech podstawowych: rodziny, Kościoła i szkoły nieco inna jest sytuacja ostatniej z wymienionych. Jest to instytucja sztuczna, nie mająca własnej natury, ale całkowicie będąca wytworem społeczeństwa i w związku z tym jej demokratyzacja w demokratyzującym się społeczeństwie nie wydaje się czymś niezwykłym. Nie znaczy to, że proces ten nie niesie ze sobą żadnych niebezpieczeństw. Nacisk na demokratyzację pozostałych instytucji ma specyficzny wymiar, bo też instytucje te mają swoją specyfikę – przede wszystkim nie są efektem naszej swobodnej kreacji. Rodzina zakorzeniona jest w naturze<sup>27</sup>, a Kościół w Objawieniu. Jeżeli więc mielibyśmy się zgodzić na ich gruntowną reorganizację, to – po pierwsze – należy dokładnie

---

<sup>21</sup> Zob. tamże, s. 33.

<sup>22</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 105-106. Na gruncie pedagogiki można spotkać argument, że coś jest niedemokratyczne, równoznaczny ze stwierdzeniem, że jest nie do przyjęcia (np. podział na klasy zdolne i słabe). Zob. Cz. KUPISIEWICZ, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa: PWN 1972, s. 58.

<sup>23</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Triumf człowieka pospolitego*, s. 99.

<sup>24</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 106.

<sup>25</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Triumf człowieka pospolitego*, s. 157-161.

<sup>26</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 115, 146.

<sup>27</sup> Zob. np. F. ADAMSKI, *Czy rodzina jest niezbędna w procesie integralnego rozwoju człowieka?*, „Roczniki Pedagogiczne” 7(43) (2015), nr 1, s. 121-136.

przyjrzeć się uzasadnieniu proponowanych zmian, a po drugie – rozważyć, czy nie stoją one w sprzeczności z naturą danej instytucji.

Jeśli chodzi o argumentację, to w przypadku rodziny podkreśla się dwie kwestie: demokratyczny model najlepiej zabezpiecza podmiotowość i prawa członków (szczególnie dzieci) i tylko demokratyczna rodzina może wychować dobrych obywateli – przygotowanych do współtworzenia demokratycznego społeczeństwa. Pierwszy argument w dalszej części rozważań zostanie omówiony nieco szerzej. Drugi rodzi jedną zasadniczą wątpliwość: czy starożytni, którzy przecież wymyślili demokrację, rzeczywiście byli wychowywani w takich rodzinach, o jakich tu mowa? Czy znano w ogóle taki model rodziny? Nacisk na Kościół uzasadniany jest znacznie prościej: w demokratycznym (w opisywanym w tym tekście rozumieniu: totalnie, dogłębnie demokratycznym) społeczeństwie nie ma prawa istnieć niedemokratyczna instytucja<sup>28</sup>, gdyż samo istnienie rzeczywistości, w której obowiązują inne niż liberalno-demokratyczne standardy, wydaje się oburzające i niebezpieczne<sup>29</sup>.

### 3. NIEKTÓRE SKUTKI SPOŁECZNE DOGLĘBNEJ DEMOKRATYZACJI

Pojęcie „dogłębna demokratyzacja” ma określać dwa zjawiska: uznawanie demokracji za wartość samą w sobie, najlepszy (czy wręcz jedyny sposób) organizacji każdej społeczności i przenoszenie typowych dla demokracji procedur i wartości (przede wszystkim egalitaryzmu) w kolejne dziedziny życia – równoznaczne z wypieraniem z nich modelu hierarchicznego. Skutki tego procesu są dalekosiężne, gdyż poza płaszczyzną skuteczności (trafnych decyzji) demokracja ujawnia pewne słabości także w dziedzinach pozapolitycznych: aksjologii, moralności (obyczajowości) czy kulturze i estetyce. Najpoważniejsze zastrzeżenia dotyczą niebezpieczeństwa relatywizmu moralnego, związanego z pokusą poddania pod głosowanie fundamentalnych wartości, jak Prawda, Dobro<sup>30</sup> czy Piękno. Radykalny egalitaryzm, podważenie prawomocności wszelkich hierarchii powoduje, że idea jakichkolwiek elit (moralnych,

---

<sup>28</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Triumf człowieka pospolitego*, s. 249-253.

<sup>29</sup> Zob. tamże, s. 161.

<sup>30</sup> Zob. M. KORZEKWA, *Demokracja a biblijna koncepcja człowieka*, s. 30.

intelektualnych czy kulturalnych), na których warto się wzorować, traci sens. Trudno wskazać (a tym bardziej uzasadnić) kryteria ocen – skoro wszystkie opinie (równych przecież osób) są tak samo wartościowe<sup>31</sup>. A skoro tak, to za wartościowe należy uznać to, co popularne – czyli w praktyce to, co sprowadzono do najniższego wspólnego mianownika<sup>32</sup>. Trudno uwierzyć, że proces ten doprowadzi do uszlachetniania gustów i obyczajów. Raczej, biorąc pod uwagę, że arystokratów ducha i intelektu, podobnie zresztą jak ludzi wybitnie szlacheckich, jest stosunkowo mało, w wyniku demokratyzacji możemy spodziewać się spłaszczenia, przykrojenia do poziomu przeciętności, kanonów piękna i ideałów moralnych. Wszystko to w oczywisty sposób rzuca na wychowanie.

#### 4. DEMOKRATYCZNE WYCHOWANIE

W pedagogice określenie „demokratyczny” utrwaliło się przede wszystkim jako nazwa jednego z trzech stylów dydaktyczno-wychowawczych – niejako pośredniego pomiędzy autokratycznym a liberalnym<sup>33</sup>. Jego istotę można streścić w postulatach współpartnerstwa, włączania wychowanka w procesy decyzyjne, zastąpienia przymusu perswazją<sup>34</sup>. W skrócie można powiedzieć,

---

<sup>31</sup> Zob. D. BELL, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tł. S. Amsterdamski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1998, s. 14-22, 170-171; 300-301; R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 111-120, R. LEGUTKO, *Złośliwe demony*, s. 195; T. SZLENDAK, K. PIETROWICZ, *Konsumpcja i stratyfikacja w kapitalizmie bez kapitału*, w: T. SZLENDAK, K. PIETROWICZ (red.), *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, Toruń: UMK 2004, s. 14; T. SZLENDAK, T. KOZŁOWSKI, *Naga małpa przed telewizorem. Popkultura w świetle psychologii ewolucyjnej*, s. 135.

<sup>32</sup> Dobrym przykładem jest tutaj telewizja, w której sukces wymaga odwoływania się do najbardziej prymitywnych instynktów (seksu i przemocy). Zob. tamże.

<sup>33</sup> Zob. np. H. MUSZYŃSKI, *Rodzina, moralność wychowanie*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1971, s. 181-197; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków: AP 2005, s. 39-43; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków: PAT 1998, s. 132-133; J. MASTALSKI, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków: PAT 2005, s. 136-139.

<sup>34</sup> Celowo w wyliczeniu tym pominięto element praktycznie zawsze występujący w opisach demokratycznego stylu wychowawczego – ciepłe, życzliwe relacje. Są one rzeczywiście konieczne dla dobrego funkcjonowania tego stylu, ale traktowanie demokracji jako jedynej możliwości zaistnienia bliskich i pozytywnych więzi wychowanka z wychowawcą wydaje się nad-

że chodzi o to, żeby „rządzić uczniem wspólnie z nim samym zamiast pomimo niego”<sup>35</sup>. Do najczęściej podkreślanych zalet zaliczyć można upodmiotowienie wychowanka, poszanowanie jego godności i tworzenie optymalnych warunków do rozwoju, poczucia odpowiedzialności, a także internalizacji norm i wartości. Pytanie – które warto postawić – nie brzmi: czy styl demokratyczny jest lepszy od pozostałych, tylko: czy dogmatycznie rozumiany jest najlepszym rozwiązaniem w każdej sytuacji wychowawczej, tzn. niezależnie od wieku i dojrzałości wychowanka. Radykalne pojmowanie zakłada literalne stosowanie procedur i traktowanie wartości demokratycznych (przede wszystkim egalitaryzmu). W takim ujęciu trudno mówić o niepodlegających dyskusji wartościach i normach (które wychowanie powinno uwzględniać)<sup>36</sup> czy o stawianiu wysokich wymagań, skoro musiałyby one zostać każdorazowo zatwierdzone większością głosów<sup>37</sup>. Pomędzy powyższym a podejściem, które można roboczo nazwać „umiarkowanie demokratycznym” – zakładającym szanowanie godności i podmiotowości wychowanka, branie pod uwagę jego opinii przy podejmowaniu decyzji, z jednoczesnym stawianiem wymagań (postrzeganych jako konieczny element wychowania)<sup>38</sup> – istnieje zasadnicza

---

użyciem. Autokrata może być bardzo życzliwy swoim wychowankom. Por. M. ŚNIEŻYŃSKI, *Sztuka dialogu*, s. 39-40. Mamy tu do czynienia z sytuacją pod pewnym względem analogiczną do demokracji politycznej, która bywa przedstawiana jako integralnie związana z pewnymi wartościami i konieczna do ich zaistnienia i realizowania – np. wolności jednostki, choć w rzeczywistości może ona istnieć (i istniała) w państwach niedemokratycznych. Zob. D. BELL, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, s. 299; R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 105-106.

<sup>35</sup> J. MÓŁKA, *Pedagog troszczący się o godny rozwój i wychowanie młodzieży*, w: J. MÓŁKA, G. ŁUSZCZAK (red.), *Docere et educare. Książka dedykowana księdzu profesorowi Władysławowi Kubikowi SJ z okazji 50. rocznicy kapłaństwa oraz 60. rocznicy życia zakonnego*, Kraków: WAM 2008, s. 195.

<sup>36</sup> Por. M. ŚNIEŻYŃSKI, *Zarys dydaktyki dialogu*, s. 8; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Sztuka dialogu*, s. 50.

<sup>37</sup> Taka praktyka funkcjonowała np. w wolnej szkole Summerhill. To, że stawiała wychowankom wymagania, jest chyba ostatnim, co można by o niej powiedzieć. Por. A.S. NEILL, *Nowa Summerhill*, tł. M. Duch, Poznań: Zysk i S-ka 1994. Wśród naszej młodzieży znacznie łatwiej zauważyć dążenie do obniżania stawianych jej wymagań, prowadzące nieraz do wytworzenia całego systemu „niżek wymagań”. Zob. np. M. KALISZEWSKA, *Zaniedbane kompetencje czytelnicze studentów pedagogiki. Zarys problemu*, w: I. NOWAKOWSKA-KEMPNA (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, Kraków: WAM 2012, s. 336-337; Cz. KUPIŚIEWICZ, *Niepowodzenia dydaktyczne*, s. 322.

<sup>38</sup> Zob. H. MUSZYŃSKI, *Rodzina, moralność wychowanie*, s. 181-226; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Sztuka dialogu*, s. 64; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Zarys dydaktyki dialogu*, s. 36; W. STARNAWSKI, *Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego*, „Paedagogia Christiana” 29(2012), nr 2, s. 29.

różnica. Podobnie jak gigantyczna jest różnica pomiędzy podejściem radykalnie egalitarnym – wykluczającym założenie, że wychowawca wie lepiej, jest bardziej kompetentny<sup>39</sup> – a umiarkowanym, które uznaje za nierozsądne – zwłaszcza w przypadku młodszych dzieci – przyznawanie im równego wpływu na wspólne decyzje, a za istotną wartość uznaje sam udział (niekoniecznie równy) w ich podejmowaniu<sup>40</sup>. Tendencja dogłębnej demokratyzacji wychowania sprzyja zastępowaniu umiarkowanych ujęć przez radykalne.

## 5. CO CHCEMY OSIĄGNĄĆ? DOPASOWYWANIE METOD DO ZAKŁADANYCH CELÓW

Jeżeli demokrację rzeczywiście uznać za wartość samą w sobie, to demokrację wychowania należałoby uznać za nadrzędny cel. Takie postawienie sprawy anuluje oczywiście pytanie „czy” oraz „dlaczego” lub „w imię czego”. Uprawnionym pozostaje jedynie pytanie „jak?”. Dalsza dyskusja mogłaby się sprowadzać do uszczegóławiania ogólnej dyrektywy „więcej demokracji”. Jeśli jednak potraktować demokrację jako metodę realizacji określonych wartości, nie zaś wartość samą w sobie, to otwiera się szeroki wachlarz bardzo poważnych pytań. O tyle trudnych, że często o charakterze typowo aksjologicznym<sup>41</sup>, a co za tym idzie nierozstrzygalnych empirycznie. Najważniej-

---

<sup>39</sup> Zob. J. MASTALSKI, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, s. 125. Dla precyzji należy odróżnić błędne przekonanie, że wychowawca (nauczyciel) zawsze i wszystko wie lepiej, od założenia, że nauczyciel jest bardziej kompetentny od ucznia (przynajmniej w zakresie nauczanej dziedziny), a dorośli ma generalnie większe doświadczenie życiowe od dziecka. Oczywiście – szczególnie w dobie Internetu – może się zdarzyć, że w jakiejś szczegółowej kwestii uczeń ma rzeczywiście większą wiedzę od nauczyciela, niewątpliwie trzeba brać takie sytuacje pod uwagę i je umiejętnie wykorzystywać w pracy szkolnej; jednak zakładanie, że w całości danej dziedziny wszyscy uczniowie mają wiedzę co najmniej równą nauczycielowi, to – w najlepszym przypadku – przesadny optymizm. Ludzie są równi pod względem godności, ale nie pod względem wiedzy, a odwracanie systemu edukacyjnego do góry nogami ze względu na wyjątkowe sytuacje wydaje się krokiem bardzo pochopnym. Innymi słowy, przejście od prawdziwej przesłanki, że nauczyciel nie zawsze wie lepiej, do wniosku, że nauczyciel nigdy nie wie lepiej, jest logicznie nieuprawnione, a za to brzemiennie w negatywne skutki.

<sup>40</sup> Zob. H. MUSZYŃSKI, *Rodzina moralność wychowanie*, s. 195-196.

<sup>41</sup> To właśnie wartości i odwołania do określonej wizji antropologicznej wyznaczają cele i definiują filozofię kształcenia. Bez ich określenia wszelka dyskusja pozostaje jałowa. Zob. M. ŚNIEŻYŃSKI, *Zarys dydaktyki dialogu*, s. 9-11.

szym z nich jest pytanie o cel, o to, co chcemy osiągnąć, czemu ma służyć działalność pedagogiczna? Ogólnie cele te można pogrupować na te, które są ukierunkowane na kształcenie osobowości lub na przygotowanie do życia<sup>42</sup>. Oczywiście przyjęcie każdego ujęcia otwiera szereg bardziej szczegółowych pytań; dla przykładu: jeżeli uznajemy, że pierwszorzędnym celem jest rozwijanie osobowości wychowanka, to do jakiego ideału (wzorca) chcemy się zbliżyć? Chodzi nam o silnie osadzonego w pozwalającym opanowywać instynkty gorsecie kultury i cywilizacji czy odwrotnie – o dobrego dzikusa, którego całkowicie swobodna ekspresja musi zostać z tego kulturowego gorsetu wyzwolona? Próbuujemy wychowywać człowieka tak, żeby głęboko zinternalizował normy moralne czy też go z opresyjnej moralności wyzwalać? Przygotowanie do życia (nawet rozumiane bardzo szeroko) otwiera pytanie, czy najważniejsze jest wychowanie zapewniające jednostce jak największe szanse indywidualnego sukcesu, czy też uczynienie jej maksymalnie pożyteczną dla społeczności?<sup>43</sup> Chodzi o wychowanie do życia takiego, jakie jest, czy takiego, jakie powinno być?<sup>44</sup> Przykłady takich przeciwstawnych ujęć można wyliczać długo. Najbardziej istotne wydaje się w tym momencie podkreślenie, że każdemu celowi odpowiadają inne metody<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> Zob. B. SUCHODOLSKI, *Trzy pedagogiki*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1970, s. 35-114. Powyższe ujęcie, potraktowane jako przykładowe, nie jest oczywiście jedynym. W przypadku edukacji szkolnej można np. wskazać dwa (klasyczne wręcz) dylematy: uczyć czy wychowywać? Zob. np. M. ŚNIEŻYŃSKI, *Nauczanie wychowujące*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej 1995; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Sztuka dialogu*, s. 15; M. NOWAK, *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, „Paedagogia Christiana” 26(2010), nr 2, s. 105-122. Na gruncie dydaktyki zaś taki klasyczny dylemat opisuje pytanie: wiedza czy umiejętności? Zob. np. tamże, s. 110-111; Cz. KUPISIEWICZ, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: BGW 1994, s. 73, 286; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Sztuka dialogu*, s. 86; M. ŚNIEŻYŃSKI, *Nauczanie wychowujące*, s. 51; R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 160-161.

<sup>43</sup> Zob. B. SUCHODOLSKI, *Trzy pedagogiki*, s. 90.

<sup>44</sup> Zob. tamże, s. 82-85. Przykładem tego drugiego podejścia była koncepcja Neilla. Na pytanie, czy wolne dzieci będą w stanie przystosować się do codziennej harówki, odpowiadam, że chciałbym, by były „pionierami w uwalnianiu się od harówki codziennego życia” (A.S. NEILL, *Nowa Summerhill*, s. 80).

<sup>45</sup> Zob. Cz. KUPISIEWICZ, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, s. 218-219. Chociaż bywa tak, że podobnymi metodami próbuje się osiągnąć zasadniczo odmienne cele – za przykład może posłużyć samorządność uczniowska postulowana zarówno przez Neilla, który za cel uznawał m.in. wyzwolenie z zasad moralnych (por. *Nowa Summerhill*), opierając się na założeniu, że „nie ma i nigdy nie było grzechu pierworodnego” (tamże, s. 70), jak i przez o. Mieczysława Kuznowicza, który wychodząc od chrześcijańskiej antropologii, raczej nie podzieliłby przekonań Neilla ani na temat znaczenia moralności, ani na temat istnienia grzechu pierworodnego. Por. J. MÓLKA, *Pedagog troszczący się o godny rozwój i wychowanie młodzieży*.

Celem niniejszych rozważań nie jest rozstrzygnięcie żadnego z zarysowanych powyżej dylematów. Należy jednak zaznaczyć, że (niezwykle zróżnicowane zresztą) odpowiedzi na pytanie o cele działalności pedagogicznej można pogrupować na ujęcia jednostronne (zawężające), które można określić także jako redukcjonistyczne<sup>46</sup>, i wielostronne (niereducjonistyczne). Należące do pierwszej grupy wąsko określają cel lub grupę celów (przykładem może być twierdzenie, że zadaniem szkoły jest wyłącznie przekazywanie informacji), drugie natomiast uwzględniają zróżnicowane cele (ogólnym przykładem może być podejście nakładające na szkołę obowiązek wychowania i nauczania jednocześnie)<sup>47</sup>. W każdej grupie można oczywiście wprowadzać kolejne, bardziej szczegółowe typologie<sup>48</sup>, dla rozważań o szkolnej demokracji nie wydaje się to jednak konieczne. Istotna jest tu raczej ogólna kategoria ujęć integrujących – tzn. takich, które wskazują jedną metodę (lub zestaw), pozwalającą jednocześnie realizować zróżnicowane cele<sup>49</sup> – gdyż tak bywa przez swoich apologetów przedstawiana demokracja, będąca rzekomo „dobra na wszystko”. Ujęcie integrujące jest o tyle atrakcyjne, że oferuje jednoczesną realizację różnych celów, usuwa więc trudne pytanie o wybór między nimi czy ich hierarchizację. Wiąże się jednak z nimi niebezpieczeństwo pewnej mistyfikacji – tzn. przedstawiania jako wielostronnych koncepcji jednostronnych<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> Redukcjonizm – rozumiany jako sprowadzanie rzeczywistości i postrzeganie jej przez pryzmat jednego elementu (aspektu) – może dotyczyć zarówno antropologii, jak i metod czy celów. Z reguły zresztą różne formy redukcjonizmu są ze sobą powiązane. Niniejsze rozważania są przejawem postawy antyredukcjonistycznej (por. W. STARNAWSKI, *Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego*, s. 23), wypływającej z przekonania, że w wychowaniu cena błędów w teorii jest szczególnie wysoka (por. tamże, s. 12), a co za tym idzie – ostrożność w ich unikaniu powinna być szczególnie duża. Myślenie redukcjonistyczne nie spełnia wymogu takiej ostrożności.

<sup>47</sup> Por. np. M. NOWAK, *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, s. 106-121.

<sup>48</sup> Przykładem może być np. podział ujęć zakładających zarówno nauczanie, jak i wychowanie na jednotorowe, wielotorowe i krzyżujące się. Zob. M. NOWAK, *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, s. 115-119.

<sup>49</sup> Zob. B. SUCHODOLSKI, *Trzy pedagogiki*, s. 203-206. Przykładem takiego ujęcia może być system Deweya (por. tamże) czy Herbart. Por. Cz. KUPISIEWICZ, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, s. 37-38; M. NOWAK, *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, s. 115.

<sup>50</sup> Zob. B. SUCHODOLSKI, *Trzy pedagogiki*, s. 205-207. Przekonywanie do określonej (jednostronnej) koncepcji może przebiegać na dwa zasadnicze sposoby. Można wskazywać, że realizuje ona tylko określone jednoczesnym uzasadnieniem, uznania tych właśnie za najcen-

Demokracja może doskonale służyć realizacji jednych celów wychowawczych, ale utrudniać lub zgoła uniemożliwiać realizację innych. Traktowanie jej jako remedium na wszystkie pedagogiczne bolączki wydaje się więc zbyt optymistycznym uproszczeniem, chyba że bardzo wąsko i jednostronnie określimy nasze cele. Takie uproszczenia (mogące wpływać zarówno z przesadnego optymizmu, jak i na przykład z przesłanek ideologicznych) niosą ze sobą poważne zagrożenie – fałszują obraz rzeczywistości, a przez to szkodzą praktyce wypływającej z błędnego oglądu. Takim uproszczeniem wydaje się przedstawianie demokracji jako systemu najbardziej wartościowego w sposób uniwersalny – tzn. w każdych okolicznościach i ze względu na wszystkie wartościowe cele. Świadomość jej ograniczeń może natomiast pozwolić ograniczyć jej stosowanie tam, gdzie takie ograniczenie okaże się korzystne, innymi słowy – chroni przed nieuzasadnioną absolutyzacją.

## 6. NIEKTÓRE OGRANICZENIA DEMOKRACJI W WYCHOWANIU

Jako że wychowanie rodzinne jest najistotniejszym elementem całego procesu, problemy wywoływane przez dogłębną demokratyzację w tym obszarze mogą okazać się najpoważniejsze. Rodzina nie jest społecznością równych sobie pod każdym względem. Dziecko (zwłaszcza małe), całkowicie zależne od opieki rodziców, nie jest dla nich równorzędnym partnerem. Natura wskazywałaby raczej na relację hierarchiczną, presja demokratyczna narzuca partnerską. Oczywiście modne dziś określenie partnerskich relacji może być różnie rozumiane, ale w literalnym sensie wskazywałoby (podobnie jak literalnie rozumiana demokratyczność) zasadniczą równość partnerów – nie tylko w ich ludzkiej godności, lecz także w dziedzinie praw i wpływu na podejmowanie dotyczących wspólnoty decyzji.

Równość praw między rodzicami a dziećmi można wprowadzić tylko przy poważnej nierówności obowiązków – jako że dzieci nie są w stanie podejmować obowiązków porównywalnych z dorosłymi. Mamy więc do czynienia z drastycznym zaburzeniem równowagi praw i obowiązków, innymi słowy

---

niejsze; albo próbować przekonywać, że nasza koncepcja zapewnia realizację wszystkich wartości. Pierwszy sposób jest oczywiście bardziej uczciwy, drugi natomiast ma większą moc perswazyjną.

– demokratyczno-partnerski model (literalnie rozumiany) wymusza przyznanie praw bez obowiązków, co jest prostą drogą do wytwarzania postawy roszczeniowej. W tradycyjnym (można by powiedzieć: naturalnym) modelu człowiek, stopniowo dojrzewając, uzyskuje coraz większy zakres wolności (coraz więcej praw), podejmując jednocześnie coraz więcej obowiązków<sup>51</sup>. Odgórne obdarowywanie prawami, które nie zostały wypracowane w długim procesie sprzyjającym autentycznemu zdobywaniu dojrzałości, skutkuje zazwyczaj nieumiejętnością posługiwania się nimi i nieodpowiedzialnymi działaniami<sup>52</sup>. Współczesny dyskurs (zarówno społeczno-polityczny, jak i pedagogiczny) zdominował język praw unieważniający problem odpowiedzialności<sup>53</sup>.

Podejmowanie decyzji natomiast w tradycyjnym modelu powiązane było z odpowiedzialnością. Dogłębna demokratyzacja może zachwiać tym związkiem (podobnie jak związkiem praw i obowiązków) przez przyznawanie dzieciom – które z przyczyn rozwojowych nie są w stanie ani przewidywać dalekosiężnych konsekwencji, ani podejmować odpowiedzialności – prawa decydowania czy wpływania na decyzje<sup>54</sup>. Mamy więc tutaj do czynienia z wolnością bez odpowiedzialności. Zupełnie inaczej rzecz wygląda w przypadku stopniowania zakresu wolności – przyznawania dziecku coraz większych możliwości decydowania, najlepiej w sprawach, w których może ponieść odpowiedzialność za swoje wybory. Trudnej sztuki podejmowania decyzji

---

<sup>51</sup> Na takim powiązaniu praw, wolności z poziomem dojrzałości i obowiązkami oraz stopniowym poszerzaniem obu aspektów opiera się np. strategia pozytywnych inicjacji w wychowaniu. Zob. Sz. GRZELAK, *Dziki ojciec. Jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*, Poznań: W drodze 2009. Neill, choć zdecydowanie odrzucał taki sposób myślenia – postulował przyznanie maksimum prawa i wolności bez żadnego powiązania z dojrzałością czy obowiązkami, o obowiązkach na gruncie jego koncepcji w ogóle trudno mówić; zauważał, że pragnienie władzy i wolności, którą mają dorośli, stymuluje dojrzewanie. Zob. A.S. NEIL, *Nowa Summerhill*, s. 93-95. Jeśli ta intuicja jest słuszna, to zaburzenie harmonii praw i obowiązków (na rzecz tych pierwszych) jest jedną z przyczyn kultury niedojrzałości, z którą mamy obecnie do czynienia. Pozostawanie wiecznym dzieckiem jest bardziej atrakcyjne, gdy można zachować dziecięce przywileje (beztroska i nieodpowiedzialność), korzystając jednocześnie z praw dorosłych.

<sup>52</sup> Zob. L. DZIACZKOWSKA, *Z dyskusji o istocie, potrzebie i granicach podmiotowości uczestników rzeczywistości wychowawczej*, „Paedagogia Christiana” 26(2010), nr 2, s. 46-47.

<sup>53</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Raj przywrócony*, s. 28.

<sup>54</sup> Przykładem takiego podejścia jest „wolna szkoła”, w której decyzje dotyczące życia społeczności (była to szkoła z internatem, a więc pewna wspólnota życia) podejmowane były w drodze demokratycznego głosowania, w którym głos czterolatka znaczył tyle samo, co głos wychowawcy. Por. A.S. NEILL, *Nowa Summerhill*.

człowiek uczy się, podejmując je (także błędząc). Może to być bardzo dobra szkoła samodzielności. Odpowiedzialności chyba nie można nauczyć się inaczej, niż ponosząc odpowiedzialność za swoje wybory.

Warto też zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem generowany, albo przynajmniej wzmacniany, przez dogłębną demokratyzację – kryzys autorytetów. Można zaobserwować współcześnie zanik gotowości poważnego wsłuchania się w cudze racje – fałszywe rozumienie autonomii traktowanej jako odrzucenie jakiegokolwiek „kierownictwa”, a co za tym idzie – negację potrzeby zderzania się z cudzymi racjami<sup>55</sup>. Przyczyny takiego stanu rzeczy (ogólnie nazwijmy go „kryzysem autorytetów”) są bardzo rozległe, ale jedną z nich jest fakt, że w demokratycznej aksjologii, gdzie równość jest fundamentalną wartością (i podstawowym założeniem całego systemu), pojęcie autorytetu się nie mieści. Założenie, że ktoś wie więcej (czy jest pod jakimś względem lepszy) i z tego względu przypisujemy mu rolę przewodnika i drogowskazu, kłóci się z radykalnie pojmowanym egalitaryzmem – jeśli ten uznawany jest za podstawową wartość, kryzys autorytetów jest nieuchronny<sup>56</sup>, a jego skutki mogą być niezwykle dalekosiężne – być może szczególnie w odniesieniu do wychowania religijnego. Wykluczanie z wychowania hierarchicznych relacji – zastępowanych „bliżej nieokreślonym partnerstwem”, kwestionowanie różnicy między wychowawcą a wychowankiem skutkuje na przykład trudnością przyjęcia hierarchicznej relacji z Bogiem<sup>57</sup>. Pomijając zupełnie dyskusje na temat ewentualnej demokratycznej reorganizacji instytucji Kościoła i pozostając tylko na gruncie wychowania religijnego, trzeba stwierdzić, że religia ma charakter niedemokratyczny – Bóg nie konsultuje z ludźmi zasad moralnych. Na Synaju nie poddał Dekalogu pod głosowanie. A z drugiej strony, zostawia nam możliwość całkowitego odrzucenia Jego zasad, a nawet Jego samego. Wychowanie dogłębnie demokratyczne – tzn. uznające (w duchu egalitaryzmu), że nie ma autorytetów, a normy i zasady mogą obowiązywać wyłącznie jako efekt umowy zainteresowanych podmiotów – nie odpowiada naturze religii (a więc i wychowania religijnego). Z drugiej strony, jakkolwiek model autorytarny – w tym sensie, że wyklucza wolność i podmiotowość wychowanka – również nie koresponduje z chrześci-

---

<sup>55</sup> Zob. L. WITKOWSKI, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: Impuls 2011, s. 720-725.

<sup>56</sup> Zob. J. MASTALSKI, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, s. 311.

<sup>57</sup> Zob. Z. MAREK, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji*, Kraków: WAM 2014, s. 31; M. COGIEL, *Tożsamość chrześcijańska w zsekularyzowanym świecie*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 40(2010), nr 4, s. 19-20.

jaństwem: religią, w której Bóg szanuje wolność człowieka do samego końca. Wychowanie religijne jest bardzo złożonym procesem, w odniesieniu do którego szczególnie nieuprawnionym uproszczeniem wydaje się stwierdzenie, że demokracja jest dobra na wszystko, a jej ewentualne słabości uleczy więcej demokracji.

## 7. PODSUMOWANIE

Generalnie rzecz ujmując, w wyniku demokratyzacji wychowania wszystkie zalety, jak i wady demokracji (jako sposobu zarządzania państwem) zostają przeniesione na płaszczyznę pedagogiczną. Biorąc pod uwagę, że słabości demokracji – jak na przykład różne formy populizmu, czyli wybierania rozwiązań łatwych i atrakcyjnych, ale w rzeczywistości nieskutecznych i często szkodliwych – wynikają głównie z niedojrzałości uczestniczących w niej obywateli, można się spodziewać, że w rzeczywistości, w której uczestnicy są (w oczywisty sposób – z przyczyn rozwojowych) znacznie mniej dojrzały, negatywne skutki ulegną wzmocnieniu. Z podobnych względów jedna z głównych zalet – stymulowanie samodzielności i odpowiedzialności – może na płaszczyźnie pedagogicznej oddziaływać jeszcze mocniej niż na społecznej. Wydaje się jednak, że aby to zjawisko mogło zajść, konieczna jest pewna stopniowalność demokratyzacji wychowania konkretnej osoby i pewien minimalny poziom początkowej dojrzałości.

Demokratyczny styl wychowania lepiej zapewnia aktywność, chroni podmiotowość i pomaga samodzielności. Ale aktywność przynosi lepsze efekty, jeśli jest sensownie ukierunkowana, a samodzielność (w podejmowaniu decyzji i działaniu) ma swoje ograniczenia (inaczej przeradza się w anarchiczną swawolę). Sama wolność bez odpowiedzialności może przerodzić się w siłę destrukcyjną, w żywioł trudny do opanowania, a budowanie wspólnoty ludzi wolnych musi zakładać prawdę i odpowiedzialność<sup>58</sup>. Wolność nie jest wartością absolutną. Wartością jest tylko w powiązaniu z odpowiedzialnością. A odpowiedzialność idzie w parze z dojrzałością. Uzasadnione więc wydaje się stopniowanie zakresu wolności – proporcjonalnie do dojrzałości wychowanka i zdolności podejmowania odpowiedzialnych działań i decyzji. W tym względzie nie jesteśmy równi. Małe dziecko z przyczyn rozwojowych nie jest

---

<sup>58</sup> M. ŚNIEŻYŃSKI, *Nauczanie wychowujące*, s. 107-108.

w stanie myśleć, oceniać czy działać dojrzałe ani odpowiedzialnie. Oczywiście nie jest to jego winą, ale winą wychowawców jest zakładanie u niego takiej zdolności i powierzanie mu wolności i samodzielności nieproporcjonalnie dużej w stosunku do jego możliwości (podobnie powierzanie samodzielności nieproporcjonalnie małej jest poważnym błędem). Można mówić o winie, bo dziecko podejmujące całkowicie autonomiczne decyzje, których konsekwencji nie jest w stanie przewidzieć ani zrozumieć, może zrobić sobie krzywdę. Cała koncepcja opieki rodzicielskiej opiera się na założeniu, że nie jesteśmy równi – rodzice wiele rzeczy wiedzą lepiej niż dziecko (im młodsze, tym ta dysproporcja jest większa). Podważenie tego założenia wcale nie przysłuży się dzieciom. Demokratyczność i partnerstwo, podobnie jak rozumienie podmiotowości w wychowaniu, powinno zakładać zróżnicowanie ze względu na wiek. Wiedza o procesach wzrastania i dojrzewania jest konieczna do właściwego zrozumienia podmiotowości wychowanka i jej koniecznych ograniczeń<sup>59</sup>. Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku demokracji (zresztą z kategorią podmiotowości ściśle związanej). Traktowanie jej jako modelu totalnego – najbardziej odpowiedniego do każdej sytuacji, ignoruje potrzebę takiego zróżnicowania – w rozumieniu i stosowaniu – ze względów rozwojowych. Przy całej wartości demokratycznego podejścia traktowanie go jako „leku na całe zło”, modelu optymalnego w każdych warunkach i każdej sytuacji, wydaje się nieuprawnione. Zostawiając nawet na boku Kościoł, szkoła (przynajmniej ta, z którą mamy do czynienia obecnie) i rodzina (z natury) są instytucjami hierarchicznymi – co nie musi koniecznie niszczyć godności dziecka czy ucznia. Hierarchiczna struktura tych instytucji ma z założenia sprawiać, że ten, kto ma większą wiedzę i doświadczenie życiowe, uczy i wychowuje tego, kto (z przyczyn obiektywnych, jak wiek czy wykształcenie) ma mniejszą. Nie wydaje się wcale pewne ani oczywiste, że system odwrotny okaże się lepszy czy bardziej skuteczny. Wydaje się natomiast bardzo niebezpieczne zbyt łatwe przyjmowanie oczywistości i bezalternatywności określonych rozwiązań, jakiegoś modelu wychowania (w tym wypadku demokratycznego). W rzeczywistości ludzkiej nie ma idealnego ustroju, nie ma też idealnego „ustroju” wychowawczego. Uznanie któregośkolwiek za taki właśnie – ostateczny punkt rozwoju myśli pedagogicznej rodzi poważne niebezpieczeństwo: zamyka refleksję i dyskusję nad jego słabościami, a tym samym uniemożliwia niwelowanie ich. Jeżeli zgodzimy się, że demokracja nie podlega

---

<sup>59</sup> Zob. L. DZIACZKOWSKA, *Z dyskusji o istocie, potrzebie i granicach podmiotowości uczestników rzeczywistości wychowawczej*, s. 46.

krytyce (jak dawniej socjalizm)<sup>60</sup>, to automatycznie zgodzimy się na rezygnację z prób jej poprawiania. Innymi słowy, jeśli uznamy jakiś model za doskonały, to uniemożliwimy tym samym jakąkolwiek refleksję nad udoskonalaniem go.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMSKI F., Czy rodzina jest niezbędna w procesie integralnego rozwoju człowieka?, „Roczniki Pedagogiczne” 7(43) (2015), nr 1, s. 121-136.
- ANTONOWICZ D., Unisex i ultrasi, w: SZLENDAK T., PIETROWICZ K. (red.), *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego 2007, s. 65-71.
- BELL D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tł. S. Amsterdamski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1998.
- BELLAH R.N., MADSEN N., SULLIVAN W.M., SWINDL A., *Skłonności serca. Indywidualizm i zaangażowanie po amerykańsku*, tł. D. Stasiak [i in.], Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2007.
- CAT-MACKIEWICZ S., *Historia Polski od 11 listopada 1918 do 17 września 1939*, Kraków: Universitas 2012.
- COGIEL M., Tożsamość chrześcijańska w zsekularyzowanym świecie, „Zeszyty Formacji Katechetów” 40(2010), nr 4, s. 17-21.
- DZIACZKOWSKA L., Z dyskusji o istocie, potrzebie i granicach podmiotowości uczestników rzeczywistości wychowawczej, „Paedagogia Christiana” 26(2010), nr 2, s. 46-47.
- GLEICK J., *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*, tł. J. Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka 2003.
- GRZELAK Sz., *Dziki ojciec. Jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*, Poznań: W drodze 2009.
- KALISZEWSKA M., Zaniedbane kompetencje czytelnicze studentów pedagogiki. Zarys problemu, w: I. NOWAKOWSKA-KEMPNA (red.), *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*, Kraków: WAM 2012, s. 333-355.
- KORZEKWA M., Demokracja a biblijna koncepcja człowieka. „Zeszyty Formacji Katechetów” 2010, nr 1(37), s. 17-38.
- KUPISIEWICZ Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa: PWN 1972.
- KUPISIEWICZ Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: BGW 1994.
- LEGUTKO R., *Raj przywrócony*, Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej–Wyższa Szkoła Europejska im. Księdza Józefa Tischnera 2005.

---

<sup>60</sup> Zob. R. LEGUTKO, *Triumf człowieka pospolitego*, s. 101.

- LEGUTKO R., *Triumf człowieka pospolitego*, Poznań: Zysk i S-ka 2012.
- LEGUTKO R., *Złośliwe demony*, Kraków: Stalky & Co 1999.
- MAREK Z., *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji*, Kraków: WAM 2014.
- MASTALSKI J., *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków: PAT 2005.
- MÓŁKA J., *Pedagog troszczący się o godny rozwój i wychowanie młodzieży*, w: J. MÓŁKA, G. ŁUSZCZAK (red.), *Docere et educare. Książka dedykowana księdzu profesorowi Władysławowi Kubikowi SJ z okazji 50. rocznicy kapłaństwa oraz 60. rocznicy życia zakonnego*, Kraków: WAM 2008, s. 189-208.
- MUSZYŃSKI H., *Rodzina, moralność, wychowanie*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1971.
- NEILL A.S., *Nowa Summerhill*, tł. M. Duch, Poznań: Zysk i S-ka 1994.
- NOWAK M., *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, „*Paedagogia Christiana*” 26(2010), nr 2, s. 105-122.
- POSTMAN N., *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tł. L. Niedzielski, Warszawa: Muza SA 2002.
- RESZKA A., *Wizja przyszłości cywilizacji człowieka w dobie postindustrialnej przedstawiona w prozie E.M. Forstera. Zarys problemu*, „*Kultura – Media – Teologia*” 2014, nr 16, s. 26-40.
- RITZER G., *Makdonaldyzacja społeczeństwa. Wydanie na nowy wiek*, tł. L. Stawowy, Warszawa: Muza SA 2003.
- SPITZER M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tł. A. Lipiński, Słupsk: Dobra Literatura 2013.
- STARNAWSKI W., *Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego*, „*Paedagogia Christiana*” 29(2012), nr 2, s. 12-29.
- SUCHODOLSKI B., *Trzy pedagogiki*, Warszawa: Nasza Księgarnia 1970.
- SZLENDAK T., KOZŁOWSKI T., *Naga małpa przed telewizorem. Popkultura w świetle psychologii ewolucyjnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- SZLENDAK T., PIETROWICZ K., *Konsumpcja i stratyfikacja w kapitalizmie bez kapitału*, w: T. SZLENDAK, K. PIETROWICZ (red.), *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, Toruń: UMK 2004, s. 7-27.
- SZTOMPKA P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak 2012.
- ŚNIEŻYŃSKI M., *Nauczanie wychowujące*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej 1995.
- ŚNIEŻYŃSKI M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków: AP 2005.
- ŚNIEŻYŃSKI M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków: PAT 1998.
- TISCHNER J., *Etyka solidarności*, Kraków: Znak 1981, s. 46.
- WITKOWSKI L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: Impuls 2011.

## DOGLĘBNA DEMOKRATYZACJA WYCHOWANIA

## S t r e s z c z e n i e

Artykuł opisuje zjawisko dogłębnego demokratyzacji – procesu, w wyniku którego demokracja przestaje być traktowana jako metoda umożliwiająca realizację określonych wartości, ale jako wartość sama w sobie. Drugim aspektem tego procesu jest rozpowszechnianie się demokratycznych procedur i wartości oraz przyjmowanie ich także w instytucjach tradycyjnie niedemokratycznych, takich jak szkoła, rodzina czy Kościół, ze szczególnym uwzględnieniem szkoły i rodziny. Następnie analizowane są najważniejsze wychowawcze skutki tego procesu, takie jak np. spowodowane demokratyzacją lepsze poszanowanie podmiotowości wychowanka, ale także osłabianie hierarchii i autorytetów. Ogólnie rzecz ujmując, zarówno zalety, jak i słabości demokracji w wyniku demokratyzacji zostają przeniesione do instytucji wychowawczych, ale niektóre problemy w wychowaniu okazują się poważniejsze niż w organizacji państwa, gdyż wychowankowie są bardziej niedojrzali niż obywatele.

**Słowa kluczowe:** dogłębna demokratyzacja; wartości; podmiotowość; hierarchia; autorytet.

PROFOUND DEMOCRATIZATION  
OF UPBRINGING AND EDUCATION

## S u m m a r y

The article describes the process of profound democratization, resulting in changing the notion of democracy which is no longer understood as a means of achieving certain values, but rather as a value in itself. Moreover, democratic values and procedures are becoming increasingly popular and as such, accepted by traditionally non-democratic institutions such as school, family and Church. The process is particularly noticeable in school and family. The article also analyses the most important implications (both positive and negative) of this phenomenon in education. For example, respecting pupils' personal autonomy is connected with weakening of hierarchy and authority. In general, problems created by democracy (e.g. various forms of populism) are more acute in upbringing and education than on the state level, because pupils are not as mature as adult citizens.

**Key words:** profound democratization; values; personal autonomy; hierarchy; authority.