

*Agnieszka Olczak*

Uniwersytet Zielonogórski  
agnieszka.olczak@interia.pl

## **Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?**

### **Summary**

#### **Learning democracy from childhood – a fantasy or a necessity of the modern times?**

In the modern, changing, uncertain world, life is becoming more and more complex and difficult. Only those who are well prepared for it will be able to function in this world. Thus, the article raises the question of whether teaching children democracy, liberation behaviour, participation, but also responsibility, is a fantasy, a fiction, or a whim, which teachers and researchers who seek, and parents who reject authoritarianism are often accused of, or whether it is a necessity of the modern times and an expression of an awareness that it is essential wisely to prepare the younger generation for life in contemporary society. In this paper the author also outlines the role of educational institutions that can and should be aware of this task and search for opportunities for the creation of conditions for the development of children's democratic competences.

**Słowa kluczowe:** demokracja, dzieciństwo, edukacja, wybór, wolność, partycypacja, dialog, odpowiedzialność

**Keywords:** democracy, childhood, education, choice, freedom, participation, dialogue, responsibility

Zdaniem Z. Baumana (2012: 34) mamy współcześnie do czynienia ze zderegulowanym i zindywidualizowanym społeczeństwem („płynnym nowoczesnym”), będącym sumą konsumentów uformowanych w warunkach postępującej globalizacji, którego życiem rządzą liczne uwarunkowania, niosące jednocześnie i możliwości, i zagrożenia. Autor zauważa, że

życie, które bez wyjątku wiemy, jest sumą losu (z którym niewiele możemy zrobić, chociaż jest on, przynajmniej po części, wynikiem ludzkich wyborów z przeszłości) i charakteru (nad którym możemy pracować, który możemy doskonalić i zmieniać). To los decyduje, jakie mamy realne możliwości, ale to charakter wybiera między nimi, skłaniając się ku jednym i odrzucając inne. W każdej sytuacji mamy więcej niż tylko jedną opcję (tamże: 33).

Stoimy ciągle na rozwidleniu dróg i zobowiązani jesteśmy dokonywać nieustannych wyborów, które doprowadzają nas w określone miejsca, ku mniej lub bardziej świadomie określonym efektom. Wybory, które dotyczą kwestii błahych, drobnych, pozornie nie-

istotnych, związane są z małą lub żadną odpowiedzialnością i ponoszonymi konsekwencjami. Kiedy jednak zaczniemy mówić o sprawach istotnych, wybory te niosą ze sobą konkretny przekaz i konsekwencje oraz wiążą się z odpowiedzialnością osób, które ich dokonują. Tak się dzieje na przykład w przypadku wyborów dotyczących edukacji, jej kierunków, kształtu, priorytetów. Wybory, których dokonują władze oświatowe, dyrektorzy, nauczyciele i rodzice mają niebagatelne znaczenie nie tylko z perspektywy jednostkowej (skutków rozwojowych dla poszczególnych uczestników tego procesu), ale także – co jest może ważniejsze – z perspektywy społecznej, czyli kondycji tworzonej wspólnoty, głoszonych przez nią przekonań, poglądów, prezentowanych postaw czy wyznawanych wartości. Z tego też względu trzeba nieustannie stawiać sobie pytania o cele i kierunki tych oddziaływań oraz teorie leżące u podstaw projektowanych działań edukacyjnych. Z. Bauman zauważa przy tym, że

jedynym niezmiennym celem edukacji, zarówno w przeszłości, obecnie, jak i na przyszłość, jest przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają. Aby przygotować się do niej (...) dobre szkolnictwo musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu (Bauman 2012: 31).

Ponieważ żyjemy w czasach zmian, rosnącego tempa życia, nieustającej pogoni, zaciera się granic między życiem prywatnym a zawodowym, skutecznie radzą sobie z nimi tylko jednostki odważne, kreatywne, zdecydowane, zmotywowane do działania, traktujące życie, jak „wiązkę szans” (Bauman 1995: 26), z których żadnej nie chcą zmarnować. Taka też jest współczesna demokracja i życie w ponowoczesnym świecie, które stwarzają wiele możliwości i kreślą zróżnicowane perspektywy, ale też rodzą wykluczenie i liczne zagrożenia. Nie sposób tego nie dostrzegać, gdy rozpatruje się obecną rzeczywistość w skali globalnej.

Zmiana perspektywy, a właściwie jej ograniczenie, pozwala rozumieć demokrację jako „formę rządów, w której władzę sprawuje lud – bezpośrednio lub przez swoich przedstawicieli” (*Słownik...* 1991: 179), a życie społeczne i polityczne zachęca lub zniechęca obywateli do partycypowania w procesie decyzyjnym poprzez udział przede wszystkim w wyborach i referendach. Wśród definicji demokracji najbardziej ujmująca, ale także idealistyczna, zdaje się być ta, którą zaproponował J. Dewey. Dla niego demokracja jest czymś więcej niż tylko formą rządów: „Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń” (Dewey 1972: 121). Społeczeństwo demokratyczne jest zaś przez niego rozumiane jako „rozsianie na pewnej przestrzeni pewnej liczby jednostek, które łączy wspólnota interesów, przejawiająca się tym, że każda jednostka odnosi swe działania do działania innych, które z kolei nadaje sens i ukierunkowuje jej własne” (tamże: 121). Zgodnie z założeniem J. Deweya społeczeństwo demokratyczne jest wspólnotą opartą na bliskich relacjach – współpracującą, wspierającą, nadającą sens wspólnym działaniom.

Budowanie takiej wspólnoty w ponowoczesnym świecie jest zadaniem niezwykle trudnym, choć uważam, że możliwym. Utrudnia je fakt silnej koncentracji na indywidual-

nych potrzebach, roszczeniowość, rywalizacja, wzajemna niechęć, ale też pośpiech i powierzchowność relacji związana choćby z brakiem czasu – czyli to wszystko, co współcześnie niszczy nasze relacje z innymi ludźmi. W tym kontekście nasuwa się pytanie: czy jako społeczeństwo będziemy bez refleksji brnęli dalej ku katastrofie, czy zatrzymamy się, by znaleźć chwilę na zastanowienie się i dokonanie świadomego wyboru kierunku, w jakim chcemy zmierzać, rozważenie, czego chcemy dla naszych dzieci, jak ma wyglądać edukacja, by mogła nieść autentyczne zmiany? Musimy też uzmysłowić sobie, że spoczywa na nas obowiązek stałego dokonywania wyborów i ponoszenia ich konsekwencji. Zauważmy, za Z. Baumanem, że

aby właściwie korzystać z wolności (bez względu na wszystkie jej ograniczenia), musimy jasno uświadomić sobie, jaki wachlarz opcji daje nam „los” (...) i jaki jest zakres alternatywnych działań (...) spośród których możemy wybrać (Bauman 2012: 34).

### Demokracja w edukacji

Wybór, o którym mowa powyżej, dotyczy także – a może przede wszystkim – edukacji. Konieczne jest opowiedzenie się za jedną z dróg: podążaniem za utartymi schematami kształcenia opartymi często na bezrefleksyjnym podporządkowaniu, osadzonymi w adaptacyjnym paradygmacie, a tym samym powiązanych z odtwórczym przekazywaniem i odbieraniem informacji oraz relacjami władzy i nacisku, albo wybranie edukacji refleksyjnej, skoncentrowanej na procesie samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez uczniów, którzy wraz z gromadzonym doświadczeniem organizują i przebudowują własne struktury poznawcze. To, jakie będzie owo doświadczenie, zależy także od edukacji. J. Saramago, przywołany przez R. Mazzeo w rozmowie z Z. Baumanem (2012:16), dostrzegł niebezpieczeństwo wynikające z tego, że „człowiek, którego wykorzystywano i który o tym zapomniał, będzie wykorzystywał innych ludzi; człowiek którym pomiatano i który udaje, że o tym zapomniał, będzie pomiatał innymi”. Rozwijając tę myśl Z. Bauman podkreśla, że „przemoc, okrucieństwo, upokorzenie i wiktyalizacja aktywują to, co Gregory Bateson nazwał „*łańcuchami schizmogennymi*: prawdziwymi węzłami gordyjskimi uparcie odpornymi na przecięcie” (tamże: 17; por. też Bauman 2007). Zakładając, że utrwalamy w sobie zachowania, przenosimy postawy i reakcje, a także uczymy się tego, z czym mamy do czynienia w swym życiu, G. Bateson wyróżnił trzy poziomy edukacji. Pierwszy z nich dotyczy przekazywania informacji do zapamiętania, drugi („deuteroedukacja”) ma na celu opanowanie „ramy kognitywnej, w którą możemy wpisywać, wkomponowywać informacje gromadzone w przyszłości. Istnieje też poziom trzeci, który zdaniem G. Batesona, polega na rozwijaniu umiejętności rozmontowywania i przebudowywania dominującej ramy kognitywnej, lub odrzuceniu jej całkowicie, bez zastąpienia jej czymkolwiek (Bauman 2012: 20–21). I choć sam G. Bateson ów trzeci poziom uznawał za zjawisko antyedukacyjne, stało się ono – jak twierdzi Z. Bauman – normą w procesie nauczania i uczenia się, stając się

jedną z najbardziej znaczących przemian w kontekście edukacji, a potencjalnie również w jej metodyce – oraz, zaiste, w podstawowym znaczeniu pojęcia wiedzy i sposobach jej wytwarzania, przekazywania, nabywania, przyswajania i zastosowania (Bauman 2012: 21).

Zaprezentowane ujęcie wskazuje kierunki zmian w podejściu do edukacji, od dzieciństwa począwszy. Od współczesnego człowieka oczekujemy przede wszystkim mobilności, kreatywności, otwartości, a także aktywności, krytycyzmu czy umiejętności współpracy i porozumiewania się. Są to kompetencje, które podnoszą nasze szanse na sukces i sprawne funkcjonowanie w szybko i często nieprzewidywalnie zmieniającym się świecie. Nie jest zatem nową modą czy postulatem radykałów edukacyjnych mówienie o demokratyzacji edukacji od dzieciństwa i dokonywanie stosownych zmian związanych z uczeniem partycypacji, respektowania praw człowieka (także tego najmłodszego), współdecydowania, argumentowania, negocjowania, czy wyzwalanie aktywności i kreatywności dziecka. Jest to po prostu konieczność dostosowania edukacji do współczesnych potrzeb i dążenie ku urzeczywistnieniu celu, którym jest „przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają” (tamże: 31). Uzyskać to można tylko poprzez autentyczną partycypację, działanie w wolności, realizowanie przysługujących dziecku praw, a nie tylko uczenie o nich.

Edukacja, jak pisze D. Waloszek (2014:23), „to ważny proces skierowany na przyszłość państwa (a w nim człowieka jako obywatela), społeczeństwa (a w nim człowieka jako jednostki) i człowieka w wymiarze osobowym”. Myśląc zatem o wielopłaszczyznowym rozwoju jednostki, należy dokonywać analizy podejmowanych działań także z perspektywy całej społeczności i państwa, ponieważ ich sytuacja zależała będzie od kondycji i wykształcenia poszczególnych osób. Rozbudowana liczba kompetencji jednostki pożądaných zarówno z perspektywy jej indywidualnego rozwoju, jak i z perspektywy społecznej, sprawia, że w dalszej części tekstu zanalizowane zostanie sześć z nich, których rozwój możemy wspierać od pierwszych lat życia człowieka. Są to:

- kreatywność (samodzielność myślenia, wychodzenia poza schemat),
- zdolność podejmowania decyzji i dokonywania wyborów,
- dialog (negocjowanie, wypracowywanie kompromisów, zawieranie umów),
- aktywność (zaangażowanie, chęci, partycypacja),
- wolność i posłuszeństwo (możliwość doświadczania wolności, samostanowienia, ale też uczenia się norm, szacunku dla innych),
- odpowiedzialność (doświadczanie konsekwencji własnych działań itp.).

Rozważania prowadzone przez K. Gawlicz i M. Starnawskiego (2014) na temat demokracji i zasad ją definiujących prowadzą do konkluzji, że

wartości (wolność, równość, pluralizm i tolerancja, sprawiedliwość, prawa człowieka, i tak dalej), procedury (wybieralność, powszechne głosowanie, szukanie porozumienia między wolą większości i wolą mniejszości) oraz efekty społeczne (gwarancje praw i swobód, przeciwdziałanie dyskryminacji, troska o słabszych, niwelowanie nierówności, i tak dalej) – dają się (...) zastosować do procesów edukacyjnych, w tym do instytucji i społeczności szkoły (tamże: 28).

Owo „zastosowanie” nie jest jednak łatwe, zwłaszcza gdy uzmysłowimy sobie opozycję między funkcją adaptacyjną, przypisywaną tradycyjnej edukacji, a funkcją emancypacyjną (wyzwalającą) – postulowaną, pożądaną (Gołębniak 2007: 99 i nast.). Jak pogodzić te sprzeczne interesy: masowej i zunifikowanej szkoły oraz edukacji skoncentrowanej na efektach, wymaganiach czy rankingach z jednej strony, a z drugiej – potrzebę refleksyjnej, osobistej edukacji człowieka, wspierającej jego rozwój w różnych zakresach? W tym kontekście warto popatrzeć na szkołę jak na przestrzeń społeczną, w której

występują napięcia pomiędzy wymogami instytucji a indywidualnymi i grupowymi aspiracjami do autonomii i podmiotowości, konflikty interesów, wielość opinii, kodeks praw i obowiązków, regulacje w zakresie podejmowania decyzji zbiorowych i tak dalej, wówczas daje się uchwycić w obrazie szkoły te cechy, które właściwe są dla każdej zbiorowości, w której potencjalnie można stosować szeroko rozumiane zasady demokratyzmu lub dążyć do ich wdrażania, poszerzania i umacniania (Gawlicz, Starnawski 2014: 38–39).

To ciągle konfrontowanie i mierzenie się z wymaganiami instytucji oraz własnymi potrzebami, oczekiwaniami i możliwościami może stymulować aktywność, przygotować do wyzwań i uczyć w praktyce pokonywania tego typu rozbieżności w przyszłości. Dążenie do zmian w edukacji jest potrzebą współczesności, ale też zadaniem niezwykle trudnym i odpowiedzialnym, ponieważ wymaga czujności, by w swych wyborach między skrajnościami nie podejmować działań, które nie tylko nie pomogą przygotować człowieka do życia w demokratycznym, zmieniającym się i „płynnym” społeczeństwie, lecz staną temu na przeszkodzie lub wręcz to uniemożliwią (zob. Kwieciński 2012: 57–65). Poszukiwaniu odpowiedzialnych rozwiązań i możliwości kreowania nowych warunków dla edukacji, od przedszkola począwszy, poświęcona będzie kolejna część niniejszego tekstu.

### **Demokracja w dzieciństwie**

Wśród kompetencji, których rozwój powinniśmy wspierać już od najmłodszych lat, wymieniałam uprzednio: kreatywność, zdolność podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, dialog, aktywność, wolność i odpowiedzialność. Są to kompetencje złożone, na które składają się bardziej szczegółowe komponenty, czyli często podstawowe umiejętności możliwe do rozwijania w dzieciństwie, jeśli zostaną ku temu stworzone odpowiednie warunki. Jedno można powiedzieć z pewnością: kompetencje te składają się obraz człowieka samodzielnego, refleksyjnego i otwartego na innych, który nie znajdzie warunków do pełnego rozwoju w autorytarnej rodzinie, schematycznej szkole czy pełnym nietolerancji i strachu przed innością społeczeństwie.

Rozwój demokratycznych kompetencji dziecka rozpocząć należy od stworzenia mu przestrzeni dialogu, otwartości i tolerancji, gdzie nie tylko może obserwować takie postawy i zachowania, ale też podejmować dyskusje, współdecydować czy wyrażać niezgodę na propozycje innych i uczyć się ją argumentować. Instytucje wczesnej edukacji i opieki, jak żłobki i przedszkola, mogą stać się taką przestrzenią, na co wskazują wyniki świa-

towych badań, między innymi: J.T. Wagner (2006), G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence'a (2013), a także polskie poszukiwania, jak między innymi prezentowane przez: D. Waloszek (1998; 2006), M. Karwowską-Struczyk (2012), M. Falkiewicz-Szult (2006), czy L. Telkę (2009). Także w pracach innych badaczy, które nie traktują wprost o edukacji najmłodszych, odnajdujemy liczne inspiracje i wskazania, które mogą być do tego obszaru transponowane. Przywołać tu można choćby poszukiwania M. Dudzikowej, D. Klus-Stańskiej, M. Czerepaniak-Walczak, E. Potulickiej, J. Rutkowiak, Z. Kwiecińskiego, A. Nalaskowskiego, L. Witkowskiego, B. Śliwerskiego, Z. Melosika, T. Szkudlarka i wielu innych, których z racji oczywistych ograniczeń nie sposób wymienić. Musimy jednak mieć świadomość, że instytucje wczesnej edukacji i opieki nie staną się demokratyczne same z siebie. Wymaga to ponownego przemyślenia koncepcji ich funkcjonowania.

Wyzwanie polega na stworzeniu przestrzeni, w której będzie możliwe budowanie i realizowanie nowych możliwości – poprzez poszerzanie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania; konstruowania, a nie odtwarzanie wiedzy; umożliwianie dzieciom twórczego działania, a przez to urzeczywistniania możliwości i radzenia sobie z niepokojem. Może to przyczynić się do wyłonienia się pluralistycznej mozaiki współistniejących poglądów na świat i życiowych eksperymentów (Dahlberg i in. 2013: 114).

Tylko w wolnym, szanującym różnorodność środowisku możliwe jest wspieranie rozwoju kompetencji, które jawią się jako istotne dla sprawnego funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie. Warto zatrzymać się zatem nad nimi, by krótko wskazać ich znaczenie w życiu człowieka.

Kreatywność – jak zauważa D. Waloszek (2014: 28–29) – jest przede wszystkim naturalną cechą umysłu człowieka, bez której uwolnienia trudno sobie wyobrazić osiągnięcie postępu, ale wiąże się z nią pytania o granice kreacji, o wolność człowieka, jego posłuszeństwo, indywidualizm, wspólnotowość, granice dbałości o siebie i troski o innych. Rozwój kreatywności nie będzie możliwy, gdy nie zorganizujemy warunków dla samodzielnego myślenia i działania oraz wychodzenia poza schemat. W tym kontekście wiele do zrobienia mają nauczyciele przedszkoli i szkół. Można jednak przypuszczać, że rezygnacja z kolorowanek, zadań wykonywanych według wzorów, stereotypowych pogadanek itp., nie będzie łatwa, bowiem działania te są powszechne i ułatwiają nauczycielom pracę, dlatego weszły na stałe do warsztatu ich pracy.

Decyzyjność wiąże się ze zdolnością mądrego dokonywania wyborów i skutecznego podejmowania decyzji. Sprzyja też odwadze wyrażającej się w samodzielności myślenia, działania i ponoszenia konsekwencji za dokonane wybory. Nabycie takiej postawy nie jest jednak możliwe, gdy edukacja jest sterowana przez nauczycieli, a pola decyzyjności dzieci zawężane są do spraw mało znaczących. Najprostsze z możliwych działań, które można podejmować w tym zakresie, dotyczą dyskusji wokół planu pracy, uwzględniania pomysłów i ofert dzieci, uczenia ich odpowiedzialnego wykonywania samodzielnie wybranych zadań. Mogą one spowalniać proces organizacji i prowadzenia zajęć, niosą jednak ważne

skutki rozwojowe, jak choćby poczucie współdecydowania i współodpowiedzialności za przebieg zajęć.

Dialog rozumiany jest jako metoda, proces i postawa (por. Tarnowski 2003: 258). W tym pierwszym przypadku oznacza on sposób komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania. Proces dialogu zachodzi, gdy uwzględniony zostaje choć jeden z tych elementów. Wszystko to ma prowadzić do rozwijania postawy dialogu rozumianej jako gotowość otwierania się na zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie z otoczeniem (Tarnowski 2003: 258). Chodzi zatem o tworzenie przestrzeni dla dialogu zarówno w przedszkolu, jak i w szkole, co M. Buber (1992: 151) identyfikuje z „prawdziwą rozmową” opartą na szacunku, równości i partnerstwie podmiotów, relacjami między partnerami dialogu, chęcią wysłuchania i wyrażania swojego zdania. Tego uczymy się w dzieciństwie, rozwijamy to lub wręcz przeciwnie – ograniczamy lub „tłamsimy”.

Zaangażowanie w dialog, możliwość bycia aktywnym podmiotem w procesie edukacyjnym i w innych sytuacjach, w których się znajdujemy, związane są z budowaniem postawy aktywności i zaangażowania. Potrzeba rozwijania takich zachowań i tworzenia warunków dla zdobywania doświadczeń w tym zakresie zdaje się oczywista, ale gdy przyjrzymy się jej realizowaniu w edukacji, dostrzegamy zachowania zmierzające w przeciwnym kierunku. Zamiast zaangażowania oczekujemy od dzieci podporządkowania, a ich chęci działania kierowane są na realizowanie oczekiwań nauczyciela, wykonywanie jego zadań i poleceń.

Z kolei postulaty, by uczyć dzieci partycypacji, dokonywania wyborów i samodzielnego podejmowania decyzji, spotykają się w konserwatywnym społeczeństwie częściej z niezrozumieniem i niechęcią, niż zgodą i wsparciem. Bezspornie widzimy silne przekonanie o prymacie pozycji i władzy dorosłego, czemu towarzyszy sytuowanie dziecka niżej w hierarchii społecznej i traktowanie go jako niekompetentnego, niemającego wiedzy o tym, co jest dla niego najlepsze. Trzeba mieć jednak świadomość, że aktywności i odwagi w wyrażaniu swojego zdania oraz śmiałości w dokonywaniu wyborów uczymy się od dzieciństwa. Dlatego wychowanie dziecka w bierności, podporządkowaniu i posłuszeństwie nie doprowadzi go do partycypacji i wewnątrzsterownego refleksyjnego działania, a tylko takie zachowania pozwolą mu się odnaleźć we współczesnym świecie i takich potrzebuje społeczeństwo od dorosłych, jeśli ma się rozwijać.

Jeśli chcemy uczyć dzieci odpowiedzialnych zachowań, umiejętności ponoszenia konsekwencji za swoje działania, mówienia prawdy i bycia w tym odważnym, konieczne zdaje się być ich sytuowanie w obszarze utworzonym na styku zachowań wolnościowych i powinnościowych, czyli związanych z posłuszeństwem oraz szacunkiem dla norm i wartości. Samo podporządkowanie prowadzi do rozwoju bierności i bezradności, do uzależniania własnych działań od poleceń, decyzji i aprobaty innych. Sama wolność zaś może sprzyjać rozwojowi roszczeniowości i egoizmu, oraz objawiać się w braku szacunku dla innych i ich zdania. Konieczna jest równowaga między tymi biegunami. Uczenie dzieci

zachowań wolnościowych musi być łączone z uczeniem ich norm, szacunkiem dla zasad, przestrzeganiem umów ustalanych z dziećmi (por. Olczak 2010).

Pomaganie dziecku w rozwijaniu wskazanych wyżej kompetencji oznacza sprzyjanie procesowi uczenia się przez nie partycypacji, zaangażowania, indywidualnej i społecznej odpowiedzialności. Dziecko ma to zagwarantowane w *Konwencji o prawach dziecka* czy zalecane w *Karcie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka Rady Europy*, ale nauczy się tego tylko w warunkach sprzyjających praktykowaniu takich zachowań od dzieciństwa (por. Karwowska-Struczyk 2012; Dahlberg i In. 2013)

## Zakończenie

„Nikt nie może mieć wątpliwości, że to jednostki tworzą społeczeństwo lub że każde społeczeństwo jest społeczeństwem jednostek” (Elias 2008: 11). Gdy czytam to zdanie, choć zdaje się być oczywiste, nasuwają mi się liczne pytania. Zasadnicze z nich dotyczy tego, jak budować skutecznie demokratyczne społeczeństwo, gdy jednostki przez lata edukacji uczone są zachowań stojących często w opozycji do zachowań demokratycznych, które nie sprzyjają refleksji i wolności myślenia. Obecny kształt edukacji – od przedszkola począwszy – sprawia, że mówimy o prawach dziecka, często ich nie respektując, mówimy o wolności i tolerancji jako wartościach, równocześnie ucząc podporządkowania i wtłaczając w stereotypy poprzez źle dobrane teksty, schematyczne zadania, realizację zadań „pod klucz”. B. Śliwerski wskazuje, że

w Polsce edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji. Innymi słowy, przyjmuje się założenie – a jest ono wpisane także w „ukryty program” (...) polskiej oświaty – że do demokracji i o demokracji należy kształcić w autokracji, z pominięciem autentycznego i zaangażowanego doświadczenia przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole, ich przejawów i skutków (Śliwerski 2011: 76).

Potrzebna jest zatem świadomość, że nie sposób budować demokratyczne społeczeństwo, nie ucząc ludzi od dzieciństwa demokratycznych zachowań.

## Bibliografia

- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Tłum. P. Poniatowska. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Tłum. J. Konieczny. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax.



- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Tłum. Z. Baštgen. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Elias N. (2008), *Spoleczeństwo jednostek*. Tłum. J. Stawiński. Warszawa, PWN.
- Falkiewicz-Szult M. (2006), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gawlicz K., Starnawski M. (2014), *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Gołębiak B.D. (2007), *Szkola wspomagająca rozwój*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa, PWN.
- Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka Rady Europy przyjęta w ramach Zalecenia Rec (2010)7 Komitetu Ministrów, Departament ds. Edukacji, Strasburg – <http://www.coe.int/edc>
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku.
- Kwieciński Z. (2012), *Demokracja w edukacji czy edukacja w demokracji*. W: Z. Kwieciński (red.), *Pedagogie postu: preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olczak A. (2010), *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*. Zielona Góra, Wydawnictwo UZ.
- Pakosz B. (1991) (red.), *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa, PWN.
- Śliwerski B. (2011), *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?* W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Tarnowski J. (2003), *Pedagogika egzystencjalna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa, PWN.
- Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Wagner J.T. (2006), *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education*. Greenwich, IAP-Information Age Pub.
- Waloszek D. (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Waloszek D. (1998), *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*. Zielona Góra, Wydawnictwo ODN.
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków, Wydawnictwo AP.