

Renata Ernst-Milerska

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Badanie opinii rodziców jako praktyka demokratycznej kultury szkoły

0. Wstęp

Refleksja nad demokracją szkolną ma wielowiekową tradycję. Jak wykazuje Fritz Osterwalder w syntezie historycznych związków między demokracją, wychowaniem i szkołą, sięgają one swoimi korzeniami republiki ateńskiej¹. Nie można bowiem oddzielić dawnych dyskusji nad istotą republiki od późniejszych dyskusji nad kształtem życia publicznego w miastach, np. doby renesansu i reformacji, czy też późniejszych debat dotyczących organizacji rodzących się nowoczesnych struktur państwowych. Znalazło to wyraz w poglądach filozofów i pedagogów, jak chociażby Jean Jacques Rousseau i jego idei obywatela. Przykład ten pokazuje wagę namysłu nad człowiekiem, który przynależy do porządku naturalnego, a więc jest uzależniony od więzi naturalnych, a zarazem ma tworzyć życie społeczne według innej logiki². W naszym kręgu kulturowym, w toku rozwoju historycznego, priorytetową pozycję zdobyła logika państwa demokratycznego, pluralistycznego i obywatelskiego. Z tej perspektywy szczególną rolę w zainicjowaniu nowoczesnej debaty nad związkami między szkołą i demokracją przypisuje się Johnowi Dewey'owi, klasykowi amerykańskiego pragmatyzmu, pedagogiki progresywistycznej i kształcenia obywatelskiego. Dowodził on, że środowisko szkoły nie tylko odtwarza i przekazuje już istniejący dorobek cywilizacyjny, lecz również jest miejscem debaty dotyczącej kształtu życia

¹ F. Osterwalder, *Demokratie, Erziehung und Schule*, Bern, Stuttgart, Wien 2011, s. 33 i następn.

² R. Spaemann, *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, Warszawa 2011, s. 119-152.

społecznego w przyszłości. W tym sensie relacje społeczne w szkole kreują kształt społeczeństwa przyszłości.

We współczesnym dyskursie pedagogicznym podejście takie jest odzwierciedlone w ideach demokratyzacji i uspołecznienie szkoły. Idee te wyraziłam w pojęciu „demokratycznej kultury szkoły”, który – w odróżnieniu od terminu „uspołecznienie szkoły”³ – ma swoje odpowiedniki m.in. w języku angielskim i niemieckim. W niniejszym artykule zamierzam ukazać aspekty demokratyzacji szkoły jako czynnika warunkującego demokratyczne wychowanie i socjalizację. Zrekonstruuje dwa komplementarne podejścia. Pierwsze koncentruje się na analizie instytucjonalnego wskaźnika poziomu demokratyzacji szkoły (instytucje przedstawicielskie środowiska szkolnego), drugie postuluje uwzględnienie także wzorów wartościowania, interpretowania i zachowania kreowanych w środowisku szkoły (kultura szkoły). Wyrażam przekonanie, że wychowanie „do” demokracji” jest więc nie tylko kształceniem „o” demokracji, lecz również kształceniem „w” demokracji. Kształcenie w tym zakresie musi odbywać się bowiem w korelacji z życiem szkolnym, którego warunkiem jest kultura szkoły⁴. Kreowanie demokratycznej kultury szkoły jest kształtowaniem wzorów funkcjonowania środowiska szkolnego wspierających podmiotowość i partycypację nauczycieli, uczniów i rodziców w życiu szkoły. W tym kontekście zamierzam wykazać, że badania opinii rodziców, będące elementem dyskursu szkolnego, są przykładem dobrej praktyki demokratycznej kultury szkoły. Wywody teoretyczne połączę z prezentacją wyników badań własnych w tym zakresie⁵.

1. Pojęcie demokracji

F. Osterwalder rozpoczyna rozdział poświęcony koncepcji demokracji i wychowania od przytoczenia następującego twierdzenia G. Sartori’ego, autora monumentalnej pracy poświęconej teorii demokracji: „Pojęcie demokracji musi być w sposób oczywisty niejasne i wielostronne; dzieje się tak dlatego, że obecnie ‘demokracja’ stała się w znacznym stopniu określeniem dotyczącym cywilizacji bądź też – bardziej poprawnie – (dotychczasowego) końcowego produktu politycznego cywilizacji zachodniej”⁶. Wieloznaczność pojęcia

³ Niemieckie pojęcie uspołecznienia „Vergesellschaftung” i angielskie „communization” występują głównie w kontekstach gospodarczych i politycznych, a nie pedagogicznych.

⁴ S. Reinhardt, *Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch*, „Zeitschrift für Pädagogik“ t. 55: 2009, z. 6, s. 860-871.

⁵ Niniejszy artykuł opiera się na fragmentach pracy dyplomowej przedłożonej na studiach podyplomowych z wiedzy o społeczeństwie na Wydziale Nauk Ekonomicznych SGGW w Warszawie.

⁶ F. Osterwalder, *Demokratie, Erziehung und Schule*, dz. cyt., s. 15.

demokracji nie wyklucza jej pozytywnego określenia. Osterwalder wymienia jej podstawowe wyznaczniki i warunki, do których zalicza: wolność jednostki i wolność polityczną, istnienie politycznej sfery równości i partycypacji obywateli w dotyczących ich decyzjach, uznanie pierwszeństwa władzy ludu wobec władzy politycznej i państwowej, istnienie sposobów postępowania w zakresie stanowienia woli większości, ich kontroli i korekty⁷. W kontekście powyższego zastrzeżenia, w niniejszej pracy, przyjmuję za punkt wyjścia następującą definicję. Demokracja 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”⁸.

Autor tej encyklopedycznej definicji rozszerza następnie jej zakres także na inne obszary życia: stosunki społeczne, gospodarcze czy religijne. Ideą spajającą jest tutaj równouprawnienie i równość szans wszystkich podmiotów. Oznacza to, że demokracja opiera się nie tylko na uznaniu „władzy ludu”, a więc prawa ludu do samostanowienia, lecz również na równouprawnieniu wszystkich członków owego ludu i poszanowaniu praw każdego podmiotu. W tym sensie demokracja nie jest synonimem władzy większości, ale porządkiem politycznym i społecznym zorientowanym na dobro wspólne.

Demokracja nie jest jedynie ustrojem politycznym, lecz przenika (powinna przenikać) możliwie wszystkie obszary życia. Ma więc nie tylko ustrojowe czy formalno-prawne znaczenie. Ona kształtuje mentalność człowieka. Mirosław J. Szymański podkreśla, że walorem demokracji „jest wykorzystanie potencjału energii i myśli wielu ludzi, a więc mobilizowanie i wykorzystanie szerokich sił społecznych oraz częste korzystanie z mądrości zbiorowej. (...) Na tym tle rozwija się poczucie podmiotowości obywateli. Więcej osób identyfikuje się z tym, co się dzieje w rzeczywistości, akceptuje wprowadzane zmiany i je rozumie. Ludzie przyjmują postawy aktywne, a to już samo w sobie potęguje dynamikę zmiany”⁹. Innymi słowy, efektem i jednocześnie warunkiem urzeczywistnienia ładu demokratycznego jest podmiotowa partycypacja jednostek w życiu społecznym. Demokracja zakłada więc w sobie wspieranie rozwoju jednostek w kierunku podmiotowości i partycypacji społecznej. Ów rozwój powinien być wspierany w procesie kształcenia szkolnego. Stąd też zasadniczą funkcję w koncepcji szkoły współczesnej pełni kształcenie demokratyczne i obywatelskie.

⁷ Tamże, s. 16.

⁸ W. Bernacki, *Demokracja*, w: *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2002, t. 7, s. 71.

⁹ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014, s. 131.

2. Demokratyczna kultura szkoły

Uznając wagę kształcenia obywatelskiego Komisja Europejska opracowała dwa raporty. W 2005 r. ukazał się raport „Edukacja obywatelska w szkole europejskiej”¹⁰, natomiast w 2012 r. kolejny pt. „Edukacja obywatelska w Europie”¹¹. W polityce oświatowej Unii Europejskiej edukacja demokratyczna i obywatelska została włączona w kontekst koncepcji uczenia się przez całe życie. W 2010 r. wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej przyjęły Kartę Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy. „W europejskiej ramie kluczowych kompetencji w nauczaniu przez całe życie zaproponowano, by w trakcie kształcenia w szkole pomagać młodym ludziom w nabywaniu kompetencji społecznych i obywatelskich, opisanych w kategoriach wiedzy, umiejętności i postaw. Podejście podkreślające rolę kompetencji wymaga nowego sposobu organizowania kształcenia w różnych dziedzinach przedmiotowych – w tym edukacji obywatelskiej”¹².

W powyższych raportach wyrażono przekonanie, że kształcenia obywatelskiego nie można ograniczyć jedynie do przekazu wiedzy, umiejętności i kompetencji podczas zajęć lekcyjnych w formie nauczanego przedmiotu. Równie istotnym miejscem jego realizacji jest szkoła jako środowisko wychowawcze i socjalizacyjne. „Edukacja obywatelska jest bardziej efektywna, jeśli ma oparcie w środowisku szkolnym, w którym uczniowie mogą w działaniu poznawać wartości i zasady procesu demokratycznego. We wszystkich państwach uregulowano promowanie udziału uczniów w procesie zarządzania szkołą. Na przykład pełnienie funkcji przedstawicieli klasowych, uczestnictwo w radach uczniów, reprezentowanie uczniów w ciałach zarządzających szkołą. Kulturę i procesy demokratyczne w placówkach edukacyjnych potwierdzają regulacje i rekomendacje dotyczące udziału rodziców w zarządzaniu szkołą”¹³.

Główną formą partycypacji uczniów w życiu społecznym szkoły jest działalność rad uczniowskich. Ma się wrażenie, że pod taką pojęciowością ukrywają się tradycyjne formy samorządności uczniowskiej – od poziomu klasowego po poziom całej szkoły. Na tym ogólnym poziomie rady uczniowskie stanowią gremium dyskusji nad sprawami życia szkolnego w zakresie inicjatyw uczniowskich, kwestii wychowawczych i dydaktycznych. Uczniowie pełnią w tym wypadku funkcję konsultacyjną, ale nie decyzyjną.

¹⁰ *Citizenship Education at School in Europe*, Directorate-General for Education and Culture, Brussels 2005.

¹¹ *Kształcenie obywatelskie w szkole*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego, Warszawa 2012.

¹² *Kształcenie obywatelskie w szkole*, dz. cyt., s. 7.

¹³ Tamże, s. 13.

W niektórych krajach dopuszcza się również przedstawiciele uczniów, głównie na II poziomie szkoły średniej, do udziału w szkolnych ciałach zarządzających. Ich rola wiąże się z udziałem w opracowywaniu szkolnych planów nauczania, tworzeniu zasad zarządzania życiem szkolnym, organizacją zajęć pozalekcyjnych i opiniowaniu wybranych kwestii budżetowych. W większości państw, które dopuszczają takie rozwiązanie, uczniowie odgrywają rolę doradcą. Znacznie dalej idące rozwiązania przyjęto w Hiszpanii, dopuszczając uczniów szkół średnich (od klasy trzeciej) do udziału w wyborze dyrektora szkoły oraz w pracach gremiów dokonujących ewaluacji szkoły¹⁴.

Ważną rolę w tworzeniu demokratycznej kultury szkolnej odgrywają rodzice. Ich zaangażowanie w życie szkoły jest jednym z najważniejszych wskaźników poziomu społeczeństwa oświaty. „Wszystkie państwa europejskie z wyjątkiem Cypru, Szwecji, Turcji wprowadziły na poziomie centralnym uregulowania i oficjalne zalecenia umożliwiające i zachęcające rodziców do angażowania się w proces zarządzania szkołą”¹⁵. Może on przybierać różne formy. Podstawowymi są zaangażowanie na poziomie klasy oraz całej szkoły. Zakres tego zaangażowania jest w sposób odrębny regulowany w poszczególnych państwach. Zaangażowanie to jest wyznaczane z jednej strony przez pomoc organizacyjną i opiniowanie, z drugiej natomiast – przez decyzyjny udział w zarządzaniu. Pomiędzy tymi dwoma biegunami zostały umiejscowione rozwiązania oświatowe przyjęte w poszczególnych państwach.

Kategorią zyskującą obecnie dużą popularność w pedagogice i polityce oświatowej jest pojęcie kultury szkoły¹⁶. „Raport Euridice z 2005 roku podkreślał znaczenie kultury szkolnej w edukacji obywatelskiej. Kulturę szkolną określono w nim jako ‘system postaw, wartości, norm, przekonań, codziennych praktyk, zasad, metod kształcenia i działań organizacyjnych’ (...), zatem w istotny sposób wpływa ona na to jak funkcjonuje cała szkolna wspólnota. Skuteczne prowadzenie edukacji obywatelskiej wymaga więc kultury szkolnej, w której zachęca się i ceni zaangażowanie oparte na zasadach demokratycznych, tym samym umożliwiając uczniom udział w podejmowaniu decyzji dotyczących ich samych”¹⁷.

W niniejszym artykule definiuję kulturę szkoły w kategoriach wzorów zachowania, interpretowania i wartościowania rzeczywistości wynikających z funkcjonowania środowiska szkolnego. Wzory te mogą mieć charakter

¹⁴ Tamże, s. 45.

¹⁵ Tamże, s. 51.

¹⁶ Różnym sposobom stosowania pojęcia „kultura szkoły” w pedagogice został poświęcony odrębny numer prestiżowego, niemieckiego czasopisma pedagogicznego „Zeitschrift für Pädagogik” (2008 nr 1).

¹⁷ Tamże, s. 59.

deklarowany jak i niedeklarowany, aczkolwiek przekazywany poprzez różne formy działań i praktyk szkolnych. Kultura szkoły warunkuje tym samym procesy uczenia się, wychowania i socjalizacji szkolnej. Z tej perspektywy demokratyczna kultura szkoły wiąże się z wzorami zachowania, interpretowania i wartościowania rzeczywistości wynikającymi z demokratycznego funkcjonowania środowiska szkolnego.

Kultura szkoły – mimo że wyrasta z życia szkoły – określa także relacje szkoły ze środowiskiem zewnętrznym. Kształcenie szkolne powinno wykraczać poza mury szkoły i wspierać zaangażowanie uczniów w życie wspólnot lokalnych. Rzeczywistość pozaszkolna jest bowiem miejscem zdobywania doświadczeń ważnych dla realizowanego procesu dydaktycznego, w tym dla kształcenia obywatelskiego i demokratycznego.

Powyższe idee sformułowane w kategoriach powinności zostają zderyżowane z analizami szkolnych praktyk edukacyjnych. W opinii Marii Dudzikowej demokracja w szkole jest demokracją pozorów, demokracją fasadową. Powołując się na wyniki ankiety internetowej Pawła Jarosa, byłego rzecznika praw dziecka (2001-2006), konkludowała, że w odczuciu uczniów samorząd szkolny jest często traktowany instrumentalnie, a oni sami nie mają poczucia sprawstwa¹⁸. Kompleksowy raport z badań „Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika edukacji” M. Dudzikowa kończy rozdziałem poświęconym dążeniu ku sprawstwu, współpracy, refleksyjności poprzez doświadczenie ich w edukacji szkolnej. Nie jestem w stanie opisać wszystkich zawartych tam wniosków, tym niemniej na szczególną uwagę zasługuje jedna kwestia. Analizując wyniki badań własnego zespołu, Dudzikowa zdiagnozowała niski stopień refleksyjności demokratycznej i obywatelskiej statystycznego ucznia. Nie chodzi jej o znajomość teorii demokracji, ale o namysł nad sensem życia w demokracji. Z tej perspektywy odwołała się do ram teoretycznych opracowanych przez Jerome Brunnera („Kultura edukacji”) oraz Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passerona („Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania”). Współczesnym uczniom brakuje kompetencji językowych i hermeneutycznych, tzw. habitusu językowego. Może to mieć związek z niskim kapitałem kulturowym domu rodzinnego, ale także z banalizacją życia społecznego i egotycznym nastawieniem. W tym sensie postulowane zaangażowanie społeczne domaga się nie tylko doświadczeń, lecz również refleksji, dialogu i dyskursu. „Efektem spotkań edukacyjnych (...) powinno

¹⁸ M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w atmosferze nieufności*, w: *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa i inni, Kraków 2011, s. 26.

być przede wszystkim rozumienie, a nie samo wykonanie¹⁹. W tym sensie nauczyciel, a szerzej – szkoła, to przewodnicy po świecie refleksyjnych doświadczeń, a więc nie samych doświadczeń, ile doświadczeń połączonych z egzystencjalnym i społecznym namysłem.

Konkludując dotychczasowe dociekania można stwierdzić, że kształcenie demokratyczne dokonuje się przez przekazywane w tym zakresie treści i kompetencje. Jego formą jest wydzielony przedmiot, np. wiedza o społeczeństwie. Zgodnie z przedstawionymi wywodami, nauczanie przedmiotowe jest niewystarczające dla kształtowania kompetencji obywatelskich. Fundamentalną rolę w tym zakresie pełni demokratyzacja środowiska szkolnego. Z tego też względu kapitalną funkcję edukacyjną pełni kreowanie pozytywnych doświadczeń demokratycznych²⁰. Może się to dokonywać w środowisku szkoły, ale także poprzez zaangażowanie w życiu wspólnoty. W tym sensie dydaktyka edukacji demokratycznej nie może ograniczać się do murów szkoły, lecz otworzyć na wielość miejsc i form kształcenia. Z drugiej jednak strony, kreowanie doświadczeń bez wysiłku intelektualnego w znaczeniu społecznej i egzystencjalnej refleksyjności, jest także niewystarczające. W tym sensie należy optować za całościową wizją kształcenia demokratycznego.

4. Uspołecznienie oświaty jako korelat demokratycznej kultury szkoły

Problem uspołecznienia i demokratyzacji szkoły ma obszerną, rodzimą literaturę przedmiotu. W pracach Bogusława Śliwerskiego, Marii Dudzikowej, Mirosława J. Szymańskiego, Zbigniewa Kwiecińskiego, Lecha Witkowskiego, Kazimierza Przyszczypkowskiego, Anny Wiłkomirskiej, Anny Zielińskiej, Romana Dolaty i innych szczegółowo zostały opisane fakty i dylematy związane z wdrażaniem idei uspołecznienia w oświacie polskiej. Wywody te mają charakter analiz historycznych, politologicznych i pedagogicznych. Uwzględniając ich zakres i poziom szczegółowości, nie jest możliwe ich zrekapitulowanie na poziomie artykułu. Wykraczałoby to także poza kompetencje merytoryczne autorki. Dlatego obecnie skupię się jedynie na opisanu podstawowych wyznaczników uspołecznienia i demokratyzacji szkoły.

¹⁹ M. Dudzikowa, *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczenie w edukacji szkolnej*, w: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, t. 1, Kraków 2010, s. 341.

²⁰ C. Bünger, R. Mayer, *Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption*, „Zeitschrift für Pädagogik“ t. 55: 2009, z. 6, s. 837-848.

Dociekania rozpoczniemy od sformułowania ogólnej tezy, że uspołecznienie oświaty jest jedną z najważniejszych idei związanych z realizacją zadań w zakresie kształtowania demokratycznego środowiska szkoły. Można chyba stwierdzić, że kategorie edukacji obywatelskiej i uspołecznienia szkoły bądź szerzej – oświaty pozostają ze sobą w ścisłej zależności. Niekiedy są stosowane wręcz synonimicznie. To ostatnie stwierdzenie dotyczy odniesień do niemiecko- i anglojęzycznej literatury przedmiotu, w której – ze względów językowych – odpowiednikiem polskiego pojęcia uspołecznienia oświaty są idee demokratyzacji szkoły, demokratycznej kultury szkoły oraz partycypacji w życiu szkoły i społeczeństwa.

Z perspektywy filozoficznej geneza idei uspołecznienia szkoły sięga greckiej polis. Jest ona również uwikłana w kontekst filozoficzny oraz warunkowana rozwojem myśli pedagogicznej²¹. Tym niemniej dla praktyki oświatowej kluczowe znaczenie miały koncepcje pedagogiczne Nowego Wychowania i progresywizmu pedagogicznego początku XX wieku. Wówczas to zwiększono zakres zaangażowania uczniów w szkole, między innymi poprzez wprowadzenie form samorządności uczniowskiej czy też promowanie kształcenie poprzez doświadczenie i współpracę. Rozszerzono również kategorię społeczności szkoły, obejmując nią również rodziców, a niekiedy także wspólnotę lokalną. Obecnie skoncentruję się na współczesnej dyskusji.

W literaturze pedagogicznej istnieje szereg zasadniczych rozpraw podejmujących relację między demokratyczną kulturą szkoły i jej uspołecznieniem a uwarunkowaniami politycznymi, prawnymi, organizacyjnymi, społeczno-kulturowymi i mentalnymi. Punktem wyjścia w tych pracach jest zawsze odniesienie do rozumienia demokracji, kształcenia demokratycznego i obywatelskiego. W tym sensie uspołecznienie szkoły jest bezpośrednim wyrazem jej demokratyzacji. Dlatego też analizy pedagogiczne w tym zakresie muszą uwzględniać szerszy kontekst, aniżeli tylko środowisko szkoły jako takiej. Badanie uspołecznienia szkoły jest bowiem zarazem badaniem demokracji i jej uwarunkowań w oświacie, polityce i społeczeństwie. Z perspektywy tzw. radykalnej pedagogiki krytycznej szkoła jest obszarem walki o sferę publiczną²².

Jednym z największych polskich orędowników demokratyzacji szkoły jest B. Śliwerski. Swoje idee wywodził w wielu książkach. Tutaj odwołam się jedynie do najnowszych monografii: „Problemy współczesnej edukacji.

²¹ D. Uryga, *Szkoła uspołeczniona – krótka historia pewnej idei pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2014, z. 4, s.105-126

²² L. Witkowski, *Szkoła i walka o sferę publiczną*, w: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 329-336.

Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP²³, „Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu²⁴ oraz „Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej²⁵. W analizie procesów oświatowych Śliwerski przyjął perspektywę krytyczną, której założenia w odniesieniu do swoich analiz opisał we wstępie do „Diagnozy uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP”. Zgodnie z tradycją krytyczną, badacz nie może zneutralizować swoich poglądów politycznych. Odrzuca się także obiektywizm teorii w naukach społecznych. Teoria społeczna jest bowiem uwikłana w praktykę społeczną. W tym sensie teoria krytyczna nie tylko opisuje świat, lecz również dąży do urzeczywistnienia ideału społeczeństwa sprawiedliwości i równości²⁶.

Na potrzeby własnych badań oświatowych B. Śliwerski sformułował roboczą definicję uspołecznienia szkoły. Uspołecznienie szkoły to „stopniowalna cecha społeczności szkolnej odzwierciedlająca powołanie najwyższego organu społecznego, jakim jest rada szkoły, lub innego organu społecznego, ale spełniającego jej zadania, jakim jest rada rodziców, która ma zapewnione możliwości (warunki) realizacji ustawowych celów i zadań w zakresie partycypowania we współrzędzeniu szkołą²⁷. Definicja ta eksponuje przede wszystkim wymiar instytucjonalny. Ma ona charakter roboczy i służy realizacji konkretnych badań opierających się na wymiernych, instytucjonalnych wskaźnikach.

Jak już to wyraziłam w części pierwszej, demokracja – mimo że pojęciowo wywodzi się od władzy ludu – nie może zostać sprowadzona do przekonania, że o racjach decyduje większość. Demokracja to system chroniący dobro wspólne, a więc dobro każdej jednostki i każdej wspólnoty, zarówno większościowej, jak i mniejszościowej. Demokracja uwzględnia wolę ogółu obywateli, uznając ich równość wobec prawa. Jest to szczególnie ważne w odniesieniu do szkoły, gdzie tak łatwo naruszyć prawo „dziecka innego” i tak łatwo ulec pokusie bezkrytycznego zdania się na głos większości. Dlatego też Śliwerski przyjmuje „dwie miary demokratycznej kultury szkoły: 1) stworzenie uczniom, ich nauczycielom i rodzicom możliwości podejmowania decyzji, które dotyczą ich samych; 2) powinności kierowane

²³ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

²⁴ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

²⁵ Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

²⁶ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP*, dz. cyt., s. 8 i następane.

²⁷ Tamże, s. 173-174.

w stosunku do uczniów, do nauczycieli czy rodziców muszą respektować prawa tych drugich, innych²⁸.

Analizując prace tego autora należy podkreślić, że o uspołecznieniu oświaty pisze zawsze w kontekście jej demokratyzacji, a to wiąże się z uznaniem swoistego katalogu zasad. W szkole demokratycznej należy odrzucić rozwiązania promujące arbitralność, etatyzm, autorytaryzm, a szerzej – strategię władzy. Zamiast tego powinien obowiązywać określony katalog zasad, jak: podmiotowość, wolność, partycypacja, współdecydowanie, uznanie praw jednostek, zaufanie, troska o dobro innych i dobro wspólne, autonomia, etos rozmowy i porozumienia²⁹.

W swojej najnowszej monografii Śliwerski w następujący sposób zrekapitulował pryncypia demokratyzacji szkoły. „Demokracja w szkole jest możliwa, gdy: 1) ma w niej miejsce demokratyczny sposób życia w szkole i kierowania szkołą, 2) program kształcenia akcentuje zasady demokracji, 3) są powołane do życia i działają struktury demokratycznych doświadczeń, 4) panują demokratyczne zwyczaje, myślenie i postępowanie jako charakterystyczne dla relacji nauczyciel – uczeń – rodzic. Zatem celem demokratyzacji szkoły powinno być: 1) przygotowanie uczniów do ich przyszłych ról obywatelskich, 2) stworzenie uczniom możliwości demokratycznego uczenia się, 3) otwarcie uczniom i ich rodzicom możliwości do aktywnej partycypacji i współodpowiedzialności w środowisku szkolnym, 4) zachęcenie uczniów do aktywnego udziału w życiu całej społeczności szkolnej, by mogli w niej korzystać ze swoich praw³⁰.”

Odwołując się do idei uspołecznienia i demokratyzacji szkoły, Śliwerski przeprowadził w wielu projektach badawczych wieloaspektową krytykę polityki oświatowej i praktyki szkolnej. Obnażył w nich bariery ograniczające urzeczywistnienie edukacji demokratycznej. Tymi barierami są dla niego rozwiązania polityczne, prawne i organizacyjne, i to zarówno w skali makro, a więc na poziomie rozstrzygnięć centralnych, jak i na poziomie bezpośredniego zarządzania i pracy szkoły. W jego opinii, jedną z największych porażek polityki oświatowej było zasadnicze ograniczenie tworzenia rad szkół, które miały być instytucjonalną formą gwarancji i promocji uspołecznienia szkolnictwa. Rada szkoły stanowi organ przedstawicielski trzech grup życia szkolnego: nauczycieli, rodziców i uczniów. Może ona pełnić nie tylko funkcje opiniotwórcze, lecz również ewaluacyjne, kontrolne, prawne i interwencyjne³¹.

²⁸ Tamże, s. 17.

²⁹ Tamże, s. 16 i następne.

³⁰ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, dz. cyt., s. 610.

³¹ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP*, dz. cyt., s. 103 i następne.

B. Śliwerski przeprowadził ogólnopolskie badanie poziomu uspołecznienia szkół, którego podstawowym kryterium było istnienie instytucjonalnych przedstawicielstw nauczycieli, rodziców i uczniów pod postacią rady szkoły bądź analogicznej instytucji z szerokim zakresem uprawnień. Swoje wyniki przedstawił w 2013 r. w monografii „Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP”. Z jego badań wynika, że rady szkoły działają w łącznie w 4,1% placówek, w tym najwięcej (8,2%) w szkołach ponadgimnazjalnych³².

Konkludując można stwierdzić, że współczesna szkoła polska cierpi na brak instytucjonalnych form uspołecznienia i demokratyzacji. W tym miejscu chciałabym wyrazić zastrzeżenie wynikające z wieloletniej praktyki szkolnej. Z perspektywy tej praktyki istnieją bowiem faktyczne bariery ograniczające postulowaną przez niektórych, niemalże „bezgraniczną” partycypację uczniów i rodziców w procesach oświatowych. Po pierwsze, partycypacja w życiu szkoły nie jest domeną jego wszystkich podmiotów. Z różnych przyczyn, zwłaszcza część rodziców, nie angażuje się w życie szkoły. Po drugie, uczestniczący w życiu szkoły rodzice mają tendencję do preferowania wyłącznie własnych opinii, zapominając o tym, że partycypacja w życiu szkoły nie powinna być postrzegana jako partycypacja wyizolowanych jednostek, ale jednostek tworzących wspólnotę i uzgadniających wspólne stanowiska i działania. Mam świadomość, że właśnie to doświadczenie jest „kliniką szkolnej demokracji”. Po trzecie, praktyka demokracji szkolnej musi uwzględniać jeszcze inne zjawiska: z jednej strony – niski poziom refleksyjności edukacyjnej, z drugiej natomiast – niebezpieczeństwo „przeciążenia demokracją”. Uzgadnianie wspólnego stanowiska musi uwzględniać zróżnicowanie podejść, poglądów i oczekiwań każdej jednostki, a to wymaga wysiłku woli, refleksyjności, kompetencji, zaangażowania i – co jest niezwykle istotne – czasu.

Jestem przekonana, że w praktyce oświatowej ograniczenia takie nie mogą jednak usprawiedliwiać autorytarnego i etatystycznego charakteru praktyk i decyzji oświatowych. Zarazem należy je uwzględniać, chociażby dlatego, aby demokratyzacja i uspołecznienie oświaty mogły być wdrażane z sukcesem. Demokratyzacja szkoły jest bowiem ważna nie tylko dla szkoły, lecz dla tożsamości uczniów i kształtu życia społecznego. Innymi słowy, pomiędzy demokratyczną kulturą życia społecznego i kulturą szkoły istnieje dialektyczna relacja. Z jednej strony, otoczenie zewnętrzne niewątpliwie warunkuje kształt środowiska szkolnego. Z drugiej strony, kształt życia społecznego jest kreowany przez kulturę jaką kreuje szkoła.

W niniejszym artykule reprezentuję przekonanie, że podstawowym wyrazem demokratycznej (demokratyzującej się) kultury szkoły jest dyskurs

³² Tamże, s. 198 i następane.

wewnątrzszkolny dotyczący działalności szkoły jako instytucji i jako środowiska wychowawczego i socjalizacyjnego. Przejawem takiego dyskursu mogą być badania opinii, dzięki którym np. rodzice mogą nie tylko wyrażać swoje poglądy dotyczące szkoły, lecz również wpływać na jej działalność i rozwój.

5. Oczekiwania rodziców wobec szkoły: wyniki badań własnych

W niniejszej części przedstawię wyniki badań przeprowadzonych przeze mnie w szkole, w której pracuję. Zostały one zrealizowane na podstawie opracowanego przeze mnie kwestionariusza „Oczekiwania rodziców wobec szkoły”. Chcę podkreślić, że badania mają charakter autorski, a ich rezultaty są opublikowane na witrynie internetowej Liceum Ogólnokształcącego im. M. Konopnickiej w Legionowie (www.lokonopnicka.pl). Celem praktycznym badań była wymiana informacji o działaniu szkoły, oczekiwaniach rodziców, a w konsekwencji – wspieranie partycypacji rodziców w podnoszeniu jakości pracy szkoły. W kategoriach poznawczych celem zrealizowanego badania było zrekonstruowanie opinii rodziców dotyczących konkretnej placówki oświatowej na temat jej działania oraz ukazanie zmian w opiniach w czasie między pierwszą a drugą edycją. Wyniki tych badań nie podlegają generalizacji i odnoszą się wyłącznie do grupy badanej.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziem był autorski kwestionariusz „Oczekiwania rodziców wobec szkoły”. Kwestionariusz składa się z trzech skal opinii z wieloma pozycjami, z kafeterią czterowartościową i z możliwością wielokrotnego wyboru, dwóch pozycji opisowych z kafeterią spolaryzowaną, dwuwartościową, jednego pytania z możliwością wskazania jednego wyboru oraz jednej skali z możliwością wielokrotnego wyboru. Częścią kwestionariusza była także prosta metryczka zawierająca pozycje dotyczące wieku, wykształcenia i płci respondentów. Ze względu na wykorzystanie kwestionariusza wyłącznie do badań opinii zrezygnowano ze statystycznej weryfikacji jego trafności i rzetelności.

Badania zostały zrealizowane we wrześniu 2013 i we wrześniu 2014 r. Badaniami objęto rodziców klas pierwszych, odpowiednio – 149 osób (2013) i 144 osoby (2014). Badanie w klasach przeprowadzili wychowawcy tych klas, a następnie autorka opracowała całościowy rozkład wyników i ich analizę. W niniejszej analizie skoncentruję się na wynikach badania z 2014 r. W zakończeniu przedstawię porównawczo te kwestie, które w sposób zasadniczy różnicują badania z 2014 i 2013 r. Zgodnie z ideą analizy wyników, skupię się głównie na najważniejszych danych.

W badaniu pytaliśmy się o kryteria wyboru szkoły. Rodzice mogli, używając czterowartościowej kafeterii (tak, raczej tak, raczej nie, nie) wyrazić swoją opinię wobec 12 najczęściej wyrażanych motywów. Kryteriami,

które były wskazywane najczęściej (najwyższe wybory na czterostopniowej skali), to: samodzielna decyzja dziecka (77,1%), bliskość położenia szkoły, bezpłatny charakter kształcenia (52,1%), renoma szkoły (44,4%). Pierwszą pozycję samodzielnej decyzji dziecka można tłumaczyć zmianami cywilizacyjnymi i emancypacją młodzieży. Nie jest ona zależna od jakości pracy szkoły. Także dwa kolejne kryteria (bliskość położenia i szkoła bezpłatna) nie wiążą się z oceną szkoły. Tak więc trzy najważniejsze wybory są niezależne wobec pracy szkoły. Dopiero na czwartej pozycji pojawia się kategoria renomy szkoły. Z perspektywy szkoły oznacza to konieczność wzmocnienia przekazu środowiskowego dotyczącego jej poziomu, jakości kształcenia, inicjatyw i działalności społeczno-kulturowej.

W kolejnych dwóch pozycjach wykorzystano metodę zastosowaną przez Hannę Świdę-Ziembę w badaniach nad wartościami egzystencjalnymi młodzieży. Jest to badanie spolaryzowane (dwuwartościowe: tak, nie), ale stylizowane na autentyczne wypowiedzi ważące różne racje. Respondenci byli poproszeni o ustosunkowanie się do podanych opinii, które stylizowane były na wypowiedzi sformułowane podczas wywiadu radiowego (W jednym z ostatnich wywiadów radiowych, do którego zaproszono rodziców tegorocznych maturzystów, poruszono problem zadań szkoły. Proszę wybrać opinię, która jest bliższa Pani / Pana poglądom, stawiając znak X w odpowiednim kwadracie).

Pierwsza pozycja dotyczyła wskazania podstawowego zadania szkoły. Uwzględniono w niej z jednej strony „twarde” nauczanie i przygotowanie do zdania matury, natomiast z drugiej – zadania wychowawcze i wsparcie pedagogiczne. Za pierwszą opcją opowiedziało się 54,2% respondentów, za drugą – 34%. Oznacza to, że dla ponad połowy rodziców podstawowym zadaniem szkoły jest dobre nauczanie i przekaz wiedzy.

Zadania szkoły: nauczanie i tłumaczenie świata.

Źródło: badania własne

W szkole są osoby, których zadaniem jest opieka i wsparcie wychowawcze uczniów. Są to wychowawca klasy, pedagog czy psycholog szkolny. Tym niemniej podstawowym zadaniem szkoły jest przede wszystkim nauczanie – przekaz obiektywnej wiedzy z poszczególnych przedmiotów i zagwarantowanie dobrego przygotowania do zdania egzaminów końcowych – matury.	54,2%
Szkoła jest instytucją powołaną do nauczania. Dzisiejsza szkoła nie może jednak ograniczać się do przekazu wiedzy, lecz w o wiele większy sposób powinna dostarczać wsparcia pedagogicznego – pomagać uczniom w rozwiązywaniu dylematów życiowych.	34%

Druga pozycja miała podobny charakter. Rodzice mieli wybierać między przekazem wiedzy a tłumaczeniem świata. Tutaj wynik był odwrotny. Aż 79% rodziców uznało, że zaangażowanie szkoły w tłumaczenie świata powinno mieć priorytet nad nauczaniem.

Zadania szkoły: nauczanie i tłumaczenie świata.

Źródło: badania własne

Szkoła powinna zajmować się przede wszystkim nauczaniem. Rolą szkoły nie jest komentowanie kwestii społeczno-politycznych i dylematów egzystencjalnych uczniów. Te rzeczy są sprawą prywatną każdego ucznia	21%
Szkoła nie może ograniczać się do przekazu wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Jej podstawowym zadaniem jest tłumaczenie świata – wydarzeń społecznych i problemów życiowych człowieka	79%

W moim przekonaniu taki wynik ma kapitalne znaczenie. W kwestiach egzystencjalnych, wsparcia wychowawczego rodzice uznają zapewne, że jest to sprawa, za którą odpowiedzialność rozkłada się między rodzinę, samego ucznia i szkołę. Szkoła jest tutaj jednym z organów odpowiedzialnych za tę kwestię. Druga pozycja prawdopodobnie świadczy o zagubieniu rodziców wobec złożoności świata i wydarzeń otaczających człowieka. Stąd też chcą oni delegować zadania w zakresie tłumaczenia rzeczywistości społecznej na szkołę. Z punktu widzenia szkoły pojawia się więc dylemat dotyczący jej statusu: czy szkoła ma być „świątynią wiedzy” czy też „agorą” – miejscem debaty społecznej?

W kolejnej pozycji rodzice mieli wskazać własne preferencje dotyczące pracy szkoły. Na czterowartościowej skali (zasadniczy argument, argument brany pod uwagę, argument o małym znaczeniu, nieistotne) określali swój stosunek wobec 20 zaproponowanych oczekiwań. Rodzice najczęściej wybierali: wysoki poziom nauczania (80,5%), bezpieczeństwo uczniów (68%), rozwijanie zainteresowań (52,8%), szkoła ponad podziałami światopoglądowymi i materialnymi (45,1%), wsparcie rozwoju emocjonalnego i społecznego (40,9%). Rodzice / uczniowie, którzy decydują się na wybór liceum ogólnokształcącego, wyrażają określone oczekiwania dotyczące poziomu edukacyjnego szkoły. Jest to całkowicie zrozumiałe. Stąd też na pierwszej i trzeciej pozycji pojawiają się oczekiwania dotyczące wysokiego poziomu nauczania i rozwijania zainteresowań. Najwyższa pozycja wyboru związanego z nauczaniem została potwierdzona w kolejnym pytaniu. Rodzice mieli sami wybrać tylko jeden najważniejszy argument. Argumentem tym był: wysoki poziom nauczania i dobre przygotowanie do matury.

Oczekiwania rodziców wobec szkoły.

Źródło: badania własne

	zasadniczy argument %	argument brany pod uwagę %	argument o małym znaczeniu %	nieistotne %
wysoki poziom nauczania, dobre przygotowanie do matury	80,5	17,4	0	0
kształcenie ogólnorozwojowe, niekoniecznie związane z przygotowaniem do egzaminów	24,9	52,8	12,5	0
wsparcie rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów	40,9	53,5	1,4	1,4
zapewnienie bezpieczeństwa uczniom	68	29,2	0,7	0
promowanie dyscypliny	37,5	47,9	8,3	0,7
szeroka oferta zajęć pozalekcyjnych	24,3	52	18	2,8
wyrównywanie różnic intelektualnych	26,4	42,4	19,4	2
wysokich osiągnięć w konkursach przedmiotowych	24,3	45,1	18,7	2
promowania uczniów najzdolniejszych	22,2	44,4	20,1	2
wspierania uczniów najsłabszych, wyrównywanie różnic	36,1	44,4	8,3	1,4
rozwijanie zainteresowań uczniów	52,8	36,1	1,4	1,4
wspieranie samodzielności uczniów i indywidualizmu	39,6	43	2	1,4
zapewnienie uczniom opieki w czasie wolnym od nauki	18,7	31,2	31,2	10,4
tłumaczenie wydarzeń społecznych i politycznych	24,3	48,6	16,7	4,2
wyrównywanie różnic społecznych	25,7	38,9	20,1	4,2

szkoła dla wszystkich – szkoła ponad podziałami materialnymi i światopoglądowymi uczniów	45,1	37,5	8,3	2,8
propagowanie programu politycznego wybranej partii	3,5	9,7	16,7	57,6
ochrona apolityczności szkoły	21,5	38,2	19,4	11,1
propagowanie światopoglądu katolickiego	19,4	28,5	25,7	26,4
ochrona neutralności światopoglądowej szkoły	30,5	38,2	11,8	10,4

Powróćmy jednak do analizy pozostałych oczekiwań rodziców. Bardzo wysoka pozycja wyboru dotyczącego bezpieczeństwa uczniów świadczy nie tylko o doświadczaniu tradycyjnych problemów charakterystycznych dla adolescencji, lecz również o świadomości zagrożeń zwielokrotnionych między innymi za sprawą różnorodnych przekazów medialnych, używek, przekroczenia rozlicznych tabu kulturowych i nieskrępowanej, elektronicznej wymiany informacji. We wcześniejszym pytaniu spolaryzowanym wsparcie pedagogiczne „przegrało” z nauczaniem. Nie zmienia to jednak faktu, że poza nauczaniem i rozwijaniem zainteresowań, to właśnie bezpieczeństwo i pomoc wychowawcza stanowią podstawowe oczekiwania wobec szkoły. W tym kontekście można zadać pytanie: jaką pozycję zajęło – wcześniej preferowane – tłumaczenie wydarzeń społecznych i politycznych. W przedstawionym powyżej rankingu wybraliśmy te pozycje, które były wskazywane jako najważniejsze. Z tej perspektywy tłumaczenie wydarzeń społecznych i politycznych uzyskało 24,3% pierwszych wskazań. Jeżeli jednak zsumujemy pozytywne wskazania (zasadniczy argument, argument brany pod uwagę), to otrzymujemy 72,9% wskazań. Niewątpliwie ten wybór osłabia wynik uzyskany we wcześniejszym pytaniu spolaryzowanym, ciągle jednak potwierdza zainteresowanie rodziców tym argumentem.

W kolejnym punkcie rodzice byli pytani o swoje preferencje dotyczące profilu kształcenia. Pamiętajmy, że na poziomie liceum tego typu oczekiwania nie są rozłączne. Rodzice mogli dokonywać wielokrotnego wskazania. Najwięcej wyborów (suma dwóch pozytywnych wyborów na czterostopniowej skali) uzyskało przygotowanie w zakresie języków obcych (72,2%), studia politechniczne (57%), przygotowanie do pracy zawodowej (43%), studia humanistyczne i społeczne (37,4%), studia medyczne i przyrodnicze (34%), studia artystyczne (16,6%). Z powyższego wyłania się tendencja dotycząca preferencji wobec kształcenia w zakresie języków obcych i przygotowującego

do wykonywania zawodu w obszarze gospodarki (studia politechniczne, przygotowanie do pracy zawodowej).

Z perspektywy uspołecznienia szkoły ważne było pytanie dotyczące deklaracji rodziców o ich możliwej partycypacji w działalności szkoły. Jedynie 13,2% zadeklarowało gotowość uczestniczenia w pracy rady rodziców.

Deklaracje rodziców o zaangażowaniu na rzecz szkoły.

Źródło: badania własne

zaangażowanie w działalność rady rodziców	13,2%
włączanie się w organizację imprez szkolnych	54,1%
wspomaganie szkoły materialnie i rzeczowo	25,7%
dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem podczas zajęć szkolnych	16,7%

Najwięcej wskazań uzyskało włączanie się w organizację imprez szkolnych (54,1%) oraz materialne wspomaganie szkoły (16,7%). W oczach nauczyciela wyniki takie odzwierciedlają stan rzeczywisty. Zasada demokratycznego przedstawicielstwa, leżąca u podstaw idei uspołecznienia szkoły i jej demokratyzacji, zakłada świadomy wybór przedstawicieli dokonywany przez ogół, którego celem jest wyłonienie możliwie najlepszych, zaufanych reprezentantów tego ogółu. Tymczasem w przypadku wyborów szkolnych mamy do czynienia z rodzicami mającymi swoje własne życie zawodowe i rodzinne, z ograniczeniami czasowymi co do dokonywania uzgodnień ważnych kwestii z pozostałymi rodzicami, niekiedy również bez odpowiedniej, zreflektowanej wiedzy wychowawczej. Na to zjawisko wskazałam we wstępie do rozdziału drugiego niniejszej pracy.

Do najważniejszych różnic między wynikami badań z 2014 i 2013 r. należy wskazać wzrost preferencji dotyczących zadań w zakresie tłumaczenia świata – wydarzeń społecznych i problemów życiowych (pytanie z odpowiedzią spolaryzowaną; 2013 – 55%, 2014 – 79%). Jest to prawdopodobnie związane z coraz mniejszą transparencją życia społeczno-politycznego oraz wydarzeń geopolitycznych.

Drugą kwestią jest spadek oczekiwań wobec przygotowania do podjęcia studiów humanistyczno-społecznych, a wzrost – wobec studiów politechnicznych (2013 – 46,3%, 2014 – 57%) oraz medycznych i przyrodniczych (2013 – 46,3%, 2014 – 57%).

Największą jednak różnicę odnotować można z w zakresie światopoglądowym. Zdecydowanie bowiem wzrósł odsetek rodziców będących zwolennikami społeczeństwa otwartego. Neutralność światopoglądową

jako kryterium wyboru szkoły w 2013 r. wskazało 51,5%, natomiast w 2014 – 70,1% respondentów. Ochronę neutralności światopoglądowej jako oczekiwania rodziców w 2013 r. wybrało 49,6%, natomiast w 2014 – 68,7% respondentów. Wzrost odnotował wybór szkoły ponad podziałami materialnymi i światopoglądowymi z 71,1% w 2013 r. do 82,6% w 2014 r.

Wzrost znaczenia neutralności światopoglądowej.

Źródło: badania własne

Neutralność światopoglądowa jako kryterium wyboru szkoły	2013	51,5%
	2014	70,1%
Suma odpowiedzi: „tak” oraz „raczej tak”		
Neutralność światopoglądowa jako oczekiwanie rodziców wobec szkoły	2013	49,6%
	2014	68,7%
Suma odpowiedzi: „zasadniczy argument” oraz „argument brany pod uwagę”		
Szkoła ponad podziałami materialnymi i światopoglądowymi jako oczekiwanie rodziców wobec szkoły	2013	71,1%
	2014	82,6%
Suma odpowiedzi: „zasadniczy argument” oraz „argument brany pod uwagę”		

Konkludując można stwierdzić, że wyniki badania opinii rodziców stanowią istotny element pracy szkoły i jej modyfikacji. Są one również formą partycypacji rodziców w kształtowaniu profilu szkoły. Z badań wynika ich preferencja dla wysokiego poziomu nauczania i przygotowania do matury. Jednocześnie ujawnia się zamiana w ich oczekiwaniach dotyczących profilu kształcenia, który powinien bardziej koncentrować się na nauczaniu języków obcych oraz na przedmiotach przygotowujących do pracy w gospodarce. Istotne jest również dążenie do zapewnienia bezpieczeństwa uczniom oraz ich wsparcie pedagogicznego. Ważnymi, dotychczas niedowartościowanymi elementami, jest oczekiwanie dotyczące zaangażowania kształcenia w tłumaczenie rzeczywistości społecznej oraz bardzo jednoznaczne akcentowanie wagi neutralności światopoglądowej szkoły. Wyniki badań były przedmiotem obrad rady pedagogicznej oraz dyskusji z rodzicami. W tym sensie zrealizowane badanie opinii może zostać uznane za przykład praktyki służącej kształtowaniu demokratycznej kultury szkoły.

Analysis of parents' expectations as a practice of democratic school culture

Idea of democracy is a principle of school education. School democracy cannot be restricted to the teaching „on” democracy, since the democracy should create organizational solutions adopted in schools and promote democratic experience and the rational reflexion on it. The concept of democratic school culture has originated in this context. This culture implies the good educational practices in the sphere of education „for” democracy and „in” democratic community. One of those practices is the analysis of parents' expectations. The paper presents results of the research on parents' expectations that was conducted in one secondary school in the Warsaw agglomeration.

BIBLIOGRAFIA

- Bernacki W., *Demokracja*, w: *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2002, t. 7, s. 71-73.
- Bünger C., Mayer R., *Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programatische Rezeption*, „Zeitschrift für Pädagogik“ t. 55: 2009, z. 6, s. 837-848.
- Citizenship Education at School in Europe*, Directorate-General for Education and Culture, Brussels 2005.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. R. Czaplińska-Muternichłowa, Warszawa 2005.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w atmosferze nieufności*, w: *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, red. M. Dudzikowa i inni, Kraków 2011, s. 21-63.
- Dudzikowa M., *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczenie w edukacji szkolnej*, w: *Doświadczenia szkolne pierwsze-ego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, t. 1, Kraków 2010, s. 337-413.
- Edukacja obywatelska w Europie*, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego Komisji Europejskiej, Warszawa 2012.
- Osterwalder F., *Demokratie, Erziehung und Schule*, Bern, Stuttgart, Wien 2011.
- Reinhardt S., *Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch*, „Zeitschrift für Pädagogik“ t. 55: 2009, z. 6, s. 860-871.

- Spaemann R., *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, Warszawa 2011.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Katastrofalna sytuacja procesu społecznienia edukacji w szkolnictwie publicznym w świetle ogólnopolskich badań*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, z. 4, s. 35-50.
- Uryga D., *Szkoła uspołeczniona – krótka historia pewnej idei pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2014, z. 4, s.105-126.
- Witkowski L., *Szkoła i walka o sferę publiczną*, w: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 329-336.