

# Wychowanie obywatelskie w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej

LUCYNA DZIACZKOWSKA\*

Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, Polska

Artykuł podejmuje kwestię wychowania obywatelskiego w odniesieniu do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Punktem wyjściowym rozważań jest ukazanie przemian w precyzowaniu jego istoty, zwłaszcza w polskiej refleksji pedagogicznej. Na tym tle zostaje podjęty namysł nad specyfiką i możliwościami wychowania obywatelskiego najmłodszych uczestników rzeczywistości wychowawczej, wkraczających w jej instytucjonalne obszary (przedszkola i szkoły podstawowej). Zagadnienie edukacji obywatelskiej na tym etapie rozwoju dziecka, jest dość rzadko przedmiotem pedagogicznych analiz. Prezentowany tekst stanowi próbę zwrócenia uwagi na potrzebę takiego ukierunkowania poszukiwań badawczych podejmowanych przez pedagogów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja wczesnoszkolna, wychowanie obywatelskie, wychowanie przedszkolne.

## **Citizenship education in pre-school and in grades 1-3 of primary school**

This paper explores the subject of citizenship education in relation to pre-school and early school education. It starts with demonstrating how the definition of the essential characteristics of citizenship education has evolved, particularly in Polish pedagogical theory. Against this background, the paper delves into the intrinsic considerations and possibilities of providing citizen education to the youngest participants in the educational reality as they enter its institutional levels (pre-school and primary school). There is a certain scarcity of pedagogic research on the subject of citizenship education at this level of the child's development. This paper attempts to highlight the need for pedagogy to inquire into this subject area.

KEYWORDS: citizenship education, early school education, pre-school education.

## **Wprowadzenie. Przemiany refleksji pedagogicznej na temat wychowania obywatelskiego**

Problematyka wychowania obywatelskiego należy do najbardziej emocjonalnie przeżywanego dyskursu w polskiej pedagogice i praktyce edukacyjnej. Argumentacja płynąca z badań i rozważań teoretyków reprezentujących zróżnicowane orientacje w kreowaniu wiedzy o wychowaniu przekonuje o wyjątkowym znaczeniu tego dyskursu, a także znaczeniu samej

\* E-mail: [lucyna.dziaczowska@usz.edu.pl](mailto:lucyna.dziaczowska@usz.edu.pl)  
ORCID: 0000-0002-6387-8609

obywatelskości jako czynnika rozwoju w wymiarze indywidualnym i społecznym. W tych rozważaniach postaram się przedstawić tę argumentację w odniesieniu do najmłodszej grupy uczestników edukacji, do której należą dzieci przedszkolne i uczniowie klas I–III szkoły podstawowej.

Jedną z najwcześniejszych i najbardziej znaczących propozycji ujęcia tego zagadnienia w polskiej pedagogice jest monografia Hanny Pohoskiej (właśc. Anny Ewy Pohoskiej): *Wychowanie obywatelsko-państwowe* (1931) i opracowane przez tę autorkę, tak samo zatytułowane, hasło w międzywojennej *Encyklopedii wychowania*. Znamienne dla tej autorki jest połączenie idei obywatelskich z ideą państwowości – oczywiste dla pokoleń, które doświadczyły odzyskania niepodległości przez państwo polskie i walczyły o jej utrzymanie. Pohoska tłumaczy termin „obywatelski”, wskazując na jego nierozzerwalny związek z pojęciami pokrewnymi – „obywatel” (łac. *civis*) i „obywatelstwo” (łac. *civitas*). Samo wychowanie obywatelskie – w jej ujęciu – ukierunkowane jest na kształtowanie odpowiedzialności, krytyczności i kreatywności wobec istniejącego w danej zbiorowości społecznej porządku prawnospołecznego. Stąd Pohoska określa jego istotę i główny cel jako: „wychowanie świadomego, czynnego i twórczego obywatela” (Pohoska, 1935, s. 944). Jednocześnie podkreśla, iż w oddzielnie potraktowanym wychowaniu państwowym tkwi niebezpieczeństwo manipulacji jego obywatelami – „można sobie wyobrazić wychowanie państwowe, w którym jednostka będzie manekinem, bezmyślnym narzędziem w ręku rządzących” (Pohoska, 1935, s. 944). Stąd uznając za konieczne połączenie obu aspektów wychowania (obywatelskiego i państwowego), ujmuje obywatela jako osobę „współodpowiedzialną za teraźniejszość i przyszłość państwa” (Pohoska, 1935, s. 944).

Pohoska pisze o wychowaniu obywatelsko-państwowym w specyficznym momencie historii Polski, Europy i świata. Stosunkowo niedawno Europę spotkał straszny kataklizm I wojny światowej, wybuchła w Rosji rewolucja, dając początek totalitaryzmowi komunistycznemu, w Niemczech rodzi się niszczycielska potęga drugiego totalitaryzmu, jakim jest narodowy socjalizm – nazizm. Tragicznych skutków ich rozprzestrzeniania reprezentantka polskiej pedagogiki nie jest jeszcze w stanie dokładnie przewidzieć, ale ma liczne, trafne przeczucia co do zagrożeń, jakie ze sobą niosą (Pohoska, 1935, s. 953–954). Druga połowa lat 30. to dla Polski okres wyraźnych zmian politycznych – dekompozycji obozu sanacyjnego (po śmierci Piłsudskiego), narastającego zagrożenia militarnego ze strony Niemiec i Rosji Radzieckiej. Można zauważyć w hasłach polityki oświatowej i w praktyce wychowawczej zmianę akcentów w wychowaniu obywatelskim z podkreślania jego związków z państwem na uwypuklanie ważności relacji obywateli z narodem i ojczyzną (Jakubiak, 1998, s. 70, 71). Sama Pohoska wskazuje istotne elementy ideału wychowania obywatela, które liczy się z niebezpieczeństwami władzy państwowej. Charakterystykę tego rodzaju wychowania obywatelsko-państwowego można zawrzeć w тезach, które wskazują na wyzwania, z jakimi to obywatel powinien się mierzyć:

- obywatel państwa polskiego powinien być „świadomy, czynny i twórczy” – oznacza to, że znając właściwości kultury, w której został ukształtowany, powinien „dorabiać się coraz wyższych struktur duchowych”, dbać o własne „podniesienie moralne” i pomagać w tym samym innym obywatelom państwa i – ostatecznie – całej ludzkości,
- w życiu codziennym i w szczególnych sytuacjach historycznych dobry obywatel powinien być jednocześnie „pracownikiem i bojownikiem” (tu Pohoska cytuje Sławomira Czerwińskiego, zmarłego w 1931 roku Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego), co oznacza dbałość o rzetelną pracę i gotowość uwierzytelnienia własnego patriotyzmu w warunkach wykraczających poza codzienne obowiązki,

- dobry obywatel Polski powinien umieć godzić ze sobą takie pozorne sprzeczności jak: „gorący patriotyzm” z byciem „człowiekiem humanitarnym, niefanatycznym i nie odnoszącym się z nienawiścią do obcych”, militarną walkę o wolność ojczyzny z postawą poszanowania pokoju i zabiegania o niego, pomnażanie własnej kultury narodowej z szacunkiem dla kultur innych narodów, zwłaszcza „wchodzących w skład państwa polskiego” (Pohoska, 1935, s.956–957).

Twórczość Pohoskiej ukazuje jedno z najważniejszych ujęć międzywojennej pedagogiki polskiej wychowania obywatelskiego – naznaczonego ścisłym związkiem z aspektem wychowania państwowego. W tym samym czasie, gdy tworzy Pohoska, Kazimierz Sośnicki w swojej pracy *Podstawy wychowania państwowego* formułuje ogólną teorię tej dziedziny zainteresowań pedagogiki. Wychodzi od stwierdzenia faktu istnienia w rzeczywistości społecznej „kolizji” (konfliktów) i wskazuje na potrzebę wychowawczej pracy z etosem, stanowiącym „zbiór zasad, które kierują powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizji” (Sośnicki, 1933, s. 58–59).

Etos nie jest zjawiskiem jednolitym. Można mówić o trzech jego zasadniczych typach: 1) etosie moralnym odnoszącym się do kolizji w relacji: jednostka – jednostka, 2) etos grupowy – reguluje zasady rozwiązywania kolizji w relacji jednostka – grupa 3) etos państwowy – reguluje kolizje na linii jednostka, grupa – państwo. Etos państwowy dąży do pewnej trwałości, bywa zmieniany w wyniku walki o taką zmianę. Próbuje sobie podporządkować etos moralny i grupowy. W państwie autokratycznym zawłaszcza je całkowicie, w państwie liberalistycznym przyzwala na modyfikacje płynące z dwóch pozostałych typów etosu (Sośnicki, 1933).

Wychowanie państwowe (w ujęciu Sośnickiego) za swój cel przyjmuje „doprowadzenie do tego, aby człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w jego najgłębszych treściach” Pełne przeżywanie etosu państwowego obejmuje: 1) przeżywanie rozumowe – uchwycenie zasadniczego sensu etosu państwowego, 2) przeżywanie uczuciowe – powiązane z krytycznym przywiązaniem do etosu państwowego, 3) przeżywanie czynne – oznaczające „spełnianie etosu w czynach” (Sośnicki, 1933, s. 192–196). Tak rozumiane cele wychowania państwowego są jednocześnie celami wychowania obywatelskiego, zmierzającego do wypracowania postaw autentycznego zaangażowania członków społeczeństwa w krytyczne i odpowiedzialne kształtowanie sposobu istnienia wspólnoty społecznej, jaką jest tu państwo.

Po II wojnie światowej, w wyniku zmiany ustrojowej w Polsce i przyjęcia modelu państwa niedemokratycznego, ujęcie wychowania obywatelskiego uległo ideologizacji. W *Słowniku pedagogicznym*, wydanym w 1981 roku, wybrzmiewały w jego definicji następujące treści:

Wychowanie obywatelskie obejmuje zarówno oddziaływania o charakterze aksjologicznym – zmierzające do ukształtowania uczuć i postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych – jak i przygotowanie do działań praktycznych związanych z funkcjonowaniem obywatela w państwie, a więc jego udziałem w życiu społecznym, opartym na zasadach demokracji socjalistycznej, relacjach z władzami i urzędami państwowymi, z prawem, ekonomiką i administracją kraju (Okoń, 1981, s. 349).

Kolejna zmiana ustrojowa – w 1989 roku – pozbawiła definicje wychowania obywatelskiego akcentów związanych z państwem socjalistycznym, często też ujawniała niechęć do używania samego terminu „wychowanie” (zawłaszczonego w pewien sposób przez pedagogikę socjalistyczną), zastępując je terminem „edukacja”. I tak w *Leksykonie PWN. Pedagogika* pojawia się następująca definicja „edukacji obywatelskiej”:

koncepcja, zgodnie z którą podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie się z obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem

państwowym; podkreśla wagę przejścia od postrzegania świata z perspektywy prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa” (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 55).

Agnieszka Naumiuk w opracowanym przez siebie haśle w wydanym w 2010 roku *Suplementie do Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* (znamienne, że hasła tego nie było w edycji podstawowej tego wielotomowego dzieła) zdefiniowała edukację obywatelską jako:

ogół czynności i procesów wychowawczych oraz kształcących o charakterze polityczno-ideologicznym, prowadzący do świadomego włączania się jednostki w życie społeczne jako pełnego i aktywnego uczestnictwa w różnorodnych jej przejawach, oraz pełnienia przez nią ról obywatelskich, w tym zwłaszcza w obszarze obrony praw i przestrzegania obowiązków członka demokratycznego społeczeństwa (Naumiuk, 2010, s. 110).

Inne terminy, które cytowana autorka identyfikuje jako nazwy tej dziedziny edukacji to: „edukacja do/dla demokracji, wiedza o społeczeństwie”, „edukacja praw człowieka”, a w szerszym zakresie: „edukacja społeczna” (Naumiuk, 2010, s. 110).

Naumiuk odczytuje ideał współczesnej edukacji obywatelskiej jako „podmiot świadomy swojej roli sprawczej, osoba twórcza, krytyczna wobec zastanej rzeczywistości społecznej, współuczestnicząca wraz z innymi w budowaniu społeczeństwa współdziałających obywateli” (Naumiuk, 2010, s. 111). Zwraca jednak uwagę na dwie kategorie tej edukacji: 1) instytucjonalną i ideologiczno-polityczną – narzucającą określone programy wynikające z aktualnych wizji polityczno-społecznych, a wraz z nimi wskazującą na określone instytucjonalnie kompetencje obywatela, 2) „oddolny rezultat społecznego uczenia się”, umożliwiający „świadome dokonywanie wyborów i równocześnie ochronę przed opresyjnymi wpływami grup dominujących”, kształtujący „gotowość do umiejętnego zarządzania instytucjami społecznymi i kierunkowanie ich roli oraz zadań na te, które sprzyjają rozwojowi człowieka, jego dobrobytowi” (Naumiuk, 2010, s. 111).

W tym drugim przypadku rolą wychowawcy nie jest realizacja odgórnie formułowanych programów, jego zadania polegają na:

inspiracji, umiejętnym towarzyszeniu w procesie uczenia się życia w społeczeństwie, analizie jego charakterystycznych (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) przejawów, na kształtowaniu kompetencji krytycznych wobec przejawów manipulacji, mentalnego lub fizycznego zniewolenia, ku emancypacji rozumianej jako świadomy i dojrzały stosunek do siebie i do świata (Naumiuk, 2010, s. 111).

Wskazana powyżej kategoria emancypacji jest kluczowa dla rozumienia istoty edukacji obywatelskiej przez reprezentantów polskiej i zagranicznej pedagogiki krytycznej/krytycznej teorii wychowania (Giroux i Witkowski, 2010; Kwieciński, 1995; Melosik, 1998). Henry Giroux, odnosząc tę kategorię do edukacji obywatelskiej, stwierdza:

Jeżeli edukacja obywatelska ma być emancypacyjna, to musi wyjść z założenia, że jej zadaniem nie jest „dopasowywanie” uczniów do istniejącego społeczeństwa, lecz stymulacja ich zapału, wyobraźni i intelektu tak, żeby byli oni w stanie zakwestionować siły społeczne, polityczne i ekonomiczne, które ciążą nad ich życiem. Innymi słowy, uczniowie powinni być przez edukację wdrażani do manifestowania odwagi obywatelskiej [*civic curage*], np. skłonności do czynu takiego, jak gdyby żyli w demokratycznym społeczeństwie. W samej rzeczy więc taka forma edukacji jest polityczna i jej celem jest prawdziwe demokratyczne społeczeństwo, wrażliwe na potrzeby ogółu i niesankcjonujące uprzywilejowanych (Giroux, 2010, s. 182).

Tak rozumiana emancypacja może być jednym, choć nie jedynym, z elementów wspomnianej na początku rozważań obywatelskości. Sama obywatelskość zdaje się być tym właściwym, spersonalizowanym (odniesionym do ludzkiej osoby) celem wychowania obywatelskiego.

Zwracając uwagę na niuanse różnicowania dwóch pokrewnych pojęć, które mogą tu być mylone Kazimierz Czerwiński wyjaśnia:

Obywatelskość i obywatelstwo to dwa pokrewne terminy, które bywają traktowane jako synonimy, istnieją jednak racje, by je rozróżnić. Obywatelstwo ma status formalno-prawny i jest rozumiane po prostu jako bycie obywatelem danego organizmu politycznego, zazwyczaj państwa. Obywatelstwo jest swoistym korelatem demokracji proceduralnej, zaś obywatelskość – substancjalnej. Procedury to jedynie „puste ramy”, które dopiero należy wypełnić poprzez wykorzystanie możliwości, jakie dają. Właśnie to „wypełnienie” jest istotą demokracji substancjalnej i jednocześnie obywatelskości (Czerwiński, 2019, s. 95).

Do składowych tak pojmowanej obywatelskości Czerwiński zaliczył:

- 1) wiedzę: o mechanizmach funkcjonowania społeczeństwa i różnych jego instytucji, o istocie demokracji, o trójpodziale i wzajemnym równoważeniu się władz, o prawach i obowiązkach obywatelskich i szerzej – o prawach człowieka, ale także o najważniejszych problemach trapiących najbliższe wspólnoty lokalne czy sąsiedzkie i o możliwych sposobach ich rozwiązywania;
- 2) umiejętności: egzekwowania swoich praw, szeroko pojętego komunikowania się (w tym przede wszystkim: uważnego słuchania, krytycznego odbioru komunikatów, radzenia sobie z wieloznacznością, przeciwstawiania się manipulacji – przede wszystkim medialnej, jasnego formułowania wypowiedzi, racjonalnego argumentowania, negocjowania i osiągnięcia kompromisu), podejmowania decyzji w oparciu o racjonalne przesłanki, planowania i organizowania długofalowych działań;
- 3) postawy i cechy osobowe: aktywność, poczucie sprawstwa, odpowiedzialność, uczciwość, zaufanie, lojalność, solidarność, gotowość do współpracy, krytycyzm, tolerancja;
- 4) zaangażowanie: a) przynajmniej minimalne – udział w wyborach, w tym również w kampaniach przedwyborczych, b) zaawansowane aktywne uczestnictwo w różnych formach dialogu społecznego, także – jeśli zachodzi taka potrzeba – w ruchach społecznych, protestach, demonstracjach, pikietach itp., aktywna przynależność do jakichś organizacji pozarządowych (Czerwiński, 2019).

Powyższe rozważania uświadamiają zaistniałe przemiany i zróżnicowanie w myśleniu o wychowaniu obywatelskim i obywatelskości jako jego celu, ukazują, w sposób uproszczony – z uwagi na ramy artykułu – istnienie żywej dyskusji pomiędzy (nie tylko) pedagogami różnych nurtów, zainteresowanych problematyką tej dziedziny praktyki społecznej i wiedzy o niej. W związku z tytułem prezentowanych rozważań, należy teraz postawić pytanie o specyfikę wychowania obywatelskiego i obywatelskości w odniesieniu do rozwoju i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

## **1. Podstawy wychowania obywatelskiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym**

Wychowanie obywatelskie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, nastrocza badaczom szczególnych trudności. Z uwagi na specyfikę rozwoju najmłodszych uczestników rzeczywistości wychowawczej, należy postawić zasadne pytanie o potrzebę i możliwości wspomagania ich aktywności w omawianej tu dziedzinie. Odpowiedzi na nie może dostarczyć zarówno psychologia rozwojowa, jak i ogólna teoria wychowania, wskazująca na to, że wychowanie w zróżnicowanych swoich przejawach i dziedzinach, jest zjawiskiem fazowym. Kolejne jego rezultaty mają mniej lub bardziej oczywiste odniesienia do wcześniejszych

stanów rozwoju osób w nim uczestniczących. Nie oznacza to, że fazy te wyznaczają sztywne granice rozwoju, że nie istnieją w indywidualnych biografiach mniej lub bardziej liczne sytuacje jednokrotne, incydentalne czy mające znamiona całkowicie niepowtarzalnych rytuałów inicjacyjnych, o wysoce dużej sile oddziaływania na dynamikę przemian rozwojowych człowieka. Biorąc powyższe pod uwagę, można stwierdzić, że choć możliwości i potrzeby rozwoju obywatelskości na indywidualnych ścieżkach życia poszczególnych uczestników wychowania – wydatnie wzrastają w okresie wkraczania przez nich w fazę dojrzewania, a później dorosłości, to sam rozwój społeczno-moralny, tak ważny w formowaniu postaw obywatelskich, w swoich najpierw bardzo prostych, a później bardziej złożonych przejawach rozpoczyna się od pierwszych chwil życia człowieka (Czub, 2014; Hessen, 1997; Kunowski, 2000).

Wchodząc w relacje społeczne w wieku przedszkolnym, dziecko porusza się w dwóch głównych obszarach: w obszarze rzeczywistym i w kręgu zabawy. W świecie realnym zdobywa wiedzę o świecie społecznym oraz uczy się norm i reguł społecznych. Zabawa daje mu z kolei możliwość poszerzania i sprawdzania wiedzy oraz ćwiczenia umiejętności i kompetencji społecznych poprzez wcielanie się w różne postacie działające w różnych kontekstach życia społecznego, odgrywanie ról, rozwiązywanie problemów, borykanie się wspólnie z innymi z trudnościami czy doświadczanie sukcesów (Matejczuk, 2014).

Rozpoczęcie okresu szkolnego to wejście dziecka w przełomowy okres rozwoju społecznego. Anna Nowotnik przypomina, że wybitny psycholog amerykański – Erik H. Erikson nazwał ten etap okresem najintensywniejszego rozwoju społecznego – od tej pory rodzice i najbliższa rodzina przestają bowiem pełnić rolę pośredników między dzieckiem a otoczeniem społecznym. Zaangażowanie dziecka w życie szkolne i zorganizowaną, często narzuconą (np. przez nauczyciela) aktywność wprowadza je w nowe role społeczne – ucznia, kolegi, przyjaciela. Aktywne uczestnictwo w życiu społecznym kształtuje w dziecku pracowitość oraz zdolność kooperacji zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi (Erikson, 1963/1997, za: Nowotnik, 2014, s. 71–72).

Samo przejście dziecka z wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej, przekroczenie jej progu oraz wkroczenie w jej codzienność ma znamiona istotnego doświadczenia inicjacji społecznej (zatem również obywatelskiej). Niesie – z założenia – szereg zadań związanych z adaptacją do nowej roli społecznej – ucznia – a także z twórczym i coraz bardziej odpowiedzialnym jej przekraczaniem, choć sama praktyka życia szkolnego przynosi dużo utrudnień w jego realizacji (Mendel i Cieślak, 2009).

Rozwój społeczny dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym silnie koresponduje z jego rozwojem moralnym. Przed laty Sergiusz Hessen wskazywał na to, że moment przejścia dziecka z przedszkola do szkoły jest przejściem „od naturalnego szczebla anomii do szczebla przymusu zewnętrznego, społecznego, czyli do heteronomii. Jest to jak gdyby przejście od przyrody do prawa”. Stąd płynie określone zadanie szkoły – „kształcenie w człowieku poczucia prawnego i świadomości społecznej”. Niemniej jednak wychowawcy powinni pamiętać o tym, że z kolei heteronomia ma być „szczeblem przejściowym do autonomii”. W związku z powyższym – tak jak w wychowaniu przedszkolnym – „powinna [...] przeświecać przyszła [...] praca i wspólne prawo szkoły”, tak w samej szkole – chodzi o to, by w toku realizacji takich form aktywności jak lekcja i samorząd szkolny – „jasno przeświecał przyszły cel wychowania osobowości do wolnego samostanowienia”. By sprostać tym zadaniom szkoła powinna formułować cele, których realizacja da uczniowi możliwość działania – zakosztowania w czasie lekcji własnej twórczości. „W młodszym wieku szkolnym oznacza to, że powinny mieć [owe

cele – L.D.] charakter życiowo-praktyczny”. To z kolei wymaga zakorzenienia działań szkolnych w środowisku życia ucznia (Hessen, 1997, s. 162–164).

Szczególną rolę w rozwoju moralno-społecznym – w ujęciu Hessena – odgrywa autorytet nauczyciela. Nauczyciel jest w szkole przedstawicielem prawa zewnętrznego, a jednocześnie powinien wychowywać „w wolności”. Hessen pisze:

Uczniowie muszą mieć wyraźną świadomość tego, że stawiane im wymagania nie są karysem nauczycieli dzierżących władzę, lecz przedmiotową koniecznością wynikającą z faktu współżycia. Należy ich doprowadzić do pojęć ustawy i prawa, którego istota polega na tym, że obowiązuje nie tylko podwładnych, lecz i panujących. Znaczy to, że w szkole powinien panować duch prawa, powinna ona stanowić [...] jak gdyby praworządne społeczeństwo w miniaturze” (Hessen, 1997, s. 196).

W kontekście rozważań Hessena zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, w ramach wychowania moralno-społecznego, będzie pomoc uczniowi w nabywaniu świadomości potrzeby prawa jako środka ochrony godności wszystkich członków społeczności szkolnej, a dalej członków wszystkich kolejnych kręgów społecznych, aż po ludzkość (i jej wspólnotę z całym kosmosem). Z tym też wiąże się otwieranie uczniowi drogi do współtworzenia tego prawa w samorządzie szkolnym, którego uwieńczeniem jest sąd koleżeński. Ten ostatni jako wyraz dojrzałości samorządności szkolnej nie może być pozostawiony najmłodszym – z poczynionych przez Hessena analiz praktyk wychowawczych (między innymi doświadczenia szkoły Lwa Tołstoja na Jasnej Polanie), jasno wynikało, że „sąd dziecięcy wyróżnia się skłonnością do kar surowych i stroniczych”. Stąd tak pożądana jest w sądzie szkolnym obecność autorytetu nauczyciela i przyjęcie zasady, iż do uczestnictwa w jego pracy wiedzie ucznia proces wzrastania w doświadczeniu moralno-społecznym (Hessen, 1997, s. 201–202).

U progu tego doświadczenia już dzieci w wieku przedszkolnym mogą przechodzić swoją szkołę uobywatelnienia w ramach kluczowej dla ich rozwoju formy aktywności, jaką jest zabawa. Intuicja nauczycieli przedszkola powinna otwierać ich coraz bardziej na stwarzanie dzieciom możliwości „oddolnego ustalania reguł, kontrolowania przebiegu [zabawy – L.D.]”, co z mocą postuluje dydaktyka humanistyczna, promując tak ujmowaną aktywność zabawową jako dominującą strategię uczenia się dziecka (Klus-Stańska, 2018, s. 122).

Jednym z najpowszechniejszych faktów społecznych, z jakimi styka się dziecko, jest istnienie konfliktów, za czym idzie potrzeba ich rozwiązywania. To również jedno z najważniejszych zadań wychowania obywatelskiego. Podążając za myślą Kazimierza Sośnickiego, zawartą we wspomnianej już tu pracy *Podstawy wychowania państwowego*, warto przyjrzeć się jego propozycji regulowania kolizji – dziś powiemy właśnie: „konfliktów” – społecznych w kontekście wychowania obywatelskiego dzieci przedszkolnych i w młodszym wieku szkolnym. Pierwszym zadaniem wychowawców jest tu szukanie odpowiedzi na pytanie: „jak wychowywać dla zapobiegania kolizjom zbyt liczny i nieproduktywny?” (Sośnicki, 1933, s. 54). Drugim jest regulacja przebiegu kolizji. Bowiem – jak pisze Sośnicki – „Jeżeli jej [kolizji – L.D.] nie można uniknąć, lub jeżeli jest ona produktywna w znaczeniu społecznym, to rzeczą wychowania jest wytworzyć odpowiednie nastawienie dla jej podjęcia. Ponieważ sam przebieg kolizji może mieć różny stopień ostrości, wychowanie powinno przygotować do odpowiedniego złagodzenia go. Złagodzenie to możemy uzyskać w różny sposób, a więc np. starając się usunąć wszelkie momenty o charakterze uczuciowym i opierając się możliwie na elementach o charakterze rozumowym” (Sośnicki, 1933, s. 56). Trzecim zadaniem wychowawczym jest stwarzanie warunków do rzeczowego, w miarę obiektywnego, wskazania rozwiązania kolizji. Chodzi o to, by o jego wyborze nie decydowały racje subiektywne, ale argumentacja rzeczowa. Ważnym

celem wychowawczym jest tu również „wytworzenie gotowości do wewnętrznej lojalności wobec dokonanego rozwiązania” (Sośnicki, 1933, s. 57). Taka gotowość jest pożądana zarówno ze strony „zwycięzcy”, jak i „pokonanego”, którego propozycja rozwiązania została odrzucona.

Działanie dziecka (tak podkreślane w świetle fundamentalnego założenia Johna Deweya: *learning by doing*) jest najlepszą drogą uobywatelnienia, szczególnie istotną na tym propedeutyicznym szczeblu wychowania obywatelskiego. Hanna Pohoska pisała: „Do czynu i aktywności obywatelskiej prowadzić należy poprzez współzycie i aktywność społeczną, zaczynając od najmniejszej grupy społecznej” (Pohoska, 1935, s. 958). Wskazała tu przede wszystkim rodzinę, klasę szkolną i nieformalne grupy dziecięce oraz młodzieżowe. Podkreśliła potrzebę działań wychowawców, wyzwalających spontaniczną aktywność dzieci i młodzieży. W świetle tych postulatów, w odniesieniu do przedszkola, można mówić o potrzebie stwarzania dzieciom możliwości zabaw spontanicznych i tematycznych. To podczas ich trwania dzieci gromadzą doświadczenia odnajdywania się w różnych sytuacjach społecznych, radzenia sobie z pojawiającymi się w nich problemami. Temu nurtowi spontaniczności towarzyszyć powinna, oczywiście, formalnie zaplanowana działalność edukacyjna, uwzględniająca na szeroką skalę organizowane przez nauczycieli zabawy dydaktyczne, w których pojawią się zadania związane z wprowadzaniem dzieci w krąg wychowania obywatelskiego (por. Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 2004).

Hanna Pohoska, tworząc ogólną teorię wychowania obywatelskiego, sformułowała zadania wychowawców oraz wskazała na pożądane formy aktywności wychowanków w ramach urzędywania tego obszaru rzeczywistości wychowawczej. Są one konkretnymi dyrektywami działań dla wszystkich uczestników tejże rzeczywistości. Zachowały swoją aktualność także w odniesieniu do pracy nauczycieli we współczesnym przedszkolu i w klasach I–III szkoły podstawowej. Punktem wyjściowym dla wychowania obywatelskiego jest rozpoznanie przez nauczyciela jego „tła społecznego”. Oznacza to, że

Wychowawca powinien [...] doskonale poznać te środowiska, w których pracuje i z których pochodzą bądź dzieci, czy młodzież jego szkół, czy dorośli członkowie jego świetlic, lub też innych ośrodków oświaty pozaszkolnej. Praca badawcza [...] powinna więc poprzedzać każdą planową pracę wychowawczą” (Pohoska, 1935, s. 957).

Pohoska daje bardzo konkretne wskazania do tej pracy, wskazując na potrzebę rozpoznania uwarunkowań ekonomicznych, społecznych, politycznych i kulturalnych aktywności wychowawczej (Pohoska, 1935). Można zauważyć, że postulat ten żywo współbrzmi z współczesną Pohoskiej pedagogiką kultury nakazującą wychowawcy wyjście od przeżycia ucznia, by poprowadzić go dalej ku (z)rozumieniu i działaniu, czy z nieznaną jej jeszcze pedagogiką krytyczną/emancypacyjną, która poprzez swojego reprezentanta – Paulo Freire’a (1921–1997) – zaproponowała tok kształcenia wyzwolającego jako sposób wspierania rozwoju ucznia, a w tymże toku – jak wiadomo – pierwszym krokiem jest „głos ucznia” wymagający „wejścia” przez wychowawcę w kulturę pochodzenia wychowanka, wypracowania przez to możliwości rozpoczęcia dialogu edukacyjnego (Szkudlarek, 1993).

Dziecko w wieku przedszkolnym powinno zdobyć odniesienia do miejsca i kultury swojego pochodzenia, środowiska życia, by w oparciu o nie i w ich obszarze budować swą dziecięcą twórczość (także w aspekcie relacji społecznych). Zdolność do niej stanowi potwierdzenie potrzeby traktowania dziecka jako podmiotu dialogu z wychowawcą. Stąd, również w wychowaniu obywatelskim, znaleźć można szerokie pole do wykorzystania takich dyspozycji dziecka jak zdolność do wzbudzania w sobie refleksji i filozofowania na poważne problemy egzystencjalne. Klasa szkolna jako „wspólnota dociekająca” (Szczeńska-Pustkowska, 2009)



może wraz z nauczycielem podejmować tematy związane z wychowaniem obywatelskim: „Co to znaczy, że jesteśmy wspólnotą?”, „Kiedy jesteśmy wspólnotą?”, „Co nas łączy jako wspólnotę: klasy, szkoły, narodu, państwa?”.

Przywoływana wyżej literatura pedagogiczna dostarcza argumentów, iż wychowanie obywatelskie najmłodszych jest integralną częścią ich wychowania społeczno-moralnego, niebagatelną rolę odgrywa w nim praca nad rozwojem emocjonalnym dziecka. W ostatniej części tych rozważań zostanie dokonana krótka analiza założeń wychowania obywatelskiego w obowiązującej w Polsce podstawie programowej dla przedszkoli i szkół podstawowych, w szczególności dla klas I–III oraz próba identyfikacji śladów ich realizowania w praktyce.

## **2. Programowe założenia wychowania obywatelskiego w przedszkolu i w klasach I–III szkoły podstawowej oraz praktyka ich realizacji**

Dokument, który został poniżej poddany analizie to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356). Identyfikując tu ślady takich celów, zadań, treści, planowanych osiągnięć edukacyjnych dzieci przedszkolnych, które związane byłyby z wychowaniem obywatelskim tych dzieci, należałoby wskazać m.in.:

- cel wychowania przedszkolnego, którym jest „wsparcie całościowego rozwoju dziecka”, a poprzez to umożliwienie dziecku „odkrywania własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna”;
- zadania przedszkola, które odnoszą się bezpośrednio lub pośrednio do formowania cnót obywatelskich. Do zadań tych można zaliczyć: „Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka”; „kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju” (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 3);
- „osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego” takie jak: 1) w obszarze rozwoju emocjonalnego: dziecko „szanuje emocje swoje i innych osób”, dziecko „wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia”; 2) w obszarze rozwoju społecznego: dziecko „przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieńnicze”, „odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej”, „posługuje się swoim imieniem, nazwiskiem, adresem”, „używa zwrotów grzecznościowych podczas powitania, pożegnania, sytuacji wymagającej przeproszenia i przyjęcia konsekwencji swojego zachowania”, „ocenia swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych; przyjmuje, respektuje i tworzy zasady zabawy w grupie, współdziała z dziećmi w zabawie, pracach użytecznych, podczas odpoczynku”, „nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi,

np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość”, „respektuje prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby”, „obdarza uwagę inne dzieci i osoby dorosłe”, „komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne”, „wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy”; 3) w obszarze rozwoju poznawczego: dziecko wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy, rozpoznaje symbole narodowe (godło, flaga, hymn), nazywa wybrane symbole związane z regionami Polski ukryte w podaniach, przysłowia, legendach, bajkach, np. o smoku wawelskim, orientuje się, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej, wskazuje zawody wykonywane przez rodziców i osoby z najbliższego otoczenia, wyjaśnia, czym zajmuje się osoba wykonująca dany zawód, rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie”(Dz. U. 2017 poz. 356, s. 7).

W tym samym dokumencie, w „Preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej”, stwierdza się także, że „najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia” (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 11). Cel ten – dający możliwość włączenia w swój zakres kwestii związanych z formowaniem się obywatelskości, odnosi się również do uczniów klas I–III, edukacja których stanowi pierwszy z dwóch etapów kształcenia w szkole podstawowej.

Wśród wskazanych celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej znalazły się takie, których realizacja w sposób szczególny może służyć wypracowaniu cnót obywatelskich ucznia. Są to:

1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele); 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej; 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób; 4) rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; 5) rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania; [...] 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość” (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 11).

W świetle analizowanego rozporządzenia najważniejsze umiejętności ucznia – z założenia – „rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej” to m.in.:

- „sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych”,
- „poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł”,
- „rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych”,
- „praca w zespole i społeczna aktywność”,
- „aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju” (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 12).

Autorzy dokumentu przyjęli założenie, że kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka,

kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 14).

Wśród zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, wyraziście nawiązujących do kwestii wychowania obywatelskiego wymieniono m.in.:

organizowanie zajęć: „umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród, oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju”, „wspierających poznanie kultury narodowej, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka”, „umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, uwzględniających możliwości percepcji i rozumienia tych zagadnień na danym etapie rozwoju dziecka” (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 17).

Rozporządzenie wskazuje następujące, pożądane, osiągnięcia ucznia w klasach I–III szkoły podstawowej:

- w zakresie rozwoju emocjonalnego:

1) umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich; 2) umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji; 3) umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu; 4) świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie; 5) umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową; 6) umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku; 7) umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 32);

- w zakresie rozwoju społecznego:

1) świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości; 2) umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości; 3) potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech; 4) umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania; 5) umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii; 6) umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych; 7) umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osoby dorosłe, w tym starsze oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania; 8) umiejętność samodzielnej organizacji czasu przeznaczonego na odpoczynek indywidualny i w grupie; 9) umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy, w tym bezpieczeństwo związane z komunikacją za pomocą nowych technologii oraz bezpieczeństwo uczestnictwa w ruchu drogowym (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 32, 33);

- w zakresie rozwoju poznawczego:

potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia” [...], umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów [...], umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej

i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj, [...] umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych (Dz. U. 2017 poz. 356, s. 33). Treści podstawy programowej uwypuklają zagadnienia związane z rozwojem społecznym i emocjonalnym w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wskazują w ich obszarze na takie planowane osiągnięcia dzieci jak: umiejętność rozpoznawania własnych emocji i kierowania nimi w relacjach z innymi, postawa szacunku dla tradycji, postawy patriotyczne, znajomość kultury regionu, narodu, państwa, Unii Europejskiej, troska o relacje społeczne w szkole, w rodzinie, w dalszym środowisku społecznym. Można zauważyć, że tego typu osiągnięcia mają przede wszystkim związek z postawą solidarności z innymi. W osiągnięciach tych wymienia się również niezwykle istotne dla budowania wspólnoty obywatelskiej postawy krytyczności i refleksyjności, które z kolei są pomocne w sytuacjach potrzeby wyrażenia obywatelskiego sprzeciwu wobec zjawisk destrukcyjnych dla wspólnoty obywatelskiej. Obie grupy osiągnięć nie są jednak wyrażone przedstawione jako dwie strony „tego samego medalu” – postaw pożądanych społecznie, mających charakter autentycznych zachowań obywatelskich, których przeciwieństwem są postawy nieautentyczne, godzące w dobro ludzkiej wspólnoty i współistnienie człowieka z resztą świata, jakimi są konformizm i unik (Wojtyła, 2000).

Jedną z niewielu prac weryfikujących empirycznie praktykę wychowania obywatelskiego dzieci w młodszym wieku szkolnym jest monografia Emilii Jakubowskiej *Wychowanie obywatelskie w młodszym wieku szkolnym*. Autorka przebadła na jej użytek 1228 osób, w tym 35 nauczycielek, 703 uczniów, 449 rodziców uczniów klas I–III szkół podstawowych w miastach, miasteczkach i wsiach powiatu białostockiego. Pomijając badania pilotażowe, badania właściwe trwały od kwietnia do września 2014 roku. Wyniki badań pozwoliły stwierdzić, że większość rodziców podkreśliła duże znaczenie wychowania obywatelskiego dzieci, deklarując m.in. takie własne działania w tej dziedzinie jak: wspieranie działalności szkoły w tym zakresie (ponad 80%), przekazywanie informacji o historii Polski i środowisku lokalnym (ponad 70%), włączanie dzieci w sferę obowiązków domowych (przy czym rodzice deklarowali, że takie obowiązki ma 90% dziewcząt i 88% chłopców), przekazywanie informacji na temat historii własnej rodziny (prawie 89%). Badane nauczycielki również wskazywały w większości na szczególne miejsce wychowania obywatelskiego w procesach rozwoju ucznia, niemniej jednak cztery z nich określiły to znaczenie jako „średnie”, między innymi uzasadniając to stanowisko niespójnością działań rodziny i szkoły (Jakubowska, 2021).

Grupa badanych przez Jakubowską rodziców wskazała jako efekty wychowania obywatelskiego własnych dzieci: „pożądane postawy patriotyczne”, „znajomość symboli narodowych”, „znajomość elementów historii Polski i środowiska lokalnego”, „dostrzeganie własnego miejsca na ziemi” oraz „okazywanie szacunku do symboli narodowych, postaci związanych z historią regionu i współczesnym życiem”. Badane nauczycielki dokonały podobnych wskazań (Jakubowska, 2021, s. 195–196). Deklarowały realizację podstawy programowej jako wyznacznik własnych działań w zakresie wychowania obywatelskiego. W działaniach tych wskazywały przede wszystkim: zaznajamianie uczniów z symbolami narodowymi i wzbudzanie szacunku do nich, kształtowanie świadomości przynależności uczniów do różnych grup i środowisk społecznych – przede wszystkim do rodziny, regionu i narodu, a także ukazywanie wagi opartych o szacunek relacji z innymi ludźmi, ukazywanie znaczenia pracy i podejmowania obowiązków w życiu społecznym. Nauczycielki wskazywały również na duże znaczenie takiej dyspozycji obywatelskiej, jaką jest posiadanie własnego zdania. Połowa z przebadanych nauczycielek stwierdziła, iż realizuje w zakresie wychowania obywatelskiego zadania ponadprogramowe, które mają przede wszystkim formę zajęć artystycznych (ukazujących treści patriotyczne

albo pełniących funkcję ludyczną – nauka tańców narodowych i ludowych) oraz wycieczek do muzeów czy teatrów (Jakubowska, 2021).

Doceniając wysiłek podejmowany w zakresie wychowania obywatelskiego przez społeczność, która wzięła udział w badaniu Jakubowskiej – uczniów klas I–III szkół podstawowych, ich rodziców i nauczycieli, można też sformułować pewne obawy związane z priorytetowym traktowaniem sfery symboliki i manifestacji zewnętrznych zachowań w edukacji obywatelskiej, nie deprecjonując jednak ich znaczenia. Może oddajmy tu znowu głos Pohoskiej, która jeszcze przed II wojną światową stwierdzała:

Nie można tworzyć żadnych przepisów, wzorów w kształtowaniu uczuć miłości ojczyzny, czci i szacunku dla państwa. Zewnętrzne oznaki i symbole, chorągwie, orły i portrety są pustym dźwiękiem, jeżeli nie towarzyszy im coś, co nie da się zważyć i zmierzyć, coś, co nie podlega ocenom, stopniom, kontroli i wizytacji. Tym czymś jest atmosfera wychowawcza [...]. Atmosfery tej nie stworzą sentymentalne i czułe, łzami oblane przemowy, ani entuzjastyczne okrzyki, ani deklamowane hasła, ani ostry nakaz i „gniew z góry”. Raczej swoboda i naturalność, wesołość często, a odpowiednia powaga i skupienie w ważnych chwilach (Pohoska, 1935, s. 959).

### Podsumowanie

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, będąc często traktowane jak monolit, także w zakresie wychowania obywatelskiego dzieci, niosą faktycznie wspólny cel ogólny, jakim jest otwieranie uczestników tej edukacji na obywatelskość, pojmowaną w kategoriach obywatelskich cnót (takich jak m.in. solidarność społeczna, zaangażowanie w budowanie konstruktywnych relacji z innymi, niezgoda na krzywdę, troska o najsłabszych członków społeczeństwa itp.). Wychowanie obywatelskie powinno respektować jednocześnie zróżnicowanie możliwości rozwojowych dzieci przedszkolnych i w młodszym wieku szkolnym. Wyznacznikiem tego zróżnicowania jest przejście w rozwoju moralnym od etapu anomii do etapu heteronomii. Różnicuje ono rolę wychowawców, którzy w pierwszym etapie są przede wszystkim „wzorami do naśladowania”, a w drugim – coraz bardziej – autorytetami stanowiącymi „punkt odniesienia” dla budowania przez dzieci własnych przekonań, poglądów i postaw.

Wychowanie obywatelskie w przedszkolu i w klasach I–III szkoły podstawowej, animowane przez nauczycieli, a właściwie najczęściej – nauczycielki, uwzględniające reguły rozwoju moralno-społecznego dzieci, ma szanse przygotowania ich do coraz bardziej refleksyjnego i odpowiedzialnego wchodzenia w relacje z otoczeniem (nie tylko) społecznym, sprawczego i twórczego kreowania tych relacji, w przyszłości również – odważnego konfrontowania się z postawami społecznymi i poglądami politycznymi, nie zawsze zgodnymi z osobistymi zasobami wiedzy obywatelskiej i obywatelskich postaw.

### Bibliografia

- Czerwiński, K. (2019). Deficyty obywatelskości – na podstawie doświadczeń polityków i działaczy organizacji pozarządowych. *Colloquium Edukacja – Polityka – Historia*, 2, 95–114.
- Czub, M. (2014). Rozwój w okresie dzieciństwa i rola środowiska społecznego. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 17–38). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Giroux, H.A. i Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.

- Giroux, H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. Przeł. P. Kwieciński i A. Nalaskowski. W: H.A. Giroux i L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Kraków: Impuls.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. i Zielińska, E. (2004). *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*. Warszawa: WSiP.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Jakubiak, K. (1998). Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz okresu II Rzeczypospolitej. *Chowanna*, 2(11), 62–71.
- Jakubowska, E. (2021). *Wychowanie obywatelskie w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Kunowski, S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Matejczuk, J. (2014), Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 39–62). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Melosik, Z. (1998). Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność, próba konfrontacji. *Forum Oświatowe*, 1(18), 25–46.
- Mendel, M. i Cieślak, A. (2009). (P)rogi szkoły. W: D. Klus-Stańska i M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 224–257). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. (red.) (2000). *PWN Leksykon. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Naumiuk, A. (2010). Edukacja obywatelska w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement A-Ż*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 110-117.
- Nowotnik, A. (2014). Środowisko rozwoju dziecka w wieku szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej. W: A. I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski i M. Rękosiewicz (red.), *6-latki w szkole rozwój i wspomaganie rozwoju* (s. 63–80). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pohoska, H. (1935). Wychowanie obywatelsko-państwowe. W: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski i J. Włodarski (red.), *Encyklopedia wychowania*. Tom I. *Wychowanie*. Część 2 (s. 943–959). Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Pobrano 9 listopada 2022 z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356> (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Sośnicki, K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2009). Dociekania filozoficzne z dziećmi. W: D. Klus-Stańska i M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 548–586). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szkudlarek, T. (1993). Wyzwanie pedagogiki krytycznej. W: T. Szkudlarek i B. Śliwerski (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (s. 5–84). Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Wnuk-Lipiński, E. (2008). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa: Scholar.
- Wożyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.