

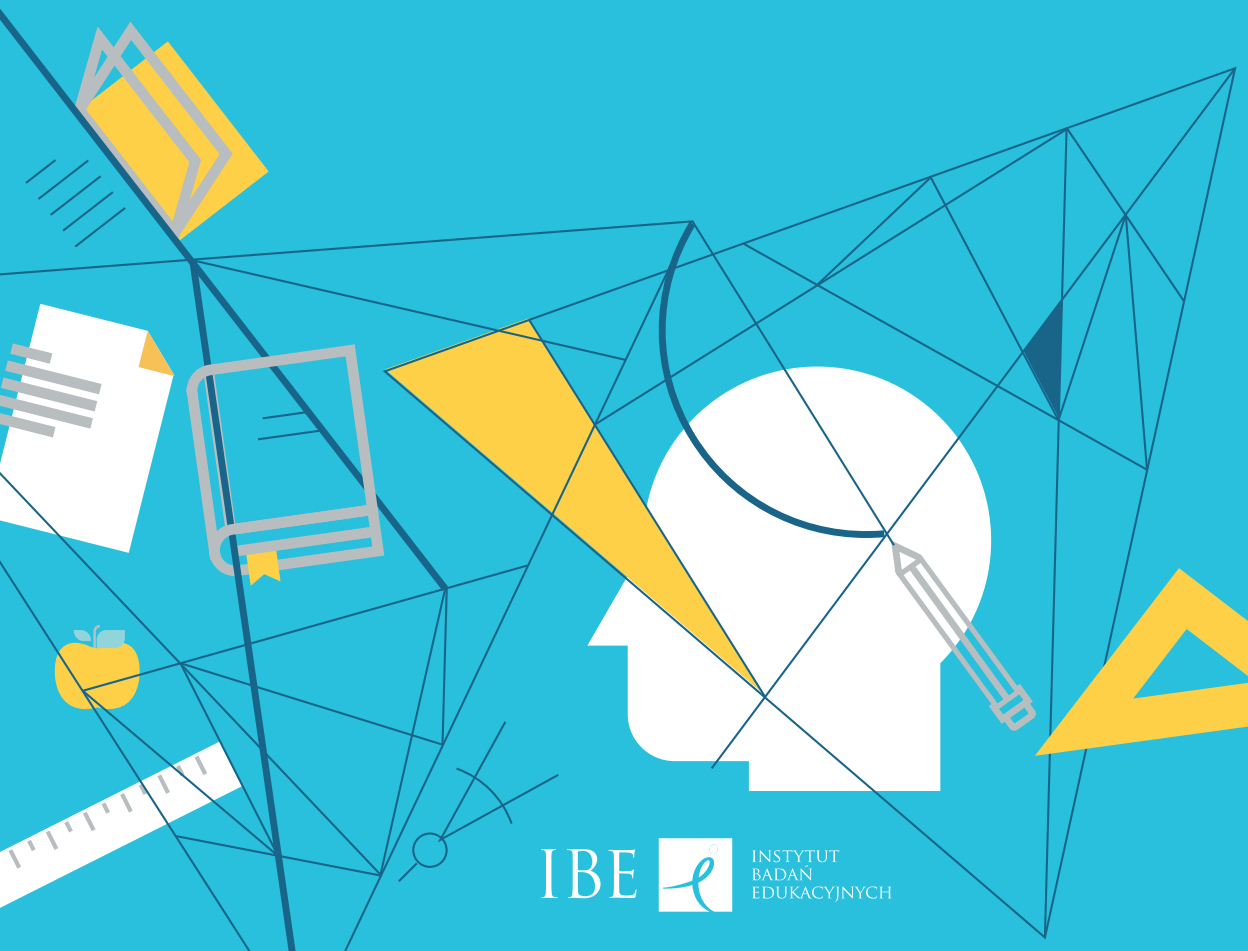
1_2022

KWARTALNIK 2022, 1(160)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278

KWARTALNIK EDUKACJA

Temat numeru:

Wychowanie obywatelskie



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

1_2022
KWARTALNIK 2022, 1(160)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Temat numeru:
Wychowanie obywatelskie

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2023

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktor naczelny

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PEKIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁON-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

MAŁGORZATA STEPUCH (język polski), BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 5 IWONA SZEWCZAK
Słowo wstępne
- 7 JANUSZ MARIAŃSKI
Wartości podstawowe w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim
- 21 OLGA WASILEWSKA
Międzynarodowe porównawcze badania w zakresie edukacji obywatelskiej – historia rozwoju i kluczowe obszary analiz
- 35 STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK
Umiejętności społeczne drogą do budowania postawy obywatelskiej dziecka w wieku przedszkolnym
- 49 LUCYNA DZIACZKOWSKA
Wychowanie obywatelskie w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej
- 63 ALINA RYNIO
Odpowiedzialne wychowanie społeczne w edukacji szkolnej
- 79 KATARZYNA BRAUN
Szkolne Kluby Wolontariusza jako przykład inicjatywy przygotowującej młodzież do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim
- 88 ROBERT ZIELIŃSKI
Wpływ organizacji III sektora na kształtowanie postaw obywatelskich w społecznościach lokalnych na przykładzie województwa podlaskiego
- 105 ANNA OSTROWSKA
Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jako narzędzie edukacji obywatelskiej w gminie

Słowo wstępne

Wychowanie obywatelskie

Oddawany do rąk Czytelnika niniejszy numer "Edukacji" został poświęcony wychowaniu obywatelskiemu. Jako część wychowania społecznego stanowi ono jedną z podstawowych dziedzin wychowania. Jest ściśle związane z wychowaniem państwowym. Jego celem jest wdrożenie do pełnej, aktywnej, krytycznej i kreatywnej, a jednocześnie odpowiedzialnej partycypacji w społeczeństwie i uzdolnienie wychowanków do budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Spółeczeństwo obywatelskie to takie, które świadomie i autonomicznie uczestniczy w życiu publicznym. Podejmując inicjatywy oddolne, przyczynia się do realnych zmian w otoczeniu. Idea społeczeństwa obywatelskiego jest nierozzerwalnie związana z tzw. wartościami podstawowymi, zawierającymi się w społecznym ideale podstawowym. Chodzi o minimum wspólnych wartości i norm, będących gwarantem wewnętrznej spójności danego narodu i państwa. Są one uświadamiane i akceptowane przez wszystkich lub przynajmniej przez większość członków danej społeczności i stanowią inspirację aktywności obywateli dla wspólnego dobra. Najważniejszymi wartościami podstawowymi w społeczeństwie obywatelskim, tzw. cnotami obywatelskimi, są m.in. godność osoby ludzkiej, wolność, prawa człowieka, pokój, sprawiedliwość, demokracja, solidarność społeczna, braterstwo, wspólnotowość, dobro wspólne, kooperacja.

Wychowanie obywatelskie jawi się jako szczególnie ważne we współczesnych społeczeństwach pluralistycznych, naznaczonych tendencjami indywidualistycznymi, wolnościowymi, racjonalistycznymi, hedonistycznymi. Obecnie proponuje się człowiekowi często skrajne wartości: elitarne i egalitarne, ukierunkowane na pracę i przyjemność, regionalne i narodowe oraz ponadnarodowe. Pod wpływem procesów globalizacyjnych i ułatwionej komunikacji współczesny człowiek identyfikuje się jednocześnie jako obywatel społeczności lokalnej, narodowej, etnicznej, państwowej, globalnej. Prowadzi to niejednokrotnie do rozmycia tożsamości obywatelskiej, państwowo-narodowej.

Zachodzi zatem potrzeba interdyscyplinarnego namysłu nad wychowaniem obywatelskim (wychowaniem do cnót obywatelskich), w którym wartości narodowe i państwowe uwzględniałyby globalne tendencje kulturowe. Zainteresowanie wychowaniem obywatelskim uzasadniają również względy praktyczne. Współcześnie obserwuje się słabnące zaangażowanie społeczne. Jednocześnie wyniki najnowszych badań wskazują na potrzebę podejmowania działań wychowawczych ukierunkowujących aktywność młodych ludzi w obszarze obywatelskości. Zaznajamianie z obywatelskością, wskazanie możliwości zaangażowania, właściwe zmotywowanie w sposób realny przekłada się na aktywność obywatelską (np. Chałas i Szweczak, 2021). Wydaje się, że wartości prospołeczne jedynie chwilowo straciły na ważności, mogą się uaktywnić w sprzyjających okolicznościach. Instytucje wychowawcze powinny współdziałać na rzecz budowania postaw obywatelskich.

Prezentowane w bieżącym numerze "Edukacji" artykuły dostarczają treści dotyczących istoty wychowania obywatelskiego, wartości podstawowych gwarantujących rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Przybliżono ideę międzynarodowych badań porównawczych

w rzeczonym zakresie. Autorzy podjęli problematykę budowania postaw obywatelskich u wychowanków w środowisku przedszkolnym i szkolnym (również poprzez Szkolne Kluby Wolontariusza). Wskazano na możliwość pro-obywatelskiego oddziaływania organizacji non profit. Zaprezentowane zostało cenne narzędzi edukacji obywatelskiej w postaci obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej.

Dziękując Autorom za chęć dzielenia się wynikami własnych poszukiwań badawczych oraz Recenzentom za wymierne przyczynienie się do jakości powstałych artykułów, wyrażam nadzieję, że lektura bieżącego numeru "Edukacji" zainspiruje Czytelników do twórczych refleksji i/lub wartościowych działań edukacyjnych w dziedzinie wychowania obywatelskiego.

Iwona Szewczak
redaktor naukowy wydania

Bibliografia:

Chałas, K. i Szewczak I. (2021). *Przygotowanie młodzieży szkolnej do budowania społeczeństwa obywatelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wartości podstawowe w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim

JANUSZ MARIAŃSKI*

Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie

W niniejszym artykule przedstawimy zagadnienie wartości podstawowych niezbędnych dla funkcjonowania społeczeństw współczesnych, gwarantujących rozwój społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. Omówimy najpierw pojęcie wartości podstawowych w socjologii i w katolickiej nauce społecznej, a następnie wartości podstawowe jako fakt społeczny (narracja socjologiczna). Wartości podstawowe jako ogólne, ponadczasowo wiążące zasady budują polityczne ramy funkcjonowania poszczególnych państwa, stanowią (prawny) fundament demokracji i obywatelskości oraz dobra wspólnego. Natomiast w życiu społecznym wyłaniają się kształty, w jakich te wartości urzeczywistniają się.

SŁOWA KLUCZOWE: pojęcie wartości podstawowych, społeczeństwo demokratyczne, społeczeństwo obywatelskie, nauczanie społeczne Kościoła katolickiego, wartości podstawowe jako fakt społeczny.

Fundamental values in a democratic and civil society

In this article, we will present the issue of basic values necessary for the functioning of modern societies, guaranteeing the development of a democratic and civil society. We will first discuss the concept of basic values in sociology and Catholic social teaching, and then basic values as a social fact (sociological narrative). Basic values as general, timelessly binding principles build the political framework for the functioning of individual countries, constitute the (legal) foundation of democracy and citizenship and the common good. However, in social life the shapes in which these values are realized emerge.

KEYWORDS: concept of basic values, democratic society, civil society, social teaching of the Catholic Church, basic values as a social fact.

W życiu społecznym funkcjonują wartości, które przez większość obywateli są uznawane za mało ważne, a są i takie, które w pewnych środowiskach społecznych traktowane są jako antywartości, podczas gdy w innych środowiskach są przyjmowane bez zastrzeżeń. Istnieją jednak wartości wspólne, uznawane niemal przez wszystkich, są to wartości, bez których nie mogłoby istnieć społeczeństwo, czyli tzw. wartości podstawowe. Wartości podstawowe są źródłem kryteriów ocen w rozeznaniu rzeczywistości, czyli są to takie dobra, które czynią życie ludzkie cennym i godnym. Nietykalny porządek wartości podstawowych

powinien być respektowany w warunkach szybkich zmian społecznych, on także jest gwarantem tożsamości państwa prawa. W odróżnieniu od wartości ostatecznych, których poszukują jednostki, wartości podstawowe mają przede wszystkim wymiar społeczny, połączony niekiedy z kontekstem instytucjonalnym, tworzą one w świadomości ludzkiej zasadnicze elementy i podstawy społeczeństwa obywatelskiego, są ważne zarówno dla społeczeństwa, jak i państwa.

Empiryczne preferencje w wartościowaniu wyznaczają hierarchię lub – być może – różne, niezależne od siebie hierarchie wartości, pokazują zarówno zawartość indywidualnego systemu wartości (jakie wartości go tworzą i w jakim układzie), jak i orientacje wartościujące o charakterze dominującym, występujące w określonych środowiskach społecznych. W każdym społeczeństwie, w którym chce się budować ład humanistyczny i personalistyczny, konieczna jest troska o wartości podstawowe, zwłaszcza w społeczeństwach o nieugruntowanej jeszcze demokracji, ale także o ich właściwe rozumienie i wcielanie w życie. Ta zbiorowa samoświadomość jest kształtowana zarówno przez teraźniejszość, jak i przeszłość, jest stała i zmienna zarazem, statyczna i dynamiczna. W modernizujących się społeczeństwach ludzie coraz częściej podkreślają potrzebę wolności, samorealizacji i samoekspresji oraz polepszania jakości własnego życia (Mariański, 2022).

W niniejszym artykule przedstawimy zagadnienie wartości podstawowych niezbędnych dla funkcjonowania społeczeństw współczesnych, gwarantujących rozwój społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. Omówimy najpierw pojęcie wartości podstawowych w socjologii i w katolickiej nauce społecznej, a następnie wartości podstawowe jako fakt społeczny (narracja socjologiczna). Wartości podstawowe jako ogólne, ponadczasowo wiążące zasady budują polityczne ramy funkcjonowania poszczególnych państw, stanowią (prawny) fundament demokracji i obywatelskości oraz dobra wspólnego. Natomiast to w życiu społecznym wyłaniają się kształty, w jakich te wartości urzeczywistniają się (Mosiołek, 2014).

1. Pojęcie wartości podstawowych w socjologii

Człowiek jako byt psychosomatyczny i społeczny – podkreślał Franciszek Janusz Mazurek – poszukuje wartości. Istnieją wartości zmienne, zależne od sytuacji społeczno-kulturowej i od swobodnej decyzji czy spontanicznego odczucia jednostek, ale są też wartości trwałe – obiektywne i uniwersalne – których istotę i funkcje normatywne wyznacza godność osoby ludzkiej, a nie sytuacja społeczno-kulturowa czy opinia publiczna. Z godności osoby ludzkiej wynikają wartości podstawowe i prawa człowieka. Godność osoby ludzkiej jest fundamentalną wartością całego porządku moralnego (godność własna i drugiego człowieka), z niej wynikają wszystkie wartości podstawowe, uprzednie wobec ustawodawstwa państwowego. Nie mogą być one zakwestionowane ani odrzucone decyzją większości obywateli (Gabriel, 2021; Mazurek, 1999-2000).

Wartość – z normatywnego punktu widzenia – jest tym, „z racji czegoś coś jest – czy staje się – naprawdę cenne dla osoby jako osoby: osoby w ogóle, osoby ludzkiej w szczególności czy wreszcie <tej oto osoby>” (Rodziński, 1989, s. 216). Ontologicznie rzecz biorąc wartość:

„jest to jakość realnego stosunku zachodzącego (aktualnie albo przynajmniej potencjalnie) pomiędzy osobą a jakimkolwiek bytem. Ta jakość polega na tym, że dany byt odpowiada danej osobie jako osobie właśnie: odpowiada albo tylko doraźnie, gdy chodzi o wartości względne, albo również ostatecznie, gdy chodzi o wartości bezwzględne czy ubezwzględnione przez ich odniesienie do życia ludzkiego pojętego jako całość” (Rodziński, 1989, s. 218).

Jeżeli odrzuci się możliwość metafizycznego uprawomocnienia wartości, wówczas pozostaje jedynie odwołanie się do argumentów natury pragmatycznej, tj. przyjęcie, że takie wartości, jak: wolność, sprawiedliwość, solidarność, dobro wspólne, itp. „dowodły” swojej słuszności w praktycznym funkcjonowaniu liberalnej demokracji zachodniej, że są one raczej wytwarzane niż odkrywane, stanowią jedynie rezultat zmiennego konsensu społeczno-kulturowego (nie tyle ważne są wartości, ile raczej praktyczne następstwa działań). Wartości podstawowe uzasadniane metafizycznie dają szansę rzeczywistego porozumienia się w kwestiach tego, co jest godne człowieka i co czyni jego życie dobrym, to zaś wykracza daleko poza poszukiwanie pragmatycznego kompromisu między różnymi, często nieporównywalnymi punktami odniesienia. Dla utrzymania porządku prawnego i określonego ładu moralnego w społeczeństwie konieczne są wartości zwane podstawowymi, stanowiące fundament porozumienia i działania społecznego.

Władysław Piwowski przez wartości podstawowe rozumiał:

„mniejszy lub większy wachlarz wartości akceptowanych przez wszystkich, lub przynajmniej przez większość członków społeczności, w oparciu o które dochodzą oni do konsensusu, dialogu oraz podejmują pozytywną kooperację dla dobra wspólnego [...] wartości podstawowe należy traktować jako absolutne ideały i <normatywny etos>, jednoczący wszystkie siły społeczne dla realizacji dobra wspólnego społeczeństwa, będącego celem państwa” (Piwowski, 1994, s. 2-3).

Wartości podstawowe są ważnym filarem społeczeństwa, naprawdę demokratycznego i pluralistycznego, dostarczają motywacji i legitymizacji dla podejmowanych decyzji i działań w skali społecznej, tworzą etyczne podstawy tożsamości różnych społeczności, inspirują do wspólnego działania na rzecz wszystkich obywateli. Są określane niekiedy jako wartości ogólnoludzkie, uniwersalne, niezbywalne, jednoczące, nienegocjowalne i obywatelskie (Dylus, 2004; Sztompka, 2020).

Z etycznego punktu widzenia wartości podstawowe traktuje się jako absolutne ideały i normatywny etos łączący wszystkie siły społeczne i grupy interesu dla realizacji dobra wspólnego. Natomiast jako wartości o charakterze uniwersalnym zachowują swoje znaczenie niezależnie od miejsca i czasu, od nich zależy normalne funkcjonowanie struktur społecznych. Wartości podstawowe jako ogólne reguły społeczne obowiązują we wszystkich kulturach i zawsze, nawet jeżeli były i są wyrażane rozmaicie w konkretnych formach życia społecznego, mają one charakter moralny, a ich moc normatywna nie może być odczytywana wyłącznie z rzeczywistości, jako indukcyjna norma moralna. Walor normatywny i powinnościowy wartości podstawowych nie może być negocjowany, on po prostu istnieje.

Wartości podstawowe, do których należy zaliczyć m.in. godność osoby ludzkiej, wolność, prawa człowieka, solidarność, sprawiedliwość, równość, prawdę, religię, ojczyznę, pokój, dobro wspólne, tolerancję odznaczają się znaczną trwałością i swoistą bezwładnością (inercją). Godność osoby ludzkiej – rozumiana całościowo – jest źródłem, z którego wywodzą się wszystkie fundamentalne wartości życia społecznego, są one uprzednie w stosunku do każdego ustawodawstwa państwowego, nie mogą być negocjowalne, zakwestionowane lub odrzucone decyzją większości obywateli (wartości fundamentalne). Z kolei jako zapisane w naturze ludzkiej, wynikają z prawa naturalnego i są nienegocjowalne. Mają one charakter moralny, a ich moc normatywna nie może być odczytywana wyłącznie z rzeczywistości jako indukcyjna norma moralna. Walor normatywny wartości podstawowych nie może być negocjowany, on po prostu istnieje.

Większość społeczeństwa nie decyduje o tym, czy coś jest wartością podstawową, czy nią nie jest, stąd nie może ona czynić z tymi wartościami tego, co jej się podoba. Większość

społeczeństwa decyduje o interesach, ale nie o wartościach, o prawdzie i dobru. Kontekst społeczno-kulturowy, natomiast, sprzyja lub utrudnia uświadomienie i akceptację wartości podstawowych przez obywateli. Brak uświadomienia w zakresie fundamentalnych wartości społeczeństwa prowadzi do jego atomizacji, do odchodzenia od wartości społecznych do indywidualistycznych oraz „wiotczenia” pozytywnego współdziałania na rzecz dobra wspólnego. W społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych, mimo działania wielu grup interesu i grup nacisku, konieczne jest uznanie dla wartości będących podstawą społecznej kooperacji dla dobra wspólnego.

Wartości podstawowe tworzące normatywny etos łączący wszystkie siły społeczeństwa dla realizacji dobra wspólnego są gwarancją postępu człowieka i społeczeństwa oraz umocnienia ludzkiego wymiaru rozwoju. Są podstawą obywatelskiej świadomości zbiorowej.

„Dlatego w prawdziwej, zdrowej i autentycznej demokracji obywatele winni być świadomi swoich praw i obowiązków, respektując podstawowe wartości integrujące społeczeństwo. (...) w społeczeństwie obywatelskim potrzebny jest znaczny poziom prawości moralnej, gdyż panujący ład moralny w społeczeństwie zwiększa szansę <obywatelskiego> kierunku ewolucji więzi i aktywności społecznej. (...) społeczeństwo obywatelskie musi mieć ideę wyższego prawa, standard czy kryterium tego, co słuszne i dobre, wykraczające poza to, co istnieje w teraźniejszości i do czego zdążać mogą w społeczeństwie rywalizujące jednostki czy grupy” (Misztal, Kościński, 2022, s. 28).

Myśl, iż w demokracji mogłaby decydować jedynie większość, a źródłem prawa mogłoby być jedynie uwierzytelnione przez większość przekonanie obywateli, jest niewątpliwie sugestywna. Albowiem gdy czyni się coś zobowiązującego większość, lecz nie wynikającego z jej woli i decyzji, zawsze wydaje się tej większości, że odebrano jej wolność oraz że w ten sposób przekreślono istotę demokracji. Każda inna teoria wydaje się zakładać dogmatyzm, który osłabia wolne stanowienie o sobie, przez co dochodzi do ubezwłasnowolnienia obywateli, do odebrania im wolności. Z drugiej strony nie można wykluczyć pomyłki większości, a jej błędy mogłyby się odnosić nie tylko do spraw marginesowych, lecz także mogą podawać w wątpliwość wartości fundamentalne, tak iż nikt nie chroniłby praw człowieka i jego godności, przez co upadłaby sama racja wolności. Tak więc większość nie wie z pewnością dobrze, czym są prawa człowieka, ani na czym polega ludzka godność. To, że wolność jest zwodnicza i może podlegać manipulacji, oraz że właśnie wolność może być zniszczona w imię wolności, ukazała w dramatyczny sposób historia naszego wieku (Ratzinger, 1994).

Wartości podstawowe oparte na prawie naturalnym nie podlegają negocjacjom, są uprzednie w stosunku do instytucji i są podstawą wszystkich instytucji, jako zapisane w samej istocie człowieczeństwa. Państwo, które nie uznaje wartości podstawowych, nie jest w stanie uprawomocnić ram społecznych i ładu instytucjonalnego, w którym mogą działać i rozwijać się rozmaite siły i grupy interesów. Wartości podstawowe, które są elementarnymi zasadami moralnymi, są niezbędne, aby cały system prawny miał swoje podstawy, aby społeczeństwo nie tylko istniało, ale miało także swój sens. „Nie może bowiem istnieć prawdziwa demokracja, jeżeli nie uznaje się godności każdego człowieka i nie szanuje jego praw” – stwierdził Jan Paweł II w encyklice „*Evangelium vitae*” (EV, nr 101), które człowiek posiada po prostu dlatego, że jest człowiekiem. Jest oczywiste, że żaden człowiek, żadna warstwa czy grupa społeczna, żaden aparat przymusu policyjnego czy państwo w ogóle, nie stoją „poza dobrem i złem”, ponad moralnością wynikającą z godności osoby ludzkiej. Wartości podstawowe występują jako wartości *explicite*, gdy funkcjonują w jawnej sferze życia społeczno-kulturowego lub jako wartości *implicite* w ukrytej sferze tego życia. Nawet jeżeli nie są dostatecznie uświadomiane, to jednak kierują zachowaniami członków społeczeństwa.

W wypadku rzeczywistego czy potencjalnego konfliktu są uznawane określone priorytety wartości, stwierdzające względną ich doniosłość, wskazujące na to, którym należy dawać pierwszeństwo (preferencje). Wśród społecznie aprobowanych wartości jedne stawia się wyżej, inne niżej, jednym przypisuje się znaczenie pierwszorzędne, innym jakby wtórne. W zależności od tradycji kulturowych i aktualnych dążeń obywateli, w każdym społeczeństwie funkcjonują określone wartości podstawowe, są one mniej lub bardziej uświadamiane przez większość obywateli i stanowią podstawę dialogu i pozytywnej kooperacji dla dobra wspólnego (Piwowski, 1993), są one nienaruszalne, ponieważ odpowiadają prawidłowym wymaganiom ludzkiego bytu.

Wartości podstawowe uzasadniane metafizycznie dają szansę rzeczywistego porozumienia się w kwestiach tego, co jest godne człowieka i co czyni jego życie dobrym. Wykracza to daleko poza poszukiwanie pragmatycznego kompromisu pomiędzy różnymi, często nieporównywalnymi punktami odniesienia. Wartości podstawowe, zwane niekiedy religią cywilną, podtrzymują w istnieniu i działaniu demokratyczne społeczeństwo.

Wartości podstawowe – rozważane od strony empirycznej – nie mają charakteru absolutnego. W rzeczywistości społecznej dochodzi niekiedy do konfliktu wartości. W pewnych sytuacjach można i trzeba poświęcić jedną wartość, aby zachować inną. Życie społeczne, a zwłaszcza życie polityczne, składa się z ciągłych ustępstw i kompromisów między wartościami częściowo choćby przeciwstawnymi. Niezmiennie wartości podstawowe podlegają na poziomie społecznej świadomości i praktyki wielorakim przekształceniom.

Wartości podstawowe jako siły działające na rzecz dobra wspólnego, jako wynikające z integralnie pojętej godności osoby ludzkiej – na poziomie ogólnym – nie są ani antagonistyczne, ani sprzeczne czy konkurencyjne, lecz komplementarne i wzajemnie wspomagające się. W warunkach kształtującego się ładu demokratycznego dochodzi jednak do napięć i konfliktów wartości, między którymi trzeba dokonywać wyborów i preferencji. W konsekwencji tworzy się określony etos, który „oznacza faktycznie zwyczaj społeczny, sposób postępowania przyjęty w jakiejś społeczności” (Martini, 1994, s. 14).

2. Wartości podstawowe w narracji Kościoła katolickiego

Wartości podstawowe wyrażają szacunek dla osoby ludzkiej, o czym przypomina katolicka nauka społeczna:

„(...) określone wartości podstawowe, które odpowiadają naturze człowieka i których nie można dowolnie zmieniać. Są one społeczeństwu dane, są więc przesłankami, a nie dopiero skutkami komunikacji i ugody społecznej. Na przykład nie można się z innymi porozumieć co do prawdy jako wartości podstawowej, jeśli już w trakcie procesu komunikacji nie przestrzega się prawdy. Z notorycznymi kłamcami porozumienie jest niemożliwe. To samo dotyczy też podstawowych wartości sprawiedliwości, miłości i wolności. Jakaś konkretna ugoda w tym zakresie jest możliwa tylko wówczas, gdy już istnieją sprawiedliwe i wolne warunki ramowe i gdy partnerzy rozmowy traktują się życzliwieścią” (Ockenfels, 1993, s. 34-35).

Kościół katolicki podkreśla z naciskiem priorytetową rolę osoby ludzkiej. Jednostka ludzka nie może być podporządkowana społeczeństwu jako środek czy narzędzie, gdyż ma samostanną wartość. Jest osobą. Dzięki rozumności i wolności jest zdolna do tworzenia z bliźnimi więzi wspólnoty i solidarności. Osoba ludzka jest źródłem i celem porządku społecznego, podmiotem praw i obowiązków wynikających bezpośrednio z natury ludzkiej. Budowanie

społeczeństwa bardziej braterskiego i solidarnego zakłada, że fundamentem ładu społecznego jest godność i odpowiedzialność osoby.

„Właśnie ze względu na to, że jest osobą, człowiek spośród wszystkich stworzeń jest obdarzony szczególną godnością. Każdy człowiek jest celem samym w sobie i nie może być w żadnym przypadku wykorzystywany jako środek do osiągnięcia innych celów, nawet w imię dobrobytu i postępu całej wspólnoty. Bóg, stwarzając człowieka na swój obraz, pragnął dać mu udział w swoim panowaniu i chwale. Powierając mu troskę o całe stworzenie, miał na uwadze jego twórczą inteligencję i odpowiedzialną wolność”

– mówił Jan Paweł II (1997b, s. 47) w przemówieniu do uczestników międzynarodowej konferencji poświęconej umysłowo chorym w dniu 30 listopada 1996 roku.

Kościół akcentuje bardzo silnie transcendentny wymiar osoby ludzkiej, otwartej na Boga jako swoje źródło i cel. Z właściwego rozumienia godności osoby ludzkiej wynikają wartości podstawowe życia społecznego. Są one niezbędne dla rozwoju człowieka oraz stanowią fundament porozumienia i działania społecznego. Co więcej, tworzą one normatywny etos jednoczący wszystkie siły społeczeństwa dla realizacji dobra wspólnego. Są podstawą obywatelskiej samoświadomości zbiorowej. Wśród wartości podstawowych wymienia się najczęściej: wolność, życie (także nienarodzonych), równość, sprawiedliwość, prawdę, solidarność, pokój, tolerancję, patriotyzm, dobro wspólne itp. Wszystkie one zawierają treści wynikające z godności ludzkiej, umożliwiające fundamentalny konsens i ujednoczony etos. Według Jana Pawła II (1985) takie wartości, jak wolność, równość i braterstwo są to w gruncie rzeczy idee chrześcijańskie (Homilia na lotnisku Le Bourget w 1980 roku).

W nauczaniu społecznym Kościoła szczególnie mocno akcentuje się prawo do życia. W encyklice „*Evangelium vitae*” Jan Paweł II pisze:

„*Ewangelia życia jest przeznaczona dla całej ludzkiej społeczności. Działać na rzecz życia znaczy przyczyniać się do odnowy społeczeństwa przez budowanie wspólnego dobra. Nie można bowiem budować wspólnego dobra, jeśli się nie uznaje i nie chroni prawa do życia, na którym się opierają i z którego wynikają wszystkie inne niezbywalne prawa człowieka. Nie może też mieć solidnych podstaw społeczeństwo, które – choć opowiada się za wartościami, takimi jak godność osoby, sprawiedliwość i pokój – zaprzecza radykalnie samemu sobie, przyjmując i tolerując najrozmaitsze formy poniżania i naruszania życia ludzkiego, zwłaszcza życia ludzi słabych i zepchniętych na margines. Tylko szacunek dla życia może stanowić fundament i gwarancję najcenniejszych i najpotrzebniejszych dla społeczeństwa wartości, takich jak demokracja i pokój”* (EV, nr 101).

Z punktu widzenia społecznego nauczania Kościoła wartości podstawowe są nienaruszalne, ponieważ odpowiadają prawdziwym wymaganiom ludzkiego bytu. Nie są one określane głosami większości i nie zależą od woli większości, lecz wynikają z zasad prawa wpisanego przez Boga w serce człowieka – mówił o tym Jan Paweł II (1996) w czasie audiencji generalnej w dniu 18 października 1995 roku. Z tego też powodu Kościół katolicki przeciwstawia się opinii o relatywizmie prawdy i moralności oraz wskazuje na podstawowe wartości wyrażające szacunek dla osoby ludzkiej.

Wartości podstawowe są drogą do pełnej realizacji człowieka, ale i do tego, że społeczeństwo staje się bardziej sprawiedliwe, bardziej humanitarne i bardziej pokojowe (swoista „gramatyka etyczna” w społeczeństwie). Nie wykluczają one, wręcz zakładają, otwarcie na Transcendencję. Kościół katolicki akcentuje bardzo silnie transcendentny wymiar osoby ludzkiej, otwartej na Boga jako swoje źródło i cel. Akcentując duchowy i transcendentny wymiar osoby ludzkiej uznaje, że prawa osoby ludzkiej są integralną częścią każdej kultury, są uniwersalne. Nie jest do pomyślenia, by jakieś społeczeństwo mogło się na dłuższą metę obejść bez

konsensu w sprawie podstawowych wartości etycznych. Chodzi tu o uznanie niezbywalnych praw właściwych naturze ludzkiej, uprzednich wobec wszelkich praw pozytywnych.

W społecznym nauczaniu Kościoła odrzuca się pogląd, według którego relatywizm etyczny, cechujący znaczną część współczesnej kultury, jest koniecznym warunkiem demokracji, ponieważ gwarantuje on tolerancję, wzajemny szacunek między ludźmi i uznanie decyzji większości. Normy moralne uznawane za obiektywne i wiążące prowadzą – według tego poglądu – do autorytaryzmu i nietolerancji. Kościół katolicki w *Evangelium vitae* podkreśla, że wartość demokracji rodzi się albo zanika wraz z wartościami, które ona wyraża i popiera. Wartości podstawowe wynikają z godności osoby ludzkiej, jej nienaruszalnych i niezbywalnych praw, dlatego źródłem tych wartości nie mogą być tymczasowe i zmienne „większości” opinii publicznej, ale wyłącznie uznanie obiektywnego prawa moralnego (EV, nr 70).

Ład moralny powinien stać się w społeczeństwie demokratycznym fundamentem wszelkiego ładu społecznego, gospodarczego i politycznego. Odnosi się to szczególnie do krajów wychodzących z systemów totalitarnych. Jak mówił Jan Paweł II (1997a, s. 48) na spotkaniu z uczestnikami pielgrzymki NSZZ „Solidarność” w dniu 11 listopada 1996 roku:

„W obliczu przemian, jakie dokonują się obecnie w Polsce, pragnę wyczulić wasze sumienia na ewangeliczne ideały miłości, sprawiedliwości i solidarności, ideały, które winny nadawać kierunek wszelkim działaniom na dzisiaj i na przyszłość. Nie może istnieć prawdziwy ład społeczny bez tych wartości. Nie może prawidłowo funkcjonować społeczeństwo, które chce się określać jako demokratyczne i wolne, bez poszanowania podstawowych praw człowieka, w tym najbardziej fundamentalnego prawa do życia od poczęcia aż do naturalnej śmierci”.

Tę samą myśl podkreślili biskupi polscy w orędziu o potrzebie dialogu i tolerancji: „Unikając błędów przeszłości, musimy chronić świat uniwersalnych wartości ludzkich, które stanowią konieczny warunek rozwoju ludzkiej osoby, by na tych wartościach budować zręby polskiej demokracji” (Orędzie biskupów polskich, s. 619-620). Natomiast w dokumencie o wartościach chrześcijańskich w życiu społecznym i narodowym zaakcentowali:

„Każde państwo, także pluralistyczne, ma obowiązek uwzględniania podstawowych norm etycznych w ustawodawstwie i życiu publicznym. Żadne państwo, ani żadne społeczeństwo, nie może bowiem zachować ani też podtrzymywać ładu moralnego, jeśli ograniczy się do sformułowania samych norm prawnych, a będzie unikać pytań o uzasadnienie tych norm bądź to w wierze religijnej, bądź też w uniwersalnych zasadach etyki” (Biskupi polscy o wartościach, 1993, s. 388).

Także samorealizacja jako podstawowa orientacja współczesnego człowieka nie może być pomocna, jeżeli miałaby oznaczać wyzwolenia człowieka z odpowiedzialności za siebie, za innych, za ludzkość, za naszą planetę Ziemię oraz obojętność na sprawy innych ludzi. Nie prowadziłyby wówczas do integralnego rozwoju, autentycznej wolności i trwałego poszanowania godności ludzkiej. Kondycję moralną jednostki i społeczeństwa odzwierciedla system uznawanych wartości, a wolność powinna być wypełniona jakąś treścią, by w ogóle warto ją było posiadać (Novak, 1996). Dobre używanie wolności wiąże się ściśle z poszanowaniem podstawowych i niezaprzeczalnych praw każdego człowieka. Inaczej demokracja może przedzać się w swoistą tyranję większości, w swoistą „demokrację totalitarną”. Kościół katolicki podkreśla nierozzerwalny związek z prawdą, wartościami absolutnymi i prawami człowieka.

Wartości takie jak wolność, demokracja, równość, sprawiedliwość, dobro wspólne itp. są nie tylko dane społeczeństwu, ale i zadane. Mogą one prawidłowo rozwijać się przy niezmiennym uznaniu transcendentnej godności osoby ludzkiej. Człowiek jako istota społeczna jest wezwany do rozwoju i realizacji swojego powołania we wspólnocie z innymi ludźmi. Właściwy porządek społeczny, który pomaga człowiekowi w niezastąpiony sposób w realizacji jego osobowości

(człowieczeństwa), opiera się na wartościach podstawowych. Przyznanie człowiekowi absolutnej autonomii, niezgodnej z naturą rzeczy, jest równoznaczne z wejściem na drogę złąbą dla autentycznej wolności człowieka i społeczeństwa naprawdę godnego człowieka.

Demokratyczne państwo istnieje, rozwija się lub upada wraz z wartościami, które wyraża i upowszechnia. Nauczanie społeczne Kościoła odrzuca pogląd, że właściwa demokracja, przyznająca możliwie największą przestrzeń wolności, powinna odwoływać się do rozmaitych kodeksów etycznych, a nie opierać się na jednolitym uniwersum etycznym.

„Żadne społeczeństwo nie może trwać dłużej, jeśli nie istnieje w nim w stopniu wystarczającym szacunek dla człowieka i jego praw oraz wartości takich, jak: uczciwość, dotrzymywanie słowa, poszanowanie pracy, odpowiedzialność itd. Także stosunki handlowe funkcjonują należycie pod warunkiem, że przestrzega się jasnych reguł moralnych. Jeśli żywotność demokracji idzie w parze ze świadomością moralną, to relatywizm, który chce opierać życie społeczne na wielości kodeksów etycznych, a stąd i na minimum tylko podzielanych wspólnie wartości, nie wydaje się dobrym wyjściem dla społeczeństwa, jeśli chce się uniknąć czegoś gorszego” (Possenti, 1996, s. 431).

Brak wartości podstawowych, np. sprawiedliwości i solidarności, może doprowadzić jedynie do stworzenia nieludzkiego społeczeństwa, bezlitosnego, nietolerancyjnego, w końcu totalitarnego. Obecność obiektywnych wartości podstawowych, związanych z samą istotną kondycją człowieka – niezależnie od istniejących zróżnicowanych przekonań jednostkowych i oficjalnych ideologii – kierunkuje we właściwy sposób współżycie społeczne. Tylko demokracja powiązana z wartościami może być uznana za prawdziwą (demokracja etyczna). Obszar wspólnych wartości, oznaczający konsens w kluczowych dla społeczeństwa kwestiach aksjologicznych, jest wręcz niezbędnym warunkiem autentycznej demokracji i tolerancji. W trosce o dobro wspólne Kościół jest współodpowiedzialny za kształtowanie konsensu wobec wartości podstawowych.

W społeczeństwie demokratycznym także prawo stanowione winno opierać się na wartościach. W swoim przemówieniu do korpusu dyplomatycznego w dniu 13 stycznia 1997 roku Jan Paweł II (1997c, s. 20) mówił:

„Jak wiemy, fundamentem i celem każdego systemu prawnego jest wspólne dobro. Ta zasada dotyczy także społeczności międzynarodowej – dobro wszystkich i dobro każdego człowieka! Pozwala ona osiągnąć sprawiedliwe rozwiązania, które nie krzywdzą jednych, aby zapewnić korzyści innym, choćby ci ostatni stanowili większość. Sprawiedliwość należy się wszystkim, nikt nie powinien być jej pozbawiony. Zadanie prawa polega na tym, że ma ono oddać każdemu to, co mu przysługuje i co mu się sprawiedliwie należy. Prawo ma więc bardzo wyraźny wymiar moralny”.

Papież twierdzi dalej, że moralność winna przyczyniać się do rozwoju prawa, może nawet spełniać funkcję „prekursora” prawa, ukierunkowując prawo na to, co jest sprawiedliwe i słuszne. Zarówno w wymiarach państwowych, jak i międzynarodowych, należy budować ład społeczny na wartościach moralnych, stanowiących przeciwieństwo prawa silniejszych i potężniejszych, którzy narzucają innym swoje wzorce kulturowe, dyktat ekonomiczny i mody ideologiczne. W rzeczywistości w społeczeństwach państwowych i międzynarodowych brakuje prawa moralnego oraz odwagi, aby się do niego stosować (Jan Paweł II, 1997c).

Przemiana wartości – proces w istocie naturalny – nie może przekształcać się w zanikanie czy upadek wartości. Bez konsensu wartości podstawowych nie można sobie wyobrazić funkcjonowania społeczeństwa w dłuższym okresie. Dokonywane się przemiany oznaczają jednak w istocie pluralizację pozostaw wobec wartości codziennych, nie zaś zanik konsensu w sferze wartości podstawowych. Pozytywne otwarcie się państwa na wartości i zabezpieczenie określonego poziomu moralnego obywateli jest drogą upowszechniania się konsensu

podstawowego w społeczeństwie. Ład moralny staje się wówczas fundamentem wszelkiego ładu społecznego. Jan Paweł II (1994) mówił o tym w przemówieniu w Poliklinice im. Agostino Gemelli w dniu 8 maja 1994 roku.

Przymierze demokracji z relatywizmem grozi zanegowaniem fundamentalnych praw ludzkiej osoby. Uznanie decyzji jednostki lub większości jednostek za ostateczne kryterium prawomocności prowadzi do poważnych niebezpieczeństw.

„Dla nikogo nie są tajemnicą sprzeczności i niebezpieczeństwa, jakie się kryją w takiej mentalności. Jeśli ostatecznym i jedynym kryterium decyzji będzie przysługująca jednostkom i grupom zdolność wybierania, to co przeszkadza, żeby zgodnie z tym kryterium podjąć decyzję ograniczającą samą wolność i sumienia? Czy historia nie pokazuje, że pewne systemy totalitarne w naszym wieku zaczęły się od decyzji podejmowanych w głosowaniu? Jeśli wszystko będzie do uzgodnienia, to dlaczego nie może to dotyczyć – jak to niestety zachodzi w przypadku tak niszczycielskiej <normalności> – również fundamentalnych praw człowieka? Z drugiej strony, jeśli najwyższą i absolutną zasadą jest poszanowanie opinii jednostek, to na jakiej podstawie władza może żądać od obywateli posłuszeństwa prawom, które ewentualnie będą sprzeczne z ich własnymi opiniami i racjami? Jak można będzie wtedy wymagać od polityków, żeby pozostawili na boku swoje przekonania moralne albo ograniczyli je do swego życia prywatnego i podporządkowali się decyzjom większości?” (Moralność i społeczeństwo demokratyczne, 1996, s. 532-533).

3. Wartości podstawowe jako fakt społeczny

Wartości podstawowe mają swoje oparcie w przyrodzonej godności osoby ludzkiej:

„Metafizyczny fundament godności, jako najwyższej wartości w świecie, wyklucza wszelkie kategoryzowanie człowieka przez sytuację. Ludzie, w każdych okolicznościach, są równi w godności, gdyż jedna dusza jest warta drugiej. Hierarchie społeczne i różnice w talencie ani na jotę nie dodają ani nie odbierają tej równości. I tak godność musi się skonkretyzować w sytuacjach (dlatego że mając godność, człowiek nie może być traktowany jak zwierzę), ale godność nie jest od ich zależna. Jej istota tkwi w jej podstawach, a nie w jej cechach egzystencjalnych. Godność zawiera definicje człowieka – wolność, rozum, odpowiedzialność, autonomiczność, ale nie jest zagwarantowana przez żadną z nich” (Delsol, 2010, s. 40). Należy promować nienaruszalną wartość godności człowieka, co stanowi nieodzowną przesłankę ochrony istnienia osobistego i społecznego, podstawę braterstwa i przyjaźni społecznej.

Wartości podstawowe są niezbędne dla rozwoju człowieka i społeczeństwa oraz stanowią fundament porozumienia i działania społecznego, co więcej – tworzą normatywny etos jednoczący różne siły społeczeństwa dla realizacji dobra wspólnego. Wszystkie one zawierają treści, które streszczają się w godności ludzkiej, umożliwiającej fundamentalny konsens i ujednolicony etos. W odniesieniu do wartości podstawowych nie chodzi o spełnienie się pragnień poszczególnych jednostek, które są różne i zmienne, ale o wartości, bez których nie może istnieć społeczeństwo i które są (lub powinny być) przedmiotem troski i zabiegów ludzkich, niezależnie od indywidualnych uzdolnień, interesów i preferencji.

W praktyce codziennej wartości podstawowe ujawniają swoją „słabość” jako siły regulatywne życia społecznego, są rozmaicie interpretowane i oceniane, niekiedy częściowo kwestionowane. Socjolog niemiecki Niklas Luhmann (1994, s. 148) stwierdza:

„Takie wartości podstawowe, jak godność człowieka, wolność, równość, solidarność, sprawiedliwość, w takiej sytuacji społecznej przestają już być wystarczającym kierunkowskazem działania politycznego. Nadal jednak stanowią nie kwestionowaną podstawę konsensu, nadal reprezentują

znaczenia, na które powołuje się polityka wobec społeczeństwa. W Ameryce nazywa się to <cywilną religią>. Z drugiej jednak strony, z trudem mogą służyć za miernik politycznych sukcesów i porażek, są mało przydatne do oceny osiągnięć i zgoła nieprzydatne dla oceny trudności. Jako idee regulatywne, nie znajdują zastosowania w świecie praktyki, a w rzeczywistości komunikacji politycznej symbolizują w równej mierze dobre zamiary i złe doświadczenia: fundamentalne idee rewolucji burżuazyjnej <wciąż pozostają nie urzeczywistnione>”.

Wartości podstawowe jako siły działające na rzecz dobra wspólnego, jako wynikające z integralnie pojętej godności osoby ludzkiej, nie są ani antagonistyczne, sprzeczne czy konkurencyjne, lecz komplementarne i wspomagające się wzajemnie. W warunkach kształtującego się ładu demokratycznego dochodzi jednak do napięć i konfliktów wartości, między którymi trzeba dokonywać wyborów i preferencji. Wartości podstawowe – rozważane od strony empirycznej – nie mają charakteru absolutnego. W rzeczywistości społecznej dochodzi niekiedy do konfliktu wartości. W pewnych sytuacjach można i trzeba poświęcić jedną wartość, aby zachować inną. Życie społeczne, a zwłaszcza polityczne, składa się z ciągłych ustępstw i kompromisów między wartościami częściowo choćby przeciwstawnymi.

Etos faktyczny w społeczeństwie nie przekreśla jednak niezmiennych wartości podstawowych wskazujących, co jest godne człowieka i społeczeństwa na miarę godności człowieka oraz to, co przeciwstawia się temu, co jest niegodne człowieka i społeczeństwa na miarę godności człowieka. Społeczeństwo, które nie uznaje żadnych wartości za nienaruszalne, może łatwo przekształcić się w system, w którym jedynym źródłem moralności będzie dyktat mocniejszych nad słabszymi, przemocy nad prawem, totalitarnej władzy nad demokracją. Należy budować przyszłość na trwałych, niepodważalnych wartościach uznających godność każdej osoby ludzkiej za fundament prawdziwego postępu i rozwoju. Bez konsensu wartości nie można wyobrazić sobie funkcjonowania społeczeństwa w dłuższym okresie. Pozytywne otwarcie się państwa na wartości i zabezpieczenie określonego poziomu moralnego obywateli jest drogą upowszechniania się konsensu podstawowego w społeczeństwie. Ład moralny staje się wówczas fundamentem wszelkiego ładu politycznego, społecznego i gospodarczego.

W warunkach pluralistycznego i demokratycznego społeczeństwa poszerzają się możliwości opcji i wyborów wartości, nieco inaczej kształtują się możliwości artykulacji wartości podstawowych. W Polsce, podobnie jak i w innych krajach zmierzających do demokracji, wartości podstawowe stanowią ważny problem społeczny i moralny. Zdaniem Władysława Piwowarskiego (1991, s. 108): „Niedociągnięcia na tle wartości podstawowych w danym kraju, a zwłaszcza wśród młodzieży, mogą przynieść zgubne następstwa dla jego przyszłości”. Z drugiej strony wychowanie młodych w duchu wierności podstawowym wartościom, które powinny funkcjonować w społeczeństwie, wpływa silnie na przekonania młodego pokolenia. Ważne jest zatem poznanie, które z wartości podstawowych zajmują naczelne miejsce w świadomości młodzieży, zarówno na płaszczyźnie „operacyjnej” (to, co jest w rzeczywistości), jak i na płaszczyźnie normatywnej (rzeczywistość postulowana).

Wartości podstawowe są drogą do pełnej realizacji człowieka, ale i do tego, że społeczeństwo staje się bardziej sprawiedliwe, bardziej humanitarne i bardziej pokojowe (swoista „gramatyka etyczna” w społeczeństwie). Nie wykluczają one, a wręcz zakładają otwarcie na Transcendencję. Kościół katolicki akcentuje bardzo silnie transcendentny wymiar osoby ludzkiej, otwartej na Boga jako swoje źródło i cel. Akcentując duchowy i transcendentny wymiar osoby ludzkiej, uznaje, że prawa osoby ludzkiej są integralną częścią każdej kultury, są uniwersalne. Nie jest do pomyślenia, aby jakieś społeczeństwo mogło się na dłuższą metę obejść bez

konsensu w sprawie podstawowych wartości etycznych. Chodzi tu o uznanie niezbywalnych praw właściwych naturze ludzkiej, uprzednich wobec wszelkich praw pozytywnych.

Wartości podstawowe, takie jak wolność, prawda, solidarność, sprawiedliwość i równość społeczna nie są tylko dane społeczeństwu, ale i zadane. Mogą one rozwijać się prawidłowo przy niezmiennym uznaniu transcendentnej godności osoby ludzkiej. Człowiek jako istota społeczna jest wezwany do rozwoju i realizuje swoje powołanie we wspólnocie z innymi ludźmi. Właściwy porządek społeczny, który pomaga człowiekowi w sposób niezastąpiony w realizacji jego osoby (człowieczeństwa), opiera się na wartościach podstawowych. Przyznanie człowiekowi absolutnej autonomii, niezgodnej z naturą rzeczy, jest równoznaczne z wejściem na złą drogę dla autentycznej wolności i dla społeczeństwa naprawdę godnego człowieka. Demokratyczne państwo istnieje, rozwija się lub upada wraz z wartościami podstawowymi, które wyraża i upowszechnia (Mariański, 2015).

W procesie transformacji ustrojowej dochodzi do konfliktów interpretacyjnych w odniesieniu do wartości podstawowych, często znajdują się one w polu polemik ideologicznych. W przypadku rzeczywistego lub potencjalnego konfliktu są uznawane priorytety i preferencje wartości, stwierdzające względną ich doniosłość, wskazujące na to, którym z nich należy dawać pierwszeństwo. Wśród społecznie aprobowanych wartości podstawowych jedne stawia się wyżej, inne niżej, jednym przypisuje się znaczenie pierwszorzędne, innym jakby wtórne. W zależności od tradycji kulturowych i aktualnych dążeń obywateli w każdym społeczeństwie funkcjonują określone wartości podstawowe. Są one mniej lub bardziej uświadamiane przez większość obywateli i stanowią podstawę konsensu, dialogu i pozytywnej kooperacji dla dobra wspólnego (Piwowski, 1993).

Wartości podstawowe odznaczają się znaczną trwałością i swoistą bezwładnością. Godność osoby ludzkiej, rozumiana całościowo, jest źródłem z którego wywodzą się wszystkie fundamentalne wartości życia społecznego. Są one uprzednie w stosunku do każdego ustawodawstwa państwowego, nie mogą być zakwestionowane ani odrzucone decyzją większości obywateli. Autentyczny postęp człowieka i społeczeństwa, umocnienie ludzkiego wymiaru rozwoju, są związane z uznaniem wartości podstawowych. Bez nich jest rzeczą niemożliwą przeprowadzenie istotnych reform gospodarczych, politycznych, kulturalnych itp. Dlatego też społeczeństwo demokratyczne i obywatelskie to nie tylko racjonalna gra interesów, ale i nieustanne wysiłki czynienia tego, co właściwe.

Nietykalny porządek wartości podstawowych powinien być respektowany szczególnie w warunkach szybkich zmian społecznych, a także jest on gwarantem tożsamości państwa prawa. W odróżnieniu od wartości ostatecznych, których poszukują jednostki, wartości podstawowe mają przede wszystkim wymiar społeczny, połączony niekiedy z kontekstem instytucjonalnym. Tworzą one w świadomości ludzkiej zasadnicze elementy i podstawy społeczeństwa obywatelskiego. Wartości podstawowe nie tylko kształtują sumienie jednostek i rozwijają ich osobowości, ale przenikają do struktury społecznej. Pełnią funkcję motywacyjną i integracyjną, tworząc moralny fundament dla społeczeństwa (narodu) i państwa (Piwowski, 1993).

4. Uwagi końcowe

Przedmiotem zainteresowania socjologii jest nie tylko społeczeństwo, ale i człowiek. To właśnie człowiek zadaje wciąż nowe pytania, co jest dla niego priorytetem, co jest wartością priorytetową. To właśnie człowiek może oddzielać sferę prywatną i publiczną, oraz uznawać inne zasady w bezpiecznym świecie prywatnym i inne w niepewnej, dwuznacznej czy nawet

niebezpiecznej sferze publicznej. Wartości konsekwentnie przez człowieka akceptowane i realizowane określają specyficzny jego sposób istnienia i życia. Tworzą zespół powiązań pomiędzy osobami żyjącymi w rozmaitych grupach społecznych, określając międzyludzki i społeczny charakter bytu człowieka. Podmiotem i twórcą moralności – w znaczeniu socjologicznym – jest człowiek, który w niej znajduje swój wyraz i równowagę.

Współczesne wysokorozwinięte społeczeństwa, zwane pluralistycznymi, obywatelskimi, demokratycznymi lub ponowoczesnymi charakteryzują się wielością wartości i norm, w tym także wartości moralnych. Pluralizm społeczno-kulturowy nie może oznaczać braku jakichkolwiek wartości i norm obowiązujących. Wielość i różnorodność powinna prowadzić do odkrycia jakiegoś uniwersum. Nie jest bowiem prawdą, że ograniczenie pluralizmu w jakimś punkcie oznacza jego negację w całości. Bez etycznej dymensji istnieje tylko prawo lub dyktat silniejszych („prawo dżungli”), co w końcu zapowiada zmierzch lub upadek porządku społecznego i społeczeństwa na miarę godności człowieka. To, co etyczne, powinno pełnić również funkcje społeczne. Państwo potrzebuje wartości podstawowych, ale nie jest ono i nie może być źródłem moralności społecznej. Ani państwo ani społeczeństwo nie może istnieć bez podstawowego moralnego konsensu. W „De civitate Dei” św. Augustyn (wyd. 1953) stwierdza, że państwo, które odrzuciło sprawiedliwość, staje się „bandą zbrojecką”.

Pluralizm jako swoista wartość formalna potrzebuje treściowego dookreślenia poprzez wartości podstawowe, gwarantujące prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa. Wartości podstawowe nie są bynajmniej abstrakcyjnymi formułami, lecz mówią coś bardzo ważnego o konkretnym życiu ludzi, grup społecznych, społeczeństwa, narodu, całej rodziny ludzkiej. Są one niezbędne, by podjąć właściwą rozmowę o przyszłości społeczeństwa, by zabezpieczyć demokrację jako instytucję moralną ludzkiego społeczeństwa (a nie tylko jako zasadę większości), by przewyciężyć „struktury grzechu”. Wartości podstawowe nie są „produktem” głosowania, werdyktem większości obywateli. Nie można zgodzić się z tezą, że większość zawsze ma rację lub że dialog społeczny jest możliwy jedynie w warunkach wymiany poglądów uznawanych za tak samo słuszne i równouprawnione. Każda władza państwowa jest zobowiązana do respektowania i ochrony wartości podstawowych.

W przewyciężaniu „struktur grzechu” i w poszukiwaniu konsensu co do reguł współżycia i rozwiązywania konfliktów, a w szczególności wartości koniecznych dla minimum wspólnego porządku, potrzebne jest porozumienie pomiędzy konkurującymi siłami społecznymi, uczestniczącymi w logice budowania społeczeństwa na miarę godności człowieka. W dziele osiągnięcia jakiegoś konsensu co do wartości podstawowych współodpowiedzialne są wszystkie siły społeczne, nikogo nie wolno zwalniać z tej odpowiedzialności.

Państwo nie może być neutralne wobec wartości podstawowych, a tym bardziej przyczyniać się do wyłączenia z życia społecznego wszelkich norm i zobowiązań moralnych (uwolnienie społeczeństwa od wszelkich ocen moralnych). Państwo w społeczeństwie pluralistycznym nie powinno narzucać obywatelom jakiegoś określonego światopoglądu religijnego czy ateistycznego, jednak powinno zabiegać o akceptację wartości podstawowych w społeczeństwie dla pozytywnej współpracy na rzecz dobra wspólnego oraz niezbędnego minimum etycznego dla prawidłowego funkcjonowania gospodarki wolnorynkowej (Marianiński, 2014).

Budowa sprawiedliwego ładu moralnego w ramach ustroju demokratycznego nie będzie łatwa, następuje bowiem po panującym przez wiele lat systemie politycznym, który okazał się ekonomicznie niewydolny i etycznie szkodliwy. Ważne jest, by uniknąć dwóch skrajności: ostrego konserwatyzmu, izolującego ludzi od nowych wartości, jakie niesie współczesny świat, oraz od skrajnego postmodernizmu kwestionującego wszelkie wartości tradycyjne. „Stare”

i „nowe” wartości składają się na całość racjonalnie kształtowanego depozytu wartości podstawowych w życiu społecznym. Bez wartości podstawowych grozi społeczeństwu i państwu budowanie wspólnego domu nie na opoce, lecz na piasku (Piwowski, 1996).

Warto na koniec przytoczyć słowa nestora polskiej socjologii moralności Anny Pawełczyńskiej (2004, s. 94):

„Wiele w naszym życiu, w naszym kraju i w naszym świecie się pomieszało. Niewiedza, egoizm, zła wola, opieszałość i chciwość dopuściły do tego, że w niestrzeżone progi wtargnęło zło. Powstały różne, często powiązane ze sobą obszary zła. Zamiast się temu złu poddać, należy z nim odważnie walczyć. Przemawiają za tym nie tylko racjonalne argumenty, ale jakaś wewnętrzna oczywistość, której do końca zdefiniować się nie da. Można ją nazwać poczuciem ludzkiej godności, sprawą honoru, oczywistością serca i głosem wrażliwego sumienia. W beładzie wszystko, co dobre, ginie. W przyrodzie, w życiu społecznym, w nauce niezbędny jest porządek. Tam, gdzie się wkraść beład, trzeba sprawy przywrócić do porządku, znajdując archimedesowski punkt oparcia. W każdej społeczności i w każdej epoce muszą działać mobilizujące dobro siły. Ludzie świadomi tego wiedzą, że podstawowe wartości wymagają stałej, czujnej obrony. Dzięki nim człowiek wydobędzie się z chaosu. Znajdzie swoje miejsce w świecie i ojczyznę swojego ducha”.

Bibliografia:

- Biskupi polscy o wartościach chrześcijańskich w życiu społecznym i w życiu narodu (1993), w: *Miesięcznik Pasterny Płocki*, 6, 388.
- Delsol, Ch. (2010). Znaczenie godności ludzkiej i jej kryteria. Godność człowieka jest dzisiaj niezwykle zagrożona i trzeba o tym mówić, w: red. M. D. Filińska, B. Mamot, A. Wojciechowski, *Obecność i nieobecność. Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji (przyczynek do studium)*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 33-40.
- Dylus, A. (2004). W poszukiwaniu „rezew duchowych” europejskiej gospodarki, w: Jan Szomburg (red.), *Czy wartości społeczne są barierą reform UE?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 15-22.
- Gabriel, M. (2021). *Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten. Universale Werte für das 21. Jahrhundert*, Bonn: Ullstein Verlag.
- Jan Paweł II (1985). *Nauczanie papieskie 1980*, t. III/1, Poznań-Warszawa: Pallottinum.
- Jan Paweł II (1994). Przemówienie w Poliklinice im. Agostino Gemelli w dniu 8 maja 1994 roku, *L'Osservatore Romano*, 6-7, 5.
- Jan Paweł II (1996). Audycja generalna w dniu 18 października 1995 roku, *L'Osservatore Romano*, 1, 11.
- Jan Paweł II (1997a). *Spotkanie z uczestnikami pielgrzymki NSZZ „Solidarność”*. *L'Osservatore Romano*, 1, 48.
- Jan Paweł II (1997b). Przemówienie do uczestników międzynarodowej konferencji poświęconej umysłowo chorym w dniu 30 listopada 1996 roku, *L'Osservatore Romano*, 2, 47.
- Jan Paweł II (1997c). Przemówienie do korpusu dyplomatycznego w dniu 13 stycznia 1997 roku, *L'Osservatore Romano*, 3, 20-21.
- Luhmann, N. (1994). *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*, tł. Grażyna Skąpska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mariański, J. (2014). Wartości podstawowe w świadomości młodzieży maturalnej, w: Stanisław Fel, Marek Wódka (red.), *Godność osoby ludzkiej w społeczeństwie i gospodarce. Księga pamiątkowa ku czci śp. Księdza Profesora Franciszka J. Mazurka*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 237-255.
- Mariański, J. (2015). Wartości podstawowe, w: Janusz Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, 893-898.
- Mariański, J. (2022). *Wartości moralne w świadomości maturzystów puławskich. Raport z badań socjologicznych zrealizowanych w latach 1994-2021*, Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie.
- Martini, C. M. (1995). *Jaka polityka?*, tł. Tomasz Homa, Kraków: Wydawnictwo WAM, Kraków 1995.

- Mazurek, F. J. (1999/2000). Wartości akceptowane w Unii Europejskiej, *Summarium*, 28-29, 11-37.
- Misztal W., Kościński, A. (2019). W kierunku polskiego „ideału” społeczeństwa obywatelskiego, w: A. Kościński, W. Misztal (red.), *Falująca obywatelskość: stare wzory nowe tendencje*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 9-37.
- Moralność i społeczeństwo demokratyczne. Instrukcja pasterska zgromadzenia plenarnego Konferencji Episkopatu Hiszpanii (1996), *Społeczeństwo. Studia, prace badawcze i dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła*, 3, 522-533.
- Mosiłek, N. H. (2014). Do jakich wartości wychowujemy? Wartości i normy w wychowaniu, w: T. Sakowicz, K. Gąsior (red.), *Wartości w rodzinie i społeczeństwie*, Kielce: Oficyna Wydawnicza „STON 2”, 327-340.
- Novak, M. (1996). w: Dwa liberalizmy i Papież. Rozmowa z Michaeliem Novakiem, amerykańskim filozofem, ekonomistą, profesorem w American Enterprise Institute w Waszyngtonie, *Powiernik Rodzin*, 11, 23.
- Ockenfels, W. (1993). *Zarys katolickiej nauki społecznej*, tł. Aniela Dylus, Warszawa: Wydawnictwo ATK, 1993.
- Orędzie biskupów polskich o potrzebie dialogu i tolerancji w warunkach budowy demokracji (1995), *Społeczeństwo. Studia, prace badawcze i dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła*, 3, s. 619-620.
- Pawełczyńska A. (2004). *Głowy hydry. O przewrotności współczesnego zła*, Warszawa: Wydawnictwo Test, Warszawa 2004.
- Piwowski W. (1991). Młodzież a wartości podstawowe, w: L. Adamczuk (red.), *Religia w dobie przełomu w Polsce*, Warszawa: Pallottinum, Warszawa 1991.
- Piwowski W. (1993). *ABC katolickiej nauki społecznej, cz. I (Wprowadzenie, podstawy, kierunki)*, Pelpin: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Piwowski, W. (1993). Katolicka nauka społeczna a nowa ewangelizacja, *Colloquium Salutis. Wrocławskie Studia Teologiczne*, 25, 91-100.
- Piwowski, W. (1994). Podstawowe wartości społeczeństwa polskiego, w: R. Benedykciuk, T. Markiewicz (red.), *Liberalizm i katolicyzm dzisiaj: symposium historyczne, Lublin 10-12 XI 1992*, Warszawa: Friedrich Naumann-Stiftung, 1-10.
- Piwowski, W. (1996), *Socjologia religii*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Possenti V., Wyzwania demokracji liberalnej, *Społeczeństwo. Studia, prace badawcze i dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła*, 3, 429-445.
- Ratzinger, J. (1994). Znaczenie wartości religijnych i etycznych w społeczeństwie pluralistycznym, w: Lucjan Balter (red.), *Naród – wolność – liberalizm, Kolekcja „Communio”*, Poznań: Pallottinum, 189-190.
- Rodziński, A. (1989) *Osoba, moralność, kultura*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Sztompka, P. (2020). *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*, Kraków: Znak Horyzont, 334-338.
- Św. Augustyn (1953). *Dialogi filozoficzne*, Warszawa: PAX.

Międzynarodowe porównawcze badania w zakresie edukacji obywatelskiej – historia rozwoju i kluczowe obszary analiz

OLGA WASILEWSKA*

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

W artykule przedstawiono przegląd międzynarodowych badań porównawczych w zakresie edukacji obywatelskiej realizowanych od lat 70. przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA). W artykule zaprezentowano podstawowe informacje na temat poszczególnych edycji, krótką historię ich rozwoju, a także wyzwania, z którymi wiąże się realizacja badań porównawczych w tym właśnie obszarze. Szczególny nacisk położono na badanie ICCS – *International Civic and Citizenship Study* – którego trzecia edycja była realizowana w 2022 roku. Przybliżone zostały niektóre z wyników z wcześniejszych edycji tego badania prowadzonego m.in. w Polsce. Badanie pokazuje duże zróżnicowanie umiejętności uczniów wewnątrz uczestniczących krajów i między krajami. Chociaż szczególnie istotne z perspektywy osiągnięć uczniów okazały się czynniki społeczno-ekonomiczne związane ze środowiskiem domowym uczniów, to w badaniach zidentyfikowano także czynniki powiązane z osiągnięciami z poziomu szkoły i procesów edukacyjnych. Dane dotyczące rozumienia przez uczniów zagadnień związanych z edukacją obywatelską oraz ich postaw i zachowań obywatelskich dają badaczom szerokie możliwości prowadzenia wtórnych analiz.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja obywatelska, *International Civic and Citizenship Education Study*, kompetencje obywatelskie, międzynarodowe badania porównawcze.

International large-scale assessments in civic education – history of the development and main focus areas

The article provides an overview of the international large-scale assessments in the field of civic education conducted since the 1970s by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The article presents basic information on each study edition and a brief history of their development, including the challenges associated with comparative cross-country studies in this specific field. Special emphasis is placed on the ICCS – *International Civic and Citizenship Study* – third edition of this study was conducted in 2022. Some results from the previous editions of the study, conducted also in Poland, are presented. The study shows significant differences in students' achievements within and among participating countries. While socio-economic factors associated with students' home environment proved particularly significant from the perspective of students' achievements, school-level factors that are positively associated with civic knowledge were also identified. Data from

the study on students' civic knowledge, as well as students' civic attitudes and behaviors, provide researchers with broad opportunities for conducting secondary analyses.

KEYWORDS: citizenship education, civic competences, civic education, *International large-scale assessments*, International Civic and Citizenship Education Study.

Wprowadzenie

Międzynarodowe badania kompetencji prowadzone na dużych, reprezentatywnych próbach uczniów i nauczycieli pozwalają na uzyskanie porównywalnych danych na temat umiejętności uczniów z różnych krajów i systemów edukacyjnych, zróżnicowaniu tych umiejętności i ich zmianach w czasie. Stawiają one sobie za cel także poznanie uwarunkowań wyników uczniów, a poprzez identyfikację mocnych i słabych stron systemów edukacyjnych, poprawę jakości nauczania.

Edukacja obywatelska to tak naprawdę jedna z niewielu dziedzin szkolnych, w których cyklicznie prowadzone są międzynarodowe badania porównawcze dotyczące umiejętności uczniów. Pomimo kilku przeprowadzanych edycji, w których wzięło udział w sumie ponad kilkadziesiąt krajów, znajomość tych badań i wykorzystywanie ich wyników jest stosunkowo nieduże. Dotyczy to m.in. także Polski, która uczestniczyła w dwóch zakończonych już edycjach badania w latach 1999–2000 i 2009, a także w najnowszej edycji badania ICCS 2022. Artykuł ma na celu przegląd tych badań, pokazanie ich rozwoju, a także trudności, z jakimi wiąże się ich realizacja, wynikających ze specyfiki obszaru, jakim jest edukacja obywatelska. Jednocześnie przybliży on niektóre z wyników badań, pokazując, jakie możliwości daje badaczom analiza tych danych.

1. Rozwój badań porównawczych w zakresie kompetencji obywatelskich

Rozwój międzynarodowych badań porównawczych w edukacji (*International large-scale assessments – ILSA*) rozpoczął się w latach 60. Kluczową rolę na tym pierwszym etapie odgrywało Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (*International Association for the Evaluation of Student Achievement – IEA*), powołane właśnie w celu organizacji tych badań. Od tego czasu w międzynarodowych badaniach porównawczych nastąpiło wiele zmian, m.in. wzrosła liczba uczestniczących w nich krajów¹, badaniami obejmowano kolejne zagadnienia, rozwijana była ich metodologia, wprowadzano nowe narzędzia, w tym rozpoczęto realizację badań z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Jednocześnie zwiększało się zaangażowanie instytucji rządowych w organizację tych badań, a zarazem rosło znaczenie ich wyników dla polityk edukacyjnych, a rozwój systemów edukacyjnych zaczął być głównym celem stawianym przed ILSA (Klieme, 2020; Pizmony-Levy i in., 2014; Wagemaker, 2011, 2020). Obecnie najwięcej krajów uczestniczy w badaniach związanych z umiejętnościami uczniów z zakresu czytania, matematyki i nauk przyrodniczych: PISA, TIMSS i PIRLS². Spośród międzynarodowych badań

¹ Przykładowo w badaniu: *First International Mathematics Study (FIMS)*, realizowanym w 1964 roku, uczestniczyło 12 krajów, w badaniu PISA 2022 uczestniczy ponad 80 krajów.

² PISA (*Programme for International Student Assessment*) – badanie OECD, mierzy umiejętności niezbędne do sprawnego funkcjonowania 15-latków w dorosłym życiu: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne i rozumowanie w naukach przyrodniczych; TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) – badanie

porównawczych to na ich podstawie powstaje najwięcej publikacji, które zarazem cieszą się największą liczbą cytowań (Ehren, 2022; Hernández-Torrano i Courtney, 2021; Klieme, 2020; Lindblad, Pettersson i Popkewitz, 2015).

Na tym tle zainteresowanie i uczestnictwo w badaniach porównawczych dotyczących edukacji obywatelskiej jest niższe, co bywa łączone z mniejszym znaczeniem przypisywanym tej tematyce przez decydentów politycznych (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021a). Nie zmienia to faktu, że temat kompetencji obywatelskich właściwie od początku rozwoju ILSA uznawany był przez badaczy za istotny i od początku pozostawał w kręgu obszarów tych badań. Edukacja obywatelska uwzględniona była już w trakcie kilkuletniego prekursorskiego projektu: *Six subject study* (Torney, Oppenheim i Farnen, 1975; Walker, Anderson, Wolf 1976), obok nauk przyrodniczych, rozumienia czytanego tekstu, literatury, a także języka angielskiego i języka francuskiego jako języków obcych. Badanie kompetencji obywatelskich w tym projekcie przeprowadzono w 1971 roku w trzech grupach wiekowych (zob. Tabela 1). Część z przyjętych wówczas rozwiązań wykorzystywana była w późniejszych badaniach porównawczych w tym obszarze. Przykładem może być chociażby wyróżnienie dwóch kluczowych obszarów do pomiaru i badanie ich za pomocą różnych narzędzi (obszar wiedzy i postaw) czy sposób operacjonalizacji niektórych zagadnień.

Co ciekawe, bardzo wiele zidentyfikowanych wówczas wyzwań związanych z prowadzeniem porównawczych badań kompetencji obywatelskich jest nadal aktualnych (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021b). Badacze zaangażowani w *Six subject study* (Bloom, 1969) wskazywali m.in., że edukacja obywatelska nie jest dobrze ugruntowanym przedmiotem, problematyczne z perspektywy badań porównawczych są takie kwestie jak bardzo zróżnicowany zakres treści i zróżnicowana organizacja nauczania tych zagadnień w poszczególnych krajach. Na różnice te istotny wpływ mają także systemy polityczno-społeczne oraz historia poszczególnych państw i ma to miejsce w większym stopniu niż w przypadku innych badanych dziedzin. Dodatkowe wyzwania wynikają z faktu, że edukacja obywatelska za cel stawia sobie nie samo przekazywanie wiedzy, ale także kształtowanie określonych wartości czy zachowań. Oznacza to m.in. konieczność pomiaru postaw, co w przypadku dzieci i młodzieży nigdy nie jest zadaniem łatwym. Wiele trudności jest też związanych z odpowiednią operacjonalizacją zagadnień. Badacze zaangażowani w pierwsze porównawcze badania dotyczące kompetencji obywatelskich podkreślali także, że obszar ten wyróżnia również większy wpływ pozaszkolnych – i trudnych do mierzenia – czynników, w tym takich jak wydarzenia polityczne czy społeczne. Istotną trudność stanowią także kwestie językowe i terminologiczne, np. problemy z ideologizacją określonych pojęć, problemy ze stosowaniem pojęć i sformułowań, które byłyby zrozumiałe dla uczniów, ale zarazem nie byłyby zbyt upraszczające (Bloom, 1969). Mimo tych trudności projekt *Six subject study* pokazał, że możliwe jest stworzenie rzetelnych narzędzi do badania wiedzy i postaw z zakresu edukacji obywatelskiej w różnych krajach. Pierwsze projekty były więc kluczowe dla dalszego rozwoju badań w omawianym obszarze, kolejne bazowały na tych doświadczeniach (Torney-Purta, Lehmann, Oswald i Schulz, 2001a).

W rozpoczętym w drugiej połowie lat 90. *Civic Education Study* (CIVED) uczestniczyło już znacznie więcej krajów. Badanie przebiegało w dwóch etapach. W pierwszym przeprowadzono rozbudowane studia przypadku, uwzględniające m.in. analizy podstaw programowych czy wywiady z kluczowymi interesariuszami (Torney-Purta, Schwille i Amadeo, 1999). Drugi

IEA, mierzy umiejętności z zakresu matematyki i nauk przyrodniczych w dwóch grupach – uczniów w czwartym i ósmym roku edukacji szkolnej; PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) – badanie IEA, mierzy umiejętności rozumienia czytanego tekstu wśród uczniów w czwartym roku edukacji szkolnej.

etap to badanie wiedzy i postaw prowadzone wśród uczniów w latach 1999–2000 w dwóch grupach wiekowych: podstawową byli 14-latkowie, a dodatkową – opcjonalną – uczniowie na poziomie szkoły średniej. Impulsem do realizacji badania były przemiany społeczno-polityczne lat 90. i potrzeba nowego spojrzenia na edukację obywatelską, w szczególności rolę szkoły w zakresie przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym. W badaniu wzięło udział wiele państw z dawnego bloku wschodniego, dla których możliwość zbadania i porównania kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie miała szczególne znaczenie. W krajach o rozwiniętych demokracjach z kolei szczególne obawy budziły niewystarczające kompetencje i niewielkie zaangażowanie młodych ludzi w kwestie społeczno-polityczne (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt i Niklova, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald i Schulz, 2001b; Torney-Purta i Schwille, 2011; Schulz, 2021). Polska uczestniczyła w obu etapach *Civic Education Study*, naukowcy z Uniwersytetu Warszawskiego prowadzili badanie zarówno wśród 14-latków, jak i 17-latków (Dolata, Koseła, Wiłkomirska i Zielińska, 2004).

Tabela 1

Międzynarodowe badania porównawcze dotyczące kompetencji obywatelskich

Badanie	Realizacja badania głównego wśród uczniów	Badana populacja	Uczestniczące kraje/regiony	Liczba uczniów	Główni organizatorzy
<i>Six Subject Survey: Civic Education</i> Edukacja obywatelska jednym z 6 badanych obszarów.	Komponent dotyczący edukacji obywatelskiej: 1971.	- Uczniowie w wieku 10 lat, - Uczniowie w wieku 14 lat, - Uczniowie w ostatniej klasie szkoły średniej. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół, - nauczyciele.	Komponent dotyczący edukacji obywatelskiej: Finlandia, Holandia, Irlandia, Izrael, Niemcy (Zachodnie), Nowa Zelandia, Szwecja, Stany Zjednoczone, Włochy. Dodatkowe kraje uczestniczyły w początkowych etapach badania.	Ok. 30 tysięcy uczniów.	Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA)
<i>Civic Education Study</i> – CIVEd Faza 1 – studia przypadku Faza 2 – badania wśród uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół	1999 – 14-latkowie 2000 – szkoła średnia	- Uczniowie w klasie, w której w okresie badania najwięcej uczniów miało 14 lat (w większości państw 8. rok edukacji szkolnej). - Opcjonalny komponent na poziomie szkoły średniej (uczniowie w wieku 16–19 lat). Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Anglia, Australia, Belgia (fr.), Bułgaria, Chile, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Grecja, Hong-kong, Izrael*, Kolumbia, Litwa, Łotwa, Niemcy, Norwegia, Polska , Portugalia, Rosja, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Włochy. * tylko komponent na poziomie szkoły średniej 28 krajów uczestniczyło w badaniach 14-latków, 16 krajów w badaniach uczniów na poziomie szkoły średniej.	Ok. 90 tysięcy uczniów w klasie, w której w okresie badania najwięcej uczniów miało 14 lat. Ok. 50 tysięcy uczniów na poziomie szkoły średniej.	Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA), Uniwersytet Humboldtów w Berlinie.

Badanie	Realizacja badania głównego wśród uczniów	Badana populacja	Uczestniczące kraje/regiony	Liczba uczniów	Główni organizatorzy
<i>International Civic and Citizenship Education Study – ICCS 2009</i>	2009	Uczniowie w 8 klasie (8. roku edukacji szkolnej), przy uwzględnieniu, że ich średni wiek w momencie badania nie jest niższy niż 13,5 roku. W krajach, w których średni wiek uczniów w momencie badania był niższy niż 13,5 roku, badana populacja to uczniowie w 9 klasie. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Anglia, Austria, Belgia (fl.), Bułgaria, Chile, Cypr, Czechy, Dania, Dominikana, Estonia, Finlandia, Grecja, Gwatemala, Holandia, Hong-kong, Irlandia, Kolumbia, Korea Południowa, Lichtenstein, Luksemburg, Łotwa, Malta, Meksyk, Norwegia, Nowa Zelandia, Paragwaj, Polska , Rosja, Słowacja, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Tajlandia, Tajwan, Włochy.	Ok. 140 tysięcy uczniów klasy ósmej	IEA, Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER), Laboratorium Pedagogiki Eksperymentalnej Uniwersytetu Roma Tre w Rzymie
<i>International Civic and Citizenship Education Study – ICCS 2016</i>	2016	Uczniowie w 8 klasie (8. roku edukacji szkolnej), przy uwzględnieniu, że ich średni wiek w momencie badania nie jest niższy niż 13,5 roku. W krajach, w których średni wiek uczniów w momencie badania był niższy niż 13,5 roku, badana populacja to uczniowie w 9 klasie. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Belgia (fl.), Bułgaria, Chile, Chorwacja, Dania, Dominikana, Estonia, Finlandia, Holandia, Hong-kong, Kolumbia, Korea Południowa, Litwa, Łotwa, Niemcy (Nadrenia Północna-Westfalia), Malta, Meksyk, Norwegia, Peru, Rosja, Słowenia, Szwecja, Tajwan, Włochy.	Ok. 94 tysiące uczniów klasy ósmej	IEA, Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER), Laboratorium Pedagogiki Eksperymentalnej Uniwersytetu Roma Tre w Rzymie
<i>International Civic and Citizenship Education Study – ICCS 2022</i>	2022	- Uczniowie w 8. roku edukacji szkolnej, przy uwzględnieniu, że ich średni wiek w momencie badania nie jest niższy niż 13,5 roku. W krajach, w których średni wiek uczniów w momencie badania był niższy niż 13,5 roku, badana populacja to uczniowie w 9 klasie. Dodatkowo: - dyrektorzy szkół - nauczyciele.	Brazylia, Bułgaria, Chorwacja, Cypr, Dania, Estonia, Francja, Hiszpania, Holandia, Kolumbia, Litwa, Łotwa, Niemcy (Nadrenia Północna-Westfalia, Szlezwik-Holsztyn), Malta, Norwegia, Polska , Rumunia, Serbia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Tajwan, Włochy.		IEA, Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER), Laboratorium Pedagogiki Eksperymentalnej Uniwersytetu Roma Tre w Rzymie i rzymski Uniwersytet LUMSA.

Źródło: oprac. własne.

2. *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*

Civic Education Study niekiedy traktowane jest jako pierwsza edycja kluczowego obecnie badania w zakresie kompetencji obywatelskich – *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*. ICCS wykorzystuje i rozwija rozwiązania, które zastosowano w CIVED, w tym część stosowanych pytań i zadań, jednocześnie wprowadzając nowsze podejścia do pomiaru obecne w innych badaniach IEA (Schulz, 2021). Badanie to stawia sobie za główny cel określenie, na ile młodzi ludzie są przygotowani do pełnienia roli obywatela w demokratycznym społeczeństwie (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr i Losito, 2010). Dodanie terminu *citizenship* do nazwy badania miało na celu podkreślenie szerokiego podejścia do kwestii obywatelskości i stanowiło odzwierciedlenie zmian w podejściu do edukacji obywatelskiej. W wielu krajach termin *civic education* – rozumiany wężej jako wiedza o instytucjach publicznych i bardziej formalnych procesach w życiu publicznym – zastępowany wówczas był przez wyrażenie *citizenship education* obejmujące także kwestie związane z uczestnictwem i zaangażowaniem na różnych poziomach życia społecznego, w tym na przykład na poziomie lokalnej społeczności czy szkoły (Schulz i in. 2010, s. 23).

ICCS prowadzone jest cyklicznie, co pozwala na porównywanie wyników zarówno pomiędzy krajami, jak i pomiędzy poszczególnymi edycjami. Spośród omawianych badań dotyczących edukacji obywatelskiej ICCS ma najbardziej ugruntowaną metodologię i koncentruje się na jednej grupie wiekowej – badanie prowadzone jest na reprezentatywnej próbie uczniów w ósmym roku edukacji szkolnej. Do tej pory zrealizowane były trzy edycje tego projektu – ICCS 2009, ICCS 2016, ICCS 2022³. Narzędzia wykorzystywane w badaniu to test (rozwiązywany przez uczniów), służący do pomiaru wiedzy i rozumienia zagadnień związanych z edukacją obywatelską, a także kwestionariusze (wypełniane przez uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół) mające na celu pomiar szeroko rozumianych postaw oraz zebranie informacji kontekstowych dotyczących uwarunkowań kompetencji obywatelskich. Oprócz części wspólnych dla uczniów ze wszystkich krajów, w badaniu wykorzystywane są opcjonalne kwestionariusze regionalne, dotyczące zagadnień istotnych z perspektywy uczestników z danego regionu (np. kwestionariusz dla uczniów z Europy, kwestionariusz dla uczniów z Azji czy uczniów z Ameryki Łacińskiej).

Zakres i sposób badania w ICCS, podobnie jak w przypadku innych badań porównawczych, przedstawiany jest w tzw. założeniach teoretycznych (*Assessment framework*). W ICCS dokument ten pokazuje, jakiego rodzaju treści, procesy poznawcze i postawy są mierzone w badaniu. Jest więc to wspólny dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu zestaw mierzonych kompetencji, a odnosząc się do celów badania – kompetencji, które zostały uzgodnione przez ekspertów i zespoły badawcze jako kluczowe z perspektywy udziału w życiu społecznym w demokratycznym społeczeństwie. Przykładowo w ICCS 2022 w odniesieniu do wiedzy obywatelskiej wyróżniono dwa obszary poznawcze (wiedza i rozumienie) i cztery obszary tematyczne (instytucje i systemy, normy i wartości obywatelskie, uczestnictwo obywatelskie oraz tożsamości i role społeczne), wokół których zbudowane są pytania testowe (Schulz i in., 2022).

Założenia teoretyczne badania w poszczególnych edycjach ICCS muszą zachowywać ciągłość istotną z perspektywy porównywania trendów. Zarazem jednak w odpowiedzi na zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne i procesy społeczne w poszczególnych edycjach

³ Realizacja terenowa badania zakończyła się w 2022 roku, międzynarodowy raport z badania upubliczniony został w listopadzie 2023 roku, a więc już po zgłoszeniu tego artykułu do czasopisma.

wyberane są zagadnienia, na które kładziony jest szczególny nacisk. W przypadku ICCS 2009 istotny kontekst dla badania stanowiła rosnąca globalizacja oraz zewnętrzne zagrożenia dla społeczeństw obywatelskich i ich wolności, takie jak terroryzm. Ponadto ważnym problemem w wielu krajach był brak zainteresowania i zaangażowania młodzieży w życie publiczne i polityczne. W ICCS 2016 w związku z kryzysami finansowymi większy nacisk położono na rozumienie zagadnień ekonomicznych, czy m.in. na kwestie relacji między uczniami (w tym problem dręczenia), a także wykorzystanie technologii cyfrowych w kontekście zaangażowania obywatelskiego i zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem. Te dwie ostatnie kwestie rozwijane są także w ICCS 2022, a dodatkowo badanie w większym stopniu uwzględnia problematykę dotyczącą migracji oraz postrzegania przez uczniów procesów politycznych (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021b; Schulz i in., 2008, 2016, 2022). Polska brała udział w pierwszej edycji ICCS 2009 (Wiłkomirska, 2013), a także w ICCS 2022.

Wypracowywanie narzędzi badawczych stosowanych w badaniu jest kilkuletnim procesem. Niektóre wykorzystywane w badaniu zadania i pytania powtarzają się w kolejnych edycjach, co jest kluczowe z perspektywy śledzenia zmian w wynikach uczniów, ale do każdej edycji przygotowywane są też nowe materiały. Na podstawie założeń teoretycznych badania eksperci we współpracy z krajowymi zespołami badawczymi przygotowują propozycje zadań i pytań, które są tłumaczone i adaptowane do warunków w poszczególnych krajach. Wszystkie narzędzia są testowane w badaniach pilotażowych, po których weryfikowana jest ich trafność i rzetelność. Do badania głównego wybierane są pytania i zadania o najlepszych parametrach (Schulz, Carstens, Losito i Fraillon, 2018b).

3. Kompetencje obywatelskie uczniów w badaniu ICCS

Ze względu na szeroki zakres badania, wielość poruszanych zagadnień, możliwość porównywania wyników między krajami i poszczególnymi edycjami ICCS pozwala na podejmowanie bardzo różnorodnych problemów i zagadnień badawczych⁴.

3.1. Wiedza i rozumienie

To, co w pierwszej kolejności budzi zainteresowanie to poziom wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień związanych z edukacją obywatelską w poszczególnych krajach. ICCS 2009 i ICCS 2016 pokazały, że duża część uczniów z krajów uczestniczących w tych edycjach badania wykazuje się konkretną wiedzą i rozumieniem najbardziej powszechnych instytucji, systemów i pojęć z zakresu edukacji obywatelskiej. Są jednocześnie uczniowie, którzy tych kompetencji nie mają. Problem stanowi także znajomość bardziej złożonych treści, procesów wychodzących poza znane uczniom konteksty, wymagających umiejętności oceny, wyciągania wniosków czy argumentowania (Schulz i in., 2010, 2018a). Ponadto występują duże różnice w zakresie wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień związanych z edukacją obywatelską pomiędzy uczestniczącymi w badaniu krajami, a także wśród uczniów w ramach poszczególnych krajów, przy czym to różnice wewnątrz krajów są bardziej znaczące (Schulz i in., 2010, 2018a).

W ICCS 2009 przy 36 uczestniczących w badaniu krajach⁵ i średniej określonej na poziomie 500 punktów, średnie wyniki uczniów w poszczególnych krajach wyniosły od 380 (Dominikana) do 576 (Finlandia) punktów. Jest to więc zakres około dwóch odchyień standardowych, przy

⁴ Artykuł został przygotowany i przyjęty do czasopisma przed ogłoszeniem wyników ICCS 2022, omawiane są w nim wyniki wcześniejszych edycji badania.

⁵ 36 krajów/regionów, które spełniły wymogi dotyczące próby.

czym warto zwrócić uwagę, że kraj o najniższym wyniku znacząco odstaje od pozostałych (Rysunek 1).

Rysunek 1.

Średnie wyniki uczniów w badaniu ICCS 2009 w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich wraz ze średnim wiekiem badanych.

Kraj/region	Średni wiek	200	300	400	500	600	700	800	Średni wynik
Finlandia	14,7								576 (2,4)
Dania	14,9								576 (3,6)
Korea Południowa	14,7								565 (1,9)
Tajwan	14,2								559 (2,4)
Szwecja	14,8								537 (3,1)
Polska	14,9								536 (4,7)
Irlandia	14,3								534 (4,6)
Szwajcaria	14,7								531 (3,8)
Lichtenstein	14,8								531 (3,3)
Włochy	13,8								531 (3,3)
Słowacja	14,4								529 (4,5)
Estonia	15,0								525 (4,5)
Anglia	14,0								519 (4,4)
Nowa Zelandia	14,0								517 (5,0)
Słowenia	13,7								516 (2,7)
Norwegia	13,7								515 (3,4)
Belgia (fl.)	13,9								514 (4,7)
Czechy	14,4								510 (2,4)
Rosja	14,7								506 (3,8)
Litwa	14,7								505 (2,8)
Hiszpania	14,1								505 (4,1)
Austria	14,4								503 (4,0)
Malta	13,9								490 (4,5)
Chile	14,2								483 (3,5)
Łotwa	14,8								482 (4,0)
Grecja	13,7								476 (4,4)
Luksemburg	14,6								473 (2,2)
Bułgaria	14,7								466 (5,0)
Kolumbia	14,4								462 (2,9)
Cypr	13,9								453 (2,4)
Meksyk	14,1								452 (2,8)
Tajlandia	14,4								452 (3,7)
Gwatemala	15,5								435 (3,8)
Indonezja	14,3								433 (3,4)
Paragwaj	14,9								424 (3,4)
Dominikana	14,8								380 (2,4)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu: Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., i Losito, B. (2010). ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Szczegółowe informacje na temat odstępstw od próby i badanych populacji dostępne są w raporcie.

W kolejnej edycji badania – ICCS 2016 – porównywane były wyniki z 21 krajów⁶. Przy średniej na poziomie 517, średnie wyniki uczniów w uczestniczących w badaniu krajach wyniosły od 586 (Dania) do 381 punktów (również znacznie słabsza pod względem wyników Dominikana), a więc ponownie zakres około dwóch odchyłeń standardowych (Rysunek 2).

Rysunek 2.

Średnie wyniki uczniów w badaniu ICCS 2016 w zakresie wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich wraz ze średnim wiekiem badanych.

Kraj/region	Średni wiek	250	350	450	550	650	750	Średni wynik
Dania	14,9							586 (3,0)
Tajwan	14,1							581 (3,0)
Szwecja	14,7							579 (2,8)
Finlandia	14,8							577 (2,3)
Norwegia	14,6							564 (2,2)
Estonia	14,9							546 (3,1)
Rosja	14,8							545 (4,2)
Belgia (fl.)	13,9							537 (4,1)
Słowenia	13,8							532 (2,5)
Chorwacja	14,6							531 (2,5)
Włochy	13,8							524 (2,4)
Holandia	14,0							523 (4,5)
Litwa	14,7							518 (3,0)
Łotwa	14,8							492 (3,1)
Malta	13,8							491 (2,7)
Bułgaria	14,7							485 (5,3)
Chile	14,2							482 (3,1)
Kolumbia	14,6							482 (3,4)
Meksyk	14,1							467 (2,5)
Peru	14,0							438 (3,5)
Dominikana	14,2							381 (3,0)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu: Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. i Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report. Cham, Switzerland: Springer.

Szczegółowe informacje na temat odstępstw od próby i badanych populacji dostępne są w raporcie.

Analiza wyników krajów uczestniczących w tych dwóch edycjach badania nie daje prostych odpowiedzi dotyczących tego, jakie kraje i jakie systemy edukacyjne pozwalają na najlepsze osiągnięcia uczniów w tym obszarze. Podobne zresztą były wnioski z wcześniejszego badania CIVED (Torney-Purta i in., 2001b).

⁶ 21 krajów/regionów, które spełniły wymogi dotyczące próby.

Nie bez znaczenia na pewno jest ogólny poziom rozwoju społecznego kraju. Zarówno w ICCS 2009, jak i w ICCS 2016 stwierdzono zależności pomiędzy średnim wynikiem uczniów, a wskaźnikiem rozwoju społecznego HDI (Human Development Index⁷), publikowanym corocznie przez Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (Schulz i in., 2010, 2018a). Należy przy tym wziąć pod uwagę, że zdecydowana większość krajów uczestniczących w poszczególnych edycjach badania w okresie ich realizacji znajdowała się na bardzo wysokim i wysokim poziomie rozwoju społecznego. Wśród krajów z wysokimi wynikami uczniów znalazły się te wysoko rozwinięte, ale o różnym poziomie ekonomicznym i doświadczeniach społeczno-historycznych. Wysokie miejsce Polski w ICCS 2009 pokazuje, że uczniowie z krajów o mniej ugruntowanej demokracji mogą także wykazywać się dużą wiedzą w zakresie edukacji obywatelskiej, chociaż ogólnie rzecz biorąc, wśród krajów o niższych wynikach znajduje się więcej państw o mniejszych tradycjach demokratycznych.

Poziom wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich zmieniał się między edycjami. Porównanie ICCS 2009 z badaniem CIVED⁸ pokazuje istotny statystycznie spadek wyników uczniów pomiędzy 1999 a 2009 rokiem na poziomie międzynarodowym i w 7 spośród 15 uczestniczących w obu badaniach krajach. Tylko w 1 kraju (Słowenia) odnotowano w tym czasie istotny statystycznie wzrost (Schulz i in., 2010). Z kolei porównanie wyników ICCS 2009 i ICCS 2016⁹ wskazuje na wzrost poziomu wiedzy. W przypadku 11 na 18 uczestniczących w obu edycjach krajów zaobserwować można było istotny statystycznie wzrost średnich wyników z zakresu wiedzy obywatelskiej, w żadnym nie odnotowano statystycznie istotnego spadku (Schulz i in., 2018a).

Warto podkreślić, że chociaż w pierwszym badaniu dotyczącym edukacji obywatelskiej z 1971 roku w zakresie wiedzy chłopcy uzyskali statystycznie wyższe wyniki niż dziewczęta, w CIVED z 1999 roku odnotowano tylko niewielkie różnice między płciami (Torney-Purta i in., 2001b), to w badaniu ICCS widoczna jest przewaga dziewcząt. Zarówno w ICCS 2009, jak i w ICCS 2016 wyniki dziewcząt były istotnie wyższe na poziomie średniej międzynarodowej i w większości uczestniczących w badaniu krajów.

Jak na tle rówieśników z innych państw wypadli polscy uczniowie? W badaniu ICCS 2009 osiągnęli bardzo dobry wynik – szósty spośród 36 krajów uczestniczących w badaniu, najwyższy wynik spośród krajów naszego regionu i dawnego bloku wschodniego (zob. Rysunek 1). Biorąc pod uwagę brak istotnych statystycznie różnic między niektórymi krajami, można mówić o czwartym miejscu wraz z uczniami ze Szwecji, Irlandii, Szwajcarii, Lichtensteinu, Włoch, Słowacji i Estonii, dla których średni wynik uczniów nie różnił się istotnie od średniego wyniku uczniów w Polsce (Schulz i in., 2010). Analiza wyników w zależności od poziomu wiedzy i rozumienia kwestii obywatelskich przez uczniów (wówczas 2 klasy gimnazjum) pokazała, że duża część polskiej młodzieży charakteryzuje się wysokimi kompetencjami – 71% osiągnęło poziom drugi lub trzeci¹⁰. Aż 41% 14-latków znajdowało się na najwyższym – trzecim – po-

⁷ Wskaźnik HDI to syntetyczna miara obejmująca trzy płaszczyzny: „długie i zdrowe życie”, „wiedza” i „godny standard życia”. Od 2010 roku wykorzystuje następujące zmienne: oczekiwana długość życia, średnia liczba lat edukacji, oczekiwana liczba lat edukacji i dochód narodowy brutto na osobę (UNDP, 2022).

⁸ Ze względu na rozszerzenie zakresu badania w ICCS 2009 względem CIVED, porównania dotyczyły tylko jednej z podskal dla ICCS 2009 (Schulz i in., 2010).

⁹ Możliwe dla 18 krajów uczestniczących w obu edycjach.

¹⁰ W ramach skali wiedzy i rozumienia w ICCS 2009 wyróżniono trzy poziomy osiągnięć uczniów. Uczniowie osiągający najniższy, poziom 1 są zaznajomieni z najważniejszymi pojęciami/koncepcjami z zakresu edukacji obywatelskiej, wykazują się określoną wiedzą na temat najbardziej podstawowych działań instytucji publicznych i społeczeństwa obywatelskiego. Tym, co odróżnia osiągnięcia na poziomie 1 od wyższych poziomów, jest z jednej strony poziom

ziomie osiągnięć, co jest wynikiem znacznie wyższym niż średnia międzynarodowa, chociaż niższym od najlepszych krajów (Finlandia, Dania, Korea Południowa, Tajwan), w których wyniki na tym poziomie uzyskiwała ponad połowa uczniów. Jednocześnie 9% uczniów w Polsce uzyskało wynik poniżej pierwszego poziomu, a więc nie miało podstawowej wiedzy na temat funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Pokazuje to spore zróżnicowanie w zakresie wiedzy uczniów, na co wskazuje również stosunkowo duża wartość odchylenia standardowego w Polsce. Pod względem odsetka najniższych uczniów lepiej wypadły niektóre kraje o niższym średnim wyniku niż Polska. Dodatkowe analizy odpowiedzi na zadania testowe pokazały, że największe trudności polscy uczniowie mieli z odpowiedziami na pytania otwarte, pytania wymagające wyciągnięcia wniosków, argumentowania, wyrażania własnej opinii (Wiłkomirska, 2013). Podobnie jak w większości krajów uczestniczących w ICCS 2009 także w Polsce wyniki dziewcząt były istotnie statycznie wyższe niż chłopców.

Wyniki polskich uczniów w ICCS 2009 okazały się niższe niż w odbywającym się dekadę wcześniej badaniu CIVED, kiedy – trochę niespodziewanie – uzyskali najwyższy wynik spośród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu (Torney-Purta i in., 2001b; Dolata i in., 2004). Jak już wspomniano spadki odnotowano w zdecydowanej większości krajów, w przypadku Polski była to różnica 9 punktów (Schulz i in., 2010). Badacze poszukiwali różnych możliwych wyjaśnień tej sytuacji, m.in. wskazywano na możliwy spadek zainteresowania kwestiami politycznymi, po wzmożonym zainteresowaniu w latach 90. w konsekwencji przemian politycznych czy też – w przypadku polskich uczniów – na realizację badania na innym etapie edukacji szkolnej. W 1999 roku badanie prowadzono w 8 klasie szkoły podstawowej, niedługo przed egzaminami, w okresie większej mobilizacji do uczenia i przygotowania w zakresie wiedzy pojęciowej (Wiłkomirska, 2013).

3.2. Uwarunkowania wiedzy uczniów

Jednym z głównych celów badania ICCS jest wskazanie, jakie czynniki wpływają na osiągnięcia uczniów. Zakończona edycja badania ICCS (Schulz i in., 2010, 2018a) wskazuje na kluczowe znaczenie czynników społeczno-ekonomicznych i środowiska domowego uczniów. We wszystkich uczestniczących w badaniu krajach uczniowie, których rodzice mają wyższą pozycję zawodową, osiągnęli lepsze wyniki w zakresie wiedzy obywatelskiej. Podobnie uczniowie rodziców z wyższym wykształceniem czy deklarujący posiadanie w domu większej liczby książek (Schulz i in., 2010, 2018a). Kraje natomiast różniły się pod względem siły tych zależności, co zresztą charakterystyczne jest także dla badań edukacyjnych w innych dziedzinach (Woessmann, 2004). Odwrotne zależności występują w przypadku pochodzenia migranckiego ucznia, a także posługiwania się w domu innym językiem niż nauczany w szkole, chociaż przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego znaczenie tych czynników okazywało się niewielkie (Schulz i in., 2010, 2018a). Pozytywne zależności zaobserwowano m.in. także między wynikami uczniów, a rozmowami z rodzicami na tematy społeczno-polityczne (Schulz i in., 2010, 2018a).

Jakie jest znaczenie czynników związanych z pracą szkoły? Ważnym wnioskiem, który znajduje potwierdzenie w wynikach ICCS jest znaczenie otwartego na dyskusję klimatu w klasie. Postrzeganie klasy przez uczniów jako miejsca, w którym mają możliwość dyskusji i wyrażania różnych punktów widzenia, jest powiązane z poziomem wiedzy uczniów

prostego, mechanicznego rozumienia zjawisk społecznych, a z drugiej kwestia identyfikowania związków i zależności w tym obszarze. Uczniowie osiągający najwyższy poziom 3 charakteryzują się rozbudowaną wiedzą i dobrym rozumieniem zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, umiejętnością oceny, uzasadniania stanowisk, działań i procesów w sferze społeczno-politycznej, jak również przewidywania ich rezultatów (Schulz i in., 2010, s. 61–62).

– zależności te są istotne przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów (Schulz i in., 2010, 2018a). Kwestia otwartości na dyskusję jest jednym z zagadnień najczęściej podejmowanych we wtórnych analizach danych ICCS i znajdującym potwierdzenie w wielu różnych kontekstach, krajach i grupach (Knowles, Torney-Purta i Barber, 2018). Ze zmiennych z poziomu szkoły i procesów edukacyjnych powiązane z osiągnięciami uczniów w wielu krajach okazało się również podejmowanie przez uczniów aktywności obywatelskich w szkole, np. głosowanie w wyborach przedstawicieli samorządu klasowego lub szkolnego (Schulz i in., 2010, 2018a).

Ogólnie rzecz biorąc, badanie ICCS pokazuje, że wpływ na osiągnięcia uczniów różnych czynników z poziomu szkoły jest bardzo złożony – odmienne konstelacje czynników są istotne dla wyników edukacji obywatelskiej w różnych krajach (Malak-Minkiewicz i Torney-Purta, 2021b). Z tego względu szczególnie istotne są pogłębione wtórne analizy danych w różnych krajach i regionach.

3.3. Postawy obywatelskie

Oprócz wglądu w poziom wiedzy i rozumienia przez uczniów zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, ICCS umożliwia analizy dotyczące szeroko rozumianych postaw obywatelskich uczniów, w tym ich zaangażowania obywatelskiego. Autorki przeglądu systematycznego prac powstałych z wykorzystaniem danych z badań CIVED, ICCS 2009 i ICCS 2016 wskazały, że około 2/3 z nich dotyczyła właśnie tych obszarów (Myoung i Liou, 2022).

Zakres podejmowanych tematów i prowadzonych analiz jest bardzo szeroki. Międzynarodowe badania porównawcze w obszarze edukacji obywatelskiej tworzą m.in. unikalną możliwość wykonania analiz zależności pomiędzy poziomem wiedzy, a postawami obywatelskimi uczniów czy postawami a procesami edukacyjnymi w szkole. W przypadku szeregu kwestii widać silne pozytywne korelacje między dwoma głównymi wymiarami: wiedzą i postawami. Przykładowo obserwować to można w większości krajów w przypadku gotowości do przyznawania większych praw kobietom i migrantom (Schulz i in., 2018, 2010a). Jednakże w odniesieniu do części postaw – często być może ku rozczarowaniu badaczy – nie obserwuje się oczekiwanych zależności z poziomem wiedzy uczniów. Przykładem może być kwestia planowanej przyszłej aktywności społeczno-politycznej ucznia. O ile udział w wyborach (głosowanie) jest silnie powiązany z poziomem wiedzy ucznia, to już w przypadku przyszłej działalności politycznej można obserwować odwrotną zależność – im wyższa wiedza tym niższą deklarowaną chęć aktywności politycznej (Schulz i in., 2010, 2018a).

Podsumowanie

Zbiory danych z przedstawionych badań kompetencji obywatelskich uczniów są ogólnie dostępne, stanowiąc ważny zasób dla badaczy zajmujących się tym obszarem. Towarzyszy im rozbudowana dokumentacja badawcza, szczegółowo opisująca wszystkie procedury, przebieg badania i rozwiązania przyjęte w poszczególnych krajach. Umożliwiają one prowadzenie analiz na reprezentatywnych próbach uczniów z kilkudziesięciu krajów bez konieczności konstruowania własnych narzędzi i realizacji badań w terenie. Pomimo tych możliwości, w porównaniu z międzynarodowymi badaniami porównawczymi z innych dziedzin, dane z badań dotyczących edukacji obywatelskiej są jednak rzadziej wykorzystywane i liczba publikacji wykorzystujących je jest mniejsza. Dotyczy to zarówno Polski, jak i innych krajów (Hernández-Torrano i Courtney, 2021; Lindblad i in., 2015; Malak-Minkiewicz i Torney-Purta,

2021a). Barięą w tym kontekście wydają się być zarówno stosunkowo wymagające metody wykorzystywane do wyliczania wyników uczniów, jak i niewystarczająca świadomość i wiedza na temat tych badań.

Szansę na zwiększenie wykorzystania danych na temat wiedzy i postaw obywatelskich uczniów daje najnowsza edycja badania ICCS 2022. Udział Polski w badaniu po raz pierwszy od 2009 roku jest szczególnie cenny z perspektywy badaczy interesujących się edukacją obywatelską w tym kraju i regionie. Warto przy tym dodać, że badanie ICCS 2022 w Polsce realizowane było w marcu i kwietniu 2022 roku, a więc także okresie szczególnym. Rok szkolny 2021/2022 oznaczony był jeszcze obostrzeniami związаныmi z pandemią COVID-19. Ponadto tuż przed rozpoczęciem realizacji badania w szkołach rozpoczęła się inwazja rosyjska na Ukrainę. Był to więc czas dużej mobilizacji społecznej i ogromnego zaangażowania społeczeństwa polskiego w różne formy wsparcia ukraińskich uchodźców. Można przypuszczać, że wydarzenia te nie pozostały bez wpływu na umiejętności i postawy obywatelskie uczniów.

Bibliografia

- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. i Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Bloom, B. (1969). *Cross-national study of educational attainment: Stage I of the I.E.A. Investigation in Six Subject Areas. Final Report. Volume I*. Washington DC: Bureau of Research.
- Dolata, R., Koseła, K., Wiłkomirska, A. i Zielińska, A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki badań międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ehren, M. (2022). International large-scale assessments and education system reform. On the power of numbers. W: T. Nilsen, A. Stancel-Piątak i Gustafsson, J. E. (red.) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education: Perspectives, Methods and Findings. Cham: Springer. [DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_36]
- Hernández-Torrano, D. i Courtney, M. G. R. (2021). Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature. *Large-scale Assessments in Education*, 9, 17. [DOI: <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00109-1>]
- Klieme, E. (2020). Policies and practices of assessment: A showcase for the use (and misuse) of international large scale assessments in educational effectiveness research. *International perspectives in educational effectiveness research* (s. 147–181). Cham: Springer. [DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3_7]
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J. i Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(1), 7–30. [DOI: https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1]
- Lindblad, S., Pettersson, D. i Popkewitz, T. (2015). *International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapporter.
- Malak-Minkiewicz, B. i Torney-Purta, J. (red.). (2021a). *Influences of the IEA civic and citizenship education studies*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>]
- Malak-Minkiewicz, B. i Torney-Purta, J. (2021b). Introduction. Civic and Citizenship Education Studies of IEA: Influences on Practice, Policy, and Research. W: B. Malak-Minkiewicz i J. Torney-Purta (red.), *Influences of the IEA civic and citizenship education studies*. Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>]
- Myoung, E. i Liou, P. Y. (2022). Systematic review of empirical studies on international large-scale assessments of civic and citizenship education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(7), 1269–1291. [DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2131903>]
- Pizmony-Levy, O., Harvey, J., Schmidt, W. H., Noonan, R., Engel, L., Feuer, M. J., Braun, H., Santorno, C., Rotberg, I. C., Ash, P., Chatterji, M. i Torney-Purta, J. (2014). On the merits of, and myths about,

- international assessments. *Quality Assurance in Education*, 22(4), 319–338. [DOI: <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2014-0035>]
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. i Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Schulz, W. (2021). Reflections on the Development of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. W: B. Malak-Minkiewicz i J. Torney-Purta (red.), *Influences of the IEA civic and citizenship education studies*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>]
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. i Friedman, T. (2018a). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>]
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. i Fraillon, J. (2018b). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. i Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>]
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. i Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. i Kerr, D. (2008). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2009. Assessment Framework*. Cham: Springer. [DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>]
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. i Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Torney-Purta, J. i Schwille, J. (2011). The IEA Studies in Civic Education: Their history from the late 1960s to 2005. W: C. Papanastasiou, T. Plomp i E. Papanastasiou (red.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories*. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. i Schulz, W. (2001a). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. i Schulz, W. (2001b). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J. i Amadeo, J. (red.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- United Nations Development Programme (2022). *Human Development Report 2021–22: Uncertain times, unsettled lives: Shaping our future in a transforming world*. New York: UNDP.
- Walker, D. A., Anderson, C. A., Wolf, R. M. (1976). *The IEA six subject survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. International Studies in Educational Evaluation. Stockholm: Almqvist and Wiksell; New York: John Wiley and Sons.
- Wagemaker, H. (2011). IEA: International studies, impact and transition. W: C. Papanastasiou, T. Plomp i E. Papanastasiou (red.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories*. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Wagemaker, H. (2020). Study design and evolution, and the imperatives of reliability and validity. W: H. Wagemaker (red.), *Reliability and validity of international large-scale assessment. IEA research for education* (t. 10). Cham: Springer. [DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5_2]
- Wiłkomirska, A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Woessmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the United States* (IZA Discussion Paper Series 1284). Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Umiejętności społeczne drogą do budowania postawy obywatelskiej dziecka w wieku przedszkolnym

STANISŁAWA KATARZYNA NAZARUK*

Akademia Bialska im. Jana Pawła II, Biała Podlaska

W części teoretycznej artykułu przedstawiono istotę obywatelskości dziecka w ujęciu relacji społecznej pomiędzy dorosłymi a dziećmi oraz kreowaną społeczną pozycją dziecka jako partnera dorosłego w procesach społecznego decydowania. W części empirycznej przedstawiono założenia metodologiczne badań przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 6–7 lat uczęszczających do kilku przedszkoli na terenie woj. lubelskiego. Celem badań było zdiagnozowanie poziomu umiejętności społecznych dzieci w wybranej grupie wiekowej (N=111) z uwzględnieniem zmiennych, takich jak płeć, wiek i miejsce zamieszkania. Wyniki badań pokazały różnice istotne statystycznie w poziomie umiejętności społecznych dzieci z uwzględnieniem płci. U niektórych dzieci stwierdzono brak ukształtowanych umiejętności społecznych, których deficyt może negatywnie wpływać na budowanie relacji interpersonalnych. Tym samym zarekomendowano w stosunku do tych dzieci podjęcie działań interwencyjnych, aby zapobiec dalszemu pogłębianiu tych deficytów.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, postawa obywatelska, przedszkole, umiejętności społeczne, wiek przedszkolny.

Social skills as a way to build citizenship in the pre-school child

The theoretical part of the article presents the essence of the child's citizenship in terms of the social relationship between adults and children and the created social position of the child as a partner of adults in social decision-making processes. The empirical part presents the methodological assumptions of the research conducted among children aged 6–7 years attending several kindergartens in the Lublin Voivodeship. The aim of the study was to diagnose the level of social skills of children in the selected age group (N=111), taking into account variables such as gender, age and place of residence. The results of the study showed statistically significant differences in the level of social skills of children with respect to gender. Some children were found to lack formed social skills, the deficit of which may negatively affect the building of interpersonal relationships. Thus, interventions were recommended for these children to prevent further development of the deficit.

KEYWORDS: citizenship, child, pre-school, pre-school age, social skills.

Wprowadzenie teoretyczne

Współczesna idea budowania postawy obywatelskiej wśród dzieci wyrosła na Korczakowskim ujęciu dziecka i jego obywatelstwa, które najogólniej oznaczało udział dziecka w życiu społecznym i korzystanie przez nie w pełni z praw na mocy przynależności do wspólnoty (Szczepska-Pustkowska, 2012). Ten znany pedagog niemal w rewolucyjny sposób pokazał dziecko w innym świetle, jako „już człowieka”, jednostkę, której należy się szacunek, osobę, którą należy traktować poważnie i którą należy wysłuchiwać. Nazywał dziecko „już obywatelem”, „współobywatelem”. Odwołując się do prawa naturalnego, mówił o należnym dzieciom szacunku, o konieczności poważnego i sprawiedliwego traktowania spraw dziecka, poważnego traktowania opinii oraz woli dziecka, szacunku dla wypowiedzi dziecka, dla jego zdania i ocen, zarówno swoich, jak i cudzych spraw. Podkreślał, że podstawowym wskazaniem pedagogicznym jest uważne wysłuchiwanie dziecka, docenianie jego zdania i opinii oraz umożliwienie dziecku decydowania (Szczepska-Pustkowska, 2011, 2012). Korczakowski obraz dziecka jako człowieka zdolnego do dokonywania konstruktywnych wyborów i współdecydowania o rzeczywistości, stanowił fundament tworzonej przez tego wychowawcę i realizowanej w praktyce pedagogiki. Ten ponadczasowy wątek pedagogicznej myśli Janusza Korczaka ma szczególne znaczenie w odniesieniu do współczesnej koncepcji dziecka, partycypacji społecznej dzieci – dziecięcego obywatelstwa, człowieczeństwa dziecka, poszanowania dziecka, jego woli i decyzji oraz jego działania. Można z całą pewnością stwierdzić, że ten pedagog był twórcą pojęcia obywatelstwa dziecka w tym sensie, w jakim termin ten rozumiany jest obecnie. Dla Korczaka dziecko było „już obywatelem”, a nie obywatelem przyszłości, uprawnionym do decydowania, a nie biernym odbiorcą decyzji dorosłych, oceniającym, a nie tylko ocenianym (Śliwerski, 2003). Taki sposób wykreowania przez tego znanego pedagoga pojęcia obywatelskości dzieci jest spostrzegany jako prolog idei partycypacji społecznej dzieci wyrażonej ostatecznie w Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez społeczność międzynarodową w 1989 roku. Wskazana konwencja umocowała formalnie spostrzeganie dziecka jako osoby mającej swoje zdanie, swoje poglądy oraz zdolnej do ich wyrażania. W tym sensie nadała dzieciom status pełnoprawnych obywateli i uczyniła obywatelskość dzieci jednym z podstawowych wymiarów ich współczesnego statusu (Dz. U. 1991 r., Nr 120, poz. 526).

Inni pedagogzy Allison James i Alan Prout w 1990 r. wskazali m.in. na elementy istotne z punktu widzenia partycypacji społecznej dzieci i ich obywatelstwa, tj. na znaczenie rozpatrywania dzieciństwa z uwzględnieniem punktu widzenia dzieci, ich perspektywy rzeczywistości i własnych problemów oraz spostrzegania dzieci jako aktywnych podmiotów konstruujących i określających swoje życie społeczne oraz życie innych i społeczności, w której są osadzone (Kehily, 2008; Samborska, 2018). Na spostrzeganie dziecka w ujęciu jego podmiotowości i w związku z tym na konieczność jej wspierania oraz na potrzebę wspierania dziecka w tworzeniu przez nie swoistej autonomii własnego świata i życia w relacji równości z dorosłymi i uznania zwracają uwagę współcześni pedagogzy, w tym Bogusław Śliwerski (2003).

Centralną kategorią współczesnego dyskursu o obywatelstwie dzieci jest partnerstwo oznaczające symetryczną relację, w której strony: dzieci i dorośli jako partnerzy współlistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują i współkonstruują w równości, we wzajemnym szacunku oraz w równouprawnieniu (Hart, 1992; Jarosz, 2016, 2017). Pedagog Maria Szczepska-Pustkowska zwraca przy tym uwagę, iż partnerstwo to, stanowi specyficzne połączenie autonomii i współzależności pokoleń, na którym korzystają zarówno dzieci, jak i dorośli, oraz iż prowadzi ono do powstania wspólnoty (2012).

Podsumowując zagadnienie dotyczące teoretycznego ujęcia obywatelskości dziecka, należy stwierdzić, że na tę kwestię można spojrzeć jak na postulowany obraz relacji społecznej, pomiędzy dorosłymi a dziećmi oraz na kreowaną społeczną pozycję dziecka jako partnera dorosłego w procesach społecznego decydowania. Partnerstwo to może być osiągnięte z jednej strony poprzez stwarzanie dzieciom warunków do samorealizacji i poszanowanie ich podmiotowości od samego początku, a z drugiej strony przez wzmacnianie w dzieciach poczucia podmiotowości i rozwijanie ich zdolności do decydowania, organizowania się, podejmowania działań społecznych dla innych, przyjmowania ról społecznych i budowania doświadczenia w tym zakresie, do wyrażania siebie, do tworzenia przekazu i informacji, do otrzymywania odpowiednio przygotowanej informacji.

W kształtowaniu postaw społecznych dzieci i budowaniu ich obywatelskości ogromną rolę pełni wychowanie przedszkolne. Postawy i umiejętności, które dzieci nabywają w przedszkolu, ułatwiają im udany start szkolny, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym (Karbowniczek, 2006; McGinnis i Goldstein, 2003; Milne, 2013). Są one kształtowane integralnie z innymi w każdym obszarze działalności przedszkola. Badanie i rozwijanie umiejętności społecznych u dzieci w ramach edukacji przedszkolnej nabiera szczególnego sensu, gdy jej zadania analizowane są przez pryzmat konstruktywizmu społecznego. Z początkiem wieku przedszkolnego u dzieci zaczyna dominować typ uczenia się spontaniczno-reaktywny. Rozwijają się świadomość, pojawiają się pierwsze efektywne uogólnienia, a wyznacznikiem zainteresowań dziecka przestaje być sytuacja sama w sobie, lecz sens i znaczenie, jakie się jej przypisuje (Karbowniczek, 2006; Kienig, 2013). Pojawia się też typ działania nazwany przez Lwa S. Wygotskiego twórczym, w którym następuje przejście od myśli do sytuacji, czyli realizacja pomysłu. Osiągnięcie tego poziomu rozwoju umysłowego oznacza możliwość rozpoczęcia programowego wspierania rozwoju określonych umiejętności i kompetencji (w tym społecznych), o ile ten program uwzględnił będzie wewnętrzny program dziecka. Sensytywność okresu przedszkolnego na oddziaływanie kształtujące kompetencje społeczne dzieci wynika również z faktu, że w tym czasie „pojawiają się też pierwsze wewnętrzne instancje etyczne i zaczynają się kształtować zasady etyczne. I wreszcie w tym właśnie wieku tworzy się u dziecka to, co można nazwać pierwotnym zarysem dziecięcego światopoglądu” (Wygotski, 1971).

O potrzebie kształtowania i wzmacniania umiejętności społecznych dzieci już na etapie edukacji przedszkolnej mówią specjaliści, przede wszystkim pedagodzy i psychologowie, opisując kompetencje społeczne jako determinanty ich sukcesu (Jakubowska, 1996). W dłuższej perspektywie czasowej i wobec wymogów cywilizacyjnych umiejętności „miękkie” powiązane z kompetencjami społecznymi determinują życiowy (zawodowy i osobisty) sukces człowieka (Argyle, 2001; Ciecuch, 2013; McGinnis i Goldstein, 2003). Z przeprowadzonych przez Magdalenę Czub badań wynika, że dzieci charakteryzujące się wysokim poziomem umiejętności nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych, posiadają wyższą gotowość szkolną i, co za tym idzie, osiągają dobre wyniki w nauce w pierwszych jej latach (Czub, 2014). Zdolność do nawiązywania opartej na zaufaniu relacji z nauczycielem koreluje pozytywnie z osiągnięciami uczniów w czytaniu i matematyce, a przez to zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu w szkole. Skutkuje to również obniżaniem absencji szkolnej (Nazaruk, 2022).

Mając na uwadze znaczenie kształtowania postaw i umiejętności społecznych dzieci w aspekcie ich przygotowania do życia w społeczeństwie, nie tylko w okresie dzieciństwa, ale również na kolejnych etapach życia, oraz biorąc pod uwagę oczekiwania dziecka jako

podmiotu wychowania i edukacji, zauważono potrzebę przeprowadzenia badań pedagogicznych o charakterze diagnostycznym w wybranych przedszkolach. Główny problem badań sformułowano w formie pytania: Jaki poziom umiejętności społecznych osiągnęły dzieci w wieku od 6 do 7 lat uczęszczające do przedszkoli i czy będzie potrzeba podjęcia w stosunku do niektórych z nich specjalistycznej pomocy pedagogiczno-psychologicznej? Ten główny problem skonkretyzowano w trzech problemach szczegółowych:

1. Jaki poziom umiejętności społecznych osiągnęły badane dzieci?
2. Czy poziom umiejętności społecznych badanej grupy dzieci zmienia się w zależności od płci, wieku i miejsca zamieszkania?
3. Czy w badanej grupie dzieci wystąpiły trudności w zakresie rozwoju społecznego, które będą wymagały podjęcia specjalistycznych działań?

1. Założenia metodologiczne badań

Badania pedagogiczne przeprowadzono wśród 111 dzieci w wieku od 6 do 7 lat na terenie kilku przedszkoli w woj. lubelskim w lutym i marcu 2022 roku. W badaniach zastosowano autorskie narzędzie badawcze zwane „Arkuszem umiejętności społecznych dzieci w wieku 5–9 lat”, ponieważ do badanej problematyki w grupie wiekowej dzieci 6- i 7-letnich na stan obecny nie stwierdzono polskich standaryzowanych narzędzi pomiaru. W swojej strukturze arkusz zawiera podskale, do których przypisano szczegółowe umiejętności.

Podskala A: Dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi, werbalnie i pozawerbalnie – składa się z 16 stwierdzeń opisujących przejawianą komunikację dziecka zarówno w formie werbalnej, jak i pozawerbalnej.

Podskala B: Dziecko radzi sobie w sytuacjach trudnych – składa się z 17 stwierdzeń dotyczących przejawianego zachowania i umiejętności reagowania dziecka w sytuacjach trudnych.

Podskala C: Dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym – składa się z 17 stwierdzeń związanych z poznaniem zachowania dziecka w sytuacjach, gdy drugiej osobie dzieje się krzywda, okazywania empatii, pomocy innej osobie.

Podskala D: Samoograniczenia dziecka – składa się z 11 stwierdzeń związanych z poznaniem powstrzymywania się od zachowań agresywnych, panowania nad złością, powstrzymywania złości, panowania nad swoim zachowaniem, które może kogoś zranić, i in.

W strukturze wymienionego narzędzia zastosowano czterostopniową skalę Likerta, dzięki której określono w skali punktowej poziom umiejętności społecznych badanej grupy dzieci (Rubacha, 2008). Możliwym odpowiedziom przypisano następujące punkty: zdecydowanie tak – 3 pkt, raczej tak – 2 pkt, raczej nie – 1 pkt i zdecydowanie nie – 0 pkt. Zanim zastosowano wymienione narzędzie w badaniach właściwych, przeprowadzono badanie próbne, które posłużyło w doprecyzowaniu budowy narzędzia. W celu pozyskania rzetelnych wyników badań arkusze do diagnozy wydrukowano i przekazano nauczycielom – wychowawcom dzieci w grupach przedszkolnych. Wypełnienie arkuszy przez nauczycieli mających kompetencje do przeprowadzania diagnozy pedagogicznej zapewniło profesjonalny przebieg badań i ich rzetelność. Na podstawie otrzymanych wyników dokonano ilościowej analizy statystycznej. Policzone średnie arytmetyczne. W celu wykrycia różnic istotnych statystycznie zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya. W przypadku porównania domen zastosowano test ANOVA Friedmana oraz test post hoc Friedmana. We wszystkich analizowanych przypadkach, przyjęto poziom istotności $p < 0,05$. Opracowanie statystyczne wykonano przy zastosowaniu programu STATISTICA v. 13.0 PL oraz Microsoft Office 2010.

2. Uczestnicy badań

Szczegółowe dane dzieci biorących udział w badaniu znajdują się w dokumentacji autorki badań i u dyrektorki placówek przedszkolnych. Przed przystąpieniem do badań rodzice wyrazili zgodę na udział swojego dziecka w projekcie badawczym. Liczbę i odsetek dzieci z uwzględnieniem płci, wieku i miejsca zamieszkania przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1

Liczba, wiek i płeć badanej grupy dzieci

Zmienna	N	%
Płeć		
Dziewczynki	56	50,5
Chłopcy	55	49,5
Wiek		
6 lat	50	45,0
7 lat	61	55,0
Miejsce zamieszkania		
Miasto	60	54,0
Wieś	51	46,0

Źródło: opracowanie własne.

3. Wyniki badań

Za pomocą wymienionego narzędzia przeznaczonego do diagnozy umiejętności społecznych dzieci pozyskano dane, które posłużyły do określenia poziomu umiejętności dzieci z poszczególnych podskal. Uzyskane średnie pokazały, że poziom umiejętności społecznych dzieci nie jest na jednakowym poziomie.

W Tabeli 2 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali A, czyli jak dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi, werbalnie i pozawerbalnie.

Tabela 2

Dane z podskali A: Dziecko komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi, werbalnie i pozawerbalnie

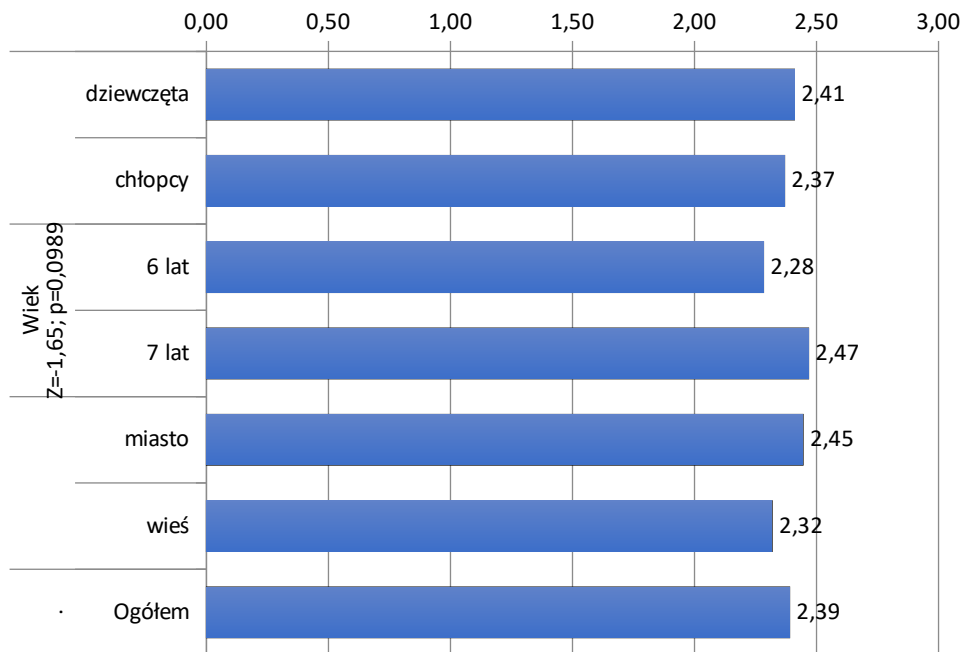
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. Z mn.
A.1	rozumie polecenia dorosłych	2,69	0,50	1,00	3,00	18,42
A.2	słucha uważnie, koncentruje się na poleceniach	2,35	0,68	1,00	3,00	28,83
A.3	rozumie intencje innych	2,35	0,66	1,00	3,00	27,92
A.4	potrafi powiedzieć o sobie, zna swoje pochodzenie i środowisko rodzinne	2,54	0,61	1,00	3,00	23,88
A.5	jasno wyraża swoje potrzeby	2,42	0,62	1,00	3,00	25,79

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. Z mn.
A.6	potrafi wyrażać emocje w sposób werbalny	2,30	0,64	0,00	3,00	27,93
A.7	adekwatnie wyraża emocje w sposób niewerbalny	2,27	0,61	0,00	3,00	26,83
A.8	potrafi zainicjować rozmowę z kolegą/koleżanką	2,49	0,65	1,00	3,00	26,15
A.9	potrafi kontynuować zainicjowaną rozmowę	2,55	0,63	1,00	3,00	24,62
A.10	zna podstawowe symbole komunikowania pozawerbalnego	2,34	0,58	1,00	3,00	24,99
A.11	ma zdolność do mówienia o własnych uczuciach	2,04	0,76	0,00	3,00	37,42
A.12	potrafi logicznie budować zdania i posługiwać się poprawnie językiem ojczystym	2,48	0,65	1,00	3,00	26,29
A.13	potrafi zakomunikować swój nastrój, wskazać problem	2,25	0,69	0,00	3,00	30,67
A.14	rozumie, że rozmowa jest sposobem nawiązywania relacji z innymi ludźmi	2,39	0,73	0,00	3,00	30,35
A.15	w zrozumiały sposób komunikuje się z dziećmi i dorosłymi	2,48	0,65	0,00	3,00	26,29
A.16	dokonyuje autoprezentacji (dzieli się swoimi myślami, uczuciami)	2,30	0,76	0,00	3,00	33,25
A.	Ogółem	2,39	0,41	1,00	3,00	17,36

Źródło: opracowanie własne.

Średni poziom komunikacji dziecka z rówieśnikami i dorosłymi mierzony w skali od 0 do 3 wyniósł 2,39 +/- 0,41. Najwyżej została oceniona umiejętność rozumienia polecenia dorosłych (2,69 +/- 0,50), kontynuowania zainicjowanej rozmowy (2,55 +/- 0,63) oraz umiejętność opowiedzenia o sobie i swojej rodzinie (2,54 +/- 0,61). Najniżej została oceniona umiejętność dotycząca zdolności dziecka do mówienia o swoich uczuciach (2,04 +/- 0,76), okazywania swojego nastroju, wskazania problemu (2,25 +/- 0,69) oraz umiejętność adekwatnego wyrażania emocji w sposób niewerbalny (2,27 +/- 0,61). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w przypadku umiejętności mówienia o własnych uczuciach (37,42%) oraz umiejętności dokonywania autoprezentacji (dzielenia się swoimi myślami, uczuciami) (33,25%).

W kwestii badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania w żadnym z analizowanych przypadków (Rysunek 1).



Rysunek 1. Komunikacja dziecka z rówieśnikami i dorosłymi a wybrane cechy badanych.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya;

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 3 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali B, czyli jak dziecko radzi sobie w sytuacjach trudnych.

Tabela 3

Dane z podskali B: Dziecko radzi sobie w sytuacjach trudnych

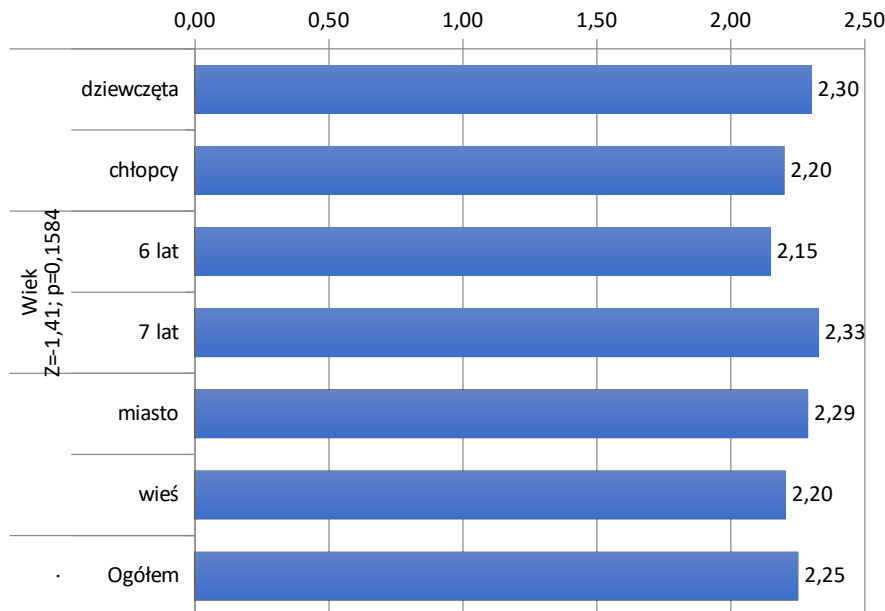
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia aryt.	Odch. stand.	Mini-mum	Maksi-mum	Wsp. z mn.
B.1	samodzielnie i wytrwale podejmuje próby poradzenia sobie z trudnością	2,15	0,77	0,00	3,00	35,64
B.2	wykazuje inicjatywę przy rozwiązywaniu i łagodzeniu konfliktu	2,03	0,70	0,00	3,00	34,33
B.3	nie wybucha złością	2,24	0,92	0,00	3,00	40,97
B.4	nie reaguje płaczem	2,08	0,86	0,00	3,00	41,15
B.5	nie reaguje gniewem, nie obraża się	2,17	1,01	0,00	3,00	46,75
B.6	szuka oparcia w nauczycielu w sytuacji trudnej	2,35	0,68	1,00	3,00	28,83

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. z mn.
B.7	potrafi (zwrócić się o pomoc i wytłumaczyć, na czym polega trudność) prosić o pomoc osobę dorosłą	2,63	0,57	1,00	3,00	21,52
B.8	okazuje radość z pokonania trudności	2,63	0,49	2,00	3,00	18,42
B.9	potrafi opanować złość i agresję	2,17	0,83	0,00	3,00	38,17
B.10	potrafi pogodzić się z porażką	2,13	0,70	0,00	3,00	32,70
B.11	zna swoje obowiązki i prawa	2,58	0,55	1,00	3,00	21,41
B.12	potrafi być asertywne	2,24	0,64	1,00	3,00	28,71
B.13	potrafi przyjąć krytykę	2,17	0,65	0,00	3,00	30,17
B.14	wyraża złość i gniew w sytuacjach, które są dla niego trudne, w sposób akceptowany w grupie	1,90	1,00	0,00	3,00	52,71
B.15	potrafi opisać swoje uczucia	2,06	0,73	0,00	3,00	35,72
B.16	radzi sobie w sytuacjach konfliktu z pomocą nauczyciela lub samodzielnie	2,30	0,72	0,00	3,00	31,58
B.17	wykazuje motywację do działania i poznawania siebie, innych i otaczającego świata	2,42	0,69	0,00	3,00	28,48
B.	Ogółem	2,25	0,45	0,94	3,00	19,82

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zaprezentowanych w Tabeli 3 wynika, że średni poziom umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez dziecko w skali od 0 do 3 wyniósł 2,25 +/- 0,45. Najwyżej została oceniona umiejętność świadcząca o tym, że dziecko potrafi (zwrócić się o pomoc i wytłumaczyć, na czym polega trudność) prosić o pomoc osobę dorosłą (2,63 +/- 0,57), umiejętność okazywania radości z pokonania trudności (2,3 +/- 0,49) oraz umiejętność, która wskazuje, że dziecko zna swoje obowiązki i prawa (2,58 +/- 0,55). Najniżej została oceniona umiejętność wyrażania przez dziecko złości i gniewu w sytuacjach, które są dla niego trudne, w sposób akceptowany w grupie (1,90 +/- 1,00), umiejętność wykazywania inicjatywy przy rozwiązywaniu i łagodzeniu konfliktu (2,03 +/- 0,70) oraz umiejętność opisanie swoich uczuć (2,06 +/- 0,73). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności: dziecko nie reaguje gniewem, nie obraża się (46,75%).

W kwestii badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania w żadnym z analizowanych przypadków (Rysunek 2).



Rysunek 2. Dane z podskali B: Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez dziecko a wybrane cechy badanych.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya.

* – istotne różnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 4 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali C, czyli dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym.

Tabela 4

Dane z podskali C: Dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym

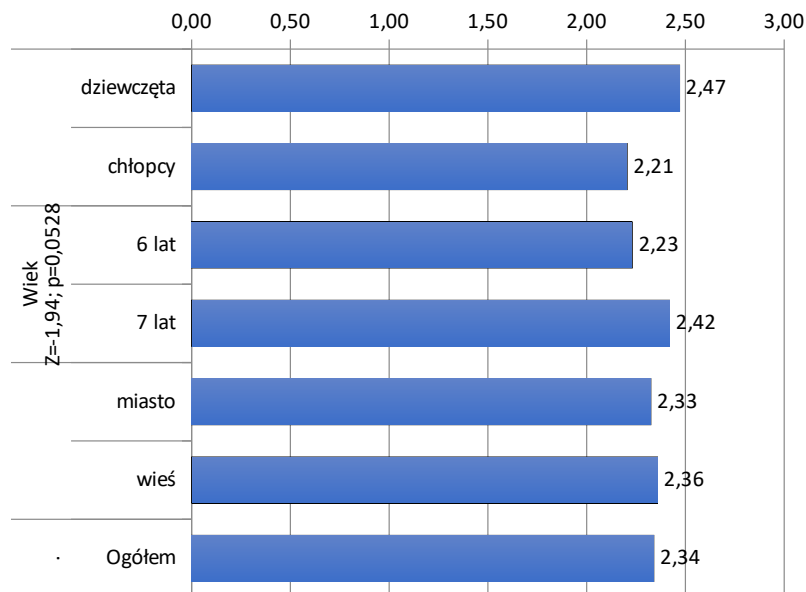
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia aryt.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. zm.
C.1	okazuje empatię koleżankom i kolegom	2,38	0,64	0,00	3,00	26,92
C.2	chętnie pomaga innym	2,31	0,60	1,00	3,00	25,97
C.3	potrafi dzielić się z innymi	2,42	0,62	1,00	3,00	25,79
C.4	rozumie sytuację, gdy drugiej osobie dzieje się krzywda	2,45	0,53	1,00	3,00	21,58
C.5	rozumie uczucia innych	2,35	0,56	1,00	3,00	23,94
C.6	potrafi zrezygnować z jakiegoś swojego dobra na rzecz drugiej osoby	2,25	0,67	0,00	3,00	29,74
C.7	rozumie, co oznacza szacunek dla drugiej osoby	2,38	0,64	1,00	3,00	26,92

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. zm.
C.8	potrafi nazywać swoje emocje	2,21	0,77	0,00	3,00	34,96
C.9	potrafi kontrolować swoje emocje	2,07	0,74	0,00	3,00	35,89
C.10	zna poczucie winy i rozumie sens poniesionej kary	2,28	0,78	0,00	3,00	34,10
C.11	Odczuwa potrzebę i przyjemność ze spędzania czasu wolnego z rówieśnikami	2,63	0,62	0,00	3,00	23,35
C.12	ma świadomość i potrafi opisać odczuwane emocje	2,18	0,76	0,00	3,00	34,89
C.13	wyraża swój stan emocjonalny za pomocą głosu lub ruchu	2,32	0,65	0,00	3,00	27,96
C.14	wykazuje cierpliwość, np. podczas oczekiwania na swoją kolej	2,32	0,69	1,00	3,00	29,79
C.15	stosuje się do ustalonych zasad w czasie gier, zabaw, zajęć, szczególnie dotyczących bezpiecznego zachowania	2,38	0,70	0,00	3,00	29,59
C.16	ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z nieprzestrzegania zakazów	2,48	0,71	0,00	3,00	28,82
C.	Ogółem	2,34	0,43	1,00	3,00	18,27

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w Tabeli 4 wynika, że średni poziom umiejętności w podskali C: Dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym w skali od 0 do 3 wyniósł 2,34 +/- 0,43. Najwyżej została oceniona umiejętność świadcząca o tym, że dziecko odczuwa potrzebę i przyjemność ze spędzania czasu wolnego z rówieśnikami (2,63 +/- 0,62) oraz ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z nieprzestrzegania zakazów (2,48 +/- 0,71). Najniżej została oceniona umiejętność kontrolowania swoich emocji (2,07 +/- 0,74). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności: dziecko potrafi kontrolować swoje emocje (35,89%).

W przypadku badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie jego wrażliwości na uczucia i potrzeby innych, okazywanie pomocy innym, analiza statystyczna wykazała istotne zróżnicowanie w zależności od płci (Rysunek 3).



Rysunek 3. Dane z podskali C: dziecko jest wrażliwe na uczucia i potrzeby innych, okazuje pomoc innym a wybrane cechy respondentów.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya;

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 5 przedstawiono zbiorcze zestawienie opracowanych danych z podskali D.

Tabela 5

Dane z podskali D: samoograniczenia dziecka

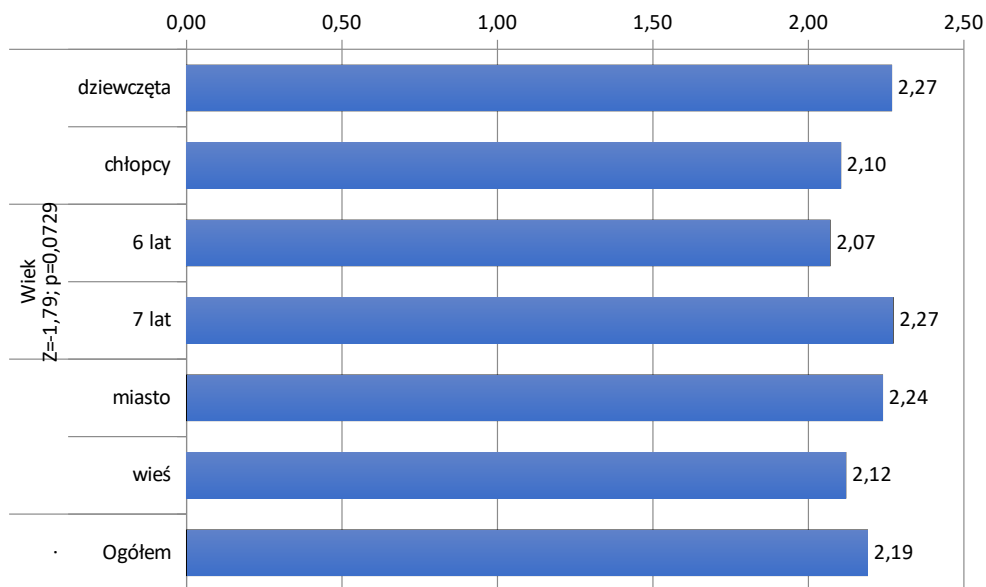
Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. z mn.
D.1	powstrzymuje się od zachowań agresywnych	2,39	0,75	0,00	3,00	31,16
D.2	potrafi panować nad złością, powstrzymać złość	2,35	0,78	0,00	3,00	33,01
D.3	potrafi powstrzymać płacz	2,10	0,78	1,00	3,00	37,05
D.4	nie dokucza i nie przeszkadza innym	2,38	0,78	0,00	3,00	32,82
D.5	szanuje swoje prace, jak i prace kolegów i koleżanek	2,52	0,67	0,00	3,00	26,70
D.6	jest uległe w stosunku do rówieśników	1,85	0,82	0,00	3,00	44,55
D.7	jest drażliwe, miewa częste zmiany nastroju	1,42	1,13	0,00	3,00	79,41

Nr pytania	Umiejętności i zachowania dziecka	Średnia arytm.	Odch. Stand.	Minimum	Maksimum	Wsp. z mn.
D.8	jest radosne, spontaniczne, okazuje swój nastrój głośnym śmiechem	2,37	0,70	0,00	3,00	29,66
D.9	kontroluje swoje zachowania pod wpływem napięcia emocjonalnego	2,13	0,79	0,00	3,00	37,22
D.10	potrafi zapanować nad swoim zachowaniem, które może innych zranić	2,23	0,76	0,00	3,00	34,14
D.11	poprzez swoje zachowanie tworzy dobrą atmosferę w grupie	2,32	0,81	0,00	3,00	34,71
D.	Ogółem	2,19	0,43	0,55	2,73	19,85

Źródło: opracowanie własne.

Z Tabeli 5 wynika, że średni poziom umiejętności w podskali D: samoograniczenia dziecka w skali od 0 do 3 wyniósł $2,19 \pm 0,43$. Najwyżej została oceniona umiejętność dotycząca tego, że dziecko szanuje swoje prace, jak i prace kolegów i koleżanek ($2,52 \pm 0,67$). Najniżej została oceniona umiejętność świadcząca o tym, że dziecko jest drażliwe, miewa częste zmiany nastroju ($1,42 \pm 1,13$) oraz jest uległe w stosunku do rówieśników ($1,85 \pm 0,82$). Najwyższe zróżnicowanie badanych dzieci stwierdzono w ocenie umiejętności: dziecko jest drażliwe, miewa częste zmiany nastroju (79,41%).

W kwestii badania wpływu wybranych zmiennych na ogólny poziom umiejętności dziecka w zakresie jego samoograniczeń, analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania w żadnym z analizowanych przypadków (Rysunek 4).



Rysunek 4. Samoograniczenia dziecka a wybrane cechy respondentów.

Z – wartość testu U Manna-Whitneya;

* – istotne różnicowanie przy $p < 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Przeprowadzone badania umiejętności społecznych dzieci w wieku od 6 do 7 lat, które uczęszczały do kilku przedszkoli w woj. lubelskim, pozwoliły określić poziom umiejętności społecznych całej badanej grupy z uwzględnieniem płci, wieku i miejsca zamieszkania. Głównym zadaniem placówek przedszkolnych jest tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci. Wśród obszarów wymagających szczególnego namysłu pozostaje rozwój społeczny – jego stymulacja jest realnym przejawem wyrównywania szans edukacyjnych i w tym sensie spełnia kolejne z ważnych działań przedszkola. Realizacja tego działania wymaga podejmowania zaplanowanych zadań zorientowanych na organizowanie okoliczności stymulujących i wspierających rozwój umiejętności społecznych, zwłaszcza tych dzieci, u których rozwój w tym zakresie jest zaburzony lub zahamowany.

Wyniki badań i ich analiza statystyczna pokazały różnice w poziomie umiejętności społecznych dzieci z uwzględnieniem płci. Odnotowano umiejętności, w których opanowaniu dzieci miały trudności. W związku z tym rekomenduje się podjęcie w stosunku do niektórych dzieci zaplanowanych w sposób profesjonalny działań interwencyjnych, aby zapobiec dalszemu pogłębianiu deficytów tych umiejętności. Wydaje się jednak, że oprócz analizy statystycznej wyników wskazana jest także refleksja psychologiczno-pedagogiczna, która nasuwa się w efekcie przeprowadzonych badań. Oto z jednej strony wyniki badań można zinterpretować jako ogólnie zadawalające z punktu widzenia oczekiwanych umiejętności społecznych i przewidywanych jako pożądane w grupie badanych dzieci. Nie potwierdziły się bowiem przypuszczenia i powszechnie głoszone poglądy, że w okresie izolacji społecznej, spowodowanej pandemią COVID-19 dzieci pozbawione kontaktów rówieśniczych będą wycofane społecznie i nie będą potrafiły odnaleźć się i funkcjonować w grupie społecznej. Równocześnie warto studiować entuzjazm chociażby z takiego powodu, że badania były przeprowadzone na niewielkiej liczebnie grupie. Z drugiej strony przeprowadzone badania pozwoliły pokazać konieczność prowadzenia systematycznych diagnoz opartych na obserwacji zachowań uczniów, aby stwierdzić jakie umiejętności dziecko nabywa prawidłowo, a opanowanie jakich sprawia mu trudności. Przedstawione w artykule wyniki badań stanowią zaledwie pewien zarys koncepcji poznawania umiejętności społecznych dzieci przy uwzględnieniu jednak istniejących w tym obszarze możliwości i ograniczeń. W celu weryfikacji bądź potwierdzenia wniosków stwierdzonych na podstawie badań szczególnie zasadne wydaje się przeprowadzenie ponownych badań na tej samej grupie po upływie określonego czasu.

Bibliografia

- Argyle, M. (2001). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Czub, M. (red.). (2014). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: IBE.

- Hart, R. A. (1992). Children's Participation. From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*. No. 4. UNICEF United Nations Children's Fund. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29–40.
- Jarosz, E. (2017). Obywatelskość dziecka – wyboista droga emancypacji w warunkach oporu dorosłych. *Chowanna*, 2(49), 142–162.
- Jarosz, E. (2016). *Dziecko – aktywny obywatel*. W: A. Matysiak-Błaszczuk i E. Włodarczyk (red.), *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karbowniczek, J. (2006). Twórcza aktywność dziecka a metody aktywizujące w nauczaniu zintegrowanym. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, 1, 5–9.
- Kehily, M. J. (2008). Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Przeł. ks. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kienig, A. (2013). Kompetencje społeczne i obywatelskie. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel i M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków–Białystok: Oficyna Wydawnicza Impuls, 36–40.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).
- Milne, B. (2013). *The history and theory of children's citizenship in contemporary societies*. Dordrecht: Springer, 121–122.
- McGinnis, E. i Goldstein, A. P. (2003). *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. Warszawa: Instytut Amity.
- Nazaruk, S. (2022). Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci w wieku pięciu i sześciu lat w czasie pracy przedszkoli w warunkach pandemii. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik i A. Szafrąńska (red.), *Edukacja małego dziecka. Sytuacja społeczna dzieci w rodzinie, przedszkolu i szkole* (t. 17, s. 75–88). Cieszyn–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Samborska, I. (2018). Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13, 4(50), 13–25. [DOI:10.14632/eetp.2018.13.50.13].
- Szczepska-Pustkowska, M. (2012). Dziecko – obywatel czy wykluczony?. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(17), 7–23.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2003). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wygotski, L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym, w: Tenże, *Wybrane prace psychologiczne*. Przeł. B. Smykowski. Poznań: Wyd. Zysk i s-ka., 517–530.

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 dyskursów 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
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 – oczywiście 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 wydany 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 ciążyą 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.

Odpowiedzialne wychowanie społeczne w edukacji szkolnej

ALINA RYNIO*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Odpowiedzialne wychowanie społeczne można uznać za pilną potrzebę czasów, w których żyjemy, a zarazem element integralnego wychowania należnego każdemu człowiekowi. Stanowiąc część wychowania moralnego, winno ono być częścią systemu wychowawczego obowiązującego w każdej szkole. Ponadto powinno uwzględniać specyfikę rozwoju społeczno-moralnego dzieci i młodzieży oraz ciągle niedoceniane i spychane na margines nauczanie i wychowanie moralne i religijne. Publikacja sygnalizuje wagę i znaczenie podjętego tematu w kontekście zasadniczych celów, funkcji i zadań szkoły, przyjętej podstawy programowej, odpowiedzialnego uczestnictwa i obywatelskości, tworzenia dynamicznej i opartej na wartościach struktury programu wychowawczego, a także podstawowych zadań, cech i obowiązków nauczyciela. Całość artykułu kończą wnioski o charakterze ogólnym i aplikacyjnym.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja szkolna, nauczycieli i wychowawców w rozwoju i wychowaniu społecznym, podstawa programowa, rola szkoły, wychowanie społeczne.

Responsible social education in schooling

Responsible social education can be seen as an urgent need of the times in which we live, and at the same time as part of the integral education due to every human being. As a component of moral education, it should be incorporated into the education system in force in every school, as well as take into account the specificity of sociomoral development of children and adolescents and constantly undervalued and marginalized teaching and moral and religious education. The publication signals the importance and significance of the topic undertaken in the context of the fundamental goals, functions, and tasks of the school, the established core curriculum, responsible participation and citizenship, the creation of a dynamic and value-based structure of the education program, as well as the basic tasks, characteristics and responsibilities of the teacher. The whole article ends with conclusions of a general and applied nature.

KEYWORDS: core curriculum, social education, schooling, teachers and educators in social development and education, the role of school.

Wprowadzenie

Mając na uwadze wyjątkową rangę podjętego tematu w niniejszym wprowadzeniu ograniczę się do wyjaśnień terminologicznych i zarysowania podstawowych tez związanych z podjętym tematem.

Mówienie o miejscu i roli szkoły w wychowaniu społecznym zakłada wychowanie do odpowiedzialności i domaga się uznania często kwestionowanej wychowawczej funkcji szkoły. Wymaga uświadomienia sobie zarówno prospołecznego ukierunkowania natury ludzkiej, istoty samego rozwoju i wychowania społecznego, obywatelskości, jak i odpowiedzialności¹.

W integralnym rozwoju i wychowaniu szczególnie na etapie adolescencji i wczesnej dorosłości nie sposób nie uwzględnić specyfiki rozwoju społecznego. W psychologii jest on pojmowany wieloznacznie i jest rozpatrywany przez badaczy jako: ciąg zmian osobowościowych człowieka, który następuje pod wpływem oddziaływań środowiska społecznego, przygotowując go w ten sposób do coraz pełniejszego uczestniczenia w życiu zbiorowym; proces zaopatrywania ludzi w określoną wiedzę i doświadczenia, na które zgłasza zapotrzebowanie dany system społeczny; uzyskiwanie przez jednostkę nowych powiązań z innymi ludźmi dzięki nabytym kompetencjom społecznym.

Dojrzewanie społeczne najogólniej rzecz ujmując, to przejście od poczucia niepewności w grupie rówieśniczej do osiągnięcia pewności i akceptacji przez grupę; od społecznej niezaradności do zaradności; od naśladowania rówieśników do wyemancypowania się; od społecznej nietolerancji do tolerancji. Na rozwój społeczny, podobnie jak na wychowanie, wpływa wiele czynników, ale w szczególności istotne są doświadczane przez dzieci i młodzież zmiany dotyczące sfery psychiki, dojrzewania emocjonalnego czy kształtowania tożsamości. Proces rozwoju społecznego młodego człowieka wymaga wielu umiejętności. Według Kazimierza Czarneckiego „rozwój społeczny to zdobywanie dojrzałości do współżycia w społeczeństwie. Jest to proces uczenia się dostosowania do wzorów grup społecznych, obyczajów i tradycji oraz poznawania istoty wspólnoty, systemu porozumiewania się w współdziałaniu” (Czarnecki, 2007, s.147). Proces zdobywania dojrzałości społecznej jest niewątpliwie bardzo istotnym etapem dla młodego człowieka, ponieważ od niego zależy dalsze funkcjonowanie w społeczeństwie, prawidłowości relacji i stosunków społecznych, a także poczucie akceptacji i przynależności do społeczeństwa.

Szkoła jako miejsce zdobywania wiedzy i umiejętności, przynajmniej w założeniach, jest jedną z najważniejszych instytucji wychowujących, socjalizujących, kulturowych i oświatowych. Ponad szkołą stoi państwo, którego zasadniczym obowiązkiem jest upowszechnianie oświaty na wszystkich stopniach i poziomach, a zwłaszcza walka z analfabetyzmem, aspołecznością i rozmytą moralnością. Obowiązkiem państwa jest troska o dobro ogółu i stworzenie oraz upowszechnienie takiego systemu oświaty, który będzie respektował kulturę danego narodu, jego wartości moralne i religijne. Państwo ma brać na siebie główny ciężar organizowania i prowadzenia nauki, ponieważ tylko ono dysponuje odpowiednimi do tego środkami. Władza państwowa odpowiada za zapewnienie obywatelom prawa do posiadania odpowiedniego systemu oświaty ze wszystkim, co się w tym prawie zawiera. Chodzi tu zwłaszcza o kształcenie nauczycieli, środki na prace badawcze i całą infrastrukturę dydaktyczną.

¹ Powodem powstania niniejszej publikacji jest wyjątkowa waga i znaczenie podjętego w niej tematu. W opracowaniu nawiązuję do autorskich przemyśleń zawartych w monografii z 2019 r. pt. *Wychowanie do odpowiedzialności. Zarys teorii i praktyki pedagogiki integralnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 388–314, jak również innych wcześniejszych opracowań własnych z lat 2004, 2007, 2009, 2010 i 2020.

W społeczeństwie pluralistycznym zapewnienie usług oświatowych jest zadaniem trudnym i złożonym. Państwo, podobnie jak inne instytucje wychowujące, winno mieć świadomość istnienia pewnych granic, których przekraczać mu nie wolno. Chodzi przede wszystkim o prawo rodziców do kształcenia i wychowania swoich dzieci w taki sposób i w takich szkołach, które odpowiadają ich światopoglądowi czy sumieniu. Państwo, działając w duchu pomocniczości, nie musi przejmować wychowawczych funkcji rodziny, wystarczy, że będzie rodzinę wspomagać, a dopiero w sytuacjach trudnych, w których rodzina sobie zupełnie nie radzi, państwo powinno interweniować i spieszyć jej z pomocą.

Warto odnotować, że na temat szkoły od wieków wiele mówiono i pisano. W drugiej połowie XVIII w. działacze Komisji Edukacji Narodowej zabiegali o dobrą, dostępną dla wszystkich szkołę elementarną. W czasach nowożytnych próbowano ją zreformować. W XIX w. tworzono ochronki i żłobki zapewniające opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym. W XX stuleciu wielokrotnie zmieniano organizację szkół podstawowych i średnich, a od ponad 20 lat trwa permanentna reforma szkolnictwa wyższego. Szkoła nieustannie podlegała zmianie. Jednak nie wymyślono dotąd żadnej instytucji, którą można by ją zastąpić (Chałas, 2009; Lendzion i Braun, 2012 s.5; Skrzyniarz, Śliwerski, 1999).

W kontekście podjętego tematu warto też zauważyć, że postęp naukowy, techniczny, komunikacyjny, przemiany społeczne i polityczne, zmiany obyczajowe we współczesnym świecie otwierają przed człowiekiem ogromne możliwości, stawiają mu nowe wyzwania, ale stwarzają też wiele zagrożeń, niejednokrotnie pozbawiając go korzeni rodzinnych, społecznych i narodowych. Wszystko to sprawia, że na szkołę spada obowiązek nie tylko nauczania, wychowania i wyrównywania szans edukacyjnych, ale także inicjowania aktywności społecznej i kulturowej oraz przygotowania ucznia do życia i radzenia sobie z problemami pojawiającymi się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

1. Cele, funkcje i zadania szkoły

Szkoła koncentruje się głównie na prowadzeniu działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Nadrzędnym jej celem jest wszechstronny rozwój osobowy ucznia uwzględniający indywidualne zaangażowanie, predyspozycje psychofizyczne, umysłowe, społeczno-moralne, religijne i kulturowe.

Szkoła jest powołana, by każdemu dawać szansę kształtowania własnej osobowości, swe go życia moralnego i duchowego, a także twórczego włączenia się w społeczeństwo. Szkoła realizuje swoje powołanie, gdy pełni funkcję nie tylko nauczającą, ale również wychowującą. Przez proces kształcenia należy rozumieć przekazywanie wiedzy i umiejętności, nabywanie przez ucznia w szkole sprawności, które pozwolą mu zająć właściwe miejsce w przyszłej pracy zawodowej i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności i otaczającego świata. Uczeń w szkole niezależnie od jej typu, jest podmiotem działań wychowawczych.

Pedagogiczny leksykon PWN wyodrębnia następujące funkcje szkoły: 1) rekonstrukcyjną – polegającą na odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej; 2) adaptacyjną – pomagającą dostosować się uczniom do zastanych struktur społeczno-politycznych; 3) emancypacyjną – przygotowującą uczniów do systematycznej aktywności samokształceniowej, dzięki czemu będą oni mogli pokonywać istniejące ograniczenia rozwojowe i przekształcać otaczający świat (Milerski i Śliwerski, 2000).

Wobec pomniejszania wychowawczej funkcji szkoły godzi się za Janem Pawłem II docenić współczesnych pedagogów opierających się pokusie deweyowskiego „progresywizmu

pedagogicznego” i redukowania funkcji szkoły do samej dydaktyki, bez kontaktu z tradycją, wychowaniem, etyką i Kościołem. Pamiętać należy, że szkoła poprzez procesy edukacyjne nie tylko ma podawać informacje, rozwijać zdolności intelektualne, fizyczne czy manualne, a przez to przewyższać zjawisko analfabetyzmu, ale ma rozwijać także wrażliwość religijną, moralną, estetyczną i społeczną. Celem szkoły winno być także kształtowanie postawy odpowiedzialności za kształt życia moralnego i narodowego i przygotowanie do życia w rodzinie i społeczeństwie. Szkoła ma rozwijać nie tylko zdolności ucznia, ale ma także realizować wychowanie w wymiarze religijnym i kulturowym. Ma przygotowywać do zawodu, zapoznawać z historią i kulturą, przekazując młodemu pokoleniu spuściznę minionych pokoleń (Rynio, 1999).

Zadaniem szkoły jest „stworzenie uczniom warunków umożliwiających odkrycie siebie, uzyskanie poczucia własnej wartości, dojrzewanie społeczne, a przede wszystkim przeżycie radości z własnego rozwoju” (Denek, 2007, s. 116). Szkoła ma również sprzyjać rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Sama szkoła, stanowi społeczność, w której kształtują się relacje międzysobowe i wyrasta zdolność do włączenia się w życie wspólnotowe. Szkoła pretendując do wypełnienia swojej misji wychowawczej musi uszanować podstawowe i fundamentalne prawa osoby ludzkiej, wśród których najważniejsze jest prawo do prawdy, wolności, sprawiedliwości i miłości. I nie tylko uszanować. Proces wychowawczy uda się o tyle, o ile będzie się opierał na tych prawach i o ile będzie się szanować zasadę pomocniczości, dobra wspólnego i ogólnoludzką solidarność (Rynio, 1999).

Podstawą odpowiedzialnego przygotowania wychowanka do czynnego udziału w życiu społecznym jest pomoc młodemu człowiekowi w odkryciu i zrozumieniu powinności uczestnictwa. Szkoła powinna ukazywać ją, jako wymóg o charakterze moralnym i kluczową rzeczywistość w przewyżnianiu różnego rodzaju ubóstwa. Dlatego też szkoła ma umożliwić wychowankowi kształcenie w istotnych wartościach tak, aby umiał je odkrywać i uwewnętrznić. Ważnym zadaniem szkoły jest ukazywanie wychowankom prymatu wartości duchowych nad materialnymi i ekonomicznymi, ponieważ te pierwsze przyczyniają się do rozwoju najszlachetniejszych i najbardziej wartościowych elementów ludzkiej osoby. Edukacja szkolna powinna zatem pomagać w zrozumieniu faktu, że istotą każdego z powołań jest zdolność składania daru z samego siebie, czyli miłość i poświęcenie (Sztaba, 2012).

2. Podstawa programowa a wychowanie do odpowiedzialnego uczestnictwa

Rzeczywistość szkoły zmienia się na naszych oczach. Coraz bardziej dryfuje w kierunku szkoły neutralnej światopoglądowo, w praktyce unicestwiając uniwersalne wartości pomocne w rozpoznawaniu prawdziwej natury człowieczeństwa. Dlatego nie dziwi fakt, że szkoły w Polsce coraz bardziej tracą możliwość formowania uczniów dojrzałych w pojmowaniu tego, co stanowi istotę życia, a zarazem posiadających zasady przewodnie, pozwalające im pokonać sceptycyzm, niepewność i dezorientację, a także odnaleźć się w niełatwym dorosłym świecie bez fanatyzmu, bigoterii, obojętności i postawy w rodzaju: „wszystko mi jedno” lub „jakoś to będzie”. Ciągłe na nowo reformująca się szkoła polska, pomimo pięknych tradycji, z jakich wyrasta, w praktyce często ucieka przed odpowiedzialnością za wychowanie i ukazywanie obiektywnych i zakorzenionych w tradycji kryteriów osądu i wyborów, które uczeń będzie musiał dokonywać w przyszłości (Rynio, 1999, 2004, 2007, 2009, 2010, 2020). W związku z powyższym, zakładając, że wychowanie do odpowiedzialności społecznej stanowi strukturalny element edukacji szkolnej i pozaszkolnej istotne wydają się trzy pytania:

– Jakie miejsce w podstawie programowej stanowiącej bazę w tworzonych programach wychowawczych i przedmiotowych, reformującej się szkoły w Polsce, zajmuje wychowanie społeczne „w” i „do” odpowiedzialności?

– W jaki sposób, budowany na wartościach „opisujących” osobę i stanowiących szansę zgłębienia człowieczeństwa, program wychowawczy – stwarza szansę twórczego włączenia się nauczycieli, uczniów i rodziców w jego opracowanie i realizację?

– Jakie sytuacje wychowawczo-edukacyjne sprzyjają wychowaniu społecznemu „w” i „do” odpowiedzialności?

Mając na uwadze ostatnie pytanie, rozważona zostanie edukacja na godzinach do dyspozycji wychowawcy klasowego, edukacja aksjologiczna na lekcjach przedmiotowych, edukacja poprzez sesje popularno-naukowe, projekty aksjologiczne i apele szkolne.

Analiza *Rozporządzenia 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. z 2017 r. poz. 356), utwierdza w przekonaniu, że wychowanie prospołeczne do odpowiedzialnej obywatelskości jest w nim obecne jako istotne ogniwo aksjologicznej i wielowymiarowej edukacji przedszkolnej i szkolnej, a nawet pozaszkolnej. Wystarczy w tym względzie przeanalizować zakładane w podstawie programowej umiejętności społeczne przedszkolaków czy uczniów szkół podstawowych, nie mówiąc o zakładanych osiągnięciach w zakresie rozumienia podstawowych zasad i pojęć etyki czy osiągnięcia uczniów w zakresie stosowania poznanych zasad. Obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej zakłada, iż w zakresie umiejętności społecznych uczeń:

- odkrywa, że współtworzy różne wspólnoty osób, np. rodzinę, klasę, państwo;
- identyfikuje się z grupą społeczną, do której należy: rodzina, klasa w szkole, drużyna sportowa, społeczność lokalna, naród; respektuje normy i reguły postępowania w tych grupach;
- wyjaśnia, iż wszyscy ludzie posiadają prawa i obowiązki, wymienia własne prawa i obowiązki, przestrzega ich i stosuje je w codziennym życiu;
- przyjmuje konsekwencje swojego uczestnictwa w grupie i własnego w niej postępowania w odniesieniu do przyjętych norm i zasad;
- ocenia swoje postępowanie i innych osób, odnosząc się do poznanych wartości, takich jak: godność, honor, sprawiedliwość, obowiązkowość, odpowiedzialność, przyjaźń, życzliwość, umiar, powściągliwość, pomoc, zadośćuczynienie, przepraszenie, uznanie, uczciwość, wdzięczność oraz inne, respektowane przez środowisko szkolne;
- przedstawia siebie i grupę, do której należy, zapisuje swój adres, adres szkoły, zawód i miejsce pracy rodziców;
- jest powściągliwy w używaniu takich danych w sytuacjach nowych i wirtualnych;
- rozpoznaje i nazywa wybrane grupy społeczne, do których nie należy, a które wzbudzają jego zainteresowanie, np. drużyny i kluby sportowe, zespoły artystyczne, a także inne narodowości; opowiada ciekawostki historyczne dotyczące regionu, kraju, wyróżniając w nich postaci fikcyjne i realne;
- stosuje pojęcia: porozumienie, umowa; uczestniczy w wyborach samorządu uczniowskiego w klasie, w szkole;
- wymienia przykłady powstałych w efekcie porozumień i umów grup społecznych, np. stowarzyszenia pomocy chorym i niepełnosprawnym dzieciom, organizacje ekologiczne, a także stowarzyszenia dużych grup społecznych, jak miasta i państwa czy Unia Europejska;

– szanuje zwyczaje i tradycje różnych grup społecznych i narodów, przedstawia i porównuje zwyczaje ludzi, np. dotyczące świąt w różnych regionach Polski, a także w różnych krajach; wykorzystuje pracę zespołową w procesie uczenia się, w tym przyjmując rolę lidera zespołu i komunikuje się za pomocą nowych technologii (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

Punkt XIII omawianego rozporządzenia opisuje postulowane osiągnięcia w zakresie rozumienia podstawowych zasad i pojęć etyki, stanowi także, że uczeń:

- ma świadomość, że jako człowiek posiada swoją niezbywalną godność oraz, że wszystkie inne osoby posiadają taką godność;
- odkrywa wolność jako wartość przypisaną osobie, także osobie w jego wieku;
- dostrzega, że granice jego wolności wytycza godność i dobro innych osób, np. z kręgu rodziny, klasy, rówieśników;
- odkrywa, że jego wybór rodzi konsekwencje, które dotyczą jego samego;
- dostrzega, że każdy powinien brać odpowiedzialność za swoje wybory;
- dostrzega, że lepiej poznaje siebie, bardziej się rozwija i czerpie szczęście w relacji z innymi osobami niż w samotności;
- odkrywa, że współtworzy różne wspólnoty osób, np. rodzinę, klasę, państwo;
- ma świadomość, że każdej osobie ludzkiej, także jemu, należy się szacunek, że szacunkiem należy obdarzać także wspólnoty osób – rodzinę, klasę, naród (ojczyznę), w tym wspólnotę religijną
- a także symbole tych wspólnot;
- określa, co jest dobre, a co jest złe, w otaczającym go świecie i w świecie poznawanych tekstów oraz podaje uzasadnienie swojego zdania;
- odróżnia szczęście od doraźnie odczuwanej przyjemności i poznaje, że dobro jest źródłem szczęścia własnego oraz innych osób;
- odkrywa, że wspólnota osób, której jest członkiem, ustanawia swoje zasady (normy) i oczekuje ich respektowania (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

Biorąc zaś pod uwagę osiągnięcia w zakresie stosowania poznanych zasad rozporządzenie, mając na uwadze stan postulowany, stwierdza, że uczeń:

- szanuje godność każdej osoby ludzkiej oraz swoją, wyraża swoim komunikatem werbalnym i niewerbalnym;
- uwzględnia coraz częściej godność i dobro innych osób, podejmując decyzję o działaniu;
- wyraża szacunek wobec osób, wspólnot osób oraz ich symboli w sytuacjach codziennych i uroczystych, przejawiając właściwe zachowanie;
- wchodzi w relacje z innymi osobami (rówieśnikami, nauczycielami), szanując to, co jest wartością dla nich i nazywając to, co jest wartością dla niego;
- naśladuje i przyjmuje jako własne zachowania dobre na podstawie doświadczeń ze świata realnego oraz przykładów płynących z tekstów literackich, filmów i innych źródeł;
- przestrzega zasad obowiązujących we wspólnocie osób, której jest członkiem;
- odkrywa, że współtworzy różne wspólnoty osób, np. rodzinę, klasę, państwo;
- odkrywa, że współtworzy różne wspólnoty osób, np. rodzinę, klasę, państwo;
- ma świadomość, że każdej osobie ludzkiej, także jemu, należy się szacunek, że szacunkiem należy obdarzać także wspólnoty osób – rodzinę, klasę, naród (ojczyznę), w tym wspólnotę religijną
- a także symbole tych wspólnot;
- określa, co jest dobre, a co jest złe, w otaczającym go świecie i w świecie poznawanych tekstów oraz podaje uzasadnienie swojego zdania;
- odróżnia szczęście od doraźnie odczuwanej przyjemności i poznaje, że dobro jest źródłem szczęścia własnego oraz innych osób;

– odkrywa, że wspólnota osób której jest członkiem, ustanawia swoje zasady (normy) i oczekuje ich respektowania (Dz. U. z 2017 r. poz. 356)

Aby jednak postulowany w ministerialnym rozporządzeniu stan osiągnąć, przedszkole czy też szkoła zobligowane są do opracowania i przyjęcia własnego programu wychowania i programów przedmiotowych, poprzez opracowanie ich podstawy, celów, sylwetki wychowanka, zasad wychowawcze, zakresów edukacji, zadań nauczyciela, zasad współpracy z rodziną i metod realizowania programów. Realizacja przyjętego programu wychowania połączona jest z działaniami kształcącymi i opiekuńczymi i obejmuje spektrum zadań istotnych w zakresie wychowania. Zaplanowany i realizowany program wychowawczy, dydaktyczny i opiekuńczy winien być zindywidualizowany i ostatecznie w swoich szczegółach powinien być efektem pracy całego grona pedagogicznego, a także przedstawicieli rodziców, Rady Szkoły i Samorządu Uczniowskiego, oraz sugestii wynikających z diagnozy rozwoju dzieci i młodzieży, jak też specyfiki danego środowiska. Działania wynikające z treści programowych powinny się wyrażać w codziennej pracy edukacyjnej wszystkich pracowników oraz w specjalnie zaprojektowanych formach aktywności rozwijających i uzupełniających wychowawcze uwarunkowania uczęszczających do przedszkola czy szkoły dzieci i młodzieży.

3. Tworzenie dynamicznej struktury programu wychowawczego

Krystyna Chałas, widząc konieczność poszukiwania takich procedur, które pozwolą sprobematyzować intencje i działania towarzyszące opracowywaniu programu wychowawczego szkoły i w ten sposób przyczynią się do demistyfikacji pozoru, w jednym ze swoich artykułów proponuje, aby w tworzeniu dynamicznej struktury programu wychowawczego, otwartego w trakcie jego realizacji na ubogacającą zmianę, która stanie się przestrzenią spotkania podmiotów wychowania i dialogu (nauczycieli, uczniów, rodziców) aby uwzględniono w budowaniu tożsamości szkoły – jako organizacji twórczej, zorientowanej na identyfikowanie szans integralnego rozwoju osoby wychowanka (Chałas, 2017). Jej zdaniem dokonuje się to poprzez kreowanie i realizację programu wychowawczego szkoły i stworzenie dla każdego nauczyciela przedmiotu nauczania, wychowawcy klasowego i opiekuna organizacji szkolnych szansy wdrażania autorskich rozwiązań w zakresie wychowania poprzez opracowanie własnego mikrosystemu wychowawczego, sprzyjającego integralnemu rozwojowi osoby ucznia. Taki mikrosystem nauczania wychowującego i wychowania w klasie szkolnej oraz organizacjach młodzieżowych powinien stanowić istotne ogniwo programu wychowawczego szkoły (Chałas, 2012).

Wśród wstępnych założeń autorka przyjmuje, że teoretyczną podstawę wychowania realizowanego na bazie programu wychowawczego stanowi personalizm chrześcijański, mający swe odzwierciedlenie w naukach o wychowaniu – na gruncie pedagogiki personalistycznej. Tłumacząc pojęcie personalizmu (łac. *persona* – osoba, *personalis* – osobowy), zauważa, że dotyczy on tych prądów i nurtów teorii edukacyjnych, które eksponują wartość osoby – jej godność, samoświadomość, rozumność, wolność, zdolność do urzeczywistniania dobra i dążenia do doskonałości, zdolność do miłości, zdolność do transcendencji. Swoje stanowisko argumentuje poglądami czołowych znawców tej problematyki (E. Mounier, S. Kowalczyk, W. Granat, F. Adamski, Jan Paweł II, M. Nowak, B. Śliwerski; K. Chałas). Powołując się na Jana Pawła II, stwierdza:

Wychowanek jest rozumiany jako osoba, a więc podmiot wychowania. Zgodnie z normą personalistyczną nie powinien być traktowany jako środek do celów, które rodzą się na zewnątrz, poza

nim, a których źródłem może być wychowawca, szkoła, system oświaty. Wychowanek jest celem. W powyższym kontekście priorytetowym zadaniem wychowawczym wydaje się zatem uznanie indywidualności i optymalizacja rozwoju wychowanka: w sferze intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej, duchowej – zgodnie z jego możliwościami, przy jednoczesnym uwzględnieniu wieloaspektowej i złożonej osobowości wychowywanego. Wychowanka należy traktować jako integralną całość. Stąd wynika praktyczny wniosek: oddziaływania wychowawcze powinny mieć charakter integralny, docierać do wszystkich stron osobowych, by rozwijać w wychowankach zdolność do integracji myśli, czynów, słów, dawać pełną wizję świata i osoby ludzkiej (Chałas, 2012, s.7).

Następne założenie przyjęte w omawianym opracowaniu K. Chałas odnosi do aksjologicznego wymiaru wychowania i nadaje mu brzmienie: „nie ma wychowania bez wartości. Wychowanie bez wartości jest jak pusty dzwon – bez serca – który mimo rozkołysania nie wyda pożądanego dźwięku” (Chałas, 2012, s. 8). Dalej stwierdza:

W wychowaniu ku wartościom ważnym punktem odniesienia jest koncepcja wartości. Nawiązuje ona do założeń obiektywizmu aksjologicznego, według którego wartości istnieją niezależnie od świadomości, dążeń, uczuć, oceny podmiotu jednostkowego i społecznego. Tak rozumiana wartość jest niezależna od podmiotu, nie zmienia się pod wpływem subiektywnych przeżyć – jest autonomiczna w aspekcie czasowym i treściowym. Jednak domaga się ona odpowiedzi człowieka, adekwatnego wartościowania, przyjęcia pozytywnej postawy wyrażającej się w urzeczywistnieniu wartości, a więc nabywaniu takich ustosunkowań, które stawać się będą cechą jego osobowości. W ten sposób wartości nabierają podmiotowego wymiaru (Chałas, 2012, s. 8).

Inne założenia dotyczą: programu wychowawczego szkoły, integralnego rozwoju oraz integralnego wychowania. Program wychowawczy szkoły autorka definiuje jako całościowy opis celów, zadań, sposobów działań oraz osiągnięć wychowawczych, które zamierza zrealizować szkoła. W momencie jego kreowania jej zdaniem powstają dwa zasadnicze pytania:

– Jakie wartości powinny stanowić podstawę aksjologiczną programu wychowawczego szkoły?

– W jaki sposób zbudować program wychowawczy, by proces wychowania szkolnego miał holistyczny charakter; obejmował wszystkie warstwy życia i funkcjonowania człowieka oraz wszystkie płaszczyzny życia szkoły, w których „rozgrywa się” treść i jakość wychowania; stwarzał szansę twórczego włączania się nauczycieli, uczniów i rodziców w jego opracowywanie i realizację? Na te pytania autorka stara się odpowiedzieć w cytowanym opracowaniu. Z jej dociekań wynika, że opracowując program wychowawczy, pamiętać należy nie tylko dla kogo on powstaje i kim jest ten, dla którego program jest przygotowywany, ale także o integralności wychowania i jego aksjologicznym charakterze. Chcąc pozostać wiernym podstawie programowej, należy zadbać o to, aby pierwszą strukturę tworzył zespół wartości opisujący osobę. Są nimi: godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i zdolność do transcendencji. Istotnym zadaniem edukacyjnym jest wspomaganie młodych ludzi w poznaniu tych wartości oraz w ich urzeczywistnieniu. Byłoby też dobrze, gdyby drugą strukturę aksjologiczną tworzyły wartości związane z poszczególnymi „warstwami rozwojowymi” człowieka, tak jak je rozumiał Stefan Kunowski w swej integralnej koncepcji rozwoju i wychowania .

Zdaniem K. Chałas, analizując znaczenie warstw rozwojowych, należy podkreślić, że z każdą warstwą w naturalny sposób łączą się charakterystyczne dla niej wartości. Jednym z istotnych czynników dynamizowania rozwoju poszczególnych warstw i ich wzajemnej integracji jest urzeczywistnianie tych wartości i związek warstw rozwojowych ze strukturami wartości. I tak z warstwą biologiczną związane są wartości witalne: zdrowie, pokarm, powietrze, ruch,

wypoczynek, wartości geograficzno-klimatyczne; wartości materialne: wszystkie dobra materialne ułatwiające życie, zapewniające egzystencję, pieniądze, mieszkanie, środki lokomocji, sprzęt techniczny oraz wartości hedonistyczne: wolność, seks, zabawa. Z warstwą psychiczną integralnie związane są wartości poznawcze: wiedza, nauka, mądrość, odkrywczność, twórczość. Przyjęcie przez młodego człowieka wartości nauki, jego pozytywny stosunek do procesu kształcenia i samokształcenia, zaangażowanie w zdobywanie wiedzy i umiejętności, które stanowią czynniki rozwoju myślenia, wyobraźni, pamięci, uwagi – są to elementy tworzące podstawę rozwoju warstwy psychologicznej. Warstwa socjologiczna wyraża się w spontanicznym szukaniu przez młodego człowieka kontaktów z rówieśnikami, zainteresowaniu inną płcią, budowaniu związków przyjacielskich i uczuciowych, poszukiwaniu uznania jako członek grupy i wspólnoty, podejmowaniu zadań i obowiązków społecznych w rodzinie i klasie szkolnej czy organizacjach młodzieżowych, a w dalszej perspektywie w podejmowaniu działań na rzecz coraz szerszych grup społecznych: parafii, Kościoła, grupy zawodowej, samorządu lokalnego, narodu, państwa. Zaś podstawę rozwoju warstwy socjologicznej stanowi urzeczywistnianie wartości moralnych, wartości osobowych – życia codziennego i wartości społecznych – podstawowych. One warunkują komunikację i integrację społeczną, porozumienie, współpracę i współdziałanie dla dobra wspólnego. Grupę wartości moralnych stanowią: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy, dobroć.

Do wartości społecznych jako wartości podstawowych K. Chałas za S. Kunowskim zalicza: Ojczyznę, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, prawa człowieka, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancję, sprawiedliwość, równość społeczną, zabezpieczenie społeczne, demokrację, solidarność. Stanowią one fundament porozumienia i działania społecznego. Ich urzeczywistnianie sprawia, że grupa społeczna może razem żyć i komunikować się (Kunowski, 1996, za: Chałas, 2012).

Tworząc program wychowawczy oparty na wartościach, pamiętać też należy, że:

Spektrum wartości osobowych – życia codziennego stanowią: zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, dom, wspólnota, sumienność, uczciwość, honor, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, koleżeństwo, czystość, samodzielność, umiejętność bycia sobą, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerowość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, sława. Są to wartości zorientowane na funkcjonowanie jednostki w życiu codziennym. Urzeczywistnianie wartości związanych z warstwą socjologiczną stanowi jedno z ważnych źródeł solidarności między narodami. Ta z kolei staje się zasadą moralną. rozwoju warstwy socjologicznej stanowi urzeczywistnianie wartości moralnych, wartości osobowych – życia codziennego i wartości społecznych – podstawowych (Chałas, 2012, s. 11).

One warunkują komunikację i integrację społeczną, porozumienie, współpracę i współdziałanie dla dobra wspólnego. Z kolei grupę wartości moralnych stanowią: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy, dobroć. Tworząc program wychowawczy, należy mieć też na uwadze, że „Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami” (Chałas, 2012, s. 11). Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu wspomnianych wyżej kompetencji, pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych

lub metodycznych. Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesu uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny. Projekty swoim zakresem mogą obejmować jeden lub więcej przedmiotów. Pozwalają na współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz na zaangażowanie rodziców uczniów, by proces wychowania szkolnego miał charakter holistyczny; obejmował wszystkie warstwy życia i funkcjonowania człowieka oraz wszystkie płaszczyzny życia szkoły, w których „rozgrywa się” treść i jakość wychowania.

Ponadto w takim programie trzeba uwzględnić fakt, że szkoła jest miejscem, gdzie szczególnie pojawiają się okazje do wyzwalania u uczniów zachowań odpowiedzialnych. Są nimi różne uroczystości, imprezy klasowe. Stwarzają one możliwości okazywania sobie serdeczności, sympatii, a nawet usługowości. Szczególną okazją do dzielenia się z drugim bezinteresownością jest pomoc w nauce. Taka pomoc daje również wiele radości z własnej pracy, utwierdza ucznia w przekonaniu, że jest potrzebny w klasie. Powierzenie młodzieży zadań nastawionych na niesienie dobra innym w warunkach życia szkolnego obejmuje również różne formy działalności samoobsługowej. Są nimi na przykład takie zadania jak: dbałość o czystość w klasie, o jej wygląd estetyczny, o teren wokół szkoły.

Twórcy podstawy programowej, wychodząc z założenia, że kształcenie i wychowanie winny iść ze sobą w parze, a rozwojowi wiedzy powinna towarzyszyć kultura fizyczna, moralna i społeczna pozwalająca w pełni zrealizować własne człowieczeństwo, stoją na stanowisku, że szkoła nie może zaniedbywać integralnego wychowania i godzić się na jednostronne przesunięcie w kierunku wykształcenia przy równoczesnej alienacji wychowania i przyzwyczajaniu młodego człowieka do bycia przedmiotem wielorakiej manipulacji. Ich zdaniem w podejmowaniu należycie rozumianego wychowania szkolnego należy uwzględnić całą tradycję i historię danego narodu, państwa, regionu, społeczeństwa. Równocześnie szkoła ma wykluczyć wszelki monopol, który sprzeciwia się godności i prawom osoby, pokojowemu współżyciu, postępowi i upowszechnieniu kultury. Celem szkoły winno być także kształtowanie postawy odpowiedzialności za kształt życia moralnego i narodowego oraz przygotowanie do życia w rodzinie i społeczeństwie.

4. Podstawowe zadania nauczyciela

Wobec niepokojących przejawów życia społecznego autorzy podstawy programowej widzą potrzebę wypracowania programu wychowawczego i takiego systemu kształcenia, który byłby sojusznikiem młodego człowieka w jego ustawicznym napięciu między istnieniem a stawianiem się osobą, wiele miejsca i uwagi poświęcają postawie nauczycieli. Podstawowe zadanie nauczyciela, wychowawcy ustawodawca widzi nie tylko w kształtowaniu osoby, ale w stworzeniu korzystnych warunków dla jego integralnego i dostosowanego do jego możliwości rozwoju. Realizacja tego zadania dokonuje się na drodze spotykania się osób i przekazywania odpowiednich dla tego rozwoju wartości i postaw. Każdy nauczyciel ma być świadom cięższej nań misji wychowawczej i wiedzieć, że jego powinnością jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale umiejętność jej praktycznego zastosowania przez uczniów w zetknięciu z otaczającym światem. W postawie nauczyciela oprócz przykładu życia i budzenia osobistej inicjatywy i współdziałania uczniów bardzo ważna jest postawa rozumnej

miłości i otwartości polegającej na autentycznym „byciu dla osoby i przeżywania z osobą”. Otwarcie w granicach miłości rodzi wspólne przeżywanie i współodczuwanie wychowawcy i wychowanka. Dzięki miłości wychowawcy wychowywany wyzwała swoją wolność, tworzy w sobie postawę otwartości i kształtuje świadomość normatywną.

Misja „prowadzenia dzieci” w celu nauczania ich odpowiedzialnego kroczenia drogą życia zakłada obiektywną potrzebę kompetentnego przygotowania ze strony nauczających. Aby podnosić umysły i serca dzieci, trzeba się kształcić. Trzeba osiągnąć odpowiedni poziom intelektualny, moralny, a tego się nie zdobywa poprzez powierzchowne studium.

Aby jednak wychowanie do odpowiedzialności społecznej stało się realnie strukturalnym ogniwem edukacji szkolnej niezbędna jest zawodowa odpowiedzialność nauczyciela. Ogólnie jest ona określana jako podstawowa cecha relacji wychowawczej, odnosząca się tak do wychowawcy (nauczyciela) i jego działań, jak i do wychowanka (ucznia) oraz jego aktywności, której celem jest optymalizacja oddziaływań pedagogicznych, jak również ochrona dobra osób uczestniczących w interakcji wychowawczej (Rynio, 2010).

5. Cechy i obowiązki decydujące o zawodowej odpowiedzialności nauczyciela

Jakie zatem cechy i obowiązki decydują o odpowiedzialności zawodowej nauczyciela? Z pewnością są nimi: świadome i celowe kierowanie własnym rozwojem (aktywność samokształceniowa i samodoskonaląca nauczycieli); świadomość ważności powołania oraz wierność misji nauczycielskiej; autonomia moralna; szacunek dla innych i uznanie ich praw; liczenie się ze skutkami swojego działania; współpraca z rodzicami i znajomość warunków jej skuteczności; posiadanie zdolności empatii, rozumienie uczuć innych i wrażliwość na nie; troska o systematyczny rozwój predyspozycji, kompetencji oraz umiejętności wymaganych od siebie jako dydaktyka, wychowawcy i opiekuna; profesjonalne wypełnienie obowiązków edukacyjnych wobec wychowanków; gromadzenie informacji zwrotnych; harmonijne współdziałanie ze wszystkimi podmiotami współwychowującymi i nadzorującymi; poszanowanie, ubogacanie i wierne przekazywanie dziedzictwa kulturowego; pielęgnowanie zapisanych w rozporządzeniu Ministra wartości uniwersalnych (chodzi o prawdę, dobro i piękno); rozumienie i potrzeba uświęconego przez tradycję wychowania moralnego i społecznego; znajomość skutecznego wychowania do wartości w szkole; otwartość na tzw. znaki czasu.

Nie zamierzając w sposób wyczerpujący omawiać poszczególnych obowiązków edukacyjnych nauczyciela i wychowawcy wobec uczniów, w tym miejscu ograniczę się jedynie do krótkiego komentarza skoncentrowanego wokół pytania: Jak zatem nauczyciel i wychowawca ma oddziaływać na dzieci i młodzież, aby jego oddziaływanie było skuteczne i przynosiło wymierne efekty? Odpowiedź jest prosta: ma być dobrym nauczycielem i wychowawcą, który jasno widzi cel swoich dążeń, głoszone wartości potwierdza swoim życiem, kocha dzieci i młodzież. Jest odważny, mówi prawdę, wyraża swoje autentyczne przekonania, opowiada się za zasadami moralnymi, staje w obronie krzywdzonych, w odpowiedni sposób upomina tych, którzy źle postępują, zawsze służy innym radą i pomocą. Ma świadomość swoich obowiązków i powinności, ustawicznie doksztalca się, jest życzliwy i taktowny, czuje się odpowiedzialny za siebie i za innych. Swoje zadania realizuje w sposób kompetentny. Cechuje go pozytywne podejście do drugiego człowieka i społeczności, do których przynależy. Wspiera młodych w podejmowanych wysiłkach, dbając o ich solidne wykształcenie i wychowanie, o dobry start w dorosłe życie. Uczy samodzielności w poznawaniu świata oraz odpowiedzialności za swoje postępowanie. Skuteczność jego nauczania kryje się w postawie odkrywania rzeczywistości

razem z uczniem, w poznawaniu prawdy. Profesjonalne wypełnienie obowiązków edukacyjnych wobec uczniów i wychowanków zakłada znajomość Karty Nauczyciela (KN), gdzie w rozdziale 2 p.6 możemy przeczytać:

Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju [...]. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów (KN, 2002, s. 3) .

Oznak odpowiedzialności wychowawczej należy też upatrywać w umiejętności budowania międzyosobowych więzi i wewnętrznej siły grupy wychowawczej bazującej na wzajemnym szacunku, zaufaniu i dialogu. Podstawą odpowiedzialności wychowawczej jest respektowanie dobra i godności dziecka oraz poszanowanie i akceptacja jego indywidualności. Pozycję wychowawcy buduje jego postawa odpowiedzialności za wychowanków, którzy zostali powierzeni jego opiece, i którym on ma obowiązek wskazywać właściwą drogę formacji moralnej i społecznej.

Odpowiedzialny za siebie i innych nauczyciel wie, że jego zawód jest najwdzięczniejszym zawodem świata, w którym „rozdaje się” i przekazuje samego siebie, zdobytą wiedzę, mnoży się mądrość, obdarza prawdą i dobrem, wpływając na stan posiadania wiedzy uczniów, ich światopogląd, postawy i wybory a zarazem przyszłe koleje życia. Zdaje sobie sprawę, że w wychowaniu najważniejszy jest przykład, doświadczenie, spotkanie i dialog. Taki nauczyciel wie, że uczniowie nie nauczą się odpowiedzialnej wolności, jeśli nie spotkają na swojej drodze nauczycieli i wychowawców, którzy cenili sobie wolność. W wychowaniu, tak jak i w życiu, wszyscy potrzebujemy mistrzów, którzy pomimo naszej dysproporcji strukturalnej i ciągłego poddawania nas pod panowanie dyktatury „tyranii potrzeb” będą nam przypominać, że nie jesteśmy przypadkowym produktem ewolucji, i że, aby być dla siebie, trzeba być dla kogoś innego. Kogoś, kto pozwala doświadczyć, czym jest prawda, dobro i piękno, o których jest mowa w preambule do Załączników nr 1 i nr 2 rozporządzenia Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z 2017 roku.

Odpowiedzialnie wychowujący nauczyciel jest świadom, że skuteczne wychowanie społeczne może dokonać się jedynie we współpracy różnych podmiotów procesu wychowania, ukierunkowanej na realizowania tego samego celu, tego samego modelu, tych samych wartości.

Ma świadomość, że wśród zagrożeń wychowania najbezpieczniejszy jest propagowany powszechnie permissywnizm moralny odnoszący się do podstawowych wartości życia ludzkiego i brak przynależności. Dlatego też nie stroni od podstawowych pytań: Do czego wychować i według jakiego modelu wychowywać? Wychowujący nauczyciel zdaje sobie sprawę, że zgodnie ze słowami Seneki Młodsze „Żaden wiatr nie sprzyja marynarzowi, który nie wie, do jakiego portu zmierza” (cyt. za: Z. Grocholewski, 2009, s. 21). Taki nauczyciel wie, że w dobrej szkole kształtuje się poczucie obywatelskiej odpowiedzialności za podejmowane czynności i realizuje się wychowanie społeczne i obywatelskie. Kształtuje się młodych ludzi na mądrych obywateli, odpowiedzialnych za siebie, innych, kraj, na ludzi z poczuciem misji. Wychowanie rozwijające poczucie misji „nie ma na celu urabiania uciążliwych samozwańczych misjonarzy, ale jak pisze Marek Rembierz, dąży do kształtowania ludzi, którym chodzi „o coś więcej” niż tylko bycie biernym konsumentem podstawianych im ofert”(Rembierz, 2016, s. 27).

Wnioski

Pomimo więc, że tym, co często jeszcze określa współczesną szkołę jest zamęt w klasie, nauczyciele pozbawieni motywacji, niestabilne prawo i trudności w pełnieniu przez szkołę funkcji środowiska wychowującego, to są wciąż jeszcze uczniowie i nauczyciele podejmujący wyzwanie. Jednak zawsze potrzebna jest propozycja, która poruszy ich życie. Wszak jedynym punktem, od którego można rozpocząć na nowo, również gdy zdaje się królować chaos, jest osoba („ja”). Szlachetne wychowanie dzieci i młodzieży za jakie może uchodzić oparte na wartościach wychowanie integralne to najważniejsze zadanie ludzi dorosłych, gdyż nic poza dobrym wychowaniem nie może zapewnić godnej przyszłości ani poszczególnych rodzin ani całego społeczeństwa. Nie jest jednak możliwe kształtowanie dojrzałych postaw obywatelskich dzieci i młodzieży, jeśli równie dojrzały nie okażą się ludzie dorośli. Kryzys dorosłych nieuchronnie prowadzi do jeszcze większego kryzysu ludzi młodych.

Warto zauważyć, iż w polskich szkołach, po 1989 roku marksistowskie fikcje pedagogiczne zostały niemal natychmiast zastąpione równie szkodliwymi ideologiami „postępowych” reformatorów i ideologów. Przez ostatnich kilkanaście lat „nowocześni pedagodzy” – wbrew oczywistym faktom – powtarzali i powtarzają archaiczne mity o spontanicznej samorealizacji, o potrzebie tolerancji, o szkole neutralnej światopoglądowo (mimo, że niektóre światopoglądy są przestępcze!) czy o wychowaniu bez stresów, a zatem również bez ponoszenia przez uczniów konsekwencji ich własnych czynów. Powyższe analizy ukazują, jak aktualne jest rozumne podjęcie problemu integralnego wychowania na terenie szkoły. Zaczyna się ono od bycia „ja” w szkole z całą przestrzenią ludzkiego człowieczeństwa: ucznia, nauczyciela, a także rodzica. Pragnienie ludzkiego „ja” jest większe od każdego osiągniętego efektu, od każdego rozczarowania i trwa nawet w sytuacji niesprawiedliwości, wykluczenia i masakrycznych skutków wojny. Jeżeli czegoś nie rozpoczyna ludzkie „ja” człowieka, nic się tak naprawdę nie zaczyna. Wydaje się wówczas, że rzeczywistość kontynuuje obojętnie swój bieg, a człowiek żyje, znosząc okoliczności, czując się niewolnikiem zniechęconym lub znudzonym przy pierwszym podejmowanym kroku.

Tylko kiedy rozpoczyna się coś na nowo, stawiając na serio własne pytania i realizując pilne potrzeby, kryjące się za pragnieniem znaczenia, prawdy i piękna, które nas tworzą, rzeczywistość otwiera swój skarbiec okazji, spotkań i odkryć. Jeżeli tak nie jest, szkoła, a także uniwersytet jaki by nie był: państwowy czy katolicki – jak i każde inne miejsce, stanie się anonimową pustynią, gdzie osoby spotykają się powierzchownie, ukazując jedynie swoją zewnętrzną stronę, często bardzo płytko, a więc i gwałtownie. Wykłady, lekcje, ćwiczenia, konwersatoria i rozmowy zamiast stanowić miejsce, gdzie człowiek uczy się być wolnym, stają się jarmarkiem „pól niewolników”. Zamiast być nadzieją na lepszą przyszłość w wymiarze osobistym i społecznym, pogłębiają jedynie istniejące kryzysy, w tym kryzys nauczania i wychowania, którego niejednokrotnie jesteśmy świadkami i kreatorami. „Kryzysy nauczania [jak pisał Charles Péguy w 1904 roku, w artykule poświęconym szkole] nie są kryzysami nauczania, są kryzysami życia i kryzysami braku odpowiedzialności. Społeczeństwo, które nie naucza, jest społeczeństwem, które nie kocha siebie, które się nie szanuje. Jest to właśnie przypadek współczesnego społeczeństwa” (Péguy 1997, s. 39). Słowa te mają niezwykłą aktualność w czasach, w których za wschodnią granicą naszego państwa na Ukrainie od 24 lutego ubiegłego roku toczy się straszliwa i bestialska wojna wywołana przez Rosję.

Z dokonanych analiz wynika, że szkoła jest powołana, by każdemu dawać szansę kształtowania własnej osobowości, swego życia moralnego i duchowego, a także twórczego i zarazem

odpowiedzialnego włączenia się w społeczeństwo. Szkoła realizuje swoje powołanie, gdy pełni funkcję nie tylko nauczającą, ale i wychowującą. Przez proces kształcenia rozumieć należy przekazywanie wiedzy i umiejętności, by uczeń w szkole nabywał sprawności, które pozwolą mu zająć właściwe miejsce w przyszłej pracy zawodowej i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności i otaczającego świata (Jan Paweł II, 1982). Uczeń w szkole i to niezależnie od jej typu jest podmiotem działań wychowawczych, a każdy nauczyciel pełni funkcję wychowawczą.

Jednak instytucje kształcące i wychowujące, w tym szkoły czy uniwersytet, nie są i nie mogą być poza światem, poza narodem, poza społeczeństwem. Przeciwnie, znajdują się u samych korzeni tych społeczności, są wyrazem troski i odpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość. Tym niemniej żaden socjolog czy demokratyczny pedagog ani żaden najlepszy minister nie są w stanie sprawić, aby „ja” osoby podjęło bycie w szkole czy na uniwersytecie na właściwym poziomie, to znaczy na poziomie odpowiedzialnej wolności.

Zatem dobra szkoła to taka, która pomaga swym wychowankom dostrzegać, rozwijać i chronić to, co szlachetne. Taka szkoła pomaga im, by nie tylko rozumieli przedmioty szkolne, ale też by coraz dojrzalej rozumieli samych siebie oraz sens swojego życia i potrzebę przynależności. Dobra szkoła, dobry uniwersytet, wprowadza w relacje i wartości, które chronią rozwój człowieka i prowadzą do trwałego szczęścia. Dobry wykładowca, nauczyciel i wychowawca to realista, który uczy realizmu i pokazuje wartość tradycji, dialogu, wiary i kultury. To ktoś, kto potrafi wyjaśnić, że nie jest możliwa spontaniczna samorealizacja, że wiedza nie jest jeszcze mądrością, że być przyjacielem samego siebie, to stawiać sobie mądre i twarde wymagania. Dzięki takim wychowawcom szkoła, w tym także uniwersytet stają się miejscem prawdziwego rozwoju i nadziei na przyszłość, a uczniowie podejmując proces autoformacji i samowychowania, bardziej cieszą się tym, kim są niż tym, co posiadają.

W programowaniu wychowania do społecznej i zarazem obywatelskiej odpowiedzialności w szkole nie można zapomnieć o otwartości względem społeczeństwa i narodu żyjącego w określonej historii i tradycji kulturowej. Szkoła nie może być zamknięta na wartości jako takie, w tym wartość odpowiedzialności i wartości moralne. Nie może nie chcieć kształtować ludzi sumienia. Być zaś człowiekiem sumienia znaczy – jak powiedział Jan Paweł II w Skoczowie – wymagać od siebie, podnosić się z własnych upadków, ciągle na nowo się nawracać. Być człowiekiem sumienia to znaczy zaangażować się w budowanie Królestwa Bożego: królestwa prawdy i życia, sprawiedliwości, miłości i pokoju w naszych rodzinach, w społecznościach, w których żyjemy, i w całej Ojczyźnie. To znaczy także podejmować odważnie odpowiedzialność za sprawy publiczne: troszczyć się o dobro wspólne i nie zamykać oczu na biedę i potrzeby bliźnich w duchu ewangelicznej solidarności: „Jedni drugich brzemiona noście” (Ga.6,2) (Jan Paweł II, 1995).

Powyższe wnioski i praktyczne aplikacje pedagogiczne w żaden sposób nie wyczerpują szerokiego zakresu problemów, które mogą stanowić przedmiot dalszej refleksji i badań w obszarze podjętego tematu. One ten ważny temat w określonych aspektach przybliżają i sygnalizują jego wagę i znaczenie.

Bibliografia:

- Chałas, K. (2012). *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi*. Warszawa: Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.
- Chałas, K. (2017). Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia W: E. Stawecka (red.meryt.), *Materiały pokonferencyjne ORE* (s. 1–31). Warszawa.

- Chałas, K. (red.). (2009). *Kreowanie tożsamości szkoły*, T. 1. *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 97-102.
- Chałas, K. (red.). (2006). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1. Lublin–Kielce: „Jedność”.
- Czarnecki, K. (2007). *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Denek, K. (2007). *Tatrzańskie dyskursy wokół edukacji jutra*. W: T. Koszczyk, J. Jonkisz i S. Toczek-Werner (red.), *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium naukowe* (t. 1) Wrocław: Wydawnictwo WTN, s. 113–192.
- Grocholewski, Z. (2009). *Integralne wychowanie według bł. Edmunda Bojanowskiego*. W: *Służyć i wywoływać do miłości. Błogosławiony Edmund Bojanowski – wychowawca i apostoł laikatu*. Red. S. Loyola Opiela, o. Arkadiusz Smagacz, ks. Stanisław Wilk. Lublin: Wydawnictwo KU, s.17-38.
- Jan Paweł II, (1982). Do nauczycieli i studentów, Glasgow 1 VI 1982, *L'Osservatore Romano* 3 (1982), nr 10, s. 29.
- Jan Paweł II, (1995). *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, *L'Osservatore Romano* 16 (7), s. 26–30.
- Karta Nauczyciela (2002). Warszawa: WSiP.
- Milerski, B. i Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika*. W: B. Milerski i B. Śliwerski, (red.), *Leksykon PWN*. Warszawa: „Żak”.
- Kunowski, S. (1996). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Rembierz, M. (2016). Pedagogiczna pasja jako filozofia życia, *Studia z Teorii Wychowania* 7 (1), s. 11–49.
- Péguy, Ch. (1997). *Lui é qui*, Milano: Bur.
- Rozporządzenia 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. z 2017 r. poz. 356)
- Rynio, A. (2009). *Dojrzałość nauczycieli warunkiem twórczego rozwoju i przetrwania cywilizacji*. W: B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość* (s. 41–51). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Rynio, A. (2004). *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rynio, A. (2007). *Integralne wychowanie szansą społecznego rozwoju i przetrwania w świetle nauczania Jana Pawła II*, *Studia Sandomierskie. Teologia – Filozofia – Historia* XIV, s. 193–206.
- Rynio, A. (2020). *Idea Narodu i odpowiedzialności za Naród w kazaniach Milenijnych Czciwego Sługi Bożego Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rynio, A. (2010). Nauczyciel między ideałem mistrzostwa a rzeczywistością. W: K. Stępień (red.), *Zawód nauczyciel. Trudności i perspektywy* (s. 7–29). Lublin: IEN.
- Rynio, A. (2010). *Społeczne wychowanie młodzieży w nauczaniu Prymasa Tysiąclecia jako warunek przetrwania narodu i kultury*. W: *O społeczeństwie wychowaniu i pracy w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, L. Marszałek i A. Solaka (red.) (s. 79–102). Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Rynio, A. (1999). *Szkoła w wychowaniu moralnym*. W: A. Rynio, (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane* (s. 359–372). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Rynio, A. (2019). *Wychowanie do odpowiedzialności. Studium teorii i praktyki pedagogiki integralnej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Skrzyniarz, R., Lenzion, A. i Braun, K. (red.). (2012). Wstęp. W: *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela. Stan faktyczny i postulowany*, Lublin: TN KUL.
- Sztaba, M. (2012). *Wychowane społeczne w świetle nauczania Karola Wojtyły Jana Pawła II*. Lublin: TN KUL.
- Śliwerski, B. (1999). Czy szkoła może jeszcze wychowywać?. W: B. Śliwerski, (red.), *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?* (s 78-101). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szkolne Kluby Wolontariusza jako przykład inicjatywy przygotowującej młodzież do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim

KATARZYNA BRAUN*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Szkolne Kluby Wolontariusza to inicjatywa, która rozwija się w polskich szkołach od początku XXI w. Przede wszystkim dają one przestrzeń, w której młodzi ludzie mogą udzielać pomocy potrzebującym. Warto jednak zwrócić uwagę, że stanowią także jeden z obszarów realizacji edukacji obywatelskiej, przygotowującej młodzież do czynnego zaangażowania w życie swojego środowiska lokalnego czy ojczyzny.

Problem główny prezentowanego tekstu wyraża pytanie: W jakim stopniu Szkolne Kluby Wolontariusza mogą przygotowywać młodzież do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim?

Odpowiedź na nie udzielona zostanie w trzech etapach: 1. Wskazanie głównych wyróżników społeczeństwa obywatelskiego, czyli odpowiedź na pytanie – do czego mamy wychowywać?; 2. Ukazanie głównych założeń edukacji obywatelskiej w przestrzeni szkoły; 3. Prezentacja założeń oraz praktycznej działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza w kontekście edukacji obywatelskiej.

Główną metodą zastosowaną w przygotowaniu tekstu jest metoda hermeneutyczna – przy czym w ostatniej części znajdują się odwołania do badań empirycznych przeprowadzonych (przez autorkę tekstu) wśród opiekunów oraz członków Szkolnych Klubów Wolontariusza dotyczących wychowawczej wartości wolontariatu. Spośród szerszego spectrum podejmowanych w badaniach tematów przytoczone zostaną tylko te, które dotyczą edukacji obywatelskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja obywatelska, społeczeństwo obywatelskie, Szkolne Kluby Wolontariusza, zaangażowanie społeczne.

School Volunteer Clubs as an example of an initiative preparing young people to participate in civil society

School Volunteer Clubs are initiatives that have been developing in Polish schools since the beginning of the 21st century. First of all, they are a space where young people can help those in need. It is worth noting, however, that they are also one of the areas of civic education, preparing young people for active involvement in the life of their local environment or homeland.

The main problem of the presented text is the question: To what extent can School Volunteer Clubs prepare young people to participate in civil society?

The answer to the specific problem will be provided in three stages: 1. Indicating the main distinguishing features of civil society, i.e. the answer to the question – what should we educate for?; 2. Showing the main assumptions of citizenship education in the school space; 3. Presentation of the assumptions and practical activities of School Volunteer Clubs in the context of civic education.

The main method used in the preparation of the text is the hermeneutic method – the last part will contain references to empirical research conducted (by the author of the text) among guardians and members of School Volunteer Clubs regarding the educational value of volunteering. From the broader spectrum of topics undertaken in the research, only those related to civic education will be cited.

KEYWORDS: School Volunteer Clubs, civil society, civic education, social involvement.

Wprowadzenie

Zagadnienie budowania społeczeństwa obywatelskiego oraz przygotowywania młodych pokoleń do uczestnictwa w nim jest kwestią szczególnie ważną i aktualną. Chcielibyśmy, aby nasze społeczeństwo tworzyły osoby aktywne, gotowe do wspólnego działania, organizowania się i angażowania (nawet kosztem swojego czasu wolnego). Należy jednak pamiętać, że takie aktywne postawy obywatelskie kształtowane są przez rodzinę, szkołę czy inne formy edukacji nieformalnej. Jedną z przestrzeni do takiej edukacji obywatelskiej mogą stanowić powstające od 20 lat w Polsce Szkolne Kluby Wolontariusza. Prezentowany tekst ukazuje młodzieżowy wolontariat jako przestrzeń kształtowania postaw obywatelskich oraz warunków, jakie powinny być spełnione, żeby służył przygotowaniu młodzieży do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim.

1. Wyróżniki społeczeństwa obywatelskiego

Podjmując zagadnienie wychowania młodzieży do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, warto rozpocząć od próby dookreślenia – co należy rozumieć pod pojęciem „społeczeństwo obywatelskie”. W literaturze przedmiotu dosyć szczegółowo opisana została historia, definicje oraz główne założenia funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego (Giddens i Sutton, 2014; Mariański, 2008; Michałowski, 2006; Nowak, 2015; Siatkowski, 2014; Szymczak, 2013). Na potrzeby niniejszych analiz pominięty zostanie aspekt historyczny tworzenia się koncepcji społeczeństwa obywatelskiego oraz dyskursy na temat jego definicji, a wskazane zostaną główne jego wyróżniki. Janusz Mariański wskazuje, że „termin »społeczeństwo obywatelskie« może być rozumiany przynajmniej na dwa sposoby: jako norma idealna i jako pewna rzeczywistość społeczna” (Mariański, 2006, s. 143). Ze względu na temat podjętych badań – uwaga skoncentrowana zostanie na drugim rozumieniu – odnoszącym się do realnie funkcjonującej rzeczywistości społecznej, do której w pełnym uczestnictwie chcemy przygotowywać młodzież.

Definiując tę drugą perspektywę, Edmund Wnuk-Lipiński przyjmuje, że społeczeństwo obywatelskie to „ogół niepaństwowych instytucji, organizacji i stowarzyszeń cywilnych działających w sferze publicznej. Są to struktury względnie autonomiczne wobec państwa, powstające oddolnie i charakteryzujące się na ogół dobrowolnym uczestnictwem członków” (Wnuk-Lipiński, 2004, s. 119). Próbując uszczegółowić tę definicję, można przyjąć, że społeczeństwo obywatelskie zakłada aktywny udział obywateli w życiu publicznym bezpośrednio lub za pośrednictwem instytucji powołanych przez nich do istnienia. Philippe Schmitter rozumie społeczeństwo obywatelskie jako:

zespół lub system samoorganizujących się grup pośrednich, które: 1. Są relatywnie niezależne od władz publicznych, jak i prywatnych jednostek produkcyjnych i reprodukcyjnych, czyli firm i gospodarstw domowych; 2. Są zdolne do ustalania i podejmowania działań zbiorowych w celu obrony lub promocji własnych interesów i wartości; 3. Nie dążą do zastąpienia instytucji państwowych i prywatnych producentów ani też nie starają się przejąć odpowiedzialności za rządzenie całą sferą publiczną. 4. Zgadniają się działać w ramach uprzednio ustalonych cywilnych reguł nakazujących wzajemny szacunek (Schmitter, za: Mariański, 2008, s. 144).

Benjamin Barber w sposób obrazowy wskazuje, że:

Spółeczeństwo obywatelskie to przestrzeń obywatelska, zajmuje miejsce pośrednie między władzą państwową a sektorem prywatnym. To nie tutaj głosujemy i nie tutaj sprzedajemy i kupujemy, lecz rozmawiamy z sąsiadami na temat przeprowadzania dzieci przez jezdnię, planujemy imprezę charytatywną na rzecz szkoły, zastanawiamy się, czy nasza parafia mogłaby utworzyć schronisko dla bezdomnych, organizujemy letnie zawody sportowe dla dzieci. [...] Społeczeństwo to tworzą z własnej woli swobodnie stowarzyszone jednostki i grupy dążące do wytworzenia wspólnej płaszczyzny działania (Barber, 2001, s. 360–361).

Próbując na podstawie przytoczonych treści wskazać główne wyróżniki społeczeństwa obywatelskiego, można przyjąć, że należą do nich:

- tworzenie z własnej woli swobodnie stowarzyszonych jednostek i grup, dążących do wytworzenia wspólnej płaszczyzny działania;
- aktywny udział obywateli w życiu publicznym bezpośrednio lub za pośrednictwem instytucji powołanych przez nich do istnienia;
- dążenie do ustalania i podejmowania działań zbiorowych w celu obrony lub promocji własnych interesów i wartości;
- zajęcie miejsca pośredniego między władzą państwową a sektorem prywatnym;
- działanie w ramach uprzednio ustalonych cywilnych reguł nakazujących wzajemny szacunek, dobro wspólne, łączące w sobie zaangażowanie, niezależność, zaufanie, solidarność społeczną i odpowiedzialność za wspólnotę, w której żyjemy.

Starając się podejmować działania na rzecz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, powinniśmy szczególnie zabiegać o wprowadzanie dzieci i młodzieży w aktywność obywatelską od najmłodszych lat, o właściwie zorganizowaną i prowadzoną edukację obywatelską.

2. Szkoła – miejscem edukacji obywatelskiej

Szkoła, jako instytucja edukacyjna w najbardziej systematyczny sposób powinna zajmować się kształceniem obywatelskim. Na to zagadnienie w polskiej rzeczywistości zwracają poprzez swoje badania uwagę Krystyna Chałas oraz Iwona Szewczak (Chałas i Szewczak, 2021). Szkoła jest miejscem, w którym młodzi ludzie przygotowują się do roli obywateli. Warto przyjrzeć się szkole, gdyż to właśnie tam, młodzi ludzie uczą się funkcjonowania w grupie, wspólnych

działań, przestrzegania reguł rozwiązywania konfliktów. Szkoła jest także miejscem, w którym młodzież styka się z instytucją państwa. Sposób funkcjonowania szkoły, to, czy jest ona zarządzana w sposób demokratyczny, czyli umożliwiający włączanie uczniów, w zdecydowany sposób wpływa na postrzeganie roli obywatela – albo jako biernej, w pierwszej kolejności podporządkowującej się władzy, albo współodpowiedzialnej za wspólnotę (Torney-Purta, 1990).

Olga Napiontek twierdzi, że „od szkoły jako instytucji publicznej, w coraz większym stopniu oczekuje się realizacji nowego zadania: ma być ona miejscem przygotowania jednostek do aktywności obywatelskiej. [...] Szkoły mają przygotować do aktywnego obywatelstwa, stwarzając okazję do jego praktykowania.” (Napiontek, 2013, s. 104)

Katarzyna Murawska wyróżnia dwa poziomy kształcenia obywatelskiego w szkole. Pierwszy stanowi przekazywanie wiedzy, zwykle przybierając formę tradycyjnych zajęć lekcyjnych prowadzonych na podstawie wytycznych programowych. Drugi poziom, to sam sposób funkcjonowania szkoły, jej kultura organizacyjna (Murawska, 2013).

Jednym z podstawowych zadań edukacji obywatelskiej, realizowanym zarówno na pierwszym, jak i drugim poziomie jest przekazywanie wiedzy. Wiedza ta powinna dotyczyć następujących treści: znajomości współczesnych wydarzeń, tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii; praw i obowiązków obywatelskich zapisanych w konwencjach międzynarodowych, konstytucjach, kodeksach prawa cywilnego, karnego czy administracyjnego oraz reguł panujących na poziomie szkoły czy zakładu pracy.

Rolą edukacji obywatelskiej jest także rozwijanie praktycznych umiejętności, jakie powinny posiadać osoby, by odgrywać rolę aktywnych obywateli. Najogólniej ujmując, umiejętności obywatelskie obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach – od szkolnego poprzez lokalny do krajowego.

Działania związane z edukacją obywatelską uwzględniają także kształcenie postaw. Wśród nich najczęściej wymienia się otwartość – to jest rodzaj gotowości do wchodzenia w interakcje związane z działaniem w różnych obszarach tematycznych oraz w różnych formach. Otwartość oznacza także gotowość do współdziałania z osobami z różnych grup społecznych, profesji i narodowości. Kolejna istotna w omawianym tu kontekście postawa to aktywność. Wymaga ona współodpowiedzialności i wiąże się z koniecznością powierzania jej jednostkom poprzez przekazywanie zadań. Aktywność i współodpowiedzialność oznacza „branie spraw w swoje ręce”, czyli faktyczne zaangażowanie się członków społeczności w nieformalne związki i formalne stowarzyszenia, takie jak kluby sportowe, grupy religijne, kółka zainteresowań (Napiontek, 2013). Do tych organizacji można zaliczyć także Szkolne Kluby Wolontariusza.

Chcąc te ogólne prawidłowości przenieść na poziom kompetencji obywatelskich, watro przyjąć za Andrzejem Siatkowskim, że stanowią one „umiejętność skutecznego i konstruktywnego funkcjonowania w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość zasad funkcjonowania systemu politycznego i wiedzy z zakresu spraw publicznych” (Siatkowski, (2014, s. 63).

Dalej Siatkowski wymienia trzy kluczowe komponenty kompetencji obywatelskich:

- poznawczy – traktowany jako zakres wiedzy obywatelskiej, obejmującej rozumienie zasad funkcjonowania systemów politycznych, struktur politycznych i ich funkcji, znajomość partii politycznych i konstytucji, a także ogólne rozumienie, co to znaczy być dobrym obywatelem;

- zdolności obywatelskie – obejmujące m.in. zdolności dyskusji, komunikacji i umiejętności przekonywania, a także umiejętność zidentyfikowania, opisanego, wyjaśnienia, analizowania i oceny politycznych i społecznych problemów;
- afektywno-behawioralny – obejmujący oceny, dotyczący aktywnego uczestnictwa w życiu obywatelskim, uznawanych wartości, jak i skłonności do aktywnego uczestnictwa w demokracji.

Dla dzieci i młodzieży kluczowymi miejscami kształtowania się kompetencji obywatelskich powinny być rodzina i szkoła. W tym miejscu ograniczę się do szkoły – jako szczególnej instytucji kształtowania kompetencji społecznych we wszystkich wyżej wymienionych komponentach.

Dobrym pomysłem na realizację edukacji obywatelskiej może być edukacja przez doświadczenie. Ma ona miejsce w sytuacji, kiedy dana osoba wykonuje jakieś zadanie, które wywołuje u niej refleksję. Następnie dochodzi do przeprowadzenia krytycznego podsumowania, wyciągnięcia wniosków i wcielenia w życie w wyniku przeprowadzonych działań. Dzięki temu dochodzi do zrozumienia świata oraz zachowania własnego i innych ludzi. Najważniejsze w tym obszarze staje się to, aby zawsze doprowadzać podejmowane przez siebie działania do końca. Daje to możliwość przyjrzenia się z oddali wszystkim zdarzeniom, mającym miejsce w trakcie dochodzenia do konkretnych wniosków. Należy w trakcie sprawdzić, czy wydarzyło się coś, co mogło zaskoczyć osoby biorące udział w aktywnym zdobywaniu wiedzy poprzez działanie.

Nauczyciel dający uczniom możliwość uczenia się przez doświadczenie powinien wykorzystywać różnorodne metody i formy pracy sprzyjające refleksji i wyciąganiu odpowiednich wniosków (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2021). W ten nurt edukacji obywatelskiej wydaje się wpisywać działalność Szkolnych Klubów Wolontariusza.

3. Szkolne Kluby Wolontariusza jako przestrzeń edukacji obywatelskiej

Szkolne Kluby Wolontariusza działają na terenie szkoły, a ich członkami są uczniowie, którzy – w myśl definicji wolontariatu – powinni angażować się w pomoc świadomie, dobrowolnie i nieodpłatnie.

Pomysł tworzenia Szkolnych Klubów Wolontariusza zrodził się wraz ze wzrostem zainteresowania młodych ludzi pracą społeczną. Obok chęci pomocy dominowała potrzeba przeżycia przygody, poznania nowych osób, rozwijania pasji. Młodzi ludzie pragnęli zaistnieć w grupie, sprawdzić się i sprostać wyzwaniom, które zostaną przed nimi postawione. Na potrzeby młodzieży starali się odpowiadać nauczyciele, którzy we współpracy z Centrami Wolontariatu lub samodzielnie podjęli próby utworzenia klubów w macierzystych szkołach (Braun i Wędrychowicz, b.d.w.).

Utworzenie Szkolnych Klubów Wolontariusza było potrzebne także z tego względu, że pomimo szczerych chęci osoby niepełnoletnie nie mogą w Polsce wykonywać indywidualnie pracy w ramach wolontariatu. W myśl regulacji prawnych osoba niepełnoletnia może zostać wolontariuszem pod dwoma warunkami: pisemnej zgody rodziców oraz obecności pełnoletniego opiekuna, który będzie sprawował nadzór nad przebiegiem i bezpieczeństwem pracy młodych wolontariuszy (Kołodziej, 2008). Dodatkowo, osoby młode potrzebują dłuższego procesu przygotowania do pracy w ramach wolontariatu, ciągłego monitorowania tej pracy poprzez działanie w grupie, wsparcia pod okiem koordynatora. Zaistniała więc potrzeba stworzenia takiej możliwości, by osoby młode nie traciły swojego zapału, oczekując na ukończenie 18 lat, lecz pod kierunkiem odpowiednio przygotowanej osoby mogły rozwijać

swoją wrażliwość, pożytecznie spędzać wolny czas i sprzyjać zmianom społecznym, a przy tym pomagać potrzebującym (Braun, 2013).

Utworzenie Szkolnego Klubu Wolontariusza pozwala chęć służenia innym zmienić w przemyślane, rozplanowane, długofalowe działania. Struktura organizacyjna, którą tworzą uczniowie, daje możliwość ustalenia wspólnych zasad funkcjonowania oraz ich weryfikacji.

Do celów, które postawione zostały przed Szkolnymi Klubami Wolontariusza, należą:

- a) rozwijanie wśród młodzieży postaw otwartości i wrażliwości na potrzeby innych;
- b) zapoznanie z ideą wolontariatu;
- c) przygotowywanie młodzieży do podejmowania pracy wolontariackiej;
- d) umożliwianie młodym podejmowania działań na rzecz potrzebujących pomocy;
- e) prowadzenie grup wsparcia dla wolontariuszy;
- f) pomoc szkolnym rówieśnikom w trudnych sytuacjach;
- g) wspieranie ciekawych inicjatyw młodzieży;
- h) promowanie życia bez uzależnień;
- i) wyszukiwanie autorytetów i pomoc w rozwijaniu zainteresowań młodzieży (Braun i Węz drychowicz, b.dw.).

Jak wynika z przytoczonych powyżej celów, działalność Szkolnych Klubów Wolontariusza nie ogranicza się do zadań związanych z organizacją pracy wolontariackiej, ale nastawiona jest także na działalność o charakterze wychowawczym oraz może stanowić element edukacji obywatelskiej.

Szkolne Kluby Wolontariusza są jedną z form pracy, która wpisuje się w realizację programu wychowawczego szkoły. Wszystkich członków grupy wolontariackiej obowiązuje Regulamin Szkolnego Klubu Wolontariusza, a w szczególności zasada osobistej pracy i zaangażowania na rzecz potrzebujących pomocy. Z tą zasadą ściśle łączą się aktywne przeciwstawienie się przemocy, brutalności, a także troska o słabszych oraz przezwyciężanie własnych słabości utrudniających bycie w pełni wolnym i odpowiedzialnym człowiekiem. Sam fakt uczestnictwa w Szkolnym Klubie Wolontariusza stanowi doświadczenie aktywności obywatelskiej wyrażającej się w podejmowaniu oddolnych inicjatyw na rzecz potrzebujących, przyjmowania w sposób odpowiedzialny zadań w duchu braterstwa i solidarności.

Młodzież działająca w szkolnym wolontariacie najpierw uczestniczy w szeregu warsztatów przygotowujących ją do podjęcia pracy. Warsztaty te podzielone są na dwie kategorie – pierwsza dotyczy idei wolontariatu, zasad pracy wolontariuszy, druga obejmuje swoim zakresem zagadnienia specjalistyczne i jest związana z obszarem pracy wykonywanej przez wolontariuszy (Braun, 2012). Odwołując się do komponentów edukacji obywatelskiej, warsztaty te mogą stanowić przestrzeń dla zdobywania przez młodzież wiedzy na temat problemów lokalnych i globalnych, zasad funkcjonowania państwa oraz różnych instytucji publicznych czy organizacji pozarządowych oraz zakresu ich działań.

Rola opiekuna grupy wolontariuszy nie ogranicza się do zorganizowania młodzieży pracy i ich przeszkolenia, ale trwa przez cały rok szkolny. Młodzież systematycznie uczestniczy w spotkaniach, podczas których omawiane są bieżące działania. Spotkania te są także szansą na wzmocnienie motywacji wolontariuszy, wsparcie w sytuacji trudności i zniechęcania. Tak prowadzona praca wpisuje się w edukację obywatelską przez doświadczenie. Wolontariusze, pomagając czynnie potrzebującym, stykają się z nowymi problemami. Dzięki systematycznym spotkaniom mają szansę podzielić się refleksjami dotyczącymi tego, w czym uczestniczą oraz trudności, z jakimi się mierzą i możliwymi perspektywami ich rozwiązania. Jest to także przestrzeń organizowania współpracy, podziału ról, podejmowania odpowiedzialności.

Nauczyciele pracujący z wolontariuszami wskazują, że wolontariat uczy młodych ludzi obowiązkowości i odpowiedzialności, rozwija w nich potrzebę kreatywnego myślenia. To właśnie praca w klubie rozwija w młodzieży umiejętność identyfikacji z grupą, pracy z ludźmi, konfrontowania własnej postawy z postawami innych. Poprzez pracę z innymi na rzecz potrzebujących młodzież odkrywa własną wartość, czuje się akceptowana, traktowana poważnie. Praca w klubie jest wręcz doskonałą alternatywą dla nudy, daje młodym możliwość robienia czegoś ważnego i wartościowego. Młodzież, angażując się w działania na rzecz społeczności, czuje się odpowiedzialna za społeczność, uczy się postaw obywatelskich (Braun i Wędrychowicz, b.d.w.).

Marta Lausch-Chudy, analizując korzyści wynikające z zaangażowania młodzieży w wolontariat, dzieli je na dwie grupy. W pierwszej wymienia te, które dotyczą bezpośrednio osoby wolontariusza, sprzyjają usprawnianiu jego umiejętności intrapsychicznych i przyczyniają się do poszerzenia jego samoświadomości, czyli służą szeroko rozumianemu samorozwojowi. Druga grupa korzyści obejmuje te, które dotyczą rozwoju wolontariusza w odniesieniu do kontaktu z drugim człowiekiem, usprawniają umiejętności interpersonalne (Lausch-Chudy, 2010).

Zmiany dokonujące się w młodych osobach uczestniczących w działaniach Szkolnych Klubów Wolontariusza, relacjonowane zarówno przez ich opiekunów, jak i samych wolontariuszy, dają podstawę do przyjęcia tezy, że Szkolne Kluby Wolontariusza mogą stanowić środowisko przygotowania do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim.

Kształtowanie postaw obywatelskich jest bardzo ważnym zadaniem. Jak wskazuje Wnuk-Lipiński obywatelskość jest pewną szczególną postawą jednostek wobec całej zbiorowości, a także przeświadczeniem o znaczeniu wartości takich jak braterstwo, solidarność, równość praw, zaufanie, dobro wspólne, kooperacja, przestrzeganie wspólnie ustalonych reguł, podmiotowe traktowanie współobywateli. Kulturowanie tych wartości przekształca luźną zbiorowość ludzi we wspólnotę, a poczucie obywatelskie jest koniecznym warunkiem pojawiania się zachowań obywatelskich (Wnuk-Lipiński, 2005).

Aktywność w Szkolnych Klubach Wolontariusza może stanowić swoistą szkołę wychowania ku wartościom. Według Chałas wychowanie ku wartościom to działania zmierzające do przygotowania młodego pokolenia do poznania istoty wartości, wyboru, urzeczywistniania i animacji społecznej (Chałas, 2003). Dalej autorka podaje kluczową zasadę wychowania młodzieży do wartości stwierdzając, że „u podstaw wspomaganie znajduje się celowe inspirowanie wychowanków do określonej aktywności oraz stwarzanie wewnętrznych i zewnętrznych warunków sprzyjających, by ta aktywność trwała w perspektywie rozwoju” (Chałas, 2003, s. 41). W tym kontekście można przyjąć, że Szkolne Kluby Wolontariusza są przestrzeniami, w których następuje ukierunkowanie na wybór wartości, które otwierają młodego człowieka na problemy świata, innych ludzi, nie pozwalają pozostać biernymi wobec ludzkiej krzywdy i ludzkiego nieszczęścia.

W obszernej literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele typologii wartości, dokonywanych na podstawie różnorodnych kryteriów. W kontekście działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza odwołam się tylko do dwóch grup wartości (allocentrycznych i prospołecznych) spośród dziesięciu wyodrębnionych przez Mirosława Szymańskiego (Szymański, 1998):

Wartości allocentryczne skierowane są ku konkretnym osobom. Orientacja na tego typu wartości łączy się z wrażliwością na potrzeby innych, zdolnością rozumienia drugiego człowieka i relacji międzyludzkich, gotowością niesienia pomocy.

Wartości prospołeczne odnoszą się z reguły do szerokich kręgów społeczeństwa, a więc ludzi czy też ludzkości w ogóle, narodu, pokolenia, grup społecznych o szczególnych cechach

(np. mniejszości narodowych i wyznaniowych, osób poszkodowanych, potrzebujących pomocy). Internalizacja tych wartości prowadzi do zaangażowania w sprawy społeczne.

Z badań przeprowadzonych wśród członków Szkolnych Klubów Wolontariusza wynika, że właśnie te dwie grupy wartości znajdują się u nich na szczycie hierarchii¹. Dzięki działalności w wolontariacie młodzież, poprzez zetknięcie się bezpośrednio z problemami życia codziennego osób chorych, niepełnosprawnych, osieroconych, samotnych, uchodźców, nadaje nowych wartości życiu, zdrowiu, rodzinie, przyjaźni, sprawności fizycznej i intelektualnej. Oczywiście należy podkreślić, że wychowanie do tych wartości nie dokonuje się samoistnie. Jak każda działalność wychowawcza wymaga świadomego kierowania przez wychowawców, wskazywania na to, co ważne, czemu warto poświęcać swój czas, pracę i młodzieńczą energię.

Wnioski

Szkolne Kluby Wolontariusza powstające w coraz większej liczbie placówek w Polsce mogą wpisywać się w nurt edukacji obywatelskiej. Muszą jednak spełniać kilka podstawowych warunków:

- opiekun klubu musi mieć wiedzę na temat społeczeństwa obywatelskiego i wiedzieć, do czego przygotowuje młodzież;
- opiekun nie powinien ograniczać się do zebrania i zaangażowania młodzieży, ale powinien im organizować dodatkowe szkolenia lub (jeśli ma takie kompetencje) sam je prowadzić;
- działalność klubu powinna się opierać na zasadach edukacji przez doświadczenie – każde doświadczenie pracy wolontariusza powinno być poddane refleksji, wskazaniu, co z tego doświadczenia wynika dla życia wolontariusza, jego podopiecznych i społeczności lokalnej;
- w systematycznej pracy opiekun powinien koncentrować się na nowej wiedzy, umiejętnościach oraz zinterioryzowanych wartościach przez młodzież podczas pracy. Powinien być otwarty na dyskusję, pytania, poszukiwania, ukazywanie szerszego sensu zaangażowania obywatelskiego.

Można zatem stwierdzić, że Szkolne Kluby Wolontariusza mogą stanowić przestrzeń edukacji obywatelskiej pod warunkiem aktywnego i świadomego zaangażowania opiekunów.

Bibliografia:

- Braun, K. i Wędrychowicz, K. (bdw). *Młodzieżowe Kluby Wolontariusza*. Lublin: Centrum Wolontariatu.
- Braun, K. (2012). *Wolontariat – młodzież – wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Braun, K. (2013). Wychowanie prospołeczne w integralnym rozwoju dzieci i młodzieży na przykładzie działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza. W: M. L. Opiela i D. Bis (red.), *Wychowanie integralne w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 269–283). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Barber, B. (2001). *Dżihad kontra McŚwiat*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Chałas, K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, T. I. Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Chałas, K. i Szewczak, I. (2021). *Przygotowanie młodzieży szkolnej do budowania społeczeństwa obywatelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Giddens, A. i Sutton, P. W. (2014). *Socjologia. Kluczowe Pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Kapuścińska-Kozakiewicz, J. (2021). Nauka przez doświadczenie. Pobrano z: <https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/nauka-przez-doswiadczenie>

¹ Szczegółowy raport z badań działalności Szkolnych Klubów Wolontariusza znajduje się w książce: Braun, K. (2012). *Wolontariat – młodzież – wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Kołodziej, K. (2008). Na prawo patrz. W: M. Beldowska (red.), *Wolontariat w ośrodkach pomocy społecznej*. Warszawa: Centrum Wolontariatu.
- Lausch-Chudy, M. (2010). Wychowawcza moc wolontariatu. W: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności* (s. 303–313). Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Mariański, J. (2008). *Społeczeństwo i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*. Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Michałowski, S. (2006). Społeczeństwo obywatelskie w Polsce – mit czy realna perspektywa?. W: J. P. Hudzik i W. Woźniak (red.), *Sfera publiczna. Kondycja – przejawy – przemiany* (s. 381–404). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Murawska, K. (2013). Partycypacyjny jako narzędzie pracy z młodzieżą. W: A. Kordasiewicz i P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu* (s. 104–127). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Napiontek, O. (2013). Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa. W: A. Kordasiewicz i P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu* (s. 236–256). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nowak, M. (2015). *Teoria nieracjonalnego działania. Socjologiczne studium na temat wolontariatu i społecznego aktywizmu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siatkowski, A. (2014). *Kompetencje obywatelskie a aktywność w sferze publicznej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Szymański, M. (1998). *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: IBE.
- Szymczak, W. (2013). *Partycypacja osób zaangażowanych społecznie. Struktura – funkcje – modele*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Torney-Purta, J. (1990). Political socialization. W: W. T. Callahan i R. A. Banaszak (red.), *Citizenship for the 21st Century*. Los Angeles: Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation.
- Wnuk-Lipiński, E. (2005). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Wnuk-Lipiński, E. (2004). *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Wpływ organizacji III sektora na kształtowanie postaw obywatelskich w społecznościach lokalnych na przykładzie województwa podlaskiego

ROBERT ZIELIŃSKI*

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, Polska

W artykule poruszane są kwestie dotyczące organizacji III sektora, które określane są zarówno organizacjami pożytku publicznego (w szerszym znaczeniu) lub organizacjami pozarządowymi (w znaczeniu węższym). W celu przybliżenia problematyki organizacji non-profit zaprezentowano teoretyczne rozważania oscylujące wokół regulacji normatywno-prawnych. Dodatkowo podjęto próbę przybliżenia terminu „społeczeństwa obywatelskiego”, który na przełomie XX i XXI wieku, coraz częściej jest zauważalny nie tylko w instytucjach naukowych, ale coraz częściej wśród polityków i społeczeństwa polskiego, tym bardziej, że znaczący udział mają w edukacji obywatelskiej organizacje III sektora. Ważnym problemem stanowiącym trzon opracowania jest społeczność lokalna, która stanowi fundament wszelkich działań, nawet tych pionierskich, prowadzących do modelowania postaw obywatelskich, ukierunkowanych na ukształtowanie społeczeństwa obywatelskiego. Badania empiryczne przeprowadzone w granicach województwa podlaskiego weryfikują nastawienie i podejście osób reprezentujących organizacje pozarządowe do działań związanych z edukacją obywatelską wśród lokalnej społeczności, opierających się na wskaźnikach zainteresowania sprawami społeczno-politycznymi, kształtowaniem tożsamości narodowej itp.. Dodatkowo zaprezentowano informacje o sytuacji tego typu instytucji po okresie pandemii COVID-19. Informacje pozyskane na drodze badań empirycznych potwierdzają, że w społecznościach lokalnych powinno się pielęgnować wszelkie tradycje wzmacniające kształtowanie postaw obywatelskich, ponieważ na poziomie mikro lub mezostrukturalnym o wiele łatwiej jest dotrzeć ze wszelkimi działaniami. W efekcie można uzyskać zamierzony plan działania na skalę ogólnopolską bądź globalną.

SŁOWA KLUCZOWE: Organizacje III sektora, społeczeństwo obywatelskie, społeczność lokalna, tożsamość narodowa, patriotyzm, wolontariat.

The impact of the III sector's organizations on shaping civil attitudes in local communities on the example of Podlaskie Voivodeship

The paper discusses issues related to the organizations of the third sector, which are defined both as public benefit organizations (in a broader sense) and non-governmental organizations (in a narrower

sense). In order to present the issues of non-profit organizations, theoretical considerations oscillating around normative and legal regulations were undertaken. In addition, an attempt was made to introduce the terminology of "civil society", which at the turn of the 20th and 21st centuries is more and more noticeable not only in the scientific institutions, but more and more often among politicians and Polish society, the more significant the role of the third sector's organizations in the civil education. An important problem constituting the core of the paper is the local community, which is a foundation of all activities, even pioneering ones, leading to the modeling of civil attitudes, oriented towards shaping a civil society. Empirical researches conducted within the borders of the Podlaskie Voivodeship, verify the attitude and approach of people representing non-governmental organizations towards activities related to civil education among the local community, based on indicators of interest in socio-political issues, shaping national identity, etc. Additionally, information about the situation of such institutions after the pandemic COVID-19 was presented. Information obtained through empirical researches confirm that local communities should cultivate all traditions strengthening citizenship, because at the micro or mesostructural level it is much easier to reach with all activities. As a result, the intended action plan on a national or global scale can be obtained.

KEYWORDS: Third sector organizations, civil society, local community, national identity, patriotism, volunteering

Wprowadzenie

Upadek ustroju komunistycznego umożliwił w latach 90-tych kształtowanie się polskiej młodej demokracji, która niosła za sobą zmiany w każdej płaszczyźnie życia społecznego. Szczególnie zauważalne były przemiany gospodarcze (rozwijanie wolnego rynku, prywatyzacje przedsiębiorstw państwowych itp.), co znacząco wpływało na życie społeczno - gospodarcze zarówno w skali makrostruktur społecznych (analizowane w perspektywie ogólnopolskiej), jak i mikrostruktur społecznych (analizowane w perspektywie lokalnej na poziomie lokalnej grupy społecznej, zamiennie określanej jako społeczność lokalna). Nowy ustrój modyfikował zachowania społeczne, prowadząc do rozwoju instytucji ukierunkowanych na wsparcie dla społeczeństwa, a jakie współistnieją wraz z demokracją.

Instytucje te można zaklasyfikować w trzech sektorach: a) I sektor, który budują wszelkiego rodzaju instytucje publiczno – rządowe (Por. Matysiak, 2010); b) II sektor, do którego kwalifikujemy wszelkiego rodzaju przedsiębiorstwa nastawione na wypracowanie zysku. W przeważającej mierze są to przedsiębiorstwa powstałe w wyniku prywatnej inicjatywy, które charakteryzują się „działaniem na korzyść indywidualnych jednostek, bazującym na rynkowej alokacji czynników wytwórczych i wytworzonych dóbr” (Brol, 2013, s. 61); c) III sektor – organizacje pozarządowe, czyli wszystkie podmioty nie będące organami lub jednostkami podległymi administracji publicznej (rządowej i samorządowej) oraz których działalność nie jest nastawiona na osiągnięcie zysku finansowego (Por. Szewczyk, 2006).

W niniejszym artykule uwagę skupi się na organizacjach III sektora, które w ostatnich dwóch dekadach znacznie powiększyły swoją liczebność w skali ogólnopolskiej. Można stwierdzić, że do zwiększenia liczby organizacji non-profit przyczyniły się chęci zniwelowania problemów społecznych (towarzyszących „młodej demokracji” w każdej dziedzinie życia społecznego) przez społeczeństwo obywatelskie. Ponadto regulacje prawne, dopuszczające funkcjonowanie tego typu podmiotów, umożliwiły powstawanie i rozwój organizacji non profit. Dodatkowo dopełniającym problemem zainteresowania, którego znaczące elementy zauważyć można

w NGO-sach, będzie nie tylko społeczność lokalna, ale i społeczeństwo obywatelskie, gdzie „działalność organizacji pozarządowych mieści się w ramach społeczeństwa obywatelskiego, a powiązanie społeczeństwa obywatelskiego z powstawaniem i działaniem organizacji pozarządowych i ogólną grupową aktywnością społeczności lokalnych ma charakter sprzężenia zwrotnego” (Adamowicz, 2008, s.21).

1. Zarys regulacji prawno-normatywnych organizacji III sektora

Należy nadmienić, że jeszcze w ustroju komunistycznym pod koniec lat osiemdziesiątych tamtejsze władze dokonały zwiększenia swobód obywatelskich. Działania te miały na celu łagodzenie niezadowolenia wśród społeczeństwa i zbliżenie władz ówczesnego ustroju do obywateli polskich. Powinno się zwrócić uwagę na ustawę z dnia 6 kwietnia 1984 roku o fundacjach (Kancelaria Sejmu [KS], Dziennik Ustaw [Dz. U.] 1984 , Nr 21 poz. 97), która „uregulowała podstawowe cechy tej instytucji, określając m.in. sposób jej tworzenia i likwidacji, status finansowy, a także nadzór nad jej działalnością, który był sprawowany przede wszystkim przez organy administracji państwowej” (Blicharz, 2016, s. 21), a także ustawę z 7 kwietnia 1989 roku „Prawo o stowarzyszeniach”, w której podkreślają cel „tworzenia warunków do pełnej realizacji gwarantowanej przepisami Konstytucji wolności zrzeszania się zgodnie z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka i Międzynarodowym Paktem Praw Obywatelskich i Politycznych, umożliwienia obywatelom równego, bez względu na przekonania, prawa czynnego uczestniczenia w życiu publicznym i wyrażania zróżnicowanych poglądów oraz realizacji indywidualnych zainteresowań...” (KS, Dz. U., 1989, Nr 20 poz. 104, s. 1).

Były to pierwsze kroki inicjujące regulacje prawne tychże organizacji, ponieważ Konstytucja RP nie precyzuje zarówno definicyjnie, jak i *stricte* prawnie organizacji pozarządowych (Babula, 2019). Dopiero ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (KS Dz. U. (2003) Nr 96, poz. 873 ze zm. Dz. U. 2022 poz. 1327) wprowadza prawne definicje organizacji pozarządowych (art. 3 wraz z ustępami 1,2 i 3), gdzie za organizacje pozarządowe uznaje się osoby prawne lub jednostki bez osobowości prawnej, które nie są jednostką sektora finansów publicznych (w rozumieniu przepisów o finansach publicznych) i nie działają w celu osiągnięcia zysku, a zatem są to fundacje i stowarzyszenia, ale również związki zawodowe, organizacje samorządu gospodarczego i zawodowego (KS Dz. U. Nr 96, poz. 873).

W tym wypadku należy wskazać szersze znaczenie ustawowo wymienionych organizacji określanych Organizacjami Pożytku Publicznego, które charakteryzują się pewnymi przywilejami określonymi w ustawie. Przykładowo do takich przywilejów należy: możliwość otrzymywania 1% podatku dochodowego od osób fizycznych, zwolnienie od podatków (dochodowego od osób prawnych, od nieruchomości, od czynności cywilnoprawnych) i zwolnienie od opłat skarbowych i sądowych lub prawo do nieodpłatnego informowania o ich działalności przez jednostki publicznej radiofonii i telewizji (Por. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2010). Dodatkowo ustawa reguluje terminologię dotyczącą działalności tego typu organizacji, o czym mówi art. 6: „działalność pożytku publicznego nie jest, z zastrzeżeniem art. 9 ust. 1, działalnością gospodarczą, w rozumieniu przepisów o swobodzie działalności gospodarczej, i może być prowadzona jako działalność nieodpłatna lub jako działalność odpłatna” (MPiPS, 2010, s. 11).

Na podkreślenie zasługuje fakt, że pojedyncze artykuły ustaw, jakie zostały uchwalone i podpisane przez Prezydenta RP, a dotyczące życia społeczno-ekonomicznego w Polsce pośrednio przyczyniają się do regulacji normatywnych oscylujących wokół problematyki

NGO-sów (Halszka-Kurleto, 2008), co istotnie wpływa na powstawanie większej ilości zarejestrowanych tego typu organizacji, zwłaszcza fundacji i stowarzyszeń, które budzą znaczące zainteresowanie swoją działalnością.

2. Teoretyczne rozważania na temat społeczeństwa obywatelskiego

Powyższy krótki rys prawny wskazuje na powolny etap regulacji normatywnych w społeczeństwie polskim. Analogicznie można odnieść się do edukacji obywatelskiej, czy (ujmując zagadnienia w szerszym spektrum pojęciowym) społeczeństwa obywatelskiego w naszym kraju. W Polsce karty historii wskazują, że „proto społeczeństwa obywatelskiego możemy się doszukiwać w pierwszych formach, głównie moralnego sprzeciwu wobec łamania przez system państwa komunistycznego praw, które sam zresztą ustanowił” (Wendt, 2007, s. 89). Pierwsze proobywatelskie postawy zauważyć można już w XII i XIII wieku, które kształtowały się równolegle wraz z powstawaniem elementów profundacji (Blicharz, 2016, s. 14). Zarówno wydarzenia kształtujące świadomość narodową Polaków (gdzie można stwierdzić, że początek tendencji narodowych upatruje się w XVI wieku „wraz z wprowadzeniem monarchii elekcyjnej” (Bursztyna, i in., 2019, s. 104), jak i postawy obywatelskie nasilone w tymże wieku przyczyniły się do stworzenia fundamentalnych postaw kształtujących społeczeństwo obywatelskie¹.

Dalsze wydarzenia zwłaszcza w XIX i XX wieku mają znaczący wpływ na rozwijanie postaw społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Można stwierdzić, że w Polsce rozumienie idei społeczeństwa obywatelskiego było szczególnie uwarunkowane przez historię. W dużej mierze przywiązanie do tej idei było związane tylko i wyłącznie, z postrzeganiem jej jako możliwej alternatywy wobec obcego, narzuconego porządku, jako sprzeciwu wobec dominacji kolejnych zaborców (Seligman, 1995). Tę myśl można skierować na system komunistyczny, na którym społeczeństwo skupiło wyraz swojego rosnącego niezadowolenia w latach 70-tych i nade wszystko 80-tych. Do tego w dużej mierze przyczynili się także liderzy opozycyjni, którzy doprowadzili do ruchów strajkowych, przyczyniając się bezpośrednio do zmobilizowania i zorganizowania znacznej większości społeczeństwa, co ugruntowało silne fundamenty postaw obywatelskich (Podemski, 2014).

3. Aktywność obywatelskie w Polsce na przykładzie frekwencji wyborczej

Wydawać by się mogło, że ustrój demokratyczny, wiążący się z wieloma zmianami społeczno-gospodarczymi, dokona pewnej rewolucji również w kwestiach obywatelskich, doprowadzając do rozwoju postaw obywatelskich w bardzo krótkim okresie, angażując przy tym większość społeczeństwa. Tym bardziej, że na przełomie XX i XXI wieku sama terminologia „społeczeństwa obywatelskiego” czy „aktywności obywatelskiej” zaczęła być rozpowszechniana wśród społeczności polskiej, zwłaszcza przez organizacje III sektora zajmujące

¹ Literatura przedmiotu wskazuje, że początki kształtowania narodu w Europie zaczynają się w XIX wieku. Teorii tych można się doszukać w pracach E. Hobsbawma. Nawet M. Weber podkreśla, że społeczeństwo jako naród ma możliwość udziału w kształtowaniu suwerennej władzy. Natomiast jeżeli chodzi o społeczeństwo, znawcy tematu wskazują już czasy starożytności (Arystoteles). Dla zainteresowanych kształtowaniem się społeczeństwa obywatelskiego proponuje się zgłębienie tematu, stosując podejście interdyscyplinarne (zwłaszcza filozofów, historyków, politologów czy socjologów). Bardzo dobre ujęcie społeczeństwa obywatelskiego uwzględniła Dorota Pietrzyk – Reaves w swej pracy *Idea społeczeństwa obywatelskiego*, dokonując zarówno historycznych rozważań, wychodząc od starożytnej myśli filozofów, poprzez klasyków (J. Lock, T. Hobs, E. Kant, T. Pain i inni), jak i teoretycznym podejściu gdzie na szali rozważań stawiła państwo, liberalną demokrację czy gospodarkę.

się propagowaniem tegoż problemu, a także skupiała uwagę badaczy różnych dziedzin naukowych i polityków. Warto zauważyć, że teorie różnią się znacząco w wielu sprawach w zależności od dyscypliny. Dodatkowo na uwagę zasługuje fakt, że w Polsce aktywność obywatelska nadal jest na niskim poziomie w porównaniu do krajów Europy Zachodniej. Dość widoczne są działania ze strony organizacji pozarządowych, gdzie jest kilka o zasięgu ogólnokrajowym, a także wiele o zasięgu regionalnym w większości miast. Warte uwagi są działania polityków na najwyższych szczeblach władz, którzy przyczynili się do powstania instytucji zajmujących się edukacją obywatelską o zasięgu ogólnopolskim.

Dla przykładu przedstawi się jeden z ważniejszych wskaźników określających aktywność obywatelską, którym jest frekwencja w wyborach. Z danych wynika, że udział w wyborach zarówno do parlamentu, jak i w prezydenckich oscylują średnio na poziomie 55%, począwszy od lat 90-tych. Po 2019 roku społeczeństwo polskie chętniej uczestniczyło w wyborach parlamentarnych i prezydenckich (szczegółowe dane przedstawia tabela 1). Nawet znacząco poprawiła się frekwencja w wyborach do europarlamentu o 21.85 punktu procentowego w porównaniu do poprzednich wyborów. Można doszukać się przyczyn tego zjawiska w intensywnej kampanii prowadzonej przez polityków, ponieważ (po raz pierwszy w historii) w tym samym roku w październiku odbyły się także wybory do polskiego parlamentu. Na taki stan rzeczy może wpływać świadomość, że partycypacja w wyborach może przyczynić się, przez oddany głos, do zmian w kraju. Duży wpływ na aktywność wyborców ma także edukacja i budowanie świadomości, że nawet jeden głos może wiele zmienić w zarówno w kraju, jak i we własnych społecznościach lokalnych, do czego przyczyniają się organizacje III sektora wyspecjalizowane w działaniach edukacyjno-szkoleniowych społeczeństwa.

Tabela 1.

Procentowy rozkład frekwencji wyborczych po 1989 roku w Polsce.

	1989	1991	1993	1997	2001	2005	2007	2011	2015	2019
Wybory parlamentarne (Sejm/Senat)	62,70	43,20	52,13/ 52,10	47,93/ 47,92	46,29/ 46,28	40,57/ 40,56	53,88	48,92	50,92/ 50,91	61,74/ 61,74
	1990	1994	1998	2002	2006	2010	2014	2018		
Wybory samorządowe (I tura/II tura)	42,27	33,78	45,35	44,23	45,99/ 39,69	47,32/ 35,31	47,40/ 39,97	54,96/ 48,83	-	-
	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020			
Wybory prezydenckie (I tura/II tura)	60,6%/ 53,4	64,70/ 68,23	61,12	49,74/ 50,99	54,94/ 55,31	48,96/ 55,34	64,51/ 67,59	-	-	-
	2004	2009	2014	2019						
Wybory do Parlamentu Europejskiego	20,87	24,53	23,83	45,68	-	-	-	-		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych PKW, CBOS i źródeł internetowych.

Przyglądając się wyborom samorządowym, zauważamy znacznie niższą frekwencję w porównaniu z wyborami parlamentarnymi czy prezydenckimi, która sukcesywnie wzrasta. Jest to znaczący wskaźnik, ponieważ aktywność społeczeństwa obywatelskiego rozpoczyna się na poziomie mikrostrukturalnym, poprzez uczestnictwo w budowaniu samorządu terytorialnego, który jest rzeczywistym reprezentantem społeczności lokalnych (Karnowska, 2011). Fundamentem wspólnoty lokalnej (jako grupy społecznej) jest więź społeczna, która utożsamiając się z identyfikowaną wspólnotą buduje odpowiedni system wartości, pozwalając na legitymizację jednostek z grupą. „Ukształtowanie zasad desygnacji przedstawicieli mieszkańców, tworzących wspólnoty samorządowe w ramach odpowiednich jednostek podziału terytorialnego, ma zasadniczy wpływ na stopień reprezentatywności tych organów i tym samym na stopień zaufania, o które ci reprezentanci winni zabiegać i które powinni posiadać” (Sarnecki, 2008, s.12). Powyższe teorie budują jedną z trzech typów aktywności indywidualno-społecznych, a mianowicie: wspólnoty lokalnej skupiającej się wokół instytucji samorządu terytorialnego.

Druga aktywność zrzesza społeczności wokół organizacji pozarządowych, a trzecia rozpatrywana jest w podejściu indywidualnym lub w słabo sformalizowanych grupach, które mają mikroelementy instytucjonalne wokół konkretnego zadania (Karnowska, 2011; Wojtasik, 2013). Wśród jednostek społecznych doszukać się można różnych motywów zachęcających do czynnego udziału w organizacjach pożytku publicznego. „Aktywność w organizacjach pozarządowych motywowana może być chęcią działalności społecznej, realizacją pasji czy zamierzeń życiowych oraz potrzebą rzeczywistej więzi z osobami reprezentującymi podobny światopogląd” (Wojtasik, 2012, s. 236-237). Należy w tym wypadku wziąć pod uwagę komponent psychologiczny, który motywuje osoby do samorealizacji i rozwijania własnych indywidualnych umiejętności, postaw i/lub kompetencji. Komponent socjologiczny umożliwia przebywanie w grupie o podobnym światopoglądzie, dzięki czemu przyczynia się do rozwoju społecznego zarówno samego zainteresowanego, jak i osób z jego środowiska, wychodząc poza granice własnej grupy społecznej, w dużej mierze bezinteresownie. Komponent ekonomiczny nie koniecznie może się wiązać z profitami finansowymi (te są widoczne w organizacjach III sektora z zarejestrowaną działalnością umożliwiającą odpłatne świadczenie usług mieszczące się w granicach statutu, np. fundacji), a jedynie wymianą rzeczy materialnych, wiedzy prowadzącej do zysku itp.

Trzecia forma posiada elementy niestabilności, ponieważ „nieinstytucjonalizowana aktywność obywatelska może wynikać m.in. z osobowościowych preferencji jednostki, braku sformalizowanej alternatywy lub reprezentowania takiego typu tożsamości społecznej, który nie mieści się w kategoriach systemu, gdyż jest w zakresie ideologii lub w swych sposobach działania zbyt radykalny” (Gliński, 2000, s. 46-47). W wielu przypadkach indywidualna jednostka ma możliwości aplikowania o środki i/lub fundusze na realizację pomysłów mogących przysłużyć się rozwojowi społeczności lokalnej. W tym wypadku zauważa się, że aktywności ściśle są ze sobą powiązane, gdzie określa się kierunek od trzeciej aktywności (pomysł jednej lub grupy osób na projekt, budżet obywatelski itp.), który jest kierowany do NGO-sów, a następnie do instytucji publicznych (Schemat 1.). Można też drogę tę zniwelować do poziomu dwuetapowego, gdzie pomysł skierowany jest wyłącznie do NGO-sów lub instytucji publicznej (Schemat 2.). Bardzo często pomysły (projekty) powstają w organizacjach non profit i wówczas poszukiwane są fundusze na ich realizację w instytucjach publicznych (dwuetapowość) lub wśród prywatnych inwestorów (sponsoring), zamykając ścieżkę na jednym etapie. Analogicznie można odnieść się do instytucji I sektora, ale w tym wypadku jednostki publiczne (instytuty naukowe, uczelnie wyższe) zazwyczaj poszukują środków publicznych.

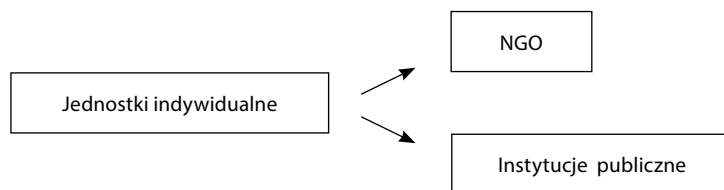
Należy także podkreślić, że są „obywatele (...) przejawiający swą aktywność w samodzielnym działaniu, a nie czekający na odgórną inicjatywę bądź dofinansowanie ze strony państwa. Obywatele, którzy działają nawet wówczas, gdy ich wysiłki odnoszą się do spraw w domyśle przeznaczonych aktywności państwa” (Jasnosz, 2020, s.179). Sami podejmują inicjatywy, bez współpracy z instytucjami I i/lub III sektora, chociaż są to trudne wysiłki i ograniczają się do działań zamykających się w małej grupie społecznej (mieszkańcy jednej ulicy, bloku, małej wsi).

Schemat 1. Trójetapowa ścieżka aktywności jednostkowo-społecznych



Źródło: Opracowanie własne.

Schemat 2. Dwuetapowa ścieżka aktywności jednostkowo-społecznych



Źródło: Opracowanie własne.

4. Społeczność lokalna – grupa mikro- czy mezospołeczna?

Kierując uwagę na społeczność lokalną, możemy mówić o pewnej formie zbiorowości pośredniej pomiędzy skalą mikro a makrostruktur społecznych, określanej terminem mezostruktury. „Społeczności lokalne związane są z ograniczonym, niedużym terytorium. Wiąże je stosunkowo silne, bo bezpośrednie relacje międzyludzkie, łączące zarówno osoby indywidualne, jak i instytucje. Daje to poczucie silnej integracji społecznej, która umożliwia podejmowanie działań na rzecz rozwiązywania lokalnych problemów. Zaangażowanie się zaś w takie działania, poczucie przynależności do miejsca i odpowiedzialności za nie owocują postawą lokalnego patriotyzmu” (Mamzer, 2018, s. 27. Zob. Goszczyński, Knieć, Czachowski, 2015, s. 30-32). Przez lata omawiana grupa ulegała znacznym modyfikacjom pod wpływem różnych czynników zewnętrznych (szczególnie związanych z intensywnie postępującą globalizacją i nowinkami technologicznymi), jednak aktywność ich nie malała stopniowo (jak uważali badacze budujący teorię zaniku tego typu społeczeństw w sposób rozbudowania terytorialnego²), a jedynie dostosowywała się do realiów współczesności. „Ta aktywność ma powodować, że otoczenie – nie tylko społeczne, ale i naturalno-przyrodnicze, a także

² Do twórców popierających tego typu teorię można zaliczyć D. Harveya, A. Giddensa, Z. Baumaną, U. Becka, M. Castellsa. Godne uwagi jest opracowanie W. Goszczyńskiego, W. Knieć, H. Czachowski (Lokalne horyzonty zdarzeń. Lokalność i kapitał społeczny w kulturze (nie)ufności na przykładzie wsi kujawsko-pomorskiej, MET, Toruń 2015), w którym to dokonano charakterystyki lokalności społecznej w tradycji nauk społecznych i rozdartej między terytorializmem a globalizmem (Rozdział I, s. 11-26).

gospodarcze - ma być tak ukształtowane, by jego wpływ na mieszkańców był jak najbardziej pozytywny. Odwołania do pojęcia społeczności lokalnych weszły do kanonu mówienia o nowoczesnym społeczeństwie i niosą ze sobą konstatację pozytywną, uruchamiającą skojarzenia z aktywnością, świadomością swojego ludzkiego miejsca w przyrodniczym otoczeniu, dbałością o realizację potrzeb własnych przy uwzględnianiu potrzeb innych, przy uwzględnieniu zrównoważonego rozwoju” (Mamzer, 2018, s. 28).

Jednostki społeczne organizują się, „aby rozwiązać problemy, z jakimi borykają się w swoich społecznościach i życiu codziennym, a w obliczu niesłabnącej presji ekonomicznej i społecznej, która zmienia tradycyjne zwyczaje i sposoby życia, napływa ogromna fala obywatelskiej energii i witalności, których celem jest wspieranie zainteresowania ludzi na poziomie lokalnym” (Abanyam, Lumun, Kingsley, 2020, s. 16-17). W tego typu działaniach organizujących szczególnie udział mają instytucje non profit, przy czym nie można wykluczać instytucji I sektora, a także zrzeszania się społeczności na zasadzie tzw. zgrupowania nieformalnego. Powyższe elementy mają fundamentalne znaczenie w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, które przede wszystkim „odnosi się do sfery dobrowolnych zbiorowych działań zorganizowanych wokół wspólnych interesów, celów lub wartości. (...) Społeczeństwa obywatelskie często są wypełnione takimi organizacjami, jak zarejestrowane organizacje dobroczynne, rozwijające się organizacje pozarządowe, grupy lokalne, organizacje kobiece, wyznaniowe, stowarzyszenia zawodowe, związki zawodowe, organizacje samopomocowe, ruchy społeczne, stowarzyszenia przedsiębiorców, związki i grupy poparcia” (Podemski, 2014, s. 3).

5. Metodologia i prezentacja wyników badań

Uzupełniając teoretyczne rozważania dotyczące organizacji pozarządowych i społeczeństwa obywatelskiego, przedstawi się część empiryczną opracowania opartą na metodzie jakościowej, technice półstandaryzowanego wywiadu pogłębionego. Pierwszym etapem badania, oprócz analizy danych zastanych (desk research), była weryfikacja liczby fundacji i stowarzyszeń, a także innych organizacji III sektora. Skupiając uwagę jedynie na fundacjach i stowarzyszeniach, przyjęto metodę analizy dyskursu tekstu, gdzie doszukiwano się w celu działania słów kluczowych, takich jak: edukacja obywatelska, społeczność lokalna, świadomość lokalna, historyczna, kulturalna, ekologiczna itp.³. Biorąc pod uwagę województwo podlaskie, należy wskazać, że podlaski sektor pozarządowy tworzy ponad 3 tys. zarejestrowanych podmiotów non-profit według danych GUS za rok 2020 (Główny Urząd Statystyczny, 2021). Według Stowarzyszenia Klon-Jawor w samym województwie podlaskim działa 476 fundacji, a także 2443 różnych stowarzyszeń, z czego 420 zajmuje się działalnością wspomagającą rozwój wspólnot i społeczności lokalnych, a także 470 wspierających naukę, szkolnictwo wyższe, edukację, oświatę, wychowanie (Adamiak, Charycka i Gumkowska, 2016). Najbardziej aktualne dane, które należy weryfikować za pomocą nałożonych filtrów, można pozyskać z Krajowego Rejestru Sądowego (KRS). Wskazują one, że w województwie podlaskim na czerwiec 2022 przypada 4451 zarejestrowanych fundacji, stowarzyszeń, ZOZ i innych organizacji społecznych i zawodowych (z tego wyodrębniono 834 fundacje, 1534 stowarzyszenia i 213 towarzystw)⁴.

³ Podstawą do zebrania i zaprezentowania wyników były informacje prezentowane na stronach internetowych Głównego Urzędu Statystycznego, Krajowego Rejestru Sądowego, stron internetowych gov.pl, powiatu białostockiego, www.fundacje.org, www.ngo.pl, rejestr.io.

⁴ Ministerstwo Sprawiedliwości, Krajowy Rejestr Sądowy, <https://ekrs.ms.gov.pl/web/wyszukiwarka-krs/strona-glowna/index.html>

Powinno się zwrócić uwagę, że „nie wszystkie zarejestrowane organizacje faktycznie prowadzą działalność - według danych GUS działa około 50% tych, które widnieją w rejestrze, (...) a więc odzwierciedlają sytuację około 70 tys. stowarzyszeń i fundacji w Polsce” (Charycka, Gumkowska i Bednarek, 2022, s.5).

W województwie podlaskim szacuje się, że około 30% zarejestrowanych fundacji i stowarzyszeń jest nieaktywnych, ale mogą aktywować działalność, podejmując konkretne działania lub pisząc projekty w celu pozyskania funduszy, o ile takowe będą dostępne zazwyczaj w instytucjach publicznych. Opierając się na pojęciach definicyjnych określających statutowo cele i działania fundacji i stowarzyszeń, wyodrębniono następujące obszary aktywności będące przedmiotem badań w ramach tego opracowania: inicjowanie, wspieranie oraz realizowanie inicjatyw rozwojowych na rzecz podnoszenia świadomości i wiedzy obywatelskiej oraz propagowanie zasad demokratycznego społeczeństwa i zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego. Wspomagając się powyższymi założeniami, wyodrębniono 87 fundacji i stowarzyszeń spełniających założone kryteria. Ze wszystkich podmiotów 12 fundacji wyraziło zainteresowanie, pozostałe pozostały bez odzewu. Przeprowadzono wywiady z osobami reprezentującymi 10 fundacji lub stowarzyszeń.

W badaniach empirycznych zastosowano kilka kluczowych wskaźników, które pozwalają na głębsze zrozumienie mechanizmów mogących przyczynić się do ograniczenia lub zatrzymania promocji idei społeczeństwa obywatelskiego lub rozwoju, działań podejmowanych przez organizacje non profit na poziomie mikro i mezostruktur społecznych. Do najważniejszych należą: 1. Zainteresowanie mieszkańców sprawami społeczno-politycznymi na poziomie lokalnym. 2. Kształtowanie odpowiednich postaw obywatelskich i tożsamości narodowej w najbliższym środowisku. 3. Aktywności dzieci i młodzieży w życiu szkoły i lokalnej społeczności. 4. Udział w wolontariacie. 5. Współpraca zarówno władz lokalnych, jak i dyrekcji szkół z organizacjami III sektora. 6. Sytuacja NGO-sów po pandemii COVID-19.

Samo zainteresowanie w najbliższym otoczeniu, osiedlu, gminie może zainicjować budowanie procesu aktywności społecznej, która może przyczynić się do kształtowania poczucia wpływu na sprawy społeczności gminnej lub miejskiej. Zainteresowania te zazwyczaj oscylują wokół spraw społecznych (inicjacja budowy placu zabaw, zazielenienie najbliższych nieużytków) czy politycznych (zainteresowanie działaniami rady gminy, burmistrza, wójta). Warto podkreślić, że zainteresowanie rośnie, w porównaniu do lat 90-tych, ale to nie znaczy, że zaangażowanie czynne w sprawy lokalnej społeczności także sukcesywnie wzrasta. „Polacy w zdecydowanej większości deklarują zainteresowanie sprawami lokalnymi (76%), jednak pozostają raczej bierni, jeżeli chodzi o ich zaangażowanie na rzecz rozwoju gminy, miasta czy dzielnicy” (Boguszewski, 2018, s. 6). W celu uzupełnienia respondenci podkreślają, że młode osoby nie szczególnie interesują się omawianymi sprawami. Zazwyczaj są to osoby w średnim wieku (około 35 lat wwyż).

Dużo ludzi, o tamten sąsiad i tamten sąsiad, masa ludzi, w tym mieście interesuje się co się wokół nich dzieje. Patrzy naszym lokalnym władzom na ręce. Jak mają problemy lub czymś się interesują, a nie rozumieją, ja im cały czas pomagam. Piszę odpowiednie pisma zależnie od sprawy w ich imieniu, tłumaczę niezrozumiałości prawne (...) (mężczyzna, Fundacja, Czarna Białostocka)

Ze względu na prowadzenie tego typu działań zauważam, że ludzie mają duże zainteresowanie społeczne, zainteresowanie dotyczące polityki oszacowałbym na poziomie 50% społeczeństwa. Szczególnie od 35 roku życia w górę interesują się polityką. Młodzi nie bardzo interesują się tym. Próbuje, zachęcamy. Niestety zainteresowanie jest słabe. (mężczyzna, Fundacja, Białystok)

Nie mogę powiedzieć, żeby mieszkańcy naszej gminnej społeczności nie interesowali się sprawami lokalnymi. Nie jest to duża liczba zainteresowanych, może 35%, 40%, a może więcej. Trudno powiedzieć, zależne to jest od pomysłów i inicjatyw. Najbardziej interesują się własnym najbliższym otoczeniem, taką „małą ojczyzną”. W kręgu własnego osiedla, np. budowa placu zabaw. (kobieta, Stowarzyszenie, Czarna Białostocka).

Organizacje non profit, które mają w swoich działaniach ukierunkowanie na rozwijanie postaw obywatelskich, a także budowanie poczucia narodowego, opierając się na kształtowaniu tożsamości patriotycznej, biorą pod uwagę, że wśród dzieci i młodzieży na tego typu rozwój wpływa edukacja formalna w szkołach, gdzie służą wsparciem i pomocą (Por. Raszewska-Skała, 2017). Osoby reprezentujące fundacje duże nadzieje pokładają w dzieciach i młodzieży, a także widzą potrzebę zwiększenia współpracy i zainteresowania ze strony władz, gdzie miejscowi władarze mogą przyczynić się do promocji tejże działalności. Głównie uzależnione jest to od rejonu, w którym działa organizacja, ponieważ w małych miejscowościach społeczeństwo bardzo szybko się starzeje, a w większych - mieszkańcy mogą, ale nie chcą angażować się społecznie. W celu wzbudzenia zainteresowania wśród większej grupy społeczności, dużą uwagę poświęca się aktywnym formom działań, a nie tylko działaniom szkoleniowo-wizualnym, a także wzmacnianiu współpracy z organizacjami o zasięgu ogólnopolskim i ze szkołami.

Ja myślę, że rząd powinien promować i promuje w społecznościach lokalnych odzyskiwanie tożsamości lokalnej, narodowej, historycznej. Ludzie są bardzo zainteresowani odkrywaniem historii z miejsc, w których mieszkają. To powinno być promowane, to nie są duże pieniądze. Napisanie monografii, zrobienie wywiadu. To jest niezwykle ważne w budowaniu tej tożsamości lokalnej, obywatelskości społecznej. (mężczyzna, Fundacja, Skrybicze)

U nas najlepszym promowaniem postaw i wartości społecznych jest aktywne zaangażowanie społeczeństwa. Wtedy te efekty są bardziej trwałe i znaczące niż działania, które polegają ściśle na przeszkoleniu. W wyniku naszych działań budzimy zainteresowanie i jest to, określiłbym, że mocno powiązane. Polega to na promowaniu postaw, wartości, tożsamości i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Przykładowo próba wytłumaczenia czym jest budżet obywatelski i jak go zrealizować, np. w szkole. (mężczyzna, Fundacja, Białystok)

W naszym otoczeniu jest potężny kapitał społeczny, tylko bardzo nierówno rozsiany. Są centra nowych osiedli wokół Białegostoku. I tu widzę, że zajmie trochę czasu zanim mieszkańcy się poznają i stwierdzą, że mogą więcej razem. Inaczej jest w mniejszych miejscowościach. Tam społeczeństwo się starzeje, ponieważ istnieje emigracja zarobkowa. I to kształtowanie postaw jest przez wiele czynników, między innymi te, które wskazałem zachwiane. Im dalej od większego miasta, tym bardziej kontrasty widoczne. W mieście nie zauważalne jest poczucie tożsamości narodowej, lokalnej itp., natomiast na wsi jest widoczne, ale nie ma komu go przekazać. (mężczyzna, Fundacja, Choroszcz)

Staramy się organizować różne akcje. Przykładowo, razem z Fundacją Batorego, organizowaliśmy akcję „Masz głos”, czyli wspieranie młodych liderów w społeczności lokalnej, a także działania edukacyjne mieszkańców, młodzieży, aby wiedzieli, jak umiejętnie brać sprawy własnej społeczności w swoje ręce. Edukacja obywatelska młodych osób u nas się odbywa, nie poprzez szkolenia, a tylko poprzez działanie. Pokazanie, że można. Ja w dalszym ciągu uważam, że nie ma złej młodzieży i nie ma złych nawyków. Młodzieżą należy się opiekować. (kobieta, Stowarzyszenie, Czarna Białostocka)

Zarówno postawy obywatelskie i narodowe staramy się kształtować poprzez szerzenie kultury. Idziemy też w stronę patriotyzmu. Jest to wszystko związane z „Krechowiakami” i regionem Augustowa i z każdą osobą, która miała związek z Augustowem. Młodzież we wszystkich świętach

i uroczystościach patriotycznych bierze udział i to nie tylko te osoby, które są związane ze stowarzyszeniem. (kobieta, Stowarzyszenie, Augustów).

Zadania i animacja jest znaczącym czynnikiem przyciągnięcia uwagi i pobudzenia aktywności w działaniu dzieci i młodzieży. Na etapie edukacji w szkołach powinno się stawiać duży nacisk na aktywizację w swoim mikrostrukturalnym środowisku, co może przyczynić się do wzmocnienia postaw obywatelskich lub zwiększyć zaangażowanie w inne działania na rzecz społeczności lokalnej (Por. Słupska, 2016). W tym wypadku nie tylko chodzi o realizację projektów obywatelskich i szkoleń, ale zachęcenie do działań, które mogą wykreować liderów mobilizujących swoich rówieśników w angaż społeczny. Z wywiadów wynika, że nie tylko samorządowcy mogą przyczynić się do zahamowania aktywności, ale i problemy emigracji, zazwyczaj tzw. zarobkowej, brak wsparcia rodziny lub sam system reform szkolnictwa (Por. Stępień-Lampa, 2018).

Czasem mam wrażenie, że młodzież ma większą wiedzę, jeżeli chodzi o postawy obywatelskie, patriotyczne niż ich rodzice. Mają swoje zdanie i co ważniejsze potrafią je udowodnić. Jak mają wątpliwości to szukają wiedzy. W nich widzimy przyszłość. Jednak jest przeszkoda, w postaci kultu: „tu skończę szkołę i wyjeżdżam”. Duży proces emigracji w naszej gminie istnieje. (kobieta, Fundacja, Czarna Białostocka)

Brakuje liderów, nie ma liderów. Jak ja wyjdę z jakimś pomysłem, od razu chmara dzieciaków ciekawych jest. Przyszły do nas dzieciaki z pomysłami, a rodzice powiedzieli nie... i koniec nie ma dyskusji. Jeżeli nie ma w rodzinie wsparcia, to nic nie wychodzi. (mężczyzna, Fundacja, Czarna Białostocka)

Nie wolno nam mówić, że dzieci i młodzież niczym nie jest zainteresowana. Im należy wskazać kierunek, czymś zainteresować. Zadajemy pytanie, jak szkoły wdrażają edukację obywatelską, samorządność itp. Zauważamy, że ciężko jest z tym. Problem tkwi w systemie, a nie w braku zainteresowania młodzieży. Nawet samorzady uczniowskie są ograniczane w działaniu. (mężczyzna, Fundacja, Bielsk Podlaski).

Można oszacować, że 50% jest ciekawsza i wiodąca w tym kierunku, a 50% to taka narzekająca. Część się nie chce wychylać, ale i są liderzy, którzy chodzą na spotkania, którzy chcą. Ogólnie to jest mało. Dużo dzieci i młodzieży zabrał internet. Lepiej patrzeć, jak inni robią aniżeli jak sami mają zrobić. (kobieta, Stowarzyszenie, Augustów)

Myślę, że brak przykładu właściwego, zwłaszcza w szkołach. Ja mam syna kilkunastoletniego i ja widzę czego się uczą dzieci, szczególnie na historii i WOS-ie. Moim zdaniem część tych informacji jest zbędna całkowicie. Wiem, że to takie gadanie jest.. ale powinno się ludzi uczyć, zwłaszcza młodych ludzi...tych rzeczy, które są im naprawdę potrzebne w funkcjonowaniu obecnego świata. On powinien wiedzieć dzisiaj czy w ogóle wie jak funkcjonować w dzisiejszym świecie. Powinni wiedzieć kto odpowiada za drogi, za telefonię komórkową, płoty, przystanki, autobusy. Powinni być edukowani z każdej dziedziny życia, bo większość łączy się z obywatelskością. Nie powinno się podchodzić do tego systemowo, bo wtedy łatwiej się ludźmi steruje. Powinno się zreformować podejście systemowe, ponieważ młodych ludzi jesteśmy w stanie wszystkiego nauczyć, ponieważ są to chłonne umysły niespaczone wiedzą encyklopedyczną. Przyczyną jest system edukacji, sposób edukacji treści w tych przedmiotach społecznych, w jaki sposób są wykładane. (mężczyzna, Fundacja, Skrybicz)

Jedną z ważnych form aktywności jest udział w wolontariacie, stanowiącym formę rozwoju społeczności lokalnych. Według badań CBOS zauważalny jest spadek zainteresowania nieodpłatną działalnością społeczną w stosunku do poprzednich lat, gdzie „w organizacjach obywatelskich działa dwie piąte Polaków (40%), czyli minimalnie mniej (o 3 punkty procentowe)

niż zarejestrowaliśmy przed dwoma laty i tyle samo co cztery lata temu” (Feliński, 2022, s. 4). W przypadku regionu podlaskiego aktywność w tego typu działaniach jest podobna do danych ogólnopolskich. Chęć zaangażowania w nieodpłatną pracę wynika z kierunku działań (pomoc biednym dzieciom, opieka nad starszymi osobami, organizacja festynów, galerii czy sympozjum). Chętniej angażują się w organizację imprez lub renowację lub sprzątanie starych cmentarzy niż w opiekę nad starszymi. Dodatkowo zauważalne jest stereotypowe motywowanie wśród dzieci i młodzieży polegające na zdobywaniu punktów z dobrego zachowania w szkole, co nie jest dobrze postrzegane przez reprezentantów NGO-sów.

Jeżeli chodzi o wolontariat, to powiem, że on staje się modny. Młodzież chce uczestniczyć i się angażować, tylko trzeba ich powiadomić i zachęcić. Potrzebuje bodźca. Druga sprawa - interesuje ich działanie, czyli organizacja pokazów, galerii, festynu patriotycznego. (kobieta, Fundacja, Łomża)

W stowarzyszeniu nikt z nas nie bierze pieniędzy. Są członkowie seniorzy i juniorzy i każdy uczestniczy w wolontariacie. Nasza organizacja skupia się na działaniach. Całkiem możliwe, że młode osoby to przyciąga, nie ma po prostu nudy. (kobieta, Stowarzyszenie, Augustów).

Ludzie nie garną się do uczestnictwa w wolontariacie do wszelakiego rodzaju projektów, inicjatyw i tak dalej. Trzeba rekrutować i nie jest to zazwyczaj tak, że stoją kolejki z aplikacjami itp. Raczej jest tak, że jak planujemy jakieś działanie to musimy mieć wstępne rozpoznanie na temat ilości osób, które będą potrzebne do uczestnictwa, a jest ich niewiele. (mężczyzna, fundacja, Białystok)

Fundacja to jest garstka osób. Wolontariat polega na pomocy znajomych, ponieważ ciężko zachęcić kogokolwiek do tego typu działań bez profitów. Powiem, że wytworzyły się pewne stereotypy. Pierwszy to, osoby młode nie działają w NGO-sach, a druga to – wolontariusz to dzieciak, który potrzebuje punktów do szkoły. W naszej Fundacji jest grupa wolontariuszy dość stała, która dalej później pomaga w rekrutacji, jeżeli jest większy projekt (mężczyzna, Fundacja, Choroszcz)

Jednym z elementów, przyczyniających się do rozwoju organizacji non profit jest współpraca z instytucjami publicznymi. Nie powinna się ona ograniczać do formalno-finansowych rozliczeń projektów i/lub grantów, gdzie tego typu współpraca oscyluje na poziomie 70% (Opióła, 2017), a powinna tworzyć relację wzajemnego wsparcia w postaci wymiany informacji, doświadczenia i prowadzić do budowy tzw. dobrych praktyk. Zazwyczaj NGO-sy stale współpracujące z instytucjami I sektora budują rozpoznawalną markę, co prowadzi do dostarczania „niezbędnej wiedzy o potrzebach i problemach społeczności, a także wspiera grupy zmarginalizowane i stoi na straży dobra publicznego (Baraniewicz-Kotasińska, Adler, 2020; Bogacz-Wojtanowska, 2011). W celu uzupełnienia wzięto też pod uwagę współpracę z dyrekcją szkół. Należy podkreślić, że o ile z miejscowymi władzami współpraca jest oceniana negatywnie, o tyle z dyrekcją szkół – na wysokim poziomie. W tym wypadku bardzo ważną kwestią jest wypracowanie współpracy pomiędzy I i III sektorem, co przyczyni się do rozwoju lokalnego.

Moim zdaniem podstawowym problemem społeczeństwa jest to, że pomoc udzielana organizacjom pozarządowym jest przekazywana według klucza partyjnego. I to dotyczy zarówno obecnej władzy, jak i poprzedniej. I to było zauważalne w obu tych obszarach, tych okresach. Tamci poprzedni przekazywali środki dla projektów, które były uznawane za słuszne i ignorowane były inne, a teraz sytuacja jest odwrotna. To jest patologia, to jest coś czego być nie powinno. To jest taki nasz narodowy nowotwór. Uczestniczyłem na różnych konferencjach i szkoleniach międzynarodowych. I widzę, że w innych krajach, np. Szwajcaria, Norwegia jest to wypośredkowane, zachowany pewny balans (...) I to jest zarówno na szczeblach krajowych, jak i lokalnych. (mężczyzna, Fundacja, Skrybice)

Fundacja miała kilka prezentacji w szkołach. Dyrektorzy bardzo chętnie współpracowali. Mieliśmy pokazy z politechnizacji. Dyrektorzy szkół nie przeszkadzają, wręcz przeciwnie pomagają. (kobieta, Fundacja, Czarna Białostocka)

Z dyrektorami szkół nie jest zachwiana współpraca. Jedyne zbyt sztywne prawo wiąże im ręce i ogranicza możliwości. Jeżeli chodzi o instytucje państwowe, to chyba najbardziej otwarty jest urząd wojewódzki, zawsze miałem wrażenie dużego profesjonalizmu i otwartości. Samorząd powiatowy ma bardziej skostniałe regulaminy i zasady. (mężczyzna, Fundacja, Choroszcz)

Oczywiście wszędzie tam, gdzie realizuje się zadania ze środków publicznych, czy to z urzędu miasta lub innych instytucji, to wymagania formalno-prawne muszą być dopięte na ostatni guzik. Bardzo dużo zależy od kontaktów na lokalnym poziomie. Chodzi o pracowników różnych departamentów. My już jesteśmy rozpoznawalni i dobrze z urzędnikami się współpracuje. Myślę, że tu się już bardzo zmienia nastawienie instytucji publicznych, które nie traktują organizacji non profit jako instytucję, która prosi o łaskę lub wyciąga pieniądze, tylko traktują instytucje non profit jak partnerów, którzy działają na korzyść społeczności naszych (mężczyzna, Fundacja, Bielsk Podlaski)

W gminie przydałoby się takie centrum do współpracy i pomocy z organizacjami samorządowymi, które będzie na bieżąco informować na temat projektów oraz pomoc prawno-informacyjna. Kontakt ze zwykłym urzędnikiem nie jest odpychający, ale jeżeli chodzi o burmistrza lub radnych... jest interes, jest i zainteresowanie. (mężczyzna, Fundacja, Bielsk Podlaski)

My mamy bardzo dobre kontakty z władzami lokalnymi, bo jesteśmy już rozpoznawalni. Widzą też, że nie walczymy z nimi, a jedynie podejmujemy współpracę. (mężczyzna, Fundacja, Sochonie)

Bardzo pozytywna jest współpraca. Zarówno z jednej i z drugiej strony nie możemy powiedzieć złego słowa. Na tym młodzi ludzie zyskują dużo. My nie mamy wrogów może dlatego, że nasza organizacja ma charakter patriotyczno-obywatelski. Nie mają podstaw do przyczepienia się, a jak ktoś z władzy myśli coś złego, to głośno tego nie mówi. Jeżeli patrzymy w stronę dyrekcji, nigdy nie było problemów, wręcz oferowali pomoc. Dyrektorzy są dumni z tego, że działa takie stowarzyszenie. (kobieta, Stowarzyszenie, Augustów)

Działalność podlaskich NGO-sów w dobie pandemii COVID-19 analogicznie można porównać do organizacji non profit z całego kraju. Największe problemy miały organizacje niosące przesłanie kulturalne lub zajmujące się działalnością szkoleniowo-edukacyjną, gdzie znaczącą rolę odgrywał kontakt z drugim człowiekiem. Niektóre z nich podjęły dodatkowe działania w związku z pandemią, gdzie najczęściej były to usługi społeczne lub wsparcie finansowe (GUS, 2020). Z danych wynika, że polskie społeczeństwo nadal chętnie pomaga i udziela się społecznie (Por. Feliński, 2022). 44% badanych tyle samo czasu poświęca na udział w wolontariacie i pandemia nie miała na ich aktywność wpływu (Jurkiewicz i Florczak, 2021). Należy zwrócić uwagę, że osoby biorące udział w badaniach nieco inaczej postrzegają sytuację organizacji III filara w związku z pandemią. Przyczyn można się doszukiwać w rodzaju działalności (kulturalna, szkoleniowo-edukacyjna), zasięgu działań, podejściu do pandemii mieszkańców woj. podlaskiego.

Zauważamy, że ludzie się wycofali. Powstaje taka izolacja podyktowana strachem. Jak powiem, że pomogę to ludzie podchodzą z nieufnością. Może myślą, że oni też będą musieli robić. Dużo zrobiła ta pandemia. Ludzie zbudowali takie kokony. Ludzie prawdopodobnie się boją. Są nieufni. (kobieta, Fundacja, Czarna Białostocka)

Pandemia zrobiła swoje przez ostatnie dwa lata. Największym problemem jest teraz powrót do funkcjonowania zbiorowego po pandemii. To rozbiło mocno. Zostali jako publiczność i nawet te osoby, które społecznie były zaangażowane mocno wycofały się. Cała masa zaszyła się

w domach. Nie wiem do końca z czego to wynika, czy z faktu nie zaszczepienia się, ze strachu, trudno powiedzieć. (mężczyzna, Fundacja, Choroszcz)

6. Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki badań wskazują, że organizacje pozarządowe o zasięgu lokalnym starają się prowadzić wzmożone działania oscylujące wokół świadomości obywatelskiej, która ukierunkowana jest na modyfikację postaw obywatelskich i ogólnospołecznych. Skuteczność tych działań oparta jest na znacznym zaangażowaniu pracowników organizacji, którzy próbują zainteresować społeczność lokalną problemami własnego otoczenia. Zazwyczaj kluczem do tego jest poszukiwanie liderów wśród młodych osób, a niekiedy i dzieci. Poszukiwania opierają się na próbie zwrócenia uwagi na realizowany projekt lub zadanie, co prowadzi do zmobilizowania młodych osób i zaangażowania ich w te działania. Warte zaznaczenia są uwagi dotyczące formy przekazywania informacji. Większe efekty przynoszą działania w formie aktywnej, aniżeli edukacyjno-szkoleniowe. Czynny udział, wykonanie postawionych celów lub zadań budzi zainteresowanie nie tylko u osób zaangażowanych w projekty realizowane przez konkretną organizację, ale i przez obserwatorów. Dodatkowym atutem jest budowanie realnych chęci wśród zainteresowanych osób do rozwiązania wspólnego problemu, a także nauka umiejętnej współpracy. Te elementy stanowią próby rozpowszechniania wolontariatu, który i w tym województwie jest mało znaczący i organizacje mają trudności z naborem osób zainteresowanych działaniami społecznymi.

W tym wypadku należy uwzględnić współpracę z władzami lokalnymi, ponieważ ona może przyczynić się do znaczącego rozwoju nie tylko samych postaw obywatelskich wśród jednostek, ale do rozwoju lokalnego otoczenia. W poszczególnych gminach województwa podlaskiego, można określić, że jest zadowolająca współpraca pomiędzy instytucjami I sektora a organizacjami III sektora. Jedynie uwagę przyciąga gmina Czarna Białostocka, gdzie władze nie są znacząco pomocne i ukierunkowane na organizacje pozarządowe. Przyczyn tego można doszukiwać się w tzw. kulturze współpracy, która może opierać się na atmosferze nieufności we wzajemnych stosunkach, braku wspólnego zrozumienia co do zasad czy wartości, braku regularnych kontaktów i braku poprawy wzajemnych relacji (Mempel - Śnieżyk, 2013). Jeżeli chodzi o współpracę z dyrekcją szkół, tu nie obserwuje się większych problemów, ponieważ współpraca chętnie jest podejmowana. Jedynie można założyć, że negatywne elementy współpracy nie leżą w sferze osobowości (detektora szkoły), a w systemie normatywno-prawnym, jaki został stworzony na potrzeby oświatowe.

Porównując dane ogólnopolskie dotyczące sytuacji NGO-sów podczas pandemii i po tym okresie, w poszczególnych powiatach i gminach województwa podlaskiego zauważa się problemy organizacji, które to zmuszone były zawiesić swoją działalność społeczną. Tym bardziej, że większość organizacji jest ukierunkowana na bezpośredni kontakt z człowiekiem. Dodatkowo reprezentanci fundacji i stowarzyszeń podzielili się odczuciami po okresie pandemii, która przyczyniła się w ich opinii do pogłębienia niechęci w stosunku do wszelkiego rodzaju działalności społecznych, a także do zachwiania ogólnych kontaktów międzyludzkich.

Na zakończenie należy podkreślić, że organizacje pozarządowe odgrywają znaczącą rolę w społecznościach lokalnych, ponieważ są zdecydowanie widoczne i rozpoznawalne. Także stosunek poszczególnych osób budujących społeczność lokalną, przyczynia się do modelowania bardziej pozytywnego wizerunku organizacji pozarządowych, aniżeli instytucji publicznych.

NGO-sy są bardziej kreatywne w swych działaniach, a jedynie problemy finansowe mogą zahamować dalsze różnorodne pozytywne działania.

Bibliografia:

- Adamiak P., Charycka B., Gumkowska M. (2016), Potrzeby i możliwości organizacji pozarządowych województwa podlaskiego. Raport z badań, Białystok: Wydawnictwo Stowarzyszenie Klon-Jawor.
- Adamowicz M. (2008), Społeczność lokalna, organizacje pozarządowe i społeczeństwo obywatelskie jako środowisko i przejaw kapitału społecznego na obszarach wiejskich, *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 8 (s.9-22), Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Babula M. (2019), Uwarunkowania prawne organizacji pozarządowych. W: A. Krzysztofek, K. Szewczyk, A. Borcuch (red.), *Regulacje prawne a funkcjonowanie polskiej gospodarki* (s. 6-18), Kielce: Laboratorium Wiedzy Artur Borcuch.
- Baraniewicz-Kotasińska S., Adler D. (2020), Wartość społeczna w międzysektorowych projektach zrównoważonego rozwoju. Studium przypadku, *Studia Regionalne i Lokalne*, 1 (79), 114-130.
- Beck U. (2012), *Społeczność światowego ryzyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Blicharz J. (2016), *Fundacje. Wybrane zagadnienia*, Prawnicza i Ekonomiczna, Wrocław: E-wydawnictwo Biblioteka Cyfrowa, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bauman Z. (2006), *Płynność nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Bogacz-Wojtanowska E. (2011), *Współdziałanie organizacji pozarządowych i publicznych*, Kraków: Instytut Spraw Publicznych UJ.
- Boguszewski R.(2018), *Zaangażowanie Polaków na rzecz społeczności lokalnej*, Komunikat z badań, Warszawa: Centrum Badań Opini Społecznej, 74.
- Brol M. (2013). *Przyczyny trudności we współpracy sektora publicznego i prywatnego*, *Studia Ekonomiczne*, 129, 59-67. s. 61.
- Bursztyna W.J., Dobrosielski P., Jaskułowski K., Majbroda K., Majewski P., Rauszer M. (2019), *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, Uniwersytet SWPS.
- Castells M. (2013)., *Społeczność sieciowe*, Warszawa: PWN.
- Charycka B., Gumkowska M., Bednarek J. (2022), *Kondycja organizacji pozarządowych – najważniejsze fakty*, Warszawa: Wydawca Stowarzyszenie Klon/Jawor.
- Feliksiak M. (2022), *Aktywność w organizacjach obywatelskich*, Komunikat z badań, Warszawa: Centrum Badań Opini Publicznej, 41.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gliński P. (2000), *O pewnych aspektach obywatelskości*. W: H. Domański, A. Ostrowska, A. Rychard (red), *Jak żyją Polacy?* (s. 363-393), Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN,.
- Główny Urząd Statystyczny (2021), *Działalność stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych, kół gospodyń wiejskich oraz samorządu gospodarczego i zawodowego w 2020 r. - wyniki wstępne*. Pobrano z https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5490/3/9/1/dzialalnosc_stowarzyszen_i_innych_organizacji_spoecznych...w_2020_r.-wyniki_wstepne.pdf
- Główny Urząd Statystyczny (2020), *Organizacje non-profit w czasie epidemii COVID 19 (marzec-sierpień 2020)*. Pobrano z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5490/20/1/1/organizacje_non-profit_w_czasie_epidemii_covid-19.pdf
- Goszczyński W., Knieć W., Czachowski H. (2015), *Lokalne horyzonty zdarzeń. Lokalność i kapitał społeczny w kulturze (nie)ufności na przykładzie wsi kujawsko-pomorskiej*, Toruń: Wydawnictwo MET.
- Jurowczyk P., Florczak M. (2021), *Dobroczyńność. Zdaniem Polek i Polaków, co zachęca, a co jest barierą?*, Raport WWF i UNICEF. Pobrano z https://www.wwf.pl/sites/default/files/inline-files/Raport_2021_11_26.pdf

- Jasnosz K. (2020), Kształtowanie się społeczeństwa obywatelskiego w Polsce po 1989 roku i jego obecna kondycja, *Rocznik Administracji Publicznej*, 6, s. 177–202.
- Kancelaria Sejmu (1984) *Dziennik Ustaw*, Nr 21 poz. 97.
- Kancelaria Sejmu (1989) *Dziennik Ustaw*, Nr 20 poz. 104.
- Kancelaria Sejmu (2003) *Dziennik Ustaw*, Nr 96, poz. 873.
- Kancelaria Sejmu (2022) *Dziennik Ustaw*, Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 czerwca 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, poz. 1327.
- Karnowska D. (2011), *Spór o wspólnoty. Idee komunitarystyczne we współczesnej polskiej myśli politycznej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Halszka – Kurlito M. (2008), *Organizacje pożytku publicznego. Rozwiązania prawne-funkcjonowanie-rozwój*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harvey D. (1990), *The condition of Postmodernity*, Cambridge USA, Oxford UK: Blackwell.
- Mamzer H. (2018), Społeczność lokalna jako źródło poczucia bezpieczeństwa ontologicznego. W: *Społeczność lokalna. Konteksty przemian i innowacje*, T. Herudziński i P. Swacha (red.), (s. 23-36), Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Matysiak A. (2010), Zakres przedmiotowy sektora publicznego w gospodarce rynkowej. W: M. Broł (red.), *Zarys ekonomii sektora Publicznego* (s.11-44). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Mempel – Śnieżyk A. (2013), Organizacje pozarządowe i społeczności lokalne a skuteczne działanie dla rozwoju lokalnego. W: *Spójność regionalna. Polityka-mechanizmy-perspektywy*, Z. Przygodzki, M. Feltynowski (red.), 289, (89-103), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (2010), *USTAWA z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*, Warszawa: ZWP MPiPS.
- Ministerstwo Sprawiedliwości, Krajowy Rejestr Sądowy, <https://ekrs.ms.gov.pl/web//wyszukiwarka-krstrona-glowna/index.html>
- Lumun A. N., Kingsley M. (2020), Non-governmental Organizations and sustainable development in developing countries, *Zamfara Journal of Politics and Development*, Vol. 1, No. 1, 2020, s. 16-32.
- Opióła W., Współpraca między I a III sektorem. Funkcjonalny rozrost państwa? W: R. Kmiecik, P. Antkowiak, (red.), *Wielowymiarowość polityk publicznych - między centralizmem a lokalizmem*, (s. 7-19), Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Pietrzyk-Reeves D. (2012), *Idea społeczeństwa obywatelskiego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Podemski K. (2014), Społeczeństwo obywatelskie w Polsce 25 lat po wielkiej zmianie, *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, 76 (2), 89-109.
- Raszewska-Skałeczka R. (2017), Trzeci sektor w systemie oświaty-wybrane formy wspierające oświatę. W: J. Blicharz, L. Zacharko, S. Nitecki (red.), *Trzeci sektor i ekonomia społeczna. Uwarunkowania prawne. Kierunki działań*, (s. 113-138), Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sarnecki P. (2008), Ordynacja wyborcza w wyborach samorządowych. W: M. Magoska (red.), *Wybory samorządowe w kontekście mediów i polityki*, (s. 11-23), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seligman A. B. (1995), *The Idea of Civil Society*, Princeton: Princeton University Press.
- Stępień-Lampa N. (2018), Samorząd terytorialny wobec głównych zmian w oświacie w latach 1991-2016. W: A. Czyż, S. Kubas (red.), *Na drodze do wyjaśnienia problemów politycznych: księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Markowi Barańskiemu*, (s. 504-515), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szewczyk M. (2006), Instytucjonalnie uwarunkowane lokalne aspekty subsydiarności, *Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, 1 (1), 195-228.
- Ślupska K. (2016), Aktywność społeczna i kulturalna młodzieży w środowisku - o potrzebie działań animacyjnych na rzecz młodego pokolenia, *Pedagogika społeczna*, 2 (60), s. 133-149.
- Wendt J., (2007), *Wymiar przestrzenny struktur i aktywności społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, Warszawa: PAN IGiPZ.

Wojtasik W. (2012), Funkcje wyborów w III Rzeczypospolitej. Teoria i praktyka Teoria i praktyka, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wojtasik W. (2013), Systemowa specyfikacja wyborów samorządowych w Polsce, Roczniki Nauk Społecznych, 1 (41), 5, s. 53-72.

Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jako narzędzie edukacji obywatelskiej w gminie

ANNA OSTROWSKA*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska

Artykuł jest poświęcony obywatelskiej inicjatywie uchwałodawczej, będącej jedną z podstawowych form demokracji bezpośredniej w systemie samorządu terytorialnego w Polsce. Praca porusza zagadnienie istoty i roli inicjatywy, jej zakresu przedmiotowego oraz podmiotowego oraz wymagań proceduralnych, jakim w związku z wystąpieniem z inicjatywą muszą sprostać zarówno inicjatorzy, jak i organ stanowiący gminy. Celem artykułu jest wykazanie, że obywatelska inicjatywa uchwałodawcza, mimo pewnych mankamentów jej regulacji prawnej, stanowi silny mechanizm partycypacji społecznej, cenne narzędzie edukacji obywatelskiej, instrument integracji lokalnej społeczności oraz instrument oddziaływania na radnych, którzy nie zawsze wywiązują się z wyborczych obietnic. W opracowaniu posłużono się metodą dogmatyczną, polegającą na analizie przepisów prawa, poglądów doktryny prawa oraz orzecznictwa sądowego.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja obywatelska, formy demokracji bezpośredniej, obywatelska inicjatywa uchwałodawcza, partycypacja społeczna, wspólnota mieszkańców gminy.

Citizen's Legislative Initiative as a Tool for Civic Education in the Commune

The article is concerned with one of the basic forms of direct democracy in the system of local government in Poland, which is the citizen's legislative initiative. It touches upon the essence and role of the initiative, its objective and subjective scope, as well as procedural requirements to be met by both the initiators and the municipal decision-making body in connection with launching an initiative. The aim of the article is to show that the citizen's legislative initiative, despite some shortcomings of its legal regulation, constitutes a strong mechanism of social participation, a valuable tool of civic education, an instrument of integration of the local community and an instrument of influence on councillors who do not always fulfil their election promises. The study uses a dogmatic method, consisting in the analysis of legal regulations, views of the legal doctrine and court rulings.

KEYWORDS: civic education, citizen's legislative initiative, community of municipal residents, forms of direct democracy, public participation.

Wprowadzenie

Edukacja obywatelska jest podstawowym sposobem budowania społeczeństwa obywatelskiego. Jej głównym założeniem jest wychowywanie do życia w społeczeństwie otwartym, opartym na poszanowaniu godności człowieka oraz trosce o dobro wspólne. Nabiera ona szczególnego znaczenia w aktualnej sytuacji społeczno-politycznej, w której wizja przyszłości w wymiarze globalnym nie jest już oparta na twardych osądach czy choćby prognozach, ale jedynie na intuicji. Utrata poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa, będąca wspólnym doświadczeniem międzynarodowej społeczności, otwiera jednostki na działania prospołeczne, ukierunkowane na ochronę wartości demokratycznego państwa, na czele z pewnością prawa, dialogiem społecznym, równością wobec prawa czy sprawiedliwością społeczną. Edukacja obywatelska stanowi reakcję na zagrożenia współczesności związane z dezorganizacją społeczeństw, utratą tożsamości narodowej i obojętnością wobec działań na rzecz dobra wspólnego. Kult rozwoju jednostki, nasilenie konkurencji i rywalizacji pomiędzy ludźmi, niepewność sytuacji ekonomicznej, a także zyskujące na popularności idee oparte na fundamentalizmie i nietolerancji powodują stopniowe zrywanie więzi międzyludzkich. Antidotum na ten stan jest oddolna samoorganizacja społeczeństwa oparta na obronie wspólnych wartości i wzajemnej pomocy, prowadząca do odbudowania więzi między ludźmi (Kaszlińska, 2013). Nic nie kształtuje tak silnie poczucia przynależności do wspólnoty, jak realizacja wspólnego celu oparta na świadomych i dobrowolnych decyzjach.

Kształtowanie postaw obywatelskich ma miejsce na trzech podstawowych płaszczyznach: tradycyjnej – narodowej, ponadnarodowej oraz w skali „małej ojczyzny”, którą jest wspólnota gminna. Ten ostatni wymiar edukacji obywatelskiej jest naturalnym środowiskiem budowania społeczeństwa obywatelskiego, ponieważ wspólnota lokalna jest najbliższym otoczeniem człowieka, w którym więzi międzyludzkie charakteryzują się częstym, bezpośrednim kontaktem, szerokim zakresem wiedzy członków społeczności lokalnej na temat jej potrzeb i problemów, a także stałym przenikaniem się sfery spraw publicznych i prywatnych (Chłopecki, 1997). Mimo że w literaturze przedmiotu istnienie społeczeństwa obywatelskiego na poziomie niższym niż ogólnonarodowy jest kwestionowane (Szacki, 1997), jednak nie sposób nie dostrzec, że prezentowanie postawy obywatelskiej w lokalnej wspólnotie zdarza się powszechniej niż w odniesieniu do państwa jako całości, co zapewne wiąże się z jakością więzi łączących jednostki w obu wspólnotach (Kaszlińska, 2013). Skuteczna edukacja obywatelska w wymiarze lokalnym powinna mobilizować członków lokalnej społeczności do uczestniczenia w życiu publicznym, rozwijać poczucie przynależności do wspólnoty i odpowiedzialności za jej losy, wreszcie kształcić liderów lokalnej społeczności wytyczających dynamikę i kierunki jej rozwoju.

Do narzędzi tak rozumianej edukacji obywatelskiej należą formy demokracji bezpośredniej, obejmujące wszelkie przejawy współdziałania obywateli w procesie decyzyjnym w sprawach publicznych, zwane również zbiorczo partycypacją społeczną. Na poziomie samorządowym formy demokracji bezpośredniej są drugim – obok działania za pośrednictwem wybranych organów – instrumentem udziału członków danej wspólnoty samorządowej w sprawowaniu władzy. Wśród tych form wyróżnia się: wybory samorządowe, referendum lokalne, konsultacje społeczne, radę seniorów, młodzieżową radę miasta, budżet obywatelski, fundusz sołecki oraz obywatelską inicjatywę uchwałodawczą. Łączą się one z zasadą demokratycznego państwa prawnego, z zasadą pomocniczości (subsydiarności) oraz dialogu społecznego, o których mowa w Preambule Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza przez wiele lat nie była uregulowana na poziomie ustawowym, a jedynie na poziomie prawodawstwa samorządowego w statucie danej jednostki samorządu terytorialnego. To, czy w danej jednostce samorządowej funkcjonowała obywatelska inicjatywa uchwałodawcza, zależało zatem wyłącznie od woli organu stanowiącego tej jednostki. Do momentu wprowadzenia ustawowej regulacji stosowanie tej formy udziału społeczeństwa w sprawowaniu władzy było dyskusyjne i jako takie – wielokrotnie negowane w orzecznictwie sądów administracyjnych (w wyroku z 3 kwietnia 2006 r., III SA/Wr 584/05, CBOSA, Wojewódzki Sąd Administracyjny [WSA] we Wrocławiu uznał, że „brak w ustawie o samorządzie gminnym regulacji dotyczących przyznania mieszkańcom prawa do wnoszenia pod obrady rady projektów uchwał należy ocenić jako wybór ustawodawcy; jego milczenie należy interpretować jako brak zgody na taką formę sprawowania władzy przez mieszkańców gmin”; por. także wyrok WSA w Olsztynie z 28 października 2008 r., II SA/OI 737/08, LEX nr 506950). Przełomowy dla dalszych losów tej instytucji okazał się wyrok z 21 listopada 2013 r. (II OSK 1887/13, CBOSA), w którym Naczelny Sąd Administracyjny (NSA) uznał, że przyznanie grupom mieszkańców inicjatywy uchwałodawczej, przy braku przepisów regulujących tę kwestię oraz w świetle wykładni systemowej ustawy o samorządzie gminnym i wspólnotowego charakteru jednostek samorządu terytorialnego, mieści się w granicach obowiązującego prawa, a tym samym prawa tego nie narusza (stanowisko Sądu znalazło poparcie w doktrynie prawa; Jaworska-Dębska, 2015; Obrzut, 2010; Brzeski, 2014). Ustawowa regulacja obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej miała jednak miejsce dopiero w 2018 r. Na mocy Ustawy z 11 stycznia 2018 r. o zmianie niektórych ustaw w celu zwiększenia udziału obywateli w procesie wybierania, funkcjonowania i kontrolowania niektórych organów publicznych (Dz. U. poz. 130 ze zm.) do ustaw o samorządzie gminnym, powiatowym i wojewódzkim wprowadzono przepisy dotyczące tej formy demokracji bezpośredniej. Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza może być realizowana na każdym szczeblu samorządu terytorialnego w Polsce. Na poziomie gminnym (lokalnym) regulacja dotycząca inicjatywy została zamieszczona w art. 41a Ustawy z 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2022 r. poz. 559 ze zm., dalej: u.s.g.).

1. Istota obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej

Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jest przedmiotem żywego zainteresowania nauk społecznych, w tym nauk prawnych, których przedstawiciele stopniowo odkrywają potencjał tego narzędzia w kształtowaniu właściwych postaw społecznych zarówno wśród mieszkańców gmin, jak i przedstawicieli gminnej władzy. Jest ona określana jako jedna z podstawowych form partycypacji członków wspólnoty samorządowej w procesie stanowienia prawa na poziomie lokalnym, ukształtowanej na wzór obywatelskiej inicjatywy ustawodawczej, o której mowa w art. 118 ust. 2 Konstytucji RP (Marchaj, 2021) oraz europejskiej inicjatywy obywatelskiej, uregulowanej w art. 11 ust. 4 Traktatu o Unii Europejskiej. Doktryna prawa postrzega ją jako: „uprawnienie do rozpoczęcia procesu uchwalania prawa lokalnego przez organ jednostki samorządu terytorialnego” (Dolnicki, 2012), jako „prawo do przedłożenia projektu uchwały w zakresie spraw bezpośrednio związanych z realizacją zadań i kompetencji istotnych dla społeczności lokalnych” (Augustyniak, 2016) czy bardziej ogólnie – jako „uprawnienie mieszkańców danej jednostki samorządu terytorialnego do kontrolowania organów samorządowych” (Banat, 2020). Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza słusznie postrzegana jest jako publiczne prawo podmiotowe o charakterze politycznym, czyli korzyść, która należy się jednostce od władzy publicznej i której wyegzekwowanie zabezpieczone jest normą prawną.

Jest to prawo członków wspólnoty samorządowej do przedstawienia pod obrady organu stanowiącego projektu uchwały, który organ ma obowiązek jedynie rozpoznać, nie zaś automatycznie przyjąć (Jaworska-Dębska, 2016). Realizacja tego prawa przez członków wspólnoty samorządowej jest często reakcją na prawotwórczą bezczynność organu samorządowego polegającą na braku podjęcia uchwały w określonej kwestii, rzadziej – reakcją na podjęcie uchwały, której ustalenia nie satysfakcjonują inicjatorów projektu, mającą na celu zastąpienie tej uchwały nową regulacją. Realizacja inicjatywy uchwałodawczej ma zatem charakter merytoryczny (dotyczy działania albo zaniechania organu w określonej materii), nie zaś personalny. W przeciwieństwie do takich form demokracji bezpośredniej, jak wybory samorządowe czy referendum odwoławcze, inicjatywa nie oddziałuje na strukturę organu stanowiącego, nie ma wpływu na jego skład osobowy. Ponadto w przeciwieństwie do wyborów samorządowych, które stanowią formę kompleksowej kontroli społecznej organów samorządu gminnego, inicjatywa jest instrumentem kontroli odcinkowej, problemowej (Banat, 2020).

Prawo do obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej w gminie obejmuje sporządzenie projektu uchwały, zgłoszenie go radzie gminy oraz popieranie go podczas prac rady (za pośrednictwem komitetu lub osób wskazanych przez komitet). W związku z tym, że organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego ma obowiązek przyjąć pod obrady projekt uchwały przedstawiony w ramach obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej, ale nie ma obowiązku zaakceptować regulacji zawartych w tym projekcie, inicjatywa jest określana jako „forma demokracji bezpośredniej o charakterze nierozstrzygającym” (Marchaj, 2021) a nawet jako „jedynie źródło inspiracji dla organu stanowiącego” (Uziębło, 2011). Nie stwarza zatem zagrożenia w postaci pozbawienia lub ograniczenia kompetencji prawotwórczych rady gminy, która pozostaje gospodarzem procesu legislacyjnego oraz jedynym dysponentem swej woli politycznej (Ziółkowski, 2018). Od momentu przekazania projektu uchwały radzie gminy rola wnoszących projekt w procedurze legislacyjnej ulega zdecydowanej redukcji, co wynika z zasady demokracji przedstawicielskiej, od której wyjątkiem jest sprawowanie władzy bezpośrednio przez członków wspólnoty gminnej. Jako że ustawa wymaga wniesienia w ramach inicjatywy gotowego projektu uchwały, inicjatywa ta określana jest również jako „sformułowana”, w odróżnieniu od inicjatyw „prostych”, w których wystarczy, że wychodzący z inicjatywą określi problem, który chce rozwiązać oraz pożądany kierunek działań, zaś opracowanie projektu uchwały jest pozostawione organowi samorządowemu.

Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jest ściśle związana z podmiotową aktywnością człowieka, kierowaną przez samodzielnie wytworzone lub wybrane cele (Kaszińska, 2013). Udział adresatów norm prawnych w procesie stanowienia tych norm na poziomie samorządowym czyni prawo bardziej akceptowalnym, buduje jego autorytet, uświadamia członkom wspólnoty samorządowej ich realny wpływ na treść prawa lokalnego oraz utrwala poczucie odpowiedzialności za los wspólnoty.

2. Zakres przedmiotowy i podmiotowy obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej

Przedmiotem gminnej obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej może być każde zagadnienie mieszczące się w zakresie kompetencji prawotwórczych rady gminy (o charakterze ustrojowo-organizacyjnym, gospodarczo-majątkowym, proceduralnym, etc.; Augustyniak, 2016), z wyjątkiem tych, w których przepis szczególny przewiduje wyłączną inicjatywę legislacyjną wójta (w myśl art. 230 i 233 Ustawy z 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, Dz.

U. z 2022 r. poz. 1634, wójtowi przysługuje wyłączna inicjatywa w przedmiocie sporządzenia projektu uchwały w sprawie wieloletniej prognozy finansowej i jej zmiany, w sprawie uchwały budżetowej i jej zmiany oraz w sprawie uchwały o prowizorium budżetowym). Rada gminy nie może wskazać katalogu czy choćby rodzaju spraw, w których może być wniesiona obywatelska inicjatywa uchwałodawcza, ponieważ stanowiłoby to nieuprawnioną ingerencję w ustawowo przyznane prawo obywateli do stosowania tej formy demokracji bezpośredniej.

Jak wynika z nazwy, inicjatywa uchwałodawcza może być realizowana wyłącznie w procesie stanowienia prawa lokalnego w drodze uchwał. W doktrynie pojawił się spór co do tego, czy omawiana forma demokracji bezpośredniej dotyczy jedynie projektów uchwał mających walor aktów prawa miejscowego, czy obejmuje również projekty uchwał będących aktami prawa wewnętrznego. Źródłem wątpliwości jest umiejscowienie przepisu dotyczącego inicjatywy uchwałodawczej w rozdziale 4 ustawy o samorządzie gminnym, zatytułowanym „Akty prawa miejscowego”. Idąc tym tropem, D. Dąbek uznała, że obywatelska inicjatywa uchwałodawcza nie dotyczy wszystkich uchwał rady gminy, ale jedynie tych, które mają charakter aktów prawa miejscowego (Dąbek, 2022), tj. aktów powszechnie obowiązującego prawa, kształtujących prawa i obowiązki potencjalnie każdego, kto znajdzie się w obszarze ich oddziaływania. Nie brakuje jednak opinii, że w ramach inicjatywy mogą być zgłaszane projekty uchwał niebędących aktami prawa miejscowego, ponieważ ustawodawca nie przewidział ograniczeń w tym zakresie (Marchaj, 2021; Banat 2020). Podzielam jednak pierwsze z zaprezentowanych stanowisk, zakładając, że racjonalny ustawodawca, zamieszczając regulację dotyczącą inicjatywy uchwałodawczej w rozdziale poświęconym aktom prawa miejscowego, w ten właśnie sposób wprowadził ograniczenie przedmiotowe w tym zakresie.

Wniesienie projektu uchwały następuje we wspólnym interesie mieszkańców gminy, nie może służyć wyłącznie partykularnym interesom, skoro dla jego skuteczności konieczne jest uzyskanie poparcia określonej liczby mieszkańców (np. nadanie nazwy ulicy, budowa pomnika, realizacja określonej inwestycji infrastrukturalnej, likwidacja straży gminnej, objęcie danego obszaru formą ochrony przyrody, przystąpienie do zmiany miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego, dostosowanie budynku użyteczności publicznej do potrzeb osób niepełnosprawnych, zniesienie opłaty targowej, zmiana regulaminu przewozu osób i bagażu w komunikacji miejskiej). Trzeba jednak podkreślić, że ze względu na złożoność i wysoki stopień skomplikowania niektórych aktów prawa miejscowego wniesienie ich projektów w ramach inicjatywy obywatelskiej jest w zasadzie wyłączone. Mowa tu przykładowo o aktach planowania przestrzennego, na czele z miejscowym planem zagospodarowania przestrzennego. Bardziej realna jest perspektywa występowania z projektem zmian regulacji zawartych w tego rodzaju aktach (Ostrowska, 2020).

Cel inicjatywy musi być zgodny z prawem w tym sensie, że nie może doprowadzić do podjęcia uchwały sprzecznej z porządkiem prawnym. Według § 143 załącznika do rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej” (Dz. U. nr 100, poz. 908) regulującego elementy konstrukcyjne projektu aktu prawa miejscowego (a zatem również projektu uchwały wniesionego w ramach inicjatywy uchwałodawczej), projekt uchwały powinien określać tytuł uchwały, podstawę prawną jej wydania, regulację sprawy będącej przedmiotem uchwały, ustalenie terminu wejścia w życie uchwały oraz sposób jej podania do publicznej wiadomości, jeśli przepis tego wymaga. Obligatoryjnym elementem projektu uchwały jest również jego uzasadnienie, dzięki któremu radni mają szansę zapoznać się z motywami, jakie kierowały inicjatorami projektu. W sytuacji, gdy projekt uchwały

dotyczy zobowiązań finansowych (a dotyczy to większości projektów), należy wskazać źródła pokrycia tych zobowiązań.

Aktualnie stan prawny nie pozostawia wątpliwości co do tego, jakie są podmiotowe przesłanki wystąpienia z obywatelską inicjatywą uchwałodawczą w gminie. Dwie z tych przesłanek mają charakter jakościowy, jedna zaś ilościowy. Każdy występujący z inicjatywą musi mieć miejsce zamieszkania na obszarze gminy, której dotyczy uchwały (musi być członkiem gminnej wspólnoty samorządowej), musi mieć również czynne prawo wyborcze do organu stanowiącego gminy (art. 41a ust. 1 u.s.g.). W związku z tym, że czynne prawo wyborcze oraz miejsce zamieszkania to kategorie przypisane wyłącznie osobom fizycznym, z inicjatywą nie mogą wystąpić zrzeszenia osób fizycznych, w tym organizacje pozarządowe. Mogą one być podmiotami nieformalnie wspierającymi daną inicjatywę np. poprzez promocję tej inicjatywy, doradztwo, czy pomoc w pisaniu projektu uchwały.

Miejsca zamieszkania nie należy utożsamiać z faktem zameldowania na terenie danej gminy. W myśl art. 25 Kodeksu cywilnego miejscem zamieszkania osoby fizycznej jest miejscowość, w której osoba ta przebywa z zamiarem stałego pobytu, zaś zameldowanie stanowi jedynie czynność ewidencyjną, dzięki której organy władzy publicznej uzyskują wiedzę o miejscu pobytu osoby fizycznej (art. 24 ust. 2 ustawy z 24 września 2010 r. o ewidencji ludności, Dz. U. z 2022 r. poz. 1191). Przynależność do wspólnoty samorządowej związana jest zatem z samym faktem zamieszkania na terenie tej wspólnoty, niezależnie od tego, czy dana osoba wykonała obowiązek meldunkowy. O zamieszkiwaniu w danej miejscowości można mówić wówczas, gdy okoliczności sprawy pozwolą przeciętnemu obserwatorowi na sformułowanie wniosku, że określona miejscowość jest aktualnie głównym miejscem, w którym skupia się działalność osoby fizycznej, w którym jest jej centrum życiowe (wyrok NSA z 19 maja 2016 r., II OSK 689/16, CBOSA). Mieszkańcem gminy mającym czynne prawo wyborcze do jej organu stanowiącego jest obywatel polski oraz obywatel Unii Europejskiej nie będący obywatelem polskim, który najpóźniej w dniu udzielenia poparcia ukończył 18 lat i nie został pozbawiony praw publicznych, praw wyborczych oraz nie został ubezwłasnowolniony prawomocnym orzeczeniem sądu (art. 10 § 1 i 2 Ustawy z 5 stycznia 2011 r. Kodeks wyborczy, Dz. U. z 2022 r. poz. 1277). Istnienie przesłanki posiadania czynnego prawa wyborczego do rady gminy czyni koniecznym podawanie przez osoby popierające inicjatywę numeru ewidencyjnego PESEL, ponieważ pozwala on odkodować ich wiek.

Projekt uchwały musi poprzeć określona ilość mieszkańców gminy, która jest uzależniona od ogólnej liczby jej mieszkańców. W myśl art. 41a ust. 2 u.s.g., grupa mieszkańców występujących z obywatelską inicjatywą uchwałodawczą musi liczyć: 1) w gminie do 5000 mieszkańców – co najmniej 100 osób; 2) w gminie do 20 000 mieszkańców – co najmniej 200 osób; 3) w gminie powyżej 20 000 mieszkańców – co najmniej 300 osób (przy czym ustawodawca, posługując się zwrotem „mieszkańcy”, ma na myśli ogólną liczbę mieszkańców gminy, nie zaś wyłącznie mieszkańców mających czynne prawo wyborcze do rady gminy). Wobec tak jednoznacznego, kategorycznego brzmienia tej regulacji rady gmin nie mogą modyfikować ustalonych przez ustawodawcę proporcji. W doktrynie wyrażono obawę, że określenie najwyższego wymogu ilościowego na jedynie 300 mieszkańców może spowodować znaczący wzrost zainteresowania inicjatywą uchwałodawczą w gminach i w konsekwencji dosłowne „zasypanie” organów stanowiących dużych miast projektami obywatelskimi (Ziółkowski, 2018). Obawy te nie znajdują raczej potwierdzenia w rzeczywistości, zważywszy na kilka czynników. Po pierwsze, korzystanie z tego instrumentu partycypacji społecznej wymaga od mieszkańców gmin znacznego wysiłku organizacyjnego, różnorodnych kompetencji,

nakładu czasu i środków finansowych (Oleksiuk i Kostrzębski, 2018). Należy pamiętać o dość rygorystycznych wymogach merytorycznych i formalnych, które musi spełniać przedłożony radzie gminy projekt uchwały. Po drugie, poziom aktywności obywatelskiej w gminach jest ciągle jeszcze dość niski, stąd należy raczej wyrazić obawę, że w gminie liczącej do 5000 mieszkańców trudno będzie o zebranie wymaganych 100 podpisów pod projektem (Marchaj, 2021). Z badań przeprowadzonych przez E. Zielińską i D. Kraszewskiego wynika, że w przypadku gmin wiejskich ustawa z 2018 r. wprowadziła surowsze wymogi ilościowe niż te obowiązujące do dnia jej wejścia w życie na mocy przepisów statutowych. Aż $\frac{3}{4}$ gmin, dostosowując się do regulacji ustawowych, musiało zwiększyć (np. z 50 do 200) wymaganą liczebność grupy występującej z inicjatywą uchwałodawczą (dotyczy to również większości gmin miejsko-wiejskich i miejskich). W kontekście danych dotyczących wykorzystywania tej procedury w latach 2014–2018, wedle których w gminach wiejskich używano jej bardzo rzadko pomimo niskich progów wymaganej liczby osób popierających (w 85% przypadków była ona równa lub mniejsza niż 100), autorzy uznali, że konieczność podniesienia tych progów wpłynie negatywnie na popularyzację tego narzędzia. Zaznaczyli oni jednocześnie, że w przypadku miast na prawach powiatu sytuacja wyglądała odwrotnie – w około $\frac{3}{4}$ z tych, które musiały dokonać zmian po wejściu w życie ustawy, liczba osób wymagana do zgłoszenia inicjatywy uchwałodawczej została zmniejszona (Zielińska i Kraszewski, 2019).

Wykaz osób popierających projekt zawiera ich imiona i nazwiska, adresy, numery PESEL oraz własnoręczne podpisy. Prawo nie przewiduje możliwości cofnięcia udzielonego inicjatywie poparcia. Kończąc wątek aspektu podmiotowego inicjatywy uchwałodawczej, należy podkreślić, że realizacja tego prawa przez mieszkańców danej wspólnoty samorządowej nie wyłącza inicjatywy uchwałodawczej innych podmiotów, w szczególności organu wykonawczego gminy, radnego czy grupy radnych.

3. Postępowanie w sprawie obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej

Regulacja procesowych aspektów obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej w ustawach samorządowych jest lakoniczna. Na poziomie gminy art. 41a ust. 3 u.s.g. stanowi jedynie, że projekt uchwały zgłoszony w ramach inicjatywy staje się przedmiotem obrad rady gminy na najbliższej sesji po złożeniu projektu, jednak nie później niż po upływie 3 miesięcy od dnia złożenia projektu, zaś w myśl ust. 4 tego przepisu, komitet inicjatywy uchwałodawczej ma prawo wskazywać osoby uprawnione do reprezentowania komitetu podczas prac rady gminy. Konstrukcja ust. 3 cytowanej normy daje wnoszącym inicjatywę bardzo silny instrument ochrony ich interesów. Skoro bowiem ustawodawca wprowadził obowiązek uczynienia inicjatywy uchwałodawczej przedmiotem obrad i wyznaczył termin na jego wykonanie, to niedopełnienie tego obowiązku wywołuje stan bezczynności organu, który może być przedmiotem skargi na bezczynność rady gminy do wojewódzkiego sądu administracyjnego (art. 101a u.s.g.). Powściągliwość ustawodawcy w zakresie obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej pozwoli na uregulowanie pewnych szczegółowych kwestii związanych z inicjatywą przez organy lokalne, a to z kolei stwarza możliwość uchwycenia specyfiki danego obszaru i zamieszkującej go wspólnoty samorządowej, co jest istotą prawodawstwa samorządowego.

Nie podzielam spostrzeżenia, że o pozbawieniu rady gminy możliwości zmiany treści projektu wniesionego w ramach inicjatywy świadczy użycie w art. 41a ust. 3 u.s.g. formuły „projekt [...] staje się przedmiotem obrad rady” (Marchaj, 2021). Takie sformułowanie nie wyklucza przecież składania przez radnych poprawek do projektu i ich rozpatrywania na sesji

rady. Uważam, że rada gminy co do zasady nie ma prawa ingerować w treść projektu, chyba że chodzi o drobne poprawki, które nie modyfikują celu i istoty projektowanych rozwiązań. W przeciwnym razie ingerencja rady gminy mogłaby być tak daleko idąca, że ostateczna treść uchwały byłaby zupełnie inna niż ta zaproponowana w projekcie (zob. na ten temat: Ruksza, 2021; Rozczyński i Misiejko, 2021).

Ustawodawca zobowiązał radę każdej gminy w Polsce do określenia w drodze uchwały szczegółowych zasad wnoszenia inicjatyw obywatelskich, zasad tworzenia komitetów inicjatyw uchwałodawczych, zasad promocji obywatelskich inicjatyw uchwałodawczych, a także formalnych wymogów, jakim muszą odpowiadać składane projekty (art. 41a ust. 5 u.s.g.). Uchwała ta, jako zawierająca regulacje adresowane wprost do mieszkańców gminy, ma walor aktu prawa miejscowego i jako taka podlega obowiązkowemu ogłoszeniu w wojewódzkim dzienniku urzędowym. Oczywiście ustalenia w niej przyjęte nie mogą naruszać przepisów aktów wyższego rzędu, w tym przepisów ustawy o samorządzie gminnym, stąd rada nie może samodzielnie regulować ani zakresu spraw będących przedmiotem inicjatywy, ani zakresu podmiotowego inicjatywy (odmiennie co do zakresu podmiotowego: Dąbek, 2022). Rada nie może również regulować ram czasowych, w jakich można zbierać podpisy pod projektem. W orzecznictwie sądowym i doktrynie podkreśla się, że wykonując obowiązek z art. 41a ust. 5 u.s.g., rada gminy powinna dążyć do maksymalnego odformalizowania czynności związanych z podejmowaniem obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej (zob. m.in. wyrok WSA w Olsztynie z 15 października 2019 r., II SA/OI 568/19, CBOSA). Formułując ustalenia uchwały, rada gminy powinna mieć na względzie, że wnoszenie projektów uchwał przez mieszkańców powinno być nieskomplikowane i powinna powstrzymać się od „przeregulowania procedury”, od nadmiernego jej rozbudowywania. Wymogi formalne, jakim muszą odpowiadać projekty uchwał składane w ramach obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej, powinny być uregulowane wyczerpująco w uchwale, bez konieczności odsyłania w tym zakresie do innych aktów. Wymogi te powinny być sformułowane w sposób jasny, tak, by mieszkańcy mieli swoistą gwarancję, że zgłoszony przez nich projekt będzie mógł być procedowany w ustawowym terminie i nie zostanie odrzucony przez radę, z uwagi na jego „niedopracowanie” (wyrok WSA w Łodzi z 8 października 2020 r., III SA/Łd 455/20, LEX nr 3074706; wyrok WSA w Poznaniu z 22 kwietnia 2021 r., IV SA/Po 1605/20, LEX nr 3167592).

Wysokie wymagania formalne, które ustawodawca nałożył na podmioty wychodzące z inicjatywą uchwałodawczą, na czele z koniecznością sporządzenia projektu uchwały i zebrania wymaganej ilości głosów poparcia tego projektu, wiążą się z koniecznością stworzenia przez nich określonej struktury organizacyjnej. Tą strukturą jest komitet obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej, który jest tworzony obligatoryjnie i odrębnie dla każdego projektu (wynika to z nazwy komitetu, która zawiera sformułowanie „inicjatywy uchwałodawczej” nie zaś „inicjatyw uchwałodawczych”). Szczegółowe zasady jego tworzenia reguluje rada gminy w drodze uchwały, o której mowa wyżej. Pozycja komitetu ogranicza się do działań organizacyjno-porządkowych. Nie ma on bowiem zdolności prawnej w rozumieniu prawa cywilnego, w konsekwencji czego nie może gromadzić środków finansowych ani wydatkować ich np. na akcję promocyjną inicjatywy uchwałodawczej (Rozczyński i Misiejko, 2021). Z uwagi na brak konstytutywnych cech organizacji społecznej, w tym brak wyodrębnionych organów, komitet nie ma również zdolności sądowej, co czyni niedopuszczalnym wniesienie przezeń skargi (np. na bezczynność prawodawczą rady gminy) do wojewódzkiego sądu administracyjnego. Skargę mogą wnieść zatem albo wszyscy mieszkańcy, którzy poparli projekt uchwały, albo każda osoba, która wchodzi w skład tej grupy.

Z wyraźnej woli ustawodawcy komitetowi przyznano uprawnienie (nie obowiązek) do wskazania osób reprezentujących go podczas prac rady gminy. Pełnomocnik komitetu, który powinien być wyłoniony spośród naturalnych liderów lokalnej społeczności, działa w sprawie projektu nie tylko podczas sesji rady, ale w całym procesie uchwałodawczym, w tym również na etapie kierowania projektu do uzgodnienia czy zaopiniowania przed obradami. Reprezentant przedstawia radnym cele projektu i jego treść, bierze udział w dyskusji nad projektem, może również zgłosić autopoprawki do projektu, o ile nie zmienią one celu inicjatywy, bez konieczności zbierania podpisów mieszkańców dla uzyskania poparcia poprawek (Augustyniak, 2017).

Dla zagwarantowania odpowiedniej jakości projektu uchwały powinien być on skonsultowany z prawnikiem (advokatem, radcą prawnym), a w przypadku uchwał wiążących się ze zobowiązaniami finansowymi – również ze skarbnikiem gminy (Miruć, 2010). Rada, do której wpływa projekt uchwały, może podjąć jedno z trzech działań: przyjąć projekt uchwały, uchwalić poprawki i przyjąć projekt po poprawkach, albo odrzucić projekt uchwały. Ostatnie rozstrzygnięcie podejmowane jest w sytuacji, gdy projekt nie spełnia wymogów formalnych, w tym nie zdobył poparcia wymaganej liczby mieszkańców gminy, a także gdy został wniesiony w sprawie, w której wyłączna inicjatywa uchwałodawcza należy do innych podmiotów, np. organu wykonawczego gminy. Uzupełnienie braków formalnych projektu będzie możliwe jedynie wówczas, gdy rada gminy przyjmie takie rozwiązanie w uchwale wydanej na podstawie art. 41a ust. 5 u.s.g. O odurzeniu projektu należy poinformować komitet albo reprezentanta komitetu, jeżeli został ustanowiony (Miruć, 2010).

Wnioski

Formy partycypacji społecznej mogą być skutecznie realizowane na poziomie lokalnym. „Im mniejsza jednostka terytorialna, tym większa jest potrzeba oddziaływania na sprawy publiczne” (Stec, Mączyński, 2012). Podczas gdy na szczeblu lokalnym „zasadniczą motywacją obywateli jest z reguły chęć realnego, a nie tylko formalnego, oddziaływania na podejmowane decyzje i podnoszenie ich jakości”, na szczeblu centralnym, a nawet regionalnym „obywatel w istocie nie tyle chce rządzić [...], co woli – z zasady – oceniać i rozliczać rządzących” (Stec, Mączyński, 2012). Wzrost zainteresowania członków lokalnych społeczności udziałem w procesach decyzyjnych w sprawach publicznych to tendencja, która w wielu demokratycznych państwach nasiliła się w związku z przyjęciem dorobku instytucji unijnych, a także stopniowej adaptacji koncepcji *good governance*, sformułowanych i realizowanych w krajach Europy Zachodniej. Źródłem odrodzenia się idei partycypacji upatruje się również w kryzysie demokracji przedstawicielskiej, wynikającym z braku porozumienia rządzących w kluczowych sprawach publicznych, eskalacji konfliktów politycznych i pogłębiania podziałów społecznych (Kozioł, 2015).

Należy jednak pamiętać, że

demokracja partycypacyjna to w dalszym ciągu demokracja przedstawicielska, tyle że pogłębiona pluralistyczną, kolektywną metodą podejmowania decyzji. Partycypacja stanowi niejako dodaną wartość, dodatkowy aspekt, swoisty czynnik, pogłębiający tradycyjne mechanizmy nie tylko o uczestnictwo obywateli w wykonywaniu władzy publicznej, wynikające z praw politycznych, ale także udział różnorodnych grup społecznych w podejmowaniu decyzji. Nowoczesne zarządzanie sprawami publicznymi wymaga zatem zsynchronizowania demokracji, dialogu społecznego i społeczeństwa obywatelskiego (Schmidt-Assmann, 2011).

Również formuła stanowienia prawa nie może bazować na inicjatywach obywatelskich. Mają one nadal charakter pomocniczy, wspierający, wskazujący na sprawy ważne, których władza samorządowa nie chce lub nie może podjąć.

W ślad za Iwoną Niżnik-Dobosz można wyróżnić trzy oblicza partycypacji: pierwsze oznacza samodzielne uczestniczenie obywateli w administrowaniu, drugie to instrument legitymizowania przez obywateli działalności organów poprzez korzystanie przez nich z praw wyborczych i kontrolnych i trzecie – udział społeczeństwa w podejmowaniu rozstrzygnięć publicznych (Niżnik-Dobosz, 2014). Wszystkie te oblicza ma obywatelska inicjatywa uchwałodawcza, która jest ważnym narzędziem edukacji obywatelskiej. W procesie przygotowania projektu uchwały mieszkańcy uczą się formułowania tekstu prawnego, a w szerszej perspektywie uczą się tego, jak działa samorząd. Zmieniają się często z bezkompromisowych krytyków wszelkich działań organów gminy w osoby świadome skali trudności racjonalnego regulowania pewnych kwestii i skutków, również finansowych, przyjęcia określonych norm prawnych. Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jest również narzędziem kontroli społecznej, a ściśle – mobilizowania radnych do wywiązywania się z obietnic wyborczych.

Proces przygotowania projektu uchwały jest trudny, czasochłonny, kosztochłonny i energochłonny. Oprócz napisania projektu bardzo ważne jest jego odpowiednie rozpropagowanie, uzyskanie jak najszerszego poparcia wśród samych mieszkańców, liderów lokalnej społeczności, miejscowych mediów, a także wśród samych radnych. Ta ciężka, długotrwała, wspólna praca nad projektem i jego promocją sprawia, że zacieśniają się więzi społeczne i umacnia się poczucie przynależności do wspólnoty lokalnej. Takie działania sprzyjają budowie kapitału społecznego, integracji miejscowej społeczności, lepszemu dostosowaniu przedsięwzięć do jej potrzeb oraz budowy wzajemnego zaufania między władzami a mieszkańcami gminy.

Bibliografia

- Augustyniak, M. (2016). Dylematy partycypacji społecznej w samorządzie terytorialnym – 25 lat doświadczeń. Wybrane zagadnienia dotyczące form o charakterze fakultatywnym. W: B. Jaworska-Dębska i R. Budzisz (red.), *Prawne problemy samorządu terytorialnego z perspektywy 25-lecia jego funkcjonowania*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Banat, M. (2020). Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jako instytucjonalny środek kontroli społecznej w samorządzie terytorialnym. *Samorząd terytorialny*, 7-8, 79–94.
- Brzeski, M. (2014). Problem podstawy prawnej regulacji obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej w statucie jednostki samorządu terytorialnego. W: B. Dolnicki (red.), *Partycypacja społeczna w samorządzie terytorialnym*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Chłopecki, J. (1997). *Ciągłość, zmiana, powrót. Szkice z socjologii wychowania*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Dąbek, D. (2022). Komentarz do art. 41a. W: P. Chmielnicki (red.), *Ustawa o samorządzie gminnym. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Dolnicki, B. (2012). Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jako nowa forma partycypacji obywateli w podejmowaniu rozstrzygnięć publicznych na poziomie lokalnym. W: M. Stec i M. Mączyński (red.), *Partycypacja obywateli i podmiotów obywatelskich w podejmowaniu rozstrzygnięć publicznych na poziomie lokalnym*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Jaworska-Dębska, B. (2015). Glosa do wyroku NSA z 21.11.2013 r., II OSK 1887/13. *Samorząd Terytorialny*, 3, 87–94.
- Jaworska-Dębska, B. (2016). Samorząd terytorialny. W: M. Stahl (red.), *Prawo administracyjne. Pojęcia, instytucje, zasady w teorii i orzecznictwie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kaszińska, K. (2013). Edukacja obywatelska – podstawowe uwarunkowania. *Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne*, 9, 7–25.

- Kozioł, R. (2015). Partycypacja publiczna i społeczna we współczesnej Polsce: pojęcie, formy, podmioty i uwarunkowania. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Politologica*, XV, 53–77.
- Marchaj, R. (2021). Komentarz do art. 41a. W: B. Dolnicki (red.), *Ustawa o samorządzie gminnym. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Miruć, A. (2010). Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza. *Samorząd Terytorialny*, 1–2, 31–38.
- Niżnik-Dobosz, I. (2014). Partycypacja jako pojęcie i instytucja demokratycznego państwa prawnego i prawa administracyjnego. W: B. Dolnicki (red.), *Partycypacja społeczna w samorządzie terytorialnym*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Obrzut, A. (2010). Inicjatywa uchwałodawcza mieszkańców. *Wspólnota: pismo samorządu terytorialnego*, 13, 28–29.
- Oleksiuk, I. i Kostrzębski, K. (2018). Rola nowych ruchów miejskich w tworzeniu prawa miejscowego. W: P. B. Zientarski i E. Mreńca (red.), *Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza w procesie stanowienia aktów prawa miejscowego*. Warszawa: Wydawnictwo Senatu RP.
- Ostrowska, A. (2020). *Niepewność sytuacji prawnej jednostki w sferze stanowienia i obowiązywania miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rozczyński, B. i Misiejko, A. (2021). Podmiotowość komitetu obywatelskiej inicjatywy uchwałodawczej w gminie. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 83(3), 167–181.
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej” (Dz. U. nr 100, poz. 908).
- Ruksza, P. (2021). Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza – próba analizy na przykładzie samorządu częstochowskiego. *Samorząd Terytorialny*, 3, 41–55.
- Schmidt-Assmann, E. (2011). *Ogólne prawo administracyjne jako idea porządku. Założenia i zadania tworzenia systemu prawnoadministracyjnego*. Przeł. A. Wasilewski. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Stec, M. i Mączyński, M. (2012). Wprowadzenie. W: M. Stec, M. Mączyński (red.), *Partycypacja obywateli i podmiotów obywatelskich w podejmowaniu rozstrzygnięć publicznych na poziomie lokalnym*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Szacki, J. (1997). Wstęp. W: J. Szacki (red.), *Ani książkę, ani kupiec: obywatel*. Kraków: Wydawnictwo: Znak.
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2022 r. poz. 559 ze zm.).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2022 r. poz. 1634).
- Ustawa z 24 września 2010 r. o ewidencji ludności (Dz. U. z 2022 r. poz. 1191).
- Ustawa z 5 stycznia 2011 r. Kodeks wyborczy (Dz. U. z 2022 r. poz. 1277).
- Ustawa z 11 stycznia 2018 r. o zmianie niektórych ustaw w celu zwiększenia udziału obywateli w procesie wybierania, funkcjonowania i kontrolowania niektórych organów publicznych, (Dz. U. poz. 130 ze zm.).
- Uziębło, P. (2011). Glosa do wyroku WSA z 28.10.2008 4., II SA/OI 737/08. *Gdańskie Studia Prawnicze – Przegląd Orzecznictwa*, 2, 53–62.
- Wyrok NSA z 21 listopada 2013 r., II OSK 1887/13, CBOSA.
- Wyrok NSA z 19 maja 2016 r., II OSK 689/16, CBOSA.
- Wyrok WSA we Wrocławiu z 3 kwietnia 2006 r., III SA/Wr 584/05, CBOSA.
- Wyrok WSA w Olsztynie z 28 października 2008 r., II SA/OI 737/08, LEX nr 506950.
- Wyrok WSA z Olsztynie z 15 października 2019 r., II SA/OI 568/19, LEX nr 2742849.
- Wyrok WSA w Łodzi z 8 października 2020 r., III SA/Łd 455/20, LEX nr 3074706.
- Wyrok WSA w Poznaniu z 22 kwietnia 2021 r., IV SA/Po 1605/20, LEX nr 3167592.
- Zielińska, E. i Kraszewski, D. (2019). *Narzędzia partycypacji lokalnej w Polsce w latach 2014–2017*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji im. Stefana Batorego.
- Ziółkowski, D. (2018). Obywatelska inicjatywa uchwałodawcza jako instrument partycypacji społecznej. *Zeszyt Studencki Kół Naukowych Wydziału Prawa i Administracji UAM*, 8, 331–344.