

## Wstęp

Tematem tej książki jest szkolna edukacja obywatelska, a dokładnie te jej aspekty, które stanowiły przedmiot międzynarodowego badania wiedzy i postaw obywatelskich – ICCS (International Civic and Citizenship Education Study). Źródeł socjalizacji oraz desocjalizacji obywatelskiej jest oczywiście wiele. Ich cele, treści i sposoby przekazu są bardzo zróżnicowane, w tym znaczący obszar nie jest kontrolowany przez osoby, którym przypisana jest funkcja nauczycieli, czy posiadające formalne umocowanie przewodników w procesie edukowania. Mając świadomość złożoności badanej materii, badacze ICCS głównym przedmiotem swojego studium uczynili edukację szkolną w tym zakresie, przyjmując, że to od szkoły oczekuje się systemowej edukacji obywatelskiej. Z wielu publikacji wydawanych w różnych krajach można wnioskować, że mimo zobowiązań wynikających z licznych dokumentów międzynarodowych i krajowych, w tym bezpośrednio dotyczących edukacji, np. programów szkolnych, w ostatnich latach zaobserwowano rosnącą przepaść między zaplanowanymi celami i programami edukacji obywatelskiej a codzienną rzeczywistością szkolną. Chodzi tu zarówno o treści kształcenia realizowane w toku lekcji, jak i kulturę szkół oraz relacje z najbliższym otoczeniem społecznym.

Badanie, którego wyniki będą omawiane, przeprowadzono w 2009 roku w 38 krajach świata. W Polsce realizował je siedmioosobowy zespół badawczy złożony z pedagogów i socjologów<sup>1</sup>. Członkowie zespołu uczestniczyli w pracach koncepcyjnych na poziomie międzynarodowym oraz odpowiadali za realizację wszystkich etapów badania w Polsce, zarówno pilotażowego, jak i właściwego. Badacze mieli swój wkład w konstruowanie narzędzi badawczych (także formułowanie dodatkowych pytań

---

<sup>1</sup> W skład polskiego zespołu badawczego, pracującego pod kierunkiem dr. hab. Krzysztofa Kosęły, wchodził dr hab. Roman Dolata, dr Ewa Sielawa-Kolbowska, dr hab. Anna Wilkomirska, dr hab. Anna Zielińska. Ekspertem od analiz statystycznych był mgr Mariusz Grzęda, a za organizację badań z ramienia 4P research mix odpowiadał mgr Jakub Cichosz.

„narodowych”) oraz zgłaszali propozycje dotyczące analiz danych empirycznych. Koordynowali i kontrolowali przeprowadzanie badania terenowego w Polsce.

Projekt ICCS częściowo wpisuje się w międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych, obok takich przedsięwzięć jak: PISA, TIMMS czy PIRLS, w których Polska też uczestniczy. Celem prezentowanych badań międzynarodowych jest weryfikacja i porównanie kompetencji edukacyjnych dla określonej kategorii wiekowej, w ustalonym zakresie uznanym przez ekspertów lub decydentów politycznych za niezbędny i istotny dla przyszłego satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy i społeczeństwie obywatelskim.

W projekcie ICCS badaniu poddano trzy podstawowe wymiary: treści edukacji, wymiar afektywno-behawioralny i wymiar poznawczy. Analizowano, jakie zagadnienia są ujęte w treściach edukacji obywatelskiej, jakie są przekonania i nastawienia społeczne dotyczące funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego, jakie działania obywatelskie są podejmowane przez uczniów oraz jakie są ich przewidywania związane z uczestnictwem w różnych wymiarach życia społecznego i politycznego w wieku dorosłym. Ostatni wymiar – poznawczy – obejmował badanie trzech podstawowych procesów poznawczych: definiowania, opisywania i egzemplifikacji oraz procesów rozumowania i analizowania (wykorzystywanie wiedzy obywatelskiej do formułowania wniosków, poczynając od prostej aplikacji wiedzy do bardziej kompleksowych analiz np. społecznych skutków dyskryminacji).

Książka poświęcona jest przede wszystkim części badania powiązanej z ostatnim, trzecim wymiarem – w sposób ogólny określanej w projekcie jako wiedza obywatelska. Ten fragment analiz, zobrazowany przez ranking krajów ze względu na osiągnięcia w nich wyniki testu wiedzy uczniów, budzi z reguły największe emocje, niestety nie tylko wśród polityków. Nieco mniejszym zainteresowaniem cieszą się dane ukazujące postawy uczniów wobec ważnych zagadnień społecznych czy ich aktywność społeczną na terenie szkoły i poza nią. To oznacza wyraźny brak zrozumienia celów edukacji obywatelskiej i sprowadzenie jej istoty do najprostszych wskaźników osiągnięć szkolnych, jakimi są stopnie, punkty, rankingi. Tymczasem trzy wymiary wyodrębnione w ICCS są ze sobą funkcjonalnie powiązane. Badanie samej wiedzy przynosi interesujące dane na temat kompetencji poznawczych uczniów, co dla nauczycieli i badaczy procesów szkolnych powinno być ważnym materiałem do analiz. Celem książki, obok publikacji samych wyników badania i ich interpretacji, jest właśnie skłonienie do refleksji grup odpowiedzialnych za edukację – pedagogów akademickich, którzy mają obowiązek zabierania głosu w sprawie jakości edukacji, polityków oświaty, którzy dostają gotową diagnozę stanu edukacji z sugestiami koniecznych zmian, oraz nauczycieli, którzy na co dzień są za kształcenie odpowiedzialni. Planowane są następne publikacje, nad którymi pracują członkowie zespołu, dotyczące postaw obywatelskich i związków szkolnej edukacji obywatelskiej ze środowiskiem lokalnym.

Xymena Bukowska i Edmund Wnuk-Lipiński (2009) wyróżnili poznawczy (kognitywny) i behawioralny aspekt obywatelskości. Kognitywny aspekt obywatelskości

jest częścią ogólnych kompetencji poznawczych jednostki. Wyższy poziom ogólnych kompetencji poznawczych pozwala rozwinąć wyższe kompetencje społeczne. Kompetencje poznawcze są kształtowane zarówno przez codzienne doświadczenia życiowe, jak i wiedzę o świecie i mechanizmach życia społecznego zdobywaną systematycznie, w procesie kształcenia. Wiele badań socjologicznych i pedagogicznych, w tym prowadzone w Polsce regularnie badania CBOS, pokazują wyraźny pozytywny związek poziomu wykształcenia z zakresem zaangażowania społecznego.

W projekcie ICCS badane są 14-latki, w naszym kraju są to gimnazjaliści. Warto oczywiście sprawdzić, jaka jest wiedza obywatelska polskich nastolatków, i porównać ją z poziomem wiedzy uczniów z różnych krajów Europy i świata. Gimnazjaliści to osoby znajdujące się w szczególnej fazie rozwoju, za młodzi wprawdzie na posiadanie uzasadnionych przekonań dotyczących ważnych kwestii społeczno-politycznych, ale już na tyle dojrzały, by uczestniczyć w różnych formach działań obywatelskich, a nawet organizować je na terenie szkoły lub poza nią. 14-latki są również w ważnym momencie rozwoju tożsamości i ich doświadczenia edukacyjne w tym czasie mają istotne znaczenie dla kształtowania się określonych postaw. Jest to także etap rozwoju kluczowych dyspozycji poznawczych: refleksyjności, myślenia krytycznego, wyciągania wniosków i budowania niezależności sądów. W tym czasie, pełnym napięć i wahań, kształtuje się bardziej dojrzały system wartości. Wreszcie wychowawcy mają możliwość spożytkowania ogromnych pokładów młodzieńczej energii wymagających ukierunkowania. Czy szkoła wykorzystuje tę szansę? Kiedy w badaniu CIVED w 1999 roku (poprzednia edycja badania ICCS) polskie 14-latki wykazały się największą wiedzą obywatelską (pojęciową) wśród uczniów z 28 krajów świata, polscy badacze mieli prawdziwy problem z wyjaśnieniem tej zaskakująco wysokiej pozycji. Zdecydowanie łatwiej przychodzi nam krytyka polskiej szkoły niż dostrzeżenie jej dobrych stron. Jednocześnie jednak na skali umiejętności interpretacji przekazów społeczno-politycznych nasi ósmoklasiści wypadli wyraźnie słabiej. Pokazywało to teoretyczny charakter obywatelskiej wiedzy – opresyjna szkoła wymusza na uczniach przyswajanie zawartości podręcznika, w mniejszym stopniu kształtuje dyspozycje krytycznej analizy treści różnorodnych przekazów, umiejętność wyciągania wniosków czy argumentowania (por. Dolata i in. 1999).

Edukacja szkolna w Polsce, podobnie jak w innych krajach, poddawana jest ciągłej ocenie przez wielu różnych autorów, w tym również badaczy tej problematyki. Interpretacje wyników badań najczęściej ukazują pracę szkół w ciemnych barwach, zwłaszcza w wymiarze rozwijania tzw. dyspozycji miękkich: emocjonalnych i społecznych. Chociaż sami uczniowie nie oceniają swoich szkół bardzo krytycznie, badacze pokazują niedostrzegalne dla młodzieży deficyty m.in. w zakresie Brunerowskich postulatów, tj. rozwijania refleksji, sprawstwa i współpracy (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010). Krytykowany jest także niedostatek demokratycznych praktyk w szkole (Sielawa-Kolbowska 2008), brak warunków do rozwijania kapitału społecznego w szkołach (Dudzikowa 2011), korzystanie z anachronicznych podręcz-

ników (Szafranec 2011), słabsza niż w innych krajach oferta zajęć pozalekcyjnych (*Education at a Glance*, 2011) oraz niewystarczające przygotowanie nauczycieli (*Citizenship...*, 2012). Nie buduje się również motywacji do uczenia się przez całe życie (Stobińska 2009). Wszystkie te czynniki odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw obywatelskich.

Wśród polskich pedagogów wyraźna jest również narracja antyegalitarna i antyliberalna. Szkoła oskarżana jest o wzmocnianie społeczno-ekonomicznych procesów selekcyjnych, rezygnację z budowania kapitału społecznego uczniów ze środowisk o niższym statusie, włączanie się w konstrukcję wiedzy opartej na znaczeniach klasy dominującej. Według pedagogów krytycznych i zwolenników demokracji radykalnej szkoła przekazuje też neoliberalną koncepcję obywatelstwa, promując np. postawy obywatela-lidera, na co zwraca uwagę Monika Popow (2013), lub dzieląc uczniów na beneficjentów i zwolenników (Ichilov 2008). Najsurowszym krytykiem przenoszenia idei neoliberalnych na teren oświaty jest w Polsce Eugenia Potulicka, która piętnuje takie społeczne następstwa neoliberalizmu jak komercjalizacja dostępu do władzy i kształcenia, obniżanie poziomu uspołecznienia i niszczenie solidarności społecznej (Potulicka 2010). Zwolennicy idei demokracji radykalnej uważają, że edukacja obywatelska powinna dekonstruować wiedzę na temat porządku społecznego i wzorów obywatela, po to by przygotować młodych do rekonstrukcji istniejącego ładu politycznego, między innymi w kierunku większej inkluzyjności. Uczniowie muszą zrozumieć sieć powiązań i uwarunkowań politycznych, także jako kontekst swojej pozycji w społeczeństwie. Szkoła powinna umożliwiać też praktykowanie uczestnictwa w kwestionowaniu istniejącego dyskursu (poprzez różne formy wypowiedania się). Osoby, które nie potrafią kwestionować, poszerzać pola dyskursu przestają w nim uczestniczyć, są wykluczane przez tworzących kształt edukacji, ale też wykluczają się same, nie interesując się własną emancypacją. Wielokrotnie też zwracał na to uwagę w swoich pracach Zbigniew Kwiecieński (1996, 2000).

Maria Mendel i Tomasz Szkudlarek (2013) także z perspektywy demokracji krytycznej zwracają uwagę na zbyt wąskie i konwencjonalne rozumienie uczestnictwa. Za uzasadnione uważają włączenie dystansu jako formy kontrującej partycypacji. Nie wyklucza ona „poczucia obywatelstwa”, którego wyrazem jest podzielenie celu – orientacji na dobro wspólne. Chodzi o to, by w demokracji było także miejsce na „izolację demokratyczną”, ponieważ dystans także może utrzymywać demokrację poprzez krytyczność zdystansowanych, którzy chronią ją przed pokusami totalitaryzmu. Krytyczność sprzeciwia się też kreowaniu szczegółowo opisanych wzorów obywatelstwa i obywatela oraz określonej „gotowej” formy edukacji obywatelskiej. Odejście od koncepcji „dobrego obywatela” w kierunku „obywatela aktywnego” lub „obywatela dojrzałego” (Wiktorska-Święcka 2011) postulują wielu autorów zajmujących się tematyką społeczeństwa obywatelskiego i edukacji obywatelskiej.

Zupełnie odmienne od przywołanych krytyków przesłanie liberalizmu ponowoczesnego formułuje Giddens (2006), twierdząc, że zrodził się on we wspólnocie

doświadczającej wolności i uznającej etosowo autonomiczny wybór wartości i niezależność przekonań. Co nie oznacza, że sam nie ma prawa definiować, czym jest dobro. Ceniąc indywidualizm, liberałowie ponowocześni dostrzegają również wagę więzi społecznych, solidarności i odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale i innych. Nie są też bezkrytyczni wobec dominacji rynku i technokracji, dostrzegają płynące stąd zagrożenia dla demokracji i społeczeństwa obywatelskiego. Dlatego też tak ważne jest według nich ożywianie idei obywatelskich, zwłaszcza w warunkach płynności, wymuszającej nowe wzory życia, w których tworzeniu lepiej uczestniczyć, niż być pasywnym, nierozumiejącym przemian outsiderem. Ożywianie to jest niewątpliwie zadaniem dla edukacji obywatelskiej.

Socjologowie najczęściej koncentrują się na czynnikach warunkujących postawy obywatelskie, włączając w krąg swoich rozważań edukację. „Stan polskiej sfery publicznej określa permanentna *atrofia* postaw obywatelskich” – twierdzi Piotr Weryński (2008, s. 139) i ta opinia podzielana jest w zasadzie przez wszystkich socjologów i politologów zajmujących się postawami obywatelskimi Polaków. Diagnoza ta jest trudna do zaaprobowania w społeczeństwie, które moim zdaniem od ponad 20 lat ma aspirację bycia społeczeństwem obywatelskim, nie zawsze w zgodzie z potrzebami liderów politycznych. Wydaje się również, że znane są ważniejsze bariery budowania społeczeństwa obywatelskiego w Polsce oraz przyczyny małej aktywności obywatelskiej Polaków. Ubolewa się nad niskim poziomem zaufania społecznego, niechęcią do kooperacji, koncentracją na własnych interesach. Powstało na ten temat wiele publikacji, część z nich będzie analizowana na stronach tej książki. Za jedną z istotnych przeszkód w aktywności obywatelskiej uważa się niski poziom wiedzy zarówno deklaratywnej, jak i proceduralnej, który powoduje brak kompetencji niezbędnych do uczestniczenia w życiu publicznym. Deficyty obywatelskości nie dotyczą tylko Polski, być może nawet naukowcy i publicyści polscy bardziej surowo oceniają nasz rodzimy indyferentyzm społeczno-polityczny, nie biorąc pod uwagę kondensacji i złożoności procesów, które w naszym kraju zachodziły w ostatnim dwudziestolecu, jak również zmian stylu komunikacji i działania młodych ludzi, którzy nie potrzebują formalnych instytucji ani zorganizowanego wolontariatu, żeby zaangażować się w sprawy społeczne.

Według Shilsa (2010), jednego z często cytowanych filozofów polityki, filarem społeczeństwa obywatelskiego jest wiedza wykraczająca poza jednostkowe doświadczenie, budująca zbiorową świadomość. W społeczeństwach obywatelskich zdobywanie takiej wiedzy powinno być zapewniane przez powszechne szkolnictwo, wspierane przez osiągnięcia nauki i kultury. Niebagatelna jest też rola instytucji państwa, od ich postrzegania bowiem w dużej mierze zależy poziom kapitału społecznego. Siciński (1992) wyraźnie podkreśla mechanizmy warunkujące równowagę społeczną, takie jak: przepisy prawa, sieć organizacji wyrażających, ale i łączących interesy różnych grup społecznych. Niezbędne jest wykształcenie kultury obywatelskiej, zestawu powszechnie akceptowanych wartości, przekonań, postaw i wzorów zachowań, które

umożliwiają powstanie i funkcjonowanie społeczeństwa obywatelskiego, takich jak: gotowość i umiejętność współpracy z innymi, szacunek dla prawa i pracy, zachowywanie standardów etycznych. Kluczowe jest poczucie odpowiedzialności za społeczeństwo, motywujące do uczestnictwa w życiu społecznym, i wypełniania obowiązków wobec państwa, które powinno być uznawane za dobro wspólne.

Także Piotr Gliński (1996) sądzi, że społeczeństwo obywatelskie wymaga określonego poziomu wiedzy obywatelskiej, co pozwala na internalizację wzorów zachowań i cnót obywatelskich opartych na podzielanym systemie wartości społecznych, wśród których najważniejsze wydaje się zaangażowanie społeczne, tożsamości i więzi grupowe, niezależność i samorządność w działaniu, aktywność indywidualna, solidarność – także ze wspólnotą państwową.

Pomimo nieuniknionych różnic w podejściach do problematyki obywatelstwa i społeczeństwa obywatelskiego socjologowie, politolodzy i pedagodzy zgadzają się, że dzisiaj za główne cnoty obywatelskie należy uznać gotowość do działań na rzecz innych i dobra wspólnego, nie tylko w wymiarach zaangażowania osobistego, lecz także w formach współdziałania z innymi osobami oraz kolektywnego poczucia odpowiedzialności. Cnoty te budują w wymiarze jednostkowym podmiotowość obywatelską oraz stają się podstawą etyczną funkcjonowania całego społeczeństwa obywatelskiego. Postawa obywatelskości – zdaniem Wnuka-Lipińskiego (2005) – to przeświadczenie o istotności określonych wartości, takich jak: solidarność, braterstwo, równość, zaufanie, współpraca, podmiotowość obywateli, szacunek dla ustalonych zasad społecznych i dobra wspólnego. Pewien stopień konsensu dotyczący wartości obywatelskich jest również niezbędny, by zastanowić się nad koncepcją edukacji obywatelskiej.

Zdobywanie wiedzy i refleksja nad modelem polityczno-prawnym oraz doświadczenia społeczne i wynikające z nich oceny prowadzą zdaniem Dziubki (2001) do ukształtowania się zbiorowej i indywidualnej świadomości politycznej, od której zależy poziom motywacji partycypacyjnej. Edukacja polityczna jest niewątpliwie jedną z części edukacji obywatelskiej. Korzenie refleksji polskich badaczy wyraźnie sięgają słynnej i klasycznej już dzisiaj publikacji pionierów współczesnych badań empirycznych nad kulturą obywatelską Gabriela Almonda i Sidneya Verby *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations* (1963). W warunkach anonii, po dramacie II wojny światowej autorzy poszukiwali odpowiedzi na pytanie o szanse na zbudowanie kultury politycznej, która zapewniłaby trwałe istnienie porządku demokratycznego. Uznali, że kulturę polityczną budują jednostki o określonej wiedzy i postawach moralnych i społecznych. Obywatelska kultura polityczna, umożliwiająca rozwój demokracji opiera się na aktywnych, świadomych politycznie jednostkach i instytucjach, które ją wspierają. Obywatelskie orientacje kształtują się w dynamicznym i trwającym przez całe życie procesie socjalizacji politycznej, który jest warunkowany doświadczeniami percepcji systemu politycznego i doświadczeń wynikających z uczestnictwa. Obok kultury parafialnej i poddańczej wyróżnili



uczestniczącą, obywatelską kulturę polityczną, w której obywatele zainteresowani są zarówno tym, co oferuje system polityczny, jak i własną partycypacją w tym systemie. Problemy partycypacji oczywiście można rozważać w różnych kontekstach teoretycznych i behawioralnych, nadając im wymiar zobowiązania lub akcentując „paradoks demokracji”, napięcie między wolnością a obowiązkiem uczestniczenia. Można też radykalnie kontestować obywatelskość zawsze uwikłaną w relacje z władzą.

Uzasadnianie, jak wielkie znaczenie ma przygotowanie młodzieży do pełnienia ról obywatelskich, wydaje się dzisiaj zbędne. Jednak dyskusja nad współczesnym kształtem obywatelstwa i przygotowania do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim w toku edukacji jest nieodzowna zarówno w debacie społecznej, jak i badaniach naukowych. Kompetencje społeczno-obywatelskie zostały włączone do kompetencji kluczowych. Rok 2005 Rada Europy ogłosiła nawet Europejskim Rokiem Edukacji Obywatelskiej. Rok 2011 był Europejskim Rokiem Wolontariatu, a rok 2013 został oficjalnie ogłoszony Europejskim Rokiem Obywateli. Jednak działania administracyjne, nawet w połączeniu ze środkami finansowymi przeznaczonymi na różnorodne programy wsparcia rozwoju obywatelskiego, nie wystarczą, jeżeli będą miały charakter akcyjny, a ich przesłanie będzie często stało w sprzeczności z doświadczeniami codziennymi, obrazującymi brak praktyk obywatelskich w otoczeniu. Ponadto może pojawić się poczucie zagrożenia związane z dominacją polityków i urzędników w dyskursie nad obywatelstwem. Destrukcyjna dla dzisiejszych, raczej wspólnotowych społeczeństw może być zarówno próba formalizowania czy wręcz „upaństwowiania” ich, jak i kolonizowania przez struktury unijne z pokaźnym zapleczem finansowym. Może to rodzić opór i krytykę stwarzające dalsze bariery w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Warunkiem przetrwania takich społeczeństw jest faktyczne współtworzenie przez obywateli porządku aksjologicznego i procedur działania.

Koncepcja edukacji obywatelskiej zarówno formalnej, jak i nieformalnej zależy właśnie od przyjęcia określonych założeń aksjologicznych, które pozwolą określić jej funkcję, wytyczyć cele. Zarzutu polityczności raczej nie da się uniknąć, dlatego warto zadbać o pokazanie różnic, podjąć wysiłek uczenia wyboru stanowiska, umiejętności dyskusji i uzasadniania swoich wyborów i przekonań, pokazania zagrożeń, jakie płyną z ograniczania obywatelskości w wymiarze jednostkowym i kolektywnym.

Na zakończenie warto dodać kilka zdań o samej młodzieży. Rzetelnych badań nad postawami uczniów 14-letnich nie jest wiele. Najmłodszy uwzględniani w niektórych szerokich sondażach mają 15 lat. Trochę starsza młodzież często jest oskarżana o brak zaangażowania społecznego, egoizm, postawy konsumpcyjne, materializm, koncentrację na przyjemnościach i niechęć do ponoszenia odpowiedzialności. Część z tych cech, jak choćby ostatnia, wynika z prawidłowości rozwojowych, część jest rezultatem splątanych ścieżek socjalizacji. Dzisiejsze pokolenie młodzieży w świat konsumpcjonizmu wrastało w sposób naturalny. Postawy w tym zakresie kształtowali przede wszystkim rodzice skoncentrowani w dużym stopniu na zarabianiu pieniędzy, gromadzeniu dóbr materialnych i przekazujący marzenia o karierze ekonomicznej

swoim dzieciom oraz barwny medialny świat reklam, obiecujący tak wiele. W wielu rodzinach, już nie tylko inteligenckich, na pierwszym miejscu stawiane były kreowane przez aspiracje rodziców „potrzeby dzieci”, zwłaszcza edukacyjne, skierowane na przyszłą karierę, młodzież nagradzana była za indywidualistyczną koncentrację na swoich wynikach. Młodzi obdarzeni często zbyt dużą samodzielnością przez zajętych rodziców, zauroczeni światem oferowanym przez media, wyposażeni w cudowne narzędzia technologii XXI wieku zanurzają się w świat wirtualny, oferujący także nowy styl relacji i komunikacji społecznej, coraz bardziej oddalający ludzi od siebie w wymiarze tradycyjnym i coraz bardziej zbliżający w wymiarze globalnym. Socjalizacja medialna i wirtualna jest światem oferty bez stawiania wymagań, bez nadzoru, bez przewodnictwa. Czy w tej sytuacji postępująca atrofia postaw obywatelskich nie jest uzasadniona? Problem wydaje się znacznie bardziej złożony. Z badań Stowarzyszenia Klon/Jawor wynika, że uczniowie i studenci częściej podejmują działania społeczne niż osoby z wyższych kategorii wiekowych (Przewłocka 2011). W latach 2005–2009 odnotowano wyraźny wzrost aktywności społeczno-politycznej młodzieży starszej, podniosły się też wskaźniki kapitału społecznego (Szafraniec 2011). Trzeba też uwzględnić pozaformalny, najczęściej nieujmowany w badaniach zakres aktywności młodych ludzi, inspirowany np. przez Internet. Wreszcie trzeba pamiętać, że doświadczenia społeczne kształtują postawy obywatelskie. Jaki wizerunek polskiego społeczeństwa obywatelskiego może zobaczyć młodzież na ulicach, zwłaszcza dużych miast? Jaki obraz pokazują media? Jaki wynika z przekazu dorosłych? Świat polityki w ostatnich kilkunastu latach młodzież systematycznie określa jako brudny, cyrkowy, bezsensowny (Sułek 1999, Biernat 2006). Czy zasadnie dziwimy się, że młodzież odwraca się od takich doświadczeń? Może naszym najważniejszym zadaniem jest przygotowanie jej do autonomicznego kreowania wzorów i sposobów uczestnictwa obywatelskiego, dystansu do obserwowanego świata i przekonania, że dysponują siłą, aby go zmieniać?

Struktura niniejszej książki jest podporządkowana logice prezentacji wyników badania. W polskim zespole badawczym był jasny podział zadań organizacyjnych i naukowych. Przedmiotem moich analiz była część określana w międzynarodowym konsorcjum jako wiedza obywatelska. Oznaczało to szczególne zaangażowanie w prace nad narzędziem do badania wiedzy, jego tłumaczeniem, co samo w sobie w przypadku badań w wielu różnojęzycznych krajach jest przedsięwzięciem nielatawym, wymagającym nie tylko kompetencji językowych, lecz także znajomości uwarunkowań historycznych i kulturowych oraz specyfiki socjalizacji szkolnej i pozaszkolnej. Sam proces opracowywania wyników poprzedzały spotkania dyskusyjne zespołu oraz wielodniowe wyjazdowe seminaria. Zakres analiz prezentowanych w tej książce jest wyborem autorskim. Wszystkie państwa biorące udział w projekcie miały pełny dostęp do trzydziestu ośmiu krajowych baz danych. Umożliwiło to dokonanie analiz porównawczych. Wykorzystałam też część danych zawartych w raporcie międzynarodowym, którego struktura i zawartość były przez nasz zespół konsultowane. Wiele analiz zrobiłam samodzielnie.



Omówienie wyników badania poprzedza zawarta w rozdziale pierwszym refleksja nad teoretycznymi ujęciami i konceptualizacją pojęć takich jak: obywatel, obywatelstwo, obywatelskość i społeczeństwo obywatelskie. W rozdziale drugim na tle przedstawionych empirycznych prób określania wskaźników obywatelstwa i społeczeństwa obywatelskiego oraz syntezy samych wyników badań została szczegółowo omówiona metodologia projektu ICCS. Rozdział trzeci poświęcony został omówieniu form i zakresu edukacji obywatelskiej w Europie i na świecie oraz zaprezentowaniu danych zebranych w badaniu ICCS.

Kluczowy dla problematyki książki jest rozdział czwarty zawierający obszerne omówienie wyników testu wiedzy obywatelskiej i analizę ich uwarunkowań w próbie polskiej i międzynarodowej. Ostatni rozdział poświęcony jest charakterystykom nauczycieli, ich opiniom na temat celów edukacji obywatelskiej, jej treści i metod.

Chciałabym także osobiście podziękować naszym badanym, dyrektorom szkół, nauczycielom i uczniom za zgodę na udział w niełatwych i długich badaniach, zrozumienie dla surowych reguł organizacji i metodologii badania, życzliwość i zainteresowanie wynikami badania.

Mam nadzieję, że ta publikacja pozwoli lepiej poznać zagadnienia edukacji obywatelskiej w naszym kraju i na świecie. Liczę, że zainteresuje polityków odpowiedzialnych za oświatę oraz zainspiruje przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, w tym pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków, do analizy tej problematyki, a te i kolejne badania będą służyć nie tylko lepszej edukacji obywatelskiej w szkole, lecz także rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego w Polsce.