

POLITYKA I EDUKACJA - WYBRANE PROBLEMY WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO

Związek między polityką a edukacją istniał zawsze, choć nie zawsze wydaje się oczywiste czy pożądane wspieranie przez edukację określonego ładu społecznego (J. Szczepański, 1989; A. Sawisz, 1989; Z. Kwieciński, 1996). Edukacja jest istotnym elementem życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Ze względu na jej szeroki zasięg i poważny wpływ na określanie programów oraz ich realizację, zwiększa się zakres władzy osób i grup, które nią zawiadują.

Obecność polityki w procesie edukacji, która z natury rzeczy oznacza preferowanie pewnych problemów przy minimalizowaniu znaczenia innych, może doprowadzić - zauważa Z. Kwieciński (*Z. Kwieciński, 1998*) - do zaburzenia równowagi między elementami składowymi edukacji (socjalizacja, wychowanie, kształcenie, globalizacja i inne) i w efekcie do przerostu jednego z nich. Dlatego zakres uwarunkowań ideologicznych w określaniu celu, kierunku, treści i organizacji oświaty oraz wychowania powinien być kontrolowany (D. Dziewulak, 1997).

Nasilające się procesy demokratyzacji i uspołecznienia wielu dziedzin życia prowadzą do przebudowy relacji między państwem, edukacją i jednostką (D. Ekiert-Grabowska, D. Oldroyd, 1998, s. 12). Warto przytoczyć sformułowaną przez T. Lewowickiego rzeczową, autorytatywną i jakże aktualną ocenę tego stanu rzeczy: „współczesne społeczeństwa i państwa muszą pomagać w swobodnym rozwijaniu powierzonych im pieczy dziedzin życia i sprzyjać nieskrępowanemu korzystaniu przez obywateli z takich wspólnych dóbr jak na przykład kultura i oświata [...]. Edukacja służyć powinna nie tyle (czy nie przede wszystkim) państwu, co społeczeństwu, a ściślej mówiąc - obywatelom [...] Edukacja ma sprzyjać rozwojowi człowieka, jednostki uczestniczącej w oświacie A zatem me »anonimowe« społeczeństwo, nie bliżej nieokreślone duże grupy lecz jednostka ma odnosić największe korzyści" (T. Lewowicki, 1994, s. 13-14).

Negatywne doświadczenia wynikające z wpływu polityki na edukację nie powinny

eliminować innych poglądów (*A. Radziejewicz-Winnicki, 2004*). Zgodne bowiem z istotą edukacji jest stanowisko, według którego kształcenie nie może pozostawać obojętne wobec zachodzących przemian politycznych (K. Przyszczykowski, 1999). Politycznie określony program edukacji służyć może zarówno konserwacji pewnego typu systemu społeczno-politycznego jak i przyczynić się do jego zmiany.

Edukacja w społeczeństwie obywatelskim

Związki między polityką a edukacją wyrażają się w celowym charakterze oddziaływań edukacyjnych i politycznych. Zasadniczym celem edukacji w społeczeństwie obywatelskim (R. Meighan, 1993) jest nie tyle porządkowanie wiedzy i wyjaśnianie, co aktywizacja społeczna. Demokracja potrzebuje obywateli posiadających zdolność do zadawania pytań, twórczego kitytycyzmu, kwestionowania opinii i umiejętności dialogu. Ważną kwestią jest rozwijanie autonomii myślenia i działania. W społeczeństwie obywatelskim najważniejszymi zasadami są: wolność, otwartość na wiedzę (*Z. Kwieciński*) oraz zasada w e ostronnej aktywności (*Z. Markocki, 1996*). Na rozwijaniu dążenia do przenikania się aktywności intelektualnej z „aktywnością” motywacyjną, emocjonalną i zewnętrzną- obywatelską szczególnie zależeć powinno młodym społeczeństwom demokratycznym Realizować określoną ideologię edukacyjną, opartą na zasadach równości wszystkich obywateli, ochrony praw człowieka, wolności jednostki - z uwzględnieniem wolności innych osób (wolności w kontekście społecznym), i podmiotowości obywateli można tylko przez wychowanie.

Na kwestię skuteczności wychowania obywatelskiego spróbujmy spojrzeć z punktu widzenia zadań rozwojowych (R. Havighursta, 1972; R. Havighurst, 1953; A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, 1998, s. 138 – 139) - postaw, umiejętności, wiedzy, jaką jednostka powinna nabyć w danym momencie życia - które społeczeństwo przekazuje jednostce i których spełnienia od niej wymaga. Powodzenie w rozwiązaniu zadań rozwojowych wiąże się z tzw. momentem wyuczalności, który określany jest przez czynniki motywacyjne (potrzeby

(E. Erikson, 1994; L. Witkowski, 2002)), fizjologiczną dojrzałość jednostki oraz społeczne presje (oczekiwania społeczne).

Koncepcja zadań rozwojowych okazuje się przydatna w podejmowanych roz-
wazaniach, gdyż zasadza się na aktywnym i świadomym udziale jednostki w internalizowaniu wymagań społecznych, nadawaniu im osobistej, indywidualnej treści (K. J. Tillmann, 1996). Internalizowanie przez jednostkę - obywatela wymagań społecznych jest świadomym uwewnętrznianiem sobie w okresie rozwojowym norm, wartości, poglądów zasad społecznych, zahamowań, motywów działania, wzorców kulturowych (rodziców grupy społecznej itp.), które stają się funkcjonującym później systemem indywidualnym. Takie podejście zmusza do przekraczania już raz ustalonych granic na różnych poziomach (np. opanowanych zadań rozwojowych we wcześniejszych fazach, zmiany w strukturze posiadanej wiedzy). Transgresja (K. J. Tillmann, 1999) z pewnością niesie wiele szans (jest wartością), ale niesie też różnorodne zagrożenia (trwanie w swoim własnym oswojonym kontekście). Jednostka musi dysponować specyficznym potencjałem, żeby pozwolić sobie na wykraczanie poza oswojony świat. W rozwijaniu i wzmacnianiu tego potencjału pomocna może być edukacja. Ma ona do spełnienia wyraźną funkcję. Po pierwsze, powinna pomagać jednostce w konstruowaniu wiedzy. Po drugie, odkryć ukrytą zasadę spójności między jednostką a społeczeństwem. Po trzecie, pomóc jednostce określić swoją postawę wobec społeczeństwa, nadając jej znaczenie i wartość. Jednym słowem - stwarzać szanse rozwoju tożsamości.

Efektywność wychowania obywatelskiego na tle wyników badań własnych

Analiza zasad i treści programowych edukacji w społeczeństwie obywatelskim przeprowadzona na przykładzie programów kształcenia dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (G. Szymanowski, 2003; I. Kuczałek, D. Ura, M. Urban, 2002; A. Brzeziński, 2002; I. Modzelewska-Rysak, L. Rysak, 2002), wykazuje bogactwo i wielowymiarowość. Treści programowe przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie” w najpełniejszym stopniu uwzględniają standardy zachodniej kultury i cywilizacji, a także zadania edukacji międzykulturowej (J. Nikitorowicz,

1995; J. Nikitorowicz, M. Sobecki, 1999, s. 25-31; J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, 2001, s. 15-35). Istotnym elementem programów edukacyjnych jest rozwijanie różnych form tożsamości społecznej: obywatelskiej, narodowej, regionalnej, lokalnej, europejskiej. Znaczny obszar w tych programach zajmuje wiedza o systemie demokratycznym i zasadach jego funkcjonowania oraz warunkach tworzenia społeczeństwa obywatelskiego. Wobec tak przemyślanych programów można oczekiwać skuteczności oddziaływań edukacyjnych, których ważnym wskaźnikiem jest realizacja przez młodzież m.in. takich zadań rozwojowych, jak: rozumienie zjawisk społecznych (polityka, ekonomia, demokracja, aktywność) oraz zaangażowanie w sferze publicznej.

Wyniki uzyskane w badaniach ujawniły fakt, że młodzież nie realizuje przewidzianych dla niej przez społeczeństwo takich zadań rozwojowych, jak: rozumienie zjawisk społecznych (średni poziom poczucia realizacji tego zadania $\bar{x} = 1,932$) oraz zaangażowanie w sferze publicznej ($\bar{x} = 1,842$).

Młodzież ma niskie poczucie zrozumienia zjawisk społecznych i niski poziom wiedzy na temat zjawisk życia społecznego (polityki, ekonomii, demokracji, aktywności). Wiedza jest ważna nie tylko w utrzymaniu i rozwoju demokracji, ale podtrzymuje też rozwój samej jednostki - jest warunkiem podnoszenia świadomości społeczeństwa. Wraz z dostępem do wiedzy wzrasta stopień krytycyzmu. Wprawdzie programy wychowania obywatelskiego realizowane są w Polsce od kilku lat jednak nadal występuje dysproporcja między bogatymi treściowo projektami z zakresu wychowania obywatelskiego realizowanymi w liceum ogólnokształcącym w ramach przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie” a rezultatami kształcenia w tym zakresie. W procesie edukacyjnym młodzież ma szeroki dostęp do wiedzy, przygotowawana jest do korzystania w przyszłości z podstawowych zasad demokratycznych jednak nie przejawia i nie podejmuje żadnej aktywności społecznej.

Wyniki przeprowadzonych badań wykazują, że młodzież nie podejmuje zadania rozwojowego, jakim jest zaangażowanie w sferze publicznej. Ale bierność społeczna, mierzona m.in. udziałem w wyborach parlamentarnych, nie idzie w parze z aktywnością w wyborach do samorządu

uczniowskiego. Młodzież angażuje się jedynie w sprawy jej szczególnie bliskie - szkoły, która jest miejscem jej życia i aktywności.

W kontekście prowadzonych rozważań i przytoczonych wyników badań przedmiotem zainteresowania uczynmy kulturę i społeczną genezę zachowań tożsamościowych, prezentowanych przez badaną młodzież, w ramach wymienionych powyżej zadań rozwojowych. Perspektywę taką wyznacza koncepcja Roberta K. Mertona (R. K. Merton, 1992, s. 203-223), która, pozostawiając wzory kulturowe, kładzie nacisk na typy przystosowania jednostek w społeczeństwie - nosicieli kultury.

W społeczeństwie ustabilizowanym - pisze R. Merton - typ przystosowania I (konformizm) zarówno wobec celów kulturowych, jak i zinstytucjonalizowanych środków jest reakcją najbardziej typową i szeroko rozpowszechnioną. W przypadku badanej młodzieży konformizm nie jest typową formą przystosowania się.

Trudno także wskazywać na typ przystosowania II (innowacja). Nacisk kulturowy zachęcałby do podjęcia tego sposobu przystosowania. Jednak brak jest nacisku i ze strony nauczycieli, i rodziców, którzy nie są skłonni do podejmowania działań innowacyjnych. Zachęty do innowacji nie dostarczają także ustalone wartości kulturowe, gdyż nie zostały wypracowane sposoby zdążania do tego celu. Być może, zapowiedzią tego typu formy przystosowania są działania podejmowane przez niewielką grupę młodzieży (23%) w zakresie środowiska szkolnego (aktywność samorządowa), lokalnego, a zwłaszcza ekologii, angażowanie się w pracę na rzecz organizacji pozarządowych oraz osób potrzebujących.

Prezentowana przez zdecydowaną większość badanej młodzieży bierność społeczna jest wyrazem wycofania (IV typ przystosowania) oraz rytualistycznego rodzaju przystosowania (przystosowanie III). Obserwowane wśród młodych ludzi, będących u progu samodzielnego życia, typy przystosowania, które polegają na odrzuceniu kulturowych celów wychowania obywatelskiego, nie są - jak się wydaje - zachowaniami pożądanymi dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego.

Z socjologicznego punktu widzenia ludzie, którzy przystosowują się (lub nie przystosowują) w ten sposób (wycofanie - IV typ przystosowania), pozostają w społeczeństwie, ale

do niego nie należą, są autentycznie obcy. Nie dzielają wspólnego systemu wartości, mogą być uznani za członków społeczeństwa jedynie w sensie formalnym. Ucieczka jest całkowita, konflikt wyeliminowany i jednostka staje się człowiekiem odspołecznionym. Taki stan rzeczy stanowi ważne wyzwanie dla pedagogiki. Jak zmienić nastawienie młodzieży do zjawisk świata społecznego, jak ją aktywizować? Jakie działania podjąć, by edukacja służyła jednostce - obywatelowi i społeczeństwu?

Warto dodać, że wśród badanej młodzieży nie zaobserwowano przejawów buntu (V typ przystosowania) powstającego w sytuacji, gdy system społeczny postrzegany jest jako przeszkoda w realizowaniu uznawanych społecznie celów.

W odniesieniu do analizowanych zadań rozwojowych, przygotowanych do realizacji przez społeczeństwo obywatelskie, wolno oczekiwać, że w obliczu frustracji spowodowanych dominującym naciskiem na wysoko ułożone cele kulturowe oraz niewielkimi możliwościami społecznymi, młodzież charakteryzować będzie przystosowanie II - innowacja lub cechuje przystosowanie III - rytualizm. Ten ostatni typ przeważa jednak w zachowaniach młodzieży. Prawdopodobnie rodzice wywierają na dzieci ustawiczną presję, aby podporządkować się moralnym żądaniom społeczeństwa. Twardy trening konformizmu wobec obyczajów - widoczny w środowisku Górnego Śląska (P. Rybicki, 1938, s. 30; Z. Staszczak, 1999; M. S. Szczepański, 1991, s. 161-180) - obniża prawdopodobieństwo przystosowania II (innowacja) i zwiększa je w odniesieniu do przystosowania III (rytualizm).

Związek między potencjałem społeczno-kulturowym (atakże gospodarczo-ekonomicznym) środowiska a typami przystosowania się jest bardziej czytelny, jeśli odwołamy się do Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) (T. Lewowicki, 1994, s. 127-135; M. M. Urhńska, 1995, s. 51-63; J. Nikitorowicz, 1995, s. 22-230). T. Lewowicki wskazując na sześć obszarów wyznaczających poczucie tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych, podkreśla znaczenie obszaru szóstego - politycznych światopoglądowych, społecznych i gospodarczych kontekstów oddziałujących na życie grup ludzkich. Takie podejście umożliwia zajęcie się zasobami, potencjałami i możliwościami, jakimi dysponuje człowiek z uwagi na zmiany dokonujące się

w różnych obszarach jego funkcjonowania. Obiektywne warunki środowiska determinują nie tylko typ działalności gospodarczej, ale także aktywność społeczną ludzi zamieszkujących dane terytorium.

Rozwój i kształtowanie tożsamości jest niemożliwe bez zewnętrznego wsparcia w postaci naturalnych i intencjonalnych oddziaływań wychowawczych. Nie bez powodu ta sfera funkcjonowania człowieka została włączona w zakres procesów edukacyjnych, które na skutek powszechnie istniejącej akceptacji idei wielokulturowości w społeczeństwach demokratycznych nadają jej praktyczny wymiar edukacji międzykulturowej (*J. Nikitorowicz, A. Sadowski*). Dobrych przykładów dostarcza m.in. edukacja międzykulturowa realizowana w USA. Rządowa i pozarządowa polityka jest wrażliwa na kwestie rozwoju indywidualnego, współistnienia i współpracy popierając w tym względzie wysiłki społeczności lokalnych. W tworzeniu polityki oświatowej uczestniczą stanowe władze oświatowe oraz tysiące społeczności lokalnych (*M. Cochran-Smith, D. Davis, K. Fries, 2004, s. 931 – 975*).

Dokonując analizy sposobów przystosowania się młodzieży do życia w społeczeństwie, nie zajmujemy się, podobnie jak czyni to R. Merton, charakterem czy też typami osobowości jednostki. W sytuacjach sprzeczności w strukturze kulturowej i społecznej jednostki mogą faktycznie wymieniać jeden sposób przystosowania na inny. Struktura społeczna skłania jednostki do takiego czy innego zachowania przy czym ludzie mogą zmieniać swoje zachowania, gdyż zmieniają się role społeczne pełnione w określonych rodzajach sytuacji.

Jeśli - twierdzi R. Merton (*R. Merton, 1992, s. 214*) - przystosowanie I (konformizm) jest najbardziej powszechne, a przystosowanie III (rytualizm) stanowi prawdopodobnie reakcję spotykaną najrzadziej, to zachowania badanej młodzieży są przykładami dokładnie odwrotnymi.

Podsumowując powyższe rozważania warto zwrócić uwagę na rolę, jaką w opisanych powyżej wzorach zachowań odgrywa rodzina. Jest ona, zdaniem R. Mertona, pasem transmisyjnym (*R. Merton, 1992, s. 222*), który służy przekazywaniu wzorów kulturowych następnemu pokoleniu. Niewykluczone jest, iż młodzi ludzie zachowują w sobie ukiyty paradygmat

wartości kulturowych, w tym obywatelskich, które odkryli w codziennych zachowaniach swoich rodziców, nawet jeśli jest on sprzeczny z zaleceniami i napomnieniami formułowanymi przez nich *explicite*. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest przekonanie o celowości skoordynowania celów i środków struktury społecznej. Niedoskonała ich struktura prowadzi do anomii.

Edukacja szkolna jest zatem nieefektywna w zakresie przekazywania wiedzy i kształtowania postaw obywatelskich dorastającego pokolenia. Wyniki badań własnych znajdują potwierdzenie w wynikach uzyskanych wcześniej, z których wynika, że jakkolwiek młodzież w dość wysokim stopniu deklaruje akceptację dla wartości demokratycznych (55%), to u znacznej jej części obserwuje się bierność społeczną (*M. Strzeszewski, K. Zagórski, 2003, s. 1-37; B. Wciórka, 2002, s. 1-18*). Podobnie negatywny efekt obserwujemy w realizacji edukacji politycznej przez środki masowego przekazu (*K. Korzeniowski, 1999, s. 197-217*), gdzie o aktywności społecznej młodzieży decyduje nie wiedza o zjawiskach społecznych, ale walory zewnętrzne, sposób zachowania się człowieka, to czy jest autorytetem.

Niskie poczucie rozumienia zjawisk świata społecznego, brak aktywności w sferze publicznej u znacznej grupy młodzieży ma nie tylko doraźne, ale i dalsze konsekwencje, nie prowadzi bowiem - zauważa U. Jakubowska (*U. Jakubowska, 1999*) - do popierania silnego państwa, działającego na podstawie zasad prawa i moralności. Świadomie bowiem do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego przyczyniają się osoby posiadające wiedzę na temat zjawisk życia społecznego, starające się rozumieć te zjawiska i skłonne do aktywności w sferze publicznej.

Konkluzje

Głównym problemem współczesnego społeczeństwa obywatelskiego jest fragmentaryzacja życia - zawodowego i osobistego - oraz brak umiejętności całościowego spojrzenia na występujące współzależności, co nie pozwala wykształcić sensownego, spójnego światopoglądu. Niedostatki w tym zakresie ilustrują wyniki przeprowadzonych badań. Współcześnie preferowany i realizowany przez edukację, zresztą narzucany przez politykę model „ideologii sukcesu” nie wydaje się

wystarczający. Politycy zauważają potrzebę budowania wzajemnego zaufania, współistnienia, zaangażowania się w sprawy społeczne. Liczne raporty oświatowe (J. Delors, s. 44-45; F. Mayor, 2001, s. 491-492) wykazują, że aby organizować życie, uwzględniając zasadę „być” i tworzyć wspólnotę egzystencjalną, a nie tylko konsumpcyjną. Rolą edukacji jest przede wszystkim przygotować obywateli odpowiedzialnych za przyszłość. To edukacja jest żywicielką postaw obywatelskich, bo uczy nas nie tylko, jak wiedzieć i działać, lecz również jak żyć wspólnie. Odpowiedzialność instytucji edukacyjnych jest bardzo ważna. Edukacja oznacza zdolność refleksji i samodzielnego podejmowania decyzji, bez ulegania wpływom. Oznacza nabytą wiedzę oraz zdolność do myślenia.

Przyczyną nieskuteczności wychowania obywatelskiego realizowanego na poziomie liceum ogólnokształcącego jest - jak sądzę - specyfika kształcenia, w którym głównie przekazuje się wiedzę, pomijając udział jednostki w konstruowaniu wiedzy (D. Klus-Stańska, 2002), w doborze, przetwarzaniu i włączaniu nowej wiedzy do istniejących już standardów i schematów. Nabywanie wiedzy obywatelskiej należy traktować jako określoną praktykę społeczną. Wiedza jest dynamicznym systemem wzajemnie powiązanych ze sobą znaczeń konstruowanych i rekonstruowanych przez jednostkę w toku ciągłego negocjowania społecznego. Główny akcent położony winien być na porozumiewanie się między ludźmi i podejmowany wysiłek wzajemnego rozumienia, konstruowania wiedzy, która okazuje się nieostateczna i otwarta na zmiany, umożliwiając tym samym poznawanie codzienności.

W tym kontekście edukacja ujmowana jest zatem nie tylko jako proces przekazywania określonego zasobu wiedzy, ale raczej jako proces stawania się człowiekiem (J. W. Botkin, M. Elmandija, M. Malitza, 1982), proces humanizacji kulturowej (transformacji kulturowej gatunku), proces uzyskiwania tożsamości osobniczej (indywidualnej), proces samoregulacji. W ujęciu Z. Kwiecińskiego (Z. Kwieciński, 1995, s. 13-20; T. Jaworowska, R. Leppert, 1996, s. 31-32). edukacja sprzyjać ma takiemu rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości jednostek, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami

wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz aby stały się zdolne do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości, zdolne do rozwijania własnego „ja” przez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, przez utrzymywanie ciągłości własnego „ja” w toku spełniania zadań dalekich.

Tym, co odpowiada za kształtowanie się podstaw tożsamości jednostki, jest rozwój procesów poznawczych i emocjonalnych (J. Piaget, L. Kohlberg), wspomagany procesami społecznego uczenia się (A. Bandura, R. Havighurst). Jeśli zatem jednostka nie posiada kompetencji poznawczych, pozwalających jej dostrzec i opisać siebie w kategoriach cech własnej osoby i innych osób, grup, instytucji w sposób świadomy, nie może uczestniczyć w życiu społecznym. Brak tych kategorii nie pozwala na przyswajanie i poszerzanie wiedzy dotyczącej tych dziedzin w późniejszych etapach rozwoju. W efekcie próba realizacji w liceum ogólnokształcącym programów przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, w których rozwijanie różnych rodzajów tożsamości (społecznej, narodowej, kulturowej, europejskiej, globalnej), jest tylko założonym a nie realizowanym celem. Na iluzoryczną obecność tożsamości społecznej w edukacji zwraca także uwagę J. Miluska (J. Miluska, 2005).

Poznawczo zorientowana psychologia społeczna (H. Tajfel, 1982) wskazuje na znaczenie tożsamości człowieka dla sposobu, w jaki buduje on swoje relacje z otoczeniem (innymi osobami, grupami). Brak wyraźnie określonej tożsamości osobistej nie sprzyja działaniom na rzecz innych, wynikających ze zdolności do przyjmowania perspektywy pozaosobistej (M. Jarymowicz 1988). Zatem w tożsamości człowieka upatrywać należy podstawy angażowania się w działanie na rzecz innych osób i grup, z którymi jednostka się identyfikuje.

Współcześnie tożsamość stała się czymś, co się konstruuje i co można konstruować na różne sposoby (A. Giddens, 2001; E. Erikson, 1995). Tworzenie tożsamości wymaga zarówno aktywności własnej podmiotu(), jak i modelującego działania różnych grup, instytucji i organizacji, realizujących zwykle program wbudowania w jednostkę społecznych i kulturowych standardów (Teoria Zachowań Tożsamościowych TZT T. Lewowickiego) i wykreowania pożądanego

wzoru tożsamości i osobowości (zgodnie z zaprogramowaniem umysłowym G. Hofstede (*G. Hofstede, 2000*)).

W badanej grupie młodzieży dominującą formą tożsamości jest tożsamość lokalna. Wyniki te można interpretować jako negatywną reakcję na tendencje obecne w społeczeństwie nowoczesnym w postaci zaznaczania się autonomii lokalnej i regionalnej tożsamości kulturowej (A. Giddens, 1990). Polityka nudzi młodzież lub ze względu na obserwowane kłamstwo i korupcję – jest przez nią odrzucana. Niewielu młodych ludzi traktuje politykę jako budowanie dobra wspólnego, uważając ją za aktywność zbędną, będącą źródłem sporów. Z drugiej strony tożsamość lokalna (*J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, 2005*) daje postawę angażowania się w działanie na rzecz osób i grup z najbliższego środowiska, z którymi jednostka jest zidentyfikowana i jest dobrym warunkiem do budowania innych form tożsamości, a w efekcie - jak sądzę - może prowadzić do kształtowania się tożsamości obywatelskiej.

Warunkiem trwałości i stabilności demokracji są nie tylko sprawnie działające instytucje i dobrze skonstruowany system prawny. Równie ważne jest rozwinięte społeczeństwo obywatelskie, składające się z aktywnych obywateli, świadomych swoich uprawnień i powinności. Niedostatek wiedzy i praktycznych umiejętności wśród badanej młodzieży, brak zrozumienia złożonych problemów politycznych i społecznych, to tylko wybrane problemy, którym musi stawić czoło edukacja. Nie wystarczy bowiem wiedzieć, jak działać i co robić, jeśli nie wiemy, dlaczego to robić - właśnie wychowawczy aspekt programu „Wiedzy o społeczeństwie” jest szczególnie istotny. Należy kreować i rozwijać nastawienia etyczne i moralne, w których pozytywnie wartościowana jest aktywność obywatelska i prospołeczna.

Literatura

1. J. W. Botkin, M. Elmandija, M. Malitza: *Uczyć się - bez granic. Jak zwerbować „ lukę ludzką ”?* Raport Klubu Rzymskiego. Tłum. M. Kukliński. Warszawa 1982, PWN.
2. A. Brzeziński, V. Olesiuk: *Program nauczania wiedzy o społeczeństwie*. Warszawa 2002, Wyd. NOWA ERA Sp. z o. o..
3. M. Cochran-Smith, D. Davis, K. Fries: *Multicultural Teacher Education. Research Practice and Policy*, [w:] J. A. Banks, Ch. A. McGee Banks (red.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco 2004, John Wiley & Sons, Inc., s. 931 – 975.
4. J. Delors: *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, s. 44-45;
5. D. Dziewulak. *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa 1997, Wyd. „Zak”.
6. D. Ekiert-Grabowska, D. Oldroyd. *Holistyczne podejście do kierowania instytucjami edukacyjnymi*, [w:] D. Ekiert-Grabowska, D. Oldroyd (red.): *Nowoczesne tendencje w kształceniu światowych kadr kierowniczych w Polsce i Wielkiej Brytanii*. Katowice 1998 Wvd UŚ, s. 12.
7. E. Erikson: *Identity and the life cycle*. New York - London 1959, reissued 1994, W. W. Norton & Company; R. Havighurst - przywoływane już publikacje.
8. A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. A. Giddens: *The consequences of modernity*. Cambridge 1990, Polity Press.
10. G. Hofstede: *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa 2000, PWE.
11. R. Havighursta. *Development and education*, wydanej po raz pierwszy w 1948 r., a poszerzonej w 1972 r.
12. R. Havighurst. *Human development and education*. New York, 1953, Longmans I Green.
13. U. Jakubowska: *Preferencje polityczne. Psychologiczne teorie i badania*. Warszawa 1999, Wyd. Instytutu PAN.
14. M. Jarymowicz (red.): *Studia nad spostrzeganiem relacji „Ja-Inni”: tożsamość, indywidualność, przynależność*. Wrocław-Warszawa 1988 Wyd. PAN.
15. T. Jaworowska, R. Leppert: *Wprowadzenie do pedagogiki*. Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 31-32.
16. D. Klus-Stańska: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
17. K. Korzeniowski: *Psychospołeczne uwarunkowania zachowań wyborczych*, [w:] K. Skarżyńska (red.): *Psychologia polityczna*. Poznań 1999, Wyd. Zys i S-ka, s. 197-217.

18. I. Kuczałek, D. Ura, M. Urban: Program nauczania wiedzy o społeczeństwie. Warszawa 2002, Wyd. „Żak”.
19. Z. Kwieciński: Socjopatologia edukacji. Olesko 1995, Wyd. MWN, s. 13-20.
20. Z. Kwieciński. Demokracja jako wyzwanie i zadanie edukacyjne, [w:] Z. Melosik, K. Przyszcypkowski (red.): Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne. Toruń-Poznań 1998, Wyd. „Edytor”.
21. Z. Kwieciński. Edukacja wobec wyzwań demokracji. Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.): Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Toruń 1996, Wyd. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
22. Ch. C. Lemert, G. Gillan: Michel Foucault: Teoria społeczna i transgresja. Warszawa – Wrocław 1999, PWN.
23. T. Lewowicki: Poczucie tożsamości narodowej młodzieży - stałość i zmienność [w] T. Lewowicki (red.): Porzucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego. Cieszyn 1994, Wyd. US - Filia w Cieszynie, s. 127-135;
24. T. Lewowicki: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa 1994 Wvd „Zak” s. 13-14.
25. Z. Markocki. Edukacja obywatelska młodzieży zintegrowanym procesem wychowania, [w:] J. Żebrowski (red.): Edukacja w społeczeństwie obywatelskim I system wartości. Gdańsk, 1996, Wyd. GTN.
26. F. Mayor we współpracy z J. Bindém: Przyszłość Świata Warszawa 2001, Wyd. Fundacja Studiów Edukacyjnych, s. 491-492;
27. R. Meighan: Socjologia edukacji. Toruń 1993, Wyd. UMK.
28. R. K. Merton: Teoria socjologiczna i struktura społeczna. Warszawa 1992, PWN.
29. J. Miluska: Iluzoryczna obecność tożsamości społecznej, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna -problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
30. I. Modzelewska-Rysak, L. Rysak: Wiedza o społeczeństwie. Program nauczania. Warszawa 2002, PWN.
31. J. Nikitorowicz (red.): Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 22-23.
32. J. Nikitorowicz: Idea i cel edukacji międzykulturowej. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6.
33. J. Nikitorowicz: Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, cyt. wyd., s. 30.
34. J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 25-31.
35. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.): Kultury tradycyjne a kultura globalna. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 15-35.
36. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.): Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej, cyt. wyd.; tenże: Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej. Gdańsk 2005, GWP.
37. A. C. Ornstein, F. P. Hunkins: Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka. Tłumaczył K. Kruszewski. Warszawa 1998, WSiP, s. 138 – 139.
38. K. Przyszcypkowski: Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje Toruń - Poznani 1999, Wyd. „Edytor”.
39. A. Radziejewicz-Winnicki (red.): Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji. Gdańsk 2004, GWP.
40. P. Rybicki: O badaniu socjograficznym Śląska. Katowice 1938, Wyd. Instytut Śląski, s. 30.
41. A. Sadowski: Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, cyt. wyd., s. 34.
42. A. Sawisz. Szkota a system społeczny: wokół problematyki nowej psychologii oświaty. Warszawa 1989, WSiP.
43. Z. Staszczak: Pogranicze polsko-niemieckie, [w:] D. Simonides (red.): Kultura ludowa śląskiej ludności rodzimej. Wrocław - Warszawa 1991, Wyd. Uniwersytet Wrocławski.
44. M. Strzeszewski, K. Zagórski: Polacy o demokracji. Komunikat z badań. Warszawa 2003, nr 141, s. 1-37, CBOS.

45. J. Szczepański. Społeczne uwarunkowania oświaty. Warszawa 1989, WSiP.
46. M. S. Szczepański: Region pogranicza kulturowego w perspektywie socjologicznej, [w:] I. Bukowska-Floreńska (red.): Studia etnologiczne i antropologiczne. T. II. Kultury regionalne i pogranicza kulturowe a świadomość etniczna Katowice 1999, Wyd. UŚ, s. 161-180.
47. G. Szymanowski: Człowiek i społeczeństwo. Program nauczania. Kraków 2003, Wyd. „Znak”.
48. H. Tajfel: Social identity and intergroup relations. Cambridge 1982, Cambridge University Press.
49. K. J. Tillmann. Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. Warszawa 1996, PWN.
50. M. M. Urhńska (red.): Edukacja a tożsamość etniczna. Toruń 1995, Wyd. UMK, s. 51-63.
51. B. Wciórka: Kondycja polskiego społeczeństwa obywatelskiego. Komunikat z badań. Warszawa 2002, nr 35, s. 1-18, CBOS.
52. L. Witkowski: Rozwój i tożsamość cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona. Toruń 2002, Wyd. WIT-GRAF.

Аліна Щурек-Борута

OSWITNIA POLITYKA – NOWI WIKLIKI TA ZAWDANNIA GROMADYANSKOЇ OSWITI

Стаття присвячена дослідженню реалізації ефективної громадянської освіти в середній школі, яка аналізується через призму таких завдань, як розвиток відносин, набуття умінь та знань. Ці завдання формуються на суспільне замовлення і тому мають бути усвідомленими та виконаними кожним членом суспільства у відповідний період життя.

Ключові слова: освітня політика, громадянська освіта, суспільне замовлення, набуття знань, розвиток умінь.

Alina Szczurek-Boruta

POLITYKA I EDUKACJA – NOWE WYZWANIA I ZADANIA WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO

Artykuł poświęcony jest badaniom realizacji skutecznej edukacji obywatelskiej w szkole średniej, która jest analizowana przez pryzmat zadań, takich jak rozwijanie relacji, zdobywanie umiejętności i wiedzy. Zadania te kształtu ją się na zlecenie społeczeństwa i dla tego powinny być uświadomione i wykonane przez każdego członka społeczeństwa w odpowiednim okresie życia.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, cywilna edukacja, zlecenie społeczeństwa, zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności.

Alina Schurek-Boruta

POLITICS AND CIVIL EDUCATION - SELECTED PROBLEMS

The paper refers to the issue of the effective civic education in the secondary schools, which is analysed through the developmental tasks such as attitudes, skills and knowledge. These tasks, which are prepared by the society and required to be fulfilled, should be acquired by each member of the society in the particular period of life.

Key words: educational policy, civil education, social inquiry, obtaining knowledge, skills development.