

SPOŁECZEŃSTWO ZAANGAŻOWANE



INSPIRATORIUM DLA EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Redakcja naukowa

Izabela Cytlak

Joanna Jarmużek

Tomasz Herzog

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

SPOŁECZEŃSTWO ZAANGAŻOWANE

Inspiratorium
dla edukacji obywatelskiej

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Seria Psychologia i Pedagogika nr 390

SPOŁECZEŃSTWO ZAANGAŻOWANE

**Inspiratorium
dla edukacji obywatelskiej**

Redakcja naukowa

IZABELA CYTLAK
JOANNA JARMUŻEK
TOMASZ HERZOG



POZNAŃ 2025

Recenzentki:

dr hab. Violetta Kopińska, prof. UMK

prof. dr hab. Inetta Nowosad

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2025



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-
Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Przygotowanie okładki: Reginaldo Cammarano

Fotografia na okładce: Sebasitán Mejía, *Mur GAM* (2019). Dzięki uprzejmości i za zgodą Autora

Redakcja: Ewa Zawadzka-Mazurek

Redakcja techniczna i łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

ISBN 978-83-232-4508-7 (Print)

ISBN 978-83-232-4509-4 (e-book)

DOI: 10.14746/amup.9788323245094

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 27,5. Ark. druk. 25,5

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Spis treści

Wprowadzenie	9
FUNDAMENTALNE WARTOŚCI EDUKACJI OBYWATELSKIEJ: W STRONĘ BUDOWANIA SPOŁECZEŃSTWA OTWARTEGO	
Tomasz Herzog Wolność i odpowiedzialność: szanse i wyzwania	15
Agata Hauser Prawa człowieka i ich ochrona	41
Joanna Jarmużek Społeczeństwo obywatelskie a partycypacja społeczna: mechanizmy, wyzwania i perspektywy	51
Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek Po co obywatel(k)om państwo: jak działają mechanizmy władzy?	67
Roman Pawłowski Znaczenie patriotyzmu w systemie wartości współczesnego pokolenia młodzieży	83
Tomasz Herzog Dlaczego ludzie się przemieszczają: podstawowe informacje o migracji	93
JA OBYWATEL_KA: RÓŻNORODNOŚĆ, RÓWNOŚĆ I PARTYCYPACJA SPOŁECZNA	
Katarzyna Sękowska-Kozłowska Prawo antydyskryminacyjne	109
Eliza Rybska Integracja wiedzy i wartości: rola holistycznej wizji edukacji środowiskowej w kształtowaniu alfabetyzmu środowiskowego	123
Beata A. Polak Fantazmaty klimatyczne a lęki społeczne. Perspektywa edukacyjna	139
Grażyna Barabasz, Veronika Soloshenko <i>Między nami</i> w globalnym świecie różnorodnych znaczeń	153

Katarzyna Cytlak

Współczesne aktywizmy. Sztuka w przestrzeni publicznej, polityzacja kultury i produkcja nowego konsensusu 167

Ewa Kasperek-Golimowska

„Żyjmy zdrowiej”, czyli rola edukacji zdrowotnej w rozwijaniu zasobów zdrowotnych przydatnych dla prowadzenia „dobrego życia” 185

Katarzyna Waszyńska, Mira Gosc Gosc, Sandra Nita

Edukacja antydyskryminacyjna a edukacja seksualna: przecinające się obszary 203

KOMPETENCJE SPOŁECZNE A AKTYWNOŚCI OBYWATELSKIE**Natalia Ulaniecka**

Wolontariat młodzieży: edukacja obywatelska w działaniu 215

Natalia Walter

Aktywność obywatelska i społeczna on- i offline dzieci i młodzieży 229

Anna Michniuk

Jak nie zgubić się w gąszczu informacji?: fake newsy a krytyczne myślenie .. 239

Mateusz Leszkowicz

Patrzmy na/przez grafiki informacyjne. O znaczeniu projektowania uniwersalnego w poznawaniu świata 251

Hanna Mamzer

Obywatelskie działania na rzecz zwierząt jako narzędzie rozwijania empatii . 271

Izabela Cytlak

Przedsiębiorczość społeczna: przez inkubację pomysłów do kształtowania postaw obywatelskich i sprawczości młodych 281

Małgorzata Rosalska

Praca jako wartość. O projektowaniu kariery w czasach niepewności 299

SZKOŁA: OTWARTE PRZESTRZENIE ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO**Mirosław Radola**

Szkoła miejscem wzmacniania kapitału społecznego 317

Joanna Rajewska de Mezer

Nauczyciel i uczeń w rzeczywistości szkolnej wybrane zagadnienia prawne i ich pedagogiczne implikacje 327

Joanna Szafran

Szkoła jako przestrzeń kształtowania postaw prospołecznych 345

Zuzanna Koczorowska, Julia Kwaśny

Jak dbać o swoje prawa i potrzeby w szkole? Statuty szkolne jako wsparcie dla społeczności szkolnej 359

Joanna Rajewska de Mezer

Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w szkole – edukacja uczniów w kierunku pozasądowego rozwiązywania sporów	373
--	-----

Hanna Kubiak

W poszukiwaniu dobrostanu: jak wspierać dzieci i młodzież	385
Biogramy	397
Streszczenie. Społeczeństwo zaangażowane. Inspiratorium dla edukacji obywatelskiej	407
Summary. Engaged Society. An Inspiration Guide for Civic Education	408

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwa demokratyczne stoją w obliczu złożonych wyzwań: polaryzacji społecznej, dezinformacji, kryzysów migracyjnych i klimatycznych, napięć związanych z tożsamością oraz erozji zaufania do instytucji publicznych. W tym kontekście edukacja obywatelska nabiera szczególnego znaczenia jako narzędzie nie tylko przekazywania wiedzy o instytucjach państwa, ale przede wszystkim jako proces formowania postaw odpowiedzialności, solidarności, zaangażowania społecznego i krytycznego myślenia. Jak podkreślają Niemi i Junn (1998), skuteczna edukacja obywatelska nie polega wyłącznie na nauczaniu „czym jest demokracja”, lecz na przygotowywaniu młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w jej codziennym współtworzeniu.

Publikacja *Społeczeństwo zaangażowane. Inspiratorium dla edukacji obywatelskiej* wychodzi naprzeciw tej potrzebie, oferując wieloaspektowe podejście do edukacji obywatelskiej zgodne z wartościami otwartości, równości, partycypacji i empatii. Oparta na interdyscyplinarnym podejściu oraz aktualnych badaniach pedagogicznych, socjologicznych i politologicznych, stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: jak wychowywać obywateli zdolnych do współodpowiedzialności za dobro wspólne w pluralistycznym świecie?

W ostatnich latach obserwujemy renesans badań nad edukacją obywatelską, szczególnie w ujęciu kompetencyjnym. Badania OECD (2020) w ramach projektu *Global Competence Framework* wskazują, że kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich – takich jak dialog, empatia, rozumienie złożonych perspektyw kulturowych i politycznych – staje się fundamentem skutecznego funkcjonowania młodzieży w zglobalizowanym świecie. Podobnie raport *Educating for Civic Reasoning and Discourse* (National Academy of Education, 2021) akcentuje rolę edukacji obywatelskiej jako przestrzeni rozwijania zdolności do uczestnictwa w demokratycznym dyskursie, przy zachowaniu poszanowania różnorodności i podstawowych wartości konstytucyjnych.

Struktura publikacji opiera się na czterech komplementarnych rozdziałach tematycznych. Pierwszy z nich – *Fundamentalne wartości edukacji obywatelskiej: w stronę budowania społeczeństwa otwartego* – dotyczy aksjologicznych podstaw zaangażowanego obywatelstwa, takich jak wolność, prawa człowieka, znaczenie społeczeństwa obywatelskiego czy lokalne formy sprawczości. Zgodnie z koncepcją Amartyi Sena (2009), wolność nie może być rozumiana wyłącznie jako brak ograniczeń, ale jako realna zdolność do uczestniczenia w życiu społecznym i politycznym.

Drugi rozdział – *Ja obywatel_ka: różnorodność, równość i partycypacja społeczna* – eksploruje tematykę równości, różnorodności i społecznej partycypacji, wskazując na znaczenie edukacji antydyskryminacyjnej, klimatycznej, zdrowotnej i seksualnej. W duchu podejścia intersekcjonalnego (Crenshaw, 1991), autorzy i autorki podkreślają, że kształtowanie obywatelskiej tożsamości musi uwzględniać złożoność współczesnych tożsamości społecznych i kulturowych.

Trzeci rozdział – *Kompetencje społeczne a aktywności obywatelskie* – prezentuje edukację jako proces kształtowania umiejętności praktycznych: od wolontariatu, przez krytyczne myślenie i przedsiębiorczość, po zaangażowanie ekologiczne i empatyczne. Odwołując się do badań Joela Westheimera (2004), publikacja ukazuje trzy modele obywatelstwa: obywatela odpowiedzialnego, partycypacyjnego i zaangażowanego krytycznie – wszystkie obecne w prezentowanych propozycjach dydaktycznych.

Czwarty rozdział – *Szkola: otwarte przestrzenie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego* – skupia się na szkole jako przestrzeni codziennego obywatelstwa. Autorzy analizują, jak budować kapitał społeczny, wzmacniać autonomię uczniów, wdrażać mediacje rówieśnicze, przeciwdziałać manipulacjom informacyjnym oraz wspierać dobrostan psychiczny – tematy, które są również przedmiotem debat w literaturze międzynarodowej (Biesta, 2011; Levinson, 2012; Hoskins i in., 2023).

Inspiratorium to nie tylko zbiór tekstów teoretycznych, lecz także praktyczne narzędzie edukacyjne – zachęta do krytycznego myślenia, współpracy i działania. Wspiera nauczycieli i nauczycielki w tworzeniu edukacji obywatelskiej jako procesu dynamicznego, włączającego i otwartego na dialog. Jak zauważa Martha Nussbaum (2010), demokracja potrzebuje obywateli zdolnych do refleksji, uważności, współodczuwania i działania – a zatem edukacji, która wspiera rozwój tych właśnie zdolności. Podobną wizję społeczeństwa otwartego, opartego na racjonalnej debacie, pluralizmie i odpowiedzialności moralnej, proponował Karl Popper (1945/2003), ostrzegając, że wolność polityczna bez edukacji obywatelskiej łatwo przeradza się w tyranie większości lub dominację demagogii.

Publikacja *Spółeczeństwo zaangażowane. Inspiratorium dla edukacji obywatelskiej*, to książka dla nas niezwykle ważna. Wynika ona nie tylko z naszych naukowych i zawodowych doświadczeń, ale przede wszystkim powstała z myślą o osobach pracujących z młodymi ludźmi w zakresie spotkań wokół edukacji obywatelskiej. Mamy nadzieję, że publikacja będzie żyła i stanowiła inspirację do ciekawych, choć niekiedy trudnych dyskusji.

Żywimy nadzieję, że nasza książka stanowić będzie cenne i wszechstronne źródło wiedzy zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów oraz uczennic, poszukujących inspiracji do twórczego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym. Publikacja łączy solidne podstawy teoretyczne z bogactwem praktycznych propozycji dydaktycznych, umożliwiając kształtowanie postaw opartych na wartościach równości, otwartości, dialogu i współpracy¹. Dzięki interdyscyplinarnemu ujęciu oraz oparciu na aktualnych badaniach, publikacja pomaga zrozumieć złożoność współczesnych wyzwań demokratycznych i oferuje narzędzia do ich świadomego podejmowania w codziennej pracy edukacyjnej. Jest to materiał, który nie tylko poszerza kompetencje pedagogiczne, ale również wzmacnia sprawczość młodych ludzi, przygotowując ich do roli aktywnych, krytycznie myślących i empatycznych obywateli w świecie pełnym wyzwań i różnorodnych perspektyw.

W tym miejscu chcielibyśmy podziękować za osobiste i zawodowe inspiracje prof. Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu, naszemu Przyjacielowi i Nauczycielowi, który pozwolił nam, po ciekawych, ale często trudnych i burzliwych dyskusjach, rozwinąć zawodowe skrzydła. Dziękujemy za nieustanne otwieranie nowych przestrzeni do dociekań nie tylko naukowych i wspieranie naszych działań. Książka ta jest właśnie jedną z takich inspiracji.

Powstanie pracy wiązało się z zaangażowaniem wielu osób. Dziękujemy Autorom i Autorom tekstów, wybitnym znawcom swoich tematów, za wymagające dyskusje i naukową iskrę w rozwój edukacji obywatelskiej. Jesteśmy Wam wdzięczni za przyjęcie zaproszenia i współtworzenie tej publikacji. Szczególne słowa podziękowania składamy dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. Waldemarowi Segietowi, za życzliwe i niezawodne wsparcie, bez którego niniejsza publikacja nie mogłaby powstać.

Serdecznie dziękujemy recenzentkom tego tomu, prof. Violetcie Kopińskiej oraz prof. dr hab. Inecie Nowosad, za cenne wskazówki oraz życzliwe i interdyscyplinarne podejście do recenzowanych tekstów.

Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek, Tomasz Herzog

LITERATURA

- Biesta, G. (2011). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.

¹ „Społeczeństwo zaangażowane” to nie tylko książka, ale zaproszenie do wspólnego tworzenia edukacji obywatelskiej, która ma szczególne znaczenie dla budowania społeczeństwa aktywnego i demokratycznego. Dlatego przygotowaliśmy dla Was inspiracje dla wspólnej pracy, oznaczone w tekście wyróżniającym kolorem. Mamy nadzieję, że staną się dla Was wsparciem w budowaniu ciekawych dyskusji, projektów, wzajemnego poznania i wspólnych działań.

- Hoskins, B., Janmaat, J.G., Villalobos, C. (2023). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Harvard University Press.
- National Academy of Education. (2021). *Educating for civic reasoning and discourse*. National Academy of Education. <https://naeducation.org/educating-for-civic-reasoning-and-discourse/>.
- Niemi, R.G., Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2020). *Global competence for an inclusive world*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/global-competency-for-an-inclusive-world.htm>.
- Popper, K.R. (2003). *The open society and its enemies* (Vol. 1, 2). Routledge. (Original work published 1945).
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Westheimer, J. (2024). *What kind of citizen? Educating our children for the Common Good*. Teachers College Press, Columbia University.

**FUNDAMENTALNE WARTOŚCI
EDUKACJI OBYWATELSKIEJ:
W STRONĘ BUDOWANIA
SPOŁECZEŃSTWA OTWARTEGO**

TOMASZ HERZOG

University of Maine at Presque Isle (USA)

ORCID: 0009-0008-8090-0397

e-mail: tomasz.herzog@maine.edu

Wolność i odpowiedzialność: szanse i wyzwania

Czy zastanawialiście się nad tym, co cenicie w życiu najbardziej? Jakie wartości są wam najbliższe, najdroższe? O które z nich bylibyście gotowi walczyć, bronić ich? W życiu każdego człowieka, jak to ujął jeden z najwybitniejszych polskich filozofów drugiej połowy XX w., ks. prof. Józef Tischner, „Wolność nie jest najwyższą wartością, ale jest wartością podstawową. Z samą wolnością nigdzie się jeszcze nie jedzie, ale bez wolności po prostu się umiera” (Tischner, 2025). Czym jest więc owa wolność? W czym się ona przejawia, co ją determinuje? Przed jakimi wyzwaniami i zagrożeniami stoi dziś, w trzeciej dekadzie XXI w.? Co robić, by jej nie utracić? O tym dowiecie się w tym rozdziale.

1. Czym jest wolność?

Słownik Języka Polskiego PWN (2016) definiuje *wolność* jako: 1. niezależność jednego państwa od innych państw w sprawach wewnętrznych i stosunkach zewnętrznych; 2. możliwość podejmowania decyzji zgodnie z własną wolą; 3. życie poza więzieniem, zamknięciem; 4. prawa obywateli wyznaczone przez dobro powszechne, interes narodowy i porządek prawny.

Choć na przestrzeni wieków rozumiano wolność na wiele sposobów, za jej istotę uznaje się *autonomię*, czyli możliwość samodzielnego podejmowania decyzji i działania zgodnie z własnymi wartościami, przekonaniami i aspiracjami. Charakteryzuje ją brak przymusu, opresji czy ograniczeń narzucanych przez inne osoby, instytucje czy systemy. Zarazem jednak, jak podkreśla Tadeusz Gadacz, „Wolność jest niezależnością. Absolutna niezależność byłaby jednak absolutną

samotnością. Wolność jest międzyludzka” (Gadacz, 2023). Wolność, jako jedno z najbardziej podstawowych praw człowieka, stanowi fundament demokratycznego społeczeństwa.

2. Rodzaje wolności

Rozdział drugi Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Konstytucja RP, 1997), dotyczący wolności, praw i obowiązków człowieka i obywatela, wskazuje na trzy grupy wolności:

Wolności osobiste (art. 38–56 Konstytucji RP) to podstawowe prawa przysługujące każdej osobie, które chronią jej wolność i godność oraz zapewniają swobodę działania i decydowania o sobie. Są to prawa chroniące wartości ściśle związane z człowiekiem, takie jak prawo do życia, wolność od bezprawnego uwięzienia, prawo do własności, wolność sumienia i wyznania oraz prawo do swobodnego wyrażania swoich poglądów. Są one zapisane w Konstytucji, która gwarantuje ich ochronę i określa, że każdy obywatel ma prawo do korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń.

Wolności polityczne (art. 57–63 Konstytucji RP) to zespół praw i swobód, które pozwalają ludziom angażować się bez przymusu w działania o charakterze politycznym, np. brać udział w wyborach, głosować (*czynne prawo wyborcze*) i/lub kandydować (*bierne prawo wyborcze*); wyrażać nieskrępowanie, bez obawy przed represjami, swoje poglądy; zrzeszać w partie i organizacje czy organizować zgromadzenia (wiece, zjazdy). Wolności te są podstawą demokracji i gwarantują obywatelom możliwość wpływania na kształt życia publicznego. Dają poczucie godności i sprawstwa, co jest ważne dla rozwoju osobistego i społecznego.

Wolności ekonomiczne, socjalne i kulturalne (art. 64–76 Konstytucji RP). *Wolności ekonomiczne* – odnoszą się do możliwości swobodnego podejmowania działań gospodarczych przez osoby i firmy przy minimalnej ingerencji państwa. Wolność ta nie jest absolutna – musi odbywać się w ramach istniejącego porządku prawnego. Istotne elementy wolności ekonomicznej to ochrona własności, sprawne działanie sądów oraz ograniczanie korupcji. *Wolności socjalne* – dotyczą praw gwarantujących ludziom godziwe warunki życia i bezpieczeństwo socjalne. Obejmują prawo do pracy i sprawiedliwego wynagrodzenia, dostępu do opieki zdrowotnej, zapewnienia minimalnego standardu życia i możliwości rozwoju. Wolności socjalne pomagają wyeliminować ubóstwo i dyskryminację oraz wspierają integrację społeczną. W praktyce obejmują one dostęp do edukacji, ochronę zdrowia, bezpieczne warunki pracy i pomoc społeczną. *Wolności kulturalne* dotyczą prawa do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym, tworzenia i korzystania z dóbr kultury. Obejmują wolność twórczości artystycznej, badań naukowych, nauczania oraz używania własnego języka i praktykowania religii. Wolności te pozwalają jednostkom oraz

grupom zachować i rozwijać swoje tradycje, tożsamość oraz wartości, a tym samym przyczynia do rozwoju osobistego i społecznego. Wolności kulturalne są chronione przez prawo międzynarodowe i państwowe, zapewniające każdemu człowiekowi dostęp do kultury i wyrażania się poprzez nią bez dyskryminacji.

3. Walka o wolność

Wolność wyraża się nie tylko w braku ograniczeń natury fizycznej, ale co niemniej istotne, duchowej. W przeszłości, zarówno niedawnej, jak i tej bardziej odległej, a także współcześnie, napotykamy wiele przykładów walk o wyzwolenie i emancypację jednostek, grup społecznych oraz narodów. Niestety, nierzadko zdarza się również utrata wolności czy niepodległości. Wiedzę o tych wydarzeniach zdobywamy (lub przynajmniej powinniśmy) w szkołach, a pamięć o nich powinna być przekazywana z pokolenia na pokolenie. Upamiętniają to liczne pomniki, nazwy placów i ulic, mauzolea oraz cmentarze. Przykłady takich miejsc to w Polsce warszawskie Powązki i Grób Nieznanego Żołnierza, w Paryżu Panteon, a w Stanach Zjednoczonych Narodowy Cmentarz w Arlington. Te symbole świadczą o ciągłej trosce o pamięć historyczną, która jest fundamentem tożsamości społecznej i kulturowej każdego narodu.

W historii możemy odnaleźć liczne przykłady zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych walk o wolność. Cena za zachowanie wierności własnym ideałom bywała często niezwykle wysoka. Za tę postawę swoje życie oddali m.in. Sokrates, Giordano Bruno, Jan Hus, Janusz Korczak (Henryk Goldszmidt), Hans i Sophie Scholl, Raul Wallenberg, Mahatma Gandhi, Ryszard Siwiec, ks. Jerzy Popiełuszko, ks. Aleksander Mień, Piotr Szary oraz Aleksiej Nawalny. Inni natomiast, jak na przykład Nelson Mandela, Natan Sharanski, kardynał Stefan Wyszyński czy dysydenci z czasów komunizmu – Václav Havel i Adam Michnik – byli prześladowani za swoje przekonania i spędzili wiele lat w więzieniu.

Mówiąc o innych, masowych, formach walki o wolność, warto wymienić kilka kluczowych wydarzeń historycznych: największe powstanie niewolników w starożytnym Rzymie, dowodzone przez Spartakusa; amerykańską rewolucję w latach 1775–1783, która doprowadziła do powstania Stanów Zjednoczonych; rewolucję francuską (1789–1799), która obaliła monarchię, głosząc idee wolności, równości i braterstwa; zjednoczenie Włoch w latach 1861–1871, obejmujące scalanie państw-miast na Półwyspie Apenińskim; prawne zniesienie niewolnictwa w USA dzięki 13. poprawce do Konstytucji; I i II wojnę światową; a także udział ochotników z różnych krajów, w tym Polski, w Brygadach Międzynarodowych podczas wojny domowej w Hiszpanii (1936–1939). Procesy dekolonizacyjne zapoczątkowane w XIX w. prowadziły, często w wyniku działań politycznych i zbrojnych, do proklamowania niepodległości przez liczne dotychczasowe kolonie. Na kontynencie

południowoamerykańskim trzy dawne kolonie hiszpańskie uzyskały niepodległość po wojnach wyzwolenczych: Chile (1818) pod przywództwem Bernardo O'Higginsa, Peru (1821) pod José de San Martínem oraz Boliwia (1825) po wojnie pod wodzą Simóna Bolívara (*A Timeline of Latin America*, 2011). W Azji niepodległość ogłosiły Indie w 1947 r. po 200 latach kolonizacji brytyjskiej; Indonezja w 1949 r. w wyniku walk z Holandią; oraz Wietnam w 1954 r., kończąc okres kolonizacji francuskiej. W Afryce Ghana stała się pierwszym państwem postkolonialnym w 1957 r., zaś po ośmiu latach krwawych walk Francja w 1962 r. uznała niepodległość Algierii. W kolejnych dekadach wiele innych krajów Afryki podążyło tym śladem (*Decolonization of Asia and Africa, 1945–1960*, 2024; *Timeline of Independence*, 2018). W 1991 r., w wyniku rozpadu Związku Radzieckiego, republiki dotychczas wchodzące w jego skład, między nimi również Ukraina, ogłosiły niepodległość. Rządzący Federacją Rosyjską, która odgrywała dominującą rolę w strukturach ZSRR, nigdy się z tym nie pogodzili i w 2014 Rosja zaanektowała należący do Ukrainy Krym, a w lutym 2022 r. dokonała agresji na Ukrainę, rozpoczynając pełnoskalową, nadal trwającą, wojnę. Heroizm i determinacja obrońców ukraińskich budzą najwyższy szacunek i uznanie, inspirując do solidarności ludzi dobrej woli na całym świecie (*10 Years of War: A Timeline of Russia's Decade-Long Aggression against Ukraine*, 2024).

Wolność, jej utrata oraz walka o nią to doświadczenia niezwykle dobrze znane Polakom. Obejmują one nie tylko trzykrotne rozbiory Polski i utratę niepodległości na 123 lata, lecz także powstańcze zrywy, takie jak powstania listopadowe, styczniowe, wielkopolskie, trzy powstania śląskie czy powstanie warszawskie. Do tych wydarzeń należy również heroiczna obrona Westerplatte we wrześniu 1939 r., działalność Państwa Podziemnego podczas okupacji niemieckiej oraz poświęcenie harcerzy z podziemnych Szarych Szeregów.

W okresie zaborów walka Polaków o zachowanie tożsamości narodowej i odzyskanie niepodległości przyjmowała także inne formy. Przejawiało się to w codziennym, systematycznym budowaniu fundamentów wolności i tożsamości poprzez kulturę, edukację oraz działalność gospodarczą. Przykładem takiego oporu były działania księży Augustyna Szamarzewskiego i Piotra Wawrzyniaka oraz doktora Hipolita Cegielskiego, którzy mieli istotny wkład w rozwój pracy organicznej – jednej z głównych form ekonomicznego oporu wobec germanizacji w zaborze pruskim podczas okresu Kulturkampf (*Szlak Pracy Organicznej. Postaci*, 2025).

Hasło „Za wolność waszą i naszą” jest dobrze znane i od pokoleń mobilizuje Polaków do walki nie tylko o wolność ojczyzny, ale także innych narodów. Jego znaczenie ilustrują przykłady z historii, takie jak bohaterstwo generałów Tadeusza Kościuszki i Kazimierza Pułaskiego, którzy odegrali kluczową rolę w zwycięstwie rewolucji amerykańskiej i powstaniu Stanów Zjednoczonych. Podczas II wojny światowej polscy żołnierze wykazali się odwagą na wielu frontach; np. II Korpus dowodzony przez generała Władysława Andersa zdobył po ciężkich walkach benedyktyński klasztor na Monte Cassino, zamieniony przez Niemców w twierdzę.

Wśród polskich lotników wyróżniał się walczący w Bitwie o Anglię Dywizjon 303, skutecznie powstrzymując ataki hitlerowskiej Luftwaffe. Wielu spośród tych bohaterów złożyło najwyższą ofiarę, oddając życie w walce o wolność.

Historia Polski zawiera zarówno momenty heroizmu, jak i zachowania, które budzą wątpliwości moralne. Legiony Dąbrowskiego, symbol walki o niepodległość naszego kraju, w latach 1802–1803 zostały wysłane do tłumienia rebelii niewolników na wyspie San Domingo (Haiti). Zdziesiątkowane, poniosły klęskę, gdy około 4000 legionistów zginęło lub zmarło na choroby tropikalne, około 120 żołnierzy przeszło na stronę rebeliantów, a do Europy powróciło zaledwie 300 (*BBC News Timeline: Haiti*, 2015).

W 1938 r., tuż po konferencji monachijskiej, która zmusiła Czechosłowację do ustępstw terytorialnych na rzecz hitlerowskich Niemiec, Polska zgłosiła podobne żądania wobec swojego południowego sąsiada. Wkrótce potem polskie wojska zajęły Zaolzie. Trzydzieści lat później, w sierpniu 1968 r., wojska państw Układu Warszawskiego, w tym Polski, interweniowały w Czechosłowacji, by zdławić reformy Praskiej Wiosny. Z 26 tys. żołnierzy, 600 czołgami i 450 działami, jednostki polskie stanowiły istotną część korpusu interwencyjnego (Porter Szucs, 2021).

Współczesne wyzwania wolności są ogromne. W połowie lat 20. XXI w. około 38% światowej populacji mieszka w krajach pozbawionych wolności, przy czym represje dotyczą całe narody, takie jak Ujgurzy czy Tybetańczycy w Chinach, walczący o autonomię Kurdowie, a także mniejszości religijne i wyznawców różnych religii poddawanych prześladowaniom (*Freedom in the World*, 2019). Międzynarodowa Organizacja Pracy szacuje, że około 50 mln ludzi na świecie żyje w warunkach nowoczesnego niewolnictwa, obejmującego pracę przymusową, wykorzystywanie seksualne czy małżeństwa z przymusu (International Labor Organization, 2022).

4. Wolność w ujęciu filozoficznym – główni przedstawiciele

Mimo iż wolność jest fundamentalną i powszechnie uznaną wartością, jej definicja oraz praktyczne znaczenie od dawna stanowią przedmiot refleksji i debat wielu filozofów.

Przyjrzyjmy się wybranym ujęciom tego pojęcia; zobaczymy i mam nadzieję, lepiej zrozumiemy, jak różnorodne są spojrzenia na wolność. Zapoznajmy się pokrótce z niektórymi z nich.

Starożytna Grecja

Wolność odgrywała kluczową rolę w filozofii i polityce starożytnej Grecji. Myśliciele greccy tacy jak Sokrates, Platon czy Arystoteles, angażowali się w dyskusje na temat

istoty, znaczenia i ograniczeń wolności. Wywarli trwały i ogromny wpływ na myśl i praktykę społeczną.

Dla **Sokratesa**, jednego z najwybitniejszych filozofów starożytnych, o którego życiu wiemy bardzo niewiele, ponieważ nie pozostawił po sobie żadnych tekstów, (jego poglądy rekonstruujemy na podstawie tego, do czego nawiązują lub komentują w swoich pracach jego uczniowie) istotą wolności jest autonomia jednostki, samodzielność myślenia, swoboda wyrażania swoich opinii. Według Sokratesa prawdziwa wolność polega na nieustannym i niczym nieskrępowanym poszukiwaniu prawdy, na poznawaniu samego siebie i opanowaniu umysłu, co prowadzić ma do moralnie doskonałego, etycznie cnotliwego, życia. Biografia i nauczanie Sokratesa były z sobą integralnie związane do samego, tragicznego, końca, gdy ten wybitny, ale i kontrowersyjny Ateńczyk został oskarżony o bezbożność oraz demoralizowanie młodzieży. Postawiony przed sądem, został skazany na śmierć, którą, wierny swoim przekonaniom, dobrowolnie przyjął.

Platon, uczeń Sokratesa, uczynił wolność jednym z zasadniczych tematów swojej refleksji filozoficznej. W dialogach, takich jak *Państwo* czy *Prawa*, Platon analizował koncepcję sprawiedliwości i rządów idealnych. Jego koncepcja filozofa-króla zakładała, że jednostka może osiągnąć wolność tylko poprzez podporządkowanie się mądrym i sprawiedliwym władcom, którzy kierują się dobrem ogółu. Poglądy Platona, choć zauważmy, nie jest to jedyna możliwa ich interpretacja, odczytywane przez pryzmat doświadczeń i wiedzy o dwudziestowiecznych autorytaryzmach i totalitaryzmach komunizmu i nazizmu, poddał krytyce Karl Popper w swojej pracy *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. Zdaniem Poppera program ustroju państwa zaproponowany przez Platona jest programem typowo totalitarnym.

Arystoteles, kolejny z wielkich starożytnych filozofów greckich, rozważał wolność w kontekście życia politycznego. Głosił, że prawo i struktura społeczna nie tylko nie ograniczają wolności, ale ją wręcz umożliwiają. Dlatego też, według Arystotelesa, prawdziwą wolność osiąga się poprzez uczestnictwo w życiu społecznym, przestrzeganie prawa oraz rozwijanie cnót obywatelskich. Jego koncepcja *złotego środka* wskazywała na potrzebę równowagi między indywidualną autonomią a troską o dobro wspólne. Człowiek prawdziwie wolny znajduje miarę we wszystkim. Arystoteles jest jednym z pierwszych filozofów, który rozum uczynił przewodnikiem na drodze do wolności. Człowiek wolny to taki, który żyje podług rozumu; ludzka wolność wyraża się zaś w rozumnym dążeniu do dobra. Jest obywatelem, równym względem innych wolnych osób, pełnoprawnym członkiem wspólnoty politycznej zdolnym sprawować władzę polityczną.

Z perspektywy czasu widać wyraźnie, jak znaczący wpływ wywarli greccy myśliciele na rozwój refleksji nad wolnością. Ich rozważania o wolności, autonomii, obywatelstwie, sprawiedliwości społecznej i demokratycznym rządzeniu stworzyły podwaliny dla kolejnych pokoleń filozofów i polityków. Odczytywana dzisiaj, w XXI w., grecka spuścizna przypomina nam o trwałej wartości dążenia do równo-

wagi między wolnością jednostki a solidarnością społeczną. Podkreśla też potrzebę nieustannego rozwijania naszych zdolności myślenia i działania w duchu wolności. Ich idee, stanowiące fundament zachodniej myśli, wciąż inspirują i są stale aktualne w kontekście współczesnych wyzwań.

Starożytność

Jako wybitny teolog i filozof jest święty **Augustyn z Hippony** kluczową postacią w historii chrześcijaństwa. Jego myśl miała istotny wpływ na kształtowanie doktryny chrześcijańskiej, zwłaszcza w tradycji zachodniej. Autorytet Augustyna w sprawach wiary przetrwał wiele wieków, a jego refleksje na temat grzechu, łaski, wolności oraz seksualności nadal oddziałują na współczesną kulturę. Augustyn rozumiał wolność w perspektywie teologicznej i etycznej, różniącej się od współczesnych, liberalnych ujęć. Centralnym elementem jego rozważań była zdolność wyboru między dobrem a złem oraz możliwość realizacji podjętych decyzji. Wolność oznaczała dla niego przede wszystkim wewnętrzną dyspozycję moralną, a nie brak zewnętrznych ograniczeń. Działania człowieka były według niego determinowane przez jego charakter i podjęte wybory, co podkreślało nierozzerwalny związek wolności z moralnością. W dziełach takich jak *O wolnej woli* i *Państwo Boże* Augustyn uzasadniał, że wolna wola przejawia się w wyborze między dobrem a złem, a prawdziwa wolność polega na ukierunkowaniu woli ku dobru, czyli zgodności z wolą Boga. Wolność była dla niego nierozzerwalnie związana z miłością – miłość do Boga stanowiła fundament prawdziwej wolności, prowadząc do zbawienia i wyzwolenia spod wpływu grzechu.

Średniowiecze

Święty Tomasz z Akwinu, dominikanin i jeden z najważniejszych filozofów oraz teologów średniowiecznych, poświęcił wiele uwagi zagadnieniu wolności. Czerpiąc z myśli Arystotelesa, przedstawiał wolność jako zdolność człowieka do działania zgodnego z rozumem oraz dążenia do dobra. Podkreślał, że wolność łączy się z wolną wolą, czyli możliwością wyboru między różnymi alternatywami, przy czym wola powinna być zwrócona ku dobru. W jego ujęciu wolność polega na podejmowaniu decyzji zgodnych z rozumem i zasadami moralnymi. Tomasz z Akwinu łączył wolność z prawem naturalnym, które postrzegał jako odzwierciedlenie Bożego planu – prawo to wskazuje, co jest dobre, a co złe, i umożliwia człowiekowi podejmowanie właściwych decyzji. Zgodność z prawem naturalnym prowadzi do prawdziwej wolności. Ponadto Akwinata podkreślał, że pełnia wolności wymaga łaski Bożej, która wspiera człowieka w przezwyciężaniu skłonności do grzechu i pomaga w realizacji jego powołania do życia zgodnego z Bożym planem. Wolność, według niego, jest

skierowana ku zjednoczeniu z Bogiem, które stanowi ostateczny cel życia człowieka. Prawdziwa wolność oznacza więc dążenie do tego celu oraz życie w zgodzie z wolą Bożą, zmierzające do osiągnięcia wiecznego szczęścia. Tomasz z Akwinu zauważał również, że wolność nie jest czymś stałym i wymaga ciągłej troski, dialogu oraz poszanowania praw innych ludzi. Wolność jednostki nie może naruszać wolności innych, dlatego potrzebne są zasady współżycia społeczeństwa oparte na szacunku dla godności i praw każdego członka wspólnoty.

Oświecenie

Jean-Jacques Rousseau był ważnym filozofem epoki oświecenia, który silnie wpłynął na sposób myślenia o polityce. Wprowadził nowe idee dotyczące wolności – *naturalnej*, *cywilnej* oraz tzw. *woli ogólnej*, które inspirowały przywódców Rewolucji Francuskiej. Uważał, że wolność to podstawowe prawo każdego człowieka, a jego filozofia opiera się na analizie tzw. *umowy społecznej*. W swoim najśłynniejszym dziele, *Umowie społecznej* (wydanej w 1762 r.), opisał, jak jednostka i społeczeństwo są ze sobą powiązane przez wolność. Mówił, że w stanie natury człowiek ma wolność naturalną, ale aby zapewnić bezpieczeństwo i ład, ludzie zawierają umowę społeczną, która ogranicza tę wolność naturalną, tworząc wolność cywilną opartą na przestrzeganiu praw wspólnoty. Rousseau wprowadził też pojęcie *woli ogólnej*, czyli wspólnej woli całego społeczeństwa, ukierunkowanej na dobro wszystkich, a nie jedynie na korzyści jednostek. Według niego prawdziwa wolność oznacza działanie zgodne z wolą ogólną, czyli dbanie o dobro wspólne. Podkreślał też, jak ważne jest aktywne uczestnictwo obywateli w życiu politycznym, bo tylko wtedy jednostka może być naprawdę wolna i odpowiedzialna za wspólnotę. Rousseau krytykował nierówności społeczne i uważał, że należy dążyć do społeczeństwa, w którym każdy ma równe prawa i szanse.

Immanuel Kant, inny wybitny filozof oświecenia z Królewca, łączył wolność z moralnością. Definiował ją jako możliwość działania zgodnego z własnymi przekonaniem moralnymi, a nie pod wpływem impulsów czy emocji. Kant wskazywał, że wolność objawia się, gdy człowiek kieruje się rozumem i zasadami etycznymi. Słynna zasada, którą stworzył, to *imperatyw kategoryczny*, mówiąca, że powinniśmy postępować tak, jakby nasze działania mogły stać się uniwersalnym prawem dla wszystkich. Przykładowo, jeśli ocenimy, że kłamstwo jest złe, to zawsze powinniśmy go unikać, bez względu na sytuację. Kantowska wolność polega na autonomii, czyli na samodzielnym podejmowaniu decyzji na podstawie rozumu i moralności, co wyraził w sformułowaniu: *niebo gwiazdziste nade mną, prawo moralne we mnie*. Kant uważał, że wolność jednostki może istnieć tylko w społeczeństwie, które ma ustalone prawo, ponieważ prawo chroni wolność każdego z nas, dbając, by nie ograniczać jej kosztem innych. Podkreślał, że każda osoba

zasługuje na szacunek i powinna być traktowana jako cel sam w sobie, a nie jako narzędzie dla innych.

XIX wiek

Przełom XVIII i XIX w. charakteryzował się znaczącymi przemianami społecznymi i gospodarczymi. Postęp technologiczny wpłynął na rozwój przemysłu oraz mechanizację procesów produkcyjnych. W wyniku tych przemian nastąpiła masowa migracja ludności wiejskiej do miast, co spowodowało gwałtowny wzrost urbanizacji i powstanie nowych ośrodków przemysłowych. Zjawisko to zmieniło charakter społeczny miast, przekształcając je w centra życia gospodarczego i społecznego oraz kształtując nowe formy organizacji społecznej.

W konsekwencji rozwoju przemysłowego i urbanistycznego zaczęły się wyłaniać nowe idee wolności gospodarczej i społecznej, które stanowiły podstawę dla kształtowania społeczeństwa przemysłowego. W takim środowisku jednostki zyskiwały większą niezależność, dostosowując się do dynamicznie zmieniających się warunków miejskich.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, niemiecki filozof działający na przełomie XVIII i XIX w., przedstawił unikalne podejście do pojęcia wolności. W przeciwieństwie do teorii traktujących wolność jako jej naturalną cechę, Hegel postrzegał ją jako proces historyczno-społeczny, który realizuje się w rozwoju ducha. Według niego wolność to nie tylko brak zewnętrznych ograniczeń, ale przede wszystkim zdolność do samostanowienia i życia zgodnego z rozumem, co wyraża się w tzw. *wolności urzeczywistnionej* obecnej w instytucjach i normach społecznych. Hegel argumentował, że wolność jednostki jest nierozzerwalnie związana z wolnością państwa, które uważał za ucieleśnienie rozumu i etyki. W państwie prawo, moralność i obyczaje odzwierciedlają ducha narodu, tworząc przestrzeń, w której jednostki mogą realizować swój potencjał. Choć Hegel nie popierał autorytaryzmu, podkreślał, że państwo powinno gwarantować prawa i wolności obywatelskie, takie jak wolność słowa, wyznania czy zgromadzeń, traktując je jako narzędzia do urzeczywistniania ducha w historii. Krytycy Hegla zarzucają mu idealizowanie państwa i skłonności do totalitaryzmu, wskazując, że jego koncepcja nadmiernie podkreśla rolę państwa jako gwaranta wolności jednostki, co może ograniczać indywidualną autonomię. Zwolennicy natomiast doceniają głęboką analizę relacji między jednostką a społeczeństwem oraz znaczenie instytucji społecznych w realizacji wolności. Niezależnie od różnic interpretacyjnych, poglądy Hegla na wolność pozostają ważnym punktem odniesienia w dyskusjach na temat jej istoty i roli w życiu społecznym.

John Stuart Mill, wybitny angielski filozof i ekonomista przełomu XVIII i XIX w., uznawany za jednego z najważniejszych myślicieli liberalizmu, zasłynął z obrony wolności jednostki oraz idei liberalnych. W swoim fundamentalnym

dziele *O wolności* szczegółowo analizuje kwestie wolności indywidualnej, wskazując jednocześnie jej granice. Mill uważał, że każdy człowiek powinien mieć prawo do autonomicznego decydowania o swoim życiu, pod warunkiem, że jego działania nie szkodzą innym – tę zasadę nazwał *zasadą szkodliwości*. Ograniczenia wolności jednostki są dopuszczalne wyłącznie wtedy, gdy mają na celu ochronę innych osób przed krzywdą. Filozof kładł duży nacisk na wolność słowa, traktując ją jako nieodzowny element funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego. Według niego, możliwość wyrażania nawet kontrowersyjnych lub niepopularnych poglądów jest konieczna, ponieważ otwarta wymiana myśli i argumentów sprzyja rozwojowi wiedzy i postępowi społecznemu. Kluczowa dla wolności była także autonomia jednostki, która umożliwia samodzielne podejmowanie decyzji oraz realizację własnych celów bez zbędnych ograniczeń zewnętrznych. Mill opowiadał się za ograniczeniem ingerencji państwa w życie prywatne obywateli, postulując ograniczenie roli rządu jedynie do momentów ochrony przed szkodą. Jako zwolennik liberalizmu, dążył do maksymalizacji wolności osobistej przy jednoczesnym ograniczeniu władzy państwowej. Warto zauważyć, że *liberalizm* Milla nie jest tak radykalny w swych założeniach jak *libertarianizm* (nie mylić z *libertynizmem*, czyli swobodą obyczajów) podkreślającym nadrzędną rolę wolności i prawo jednostki do samodzielnego sprawowania kontroli nad swoim życiem oraz postulującym ograniczenie państwa do absolutnego minimum (*państwo minimalne*). Mill twierdził również, że odpowiedzialne korzystanie z wolności wymaga edukacji i moralności, które pozwalają obywatelom podejmować świadome i rozsądne decyzje – niezbędne dla stabilności i rozwoju społeczeństwa.

Wiek XIX, zwłaszcza jego druga połowa, był okresem intensywnego rozbudzenia świadomości narodowej oraz wzrostu aspiracji wolnościowych w całej Europie (Gellner, 2009), również na ziemiach polskich pod zaborami Rosji, Austro-Węgier i Prus (Wheatley, 2023). Dążenia do odzyskania niepodległości wyrażały się na różne sposoby – od zbrojnych powstań po pokojowy opór i mozolne budowanie podstaw przyszłej wolnej Polski. Na podzielonych między zaborców terytoriach polskich pragnienie wolności przede wszystkim przejawiało się w postaci narodowych zrywów zbrojnych. Powstanie listopadowe z 1830 r. oraz powstanie styczniowe z 1863 r., mimo że zakończyły się militarną porażką i krwawymi represjami, stały się symbolicznymi aktami oporu wobec zaborców i świadectwem niezłomnej woli niepodległościowej. W sytuacji, gdy walka zbrojna o wolność Polski była w tym momencie skazana na niepowodzenie, rozwijały się liczne konspiracyjne organizacje niepodległościowe przygotowujące grunt do podjęcia walki w bardziej sprzyjających okolicznościach.

Oprócz walki zbrojnej kluczową rolę odegrały również inicjatywy edukacyjne i ekonomiczne. Praca organiczna, szczególnie rozbudowana w zaborze pruskim (zostało to bardzo dobrze ukazane w serialu *Najdłuższa wojna nowoczesnej Europy*), koncentrowała się na rozwoju gospodarczym, edukacji oraz upowszechnianiu polskiej kultury, co wzmacniało społeczeństwo i tworzyło fundamenty pod przyszłe,

wolne i rozwinięte państwo. Choć działania te nie były tak spektakularne jak powstania, miały ogromne znaczenie dla zachowania tożsamości narodowej, kształtowały drogę Polaków do odzyskania pełni wolności i niepodległości.

XX wiek

XX w. zapisał się w historii jako okres licznych konfliktów zbrojnych, zarówno globalnych (jak np. dwie wojny światowe, które pochłonęły miliony istnień ludzkich i spowodowały ogromne zniszczenia), jak i regionalnych, często o międzynarodowych konsekwencjach (przykładem wojny koreańska, wietnamska czy konflikt argentyńsko-brytyjski o Falklandy). Był to czas powstawania, upadku reżimów autorytarnych i totalitarnych oraz masowych zbrodni ludobójstwa.

To era zniewolenia, upodlenia i tłumienia aspiracji wolnościowych w imię zbrodniczych ideologii – era radzieckich łagrów, niemieckich obozów koncentracyjnych, chińskich laogai, gett oraz junt wojskowych (na przykład w Grecji, Argentynie i Chile). Stulecie, jak pisał radziecki poeta Włodzimierz Majakowski, w którym „jednostka – zerem, jednostka – bzdurą”, a wolność i godność człowieka nagminnie łamano.

Brutalne zdławienie przez wojska radzieckie aspiracji wolnościowych i demokratycznych Węgrów w 1956 r. oraz (wraz z armiami państw Układu Warszawskiego) Czechów i Słowaków podczas Praskiej Wiosny w 1968 r. raz jeszcze unaoczniało, jak ogromną cenę przychodzi zapłacić za dążenie do wolności i samostanowienia społeczeństw w ustroju, który mienił się być lepszym i sprawiedliwszym od kapitalistycznego. Radziecka polityka represji miała również inne tragiczne oblicza, takie jak masowa deportacja Tatarów krymskich w maju 1944 r., gdy NKWD i żołnierze przymusowo wywieźli z Krymu od 238 do 423 tys. osób bezpodstawnie oskarżonych o współpracę z hitlerowcami.

XX w. był także okresem licznych rewolucji i przemian politycznych, które zmieniały układ sił i systemy społeczne. Rewolucje lutowa i październikowa w Rosji w 1917 r. obaliły carat i zapoczątkowały powstanie Związku Radzieckiego. Rewolucja listopadowa w Niemczech (1918–1919) doprowadziła do upadku monarchii w Niemczech i ustanowienia Republiki Weimarskiej. Dojście do władzy Hitlera położyło kres istnieniu republiki; proklamowano nazistowską Trzecią Rzeszę (1933–1945).

W ciągu stulecia dokonywano licznych aktów ludobójstwa i dyskryminacji. Już w 1903 r. doszło do pogromu w Kiszyniowie, w którym carska armia i miejscowi Rosjanie zamordowali 45 Żydów, dając początek długiej serii takich zbrodni w XX w.

Wymieńmy niektóre z nich (Gebert, 2022):

– brutalne stłumienie powstania afrykańskich ludów Herero i Nama (1904–1908) przez wojska Cesarstwa Niemieckiego w dzisiejszej Namibii. Zginęło wówczas od 24 do ponad 100 tys. Herero oraz około 10 tys. Nama;

- rzeź Ormian dokonana przez władze tureckie w 1915 r., gdzie liczba ofiar szacowana jest od 972 tys. do 1,5 mln osób;
- Holodomor na Ukrainie w latach 1932–1933, podczas którego w wyniku masowego głodu zginęły miliony Ukraińców (przybliżona liczba ofiar wynosi około 3,9 mln ludzi). Historycy wskazują, że była to tragedia spowodowana działaniami ludzkimi, choć nie są zgodni co do tego, czy taka była intencja Stalina;
- Holokaust – eksterminacja 6 mln Żydów europejskich przez hitlerowskie Niemcy i ich kolaborantów podczas II wojny światowej;
- masakra Żydów w Kielcach w 1946 r., gdzie podczas antyżydowskich ekscesów zamordowano 37 osób;
- za rządów Czerwonych Khmerów w Kambodży (1975–1979), wymordowano od 1,7 do 2,5 mln ludzi (co stanowiło od 20 do ponad 30 proc. populacji kraju) (Wong, 2025);
- masakra w Rwandzie w 1994 r., gdzie w ciągu 12 dni bojówki Hutu dokonały zabójstw od 500 do 662 tys. Tutsi;
- zbrodnia w Srebrenicy (1995) podczas wojny po rozpadzie Jugosławii, gdy serbskie siły pod dowództwem gen. Ratko Mladicia zgładziły około 8 tys. muzułmańskich mężczyzn i chłopców.

Wielu filozofów, historyków, socjologów, politologów, psychologów oraz przedstawicieli innych nauk społecznych XX w. dostarczyło nam studiów, książek i artykułów, opartych często na ich osobistych doświadczeniach z komunizmem i faszyzmem. Ich prace pozwalają lepiej zrozumieć mechanizmy opresyjnych systemów oraz zagrożenia dla wolności ze strony totalitaryzmu i autorytaryzmu. Wśród nich wymienimy Ericha Fromma, autora książki „Ucieczki od wolności”; Theodore’a Adorno i jego badania nad osobowością autorytarną; Viktora Klemperera i jego analizę języka Trzeciej Rzeszy w „LTI. Lingua Tertii Imperii”, a także Michela Foucault, Hannah Arendt, Isaiaha Berlina, Raymonda Arona, Karla Poppera, Jana Patočkę, Leszka Kołakowskiego, Jerzego Szackiego, Jerzego Jedlickiego, ks. Karola Wojtyłę (Jana Pawła II), ks. Józefa Tischnera oraz Timothy’ego Gartona Asha.

Ogromne znaczenie dla rozwoju wolnej refleksji i demokratycznego dyskursu w Polsce okresu PRL miały środowiska związane z Jerzym Giedroyciem i paryską *Kulturą*, a także drugoobiegowe (poza kontrolą cenzury) czasopisma takie jak *Krytyka* i *Aneks*. Również *Tygodnik Powszechny* pod redakcją Jerzego Turowicza przyczynił się do kształtowania oporu duchowego i intelektualnego wobec komunizmu. Taką funkcję pełniły też np. eseje i książki Adama Michnika oraz Vaclava Havla, inspirujące zarówno do myślenia o wolności, demokracji i prawach człowieka, jak i do podejmowania konkretnych działań na ich rzecz.

XX w. był również czasem pozytywnych przemian takich jak procesy dekolonizacyjne w Azji i Afryce, w wyniku których wiele dotychczasowych kolonii uzyskało status niepodległych państw. To także odzyskanie, po 123 latach rozbiorów, niepodległości przez Polskę w 1918 r., choć utraciła ją ponownie w 1939 r., by od

1944 przez 45 lat funkcjonować jako kraj zależny od Związku Radzieckiego, kiedy rozpoczęła się pokojowa transformacja systemu po częściowo wolnych wyborach parlamentarnych.

Ostatnia dekada XX w. przyniosła historyczne zmiany: upadek komunizmu w Europie Środkowej podczas Jesieni Ludów w 1989 r., upadek muru berlińskiego, zjednoczenie Niemiec w 1990 r. oraz rozpad ZSRR w 1991 r. W Republice Południowej Afryki zakończył się apartheid, a symbolicznym wydarzeniem było zaprzysiężenie Nelsona Mandeli na prezydenta po 27 latach więzienia za walkę z segregacją rasową. Te wydarzenia wydawały się zwiastować „koniec historii” i erę wolności opartej na liberalnych wartościach, jak prognozował Francis Fukuyama w książce *Koniec historii i ostatni człowiek*. Bardzo szybko okazało się, jak płonne były to nadzieje i jak błędna ocena.

Filozoficzne rozważania o wolności autorstwa Hannah Arendt, Isaiaha Berlina i Raymonda Arona, choć pisane w drugiej połowie XX w., brzmią dziś wyjątkowo aktualnie i mogą stanowić cenne wsparcie w walce z przejawami autorytaryzmu i totalitaryzmu.

Uznawana za jedną z najwybitniejszych filozofek XX w., **Hannah Arendt**, z racji swego żydowskiego pochodzenia, doświadczywszy antysemityzmu po dojściu Hitlera do władzy w 1933 r., zmuszona była udać się na emigrację, najpierw do Francji, a następnie, po jej zajęciu i okupacji przez hitlerowskie Niemcy, z powodu grożącego niebezpieczeństwa, po raz kolejny uciekać i szukać schronienia, tym razem w Stanach Zjednoczonych. W trakcie pobytu we Francji zaangażowana była w działalność organizacji udzielającej pomocy żydowskim uchodźcom, głównie z Niemiec. Osobiste doświadczenia jako osoby prześladowanej z powodu swojego pochodzenia, jako uchodźczyni, a przez jakiś czas także jako osoby bezpieczeństwa (na mocy przepisów wprowadzonych w Trzeciej Rzeszy jako Żydówka została pozbawiona obywatelstwa niemieckiego, by dopiero po dłuższym czasie móc ostatecznie przyjąć obywatelstwo amerykańskie). Na początku lat 60., jako specjalny korespondent czasopisma *The New Yorker*, relacjonowała z Jerozolimy proces jednego z głównych planistów Holokaustu, Adolfa Eichmana (Arendt, 2021). Wszystkie te doświadczenia (ukazane w filmach *Hannah Arendt* i *Transatlantic*), miały znaczący wpływ na ukształtowanie poglądów Arendt i zainteresowanie filozofią polityki. W pracy naukowej Arendt refleksja na wolnością była nieodłącznie związana z jej studiami nad totalitaryzmem. W wielu swoich pracach (wspomnijmy np. *Korzenie totalitaryzmu*, *Eichmann w Jerozolimie*, *Kryzys republiki* czy *Kondycję ludzką*) Arendt podkreśla wielokrotnie, że wolność to nie tylko brak zakazów, ale przede wszystkim możliwość rozwoju i realizowania siebie przez aktywne uczestnictwo w życiu publicznym i politycznym. W praktyce oznacza to, że prawdziwa wolność to dla Hannah Arendt nie tylko swoboda wyboru, ale przede wszystkim wpływ na to, co dzieje się wokół nas. Wolność, twierdziła Arendt, to współtworzenie *przestrzeni publicznej*, miejsca, gdzie spotykają się

ludzie o różnych poglądach, aby dyskutować i razem podejmować ważne decyzje. To taka arena, na której formuje się opinia publiczna i gdzie realizuje się polityka. Wchodząc w tę przestrzeń, przestajemy być samotnymi wyspami, a stajemy się częścią wspólnoty, która wspólnie kształtuje swoją przyszłość. Arendt zachęcała do angażowania się w życie publiczne i budowania społeczeństwa, w którym każdy głos się liczy, praktykuje się dialog, promuje różnorodność i okazuje szacunek. Tylko wtedy wolność staje się realna, a polityka przekształca się w sztukę współpracy dla dobra wszystkich. Angażowanie się w sprawy społeczne, wyrażanie swoich poglądów i uczestniczenie w debatach to dla Arendt podstawa wolnego społeczeństwa.

Według Arendt wolność to nie tylko cel, do którego dążymy, ale przede wszystkim narzędzie do pełnego i satysfakcjonującego życia. Co więcej, niemiecko-amerykańska filozofka podkreślała, że wolność wiąże się z odpowiedzialnością. Każdy nasz wybór ma wpływ na nas i na innych, dlatego musimy być świadomi konsekwencji naszych działań i gotowi je ponosić. Arendt ostrzegała, że wolność i możliwość działania w polityce nie są dane raz na zawsze. Totalitaryzm, nadmierna biurokracja, obojętność społeczna, manipulacja i propaganda to wszystko stwarza zagrożenia dla wolności. W świecie, gdzie przestrzeń publiczna jest kontrolowana, tracimy naszą niezależność i stajemy się tylko marionetkami w rękach władzy (Arendt, 2014).

Isaiah Berlin wniósł istotny wkład do filozofii politycznej, zwłaszcza w dyskusję na temat wolności. Urodzony w 1909 r. w Rydze, brytyjski filozof i historyk idei pochodzenia żydowskiego, w 1921 r. uciekł z rodziną przed represjami radzieckimi i osiedlił się na Wyspach Brytyjskich. Po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Oksfordzkim pracował w brytyjskiej dyplomacji w Nowym Jorku, Waszyngtonie i Moskwie, a w latach 1957–1967 zajmował stanowisko profesora teorii społecznej i politycznej na Oksfordzie. Zmarł w 1997 r. Jego poglądy, wciąż ważne i inspirujące, zajmują poczesne miejsce w historii filozofii polityki. W eseju *Dwa pojęcia wolności* Berlin wprowadził rozróżnienie między *wolnością negatywną* i *wolnością pozytywną*, które do dziś stanowi punkt odniesienia w debatach na temat znaczenia i wartości wolności politycznej. *Wolność negatywna* to wolność „od” ingerencji zewnętrznej, czyli brak przeszkód czy przymusu ze strony innych ludzi lub instytucji, które ograniczałyby możliwość działania jednostki według własnej woli. To pojęcie podkreśla autonomię i niezależność jednostki – wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność innego człowieka. Inaczej mówiąc, człowiek jest wolny, jeśli nie musi czegoś robić i nie jest zmuszany do określonego zachowania. *Wolność negatywna* jest podstawą do funkcjonowania osobistej samodzielności i powinna być chroniona przed nadmierną ingerencją władz czy innych grup. *Wolność pozytywna* to wolność „do” – możliwość działania, wykonywania wyborów i kształtowania swojego życia według własnych pragnień, ambicji i racjonalnej woli. Jest to pojęcie wolności jako samostanowienia i decydowania o własnym losie, czyli byciu podmiotem swoich

decyzji, a nie przedmiotem sterowanym przez zewnętrzne siły. Wolność pozytywna opiera się na wewnętrznej autonomii, zdolności do samokontroli i samokształtowania. Jednak, zauważał Berlin, akceptacja wolności pozytywnej może prowadzić do sytuacji, w której jednostka dobrowolnie ogranicza swoją wolność lub uznaje autorytet, który tę wolność jej odbiera. Berlin podkreśla, że te dwie koncepcje nie są jedynie różnymi sposobami określania tego samego pojęcia, ale często stoją ze sobą w konflikcie. Wolność negatywna odnosi się do rozszerzania sfery, w której nikt nie ingeruje w działania jednostki, natomiast wolność pozytywna zwraca uwagę na to, kto ma prawo decydować o tym, co jednostka powinna robić. Wolność pozytywna może więc potencjalnie prowadzić do uzasadnienia przymusu, jeśli ktoś inny uzna się za reprezentanta „prawdziwego ja” jednostki. Berlin ostrzegał przed niebezpieczeństwami związanymi z koncepcją wolności pozytywnej. Argumentował, że w historii idei wolność pozytywna była często wykorzystywana do uzasadniania autorytarnych rządów. Władze, odwołując się do „prawdziwych” potrzeb i celów jednostki lub społeczeństwa, mogły ograniczać wolność negatywną w imię realizacji tych „wyższych” wartości. Berlin zauważył, że często myśliciele polityczni mylili wolność pozytywną z racjonalnym działaniem. Rozróżnienie między wolnością negatywną i pozytywną miało ogromny wpływ na współczesną filozofię polityczną. Jego koncepcja pluralizmu wartości, zgodnie z którą różne wartości moralne mogą być równie ważne, ale jednocześnie sprzeczne, również wywarła trwały wpływ na myślenie o etyce i polityce

Raymond Aron (1905–1983), filozof, socjolog i dziennikarz, jeden z najwybitniejszych intelektualistów francuskich XX w. Za ważny uznaje się jego wkład w publiczny dyskurs na temat, analizowanej w kontekście społecznym i politycznym, wolności. W latach 30., pracując na niemieckim uniwersytecie, był świadkiem dojścia Hitlera do władzy i ustanowienia reżimu nazistowskiego. Podczas II wojny światowej, jako osoba pochodzenia żydowskiego, musiał opuścić Francję i dołączyć do, kierowanego przez generała Charlesa de Gaulle’a, Komitetu Wolnej Francji.

Po wojnie Aron wielokrotnie podejmował w swoich rozmaitych tekstach (od naukowych po dziennikarskie) tematykę totalitaryzmu, liberalizmu, komunizmu i stosunków międzynarodowych. Poddawał krytyce zwłaszcza marksizm i komunizm, upatrując w nich zagrożenia dla wolności i demokracji. W wydanej w 1955 r., uważanej dzisiaj za jedną z najbardziej znaczących w jego dorobku naukowym, książce *Opium intelektualistów* (Aron, 2000) Aron zwracał uwagę na niebezpieczeństwo narzucania jednostronnych ideologii oraz ograniczania pluralizmu na rzecz kolektywnego interesu. Wolność utożsamiał ze świadomym wyborem i możliwością działania, podkreślając, że nie jest to jedynie brak przymusu, lecz także zdolność podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności. Jego realistyczne podejście zakładało równowagę między wolnością jednostki a dobrem wspólnym, tak aby wolność jednej osoby nie naruszała wolności innych. Aron wyróżniał trzy kategorie wolności: *osobistą*, *polityczną* i *społeczną*. *Wolności osobiste* obejmują bezpieczeń-

stwo, swobodę przemieszczania się, wolność gospodarczą oraz wolność przekonań. *Wolności polityczne*, takie jak prawo do głosowania, protestowania i organizowania zgromadzeń, uważał za warunek konieczny korzystania z innych wolności. *Wolności społeczne* zaś dotyczą dostępu do edukacji, opieki społecznej oraz prawa do działania w grupach, np. związkach zawodowych. Mimo że wolności często definiowane są w opozycji do państwa, Aron podkreślał, że ich istnienie i ochrona są możliwe dzięki sprawnemu funkcjonowaniu instytucji państwowych, równowadze między władzą, instytucjami i samokontrolą. Wolność dla Arona to fundamentalna wartość, lecz nie absolutna – zawsze związana z odpowiedzialnością.

Wolność i jej zagrożenia w dwudziestowiecznej literaturze, filmie, muzyce oraz sztukach plastycznych

Literatura, film, muzyka i sztuki plastyczne odegrały kluczową rolę w zrozumieniu i pielęgnowaniu wolności oraz różnych jej przejawów w XX w. zarówno w Polsce, jak i na świecie. Twórczość artystyczna stała się miejscem oporu, wyrazu sprzeciwu oraz przestrzeni refleksji nad wolnością.

Pisarze, tacy jak Thomas Mann, Albert Camus (w swoich książkach, m.in. w *Dżumie* i *Obcym*, akcentował bunt jednostki przeciwko absurdowi i opresji), Ernest Hemingway (*Komu bije dzwon?*), George Orwell (*W hołdzie Katalonii*, *Folwark zwierzęcy* i 1984), Czesław Miłosz (*Zniewolony umysł*), Aleksander Weisberg-Cybulski (dwadzieścia lat wcześniej niż Sołżenicyn opisał terror stalinowski w książce *Wielka czystka*), Aleksander Sołżenicyn (m.in. *Archipelag Gułag*), Arthur Koestler (*Ciemność w południe*), Milan Kundera (*Nieznosna lekkość bytu*), Jack Kerouac, Allen Ginsberg, Edward Stachura, Gustaw Herling-Grudziński, Margarete Buber-Neumann (autorka bardzo poruszających wspomnień z uwięzienia zarówno w radzieckich łagrach, jak i nazistowskich obozach koncentracyjnych), Vaclav Havel (m.in. *Siła bezsilnych*, *Listy do Olgi*), Margaret Atwood, Hanna Krall, Olga Tokarczuk czy Andrzej Stasiuk, w swoich książkach, esejach czy wierszach niejednokrotnie ukazują zmagania o wolność osobistą, mechanizmy opresji oraz wpływ władzy na jednostkę. Poddają krytyce reżimy autorytarne i totalitarne, inspirując czytelników do czynnej afirmacji i obrony wolności oraz swobód obywatelskich.

Filmy, teatr, muzyka oraz sztuki plastyczne również odegrały (i wciąż odgrywają) ważną rolę w promowaniu wolności i ostrzeganiu o zagrażających jej niebezpieczeństwach. Twórczość takich artystów jak Pete Seeger, Lluís Llach, Bułat Okudźawa, Victor Jara, Karel Kryl czy Jacek Kaczmarski przekształciła się w coś więcej niż tylko zbiór wykonywanych przez tych artystów utworów – stała się mocnym manifestem wyrażającym wolnościowe aspiracje oraz opór wobec represji. Ich muzyka pełniła rolę nośnika idei, mobilizując słuchaczy do refleksji nad wolnością i sprzeciwem wobec systemów ucisku. Dzięki temu ich dzieła trwale wpisały się w historię jako symbole walki o prawa człowieka i godność. Także festiwale mu-

zyczne, jak np. Woodstock (w USA) w latach 60. czy festiwal w Jarocinie od lat 80., były/są przestrzenią dla muzyków i uczestników do wyrażania swoich poglądów oraz bycia sobą. Wiele filmów zarówno polskich, jak i zagranicznych miało istotne przesłanie wolności. Wśród nich warto wymienić produkcje w reżyserii Andrzeja Wajdy, Agnieszki Holland oraz Krzysztofa Zanussiego, a także słynny amerykański film *Dyktator* z pamiętnym monologiem Charliego Chaplina.

Równie ważne były inscenizacje teatralne, takie jak *Dziady* w reżyserii Kazimierza Dejmka, wystawiane w Teatrze Narodowym, których realizacja w znacznym stopniu przyczyniła się do wybuchu studenckich protestów w marcu 1968 r. Warto także przypomnieć spektakle Teatru Ósmego Dnia z Poznania, działającego nieprzerwanie od ponad 50 lat. Zarówno filmy, jak i przedstawienia teatralne, zawierały głębokie przesłanie wolności oraz pozwalały zrozumieć mechanizmy władzy i zniewolenia. Temat wolności był obecny w sztukach pięknych, nie tylko w malarstwie (słynna „Guernica” Pabla Picassa), ale także w rzeźbie i innych formach plastycznych, często jako wyraz sprzeciwu wobec ucisku, wojny i braku swobód.

XXI wiek

Wydarzenia 11 września 2001 r., gdy grupy terrorystów z Al-Kaidy przeprowadziły samobójcze ataki na terenie Stanów Zjednoczonych, były tragicznym prologiem do XXI w. Stulecia, w którym, choć świat stał się, dzięki dalszemu rozwojowi transportu, środków masowego komunikowania, powiązaniom gospodarczym, by posłużyć się terminem autorstwa Marshalla McLuhana, *globalną wioską*, wolność nie jest udziałem wszystkich. Zagrożają jej niebezpieczeństwa o charakterze politycznym, społecznym i ekonomicznym.

Dziś, za autorami Słownika CEO – Obywatelskiego Hitu (*Słownik CEO – Obywatelski Hit*, 2022) do zagrożeń wolności możemy zaliczyć:

- **autorytaryzm** – „ustrój polityczny, w którym władzę sprawuje grupa lub jednostka, opierając się na wojsku, policji lub innych służbach. Obywatele zachowują pewną autonomię w sferze prywatnej, ale pozbawieni większości praw politycznych nie mogą wpływać na decyzje rządzących. Dla zwolenników autorytaryzmu najważniejsza jest silna władza, niezależna od opinii ogółu obywateli”;

- **totalitaryzm** – „ustrój państwa, które dąży do uzyskania pełnej kontroli nad życiem i działaniami swoich obywateli. W państwie totalitarnym działa i rządzi jedna hegemoniczna partia, a wszystkie dziedziny życia znajdują się pod kontrolą służb bezpieczeństwa, policji i wojska. Państwo jest właścicielem wszystkich środków masowego przekazu i wykorzystuje je do propagowania ideologii totalitarnej”;

- **fundamentalizm** – „tradycjonalistyczny i ortodoksyjny stosunek do wyznawanej religii, radykalizm w wyznawaniu jakiejś idei, odmawiający innym racjom prawa istnienia”;

– **nacjonalizm** – „postawa społeczno-polityczna uznająca interesy narodowe za najważniejszą wartość (egoizm narodowy); łączy się często z poczuciem wyższości swojego narodu wobec innych. Skrajnego nacjonalistę, odczuwającego nienawiść wobec innych narodów, nazywamy **szowinistą**. Partie nacjonalistyczne głoszą, że zadaniem państwa jest ochrona interesów własnego narodu, np. przez kontrolę wolnego rynku w celu ochrony gospodarki (protekcjonizm), ograniczenie praw mniejszości bądź też zamknięcie granic przed imigrantami i uchodźcami”;

– **ograniczenie wolności słowa i prawa do swobodnego poszukiwania wiedzy oraz formułowania poglądów**, upolitycznienie programów nauczania na wszystkich poziomach kształcenia;

– **ucieczka od wolności** odnosi się do psychologicznego zjawiska, w którym człowiek, mimo posiadania wolności, odczuwa lęk, samotność i bezsilność, co prowadzi go do unikania pełnej realizacji swojej indywidualności poprzez podporządkowanie się autorytetom lub mechanizmom społecznym;

– **ubóstwo** stanowi poważne zagrożenie dla wolności jednostki, ponieważ nie tylko pozbawia podstawowych środków do życia, ale również prowadzi do bezsilności, wykluczenia społecznego oraz poczucia permanentnego lęku i upokorzenia. Ubóstwo powoduje, że ludzie żyją w stresie związanym z codziennym przetrwaniem, co paraliżuje i ogranicza ich możliwości działania oraz decydowania o własnym życiu;

– **konsumpcjonizm** – świat oparty na konsumpcji kreuje fałszywe poczucie wolności, które w rzeczywistości jest formą zniewolenia moralnego. Konsumpcja przedstawiana jest często jako wyraz indywidualizmu i autonomii, ale w praktyce nakłada pewne wzorce zachowań i wymusza ciągle nabywanie dóbr materialnych, co ogranicza rzeczywistą swobodę wyboru (Bauman i Lawson, 2017);

– **handel ludźmi** – uznawany za współczesną formę niewolnictwa, godzi w prawo do wolności, godność, podstawowe prawa człowieka oraz możliwość decydowania o własnym życiu.

5. Prawna ochrona wolności

Ochrona wolności jest zagwarantowana przez szereg aktów prawnych w Polsce oraz na arenie międzynarodowej. Tworzą one system ochrony praw człowieka.

Akty prawne chroniące wolność w Polsce

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997)

Fundament prawny ochrony wolności i praw człowieka w Polsce. Art. 30 uznaje przyrodzoną i niezbywalną godność człowieka jako źródło wolności i praw. Art. 31 gwarantuje ochronę prawną wolności, nakłada obowiązek szanowania wolności i praw innych oraz zakazuje zmuszania do czynu sprzecznego z tymi wolnościami.

Rozdział II Konstytucji zawiera katalog praw i wolności osobistych, politycznych, ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych, w tym m.in.: prawo do życia, wolności osobistej, ochrony prywatności, wolności sumienia i religii, wolności słowa, zgromadzeń i zrzeszania się. Szczegółowe gwarancje ochrony, np. prawo do rzetelnego procesu sądowego i możliwości składania skarg do trybunałów. Konstytucja nakłada także obowiązek ochrony tych praw przez organy władzy publicznej i przewiduje mechanizmy ich ochrony, m.in. przez Rzecznika Praw Obywatelskich.

Ustawy szczegółowe¹

Ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania zapewnia wolność wyboru religii, wyrażania wiary oraz jej praktykowania.

Inne ustawy regulują prawa związane z ochroną danych osobowych, prawami politycznymi, prawami pracowniczymi, wolnością działalności gospodarczej, dostępem do informacji publicznej.

Umowy międzynarodowe ratyfikowane przez Polskę

Polska ratyfikowała wiele konwencji międzynarodowych stanowiących ważne elementy ochrony wolności i praw człowieka, m.in.:

1. Europejska Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950).
2. Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (1966).
3. Konwencja o prawach dziecka (1989).
4. Konwencja o ochronie osób niepełnosprawnych (2006).
5. Konwencja przeciwko torturom (1984).

Polska konsekwentnie wprowadza te umowy do krajowego porządku prawnego.

Organy ochrony praw człowieka w Polsce

Rzecznik Praw Obywatelskich, Rzecznik Praw Dziecka, niezależne sądy i trybunały, wyspecjalizowane organy ochrony danych osobowych i inne instytucje wspierające egzekwowanie wolności (np. Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Stowarzyszenie „Otwarta Rzeczpospolita” itp.)

Akty prawne chroniące wolność w Unii Europejskiej

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (2000, obowiązuje od Traktatu z Lizbony)

Określa prawa i wolności indywidualne przysługujące obywatelom UE oraz osobom znajdującym się na jej obszarze. Zapewnia ochronę godności, wolności

¹ Więcej o zapisach ustaw i Konstytucji RP dowiedzie się z rozdziału „Po co obywatel(k)om państwo: Jak działają mechanizmy władzy”

osobistej i bezpieczeństwa, wolności myśli, sumienia, religii, wypowiedzi i informacji, zgromadzeń i stowarzyszeń oraz wolności przemieszczania się. Reguluje także prawa pracownicze, dostęp do edukacji, ochronę danych osobowych i prawo do azylu. Regulacje dotyczące ograniczeń praw muszą wynikać z przepisów ustawowych, respektować podstawowe wartości tych praw i być dostosowane proporcjonalnie.

Europejski akt o wolności mediów (EMFA, 2024)

Zapewnia ochronę pluralizmu i niezależności mediów w UE, ochronę niezależności redakcyjnej, źródeł dziennikarskich oraz przeciwdziała nieuzasadnionemu usuwaniu treści online. Wprowadza transparentność własności mediów i ochronę dziennikarzy przed nadużyciami.

Traktat o Unii Europejskiej (TUE) i Traktat o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE)

Traktaty te zawierają podstawowe zasady oparte na poszanowaniu praw człowieka, wolności, demokracji, równości i praworządności. Unia Europejska aktywnie wspiera ochronę praw człowieka oraz wolności zarówno na swoim terytorium, jak i poza jego granicami. Parlament Europejski aktywnie monitoruje i wspiera realizację praw i wolności.

Europejski Rzecznik Praw Obywatelskich

Narzędzie służące zabezpieczeniu praw obywateli Unii Europejskiej przed nieprawidłowym funkcjonowaniem instytucji unijnych.

Międzynarodowe akty prawne chroniące wolność

Karta Narodów Zjednoczonych (1945)

Podstawowy dokument ONZ ustanawiający cel ochrony praw człowieka i wolności jako kluczowy element utrzymania pokoju i bezpieczeństwa międzynarodowego.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948)

Zawiera katalog praw i wolności człowieka, takich jak prawo do życia, wolności osobistej, zakaz tortur, wolność myśli, sumienia i religii, wolność słowa, prawo do pokojowych zgromadzeń i stowarzyszania się. Nie jest prawnie wiążąca, ale stanowi fundament międzynarodowego prawa praw człowieka.

Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka (1966)

Składają się z Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych. Są

prawnie wiążące i obejmują szeroką gamę praw i wolności, w tym wolność myśli, sumienia, religii, wypowiedzi i zgromadzeń. Polska ratyfikowała pakty w 1977 r.

Europejska konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (1950)

Najważniejsza międzynarodowa umowa regionalna Rady Europy gwarantująca prawa i wolności, jak prawo do życia, wolność słowa, wolność religii, prawo do rzetelnego procesu sądowego.

Inne ważne konwencje międzynarodowe

Konwencja w sprawie zakazu tortur (1984), Konwencja praw dziecka (1989), Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006), Konwencje o zwalczaniu dyskryminacji rasowej i płciowej.

Organy i trybunały międzynarodowe

Europejski Trybunał Praw Człowieka, Międzynarodowy Trybunał Karny, Rada Praw Człowieka ONZ oraz wysocy komisarze ONZ do spraw praw człowieka i uchodźców.

Wolność nie jest czymś danym raz na zawsze – to wartość, którą trzeba nieustannie pielęgnować i chronić. W swojej książce-eseju *O tyranii* Timothy Snyder daje konkretne wskazówki (Snyder, 2017; zob. także *Alfabet Buntu Timothy Snyder i polscy obywatele czytający „O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku”*, 2018), jak skutecznie przeciwstawiać się tym zagrożeniom i chronić fundamenty demokracji:

1. Nie bądź z góry posłuszny;
2. Broń instytucji;
3. Strzeż się państwa jednopartyjnego;
4. Weź odpowiedzialność za oblicze świata;
5. Pamiętaj o etyce zawodowej;
6. Miej się na baczności przed organizacjami paramilitarnymi;
7. Jeżeli musisz nosić broń, bądź rozważny;
8. Wyróżniaj się;
9. Dbaj o język;
10. Wierz w prawdę;
11. Bądź dociekliwy;
12. Nawiązuj kontakt wzrokowy i prowadź niezobowiązujące konwersacje;

13. Uprawiaj politykę w sensie fizycznym;
14. Chroni swoje życie prywatne;
15. Wspiera słusze sprawy;
16. Ucz się od ludzi z innych krajów;
17. Nasłuchuj niebezpiecznych słów;
18. Gdy nadejdzie niewyobrażalne, zachowaj spokój;
19. Bądź patriotą;
20. Bądź tak odważny, jak potrafisz.

Współczesny świat wymaga od nas ciągłej refleksji nad istotą i znaczeniem wolności oraz odwagi w jej obronie. Oznacza to, że aby cieszyć się prawdziwą wolnością, musimy być gotowi ponieść odpowiedzialność za jej obronę, starając się zachować ją dla przyszłych pokoleń. Wolność to nie tylko prawo, ale także wartość, która wymaga ciągłego wysiłku i zaangażowania każdego z nas. Dlatego, jak apelował w 2020 r. w przemówieniu w Oświęcimiu Marian Turski:

Nie bądźcie obojętni, kiedy widzicie, że przeszłość jest naciągana na poczet aktualnej polityki. Nie bądźcie obojętni, kiedy jakakolwiek mniejszość jest dyskryminowana, ponieważ istotą demokracji jest to, że większość rządzi, ale demokracja na tym polega, że prawa mniejszości muszą być chronione jednocześnie. Nie bądźcie obojętni, kiedy jakakolwiek władza narusza przyjęte umowy społeczne, już istniejące. Bądźcie wierni przykazaniu. Jedenaste przykazanie: nie bądź obojętny, bo jeżeli nie, to się nawet nie obejrzyście jak na was, jak na waszych potomków, «jakieś Auschwitz» nagle spadnie z nieba (Turski, 2021, s. 20–21).

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Pytania kontrolne dla uczniów dotyczące wolności oraz demokracji:
 - a) Wymień znane Tobie rodzaje wolności? Podaj przykłady wolności, które spotykamy na co dzień.
 - b) W jaki sposób wydarzenia historyczne przywołane w rozdziale wpłynęły na to, jak dzisiaj rozumiemy wolność?
 - c) Wybierz swoją ulubioną książkę, film lub spektakl teatralny, w którym poruszany jest temat wolności. Opowiedz, w jaki sposób ten temat jest w nim ukazany i wyjaśnij, dlaczego akurat ta interpretacja wolności jest dla Ciebie ważna, do Ciebie przemawia.
2. Sprawdź, czy potrafisz:
 - a) podać przykłady walk o wolność omawianych w tym rozdziale na przykładzie osób z twojego otoczenia (rodzina, znajomi, sąsiedzi), a także osób powszechnie znanych z mediów,
 - b) przywołać i omówić zapisy w Konstytucji RP dotyczące wolności.
3. Propozycje 3 zadań projektowych dotyczących wolności i demokracji dla uczniów szkoły średniej:

- a) **Analiza przypadków historycznych:** Przygotuj prezentację na temat wybranego wydarzenia historycznego, które miało kluczowe znaczenie dla walki o wolność i demokrację w Polsce, Europie, innych częściach świata. Omów tło historyczne, kluczowe postaci i wpływ tego wydarzenia na współczesne rozumienie wolności i demokracji.
- b) **Projekt społeczny:** Zorganizuj kampanię w szkole na rzecz promowania praw człowieka i demokracji. Przygotuj materiały edukacyjne, plakaty oraz plan wydarzeń, które pomogą Twoim kolegom i koleżankom zrozumieć znaczenie wolności i demokracji w codziennym życiu.
- c) **Debata oksfordzka:** Zorganizuj debatę na temat roli wolności słowa w demokracji. Uczniowie zostaną podzieleni na dwie grupy, z których jedna będzie bronić tezy o absolutnej wolności słowa, a druga argumentować na rzecz ograniczeń wolności słowa w celu ochrony innych praw i wartości społecznych.

LITERATURA

- 10 years of war: A timeline of Russia's decade-long aggression against Ukraine.* (2024, 21 lutego). The Kyiv Independent. <https://kyivindependent.com/russias-war-against-ukraine-timeline/>.
- A timeline of Latin America.* (2011). Scaruffi.com. <https://www.scaruffi.com/politics/latin.html>.
- Alfabet Buntu Timothy Snyder i polscy obywatele czytający "O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku".* (2018). Archiwum Osiatyńskiego. <https://archiwumosiatynskiego.pl/alfabet-buntu/timothy-snyder-i-polscy-obywatele-czytajacy-o-tyranii-dwadzieścia-lekcji-z-dwudziestego-wieku/>.
- Arendt, H. (2014). *Korzenie totalitaryzmu*. Świat Książki.
- Arendt, H. (2020). *Kondycja ludzka*. Wydawnictwo Aletheia.
- Arendt, H. (2021). *Eichmann w Jerozolimie*. Znak.
- Arendt, H. (2023). *Kryzys republiki*. Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Arendt, H., Baehr, P.R. (2012). *The portable Hannah Arendt*. Media Production Services Unit, Manitoba Education.
- Aron, R. (2000). *Opium intelektualistów*. Muza.
- Aron, R. (2023). *Liberty and Equality*. Princeton University Press.
- Aron, R. (2025). *Biography*. <https://contemporarythinkers.org/raymond-aron/biography/>.
- Atwood, M. (2022). *Burning Questions*. Random House.
- Bailey, A. (2012). *The Broadview anthology of social and political thought: essential readings: ancient, modern, and contemporary texts*. Broadview Press.
- Bauman, Z., Lawson, N. (2017). *A Chronicle of crisis: 2011–2016*. Social Europe Edition.
- BBC News Timeline: Haiti.* (2015). Bbc.co.uk; BBC. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/1202857.stm>.
- Berlin, I. (1991). *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*. Res Publica.
- Berlin, I. (2000). *Cztery eseje o wolności*. Zysk i S-ka.
- Camus, A. (2024). *Świadek wolności*. Wydawnictwo Agora.

- d'Entreves, M.P. (2019). *Hannah Arendt (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*. Stanford.edu. <https://plato.stanford.edu/entries/arendt/>.
- Decolonization of Asia and Africa, 1945–1960*. (2024). Office of the Historian. <https://history.state.gov/milestones/1945-1952/asia-and-africa>.
- Drelich, S. (2010). *Isaiah Berlin: Wolność i suwerenność – Liberté!* (2010, 12 marca). Liberté! <https://liberte.pl/isaiah-berlin-wolnosc-i-suwerennosc/>.
- Finchelstein, F. (2017). *From Fascism to Populism in History*. Univ. of California Press.
- Finchelstein, F. (2024). *The Wannabe Fascists*. Univ. of California Press.
- Freedom in the World*. (2019). Freedom House. <https://freedomhouse.org/explore-themap?type=fiw&year=2025>.
- Gadacz, T. (2023). *Filozofia wolności*. @GI_weltweit. <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/kul/ges/21184099.html>.
- Garton Ash, T. (1999). *The uses of adversity: essays on the fate of Central Europe*. Penguin.
- Garton Ash, T. (2017). *FREE SPEECH: ten principles for a connected world*. Yale University Press.
- Gebert, K. (2022). *Ostateczne rozwiązania. Ludobójcy i ich dzieło*. Wydawnictwo Agora.
- Gellner, E. (2009). *Narody i nacjonalizm*. Difin.
- Grudzińska-Gross, I. (2025). *Wielka karuzela. Życie Aleksandra Weissberga Cybulskiego*. ZNAK.
- International Labor Organization. (2022, 12 września). *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labor and Forced Marriage | International Labor Organization*. www.ilo.org. <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-estimates-modern-slavery-forced-labour-and-forced-marriage>.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>
- Ochrona praw człowieka i promowanie ich poszanowania | Unia Europejska*. (2023). European Union. https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/human-rights-and-democracy_pl.
- Ochrona praw i wolności w Polsce Podręcznik obywatela zpe.gov.pl*. (2025). Zpe.gov.pl. <https://zpe.gov.pl/a/ochrona-praw-i-wolnosci-w-polsce/D183skr9M>.
- Porter Szucs, B. (2021). *Całkiem zwyczajny kraj: Historia Polski bez martyrologii*. Filtry.
- Prawa człowieka Ministerstwo Spraw Zagranicznych Portal Gov.pl*. (2025). Ministerstwo Spraw Zagranicznych. <https://www.gov.pl/web/dyplomacja/prawa-czlowieka>.
- Słownik CEO – Obywatelski Hit*. (2022). Obywatelski Hit. <https://obywatelskihit.pl/category/slowniczek/slownik-ceo/>.
- Słownik języka polskiego PWN*. (2016). PWN. <https://sjp.pwn.pl/>.
- Snyder, T. (2017). *On Tyranny*. Crown/Archetype.
- Snyder, T. (2018). *The Road to Unfreedom*. Random House Us.
- Snyder, T. (2024). *On Freedom*. Random House.
- Śpiewak, P. (1991). *Ideologie i obywatele*. Biblioteka „Więzi”.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (2016). Stanford.edu. <https://plato.stanford.edu/contents.html>.
- Stanley, J. (2018). *How Fascism Works*. Random House.
- Stanley, J. (2024). *Erasing History. How Fascists Rewrite the Past to Control the Future*. Simon & Schuster.
- Szacki, J. (1994). *Liberalizm po komunizmie*. Fundacja im. St. Batorego.
- Szlak Pracy Organicznej. Postaci*. (2025) <https://pracaorganiczna.pl/postaci/>.

- Timeline of Independence*. (2018). Brooklyn Museum. <https://www.brooklynmuseum.org/resources/africa-time-line>.
- Tischner, J. (2023). *Nieznośny dar wolności*. (3 wyd.). ZNAK.
- Tischner, J. (2025). *Co się dzieje z naszą wolnością?* Tischner.pl. <https://tischner.pl/co-sie-dzieje-z-nasza-wolnoscia/>.
- Tischner: wolność to skok wzwyż* Tischner.pl. (2020, 8 maja). Tischner.pl. <https://tischner.pl/tischner-wolnosc-to-skok-wzwyz/>.
- Turski, M. (2021). *XI Nie bądź obojętny*. Wydawnictwo Czarne, s. 20–21.
- Weissberg-Cybulski, A. (2025). *Wielka czystka*. Austeria.
- Wheatley, N. (2023). *The Life and Death of States*. Princeton University Press.
- Wong, J. (2025, 17 kwietnia). *50 years ago, the Khmer Rouge began its reign of terror in Cambodia. Justice remains elusive*. CBC. https://www.cbc.ca/radio/sunday/khmer-rouge-year-zero-50years-1.7506215?cmp=newsletter_Radio%20One%20Newsletter_14092_1896768.
- Żadan, S. (2022). *ESEJ. Wolność jako odpowiedzialność*. Kulturaenter.pl. <https://kulturaenter.pl/article/wolnosc-jako-odpowiedzialnosc/>.

AGATA HAUSER

Zakład Prawa Międzynarodowego i Organizacji Międzynarodowych, Wydział Prawa i Administracji UAM
ORCID: 0000-0002-6382-3800
e-mail: ahauser@amu.edu.pl

Prawa człowieka i ich ochrona

1. Czym są prawa człowieka?

Według definicji ONZ, prawa człowieka to prawa przysługujące wszystkim ludziom, bez względu na rasę, płeć, narodowość, przynależność etniczną, język, religię lub jakikolwiek inny status (<https://www.ohchr.org/en/what-are-human-rights>). Oznacza to, że w przeciwieństwie do znanych np. z polskiej historii przywilejów szlacheckich, nie są one nadawane przez władzę (władcę, króla), ale przysługują każdemu człowiekowi, niezależnie od jego cech, przynależności czy zachowania, ale z samego faktu bycia człowiekiem.

Przyjęło się, że źródłem tych praw jest godność człowieka. Skoro wszyscy ludzie są równi w godności, są też równi w prawach (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka). Takie założenie pozwala na określenie praw człowieka jako uniwersalnych/powszechnych (są takie same dla wszystkich na całym świecie) i przyrodzonych (przysługują każdej istocie ludzkiej).

Nie oznacza to jednak, że prawa człowieka nie są regulowane prawem. Wręcz przeciwnie, przyjęto wiele konwencji międzynarodowych i ustaw krajowych, których celem jest zapewnienie skutecznej realizacji tych praw oraz określenie narzędzi, które przysługują osobom, które stały się ofiarami naruszeń ich praw. Ich znaczenie i możliwości zastosowania w praktyce zostaną przedstawione w dalszej części niniejszego rozdziału.

2. Klasyfikacja praw człowieka

Tradycyjnie prawa człowieka klasyfikuje się w trzy grupy, zwane generacjami (Vasak, 1977, s. 29):

- pierwsza generacja – to prawa osobiste i polityczne, takie jak prawo do życia, wolność słowa, wolność wyznania, prawo do sądu;
- druga generacja – to prawa gospodarcze, społeczne i kulturalne: prawo do nauki, prawo do zdrowia, prawo do pracy, prawo do korzystania z dóbr kultury;
- trzecia generacja – to tzw. prawa solidarnościowe, czyli przysługujące zbiorowościom (np. prawo do pokoju, prawo do rozwoju, prawo do środowiska naturalnego).

Podział ten pokazuje historyczny rozwój praw człowieka, od XVIII w. (I generacja) do drugiej połowy XX w. (III generacja). Obecnie postulowane jest także uznanie czwartej generacji praw człowieka, związanej z rozwojem technologii informatycznych i obejmujących m.in. dostępność do Internetu czy bezpieczeństwo cyfrowe.

Warto jednak pamiętać, że klasyfikacja ta nie wskazuje w żaden sposób na „ważność” poszczególnych generacji praw człowieka. Wszystkie te prawa są równie ważne i w praktyce często niepodzielne. Realizacja praw I generacji wymaga zatem realizacji praw II generacji (i *vice versa*), a prawa III generacji mogą wpływać na możliwość korzystania z pozostałych praw (co jest szczególnie widoczne w kontekście prawa do czystego środowiska). Dodatkowo naruszenia prawa jednej generacji, często prowadzą do naruszenia prawa z innej generacji. Dlatego w świetle obecnych standardów wskazuje się, że wszystkie prawa człowieka mają charakter niepodzielny i współzależny (Deklaracja Wiedeńska, pkt 5).

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Propozycja zadania aktywizującego: znalezienie połączeń między poszczególnymi generacjami praw człowieka przez uczniów (np. tabela, w której należy wskazać zależności): np. prawo do nauki – wolność słowa (edukacja wpływa na możliwość późniejszego korzystania z dostępu do informacji oraz szerzenia własnych opinii) / prawo do życia – prawo do zdrowia (brak dostępu do opieki zdrowotnej może doprowadzić do śmierci itd.) / prawo udziału w dziedzictwie kulturowym – prawo do nauki / prawo dożywienia – zakaz tortur / prawo do czystego środowiska – prawo do zdrowia
2. Propozycja zadania aktywizującego: znalezienie połączeń między wszystkimi prawami (karty z prawami i praca w grupach łącząca karty)
 - uczniowie pracują w grupach i łączą karty w pary/trójki, które pokazują współzależność.
 - np. prawo do edukacji + prawo do pracy szansa na rozwój i niezależność.W obu przypadkach podkreślenie współzależności, niepodzielności i istotnego znaczenia wszystkich praw.

3. Podmioty praw i obowiązków

Podmiotem, czyli osobą uprawnioną z tytułu praw człowieka jest każdy człowiek. W praktyce państwa muszą zagwarantować korzystanie z tych praw wszystkim ludziom znajdującym się na jego terytorium (to znaczy także migrantom, uchodźcom itp.). Pewne prawa człowieka określa się jednak jako prawa przysługujące wyłącznie obywatelom danego państwa. W przypadku polskiej Konstytucji są to np. prawa wyborcze, prawo dostępu do służby publicznej, prawo do informacji publicznej czy prawo udziału w referendum.

Mimo nazwy, prawa człowieka mogą jednak także przysługiwać innymi podmiotom, np. przedsiębiorcom. To, czy dane prawo przysługuje tylko ludziom, czy także innym podmiotom, zależy od natury prawa i tego podmiotu. Przykładowo prawo własności przysługuje zarówno osobom fizycznym, jak i osobom prawnym (np. przedsiębiorcom). Z kolei prawo do życia czy zakaz tortur mogą mieć zastosowanie tylko w przypadku osób fizycznych, ale już nie osób prawnych.

Inspiracje dla wspólnej pracy

3. Propozycja zadania aktywizującego: ustalenie podmiotu praw człowieka: obywatel/każda osoba fizyczna/także osoba prawna w formie tabeli lub kart z prawami i podmiotami, przykładowo:
 - Przedsiębiorstwo – prawo własności (ale nie prawo do życia)
 - Związek zawodowy – prawa związane z rokovaniem zbiorowymi (ale nie prawo do zdrowia)
 - Partia polityczna – udział w życiu publicznym
 - Redakcja gazety – wolność słowa

Podmiotem obowiązków wynikających z praw człowieka jest natomiast państwo. Oznacza to, że kraj, w którym się znajdujemy, nie może dopuszczać się naruszeń praw człowieka. Musi on też zapewnić możliwość skutecznej realizacji tych praw. Z tego względu od państwa możemy oczekiwać działań mających dwojaki charakter:

- obowiązków pozytywnych – aktywne działanie, bez którego prawo nie jest dostępne w praktyce (prawo do wolnych wyborów wymaga od państwa ich przygotowania, prawo do ochrony zdrowia wiąże się m.in. z koniecznością budowy i wyposażenia szpitali, a prawo do sądu oznacza np. konieczność finansowania działania sądów i osób w nim zatrudnionych);

- obowiązków negatywnych – powstrzymanie się od ingerencji w nasze prawa (wolność słowa, wolność wyznania). W odniesieniu do tych praw państwo powinno przede wszystkim nie podejmować działań, pozwalając ludziom działać samodzielnie i np. zakładać gazety, profile w mediach społecznościowych, zrzeszać się w stowarzyszeniach czy organizować we wspólnoty religijne.

Wśród praw człowieka tradycyjnie wyróżnia się z tego względu prawa i wolności. Mówimy zatem o prawie do sądu, prawie do prywatności, ale o wolności słowa czy wolności zgromadzeń. W najprostszym ujęciu różnica między tymi dwoma grupami zależy od charakteru obowiązków państwa: pozytywne przy prawach, negatywne przy wolnościach. Przy prawie do wolnych wyborów, brak podjęcia działań przez państwo powoduje zatem, że nie możemy wziąć udziału w głosowaniu (podobnie w przypadku prawa do sądu czy prawa do ochrony zdrowia). W przypadku wolności słowa czy wolności wyznania, możemy z nich korzystać, nawet gdy państwo pozostaje bierne.

Okazuje się jednak, że skuteczna realizacja praw człowieka wymaga od państwa także obowiązków negatywnych przy prawach i pozytywnych przy wolnościach (np. poprzez zapewnienie ochrony). Takie podejście widoczne jest w szczególności w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, o którym będzie jeszcze mowa w dalszej części rozdziału. W swoich orzeczeniach Trybunał odnosi się szeroko do obowiązków państw w kontekście zapewnienia skuteczności i dostępności praw człowieka w praktyce.

Obecnie szeroko dyskutowana jest także kwestia tzw. horyzontalnego oddziaływania praw człowieka. Jeżeli przyjmiemy, że klasyczne ujęcie jednostka–państwo ma wymiar wertykalny, to horyzontalność odnosi się do relacji jednostka–jednostka (inny podmiot prywatny). Szersze spojrzenie na katalog podmiotów obowiązków może mieć szczególne znaczenie w kontekście działalności biznesowej dużych korporacji międzynarodowych.

Inspiracje dla wspólnej pracy

4. Propozycja zadania aktywizującego: analiza zagadnienia biznesu i praw człowieka na konkretnych przykładach opisywanych w mediach (Rhana Plaza jako wydarzenie lub problem kobaltu/kakao w kontekście pracy dzieci). Na wybranym przykładzie można omówić wpływ biznesu na korzystanie z praw człowieka: poszczególne grupy mogą zająć się różnymi naruszeniami wskazanymi w sprawie.

Niezależnie od tego, jakie przyjmuje się podejście do horyzontalności, należy podkreślić, że państwo ma zawsze obowiązek ochrony praw człowieka zarówno poprzez przyjęcie odpowiednich przepisów, jak i poprzez ochronę proceduralną. Jeżeli zatem np. jednostka jest ofiarą naruszenia dyskryminacji w prywatnym przedsiębiorstwie (firmie), może wskazywać naruszenia Kodeksu pracy, ale także wnieść sprawę do sądu.

4. Ograniczenia i uchylenie stosowania w sytuacji zagrożenia

Prawa człowieka nie mają charakteru absolutnego. Związane jest to z faktem, że w praktyce jednoczesne korzystanie ze wszystkich praw w sposób nieograniczony przez wszystkie osoby w tym samym czasie jest po prostu niemożliwe.

Inspiracje dla wspólnej pracy

5. Propozycja zadania aktywizującego: Identyfikacja możliwych konfliktów między prawami człowieka

1. Wolność słowa – ochrona prywatności osób, o których się pisze; 2. Wolność zgromadzeń – bezpieczeństwo publiczne; 3. Wolność zrzeszania się – możliwość tworzenia organizacji neonazistowskich; 4. Ochrona życia – konieczność użycia siły przez policję wobec uzbrojonego przestępcy; 5. Prawo do życia prywatnego – przeszukania, podsłuchy i inne działania operacyjne organów państwa.

Z tego względu regulacje dotyczące praw człowieka dopuszczają możliwość wprowadzenia ograniczeń w korzystaniu z praw człowieka w celu ochrony innej istotnej wartości. Taka ingerencja ze strony państwa nie jest traktowana jako naruszenie praw człowieka. Jednocześnie jednak wprowadza się tzw. „ograniczenia ograniczeń”, aby zapewnić, że państwo nie pozbawia ludzi ich praw, udając jedynie działania w celu ochrony innych wartości.

Współczesne standardy obejmują zatem trzy wymogi wprowadzania ograniczeń (szerzej: Brzozowski, Krzywoń, Wiącek, 2019):

- legalność formalna (ograniczenie przewidziane przez prawo, w Polsce przez ustawę);
- legalność materialna (działanie w celu ochrony konkretnej wartości wymienionej w akcie chroniącym dane prawo np. w międzynarodowej konwencji czy krajowej konstytucji) – wartości te obejmują np. bezpieczeństwo i porządek publiczny, ochronę środowiska, zdrowia i moralności publicznej, a także wolności i praw innych osób;

- proporcjonalność wprowadzanego ograniczenia do celu, któremu ma służyć.

Niespełnienie tych przesłanek jest traktowane jako naruszenie praw człowieka.

Czasami występują okoliczności, które wymagają wprowadzenia jeszcze większych ograniczeń, np. w związku z wystąpieniem katastrofy naturalnej, wojny czy innych zagrożeń, jak pandemia. Ze względu na skalę niebezpieczeństwa, konieczne ograniczenia muszą w takiej sytuacji iść dalej niż w sytuacji „normalnego” funkcjonowania państwa. Takie ograniczenia w Polsce mogą wymagać wprowadzenia stanu nadzwyczajnego.

W świetle standardów międzynarodowych, realizowanych także w Polsce, ograniczenia te nie mogą jednak dotyczyć prawa do życia (z wyjątkiem przypadków śmierci będących wynikiem zgodnych z prawem działań wojennych), zakazu tortur, zakazu niewolnictwa i poddaństwa czy zakazu karania bez podstawy prawnej (Europejska konwencja praw człowieka art. 15). W przypadku podjęcia decyzji o wprowadzeniu takich środków, państwo ma też obowiązek przekazania stosownej informacji o ich zakresie do organów międzynarodowych.

Dodatkowo uchylenie stosowania zobowiązań w stanie niebezpieczeństwa publicznego z natury ma charakter tymczasowy i po ustaniu zagrożenia powinniśmy wrócić do wyjściowego poziomu ochrony.

5. Ochrona praw człowieka

Jak już wskazano, prawa człowieka przysługują z samego faktu bycia człowiekiem. Istnieje jednak wiele aktów prawnych, których celem jest zapewnienie skutecznej realizacji tych praw oraz określenie narzędzi, które przysługują osobom, które stały się ofiarami naruszeń. Możemy zatem mówić o różnych systemach ochrony praw człowieka, w ramach których określone zostały właściwe standardy praw człowieka, narzędzia monitorowania ich przestrzegania oraz środki prawne przysługujące w przypadku wystąpienia naruszeń. Systemy te mają charakter krajowy albo międzynarodowy. Należy jednak pamiętać, że podmiotem obowiązków wynikających z praw człowieka jest państwo, dlatego co do zasady przed zwróceniem się do organów międzynarodowych, należy zawsze wykorzystać te środki ochrony, które zapewnia państwo. W przypadku Polski będzie to w szczególności oznaczało konieczność wyczerpania krajowych środków odwoławczych – np. wniesienie apelacji i potem skargi kasacyjnej, a nawet wystąpienia ze skargą konstytucyjną do Trybunału Konstytucyjnego.

Istniejące systemy międzynarodowej klasyfikuje się jako uniwersalny albo regionalne, w zależności od ich zasięgu terytorialnego.

6. System uniwersalny

Uniwersalny system ochrony praw człowieka, to system Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ). Organizacja zrzesza 193 państwa członkowskie, ma więc zasięg globalny.

Pierwszym dokumentem przyjętym przez ONZ w dziedzinie praw człowieka była Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 r. Zawarto w niej szeroki katalog praw człowieka (I i II generacji) oraz wiele zasad ogólnych, takich jak godność i zakaz dyskryminacji, które w późniejszym okresie zostały wprowadzone do wielu umów międzynarodowych i konstytucji krajowych.

ONZ przyjął następnie 18 traktatów (umów międzynarodowych) dotyczących poszczególnych generacji praw człowieka, tematów i grup osób. Do głównych traktatów zaliczamy:

- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych;
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych;
- Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej;
- Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet;
- Konwencja przeciwko torturom oraz innemu okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu;
- Konwencja o prawach dziecka;
- Konwencja o ochronie praw wszystkich pracowników migrujących i członków ich rodzin;

- Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami;
- Międzynarodowa konwencja o ochronie wszystkich osób przed wymuszonymi zaginięciami.

Te główne traktaty zostały także uzupełnione tzw. Protokołami dodatkowymi, czyli dodatkowymi traktatami, które rozszerzają zakres ochrony lub wprowadzają nowe środki ochrony. Przykładowo Konwencja o prawach dziecka zawiera szeroki katalog praw I i II generacji, a protokoły dodatkowe do tej konwencji dotyczą 1) handlu dziećmi, 2) dzieci w konfliktach zbrojnych, 3) procedury skargowej.

Jako że wszystkie wskazane dokumenty mają charakter umów międzynarodowych, każde państwo na świecie samodzielnie podejmuje decyzje o przystąpieniu, czyli związaniu się danym traktatem. Oznacza to, że we wszystkich państwach poziom ochrony w ramach systemu ONZ jest różny. Przykładowo Singapur jest stroną tylko 5 traktatów. Natomiast Polska przyjęła 14 traktatów lub protokołów dodatkowych. Nasze państwo nie przyjęło do tej pory m.in. protokołu dodatkowego pozwalającego na wnoszenie skarg dotyczących naruszenia Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych czy Konwencji o Prawach Dziecka. Polska nie podpisała także traktatu dotyczącego pracowników migrujących.

Wskazane traktaty w dziedzinie praw człowieka przyjęte przez ONZ odrywają ogromną rolę w rozwijaniu standardów praw człowieka na całym świecie. Przykładowo Konwencja o Prawach Dziecka, którą przyjęły prawie wszystkie państwa na świecie, zawiera m.in. zasadę, zgodnie z którą najlepszy interes dziecka musi być nadrzędnym celem we wszystkich działaniach dotyczących dzieci. W każdym postępowaniu na poziomie krajowym państwa muszą więc działać tak, aby interes ten był rzeczywiście realizowany. Czasami traktaty wprowadzają też konkretne rozwiązania, które muszą zostać wprowadzone na poziomie krajowym. Tu przykładem mogą być racjonalne usprawnienia (dostosowania) kształcenia wprowadzone na podstawie Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami.

Monitorowaniem przestrzegania wskazanych traktatów ONZ zajmują się specjalne organy nazywane komitetami. Każdy z 9 głównych traktatów ma swój dedykowany komitet, np. Komitet Praw Dziecka, Komitet ds. praw osób z niepełnosprawnościami itp. Jest też dodatkowy podkomitet zajmujący się zapobieganiu torturom.

Każdy z komitetów monitoruje wykonywanie obowiązków przez państwa-strony danego traktatu. Podstawową metodą działania w tym zakresie jest procedura okresowych sprawozdań: co kilka lat państwa, które przystąpiły do danego traktatu, wysyłają raport z podjętych działań i po przeprowadzeniu dyskusji z członkami komitetu, państwo otrzymuje tzw. Uwagi końcowe, w których komitet wskazuje na pozytywne i negatywne strony oraz zawiera rekomendacje działań.

Co ważne, możliwe jest także wniesienie skargi do komitetu przeciwko państwu, które naruszyło czyjeś prawo człowieka. W takiej sytuacji musimy jednak ustalić: 1) czy prawo, do którego naruszenia doszło, jest zawarte w danym traktacie, 2) czy

państwo, które chcemy skarżyć, jest związane danym traktatem 3) czy państwo przyjęło protokół dodatkowy pozwalający na wnoszenie skarg.

Wskazano już, że Polska nie przyjęła do tej pory m.in. protokołu dotyczącego skarg do Komitetu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych ani do Komitetu Praw Dziecka. Oznacza to, że w przypadku naruszenia np. prawa do nauki, nie będzie możliwości wniesienia skargi do tych organów.

Warto także wyjaśnić, że komitety nie są sądami, a ich rozstrzygnięcia co do zasady nie mają charakteru wiążącego dla państw.

Inspiracje dla wspólnej pracy

6. Propozycja zadania aktywizującego: Analiza, jakie państwa są/nie są stronami 18 traktatów (wliczając protokoły dodatkowe) i określenie skutków w kontekście wnoszenia skarg. Dobrym źródłem aktualnych informacji jest baza: <https://indicators.ohchr.org/>.
7. Propozycja zadania aktywizującego: Analiza uwag końcowych wybranego komitetu wobec Polski i dyskusja nad rekomendacjami. Uwagi końcowe są dostępne na stronach internetowych komitetu w językach ONZ (<https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies>), tłumaczenia na polski są przygotowywane np. przez NGOsy.

Poza komitetami w ramach ONZ funkcjonuje jeszcze jeden istotny organ, którego rolą jest ochrona wszystkich praw człowieka na całym świecie: Rada Praw Człowieka. W przypadku Rady, nie ma zatem ograniczeń związanych z tym, czy dane państwo zdecydowało się na przyjęcie jakiegoś traktatu czy nie. Jest to międzynarodowe forum dialogu o prawach człowieka w ramach ONZ. Istotną funkcją Rady jest przeprowadzanie Okresowego Przeglądu Powszechnego, w ramach którego oceniana jest realizacja praw człowieka przez wszystkie państwa członkowskie ONZ. Rozpoznaje także skargi dotyczące rażących i wiarygodnie poświadczonych naruszeń wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności.

7. System regionalny: Rada Europy

Poza systemem uniwersalnym funkcjonują dodatkowe systemy ochrony praw człowieka o charakterze regionalnym. W przypadku Europy jednym z najważniejszych z nich jest system funkcjonujący w ramach Rady Europy. Jest to organizacja międzynarodowa utworzona w 1949 r. i zrzeszająca obecnie 46 państw.

System ochrony w Radzie Europy opiera się na dwóch najważniejszych dokumentach: Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (nazywanej Europejską Konwencją Praw Człowieka, dalej jako EKPC) i Europejskiej Karcie Społecznej (dalej jako EKS).

Europejska konwencja praw człowieka chroni przede wszystkim prawa I generacji, takie jak prawo do życia, prawo do sądu, prawo do prywatności czy wolność wyrażania opinii. Katalog praw chronionych jest uzupełniany w drodze protokołów dodatkowych. Podobnie jak w przypadku ONZ, to od państw zależy, który z protokołów przyjmą. Sama Konwencja została natomiast przyjęta przez wszystkie 46 członków Rady Europy, więc ustanawia wspólny regionalny standard ochrony praw człowieka.

Co istotne w celu zapewnienia przestrzegania zobowiązań wynikających dla państw z Konwencji i jej protokołów utworzony został specjalny sąd: Europejski Trybunał Praw Człowieka (zwany dalej „Trybunałem”) mający swą siedzibę w Strasburgu. W przeciwieństwie np. do komitetów w ONZ, orzeczenia Trybunału mają charakter wiążący dla państw, czyli są one zobowiązane do przestrzegania ostatecznego wyroku Trybunału we wszystkich sprawach, w których są stronami.

Ofiara naruszeń praw człowieka zawartych w EKPC i protokołach dodatkowych może, po wykorzystaniu krajowych środków odwoławczych, wnieść skargę przeciwko państwu do Trybunału strasburskiego. Możliwość wniesienia skargi wynika z samej Konwencji, więc nie ma tu konieczności osobnego przyjęcia procedury skargowej przez państwo. Wniesienie takiej skargi obwarowane jest jednak szeregiem wymogów, np. można to zrobić tylko w terminie 4 miesięcy od uzyskania ostatecznego orzeczenia krajowego. Skarżący musi też wykazać, że jest ofiarą naruszenia praw zawartych w Konwencji i doznał znaczącego uszczerbku. Jeżeli skarga jest dopuszczalna, Trybunał rozpatruje, czy doszło do naruszenia praw człowieka. W przypadku stwierdzenia takiego naruszenia państwo musi wykonać ten wyrok. Następuje to poprzez podjęcie środków o charakterze indywidualnym (wobec skarżącego – np. wznowienie postępowania krajowego) i generalnym (mającym uniemożliwić wystąpienie podobnych naruszeń w przyszłości, np. poprzez zmianę prawa).

W swoim orzecznictwie Europejski Trybunał Praw Człowieka zajmuje się wieloma istotnymi zagadnieniami z dziedziny praw człowieka. Jego orzecznictwo wpływa też istotnie na pojmowanie standardów praw człowieka na poziomie krajowym, gdzie wiele sądów odnosi się do dorobku strasburskiego w swoich sprawach dotyczących tych praw.

Inspiracje dla wspólnej pracy

8. Propozycja zadania aktywizującego: Przeprowadzenie symulacji rozprawy przed Trybunałem na podstawie już rozstrzygniętej sprawy. 3 drużyny – skarżący, państwo i sędziowie Trybunału. Polskie tłumaczenia wyroków dostępne na stronie: <https://etpcz.ms.gov.pl/> Wersje oryginalne w bazie HUDOC: hudoc.echr.coe.int.
9. Propozycja zadania aktywizującego: Przeprowadzenie debaty oxfordzkiej nad tezę jednego z wybranych orzeczeń Trybunału (np. związanych z prawami więźniów).

Monitorowaniem przestrzegania drugiej z kluczowych umów Rady Europy w dziedzinie praw człowieka – Europejskiej Karty Praw Społecznych zajmuje się natomiast Europejski Komitet Praw Społecznych. EKS zawiera prawa II generacji, takie jak prawo do mieszkania, do zdrowia, do nauki czy w dziedzinie zatrudnienia. Komitet, w przeciwieństwie do Trybunału, nie jest organem sądowym, co oznacza, że jego decyzje nie mają charakteru wiążącego.

Ciekawym rozwiązaniem w przypadku EKS jest też fakt, że skargi na naruszenia praw człowieka zawartych w Karcie mogą mieć charakter jedynie zbiorowy (kolektywny). Jednostka będąca ofiarą naruszenia nie może zatem skarżyć swojego państwa. Takie prawo mają jedynie uprawnione związki zawodowe, związki pracodawców i organizacje pozarządowe.

LITERATURA

- Brzozowski, W., Krzywoń, A., Wiącek, M. (2019). *Prawa człowieka*, Wolters Kluwer (wyd. 2). Deklaracja Wiedeńska i Program Działania przyjęty dnia 25 czerwca 1993 roku.
- Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r. (Dz.U. 1999 poz. 67).
- Vasak, K. (1977). A 30-year struggle; the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *The UNESCO Courier: a window open on the world*, XXX, 11, p. 28–29, 32, illus., s. 29.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997, poz. 483 ze zm.).
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r. (Dz.U. 1993 poz. 284).
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. 1991 poz. 526).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012 poz. 1169).
- Powszechna deklaracja praw człowieka, przyjęta 10 grudnia 1948 r., polskie tłumaczenie dostępne na: <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>.

JOANNA JARMUŻEK

Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4679-3723
e-mail: jarmuzek@amu.edu.pl

Społeczeństwo obywatelskie a partycypacja społeczna: mechanizmy, wyzwania i perspektywy

1. Wprowadzenie

Społeczeństwo obywatelskie odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu nowoczesnych demokracji, wpływając na kształtowanie wartości obywatelskich, integrację społeczną oraz kontrolę nad działaniami państwa. Często definiowane jako zbiór organizacji i instytucji, które działają na rzecz interesów społecznych i obywatelskich. Warto podkreślić, że stanowi istotny element struktury społecznej, umożliwiając obywatelom wyrażanie swoich potrzeb, opinii i dążeń. Jest to społeczeństwo charakteryzujące się aktywnością i zdolnością do samoorganizacji oraz określania i osiągania wyznaczonych celów, które potrafi realizować niezależnie od instytucji państwowych. Podstawową cechą społeczeństwa obywatelskiego jest świadomość jego członków potrzeb wspólnoty oraz dążenie do ich zaspokajania, czyli zainteresowanie sprawami społeczeństwa (społeczności) oraz poczucie odpowiedzialności za jego dobro.

2. Społeczeństwo obywatelskie – krótki przegląd koncepcji

Termin pochodzi od klasycznej koncepcji społeczności cywilnej. Prawdopodobnie terminu tego jako pierwszy użył Arystoteles. Początkowo społeczeństwo obywa-

telskie – w rozumieniu tych, którzy je stworzyli i posługiwali się nim – było pojęciem zarówno postulatycznym, jak i opisowym, prezentowało ideały społeczeństwa. W ówczesnym ujęciu społeczeństwo obywatelskie było przeciwstawiane stanowi natury. Człowiek – argumentował Locke – należy do ustanowionego przez Boga porządku natury, ale również do innego, który powstaje w wyniku umowy społecznej, a na tym porządku właśnie wspiera się społeczeństwo obywatelskie. W następnych stuleciach koncepcję tę rozwijano, ale i znacznie modyfikowano. Rozważania Georga Wilhelma Friedricha Hegla oraz Antonio Gramsciego, znacznie różniące się między sobą, miały już wyraźnie postulatyczny i normatywny charakter. Dotyczyły przede wszystkim tego, jak powinno społeczeństwo być zorganizowane, a nie jakie jest w rzeczywistości. W systemie heglowskim społeczeństwo obywatelskie stanowiło jeden z trzech elementów systemu społecznego: elementem pierwszym, opartym na podstawach etycznych, była wspólnota narodowa; drugim, odwołującym się do rozumu – państwo (a więc rząd, parlament, opinia publiczna); trzecim zaś właśnie społeczeństwo obywatelskie, które przedstawił jako sieć współzależności związanych z rynkiem. Gramsci także wyróżnił trzy, lecz inne, elementy systemu społecznego: gospodarkę (zdominowaną przez burżuazję), państwo (będące w jej rękach narzędziem przemocy) oraz społeczeństwo obywatelskie, które w jego koncepcji miało realizować się w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym, stanowiąc zaporę dla dominacji burżuazji (Sztompka, 2016).

Socjologia obywatelska Carpentiera zakłada, że społeczeństwo obywatelskie jest niezbędne do realizacji demokracji. W jego ujęciu, aktywność obywatelska jest fundamentalnym czynnikiem, który umożliwia obywatelom brać udział w procesie demokratycznym i wpływać na decyzje władzy (Carpentier, 2018). W latach następnych idea społeczeństwa obywatelskiego jakby zamiera. Popularność zdobywają natomiast, z jednej strony, idea społeczeństwa demokratycznego, z drugiej zaś – koncepcje i idee jej przeciwstawne: społeczeństw totalitarnych, w wersjach komunistycznej i faszystowskiej.

W latach czterdziestych XX w. filozof angielski Karl Popper przeformułował koncepcję Bergsona społeczeństwa otwartego – jako zakwestionowanie zasad, które przyświecają społeczeństwom totalitarnym, zamkniętym na jakikolwiek dopływ idei sprzecznych z oficjalną doktryną, odrzucających racjonalizm i nieskrępowaną przez jedną partię wymianę poglądów (Popper, 2010). Dyskusja o społeczeństwie powraca w latach siedemdziesiątych XX w. w związku z procesami społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi zachodzącymi w Europie Środkowej i Wschodniej, przede wszystkim zaś rosnącą w niej tendencją do uwolnienia się od presji ustroju komunistycznego. Punktem wyjścia do wszelkich rozważań o społeczeństwie obywatelskim jest samorealizujący się człowiek, autonomiczny, akceptujący, a także szukający aprobaty u innych. Bierze on udział w działalności ekonomicznej, kulturalnej, domowej, stowarzyszeniowej i każdej innej, która rodzi się i rozwija w społecznościach lokalnych. Te z kolei są źródłem tego rodzaju inicjatyw, nie-

ograniczanych naciskami władzy o charakterze państwowym. Odwrotnie jest, gdy państwo nie stwarza ram prawnych dla tego rodzaju działalności (Popper, 2010).

Termin społeczeństwo – oznaczający organizację zbiorowości ludzkiej i jej działań – niejednokrotnie uzupełniany bywa najróżniejszymi dodatkowymi określeniami. Czasem mają one charakter neutralny, częściej jednak są to określenia wartościujące. Termin społeczeństwo obywatelskie występuje w obu wspomnianych wyżej znaczeniach: zarówno jako określenie neutralne, jak i wartościujące. Według definicji Jeana Cohena i Andrew Arato, społeczeństwo obywatelskie to „sfera interakcji między jednostkami i grupami społecznymi, niezależna od instytucji państwowych i mechanizmów rynku, która opiera się na dobrowolnym zrzeszaniu się, autonomii oraz wspólnym działaniu” (Cohen i Arato, 1992, s. 18). Ta definicja podkreśla istotę pluralizmu i autonomii, które pozwalają obywatelom artykułować swoje interesy oraz kształtować wspólne wartości.

Z kolei Robert D. Putnam, analizując zjawisko spadku uczestnictwa obywateli w tradycyjnych formach organizacji społecznych w Stanach Zjednoczonych, wskazywał na znaczenie kapitału społecznego – rozumianego jako sieć relacji społecznych opartych na zaufaniu, normach współpracy i wzajemności. Putnam argumentował, że niski poziom kapitału społecznego zagraża jakości demokracji, ponieważ osłabia mechanizmy partycypacyjne i utrudnia mobilizację społeczną. Podkreślał również, że zanikanie stowarzyszeń społecznych prowadzi do osłabienia więzi społecznych oraz zaangażowania obywatelskiego, co ma negatywne skutki dla funkcjonowania demokracji (Putnam, 2008).

W literaturze podkreśla się również funkcję społeczeństwa obywatelskiego jako czynnika równoważącego władzę państwową. Alexis de Tocqueville już w XIX w. zauważał, że zrzeszanie się jest formą szkoły wolności – to właśnie w organizacjach społecznych jednostki uczą się odpowiedzialności obywatelskiej oraz rozwijają umiejętności polityczne (Tocqueville, 2005). Wskazywał on na znaczenie stowarzyszeń społecznych i obywatelskich jako wyraz aktywności społecznej. Według Tocqueville’a, środowiska te pomagają w kształtowaniu postaw obywatelskich i uczestniczeniu w życiu politycznym. Współcześnie tego rodzaju instytucje pełnią też rolę strażnika demokracji, monitorując działania władz i upominając się o prawa mniejszości.

Nie brakuje jednak głosów krytycznych. Bourdieu wskazywał, że dostęp do przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego może być zdominowany przez elity posiadające kapitał kulturowy i symboliczny, co prowadzi do reprodukcji nierówności społecznych. Podobnie Nancy Fraser (1990) zwracała uwagę, że w ramach tzw. „sfery publicznej” nie wszystkie grupy mają równy dostęp do wyrażania swojego głosu – szczególnie marginalizowane są kobiety, mniejszości etniczne czy klasy niższe (Sztompka, 2016).

Jürgen Habermas, jeden z najważniejszych współczesnych filozofów społecznych, definiuje społeczeństwo obywatelskie w kontekście swojej koncepcji sfery

publicznej i teorii działania komunikacyjnego. W ujęciu Habermasa społeczeństwo obywatelskie to sieć stowarzyszeń, ruchów społecznych, organizacji pozarządowych i innych form zrzeszania się obywateli, która funkcjonuje niezależnie od instytucji państwowych i gospodarczych, a jej głównym zadaniem jest komunikacyjne kształtowanie opinii publicznej oraz wpływanie na procesy polityczne poprzez debatę i krytykę. Jak pisze Habermas: „Społeczeństwo obywatelskie można rozumieć jako obszar interakcji pomiędzy ustrukturuowanymi instytucjami systemowymi państwa i gospodarki a prywatną sferą życia obywateli, w którym dochodzi do tworzenia opinii publicznej poprzez racjonalną dyskusję” (Habermas, 1989, s. 146). Kluczowe elementy koncepcji Habermasa:

1. Sfera publiczna – centralna przestrzeń społeczeństwa obywatelskiego, w której toczy się racjonalna i inkluzyjna debata obywatelska. Sfera ta stanowi medium przekazywania społecznych problemów do instytucji politycznych.

2. Działanie komunikacyjne – społeczeństwo obywatelskie funkcjonuje na zasadzie porozumienia, a nie dominacji. Ludzie wchodzą w relacje nie po to, by osiągać cele (jak w działaniach instrumentalnych), ale by wspólnie rozumieć świat społeczny i wypracowywać normy.

3. Legitymizacja władzy – społeczeństwo obywatelskie pełni funkcję legitymizującą, ponieważ tworzy presję komunikacyjną na system polityczny, zmuszając go do reagowania na potrzeby i żądania obywateli.

4. Pluralizm i autonomia – społeczeństwo obywatelskie to przestrzeń różnorodnych głosów, reprezentujących różne interesy, tożsamości i wartości. Jego istnienie jest warunkiem demokracji deliberatywnej, czyli takiej, w której decyzje podejmowane są na drodze argumentacji i konsensusu, a nie tylko poprzez głosowanie (Habermas, 2015, t. I).

Habermas odróżnia system (państwo i gospodarka, działające na zasadzie władzy i pieniędzy) od świata życia, czyli codziennego życia społecznego opartego na komunikacji i wspólnym znaczeniu. Społeczeństwo obywatelskie, według niego, należy do świata życia i powinno bronić się przed kolonizacją przez system – czyli sytuacją, w której logika rynku lub administracji zaczyna dominować nad komunikacją obywatelską (Habermas, 2015, t. II).

3. Społeczeństwo obywatelskie a codzienność obywatela – perspektywa praktyczna

Społeczeństwo obywatelskie stanowi jeden z kluczowych elementów demokratycznego systemu politycznego. Jako obszar aktywności obywateli niezależny od państwa i rynku, pełni ono funkcje kontrolne, partycypacyjne oraz integracyjne. Warto pamiętać, że społeczeństwo obywatelskie nie jest strukturą jednolitą ani wolną od sprzeczności. Stanowi jednak nieodzowny element demokratycznego życia

politycznego, umożliwiając obywatelom uczestnictwo w procesach decyzyjnych oraz kontrolę nad władzą. Jego kondycja zależy nie tylko od instytucji prawnych, ale również od kultury politycznej, zaufania społecznego i otwartości debaty publicznej.

Jednym z najważniejszych zadań społeczeństwa obywatelskiego jest promowanie wartości demokratycznych, takich jak wolność, równość, sprawiedliwość i poszanowanie praw człowieka. Organizacje pozarządowe, grupy aktywistów oraz ruchy społeczne działają na rzecz edukacji obywatelskiej, zwiększając świadomość społeczną obywateli na temat ich praw i obowiązków oraz spraw, wydarzeń istotnych dla społeczeństwa. Dzięki temu społeczeństwo obywatelskie przyczynia się do budowania kultury demokratycznej, w której obywatele są aktywnymi uczestnikami procesów decyzyjnych. Funkcje społeczeństwa możemy krótko scharakteryzować następująco:

- reprezentacyjna: społeczeństwo obywatelskie reprezentuje różnorodne interesy i grupy społeczne, a także wpływa na podejmowanie decyzji politycznych;
- edukacyjna: organizacje obywatelskie prowadzą działania edukacyjne, zwiększając świadomość społeczną i promując wartości demokratyczne;
- kontrolna: pełnienie funkcji kontrolnej wobec instytucji państwowych. Organizacje pozarządowe często monitorują działania rządów i innych instytucji publicznych, co sprzyja transparentności i odpowiedzialności władzy. Przykłady działań w tej sferze obejmują raporty o naruszeniach praw człowieka, oceny polityk publicznych czy kampanie mające na celu ujawnienie korupcji. W ten sposób społeczeństwo obywatelskie odgrywa kluczową rolę w obronie demokratycznych standardów i praworządności;
- integracyjna: łącząc różne grupy społeczne i wspierając dialog między nimi. Organizacje działające w ramach społeczeństwa obywatelskiego często angażują się w działania na rzecz osób marginalizowanych, takich jak mniejszości etniczne, osoby z niepełnosprawnościami czy kobiety. Dzięki ich pracy, potrzeby tych grup są lepiej reprezentowane w sferze publicznej, co przyczynia się do zwiększenia ich wpływu na politykę i podejmowane decyzje (Kotus, Sowada, Rzeszewski, Pazder, 2019).

Społeczeństwo obywatelskie jest fundamentalnym elementem demokratycznego ustroju, który nie tylko wspiera różnorodność i wszechstronność życia społecznego, ale także przyczynia się do realizacji wartości demokratycznych, takich jak wolność, równość i sprawiedliwość. Wspieranie jego rozwoju jest niezbędne dla postulowanej pracy nad poprawą jakości życia obywateli oraz stabilności demokratycznych instytucji. W obliczu kryzysów liberalnej demokracji, rosnącego populizmu oraz cyfryzacji życia społecznego, pojawiają się nowe pytania o przyszłość społeczeństwa obywatelskiego. Internet i media społecznościowe z jednej strony umożliwiły nowe formy mobilizacji społecznej (Castells, 2012), z drugiej zaś przyczyniły się do fragmentaryzacji debaty publicznej i wzrostu tzw. baniek informacyjnych.

Pomimo licznych korzyści, społeczeństwo obywatelskie stoi przed wieloma wyzwaniami, takimi jak osłabienie zaufania społecznego, ograniczenia w działaniach

organizacji pozarządowych czy naciski ze strony władzy państwowej. W obliczu tych trudności kluczowe znaczenie ma mobilizacja obywateli i wzmacnianie struktur społeczeństwa obywatelskiego. Partycypacja społeczna to proces angażowania obywateli w podejmowanie decyzji dotyczących spraw publicznych i lokalnych. Wszystkie działania, które wpisują się w partycypację obywatelską, opierają się na komunikacji w sposób pośredni lub bezpośredni z władzą. Polega ona na wspieraniu władzy (państwowej, samorządowej, ale też np. dyrekcji w szkole) w podejmowaniu decyzji i szerzej w zarządzaniu, a także na byciu w kontakcie z władzami, interesowaniu się tym, co władze robią oraz czasem wyrażaniu swojego sprzeciwu wobec ich działań.

Warto wymienić dwa wymiary partycypacji obywatelskiej. Jedna dotyczy relacji władzy z obywatelkami i obywatelami (czasami nazywana jest partycypacją publiczną – dotyczącą spraw publicznych albo wertykalną/pionową, czyli dotyczącą relacji obywatel-władza). Druga partycypacja dotyczy przede wszystkim współpracy różnych osób lub grup w osiąganiu wspólnego celu, np. współdziałania sąsiadów, którzy chcą zagospodarować swoje podwórko lub różnych organizacji społecznych pracujących z osobami z niepełnosprawnościami, które podejmują wspólne działania na ich rzecz. Ta partycypacja nazywana jest często społeczną, bo dotyczy społeczności, albo horyzontalną, bo dotyczy relacji mieszkańców albo grup między sobą.

Partycypacja społeczna jest często definiowana jako proces, w którym jednostki i grupy mają możliwość wpływania na decyzje, które ich dotyczą. W literaturze przedmiotu można wyróżnić różne podejścia do tego zagadnienia:

- **partycypacja jako proces demokratyczny** – w tej perspektywie partycypacja postrzegana jest jako nieodłączny element demokracji. Obywatele, poprzez aktywne uczestnictwo w życiu publicznym, mają możliwość wyrażania swoich opinii oraz wpływania na polityki i działania instytucji publicznych;

- **partycypacja jako forma współpracy** – w kontekście organizacyjnym partycypacja oznacza współpracę różnych aktorów: władz lokalnych, organizacji pozarządowych, sektora prywatnego oraz obywateli. Model ten kładzie nacisk na budowanie partnerstw i dialogu w celu wspólnego rozwiązywania problemów;

- **partycypacja a empowerment** – koncepcja ta wskazuje na istotę wzmacniania pozycji obywateli. Partycypacja staje się narzędziem umożliwiającym jednostkom i społecznościom zdobywanie wiedzy, umiejętności i zasobów potrzebnych do podejmowania aktywności obywatelskiej (Olejniczak, 2015).

Partycypacja społeczna ma kluczowe znaczenie dla rozwoju demokratycznych społeczeństw z kilku powodów:

Po pierwsze – zwiększenie legitymacji władz. Uczestnictwo obywateli w procesach decyzyjnych przyczynia się do wzrostu legitymacji politycznej, ponieważ decyzje są podejmowane z uwzględnieniem głosu społeczeństwa.

Po drugie – lepsza jakość polityki publicznej. Posłuchanie opinii i potrzeb obywateli pozwala na tworzenie bardziej trafnych i adekwatnych polityk, które odpowiadają na realne wyzwania społeczne.

Po trzecie – wzmocnienie spójności społecznej. Aktywne uczestnictwo w życiu publicznym przyczynia się do budowy więzi między obywatelami, co z kolei wzmacnia zaufanie i poczucie odpowiedzialności za wspólne dobro.

4. Drabina partycypacji

Partycypacja obywatelska może przybierać różne formy, które zakładają różny stopień zaangażowania obywateli i obywaterek w podejmowane decyzje. Taki podział nazywany jest drabiną partycypacji (Arnstein, 1969). Współcześnie mówi się głównie o trzech głównych stopniach tej drabiny. Są to: informowanie, konsultacje i współdecydowanie (Kotus, Sowada, Rzeszewski, Pazder, 2019). Warto odnieść koncepcję drabiny partycypacji do trzech typów obywatela Joela Westheimera, który rozwija swoją koncepcję od ponad 20 lat i wyodrębnił obywatela posłusznego, który działa zgodnie z prawem, płaci podatki, recyklinguje, oddaje krew, pomaga innym w potrzebie; społecznie zaangażowanego, który aktywnie uczestniczy w życiu społecznym i politycznym – działa w organizacjach, bierze udział w wyborach, wolontariacie oraz krytycznego, który zadaje pytania, analizuje przyczyny problemów społecznych i działa na rzecz zmiany systemowej (Westheimer, 2024). Trzy typy obywatela będą w inny sposób funkcjonować w państwie i formułować inne oczekiwania względem władzy.

Informowanie, czy też posiadanie niezbędnej wiedzy, jest podstawą tej drabiny. Władza powinna informować w sposób przejrzysty o swoich działaniach i decyzjach. Nie jest możliwe włączanie ludzi, obywateli we wszystkie decyzje. Nie byłibyśmy w stanie brać udziału w podejmowaniu każdej decyzji, a władze nie byłyby w stanie pracować, gdyby każda najdrobniejsza decyzja była konsultowana.

Jeśli władze chcą nie tylko informować, ale także włączać w podejmowanie decyzji, muszą przedstawiać ich kontekst. I tu znowu kluczowe jest informowanie. Chodzi o informowanie o warunkach brzegowych danej decyzji, o przepisach prawa z nią związaną, o tym, co w danym temacie już się działo. Z kolei osoby, które chcą uczestniczyć w konsultowaniu lub partycypowaniu, powinny starać się zrozumieć i pozyskać wszelkie niezbędne informacje. Informowanie to nie tylko zbieranie informacji, lecz przede wszystkim zrozumienie dylematów związanych z wyborem decyzji.

Kolejnym stopniem na drabinie partycypacyjnej jest konsultowanie.

Zakłada ono zasięganie opinii. Władza daje możliwość wypowiedzenia się na temat planowanych działań. Osoby, które uczestniczą w konsultacjach występują niejako w roli doradców, których pyta się o zdanie w konkretnej sprawie. Głosy obywateli i obywaterek są często sprzeczne między sobą. Są one rozważane, choć nie ma gwarancji, że zostaną wzięte pod uwagę. To, co jest ważne w konsultowaniu, to nie tylko zasięganie opinii, ale zwrotne informowanie, jak ta opinia wpłynęła na decy-

zję, co zostało uwzględnione i dlaczego, a co nie i dlaczego. Dopiero razem z taką informacją zwrotną można mówić o konsultowaniu. Natomiast samo zasięganie opinii nie ma statusu partycypacji.

W Polsce ta forma dialogu nazywana jest konsultacjami z mieszkańcami, konsultacjami społecznymi albo nawet publicznymi, ale chodzi w gruncie rzeczy o to samo – o pytanie o opinie na temat przedstawionego pomysłu.

Współdecydowanie jest najwyższym stopniem drabiny partycypacji.

Polega ono na przekazaniu obywatelkom i obywatelom części kompetencji (ale i tym samym odpowiedzialności) dotyczących podejmowanych działań i decyzji. Poniękąd to wprowadzenie przez władzę w życie prostego (choć bardzo trudnego w rzeczywistości) założenia, że ludzie wiedzą lepiej, czego im potrzeba, tym samym mają realny wpływ na planowane, dotyczące ich – bezpośrednio lub pośrednio – działania. Jednym z przykładów takiego współdecydowania jest budżet obywatelski. Podczas trwania procesu budżetu obywatelskiego można zdecydować, jakie działania i inwestycje wydarzą się w okolicy i zgłosić pomysł lub tylko zagłosować na pomysły innych. Decyzje podjęte przez mieszkańców i mieszkanki są wdrażane przez władze. (Kotus, Sowada, Rzeszewski, Pazder, 2019).

Mimo że partycypacja społeczna ma liczne zalety, napotyka również szereg wyzwań. Należą do nich na przykład niska frekwencja w niektórych kontekstach. Istnieje zjawisko niskiego zaangażowania obywateli w procesy partycypacyjne spowodowane apatią lub brakiem zaufania do instytucji publicznych. Warto też podkreślić rolę wiedzy szkoleń i zasobów. Wiele społeczności nie ma odpowiednich zasobów ani umiejętności, aby skutecznie uczestniczyć w procesach decyzyjnych.

5. Refleksja nad wyzwaniami społeczeństwa obywatelskiego – co warto zmienić?

Partycypacja obywatelska, rozumiana jako aktywne uczestnictwo obywateli w życiu publicznym i procesach decyzyjnych, jest jednym z fundamentów współczesnej demokracji. Społeczeństwo obywatelskie, jako zbiór organizacji, stowarzyszeń i inicjatyw, które umożliwiają obywatelom angażowanie się w sprawy publiczne, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu przestrzeni demokratycznej. Pomimo pozytywnych aspektów, jakie niesie ze sobą szeroka partycypacja obywatelska, istnieje szereg wyzwań i barier, które ograniczają jej efektywność i dostępność dla wszystkich grup społecznych, dlatego współczesne społeczeństwa stają przed szeregiem wyzwań:

Złożoność procesów decyzyjnych

Jednym z głównych wyzwań związanych z partycypacją obywatelską jest złożoność procesów decyzyjnych w strukturach państwowych. Wiele decyzji podejmowanych

przez władze jest skomplikowanych i wymaga specjalistycznej wiedzy, co sprawia, że dla zwykłych obywateli, nieposiadających odpowiednich kompetencji, uczestnictwo w tych procesach staje się trudne. Dodatkowo zmieniająca się rzeczywistość polityczna i dynamicznie rozwijające się przepisy prawne mogą utrudniać pełne zrozumienie mechanizmów decyzyjnych.

Nierówności w dostępie do informacji

Transparencja w procesach decyzyjnych jest kluczowa dla skutecznej partycypacji obywatelskiej. Jednakże w wielu przypadkach obywatelom trudno jest uzyskać pełne i zrozumiałe informacje na temat działań podejmowanych przez władze. Skomplikowany język używany w dokumentach urzędowych, brak prostych narzędzi umożliwiających dostęp do tych informacji oraz ograniczona dostępność danych w czasie rzeczywistym stanowią istotne bariery w uczestnictwie obywateli w procesach decyzyjnych.

Luki w wiedzy i zainteresowaniu, niedostateczna wiedza obywatelska

Niskie zainteresowanie polityką oraz braki w wiedzy na temat mechanizmów funkcjonowania instytucji publicznych mogą ograniczać aktywność obywateli. Wiele obywateli, szczególnie młodszych, nie posiada odpowiedniej wiedzy na temat swoich praw i obowiązków w systemie demokratycznym, a także mechanizmów funkcjonowania instytucji państwowych. Brak edukacji obywatelskiej na różnych poziomach edukacji sprawia, że wiele osób nie angażuje się w życie publiczne lub nie rozumie, jak ich udział w procesach politycznych może wpłynąć na decyzje podejmowane przez władze.

Polaryzacja społeczna i polityczna

W wielu przypadkach partycypacja społeczna jest zdominowana przez grupy z silnymi interesami, co może prowadzić do zniekształcenia reprezentatywności i zaniedbania głosu mniejszych grup społecznych. Współczesne społeczeństwa borykają się z rosnącą polaryzacją społeczną i polityczną. Wzrost podziałów ideologicznych i antagonizmów społecznych może prowadzić do marginalizacji pewnych grup obywateli, którzy czują się wykluczeni z procesów partycypacyjnych. Polaryzacja może również prowadzić do utrudnienia konstruktywnego dialogu i współpracy między obywatelami różnych poglądów, co ogranicza efektywność działań społeczeństwa obywatelskiego.

Brak zasobów finansowych

Organizacje pozarządowe, które stanowią trzon społeczeństwa obywatelskiego, często borykają się z problemem braku stabilnego finansowania. Brak wystarczających środków finansowych ogranicza ich zdolność do realizowania działań na szeroką skalę, a także utrudnia ich długoterminową działalność. Wiele organizacji zmuszonych jest do uzależniania się od grantów i dotacji, co może prowadzić do ich ograniczonej niezależności.

Reprezentacja i inkluzja społeczna

Ważnym wyzwaniem jest również zapewnienie odpowiedniej reprezentacji różnych grup społecznych w ramach organizacji obywatelskich. W wielu przypadkach, organizacje pozarządowe dominowane są przez osoby z wyższych warstw społecznych, co może prowadzić do marginalizacji grup mniej reprezentowanych, takich jak osoby starsze, mniejszości etniczne czy osoby o niższym statusie ekonomicznym. Brak inkluzywności w strukturach społeczeństwa obywatelskiego może prowadzić do utraty zaufania do tych organizacji i ich działań.

Reakcje ze strony władz

Niektóre rządy i władze lokalne w różnych częściach świata traktują społeczeństwo obywatelskie jako zagrożenie, a nie jako partnera do współpracy. W takich przypadkach organizacje pozarządowe mogą doświadczać różnorodnych trudności, takich jak represje, ograniczenia prawne, a także brak wsparcia ze strony administracji publicznej. W krajach o autorytarnych reżimach społeczność obywatelska często stoi w opozycji do władzy, co prowadzi do sytuacji konfliktowych i zagrożeń dla wolności organizacji obywatelskich.

Aby zwiększyć efektywność partycypacji obywatelskiej oraz wspierać rozwój społeczeństwa obywatelskiego, niezbędne jest podjęcie działań w kilku kluczowych obszarach:

- edukacja obywatelska powinna być integralną częścią programów edukacyjnych na wszystkich poziomach nauczania, aby obywatele byli lepiej przygotowani do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym;
- ułatwienie dostępu do informacji poprzez rozwój narzędzi cyfrowych oraz prostsze, bardziej dostępne kanały komunikacji, umożliwiające obywatelom łatwiejsze śledzenie procesów decyzyjnych;
- wspieranie organizacji pozarządowych poprzez długoterminowe, stabilne finansowanie, a także poprzez tworzenie sprzyjających warunków prawnych dla ich działalności;
- promowanie inkluzywności i równości w ramach społeczeństwa obywatelskiego, aby organizacje były bardziej reprezentatywne i otwarte na różnorodność społeczną.

6. Rola i wyzwania edukacji obywatelskiej we współczesnym społeczeństwie

Edukacja obywatelska stanowi jedno z kluczowych narzędzi w procesie kształtowania odpowiedzialnych, aktywnych obywateli, gotowych do pełnienia roli uczestników życia publicznego. Współczesne społeczeństwa stają w obliczu wielu wyzwań, takich jak zmiany polityczne, kryzysy społeczne, problemy z demokracją, nierów-

ności społeczne oraz globalizacja, które wymagają zaangażowania obywateli na różnych poziomach – od lokalnego po międzynarodowy (Cytlak, Jarmużek, 2018). Mimo że edukacja obywatelska ma kluczowe znaczenie dla rozwoju społeczeństw demokratycznych, napotyka liczne wyzwania. Do głównych trudności związanych z jej realizowaniem należą:

Nierówności w dostępie do edukacji obywatelskiej

Jednym z największych wyzwań jest nierówny dostęp do wysokiej jakości edukacji obywatelskiej. Różnice w poziomie edukacji w zależności od regionu, statusu społeczno-ekonomicznego, a także w ramach różnych grup etnicznych i kulturowych, mogą prowadzić do zróżnicowanego poziomu zaangażowania obywateli w życie publiczne. W krajach o niższym poziomie rozwoju edukacja obywatelska może być niewystarczająca lub marginalizowana, co skutkuje brakiem wiedzy na temat mechanizmów demokratycznych i politycznych oraz utrudnia aktywne uczestnictwo obywateli w życiu politycznym.

Polaryzacja i kryzys zaufania

Współczesne społeczeństwa borykają się z rosnącą polaryzacją polityczną i społeczną, która może negatywnie wpływać na skuteczność edukacji obywatelskiej. W czasach, gdy zaufanie do instytucji publicznych jest na niskim poziomie, a opinie obywateli są często zróżnicowane i spolaryzowane, edukacja obywatelska może stać się polem ideologicznych konfliktów. W takich warunkach trudno jest zbudować konsensus na temat wartości demokratycznych i norm współżycia społecznego, co może osłabiać fundamenty efektywnej edukacji obywatelskiej.

Wpływ nowych mediów i dezinformacja

W dobie rozwoju mediów społecznościowych i internetu wyzwaniem staje się skuteczne przekazywanie rzetelnej wiedzy obywatelskiej. Nowe technologie, choć umożliwiają łatwiejszy dostęp do informacji, niosą także zagrożenie związane z dezinformacją, manipulacjami i polaryzacją opinii publicznych. Edukacja obywatelska musi stawić czoła tym zagrożeniom, ucząc krytycznego podejścia do informacji i umiejętności oceny wiarygodności źródeł.

Zmienność i dynamika procesów politycznych

Zmiany w systemach politycznych, szybki rozwój technologii oraz globalne wyzwania (takie jak zmiany klimatyczne czy kryzysy gospodarcze) wpływają na treści i metody nauczania w ramach edukacji obywatelskiej. Systemy edukacyjne muszą być elastyczne i w stanie szybko reagować na zmieniające się realia polityczne, aby przygotować obywateli do stawienia czoła nowym wyzwaniom. Z tego względu edukacja obywatelska wymaga nie tylko aktualizacji treści, ale także dostosowania metod nauczania do dynamicznie zmieniającego się świata.

W tym kontekście edukacja obywatelska staje się fundamentem dla rozwoju umiejętności potrzebnych do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym, podejmowania odpowiedzialnych decyzji oraz angażowania się w rozwiązywanie problemów społecznych. Edukacja obywatelska pełni wiele ważnych funkcji w ramach rozwoju społeczeństwa demokratycznego, w tym:

Kształtowanie postaw obywatelskich

Podstawową rolą edukacji obywatelskiej jest rozwijanie postaw odpowiedzialnych obywateli, którzy są świadomi swoich praw i obowiązków w społeczeństwie. Przekazanie wiedzy na temat mechanizmów funkcjonowania państwa, instytucji publicznych, procesów wyborczych oraz norm społecznych pozwala jednostkom na podejmowanie świadomych decyzji i pełnienie aktywnej roli w życiu publicznym. Tego typu edukacja sprzyja również budowaniu poczucia przynależności do wspólnoty i rozumieniu odpowiedzialności za dobro wspólne (Cytlak, Jarmużek, 2025).

Promowanie wartości demokratycznych

Edukacja obywatelska pomaga kształtować zrozumienie i szacunek dla wartości demokratycznych, takich jak wolność, równość, prawa człowieka i pluralizm. W demokratycznym społeczeństwie, w którym różnorodność poglądów i przekonań jest normą, kluczowe jest zrozumienie zasad wzajemnego szacunku i dialogu. Przekazywanie wiedzy na temat wartości demokratycznych i praworządności jest fundamentem dla utrzymania stabilności i spójności społecznej.

Zwiększenie aktywności obywatelskiej

Edukacja obywatelska sprzyja aktywnemu uczestnictwu obywateli w życiu publicznym, zarówno na poziomie lokalnym, jak i krajowym. Uczy, jak angażować się w procesy decyzyjne, podejmować aktywności w organizacjach społecznych, stowarzyszeniach czy w ramach inicjatyw lokalnych. Zwiększenie aktywności obywatelskiej jest szczególnie istotne w kontekście rosnącej bierności politycznej i apatii społecznej, które mogą osłabiać fundamenty demokracji.

Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia

Edukacja obywatelska pozwala także na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, co jest niezbędne w analizowaniu bieżących wydarzeń politycznych, społecznych i gospodarczych. Obywatel aktywnie uczestniczący w życiu publicznym musi umieć ocenić informacje, rozpoznać manipulacje medialne oraz podejmować decyzje na podstawie rzetelnej wiedzy. Edukacja obywatelska w tym kontekście pełni rolę przeciwdziałania dezinformacji oraz wzmacniania zdolności obywateli do podejmowania świadomych, racjonalnych decyzji.

7. Podsumowanie

Partycypacja obywatelska oraz rozwój społeczeństwa obywatelskiego są niezbędne dla zdrowej demokracji. Niemniej jednak zarówno w przypadku obywateli, jak i organizacji pozarządowych istnieje wiele wyzwań i barier, które utrudniają pełne wykorzystanie ich potencjału. Podejmowanie działań mających na celu eliminowanie tych trudności oraz promowanie inkluzyjnego i otwartego społeczeństwa obywatelskiego jest ważne dla dalszego rozwoju demokracji i wzmocnienia jej podstaw.

Edukacja obywatelska odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu świadomych, odpowiedzialnych obywateli, którzy są gotowi uczestniczyć w życiu publicznym i angażować się w rozwiązywanie problemów społecznych. Jednakże proces ten napotyka liczne wyzwania, takie jak nierówności w dostępie do edukacji, rosnąca polaryzacja społeczeństw, zagrożenia związane z dezinformacją oraz zmieniające się realia polityczne. Aby edukacja obywatelska mogła pełnić swoją rolę w budowaniu zdrowych i stabilnych demokracji, konieczne jest podejmowanie działań na rzecz jej wzmocnienia, w tym zapewnienia równego dostępu do wysokiej jakości edukacji obywatelskiej, promowania wartości demokratycznych oraz przygotowania obywateli na wyzwania współczesnego świata.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Mapa aktywności obywatelskiej (praca w grupach)

Cel: Rozpoznanie form partycypacji społecznej w lokalnym środowisku

Opis: Uczniowie tworzą mapę (fizyczną lub cyfrową) pokazującą lokalne instytucje i inicjatywy obywatelskie (np. rady młodzieżowe, fundacje, stowarzyszenia, akcje charytatywne). Wyszukują, czym się zajmują i w jaki sposób można się zaangażować oraz prezentują wyniki klasie. Nauczyciel przeprowadza podsumowanie aktywności uczniów oraz zbiera informacje zwrotne od klasy.

2. Symulacja debaty obywatelskiej / rady miejskiej

Cel: Zrozumienie procesu podejmowania decyzji i roli obywateli w samorządzie

Opis: Uczniowie wcielają się w rolę mieszkańców, radnych, urzędników. Temat do debaty: np. „Czy szkoła powinna wprowadzić budżet partycypacyjny?” albo „Czy w naszej dzielnicy potrzebna jest nowa ścieżka rowerowa?” Po dyskusji uczestnicy głosują i nauczyciel przeprowadza podsumowanie aktywności uczniów oraz zbiera informacje zwrotne od klasy.

3. Mini-projekt obywatelski

Cel: Zachęcenie do realnego działania na rzecz społeczności

Opis: Grupy uczniów opracowują własny projekt obywatelski (np. kampania informacyjna, akcja ekologiczna, zbiórka charytatywna, poprawa infrastruktury szkolnej). Ustalają cele, plan działania, potrzebne zasoby. Prezentują

pomysł przed klasą lub jego realizację. Nauczyciel przeprowadza podsumowanie aktywności uczniów oraz zbiera informacje zwrotne od klasy.

4. **Analiza przypadków**

Cel: Nauka krytycznego myślenia i rozumienia realnych sytuacji obywatelskich

Opis: Uczniowie analizują rzeczywiste sytuacje zaangażowania obywatelskiego (np. protesty społeczne, petycje, działania NGO). Oceniają, jakie były cele, metody działania i skutki. Dyskutują, czy działania były skuteczne i co można by zrobić inaczej. Nauczyciel przeprowadza podsumowanie aktywności uczniów oraz zbiera informacje zwrotne od klasy.

5. **„Mój obywatelski głos” – refleksyjna karta pracy**

Cel: Osobista refleksja nad rolą obywatela

Opis: Uczniowie uzupełniają kartę pracy z pytaniami typu i następnie dzielą się swoimi wpisami i przemyśleniami – warto zastosować metodę kuli śnieżnej¹:

- „Co to znaczy być aktywnym obywatelem?”
- „Czy kiedykolwiek brałem udział w jakiejś inicjatywie społecznej?”
- „W jaki sposób chciałbym/chciałabym działać na rzecz innych?”

Nauczyciel przeprowadza podsumowanie aktywności uczniów oraz zbiera informacje zwrotne od klasy.

6. **Quiz wiedzy o społeczeństwie obywatelskim**

Cel: Utrwalenie wiedzy w atrakcyjnej formie

Opis: Nauczyciel przygotowuje quiz (np. w Kahoot, Mentimeter, formularz Google). Pytania dotyczą pojęć (NGO, partycypacja, wolontariat), przykładów instytucji obywatelskich, praw obywatelskich itd. Nauczyciel przeprowadza podsumowanie aktywności uczniów oraz zbiera informacje zwrotne od klasy.

LITERATURA

- Arnstein, S.R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225.
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity Press.
- Carpentier, A. (1953, 2018). *Podróż do źródeł czasu*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Seria: Proza Światowa.
- Cohen, J.L., Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. MIT Press.

¹ Metoda kuli śnieżnej ma na celu zaktywizowanie każdej osoby oraz swobodną wymianę zdań/dyskusję w grupach. Uczeń najpierw pracuje sam na sam z kartką. Następnie omawia swoje odpowiedzi z drugą osobą. Kolejny etap to łączenie się grup ze sobą i poznawanie zdań i opinii innych. Zaletą: aktywizuje osoby, które zazwyczaj wolą się nie odzywać oraz pozwala innym poznać zdanie osób introwertycznych.

- Cytlak, I., Jarmużek, J. (2018). Szanse i zagrożenia zarządzania różnorodnością w świecie migracji, *Zarządzanie Publiczne*, 1, 41, s. 147–157. Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Cytlak, I., Jarmużek, J. (2025). *Kompas umiejętności społecznych, czyli jak wspierać dzieci ukraińskie w polskich szkołach. Kilka uwag praktycznych*, W: I. Nowosad (red.), Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Uniwersytet Zielonogórski.
- Habermas, J. (1989). *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2015). *Teoria działania komunikacyjnego* Tom 1 i 2, Biblioteka Współczesnych Filozofów, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotus, J., Sowada, T., Rzeszewski, M., Pazder, D. 2019. *Zapraszamy Państwa do rozmów... Wędrówki po labiryncie wielkomiejskiej partycypacji*. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Olejniczak, P. (2015), *Partycypacja społeczna jako podstawa społeczeństwa obywatelskiego*, *Prace Naukowe WWSZIP*, nr 31.
- Popper, K. (2010). *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. Tom 1 i 2. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle, upadek i odrodzenie społeczeństw lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny, Teoria Przestrzeni Międzyludzkiej*. Znak.
- Tocqueville, A. de (2005). *O demokracji w Ameryce*. Znak.
- Westheimer, J. (2024). *What kind of citizen? Educating our children for the Common Good*. Teachers College Press, Columbia University.

IZABELA CYTLAK

Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-6528-9680
e-mail: izabela.cytlak@amu.edu.pl

JOANNA JARMUŻEK

Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4679-3723
e-mail: jarmuzek@amu.edu.pl

Po co obywatel(k)om państwo: jak działają mechanizmy władzy?

1. Zamiast wprowadzenia

Zastanów się, jak wyglądałoby życie każdego z nas bez państwa? Bez odgórnie narzuconego porządku i ustalonych zasad funkcjonowania? Bez przepisów i obowiązków? Ale też gwarantowanych praw, ochrony i przewidywalności? W pierwszej chwili można zachłysnąć się wizją totalnej wolności, życia bez narzuconego prawa, podatków i obowiązku edukacji, ale szybko pojawia się lęk przed władzą sprawowaną bez żadnych reguł, przed nieprzewidywalnym.

2. Czym właściwie jest państwo?

Jedną z najbardziej wpływowych i wciąż często przywoływanych definicji państwa sformułował Max Weber, który określił je jako: „wspólnotę ludzką, która (z powodzeniem) rości sobie wyłączne prawo do legitymowanego użycia przemocy fizycznej na określonym terytorium” (Weber, 2023, s. 310). Weberowska definicja podkreśla trzy kluczowe cechy państwa: (1) terytorium – określona przestrzeń geograficzna; (2) monopol przemocy – tylko państwo ma prawo stosować przemoc w granicach

prawa oraz (3) legitymizacja władzy – władza państwowa musi być uznana za uprawnioną. Z kolei Thomas Hobbes w klasycznym dziele *Lewiatan* opisał państwo jako konstrukt powstały w wyniku umowy społecznej, który ma zagwarantować bezpieczeństwo jednostkom. W jego ujęciu państwo to „sztuczny człowiek”, posiadający władzę absolutną, konieczną dla utrzymania ładu: „Życie ludzkie bez państwa byłoby samotne, biedne, brutalne i krótkie” (Hobbes, 2005, s. 89).

Państwo jako podmiot prawa międzynarodowego powinno mieć następujące elementy: stałą ludność, suwerenną władzę, określone terytorium (wielkość państwa nie wpływa na jego podmiotowość) oddzielone od innych granicą, zdolność wchodzenia w stosunki międzynarodowe. Państwo jest więc formą organizacji społeczeństwa mającą monopol na stanowienie i wykonywanie prawa na określonym terytorium. Warto zaznaczyć, że państwo jest organizacją przymusową, wyposażoną w atrybuty władzy zwierzchniej po to, by ochraniać przed zagrożeniami zewnętrznymi i zapewniającymi wewnętrzny ład zasiedlającej jego terytorium społeczności (Dahl, 2012).

Czym zatem różni się od organizacji przestępczej lub terrorystycznej? Państwo posiada własny porządek prawny, dlatego za konieczną cechę państwa uznaje się działanie w nim systemu prawa, regulującego użycie przymusu przez władzę. Prawo bez przymusu funkcjonowałoby na zasadzie normy społecznej. Prawo bez sankcji nie daje się odróżnić od innych norm społecznych, etycznych, obyczajowych. Przymus jest więc atrybutem władzy, aczkolwiek traktujemy go jako przymus usprawiedliwiony, bo służy dobru całego społeczeństwa (dobro wspólne): ochronie praw obywatela, ochronie praworządności oraz realizacji dobra wspólnego. Bez legitymizacji władzy nie można mówić o prawomocnym przymusie państwowym. Władza jest nadana, ale i ograniczona przez prawo. W przypadku państwa władza i towarzyszący jej przymus w stosunku do podwładnych wynikają z przepisów prawa. Państwo jest więc formą organizacji społeczeństwa (za pomocą prawa), jest systemem społecznym, ale i mechanizmem zabezpieczającym porządek oraz potrzeby społeczeństwa, (Dahl, Stinebrickner, 2015).

Państwo jako forma organizacji społeczeństwa istnieje niezależnie od typu ustroju politycznego. Jednak jego rola, funkcje i sposób działania różnią się zasadniczo w zależności od tego, czy mamy do czynienia z ustrojem demokratycznym czy niedemokratycznym (autorytarnym lub totalitarnym). Rola państwa różni się diametralnie w zależności od ustroju politycznego, w demokracji państwo ma być ramą instytucjonalną wolności i partycypacji, gwarantem porządku prawnego i obrońcą jednostki, a w systemach niedemokratycznych państwo pełni funkcję narzędzia władzy i kontroli, często działając przeciwko społeczeństwu, a nie w jego interesie.

Jak pisał Karl Popper, społeczeństwo otwarte wymaga państwa, które można zmieniać bez rozlewu krwi, co możliwe jest tylko wtedy, gdy instytucje państwowe podlegają demokratycznej kontroli i są zakorzenione w wartościach praworządności (Popper, 2010). Otwarte społeczeństwo potrzebuje państwa prawa, które nie tylko nie tłumi aktywności oddolnej, ale wręcz ją stymuluje poprzez ramy prawne,

wolności zrzeszania się, mechanizmy partycypacji. Państwo nie powinno być ani słabe, ani silne w sensie opresyjnym – powinno być inteligentne i ograniczone do swoich ról instytucjonalnych. Państwo w demokracji nie może być neutralne aksjologicznie – musi bronić porządku konstytucyjnego, praw człowieka i mechanizmów ograniczających władzę, a praworządność nie rodzi się samorzutnie – to państwo, poprzez instytucje konstytucyjne, odpowiada za jej ochronę. Państwo nie może być więc traktowane wyłącznie jako struktura prawna – jest też nośnikiem tożsamości kulturowej i narodowej. W jego ujęciu demokracja nie opiera się tylko na procedurach, ale również na wspólnotcie obywatelskiej, której państwo jest instytucjonalnym wyrazem.

3. Rola państwa demokratycznego a funkcjonowanie obywateli

W demokracji państwo pełni przede wszystkim rolę służebną wobec obywateli. Działa na podstawie prawa i w jego granicach, a legitymizacja jego władzy opiera się na zgodzie społecznej wyrażanej w wyborach i poprzez mechanizmy partycypacji obywatelskiej. Kluczowe cechy państwa demokratycznego to państwo prawa, trójpodział władzy, mechanizmy kontroli, suwerenność ludu, ochrona praw człowieka i wolności obywatelskich. Demokracja zakłada istnienie państwa, które jest ograniczone konstytucją, ale zarazem na tyle silne, by chronić prawa jednostki. Warto w tym momencie dodać, że konstytucja pełni zarówno funkcję negatywną (ogranicza władzę) i ochronną (praw człowieka), dąży do realizacji podstawowych wartości demokratycznych: wolność i godność oraz sprawiedliwość i godność ten sposób określone zostało minimum etyczne, jakim kieruje się państwo (Dahl, 2012). Warto podkreślić, że Robert Dahl, nie koncentrował się bezpośrednio na tworzeniu definicji państwa jako takiego – jego główne zainteresowania skupiały się wokół demokracji, pluralizmu politycznego i władzy. Jednak w swoich pracach odnosił się do roli państwa w kontekście systemu politycznego. W ujęciu Roberta Dahla państwo jest przede wszystkim strukturą instytucjonalną, która umożliwia podejmowanie decyzji politycznych w sposób zorganizowany. Jest ono ramą dla funkcjonowania władzy, rządu i demokracji – a więc nie celem samym w sobie, ale narzędziem do organizowania życia zbiorowego (Dahl, 2012). W jego ujęciu państwo nie jest wyłącznie instytucją przymusu, jak u Weбера, ale raczej ramą funkcjonowania systemu politycznego, w której ścierają się różne interesy społeczne. W tym kontekście państwo nie jest monolitem, ale zbiorem mechanizmów, instytucji i grup interesów, które współkształtują decyzje polityczne. W jego analizach ważne są instytucje demokratyczne – państwo jest nośnikiem tych instytucji, ale kluczowe jest, czy i jak są one zorganizowane. Dahl podkreśla, że państwo demokratyczne charakteryzuje się m.in.: wolnymi i uczciwymi wyborami, powszechnym prawem

wyborczym, wolnością słowa i zgromadzeń, konkurencją polityczną. Państwo to instytucjonalna struktura władzy politycznej, która umożliwia realizację zasad demokracji lub jej brak – w zależności od organizacji i uczestnictwa obywateli w procesach decyzyjnych (Dahl, Stinebricker, 2013).

W państwach niedemokratycznych (autorytarnych lub totalitarnych) państwo nie jest służebne wobec obywateli, lecz służy utrzymaniu i reprodukcji władzy rządzącej elity lub jednostki. Obywatele są podporządkowani interesom państwa (często utożsamianego z partią, wodzem lub ideologią). Kluczowe cechy państwa niedemokratycznego to brak realnej kontroli społecznej nad władzą, brak wolnych wyborów lub ich fasadowy charakter, brak niezależnych sądów i mediów, państwo jest narzędziem represji i indoktrynacji oraz istnieje brak gwarancji praw człowieka lub ich instrumentalne traktowanie. Jak zauważa Hannah Arendt, w państwach totalitarnych prawo nie istnieje jako ograniczenie władzy – to władza tworzy i dowolnie modyfikuje prawo, służące jedynie lojalności wobec ideologii (Arendt, 2021).

4. Rola Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej w życiu obywateli i funkcjonowaniu państwa

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (RP) pełni fundamentalną rolę w polskim systemie prawnym i ustrojowym. Jest najwyższym aktem prawnym w Polsce, co oznacza, że wszystkie inne ustawy i przepisy muszą być z nią zgodne. Konstytucja to najwyższy akt prawny w państwie, określający jego ustrój, zasady działania władz publicznych oraz prawa i wolności obywateli. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. nie tylko określa strukturę państwa, ale również bezpośrednio wpływa na życie każdego obywatela. Warto zatem zrozumieć, w jaki sposób to najważniejsze źródło prawa reguluje codzienne funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie. Preambuła Konstytucji RP pełni funkcję wstępu o charakterze uroczystym i ideowym, określając fundamenty ustrojowe państwa, wartości i cele, do których ma dążyć. Wprowadza zasady nadrzędne, które powinny być respektowane w procesie stanowienia i stosowania prawa, a także wskazuje na historyczne i kulturowe dziedzictwo Polski:

W trosce o byt i przyszłość naszej Ojczyzny, odzyskawszy w 1989 roku możliwość suwerennego i demokratycznego stanowienia o Jej losie, my, Naród Polski wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, zarówno wierzący w Boga będącego źródłem prawdy, sprawiedliwości, dobra i piękna, jak i nie podzielający tej wiary, a te uniwersalne wartości wywodzący z innych źródeł, równi w prawach i w powinnościach wobec dobra wspólnego Polski, wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość okupioną ogromnymi ofiarami, za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach, nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej, zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne

z ponad tysiącletniego dorobku, złączeni więzami wspólnoty z naszymi rodakami rozszanymi po świecie, świadomi potrzeby współpracy ze wszystkimi krajami dla dobra Rodziny Ludzkiej, pomni gorzkich doświadczeń z czasów, gdy podstawowe wolności i prawa człowieka były w naszej Ojczyźnie łamane, pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność, w poczuciu odpowiedzialności przed Bogiem lub przed własnym sumieniem, ustanawiamy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej jako prawa podstawowe dla państwa oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu społecznym oraz na zasadzie pomocniczości umacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot. Wszystkich, którzy dla dobra Trzeciej Rzeczypospolitej tę Konstytucję będą stosowali, wzywamy, aby czynili to, dbając o zachowanie przyrodzonej godności człowieka, jego prawa do wolności i obowiązku solidarności z innymi, a poszanowanie tych zasad mieli za niewzruszoną podstawę Rzeczypospolitej Polskiej

(Preambuła Konstytucji RP).

Konstytucja określa podstawowe zasady funkcjonowania państwa, takie jak: trójpodział władzy (ustawodawcza, wykonawcza, sądownicza), demokratyczny ustrój państwa oraz zasadę suwerenności Narodu (władza zwierzchnia należy do Narodu). Co istotne, Konstytucja RP zawiera rozdział poświęcony wolnościom, prawom i obowiązkom człowieka i obywatela, w tym: wolność słowa, sumienia, wyznania, prawo do prywatności, nauki, pracy, opieki zdrowotnej, ochrona godności człowieka i równości wobec prawa. Konstytucja precyzyjnie określa strukturę i kompetencje najważniejszych organów państwa: Sejmu i Senatu (władza ustawodawcza), Prezydenta RP, Rady Ministrów (władza wykonawcza), Sądu Najwyższego, Trybunału Konstytucyjnego, sądów powszechnych (władza sądownicza). Wprowadza zasadę legalizmu – organy państwa działają na podstawie i w granicach prawa. Daje też obywatelom możliwość ochrony swoich praw, m.in. poprzez: skargę konstytucyjną, prawo do sądu, możliwość odwołania się do Rzecznika Praw Obywatelskich. Zapewnia również ciągłość i stabilność państwa, chroniąc je przed nadużyciem władzy i chaosami ustrojowymi. Jej zmiana wymaga specjalnej procedury i kwalifikowanej większości głosów. Konstytucja RP to najważniejszy dokument państwowy, który określa ustrój Polski, gwarantuje prawa obywatelskie oraz zapewnia funkcjonowanie demokratycznego państwa prawa (<https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>).

Poniżej znajdują się najważniejsze dla obywateli i obywaterek zasady konstytucyjne.

Zasada demokratycznego państwa prawa

Zgodnie z art. 2 Konstytucji, Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawa. Oznacza to, że wszystkie działania organów władzy publicznej muszą być zgodne z prawem, a jednostka ma prawo do ochrony swoich interesów przed sądami. Zasada ta gwarantuje obywatelom m.in. możliwość kwestionowania decyzji administracyjnych oraz niezależność sądów jako strażników konstytucyjnych wolności.

Katalog praw i wolności

Rozdział II Konstytucji zawiera szeroki katalog praw obywatelskich, m.in.:

- wolność słowa (art. 54),
- wolność zgromadzeń (art. 57),
- prawo do prywatności (art. 47),
- prawo do sądu (art. 45),
- równość wobec prawa (art. 32).

Te prawa są bezpośrednio skuteczne – mogą być powoływane przed sądami i organami administracyjnymi. Na przykład obywatel, któremu ograniczono prawo do zgromadzeń, może zaskarżyć taką decyzję na podstawie Konstytucji.

Obowiązki obywateli wynikające z Konstytucji

Choć Konstytucja w dużej mierze chroni jednostkę, nakłada również pewne obowiązki. Należą do nich:

- wierność Rzeczypospolitej (art. 82),
- przestrzeganie prawa (art. 83),
- obrona ojczyzny (art. 85),
- troska o środowisko naturalne (art. 86).

Te obowiązki kształtują odpowiedzialność obywatelską i wspólnotową. Ich przestrzeganie stanowi warunek sprawnego funkcjonowania państwa.

Konstytucja a funkcjonowanie instytucji obywatelskich

Konstytucja tworzy także ramy dla działania instytucji służących obywatelowi, takich jak:

- Rzecznik Praw Obywatelskich (RPO) – chroni prawa jednostki przed nadużyciami władzy publicznej,
 - Trybunał Konstytucyjny – rozpatruje zgodność ustaw z Konstytucją,
 - sądy i trybunały – gwarantują obywatelowi prawo do sprawiedliwego procesu.
- Oznacza to, że obywatel nie jest pozostawiony sam sobie w relacji z państwem – ma dostęp do mechanizmów ochrony swoich praw.

Wpływ Konstytucji na życie społeczne i polityczne

Konstytucja umożliwia obywatelom czynny udział w życiu publicznym, m.in. poprzez: udział w wyborach (art. 62), tworzenie partii politycznych (art. 11), inicjatywę ustawodawczą obywateli (art. 118 ust. 2).

Dzięki temu obywatel ma realny wpływ na kierunek rozwoju państwa, co stanowi fundament demokracji partycypacyjnej.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej nie jest dokumentem martwym. Przeciwnie – stanowi ona żywy instrument ochrony praw jednostki, zapewnienia stabilności instytucji oraz organizacji życia społecznego. Świadomość konstytucyjna obywateli – rozumienie przysługujących im praw i obowiązków – jest kluczowa dla funkcjonowania nowoczesnego państwa demokratycznego.

5. Rola stabilizacyjna państwa na przykładzie ustawy budżetowej

Budżet państwa to plan finansowy obejmujący dochody i wydatki państwa, uchwalany na okres roku budżetowego. Termin „budżet” pochodzi z łacińskiego *bulga*, oznaczającego skórzany worek przeznaczony do zbierania dochodów. Budżet państwa to zarówno:

- plan dochodów i wydatków oraz przychodów i rozchodów organów władzy publicznej, w tym organów administracji rządowej, organów kontroli i ochrony prawa, sądów i trybunałów sporządzony na okres roku budżetowego,
- fundusz scentralizowanych środków pieniężnych gromadzonych i rozdzielanych w ciągu roku, w związku z realizacją zadań państwa,
- akt normatywny najwyższej rangi, ponieważ jest uchwalany w formie ustawy (Kaczmarek, 2010).

Budżet państwa stanowi prawną podstawę działalności władzy wykonawczej (rządu). Uchwalenie budżetu, a następnie przyjęcie sprawozdania z jego wykonania jest aktem politycznego zaufania władzy ustawodawczej dla rządu. Z uwagi na wyjątkowy charakter ustawy budżetowej jej uchwalenie następuje w wyniku szczególnej, bardzo sformalizowanej procedury. Ustawa budżetowa musi być złożona do 30 września każdego roku poprzedzającego dany rok kalendarzowy. Jeśli nie, to Prezydent skraca kadencję Sejmu (Budżet Państwa Polskiego <https://www.gov.pl/web/finanse/budzet-panstwa>).

Dochody budżetowe dzieli się na bezzwrotne, czyli podatki, cła i czynsze; oraz zwrotne: kredyty, pożyczki, weksle i obligacje. Wydatki budżetowe mogą być finansowane z podatków (przy zrównoważonym budżecie) albo za pomocą deficytu. Wydatki finansowane deficytem mogą bardziej stymulować dochód i zatrudnienie. W ramach tego sposobu wyróżnia się: (a) finansowanie przez kreację dodatkowej bazy monetarnej – jeśli jest dokonywane w drodze bezpośredniego „drukowania” pieniądza, to praktycznie nie powoduje kosztów oraz (b) finansowanie za pośrednictwem emisji obligacji państwowych.

Warto podkreślić, iż budżet państwa spełnia szereg ważnych funkcji:

- redystrybucyjna – budżet państwa, przejmując podatki, cła i inne opłaty od przedsiębiorstw i gospodarstw domowych dokonuje ich rozdziału pomiędzy inne podmioty, zarówno w wyniku transferów nieodpłatnych (renty, emerytury, pomoc publiczna, nieoprocentowane kredyty), jak i przez zakup dóbr i usług na rynku;
- stabilizacyjna – łagodzi wahania cyklu koniunkturalnego i zapewnia zrównoważony wzrost gospodarki;
- fiskalna – budżet przejmuje podatki, cła i inne opłaty;
- bodźcowa/stymulująca – przez redystrybucję dochodu budżet (zwłaszcza zakupy dóbr i usług, ale także dotacje i subwencje) stymuluje działalność podmiotów gospodarczych, podaż, popyt i ceny (Kaczmarek, 2010).

Polski system prawny przewiduje uczestnictwo obu Izb Parlamentu w uchwaleniu ustawy budżetowej. Senat nie ma prawa odrzucenia ustawy budżetowej uchwalonej przez Sejm. Projekt ustawy budżetowej zwyczajowo przedstawia na posiedzeniu Sejmu Premier albo Minister Finansów. Jest to obszerne wystąpienie, tzw. exposé budżetowe. W ten sposób prezentuje główne założenia, zadania państwa oraz koncepcje polityki finansowej na rok budżetowy. Pierwsze czytanie odbywa się na posiedzeniu plenarnym Sejmu. Projekt tej ustawy przekazywany jest do Komisji Finansów Publicznych, która analizuje całość projektu oraz koordynuje dalsze prace nad nim. Drugie czytanie w skład jego wchodzi następujące elementy: przedstawienie Sejmowi sprawozdania komisji, przeprowadzenie debaty, zgłaszanie poprawek i wniosków. Trzecie czytanie obejmuje następujące elementy: przedstawienie przez posła sprawozdawcę poprawek lub wniosków przedstawionych podczas drugiego czytania, głosowanie (uchwalenie przez Sejm zwykłą większością głosów w obecności co najmniej połowy ustawowej liczby posłów).

Marszałek Sejmu po głosowaniu przesyła niezwłocznie Marszałkowi Senatu i Prezydentowi potwierdzony swoim podpisem tekst uchwalonej przez Sejm ustawy. Marszałek Senatu kieruje ustawę do oceny komisjom senackim. Komisje senackie mogą kierować zapytania do reprezentantów poszczególnych resortów z wnioskami o udzielenie wyjaśnień i przekazują następnie swoje opinie dotyczące poszczególnych części do Komisji Budżetu i Finansów Publicznych, która koordynuje całość prac nad ustawą w Senacie. Senatorowie mogą zgłaszać poprawki do projektu, ale z jednym zastrzeżeniem, że zwiększenie wydatków nie może powodować zwiększenia deficytu budżetowego w stopniu większym, niż przewiduje to projekt ustawy.

Komisja Budżetu i Finansów Publicznych przygotowuje projekt uchwały Senatu, w której proponuje przyjęcie ustawy bez poprawek lub wniesienie poprawek. Uchwałę w sprawie ustawy budżetowej Senat podejmuje w ciągu 20 dni od jej otrzymania. Tekst ustawy ustalony w wyniku rozpatrzenia propozycji Senatu potwierdzony podpisem Marszałka Sejmu zostaje przez niego niezwłocznie przesłany Prezydentowi. Prezydent, składając podpis, nie może odmówić podpisu ustawy budżetowej, jak również nie może skierować ustawy do Sejmu celem ponownego rozpatrzenia, może jednak przed podpisaniem ustawy zwrócić się do Trybunału Konstytucyjnego z wnioskiem o zbadanie zgodności ustawy budżetowej (lub o przewizorium budżetowym) z Konstytucją. Prezydent podpisuje ustawę w ciągu 7 dni i zarządza jej ogłoszenie w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. W przypadku gdyby Prezydent skierował ustawę budżetową do Trybunału Konstytucyjnego, to Trybunał musi orzec w tej sprawie w okresie do dwóch miesięcy od chwili złożenia takiego wniosku (Budżet Państwa Polskiego <https://www.gov.pl/web/finanse/budzet-panstwa>).

6. Rola obywatela w państwie demokratycznym

Państwo demokratyczne pełni fundamentalną rolę jako ramy instytucjonalne, prawne i polityczne, w których obywatele mogą realizować swoje prawa, wolności i obowiązki. W przeciwieństwie do autorytarnych modeli władzy, w demokracji państwo nie jest wyłącznie aparatem przymusu, lecz przede wszystkim instrumentem wspólnego działania obywateli. Jego legitymizacja pochodzi nie z siły czy dziedziczenia, lecz z woli politycznej wyrażonej w procedurach wyborczych, debacie publicznej i uczestnictwie obywatelskim.

W demokracji państwo nie istnieje ponad obywatelami, lecz dzięki nim. Kluczowa jest:

- aktywność obywatelska – udział w wyborach, referendach, debatach publicznych,

- kontrola społeczna – media, NGO i opinia publiczna patrzą władzy na ręce,
- współodpowiedzialność – za decyzje podejmowane przez wspólnotę polityczną.

To właśnie instytucje demokratyczne, takie jak: Konstytucja, parlament, niezależne sądy czy wolne media, przekształcają abstrakcyjną wolę ludu w konkretne działania polityczne. „Demokracja to system, w którym przeciwnicy rządu mogą legalnie i skutecznie konkurować o poparcie obywateli i możliwość sprawowania władzy” (Dahl, 2012, 285).

W tradycji liberalnej, reprezentowanej przez Johna Locke’a czy Johna Stuarta Milla, państwo ma służyć przede wszystkim ochronie podstawowych praw jednostki: życia, wolności i własności. Locke pisał: „Państwo powstaje po to, by zabezpieczyć naturalne prawa człowieka, których w stanie natury nie da się skutecznie chronić” (Locke, 2003, s. 115). Współczesna demokracja nie ogranicza się do biernej ochrony praw jednostki. Jak zauważa Jürgen Habermas, państwo pełni również funkcję instytucjonalnego tłumacza woli obywateli na decyzje polityczne. Jego aparat – parlamenty, administracja, sądy – umożliwiają przekład deliberacji społecznej (prowadzonej w sferze publicznej) na politykę publiczną (Habermas, 2015). W tym sensie państwo demokratyczne nie tylko chroni, ale koordynuje – zapewnia infrastrukturę społeczną, edukację, służbę zdrowia, bezpieczeństwo, a także warunki do równego udziału w życiu politycznym. Dlatego demokracja partycypacyjna realizuje zarówno funkcje negatywne wolności (wolność od przymusu) ale także wspiera wolność pozytywną – zdolność do działania.

Demokracja zakłada istnienie konfliktu wartości i interesów, a więc potrzebuje mechanizmów jego pokojowego rozstrzygania. Państwo demokratyczne organizuje te procesy poprzez system wyborczy, pluralizm partyjny, zasady podziału władzy oraz mechanizmy reprezentacji i odpowiedzialności politycznej. Bez instytucji państwowych nie istnieje trwała, proceduralna demokracja – sama sfera obywatelska nie wystarczy, by zapewnić efektywność i legitymizację decyzji politycznych.

Zgodnie z teorią Alexis de Tocqueville’a, siłą demokracji nie jest tylko państwo, lecz także aktywne społeczeństwo obywatelskie. Państwo powinno tworzyć warunki do samoorganizacji obywateli, ale nie może ich zastępować (Tocqueville, 2005). W tym duchu państwo pełni funkcję katalizatora demokratycznej partycypacji, wspierając transparentność, równość szans i dostęp do informacji. Równocześnie musi strzec autonomii obywateli przed nadmiernym etatyzmem czy centralizacją władzy.

7. Aktywność obywatelska młodych: szanse i zagrożenia

Zaangażowanie obywatelskie młodzieży jest jednym z kluczowych wskaźników zdrowia demokracji. W społeczeństwach o stabilnych fundamentach demokratycznych młodzi obywatele aktywnie uczestniczą w życiu publicznym – nie tylko poprzez głosowanie, ale również poprzez działalność w organizacjach pozarządowych, ruchach społecznych i konsultacjach obywatelskich. Możemy uznać, że zaangażowanie obywatelskie to ogół działań podejmowanych przez jednostki lub grupy na rzecz dobra wspólnego w ramach struktur państwowych lub społeczeństwa obywatelskiego. W przypadku młodych obejmuje to m.in. udział w wyborach, wolontariat, aktywność w samorządach uczniowskich, młodzieżowych radach, kampaniach społecznych czy protestach.

W Konstytucji RP znajduje się katalog obowiązków obywatelskich, które są mniej eksponowane w debacie publicznej, lecz równie istotne dla funkcjonowania państwa. Świadomość tych praw i obowiązków jest kluczowa dla aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Mimo konstytucyjnych gwarancji, rzeczywisty poziom zaangażowania obywatelskiego w Polsce pozostaje ograniczony. Obywatele stosunkowo rzadko korzystają z prawa do składania petycji czy udziału w konsultacjach publicznych. Jednocześnie rośnie znaczenie nieformalnych form zaangażowania – takich jak ruchy społeczne, aktywizm w mediach społecznościowych czy protesty uliczne (Instytut Spraw Publicznych, 2024).

W Polsce obserwuje się jednak dynamiczne zmiany w tym zakresie, co skłania do ponownej refleksji nad przyczynami i konsekwencjami tych procesów. Raport „Młodzi w Europie Środkowej 2024” wskazuje na spadek zainteresowania młodych Polaków sprawami publicznymi. W 2018 r. 80% respondentów deklarowało takie zainteresowanie, podczas gdy w 2024 r. odsetek ten spadł do 62%. Mimo to, zauważalny jest wzrost zaufania do instytucji publicznych, co może świadczyć o otwartości młodych na systemowe formy uczestnictwa. Młodzi Polacy w wieku 18–24 lata wciąż rzadziej niż inne grupy wiekowe biorą udział w wyborach, mimo widocznych oznak rosnącego zaangażowania. Frekwencja w tej grupie podczas wyborów parlamentarnych w 2023 r. wyniosła około 52%, co należy uznać za wyraźny wzrost względem wcześniejszych lat (dla porównania: w wyborach parlamentarnych

w 2015 r. była to jedynie ok. 35%). Jednak mimo tej pozytywnej tendencji, młodzież wciąż głosuje rzadziej niż ogół społeczeństwa – średnia krajowa w 2023 r. wyniosła ok. 74% (PKW 2023).

Niska frekwencja młodych ludzi w Polsce nie jest zjawiskiem odosobnionym, ale na tle niektórych państw europejskich sytuacja ta wypada niekorzystnie. Przykładowo w krajach takich jak Szwecja, Dania czy Niemcy udział młodych wyborców w głosowaniach jest wyższy – sięga nawet 60–70%. W Niemczech w wyborach do Bundestagu w 2021 r. grupa 18–24 głosowała z frekwencją zbliżoną do średniej krajowej, co pokazuje, że możliwe jest skuteczne angażowanie młodzieży w procesy demokratyczne. Z kolei w Hiszpanii czy we Francji również obserwuje się zróżnicowaną, ale często wyższą niż w Polsce, frekwencję młodych, szczególnie podczas wyborów o dużym znaczeniu politycznym lub społecznym.

Warto także przyrzeć się frekwencji młodych wyborców w ostatnich wyborach prezydenckich w Polsce (2020 r.), które miały rekordową mobilizację społeczną. W drugiej turze głosowania frekwencja ogólnokrajowa wyniosła aż 68,2%. Wśród młodych (18–29 lat, ponieważ takie dane udostępnia PKW) wyniosła około 64%, co było zaskakująco wysokim wynikiem w tej grupie. Co ciekawe, młodzi wyborcy w tych wyborach wyraźnie poparli kandydata opozycji, co pokazuje, że w określonych warunkach – np. dużej polaryzacji politycznej lub poczucia realnego wpływu na przyszłość – młode pokolenie potrafi zmobilizować się i aktywnie uczestniczyć w życiu publicznym (CBOS 2020).

Podsumowując, choć frekwencja wyborcza młodych Polek i Polaków rośnie, wciąż pozostaje niższa niż w starszych grupach wiekowych oraz na tle niektórych krajów europejskich. Potencjał zaangażowania tej grupy jest jednak duży, o czym świadczą momenty wyjątkowej mobilizacji, takie jak wybory prezydenckie w 2020 r. czy parlamentarne w 2023. Kluczem do dalszego wzrostu frekwencji młodzieży są działania edukacyjne, zwiększanie zaufania do instytucji demokratycznych oraz poczucie realnego wpływu na decyzje polityczne.

Zauważalna jest rosnąca rola tzw. nieformalnego zaangażowania obywatelskiego, jak protesty uliczne (np. w sprawie praw kobiet, zmian klimatycznych), aktywizm w mediach społecznościowych czy kampanie oddolne. To wskazuje na zmianę form aktywności młodzieży – mniej instytucjonalną, bardziej spontaniczną i doraźną.

Jak wynika z *Raportu Fundacji Batorego* (2023), polski system edukacji nie zapewnia młodzieży wystarczających kompetencji obywatelskich. W szkołach brakuje zajęć praktycznych z zakresu działania instytucji publicznych, prawa, debaty oraz uczestnictwa w procesach decyzyjnych. W tym miejscu należy podkreślić, że pomimo zainteresowania przez młodych aktywizmem społecznym, nadal brakuje odpowiedniej edukacji obywatelskiej w szkołach. Do najczęstszych barier zalicza się: brak wiedzy o przysługujących prawach, niski poziom zaufania do instytucji, brak edukacji obywatelskiej oraz przekonanie o braku wpływu jednostki na decyzje władz (Fundacja Batorego, 2023). Zauważalna jest też trudna dostępność

programów zachęcających do praktycznego działania na rzecz innych, które często są mylone z działaniami o charakterze wolontariackim, w których uczestnictwo młodych często jest dyktowane dodatkowymi punktami do oceny z zachowania lub do świadectwa. Możemy więc powiedzieć, że zaangażowanie obywatelskie młodzieży w Polsce znajduje się w punkcie zwrotnym. Z jednej strony dostrzegalny jest spadek formalnego uczestnictwa, z drugiej – wzrost zainteresowania aktywizmem społecznym i tematami takimi jak zmiany klimatyczne czy równość. Kluczowe działania na przyszłość to:

- wzmocnienie edukacji obywatelskiej w szkołach i uczelniach,
- zwiększenie wsparcia dla młodzieżowych organizacji i inicjatyw,
- rozwój narzędzi e-partycypacji,
- aktywizacja samorządów w zakresie dialogu z młodymi mieszkańcami.

Analiza aktualnych raportów wskazuje na potrzebę intensyfikacji działań edukacyjnych w zakresie praw i obowiązków obywatelskich. Wzrost zaufania do instytucji publicznych, zwłaszcza wśród młodzieży, stanowi pozytywny sygnał, jednak spadek zainteresowania sprawami publicznymi wymaga reakcji ze strony państwa i organizacji pozarządowych. Kluczowe jest również zapewnienie transparentności działań instytucji oraz ułatwienie dostępu do informacji publicznej. Rozwój aktywności obywatelskiej powinien opierać się nie tylko na gwarancjach prawnych, ale również na praktycznych możliwościach ich realizacji.

8. Współczesne wyzwania dla państwa demokratycznego

Współczesne państwo demokratyczne funkcjonuje w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu społeczno-politycznym i technologicznym, które generuje nowe napięcia i konieczność redefinicji jego roli. Obecnie, szybkość zmian technologicznych, gospodarczych i kulturowych prowadzi do pogłębienia podziałów w dostępie do dóbr, zasobów i informacji, uskrąjnia się przekonania i zachowania obywateli, z których wielu czuje się pominiętych, wykluczonych, nieusłyszanych, co dodatkowo będzie prowadzić do wycofania zaangażowania, promocji skrajnych poglądów oraz kryzysu zaufania w mechanizmy państwa i demokracji (Cytlak, Jarmużek, 2025). Warto wskazać wybrane zagrożenia dla demokracji (Koc, 2016).

Populizm i erozja demokratycznych instytucji

Jednym z największych zagrożeń dla współczesnych demokracji liberalnych jest wzrost nastrojów populistycznych, zarówno w wersji prawicowej (nacionalistycznej), jak i lewicowej (antyelitarniej). Populiści często odwołują się do tzw. „woli ludu” przeciwko instytucjom reprezentacyjnym, takim jak parlamenty, sądy konstytucyjne czy niezależne media. Taka retoryka prowadzi do osłabienia zaufania do państwa jako neutralnego arbitra i może skutkować jego upartyjnieniem,

osłabieniem niezależności sądów, marginalizacją mniejszości czy ograniczeniem wolności mediów.

Globalizacja a suwerenność państwa

Procesy globalizacji gospodarczej, technologicznej i komunikacyjnej podważają tradycyjne pojęcie suwerenności państwowej. Państwa demokratyczne coraz częściej muszą dzielić władzę z organizacjami międzynarodowymi (np. UE, WTO), korporacjami transnarodowymi czy globalnymi rynkami finansowymi. W efekcie obywatele mogą postrzegać państwo jako nieskuteczne i oderwane od realnych wyzwań – co stwarza przestrzeń dla antysystemowych narracji.

Cyfryzacja i transformacja sfery publicznej

Postęp technologiczny i rozwój mediów cyfrowych radykalnie zmieniają sposób, w jaki funkcjonuje sfera publiczna – a więc przestrzeń, w której obywatele debatują, formułują opinie i wywierają presję na państwo. Z jednej strony internet i media społecznościowe sprzyjają demokratyzacji debaty, ułatwiają organizowanie się i mobilizację (Castells, 2012). Z drugiej – prowadzą do fragmentaryzacji dyskursu, polaryzacji opinii, a także rozprzestrzeniania dezinformacji, co utrudnia państwu pełnienie funkcji koordynacyjnych i legitymizacyjnych.

Kryzys reprezentacji i spadek zaufania

W wielu demokracjach liberalnych obserwuje się spadek zaufania do instytucji państwowych, niską frekwencję wyborczą, dezintegrację partii politycznych i wzrost znaczenia ruchów *ad hoc* (protestów, inicjatyw obywatelskich, ruchów sieciowych). W tym kontekście państwo musi zmierzyć się z pytaniem: jak przywrócić znaczenie demokracji przedstawicielskiej i zwiększyć udział obywateli w procesach decyzyjnych?

9. Podsumowanie

Demokracja to nie tylko system rządów, ale także proces społeczny, kulturowy i moralny. Jej istota tkwi w uczestnictwie obywateli, przestrzeganiu prawa, pluralizmie i otwartej debacie. Mechanizmy demokracji – takie jak wybory, reprezentacja, kontrola władzy i deliberacja – tworzą ramy, w których możliwe jest pokojowe współistnienie różnorodnych interesów i wartości. Wyzwania współczesności nie unieważniają demokracji, ale wymagają jej pogłębionej refleksji i odnowienia. Współczesne państwo demokratyczne stoi przed koniecznością głębokiej adaptacji. Nie wystarczy już ochrona praw i organizacja wyborów – potrzebna jest aktywna polityka w zakresie cyfrowej suwerenności, kontroli nad kapitałem transnarodowym, wzmacniania deliberacji i włączania obywateli w nowe formy uczestnictwa (np. budżety partycypacyjne, zgromadzenia obywatelskie).

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Mapa myśli: Co robi państwo?

Cel: poznanie głównych funkcji państwa

Opis: Uczniowie pracują w grupach, poprosz uczniów, aby stworzyli mapę myśli z hasłem w centrum: „Funkcje państwa”. Następnie niech rozgałęziają je na kategorie takie jak: funkcja prawodawcza, funkcja ochronna (bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne), funkcja socjalna, funkcja gospodarcza, funkcja kulturowa/edukacyjna. Zachęć, aby podali konkretne przykłady (np. „państwo wypłaca emerytury”, „państwo organizuje wybory”, „państwo chroni granice”).

2. Symulacja: „Rząd na trudne czasy”

Cel: zrozumienie podejmowania decyzji politycznych przez państwo

Opis: praca w grupach, uczniowie wcielają się w rząd państwa X, które mierzy się z kilkoma wyzwaniami jednocześnie (np. kryzys zdrowotny, strajk nauczycieli, napięcia graniczne, katastrofa ekologiczna). Każda grupa otrzymuje zestaw problemów i ograniczony budżet. Uczniowie mają za zadanie ustalić priorytety działań państwa i podjąć decyzje (np. co finansujemy, czego nie, z kim podejmujemy współpracę, czy wprowadzamy stan wyjątkowy). Na koniec grupy prezentują swoje decyzje i uzasadniają je klasie.

3. Debata: „Więcej czy mniej państwa?”

Cel: rozwój umiejętności argumentacji i rozumienie sporów politycznych

Opis: debata oksfordzka (2 drużyny + publiczność), Teza: „Państwo powinno ograniczyć swoją rolę w życiu obywateli” Jedna strona (propozycja) argumentuje za zmniejszeniem interwencji państwowej, druga (opozycja) – za jej utrzymaniem lub rozszerzeniem. Po debacie: wspólna refleksja – w których sferach uczniowie uważają, że państwo powinno mieć większy, a w których mniejszy wpływ?

4. Analiza konstytucji: Gdzie jest państwo?

Cel: praca z tekstem źródłowym, zrozumienie ustroju państwa

Opis: rozdaj uczniom fragmenty Konstytucji RP (np. rozdział o organach władzy, prawach obywatela, zasadach państwa prawa lub samą Preambułę). Uczniowie analizują: Jakie zadania ma państwo? Jakie instytucje je realizują? W jaki sposób państwo ogranicza samo siebie (np. trójpodział władzy)? Grupy prezentują efekty analizy.

5. Quiz/Kahoot: Funkcje państwa

Cel: utrwalenie wiedzy w sposób interaktywny

Opis: gra indywidualna lub zespołowa, Przykładowe pytania:

- Która z funkcji państwa polega na zapewnieniu obywatelom ochrony socjalnej?
- Jak nazywa się organ wykonawczy w Polsce?
- Kto sprawuje władzę ustawodawczą?
- Co to znaczy, że państwo jest świeckie?

6. Stwórz własne państwo

Cel: zrozumienie, jak działa organizacja państwa

Opis: projekt w grupach; Uczniowie projektują własne „państwo” i muszą odpowiedzieć na pytania:

- Jaki ustrój polityczny wybierają?
- Jakie funkcje będzie realizować państwo?
- Jakie instytucje je zrealizują?
- Skąd państwo będzie miało środki (podatki, opłaty)?
- Jakie prawa będą przysługiwały obywatelom?

Na koniec prezentacja i krótka „konferencja prasowa”, podczas której inne grupy mogą zadawać pytania.

LITERATURA

- Arendt, H. (2021). *Korzenie totalitaryzmu*. Świat Książki.
- Budżet Państwa Polskiego <https://www.gov.pl/web/finanse/budzet-panstwa>.
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity Press.
- Cytlak I., Jarmużek, J. (2025). Kompas umiejętności społecznych, czyli jak wspierać dzieci ukraińskie w polskich szkołach. Kilka uwag praktycznych, W: (red.). I. Nowosad, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Uniwersytet Zielonogórski,
- Dahl, R.A. (2012). *Demokracja i jej krytycy – państwo jako przestrzeń dla pluralizmu i partycypacji*.
- Dahl, R.A., Stinebricker, B. (2013). *Współczesna analiza polityczna*. Scholar.
- Fundacja im. Stefana Batorego. (2023). *Edukacja obywatelska w polskiej szkole – diagnoza i rekomendacje*. <https://www.batory.org.pl>
- Garlicki, L. (2023). *Polskie prawo konstytucyjne*. Liber.
- Habermas, J. (2015). *Teoria działania komunikacyjnego*, Tom 1 i 2, Biblioteka Współczesnych Filozofów, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hobbes, T. (2005). *Lewiatan – państwo jako gwarant ładu i bezpieczeństwa*.
- Instytut Spraw Publicznych. (2024). *Młodzi w Europie Środkowej 2024: Raport z badania w Polsce*. <https://isp.org.pl>.
- Kaczmarek, A. (2010). *Ewolucja prawa budżetowego*, Studia BAS, 3, 23, s. 9–68. https://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/DB3FADA2D875C54BC1257A480028D94C/%24File/Strony%20odBAS_23-2-1.pdf.
- Koc, K. (2016). *Lekcje myślenia obywatelskiego*, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Locke, T. (2003). *Dwa traktaty o rządzie – koncepcja państwa liberalnego*.
- Popper, K. (2010). *Spółczesność otwarta i jej wrogowie*. Tom 1 i 2. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Państwowa Komisja Wyborcza (2023, 15 października). *Wyniki wyborów do Sejmu i Senatu RP – frekwencja oraz dane wyborcze*. Państwowa Komisja Wyborcza. Dostępne pod adresem: <https://www.pkw.gov.pl>
- Roguska, B. (2020, 13 sierpnia). *Motywy głosowania w wyborach prezydenckich 2020 (Komunikat z badań nr 97/2020)*. Centrum Badań Opinii Społecznej. <https://www.cbos.pl>.

- Rada Dialogu z Młodym Pokoleniem. (2023). *Raport o stanie polityki młodzieżowej w Polsce*.
<https://rdmp.gov.pl>.
- Safjan, M., Bosek, L. (Eds.). (2016). *Konstytucja RP. Komentarz*. C.H. Beck.
- Tuleja, P. (2022). *Komentarz do Konstytucji RP*. Wolters Kluwer.
- Weber, M. (2023). *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Aletheia.
- Winczorek, P. (2020). *Wstęp do nauki o państwie i prawie*. LexisNexis.

ROMAN PAWŁOWSKI

Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ORCID: 0000-0003-4371-9835
e-mail: rompawlo@amu.edu.pl

Znaczenie patriotyzmu w systemie wartości współczesnego pokolenia młodzieży

Patriotyzm, rozumiany jako miłość do ojczyzny oraz gotowość do podejmowania działań na jej rzecz, zajmuje istotne miejsce w refleksji nad tożsamością narodową i zaangażowaniem obywatelskim. Współczesne pokolenie młodzieży dorasta jednak w realiach globalizacji, cyfryzacji i szybko zmieniających się uwarunkowań społecznych, co sprawia, że rozumienie tego pojęcia przybiera zróżnicowane formy.

Problemem podjętym w niniejszym tekście jest więc analiza sposobów, w jakie młodzież definiuje patriotyzm oraz jak umiejscawia go w hierarchii wartości. Rozważania te obejmują zarówno odniesienie do ujęć tradycyjnych, jak i do nowych, wyłaniających się w warunkach współczesności. Celem jest także wskazanie, jakie znaczenie przypisuje temu pojęciu młode pokolenie w kształtowaniu własnych priorytetów życiowych i obywatelskich.

1. Patriotyzm w ujęciu historycznym i definicyjnym

W słownikowym ujęciu Witolda Doroszewskiego patriotyzm ogólnie rozumie się jako „wszelkie umiłowanie ojczyzny jako miejsca swojego pochodzenia i/lub zamieszkania” (Doroszewski, *Wielki słownik języka polskiego* PWN). Pojęcie wywodzi się od przejętego z greki przez język łaciński słowa „patrio”, które oznaczało pierwotnie rodzinę czy ród pochodzący od wspólnych przodków, gdzie „pater” oznaczał głowę rodu. Z czasem „patriotyzm” przeniknął do innych języków europejskich

w rozumieniu „miłości ojczyzny”. Tu jednak należy zaznaczyć, że ojczyzna czy kraj pochodzenia odwoływały się nie tyle do współczesnego rozumienia państwa w jego administracyjnych granicach, co raczej do miejsca urodzenia jako ziemi ojców – w staropolszczyźnie wręcz termin ten przybiera postać utożsamianą ze słowem „ojcowizna”, czyli ziemia przodków, co wskazuje na silny związek patriotyzmu z tradycją i dziedzictwem (Kwiatkowski, 2019).

Jako swoista kategoria myślenia o przywiązaniu do miejsca pochodzenia pojęcie patriotyzmu pojawia się w czasach oświecenia, by z czasem przyjąć znaczenie pracy na rzecz społeczności oraz tworzących się struktur nowoczesnych państw narodowych.

Na przestrzeni dziejów znaczenie tego pojęcia ulegało zmianom. W epoce oświecenia zaczęto podkreślać wymiar obywatelski – rozumiany jako troska o dobro wspólne i wspieranie struktur nowo powstających państw narodowych. W polskiej historii patriotyzm był przez długi czas nierozzerwalnie związany z walką o niepodległość i suwerenność, czego przykładem były wartości promowane w XVIII w. w Szkole Rycerskiej oraz działalność ruchów niepodległościowych w okresie zaborów (Kwiatkowska-Darul, 2017).

Współcześnie Słownik Języka Polskiego definiuje patriotyzm jako „silne przywiązanie, miłość, najczęściej do ojczyzny, poczucie więzi społecznej oraz chęć, gotowość poświęcenia się dla własnego narodu, przy jednoczesnym poszanowaniu innych narodów i ich praw, kultur” (sjp.pl). Nierzadko patriotyzm pojawia się w obszarze pojęć polityki, budując relacje obywatela wobec państwa w sferze głębokich więzi emocjonalnych i osobistych. Jako ważne należy zatem uznać podejmowanie prób analizy postaw patriotycznych współczesnej młodzieży w kontekście funkcjonowania w zdynamizowanym i zglobalizowanym świecie jej doświadczeń. Bez wątplenia zauważyć można, że patriotyzm jako wartość o charakterze ponadczasowym i uniwersalnym postrzegany jest jako jeden z ważnych elementów kształtowania świadomości młodych ludzi, przy czym doświadczenie to kształtowane jest w istotnym stopniu przez warunki i jakość życia.

W literaturze zwraca się uwagę, że patriotyzm funkcjonuje równocześnie w sferze symboliki narodowej (flaga, hymn, godło), jak i w praktykach życia społecznego – takich jak uczestnictwo w wyborach, działalność wolontariacka czy aktywność obywatelska (Żuk, 2016; Marody, 2017). Można więc mówić o dwóch głównych nurtach w rozumieniu tego pojęcia, którymi odpowiednio jest **patriotyzm tradycyjny**, koncentrujący się na wartościach symbolicznych, historii i gotowości do poświęceń w obronie ojczyzny oraz **patriotyzm nowoczesny**, który akcentuje zaangażowanie obywatelskie, odpowiedzialność społeczną i współtworzenie wspólnoty politycznej (Nussbaum, 2011; UNESCO, 2021). Patriotyzm zostanie tu ukazany w obu tych wymiarach, co pozwoli lepiej zrozumieć, w jaki sposób współczesna młodzież interpretuje to pojęcie i jakie miejsce zajmuje ono w jej systemie wartości.

2. Przemiany rozumienia patriotyzmu w XX i XXI w.

W minionych stuleciach patriotyzm w Polsce był nierozzerwalnie związany z walką o wolność i niepodległość. W XIX w., a następnie w czasie I i II wojny światowej, rozumiano go przede wszystkim jako gotowość do poświęceń, także życia, w obronie ojczyzny. Powstania narodowe, ruchy niepodległościowe oraz doświadczenia wojenne kształtowały tradycyjny model patriotyzmu, silnie osadzony w heroizmie i ofierze (Kwiatkowska-Darul, 2017). W drugiej połowie XX w., zwłaszcza w okresie PRL, patriotyzm wiązał się zarówno z oficjalną narracją państwową, jak i z działalnością opozycyjną, która akcentowała potrzebę obrony praw człowieka i suwerenności narodowej (Żuk, 2016).

Początek XXI w. przyniósł istotne przemiany w rozumieniu tego pojęcia. Dla młodego pokolenia Polaków, wychowanego w warunkach pokoju i względnego dobrobytu, patriotyzm coraz rzadziej wiąże się z bezpośrednią walką zbrojną, a częściej z aktywnością społeczną i obywatelską (CBOS, 2022). Obejmuje on m.in. uczestnictwo w wyborach, działalność wolontariacką, troskę o język polski, a także zainteresowanie dziedzictwem kulturowym i historycznym. Jednocześnie obserwuje się, że wartości symboliczne – takie jak szacunek dla flagi, hymnu czy obchodzenie świąt narodowych – nadal pozostają ważnym elementem tożsamości młodych ludzi (Wysocka, 2017).

Nowe formy wyrazu patriotyzmu pojawiają się również w przestrzeni cyfrowej. Młodzież wykorzystuje media społecznościowe, podcasty czy gry edukacyjne do popularyzowania wiedzy o historii Polski i promowania kultury narodowej, co bywa określane mianem „patriotyzmu cyfrowego” (Fundacja Batorego, 2023). Równocześnie współczesne badania pokazują, że nie wszyscy młodzi ludzie angażują się w takie aktywności – część z nich traktuje patriotyzm w kategoriach deklaracyjnych, a nie praktycznych (Marody, 2017).

Współczesny patriotyzm młodego pokolenia można zatem określić jako **zróżnicowany i wielowymiarowy**. Obok tradycyjnych form, związanych z historią i symboliką, coraz silniej obecny jest nurt obywatelski, koncentrujący się na działaniach prospołecznych i aktywnym uczestnictwie w życiu wspólnoty politycznej (Torney-Purta, Barber, Richardson, 2020). Przemiany te wskazują, że patriotyzm staje się kategorią dynamiczną, która dostosowuje się do zmieniających się warunków społecznych i kulturowych.

3. Między symboliką a działaniem: przejawy patriotyzmu młodych dorosłych

Analiza współczesnych postaw patriotycznych młodych Polaków pokazuje, że patriotyzm pozostaje dla nich kategorią ważną, choć przyjmuje zróżnicowane formy. Badania przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza

w Poznaniu wskazały na ponad 80 różnych zachowań i aktywności, które respondenci uznali za przejawy patriotyzmu. W analizie frekwencyjnej najczęściej wskazywanymi formami były:

- udział w wyborach,
- szacunek dla symboli narodowych,
- obchodzenie świąt narodowych,
- znajomość historii Polski,
- kultywowanie tradycji,
- kibicowanie polskim sportowcom,
- dbałość o język polski,
- docenianie wkładu wybitnych Polaków w naukę i kulturę,
- kupowanie polskich produktów,
- chęć podejmowania pracy i wiązania przyszłości z Polską (Badania własne, 2023).

Deklaracje badanych pokazują, że patriotyzm młodzieży nie ogranicza się do sfery symbolicznej, ale obejmuje także praktyczne formy aktywności. Część respondentów wskazywała na znaczenie działań obywatelskich, takich jak udział w wolontariacie, inicjatywach lokalnych czy projektach ekologicznych. Tego rodzaju aktywność, choć nie dotyczy całej młodzieży, stanowi ważny przejaw zaangażowania społecznego (CBOS, 2022).

W literaturze podkreśla się jednak, że rzeczywisty poziom uczestnictwa młodych ludzi w organizacjach harcerskich, stowarzyszeniach patriotycznych czy grupach rekonstrukcyjnych pozostaje stosunkowo niski. Zjawiska te, choć zauważalne, nie obejmują szerokich kręgów młodzieży, dlatego ich znaczenie należy interpretować ostrożnie (Żuk, 2016; Wysocka, 2017).

Podsumowując, wyniki badań pokazują, że patriotyzm młodzieży można rozumieć zarówno w wymiarze deklaratywnym, jak i praktycznym. O ile symbole narodowe i tradycja odgrywają wciąż ważną rolę, o tyle coraz częściej pojawia się także nurt aktywności obywatelskiej – związany z wolontariatem, troską o środowisko czy działaniami na rzecz społeczności lokalnych. Różnorodność tych przejawów wskazuje na ewolucję patriotyzmu, który dostosowuje się do warunków współczesnego życia społecznego.

4. Narracje wokół patriotyzmu

Współczesne debaty nad patriotyzmem wskazują, że nie można go sprowadzać wyłącznie do symboliki narodowej czy historycznych narracji. Coraz częściej podkreśla się znaczenie aktywności obywatelskiej, świadomości praw i obowiązków oraz odpowiedzialności za dobro wspólne (Fundacja Batorego, 2023). Jak już wcześniej wskazano obecnie wyróżnia się dwie podstawowe perspektywy, postrzegane jako **patriotyzm tradycyjny** oraz **patriotyzm nowoczesny** (Nussbaum, 2011; UNESCO,

2021), przy czym należy tu zaznaczyć, że nie są to zakresy wobec siebie konkurencyjne, co raczej wzajemnie się dopełniające.

Badania wskazują, że brak odpowiedniej edukacji obywatelskiej może osłabiać poczucie więzi z państwem i wspólnotą narodową. Młodzi ludzie często deklarują ograniczoną wiedzę na temat systemu politycznego czy wartości demokratycznych, co utrudnia im aktywne uczestnictwo w życiu publicznym (Torney-Purta, Barber, Richardson, 2020). Równocześnie obserwuje się spadek zaufania do instytucji państwowych – zarówno w Polsce, jak i w innych krajach – co bywa interpretowane jako czynnik osłabiający tradycyjne formy patriotyzmu (Marody, 2017). W odpowiedzi na te procesy pojawiają się koncepcje „patriotyzmu krytycznego”, rozumianego jako zdolność do lojalności wobec wspólnoty przy jednoczesnej gotowości do wskazywania jej słabości i dążenia do ich naprawy. Martha C. Nussbaum (2011) określa taki model mianem „miłości krytycznej”, która łączy dumę z osiągnięć wspólnoty z refleksją nad jej ograniczeniami.

Warto podkreślić, że młode pokolenie w Polsce coraz częściej rozumie patriotyzm właśnie w takim duchu: jako gotowość do działania na rzecz społeczeństwa, obrony wartości demokratycznych, przeciwdziałania wykluczeniom czy ochrony środowiska (CBOS, 2022). W tym sensie patriotyzm przyjmuje formę aktywnego uczestnictwa w budowaniu wspólnoty – zarówno narodowej, jak i obywatelskiej.

5. Formy ekspresji patriotyzmu młodych dorosłych

Patriotyzm młodego pokolenia znajduje wyraz w różnych obszarach życia społecznego. Część z nich odwołuje się do tradycji, inne natomiast przyjmują nowe, charakterystyczne dla współczesności formy. W wymiarze symbolicznym flaga, hymn i godło pozostają istotnym punktem odniesienia dla młodzieży. Badania pokazują, że młodzi ludzie deklarują szacunek wobec tych znaków tożsamości, m.in. poprzez udział w uroczystościach państwowych czy celebrowanie świąt narodowych (CBOS, 2022). Chociaż nie wszyscy angażują się w takie wydarzenia, to świadomość ich znaczenia pozostaje ważnym elementem kultury obywatelskiej (Wysocka, 2017).

Patriotyzm współcześnie wiązany jest także z działaniami praktycznymi. Młodzi ludzie podejmują wolontariat, uczestniczą w projektach obywatelskich i ekologicznych, a także angażują się w samorządach szkolnych i młodzieżowych radach gmin (Fundacja Batorego, 2023). Takie aktywności rozwijają poczucie odpowiedzialności za wspólnotę i uczą współpracy, choć – jak podkreślają badacze – dotyczy to tylko części młodzieży i nie powinno być uogólniane na całe pokolenie (Żuk, 2016).

Wraz z rozwojem technologii pojawiły się nowe sposoby manifestowania patriotyzmu, wykorzystujące nowoczesne formy wyrazu. Media społecznościowe, podcasty czy kanały edukacyjne na YouTube i TikToku stały się narzędziem popu-

laryzowania wiedzy historycznej, promowania polskiej kultury i budowania pozytywnego wizerunku kraju. Zjawisko to określa się mianem „patriotyzmu cyfrowego” (UNESCO, 2021). Przykładami mogą być internetowe kampanie historyczne, tworzenie edukacyjnych gier komputerowych czy wirtualne projekty dotyczące miejsc pamięci narodowej.

Młodzież coraz częściej wyraża przywiązanie do ojczyzny w formach twórczych: poprzez murale, muzykę inspirowaną historią, czy modę z elementami symboliki narodowej. Takie działania łączą wartości tradycyjne z indywidualną ekspresją i kreatywnością (Marody, 2017).

Podsumowując, patriotyzm współczesnej młodzieży znajduje swoje miejsce zarówno w sferze tradycyjnej, związanej z symboliką i historią, jak i w nowych przestrzeniach – obywatelskich, społecznych oraz cyfrowych. Różnorodność tych form pokazuje, że patriotyzm nie jest kategorią statyczną, ale dynamicznie dopasowuje się do warunków życia kolejnych pokoleń.

6. Świadomość wspólnotowa i zróżnicowanie postaw młodzieży

Środowisko, w którym dorasta młody człowiek, w dużym stopniu wpływa na kształtowanie jego postaw patriotycznych. Jednym z podstawowych kontekstów jest rodzina, która przekazuje wartości narodowe poprzez tradycje, wspomnienia biograficzne starszych pokoleń czy wspólne obchodzenie świąt państwowych i religijnych. Badania wskazują, że doświadczenia rodzinne często stanowią fundament patriotyzmu młodych ludzi (Wysocka, 2017).

Istotnym czynnikiem różnicującym podejście do patriotyzmu jest także miejsce zamieszkania. W środowiskach wielkomiejskich częściej przybiera on formę pragmatyczną i obywatelską – związaną z aktywnością społeczną i rozwojem jednostkowych kompetencji. Na terenach wiejskich i w mniejszych miejscowościach większy nacisk kładzie się na tradycję, religię oraz wartości wspólnotowe (Żuk, 2016). Różnice te jednak stopniowo się zacierają, m.in. pod wpływem procesów sekularyzacji, migracji i intensywnej komunikacji cyfrowej (Marody, 2017).

Coraz większą rolę w świadomości młodzieży odgrywa również tzw. **patriotyzm krytyczny** – postawa, w której przywiązanie do wartości narodowych łączy się ze zdolnością do konstruktywnej oceny życia społecznego i politycznego. Młodzi ludzie angażują się w protesty, podpisują petycje, uczestniczą w akcjach ekologicznych i społecznych, traktując te działania jako formę troski o przyszłość kraju (CBOS, 2022). Nie oznacza to negacji wartości narodowych, lecz raczej dążenie do ich lepszego urzeczywistnienia.

Świadomość wspólnotowa młodzieży obejmuje zarówno wymiar narodowy, jak i europejski. Projekty międzynarodowe, takie jak Erasmus+ czy e-Twinning,

pokazują, że część młodych Polaków łączy przywiązanie do ojczyzny z otwartością na wartości europejskie i współpracę ponadnarodową (Torney-Purta, Barber, Richardson, 2020). Jednocześnie wśród innych grup młodzieży obserwuje się tendencję do utożsamiania patriotyzmu z nacjonalizmem – co rodzi ryzyko jego przekształcania się w postawy szowinistyczne. Dlatego w refleksji nad patriotyzmem ważne jest odróżnienie konstruktywnej identyfikacji narodowej od zamknięcia na inne wspólnoty.

Podsumowując, patriotyzm młodzieży nie ma charakteru jednolitego. Jest on kształtowany przez rodzinę, szkołę, środowisko lokalne, doświadczenia społeczne i procesy globalne. Różnorodność form – od tradycyjnych po krytyczne i obywatelskie – wskazuje, że dla młodego pokolenia patriotyzm staje się przestrzenią dialogu i wyboru, a nie jednolitą, z góry zdefiniowaną postawą.

7. Podsumowanie

Analiza postaw patriotycznych współczesnej młodzieży pokazuje, że patriotyzm pozostaje istotną wartością, choć jego formy wyrazu znacząco się zmieniają. Tradycyjne rozumienie, oparte na symbolach narodowych i pamięci historycznej, nadal zajmuje ważne miejsce w świadomości młodych ludzi. Jednocześnie coraz silniej zaznacza się nurt nowoczesny, koncentrujący się na aktywności obywatelskiej, odpowiedzialności społecznej i trosce o dobro wspólne (Żuk, 2016; CBOS, 2022).

Młode pokolenie łączy więc w praktyce elementy tradycji i nowoczesności: z jednej strony zachowuje szacunek dla flagi, hymnu i historii narodowej, z drugiej – angażuje się w działania wolontariackie, inicjatywy ekologiczne czy projekty edukacyjne i obywatelskie. Istotnym obszarem ekspresji stała się także przestrzeń cyfrowa, która umożliwia popularyzowanie wiedzy o historii i kulturze w formach bliskich młodzieży (UNESCO, 2021).

Jednym z kluczowych czynników warunkujących rozwój postaw patriotycznych jest **edukacja obywatelska**. Jej rola polega na kształtowaniu kompetencji potrzebnych do świadomego uczestnictwa w życiu publicznym, rozumienia praw i obowiązków obywatelskich oraz odpowiedzialności za wspólnotę (Fundacja Batorego, 2023). Badania pokazują, że brak systematycznej edukacji obywatelskiej może prowadzić do osłabienia więzi z państwem i instytucjami demokratycznymi (Torney-Purta, Barber, Richardson, 2020).

Patriotyzm młodego pokolenia można więc określić jako **dynamiczny i wielowymiarowy**. Nie jest on jednorodną postawą, ale polem różnorodnych interpretacji – od symbolicznego przywiązania do historii, przez aktywność obywatelską, aż po krytyczne zaangażowanie w sprawy społeczne. W tym sensie patriotyzm nie traci na aktualności, lecz dostosowuje się do wyzwań współczesności, stając się kategorią łączącą tradycję z nowoczesnością i otwartością na przyszłość.

Inspiracje dla wspólnej pracy

Proponowane aktywności sprzyjają kształtowaniu postaw obywatelskich, rozwijaniu umiejętności dyskusji oraz pracy zespołowej.

1. Definiowanie patriotyzmu

- Uczniowie indywidualnie zapisują własną definicję patriotyzmu.
- Następnie, w grupach 4–6-osobowych, tworzą wspólną definicję grupową na podstawie swoich propozycji.
- Grupy prezentują wyniki pracy, a nauczyciel moderuje rozmowę, zwracając uwagę na podobieństwa i różnice między definicjami.
- Ćwiczenie kończy się dyskusją klasową, której celem jest refleksja nad tym, jak różnorodnie można rozumieć patriotyzm.

2. Katalog zachowań patriotycznych

- Uczniowie indywidualnie zapisują trzy przykłady zachowań, które uznają za patriotyczne.
- W grupach tworzą wspólny katalog, a następnie cała klasa zestawia propozycje na tablicy.
- Dokonuje się analizy częstotliwości wskazań.
- Zajęcia kończy dyskusja o tym, które zachowania pojawiają się najczęściej i dlaczego, oraz o tym, jak zmienia się rozumienie patriotyzmu w zależności od doświadczeń jednostek.

3. Poczucie patriotyzmu – skala subiektywna

- Uczniowie oceniają w skali 1–10 własne poczucie patriotyzmu.
- Wyniki prezentowane są w formie wykresu (np. histogramu lub krzywej rozkładu).
- Chętni uczniowie mogą uzasadnić swoją ocenę, a następnie wybrane osoby z różnych przedziałów skali dzielą się refleksjami.
- Celem ćwiczenia jest pokazanie, że poczucie patriotyzmu ma charakter indywidualny i subiektywny, a jego interpretacja zależy od osobistych doświadczeń i jednostkowego systemu wartości.

4. Debata oksfordzka

- Klasa zostaje podzielona na dwie grupy, które przygotowują argumenty za i przeciw tezie: *„Patriotyzm w XXI wieku oznacza przede wszystkim aktywność obywatelską, a nie przywiązanie do symboli narodowych”*.
- Uczniowie prezentują argumenty, a następnie odbywa się dyskusja moderowana przez nauczyciela.
- Podsumowanie polega na wskazaniu różnorodnych perspektyw i refleksji nad tym, jak różnie można postrzegać patriotyzm.

LITERATURA

- Błaut, J. (2020). *Edukacja patriotyczna w szkole XXI wieku*, Warszawa.
- CBOS (2020). *Postawy patriotyczne Polaków*, Warszawa.
- Fundacja im. Stefana Batorego (2023), *Edukacja obywatelska w polskiej szkole – diagnoza i rekomendacje*. <https://www.batory.org.pl>.
- Kwiatkowska-Darul, A. (2017). Tożsamość narodowa młodzieży – między tradycją a nowoczesnością, W: J. Szempruch (red.) *Edukacja patriotyczna i obywatelska młodzieży*, Łódź.
- Kwiatkowski, S. (2019). *Tożsamość narodowa i postawy patriotyczne młodzieży w Polsce*, Warszawa.
- Marody, M. (2017). *Spółczesność na zakręcie. Zmiany postaw i wartości młodego pokolenia*, Warszawa.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*, Harvard University Press.
- Rada Europy (2017). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing.
- Torney-Purta, J., Barber, C.H., Richardson, W.K. (2020). *How young people understand citizenship: A global perspective*, Cambridge University Press.
- UNESCO (2021). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*, Paris.
- Wysocka, E. (2017). Tożsamość młodzieży a wartości patriotyczne w społeczeństwie ponowoczesnym, *Pedagogika Społeczna*, 3(65),
- Żuk, P. (2016). *Patriotyzm i nacjonalizm. Polska młodzież w obliczu wyzwań współczesności*, Warszawa.

TOMASZ HERZOG

University of Maine at Presque Isle (USA)

ORCID: 0009-0008-8090-0397

e-mail: tomasz.herzog@maine.edu

Dlaczego ludzie się przemieszczają: podstawowe informacje o migracji

Migracja to zjawisko tak stare jak historia ludzkości. Od początków istnienia człowieka aż po współczesność, ludzie przemieszczali się z miejsca na miejsce z różnych powodów: poszukiwania lepszych warunków życia, ucieczki przed zagrożeniami, zmian politycznych czy naturalnych katastrof. Często migracje wiązały się z wielkimi wyzwaniem, ale również z szansami na rozwój, wymianę kulturową oraz zakładanie nowych społeczności.

W tym rozdziale przyjrzymy się, czym właściwie jest migracja, jakie są jej rodzaje oraz jakie czynniki wpływają na decyzję o opuszczeniu swojego miejsca zamieszkania. Zastanowimy się również nad skutkami migracji, zarówno dla osób przemieszczających się, jak i dla krajów, z których pochodzą oraz tych, do których przybywają. Zrozumienie tego procesu pozwala lepiej dostrzec współczesne wyzwania społeczne, gospodarcze i polityczne, z którymi mierzy się świat.

Czy migracje zawsze były takim samym zjawiskiem jak obecnie? Jakże były ich przyczyny i skutki w różnych epokach historycznych? Odpowiedzi na te pytania pomogą nam zrozumieć, dlaczego ruchy migracyjne są nieodłączną częścią historii świata i współczesnych społeczeństw.

Słownik Języka Polskiego PWN (2016) definiuje pojęcie **migracja** jako: 1. masowe przemieszczanie się ludności, zwykle w poszukiwaniu lepszych warunków życia; 2. stały lub okresowy pobyt w innym państwie.

Wyróżnia się trzy rodzaje migracji (za [sjp.pwn](https://sjp.pwn.pl)):

- **imigracja** – to napływ ludności obcej do jakiegoś kraju w celu osiedlenia się w nim
- **emigracja** – to «wyjazd z ojczystego kraju do innego państwa w celu osiedlenia się tam»
- **reemigracja** powrót emigrantów do kraju ojczystego.

Migracje można sklasyfikować w różny sposób.

1. Przyczyny migracji

- migracja ekonomiczna – chęć poprawienia warunków życia, np. poprzez podjęcie pracy w nowym miejscu;
- migracja polityczna – ucieczka przed represjami politycznymi; ucieczka z obszarów objętych działaniami wojennymi; repatriacje, deportacje;
- migracja religijna – ucieczka przed prześladowaniami religijnymi; pielgrzymowanie domiejsc kultu religijnego;
- migracja zdrowotna – konieczność wyjazdu na leczenie, do uzdrowisk, w celu poprawy zdrowia;
- migracja przyrodnicza – ucieczka z obszarów dotkniętych klęskami żywiołowymi albo katastrofami ekologicznymi; sezonowe wędrówki ludów koczowniczych;
- migracja etniczna – ucieczka przed prześladowaniami na tle narodowościowym albo w związku z odmiennością kulturową (zob. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>);
- migracja turystyczna – podróżowanie wynikające z chęci zwiedzania, wędrowania w celach krajoznawczych lub wypoczynkowych;
- migracja służbowa – konieczność podróżowania związana z wykonywaną pracą i obowiązkami zawodowymi.

2. Zasięg migracji

- migracje wewnętrzne – najczęściej odbywają się w granicach administracyjnych jednego państwa;
- migracje zewnętrzne – związane z przekraczaniem granic administracyjnych.

3. Kierunek migracji: wieś – wieś, wieś – miasto, miasto – wieś, miasto – miasto.

4. Czas trwania migracji

- migracje stałe – skutkujące trwałą zmianą miejsca zamieszkania;
- migracje długookresowe – dłuższy niż rok czas pobytu poza stałym miejscem zamieszkania;
- migracje krótkookresowe – czas pobytu poza stałym miejscem zamieszkania jest krótszy niż rok;
- migracje dobowe – codzienne dojazdy z miejsca zamieszkania do, na przykład, pracy czy szkoły;
- migracje sezonowe – odbywają się cyklicznie w tych samych porach roku, do tych samych miejsc np. wyjazd do pracy sezonowej przy zbiorze owoców.

5. Stopień dobrowolności

– migracja dobrowolna i półdobrowolna: repatriacyjna – np. powrót do Polski (w latach 1944–1948 i 1955–1958) osób przymusowo wysiedlonych po 17 września 1939 r. do Związku Radzieckiego czy zdemobilizowanych żołnierzy Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie;

– migracja dobrowolna i półdobrowolna: ewakuacyjna zorganizowany przez władze państwa wyjazd w celu uniknięcia spodziewanego zagrożenia, np. bezpośrednio po awarii w elektrowni atomowej w japońskiej prefekturze Fukushima w 2011 r. z powodu wysokiego poziomu radioaktywnego promieniowania w żywności, wodzie i oceanie ewakuowano około 150 tys. osób;

– migracja przymusowa: przesiedleńcza – przymusowa zmiana miejsca zamieszkania obywateli w granicach tego samego państwa, np., od kwietnia do lipca 1947 r., w ramach akcji „Wisła”, przymusowo przesiedlono bez prawa powrotu w rodzinne strony 140 tys. Ukraińców, Łemków oraz osób z mieszanych, ukraińsko-polskich, rodzin z południowo-wschodniej Polski na Ziemię Odzyskane;

– migracja przymusowa: deportacyjna – przymusowa zmiana miejsca zamieszkania obywateli poza granice państwa, np. w 1938 deportacja przez władze III Rzeszy, w ramach tzw. „Polenaktion”, z Niemiec do Polski około 17 tys. Żydów z polskim obywatelstwem (Lesińska, Okólski, 2023),

Jak pokazują przytoczone przykłady, migracje odbywają się we wszystkich kierunkach, jednak jak wynika z raportów Programu ONZ ds. Rozwoju (*United Nations Development Programme* UNDP), najczęściej odbywa się to z biedniejszego Południa (*Global South*) do zamożnej Północy (*Global North*).

Migracje przyczyniały się, i jest tak również w czasach nam współczesnych, zarówno do rozwoju, jak i do regresu społecznego oraz gospodarczego. Prześledźmy to na przykładzie naszego kraju.

Główne kierunki migracji

Kierunek	Dominująca przyczyna	Wiek
z Europy Zachodniej na wszystkie pozostałe kontynenty (np. Anglicy, Francuzi, Hiszpanie, Holendrzy, Portugalczycy)	kolonizowanie nowych obszarów; wyprawy misyjne mające na celu szerzenie chrześcijaństwa	XV–XIX
z Afryki do obu Ameryk	migracje niewolnicze	XVI–XIX
z Afryki do Azji	migracje niewolnicze i ekonomiczne	XVI–XIX
ze wschodniego wybrzeża USA w kierunku zachodnim	kolonizowanie nowych terenów Stanów Zjednoczonych	XVIII–XIX
z Europy do Ameryki Północnej (np. Irlandczycy, Włosi, Polacy)	migracje ekonomiczne	XIX–XX

Kierunek	Dominująca przyczyna	Wiek
z Europy do Ameryki Łacińskiej (np. Hiszpanie, Portugalczycy, Włosi)	migracje ekonomiczne	XIX–XX
z europejskiej do azjatyckiej części Rosji	kolonizowanie nowych obszarów; karne zsyłanie przeciwników władzy carskiej, a od 1917 r – radzieckiej, do odległych rejonów Rosji/ZSRR	XIX–XX
z Europy i Ameryki Północnej do Izraela	migracje polityczne i religijne (tzw. alija) osiedlanie się osadników żydowskich – i tworzenie załączków późniejszego państwa Izrael	XIX–XX
w rejon Zatoki Perskiej z innych państw arabskich i Azji Południowo-Wschodniej	migracje ekonomiczne (głównie spowodowane zapotrzebowaniem na tanią siłę roboczą w związku z rozwojem przemysłu naftowego, budownictwa i sektora usług)	XX–XXI
z Europy Południowej i Środkowej oraz Turcji do Europy Zachodniej (np. Serbowie, Turcy, Polacy)	migracje ekonomiczne i polityczne – np. tureccy <i>gastarbeiterzy</i> w Niemczech	XX–XXI
z Afryki do Europy, głównie mieszkańcy byłych kolonii	migracje ekonomiczne i polityczne – np. dramatyczne, i często tragiczne w skutkach, próby dotarcia do Grecji czy Włoch przez Morze Śródziemne uchodźców z ubogich lub targanych konfliktami zbrojnymi krajów afrykańskich	XX–XXI
z Ameryki Łacińskiej do USA (np. Meksykanie, Portorykańczycy)	migracje ekonomiczne	XX–XXI
z Azji Południowo-Wschodniej do krajów sąsiednich oraz Europy, USA, Australii (np. Hindusi, Chińczycy, Wietnamczycy)	migracje ekonomiczne i polityczne – np. wietnamskich uchodźców (tzw. <i>boat people</i>)	XX–XXI
wewnątrz Afryki (np. z Rwandy do Demokratycznej Republiki Konga, z Sudanu do Czadu)	migracje etniczne, polityczne czy ekonomiczne – np. do Republiki Południowej Afryki z państw ościennych	XX–XXI

(Główne kierunki emigracji i imigracji na pobyt stały w latach 1966–2023: za: Zintegrowana Platforma Edukacyjna, 2021).

1. Polskie doświadczenia migracyjne

Migracje wewnętrzne

W okresie PRL, szczególnie w okresie tuż powojennym oraz w latach 70., w **migracjach wewnętrznych** w Polsce dominował kierunek **ze wsi do miasta**. Składało się na to kilka przyczyn. Po pierwsze wynikało to z intensywnego procesu industrializacji, a co za tym idzie, zapotrzebowania na siłę roboczą w wielkomiejskich zakładach

przemysłowych. Po drugie politycznym zamiarem ówczesnych władz był liczebny wzrost klasy robotniczej, owej przewodniej siły narodu, jak głoszone w czasach realnego socjalizmu. Zachęcanie do emigracji ze wsi szczególnie ludzi młodych miało osłabić tradycyjne społeczności lokalne i, docelowo, umożliwić władzom komunistycznym upaństwowienie i kolektywizację gospodarstw rolnych. Po trzecie migracja ze wsi do miasta była postrzegana jako awans cywilizacyjny, gdyż dawała szansę podwyższenia standardu życia mierzonego dostępem do często wówczas jeszcze trudno dostępnych na terenach wiejskich: elektryczności, gazu, wodociągów, kanalizacji, komunikacji, edukacji, kultury czy służby zdrowia. Od początku lat 90. XX w. daje się zaobserwować w Polsce spadek liczby osób migrujących ze wsi do miast, a od roku 2000 wyraźny wzrost liczby ludzi przenoszących się z aglomeracji miejskich na tereny podmiejskie.

Szczególne nasilenie migracji wewnętrznych miało miejsce tuż po wojnie na tzw. Ziemiach Zachodnich, na które przybywali i osiedlali się wysiedleńcy ze wschodnich, zaanektowanych przez ZSRR, rubieży II Rzeczypospolitej, repatrianci powracający z ZSRR z zesłania czy pracy przymusowej na Syberii i Kazachstanie.

Niechlubnym przykładem migracji wewnętrznej jest także, wspomniane wcześniej, przymusowe przesiedlenie (bez prawa powrotu) od kwietnia do lipca 1947 r., w ramach akcji „Wisła”, ponad 140 tys. Ukraińców, Łemków i mieszanego ukraińsko-polskiej ludności z południowowschodniej Polski na tereny dzisiejszego Pomorza Zachodniego, Warmii i Mazur (Kuzmenko, 2023).

Migracje zewnętrzne

Migracje do Polski

Aż do wybuchu II wojny światowej Polska była krajem wieloetnicznym (*Polska wieloetniczna – historia znikania*, 2019). Przyczynił się do tego m.in. fakt, iż kilka stuleci wcześniej, w czasach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (XVI–XVIII w.), uznawana za kraj tolerancyjny, „bez stosów”, Polska udzielała schronienia prześladowanym za wiarę czy pochodzenie. Holokaust oraz masowe wysiedlenia ludności podczas II wojny światowej i zaraz po niej (szczególnie dotyczyło to ludności niemieckiej) całkowicie zmieniły strukturę demograficzną w Polsce, która odtąd stała się państwem niemal jednolitym etnicznie. W okresie zimnej wojny, której symbolem był przez dziesięciolecia mur berliński, swoboda migracji do i z Polski były mocno ograniczone. Warto w tym miejscu odnotować znaczący fakt, że pod koniec lat 40. Polska przyjęła ponad 13 tys. uchodźców politycznych z Grecji, którzy w większości dobrze ułożyli sobie życie w kraju osiedlenia, w bardzo pozytywny sposób wnosząc do różnych sfer życia w Polsce (Kantecki, 2022; „*Nowe Życie*” *Opowieść o udanej emigracji do Polski*, 2017).

Na kształt współczesnych migracji zarówno z Polski, jak i do Polski znaczący wpływ miały trzy wydarzenia: upadek systemu komunistycznego i transformacja

polityczna rozpoczęta w 1989 r., akcesja Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. oraz od lutego 2022 r. pełnoskalowa wojna Rosji przeciw Ukrainie.

Okres transformacji ustrojowej w Polsce to z jednej strony czas zwiększonej imigracji osób z krajów postradzieckich (takich jak Ukraina, Białoruś, Armenia) czy z Wietnamu. To jednocześnie okres dynamicznego napływu wykwalifikowanych specjalistów z Zachodu (głównie z Niemiec, Francji i USA) w związku z inwestycjami zagranicznymi w Polsce. Wreszcie to czas powrotów z emigracji (reemigracji) wielu Polek i Polaków, którzy, dzięki zdobytemu na Zachodzie wykształceniu oraz doświadczeniu zawodowemu, w kraju ojczystym obejmowali często kierownicze stanowiska i tworzyli kadry specjalistyczne (*Powroty z emigracji strona główna ZL*, 2019; Małek, 2018). Od 2007 r. osoby pochodzenia polskiego, szczególnie z terenów byłego Związku Radzieckiego, mogą występować o przyznanie Karty Polaka. Jedną z wymiernych korzyści z jej posiadania jest możliwość ubiegania się o podjęcie studiów na uczelniach wyższych w Polsce (*Karta Polaka – Informacje ogólne Polska w USA portal gov.pl*, 2015; Gońda i Lesińska, 2022).

Wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 r., a w jego rezultacie uczestnictwo w ruchu bezwizowym, możliwości legalnego zatrudnienia na zachodnich rynkach pracy, podejmowania nauki na uczelniach wyższych w innych krajach europejskich rozpoczęło wzmoczoną emigrację do krajów Unii.

Masowy charakter tych wyjazdów w połączeniu z kryzysem demograficznym (starzenie społeczeństwa), z którym Polska od lat się boryka, doprowadziły do powstania luki na krajowym rynku pracy. (*Polska wkroczyła w kolejny kryzys demograficzny. Stan depresji urodzeniowej trwa już prawie 30 lat*, 2024) Zaczęli ją stopniowo wypełniać, zachęcani do przyjazdu przez polskich pracodawców, cudzoziemcy nie tylko zza naszej wschodniej granicy (Dybalski, 2019).

Migracje z Polski

W historii Polski procesy migracyjne były związane najczęściej z sytuacją polityczną (np. ucieczka przed prześladowaniami po upadku powstań narodowych w 1831 i 1863 r., wprowadzenie komunizmu i znalezieniu się Polski w bloku państw satelickich względem Związku Radzieckiego po 1945 r.) lub ekonomiczną.

Dominującą formą mobilności Polaków już od XIX w. były migracje zarobkowe, za chlebem, związane z szukaniem za granicą lepszych warunków do życia i pracy. Były one szczególnie wzmoczone w latach 70. i 80. XIX w., a celem wyjazdów były przede wszystkim Stany Zjednoczone, Brazylia, Argentyna, Niemcy czy Francja. Wielu emigrujących było biednymi chłopami z zaboru rosyjskiego i Galicji, często analfabetami i niewykwalifikowanymi robotnikami. Z założenia wyjazdy takie miały mieć charakter tymczasowy, sezonowy. Ich celem miało być zarobienie pieniędzy, a następnie powrót w celu zakupienia ziemi lub rozwinięcia innej działalności gospodarczej w rodzinnych stronach. W większości przypadków jednak po osiedleniu się w Stanach Zjednoczonych, Brazylii czy innych krajach większość polskich

emigrantów aklimatyzowała się, zostawała na stałe, ściągała rodziny i znajomych (tzw. emigracja łańcuchowa), by w rezultacie do Polski nigdy nie wrócić. (*Muzeum emigracji w Gdyni*, 2024; *Wirtualne Muzeum Polonii*, 2016). Dzisiaj Polaków lub osoby pochodzenia polskiego można spotkać praktycznie pod każdą szerokością geograficzną.

Członkostwo Polski w Unii Europejskiej sprawia, że od 2004 r. procesów migracyjnych w Polsce nie można postrzegać w oderwaniu od tych, które przebiegają w innych krajach UE. W 2023 r. w krajach UE zamieszkiwało 448,8 mln ludzi, z tego 6% (27,3 mln) było obywatelami krajów spoza UE, a 9% (42,4 mln) urodziło się poza Unią. Jak wynika z unijnych statystyk, w 2021 r. 1,4 mln osób przeniosło się z jednego kraju UE do drugiego. Jest to wzrost o 10% w porównaniu z rokiem 2020, na który wpływ miała pandemia COVID-19. (*Topic: Migration in the EU*, 2025)

Analiza według miejsca poprzedniego zamieszkania pokazuje, że w 2021 r. Niemcy były krajem o największej liczbie imigrantów z innych członków UE (328 tys. lub 24% wszystkich imigrantów z innych krajów UE), a następnie Polska (111 tys. lub 8%), Hiszpania (108 tys. lub 8%), Holandia (106 tys. lub 8%) i Rumunia (104 tys. lub 8%). (*Topic: Migration in the EU*, 2025).

Według danych UNHCR (*Office of the United Nations High Commissioner for Refugees*) na całym świecie pod koniec 2023 r. było 37,6 mln uchodźców oraz 68,3 mln przesiedleńców wewnętrznych, np. z powodu konfliktów i przemocy (*UNHCR Refugee Statistics*, 2024). Pod koniec 2021 r. w UE mieszkało mniej niż 10% wszystkich uchodźców na świecie i niewielka liczba osób wewnętrznie przesiedlonych. Pod koniec 2022 r., w wyniku wojny na Ukrainie odsetek uchodźców mieszkających w UE wzrósł do ponad 20%. Pod koniec 2023 r. odsetek uchodźców mieszkających w UE pozostał stabilny w porównaniu z rokiem poprzednim i wynosił 23% (*Migration Management: Welcoming Refugees from Ukraine*).

Według danych The Displacement Tracking Matrix (DTM) z grudnia 2023 r., ponad 6 mln uchodźców z Ukrainy uciekło do innych krajów z powodu wojny, która rozpoczęła się w lutym 2022 r. Ponad 950 tys. z tych uchodźców mieszka w Polsce (*Ukrainian Refugees and Polish Municipal Police: Exploring Perceptions, Challenges and Avenues for Relationship-Strengthening | Displacement Tracking Matrix*, 2023).

2. Skutki migracji zewnętrznych

Skutki migracji są zupełnie odmienne dla krajów, z których ludność emigruje, i dla krajów docelowych.

W krajach **emigracyjnych** obserwuje się m.in.: zmniejszenie liczby ludności; przyspieszony proces starzenia się społeczeństwa ze względu na odpływ ludzi młodych; problemy społeczne wynikające z rozdzielenia czy rozpadu rodzin; zagrożenie dla wypłacalności systemu emerytalnego; brak zwrotu nakładów poniesionych na

edukację ludności, która opuściła kraj (drenaż mózgów); dużo wolnych miejsc na rynku pracy; trudności w znalezieniu fachowców w niektórych działach gospodarki; wzrost wpływów z zagranicznego ruchu osób, towarów i usług; wzrost wpływów finansowych z przesyłanych środków do kraju od emigrantów; ewentualne korzyści po powrocie emigrantów do kraju (reemigracji).

W krajach **imigracyjnych** należy się spodziewać: wzrostu liczby ludności; zmniejszenia deficytu siły roboczej, zwłaszcza w najgorzej opłacanych zawodach; konkurencji miejscowych z obcymi na lokalnych rynkach pracy; wzrostu gospodarczego; rozwarstwienia społecznego w miastach i powstawania dzielnic imigrantów; krzewienia kultury, religii, obyczajów i innych zachowań typowych dla kraju pochodzenia imigrantów; konfliktów i patologicznych zjawisk społecznych (*Migracje ludnościowe związane z Polską oraz ich skutki*, źródło: <https://zpe.gov.pl/a/migracje-ludnosciowe-zwiazane-z-polska-oraz-ich-skutki/DVjyDzG3n>).

3. Migracja – szanse i wyzwania

Decyzja o migracji, zwłaszcza do innych krajów, stanowi dla migrantów zarówno wyzwania, jak i niejednokrotnie możliwość rozwoju. Konsekwencje migracji nie dotyczą jedynie osób opuszczających rodzinne strony; mierzyć się z nimi muszą także krewni pozostający w ojczyźnie. Doświadczyło tego wielu ludzi, bo przebywali przez dłuższy czas za granicą lub znali takie osoby w swoich rodzinach czy środowisku. Jednocześnie wiele osób mieszka w Polsce, kształci się w polskich szkołach i wiąże z tym krajem swoją przyszłość, choć pochodzi z innego państwa, a język polski nie jest nich językiem ojczystym.

Przyjrzyjmy się problemom oraz korzyściom społecznym i edukacyjnym będącym rezultatem migracji ludzi w różnym wieku, szczególnie dzieci i młodzieży. Zobaczmy też, jakie rodzi to wyzwania dla ich rodzin pozostających w kraju.

Problemy społeczne

Adaptacja kulturowa: dzieci migrantów muszą dostosować się do nowej kultury, co może być stresujące i dezorientujące. Mogą napotykać różnice w normach społecznych, zwyczajach oraz stylu życia, co może prowadzić do wyobcowania.

Bariery językowe: język jest podstawowym narzędziem komunikacji i integracji społecznej. Brak biegłości w języku kraju przyjmującego może prowadzić do izolacji społecznej i trudności w codziennym funkcjonowaniu, w nawiązywaniu znajomości i przyjaźni.

Dyskryminacja i ksenofobia: dzieci migrantów mogą być narażone na dyskryminację oraz wrogość ze strony rówieśników i dorosłych. Przemoc słowna, wykluczenie z grupy oraz uprzedzenia mogą wpływać na ich zdrowie psychiczne i emocjonalne.

Tożsamość i przynależność: migracja może wpłynąć na poczucie tożsamości dzieci. Mogą odczuwać rozdwojenie między kulturą kraju pochodzenia a kulturą kraju przyjmującego, co może prowadzić do problemów z samoakceptacją.

Problemy edukacyjne

Bariery językowe w nauce: nauka w nowym języku może stanowić duże wyzwanie. Dzieci migrantów mogą mieć trudności z rozumieniem treści lekcji, co wpływa na ich wyniki w nauce.

Różnice w systemach edukacyjnych: systemy edukacyjne w różnych krajach mogą się znacznie różnić, i często tak się dzieje, co prowadzi do trudności w adaptacji do nowego programu nauczania. Dzieci mogą być zmuszone nadrabiać różnice w wiedzy i umiejętnościach.

Brak wsparcia edukacyjnego: w wielu przypadkach dzieci migrantów nie otrzymują odpowiedniej czy wystarczającej pomocy w postaci wsparcia językowego, zajęć wyrównawczych czy indywidualizowanej, dostosowanej do sytuacji i potrzeb każdego ucznia, opieki.

Wykluczenie i dyskryminacja w szkołach: dzieci migrantów mogą doświadczać wykluczenia i dyskryminacji ze strony rówieśników i nauczycieli, co wpływa na ich motywację do nauki i samopoczucie (Gębał, 2018).

Korzyści społeczne

Rozwijanie kompetencji interkulturowych: dzieci migrantów często rozwijają umiejętności adaptacyjne i interkulturowe, które pozwalają im lepiej poruszać się w różnorodnych środowiskach.

Wzbogacenie kulturowe: migracja pozwala dzieciom poznać nowe kultury i tradycje, co może prowadzić do większego zrozumienia i tolerancji wobec różnorodności.

Budowanie relacji społecznych: dzieci migrantów często nawiązują nowe przyjaźnie i relacje, istotny *kapitał społeczny*, które mogą być cennym wsparciem w ich życiu codziennym.

Korzyści edukacyjne

Nauka nowych języków: dzieci migrantów mają okazję nauczyć się nowych języków, co może stać się cenną umiejętnością w przyszłości.

Dostęp do lepszej edukacji: w niektórych przypadkach migracja daje dzieciom możliwość skorzystania z lepszego systemu edukacyjnego niż w kraju pochodzenia.

Rozwijanie umiejętności adaptacyjnych: nauka w nowym środowisku edukacyjnym rozwija umiejętności adaptacyjne i elastyczność, co może być przydatne w przyszłości (Slany i in., 2017).

Migracja, czy to całych rodzin, czy też jej poszczególnych członków – współmałżonków, rodziców, dzieci ma często, choć nie zawsze pozytywny wpływ na kształt

i intensywność życia rodzinnego. Dotyczy to zarówno osób opuszczających ojczysty kraj, jak i ich bliskich pozostających w ojczyźnie.

Rozłąka z rodziną wpływa na emocjonalne i psychiczne samopoczucie zarówno migrantów, jak i członków rodzin w kraju pochodzenia. Brak codziennego kontaktu może być trudny do zniesienia, rodzić tęsknotę, a niekiedy nawet stany depresyjne. Przykładem mogą być tzw. „eurosieroty”, polskie dzieci i młodzież, których rodzice wyjechali na dłuższy czas za granicę do pracy w krajach Unii Europejskiej (*Dziecko, rodzina i szkoła, wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej*).

Wsparcie finansowe. Z jednej strony migranci o stabilnej czy wręcz bardzo dobrej sytuacji ekonomicznej nierzadko wspierają materialnie bliskich w ojczyźnie (i ma to ogromny wpływ zarówno na ich sytuację finansową, jak i na budżet kraju rodzinnego). Obserwuje się niekiedy także trend odwrotny, gdy rodziny w kraju wspierają materialnie swoich współmałżonków, rodziców czy dzieci przebywających za granicą. Może to być nie tylko dużym obciążeniem, a wręcz prowadzić do trudności finansowych.

Brak bezpośredniego wsparcia. Nie tylko osoby przebywające poza granicami kraju, ale też bliscy pozostający w ojczyźnie mogą odczuwać bezradność z powodu braku możliwości bezpośredniego wsparcia swoich najbliższych w trudnych sytuacjach życiowych.

Niepokój o dziś, obawa o przyszłość. Migranci o nieuregulowanym statusie prawnym w kraju osiedlenia często żyją w ciągłym strachu przed deportacją czy rozdzieleniem rodzin. Brak stabilności prawnej wpływa negatywnie na ich poczucie bezpieczeństwa i spokój ducha (np. w Stanach Zjednoczonych, administracja prezydenta D. Trumpa za jeden z głównych swoich celów przyjmuje deportację z terenów USA około 10 mln tzw. *undocumented*, osób bez zalegalizowanego pobytu i zgody na pracę (Robertson, Manta, 2025)). Nielegalny status często ogranicza dostęp do podstawowych usług, takich jak opieka zdrowotna pomoc społeczna, możliwości kształcenia oraz innych form wsparcia niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania i rozwoju.

Krewni migrantów o nieuregulowanym statusie prawnym martwią się o bezpieczeństwo i przyszłość swoich bliskich w obcym kraju. Boleśnie odczuwają fakt, że ich bliscy nie mogą odwiedzać „starego kraju”, swoich rodzin.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Pytania kontrolne dla uczniów:

- wyjaśnij pojęcia: migracja, emigracja, imigracja, repatriacja.
- wymień i omów min. 3 przykłady współczesnych migracji.
- wyjaśnij, czym różni się imigracja od emigracji.

2. Sprawdź, czy potrafisz:

- wczuć się w sytuacje i wyzwania, przed którymi stają migranci gra online „Gra dla szkół na temat migracji” https://download.cloudgdansk.pl/gdanskpl/d/202001141332/gra_dla_szkol_na_temat_migracji.zip [dostęp: 14 grudnia 2024] przygotowana przez stowarzyszenie „Na styku”.
- podać przykłady migracji omawianych w tym rozdziale na przykładzie osób z twojego otoczenia (rodzina, znajomi, sąsiedzi), a także osoby powszechnie znane z mediów.

3. **Propozycje zadań projektowych dla uczniów:**

Przygotujcie projekt, którego celem będzie zidentyfikowanie oraz analiza tych obecnych trendów migracyjnych, które najbardziej wpływają na waszą szkołę, miasto i region. Rezultaty projektu zostaną zaprezentowane w formie wybranej przez uczniów gremiom takim jak:

- społeczność waszej szkoły,
- przedstawiciele samorządu lokalnego,
- młodzieżowy sejmik waszego województwa.

4. Regulacje prawne dotyczące migracji

W ramach Unii Europejskiej szczególnie istotne i konieczne wydaje się koordynowanie zasad prawnych, które regulują kwestie pozwoleń na wjazd do krajów Unii Europejskiej i pobytu w niej uchodźców i imigrantów, ich pracy, przyznawania azylu itp. (*Statistics on Migration to Europe*, 2024). Polityka migracyjna państwa polskiego opiera się na krajowych (najważniejszy Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej), unijnych oraz międzynarodowych aktach prawnych (*Polskie Akty Prawne Europejska Sieć Migracyjna. gov.pl*, b.d.).

Unijne akty prawne, por. (*Unijne akty prawne europejska sieć migracyjna.gov.pl*, 2016)

Międzynarodowe akty prawne, por. (*Międzynarodowe Akty Prawne. Europejska Sieć Migracyjna*, źródło: <https://www.gov.pl/web/europejska-siec-migracyjna/miedzynarodowe-akty-prawne>)

LITERATURA

- Książki i monografie* | *Ośrodek Badań nad Migracjami*. (n.d.). Uniwersytet Warszawski, https://www.migracje.uw.edu.pl/publication_type/publikacje-ksiazki-i-monografie/ [dostęp: 5 listopada 2024].
- Anacka, M. (2008). *Najnowsze migracje z Polski w świetle danych* *Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności Ośrodek Badań nad Migracjami*. Uniwersytet Warszawski. <https://www.migracje.uw.edu.pl/publikacje/najnowsze-migracje-z-polski-w-swietle-danych-badania-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci/>.

- Baza wiedzy Europejska sieć migracyjna portal gov.pl. (2024). Europejska Sieć Migracyjna. <https://www.gov.pl/web/europejska-siec-migracyjna/baza-wiedzy>.
- Centrum Badań Migracyjnych (CeBaM) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. (b.d.). CeBaM UAM., do <https://www.cebam.pl/> [dostęp: 8 listopada 2024].
- CMR Working Papers | Ośrodek Badań nad Migracjami. (2023). Uw.edu.pl. https://www.migracje.uw.edu.pl/publication_type/publikacje-cmr/.
- Dobrowolska, A. (2019). *Polska wieloetniczna – historia znikania*. Magazyn Kontakt. <https://magazynkontakt.pl/polska-wieloetniczna-historia-znikania/>.
- Dybalski, J. (2019, 26 kwietnia). *MPK Poznań zatrudniło sześciu kierowców z Indii*. Transport Publiczny. <https://www.transport-publiczny.pl/wiadomosci/mpk-poznan-zatrudnilo-sześciu-kierowcow-z-indii-61516.html>.
- Dziecko, rodzina i szkoła, wobec migracji rodzicielskich: 10 lat po akcesji do Unii Europejskiej. (b.d.), [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_dziecko_rodzina_i_szkola_wobec_migracji_rodzicielskich_10_lat_po_akcesji_do_unii_europejskiej.pdf] [dostęp: 29 stycznia 2025].
- Europe. (b.d.). World Migration Report. <https://worldmigrationreport.iom.int/what-we-do/world-migration-report-2024-chapter-3/europe>.
- European Commission. (2022). *Statistics on migration to Europe*. European Commission. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en.
- Gębał, P. (2018). *Edukacja wobec migracji*. Księgarnia Akademicka.
- Główne kierunki emigracji i imigracji na pobyt stały w latach 1966–2023. (2023, 18 lipca). Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/glowne-kierunki-emigracji-i-imigracji-na-pobyt-staly-w-latach-1966-2023,4,2.html>.
- Gońda, M., Lesińska, M. (2022). *Ewolucja karty Polaka jako instrumentu polityki państwa* | Ośrodek Badań nad Migracjami. Ośrodek Badań nad Migracjami. <https://www.migracje.uw.edu.pl/publikacje/ewolucja-karty-polaka-jako-instrumentu-polityki-panstwa/>.
- Górczyńska, M. (2020). *Polska jako kraj imigracji – kto i w jakim celu przyjeżdża do Polski? Fakty o migracjach na XXI wiek materiał merytoryczny*. https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2021/10/polska_jako_kraj_imigracji.pdf.
- Immigrants arrived in Europe by country of arrival 2020. (b.d.). Statista. <https://www.statista.com/statistics/1095009/number-of-immigrants-arrived-by-sea-and-by-land-in-europe-by-country-of-arrival/>.
- Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2020. (2021, 25 października). Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2020,2,14.html>.
- Kantecki, G. (2022, July 14). *Jedna z najbardziej niedocenianych mniejszości narodowych w Polsce. Ich przyjazd uznano za tajemnicę państwową*. Wielka Historia. <https://wielkahistoria.pl/grecy-w-polsce-jedna-z-najbardziej-niedocenianych-mniejszosci-narodowych-nad-wisla/>.
- Karta Polaka – informacje ogólne Polska w USA. (2015). Polska W USA; Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. <https://www.gov.pl/web/usa/karta-polaka-informacje-ogolne>.
- Kuzmenko, O. (2023, 30 kwietnia). *Akcja „Wisła”. „Ostateczne rozwiązanie kwestii ukraińskiej”*. Nasz Wybir Portal dla Ukraińców w Polsce. <https://pl.naszwybir.pl/akcja-wisla/>.
- Lesińska, M., Okólski, M. (2023). *30 wykładów o migracjach*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323561101>.

- Małek, A. (2018). *Współcześni „powrotnicy” migracje powrotne z USA* | *Biuletyn Migracyjny*. Uw.edu.pl. <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/dodatek-36-czerwiec-2012/wspolczesni-%E2%80%9Epowrotnicy%E2%80%9D-migracje-powrotne-z-usa>.
- Maps and statistics of migrants and Polish migration services*. (2021). <https://migracje.gov.pl/en/>.
- Maps of Immigrants and Emigrants Around the World*. (2014, February 12). Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/maps-%C4%B0mmigrants-and-emigrants-around-world>.
- Międzynarodowe akty prawne Europejska Sieć Migracyjna* (2024). Europejska Sieć Migracyjna. <https://www.gov.pl/web/europejska-siec-migracyjna/miedzynarodowe-akty-prawne>.
- Migracje ludnościowe związane z Polską oraz ich skutki Zintegrowana Platforma Edukacyjna*. (n.d.). Zpe.gov.pl. <https://zpe.gov.pl/a/migracje-ludnosciowe-zwiazane-z-polska-oraz-ich-skutki/DVjyDzG3n>.
- Migracje międzynarodowe w Europie trendy • problemy • wyzwania* Elżbieta Kacperska Marzena Kacprzak Dorota Kmiec Agnieszka Król Katarzyna Łukasiewicz. (2019). https://www.ieif.sggw.pl/wp-content/uploads/2020/03/KacperskaE-Migracje_.pdf.
- Migracje na świecie – Zintegrowana Platforma Edukacyjna*. (2021). Zpe.gov.pl. <https://zpe.gov.pl/a/migracje-na-swiecie/D4X1erTxJ>.
- Migration and asylum in Europe – 2023 edition Eurostat*. (2023). Eurostat European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2023>.
- Migration management: Welcoming refugees from Ukraine*. (b.d.). European Commission. Retrieved December 2, 2024, from https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/migration-management/migration-management-welcoming-refugees-ukraine_en.
- Muzeum Emigracji w Gdyni*. (2024). Muzeum Emigracji. <https://zbiory.muzeumemigracji.pl/strona-glowna>.
- Nickel, A., Nowak, M. (2017). *Trendy migracyjne w XXI wieku*. Wojsko-Polskie.pl; Roczniki Studenckie Akademii Wojsk Lądowych. https://www.wojsko-polskie.pl/awl/u/ba/ab/baabea18-18f9-4deb-ad2e-9c320c67a213/9_nickel_nowak.pdf.
- “Nowe życie” opowieść o udanej emigracji do Polski. (2017). Dzieje.pl. <https://dziejep.pl/aktualnosci/nowe-zycie-opowiesc-o-udanej-emigracji-do-polski>.
- Olbrycht, P. (2014). *Migracje zarobkowe Polaków – przeszłość i teraźniejszość*. Zeszyty Naukowe Ruchu Studenckiego. https://www.wojsko-polskie.pl/awl/u/3e/b7/3eb7a8cc-bcd8-4d1d-9107-6be9d5265f99/6_pawel_olbrycht.pdf.
- Polenaktion! Październik 1938 r. Historia wypędzonych z Niemiec*. (b.d.). Żydowski Instytut Historyczny. <https://www.jhi.pl/artykuly/polenaktion-pazdziernik-1938-r-historia-wypedzonych-z-niemiec>.
- Polska wkroczyła w kolejny kryzys demograficzny. Stan depresji urodzeniowej trwa już prawie 30 lat*. (2024, październik). Bankier.pl. <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Polska-wkroczyła-w-kolejny-kryzys-demograficzny-Stan-depresji-urodzeniowej-trwa-juz-prawie-30-lat-8820843.html>.
- Polskie akty prawne* (b.d.). Europejska Sieć Migracyjna. <https://www.gov.pl/web/europejska-siec-migracyjna/polskie-akty-prawne>.
- Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli. (2020, 25 lutego). *Poczuj się jak migrant – gra symulacyjna dla szkół*. <https://www.pcen.gda.pl/serwisy-tematyczne/migracja/w-szkole/poczuj-sie-jak-migrant-gra-symulacyjna-dla-szkol/>.
- Powroty z emigracji Strona główna ZL*. (2019). <https://powroty.gov.pl/>.

- Przeczytaj – Zintegrowana Platforma Edukacyjna*. (2021). <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DP-3skRcAh>.
- Przyczyny migracji: dlaczego ludzie migrują?* (2020, February 7). *Tematy | Parlament Europejski*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/pl/article/20200624STO81906/przyczyny-migracji-dlaczego-ludzie-migruja>.
- Robertson, C.B., Manta, I.D. (2025, January 20). *Trump's idea to use military to deport over 10 million migrants faces legal, constitutional and practical hurdles*. <https://theconversation.com/trumps-idea-to-use-military-to-deport-over-10-million-migrants-faces-legal-constitutional-and-practical-hurdles-247295>.
<https://www.gov.pl/web/europejska-siec-migracyjna/miedzynarodowe-akty-prawne>
- Slany, K., Ślusarczyk, M., Pustułka, P. (2017). Polskie rodziny transnarodowe: dzieci, rodzice, instytucje i więzi z krajem. In <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/0c5a61f4-785d-4d84-b63e-1f2c20bea50f/content>. Komitet Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk.
- Słownik języka polskiego PWN*. (2016). PWN. <https://sjp.pwn.pl/>.
- Statistics on migration to Europe*. (2024, November 5). https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en#the-atlas-on-migration.
- Topic: Migration in the EU* (2025) https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth#Highlights.
- Ukrainian Refugees and Polish Municipal Police: Exploring Perceptions, Challenges and Avenues for Relationship-Strengthening | Displacement Tracking Matrix*. (2023, December). <https://dtm.iom.int/reports/ukrainian-refugees-and-polish-municipal-police-exploring-perceptions-challenges-and-avenues>.
- UNHCR Refugee Statistics*. (2024, October 8). UNHCR. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>.
- Unijne akty prawne* (2016). <https://www.gov.pl/web/europejska-siec-migracyjna/unijne-akty-prawne>.
- Wirtualne Muzeum Polonii*. (2016). Uniwersytet Warszawski Wydział Dziennikarstwa Informacji i Bibliologii. <https://muzeumpolonii.uw.edu.pl/>.
- World Nuclear Association. (2024, April 29). *Fukushima Daiichi accident*. World-Nuclear.org; <https://world-nuclear.org/information-library/safety-and-security/safety-of-plants/fukushima-daiichi-accident>.

**JA OBYWATEL_KA:
RÓŻNORODNOŚĆ, RÓWNOŚĆ
I PARTYCYPACJA SPOŁECZNA**

KATARZYNA SĘKOWSKA-KOZŁOWSKA

Instytut Nauk Prawnych PAN

ORCID: 0000-0003-0622-9626

e-mail: k.sekowska-kozłowska@inp.pan.pl

Prawo antydyskryminacyjne

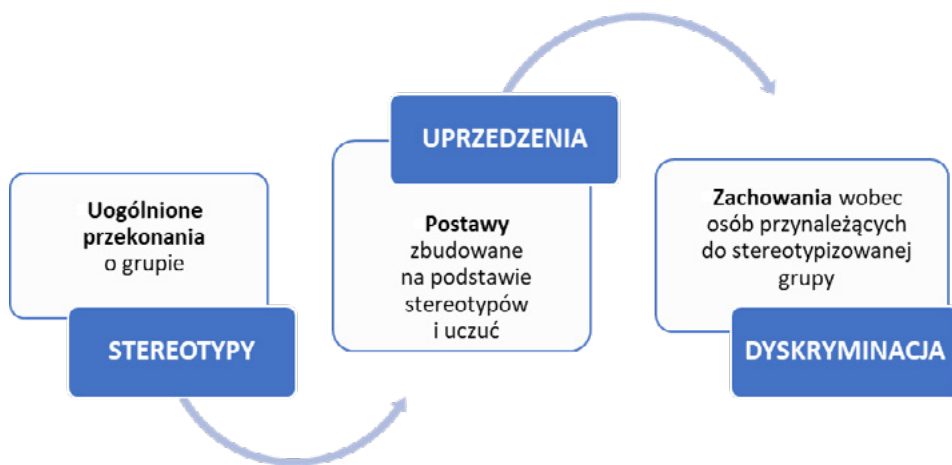
Celem rozdziału jest zapoznanie czytelników i czytelniczek z podstawowymi informacjami oraz pojęciami dotyczącymi zjawiska dyskryminacji oraz omówienie najważniejszych regulacji międzynarodowych oraz krajowych z zakresu prawa antydyskryminacyjnego.

1. Dyskryminacja jako zjawisko społeczne

„Dyskryminacja” jest pojęciem potocznie występującym w języku codziennym, przez które rozumiemy nierówne, niesprawiedliwe traktowanie kogoś. Takie potoczne rozumienie dyskryminacji pokrywa się w dużej mierze z jej rozumieniem prawnym. Zanim jednak przejdziemy do omówienia kontekstu prawnego, warto zatrzymać się na chwilę nad dyskryminacją jako zjawiskiem społecznym.

Dyskryminowanie polega na odmiennym, gorszym traktowaniu kogoś z powodu posiadania pewnej cechy lub przynależności do pewnej grupy. Są to zazwyczaj cechy na które nie mamy wpływu (np. **płeć, pochodzenie etniczne, wiek, orientacja seksualna, poziom sprawności**), ale mogą to być też cechy, o których możemy decydować (np. **wyznanie, poglądy polityczne**). Źródłem dyskryminacji są zazwyczaj stereotypy, czyli obiegowe, schematyczne przekonania na temat danej grupy lub zjawiska. Stereotypy są naturalną częścią naszego systemu poznawczego, ponieważ pomagają nam uporządkować i uprościć posiadaną wiedzę. Przykładowo stereotyp „duże psy są groźne” uruchamia nasze mechanizmy obronne i nakazuje zachować ostrożność na widok dużego psa. Nie oznacza to jednak, że automatycznie uciekamy na widok każdego dużego psa. Zanim do tego dojdzie, nasz mózg dokonuje szybkiej analizy sytuacji (czy znam tego psa? czy jest na smyczy? jak się zachowuje?) i dopiero wtedy podejmujemy określone działania.

Stereotypy są częścią naszej natury i żadna osoba nie jest od nich wolna. Ważne jest natomiast, by zdawać sobie sprawę z ich istnienia, a także umieć pokierować swoim postępowaniem i w relacjach z innymi ludźmi kierować się ich rzeczywistymi cechami, a nie uproszczeniami czy wyobrażeniami na temat danej grupy. Warto bowiem zaznaczyć, że **dyskryminacja może mieć charakter nieintencjonalny**, czyli nie wynikać z czyichś złych intencji lub chęci skrzywdzenia kogoś, lecz z braku wiedzy i kierowania się powierzchowną, opartą na stereotypach oceną sytuacji. Przykładowo pracodawca, który woli zatrudnić do pracy w przedszkolu nauczycielkę niż nauczyciela raczej nie kieruje się niechęcią wobec mężczyzn, tylko stereotypowym przekonaniem, że kobiety są bardziej opiekuńcze i lepiej „nadają się” do pracy z małymi dziećmi. Oczywiście jest też wiele przykładów świadomego dyskryminowania lub wręcz zabijania ogromnych grup ludzi z powodu ich koloru skóry, religii czy innych cech. Holocaust, segregacja rasowa w USA czy ludobójstwo w Rwandzie to tylko niektóre tragiczne przykłady. Stereotypom mogą towarzyszyć **uprzedzenia**, czyli negatywne bądź wrogie emocje odczuwane pod adresem przedstawicieli danej grupy. Stereotypy w połączeniu z uprzedzeniami mogą powodować negatywne traktowanie przedstawicieli danej grupy, czyli prowadzić do dyskryminacji. Zjawisko to określane jest łańcuchem dyskryminacji (ryc. 1). Należy podkreślić, że jest to uproszczony schemat – w rzeczywistości poszczególne ogniwa łańcucha mogą się przenikać.



Ryc. 1. Łańcuch dyskryminacji

Jednym z instrumentów przeciwdziałania dyskryminującym stereotypom i uprzedzeniom jest stosowanie **języka równościowego**. Jest to język, który ma charakter inkluzywny, a więc stara się włączać wszystkie osoby, zwłaszcza te spoza grupy dominującej. Przykładowo w języku polskim stosuje się powszechnie rodzaj

męski dla określenia różnego rodzaju funkcji lub zawodów (np. dyrektor, poseł, informatyk), bez względu na to, jaka jest płeć osoby wykonującej daną funkcję lub zawod. Także grupy osób są określane rodzajem męskoosobowym (np. uczniowie, nauczyciele, lekarze), nawet jeśli mężczyźni stanowią w nich mniejszość. Taki język wymazuje kobiety, a także osoby niebinarne, umacniając ich marginalizację społeczną. Odpowiedzią jest stosowanie feminatywów (np. „studenci i studentki” zamiast „studenci”) lub języka neutralnego płciowo (np. „osoby studiujące”). Język równościowy polega także na podkreślaniu podmiotowości osoby i zastępowaniu krzywdzących, stygmatyzujących czy wręcz obraźliwych określeń takimi, które są bardziej neutralne lub komfortowe dla danej grupy. Przykładowo termin „osoba z niepełnosprawnością” jest uważany za mniej stygmatyzujący niż „osoba niepełnosprawna”, bowiem niepełnosprawność jest tylko jednym z elementów tożsamości danej osoby.

Zadbanie o odpowiedni język pomaga także przeciwdziałać także **mowie nienawiści**, czyli językowi, który krzywdzi i obraża z powodu przynależności do danej grupy. Zgodnie z teorią amerykańskiego psychologa Gordona Allporta, który w latach 50. ub. w. opracował koncepcję tzw. **piramidy nienawiści** (ryc. 2), mowa nienawiści stanowi pierwszy etap, który prowadzi do eskalacji nienawiści wobec danej grupy. Może ona przybrać formę werbalną, jak i pozawerbalną – rysunków, gestów; czasami ma formę pozornie niewinnych żartów lub komentarzy.



Ryc. 2. Piramida nienawiści (Gordona Allporta)

Kolejnym etapem jest wykluczenie danej grupy poprzez jej izolację o charakterze fizycznym (np. budowanie murów czy gett) lub społecznym (np. tworzenie osobnych klas w szkołach dla dzieci należących do mniejszości etnicznej). Następnie mamy do czynienia z dyskryminacją – nierównym, gorszym traktowaniem członków danej grupy, np. poprzez odrzucanie ich w procesie rekrutacji do pracy czy na studia. Na dalszym etapie eskalacja nienawiści może doprowadzić do fizycznych ataków i aktów agresji. Finalnie dochodzi do eksterminacji, czyli zabijania całych grup lub ich przedstawicieli. Przykładem eksterminacji jest Holokaust, ludobójstwo w Rwandzie (1994), gdzie w trakcie 100 dni ok. 800 tys. osób z plemienia Tutsi zostało zabitych przez bojówki Hutu.

2. Prawo antydyskryminacyjne – podstawowe pojęcia

Zadaniem prawa antydyskryminacyjnego jest zapobieganie opisanym powyżej sytuacjom, a także zagwarantowanie ochrony osobom, które doświadczyły dyskryminacji. Zanim przejdziemy do omówienia regulacji prawnych, warto zaprezentować podstawowe definicje związane z dyskryminacją¹.

Dyskryminacja bezpośrednia gorsze, nierówne traktowanie, niemające obiektywnego i racjonalnego uzasadnienia, ze względu na jakąś właściwość lub cechę osobistą, np. płeć, rasę, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, orientację seksualną, wiek, przekonania, w porównaniu z tym, jak są, były lub byłyby traktowane inne osoby znajdujące się w podobnej sytuacji. Przykład: odmowa zatrudnienia osoby ze względu na jej niepełnosprawność, pomimo że ma ona odpowiednie kwalifikacje i jest w stanie wykonywać daną pracę.

Dyskryminacja pośrednia – traktowanie w ten sam sposób osób będących w różnej sytuacji poprzez stosowanie pozornie neutralnego przepisu, kryterium lub praktyki, które może prowadzić do szczególnie niekorzystnej sytuacji dla określonych osób, posiadających cechę chronioną (np. płeć, rasę, narodowość, niepełnosprawność i inne). Przykład: odmowa wpuszczenia do restauracji osoby niewidomej z psem przewodnikiem poprzez powołanie się na względy sanitarne.

Dyskryminacja wielokrotna – z więcej niż jednego powodu, np. ze względu na pochodzenie etniczne i orientację seksualną.

Dyskryminacja intersekcyjna – dyskryminacja z więcej niż jednego powodu, która występuje przy nałożeniu się dwóch lub więcej cech, np. utrudniony dostęp kobiet z niepełnosprawnościami do opieki ginekologicznej.

¹ Większość definicji została przytoczona za: https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN_RPO_Materialy_nr_78.pdf [dostęp: 31 maja 2024]. Definicje dyskryminacji zostały szerzej omówione także w innych przydatnych materiałach, zob. np. <https://rownowazni.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/105/2022/07/podrecznik-antydisk.pdf>; https://tea.org.pl/wp-content/uploads/2023/09/EdukacjaAntydyskryminacyjna_PodrecznikTrenerski_2023.pdf [dostęp: 25 sierpnia 2025].

Dyskryminacja przez asocjację działanie dotyczące osoby, która choć sama nie posiada danej cechy prawnie chronionej, to jednak ze względu na więź łączącą ją z taką osobą, doświadcza nierównego traktowania. Przykład: odmowa wpuszczenia do klubu grupy, w której znajdują się także osoby romskiego pochodzenia.

Dyskryminacja przez asumpcję – dyskryminacja danej osoby ze względu na domniemaną/błędnie przypisaną przynależność do danej grupy. Przykład: homofobiczne wyzwiska pod adresem heteroseksualnego mężczyzny, który został uznany za geja.

Molestowanie – szczególny rodzaj dyskryminacji – niepożądane zachowanie związane z cechą chronioną, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności określonej osoby lub stworzenie zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub obraźliwej atmosfery wokół niej. Przykład: gorsze traktowanie kogoś w miejscu pracy ze względu na jego pochodzenie etniczne, np. izolowanie, wyśmiewanie.

Molestowanie seksualne – niepożądane zachowanie werbalne, niewerbalne lub fizyczne mające charakter seksualny. Przykład: niechciane żarty o charakterze seksualnym, pokazywanie zdjęć erotycznych, przytulanie.

Działania wyrównawcze/pozytywne/afirmatywne – środki podejmowane w celu tymczasowego ułatwienia osobom z grupy dyskryminowanej dostępu do określonych dóbr w celu wyrównania szans. Przykład: kwoty na listach wyborczych zakładające, że określony procent kandydatów muszą stanowić kobiety.

3. Prawo antydyskryminacyjne – standardy międzynarodowe

Rozwój prawa międzynarodowego w dziedzinie praw człowieka odegrał kluczową rolę w kształtowaniu standardów, które możemy określić jako „prawo antydyskryminacyjne”.

Należy przy tym zauważyć, że pojęcie „prawo antydyskryminacyjne” nie oznacza ściśle wyodrębnionej gałęzi prawa. Jest to raczej umowna nazwa dla zbioru regulacji prawnych zarówno o charakterze międzynarodowym, jak i krajowym, których celem jest wspieranie równości i przeciwdziałanie dyskryminacji.

Dla ochrony praw człowieka na poziomie uniwersalnym przełomowe znaczenie miało powołanie w 1945 r., tuż po zakończeniu II wojny światowej, **Organizacji Narodów Zjednoczonych** (ONZ), która miała stać na straży pokoju i bezpieczeństwa na świecie. W 1948 r. na forum ONZ przyjęto **Powszechną Deklarację Praw Człowieka**, PDPCz (ryc. 3), która stała się punktem wyjścia dla rozwoju prawodawstwa w dziedzinie praw człowieka zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym. Odwołanie do zasady równości znajdziemy już w słynnym art. 1 PDPCz: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach”. Z kolei w świetle art. 7 PDPCz „Wszyscy są równi wobec prawa i mają prawo, bez jakiegokolwiek dyskryminacji, do jednakowej ochrony

prawnej. Wszyscy mają prawo do jednakowej ochrony przed jakąkolwiek dyskryminacją, będącą pogwałceniem niniejszej Deklaracji, i przed jakimkolwiek podżeganiem do takiej dyskryminacji”².



Ryc. 3. Eleanor Roosevelt, przewodnicząca Komisji Praw Człowieka, prezentuje egzemplarz Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (<https://www.flickr.com/photos/iip-photo-archive/2915648875> (licencja CC BY-NC 2.0 Deed)).

Postanowienia PDPCz, która miała charakter niewiążącej państwa deklaracji, stanowiły punkt wyjścia dla rozwoju prawa międzynarodowego o charakterze traktatowym, a więc w formie umów międzynarodowych, które wiążą państwa. Traktatami, które stanowią bezpośrednie rozwinięcie i odzwierciedlenie katalogu praw człowieka sformułowanego w PDPCz są dwa paktory praw człowieka uchwalone w 1966 r. – **Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych** (MPPOiP) oraz **Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych** (MPPGSiK). W obu traktatach zobowiązano państwa do zagwarantowania wykonywania praw wymienionych w danym pakcie bez żadnej dyskryminacji „ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne lub inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, sytuację majątkową, urodzenie lub jakiegokolwiek inne okoliczności” (art. 2 ust. 1 MPPOiP, art. 2 ust. 2 MPPGSiK). W przepisie tym należy zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze sformułowany w nim zakaz

² Tłumaczenie PDPCz za: <https://www.unic.un.org.pl/dokumenty/deklaracja.php> [dostęp: 31 maja 2024].

dyskryminacji odnosi się tylko do praw zawartych w danym traktacie (tzw. akcesoryjna klauzula antydyskryminacyjna). Po drugie formułuje on otwarty katalog cech prawnie chronionych, wskazując, że oprócz tych wymienionych w przepisie (np. kolor skóry, płeć) ochrona przed dyskryminacją przysługuje także w przypadku „innych okoliczności” (czy też używając bardziej adekwatnego określenia – „innych cech”), które nie zostały wprost ujęte w przepisie. Przepis ten chroni zatem przed dyskryminacją ze względu na inne cechy, w tym takie niepełnosprawność, wiek, orientacja seksualna czy tożsamość płciowa.

Oprócz wskazanego zakazu dyskryminacji, paktów praw człowieka zawierają także bliźniaczy art. 3 odnoszący się do równości płci, co wskazuje na przypisanie szczególnej wagi tej kwestii. Stanowi on, że państwa-strony³ danego paktu zobowiązują się zapewnić mężczyznom i kobietom równe prawo do korzystania ze wszystkich praw wymienionych w danym pakcie. Ponadto art. 26 MPPOiP zobowiązuje państwa-strony do zapewnienia w prawie krajowym ochrony przed dyskryminacją także w przypadku praw, które nie zostały wymienione tym traktacie (tzw. autonomiczna klauzula antydyskryminacyjna).

W systemie ONZ znajdziemy także trzy traktaty antydyskryminacyjne nakładające na państwa szczegółowe zobowiązania związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji. Pierwszy z nich to **Międzynarodowa konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej**, która została uchwalona 1965 r. w odpowiedzi na takie zjawiska jak antysemityzm czy apartheid⁴. Konwencja ta zobowiązuje państwa do ustanowienia odpowiednich ram prawnych dla walki z rasizmem, w tym do zapewnienia przepisów karnych służących zapobieganiu i ściganiu dyskryminacji rasowej lub na tle etnicznym (w tym w takich formach jako mowa nienawiści) oraz wszelkiego rodzaju propagowania i zachęcania do takiej dyskryminacji.

W 1979 r., w dużej mierze dzięki ruchowi feministycznemu, doszło do uchwalenia **Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet**. Zobowiązuje ona państwa nie tylko do wprowadzenia równouprawnienia kobiet i mężczyzn, ale i do podjęcia aktywnych działań na rzecz zapewnienia równości dla kobiet w praktyce we wszelkich dziedzinach życia, takich jak życie rodzinne, zawodowe czy publiczne. W tym celu państwa mają m.in. obowiązek zwalczania stereotypów dotyczących ról płci lub opartych na przekonaniu o niższości kobiet, bądź też stosowania środków wyrównawczych w sytuacji, gdy inne działania nie przyniosły pożądanego skutku.

Najnowszym traktatem antydyskryminacyjnym uchwalonym na forum ONZ jest **Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych** z 2006 r. Jest ona rezultatem globalnego aktywizmu osób z niepełnosprawnościami zrzeszonych z tysiącach

³ Państwo-strona – państwo, które ratyfikowało dany traktat międzynarodowy lub w inny sposób wyraziło zgodę na związanie się jego postanowieniami.

⁴ Apartheid – system segregacji rasowej stosowany w Republice Południowej Afryki zniesiony na początku lat 90. ubiegłego wieku.

lokalnych i międzynarodowych organizacji (pracom nad konwencją przyświecało hasło „nic o nas bez nas”). Ma ona na celu zerwanie z paternalistycznym traktowaniem osób z niepełnosprawnościami i traktowaniem niepełnosprawności jako „przeszkody” w pełnym korzystaniu z praw człowieka. Nakłada ona na państwa obowiązek likwidacji wszelkiego rodzaju barier i podjęcia działań na rzecz zapewnienia dostępności i włączenia osób z niepełnosprawnościami w życie społeczne, formułując szczegółowe zobowiązania dotyczące m.in. takich obszarów jak edukacja, życie zawodowe czy ochrona zdrowia.

Należy dodać, że zakaz dyskryminacji został sformułowany także w innych traktatach z dziedziny praw człowieka uchwalonych na forum ONZ. Przykładowo uchwalona w 1989 r. **Konwencja o prawach dziecka** zakazuje dyskryminowania dzieci ze względu na jakąkolwiek cechę. Należy dodać, że Polska jest stroną zarówno tej, jak i wszystkich wymienionych wcześniej konwencji.

W kształtowaniu międzynarodowych standardów antydyskryminacyjnych ważną rolę odgrywają także regionalne systemy ochrony praw człowieka. W przypadku Europy jest to system ukształtowany pod auspicjami Rady Europy, którego najważniejszym traktatem jest Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 1950 r., czyli tzw. **Europejska konwencja praw człowieka** (EKPCz). Podobnie jak paktów praw człowieka ONZ, zawiera ona katalog praw i wolności człowieka (w szczególności osobistych i politycznych), a także ustanawia zakaz dyskryminacji, stanowiąc, że „korzystanie z praw i wolności wymienionych w niniejszej konwencji powinno być zapewnione bez dyskryminacji wynikającej z takich powodów, jak płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn” (art. 14 EKPCz). Podobnie jak paktów praw człowieka, EKPCz formułuje zatem otwarty katalog cech prawnie chronionych oraz zawiera akcesoryjną klauzulę antydyskryminacyjną. Autonomiczna klauzula antydyskryminacyjna została natomiast zawarta w dodatkowym Protokole nr 12 do EKPCz z 2000 r. Polska ratyfikowała EKPCz, nie jest natomiast stroną Protokołu nr 12. Oznacza to w praktyce, że przedmiot skarg przeciwko Polsce do **Europejskiego Trybunału Praw Człowieka** (ETPCz)⁵ może stanowić naruszenie zakazu dyskryminacji tylko w korzystaniu z praw określonych w EKPCz. Przykładowo EKPCz zawiera przepis chroniący wolność wyrażania opinii. Z procedury skargi do ETPCz będzie mogła więc skorzystać osoba, która uważa, że jest ofiarą naruszenia tego prawa (np. została skazana za głoszenie określonych poglądów politycznych). EKPCz nie chroni natomiast prawa do pracy, a zatem ze skargi do ETPCz nie będzie mogła skorzystać osoba, która chce dochodzić sprawiedliwości z powodu np. zwolnienia z pracy ze względu na wiek.

⁵ Europejski Trybunał Praw Człowieka – sąd powołany na mocy postanowień EKPCz, który ma kompetencję do rozpatrywania skarg wniesionych przez jednostki przeciwko państwom-stronom EKPCz. Jego siedziba znajduje się w Strasburgu.

Na zakazie dyskryminacji opierają się także inne traktaty z dziedziny praw człowieka przyjęte w ramach **Rady Europy**. Takim traktatem jest uchwalona w 2011 r. **Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej** (tzw. **Konwencja stambulska**). Wychodzi ona z założenia, że przemoc wobec kobiet i dyskryminacja kobiet są ze sobą bezpośrednio powiązane – to nierówność płci w różnych dziedzinach życia społecznego prowadzi do przyzwolenia na przemoc wobec kobiet i jej eskalacji, a także utrudnia skuteczne przeciwdziałanie i reagowanie. Dlatego też traktat ten, oprócz szeregu szczegółowych rozwiązań z zakresu prawa karnego czy polityki kryminalnej, nakłada na państwa obowiązki w dziedzinie wzmacniania równości płci.

Dla krajów Unii Europejskiej, w tym Polski, istotne znaczenie mają także regulacje w dziedzinie przeciwdziałania dyskryminacji ustanowione przez tę organizację. Zakres, który obejmują przepisy UE w tej materii jest ograniczony przez prawo pierwotne i kompetencje UE. Oznacza to przede wszystkim, że państwa członkowskie mają obowiązek przestrzegać zasady równości i niedyskryminacji w zakresie, w jakim stosują prawo UE, co wynika m.in. z postanowień **Karty praw podstawowych UE**. W praktyce największy wpływ na prawo państw członkowskich mają **dyrektywy antydyskryminacyjne**, które zobowiązują państwa do wdrożenia konkretnych instrumentów prawnych. W ciągu kilkudziesięciu lat w ramach UE uchwalono wiele takich dyrektyw. Dotyczą one przede wszystkim zapobieganiu dyskryminacji w obszarze zatrudnienia. Wiele z rozwiązań promowanych przez UE ma w szczególności za zadanie wspieranie równości płci na rynku pracy, w tym poprzez przyjmowanie przez państwa środków mających na celu umożliwienie kobietom i mężczyznom łączenie obowiązków zawodowych i rodzinnych (np. elastyczne godziny pracy, urlop ojcowski), walkę z luką płacową (czyli niższymi wynagrodzeniami kobiet wobec mężczyzn) lub ułatwienie kobietom dostęp do stanowisk kierowniczych w biznesie.

4. Prawo antydyskryminacyjne – prawo polskie

Zasada równości i niedyskryminacji została zapisana w **Konstytucji RP** z 1997 r, czyli najwyższym akcie prawnym w naszym państwie. Art. 32 stanowi:

„1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne.

2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”.

Art. 32 ust. 1 formułuje zasadę równości w prawie oraz równości wobec prawa. **Zasada równości w prawie** oznacza, że władze państwa mają obowiązek kształtowania prawa z uwzględnieniem zasady równości, czyli takiego prawa, które nie faworyzuje ani nie traktuje gorzej określonych grup. **Zasada równości wobec prawa**

oznacza, że władze państwa mają obowiązek równego traktowania osób w procesie stosowania prawa, a więc podejmowania różnego rodzaju decyzji indywidualnych. Główny obowiązek zapewnienia równości oraz niedyskryminowania spoczywa przede wszystkim na władzach publicznych (organach państwa, instytucjach czy urzędach). Oznacza to, że muszą one kierować się zasadą równości i niedyskryminacji w swoich działaniach, jak również to, że muszą zapewnić, aby we wszystkich dziedzinach regulowanych przez prawo zasada równości znajdowała zastosowanie i następnie była przestrzegana przez osoby fizyczne lub prawne. Przykładowo państwo jest zobowiązane, do takiego ukształtowania prawa pracy, by każdy pracodawca był zobowiązany do przestrzegania zakazu dyskryminacji, a w przypadku naruszenia – by osoba, która się poczuła dyskryminowana mogła skorzystać z odpowiednich narzędzi ochrony (np. złożyć skargę w miejscu pracy lub poza nim, pójść do sądu). **Podmiotami uprawnionymi** (a więc podmiotami, która mają prawo się domagać od państwa równego traktowania) **są wszystkie osoby znajdujące się pod jurysdykcją Rzeczypospolitej Polskiej**. Oznacza to, że zasada równego traktowania dotyczy nie tylko obywateli i obywaterek Polski, ale co do zasady wszystkich osób przebywających na terytorium naszego kraju, a więc także cudzoziemców i cudzożemek. Zasada równego traktowania nie ma jednakże charakteru absolutnego, bowiem wtedy, gdy jest to uzasadnione, państwo może wprowadzić jej ograniczenia. Przykładowo ograniczenie prawa do udziału w wyborach do osób pełnoletnich oraz obywateli i obywaterek RP nie będzie stanowić dyskryminacji ze względu na wiek lub narodowość.

Konstytucja RP zawiera ponadto odrębny artykuł poświęcony **zasadzie równości i kobiet i mężczyzn**, co podkreśla znaczenie tej zasady w życiu społecznym. Art. 33 Konstytucji RP stanowi:

„1. Kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym.

2. Kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagradzania za pracę jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń”.

Decydujące znaczenie dla zapewnienia skutecznej ochrony przed dyskryminacją mają przepisy obowiązujące na poziomie ustawowym. **Ochrona przed dyskryminacją w prawie polskim ma charakter rozproszony i fragmentaryczny**. Oznacza to, że nie obowiązuje jedna ustawa (np. kodeks) lub zbiór ustaw, które zawierałyby przepisy i narzędzia gwarantujące ochronę przed dyskryminacją we wszystkich dziedzinach życia. Są one zawarte w różnych ustawach z różnych dziedzin prawa (np. prawo pracy, prawo karne, prawo administracyjne). Różny jest także poziom ochrony i środki, z których możemy skorzystać, jeśli sądzimy, że doszło do dyskryminacji.

Dziedziną prawa, która w najbardziej kompleksowy sposób reguluje ochronę przed dyskryminacją jest **prawo pracy**. Zawdzięczamy to w dużej mierze standar-

dom wypracowanym przez Unię Europejską. Przystępując w 2004 r. do UE Polska zobowiązała się do dostosowania swojego prawa do wymogów prawa unijnego, co oznacza, że od tego czasu do polskiego prawa wprowadzane są różnego rozwiązania mające chronić przed dyskryminacją. Najwięcej tego typu regulacji znajdziemy w **rozdziale IIa kodeksu pracy** – równe traktowanie w zatrudnieniu. Zobowiązuje on pracodawcę m.in. do równego traktowania pracowników, jeśli chodzi o kształtowanie warunków pracy (np. wysokość zarobków, zasady korzystania z urlopu), dostęp do szkoleń czy awansów. Także przyjmując do pracy lub zwalniając z niej, pracodawca nie może dyskryminować ze względu na jakąkolwiek cechę. Kodeks pracy chroni przed różnymi formami dyskryminacji, takimi jak dyskryminacja bezpośrednia, pośrednia, molestowanie czy molestowanie seksualne (zob. definicje przytoczone w pkt 2). Pracodawca ma obowiązek przeciwdziałania dyskryminacji w miejscu pracy, np. poprzez stworzenie wewnętrznych procedur antydyskryminacyjnych w ramach których pracownicy w sposób poufny i bezpieczny mogą zgłosić, że doszło do dyskryminacji oraz otrzymać odpowiednią pomoc. Jeśli osoba, która sądzi że doświadczyła dyskryminacji w zatrudnieniu chce dochodzić sprawiedliwości w sądzie, prawo zapewnia różnego rodzaju ułatwienia procesowe w postępowaniu przed sądem pracy.

Antydyskryminacyjne przepisy prawa UE dotyczą zatrudnienia w szerszym zakresie niż czyni to polski kodeks pracy, a także odnoszą się do innych obszarów niż zatrudnienie, takich jak dostęp do dóbr i usług. Z tego powodu uchwalono ustawę, która wprowadza ochronę przed dyskryminacją w zakresie, w jakim czyni to prawo UE. Jest to Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania.

Na jej podstawie mogą dochodzić ochrony przed dyskryminacją przykładowo osoby świadczące pracę na podstawie innych umów niż umowa o pracę (np. pracujące na podstawie umowy o dzieło). Choć ustawa ta wprowadza pewne pożyteczne rozwiązania, uważana jest jednak za niewystarczającą i wybiórczą, bowiem ustanawia nierówny poziom ochrony przed dyskryminacją dla różnych grup, co wynika z dosłownego „przetłumaczenia” przepisów UE na prawo polskie. Wiele organizacji pozarządowych oraz osób specjalizujących się w problematyce dyskryminacji wskazuje na konieczność zmiany tej ustawy, tak by w pełni gwarantowała ochronę przed dyskryminacją.

Niektóre rodzaje dyskryminacji wymagają szczególnie surowej reakcji państwa, dlatego są przedmiotem regulacji przez **prawo karne**. W szczególności dotyczy to dyskryminacji ze względu na przynależność rasową, etniczną czy wyznaniową. Kodeks karny (k.k.) obejmuje szereg tzw. **przestępstw z nienawiści**, czyli przestępstw motywowanych uprzedzeniami poczynając od ludobójstwa (art. 118 k.k.), przez dyskryminację wyznaniową (art. 194 k.k.), po nawoływanie do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość (art. 256 k.k.). Ponadto regulacje prawa karnego chronią przed

wieloma innymi naruszeniami, u których źródeł leży dyskryminacja, jak chociażby przed przemocą seksualną, która jest powiązana z dyskryminacją ze względu na płeć czy też przed wykorzystaniem czyjejś bezradności związanej z wiekiem lub niepełnosprawnością. Jak widać w polskim prawie obowiązuje wiele regulacji, których rolą jest zapobieganie i reagowanie na różne rodzaje dyskryminacji. Nadal pozostaje jednak sporo „białych plam”, czyli naruszeń, wobec których nie dysponujemy specjalnymi instrumentami ochrony. Przykładowo art. 256 k.k. chroni wyłącznie przed mową nienawiści na tle narodowościowym, rasowym, etnicznym lub wyznaniowym. Co zatem możemy zrobić, jeśli dotknie nas mowa nienawiści, której nie obejmuje ten przepis, np. homofobiczna lub transfobiczna? W takiej sytuacji zawsze możemy skorzystać z możliwości **ochrony dóbr osobistych**, jaką daje **prawo cywilne**. Dobra osobiste to różnego rodzaju wartości niemajątkowe przynależne każdemu człowiekowi, takie jak godność, zdrowie czy wizerunek. Dyskryminacja może ingerować w wiele z nich. Każdy, kto czuje, że jego dobra osobiste zostały naruszone, może na podstawie art. 23 i 24 kodeksu cywilnego wnieść powództwo o ochronę dóbr osobistych. Czy to oznacza, że nie potrzebujemy w prawie specjalistycznych narzędzi ochrony przed dyskryminacją, skoro istnieje taki „uniwersalny” instrument jak powództwo o ochronę dóbr osobistych? Potrzebujemy. Po pierwsze, żeby skorzystać z takiego powództwa, musimy wnieść pozew do sądu oraz uiścić odpowiednie opłaty, a jeśli przegramy – opłacić koszty strony pozwanej. W przypadku aktów dyskryminacji, które są chronione przez prawo karne, to na państwie ciąży obowiązek wszczęcia postępowania i dalszego prowadzenia sprawy. Z kolei w przypadku form dyskryminacji chronionych przez prawo pracy czy ustawę o wdrożeniu niektórych przepisów UE w dziedzinie równego traktowania, powód korzysta z różnych ułatwień procesowych, takich jak chociażby przeniesienie ciężaru dowodu. Oznacza to, że to na osobie pozwanej o dyskryminację ciąży wykazanie, że jej postępowanie nie doprowadziło do naruszenia zasady równego traktowania. Oprócz policji, prokuratury czy sądów możemy poszukiwać ochrony przed dyskryminacją także w innych instytucjach publicznych. Najważniejszym organem, który stoi na straży przestrzegania praw człowieka w Polsce jest **Rzecznik Praw Obywatelskich**, który jest także organem ds. równego traktowania.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Czy potrzebujemy nowych przepisów prawa do zapewnienia ochrony przed dyskryminacją? Gdybyście mieli stworzyć takie przepisy – jak by one wyglądały?
2. Czy włączenie osób z grup dyskryminowanych do procesu tworzenia prawa antydyskryminacyjnego ma znaczenie? Jeśli tak – dlaczego?
3. Język równościowy/antydyskryminacyjny – jakie reguły i pojęcia powinny obowiązywać w waszej grupie? Stwórzcie własny zbiór zasad.

LITERATURA

- Branka, M., Cieślukowska, D., Sekutowicz, K. (2023). *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, wyd. II, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej/Stowarzyszenie Willa Decjusza, <https://tea.org.pl/publikacje/podrecznik2023/>.
- Pojęciownik równościowy, Poznań 2024, <https://www.poznan.pl/mim/main/-,p,35669,59296.html>.
- Podręcznik europejskiego prawa antydyskryminacyjnego*, Agencja Praw Podstawowych UE, wydanie z 2018 r., https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-handbook-non-discrimination-law-2018_pl.pdf.
- Sękowska-Kozłowska, K. (2013). Międzynarodowe prawo antydyskryminacyjne – między tworzeniem standardów a skuteczną ochroną ofiar, W: W. Klaus (red.) *Różni, ale równi. Prawo a równe traktowanie cudzoziemców w Polsce*, Warszawa, <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/rozni-ale-rowni.pdf>.
- Zawadzka-Łojek, A., Szczerba-Zawada, A. (red.). (2021). *Prawo antydyskryminacyjne Unii Europejskiej*, wyd. II, Warszawa.

Akty prawne: prawo międzynarodowe

- Powszechna deklaracja praw człowieka z 1948 r.
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 1950 r., Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284.
- Międzynarodowa konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 1965 r., Dz.U. 1969 nr 25 poz. 187.
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 1966 r., Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r., Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169.
- Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 r., Dz.U. 1982 nr 10 poz. 71.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 r., Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Karta Praw Podstawowych UE z 2007 r., Dz. Urz. UE C 83 z 30.03.2010.
- Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2009 r., Dz.U. 2015 poz. 961.

Akty prawne: prawo polskie

- Kodeks cywilny, ustawa z 1964 r., Dz. U. 1964 Nr 16 poz. 93 ze zm.
- Kodeks pracy, ustawa z 1974 r., Dz.U. z 1974 r. nr 24, poz. 141 ze zm.
- Kodeks karny, ustawa z 1997 r., Dz. U. 1997 Nr 88 poz. 553 ze zm.
- Ustawa z 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania Dz. U. 2010 Nr 254 poz. 1700 ze zm.

ELIZA RYBSKA

Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID (<https://orcid.org/0000-0003-2778-1313>)

e-mail: elizary@amu.edu.pl

Integracja wiedzy i wartości: rola holistycznej wizji edukacji środowiskowej w kształtowaniu alfabetyzmu środowiskowego

1. Wprowadzenie

W zalewie docierających do nas informacji ze świata hasła takie, jak antropocen, kapitałocen, zmiany klimatyczne, zagłada ekologiczna czy utrata różnorodności biologicznej, nie zawsze znajdują się w obszarze naszych myśli i trosk. Często pozostają one w strefie niezauważalnej, poruszane czasem przez niektóre media czy sporadycznie na lekcjach w szkole lub zajęciach uniwersyteckich. Powstają jednak pytania: Czy jesteśmy gotowi na świat, który stworzyliśmy? Czy jesteśmy skłonni do przyjęcia odpowiedzialności za zmiany w środowisku, których dokonujemy? Współczesne społeczeństwa stoją w obliczu coraz większych wyzwań dotyczących ochrony środowiska przyrodniczego oraz budowania aktywnego społeczeństwa obywatelskiego. W kontekście tych dwóch istotnych dziedzin edukacji środowiskowej i edukacji obywatelskiej coraz częściej podkreśla się ich wzajemne powiązania i synergiczne oddziaływanie. Wzajemne relacje pomiędzy tymi obszarami edukacji pozwalają umieścić je pod wspólnym parasolem zagadnień społeczno-naukowych, czyli takich, które są wieloaspektowe, odwołują się do wartości, budzą różnorodne reakcje w społeczeństwie, ale też wymagają wiedzy naukowej do ich pełnego zrozumienia.

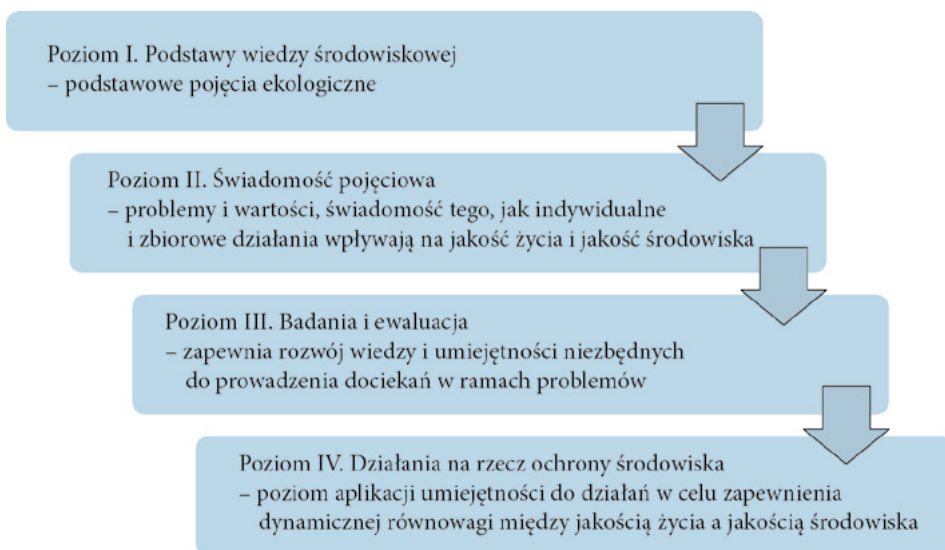
W niniejszym rozdziale analizowane będą te zależności wynikające z potrzeby przededefiniowania edukacji środowiskowej. Przedstawiona zostanie wizja holistycznego ujęcia edukacji środowiskowej, która wymaga oprócz edukacji przyrodniczej również komponentów kulturowych i społecznych, aby móc myśleć o alfabetyzmie środowiskowym/ekologicznym (*environmental/ ecological literacy*).

2. Ramy teoretyczne

Cele edukacji środowiskowej i jej związku z edukacją przyrodniczą

Edukacja środowiskowa nie jest niezależną dyscypliną naukową, ani przedmiotem nauczaniem w szkołach. Niemniej jako element składowy innych dyscyplin i przedmiotów pozwala badać problemy środowiskowe, angażować się w rozwiązywanie tych problemów i podejmować działania na rzecz poprawy środowiska (EPA, 2023). Edukacja środowiskowa nie jest nowym trendem czy modą edukacyjną. Pojawiła się ona na początku lat 60. XX w. z potrzeby reagowania na coraz bardziej zauważalne kryzysy środowiskowe (Wals i in., 2014).

Początkowo edukacja środowiskowa była *stricte* związana z edukacją przyrodniczą. W 1980 r. Hungerford, Peyton i Wilke określili możliwy zestaw celów edukacji ekologicznej, który w dużym stopniu pokrywa się z celami edukacji przyrodniczej, a jednocześnie jest do dziś używana wykładnia w konstruowaniu podstaw programowych i innych dokumentów uwzględniających edukację środowiskową. Autorzy ci opisali przykładowo, czym jest zachowanie środowiskowe (*environmental behaviour*), ale też zwrócili uwagę na brak kompleksowych opisów programów lub projektów podstaw programowych dedykowanych edukacji środowiskowej. Jako główny problem braku takiej konceptualizacji wskazali, że skutkuje to rozwojem podstaw programowych, które mają w dużej mierze intuicyjny charakter, bez spójnej strategii prowadzącej twórców dokumentu i nauczycieli do realizacji celów, które ułatwiłyby kształcenie kompetentnych obywateli zdolnych do skutecznego radzenia sobie z problemami środowiskowymi.



Ryc. 1. Poziomy celów edukacji środowiskowej wyróżnione przez Hungerford i in. (1980)

Na ryc. 1 przedstawione są poziomy celów edukacji środowiskowej wyróżnione przez Hungerforda i in. w 1980 r. Znamienne jest to, że autorzy ci uważali, iż najpierw trzeba dokładnie zrozumieć i poczuć zależności, którymi rządzi się przyroda, a dopiero w kolejnym etapie, będąc w pełni świadomymi członkami społeczeństwa, podejmować adekwatne działania, które poparte są przesłankami naukowymi i poddane ewaluacji. Od tego czasu edukacja środowiskowa zyskała szersze znaczenie i często rozpatrywana jest niezależnie od edukacji przyrodniczej, choć zupełne jej oderwanie wydaje się być pozbawione słuszności, gdyż pomijane są wówczas dwa pierwsze poziomy celów edukacji środowiskowej.

Relacje pomiędzy edukacją przyrodniczą a środowiskową są burzliwe i ich postrzeganie zmienia się często w zależności od kontekstu lub czasu analizy tej relacji. Annette Gough (2002) określa związek między edukacją przyrodniczą (*science education*) i edukacją środowiskową (*environmental education*) jako „odległy, konkurencyjny, mający charakter relacji drapieżnik–ofiara lub żywiciel–pasożyt”. Badaczka ta uważa, że jeśli mamy osiągnąć cele zrównoważonego rozwoju, edukacja naukowa/przyrodnicza musi odgrywać rolę zachęcającą do myślenia ekologicznego, sugerując konieczność zmiany relacji na bardziej mutualistyczną. Podobnie Wals i in. (2014) wskazują na swoiste napięcie pomiędzy obydwojema obszarami edukacji. Podkreślają oni rozdzwięk pomiędzy edukacją przyrodniczą a środowiskową, wskazując na to, że podczas gdy ta pierwsza może uczyć uczniów, jak monitorować jakość wody, identyfikować substancje zanieczyszczające oraz zrozumieć technologie, które mogą zmniejszyć stopień zanieczyszczenia, edukacja środowiskowa wymaga analizy okoliczności i zachowań, które spowodowały zanieczyszczenia, a także określenia sposobów oczyszczenia środowiska wodnego od źródła aż do ujścia rzeki, angażując lokalną społeczność, decydentów i przedstawicieli przemysłu. Autorzy ci podkreślili tym samym swoisty, ale wyraźny aspekt społeczny edukacji środowiskowej. Bencze i in. (2020) podkreślają, że ostatnie główne inicjatywy w edukacji naukowej/przyrodniczej skupiają się na „produktach” (jak prawa, teorie, innowacje) i umiejętnościach (jak dociekanie, eksperymentowanie) związanych z konkurencyjnością i wzrostem gospodarczym, ale pomijają wyniki badań z dziedzin humanistyki i nauk społecznych, które często łączą się w różnym stopniu z dziedzinami nauki i technologii, ale także często wiążą się z kontrowersyjnymi skutkami dla jednostek, społeczeństw i środowisk. Coraz częściej zatem wyrażana jest konieczność holistycznego podejścia do rozumienia edukacji środowiskowej.

3. Potrzeba holistycznego podejścia do edukacji środowiskowej

Model edukacji środowiskowej przedstawiony przez Hungerforda i in. (1980) jest dość tradycyjny, i mimo że w swej konstrukcji zakłada wykształcenie obywateli świadomych i aktywnych, to wydaje się, że wymaga on rewizji i dostosowania do

bieżących wyzwań i współczesnej młodzieży. Berkowitz i in. (2005) uważają, że edukacja środowiskowa obejmuje dwa rodzaje umiejętności – ekologiczne oraz obywatelskie. Znajomość (rozumiana jako zasób wiedzy osobistej) i umiejętności z zakresu ekologii definiują oni jako umiejętność wykorzystywania wiedzy z tego zakresu, zrozumienia, myślenia i posługiwania się pewnymi nawykami mentalnymi umożliwiającymi docenianie środowiska i/lub studiowanie go. Z kolei umiejętność korzystania z wiedzy obywatelskiej można – zdaniem tych autorów – zdefiniować jako umiejętność posługiwania się rozumieniem zagadnień społecznych (politycznych, ekonomicznych itp.), systemów społecznych, oraz posiadanie umiejętności i nawyków umysłowych umożliwiających uczestnictwo i/lub badanie społeczeństwa. Stojąc na stanowisku, że skuteczna edukacja środowiskowa wymaga obu aspektów, stwierdzili, iż potrzebujemy nowego terminu – obywatelstwa ekologicznego (*environmental citizenship*), jako ogólnego celu edukacji środowiskowej. W ten sposób można zdefiniować ekologiczne obywatelstwo jako posiadanie przez jednostkę motywacji, przekonań i świadomości wartości oraz praktyczną mądrość i umiejętność podejmowania ekologicznych działań obywatelskich i społecznych.

Niewątpliwie złożony charakter współczesnych wyzwań środowiskowych czy wyzwań związanych ze zrównoważonym rozwojem stwarza coraz większe i coraz pilniejsze zapotrzebowanie na kompetentnych obywateli, którzy będą w stanie odpowiednio zareagować na pojawiające się problemy. Sytuacja ta sprawia również, że edukacja środowiskowa i przyrodnicza, przynajmniej w zakresie celów, muszą rozwijać wzajemne powiązania. Dodatkowo w połączeniu ze zwiększonym zainteresowaniem nauką obywatelską (*citizen science*) wspartą nowoczesnymi technologiami (ICT – *information and communications technology*), podejście takie ma szansę na to, by edukacja była bardziej dostosowana do bieżących potrzeb i globalnych wyzwań (Wals i in., 2014).

4. Dlaczego w ogóle powinniśmy przejmować się edukacją środowiskową?

Zagadnienia związane z edukacją środowiskową wchodzą coraz głębiej w nasze codzienne życie. Szkodzimy sobie, nie tylko zanieczyszczając powietrze, które wdychamy do płuc, ale także zatruwając rośliny, które potem spożywamy oraz w wielu innych aspektach. Pojawia się coraz więcej badań donoszących o wpływie obecności mikroplastiku na zwierzęta morskie i na nas samych. Praca Marfelli i in. (2024) przedstawia dowody na obecność mikroplastiku w tętnicach ludzi. Długoterminowe skutki obecności mikroplastiku nie są jeszcze opisane, świadomość społeczeństwa odnośnie do mikroplastiku powoli rośnie, ale niewiadomych jest wiele. W badaniu z 2019 r. wykazano, że nawet butelkowana woda, którą pijemy wpływa na zawartość mikroplastiku spożywanego dziennie (na korzyść wody kranowej, w której też jest

mikroplastik, ale w znacząco mniejszych ilościach), (Cox i in., 2019). W maju 2022 r. opublikowany został raport o tytule *Zdrowie w obliczu kryzysu klimatycznego: perspektywa globalna*, przygotowany przez InterAcademy Partnership (IAP). Autorzy badania przeanalizowali główne skutki, jakie zmiany klimatyczne mają dla zdrowia ludzkiego, włączając w to zagrożenia związane z suszami, zanieczyszczeniem powietrza i wody, ekstremalnymi temperaturami, a także powodziami i pożarami. Wśród głównych negatywnych efektów zmian klimatycznych na zdrowie wymienia się choroby układu sercowo-naczyniowego, zaburzenia nerwowo-naczyniowe, schorzenia układu oddechowego, zaburzenia psychiczne, choroby zakaźne, niedożywienie, a także urazy oraz zgony związane z ekstremalnymi warunkami pogodowymi. Raport wskazuje również na wzrost liczby przypadków astmy, schizofrenii, depresji oraz zwiększenie liczby zgonów w wyniku tych chorób (IAP Report, 2022). Jednak nasze działania nie ograniczają się do nas samych. Wpływamy też na inne organizmy. Nie tylko niszczymy środowiska naturalne, wycinając lasy, ale również nasze działania bezpośrednio lub pośrednio oddziałują na inne organizmy. Przykładowo w diecie bocianów dominują antropogeniczne śmieci plastikowe odpady i filtry papierosowe (Mikula i in., 2024). Antypireny – chemiczne substancje stosowane jako środek przeciwpożarowy, będące też skutecznym inhibitorem płodności – powszechnie stosowane w różnych produktach (takich jak meble czy elektronika) zagrażają życiu dzikich zwierząt, powodując np. zatrzymanie akcji serca u delfinowatych czy kurczenie się wątroby u rzekotek.

Wpływamy również na klimat Ziemi, a nawet na czas. We współczesnym świecie zmiany klimatu pojawiły się nie tylko jako wyzwanie środowiskowe, ale jako złożona, wieloaspektowa kwestia, przeplatająca się z przemianami edukacyjnymi, kulturowymi, politycznymi i społecznymi (Wals i in., 2014). Przykładowo uważa się, że zwiększone topnienie lodu na Grenlandii i Antarktydzie powoduje przemieszczanie się mas wody w kierunku równika, a to wpływa na równowagę obrotową (spowodowało zmniejszenie prędkości kątowej Ziemi) i zwolnienie tempa rotacji naszej planety, co może mieć konsekwencje dla mierzenia czasu. Sytuacja ta wskazuje, że zmiany klimatyczne wpływają praktycznie na każdy aspekt naszego życia (Agnew, 2024).

Do powszechnej świadomości Polaków również nie za bardzo przedostaje się informacja, że mamy nową dziurę ozonową. Zlokalizowana jest ona nad tropikami i w przeciwieństwie do tej znanej ze starszych podręczników szkolnych jest praktycznie całoroczna oraz siedem razy większa od jej znanej wcześniej. Odkryta została dopiero w 2022 r., a przyczyny jej powstania nie są jeszcze znane (Lu, 2022). Podane przykłady to jedynie drobna selekcja tego, z czym musimy się zmierzyć, za co jako ludzkość powinniśmy wziąć odpowiedzialność. Zhai i in. (2024) podkreślają, że w miarę, jak globalna społeczność konfrontuje się z nasilającymi się skutkami zmian klimatu, rola edukacji w różnych kontekstach kulturowych i społecznych staje się coraz bardziej oczywista.

Z drugiej strony, część osób podejmuje działania nawet bez odpowiedniego przygotowania teoretycznego, co również nie jest pożądanym zachowaniem, gdyż skutki nieprzemyślanych działań, nawet podjętych w dobrej wierze, nie zawsze są dobre. Pewnym zjawiskiem występującym dość powszechnie jest fakt, że praktycy edukacji ekologicznej swoimi zainteresowaniami obejmują zarówno zagadnienia naukowe, jak i społeczne. Zapewne dzielą oni wspólną pasję, ale już wykształcenie i doświadczenie mają różnorodne. Zdarza się, że niektórzy aktywiści postrzegają naukę jako podstawową przyczynę problemów środowiskowych. Istnieje zatem całe spektrum przekonań i postaw nawet wśród tych, którzy uważają siebie za działaczy ekologicznych czy środowiskowych (Berkowitz i in., 2005). Dodatkowo brak jasno wytyczonych celów i zakresu realizacji edukacji ekologicznej sprawia, że nauczyciele są często ostrożni w ich realizacji. Ekologia jest jedną z najbardziej złożonych nauk i podejmowanie decyzji, które z nią są związane i wpływają na całe społeczeństwa, wymaga zaangażowania całej rzeszy specjalistów. Przykładem mogą być choćby papierowe słomki. Okazuje się, że zarówno słomki papierowe, jak i bambusowe, zawierają znaczne ilości substancji perfluoroalkilowych (PFAS), które są szkodliwe dla zdrowia organizmów (Boisacq i in., 2023), stąd też problem z ich recyklingiem. Jako odpowiedź na doniesienia naukowe dotyczące szkodliwości słomek papierowych i bambusowych pojawił się teraz ruch za przywróceniem słomek plastikowych. Wydaje się, że obie opcje są niekorzystne. Może warto wprowadzić swoistą kulturę bezsłomkową? Lekcja z tych działań może wskazywać na to, że warto poświęcić trochę czasu na rozważenie cyklu życia produktu i ogólnej emisji oraz rozważenie alternatyw – zwłaszcza, jeśli wprowadza się nowy produkt czy nowe rozwiązanie. Druga lekcja jest taka, że nie wszystkie dobre z pozoru działania mają dobry efekt końcowy – czasem brakuje nam opinii ekspertów i wiedzy naukowej do takiej oceny. Innym razem brakuje nam wystarczających danych do analizy sytuacji.

5. Główne idee i wyzwania środowiskowe

Globalnych wyzwań środowiskowych jest obecnie bardzo dużo. Jednym z globalnych kryzysów jest utrata różnorodności biologicznej (Barnosky i in., 2012), która jest głównie spowodowana niszczeniem siedlisk w wyniku antropogenicznego użytkowania gruntów/mórz (Jaureguiberry i in., 2022). Program Środowiskowy ONZ (UNEP) na 2023 r., znany jako Globalne Ramy Różnorodności Biologicznej po 2020 r. (GBF), wezwał niedawno do znacznego zwiększenia edukacji i świadomości w zakresie różnorodności biologicznej, podkreślając, że edukacja ma zasadnicze znaczenie dla stworzenia pokolenia obywateli, którzy rozumieją znaczenie różnorodności biologicznej i są zaangażowani w jej ochronę (CBD, 2022). Utraty

bioróżnorodności czy utraty siedlisk większość społeczeństwa niestety nie zauważa. Kolejnym zagrożeniem, które jest nieco bardziej zauważalne, są zmiany klimatyczne, które wpływają na każdy aspekt naszego życia. Jednym z głośniejszych filmów związanych z edukacją środowiskową jest zamieszczony na popularnym kanale YT „Można panikować” (reż. Jonathan L. Ramsey „It’s Okay to Panic” 2020). Niewątpliwie wszyscy, którzy w jakikolwiek sposób zajmują się edukacją środowiskową, a zwłaszcza edukacją klimatyczną, powinni ten film obejrzeć. Główna idea płynąca z tego filmu jest drastyczna: potrzeba działania jest pilna tu i teraz. Film ten również pokazuje, jak bardzo jest to problem społeczny i stanowi doskonały przyczynek do rozmowy o społecznych, politycznych, a nawet kulturowych aspektach zmian klimatycznych. Thomas Mann stwierdził, że „człowiek nie żyje wyłącznie swoim życiem osobistym, jako jednostka, ale świadomie lub nieświadomie, również życiem swojej epoki i swojego pokolenia” (1998, t. 1, s. 49).

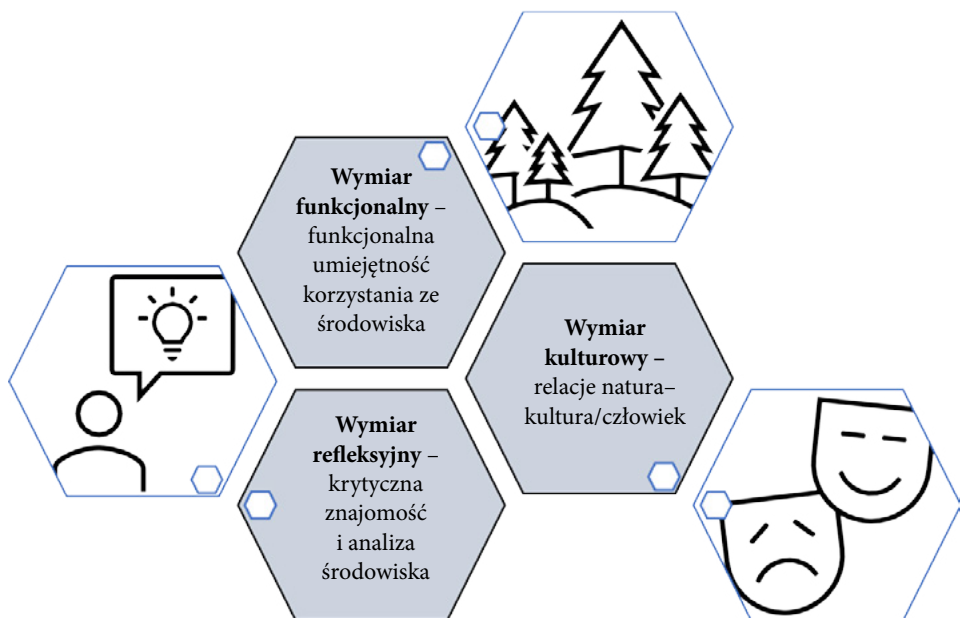
Prostym rozwiązaniem podawanym przez wielu polityków czy nawet naukowców wydaje się zawsze być edukacja. Niemniej edukacja jako układ złożony nie jest ani tworem doskonałym ani idealnym panaceum na wszelkie zło. Jest też zawsze w pewnym stopniu podatna na wpływy polityczne, ideologiczne, nie tylko rządów, ale i szkoły czy nauczycieli. Fakt, że edukacja formalna nie do końca wychodzi naprzeciw wyzwaniom środowiskowym, był już poruszany w XX w. Orr (1992) argumentował, że kryzys ekologiczny był pod każdym względem również kryzysem edukacji. Dodawał, że ekologiczny alfabetyzm wymaga transformacyjnej rekonstrukcji przemysłowego zachodniego systemu edukacji, aby skupić się na tworzeniu zrównoważonych społeczności i równie zrównoważonego społeczeństwa. Uważa się, że praca Orra bezpośrednio zainspirowała ruch na rzecz alfabetyzmu ekologicznego, który wskazywał na powiązania wynikające z szerszych obszarów – tzn. z nauk humanistycznych (McBride i in., 2013). Również bardziej współcześnie naukowcy zwracają uwagę na to, że sposób realizacji zagadnień środowiskowych (jedynie lub głównie na przedmiotach przyrodniczych) może utrudniać wysiłki mające na celu pomoc uczniom w zrozumieniu niuansów społecznych, kulturowych, politycznych i etycznych kwestii środowiskowych. W związku z tak zawężoną perspektywą, uczniowie będą źle przygotowani do uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie w celu rozwiązania tych kwestii (Dillon i Herman, 2023). Naukowcy opowiadają się za rekonstrukcją standardów edukacji naukowej, programów nauczania i praktyk w sposób zgodny z tym, co jest promowane przez bardziej progresywne, demokratycznie zorientowane ramy edukacji naukowej i środowiskowej (przykładowo: Yacoubian, 2018; Zeidler, 2016; Zeidler i in., 2016). Hagop Yacoubian (2018) podkreśla demokratyczną rolę nauczania przedmiotów przyrodniczych (*science education*), wskazując, że rolą tej edukacji jest wyposażenie przyszłych obywateli w umiejętności krytycznego angażowania się w zagadnienia społecznonaukowe, które występują w świecie rzeczywistym. Autor ten uważa, że skuteczną drogą do

osiągnięcia tego celu jest wspieranie uczniów w ćwiczeniu refleksyjnego badania zagadnień społeczno-naukowych oraz tego, w jaki sposób szersze systemy polityczne, społeczne i gospodarcze lub ekonomiczne wiążą się z tymi zagadnieniami. Stables (1998), a po nim Hodson (2011) uważają, że w kształceniu alfabetyzmu środowiskowego kluczowe są trzy wymiary:

- wymiar funkcjonalny – który oznacza funkcjonalną umiejętność korzystania ze środowiska – rozumienie języka i idei używanych do opisywania i teoretyzowania lub prognozowania na temat środowiska naturalnego, jak i tego stworzonego przez człowieka oraz zdolność do pozyskiwania i analizowania (również krytycznego) różnych informacji;

- wymiar kulturowy – który oznacza kulturową umiejętność korzystania ze środowiska, rozumienie relacji człowiek/kultura natura, rozumienie, w jaki sposób na środowisko naturalne wpłynęły ludzkie potrzeby i działalność, a także jak środowisko naturalne kształtuje człowieka, oraz uznanie ważnej roli, jaką naturalne krajobrazy odgrywają w kulturze ludzkiej;

- wymiar refleksyjny (krytyczny) – który oznacza krytyczną znajomość środowiska – rozumienie czynników ekonomicznych, społeczno-kulturowych i politycznych, przyczyniających się do zmian środowiskowych oraz w jaki sposób decyzje mające wpływ na środowisko są podejmowane i jak można na nie wpływać. Wymiary te przedstawiono na ryc. 2.



Ryc. 2. Trzy wymiary edukacji dla alfabetyzmu środowiskowego, za Stables (1998) i Hodson (2011)

Na uwagę zasługuje tu wymiar kulturowy, który pojawia się jako potrzeba, jeden ze składowych elementów kształcenia alfabetyzmu środowiskowego. Magdalena Szpunar (2023) stwierdza: „Klimat społeczny determinuje określone zachowania, a fakt kulturowego uwikłania człowieka w szczególny sposób ujmuje kategoria czasu (niem. *Zeitgeist*, Herder, 1962 za Szpunar). To właśnie *Zeitgeist* wyraża się w kluczowych ideach, poglądach i modelach zachowań, ale także w dominujących w danym czasie przekonaniach” (2023, s. 57).

Może zatem jest już ostatni dzwonek, żeby duch czasu wyraził się w idei edukacji środowiskowej lub żeby uczynić obywatelskość środowiskową elementem kultury – gdyż to kultura jest wyznacznikiem, determinuje sposób, w jaki ludzie patrzą na otaczający ich świat, ich poglądy polityczne, sposób podejmowania decyzji, system wartości, organizację ich życia prywatnego i w końcu sposób, w jaki myślą. Jest więc elementem kulturowym nasze postrzeganie tego, co uznajemy za dobre, wartościowe czy godne naśladowania. Przykładowo kulturowo w Polsce ogrody przydomowe najczęściej mają postać równo przyciętego trawnika otoczonego żywopłotem z tui. Ogród ekologiczny w postaci kwietnej łąki z reguły nie jest postrzegany jako piękny, ale piękno to kwestia kulturowa, więc może trzeba zmienić nasze postrzeganie tego, jak wygląda piękny ogród, taki, który ma znaczenie dla zachowania bioróżnorodności. „[...] kultura jest dostarczycielem kluczowych znaczeń – determinuje nasze myślenie, wskazując, co ma znaczenie, a czym nie warto zaprzętać sobie uwagi. W istotny sposób określa ona to, jak człowiek rozumie siebie, ale także jak postrzega innych” – jak podkreśla Magdalena Szpunar (2023, s. 58).

Maria Montessori w swojej książce *The four planes of education* (1971) stwierdziła, że kultura i edukacja nie mają granic ani limitów, zaś obecnie człowiek znajduje się w fazie, w której musi sam zdecydować, jak daleko może się posunąć w kulturze, która należy do całej ludzkości. Ta znakomita badaczka określiła również pracę edukacyjną jako dążenie do takich sytuacji edukacyjnych, w których przed młodym człowiekiem postawić trzeba wszystko, szkołę, kulturę, religię, sam świat. Wówczas trzeba pomóc mu rozwinąć w sobie to, co uczyni go zdolnym do zrozumienia.

Działania edukacyjne zatem mają znaczenie. Zwłaszcza dla kształcenia jednostek. Jednocześnie Dillon i Herman (2023), podsumowując swój rozdział dotyczący badań z zakresu edukacji środowiskowej, sugerują, że dobrym kierunkiem działań badawczych byłoby odejście od badań nad wiedzą nauczycieli przed rozpoczęciem pracy, które wydają się opierać na nieprzydatnym modelu deficytów w przygotowaniu nauczycieli, a skierowanie uwagi na studia przypadków udanego wdrożenia innowacji, które rzeczywiście prowadzą do bardziej zrównoważonego życia ludzi.

6. Przykłady aplikacji dydaktycznych/praktyka edukacyjna

Poniżej zostaną przedstawione wybrane trzy przykłady aktywności, które można wprowadzić do zajęć z edukacji środowiskowej dla uczniów szkół średnich czy studentów. Każda z tych aktywności może posłużyć jako pretekst do szerszej refleksji nad kondycją czy funkcjonowaniem środowiska i człowieka w tym środowisku oraz możliwymi do podjęcia działaniami.

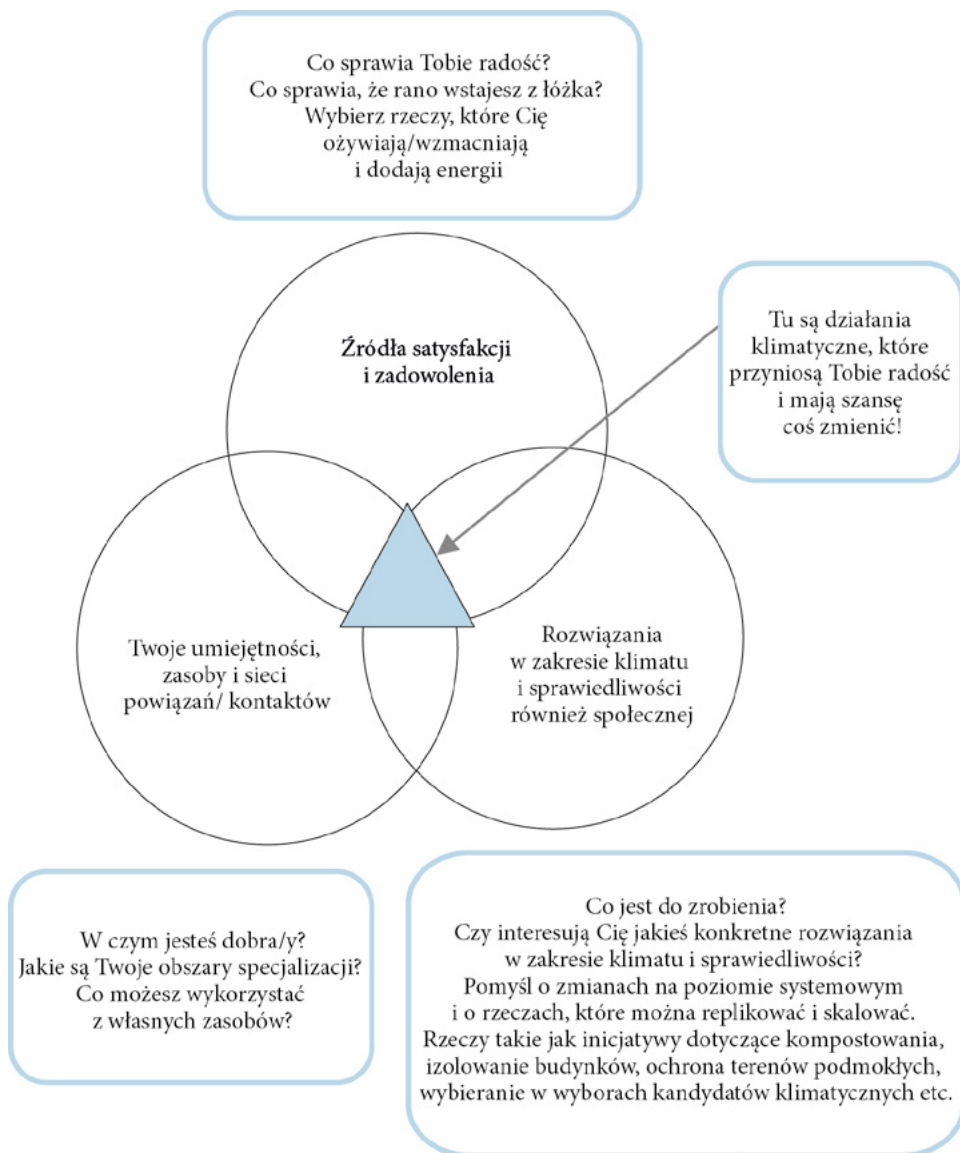
Diagram Venna

W tej aktywności potrzebna będzie kartka papieru i długopis lub ołówek.

Na TED talk zatytułowanym „Jak odnaleźć radość w działaniach klimatycznych?” (oryginalny tytuł: *How to find joy in climat actions?*) liderka klimatyczna Ayana Elizabeth Johnson zauważa, że tak dużo czarnych myśli dominuje w przekazach dotyczących zmian klimatycznych, że mają one często efekt negatywny. Stąd warto przekierować swoją uwagę i energię na tory myślenia o możliwościach. Co każdy z nas może zrobić, żeby zapobiec skutkom zmian klimatycznych? Bo, że każdy to powinien, jest dla niej oczywiste. Johnson stwierdza nawet, że „Zapobieganie katastrofie klimatycznej: to dzieło naszego życia”. W swoim podejściu sugeruje coś, co doskonale nadaje się na zajęcia ze studentami czy uczniami. Proponuje ona rozpocząć swoją refleksję nad możliwymi opcjami działania od narysowania diagramu Venna, aby odpowiedzieć na następujące pytania: W czym jestem dobra/y? Jaka praca jest do wykonania? A co sprawia mi radość? Tam, gdzie Twoje odpowiedzi się pokrywają, powinieneś skierować swoje wysiłki na rzecz klimatu. Zarys takiego diagramu przedstawia ryc. 3.

Autorka podaje również cztery ważne uwagi, które przydają się podczas wykonywania tego zadania. 1) Zmiana nie oznacza, że musisz porzucić swoją pracę lub założyć organizację* pozarządową (*non governmental organisation*, NGO). Każdy może coś zrobić w miejscu, w którym jest, bo zmiana jest potrzebna praktycznie wszędzie i w każdym wymiarze; 2) Bądź dla siebie delikatny w pytaniu „W czym jesteś dobry?” Odłóż na bok swoją niepewność i po prostu zastanów się, co masz do zaoferowania. W życiu osobistym, w pracy i jako obywatel; 3) Nie umieszczaj na diagramie rzeczy, które już robisz, pomyśl o tym troszkę szerzej – co jeszcze możesz zrobić; 4) Diagram dotyczy podejmowania działań. Ayana Johnson podkreśla, że w diagramach Venna, które przesyłają do niej ludzie, którzy zainteresowali się jej podejściem, często pojawia się „komunikowanie”. Zwraca ona uwagę na to, że komunikowanie nie jest działaniem, które na dziś wystarczy. Powinniśmy wszyscy podejmować konkretne działania i wyłącznie mówienie o tym, jakie działania należy podjąć nie jest wystarczające.

Warto podzielić się przykładami diagramów wykonanymi przez uczestników grupy, porozmawiać, czy są jakieś wspólne pomysły na podobne działania. Podać diagramy refleksji.

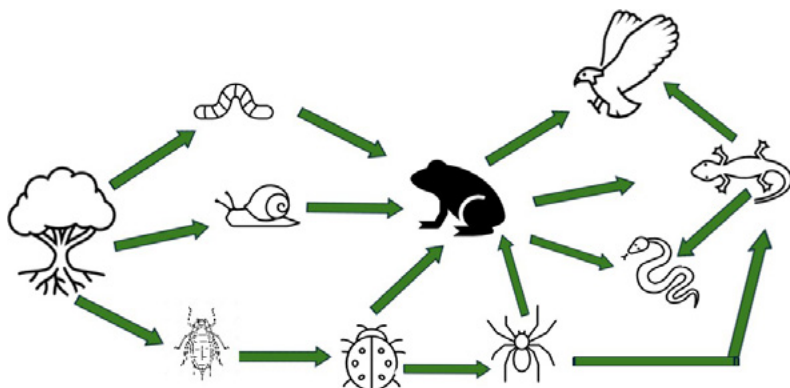


Ryc. 3. Diagram Venna pozwalający odnaleźć własne miejsce w działaniach na rzecz klimatu – za Ayana Elizabeth Johnson, https://www.instagram.com/ClimateVenn/?locale=zh_tw&img_index=1

Sieć troficzna

W tej aktywności potrzebne będą: plakat obrazujący sieć troficzną w wybranym ekosystemie, plakietki (identyfikatory konferencyjne – 10 sztuk) przedstawiające dane organizmy, sznurek i nożyczki. Organizmy wykorzystane w tej przykładowej sieci troficznnej to: drzewo, gąsienica, ślimak, mszyca, biedronka, pająk, wąż, jaszczurka, krogulec i żaba.

Zadanie to jest przydatne zwłaszcza, gdy omawia się konsekwencje czy dylematy związane z bioróżnorodnością i z zanikaniem gatunków w ekosystemie. Przykładowo, gdy większość społeczeństwa uważa, że utrata jednego gatunku na danym terenie (np. żaby) jest bez znaczenia dla środowiska. W jaki sposób zademonstrować (uzmysłowić) czyli zwizualizować, że są w błędzie?



Ryc. 4. Przykładowy fragment sieci troficznnej, którą można wykorzystać do zobrazowania konsekwencji wypadnięcia jednego elementu (jednego organizmu) z sieci zależności troficznych

W tej aktywności wybieramy 10 uczestników, którzy dostają każdy po jednej plakietce z oznaczeniem gatunku, następnie łączymy ich za pomocą kawałków sznurka, według zobrazowanych na ryc. 4. zależności. Gdy wszyscy są połączeni, prosimy, aby ci, którzy mają bezpośrednie połączenia z żabą opuścili na ziemię sznurek.

Po krótkim obejrzeniu konsekwencji wyeliminowania żaby z przedstawionej sieci zależności koniecznością jest omówienie, jakie konsekwencje dla ekosystemu wynikają z takiej sytuacji. Jak to wpływa na liczebność populacji pozostałych gatunków?

Dla wspólnego dobra

W tej aktywności potrzebne będą: po 10 „żetonów” (np. żetony/pionki do gry, grosze, kamienie itp.) dla każdego uczestnika, oraz nagroda (np. kostka do gry, cukierek) w liczbie wystarczającej dla wszystkich.

W tym ćwiczeniu uczestnicy grają w grę, w której należy zrozumieć, że warto podejmować wspólne decyzje dotyczące zasobów odnawialnych, jeśli wszyscy mają odnieść korzyści. Gra wzmacnia koncepcję, że współpraca, a nie egoizm, przynosi długoterminowe korzyści dla społeczeństwa i dla środowiska. Propozycja tej aktywności pochodzi ze strony <https://www.nee-fusa.org/environmental-education-group-games-and-activities>.

Zanim przedstawimy uczestnikom zasady gry ważne jest, aby nie tłumaczyć im znaczenia żetonów (tego, co one reprezentują). Prowadzący umieszcza około ¼ żetonów na środku sali i przedstawia uczestnikom zasady gry. Zasady gry są następujące:

- Gra nosi nazwę: Dla wspólnego dobra.
- Żetony należą do was wszystkich.
- Będę nucić melodię. Podczas gdy ja nucę, każdy może wziąć żetony z puli na środku.
- Na koniec gry możesz wymienić dziesięć żetonów na nagrodę.
- Kiedy przestanę nucić, podwoję liczbę żetonów pozostałych w puli w momencie przerwania muzyki/nucenia, a następnie będziemy kontynuować grę.
- W puli nigdy nie będzie więcej żetonów niż na początku, gdyż teraz jest to maksymalna liczba żetonów, jaką może pomieścić pula.
- Podczas gry nie wolno w żaden sposób komunikować się z innymi graczami. Jeśli to zrobisz, stracisz swoje żetony.
- Po kilku rundach będziecie mogli porozmawiać ze sobą przez 30 sekund.
- Gdy każdy gracz uzyska 10 tokenów (żetonów) gra jest skończona.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Co reprezentują żetony? (Zasoby odnawialne, takie jak ryby lub drzewa. Zasoby nieodnawialne nie są reprezentowane w tym ćwiczeniu, ale upewnij się, że uczestnicy rozumieją różnicę).
2. Czy uczestnicy mogą określić jakieś podobieństwa między sposobem, w jaki grupa potraktowała żetony, a sposobem, w jaki jednostki i społeczeństwo jako całość wykorzystują lub nadużywają zasobów odnawialnych? (Przykłady obejmują przełowienie prowadzące do upadku rybołówstwa i wylesianie prowadzące do utraty siedlisk, erozji i zwiększonego zamulenia dróg wodnych).
3. Jak rozmowa o grze wpłynęła na to, w jaki sposób w nią grałeś?
4. Co sądziłeś o graczach, którzy zabierali dużo żetonów?
5. Czy doświadczyłeś podobnej sytuacji w domu, z przyjaciółmi lub w swojej społeczności?
6. Jaką postawę (postawy) musimy mieć indywidualnie i zbiorowo, aby osiągnąć cel, jakim jest największe wspólne dobro?

7. Podsumowanie

Wbrew temu, co niektórzy głoszą, zmagamy się jako globalna społeczność z ważnymi wyzwaniami środowiskowymi. Wyzwaniami i problemami, które mają charakter wieloaspektowy, charakter zagadnień społeczno-naukowych, które nie tylko wymagają podstaw wiedzy naukowej do ich zrozumienia, ale które wpływają na życie każdego z nas. Powracamy zatem do pytań o sedno edukacji i jej celów, a przede wszystkim do pytań o jakość edukacji, w szczególności edukacji środowiskowej. Profesor Szymon Malinowski w przywołanym filmie stwierdza, że „ludzie mają nie wiedzę, a poglądy i ktoś te poglądy musi prostować”. Zwraca również uwagę na odpowiedzialność zarówno naukowców, jak i nas wszystkich za stan Ziemi i klimatu. W obecnych czasach dwa główne wyzwania środowiskowe – utrata bioróżnorodności i zmiany klimatyczne są tak palącymi problemami, że stanowią one jednocześnie problem nie tylko społeczny, ale przede wszystkim globalny. Edukacja może w tym pomóc, ale sama edukacja niczego nie zmieni. Potrzeba nam zmiany kulturowej, zmiany społecznej i refleksji nad podejmowanymi działaniami.

LITERATURA

- Agnew, D.C. (2024). *A global timekeeping problem postponed by global warming*. *Nature*, 1–4.
- Barnosky, A. D., Hadly, E. A., Bascompte, J. et al. (2012) *Approaching a state shift in Earth's biosphere*. *Nature* 486, 52–58.
- Bencze, L., Pouliot, C., Pedretti, E., Simonneaux, L., Simonneaux, J., Zeidler, D. (2020). SAQ, SSI and STSE education: defending and extending “science-in-context”. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 825851.
- Berkowitz, A.R., Ford, M.E., Brewer, C.A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. *Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education*, 227, 66.
- Boisacq, P., De Keuster, M., Prinsen, E., Jeong, Y., Bervoets, L., Eens, M., ... Groffen, T. (2023). Assessment of poly- and perfluoroalkyl substances (PFAS) in commercially available drinking straws using targeted and suspect screening approaches. *Food Additives & Contaminants: Part A*, 40(9), 1230–1241.
- Cox, K.D., Covernton, G.A., Davies, H.L., Dower, J.F., Juanes, F., Dudas, S.E. (2019). Human consumption of microplastics. *Environmental Science & Technology*, 53(12), 7068–7074.
- Dillon, J., Herman, B. (2023). Environmental education. [in] eds. N.G. Lederman, D.L. Zeidler, J.S. Lederman, *Handbook of research on science education*, vol. III, Routledge, New York.
- Gough, A. (2002). Mutualism: A different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1201–1215.
- Hodson, D. (2011) *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. *Sense*.
- Hungerford, H., Peyton, R.B., Wilke, R.J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(3), 42–47.

- Jaureguiberry, P., Titeux, N., Wiemers, M., Bowler, D.E., Coscieme, L., Golden, A.S., ... Purvis, A. (2022). The direct drivers of recent global anthropogenic biodiversity loss. *Science Advances*, 8(45), eabm9982.
- Lu, Q.B. (2022). Observation of large and all-season ozone losses over the tropics. *AIP Advances*, 12(7).
- Mann, T., (1998). *Czarodziejska góra*, tłum. J. Łukowski, Świat Książki, Warszawa t. 1.
- Marfella, R., Prattichizzo, F., Sardu, C., Fulgenzi, G., Graciotti, L., Spadoni, T., ... Paolisso, G. (2024). Microplastics and nanoplastics in atheromas and cardiovascular events. *New England Journal of Medicine*, 390(10), 900–910.
- McBride, B.B., Brewer, C.A., Berkowitz, A.R., Borrie, W.T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?. *Ecosphere*, 4(5), 1–20.
- Mikula, P., Karg, J., Jerzak, L., Walasz, K., Siekiera, J., Czyż, S., ... Tryjanowski, P. (2024). Diet analysis and the assessment of plastic and other indigestible anthropogenic litter in the white stork pellets. *Environmental Science and Pollution Research*, 31(5), 6922–6928.
- Montessori, M. (1971). *The four planes of education*. Amsterdam: Association Montessori Internationale.
- Orr, D.W. (1992). *Ecological literacy: education and transition to a postmodern world*. SUNY Press, Albany, New York, USA.
- Stables, A. (2018). Environmental literacy: Functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines. *Environmental Education Research*, 4(2), 155–164.
- Szpunar, M. (2023). Ku wolności od „ja” Pomiedzy postawami wrażliwości społecznej a pragmatyzmem. *Ethos. Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II KUL*, 36(1), 57–77.
- Wals, A.E., Brody, M., Dillon, J., Stevenson, R.B. (2014). Convergence between science and environmental education. *Science*, 344(6184), 583–584.
- Yacoubian, H.A. (2018). Scientific literacy for democratic decision-making. *International Journal of Science Education*, 40(3), 308–327.
- Zeidler, D.L. (2016) STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A socio-cultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education*, 11(1), 11–26.
- Zeidler, D.L., Herman, B.C., Clough, M.P., Olson, J.K., Kahn, S., Newton, M. (2016). Humanitas emptor: Reconsidering recent trends and policy in science teacher education, *Journal of Science Teacher Education*, 27(5), 465–476.
- Zhai, J., Dawson, V., Dillon, J. (2024). Editorial: Climate change education: Cross-cultural perspectives. *ECNU Review of Education*. <https://doi.org/10.1177/20965311241237243>.

Strony internetowe

- IAP Report (2022) Health in the climate emergency: a global perspective InterAcademy Partnership 2022 ISBN 979-8-9859206-2-8 Pobrane z: https://www.interacademies.org/sites/default/files/2022-05/IAP_CCH_Global_3rd_Proof_Web_complete_no%20crop.pdf [dostęp: 10 kwietnia 2024].
- <https://www.neefusa.org/environmental-education-group-games-and-activities> [dostęp: 19 kwietnia 2024]
- <https://www.youtube.com/watch?v=osm5vyJjNY4> It is ok to panic.
- CBD. (2022). 15/4. Kunming-Montreal Global Biodiversity Framework. <https://www.cbd.int/doc/decisions/cop-15/cop-15-dec-04-en.pdf> [dostęp: 19 kwietnia 2024].
- EPA, United States Environmental Protection Agency, <https://www.epa.gov/education/what-environmental-education>, [dostęp: 5 kwietnia 2024].

BEATA A. POLAK

Zakład Psychologii Pracy i Organizacji, Wydział Psychologii i Kognitywistyki,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4030-8061
mail: beapol@amu.edu.pl

Fantazmaty klimatyczne a lęki społeczne. Perspektywa edukacyjna

Przedstawiona tu zostanie propozycja metodologiczna która może służyć do omawiania problematyki wspólnotowych lęków społecznych związanych z narastającymi kryzysami społecznymi różnych proveniencji. Interesować nas będzie swoiste przecięcie dwóch płaszczyzn: merytorycznej, przedmiotowej i emocjonalnej – związanej z afektami wyrażanymi w debacie publicznej, zwłaszcza w debacie oddolnej. Pokazane to będzie na przykładzie kryzysu klimatycznego, proponując pewien sposób komplementarnego odniesienia się do problemu obejmującego dostrzeżenie emocji i postaw społecznych względem problematyki. Będzie to edukacja do rozumienia procesów tworzenia się i funkcjonowania fantazmatów jako takich i oczywiście, przykładowej grupy fantazmatów klimatycznych. Namysł edukacyjny w takim ujęciu dotyczyłby nie tylko merytorycznego przekazu wiedzy, ale także wyłowienia i „wysłuchania” emocji i postaw związanych z całością sytuacji kryzysowej, które można później pozytywnie przepracowywać. Celem takiego działania będzie m.in. usprawnienie do przekroczenia postawy lęku i negacjonizmu na rzecz konstruktywnego postrzegania kryzysów i katastrof, ich performatywnego¹ wymiaru, tj. potencjału przekształcania rzeczywistości społecznej wskutek kryzysu, a także wzmacniania edukacji jako kanału komunikacji publicznej, będącego w opozycji wobec prowadzonych odgórnych polityk afektywnych i afektywnego przekazu medialnego.

¹ K. Wojnowski (2016). *Pożyteczne katastrofy*. Universitas. s. 9–96.

1. Wprowadzenie do ujęcia kryzysów i uogólnionych zbiorowych lęków na tym tle

Pierwsze dziesięciolecia XXI w. okazały się dla wielu społeczeństw Zachodu okresem kumulacji różnego rodzaju wielkoskalowych kryzysów, by wymienić najważniejsze: nasilenie się terroryzmu fundamentalistyczno-politycznego typu Al-Kaida z atakiem na World Trade Center z 2001 r., kryzys ekonomiczny z 2008 r., kryzys klimatyczny związany z globalnym ociepleniem pochodzenia antropogenicznego i związany z tym kryzys bioróżnorodności (wymieranie gatunków roślin i zwierząt), kryzysy wojenne (wojna w Syrii, w Ukrainie, w Izraelu i Gazie), powiązane z kryzysami wojennymi i terrorystycznymi kryzysy migracyjne, wreszcie: zdelokalizowany kryzys samej demokracji liberalnej z narastającymi populizmami, zamachami na sądownictwo, instytucje publiczne i wolne media. Czasy kryzysów i bardziej skonkretyzowanych katastrof to dla wspólnot społecznych momenty ciężkie, wprowadzające chaos i zachwianie dotychczasowym porządkiem świata: jego regułami i normami oraz infrastrukturą społeczną na różnym poziomie. Z zasady są one antraktami lub cezurami między wypracowanymi modelami funkcjonowania zbiorowości, jednak w sytuacji nakładania się ich na siebie przestają być już tylko antraktami i przechodzą w stan permanentny. Już od Urlicha Becka, Anthony'ego Giddensa i Scotta Lasha² wiemy, że żyjemy w czasach zwiększonego i trudno wyliczalnego, a zatem i trudnego do opanowania ryzyka. Podejście do wyliczalności ryzyka związanego głównie z rozwojem technologicznym i technonaukowym, za którym nie nadąża refleksja etyczna związana z implementacją tego rozwoju technologicznego i technonaukowego na poziomie praktycznym, może przerażać. Wedle Becka jest to jednak cecha naszej cywilizacji, człowiek bowiem, wypracowując kryzysowe środki zaradcze, zarazem produkuje coraz to nowsze rodzaje ryzyk, nad którymi trudno jest panować w stopniu zapewniającym wspólnocie wystarczające poczucie bezpieczeństwa. Ryzyka te są wzmacniane i zasilane w dyskursach medialnych, gdzie na czoło wysuwa się reżyserowanie spektaklu, który to spektakl przynosi mediom określone profity. W polityce natomiast są zasobem dla strategii zarządzania emocjami zbiorowymi: czy to intencjonalnych przemilczeń pewnych ryzyk, czy też przeciwnie: generowania określonych emocji społecznych niejako „w przód”, co do przyszłych możliwych stanów rzeczy, zwanych niekiedy awansem „faktami”. Wokół tego wszystkiego tworzy się sieć społecznych praktyk odzwierciedlających procesy kształtowania się postaw i tożsamości społecznych, ujawnia się poziom wiedzy społeczeństwa, w tym i jego samoświadomości w zakresie jego kondycji eg-

² U. Beck (1999). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar; Tenże (2012). *Spółeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Naukowe Scholar; A. Giddens (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; U. Beck, A. Giddens, S. Lash (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

zystencjalnej na tle kryzysowym i katastroficznym. Okresy te sprzyjają negatywnym zjawiskom takim jak: światopoglądowa polaryzacja społeczeństwa, wzrost afektywności zarówno reakcji społecznych, jak i instrumentalnego wykorzystywania tych emocji społecznych oraz kreowanie ich przez polityków, wybudzanie zadawnionych resentymentów i narastanie nowych, wzrost znaczenia rozmaitych negacjonizmów i teorii spiskowych³, brutalizacja debaty społecznej, a dla niektórych grup obywateli, którzy nie są w stanie odnaleźć się w zmieniającej się sytuacji może dojść nawet do rozwoju postaw anomii. Narastanie nastrojów defetystycznych czy fatalistycznych, lękowych, zagubienia, a także podejrzliwości i negacjonizmów domagają się namysłu także edukacyjnego, by zapobiegać ich rozlewaniu się i strukturyzowaniu „kultury niepokoju”, w skutku której z jednej strony zaczynamy powątpiewać w sens ludzkiej egzystencji, kultury i cywilizacji, życia na Ziemi itp., z drugiej zaś uciekamy w różnego rodzaju utopie: retroutopie, dystopie, eutopie, lub technoutopie lekceważące wspomniane ryzyka technologiczne.

2. Czym jest fantazmat

Opieram się tu do wypracowanej przeze mnie współautorsko koncepcji fantazmatu⁴. Fantazmaty to stany świadomości i związane z nimi stany aktywności publicznej, które rodzą się wskutek skróconego (tj. nieobejmujące wszystkich istotnych aspektów oglądanej rzeczywistości) i słabo kontrolowanego lub niekontrolowanego przejścia od pewnego niepożądanego obrazu rzeczywistości do jej obrazu pożądanego. Inaczej mówiąc: przez fantazmat rozumiem tworzenie wyobrażeniowych scenariuszy na okoliczność radzenia sobie z komplikacjami, które nas spotykają w obrębie przeżywania rzeczywistości (tu: kryzysu) i czemu przydajemy określone sensy. Strategia ta jest specyficznym połączeniem w odbiorze rzeczywistości elementów „bliskiego realizmu” (percepcji prawie bezpośredniej i prawie nieznieskształconej) i oddalenia: to, co w obrazie świata, własnego doświadczenia osobistego czy społecznego, doznań, oczekiwań itd. niepożądane, zostaje oddalone, a to, co pożyteczne, zbliżone. Struktura jest tu zatem następująca: mechanizm obronny funduje pewne (fantazmatyczne) założenie, które samo pozostaje poza krytycznym spojrzeniem. Założenie to z kolei generuje swoiste „pole” doświadczeń i działań – to jest bezpośrednio odbierany obraz świata – objęty „zwyczajną” percepcją i logiką: wszystko funkcjonuje tak, że nie ma powodu wątpić w prawidłowość własnej percepcji i w związku z tym

³ A. Goreis, M. Voracek (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychological Research on Conspiracy Beliefs: Field Characteristics, Measurement Instruments, and Associations With Personality Traits, *Front Psychol.* (10)205, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30853921/> [dostęp: 5 stycznia 2024].

⁴ T. Polak, B.A. Polak (2011). *Fantazmaty wokół Szosa*. W: B.A. Polak, T. Polak (red.) *Porzucić etyctną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistki w świetle wydarzenia Szosa*. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych. s. 189–194.

w logikę wynikających z niej działań. Skutek jest taki, że obraz ten – w perspektywie świadomości sfantazmatyzowanej – wydaje się w pełni realny, gdyż obejmuje bezpośrednio dostępne elementy potwierdzające jego realność. Mamy w nim zatem najpierw obecne w niezdemistyfikowanej wyobraźni społecznej założenie: ideowe i/lub praktyczno-ideowe (dyspozycyjno-wykonawcze). Założenie i wytworzone wokół niego pole prowadzi do wyciągnięcia „prosto-logicznych” wniosków. To postać świadomości (indywidualnie lub zbiorowo) spontanicznie dostosowywanej do wyzwania, wobec którego stają osoby reagujące właśnie tworzeniem fantazmatu. Niezależne, zdystansowane i merytoryczne rozpoznanie problemu schodzi w tych warunkach na drugi plan. Dlatego fantazmaty można inaczej nazwać samouwięzieniami się indywidualnej lub społecznej świadomości w scenariuszach odpowiadających potrzebom przewyciężenia dysonansów, wobec których świadomość taka staje. Taki wyobraźniowy scenariusz jest też „prawdziwy” – przynajmniej w tym sensie, że jego mniej lub bardziej spontaniczni twórcy widzą w nim realną szansę poradzenia sobie z problemem. Prowadzi to konsekwentnie do prób uruchomienia takiego scenariusza już nie tylko w wyobraźni, ale w wynikających z przyjętego wyobrażenia działaniach (wspomniany wymiar dyspozycyjno-wykonawczy). Działania te same w sobie również są realne: tworzą realne fakty, które muszą być i są brane pod uwagę zarówno w dalszym rozwoju fantazmatu jako szczególnej postaci świadomości osób, który ów fantazmat dzielą, jak i przez tych, którzy go nie dzielą, obserwują z zewnątrz, krytykują i odrzucają. Także oni stoją teraz wobec faktów / rzeczywistości stwarzanej przez obecność owego fantazmatu. Inaczej mówiąc, fantazmaty są faktotwórcze i logikotwórcze. Stwarzają odniesienia, których już nie można po prostu ominąć i logiczne światy, w których żyją realne – często bardzo duże i wpływowe – ludzkie społeczności. Dlatego też takie fantazmaty są trudne do przełamania: raz uruchomione i zaimplementowane w świadomości i działaniach – zwłaszcza w przypadku większych grup ludzi, struktur czy wprost instytucji – rozprzestrzeniają się skutecznie, chyba że nastąpi tak mocny wstrząs obnażający błąd fantazmatycznego założenia, że powstałej „dziury świadomościowej” nie daje się już załatać. Fantazmaty są często powiązane z tożsamościami ideowymi lub politycznymi. Dotyczy to zwłaszcza „dyskursów sprzeciwu”, a takimi są rozmaite negacjonizmy. Zapleczem „dyskursu sprzeciwu” są zazwyczaj specyficzne pule świadomościowe⁵. Pierwszą tworzą te zasoby ideowe pewnej społecznej świadomości, które w oczach jej przedstawicieli stanowią o niekwestionowanej wartości tego, co ona reprezentuje (czyli jej ideowej tożsamości), a w konsekwencji tego, co znajduje się w formułowanym przez nią przekazie. Tu mieszczą się wyjściowo

⁵ Propozycję metodologiczną opartą na analizie pul świadomościowych wypracowaliśmy w ramach Krytycznej Analizy Dyskursu: B.A. Polak, T. Polak (2015). *Kościół wobec Państwa. Stałość przemiany dyskursu kościelnego o kwestiach politycznych i społecznych w latach 1945–2013*. W: M. Czyżewski, A. Horolets, K. Podemski, D. Rancew-Sikora (red.) *Polskie sprawy 1945–2015. Warsztaty analizy dyskursu*. Wydawnictwo Akademickie SEDNO. s. 264–265.

z jednej strony: antytechnicyzm, antykapitalizm, antyprawicowość, „naturalność”, ochrona środowiska czy szerzej pacyfizm, a ze strony drugiej neoliberalizm i jego nastawienie na zdobycze, panowanie i zysk, antylewicowość czy szerzej dyskursy antyrównościowe, darwinizm społeczny, konserwatywne fantazje o dawnych dobrych czasach, ale także wiara w nieograniczone zdolności sprawcze nauki i technologii, przekonanie o mocy systemów itd. Pula druga to roszczenia budowane na gruncie wartości tworzących pulę pierwszą – znowu zazwyczaj oczywiste dla tych, którzy je wysuwają. Tutaj roszczenie idzie zazwyczaj w kierunku wyłączności jednego typu rozwiązania, które traktuje się jako uniwersalny lek na całość problemu. Pula trzecia to zasoby powstałe wskutek wielokrotnego istotnego kwestionowania wartości i roszczeń reprezentowanych w obu pierwszych pulach – spoza grupy tożsamościowej, o którą chodzi, czyli przez jej rzeczywistych lub domniemyanych przeciwników. Tutaj mieści się totalna krytyka „przeciwnika”, a przeciwnikiem są wszyscy, którzy sprzeciwiają się „wyłączności” i „wyjątkowości” naszej własnej propozycji. Skutkiem jest pogłębiająca się sztywność „dyskursów sprzeciwu”. Z upływem czasu stają się one coraz mniej krytyczne wobec własnych założeń, coraz bardziej agresywne wobec wszystkiego, co założenia te kwestionuje, i coraz bardziej zamknięte na możliwe alternatywne rozwiązania spornych problemów. Nie biorą pod uwagę zmieniających się okoliczności albo, jeśli biorą je pod uwagę, to interpretując je na rzecz owego „utrwalania” i usztywniania raz zajętej pozycji, a nie możliwej otwartości na rozwiązania inne niż własne. Wszędzie tam, gdzie spotykamy się z tego rodzaju tożsamościowym usztywnieniem dyskursu, powinniśmy za nim szukać skróconego i niekontrolowanego przejścia od pewnego niepożądanego obrazu rzeczywistości do jej obrazu dla dokonujących takiego przejścia pożądanego – a w jego skutku fantazmatu, umożliwiającego podmiotowi takiego dyskursu utrzymywanie własnej tożsamości także wtedy, kiedy jest ona kwestionowana z przesłanek racjonalnych i obiektywnych.

3. Fantazmaty klimatyczne

Po latach debat klimatycznych duża część obywateli ma już świadomość, że mamy do czynienia z szybkimi zmianami klimatu i zbliżającą się katastrofą klimatyczną na tle antropogenicznym. Konsensus naukowy w tej sprawie jest wysoki, sięga 97–98%⁶. Świadomość oddolna oczywiście jest bardziej skomplikowana, bowiem nadal istnieją osoby negujące problem, tzw. denialiści klimatyczni, czyli osoby twierdzące, że nie zachodzą istotne dla naszej wspólnej przyszłości zmiany klimatyczne lub też, że nawet jeśli zmiany takie zachodzą, nie są one „antropogenne”, czyli ich przyczyną nie jest cywilizacyjna aktywność ludzi. Są też osoby szczerze przekonane o oszu-

⁶ W.R.L. Anderegg, J.W. Prall, J. Harold, S.H. Schneider (2010). Expert credibility in climate change. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107 (27). s. 12107–12109.

stwie/spisku związanym ze zmianami klimatu. Nie będę się zajmowała statystykami, interesuje mnie, dlaczego i jak w przestrzeni publicznej pojawiają się na tak wielką skalę różnorodne fantazmaty klimatyczne. Proponuję ujęcie typologiczne, w którym wyróżniam cztery „wielkie” typy fantazmatów klimatycznych ujętych w dwie grupy, których kryterium jest stosunek do działań, które ludzie podziеляjący owe fantazmaty są gotowi podejmować lub których nie są gotowi podejmować wobec zagrożeń związanych z rysującą się przed nami klimatyczną katastrofą, czyli: 1. „działać”, 2. „nie działać”. Będę więc mówić przede wszystkim o przestrzeniach kształtowanych przez pewne wybory działania lub niedziałania wobec zagrożeń klimatycznych, akcentując przede wszystkim właśnie obecność sfantazmatyzowanych obrazów problematyki klimatycznej w przestrzeni społecznego działania i skutki publiczno-polityczne takiej obecności. W grupie typu „nie działać” znajdują się fantazmaty: a) denialistyczne („nic się nie dzieje”), b) fatalistyczne/doomistyczne⁷ („nie damy rady – wyginieemy”), zaś w grupie „działać” znajdują się fantazmaty typu optymistycznego: c) „już umiemy” i d) „niedługo będziemy umieli”.

Schemat typologiczny:

	Działać	Nie działać
Wiemy jak...	Fantazmaty typu „już umiemy”	Fantazmaty typu „nic się nie dzieje” (denialistyczne)
Nie wiemy jak...	Fantazmaty typu „niedługo będziemy umieli”	Fantazmaty typu „nie damy rady – wyginieemy” (fatalistyczne/ doomism)

4. Fantazmaty denialistyczne

Mają dwa źródła: 1. Na poziomie społecznych emocji i wynikających z nich postaw źródłem jest wyparcie grozy nadchodzącej katastrofy. Najprostszym mechanizmem jest tu powoływanie się na brak zgody wśród naukowców co do antropogenicznego charakteru zmian klimatycznych, ewentualnie na manipulacje ideologiczne (w ramach ruchów ekologicznych) lub manipulacje lobbystów np. związanych z przemysłami odnawialnych źródeł energii. Problem polega na tym, że wyniki racjonalnej analizy tych argumentów daje wynik przeciwny: konsensus naukowy co do zachodzącego globalnego ocieplenia istnieje i jest naukowo mocny, ideologie tracą znaczenie wobec katastrofy, która dotknie wszystkich, żadne lobby technologiczne nie jest w stanie osiągnąć takiego poziomu wpływu decyzyjnego, z jakim mamy obecnie do czynienia w obszarze polityk klimatycznych, nie są przekonujące dla osób tkwiących w fantazmacie denialistycznym przynajmniej tak długo, jak długo ich spójny świat, w którym nie zachodzi katastrofa klimatyczna nie zostanie

⁷ M.E. Mann (2021). *Nowa wojna klimatyczna. Jak ocalić naszą planetę?* Wydawnictwo Dolnośląskie. Passim.

rozbity przez twarde fakty; 2. Na poziomie decyzji instytucjonalnych źródłem jest zamiarem wykorzystania dotychczasowych potencjałów rozwoju tak jak dotąd, to znaczy bez rezygnowania z jakichkolwiek elementów tych potencjałów. Chodzi przede wszystkim o wykorzystanie z jednej strony zasobów naturalnych, z drugiej zasobów politycznych, powstających przez wskazywanie przeciwników – czyli środowisk ostrzegających przed katastrofą klimatyczną – jako lobbystów innych grup interesów.

Jaskrawym przykładem tego typu denializmu była administracja Donalda Trumpa, która odrzucała konsensus naukowy w kwestii zmian klimatycznych i doprowadziła do wycofania USA z Porozumienia Paryskiego, ponadto podejmowała działania na rzecz zniesienia ograniczeń emisji CO₂ z elektrowni, na rzecz obciążenia funduszy na badania nad czystymi źródłami energii oraz na rzecz wycofania standardów zużycia paliwa przez samochody. Trump posunął się nawet do tego, że zakwestionował raport własnych agencji rządowych, wskazujący na realność problemów wynikających z globalnego ocieplenia. Służby informacyjne prezydenta próbowały zdeprecjonować ten raport jako nierzetelny.

5. Fantazmaty typu „nie damy rady – wyginiemy”

Kiedyś głównym wrogiem klimatologów był denializm, czyli zaprzeczenie, że zmiany zachodzą i że są groźne. Teraz – mówi Michael E. Mann – jeden z bardziej znanych klimatologów amerykańskich, jest nim raczej „doomism”, czyli fatalistyczna „ideologia zagłady”: przekonanie, że podejmowanie jakichkolwiek działań w celu zmniejszenia zagrożenia niekontrolowanymi zmianami klimatu jest bezcelowe, ponieważ jest już za późno. Doomism, twierdzi Mann, jest nowym frontem wojen klimatycznych – narzędziem wykorzystywanym zwłaszcza przez tych, którzy opierają się zmianom w sposobie prowadzenia biznesu w naszym świecie. Staje obok tego, co nazywa się „miękkim denializmem”, tj. uznawaniem zmian klimatu, ale bagatelizowaniem ich, i obok przerzucania odpowiedzialności z poziomu systemowego na indywidualne wybory ludzkie. Taka taktyka jest pod pewnymi względami jeszcze bardziej zgubna niż stare argumenty stanowczo odrzucające zmiany klimatu wywołane przez człowieka. Informacje medialne o tych zmianach zderzają się z informacjami o politycznej i decyzyjnej beczynności osób i instytucji odpowiedzialnych za szybkie wdrożenie systemowych zmian i wydaje się, że jednym z większych zagrożeń może być paraliż wynikający zarówno z nadmiernego bagatelizowania (skoro instytucje to bagatelizują), jak i nadmiernej rozpacz w wyniku działań siewców fatalizmu.

W tym kontekście pojawiają się dwa typy postaw fatalistycznych – i odpowiednio związanych z nimi fantazmatów: 1. Szczere – wynikające z narastających emocji na tle alarmistycznych wiadomości o zmianach klimatu i równocześnie o braku zaan-

gażowania i impossybilizmie struktur i instytucji odpowiedzialnych za programy naprawcze; 2. Cyniczne – wynikające z kalkulacji, według której wysiłek i zasoby włożone w programy naprawcze poszłyby na marne; można natomiast tak długo, jak to tylko możliwe korzystać z zasobów i czasu, które nam jeszcze pozostały – to jest myślenie podobne jak w przypadku drugim fantazmatów denialistycznych; dochodzi do niego jednak zmienione oznakowanie: przyznajemy, że katastrofa nadejdzie, mamy możliwości wykorzystania pozostałych zasobów, więc je wykorzystamy. Do obu przypadków zachowań instytucji czy osób podejmujących strategiczne decyzje – czyli denialistycznej lub doomistycznej odmowy podjęcia realnych programów naprawczych stosuje się formuła Petera Sloterdika: „Cynicy wiedzą, co robią, ale robią to dalej, bo taki jest świat”⁸. Jak to komentuje Slavoj Žižek: „Rozum cyniczny nie jest już naiwny, ale stanowi paradoks oświeconej fałszywej świadomości: zna dobrze kłamstwo tkwiące w ideologii, jest świadom partykularnych interesów kryjących się za ideologicznym uniwersalizmem, a mimo to się ich nie wyrzeka”⁹.

6. Fantazmaty typu „już umiemy”

Wiążą się ze scenariuszami cywilizacyjnymi / technologicznymi opartymi na: istniejącej i stale uzupełnianej konsensualnej wiedzy eksperckiej, istniejących technologiach energetycznych / przemysłowych, istniejących propozycjach samoograniczeń cywilizacyjnych, redystrybucji środków, form ekonomicznego i politycznego wymuszania racjonalnych działań. Warto zwrócić tu uwagę na to, że wymienione wyżej trzy poziomy wiedzy nie są bynajmniej równoważne pod względem „fantazmatotwórczym”. Na poziomie pierwszym – czyli wiedzy eksperckiej – przynajmniej jeśli chodzi o wiedzę tworzoną na powszechnie przyjmowanych zasadach metodologicznej konsensualności – stosunkowo rzadko pojawia się zaczepienie dla scenariuszy fantazmatycznych. Próby konstruowania partykularnych scenariuszy „jedynie właściwych” rozwiązań, zwłaszcza scenariuszy świadomie lub nieświadomie zmanipulowanych ideologicznie są szybko korygowane przez zespoły badaczy pracujących w odmiennych perspektywach metodologicznych, ideowych czy politycznych. Na poziomie drugim natomiast sytuacja już się komplikuje – przynajmniej jeśli chodzi o technologie energetyczne (konflikt: energetyka jądrowa OZE). Jak łatwo się przekonać w odniesieniu do zmian klimatu wybory istotnych typów technologii: energetyka węglowa, energetyka oparta na ropie i gazie, energetyka odnawialnych źródeł energii i energetyka jądrowa są stosunkowo łatwo „fantazmatogenne” czy wręcz „sektogenne”.

⁸ P. Sloterdijk (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. s. XII. Passim.

⁹ S. Žižek (2001). *Wzniosły obiekt ideologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. s. 45.

Dlaczego fantazmaty? Oczywiście ani wypowiedzi ekspertów, ani znane nam możliwości racjonalnego działania same w sobie nie tworzą fantazmatu. A jednak przestrzeń opisywana przez formułę: „wiemy [już] jak działać” pełna jest fantazmatów z powodu pewnej cechy ludzkiej wiedzy – cechy uruchamianej ze zdwojoną siłą w sytuacjach społecznego napięcia, zagrożenia czy kontrowersji. Cechą tą jest wspomniane już w pierwszej części wykładu „tożsamościowe oznaczanie” pożądanych działań i jego skutki w postaci uporu, z jakim forsowane są pewne rozwiązania, mimo że obiektywna ocena pokazuje ich ograniczenia i niewystarczalność. Najnowsza historia dostarcza tego przykładów, a ostatnie lata i uruchomione przez wiedzę ekspercką potrzeby przebudowy polityk energetycznych są pod tym względem szczególnie pouczające. Są to próby narzucenia jedynie słusznej idei na rzeczywistość, która nie chce do tej idei przystawać. Na poziomie trzecim pojawia się, jak łatwo się domyślić, najczęściej uwarunkowań ideowych / ideologicznych, a w związku z tym wyższa skłonność do wspomnianego już „odchylania” – odwoływania się do rozwiązywania problemów poprzez indywidualne / grupowe wybory stylu życia. Stosunkowo łatwo też pojawiają się przeciwstawne pary takich polaryzacyjnych rozwiązań. Przykładem może być stosunek do postulatu ograniczenia konsumpcji i tym samym hodowli zwierząt rzeźnych (i związanego z tą hodowlą monokulturowego rolnictwa paszowego, zużycia wody i produkcji CO₂). Z jednej strony grupy ludzi ograniczają tę konsumpcję, czując się odpowiedzialnymi za sytuację, z drugiej przeciw rozwiązaniom systemowym występują poważne gazety, np. Frankfurter Allgemeine Zeitung: „Zapomnijcie wszystko, co słyszeliście o czerwonym mięsie w ostatnich latach. Nie jest niezdrowe, a jego wkład w zmianę klimatu jest mniejszy niż propagowany. Dziesięcioletnia kampania zdyskredytowała ten rodzaj żywności i pchnęła ludzi do diet o niskiej zawartości mięsa, które są szkodliwe dla ich zdrowia i nie mogą powstrzymać zmian klimatu. Słabe metodologicznie badania, interesy komercyjne i ideologie religijne kształtują narrację o wartości diety bezmięsnej. Nie wytrzymują one jednak dokładnej weryfikacji badawczej”¹⁰.

Taką grę można prowadzić bez końca. Trzeba wobec tego zapytać, co jest jej właściwym celem. Co produkują rozwiązania? Odpowiedź brzmi: namiastki poczucia bezpieczeństwa, spokoju sumienia, że wobec nadchodzącego zagrożenia zachowujemy się racjonalnie i słusznie. Zauważmy: taki produkt dostarczany jest obu stronom: tym, którzy rezygnują z konsumpcji mięsa „dla klimatu” i tym, którzy z niej nie rezygnują (choć zdają sobie sprawę z problematyczności tej konsumpcji dla rozwoju sytuacji klimatycznej na naszej planecie). Tym drugim wystarczy zasugerować, że „lepsze metodologicznie badania” wcale nie nakazują redukcji konsumpcji mięsa. Skutek jest oczywisty. Jest nim rosnący chaos informacyjny – wielość

¹⁰ W. Petersdorff (2019). *Śmiało jedz mięso!* „Frankfurter Allgemeine Zeitung” 25.10.2019, <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/klima-nachhaltigkeit/klimawandel-verzicht-auf-fleisch-rettet-das-klima-nicht-16441733.html> [dostęp: 30 stycznia 2024].

konkurujących rozwiązań, które wszystkie powołują się na własne ugruntowanie w badaniach, powoduje, że zaufanie do wiedzy eksperckiej nieuchronnie spada.

7. Fantazmaty typu „niedługo będziemy umieli”

Wiążą się z oczekiwaniem szybkiego rozwoju nowych technologii, które pozwolą uporać się z problemem zmian klimatycznych – i innymi poważnymi problemami cywilizacyjnymi – prędzej niż to możliwe w tej chwili i mniejszym kosztem niż przewidywany w tej chwili. Na czym polega problem tego typu fantazmatów? Na przerzuceniu odpowiedzialności za rozwiązanie kryzysu na szybko działających fachowców, np. od geoinżynierii. Skoro możemy sobie wyobrazić ich sukces, możemy też odsuwać obawy związane z nadchodzącą katastrofą. Czy rozwiązania takie są możliwe? Zapewne tak, choć niestety nie są bardzo prawdopodobne w bliskim horyzoncie czasowym i są obarczone dużym ryzykiem. Ze względu na charakter stojących przed nami wyzwań pola, na których musiałaby się dokonać szybka /rewolucyjna zmiana technologiczna, połączona następnie z systemowymi zmianami cywilizacyjnymi i społecznymi to: 1. Produkcja, dystrybucja / magazynowanie i racjonalizacja wykorzystania energii; 2. Rolnictwo i gospodarka leśna (w tym kwestie dostępu do wody); 3. Technologie usuwania śmieci i zanieczyszczeń (w tym gazów cieplarnianych) i rekultywacji zdegradowanych obszarów biosfery. W każdej z tych dziedzin mamy do czynienia z intensywnym rozwojem badań i proponowanych technologii. Dylemat wynika z dwu istotnych a niepewnych warunków: Czy starczy czasu, by znaleźć rozwiązania problemów systemowych i skutecznie je uruchomić, by odwrócić tzw. sprzężenia zwrotne; Czy „energia technologiczna” (czyli wdrażanie nowych technologii wspomagających rozwiązywanie problemów klimatycznych) nie zostanie rozproszona politycznie / społecznie – zwłaszcza przez opór tych, którzy będą musieli ponieść koszty wdrażanych rozwiązań.

Powinniśmy to już wiedzieć, rozwijając oczekiwania w kierunku postępu nauk i technologii. Jak długo tego nie wiemy, oczekiwania rozwiązań technologicznych osuwają się w fantazmaty: albo nadmiernie optymistyczne: „już wiemy, więc nie trzeba nic więcej robić” lub w skutku fatalistyczne: „jednak nie zdążymy, nie damy rady”.

8. Wnioski i perspektywa edukacyjna

Propozycja podejścia do sytuacji kryzysowej od strony zarówno przedmiotowej, jak i afektywnej: ideowo-emocjonalnej pozwala zrozumieć złożoność podglebia społecznego, zaś mapowanie wytwarzanych i funkcjonujących fantazmatów związanych z konkretnymi problemami pozwala kreować scenariusze kryzysowe nie

tylko odgórne (od strony rozwiązań instytucjonalnych), ale także odnosić się do uogólnionych lęków wspólnotowych i opracowywać w ramach metod „pedagogiki kryzysów”. Warto wziąć pod uwagę, że uzyskiwanie tzw. zgody społecznej na proponowane odgórnie rozwiązania jest silnym warunkiem ich powodzenia, a w tym celu należy rozumieć paletę ludzkich motywacji i zachowań tych indywidualnych i tych zbiorowych. Można to, w opcjonalnym połączeniu z inną moją współautorską propozycją (pule świadomościowe, przypis 5), stosować do wspomnianej pedagogiki kryzysów w odniesieniu do różnych sytuacji kryzysowych.

Metody należy oczywiście dostosowywać do wieku uczniów, studentów czy innych osób, do których kierujemy nasze propozycje edukacyjne. Oczywiście jest, że inaczej będziemy uwrażliwiać na scenariusze kryzysowe dzieci i młodszych uczniów, do których należy stosować prosty przekaz informacyjny w odniesieniu tematycznym do kryzysu klimatycznego o funkcjonowaniu tzw. środowiska, wartości zachowywania bioróżnorodności, dbania o klimat i elementach postępowania indywidualnego i zbiorowego, a także procedury postępowania w sytuacjach konkretnych sytuacji newralgicznych, inaczej zaś młodzież licealną czy studentów, do której można stosować perspektywy problemowe za zakresu psychologii społecznej i problemów kognitywno-afektywnych, także te zarysowane przez mnie.

Podstawowe wprowadzenie informacyjne w zakresie kryzysu klimatycznego dla młodzieży licealnej i studentów zostało już opracowane przez specjalistów, polecić tu można jako wiodący gotowy podręcznik: *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*¹¹, opracowany pod redakcją ekspertów z Uniwersytetu Warszawskiego, angażujący szesnastu badaczy z zakresu: fizyki, chemii, biologii, ekologii, geografii, ekonomii, psychologii, wiedzy o społeczeństwie oraz inżynierii. Podręcznik został wydany w formie książki, jak i wersji cyfrowej, zawiera trzynaście gotowych lekcji tematycznych oraz dwadzieścia pięć pytań z odpowiedziami, także częściowo z zakresu nas tu interesującego, czyli fantazmatów typu: „nie działać”: denialistycznych i doomistycznych (rozdz. 6: „Co powstrzymuje nas od przeciwdziałania zmianie klimatu?”) i postaw wobec problemu klimatycznego (rozdział 11.: „Społeczne i psychologiczne konsekwencje zmiany klimatu”, z podrozdziałem: „Co ludzie czują wobec zmiany klimatu?”). Polecić należy także portal internetowy: „Nauka o klimacie”¹², prowadzony zarówno przez ekspertów, jak i działaczy proklimatycznych, który nosi podtytuł „Dla sceptycznych”, a także wydaną przez nich pozycję książkową pod tym samym tytułem: (*Nauka o klimacie*¹³), która jest połączeniem podręcznika akademickiego z pozycją popularyzatorską,

¹¹ M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz (red). (2023). *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, <https://klimatyczneabc.uw.edu.pl/>, [dostęp 30 stycznia 2024].

¹² <https://naukaoklimacie.pl/>. [dostęp 30 stycznia 2024].

¹³ A. Kardaś, M. Popkiewicz, S. Malinowski (2018). *Nauka o klimacie*. Wydawnictwo Post Factum.

szeroko traktującą o wiadomych problemach stosowaną edukacyjnie także wobec osób spoza Akademii.

Na podbudowie tego typu podręczników można prowadzić edukację problematyzującą w zakresie podejścia społecznego do sytuacji kryzysów i katastrof, która jest zasadnicza dla kształtowania się postaw społecznych wobec nich, zwłaszcza postaw „trudnych”: lękowych, eskapistycznych czy negacjonistycznych z jednej strony i z drugiej nadmiernie optymistycznych: entuzjastycznych technonaukowe czy protranshumanizmy, a także zbiorowe postawy ryzykanckie. Wszędzie tam potrzeba zarówno zrozumienia, z czego się takie postawy biorą, jak i opracowanie perspektyw społecznego trzymania ich w ryzach. Warto też pytać o postawy uwzględniające realizm: społeczny, technologiczny i poznawczo-ludzki. To jest stosowne do różnego typu sytuacji kryzysów: czy to pochodzenia naturalnego, czy też wywoływanych przez człowieka, jednakże do każdej z nich trzeba osobno opracowywać ujęcie problemowe, bowiem w ich podglebiu mogą tkwić inne przyczyny. Nie można więc w prosty sposób przenosić typologii fantazmatów z jednego obszaru do drugiego, choć oczywiście może się zdarzyć, że przyczyny będą się w pewnym zakresie pokrywały, bowiem wiele sytuacji kryzysowych zachodzi na siebie lub wprost wzajemnie się warunkuje, np. kryzys klimatyczny uruchomi kryzys migracyjny i ekonomiczny, a być może i wojenny, a także kulturowy i kryzys demokracji. Pewne typy fantazmatów, zwłaszcza odnoszących się do zjawisk o zasięgu globalnym mogą się więc pokrywać.

LITERATURA

- Anderegg, W.R.L., Prall, J.W., Harold, J., Schneider, S.H. (2010). Expert credibility in climate change. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107 (27). S. 12107–12109.
- Beck, U. (1999). *Spółczesność i ryzyko. W drodze do innej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck, U. (2012). *Spółczesność i światowe ryzyko. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budziszewska, M., Kardaś, A., Bohdanowicz, Z. (red.). *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu* (2023). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://klimatyczneabc.uw.edu.pl/> [dostęp: 30 stycznia 2025].
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goreis, A., Voracek, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychological Research on Conspiracy Beliefs: Field Characteristics, Measurement Instruments, and Associations With Personality Traits, „Front Psychol.”, (10)205, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30853921/> [dostęp: 30 stycznia 2025].
- Kardaś, A., Popkiewicz, M., Malinowski, S. (2018). *Nauka o klimacie*. Wydawnictwo Post Factum.

- Mann, M.E. (2021). *Nowa wojna klimatyczna. Jak ocalić naszą planetę?* Wydawnictwo Dolnośląskie. <https://naukaoklimacie.pl/> [dostęp: 30 stycznia 2024].
- Petersdorff, W., *Śmiało jedz mięso! Frankfurter Allgemeine Zeitung* 25.10.2019, <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/klima-nachhaltigkeit/klimawandel-verzicht-auf-fleisch-rettet-das-klima-nicht-16441733.html> [dostęp: 30 stycznia 2024].
- Polak, T., Polak, B.A. (2011). Fantazmaty wokół Szosa. W: Polak B.A, Polak T. (red.) *Porzucić etyczną arogancję. Ku reinterpretacji podstawowych pojęć humanistki w świetle wydarzenia Szosa*. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych.
- Polak, B.A., Polak, T. (2015). Kościół wobec Państwa. Stałość i przemiany dyskursu kościelnego o kwestiach politycznych i społecznych w latach 1945–2013. W: Czyżewski, M., Horolets, A., Podemski, K., Rancew-Sikora, D. (red.) *Polskie sprawy 1945–2015. Warsztaty analizy dyskursu*. Wydawnictwo Akademickie SEDNO. s. 264–265.
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Wojnowski, K. (2016). *Pożyteczne katastrofy*. Universitas.
- Žižek, S. (2001). *Wzniosły obiekt ideologii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

GRAŻYNA BARABASZ

Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0002-0651-2547
e-mail: barabasz@amu.edu.pl

VERONIKA SOLOSHENKO

Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0004-2281-2322
e-mail: veronika.soloshenko@amu.edu.pl

Jeśli człowiek ma przetrwać, będzie musiał nauczyć się czerpać przyjemność z zasadniczych różnic między ludźmi i pomiędzy kulturami. Nauczy się, że różnice poglądów i postaw są przyjemnością, częścią fascynującej różnorodności życia, a nie czymś budzącym obawy.

Gene Roddenberry

Między nami w globalnym świecie różnorodnych znaczeń

1. Wprowadzenie

Stałą cechą współczesnego świata jest nieprzewidywalna zmiana, co sprawia że dla ludzkości staje się on nieprzewidywalnym wyzwaniem. Człowiek XXI w., funkcjonując w dwóch równoległych światach, może zmieniać swoje środowisko i konteksty funkcjonowania, może sprawnie się przemieszczać zarówno fizycznie, jak i wirtualnie, na wiele sposobów doświadczać *Innych* i świata. Aby porozmawiać i zobaczyć się z osobą zamieszkującą inny kontynent wystarczy umówić się na jednym z komunikatorów, aby zjeść sushi wybrać się do restauracji „za rogiem”, aby poznać perspektywę osoby z innej kultury czasami wystarczy wyjść na spacer z sąsiadem.

Za sprawą przemian geopolitycznych, zmian klimatycznych i społecznych, rozwoju cywilizacji i technologii wielokulturowość staje się faktem, zarówno w wymiarze globalnym, jak i lokalnym. Przeżywamy ją nie tylko podczas zagranicznych podróży, ale także w najbliższym otoczeniu – w szkole, pracy, w galerii handlowej.

Sytuacja ta ma nie tylko wymiar globalny, ale też lokalny – jednostka doświadcza jej na konkretnym terytorium i w określonej społeczności. Za sprawą globalnych przemian, m.in. standaryzacji globalnie pożądaných znaczeń i zachowań, zostaje ona oderwana od korzeni, staje się człowiekiem globalnym, który ma w identyczny sposób wyglądać, zachowywać się, mieć przewidywalne potrzeby i odczuwać ten sam głód pewnych doznań i towarów (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 307). Jednocześnie człowiek ten żyje w określonej społeczności, w której obowiązują określone tradycje, język, wierzenia, a coraz częściej obok żyją osoby prezentujące inne postawy i wartości. To wszystko sprawia, że czuje się on zagubiony, niepewny siebie i swoich potrzeb, a częstą emocją staje się strach, głównie przed *Innym*.

Aby odnaleźć się w tej różnorodności, w nieprzewidywalnej zmianie konieczne jest poznawanie siebie i świata (budowanie świadomości o sobie i świadomości społecznej), a następnie zaangażowanie w tę zmianę. Zaangażowanie to wiąże się z nowym sposobem myślenia o sobie i *Innych*, o kulturowej różnorodności i jednocześnie o dobrach kulturowych jako dziedzictwie całej ludzkości, a także o dialogu międzykulturowym, który umożliwia wspólne działania (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 304). Zaangażowanie w zmianę, osiągnięcie nowej świadomości i reagowanie na przeobrażenia społeczne w wymiarze wielokulturowym i międzykulturowym możliwe jest przede wszystkim poprzez edukację.

2. Edukacja międzykulturowa drogą do zrozumienia *Innych*

Ludzkość od wieków funkcjonuje jako przedsięwzięcie wielu subkultur (cywilizacji, narodów, religii, klas, kast, pokoleń, zawodów), od projektu wieży Babel do geometrycznego tempa rozrastania się Internetu (Magala, 2011, s. 10). To stykanie się kultur, szczególnie dzisiaj w globalizującym się świecie przybiera znaczący wymiar. Zrozumienie innych kultur, tolerancja dla inności, a następnie rozwijanie dialogu międzykulturowego staje się jednym z głównych współczesnych wyzwań. Istotne działania w tym obszarze podjęła Rada Europy, uznając działania podejmowane w ramach edukacji międzykulturowej jako element polityki edukacyjnej. W 2008 r. Rada Europy przyjęła Białą Księgę Dialogu Międzykulturowego; uznała edukację międzykulturową za jeden z elementarnych aspektów, na którym należy oprzeć wszelkie działania wspierające różnorodność kulturową na kontynencie. Zwrócono uwagę, że nauczając i ucząc się o różnorodności kulturowej nie wystarczy kształtować postawy tolerancji, konieczny jest dialog międzykulturowy rozumiany jako otwarta i pełna szacunku wymiana poglądów pomiędzy jednostkami lub grupami

o różnym pochodzeniu etnicznym, kulturowym, religijnym oraz językowym (Pukin, 2019, s. 73). Dialog zmierzający do przełamania barier, lęków, uprzedzeń, stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie ograniczania, dyskryminacji i ujawniania niechęci i wrogości. J. Nikitorowicz wyróżnił trzy fazy – etapy dialogu ku integracji:

- minimalizacja odmienności na rzecz poszukiwania podobieństw i wartości uniwersalnych,
- poznanie różnic, ich zakresu i poziomu w różnych wymiarach ludzkiego istnienia w celu ukształtowanie zasad-norm w zakresie tolerancji,
- prezentowanie pełnych postaw wobec różnic w funkcjonowaniu, różnic w rozwoju i postrzeganiu swojej pozycji i ról społecznych (Nikitorowicz, 2021, s. 112).

Wskazanie znaczącej roli dialogu w edukacji międzykulturowej nadaje jej nowe znaczenie. W takim rozumieniu definiujemy ją jako:

- praktykę pedagogiczną mającą na celu przygotowanie jednostki do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego (Sobecki, 2014 za: Pukin, 2019, s. 70);
- koncepcję pedagogiczną, której celem jest poszerzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami, kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów (np. etnicznych bądź religijnych) oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu (Encyklopedia PWN);
- edukacja międzykulturowa, jest konstruktywną odpowiedzią na wiele ważnych wyzwań wobec społeczeństw współczesnej Europy – a także polskiego społeczeństwa. Przede wszystkim edukacja międzykulturowa – jak w ogóle edukacja – służy i powinna służyć wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa (Lewowicki, 2002, s. 39)

– istotą edukacji międzykulturowej jest wprowadzić dziecko jak najwcześniej w ustawiczny dialog ze sobą i swoją kulturą oraz z innymi reprezentantami rodzimej kultury (Nikitorowicz, 2005, s. 33).

Kluczowe pytania dla edukacji międzykulturowej to:

1. Jak budować spójne, czyli rozumiejące się, twórcze, zaangażowane obywatelsko i nietracące swoich korzeni społeczeństwa, by tworzyć faktyczne wielokulturowe wspólnoty?
2. Jak rozumieć edukację międzykulturową w sytuacji dynamicznie zmieniającego się kontekstu, uwarunkowań i nastrojów społecznych?
3. Na jakich przesłankach opierać edukację międzykulturową mimo piętrzących się trudności i umacniających się oporów społecznych? (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 306).

Nadrzędnym celem edukacji międzykulturowej jest kształtowaniem społeczeństwa otwartego na efektywną integrację oraz wyrównywanie szans w różnych wymiarach indywidualnego i grupowego funkcjonowania. Natomiast zadaniem staje się praca nad zmianą jakościową w więzi łączącej pojedyncze osoby z ich przestrzenią lokalną, wzmacniając przy tym postawy proobywatelskie oraz ucząc świadomego współuczestnictwa na rzecz kreowanej rzeczywistości (Muszyńska,

2014, s. 176). Istotne jest aktywne uczestnictwo każdej z jednostek bez względu na jej pochodzenie czy przynależność kulturową.

Cele edukacji międzykulturowej:

- poznanie i zrozumienie siebie oraz własnej kultury – rozwijanie samoświadomości, która zapewnia poczucie bezpieczeństwa przy kontakcie z *Innością*;
- kształtowanie postaw otwartości i zrozumienie *Inności* poprzez wykraczanie poza granice poznania wyłącznie tego co bliskie – realizowanie idei poszanowania różnic i dostrzeganie ich wzbogacającego czynnika;
- wychowanie do poznawania i zauważania obecności *Innego*, rozwijanie wrażliwości, współdziałania, pokonanie myślenia schematycznego (Szafrńska-Gajdzica, Kijów, s. 65);
- kształtowanie kompetencji międzykulturowych – świadome uczestnictwo w dialogu międzykulturowym, rozwijanie krytycznego myślenia, umiejętność pracy w grupie międzykulturowej oraz rozwiązywanie konfliktów;
- wzmacnianie empatii i wrażliwości międzykulturowej, a także refleksyjności co do własnych barier wynikających z etnocentryzmu, stereotypów i uprzedzeń (Badowska, 2015, s. 278).

Rozważania o edukacji międzykulturowej i jej celach są niewątpliwie ważnym obszarem rozwoju pedagogicznego. Wiele nadziei jest związanych ze zmianą, którą może ona zapewnić. To od placówek oświatowych i edukacji w niej prowadzonych oczekuje się rozwiązań na miarę nowych potrzeb społecznych. Niewątpliwie taką potrzebą jest budowanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i kształtowanie postaw wobec osób z innych kultur. Zatem podstawowym zadaniem edukacji międzykulturowej jest wprowadzenie długofalowych zmian w szkołach i programach nauczania, które będą służyć jako punkt odniesienia przy opracowywaniu innowacyjnych metod i praktyk edukacyjnych (Neuner, 2014, s. 14).

3. *W nas i między nami* – kultura jako oprogramowanie

Świadomość siebie, swoich korzeni, kultury swojego pochodzenia, czyli swojej tożsamości jest niezbędna do tworzenia wielokulturowej rzeczywistości (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 310). Aby zrozumieć, co jest *między nami* najpierw trzeba zrozumieć, co jest *w nas*. Tym, co wyróżnia każdego z nas, jest dziedzictwo genetyczne i kulturowe. Kultura to wyróżnik człowieka, czymś, co nie jest uwarunkowanie biologiczne, ale go definiuje. Jak zauważył A. Giddens, kultura odnosi się do wyuczonych, a nie dziedzicznych aspektów społeczeństwa. Człowiek jest zarówno odbiorcą kultury, jak i jej twórcą – jako jedyny spośród istot żywych jest zdolny do tworzenia kultury.

Czym zatem jest kultura? Wyróżniamy trzy podstawowe koncepcje znaczenia kultury. W pierwszym z nich kultura jest kojarzona z „kultywacją”, czyli uprawą –

pierwotnie ziemi, następnie umysłu, a ostatecznie całej złożonej cywilizacji ludzkiej. W drugim kultura to „czarna skrzynka” mieszcząca znaczenia, wartości, normy i „sposoby” (wzorce zachowań, artefakty) regularnie demonstrowane i stosowane przez jednostki ludzkie oraz grupy z nich złożone. W trzecim kultura to wszystkie działania, które podejmują jednostki, grupy i społeczeństwa w celu nadania sensu otoczeniu, np. kultura renesansu we Włoszech (Magala, 2011, s. 15).

Do tego, aby człowiek mógł formować się jako istota społeczna przejmująca dziedzictwo kulturowe swojej grupy i to dziedzictwo dalej ubogacające, niezbędny jest proces socjalizacji, przekazywania i przejmowania tradycji kulturowej. Proces ten można określić jako drugie narodziny człowieka – jego narodziny w kulturze (Adasimowa, Rejmas, 2018, s. 10). M. Magala, definiując pojęcie kultury, skłania nas do refleksji nad nią i jej rozumieniem, zadaje więc następujące pytania: „Czym jest kultura? Tym jak funkcjonujemy w naszym otoczeniu? Kluczowymi wartościami plus normami, plus zachowaniami (co do których istnieje pewien konsensus) oraz artefaktami? Rytuałami, które wyrabiają w nas pożądane społecznie nawyki? Siecią znaczeń utkaną wokół nas, byśmy mogli zrozumieć i zinterpretować otaczający nas świat i samych siebie? Praktykami, odzwierciedleniami, językami, zwyczajami? A może, subiektywnym oprogramowaniem umysłu skopiowanym z obiektywnej tradycji?” (Magala, 2011, s. 15).

Ostatnia propozycja rozumienia kultury jako nawigatora, jako praktyczne, użyteczne oprogramowanie pozwala tworzyć plany indywidualnych i zbiorowych działań, a także podsuwa wzorce naszych interakcji. Zgodnie z nią, ludzie mogą modyfikować plany, które chcą wdrożyć, dostosowując je do okoliczności. Istnieją jednak pewne granice tych modyfikacji i innowacji wynikające z posiadanego oprogramowania i kodów kulturowych (Magala, 2011, s. 63) przyjętych w procesie socjalizacji. R.E. Nisbett w swej książce *Geografia myślenia* prezentuje badania, z których jednoznacznie wynika, że ludzie Wschodu i Zachodu cechuje odmienny styl myślenia. Mieszkańcy Zachodu bardziej koncentrują się na obiektach, a Wschodu na środowisku; ludzie Zachodu bardziej są przekonani, że sprawują kontrolę nad otoczeniem, ludzie Wschodu nie mają takiego przekonania; ludzie Zachodu wyjaśniając dane zdarzenie będą się skupiać na obiektach, a Wschodu na sieci powiązań z otoczeniem; ludzie Zachodu kładą nacisk na klasyfikacje, a Wschodu na relacje. W sytuacji konfliktu ludzie Wschodu będą starali się poszukiwać Drogi Środka, a ludzie Zachodu będą utrzymywać, że jedno ze stanowisk jest słuszne, a drugie nie (Nisbett, 2015, s. 46).

Jak wcześniej wspomniano, nasze myślenie kształtowane jest od najmłodszych lat w procesie socjalizacji. Świetnym przykładem różnic w tym zakresie jest czytanka. Jednym z pierwszych tekstów, na których amerykańskie dzieci uczyły się czytać (czytanka była używana w latach 60. XX w.), jest czytanka Dick and Jane. Dick, Jane i ich pies Spot byli pełnymi energii indywidualistami. Pierwsze zdania czytanki są następujące: „Dick biega. Dick skacze. Dick biega i skacze”. Natomiast

pierwsza strona czytanki chińskiej z tego samego okresu przedstawia małego chłopca siedzącego w ramionach większego, a pierwsze słowa brzmią: „Starszy brat opiekuje się młodszym bratem. Starszy brat kocha młodszego brata. Młodszy brat kocha starszego brata”. Od pierwszego zetknięcia się dziecka ze słowem drukowanym ważne wydaje się przekazywanie informacji nie o indywidualnych działaniach, ale o relacjach między ludźmi (Nisbett, 2015, s. 50). Dla człowieka Zachodu bliskie jest pojęcie osoby, której cechy są niezależne od okoliczności lub konkretnych relacji. Natomiast dla człowieka z Azji Wschodniej zachodnie Ja jest wręcz wytworem wyobraźni. W rozumieniu konfucjańskiej filozofii zorientowanej na człowieka, żadna istota ludzka nie może istnieć w pojedynkę. Każde działanie musi być formą oddziaływania człowieka na człowieka (Hu Shih, za Nisbett, 2015, s. 51).

4. W relacjach z Innymi – kompetencje międzykulturowe

Globalizacja doprowadziła do coraz większej liczby kontaktów z coraz większą liczbą oprogramowań kulturowych. W relacjach z *Innymi*, wykorzystując nasze *oprogramowanie*, używamy płci, wieku, tożsamości etnicznej, religii, klasy, kasty lub zawodu do *znakowania Innych*. Im bardziej odlegli i odmienni są *oznaczeni*, tym ważniejsze stają się kompetencje międzykulturowe w budowaniu relacji z nimi (Magala, 2011). Skuteczne działania w tym zakresie (rozwijające kompetencje międzykulturowe) pozwalają elastycznie dopasować stereotypy i docelowo zastąpić je bardziej zróżnicowaną wizją *Innych*.

Stereotyp (z gr. wzór, odcisk) to konstrukcja myślowa, nadmierne uogólnienie, schemat poznawczy. Stereotypy a) pozwalają wyjaśniać rzeczywistość; b) oszczędzają wysiłek; c) są wspólnymi przekonaniami grupy (Magala, 2011, s. 64 za: McGarthy i in. 2002, s. 2).

Wyróżniamy:

- stereotypy kulturowe: wiedza zbiorowa, wiedza powszechna, wiedza łącząca, spajająca grupę, wiedza wspólna, wiedza przekazywana wzajemnie wewnątrz grupy przez np. wychowawców, rodziców, media, polityków;

- stereotypy indywidualne: osobiste doświadczenia, doświadczenia podczas wzajemnych, bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami innych grup, wiedza na temat innych, zmieniająca się w miarę ich lepszego poznawania przez jednostkę (Błażejowski 2018, *Edukacja międzykulturowa, idee, inspiracje*, s. 32.).

Przyjęte oprogramowanie kulturowe (nastawienie, zwyczaje, oczekiwania, wzorce działania) mogą prowadzić do współpracy, tzn. skutecznego planowania i podejmowania wspólnych działań, lecz mogą również utrudniać współpracę i prowadzić do jej załamania (por. Magala, 2011, s. 63). Trzeba mieć świadomość, że poznawanie i zrozumienie *Innych*, prowadzenie z nimi dialogu to proces wymagający wysiłku, przełamywania własnych stereotypów rozpoznawania oprogramowania *Innych*

i łamania ich kodów kulturowych. Jednak przejście tego procesu, a tym samym rozwijanie kompetencji międzykulturowych jest niezbędne w czasach szerokich i intensywnych kontaktów między ludźmi noszącymi różne rodzaje oprogramowania kulturowego w swoich głowach. Tym samym edukacja międzykulturowa oparta na dialogu staje się środkiem, za pomocą którego budujemy świadomość o sobie i *Innych*.

Kontakty międzykulturowe stają się codziennością, a zatem kompetencje międzykulturowe są potrzebne każdemu. Nie są jednak one nabywane automatycznie. W celu dokonania faktycznej zmiany w kontekście międzykulturowym, wymagana jest praca ze świadomością społeczną, wykorzeniająca wszelakie bezpodstawne stereotypy i uprzedzenia. Opanowanie kompetencji międzykulturowych powinno kształtować się i rozwijać przez całe życie; łączyć wiedzę o różnorodności i świadomość własnej tożsamości kulturowej z praktycznym zastosowaniem ich w ramach interakcji i kontaktów z Innością. Nade wszystko jednak opanowanie kompetencji międzykulturowych to ważna lekcja samopoznania i poszerzania świadomości jednostkowej. Kompetencje międzykulturowe nabywamy w trzech wymiarach: poznawczym (wiedza), emocjonalnym (postawy) oraz praktycznym (umiejętności).

Wiedza – opanowanie informacji na temat społeczeństwa i kultury własnej oraz innych. Jest to wiedza faktograficzna opanowywania w ramach przedmiotów szkolnych (np. geografii czy języków obcych). Jednak w idei edukacji międzykulturowej, potrzeba poszerzenia jej o wiedzę strategiczną, czyli taką, która posłuży wsparciem w bezpośrednich interakcjach z Innością. Odpowiednie interpretacje, etykieta, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami oraz refleksja nad obecnością stereotypów są bardzo istotne.

Postawy – przyjmowane sposoby obcowania z Innością. Konieczne jest tu pogłębienie i zrozumienie własnej tożsamości kulturowej. Nabywamy przekonania o równym prawie każdego człowieka do swojej odrębności, a zatem przyzwalam na różnorodność poprzez kształtowanie postaw szacunku, tolerancji, akceptacji i otwartości.

Umiejętności – faktyczne sposoby działania w kontakcie z międzykulturowością. Umiejętność dopasowania posiadanej wiedzy do interpretacji konkretnej sytuacji. Rozwijanie własnej ciekawości na świat i jego różnorodność – umiejętność komunikacji, odkrywania nowości, krytycznego myślenia oraz refleksyjności (Neuer, 2014, s. 30).

Kompetencje międzykulturowe są wielowymiarowe. Ich opanowanie wymaga ciągłego rozwoju i chęci poznawania siebie i świata. Podstawowe kompetencje międzykulturowe to:

- empatia międzykulturowa – zrozumienie i zaakceptowanie Inności, gotowość wykraczania poza granice tego, co znane i wiadome, poznawania nowych perspektyw postrzegania świata, porzucenie myślenia o nadrzędności którejkolwiek z kultur;
- uzewnętrznienie tożsamości – poznanie własnej tożsamości, jej podstaw i zasad, zrozumienie źródeł własnego światopoglądu, umiejętność prezentowania się i porównywania w interakcjach z Innymi;

- wieloperspektywistyczność – poznawanie i zestawianie różnych punktów widzenia, stwarzania warunków do zaistnienia mnogości głosów i poglądów;
- kompetencje językowe – doskonalenie znajomości zarówno języka ojczystego, jak i języków obcych, zwiększenie wrażliwości językowej (Neuer, 2014, s. 32–33).

Model edukacji międzykulturowej jest jednym z najbardziej skutecznych sposobów integracji społeczno-kulturowej. Szkoła, działająca w zgodzie z założeniami i wartościami edukacji międzykulturowej, w pierwszej kolejności powinna uwzględniać potrzeby swojego najbliższego środowiska lokalnego oraz rozwijać umiejętność reagowania na zachodzące w nim procesy. Szkoła niewątpliwie odgrywa bardzo ważną rolę w sferze kształtowania postaw, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Jest miejscem umożliwiającym naukę oraz praktykę komunikacji międzykulturowej, czym umożliwia swoim uczniom bardziej rzetelne poznanie świata, sieci i *Innego* człowieka.

Czy wiesz, że:

– S. Heine wraz ze współpracownikami przeprowadził eksperyment wśród japońskich i kanadyjskich studentów. Badacze poprosili studentów o wypełnienie fikcyjnego testu sprawdzającego kreatywność, a następnie udzielali studentom informacji zwrotnych, mówiąc im, że wypadli bardzo dobrze albo bardzo źle. Następnie z ukrycia obserwowali, ile czasu studenci poświęcają na wykonanie zadania podobnego do zadań tekstowych. Kanadyjczycy pracowali nad zadaniem dłużej, jeżeli na teście wypadli dobrze, natomiast Japończycy – jeżeli wypadli źle. Japończycy w tym zadaniu dostrzegli okazję do doskonalenia się i ją wykorzystali. Wyniki tego badania przynoszą interesujące implikacje dotyczące sposobu rozwijania umiejętności na Wschodzie i Zachodzie. Na Zachodzie ludzie częściej osiągają bardzo wysoki poziom w niewielu dziedzinach, w których byli dobrzy od samego początku, na Wschodzie częściej stają się specjalistami od wszystkiego (Nisbett, 2015, s. 55).

– Na Zachodzie ludzie uczą swoje dzieci roli „nadawcy”, odpowiedzialnego za precyzyjne formułowanie myśli i wypowiadanie zdań w taki sposób, aby słuchacz bez problemu je zrozumiał niezależnie od kontekstu. Jeżeli komunikacja nie przebiega prawidłowo, to jest to wina mówiącego. Natomiast w Azji dzieci uczą się roli „odbiorcy”, co oznacza, że odpowiedzialność za zrozumienie tego, co się mówi, spada na słuchacza. Amerykański rodzic zirytowany głośnym śpiewem dziecka prawdopodobnie powie mu wprost, aby przestało śpiewać. Z kolei rodzic z Azji powie raczej: „Jak dobrze śpiewasz tę piosenkę!”. W pierwszej chwili dziecku może być przyjemnie, ale za moment zaświta mu w głowie myśl, że być może chodzi o coś innego, i spróbuje śpiewać ciszej albo w ogóle przestanie śpiewać (Nisbett, 2015, 57–58).

– Chińczycy nie mają w swoim języku słowa „indywidualizm”. Najbliższe mu znaczeniowo słowo w języku chińskim to „samolubstwo”. Z kolei chińskie *jèn* (życzliwość) oznacza dwoje ludzi (Nisbett, 2015, s. 51).

– Według Fukuyamy w głębi serca każdy z nas jest Amerykaninem, gdyż ludzie na całym świecie piją Coca Colę, noszą dżinsy, podkoszulki i buty Nike. Oglądają amerykańskie filmy, słuchają amerykańskiej muzyki (Nisbett, 2015, s. 162), czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?

– W zależności od kultury i miejsca zamieszkania ludzie różne mają poczucie czasu. Jest takie powiedzenie: Europejczycy mają zegarki, a Afrykańczycy czas.

– Człowiek zaprogramowany w swej macierzystej kulturze kontaktuje się z odmiennością poprzez pryzmat tego, co swojskie, odciskając jego piętno na nowo poznawanej rzeczywistości (Boski, 2010, s. 568).

– Według Bennetta, wrażliwość międzykulturowa nie jest stanem „naturalnym” wśród ludzi. Ludzie nie są z natury swojej życzliwi odmiennym grupom i osobnikom z naszego gatunku. Łatwiej, bez wysiłku przychodzą nam raczej kontakty antagonistyczne. Przewyciężanie naturalnego etnocentryzmu jest sprawą rozwoju w sprzyjających warunkach bądź treningu (Boski, 2010, s. 568). Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?

5. Wskazówki dla osoby prowadzącej

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych wymaga wysiłku i aktywności uczniów. Związane jest z rozwijaniem świadomości o sobie (poznawanie siebie) i otoczeniu. Nieodłącznym elementem tego procesu jest dialog międzykulturowy, myślenie pytajne oraz wzajemna empatia. Dlatego też aktywności proponowane uczniom powinny angażować całą ich osobę. Preferowane metody i techniki to: symulacje, gry, drama, zajęcia oparte na sztuce (taniec, śpiew, teatr, zajęcia plastyczne). Tym, co wspiera dialog międzykulturowy, jest też jedzenie. Warsztaty kulinarne, festiwale prezentujące kuchnie różnych krańców świata stają się doskonałą okazją do doświadczania innych kultur.

Obecnie w prawie każdej polskiej szkole są uczniowie z doświadczeniem migracyjnym. Coraz częściej w tej nowej sytuacji wspierają ich asystenci lub asystentki międzykulturowe. Jak wskazuje sama nazwa, asystenci pełnią funkcje integracyjną oraz mediacyjną w komunikacji wszystkich uczestników życia szkoły. Z rozmów z asystentkami międzykulturowymi (niepublikowane badania własne) również jednoznacznie wynika, że do kształtowania kompetencji międzykulturowych, zrozumienia siebie i innych, niezbędne jest zastosowanie metod aktywizujących. Jedna z badanych powiedziała: „Dla mnie integracja jest bardzo bliska do sztuki. Kultura pozwala na lepszą interakcję. Jestem artystką. W szkole jestem też reżyserką. Jestem zdania, że człowiek, który potrafi odnaleźć się na scenie, będzie mógł odnaleźć się w każdym miejscu. Rozwijamy umiejętność oratorskie. Ponadto liczy się swoboda w działaniu, możliwość zobaczenia się w innej roli. To rozwija pewność siebie(...)”. Inna osoba, jako ciekawy pomysł na odpowiadający na potrzebę wyrażania własnej

tożsamości kulturowej wskazała inicjatywę podjętą przez nią w jednej ze szkół: „bardzo jestem z tego pomysłu dumna. Zawsze mieliśmy w szkole konkursy recytatorskie, ale czułam, że nie są one sprawiedliwe. Oczywiście, że dzieciaki, u których polski nie jest pierwszym językiem, będą miały o wiele trudniejsze zadanie, by dobrze wyrecytować wiersz. Dlatego wprowadziliśmy nowe zasady – można było recytować w ojczystym języku. Tak pojawiła się większa szansa na rzeczywistą równość szans. Udział wzięło przedstawiciele 6 różnych narodowości z naszej szkoły. Oczywiście nie wszystko rozumieliśmy jako jury, ale nie o to też chodziło. Ich pewność siebie, ekspresja, sposób wypowiedzi... To jest to, co liczy się najbardziej. Przygotowaliśmy dla nich też prezenty oraz dyplomy. Niby mała rzecz, ale też ważna. Czasem dobrze jest się poczuć docenionym. Na tyle dobrze to się u nas przyjęło, że w przyszłym roku będziemy chcieli przeprowadzić taki konkurs na skalę miasta”.

Inspiracje dla wspólnej pracy

Rozmówki różnojęzyczne – zajęcie wykonywane w parach. Prowadzący zadaje każdej parze temat rozmowy oraz wyjaśnia, że nie wolno im posługiwać się żadnym istniejącym językiem. Para musi na bieżąco wymyślać swój własny język, tworząc nowe wyrazy, dźwięki. Bardzo ważne w tym zadaniu rozwinięcie ekspresji oraz posługiwanie się mową ciała. Warto zakończyć zadanie refleksją na temat tego, jak osoby nieznające języka mogą czuć się na co dzień oraz w jaki sposób możemy usprawnić naszą z nimi komunikację. Przykłady tematów rozmów: ustalanie planu na weekend, wybieranie filmu do obejrzenia, tworzenie wspólnego projektu szkolnego, planowanie wyjazdu na wakacje, planowanie menu na rodzinną kolację, Uwaga – pożar!, to była najzabawniejsza sytuacja jaką widziałem/-am.

Inna perspektywa – ćwiczenie oparte na wizualizacji, która pomoże uczniom lepiej doświadczyć emocji, towarzyszących uczniom z doświadczeniem emigranckim. Poproś uczniów, by zamknęli oczy, a następnie przeczytaj proponowaną historię. Poproś uczniów, by opisali emocje, które towarzyszyły im podczas słuchania tej opowieści.

Zamknij oczy i wyobraź sobie, że jesteś dzieckiem imigrantem, które właśnie przybyło do nowego kraju w poszukiwaniu lepszej przyszłości. Nazywasz się Amir i masz dziesięć lat. Wcześniej mieszkaleś w małej wiosce w Afganistanie, gdzie twoja rodzina uprawiała zboże i hodowała krowy. Twoja rodzina podjęła trudną decyzję o opuszczeniu rodzinnego kraju ze względu na wojnę i trudne warunki życia. Pakujesz swoje ulubione zabawki, które przetrwały z wielu lat, i kilka ubrań, które masz. Masz nadzieję, że w nowym kraju znajdziesz bezpieczeństwo i lepsze możliwości dla siebie i swojej rodziny. Po wielu godzinach podróży docierasz do nowego kraju, który staje się twoim nowym domem. Miasto jest wielkie i tętniące życiem, z nowoczesnymi budynkami i wieloma różnymi ludźmi. Język, którym mówią ludzie, brzmi zupełnie obco, ale czujesz się podniecony nowymi możliwościami, jaki przed tobą stoją. Pierwsze dni w nowym kraju są trudne. Musisz uczyć się nowego języka, nawigować po nieznanym ulicach i poznać nowych przyjaciół. Czasami czujesz się

samotny i zagubiony w tłumie obcych twarzy, ale masz nadzieję, że znajdziesz swoje miejsce w tym nowym środowisku. Z czasem zaczynasz poznawać nowych przyjaciół i coraz lepiej rozumiesz nowy język. Chociaż tęsknisz za rodziną i przyjaciółmi w Afganistanie, to cieszysz się możliwościami, jakie daje ci nowe miejsce. Uczysz się o różnych kulturach i tradycjach, próbujesz nowych potraw i poznajesz nowe zwyczaje. Mimo że czasami tęsknisz za domem, czujesz, że zaczynasz tworzyć nowy dom tutaj, w tym obcym kraju. Twoja historia jest teraz częścią historii tego miejsca, a ty jesteś gotowy otworzyć się na nowe doświadczenia i przygody, które przyniesie przyszłość. Teraz, gdy otwierasz oczy, zastanów się, jakie wyzwania i radości mogą towarzyszyć dzieciom migrantom po przeprowadzce do nowego kraju, i jak ważne jest zrozumienie i wsparcie dla nich w ich nowym środowisku.

Tożsamość – zadanie indywidualne, w którym każdy uczestnik dostaje takie same karty pracy, w których ma za zadanie scharakteryzować cztery różne postacie. Do każdej postaci trzeba wypisać pięć cech, które według ucznia/uczenicy najlepiej mogłyby opisać tę osobę. Po skończeniu wypełnienia tabelki, poproś uczniów, by zaznaczyli, które cechy według nich łączą wszystkie postacie, a które najbardziej je różnią. Poproś uczniów, by swoimi spostrzeżeniami wymienili się na forum. Warto zwrócić uczniom uwagę na takie kwestie, jak: Czy w podanych opisach jest więcej cech wspólnych, podobnych czy różnych? Na co wskazują podobieństwa i różnice? Czego możemy się nauczyć w tym zadaniu?

6. Zasoby internetowe z otwartym dostępem

A. Paszkowska-Rogacz, E. Olczak, E. Kownacka, D. Cieślukowska, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Publikacja przedstawia szczególne opracowanie tematyki wykorzystania edukacji międzykulturowej w praktyce. Umieszczono tu również materiały, które można wykorzystać w pracy z młodzieżą. Są to na przykład: Kultura jako góra lodowa (s. 25), Koncepcja kultury jako cebuli (s. 26). Posługiwanie się podanymi modelami może służyć wsparciem w praktycznym poznawaniu tematyki konstruktów kultury oraz wymiarów tożsamości. http://www.irp-fundacja.pl/know-how-portal/publikacje/doradztwo_zawodowe_a_wyzwania_miedzykulturowe.pdf [dostęp: marzec 2025].

A. Gillert, *Uczenie się międzykulturowe*. Artykuł opiera się na koncepcie kultury jako góry lodowej (s. 19), poszerzając jego interpretację o model wymiarów kultury zaproponowany przez Geerta Hofstede'a. Połączenie dwóch modeli pozwoli na refleksyjną pracę z grupą, umożliwiającą poznanie siebie poprzez poszukiwanie cech wspólnych i różnych z Innymi. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261266/2_concepts.pdf/b0f6636b-2d39445c-aacc-acca0a5b0d8e [dostęp: marzec 2025].

Wzbogaceniem zajęć może również służyć narzędzie Country Comparison Tool, który pozwala na sprawne i czytelne porównanie kultur w kilku wymiarach: Kolektywizm – indywidualizm, Dystans władzy (mały/duży), Męskość – kobiecość,

Unikanie niepewności (słabe/silne), Orientacja długoterminowa – orientacja krótkoterminowa, Przyzwolenie – restrykcyjność. Narzędzie w prosty sposób pokazuje złożoność kultury narodowej oraz jej wpływu na funkcjonowanie jednostki. <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool> [dostęp: marzec 2025].

Ukrapol – wirtualna podróż pomiędzy kulturami. Jest to wirtualna gra, która przybliży podobieństwa i różnicę pomiędzy kulturą polską a ukraińską. Narzędzie jest zaprojektowane do pracy indywidualnej, grupowej oraz moderowanej. Szczególnie dobrze sprawdzi się w klasach, z dużą mniejszością ukraińską. https://razem.web.amu.edu.pl/?page_id=123 [dostęp: marzec 2025].

Kompetencje międzykulturowe pod red. M. Rafalskiej proponuje siedem scenariuszy z edukacji międzykulturowej do pracy z klasami różnorodnymi kulturowo. Każdy ze scenariuszy przybliży inny aspekt kształcenia do integracji w praktyce szkolnej (s. 47–91). <https://static.zpe.gov.pl/portal/f/res/RnJ3HlpTzBFRU/1646336242/HG5NYqZQvPGH8BSpHzA3XPKmi41pQxQm.pdf>.

Model edukacji międzykulturowej WISE. Publikacja opracowana przez Polskie Forum Migracyjne stanowi zbiór scenariuszy zajęć opartych na autorskim modelu edukacji międzykulturowej WISE, czyli W – współzależność, I – integracja, S – sukces, E – edukacja. Materiały są dostępne w języku polskim, angielskim i ukraińskim. https://forummigracyjne.org/wp-content/uploads/2024/04/W-I-S-E_PL_ENG.pdf [dostęp: marzec 2025].

Strona internetowa EduSkills+ proponuje szereg aktywności, rozwijających otwartość na różnorodność. Są to krótkie opisy zasad oraz materiały do wydruku, które z łatwością można wykorzystać na zajęciach z młodzieżą. Do zajęć z różnorodności kulturowej, etnicznej i religijnej proponowane są m.in. takie gry symulacyjne jak: Barnga, Na pastwisku, Własna historia migracji czy Chwyć fasolę. <https://divedu.eduskills.plus/methods> [dostęp: marzec 2025].

Fundacja Edukacji międzykulturowej na swojej stronie internetowej udostępnia scenariusze zajęć, które podzielone na kategorie tematyczne według kontynentów. Jest to szeroki wybór materiałów, które mają na celu wsparcie pedagogów do prowadzenia zajęć w idei różnorodności. <http://miedzykulturowa.org.pl/dla-nauczycieli/scenariusze-zajec/> [dostęp: marzec 2025].

Wideo materiały TEDx, w szczególności wystąpienie Chimamanda Adichie: Niebezpieczeństwo jednej historii. Filmik może służyć komentarzem do zajęć o potrzebie zwalczania stereotypów i utartych schematów myślenia. Nagranie jest dostępne w języku angielskim z polskimi napisami. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=pl [dostęp: marzec 2025].

W zajęciach z młodszą grupą wsparciem może służyć odwołanie do popkultury. Wprowadzeniem do tematyki Inności oraz edukacji międzykulturowej mogą być takie animacje jak *Między nami żywiołami* (o wspólnym życiu w wielokulturowości i przeciwdziałanie wykluczeniu) czy *Przygody Misia Paddingtona* (perspektywa uchodźcy oraz zetknięcie się z obcą kulturą).

LITERATURA

- Adamišinová, M., Rejman, B. (2018). Kultura jako atrybut człowieka i miara człowieczeństwa. W: P. Borza, K. Rejman, W. Błażejowski, B. Rejman (red.), *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu, s. 920.
- Badowska, M. (2015). Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej. *Edukacja międzykulturowa*, 4 (2).
- Boski, P. (2010). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Magala, S.J. (2011). *Kompetencje międzykulturowe*. Oficyna Wolters Kluwer business.
- Muszyńska, J. (2014). Społeczna współzależność w przestrzeni zróżnicowanych środowisk lokalnych. Przypadek społeczności lokalnych wschodniego pogranicza Polski. W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, J. Suchodolska (red.), *Człowiek w przestrzeni lokalnej dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej: konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne. Przestrzeń życia i edukacji – kilka tendencji, hipotez, uwag o pedagogice społecznej i edukacji międzykulturowej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Neuner, G. (2014). Edukacja międzykulturowa i jej wymiary. W: *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich*, Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nikitorowicz, J. (2005). Próba określania przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.), *Region. Tożsamość. Edukacja*. Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 15–33.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współlistnienia kultur*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nisbett, R.E. (2015). *Geografia myślenia*. Smak Słowa.
- Pukin, P. (2019). Edukacja międzykulturowa jako element strategii Rady Europy i Unii Europejskiej. *Edukacja międzykulturowa*, 1 (10), 69–80.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Edukacja. Teoria kształcenia i wychowania. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szafrańska-Gajdzica, A. (2016). Uwarunkowania uprawiania polityki oświatowej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. *Oświatologia* (5), Kijów.

KATARZYNA CYTLAK

Katedra Historii Sztuki Nowoczesnej i Pozaeuropejskiej, Instytut Sztuki i Dziedzictwa Kulturowego,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID: 0003-0593-5799
mail: cytlak@umk.pl

Współczesne aktywizmy. Sztuka w przestrzeni publicznej, polityzacja kultury i produkcja nowego konsensusu¹

1. Aktywizm artystyczny

Aktywizm polityczny i społeczny to postawa i czynne działanie w szeroko pojętej przestrzeni publicznej mające na celu wywołanie często zdecydowanych zmian w funkcjonowaniu danych społeczeństw. Pochodzący od łacińskiego słowa *activus* – czynny, działający, termin określa wszelką działalność społeczną, często na marginesie lub poza oficjalnymi strukturami polityczno-społecznymi, w reakcji zarówno na lokalne, jak i międzynarodowe kryzysy społeczne, wolnościowe, ekologiczne. Według Amnesty International, kluczem sukcesu aktywizmów jest mobilizacja możliwa dzięki bezpośredniemu zaangażowaniu poszczególnych jednostek będących „sercem” tej organizacji, wyrażającemu się „poprzez globalne, regionalne i krajowe kampanie, projekty tematyczne, podejmowanie działań na rzecz osób indywidualnych, reagowanie na kryzysy oraz edukację o prawach człowieka” (Amnesty International, bez daty). Wymienione działania mają na celu zmianę warunków socjalnych, politycznych, ekonomicznych, środowiskowych, innymi słowy zmianę struktury świata, w którym funkcjonuje dane społeczeństwo.

Aktywizm jest działaniem w przestrzeni publicznej, które w dzisiejszych społeczeństwach coraz częściej jest określany przymiotnikiem „artystyczny” i przybiera formy zarezerwowane wcześniej dla sztuk plastycznych i teatru eksperymentalnego:

¹ Ten tekst jest rozwinięciem artykułu „L'iconografia della rabbia. La disobbedienza visuale di 'Chile desperto'”, opublikowanego w Dinamopress, w Rzymie, w maju 2020 r. (nr 1, pp. 47–51).

takich jak performance, graffiti, plakat, rysunek, komiks. Jak zauważają teoretycy sztuki tacy jak Marcelo Expósito, Jaime Vindel, i Ana Vidal zajmujący się politycznie zaangażowaną sztuką Europy i Ameryki Południowej, koncept „aktywizm artystyczny” pojawił się w okresie międzywojnia XX w., w rezultacie rosnącej polityzacji europejskiej awangardy (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, s. 43). Badacze wyróżniają dziesięć cech definiujących aktywizm artystyczny. Po pierwsze, aktywizm artystyczny to „modos de producción de formas estéticas y de relacionalidad que anteponen la acción social a la tradicional exigencia de autonomía del arte” [sposoby produkcji form estetycznych i relacyjności, które stawiają działanie społeczne przed tradycyjnym postulatami autonomii sztuki] (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, s. 43). Aktywizm artystyczny rozwija się w relacji napięcia wobec dominujących instytucji artystycznych i najczęściej występuje „en los márgenes o extramuros” [na marginesach lub poza murami] (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, s. 43) instytucji artystycznej najczęściej odpornej wobec akcji socjalnej i politycznej. Postulat aktywizmu artystycznego jest „«romper» con la autonomía del arte” [„zerwanie” z autonomią sztuki] (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, s. 43), który to dyskurs jest ponadto rozpoznany jako z gruntu fałszywy. Aktywizm artystyczny myśli o sztuce w sposób nowatorski i wykracza poza eurocentryczną tradycję artystyczną. Artystyczna forma zwiększa również „inmediatez” „bezpośredniość” i „momentalność” działania (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, p. 43), którego nie można sprowadzić do „agitacji i propagandy” (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, p. 43). Autorzy podkreślają, iż aktywizm artystyczny zawsze się autodefiniuje jako praktyka. La „materialidad débil” [słaba materialność] (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, s. 43), czyli swoista ubogość materialna aktywizmu artystycznego jest według nich nie tylko rezultatem braku środków, ale też konsekwencją skierowania uwagi na produkcję niematerialną (tworzenie relacji, subiektywizację, budzenie świadomości), i pewnego rodzaju odrzuceniem materiałów komercyjnych, mogących stać się muzealnym fetyszem. I ostatecznie aktywizm artystyczny wymaga „poner el cuerpo” [zaangażowania cielesnego] w praktykę – co według teoretyków pozwala mu osiągnąć zniesienie dystansu przedmiot–podmiot (Expósito, Vindel, Vidal, 2012, s. 50). Innymi słowy, bardzo często ciało aktywisty-performera staje się swoistym dziełem sztuki i manifestem danej akcji.

Ruch „Chile despertó” („Chile się obudziło”), który rozpoczął się w październiku 2018 r., będzie przedstawiony jako radykalny i skuteczny przykład aktywności politycznej i artystyczno-społecznej w przestrzeni publicznej. Analiza jego produkcji wizualnej, która pojawiła się w przestrzeni publicznej pozwoli nam zrozumieć nie tylko postulaty pojawiające się wśród młodej części chilijskiego społeczeństwa domagającego się ustąpienia modelu neoliberalnego, praw dla mniejszości i dekolonializacji, ale też dążenia protestujących grup społecznych w Europie i Polsce.

2. Wielość w działaniu: specyfika chilijskiego *Estallido Social* (Oświadczenia Społecznego)

Masowe protesty społeczne znane jako *Estallido Social* (Oświadczenie Społeczne), zainicjowane 18 października 2019 r. przez uczniów szkół średnich, przyniosły zmiany, które przeobraziły chilijskie społeczeństwo. Zapoczątkowane podwyżką cen biletów na metro w Santiago, demonstracje były protestem przeciwko politycznym, ekonomicznym i społecznym (a nawet ideologicznym i filozoficznym) wymiarom neoliberalnej polityki, realizowanej w Chile od czasów dyktatury generała Augusto Pinocheta (1973–1990). Masowe demonstracje nie tylko „doprowadziły do faktycznego upadku konstytucji” (Fagioli, 2020, s. 9)², ale także „wytworzyły formy mobilizacji i subiektywizacji, które przekraczają wszelkie rodzaje prawa” (Fagioli, 2020, s. 9). Heterogeniczne chilijskie zamieszki nie miały przywódców ani żadnej scentralizowanej reprezentacji, którą można by porównać do jakiegokolwiek nowocześniejszej hegemonicznej legitymizowanej formy politycznej.

Aby teoretyzować specyficzną sytuację ruchu *Chile despertó* (Chile przebudzone), możemy odwołać się do koncepcji „wielości” (Fagioli, 2020), czyli „populacji, która nie zawarła umowy społecznej z suwerennym ciałem politycznym” (Ruivenkamp i Hilton, 2017, s. xi), sformułowanej po raz pierwszy przez Machiavellego i rozwinięta przez współczesnych filozofów, takich jak Antonio Negri, Michael Hardt i Paolo Virno (Negri, 1991 [1981]; Hardt i Negri, 2000; Virno, 2004). Stając się heterogenicznym zbiorowym podmiotem społecznym, w przeciwieństwie do koncepcji *pueblo* (ludu), gdzie ludzie tworzą jedność i mają reprezentację polityczną (Fagioli, 2020, s. 85), obywatele Chile dążyli do wypracowania „prawdziwej alternatywy” (Ruivenkamp i Hilton, 2017, s. xi). Aktywiści *Chile despertó* wskazywali na kryzys chilijskiego neoliberalizmu, opisanego przez socjologa Tomása Moulaina jako „żelazna klatka” (Moulain, 1997, s. 45), która przyniosła ogólny wzrost warunków życia, ale kosztem szczególnie wysokiego poziomu nierówności. Protesty przeciwko tej sytuacji wywołały kolosalną zmianę wizualną i symboliczną w przestrzeni publicznej. Było to główne miejsce, gdzie nowo wynalezione przez ruch „formy mobilizacji i subiektywizacji” (Fagioli, 2020, s. 9) zaczęły się manifestować – jak również miejsce, gdzie jego roszczenia miały się uzewnętrznić.

3. Przekształcanie przestrzeni publicznej

Sfera publiczna, definiowana przez Jürgena Habermasa „jako sfera pomiędzy społeczeństwem obywatelskim a państwem, w której krytyczna publiczna dyskusja nad sprawami interesu ogólnego była instytucjonalnie zagwarantowana” (McCarthy,

² Tłumaczenie z hiszpańskiego i angielskiego wykonane jest przez autorkę.

1991, s. xi), uległa w czasie protestów głębokiej transformacji. Przestrzeń publiczna w chilijskich miastach, która była „swoistą hybrydą przestrzeni fizycznych i sfer publicznych” (Miller, 2007, s. xvi), stała się miejscem działania i kreatywności tłumu. W praktyce miejska przestrzeń publiczna została gwałtownie i spontanicznie zajęta przez protestujących i przekształcona w dyspozytyw służący do wizualizacji i komunikacji ich postulatów. Infrastruktura publiczna została symbolicznie zreartykułowana. Interwencjom poddane zostały stacje metra, ulice i parki głównych miast Chile Valparaíso, Concepción, La Serena, Antofagasta, Arica, Iquique, Chillán, Rancagua, Temuco, Valdivia, Puerto Montt, Osorno i Punta Arenas. Ściany głównych budynków w centrach miast zaczęły być gęsto wypełnione graffiti, naklejkami i plakatami, a pomniki publiczne zostały naruszone: pokolorowane, pokryte napisami, owinięte folią i związane elastycznymi pasami. Interwencje miały silne odniesienia kulturowe i przekraczały granice gatunkowe typowe dla *street artu* – sztuki ulicy, przekształcając budynki i pomniki w nośniki komunikatów tłumu i orędowników zmiany społecznej.



Il. 1. Sebasitán Mejía, *Mur Gam*, październik 2019. Dzięki uprzejmości Sebasitán Mejía

4. Redefinicja pomników publicznych

Główne działania protestujących dotyczące infrastruktury publicznej polegały na żywym przekształcaniu pomników publicznych i tworzeniu nowych. Uwaga protestujących skierowana była szczególnie na pomniki gloryfikujące hiszpańskich

i angielskich konkwistadorów. Posągi Pedro de Valdivia pierwszego gubernatora Chile (od 1549 r.) zostały obalone zbiorowym wysiłkiem w miastach Concepción (El Mostrador, 2019) i Temuco (24Horas.cl, 2019). Masowe protesty Społeczności Mapucze w mieście Cañete doprowadziły do zniszczenia pomnika przedstawiającego Garcíę Hurtado de Mendoza y Manrique, piątego markiza Cañete i byłego gubernatora Chile w latach 1557–1561 (Huenchumil i Mundaca, 2019). Wśród innych obalonych posągów znalazły się te przedstawiające Diego Portalesa jednego z ojców konsolidacji Chile (zniszczone w Temuco), Krzysztofa Kolumba (w mieście Arica) oraz Cornelio Saavedrę – XIX-wiecznego generała odpowiedzialnego za eksterminację ludu Mapucze (w Collipulli).



Il. 2. Fotografia anonimowa, Posąg Toki Caupolicán z głową Dagoberto Godoya, Temuco, 2019. Źródło: El Desconcierto, 29 października 2019, <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2019/11/29/temuco-mas-justicia-menos-monumentos.html>

Kilka pomników zostało również zmanipulowanych w celu zmiany ich pierwotnego znaczenia. W Temuco ściągnięto, a następnie zdekapitowano pomnik pilota wojskowego Dagoberto Godoya. Jego głowę związano liną i pozostawiono zawieszoną na ręce rzeźby Toki Caupolicán przywódcy oporu Mapuczów wal-

czącego z hiszpańskimi kolonizatorami w XVI w. (Flores Chávez, 2020). Dodatkowo posąg został ozdobiony Wenüfoye flagą Mapucze. Epicentrum protestów w Santiago, które osiągnęły swój szczyt 25 października 2019 r., stał się Plaza Italia (Plac Włoch), przemianowany na Plaza de la Dignidad (Plac Godności). W jego centrum znajduje się pomnik przedstawiający wspartego na wysokim cokole generała Manuela Baquedano. Stworzony przez chilijskiego rzeźbiarza Virgínia Ariasa i zainaugurowany w 1928 r., ten pomnik z brązu był klasycznym przykładem plenerowej rzeźby bohatera narodowego. Podczas manifestacji pomnik został gęsto pokryty graffiti (Palmar, Murphy i O'Donohoe, 2022). Zhybrydyzowany przez protestujących, którzy wspinali się na cokół rzeźby, stał się żywą częścią protestów, przywołując obraz *Wolności prowadzącej lud na barykady* autorstwa Eugène'a Delacroix (1830).

Protestujący tworzyli też nowe pomniki. W La Serena posąg Francisco de Aguirre, hiszpańskiego gubernatora Chile (1554–1555), został zastąpiony drewnianą i polichromowaną rzeźbą Milanki wykonaną przez kolektyw Casa La Nuez (Huenchumil i Mundaca, 2019). Przedstawiała ona kobietę z Diaguita prekolumbijskiej grupy plemion, które zamieszkiwały chilijskie Norte Chico i północno-zachodnią Argentynę między VIII a XVI w.

5. Ikonografia obrazów ulicznych

W przeciwieństwie do dyskursu chilijskiego rządu, który przedstawiał uczestników protestów jako niewykształconą masę delikwentów, obrazy na chilijskich ulicach ujawniały wysoki poziom wiedzy ich autorów na temat kultury wizualnej i historii sztuki. Silne powiązanie polityki z ich produkcją graficzną oznaczało powrót do nieposłusznych i często obrazoburczych praktyk artystów z czasów dyktatury Pinocheta (Carvajal 2016). Wiele z ulicznych obrazów nawiązywało do ikonografii chrześcijańskiej. Na anonimowym plakacie przy wejściu do GAM (Centrum Kultury Gabriela Mistral), zainaugurowanego za rządów Salvadora Allende w 1972 r. i przekształconego w czasie protestów w przestrzeń debaty i punkt pierwszej pomocy pojawiła się gra z freskiem Michała Anioła Buonarrotiego namalowanym na sklepieniu Kaplicy Sykstyńskiej, przedstawiającym stworzenie Adama (1511). Twarze bohaterów z Księgi Rodzaju zostały zastąpione twarzami zmarłych chilijskich działaczy lewicowych. Twarz Boga przekazującego iskrę życia pierwszemu człowiekowi zastąpiono twarzą Gladys Marín Millie bojowniczką o demokrację, której postulaty autonomii ekonomicznej i potępienia machismo zostały uznane za prorocze przez młodych ludzi identyfikujących się z feministycznymi postulatami protestu i jego krytyką modelu neoliberalnego. Postać Adama miała głowę Pedro Lemebela pisarza, artysty i aktywisty, którego performanse piętnowały łamanie praw człowieka w czasie dyktatury Pinocheta.



Il. 3. Casa La Nuez, Milanka, La Serena, 2019 r. Dzięki uprzejmości Fundación Casa La Nuez, <https://casalanuez.cl>



Il. 4. Obraz anonimowy, Stworzenie Adama (za Michałem Aniołem Buonarrotim), Centrum Kultury Gabriela Mistral, Santiago de Chile, grudzień 2019. Fotografia autorki



Il. 5. Anonimowy obraz, *Guernica (wg Picasso)*, Santiago de Chile, grudzień 2019. Fotografia autorki



Il. 6. Anonimowy obraz, *Przeciwko terroryzmowi państwa*. (za El Lisickim), Santiago de Chile, grudzień 2019. Fotografia autorki

Liczne graffiti, plakaty, naklejki i instalacje pojawiające się codziennie na ulicach chilijskich miast nawiązują do estetyki surrealizmu awangardowego ruchu silnie związanego we Francji i Ameryce Łacińskiej z projektem nieortodoksyjnej lewicy politycznej. W kontekście prowokowanych przez broń peletową urazów oczu, w protestach ponad czterysta osób doznało uszkodzeń oczu, autorzy ulicznych obrazów znaleźli inspirację w twórczości hiszpańskiego artysty Salvadora Dalí. Jego różne dzieła sztuki wyrażały obsesję na punkcie tematu widzenia i przedstawiały narząd wzroku jak np. autoportret z przebitymi oczodołami (*Miękki autoportret ze smażonym boczkiem*, 1941). Motywem przewodnim graffiti, plakatów, rysunków czy fotokolaży, które zajmowały przestrzeń publiczną chilijskich miast, był wizerunek zakrwawionego oka, lub twarzy bez narządu wzroku, lub z przekreślonym okiem. Niektóre przerabiały ikoniczną pierwszą scenę krótkiego filmu Luisa Buñuela *Pies andaluzyjski* (1929), przy którym współpracował Dalí, przedstawiającą męczyznę wycinającego brzytwą oko kobiecie.

Wiele obrazów nawiązywało do historycznych arcydzieł awangardy przedstawiających brutalne konflikty. Graffiti umieszczone w pobliżu GAM-u stanowiło współczesną wersję obrazu olejnego Pabla Picassa *Guernica* (1937), przedstawiającego bombardowanie baskijskiego miasta przez niemieckie lotnictwo podczas hiszpańskiej wojny domowej. Kolejnym silnym odniesieniem dla obrazów ulicznych był rosyjski konstruktywizm. Jeden z plakatów przywoływał obraz rosyjskiego artysty El Lissitzky'ego *Pokonać białych czerwonym klinem* (1919), który był pomyślany jako szkic-synteza zwycięstwa bolszewików nad procarską Białą Gwardią podczas rosyjskiej wojny domowej (1917–1922). W chilijskim plakacie uzurpatorską rolę czerwonego trójkąta uosabia chilijskie państwo.

Inne rysunki i graffiti zawierały obrazy z bajek dla dzieci, komiksów i japońskiej mangi. Wlepki przedstawiały zakapturzoną Śnieżkę i Małego Księcia z książki Antoine'a de Saint Exupéry rzucającego kamieniem z zasłoniętą twarzą, ilustrowane hasłem „To, co istotne, jest niewidoczne dla państwa”. Postacie zwierząt z ranami oczu uciekających przed policją były bohaterami *Un elefante ocupa a mucho espacio* (Słoń zajmuje dużo miejsca, 1975) książki dla dzieci argentyńskiej autorki Elsy Bornemann, która opowiadała o buncie w cyrku i późniejszej ucieczce jego zwierząt do Afryki.

6. Zmiana przestrzeni publicznej: symboliczne wymiary interwencji

Ostatnie „wizualne okupacje” ulic Chile można wpisać w historię chilijskich radykalnych praktyk artystycznych z poprzednich dekad, które były realizowane w przestrzeni publicznej i generowały „sfery wpływu” (Williamson, 2017) w chilijskim społeczeństwie poprzez otwieranie dyskusji o historii, pamięci i polityce. Wymiar artystyczny i estetyczny tych produkcji był jednak drugorzędny. Jak zauważył wło-

ski historyk sztuki Jacopo Galimberti, „wizualizacja wielości powinna przekazywać kontrastujące siły właściwe temu nieuchwytnemu podmiotowi politycznemu” (Galimberti, 2015). Graffiti, napisy i plakaty, które pojawiały się w centrach miast, niosły przesłanie protestujących: były jedynym wiarygodnym źródłem, które mogło pokazać, na czym polega walka młodzieży; ujawniały jej heterogeniczność i złożoność, a także współczesność i historyczność.

7. Wieloczasowa heterogeniczność i hybrydowość

Pojęcia „heterogeniczności multitemporalnej” i „hybrydowości”, ukute przez argentyńskiego socjologa Néstora Garcíę Canclinię w odniesieniu do kultur Ameryki Łacińskiej, są szczególnie odkrywcze dla zrozumienia zmian zachodzących w przestrzeni publicznej w Chile. W książce Garcíi Canclinię *Hybrydowe kultury* (1989) wprowadził on te pojęcia, aby ujawnić semantyczny dystans pomiędzy latynoamerykańskimi uwarunkowaniami kulturowymi a nowoczesnymi europejskimi i „zachodnimi” hegemonicznymi wzorcami dotyczącymi zarówno życia, jak i estetyki. Oba terminy stały się częścią latynoamerykańskiego „miejskie imaginarium”, konceptualizowanego przez Garcíę Canclinię jako przestrzeń, w której artykułowane są społeczne pragnienia, uczucia i fantazje (García Canclini, 1999). Podając definicję kultur latynoamerykańskich, García Canclini wyszczególnił: „za to, że będąc krainą pastiszu i bricolage’u, gdzie cytuje się wiele okresów i estetyk, od wieków mamy zaszczyt być postmodernistami, i to w sposób wyjątkowy. Ani «paradygmat» imitacji, ani paradygmat oryginalności, ani «teoria», która przypisuje wszystko zależności, ani ta, która leniwie chce nas tłumaczyć przez «magicznie realny» lub latynoamerykański surrealizm, nie są w stanie wyjaśnić naszych hybrydowych kultur” (García Canclini, 1995 [1989], s. 6).

Definicja hybrydowości sformułowana przez Garcíę Canclini jest szczególnie istotna w kontekście chilijskich miast. Spontaniczne interwencje o charakterze artystycznym na ulicach Santiago i w innych przestrzeniach miejskich mieszały czasem w sposób zagmatwany bardzo osobiste i indywidualne postulatory z politycznymi hasłami, metanarracjami i deklaracjami wzywającymi do nowego, bardziej egalitarnego i ekologicznego stylu życia. Ściany chilijskich budynków potwierdzały anarchiczny charakter protestów, wymierzonych w większości przypadków w system rządzenia i jego partyjność. Hasła „jesteśmy posłuszni Ziemi nie kapitałowi” czy „za demokracją feministyczną” były częstsze niż te proponujące „czytać Marksa”. Graffiti wyrażały wątpliwe lub agnostyczne stanowisko wobec neoliberalizmu i zglobalizowanego kapitalizmu. Ta wizualna konfuzja dobrze oddaje wielowymiarowy charakter chilijskich konfliktów w ich lokalnych i globalnych artykulacjach.



Il. 7. Anonimowy obraz, *Sprawiedliwość dla Camilo Katrillanka*, Santiago de Chile, grudzień 2019. Fotografia autorki

Wielowarstwowe i niejednoznaczne obrazy wyróżniały się także swoją wielo-
czasową heterogenicznością (García Canclini, 1995 [1989]). Powody protestów
były współczesne: młodzi ludzie walczyli o bardziej godne życie (obniżenie ceny
edukacji będącej jedną z najwyższych na świecie), o prawa kobiet, osób LGBTQ+,
ale także o prawa środowiska i zwierząt, wymierzone w zadłużenie spowodowane
zarówno polityką chilijskich rządów ostatnich dekad, jak i zglobalizowanym syste-
mem neoliberalnym (Somma, Bargsted i Sánchez, 2020, s. 2; Sasse, 2020, s. 18 i 22).
Jednak wezwanie do oporu w walce z systemem państwowym, organami władzy,
modelem neoliberalnym, machismem, mizoginią, dewastacją matki Ziemi, złym
traktowaniem zwierząt i wszelką przemocą, stawiało młodych Chilijszyków na mar-
ginesie projektu państwowego realizowanego w Chile od dziesięcioleci. Obrazy te
natychmiast przywołały konflikty społeczne z czasów ostatniej dyktatury głównym
żądaniem była zmiana chilijskiej konstytucji sformułowanej przez rząd Pinocheta.
Pewna analogia między dyktaturą a obecną sytuacją jest wyraźnie wyrażona w kilku
obrazach, takich jak portret dyktatora złożony z połowy twarzy Pinocheta i połowy
twarzy ówczesnego prezydenta Chile Sebastián Piñery.

Ponadto graffiti i plakaty potępiały zarówno historyczne, jak i współczesne kolonializmy. Postulat redefinicji i redystrybucji władzy pojawił się w kontekście podboju ludów tubylczych i ich walki o ziemię i niezależność, czyli „wodę i terytorium”. Portrety Camilo Catrillanca Mapuche zabitego przez Carabineros w społeczności Temucuicui w listopadzie 2018 r. pojawiły się obok symboli anarchistycznych i czarnej flagi chilijskiej, uznawanej za flagę walki. W tym kontekście, jak stwierdził badacz Mapuców Herson Huinca-Piutrin, brutalne interwencje w przestrzeni publicznej, a dokładniej dekapitacje publicznych pomników „nie powinny być postrzegane jako akty wandalizmu” (Huinca-Piutrin, 2019). Usunięcie posągów, które były nierozzerwalnie związane z ludobójstwem społeczności rdzennych, patriarchalizmem oficjalnej pamięci historycznej (Huenchumil i Mundaca, 2019), a nawet „nieprzyjmowaną odpowiedzialnością historyczną” (Moulain, 1997, s. 66), miało na celu przede wszystkim stworzenie nowej przestrzeni, w której te kwestie mogłyby zostać ponownie rozważone.

8. Produkcja nowej przestrzeni publicznej

„18 października 2019 r. wyznaczył” nie tylko „punkt przełomowy we współczesnym Chile” (Fagioli, 2020, s. 9), ale także zerwanie symbolicznej i fizycznej struktury przestrzeni publicznej oraz jej terytorialnego zakotwiczenia. Ta ostatnia została na nowo pomyślana jako przeciwstawiona przestrzeni publicznej neoliberalnego państwa i *Imperium* poddała się procesowi prywatyzacji i promuje „raczej izolację niż jakąkolwiek interakcję czy komunikację” (Hardt i Negri, 2000, s. 188). Wielość jest postrzegana jako społeczny podmiot zbiorowy, który nie jest „spłaszczony do identyczności, jedności i tożsamości” (Hardt i Negri, 2004, s. 105) i jest „zdolny do generowania praktyk transformacyjnych” (Belli i López Raventós, 2021), a zatem przestrzeń wielości jest również przestrzenią społecznej i politycznej odnowy. Przestrzeń publiczna, która, jak stwierdzili Hardt i Negri, przestała być „miejszem nowoczesnej liberalnej polityki” (Hardt i Negri, 2000, s. 188), czy nawet „miejszem polityki” *tout court* (Hardt i Negri, 2000, s. 188), zdawała się przywracać w Chile swoje dawne cechy „przedkapitalistycznych przestrzeni wspólnych” (Hardt i Negri, 2004, s. xv), ponieważ oddzieliła się od logiki neoliberalizmu.

Odkrywanie i wytwarzanie tego, co wspólne, które stało się warunkiem koniecznym dla „komunikacji i wspólnego działania” (Hardt i Negri, 2004, s. xv), szybko rozszerzyło się na całe terytorium Chile. Jako najbardziej udana mobilizacja w przestrzeni publicznej w historii kraju, *Chile despertó* zostało zdefiniowane jako prawdziwa „bitwa kulturowa” (Lagos Mieres, 2021), która była w stanie „wygenerować [swoją] własną przestrzeń symboliczną, która zawsze była negowana, kryminalizowana, pogardzana i represjonowana przez oficjalny projekt hegemoniczny”

(Lagos Mieres, 2021). Chilijska wielość wyprodukowała kolektywnie zupełnie nową performatywną przestrzeń społecznych i politycznych emocji. Ściany budynków wyrażały, twierdziły i wyjaśniały to, co się działo w najbardziej niehierarchiczny i wertykalny sposób poprzez spontaniczne, efemeryczne i anonimowe produkcje. Celem było jednak stworzenie silnych obrazów: wytworzenie żywego politycznego wpływu. Chodziło o to, by szokować i przemawiać.

W tej nowej przestrzeni, wytwarzanej przez „osobliwości, które działają wspólnie” (Hardt i Negri, 2004, s. 105), definiowano i domagano się heterogenicznych i wieloczasowych celów (w tym postulatów dekolonialnych). Było to miejsce, w którym możliwa była transformacja społeczna, z powodzeniem wytwarzająca okoliczności radykalnego zerwania z hegemonicznym porządkiem cywilnym i z rzeczywistością neoliberalizmu rygorystycznie realizowanego w Chile nie w wyniku demokratycznej debaty, ale „poprzez państwowe i parapaństwowe masakry dyktatur” (Fagioli, 2020, s. 10).



Il. 8. Anonimowy obraz, *It's A Match!*, Santiago de Chile, grudzień 2019. Fotografia autorki



Il. 9. Anonimowa instalacja, *357 ojos*, Santiago de Chile, grudzień 2019. Fotografia autorki

Pandemia COVID-19 z kolejnymi blokadami zakończyła masowe protesty społeczne w Chile. Debata publiczna powróciła do sfery politycznej. Obywatele Chile opowiedzieli się za reprezentacją polityczną. Projekt nowej konstytucji był dyskutowany nie na ulicach Santiago, ale w referendum (które odbyło się 4 września 2022 r.). Miejskie imaginarium jako społeczna i symboliczna, fizyczna i niematerialna organizacja przestrzeni publicznej (García Canclini, 1999) przestało być ogarnięte kulturową i polityczną walką. Przestrzeń publiczna przestała być główną sferą manifestacji społecznego, ekonomicznego i politycznego niezadowolenia. Sukcesywnie odzyskiwała swój zwyczajowy kształt i funkcję. Podczas gdy pomniki konkwistadorów pozostały zniszczone, budynki publiczne i inne rzeźby zostały oczyszczone i odnowione. Być może jest jeszcze zbyt wcześnie, aby zrozumieć długotrwały wpływ Chile despertó na przestrzeń publiczną, jej symboliczną i fizyczną koncepcję. Jednak chilijskie miasta mają szansę stać się mniej podzielone i sfragmentaryzowane – niż w sposób, w jaki zostały wytworzone przez neoliberalną

politykę miejską (Carrión i Dammert-Guardia, 2019). Aktywizacja lokalnych sieci pomaga Chile stawić czoła COVID-19 „z solidarnością” (Román Brugnoli i Ibarra González, 2022), co może być jednym z symptomów nowo odzyskanej wspólnotowości i towarzyskości, która w przyszłości uzewnętrznia się w bardziej horyzontalnej i inkluzywnej przestrzeni publicznej.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Czy aktywizmy artystyczne są efektywną formą protestu i czym różnią się od innych form aktywności w przestrzeni publicznej?
2. Czy graffiti to dewastacja przestrzeni publicznej, czy może skuteczny sposób komunikacji?
3. Jakie wzory ikonograficzne możemy odnaleźć na plakatach i graffiti?
4. Czy wyobrażasz sobie zostanie artystą-aktywistą i jeśli tak to w jakiej sprawie?

LITERATURA

- 24Horas.cl (2019). Manifestantes derriban busto de Pedro de Valdivia y Diego Portales en Temuco. *24Horas.cl*, 29 październik 2019, <https://www.24horas.cl/regiones/araucania/manifestantes-derriban-busto-de-pedro-de-valdivia-y-diego-portales-en-temuco-3691905>.
- Amnesty International (bez daty), „Aktywizm”, *Amnesty.org.pl*, <https://amnesty.org.pl/co-robimy/aktywizm/>.
- Belli, S., López Raventós, C. (2021). Collective subjects and political mobilization in the public space: Towards a multitude capable of generating transformative practices. *Human Affairs* 31(1), 59–72, <https://doi.org/10.1515/humaff-2021-0006>, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/humaff-2021-0006/html>.
- Carrión, F., Dammert-Guardia, M. (2019). *Derecho a la ciudad: una evocación de las transformaciones Urbanas en América Latina*. IFEA, CLACSO, FLACSO.
- Carvajal, F. (2016). *Prólogo. ¡Agitación! La necesidad de insistir sobre el vínculo entre gráfica y política*. In: Resistencia gráfica. Dictadura en Chile. APJ – Tallersol, wyd. przez Cristi, N. i Manzi, J., 9–20. LOM Ediciones.
- El Mostrador (2019). *Manifestantes derriban estatua de Pedro de Valdivia en pleno centro de Concepción*. El Mostrador, 14 listopad 2019, <https://www.elmostrador.cl/noticias/2019/11/14/manifestantes-derriban-estatua-de-pedro-de-valdivia-en-pleno-centro-de-concepcion/>.
- El Mostrador (2021). 18-O: instalan figura del “negro matapacos” en lugar donde se ubicaba estatua del General Baquedano en Santiago. El Mostrador, 18 październik 2021, <https://www.elmostrador.cl/noticias/multimedia/2021/10/18/18-o-instalan-figura-del-negro-matapacos-en-lugar-donde-se-ubicaba-estatua-del-general-baque-dano-en-santiago/>.
- Expósito, M., Vindel, J., Vidal, A. (2012). “Activismo artístico”. W: AAVV, *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina*, pp. 43–50. Madryt: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia.
- Fagioli, A. (2020). *Octubre chileno: rebeldía y multitud*. Mariano Ariel Pennisi.

- Flores Chávez, J.E. (2020). Procesos de significación y resignificación de una ciudad, Temuco 1881–2019. *AS Arquitecturas del Sur* 38(58), lipiec 2020, https://www.scielo.cl/pdf/as/v38n58/en_0719-6466-as-38-58-24.pdf.
- Galimberti, J. (2015). *Multitude. Aesthetics of Resistance*, Pictorial Glossary, The Nomos of Images 3, grudzień 2015, <http://nomoi.hypotheses.org/263>.
- García Canclini, N. (1995 [1989]). *Hybrid cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity*. University of Minnesota Press. Pierwsza publikacja: 1989.
- García Canclini, N. (1999). *Imaginario urbanos*. Eudeba.
- Hardt, M., Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Hardt, M., Negri, A. (2004). *Multitude. War and Democracy in the Age of Empire*. The Penguin Press.
- Huinca Piutrin, H. (2019). El derribo de estatuas en las plazas de Chile y Wallmapu. La des-monumentalización de los iconos de la memoria histórica colonial. Comunidad de historia mapuche, 15 listopad 2019, <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/el-derribo-de-estatuas-en-las-plazas-de-chile-y-wallmapu-la-des-monumentalizacion-de-los-iconos-de-la-memoria-historica-colonial/>.
- Huenchumil, J.P., Mundaca, C. (2019). Derribar símbolos coloniales: Un nuevo acto político que se suma en las protestas en Chile. Interferencia, 8 listopad 2019, <https://interferencia.cl/articulos/derribar-simbolos-coloniales-un-nuevo-acto-politico-que-se-suma-en-las-protestas-en-chile>.
- La Tribuna (2019). Redes Sociales: Protagonista clave del estallido social. La Tribuna, 11 listopad 2019, <https://www.latribuna.cl/desarrollo/2019/11/11/redes-sociales-protagonistaclave-del-estallido-social.html>.
- Lagos Mieres, M. (2021). *Símbolos, canciones, iconoclastia. Batalla cultural de la Rebelión Popular en Chile (2019–2020). Reflexiones desde la historia y la experiencia social. Pacarina del Sur* 12 (45), październik-grudzień 2020, https://pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1928:simbolos-canciones-iconoclastia-batalla-cultural-de-la-rebelion-popular-en-chile-2019-2020-reflexiones-desde-la-historia-y-la-experiencia-social&catid=13&Itemid=7.
- McCarthy, T. (1991). Introduction. W: Habermas, J. (1991 [1962]). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. The MIT Press, xi–xiv.
- Miller, C.F. (2007). *Designs of the Public. The Private Lives of New York's Public Spaces*. University of Minnesota Press.
- Moulain, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM Ediciones.
- Negri, A. (1991 [1981]). *The Savage Anomaly. The Power of Spinoza's Metaphysics and Politics*. The University of Minnesota Press. Pierwsza publikacja: 1981.
- Palmar, L., Murphy, M., O'Donohoe, P. (2022). *Plaza Baquedano and Baquedano Statue, Santiago, Chile*. Contested Histories, Case Study #30, kwiecień 2022, 1–15, https://contestedhistories.org/wp-content/uploads/Chile_Plaza-Baquedano-and-Baquedano-Statue-in-Santiago.pdf.
- Román Brugnoli, J.A., Ibarra González, S. (2022). Solidaridad y COVID-19 en Chile: tensiones y desafíos para afrontar la pandemia solidariamente. *Polis. Revista Latinoamericana* 62 (2022), <https://journals.openedition.org/polis/21517>.
- Ruivenkamp, G., Hilton, A. (2017). *Perspectives on Commoning: Autonomist Principles and Practices*. Zed Books.

- Sasse, L. (2021). Chile Despertó – The Reasons for the Mass Protests in Chile 2019/2020. Working Paper, (166/2021), sierpień 2021, 1–33, https://www.ipe-berlin.org/fileadmin/institut-ipe/Dokumente/Working_Papers/ipe_working_paper_166.pdf.
- Somma, N.M., Bargsted, M., Sánchez, F. (2020). Protest Issues and Political Inequality in Latin America. *American Behavioral Scientist*, 64(9), 1299–1323. Doi: 10.1177/0002764220941233.
- Virno, P. (2004). *A Grammar of the Multitude: For an Analysis of Contemporary Forms of Life*. Semiotext[e].
- Williamson, L.M. (2017). *Memoria y amnesia. Sobre la historia reciente del arte en Chile. 1976 2006*. Ediciones Polígrafa.

EWA KASPEREK-GOLIMOWSKA

Laboratorium Edukacji Zdrowotnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-4484-290X

mail: kasperek@amu.edu.pl

„Żyjmy zdrowiej”, czyli rola edukacji zdrowotnej w rozwijaniu zasobów zdrowotnych przydatnych dla prowadzenia „dobrego życia”

1. Wprowadzenie

Niniejszy rozdział zachęca do refleksji na temat roli edukacji zdrowotnej w osiąganiu zdrowia, dobrego samopoczucia, satysfakcjonującego funkcjonowania człowieka w różnych rolach społecznych, na różnych etapach życia.

Skupimy się na wskazaniu celów współczesnej edukacji zdrowotnej wynikających z przyjętych założeń i podstaw teoretycznych, czyli holistycznej koncepcji zdrowia¹, podejścia salutogenetycznego² i psychologii pozytywnej³. Wskazane zostaną

¹ *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, (2017), red. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa. E. Kasperek-Golimowska, *Zdrowie z perspektywy psychopedagogicznej*, W: *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, (2011), red. A. Cybal Michalska, W. Segiet, D. Kopeć, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań; E. Kasperek-Golimowska (2016), *O różnych ujęciach zdrowia psychicznego*, W: *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, red. K. Waszyńska, M. Filipiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

² A. Antonovsky, (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.

³ M.E.P. Seligman, (2005). *Prawdziwe szczęście – psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Warszawa; J. Czapiński, red. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN Warszawa; P.A. Linley, S. Joseph, red. (2007). *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa; R. Blum (2009). *Psychologia*

zasoby zdrowotne, które warto odkrywać, rozwijać, budować, bowiem umożliwiają „życie w zdrowiu”, „życie w dobrostanie”, „życie w zdrowej równowadze i harmonii umysłu, ciała i ducha”, „well-being”, słowem, prowadzenie „dobrego życia”⁴.

Chcemy promować edukację zdrowotną, która pomaga ludziom żyć tak, aby osiągać zdrowie (rozumiane pozytywnie, jako cenna wartość, o którą warto dbać) i rozwijać zasoby zdrowotne (odpornościowe) sprzyjające osiągnięciu optymalnej dla danej jednostki kondycji zdrowotnej (podejście salutogenetyczne), w każdym wymiarze zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego, duchowego (czyli w ujęciu holistycznym, całościowym).

2. Kilka słów o podstawach teoretycznych i założeniach edukacji zdrowotnej

Przyjmuje się, że punktem wyjścia dla określania roli edukacji zdrowotnej w dziedzinie ochrony i promocji zdrowia człowieka (obok medycyny, która miała przez lata monopol w tej sferze) jest sformułowanie w 1946 r. przez ekspertów WHO pozytywnej, holistycznej (całościowej) definicji zdrowia rozumianego jako „nie tylko brak choroby i niepełnosprawności, lecz stan dobrego samopoczucia (dobrostanu, well-being) fizycznego, psychicznego, społecznego (w nowszym ujęciu także duchowego)”⁵.

Powyższa definicja jest też podstawą dla salutogenetycznego modelu ujmowania zdrowia. Salutogeneza (salus = szczęście, zdrowie) koncentruje się na możliwościach osiągnięcia zdrowia rozumianego pozytywnie, holistycznie, i poszukiwaniu czynników (zasobów) wspierających proces zmierzania do optymalnego (dla danej jednostki) stanu zdrowia. W centrum zainteresowania modelu salutogenetycznego jest zdrowie (a nie choroba i zaburzenia), pojmowane wielowymiarowo (całościowo) – w aspekcie fizycznym, psychicznym i społecznym, duchowym (holizm). Stan zdrowia określa się na kontinuum, które rozciąga się pomiędzy biegunami pełnego zdrowia i dobrostanu, a chorobą (zaburzeniem) i cierpieniem. W takim ujęciu nie dzieli się ludzi dychotomicznie na zdrowych albo chorych, lecz przyjmuje się, że każdy człowiek na danym etapie swego życia, w określonych warunkach, pod wpływem oddziaływania różnych czynników, znajduje się w jakimś miejscu, pomiędzy krańcowymi punktami kontinuum, na którym może się przesuwać w kierunku bieguna „zdrowie” lub „choroba” (zaburzenie), dzięki posiadanym/rozwijanym cechom, podejmowanym decyzjom i zachowaniom pro- lub antyzdrowotnym (dyna-

pozytywna w praktyce. 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście, Klub dla Ciebie, Warszawa; A. Carr, (2009), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Zysk i S-ka, Poznań.

⁴ E. Trzebińska, (2008). *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 39; E. Diener, R. Biswas-Diner, (2010). *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Smak Słowa, Sopot.

⁵ *Edukacja zdrowotna*. op. cit. s. 14.

mika). Ten sposób myślenia nadaje edukacji pozytywny wydźwięk, ponieważ chroni człowieka (zwłaszcza dzieci i młodzież) przed definiowaniem go w kategoriach negatywnych i spostrzeganiem w perspektywie zaburzeń, trudności, problemów. Dzięki temu możliwe jest unikanie etykiety człowieka „zaburzonego”, „trudnego”, „problemowego”, która często naznacza negatywnie osobę na całe życie, zwłaszcza w przypadku zaburzeń psychicznych (nawet po wyleczeniu), nie tylko w opinii środowiska społecznego, ale także w samoocenie. Taka „etykieta” blokuje często szanse na „wyjście” z tej negatywnie zdefiniowanej roli i podjęcie prób zdrowego funkcjonowania w realnie określonych granicach możliwości i ograniczeń (czyli tak zwanych słabych i mocnych stron, wad i zalet). Nie zaprzeczając istnieniu zaburzeń i deficytów, zachęca się w tym ujęciu do formułowania pozytywnych celów umożliwiających poprawę funkcjonowania człowieka, odkrywania i/lub zwiększania zasobów jednostki i społeczeństwa, które będą sprzyjały osiągnięciu zdrowia, dobrostanu „prowadzeniu dobrego życia”.

Salutogeneza sugeruje koncentrowanie się na ludzkich i środowiskowych zasobach⁶, dzięki którym ludzie unikają/uniknęli choroby, utrzymują/utrzymali lub odzyskali zdrowie, pomimo zagrożeń, na jakie są/byli narażeni oraz na tych cechach osobistych, czy warunkach społecznych, kulturowych, które motywują ludzi do tego, że chcą i uczą się „(wy)zdrowieć”, (przezwyćieża/y/ć zaburzenia), porzucać „ryzykowne”, „groźne”, „destrukcyjne” zachowania, a więc „ZMIENIAĆ SIĘ” wzbogacając swoje „JA” o nowe cechy, motywy, umiejętności⁷. Oczywiście, jednym z warunków podjęcia nauki prozdrowotnych strategii, jest uznanie „zdrowia” za cenną wartość i przekonanie, że jej osiągnięcie jest możliwe (poczucie skuteczności). Niestety, trzeba wziąć pod uwagę, że ludzie, którzy doświadczyli różnych traumatycznych zdarzeń mogą nie umieć, nie chcieć i nie wierzyć, że można i warto „dobrze żyć”. Urazowe doświadczenia mogą stanowić dla nich tak duże obciążenie (przeciążenie), tak bardzo obniżyć poczucie własnej wartości i odebrać „nadzieję” na korzystną zmianę, że „popchną” ich raczej ku autodestrukcji, do życia w cyklu „błędnego koła porażek” i zachowań „niszczących” siebie (i innych). Celem edukacji będzie w takim przypadku pomoc w przeformułowaniu tego negatywnego wzorca myślenia i funkcjonowania i w znalezieniu motywacji do zmiany spostrzegania siebie, swego miejsca w świecie, podjęcia działań umożliwiających nabycie nowych zasobów i/lub uświadomienie sobie już posiadanych (proaktywne strategie radzenia sobie)⁸.

⁶ A. Antonovsky określa je pojęciem zgeneralizowane zasoby odpornościowe. por. H. Sęk, (2006). *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*, W: *Psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

⁷ M.E.P. Seligman, (2000). *Co możesz zmienić, a czego nie możesz ucząc się akceptować siebie*, Media Rodzina, Poznań.

⁸ H Sęk, T. Pasikowski, (2003). *Proaktywne radzenie sobie ze stresem życiowym, a subiektywne wskaźniki zdrowia*, *Studia Psychologiczne*, 41, s. 105–126.

Założenia salutogenezy stanowią bazę dla bardzo intensywnie rozwijanej od 2000 r. psychologii pozytywnej, której przedstawiciele koncentrują się na definiowaniu i określaniu wyznaczników zdrowia, dobrostanu, szczęścia, optymalnego funkcjonowania, czyli ogólnie rzecz biorąc, poszukiwaniu warunków „dobrego życia” człowieka.

Sformułowanie „dobre życie” kryje w sobie różne znaczenia. W tradycyjnej psychologii opisuje się je zwykle jako brak problemów, zaburzeń, chorób (podejście patogenetyczne). Ale we współczesnej psychologii pozytywnej szuka się pozytywnych wskaźników tych pojęć – stąd zamiennie „dobre życie” określa się jako: „życie szczęśliwe”, „życie w dobrostanie psychicznym”, „życie z uczuciem zadowolenia, z przewagą pozytywnych emocji”, „życie w zdrowiu”, „życie spełnione”, „życie moralne z osiągnięciem doskonałości”, „życie pełne sukcesów” itp.⁹

Przywołane ujęcia dobrostanu nie wykluczają życiowych kłopotów, bolesnych przeżyć i problemów. Życie ludzkie obejmuje eustres i dystres, a zmaganie się z trudnościami jest spostrzegane jako naturalny i wartościowy osobotwórczy element. Sztuka udanego życia to by(wa)ć szczęśliwym, wiodąc „życie trudne, ale dobrze przeżywane”¹⁰. Przywołuje się tu zjawisko potraumatycznego wzrostu, czyli możliwość uzyskiwania pozytywnych zmian rozwojowych (progresu, wzrostu), jako efektu przepracowania kryzysu, podejmowanie prób poradzenia sobie z następstwami trudnych wydarzeń życiowych¹¹. A zatem, warto wiedzieć, że doświadczając stresujących wydarzeń, można spodziewać się wystąpienia nie tylko negatywnych konsekwencji, ale także pozytywnych zmian psychologicznych, które wzmocnią zasoby jednostki¹². Ludzie mają zdolność do szybkiego przystosowania się do krytycznych wydarzeń życiowych i negatywnych zmian – „podnosimy się z upadków, dajemy radę mimo wszystko”, „szukamy pozytywów w negatywnych sytuacjach”. Paradoksalnie, umiejętności dostrzeżenia w swojej stracie lub katastrofie pewnej wartości lub korzyści, okazuje się zadziwiająco skuteczną strategią poprawy samopoczucia. Pomaga wyciąganie wniosków z trudnych sytuacji, refleksja, gotowość do zmiany priorytetów życiowych i poszukiwanie sensu w tym co jest „tu i teraz”.

3. Cele edukacji zdrowotnej

W klasycznych ujęciach koncepcji edukacji zdrowotnej jest to: „proces, w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i innych ludzi”; proces dydaktyczno-wychowawczy, w którym dzieci i młodzież uczą się, jak żyć, aby: zachować i dosko-

⁹ za: E. Trzebińska, (2008). *Psychologia pozytywna*, s. 39, także: E. Diener, R. Biswas-Diner, (2010). *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Smak Słowa, Sopot, s. 20.

¹⁰ E. Trzebińska, (2008). *Psychologia pozytywna*, s. 50.

¹¹ S. Lyubomirsky, (2011). *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, s. 177.

¹² J. Linley, (2007). op. cit., Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, (2010). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa.

nalić zdrowie własne i innych ludzi oraz tworzyć środowisko sprzyjające zdrowiu, a w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu lub rehabilitacji, radzić sobie i zmniejszać negatywne skutki¹³.

Dzięki holistycznej perspektywie, cele i spodziewane efekty edukacji zdrowotnej wpisują się w uniwersalny cel edukacji (także obywatelskiej), jakim jest kształtowanie człowieka zdrowego (z dobrze rozwiniętą strukturą „zdrowego dorosłego”)¹⁴, zdolnego do kierowania własnym życiem, który działa aktywnie na rzecz osobistego i społecznego rozwoju i żyje z poczuciem odpowiedzialności za swoje życie i środowisko, w którym funkcjonuje.

Przesłanką do podejmowania wszelkich działań edukacyjnych jest założenie, że zdrowie, dobre samopoczucie i satysfakcjonujące życie nie jest stanem danym z natury rzeczy, lecz wartością, którą należy zdobywać, o którą trzeba zabiegać i umiejętnie budować. Zdrowe, adaptacyjne funkcjonowanie człowieka w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga, aby nie definiować siebie w roli biernego „biorcy” świadczeń, „wybrańca losu”, „szczęściarza” lub „pechowca”, lecz przyjmować aktywną postawę współtwórcy swego zdrowia, dobrostanu, środowiska życia, rozwijając przydatne zasoby zdrowotne¹⁵.

Lista „zasobów odpornościowych”, „potencjałów zdrowia”, które sprzyjają osiągnięciu i polepszaniu zdrowia jednostki, jest bardzo obszerna i dzielona według różnych kryteriów¹⁶. Najprostszy podział polega na rozróżnieniu: zasobów wewnętrznych (samoocena, optymizm, poczucie kontroli) i zasobów zewnętrznych (wsparcie społeczne, status socjoekonomiczny).

W badaniach nad problematyką zasobów odpornościowych sformułowano, bardzo przydatną dla formułowania celów edukacji zdrowotnej, koncepcję czynników ochronnych i skutecznego radzenia sobie – „resilience”, która szczególnie odnosi się do dzieci i młodzieży doświadczających trudności życiowych.

Termin „resilience” (rezyliencja)¹⁷ określa zarówno pozytywny i obronny proces, który zmniejsza nieprzystosowanie jednostki doświadczającej niepomyślności losu, jak i właściwości (zestaw cech), dzięki którym jednostka radzi sobie skutecznie ze stresem życia, nawet o dużym nasileniu, a także ma zdolności elastycznego stosowa-

¹³ Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki, s. 103.

¹⁴ R. Brockman, B.A. Stevens, E. Roediger, (2023). *Kontekstualna terapia schematów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹⁵ Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki, s. 135–139.

¹⁶ H. Makowska, R. Poprawa, (1996). *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*. W: *Elementy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego Wrocław; N. Ogińska-Bulik, Z., Juczyński, (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Wydawnictwo Difin, Warszawa.

¹⁷ M.A. Boczkowska *Pojęcie resilience w ujęciu tradycyjnym i współczesnym*. <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/9792> [dostęp: 28 lutego 2024]; A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja odporności. Kluczowe pojęcie i wybrane zagadnienia*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/> [dostęp: 28 lutego 2024]; R. Schiraldi Glenn, (2023). *Siła rezyliencji. Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

nia zachowań zaradczych (tak zwane odpornościowe wzory zachowań), dopasowane do potrzeb i kontekstu sytuacyjnego. Koncepcja „resilience” wyjaśnia, dlaczego część populacji dzieci i młodzieży, mimo że jest narażona na długotrwałe działanie silnych czynników ryzyka, rozwija się prawidłowo i zachowuje zdrowie psychiczne. Innymi słowy, jak piszą autorzy koncepcji, „resilience” jest tym, co przerywa ścieżkę prowadzącą od czynników ryzyka do zachowań problemowych lub psychopatologii¹⁸.

Identyfikacja i opracowanie klasyfikacji sił, walorów oraz cnót (zasobów) człowieka, które mogą sprzyjać osiągnięciu (prowadzeniu) „dobrego, szczęśliwego życia”, jest także wynikiem prac zespołu psychologów pozytywnych, których efektem jest lista obejmująca 6 uniwersalnych cnót (mądrość, odwaga, miłość, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość, duchowość) i 24 siły charakteru (*character strengths and virtues classification CSV*)¹⁹.

Ostaszewski wyróżnia wśród czynników sprzyjających procesowi pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży, cztery grupy czynników chroniących (zasobów odpornościowych), które warto rozwijać w procesie edukacji, poradnictwa, terapii²⁰:

- zasoby indywidualne zdolności intelektualne (uczenia się, planowania, zdolności werbalne), pozytywny temperament, mechanizmy samokontroli, optymizm, pogoda ducha, umiejętności społeczne, pozytywny obraz siebie i poczucie skuteczności, posiadanie planów i celów życiowych;

- zasoby rodzinne, czyli adekwatne do wymagań rozwojowych relacje rodzic-dziecko, pełna struktura rodziny, występujące w niej rytuały, wsparcie emocjonalne, komunikowanie oczekiwań odnośnie do norm społecznych i zachowań zdrowotnych;

- zasoby wynikające z relacji z innymi dorosłymi, to jest obecność odpowiednich dorosłych (mentor, instruktor harcerski, trener), relacje z konstruktywnymi rówieśnikami, którzy okazują wsparcie emocjonalne, instrumentalne i moralne, zwłaszcza w okresie dojrzewania;

- zasoby środowiska lokalnego – bezpieczne sąsiedztwo, dobry klimat społeczny szkoły, wsparcie nauczycieli, konstruktywne formy aktywności w wolnym czasie, dostęp do miejsc rekreacji, świetlic, poradni, ośrodków interwencji kryzysowej.

Wskazane wyżej czynniki stanowią podstawę do opracowywania programów „pozytywnego rozwoju” dzieci i młodzieży, które zmierzają do rozwijania i wzmacniania mocnych stron i zasobów osobistych, rodzinnych, środowiskowych²¹. Ich funkcją jest ochrona i redukcja działania czynników ryzyka oraz osiągnięcie

¹⁸ Tamże; A. Borucka, K. Ostaszewski, *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*. <https://dzieciokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/viewFile/499/366> [dostęp: 28 lutego 2024].

¹⁹ R. Blum, (2009). *Psychologia pozytywna w praktyce. 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście*, Warszawa; A. Carr, (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Zysk i S-ka, Poznań.

²⁰ K. Ostaszewski, (2017). *Edukacja w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym*, W: *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Warszawa, PWN, s. 437–453.

²¹ B. Fredrickson, (2011). *Pozytywność*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań; H.S. Friedman, (2003). *Uzdrowiająca osobowość*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

(i poprawa) zdrowia w różnych jego wymiarach. Tym samym w procesie edukacji zdrowotnej można łączyć działania tradycyjnie mieszczące się w sferze profilaktyki zagrożeń i terapii (model patogenetyczny) z profilaktyką pozytywną i promocją zdrowia (model salutogenetyczny), których ważnym celem jest kształtowanie umiejętności życiowych, psychospołecznych (*life skills*).

Podział podstawowy umiejętności życiowych²² obejmuje: umiejętności kluczowe dla codziennego życia podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów, twórcze i krytyczne myślenie, porozumiewanie się i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych, samoświadomość i empatia, radzenie sobie z emocjami i stresem i umiejętności specyficzne, związane z radzeniem sobie w sytuacjach problemowych będących wynikiem nacisku grupy, na przykład asertywność, opieranie się presji. W innej klasyfikacji wymienia się:

- umiejętności interpersonalne empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, komunikowanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, umiejętność odmawiania, negocjowania, rozwiązywania konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością;

- umiejętności budowania samoświadomości samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie obrazu własnej osoby i własnego ciała;

- umiejętności budowania własnego systemu wartości zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur; tolerancja; system wartości, postawy, tworzenie własnej hierarchii wartości postaw i zachowań; radzenie sobie z dyskryminacją i negatywnymi stereotypami; działania na rzecz praw, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej;

- umiejętności podejmowania decyzji krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, zachowań, stawianie sobie celów;

- umiejętności radzenia sobie i kierowanie stresem samokontrola, radzenie sobie z presją (rówieśników), gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.

W opinii europejskich ekspertów edukacja prozdrowotna powinna dawać uczniom możliwość rozwijania kompetencji (umiejętności, wiedzy i postaw), przydatnych nie tylko w sferze osiągnięcia zdrowia, ale także niezbędnych dla odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym w powiązaniu z kształtowaniem obywatelskiej odpowiedzialności za zdrowie własne, innych ludzi i środowiska. Tym samym, główne zadania szkolnej edukacji, w tym zdrowotnej, rysują się następująco:²³

²² Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki, s. 335–345.

²³ E. Kasperek-Golimowska, (2011). *Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym*, W: *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krause-Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

1. Szkoła powinna przygotować uczniów do kompetentnego aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez zaangażowanie ucznia w proces edukacyjny, w którym uczeń staje się i jest traktowany, jako podmiot specyficzna osoba, indywidualność, która umie współpracować z innymi.

2. Wszystkie przedmioty nauczania, jak i wszyscy nauczyciele muszą być zaangażowani we wspieranie szerokiego osobistego i społecznego rozwoju uczniów.

3. Edukacja zdrowotna musi być zintegrowanym elementem całego procesu nauczania i pomóc lepiej i kompetentniej uczestniczyć w społecznej i kulturowej rzeczywistości.

4. Ważną cechą procesu nauczania i uczenia się jest umożliwienie uczniom zastosowania nabytych zdolności w różnych, nowych sytuacjach (transfer). Chodzi o to, żeby efekty uczenia się mogły być zastosowane w różnych, nowych sytuacjach, także poza szkołą, aktualnie i w przyszłości.

Transfer nabytych w szkole wiedzy i umiejętności nie dokonuje się jednak automatycznie. Sprzyjają mu następujące czynniki uwzględniane w metodyce edukacji zdrowotnej:²⁴

- możliwość głębokiej analizy przepracowywanego zagadnienia (które ma istotne znaczenie dla uczniów i przez nich zostało wybrane);

- praca nad rozumieniem zagadnienia przez uczniów, wyjaśnienie na bazie własnych przemyśleń, podanie przykładów;

- możliwość zastosowania wiedzy do realizacji osobistych celów uczniów, aby stała się częścią ich sposobu myślenia i działania praktycznego w teraźniejszości i przyszłości;

- możliwość nabywania i weryfikowania określonych umiejętności poprzez uczestnictwo w konkretnej działalności, (realizacja projektów np.: „szkoła wolna od tytoniu”, „szkoła wolna od przemocy”, „bezpieczna szkoła”);

- możliwość doświadczania odpowiedzialności za swoje działania.

Realizacja celów edukacji zdrowotnej ukierunkowanych na rozwój aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży zależy od przyjętego w danej szkole podejścia: moralizującego lub demokratycznego. Tylko drugie z nich bazuje na orientacji podmiotowej i akcentuje udział ludzi w określaniu swoich potrzeb oraz ich umiejętności podejmowania działań zmierzających do poprawy warunków i stylu życia. Rozwijanie kompetencji uczniów i ich zaangażowania w aktywne działania ukierunkowane na wprowadzanie zmian poprawiających ich osobistą i społeczną jakość życia, jest w podejściu demokratycznym priorytetem²⁵.

²⁴ *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, s. 155–196.

²⁵ *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych* red. B. Woynarowska. Warszawa; Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014, s. 25 https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/organizacja-i-realizacja-szkoy-ponadgimn_all.pdf [dostęp: 28 lutego 2024]

Demokratyczne, podmiotowe, podejście do edukacji zdrowotnej wiąże się z nadaniem nowego znaczenia rolom nauczyciela i uczniów. Nauczyciel jest tu przewodnikiem (liderem, animatorem) uczniów, bardziej czuwa nad dynamiką pracy grupy, niż organizuje jej pracę, stawia zadania, pytania, motywuje do pracy, wykorzystuje wszystkie środki i umiejętności pracy z grupą i nie wchodzi w rolę „eksperta” (ogranicza ocenianie, komentarze, narzucanie własnego zdania), posiada umiejętność komunikowania się z ludźmi, tworzenia atmosfery bezpieczeństwa i zaufania i umie zachować równowagę między ustalonym programem a potrzebami uczniów. W relacji z tak pracującym nauczycielem uczniowie rozwijają umiejętności uczenia się, samodzielność w uczeniu się, wykorzystywania swoich doświadczeń i ich wzbogacania, akceptowania własnej odpowiedzialności za uczenie się, rozumienia własnych potrzeb w zakresie uczenia się, poznają i wypracowują swój styl uczenia się, pogłębiają świadomość swoich mocnych i słabych stron, uczą się odnoszenia zdobywanej wiedzy i umiejętności do własnej sytuacji i potrzeb oraz budowania własnego systemu wiedzy²⁶. „Upodmiotowienie” oraz stymulacja, wsparcie i wzmocnienie ze strony środowiska społeczno-organizacyjnego (empowerment) przyczynia się do rozwoju takich ważnych kompetencji psychospołecznych, jak „wewnętrzsterowność”, „samodzielność”, „odpowiedzialność” „poczucie sprawstwa”, które są niezbędnym warunkiem podejmowania skutecznej indywidualnej troski o zdrowie²⁷.

4. Zakończenie

Teoretyczną podstawę współczesnej edukacji zdrowotnej stanowią założenia holistycznej, salutogenetycznej i pozytywnej koncepcji zdrowia i założenia psychologii pozytywnej.

Konsekwencją ich przyjęcia jest zaproponowanie określonej poniżej w kilku punktach koncepcji szkolnej edukacji zdrowotnej i jej celów:

- koncentracja na zdrowiu, dobrym samopoczuciu i satysfakcjonującej jakości życia, zapobieganiu problemom zdrowotnym i jednocześnie promocji pozytywnego zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego (dobra forma, zadowalająca kondycja psychofizyczna).
- edukacja zdrowotna powiązana z promocją zdrowia i edukacją obywatelską budowana na jasnych zasadach, takich jak demokracja, dialog, autonomia, równość i aktywne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących działań na rzecz zdrowia.

²⁶ Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki, s. 161.

²⁷ B. Fredrickson, (2011). *Pozytywność*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, H.S. Friedman (2003). *Uzdrowiająca osobowość*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

– objęcie edukacją wszystkich pracowników szkoły – uczniów, pracowników, nauczycieli, współpraca z rodzicami, uznanie, że zdrowie wszystkich podmiotów edukacji jest równo ważne, wspieranie i szkolenie nauczycieli w osiąganiu zdrowia i dobrego samopoczucia.

– branie pod uwagę zainteresowań i potrzeb młodych ludzi w zakresie edukacji zdrowotnej. Aktywne uczestnictwo uczniów w planowaniu i realizacji edukacji zdrowotnej.

– uznanie, że dla zdrowia ważne jest całe środowisko fizyczne szkoły (klasy, korytarze, place zabaw, toalety, miejsce spożywania posiłku, bezpieczne drogi poruszania się po szkole) oraz zdrowe relacje społeczne i dobry klimat, współpraca.

– podejście siedliskowe: powiązania ze społecznością lokalną, uczniowie podejmują działania w życiu społeczności lokalnej na zasadach dialogu i partnerstwa i są traktowani poważnie, do całej pracy szkoły są włączani rodzice i specjalistyczne instytucje zewnętrzne, istnieje program działań pozaszkolnych.

– działania edukacyjne są procesem długoterminowym, rozpoczynane jak najwcześniej dla wszystkich dzieci z uwzględnieniem poziomu ich rozwoju, potrzeb i zainteresowań.

– celem edukacji jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale rozwijanie umiejętności i kształtowanie pozytywnych postaw wobec zdrowia. Podstawowym zadaniem jest rozwijanie kompetencji (umiejętności życiowych) do działania i odpowiedzialności za swoje życie i zdrowie.

– aktywne uczestnictwo uczniów i rodziców w podejmowaniu decyzji.

– koncentracja na procesie uczenia a nie nauczania; metody aktywizujące: praca w grupach, dyskusje, gry, symulacje, rozwiązywanie problemów, praktykowanie itd.

– podkreślanie pozytywnych metod, zalet bycia zdrowym, dokonywania odpowiednich wyborów i podejmowania decyzji (profilaktyka pozytywna i promocja zdrowia).

– sprawdzanie (ewaluacja) skuteczności działań²⁸.

W tej propozycji edukacji zdrowotnej każdy człowiek jest podmiotem, (współ) twórcą optymalnego zdrowia osobistego i środowiskowego, który przejmuje odpowiedzialność za jakość swego życia i uczy się podejmować decyzje i działania adekwatne do osobistych potrzeb i możliwości z uwzględnieniem warunków środowiskowych i społeczno-kulturowych.

Podsumowaniem rozważań niech będzie stwierdzenie Sonii Lyubomirsky wyrażone w książce *Wybierz szczęście*²⁹: „Jeżeli pragniesz więcej szczęścia, to musisz zacząć ćwiczyć. Inaczej mówiąc, budowanie szczęścia wymaga wprowadzenia trwa-

²⁸ Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, red. B. Woynarowska. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014.

²⁹ S. Lyubomirsky, (2011). *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, Laurum, Warszawa.

łych zmian, a do tego potrzebna regularnego, codziennego wysiłku i zaangażowania. Dążenie do szczęścia wymaga pracy, ale pamiętaj, że: jest to praca, którą warto wykonać jak żadną inną w życiu”.

5. Wskazówki dla prowadzącego

Edukacja zdrowotna może stanowić fundament dla szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego³⁰ i być jednocześnie istotnym elementem promocji zdrowia w szkole³¹.

Warto formułować szczegółowe cele edukacji zdrowotnej w konkretnej szkole (dopuszczalna, a nawet zalecana jest elastyczność programu), dostosowując je do specyfiki potrzeb danej jednostki czy grupy uczniów (diagnoza potrzeb) oraz nauczycielskich preferencji (możliwości merytoryczne, swoboda psychologiczna, umiejętności społeczne do budowania bezpiecznej relacji), a także warunków pracy w szkole.

Zasadniczo niezależnie od tematyki danych zajęć, chodzi o pomoc uczniom w rozwijaniu zasobów przydatnych do realizacji stylu życia służącego osiągnięciu zdrowia (dobrej kondycji) w wymiarze fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym i prowadzenie „zdrowego, dobrego życia”, czemu z pewnością służy:

- poznawanie siebie, przebiegu swojego rozwoju, identyfikowaniu i rozwiązywaniu własnych problemów zdrowotnych („uczenie się o sobie”);
- zrozumieniu, czym jest zdrowie, od czego zależy, dlaczego i jak należy o nie dbać;
- uświadamianiu sobie i rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne, innych ludzi i środowiska życia;
- wzmacnianiu poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości, poczucia wpływu;
- rozwijaniu umiejętności osobistych i społecznych, sprzyjających dobremu samopoczuciu i pozytywnej adaptacji do zadań i wyzwań codziennego życia;
- przygotowaniu się do aktywnego uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia i tworzenia zdrowego środowiska w domu, szkole, miejscu pracy, społeczności lokalnej³².

³⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.) <https://www.ore.edu.pl/2020/02/edukacja-zdrowotna-w-podstawie-programowej/> [dostęp: 28 lutego 2024]

³¹ *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych* red. B. Woynarowska.

³² *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole*, op. cit., s. 12. *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat. Poradnik dla koordynatorów i zespołów promocji zdrowia szkolnych, lokalnych i wojewódzkich*, red. B. Woynarowska, M. Sokołowska, KOWEZ, Warszawa, 2000.

Inspiracje dla wspólnej pracy

Kilka pytań zachęcających do refleksji na temat osobistego podejścia do zdrowia i zdrowego stylu życia:

- Co to znaczy być zdrowym człowiekiem, żyć w zdrowym środowisku/społeczeństwie?
- Co to znaczy żyć szczęśliwie?
- Od czego zależy dobrostan człowieka, szczęście, zadowolenie z życia?
- Jakie są cechy (osobowości, zachowania, doświadczenia) człowieka szczęśliwego?
- Czego warto i można się nauczyć, aby żyć zdrowo i szczęśliwie?
- Czy i jak sobie radzić, gdy zdarzają się „złe rzeczy”, problemy i trudności?
- Kto, co, gdzie i jak może nam pomóc, gdy czujemy się osłabieni, bezradni, zagubieni?
- Na ile jestem zadowolony ze swojego stanu zdrowia i samopoczucia?
- Jeśli będę nadal prowadzić obecny styl życia, jaki będzie stan mojego zdrowia za 5 lat? A za 10 lat?³³
- Co wpływa na moje zdrowie i samopoczucie? Bardzo dobrze.... Dobrze.... Żle...
- Był/a/bym zdrowszy/a, gdybym....
- Jakie aspekty swego życia chcę zmienić, aby poprawić swoje zdrowie i samopoczucie? Czego potrzebuję, aby się to udało?
- Co mogę zrobić w najbliższym czasie dla poprawy swojego zdrowia/ samopoczucia? (co mi ułatwia, a co utrudnia zrobienie tego, co może poprawić moje zdrowie/ samopoczucie? Sprawdzę w dniu co udało mi się zrobić.
- Planuję przyjemny dzień/popołudnie/wieczór – pod hasłem robię sobie wolne – pod warunkiem, że przyjemne łączy się ze zdrowym.
- Co może mnie dziś rozweselić lub pomóc Mi poczuć się /być szczęśliwym? Narysuj i /lub napisz.
- Co dobrze potrafię? Jakie mam umiejętności w sferze fizycznej? Intelektualnej? Emocjonalnej? Społecznej?
- Jakie moje cechy, zachowania, osiągnięcia sprawiają, że odczuwam zadowolenie z siebie?

6. Przykłady dobrych praktyk i programów pomocnych w realizacji edukacji zdrowotnej

Doskonałym dowodem skuteczności „treningu dobrego życia” zgodnie z założeniami koncepcji szczęścia Seligmana jest autorski program realizowany w Geelong

³³ <https://szkolenia-dla-trenerow.blogspot.com/2013/05/coaching-zdrowia.html>.

Grammar School (GGS) w Australii, zakładający naukę wszystkich przedmiotów na założeniach edukacji pozytywnej. W efekcie eksperymentu prowadzonego w latach 2012–2015 okazało się, że program zwiększył odporność psychiczną młodzieży, ich motywację, gotowość do podejmowania edukacyjnych wyzwań oraz podniósł poziom zadowolenia z pracy nauczycieli. Wyniki wskazują również na spadek liczby problemów wychowawczych, takich jak agresja czy przestępczość³⁴.

Interesującym przykładem praktycznego zastosowania koncepcji dobrostanu Martina Seligmana w Polsce jest opracowany przez Marlenę Kossakowską projekt „Dobre Życie”³⁵. Napisany w konwencji terapii poznawczo-behawioralnej jest propozycją 6-tygodniowej codziennej pracy nad zwiększeniem szczęścia w ujęciu hedonistycznym i eudajmonistycznym.

Powiązanie psychologii pozytywnej z promocją zdrowia zaowocowało stworzeniem programu „Jak wspierać rozwój i zdrowie młodzieży”³⁶. Pakiet edukacyjny zgodny z koncepcją i metodami pracy szkoły promującej zdrowie.

Na uwagę zasługuje także inicjatywa Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi im. prof. J. Nofera i opracowanie podręcznika *Promocji zdrowia psychicznego w placówce edukacyjnej*³⁷. Treści obejmują opis zasobów ważnych z perspektywy zdrowego, dobrego życia, takich jak: wzmacnianie odporności, rozwijanie umiejętności radzenia sobie (stres, zmiany i wyzwania), wspieranie podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów i poszukiwanie wsparcia, radzenie sobie z emocjami, kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów, wzmocnienie relacji międzyludzkich, radzenie sobie z presją rówieśników, radzenie sobie ze zjawiskiem cyberbullyingu (mobbingu elektronicznego) i bullyingu w szkole, zdrowy styl życia, budowanie partnerstwa szkoły z rodzicami uczniów.

„Program wsparcia zdrowia nauczycieli” oraz informacje na temat czynników saluto-gennych wspierających dobrostan nauczyciela w pracy znaleźć można m.in. w opra-

³⁴ P. Kwiatek, P. Bajer, (2013). Aplikacja psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie doświadczenia Geelong Grammar School (Australia). *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 17, vol. 2. <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/view/2702> [dostęp: 20 grudnia 2017].

³⁵ M. Kossakowska, (2017). *Projekt Dobre Życie*, Smak Słowa, Warszawa.

³⁶ *Jak wspierać rozwój i zdrowie młodzieży. Pakiet edukacyjny zgodny z koncepcją i metodami pracy szkoły promującej zdrowie*. I. Young, Redaktor polskiej wersji pakietu Izabela Tabak Warszawa 2011, [datafile:///C:/Users/48604/Documents/!!Azaj%C4%99cia%202023_2024!/2023_24%20SPZ_promocja%20zdrowia%20_I%20rok/!!!!Programy%20edukacyjne/jak_wspierac_rozwoj_i_zdrowie_mlodzi_1.pdf [dostęp: 28 lutego 2024].

³⁷ *Promocja zdrowia psychicznego w placówce edukacyjnej. Podręcznik*, Instytut Medycyny Pracy w Łodzi im. prof. J. Nofera, <https://www.kpcen-torun.edu.pl/files/6123719ab2584Promocja-zdrowia-psychicznego-podrecznik.pdf> [dostęp: 28 lutego 2024].

cowaniu wyników badań prowadzonych na temat „Psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli”³⁸.

Przydatny do pracy z młodzieżą jest poradnik dla nauczycieli *Rola pracowników oświaty w promocji zdrowia psychicznego i w zapobieganiu zachowaniom autodestrukcyjnym u młodzieży*³⁹.

Inspiracją do opracowywania programów edukacyjnych zwiększających zasoby zdrowotne młodzieży i wsparciem metodycznym w ich realizowaniu jest także wielokrotnie wznawiany podręcznik *Edukacja zdrowotna* pod redakcją Barbary Woynarowskiej⁴⁰. Kluczowe zagadnienia teoretyczne i pomoc metodyczna w realizacji zajęć dotyczy takich treści, jak: zdrowie jako wartość i zasób, odpowiedzialność za zdrowie, umiejętności życiowe, a wśród nich pozytywne myślenie, zwiększanie poczucia własnej wartości, zwiększanie wiary w siebie, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z krytyką, skuteczne zarządzanie czasem.

Wiele jest także na rynku polskim prac popularnonaukowych z zakresu wychowania do szczęścia, które mogą stanowić wsparcie informacyjne dla rodziców i wychowawców dzieci i młodzieży. Wśród nich wymienić można następujące tytuły: *Jak wychować szczęśliwe dzieci?*⁴¹; *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*⁴²; *Wychowanie do szczęścia. Jak zrozumieć i pokochać siebie, by móc zrozumieć i pokochać dziecko*⁴³; *Szczęśliwi rodzice, szczęśliwe dzieci*⁴⁴.

Bogaty światowy rynek wydawniczy proponuje wiele prac ukazujących specyfikę pojmowania i różne drogi osiągnięcia szczęścia w różnych krajach. Interesujące

³⁸ K. Puchalski, E. Korzeniowska, *Struktura, strategie, metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*, W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. D. Merecz, J. Pyżalski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010. <http://docplayer.pl/6386611-Psychospoleczne-warunki-pracy-polskich-nauczycieli-pomiedzy-wypaleniem-zawodowym-a-zaangazowaniem.html> [dostęp: 20 grudnia 2017].

³⁹ K. Sz wajca, P. Kasprzak, M. Serafin, T. Wojciechowski, (2019). *Poradnik dla nauczycieli pt.: Rola pracowników oświaty w promocji zdrowia psychicznego i w zapobieganiu zachowaniom autodestrukcyjnym u młodzieży*. Warszawa.

⁴⁰ *Edukacja zdrowotna*, (2017), red. B. Woynarowska; także: *Promocja zdrowia psychicznego w Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. Poradnik dla osób prowadzących kształcenie i doskonalenia nauczycieli oraz innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą*, red. K. Weare, G. Gray, Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, 1996 https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/zdrowie-psychiczne_cz-1.pdf

⁴¹ W. Eichelberger, A. Mieszczanek, (2014). *Jak wychować szczęśliwe dzieci*, Wydawnictwo Zwierciadło.

⁴² I. Majewska-Opielka, (2015), *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, GWP, Gdańsk.

⁴³ I. Majewska-Opielka, (2015). *Wychowanie do szczęścia. Jak zrozumieć i pokochać siebie, by móc zrozumieć i pokochać dziecko*, Wydawnictwo Rebis Poznań.

⁴⁴ K. Łukawska, (2015). *Szczęśliwi rodzice szczęśliwe dzieci. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.

i warte poznania wydają się następujące tytuły: *Szczęście to nie przypadek*⁴⁵; *Jak być szczęśliwym* (w Anglii)?⁴⁶; *Japoński sekret długiego i szczęśliwego życia*⁴⁷; *Projekt szczęście* (w Niemczech)⁴⁸; *Wybierz szczęście* (w Ameryce)⁴⁹; *Hygge – duński przepis na szczęście*⁵⁰; *Żyj Lagom*⁵¹; czyli „szwedzkie nie za dużo, nie za mało, lecz w sam raz”.

Opracowano także wiele programów zajęć profilaktycznych i promujących zdrowie, dostępnych w licznych publikacjach i materiałach szkoleniowych upowszechnianych na stronach internetowych Ośrodka Rozwoju Edukacji⁵².

Liczne rekomendowane programy profilaktyczne oraz informacje o szkoleniach znaleźć można także na stronach internetowych Krajowego centrum przeciwdziałania Uzależnieniom (KCPU)⁵³.

Instytut Edukacji Pozytywnej⁵⁴ realizuje ciekawe programy np. Szkoła Myślenia Pozytywnego 2.0, prowadzi poradnię zdrowia psychicznego on-line, opracowano przewodnik stanowiący wsparcie działań w zakresie profilaktyki przeciwdziałania zaburzeniom i problemom zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, prowadzonym w środowisku szkolnym dedykowany dyrektorom, nauczycielom, wychowawcom, pedagogom i psychologom, ma za zadanie ułatwić pracę nad przygotowaniem programów wychowawczo-profilaktycznych.

LITERATURA

- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Blum, R. (2009). *Psychologia pozytywna w praktyce. 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście*, Warszawa.

⁴⁵ J. Krumboltz, Al Levin, (2015). *Szczęście to nie przypadek*, Wydawnictwo Funky Books.

⁴⁶ L. Hoggard, (2020). *Jak być szczęśliwym*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.

⁴⁷ F.M. Contijoh, H.G. Piugcerver, (2017). *Ikigai. Japoński sekret długiego i szczęśliwego życia*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.

⁴⁸ G. Rubin, (2011). *Projekt szczęście*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.

⁴⁹ S. Lyubomirsky, (2011). *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, Laurum, Warszawa.

⁵⁰ J. Alexander, I. Dissing Sandahl, (2016), *Duński przepis na szczęście*, Wydawnictwo Muza S.A., Warszawa.

⁵¹ A. Brones, (2017). *Żyj lagom. Szwedzka sztuka życia w harmonii*, Edipresse Książki, Warszawa.

⁵² <https://www.ore.edu.pl/2011/03/bank-programow-profilaktycznych/> [dostęp: 28 lutego 2024].

⁵³ <https://kcpu.gov.pl/>; <https://programyrekomendowane.pl/profilaktyka/>; <https://programyrekomendowane.pl/programy/promocja-zdrowia-psychicznego/> [dostęp: 28 lutego 2024].

⁵⁴ <https://instytutep.pl/nasze-programy/>; https://przewodnik.wychowaniewszkole.pl/wp-content/themes/mp-health-theme/resources/assets/docs/Szkola_Pozytywnego_Myslenia_Ksiazka_EBOOK.pdf [dostęp: 28 lutego 2024].

- Borucka, A., Ostaszewski, K. *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/viewFile/499/366>.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. *Koncepcja odporności. Kluczowe pojęcie i wybrane zagadnienia*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/>.
- Boczowska, M.A. *Pojęcie resilience w ujęciu tradycyjnym i współczesnym*. <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/9792>.
- Brones, A. (2017). *Żyć lagom. Szwedzka sztuka życia w harmonii*, Edipresse Książki, Warszawa.
- Brockman, R., Stevens, B.A., (2023). Roediger, E. *Kontekstualna terapia schematów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Cierpiałkowska, L., Sęk H. (2006). Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego. W: *Psychologia zdrowia: teoria, metodologia i empiria*, red. T. Pasikowski, H. Sęk, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Contijoh, F.M., Piugcerver, H.G. (2010). *Ikigai. Japoński sekret długiego i szczęśliwego życia*, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Diener, E., Biswas-Diner, R. (2010). *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Smak Słowa, Sopot.
- Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, (2017). red. B. Woynarowska, PWN, Warszawa.
- Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*. (2014). red. B. Woynarowska. Warszawa; Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Eichelberger, W., Mieszczanek, A. (2014). *Jak wychować szczęśliwe dzieci*, Wydawnictwo Zwierciadło.
- Fredrickson, B. (2011). *Pozytywność*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Friedman, H.S. (2003). *Uzdrawiająca osobowość*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk. <https://www.ore.edu.pl/2011/03/bank-programow-profilaktycznych/>.
- Hoggard, L. (2020). *Jak być szczęśliwym*. Wydawnictwo Rebis, Poznań.
- <https://kcpu.gov.pl/> [dostęp: 28 lutego 2024].
- <https://programyrekomendowane.pl/profilaktyka/> [dostęp: 28 lutego 2024].
- <https://programyrekomendowane.pl/programy/promocja-zdrowia-psychicznego/> [dostęp: 28 lutego 2024].
- <https://www.kpcen-torun.edu.pl/files/6123719ab2584Promocja-zdrowia-psychicznego-podrecznik.pdf>.
- Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat. Poradnik dla koordynatorów i zespołów promocji zdrowia szkolnych, lokalnych i wojewódzkich*, (2011). red. B. Woynarowska, M. Sokołowska, KOWEZ, Warszawa.
- Jak wspierać rozwój i zdrowie młodzieży. Pakiet edukacyjny zgodny z koncepcją i metodami pracy Szkoły Promującej Zdrowie*, (2011). red. Young I., red. polskiego wydania I. Tabak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Kasperek-Golimowska, E. (2011). Poradnictwo zdrowotne, jako forma profilaktyki zagrożeń i promocji zdrowego stylu życia, W: *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kasperek-Golimowska, E. (2011). Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym, W: *Wymiary społecznego*

- uczestnictwa w życiu. *Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krause-Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kasperek-Golimowska, E. (2013). Socjoterapia a zdrowie, W: *Socjoterapia, jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Kasperek-Golimowska, E. (2011). Zdrowie z perspektywy psychopedagogicznej, W: *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, red. A. Cybal-Michalska, W. Segiet, D. Kopeć, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kasperek-Golimowska, E. (2016). O różnych ujęciach zdrowia psychicznego, W: *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki* red. K. Waszyńska, M. Filipiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Krumboltz, J., Levin, A. (2015). *Szczęście to nie przypadek*, Wydawnictwo Funky Books.
- Linley, P.A., Joseph, S., red. (2007), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lyubomirsky, S. (2011). *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, Laurum, Warszawa.
- Łukawska, K. (2015). *Szczęśliwi rodzice szczęśliwe dzieci. Praktyczny przewodnik*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Majewska-Opiełka, I. (2015). *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Majewska-Opiełka, I., (2015). *Wychowanie do szczęścia. Jak zrozumieć i pokochać siebie, by móc zrozumieć i pokochać dziecko*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
- Makowska, H., Poprawa, R. (1996). Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia, W: *Elementy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Ostaszewski, K. (2017). Edukacja w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym, W: *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, PWN, Warszawa.
- Promocja zdrowia psychicznego w Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. Poradnik dla osób prowadzących kształcenie i doskonalenia nauczycieli oraz innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą*, (1996). red. K. Weare, G. Gray, Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/zdrowie-psychiczne_cz-1.pdf.
- Promocja zdrowia psychicznego w placówce edukacyjnej. Podręcznik*, Instytut Medycyny Pracy w Łodzi im. prof. J. Nofera. <https://www.kpcen-torun.edu.pl/files/6123719ab2584Promocja-zdrowia-psychicznego-podrecznik.pdf>.
- Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, (2004). red. J. Czapieński, PWN, Warszawa.
- Psychologia zdrowia*, (2007). red. I. Heszen, H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Puchalski, K., Korzeniowska, E. (2010). Struktura, strategię, metodologię programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli, W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. D. Merecz, J. Pyżalski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- <http://docplayer.pl/6386611-Psychospoleczne-warunki-pracy-polskich-nauczycieli-pomiedzy-wypaleniem-zawodowym-a-zaangazowaniem.html>.
- Rubin, G., (2011). *Projekt szczęście*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.

- Schiraldi Glenn, R. (2023). *Siła rezyliencji. Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Seligman, M.E.P. (2005). *Prawdziwe szczęście – psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Warszawa.
- Seligman, M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Poznań, Media Rodzina.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestie szczęścia i dobrego życia*, Media Rodzina, Poznań.
- Sęk H., Pasikowski, T. (2003). Proaktywne radzenie sobie ze stresem życiowym, a subiektywne wskaźniki zdrowia, *Studia Psychologiczne*, 41, s. 105–126.
- Szwajca, K., Kasprzak, P., Serafin, M., Wojciechowski, T. (2019). *Poradnik dla nauczycieli pt.: Rola pracowników oświaty w promocji zdrowia psychicznego i w zapobieganiu zachowaniom autodestrukcyjnym u młodzieży*. Warszawa, file:///C:/Users/48604/Documents/!!Azaj%C4%99cia%202023_2024!/2023_24%20SPZ_promocja%20zdrowia%20_I%20rok/!!!!Programy%20edukacyjne/rola-pracownikow-oswiaty-pdn.pdf.
- Szymańska, J. (2014). *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Szymańska, J. (2015). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa.

KATARZYNA WASZYŃSKA

Zakład Promocji Zdrowia i Psychoterapii, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-1495-4537

e-mail: katarzyna.waszynska@amu.edu.pl

MIRA GOSC GOSC

ORCID: 0009-0009-9799-1392

e-mail: mirentarifa@gmail.com

SANDRA NITA

Zakład Promocji Zdrowia i Psychoterapii, Wydział Studiów Edukacyjnych, Szkoła Doktorska Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0009-0003-9593-2678

e-mail: sannit@amu.edu.pl

Edukacja antydyskryminacyjna a edukacja seksualna: przecinające się obszary

1. Wprowadzenie

Wiele analiz teoretycznych i empirycznych wskazuje, że zarówno w Polsce, jak i na świecie temat dyskryminacji jest zjawiskiem „żywym” i aktualnym (Cieślukowska, 2010; <https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/>). O powadze poruszanej kwestii niech świadczą przeprowadzane co roku badania dotyczące poziomu „równego traktowania i braku objawów dyskryminacji w danym społeczeństwie”. Wśród ponad 140 krajów i jurysdykcji uczestniczących w badaniach w 2023 niewiele uzyskało wynik powyżej 0,80 (świadczący o wysokiej świadomości i otwartości społecznej na różnorodność). Znajdują się wśród nich m.in.: Dania (0,90), Norwegia (0,89), Finlandia (0,83) oraz Nowa Zelandia (0,83). Natomiast kraje, gdzie poziom dyskryminacji osiągnął najniższe wyniki, to Afganistan (0,32), Kambodża (0,31), Wenezuela (0,26). Wśród krajów o wysokim dochodzie najbardziej rozpowszechniona dyskryminacja jest na Węgrzech (0,51). Według dostępnych danych Polska uplasowała się na pozycji 36, ze wskaźnikiem 0,64. (<https://worldjusticeproject.org/rule-of-lawindex/global>).

Średni uzyskany wynik w skali świata utrzymuje się obecnie w okolicach 0,57 na 1. (Przyjmując, że 1 to 100% świadomości oraz otwartości społecznej na różnorodność).

Dyskryminacja może występować w niemal każdym aspekcie życia, w tym również akademickiego i szkolnego; od postaw i oczekiwań nauczycieli po zasady i kodeksy postępowania, praktyki selekcji i grupowania, programy nauczania, metody, materiały dydaktyczne. Niezależnie jednak od tego, jaką formę przybiera zjawisko, czy dotyczy dzieci i młodzieży należących do mniejszości etnicznych, społeczności LGBT plus czy pochodzących z rodzin o innym wyznaniu, dyskryminacja prowadzi do niższej jakości życia, a w konsekwencji, w wielu przypadkach, do wykluczenia społecznego (Branka i in. 2011). Należy zatem skoncentrować wysiłek na uzasadnionym i trafnym działaniu podnoszącym wiedzę, wpływającym jednocześnie na społeczną percepcję, akceptację, a także mające na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności. Dyskryminacja jest bowiem naruszeniem praw człowieka.

Edukacja antydyskryminacyjna (EA) to zatem świadome działanie mające na celu wzrost wiedzy, a także umiejętności dotyczących przeciwdziałaniu zarówno dyskryminacji, stygmatyzacji, jak i związanej z nimi przemocy. Oparta jest na równości oraz różnorodności. Jej głównymi wartościami są: godność, wolność i równość na wszystkich etapach życia (Branka i in., 2011). Jej cele można realizować na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, podczas godzin wychowawczych, dni otwartych, warsztatów, treningów, a także kampanii w mediach (Świerszcz, 2015; <https://kph.org.pl/publikacje/lekcja-dzialania-www.pdf>).

W niniejszym opracowaniu, chcemy wskazać, iż prowadzona rzetelnie i zgodnie ze współczesną wiedzą edukacja seksualna, może być jedną z form realizowania założeń edukacji antydyskryminacyjnej. Mamy świadomość, iż edukacja seksualna nie jest tożsama z edukacją antydyskryminacyjną, jednak oba obszary mogą być ze sobą zbieżne. „Edukacja seksualna w szerokim rozumieniu podziela wartości z edukacją antydyskryminacyjną, takie jak autonomia i wolność jednostki do dokonywania wyborów życiowych bez wpływu stereotypów płci oraz do decyzji o własnym ciele, życiu seksualnym i romantycznym” (Świerszcz, 2015, s. 22).

W ustawie z dnia 3 grudnia 2010 o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, a także w innych dokumentach zarówno międzynarodowych, jak i polskich (Konstytucja RP w art. 32, Kodeks Pracy art. 112, art. 183c), podkreśla się, że nierówne traktowanie może dotyczyć takich aspektów jak płeć, orientacja, tożsamość płciowa i wiązać się z mechanizmami odnoszącymi się do sfery zachowań o charakterze molestowania seksualnego.

Jak czytamy na stronie RPO: „Przejawem dyskryminacji ze względu na płeć jest również utrwalanie stereotypów dotyczących społecznych i kulturowych wzorców zachowania mężczyzn i kobiet, opierających się na przekonaniu o niższości lub wyższości jednej z płci” (<https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/czym-jest-dyskryminacja>). Te same kwestie mogą odnosić się do pozostałych aspektów związanych z funkcjo-

nowaniem seksualnym. Dlatego też wiedza, świadomość oraz promocja zdrowia seksualnego, które są istotą edukacji i wychowania seksualnego, mogą przyczynić się „do rozwoju postaw pozbawionych uprzedzeń, pełnych szacunku, pomagając zbudować społeczeństwa, w których brane są pod uwagę racje różnych stron” (*Standardy edukacji seksualnej w Europie*, 2012, s. 5). Holistyczna edukacja seksualna „jest trwale oparta na równości płci, samostanowieniu i akceptacji różnorodności” (*Standardy edukacji seksualnej*, s. 27), a jej celem jest m.in.: „stworzenie społecznego klimatu tolerancji, otwartości i szacunku w odniesieniu do seksualności, różnych stylów życia, postaw i wartości” oraz „respektowanie różnorodności seksualnych, różnorodności związanych z płcią i świadomości dotyczącej tożsamości seksualnej i ról przypisywanych płciom” (s. 27).

2. Edukacja seksualna – stan (nie)realizacji w Polsce

Pomimo tego, co napisano wcześniej, edukacja seksualna w Polsce jest tematem, który w ostatnich latach nadal budzi bardzo silne emocje i uruchamia wiele skrajnych komentarzy. Mają one często niewiele wspólnego z aktualną wiedzą, a raczej z osobistymi przekonaniami, polityką czy światopoglądem. Realizowana jest głównie w trzech obszarach: wychowanie seksualne w domach rodzinnych, edukacja szkolna oraz poradnictwo specjalistyczne.

Jeśli chodzi o szkoły, to najczęściej kojarzona jest z zajęciami prowadzonymi przez ostatnie lata pod nazwą *Wychowanie do życia w rodzinie*. W 2009 r. członkowie Porozumienia na rzecz upowszechniania edukacji seksualnej dzieci i młodzieży w polskiej szkole stworzyli dokument opisujący założenia i cele edukacji seksualnej (http://www.pczp.org/media-room/cele_edukacji_seksualnej.pdf). W 2015 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało pakiety materiałów do nauczania WDŻ, które według deklaracji ministerstwa, zawierały rekomendacje z raportu „Kontrola realizacji prawa młodzieży do edukacji seksualnej. Realizacja zajęć wychowanie do życia w rodzinie. Perspektywa uczennic/uczniów i dyrektorów/dyrektorek szkół”. W raporcie szczególnie uczniowie zwracali uwagę na pomijanie pewnych tematów podczas zajęć. Najczęściej wskazywali na brak rozmów na temat antykoncepcji, STI czy przestępstw i przemocy na tle seksualnym. Podobne wnioski znaleźć można w raporcie z 2018 r. „Nuda szkolnego wychowania do życia w rodzinie” (Buchnat, Chmura-Rutkowska, Gulczyńska, 2018). Z badań wynika, że ankietowani odczuwali najczęściej nudę, irytację, zażenowanie oraz zawstydzenie. Respondenci często wskazywali, że na zajęciach korzystali z telefonów, odrabiali prace domowe, rozmawiali ze znajomymi czy rysowali. Czasami też zamiast zajęć z edukacji seksualnej nauczyciele prowadzili swoje lekcje przedmiotowe. Zdaniem większości badanych (60%) na zajęciach nie były poruszane tematy, które interesowały ich najbardziej, a często były to powtórki z lekcji przyrody czy biologii. Analizując raport, można

dostrzec, że uczniowie postrzegali zajęcia z WDŻ na bardzo niskim poziomie. Szczególny wpływ na to miały brak regularności prowadzenia zajęć, postawa nauczycieli.

Od wprowadzenia zmian do podstawy programowej minęło kilka lat, ale stan realizacji zajęć z „Wychowania do życia w rodzinie” nie uległ zmianie. Według najnowszego raportu grupy PONTON opublikowanego w 2023 r., wynika, iż młode osoby bardzo nisko oceniały przydatność zajęć „Wychowania do życia w rodzinie” oraz sposób ich prowadzenia. Znaczna większość respondentów uważa, że w szkołach tematy związane z seksualnością nie są poruszane lub zamieniają się w moralizatorskie kazania oraz powielają nieprawdziwe informacje, często oparte na stereotypach i zabobonach. Zdaniem ankietowanych, nauczyciele nie poruszają tematów związanych z tożsamością płciową (87%), aborcją (70%), orientacją psychoseksualną (79%) oraz wizytą u urologa (83%). Co ciekawe pornografia (33%), debiut seksualny (30%), antykoncepcja (29%) oraz aborcja (21%) to tematy najczęściej owiane zabobonami lub tematy, które zamieniły się w moralizatorskie kazania. Ankietowani zaznaczyli, że na zajęciach nie zostały poruszone kwestie związane ze świadomą zgodą na seks (79%), przemocą seksualną (73%) oraz przemocą domową (66%).

Grupa PONTON zbadała również stan edukacji seksualnej w polskich domach w 2023 r. Ponad połowa (56%) ankietowanych stwierdziła, że w ich domach nie poruszano tematów związanych z seksualnością oraz dojrzewaniem. W najgorszym położeniu były osoby mieszkające na wsi, a szczególnie chłopcy, ponieważ to z nimi najrzadziej porusza się takie tematy.

Dotychczas realizowana edukacja seksualna skupiała się w znacznym stopniu na potencjalnym ryzyku, jakie wiąże się z seksualnością (nieplanowana ciąża, choroby przenoszone drogą płciową). Według standardów WHO powinna ona mieć charakter holistyczny, łączący się z różnymi wymiarami funkcjonowania człowieka, tak, aby dzięki niej możliwe było samookreślanie swojej seksualności i związków na różnych etapach życia.

Od 1 września 2025 r. w klasach IV–VIII szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych: w liceum ogólnokształcącym, technikum oraz branżowej szkole pierwszego stopnia realizowana jest nieobowiązkowa edukacja zdrowotna zamiast przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”. W Dzienniku Ustaw z dnia 26 marca 2025 opublikowano jej podstawy programowe. Jak czytamy w dokumencie: „Zgodnie z założeniami podstawy programowej w zakresie przedmiotu edukacja zdrowotna – zdrowie jest wartością, o którą należy dbać w wymiarze fizycznym, psychicznym, seksualnym, społecznym i środowiskowym na wszystkich etapach życia” (Dz. U. z dnia 26 marca 2025 r. Poz. 378, § 1 p. b, s. 2). Zakres tematyczny jest więc szeroki, interdyscyplinarny, w tym również odnoszący się do zdrowia seksualnego; jednak dopiero w kolejnych miesiącach i latach możliwa będzie rzetelna ocena, jak w praktyce realizowany będzie ten przedmiot w polskich szkołach. Będzie to dobra okazja, aby zweryfikować, czy ta zmiana rzeczywiście odpowiada na potrzeby mło-

dzieży i czy wprowadzono współczesne standardy obejmujące edukację seksualną, zgodne z zaleceniami instytucji międzynarodowych.

Co zatem może wyróżniać rzetelnie prowadzoną edukację seksualną, która realizowałaby swoje cele, czyli między innymi przekazywanie wiedzy, budowanie odpowiedzialności za siebie i innych, a także promocję zdrowia seksualnego zgodnie z zasadą równego traktowania?

Niezależnie czy mówimy o rodzicach, czy nauczycielach (a więc domu czy szkole) ważne, by być świadomym, iż edukacja seksualna, tak jak każda inna edukacja, powinna być realizowana etapami i dostosowana do rozwoju. Inaczej zatem będzie przebiegać w przypadku 4-latka, 12-latka czy osoby dorosłej. Jej elementy możemy wdrażać już od najmłodszych lat, gdy uczymy dziecko nazw poszczególnych części ciała. Wprowadzanie poprawnego słownictwa związanego z narządami płciowymi zwiększa nie tylko zasób słów związanych z ciałem, ale też umożliwia w następnych latach lepszą komunikację w tym zakresie. Jeśli pomijamy jakieś obszary (np. czołonek, pochwa), uczymy dziecko, że są części ciała, które mają nazwę i te, o których się nie mówi. Może to mieć znaczenie również w procesie akceptacji zarówno swojego ciała, jak i ciała partnera/rki w przyszłości. Warto pamiętać, iż skojarzenia, które pojawiają się często u rodziców w kontekście tych wyrazów, dotyczą dorosłych i ich doświadczeń, a nie dzieci.

Zarówno w kontekście dzieciństwa, dojrzewania, jak i dorosłości dobrze jest pamiętać, iż edukacja seksualna jest procesem (a więc postępuje w sposób ciągły, zmienny dostosowany do rozwoju i doświadczeń), a nie pojedynczymi epizodami, w sytuacji zagrożenia (przyjmującymi często postać „gaszenia pożaru”). Dlatego też pretekstem i pomocą do takich rozmów mogą być codzienne sytuacje życiowe i wydarzenia z kręgu bliższej i dalszej rodziny, jak np. czynności związane z higieną, ubieranie się czy np. urodzenie kolejnego dziecka w rodzinie. Można wesprzeć się także przygotowanymi dla poszczególnych grup wiekowych książkami i poradnikami.

Warto, by wychowanie seksualne w domu wiązało się z akceptacją (zarówno jednostki, jak i jej ciała, procesów rozwojowych i przejawów seksualności, a także różnorodności w tym aspekcie) i wiedzą na temat zmian i wyzwań. Kompetencje i umiejętności dorosłych w zakresie wyważonego i zgodnego z wiedzą reagowania, stanowią wsparcie w procesie poznawania siebie i swojej seksualności u młodych ludzi. Ponadto pomagają w uczeniu się stawiania i respektowania granic, a także poszanowania norm społecznych. Ważną rolą wychowania, w tym także seksualnego, jest przygotowywanie dzieci i nastolatków do czekających ich faz rozwojowych, możliwych sytuacji, a także sposobów radzenia sobie z nimi. Dlatego też w procesie budowania zasobów, oprócz relacji z dzieckiem, uczenia kompetencji społecznych, warto przekazywać wiedzę na temat tego, co w kolejnym etapie rozwoju może wystąpić (np. menstruacja, ejakulacja), by zwiększyć poczucie bezpieczeństwa i świadomości sytuacji. Celem edukacji seksualnej jest również uczenie odpowiedzialności

za siebie oraz swój „wkład” w budowanie relacji z innymi. Dlatego też świadomość własnych emocji, radzenie sobie z nimi, umiejętność wyrażania potrzeb, proszenie o pomoc, odmawianie itp. są ważnymi elementami psychologicznych umiejętności, które mają znaczenie dla psychoseksualnego rozwoju. Ponadto wspieranie młodych ludzi w przejmowaniu odpowiedzialności za swoje zdrowie, realizowane zachowania, w tym również seksualne, (nie)wchodzenie w relacje mogą być krokiem ku podejmowaniu bardziej świadomych decyzji dotyczących swojego życia. W przypadku nastolatków istotne znaczenie ma rozmowa, dialog – a nie wykład czy monolog, a także stworzenie przestrzeni do dyskusji, odkrywania swoich często odmiennych perspektyw. W ten sposób uczymy młodych ludzi poznawania zdania innych, słuchania, a także – co ważne – negocjowania decyzji. Istotnym elementem związanym z rozwojem seksualnym jest socjalizacja, w trakcie której jednostka uczy się, co i w jakim zakresie jest (nie)akceptowane w kontekście seksualności, ról płciowych. Warto w tym aspekcie przyrzeć się stereotypom odnoszącym się do płci, miłości, związków i zobaczyć, w jakim zakresie mogą być one ograniczające, prowadzić do uprzedzeń i dyskryminacji.

W przypadku szkoły niezwykle istotne znaczenie w procesie edukacji ma przygotowanie nauczycieli: aktualna wiedza, kompetencje społeczne i umiejętności w zakresie rozmawiania i dyskutowania z młodymi ludźmi na tematy związane z seksualnością. Pomocą w zakresie wyboru tematów poruszanych na lekcjach mogą być matryce zawarte w standardach edukacji seksualnej Federalnego Biura ds. Edukacji Zdrowotnej w Kolonii (BZgA). Czytamy w nich, iż na etapie szkoły podstawowej można rozmawiać z dziećmi i młodzieżą na temat ciała (akceptacja zmian, tożsamość płciowa), prokreacji i płodności (s. 42 „zrozumienie, że ludzie mogą wpływać na własną płodność”, „akceptacja różnorodności – niektóre osoby chcą mieć dzieci, inne nie”), seksualności (przejawy, prawo, normy) i zdrowia (odpowiedzialność, styl życia), emocji związanych ze sferą psychoseksualną, związków (różnych typów) (Standardy edukacji seksualnej w Europie). W przypadku grup wiekowych 9–12, 12–15 czy 15¹ i więcej lat oprócz wiedzy ważną rolę odgrywa budowanie umiejętności radzenia sobie ze zmianami, wyzwaniem rozwojowymi i kształtowanie postawy akceptacji dla różnorodności (w zakresie potrzeb, emocji, zmian, orientacji, wyrażania seksualności, stylu życia). Oczywiście zakres tych rozmów, a także poziom szczegółowości będzie związany z jednej strony z obszarami zainteresowania uczniów, a z drugiej z poziomem ich dojrzałości psychospołecznej. W przypadku nastolatków, autorzy podkreślają, że do ważnych umiejętności (dotyczących opisanych powyżej zakresów tematycznych), które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi, należą: rozróżnianie sytuacji przedstawianych w mediach od tych w realnym życiu, poradzenie sobie z okresem dojrzewania – w tym umiejętność

¹ Przedziały wiekowe wyróżnione, W: Biuro Regionalne WHO dla Europy i BZgA, Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem.

przeciwstawiania się presji grupy, krytyczne nastawienie wobec przekazów medialnych w zakresie lansowanych wzorców urody, komunikowanie się ze swoim partnerem/rką na zasadach równości, rozwijanie komunikacji intymnej, omawianie trudnych zagadnień z poszanowaniem opinii innych, wykorzystywanie umiejętności negocjacyjnych, podejmowanie świadomych decyzji na podstawie wiedzy w odniesieniu do antykoncepcji i (nie)planowanych ciąż, dyskutowanie na temat różnych związków i przyczyn podejmowania (bądź nie) współżycia, w przypadku części osób dokonanie coming outu (czyli ujawniania wobec innych uczuć homoseksualnych lub biseksualnych), umiejętność radzenia sobie z trudnościami w kontaktach, umiejętność radzenia sobie ze sprzecznymi pragnieniami, szacunek wobec własnych i innych życzeń i granic, rozpoznawanie oznak przemocy (Biuro Regionalne WHO dla Europy i BZgA). Są to zatem takie umiejętności i kompetencje, które z jednej strony łączą się bezpośrednio z funkcjonowaniem psychoseksualnym, a z drugiej stanowią zasoby w radzeniu sobie z wyzwaniami życia społecznego. Ich opanowanie sprzyja budowaniu otwartości, empatii, zrozumienia siebie i innych.

W obszarze tych kwestii możemy uznać, iż „pewne elementy edukacji seksualnej mają antydyskryminacyjny efekt, gdyż przyczyniają się do zmniejszenia stereotypów i uprzedzeń oraz dyskryminacji niektórych grup społecznych” (Świerszcz, 2015, s. 22). Jak pisze Jan Świerszcz (2015), edukacja seksualna zgodna z wytycznymi WHO, upodmiotawia młodzież, umożliwiając im w sposób świadomy kształtować swoją seksualność, a nie opierać się na lansowanych w mediach wzorcach czy istniejących społecznie stereotypach. Tym samym można założyć, iż przyczynia się do przeciwdziałania przemocy (również seksualnej), w tym chociażby przemocy ze względu na płeć czy wobec mniejszości seksualnych. Oba te zjawiska są źródłem zagrożeń dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży (Wycisk, 2018). Przykładem programu profilaktycznego, który służy przeciwdziałaniu przemocy w związkach intymnych nastolatków (włączając przemoc na randkach), jest chociażby międzynarodowy projekt Lights, Camera and Action Against Dating Violence, który realizowany był przez WSE UAM w poznańskich liceach². Na stronie projektu³ znajdują się scenariusze i materiały⁴ do prowadzenia spotkań z młodzieżą, m.in. w języku polskim. Są one bardzo przydatne w projektowaniu tematyki zajęć z obszaru edukacji seksualnej zgodnie z zasadami i wartościami edukacji antydyskryminacyjnej. Jak czytamy na stronie, „projekt ten koncentruje się na promowaniu zdolności nastolatków do poprawy ich intymnych relacji z rówieśnikami poprzez działania, które mają na celu:

² O założeniach, etapach, wdrożeniu i rekomendacjach można przeczytać na stronie https://journals.viamedica.pl/sexual_and_mental_health/article/view/70726.

³ <https://www.lights4violence.eu/manuals> 99 https://www.lights4violence.eu/sites/default/files/guides_docs/podrecznik_swiczenia_z_komiksami_end_0.pdf.

⁴ Peter Glick oraz Susan T. Fiske (1996), autorzy teorii ambiwalentnego seksizmu. Glick, P., Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 491–512.

- umożliwienie młodzieży rozpoznania czynników chroniących związanych z IPV (przemoc ze strony partnera seksualnego/ intimate partner violence), które występują w nich samych, rodzinach, szkole i innych środowiskach, oraz nauczenie się, jak właściwie z nich korzystać,
- wzrost wiedzy i świadomości na temat znaczenia pozytywnych relacji między-ludzkich opartych na poczuciu własnej wartości i zaufaniu,
- wspieranie młodzieży w rozpoznawaniu i reagowaniu na seksistowskie postawy (ambiwalentny seksizm, wrogi i dobrotliwy seksizm, / benenevolent sexism, hostile sexism¹⁰⁰),
- nabywanie umiejętności zarządzania problemami i konfliktami poprzez komunikację interpersonalną, mediację i negocjacje,
- wzmocnienie młodych ludzi, aby domagali się swoich praw, szacunku, a także chronili się przed związkami stwarzającymi ryzyko lub opartymi na przemocy” (<https://www.lights4violence.eu/about-us>).

Ważne zatem, jak widać, by pomoce naukowe, podręczniki, książki, publikacje, z których korzystają rodzice, nauczyciele, opiekunowie, a także młodzież, były wolne od stereotypów i oparte na zasadach polityki równościowej. Pomocą przy ich tworzeniu mogą być na przykład rekomendacje zawarte m.in. w projekcie „Gender w Podręcznikach” (chromeextension://efaidnbmnmnibpajpcglefindmkaj/https://feminoteka.pl/wp-content/uploads/2024/04/gwp_skrot_raportu.pdf), w których autorki i autorzy wskazują m.in. na:

- uwzględnianie perspektywy równościowej,
- promowanie tekstów ukazujących różnorodność doświadczeń dotyczących dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn („kobiety/dziewczynki powinny być częściej ukazywane jako aktywne i twórcze, zaś mężczyźni/chłopcy jako bardziej troskliwi i opiekuńczy” (tamże, s. 34); kobiety i mężczyźni powinni być przedstawiani w różnych rolach społecznych),
- przedstawianie różnych modeli rodzinnych,
- unikanie androcentrycznej wizji świata (stosowanie języka inkluzywnego),
- przedstawianie osób z intelektualnymi i fizycznymi niepełnosprawnościami jako uczestników życia społecznego w kontekście aspektów związanych z płcią, seksualnością.

Oczywiście, przedstawione powyżej zalecenia nie wyczerpują całości wytycznych odnoszących się do realizacji edukacji seksualnej; zgodnej z założeniami edukacji antydyskryminacyjnej. Stanowią niejako punkt wyjścia do zarysowania obszarów, w których prawa człowieka, równość i różnorodność są realizowane w atmosferze szacunku opartego na współczesnej wiedzy z dziedziny seksuologii.

Podsumowując, celami i rezultatami dobrze prowadzonej edukacji seksualnej powinny być zatem:

Stworzenie społecznego klimatu tolerancji, otwartości i szacunku w odniesieniu do seksualności, różnych stylów życia, postaw i wartości.

Respektowanie różnorodności seksualnych, różnorodności związanych z płcią i świadomości dotyczącej tożsamości seksualnej i ról przypisywanych płciom.

Umacnianie ludzi w dokonywaniu świadomych wyborów opartych na zrozumieniu i odpowiedzialnych zachowaniach zarówno w odniesieniu do siebie, jak i partnera, świadomości i wiedzy dotyczącej ludzkiego ciała, jego rozwoju i funkcjonowania, zwłaszcza w odniesieniu do seksualności.

Zapewnienie zdolności do rozwoju jako jednostki psychoseksualnej, nauczenie się wyrażania uczuć i potrzeb, doświadczania w przyjemny sposób seksualności i rozwinięcia ról płciowych i tożsamości seksualnej.

Umożliwienie zdobycia odpowiednich informacji o fizycznych, kognitywnych, społecznych, emocjonalnych i kulturowych aspektach seksualności, antykoncepcji, zapobieganiu chorobom przenoszonym drogą płciową i HIV, a także wymuszeniach seksualnych.

Zapewnienie koniecznych umiejętności życiowych umożliwiających radzenie sobie z seksualnością i związkami.

Zapewnienie dostępu do informacji i poradnictwa oraz usług medycznych, zwłaszcza w przypadku problemów i pytań dotyczących seksualności.

Prowadzenie rozważań na temat seksualności i różnych norm i wartości w odniesieniu do praw człowieka mającego na celu rozwój własnego krytycznego pojęcia.

Umożliwienie budowania związków, w których istnieje obopólne zrozumienie, związków opartych na równości oraz szacunku dla potrzeb innych osób i wyznaczonych przez nie granic. To z kolei przyczynia się do zapobiegania wykorzystywaniu seksualnemu i przemocy.

Rozwój zdolności komunikowania się na temat seksualności, emocji i związków, jak również znajomość właściwego języka umożliwiającego komunikację w tym zakresie (*Standardy edukacji seksualnej w Europie*, s. 27).

Warto pamiętać, iż tak jak wspomniano, „dobrze przeprowadzona edukacja seksualna (zgodnie z postulatami WHO) powinna mieć charakter antydyskryminacyjny” (Świerszcz, 2015, s. 23). Tylko w takim przypadku możliwe będzie dbanie o zdrowie, rozumiane jako poczucie dobrostanu psychofizycznego, a także prawa wszystkich ludzi. Wiedza i dostęp do informacji (dostosowanej do wieku i jednocześnie wolnej od stereotypów i uprzedzeń), promocja zdrowia seksualnego, a także budowanie kompetencji psychospołecznych ułatwiających nawiązywanie i podtrzymywanie konstruktywnych relacji są niezbędnymi narzędziami w tym zakresie.

LITERATURA

Biuro Regionalne WHO dla Europy i BzGA, *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowie*. Pobrane z:

- https://www.bzgawhocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_Standards_Polish.pdf.
- Branka, M., Bregin, D., Borowska, M., Cieřlikowska, D. (2011). *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Buchnat, M., Chmura-Rutkowska, I., Gulczyńska, A. (2018). *Nuda szkolnego Wychowania do życia w rodzinie*, Studia Edukacyjne, 51.
- Cieřlikowska, D. (2010). Edukacja antydyskryminacyjna. Wiedza, W: D. Cieřlikowska, M. Branka, (red.), *Edukacja Antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Stowarzyszenie Willa Decjusza. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej Warszawa, dnia 26 marca 2025 r. Poz. 378.
- Dziewanowska, M. (2017). Edukacja seksualna po polsku – aspekty prawnoporównawcze, *Societas/Communitas* 1(23), Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytet Warszawski.
- Gender w Podręcznikach t. 1 i 3; <https://feminoteka.pl/wp-content/uploads/2016/03/gender-w-podrecznikach.-raport-tom-1.pdf>, <https://feminoteka.pl/wp-content/uploads/2016/03/gender-w-podrecznikach.-raport-tom-3.pdf>.
- Glick, P., Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 491–512
- Grupa Edukatorów Seksualnych Ponton (2023), WDŻ na dwóję – wnioski z badań grupy Ponton.
- Grupa Edukatorów Seksualnych Ponton (2023), Kontrola realizacji prawa młodzieży do edukacji seksualnej. Realizacja zajęć wychowanie do życia w rodzinie. Perspektywa uczennic/uczniów i dyrektorów/dyrektorek szkół.
- Świerszcz, J. (red.). (2015). *Edukacja antydyskryminacyjna w szkole*. W: Lekcja Równości: Jak prowadzić działania antydyskryminacyjne w szkołach. <https://kph.org.pl/publikacje/lekcja-dzialaniawww.pdf> [dostęp: 17 lutego 2024].
- Waszyńska, K., Pyżalski, J., Jaskulska, S., Chmura-Rutkowska, I., Jankowiak, B. (2021). Profilaktyka przemocy w związkach intymnych nastolatków. Project Lights, Camera and Action Against Dating Violence. Założenia, realizacja, rekomendacje. *Seksuologia Polska*, 19, s. 1–6. https://journals.viamedica.pl/sexual_and_mental_health/article/view/70726.
- Wycisk, J. (2018). Homofobia jako źródło zagrożeń dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w szkole. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17 (1).
- Założenia i cele edukacji seksualnej. http://www.pczp.org/mediaroom/cele_edukacji_seksualnej.pdf [dostęp: 21 lutego 2024].
- https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/tackling-discrimination/non-governmental-organisations-fighting-against-discrimination_en.
- <https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/global>.
- https://www.lights4violence.eu/sites/default/files/guides_docs/podrecznik_swiczenia_z_komiksami_end_0.pdf

Akty Prawne

- Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej (Dz.U. 2024 poz. 778).

KOMPETENCJE SPOŁECZNE A AKTYWNOŚCI OBYWATELSKIE

NATALIA ULANIECKA

Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-2514-3094
e-mail: natalia.ulaniecka@amu.edu.pl

Wolontariat młodzieży: edukacja obywatelska w działaniu

1. Wprowadzenie

Bardzo często w publicznych i prywatnych dyskusjach słyszymy, że młodzież staje się coraz bardziej egocentryczna oraz niezainteresowana życiem społecznym i obywatelskim – i choć stwierdzenia te są często na wyrost, to niemniej ważnym pytaniem staje się: w jaki sposób aktywizować społecznie młodzież? W jaki sposób realizować edukację obywatelską, aby nie wpaść w pułapkę topornych i wymuszonych działań? Co zrobić, by działanie na rzecz społeczności, innych osób na stałe wpisało się w naturalny odruch (a przynajmniej miało ku temu szanse)? Jednym ze sposobów jest aktywizowanie poprzez wolontariat, który odpowiednio wykorzystany może stać się prawdziwą edukacją obywatelską w działaniu. W przypadku młodzieży odgrywa szczególnie ważną rolę jako element budowania tożsamości i świadomości obywatelskiej. Jest także okazją do tego, by odczuć, że możemy mieć realny wpływ na nasze otoczenie czy poprawę życia innych osób. W niniejszym rozdziale zarysowana będzie idea wolontariatu młodzieży oraz jego specyfika, a także poruszone będą zagadnienia praktyczne (w tym potencjalne zagrożenia) związane z wdrażaniem i realizowaniem wolontariatu młodych osób.

2. Czym jest wolontariat?

Choć w kontekście początków współcześnie rozumianego wolontariatu często pojawia się postać szwajcarskiego pacyfisty Pierre'a Cérésola i jego inicjatywy odbudowy powojennych zniszczeń (zob. m.in. Anielska, 2014), to tak naprawdę trudno

jest postawić jakąkolwiek konkretną cezurę początku. Zachowania zbliżone do wolontariatu (choć może nie zawsze spełniające wszystkie jego współczesne kryteria definicyjne) były obecne od wieków, a być od zawsze (Braun, 2012a, s. 13–36; Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 48–49).

Wszystkie definicje wolontariatu łączą w sobie trzy główne komponenty: świadomość, dobrowolność i bezpłatność (Braun, 2012a, s. 15). Często uściśla się również, że działania, aby mogły być uznawane za wolontariat, muszą być skierowane wobec osób spoza kręgu bliskich – rodziny, przyjaciół (Braun, 2012a, s. 16). Tym samym wolontariat rozumiany jest jako dobrowolne i nienastawione na zysk materialny działanie prospołeczne¹ ukierunkowane na pomoc drugiemu człowiekowi, z którym nie łączą nas relacje rodzinne czy koleżeńskie (Górecki, 2013, s. 159). Nie jest jednak po prostu „darmową pracą” – jak często potocznie jest określany – ale czymś zdecydowanie więcej zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i społecznej: ważnym fundamentem społeczeństwa obywatelskiego oraz płaszczyzną wielostronnego rozwoju indywidualnego.

3. Wolontariat młodzieży – specyfika i korzyści

Wolontariat młodzieży, pomimo wspólnego podstawowego trzonu, różni się od wolontariatu realizowanego przez dorosłych – zarówno ze względu na kwestie organizacyjne, jak i na etap rozwojowy wolontariuszy oraz ich motywacje². Działania wolontaryjne podejmowane przez młodzież mogą opierać się na motywacji wewnętrznej (własna chęć pomocy innym, przekonania itp.) i/lub zewnętrznej (w której często istotnym czynnikiem jest m.in. system punktowy z zachowania premiujący przejawy wolontariatu).

Warto pamiętać, że – jak zwraca uwagę Katarzyna Braun: „W młodzieżowym wolontariacie mamy do czynienia z ludźmi, których osobowość dopiero się kształtuje”, w czym wolontariat może odegrać pozytywną rolę (Braun, 2012b, s. 229, 2012a, s. 68–97). Jest to także szansa zdobycia różnorodnych doświadczeń, umiejętności i wiedzy – w naturalnych warunkach. Bardzo dobrze oddają to słowa Alicji Pacewicz, która w podrozdziale zatytułowanym „Czego wolontariat może nauczyć młodzież (i szkoły)?” w wydanej przez Centrum Edukacji Obywatelskiej publikacji „Kto na ochotnika? Szkolne programy wolontariatu” pod red. Sylwii Żmijewskiej-Kwiręg, pisze: „młodzi ludzie, którzy robią coś na rzecz innych, uczą się: skutecznej komu-

¹ Pisząc o zachowaniach prospołecznych, mam na myśli wyłącznie pozytywne, akceptowane moralnie i wartościowe zachowania na rzecz społeczności. Analizę pojęcia zachowań prospołecznych i wolontariatu oraz różnic i podobieństw pomiędzy nimi przedstawia Marcin Górecki: Górecki, 2013, s. 160–161

² Motywacja rozumiana za Januszem Reykowskim jako proces „psychicznej regulacji, od której zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego człowiek gotów jest poświęcić” (Reykowski, 1982, s. 18).

nikacji ze swoimi rówieśnikami i dorosłymi, z którymi muszą się na coś umówić; współpracy, planowania i dotrzymywania terminów; zarządzania czasem i innymi zasobami; rozliczania siebie i innych z zadań, których się podjęli, a czasem także – z pieniędzy lub sprzętu. Wolontariat to także szkoła odpowiedzialności za drugiego człowieka, szkoła inicjatywy i przedsiębiorczości, a wreszcie empatii, której niedostatki we współczesnym świecie, w tym w świecie młodych coraz wyraźniej wszystkim doskwierają” (Pacewicz, 2017, s. 7–8).

Dodatkowo wolontariat uwrażliwia na potrzeby innych osób (w tym osób odmiennych od nas, o różnym stopniu sprawności, w różnej sytuacji życiowej). Pomaga też przełamywać bariery – mentalne, komunikacyjne, staje się płaszczyzną do spotkań z osobami, z którymi w innych warunkach nie mamy do czynienia wcale lub tylko powierzchownie (Webber, 2011; Pacewicz, 2017). Poza tym – jak wskazuje Andrzej Sowiński – młodzi ludzie są na etapie krystalizowania się wewnętrznego systemu wartości, wobec czego poszukują wzorów, ideałów – również w środowisku pracy wolontaryjnej (Sowiński, 2005, s. 94).

Działania wolontaryjne mogą tym samym pomóc w realizacji zadań rozwojowych związanych z dorastaniem, a odpowiednio inspirowane i wykorzystane stanowią ważne i skuteczne narzędzie wychowania. Jednocześnie poprzez swój praktyczny wymiar – uczenie przez działanie (Górecki, 2013, s. 225–226) – pozwalają efektywnie rozwijać postawę obywatelską i prospołeczną. Otwierając na inne osoby – ich poglądy i potrzeby, wolontariat uczy tolerancji i solidarności, rozwijając przy tym poczucie przynależności do wspólnoty i odpowiedzialności za nią (Bejma, 2012, s. 36–37). Ponadto – jak wskazuje Bożena Chrostowska – sprzyja poznawaniu różnych problemów społecznych i uczy „poruszać się” w obszarze podmiotów i instytucji społecznych, stając się tym samym elementem edukacji do uczestnictwa w życiu społecznym i demokracji (Chrostowska, 2010, s. 30).

Wolontariat, kształtując postawy prospołeczne, stanowi zatem lekcję odpowiedzialności za życie społeczne, społecznej solidarności i szacunku wobec innych (Braun, 2012a, s. 9). Uczy być z ludźmi i dla ludzi – a taki jest przecież jeden z celów edukacji obywatelskiej.

4. Wolontariat młodzieży w praktyce – wybór obszaru działania

Popularną formą aktywizacji dzieci i młodzieży są funkcjonujące w szkołach kółka/kluby wolontariatu (Braun, 2012a, s. 9–10; Górecki, 2013, s. 165–166). Działania wolontaryjne mogą odbywać się zarówno wewnątrz szkoły (korepetycje rówieśnicze, akcje pomocy dla członka społeczności szkolnej, tworzenie gazetek itd.), jak i poza nią, co często dzieje się w ramach współpracy w środowisku lokalnym, wpływając

na pozytywny wizerunek szkoły u lokalnej społeczności (Kowal, 2014, s. 149; Górecki, 2013, s. 165).

Warto pamiętać, że wolontariat może mieć różne formy i zakres, a elastyczne i przemyślane korzystanie z tego faktu, pozwala na zaangażowanie dzieci i młodzieży w różnym wieku, o różnych predyspozycjach osobowościowych czy możliwościach czasowych. Jak stwierdza Piotr Krakowiak: „Wolontariat jest wyrazem realnej gotowości pomocy innym, a każda osoba może realizować własny potencjał w obszarze dla siebie adekwatnym, uwzględniającym wiek, wyuczony lub wykonywany zawód, doświadczenie życiowe” (Krakowiak, 2012b, s. 85). To szansa na to, by „być dla innych”, jednocześnie zyskując pozamaterialnie bardzo wiele.

Poszczególne zadania mogą być różnorodne i dobrze odpowiadać na potrzeby i możliwości wolontariuszy. Grzegorz Kata – w przykładzie związanym z wolontariatem na rzecz podopiecznych domu dziecka – wyszczególnia m.in.: „przygotowywanie propozycji gier i zabaw dla dzieci; pozyskiwanie i gospodarowanie niezbędnymi materiałami; prowadzenie zabaw na terenie domu dziecka, (...) prowadzenie grafiku wyjść do domu dziecka, (...) prowadzenie strony internetowej lub forum dla wolontariuszy” itd. (Kata, 2017, s. 18). Podobnie w przypadku opisywanego przez Piotra Krakowiaka i Kamila Kabasińskiego wolontariatu hospicyjnego wachlarz współpracy jest bardzo szeroki – i zawiera w sobie nie tylko bezpośrednią pomoc pacjentom, ale również szereg innych – potencjalnie mniej obciążających – działań, takich jak np. tworzenie kartek czy drobnych prezentów dla osób chorych, realizacja przedstawienia, pomoc w akcjach promocyjnych czy prowadzenie zbiórek darów (Krakowiak i Kabasiński, 2009, s. 27).

Poza tym wolontariat może dotyczyć wielu obszarów, niekoniecznie odnosząc się ściśle do bezpośredniej pomocy ludziom. Wiele młodych osób doskonale odnajduje się jako wolontariusze w schroniskach dla zwierząt, coraz popularniejszy staje się też proekologiczny wolontariat na rzecz środowiska (więcej o tym McDougale i in., 2011).

Zaangażowanie w wolontariat warto zatem zacząć od zastanowienia się, jaki typ wolontariatu najbardziej odpowiada nam i naszym uczniom. Kolejnym krokiem może być zaplanowanie własnych akcji lub znalezienie instytucji związanej z tym obszarem i nawiązanie kontaktu (Braun, 2012a, s. 210–211; Gus, 2017b, 2017a). Standardem staje się prowadzenie przez różne organizacje i instytucje mediów społecznościowych (profilu na Facebooku, Instagramie itp.), które są dobrym źródłem wiedzy na temat podejmowanych działań i organizowanych wydarzeń – co również może nam ułatwić wybór. Dobrym początkiem współpracy jest (dostosowana swoją formą do kategorii wiekowej odbiorców) prelekcja na terenie szkoły, podczas której przedstawiciele organizacji przedstawiają swoją działalność i omówią możliwości współpracy, a także rozwieją potencjalne wątpliwości i podejmą próby przełamania barier (Krakowiak i Kabasiński, 2009, s. 27–29).

W przypadku chęci nawiązania współpracy należy wziąć pod uwagę nie tylko zainteresowania naszych uczniów oraz ich możliwości (zwłaszcza te związane

z wiekiem i etapem rozwojowym), ale również uwzględnić lokalne zapotrzebowanie na pomoc (Kata, 2017). Poza tym istotne są też warunki logistyczne, szczególnie odległość do miejsca, w którym realizowany będzie wolontariat, i czas, w którym możemy realizować nasze działania. Nie zawsze godziny, w których możemy zaofertować pomoc, będą tymi, w których ta pomoc jest realnie potrzebna. Dobrym rozwiązaniem z pewnością będzie wcześniejsza wizyta w miejscu, w którym planujemy realizować wolontariat i nawiązanie najpierw mniej zobowiązującej formy współpracy (np. zrealizowanie przedstawienia w Domu Pomocy Społecznej, tworzenie upominków itp.). Pozwoli to oswoić się wolontariuszom ze specyfiką miejsca, a także ułatwi nawiązanie kontaktu i poznanie wzajemnych potrzeb i możliwości.

Ponadto warto pamiętać, że planując działania prospołeczne, można wykorzystać wolontariat epizodyczny – związany z konkretnym wydarzeniem (np. organizacją wydarzeń kulturalnych czy sportowych), który jest bardziej elastyczny, a ze względu na ograniczenie czasowe również bardziej dostępny dla tych potencjalnych wolontariuszy, którzy nie mogą zaangażować się w wolontariat długoterminowy.

5. Opiekun_ka wolontariatu

Kluczową rolę w zakresie wolontariatu młodzieży odgrywa opiekun/koordynator wolontariatu, który jak wskazuje Mirosław Górecki – z jednej strony jest inspiratorem i animatorem zaangażowania prospołecznego, z drugiej – organizatorem odpowiedzialnym za monitorowanie i nadzór (Górecki, 2013, s. 165). Pełni zatem zarówno funkcję mentora i koordynatora, jak i łącznika pomiędzy wolontariuszami a innymi osobami w szkole (m.in. z dyrekcją) i podmiotami zewnętrznymi (Kata, 2017).

Młodzież pytana przez Katarzynę Braun o to, co wolontariusze najbardziej cenią w swoich opiekunach, wskazywała na: „wiarę w to co robią, oddanie, życzliwość oraz to, że za ich słowami idą czyny, że potrafią swoim zaangażowaniem dawać wzór” (Braun, 2012a, s. 225). Komfortowa jest sytuacja, gdy opieka nad wolontariatem zostaje powierzona komuś, kogo młodzież dobrze zna, lubi i ceni, ponieważ wolontariusze muszą czuć wsparcie w opiece i mieć swobodę poproszenia o pomoc i konsultację. Taki opiekun (jako potencjalny autorytet) może przyciągnąć swoją osobą większą liczbę uczniów (być może początkowo niezdecydowanych, dla których wolontariat może ostatecznie okazać się piękną i rozwijającą przygodą). Z uwagi na etap rozwojowy młodzieży przydatna będzie również wiedza z zakresu pedagogiki, psychologii rozwoju i psychologii motywacji, która pomoże lepiej zrozumieć i wspierać wolontariuszy. Co ważne – osoby zarządzające i współpracujące w ramach wolontariatu muszą pamiętać, że (w większości przypadków) opiekun(ka) wolontariatu działa w ramach swojego czasu wolnego i bez dodatkowego wynagrodzenia, co warto jest dostrzeżenia i docenienia, ale nie może być nadmiernie wykorzystywane, bo może prowadzić do wypalenia i przeciążenia.

6. Angażowanie młodzieży w wolontariat – wskazówki praktyczne

Joanna Gus pisze o ważnej kwestii związanej z rekrutacją wolontariuszy – łatwo zauważyć, że najczęściej angażują się osoby już wcześniej aktywne, warto zatem zwrócić większą uwagę na te osoby, które do tej pory nie angażowały się i z wyuczuciem (z uważnością na ich potrzeby i zainteresowania) ośmielać je do działania (Gus, 2017a). Bardzo przydatna jest przy tym wiedza o zainteresowaniach uczniów/wychowanków, dzięki której możemy lepiej dopasować propozycje wolontariatu. Im lepiej znamy swoich uczniów i funkcjonujące w naszym środowisku organizacje, tym lepiej (i łatwiej) możemy ich połączyć. Jeżeli ktoś ma według nas predyspozycje do planowanych działań, a wolontariat może być dla tej osoby rozwijający, warto zachęcić ją personalnie. Niemniej trzeba pamiętać, by nie było to w formie jakiegokolwiek nacisku, a jedynie życzliwej inspiracji i ewentualnej pomocy w uwierzeniu we własne możliwości. Tym bardziej że badania zagraniczne sugerują, iż obowiązkowy „wolontariat” (np. wymagany przez szkołę czy uczelnię) nie ma wpływu na zwiększenie altruizmu i kontynuację działań wolontaryjnych po tym jak element przymusu minął (Yang, 2017; Warburton i Smith, 2003).

Poza tym – tak jak wspomniano wcześniej – dużą rolę odgrywają rodzice, którzy mogą nie tylko wspierać i zachęcać dzieci do aktywności prospołecznej, ale też tę aktywność hamować (Al-Bakar i Al-Nabulsi, 2023; Mainar i in., 2015; zob. też: Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 509–511)³. Może to wynikać zarówno ze względu na ich ogólne negatywne nastawienie do wolontariatu (jako „pracy” bezpłatnej), jak i z obaw, że może on negatywnie wpłynąć na edukację, zabierając czas na naukę (Al-Bakar i Al-Nabulsi, 2023). Dobrze byłoby zatem zadbać o to, by także rodzicom przekazać ideę naszych działań i korzyści związane z zaangażowaniem dzieci w wolontariat (np. podczas zebrań czy poprzez kanały internetowe: stronę szkoły czy jej profil na Facebooku).

Ponadto w promowaniu wolontariatu i przy rekrutacji nowych wolontariuszy warto wykorzystywać nowe, bliskie młodzieży, kanały i formy przekazu, takie jak portale społecznościowe, memy, filmiki, plakaty, które efektywniej trafiają do młodych odbiorców (Gus, 2017a). W rozpowszechnianiu i ugruntowaniu wiedzy na temat wolontariatu pomagają również cyklicznie realizowane przez wolontariuszy wydarzenia (Gus, 2017a) – zwłaszcza gdy jesteśmy widoczni w przestrzeni internetowej czy medialnej (choćby lokalnie).

Gdy już znajdziemy grupę chętnych, należy pamiętać, że ważnym – a często pomijanym – etapem jest przygotowanie wolontariuszy do pracy, omówienie celu, ogólnego zamysłu i poszczególnych działań. Grzegorz Kata wskazuje, że ważne jest, aby na

³ Należy pamiętać, że w przypadku osób niepełnoletnich potrzebna jest zgoda opiekuna prawnego, a dzieci i młodzież poniżej 13 roku życia powinny dodatkowo podejmować działania tylko w obecności osoby dorosłej (np. opiekuna klubu wolontariatu). Przy czym – w przypadku standardowych działań wolontaryjnych wystarczy zgoda jednego z rodziców, o ile obydwoje mają pełnię praw rodzicielskich. – (Komosa, 2022).

etapie przygotowywania programu wolontariatu szkolnego uwzględnić listę zasad regulujących pracę wolontariusza (Kata, 2017). W przypadku niektórych obszarów wolontariatu (zwłaszcza długoterminowego) niezbędne mogą okazać się szkolenia.

Dobrym pomysłem będzie również uporządkowanie zadań i wspólne wybranie osób odpowiedzialnych za ich koordynację. Dokładne rozpisanie zadań ułatwia znalezienie dla każdej chętnej osoby obszaru działań, które będą wpisywały się w jej predyspozycje, zdolności i zainteresowania – a tym samym dadzą możliwość rozwoju i radość z ich realizacji. Trzeba jednak pamiętać, że nawet jeśli uda nam się dobrze rozdzielić zadania, to większość osób nadal będzie wymagała monitorowania i nauki odpowiedzialności, dlatego trzeba wypracować nieopresyjny, ale jednocześnie skuteczny sposób egzekwowania powierzonych zadań.

Co istotne – jak zauważa Mateusz Wojcieszak – warto angażować młodych wolontariuszy na wszystkich etapach pracy, nie tylko akcyjnie i fragmentarycznie – w finalnych działaniach, np. w samym koncercie charytatywnym (Wojcieszak, 2017). Dzięki temu mamy szerszy wachlarz zadań, które możemy dopasować do predyspozycji naszych wolontariuszy, a jednocześnie mają oni szansę zdobyć szersze i pełniejsze doświadczenie, lepiej widzą również, jak wiele czynników musi być spełnionych i jak wiele (wydawałoby się trywialnych, a jednak istotnych) zadań musi zostać wykonanych, aby osiągnąć upragniony efekt. Poza tym jest to dobra lekcja planowania i współdziałania.

Dużą rolę odgrywają również systematyczne spotkania, które pomagają scalić grupę i nawiązać jej członkom lepsze relacje; jednocześnie dając przestrzeń do omówienia ewentualnych wątpliwości oraz wzajemnego wsparcia i rozwoju. Spotkania mogą mieć różnorodny charakter i przybierać różne formy, takie jak: spotkania integracyjne, spotkania robocze (np. z wykorzystaniem „burzy mózgów” odnośnie pomysłów na działania), dyskusje czy wspólne warsztaty (np. z radzenia sobie z emocjami). Warto spotykać się również po realizacji danego przedsięwzięcia – aby dać wolontariuszom przestrzeń do wymiany spostrzeżeń, uzewnętrznienia emocji i omówienia tego, co udało się nam zrobić, a nad czym musimy popracować. Przy czym ważne jest, aby uwzględniać dyspozycyjność i potrzeby wszystkich wolontariuszy i w miarę możliwości na nie odpowiadać. Warto wziąć pod uwagę m.in. te mniej oczywiste, a jednak istotne kwestie logistyczne – takie jak godziny odjazdów autobusów w przypadku dzieci dojeżdżających do szkoły ze wsi (co może rzutować na ich możliwości uczestnictwa).

7. Potencjalne zagrożenia

Przy szeregu korzyści związanych z aktywizowaniem i wychowywaniem poprzez wolontariat, należy pamiętać też o potencjalnych trudnościach, które mogą dotknąć wolontariuszy – na które powinniśmy ich przygotować i w walce z którymi

powinniśmy być wsparciem. Trzeba być również uważnym na ewentualne patologie związane z pseudowolontariatem, do których należy m.in. wymuszanie wolontariatu w zamian za gratyfikację, np. punkty z zachowania (Kowal, 2014, s. 155). O ile warto nagradzać postawy prospołeczne, to zmuszanie do nich i swoiste „przekupstwo” uderza w podstawowe zasady wolontariatu. Jednocześnie warto zwracać uwagę na ryzyko wykorzystywania pracy wolontariuszy tam, gdzie wykonana praca powinna być i może być wykonana przez opłaconych pracowników. Do potencjalnych zagrożeń związanych z wolontariatem można zaliczyć również m.in.: roszczeniowość czy agresję osób wspomaganych, a także poczucie niemocy i brak wiary wolontariusza we własne siły (Wasilewska-Ostrowska, 2012, s. 49).

Warto zauważyć, że część z potencjalnych zagrożeń ma podłoże organizacyjne. Często niepewność podbudowana jest przez poczucie deficytu wiedzy. W przypadku młodych osób – zwłaszcza po raz pierwszy angażujących się w wolontariat – trzeba zwrócić dużą uwagę na jednoznaczne i zrozumiałe formułowanie zadań (i poleceń do nich) oraz ukazywanie ich szerszego sensu, a także umożliwienie konsultacji w przypadku pojawienia się niejasności (Kulik, 2007). Niemniej nie znaczy to oczywiście, że młodzi wolontariusze powinni zostać pozbawieni decyzyjności i możliwości rozwijania samodzielności. Wspólne definiowanie celów i ich omawianie nie tylko zwiększa poczucie kontroli, ale również pozwala lepiej zrozumieć sens naszych działań, co wpływa na poziom motywacji.

Dobrym pomysłem jest też stopniowe wprowadzanie w wolontariat, zaczynając od mniej wymagających zadań – dostosowanych zarówno do wieku wolontariusza, jak i jego predyspozycji i wcześniejszych doświadczeń. Zwykle sprawdza się też model, w którym nowy wolontariusz wdraża się, obserwując bardziej doświadczonego (z którym może jednocześnie na bieżąco omawiać konkretne sytuacje).

Piotr Krakowiak (nawiązując do słów Lecha Witkowskiego) zwraca uwagę na niezwykle ważną zasadę – w zachęcaniu do wolontariatu i przygotowywaniu do niego, nie można przemilczeć potencjalnych trudności i wyzwań (Krakowiak, 2012a, s. 192–193). Jest to szczególnie ważne w obszarach wolontariatu związanych z obciążającymi emocjonalnie zadaniami, a wolontariusze muszą być przygotowani również na niepożądane reakcje osób, którym pomagają (niewdzięczność, agresję itd.) – m.in. po to, by wiedzieć jak na nie zareagować, a jednocześnie by potrafić je zrozumieć i przepracować, aby nie wpływały negatywnie na nich i nie prowadziły do rozczarowań i wypalenia (Krakowiak, 2012a, s. 193, 200).

Przy wyborze obszaru pomagania należy bezwzględnie pamiętać o konieczności wyważenia „porywów serca” z obiektywnym bilansem swoich sił i możliwości. Bardzo często największe emocje wzbudza wolontariat na rzecz osób w bardzo trudnych sytuacjach życiowych (np. dzieci chorujących onkologicznie) – im większe współczucie wzbudza osoba wspierana, tym większa jest chęć pomocy. Tymczasem wolontariat podjęty wyłącznie z tego typu pobudek i pod wpływem impulsu, zwykle

przeradza się w problem, który rzutuje zarówno na wolontariuszy, jak i na osoby wspierane. Nieprzygotowani na tak duże wyzwanie psychiczne (a czasem i fizyczne) wolontariusze, gdy emocje opadną, zwykle szybko porzucają pracę wolontaryjną. W przypadku potencjalnie trudnych i obciążających działań wolontaryjnych niezbędne jest odpowiednie przygotowanie i długofalowe wsparcie, a tego – niestety – w szkołach często nie ma (Kowal, 2014, s. 155).

Istotnym potencjalnym problemem jest wypalenie emocjonalne wolontariuszy, dlatego niezbędna jest jego prewencja i stworzenie mechanizmów profilaktyki oraz radzenia sobie w sytuacji jego wystąpienia, np. w ramach grup wsparcia wolontariuszy i superwizji (Kulik, 2007). Jest to szczególnie istotne, gdy wolontariusze oczekują szybkich i spektakularnych efektów swoich działań – co relatywnie rzadko się dzieje (zwłaszcza w przypadku wolontariatu na rzecz osób z grup marginalizowanych), a to z kolei może prowadzić do zniechęcenia (Braun, 2012a, s. 204–205). Zwłaszcza, że o ile największą satysfakcję daje wolontariuszom uśmiech i poprawa sytuacji osoby wspomaganej, to największą trudność stanowi właśnie bezradność i brak widocznych efektów wykonywanej pracy (Braun, 2012a, s. 182–185).

Ważnym elementem profilaktyki są po prostu rozmowy i zwrócenie uwagi na to, że warto dostrzegać nawet drobne efekty naszych działań, bo coś, co pozornie ma niewielki wpływ, może mieć dużą wartość dla kogoś, kto tę pomoc otrzymuje, nawet jeśli nie zmienia diametralnie jego/jej sytuacji. Poza tym warto zwrócić uwagę na perspektywę poprzez obrazowe przykłady – np. nie nakarmimy wszystkich bezdomnych psów, więc teoretycznie nakarmienie jednego zwierzęcia nie rozwiąże ogólnego problemu sytuacji bezpańskich zwierząt, ale dla tego jednego psa, którego nakarmimy zmieni bardzo dużo. A jak pisał Michał Heller: „(...) te większe zwycięstwa zwykle składają się z szeregu mniejszych zwycięstw” (Heller, 2022, s. 47).

Z drugiej strony, warto też wspomnieć, że wolontariusz może wpaść w pułapkę poczucia bycia kimś lepszym od innych (zwłaszcza w fazie euforii) – co jest szczególnie trudne do przepracowania, bo często pokorę paradoksalnie nabywamy z czasem. Dodatkowo część wolontariuszy podejmuje działania z egoistycznych pobudek (chęć podziwu, uzyskania korzyści w postaci punktów z zachowania) – a to może wpływać na ich zaangażowanie i współpracę z innymi osobami. Fundamentem zapobiegania temu są rozmowy, zwłaszcza takie, podczas których bardziej zaawansowani i świadomi (będący autorytetem) wolontariusze opowiedzą o swoich doświadczeniach i emocjach, mówiąc wprost również o pokusie pychy, która zazwyczaj wcześniej czy później obraca się przeciwko danej osobie. Budowanie zdrowego poczucia własnej wartości (nie kosztem innych) poprzez docenianie oraz rozwijanie postawy nieoceniającej otwartości na innych ludzi zawsze procentuje – nie tylko w obszarze wolontariatu.

8. Przydatne publikacje

Dla wielu osób angażujących się w roli opiekuna w wolontariat młodzieżowy jest to nowy obszar działania, co może wiązać się z niepewnością i brakiem wiedzy – zwłaszcza w zakresie kwestii formalnych czy praktycznych. Dużą pomocą w tym zakresie mogą być poniższe publikacje:

- Komosa, P. (2022). *Wolontariat w szkole zgodnie z prawem. Vademecum dla kadr oświatowych, opiekunów szkolnych kół wolontariatu, koordynatorów wolontariatu, wolontariuszy oraz ich rodziców*. Narodowy Instytut Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego.
- W opracowaniu w przystępny sposób zostały omówione kwestie formalno-prawne, a także zamieszczono wzory dokumentów, co jest dużym ułatwieniem dla osób organizujących wolontariat szkolny.
- Kłosińska, K. (2016). *Wolontariat szkolny krok po kroku. Ochotnicy warszawscy*. Miasto Stołeczne Warszawa.
- Publikacja może stanowić inspirację do tego, jak dobrze inicjować i koordynować wolontariat. Omówiono w niej zwięźle, a jednocześnie kompleksowo i zgodnie z tytułem „krok po kroku”, najistotniejsze kwestie związane z wolontariatem szkolnym.
- Baranowska-Pytka, E., Lissowska-Lewkowicz, A., Osior-Szot, K., Walas, A. (2021). *Dobry wolontariat krok po kroku. Podręcznik dla organizatorów i koordynatorów wolontariatu*. Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu.

W poradniku tym znajdziemy nie tylko wskazówki dotyczące organizacji wolontariatu, współpracy i wspierania wolontariuszy (od etapu pomysłu do realizacji), ale także informacje dotyczące finansowania i budżetu czy przykłady narzędzi do sprawdzania efektów.

- Żmijewska-Kwiręg, S. (red.). (2017). *Kto na ochotnika? Szkolne programy wolontariatu*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Jest to swoista „skarbnica” praktycznej wiedzy, narzędzi, wzorów dokumentów, a także scenariuszy zajęć i warsztatów.

Na rynku wydawniczym i w przestrzeni internetowej dostępnych jest wiele innych publikacji na ten temat. Warto korzystać również z pojawiających się szkoleń i webinarów dotyczących angażowania młodzieży w wolontariat i działania społeczne, które realizuje m.in. wspomniane już Centrum Edukacji Obywatelskiej.

9. Podsumowanie

Niestety, jak stwierdzał Henryk Wujec, jednym z największych grzechów współczesnej Polski i niespełnioną powinnością polskiej szkoły jest brak praktycznej edukacji społecznej rozbudzającej w młodych ludziach naturalną gotowość pomocy potrzebu-

jącym (Wujec, 2021). Jednym z elementów tej praktycznej edukacji społecznej może być wolontariat, który jest prawdziwą szkołą życia wśród innych ludzi oraz lekcją odpowiedzialności – nie tylko za siebie, ale i (a może przede wszystkim) za innych.

Dzięki wolontariatowi młodzi ludzie uczą się, że nie muszą być tylko biernymi obserwatorami rzeczywistości, ale mogą tę rzeczywistość zmieniać (nawet, jeśli zmiany te mają charakter lokalny). Najlepszym tego podsumowaniem są słowa wspomnianego już Henryka Wujca: „Nigdy nie jest tak, że nie mamy żadnego wpływu. Nawet jak czuję się bezradny czy bezsilny, to nigdy nie usprawiedliwia to tego, żebym nic nie robił! Nigdy nie wiesz, czy twoje działanie czegoś nie zmieni! Nie wiesz, czy ten twój czyn, chociaż mały, nie spowoduje jakichś zmian. (...). Ja bym powiedział, że dobro się składa. Tu ktoś zrobi kawałek dobra, tam ktoś coś zrobi i z tego buduje się coś większego” (Dąbrowska, 2020). Jeśli pozwolimy młodzieży to zrozumieć, stwarzając możliwości, by poprzez realne działania doświadczyli tego, co jest istotą międzyludzkiej solidarności, to będzie to najpiękniejsza (i zapewne najbardziej skuteczna) lekcja edukacji obywatelskiej. Lekcja, która ma realne szanse coś zmienić.

LITERATURA

- Al-Bakar, A.M., Al-Nabulsi, H.H. (2023). The State of Voluntary Work by Jordanian Youths in Jordanian Families: A Field Study on Volunteers in Voluntary Work Centers. *Social Sciences*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/socsci12020064>.
- Anielska, A. (2014). Wolontariat w pracy? Wolontariat na emeryturze? Dlaczego nie! W: N. Wonderska, P. Grzybowski (red.), *Wolontariat: Czas stracony czy bezcenny?* (s. 32–45). Akademickie Centrum Wolontariatu. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Baranowska-Pytka, E., Lissowska-Lewkowicz, A., Osior-Szot, K., Walas, A. (2021). *Dobry wolontariat krok po kroku. Podręcznik dla organizatorów i koordynatorów wolontariatu*. Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu.
- Bejma, A. (2012). Rola wolontariatu w społeczeństwie obywatelskim. W: K.M. Wasilewska-Ostrowska, A.M. Kola (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego: Rekomendacje dla pracy socjalnej* (s. 27–45). Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”.
- Braun, K. (2012a). *Wolontariat młodzież wychowanie =: Volunteering young people education*. Wydawnictwo KUL.
- Braun, K. (2012b). Wolontariat jako odpowiedź na potrzeby współczesnego nastolatka. W: B. Czupryn, B. Kiereś, K. Stępień (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka* (s. 219–243). Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej : Wydawnictwo KUL.
- Chrostowska, B. (2010). Doświadczenie aktywności społecznej przez młodzież w organizacji pozarządowej. W: B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży: Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku* (s. 27–35). Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”.
- Dąbrowska, J. (2020). Wolność i odpowiedzialność. Rozmowa z Henrykiem Wujcem. *Tygodnik Powszechny*, 35. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wolnosc-i-odpowiedzialnosc-164589>.

- Górecki, M. (2013). *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*. Wydawnictwo Akademickie Żak Jacek Śnieciński.
- Gus, J. (2017a). Motywowanie młodzieży do zaangażowania i upowszechnianie wolontariatu. W S. Żmijewska-Kwirąg (red.), *Kto na ochotnika? Szkolne programy wolontariatu* (s. 29–31). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Gus, J. (2017b). Wolontariat w szkole czy poza nią? W: S. Żmijewska-Kwirąg (red.), *Kto na ochotnika? Szkolne programy wolontariatu* (s. 22–23). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Heller, M. (2022). *Pytanie glinianego garnka: Kazania krótkie o wojnie i pokoju* (wyd. pierwsze). Copernicus Center Press.
- Kata, G. (2017). *Wolontariat szkolny*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kłosińska, K. (2016). *Wolontariat szkolny krok po kroku. Ochotnicy warszawscy*. Miasto Stołeczne Warszawa.
- Komosa, P. (2022). *Wolontariat w szkole zgodnie z prawem. Vademecum dla kadr oświatowych, opiekunów szkolnych kół wolontariatu, koordynatorów wolontariatu, wolontariuszy oraz ich rodziców*. Narodowy Instytut Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego.
- Kowal, R. (2014). Wolontariat w systemie oddziaływań szkolnych. W: A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia* (s. 141–159). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krakowiak, P. (2012a). Wolontariat narzędziem wsparcia społecznego i edukacji w cyklu życia. *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy: Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji*, 7–8, 187–205.
- Krakowiak, P. (2012b). *Wolontariat w opiece u kresu życia: Geneza, rozwój, funkcjonowanie, możliwości optymalizacji i integracji: ku syntezie socjopedagogicznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Krakowiak, P., Kabasiński, K. (2009). Wolontariat dzieci i młodzieży. W: P. Krakowiak, J. Binnebesel, K. de Walden-Gałoszko, A. Modlińska (red.), *Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego* (Wyd. 3, s. 26–32). Fundacja Hospicyjna.
- Kulik, L. (2007). Predicting Responses to Volunteering among Adolescents in Israel: The Contribution of Personal and Situational Variables. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.1007/s11266-007-9028-6>
- Mainar, I.G., Servós, C.M., Gil, M.I. S. (2015). Analysis of Volunteering Among Spanish Children and Young People: Approximation to Their Determinants and Parental Influence. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(4), Article 4. <https://doi.org/10.1007/s11266-014-9487-5>
- McDougle, L.M., Greenspan, I., Handy, F. (2011). Generation green: Understanding the motivations and mechanisms influencing young adults’ environmental volunteering: Understanding environmental volunteering. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 16(4), Article 4. <https://doi.org/10.1002/nvsm.431>.
- Pacewicz, A. (2017). Czego wolontariat może nauczyć młodych ludzi (i szkoły)? W: S. Żmijewska-Kwirąg (red.), *Kto na ochotnika? Szkolne programy wolontariatu* (s. 7–10). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2008). *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Reykowski, J. (1982). *Z zagadnień motywacji* (Wyd. 3 przejrz.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Sowiński, A.J. (2005). W poszukiwaniu ideału osobowości wolontariusza. W: B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych* (s. 93–105). Wydaw. Edukacyjne „Akapit”.
- Warburton, J., Smith, J. (2003). Out of the Generosity of Your Heart: Are We Creating Active Citizens through Compulsory Volunteer Programmes for Young People in Australia? *Social Policy and Administration*, 37(7), 772–786. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9515.2003.00371.x>.
- Wasilewska-Ostrowska, K.M. (2012). Empatia w wolontariacie w pomocy społecznej. W: K.M. Wasilewska-Ostrowska, A.M. Kola (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego: Rekomendacje dla pracy socjalnej* (s. 47–61). Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Webber, R. (2011). Volunteering among Australian adolescents: Findings from a national study. *Youth Studies Australia.*, 30, 9–16.
- Wojcieszak, M. (2017). Wolontariat w szkole czy poza nią? W S. Żmijewska-Kwirąg (red.), *Jak zorganizować wolontariat w szkole?* (s. 23–27). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wujec, H. (2021). *Nadać sens temu światu* (wyd. I). Wydawnictwo Znak [Warszawa] we współpracy z Funduszem Obywatelskim im. Henryka Wujca.
- Yang, W. (2017). Does ‘compulsory volunteering’ affect subsequent behavior? Evidence from a natural experiment in Canada. *Education Economics*, 25(4), Article 4. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1182622>.
- Żmijewska-Kwirąg, S. (red.). (2017). *Kto na ochotnika? Szkolne programy wolontariatu*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

NATALIA WALTER

Zakład Edukacji Medialnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-2347-9312

e-mail: natalia.walter@amu.edu.pl

Aktywność obywatelska i społeczna on- i offline dzieci i młodzieży

1. Wprowadzenie

Dzieci i młodzież mogą być (a często już są!) aktywnymi uczestnikami życia społecznego zarówno off-, jak i online. Zazwyczaj dotyczy ono ich funkcjonowania w rodzinie czy wśród rówieśników, ale też działań prospołecznych, czyli takich, które są dobrowolne, a ich celem jest przyniesienie korzyści innym (Eisenberg, Mussen, 1989; Morris, Eisenberg, Houlberg, 2011; Steinbeis, 2018) czy też zaangażowania obywatelskiego, czyli wkładu, który mogą wnieść do społeczeństwa. Taki wkład może mieć formę konkretnych działań (np. partycypacja obywatelska), może też ograniczać się do posiadanych kompetencji (np. wiedza obywatelska, umiejętności obywatelskie) albo wiązać się z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym (np. poczucie obywatelskiego obowiązku lub odpowiedzialności) (Boyd, Dobrow, 2011). Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że młodzi ludzie wiele swych aktywności prowadzą obecnie jednocześnie offline, jak i online. To samo dotyczy aktywności społecznej. Dlatego też w rozdziale szczególnie przyjrzymy się temu, jak przejawia się cyfrowe zaangażowanie w kwestiach obywatelskich czy wolontarystycznych dzieci i młodzieży.

Podczas opracowywania tego rozdziału zastanawialiśmy się: czy zaangażowanie obywatelskie i prospołeczne zarówno online, jak i offline ma znaczenie dla współczesnych nastolatków? Coraz więcej badań wskazuje na pogarszającą się kondycję psychiczną młodych ludzi, którzy muszą stawić czoła wielu kryzysom: od pandemii COVID-19, przez rosnące nierówności, aż po zmiany klimatyczne. W 2019 r.

oszacowano, że co siódmy nastolatek zmagają się z zaburzeniami psychicznymi, przy czym zaburzenia lękowe i depresyjne stanowią około 40% tych przypadków. W Polsce, według UNICEF, 10,8% dzieci w wieku 10–19 lat doświadcza zaburzeń psychicznych (UNICEF, 2020).

Dlaczego uważamy, że jest to ważne? Relacje społeczne w okresie dojrzewania są kluczowym elementem odporności psychicznej, tzw. rezyliencji. Na przykład w czasie pandemii COVID-19 silne relacje społeczne pomagały zmniejszyć stres i zmęczenie. Angażowanie się w prospołeczne akty życzliwości wzmacnia więzi międzyludzkie (Crone, Achterberg, 2021) i jest związane z lepszym samopoczuciem psychicznym u nastolatków (Hui, Ng, Berzaghi i in., 2020). Dokonywanie aktów życzliwości przez młodych ludzi nie tylko poprawia ich nastrój, ale również zwiększa akceptację wśród rówieśników, co odróżnia je od innych przyjemnych działań, takich jak wycieczki. Akceptacja rówieśnicza ma pozytywny wpływ na wyniki szkolne i społeczne, w tym zmniejsza ryzyko bycia zastraszanym (Layous, Nelson, Oberle i in., 2012). Jest to swoisty bufor bezpieczeństwa w trudnych sytuacjach, który pomaga dzieciom i młodzieży lepiej sobie z nimi radzić.

Badania Padilla-Walker i in. (2015) nad zachowaniami prospołecznymi i problemowymi u 500 nastolatków (średnia wieku: 13 lat) w USA pokazały, że wcześniejsze prospołeczne działania wobec rodziny i nieznajomych były związane z mniejszą liczbą problematycznych zachowań dwa lata później (Padilla-Walker, Carlo, Nielson, 2015). Prospołeczne zachowania rozwijają się i zmieniają w okresie dojrzewania pod wpływem doświadczeń społecznych (Blakemore, Mills, 2014).

2. Zaangażowanie w organizacje obywatelskie i ruchy społeczne off- i online oraz zainteresowanie polityką

Zaangażowanie obywatelskie młodzieży, definiowane przez UNICEF jako „indywidualne lub zbiorowe działania w celu poprawy dobrostanu społeczności lub społeczeństwa” (UNICEF, 2020), przybiera różne formy. Tradycyjnie obejmowało ono głosowanie, uczestnictwo w spotkaniach społeczności, kontaktowanie się z urzędnikami, udział w protestach, podpisywanie petycji czy pisanie artykułów.

Jednak, jak zauważają Barrett i Pachi (2019), zaangażowanie obywatelskie młodych ludzi w tradycyjnych formach, takich jak udział w wyborach czy wiecach politycznych, zmniejsza się. Wzrasta natomiast ich aktywność w internetowych akcjach poparcia, na przykład organizowanych przez Amnesty International. Badania Ballarda i współpracowników na grupie ponad 13 tys. nastolatków wykazały, że 45,21% uczestniczyło w wyborach, 30,03% angażowało się w wolontariat, a 3,62% brało udział w wiecach lub marszach (Ballard, Hoyt, Pachucki, 2019). Według CBOS (2022), 42% uczniów i studentów w Polsce deklaruje zaangażowanie w działalność społeczną w organizacjach obywatelskich. Wzrost zainteresowania działalnością

w organizacjach młodzieżowych, takich jak harcerstwo czy kluby młodzieżowe, również jest widoczny – od 2,7% w 2012 r. do 5% w 2022 r.

Młodzi ludzie preferują elastyczne formy uczestnictwa społecznego, takie jak projekty organizacji pozarządowych (NGO), inicjatywy społeczne i ruchy społeczne. Raport Europejskiej Komisji ds. Edukacji i Kultury (European Commission, 2018) pokazuje, że młodzież woli angażować się w organizacjach zajmujących się kwestiami lokalnymi niż w partiach politycznych. Średnio dwa razy więcej respondentów uczestniczyło w działaniach na rzecz swojej społeczności niż w partii politycznej.

Internet oferuje młodzieży szerokie możliwości komunikacji politycznej. Portale społecznościowe, fora, czaty, media społecznościowe i blogi pełnią rolę miejsc do zbiorowej interakcji, stanowiąc źródło zaangażowania politycznego i społecznego. W 2017 r. średnio 16% młodych Europejczyków publikowało swoje poglądy na temat polityki online (European Commission, 2018). Media cyfrowe umożliwiają młodzieży wyrażanie opinii i angażowanie się w szersze ruchy społeczne, omijając tradycyjne instytucje.

Z badań „Nastolatki 3.0” (NASK, 2021) wynika, że młodzież często korzysta z internetu jako źródła informacji na temat kwestii obywatelskich i społecznych. 9,5% badanych polega na informacjach z internetu w sprawach społecznych i politycznych, a 78% młodych Polaków regularnie korzysta z Facebooka jako źródła informacji (Instytut Spraw Publicznych/NDI, 2020). Internet jest również miejscem aktywności obywatelskiej. Badania EU Kids (Tomczyk, 2019) pokazały, że aktywność obywatelska online nie cieszyła się dużym zainteresowaniem (tylko 4,7% młodych ludzi włączało się w kampanie lub podpisywało petycje online). Zauważono jednak, że znacząco wzrosła ona podczas pandemii. W 2021 r., w ramach projektu ySKILLS odnotowano, że 28% młodzieży dodawało lub obserwowało grupy polityczne na mediach społecznościowych, 25% uczestniczyło w protestach online, a 42% brało udział w dyskusjach społecznych i politycznych w internecie (Pyżalski i in., 2022).

Jednak internet nie tylko umożliwia, ale także może zniechęcać do aktywności obywatelskiej. Według raportu „Nastolatki 3.0” (NASK, 2021), 13,2% młodych ludzi byłoby gotowych zrezygnować z aktywności społecznych lub charytatywnych, aby móc dłużej korzystać z internetu. Podsumowując, technologie informacyjno-komunikacyjne odgrywają istotną rolę w zaangażowaniu obywatelskim młodzieży, oferując nowe możliwości, ale także stawiając wyzwania w postaci konkurencyjności wobec tradycyjnych form aktywności społecznej. Generalnie z badań wynika, że młodzież angażuje się obywatelsko online w pięciu głównych formach (Kamri i in., 2019):

- Udostępnianie informacji: Młodzież dzieli się wiadomościami, muzyką, filmami i innymi treściami związanymi z problemami społecznymi i politycznymi na swoich profilach w mediach społecznościowych. Udostępnianie tych informacji pomaga w zwiększaniu świadomości społecznej i mobilizowaniu innych do działania.

- Sieciowanie online: Młodzież dołącza do grup na platformach społecznościowych, takich jak Facebook, które są poświęcone konkretnym problemom społecznym lub politycznym. Sieciowanie umożliwia młodym ludziom wymianę poglądów, organizowanie akcji i kampanii oraz budowanie społeczności wokół wspólnych celów.
- Tworzenie treści obywatelskich: Młodzi ludzie sami tworzą treści o charakterze społecznym lub politycznym, takie jak blogi, vlogi, posty na mediach społecznościowych, które wyrażają ich poglądy i opinie. Takie działania mogą prowadzić do zwiększenia zaangażowania i poczucia odpowiedzialności obywatelskiej.
- Aktywne uczestnictwo: Młodzież bierze udział w dyskusjach online, kampaniach protestacyjnych, bojkotach i innych formach aktywizmu cyfrowego.
- Prospołeczne wykorzystanie mediów cyfrowych: Młodzież korzysta z różnych technologii cyfrowych, takich jak fora internetowe, platformy do udostępniania wideo, aplikacje mobilne, aby angażować się obywatelsko lub społecznie.

3. Wolontariat i e-wolontariat

Innym istotnym czynnikiem rozwoju społeczeństwa obywatelskiego jest wolontariat. Wolontariat zarówno tradycyjny, jak i online odgrywa kluczową rolę w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Młodzi ludzie, angażując się w różnorodne projekty wolontariackie, nie tylko inicjują reformy i rozwiązują bieżące problemy społeczne, ale także rozwijają poczucie przynależności do swojej społeczności. Udział w wolontariacie znacząco przyczynia się do rozwoju kapitału osobistego młodych ludzi, umożliwiając im zdobycie doświadczenia i edukacji pozaformalnej. Badania pokazują, że wolontariat może przeciwdziałać przedwczesnemu kończeniu nauki, zwiększać pewność siebie, poczucie odpowiedzialności społecznej oraz poprawiać dobrostan psychiczny młodzieży.

Z raportu Komisji Europejskiej (European Commission, 2018) wynika, że od 2011 r. nastąpił znaczny wzrost uczestnictwa młodzieży w wieku od 15 do 29 lat w wolontariacie. Jak zauważają badacze Wyrzykowska i Zapolski-Downar (2021), wzrastające zaangażowanie młodych osób w wolontariat i budowanie społeczeństwa obywatelskiego wynika z większej liczby inicjatyw zachęcających do aktywności społecznej. Przykładem takiej inicjatywy jest olimpiada organizowana przez Fundację Zwolnieni z Teorii, która motywuje uczniów i studentów do realizacji projektów społecznych odpowiadających na potrzeby różnych grup społecznych.

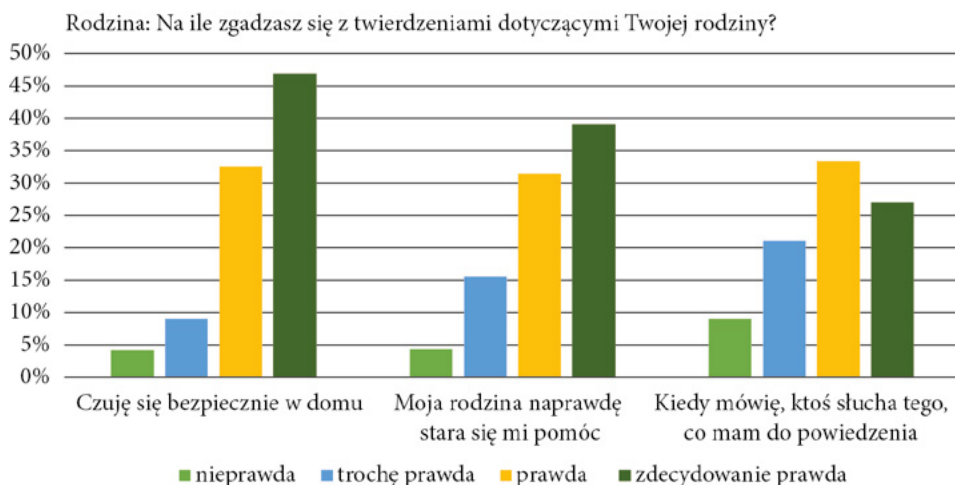
Wolontariat przybiera również formę online, nazywaną e-wolontariatem. Aktywność e-wolontariuszy opiera się na wykorzystaniu internetu, obejmując wszystkie etapy wolontariatu: rekrutację, wdrożenie, wykonywanie zadań, motywowanie, utrzymywanie relacji oraz ewaluację i pożegnanie. Fundacja Dobra Sieć (2021) zwraca uwagę na istnienie form hybrydowych, gdzie część działań jest realizowana zdalnie, ale e-wolontariusze mają także bezpośredni kontakt z organizacją.

E-wolontariusze angażują się w różnorodne działania, takie jak tworzenie stron internetowych, gier, aplikacji, redakcję newsletterów, tworzenie grafik, udzielanie porad przez internet, tłumaczenie tekstów, redakcję i korektę dokumentów, działalność promocyjną oraz pomoc w organizowaniu wydarzeń online. Z badań platformy e-wolontariackiej TuDu.pl (Fundacja Dobra Sieć, 2021) wynika, że w 2020 r. e-wolontariat najbardziej angażował osoby w wieku 28–39 lat (43,8%), a drugą co do wielkości grupą były osoby w wieku 18–24 lata (27,1%).

Wolontariat i e-wolontariat stanowią ważny element rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, oferując młodym ludziom możliwość aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zdobywania cennych doświadczeń.

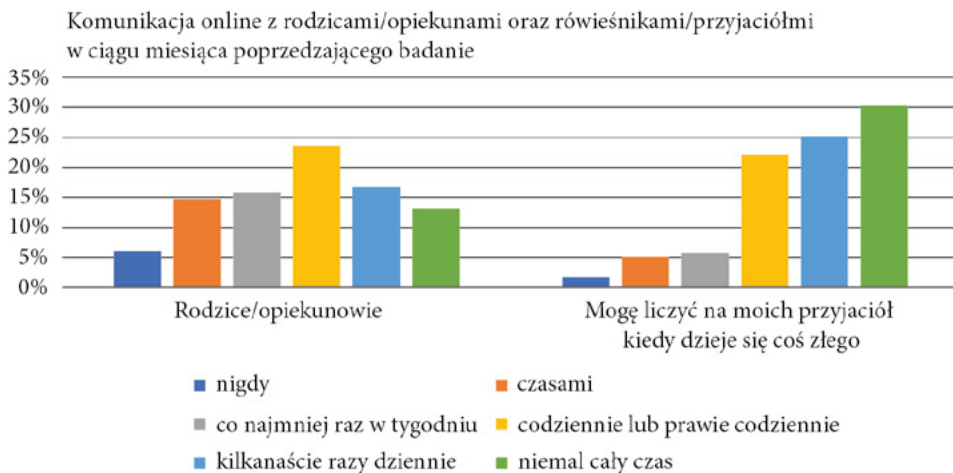
4. Relacje z otoczeniem społecznym i strukturalna sieć wsparcia społecznego

Wsparcie społeczne jest niezwykle istotne w radzeniu sobie z trudnościami życiowymi. Émile Durkheim, francuski socjolog, już w 1897 r. zauważył, że więzi społeczne mają kluczowe znaczenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego jednostki. Współczesne badania potwierdzają tę tezę, pokazując związek między wsparciem społecznym a zdrowotnymi skutkami stresu życiowego. Na przykład Cobb (1976) podkreślał, że wsparcie społeczne może chronić ludzi w różnych sytuacjach kryzysowych, zapobiegając szeregowi problemów zdrowotnych, od niskiej wagi urodzeniowej po depresję i alkoholizm. Nawet w dobie rosnącej cyfryzacji, większość uczniów wciąż preferuje spotkania offline z przyjaciółmi nad tymi online.



Wykres 1. Relacje w rodzinie

Źródło: badania ySkills



Wykres 2. Komunikacja w rodzinie

Źródło: badania ySkills

Badania ySKILLS (Pyżalski i in., 2022) pokazały, że zarówno dla dzieci, jak i młodzieży, rodzina odgrywa kluczową rolę w postrzeganym wsparciu społecznym. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że dzieci i młodzież miewają poczucie braku bycia wysłuchanym – zarówno w rodzinach, jak i w grupach rówieśniczych.

Pomimo że więzi offline z rodziną są ważne, to komunikacja online częściej odbywa się z rówieśnikami, co pokazuje, że aktywności online i offline współistnieją i wzajemnie się uzupełniają.

Z badań wynika, że dzieci i młodzież są niemal cały czas w kontakcie ze swoimi rówieśnikami.

Zestawienie to pokazuje wyraźnie, jak funkcjonują współcześni nastolatki: ich aktywności online i offline silnie się przenikają, a na wielu polach – uzupełniają.

5. Jak zachęcać dzieci i młodzież do zaangażowania obywatelskiego off- i online?

Zachęcanie dzieci i młodzieży do zaangażowania obywatelskiego online wymaga zrozumienia ich sposobu korzystania z mediów cyfrowych oraz dostosowania strategii do ich potrzeb i zainteresowań. Oto kilka odpowiedzi, jak skutecznie angażować młodych ludzi w aktywność obywatelską w internecie.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Edukacja:

- Zorganizuj warsztaty i prezentacje dotyczące roli mediów cyfrowych w zaangażowaniu obywatelskim.
- Omów korzyści i wyzwania związane z aktywnością online, zwracając uwagę na kwestie bezpieczeństwa danych i rzetelności informacji.
- Wykorzystaj przykłady udanych inicjatyw obywatelskich prowadzonych przez młodych ludzi w internecie, aby zainspirować uczestników.

Warto tu sięgnąć na przykład po „Scenariusze zajęć o cyfrowym obywatelstwie i bezpieczeństwie dla szkoły podstawowej”, opracowane przez Fundację Szkoła z Klasą (<https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/podrecznik-asow-internetu-dla-klas-4-8-w-jezyku-polskim/>), Digital Citizenship, czyli cyfrowe obywatelstwo (<https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/digital-citizenship-czyli-cyfrowe-obywatelstwo/>) albo materiały udostępnione przez NASK i Ministerstwo Cyfryzacji w ramach projektu Cyberlekcje 3.0 (<https://www.gov.pl/web/baza-wiedzy/materiały-do-cyberlekcji-30>).

2. Kreowanie przestrzeni partycypacyjnej:

- Stwórz platformę online, np. grupę na mediach społecznościowych lub forum internetowe, gdzie młodzież może dzielić się swoimi pomysłami, inicjatywami i opiniami na temat problemów społecznych.
- Zachęcaj do aktywnego udziału poprzez regularne dyskusje, ankiety i wyzwania związane z obywatelstwem.

Tu pomocne mogą się okazać grupy na Facebooku (nauczyciele mogą stworzyć prywatne grupy, gdzie młodzież będzie bezpiecznie dzielić się swoimi pomysłami i opiniami) lub fora internetowe: można skorzystać z platform takich jak Discord lub Slack do stworzenia dedykowanego forum dla uczniów.

3. Inspirowanie do tworzenia treści:

W zasadzie wszystkie badania pokazują, że młodzież w nikłym stopniu tworzy treści cyfrowe. Znacznie częściej młodzi ludzie są biernymi obserwatorami mediów niż aktywnymi twórcami. Jest to ogromne wyzwanie, na które trzeba zwrócić szczególną uwagę. A zatem:

- Organizuj warsztaty z zakresu tworzenia treści online, takie jak blogowanie, vlogowanie czy tworzenie grafik, zachęcając młodzież do wyrażania swoich poglądów i opinii na temat spraw społecznych.
- Promuj udostępnianie treści obywatelskich poprzez konkursy lub kampanie społeczne, nagradzając kreatywność i zaangażowanie.

Przydatne mogą być tutaj chociażby takie rozwiązania, jak Canva, czyli intuicyjne narzędzie do tworzenia grafik, które może być wykorzystane do tworzenia treści online oraz WordPress lub Blogger, które mogą być wykorzystane do tworzenia blogów i vlogów.

4. **Wsparcie techniczne:**

- Udostępnij narzędzia i zasoby, które ułatwią młodym ludziom angażowanie się obywatelsko online, np. aplikacje mobilne do tworzenia petycji, organizowania wydarzeń czy kampanii społecznych.
- Zapewnij wsparcie techniczne i mentoring dla tych, którzy chcą rozpocząć własne projekty obywatelskie w internecie.
Petycjeonline.com to strona, na której młodzież może tworzyć petycje online. W organizacji i promocji kampanii społecznych mogą pomóc wskazówki ze strony: <https://michal.wiercimok.pl/jak-tworzyc-skuteczne-kampanie-spoeczne-przyklady-i-wskazowki/>.

5. **Kultywowanie wartości obywatelskich:**

Tak, jak wielokrotnie podkreślaliśmy, aktywności offline przekładają się na aktywności online młodych ludzi. Można zatem sięgać po tradycyjne sposoby rozbudzania zainteresowania dyskusjami i debatami (np. poprzez udział w debatach oksfordzkich: <https://debataoksfordzka.dkonto.pl/index.php/3-materialy-edukacyjne/>). Warto też uwrażliwiać młodzież na problemy społeczne, rozbudzać ich empatię kognitywną i angażować w pomoc dla innych.

- Organizuj debaty i panelowe dyskusje na temat wartości obywatelskich, demokracji i zaangażowania społecznego, aby promować świadome i odpowiedzialne obywatelstwo online.
- Podkreślaj znaczenie empatii, tolerancji i szacunku w dyskusjach online, aby stworzyć atmosferę współpracy i dialogu.

Badania pokazują, że dobrze dobrane filmy mogą rozbudzać empatię wśród dzieci i młodzieży. Do filmów wartych polecenia należą na przykład: *W głowie się nie mieści* (2015, USA, reż. Pete Docter), *W głowie się nie mieści 2* (2024, USA, reż. Kelsey Mann), *Za duży na bajki 1 i 2* (2022, 2024, Polska, reż. Kristoffer Rus), *Cudowny chłopak* (2017, USA, Hongkong, reż. Stephen Chbosky).

6. **Promowanie e-wolontariatu:**

- Zachęcaj młodzież do udziału w projektach e-wolontariackich, oferując im możliwość wykorzystania swoich umiejętności cyfrowych do pomocy innym i wpływania na zmiany społeczne.
- Wspieraj rozwój e-wolontariatu poprzez organizowanie szkoleń i mentorstwo dla chętnych do zaangażowania się w działalność społeczną online.
E-wolontariat.pl to strona, która oferuje różne projekty e-wolontariackie dla młodzieży. Nauczyciele mogą skorzystać z dostępnych tam zasobów, aby zorganizować szkolenia i mentorstwo dla uczniów chętnych do zaangażowania się w działalność społeczną online (<https://e-wolontariat.pl/dla-szkol/>). Z projektem e-wolontariat związany jest portal TuDu, poprzez

który organizacje i wolontariusze mogą współpracować zdalnie. „Odbywa się tu cały proces wykonywania zadań: NGO publikuje zadanie, wolontariusze je wykonują, po czym zamieszczają rozwiązanie. NGO je pobiera i wystawia ocenę” (<https://tudu.org.pl/>).

6. Podsumowanie

Zaangażowanie obywatelskie młodzieży w internecie jest kluczowe dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w erze cyfrowej. Przy wykorzystaniu odpowiednich strategii edukacyjnych, partycypacyjnych i inspirujących, możemy mobilizować młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym online, budując tym samym świadome i zaangażowane społeczeństwo. Stawanie się świadomą częścią społeczności, nawet jeśli ma ona charakter częściowo online, samo w sobie powinny być jednym z celów edukacji i wychowania, tym bardziej, że stanowi on jeden z czynników rezyliencji i może zapobiegać zachowaniom ryzykownym.

LITERATURA

- Ballard, P.J., Hoyt, L.T., Pachucki, M.C. (2019). Impacts of adolescent and young adult civic engagement on health and socioeconomic status in adulthood. *Child Development*, 90(4), 1138–1154.
- Barrett, M., Pachi, D. (2019). *Youth civic and political engagement*. Routledge.
- Blakemore, S.J., Mills, K.L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual Review of Psychology*, 65, 187–207.
- Boyd, M.J., Dobrow, J. (2011). Media literacy and positive youth development. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 251–271.
- CBOS (2022). *Aktywność w organizacjach obywatelskich. Komunikat z badań, nr 41/22*. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Cho, A., Byrne, J., Pelter, Z. (2020). Digital civic engagement by young people. *UNICEF Office of Global Insight and Policy: New York, NY, USA*. https://participationpool.eu/wp-content/uploads/2020/07/UNICEF-Global-Insight-digital-civic-engagement-2020_4.pdf.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>.
- Crone, E.A., Achterberg, M. (2022). Prosocial development in adolescence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 220–225.
- Durkheim, É. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie*. Félix Alcan.
- Eisenberg, N., Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Paoletti, G., Motiejūnaitė, A., Horváth, A. (2018). *Situation of young people in the European Union : Commission staff working document*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/370313>.

- Fundacja Dobra Sieć, Belina, A., Sawko, K. (2021). *Diagnoza e-wolontariatu i platformy TuDu.org.pl*. Fundacja Dobra Sieć.
- Fundacja Zwolnieni z Teorii (2021). *Zrób własny projekt społeczny*. <https://zwolnienizteorii.pl/>.
- Hui, B.P., Ng, J.C., Berzaghi, E., Cunningham-Amos, L.A., Kogan, A. (2020). Rewards of kindness? A metaanalysis of the link between prosociality and well-being. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1084.
- Kamri, K.A., Yusoff, R.M., Ahmad, M.F., Ali, A.S. M., Attan, M.N., Ishak, M.S., Ismail, M.M. (2019). A Systematic Literature Review on Civic Engagement Form among Youth: Online Participation. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 23(03).
- Layouts, K., Nelson, S.K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PloS one*, 7(12), e51380.
- Morris, A.S., Eisenberg, N., Houlberg, B.J. (2011). Adolescent moral development. *Encyclopedia of adolescence*, 48–55.
- NASK, Lange, R. (2021). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Padilla-Walker, L.M., Carlo, G., Nielson, M.G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child Development*, 86(6), 17591772.
- Pazderski, F. (2020). *Młodzi w Europie Środkowej 2020. Projekt badawczy NDI. Wyniki badania w Polsce, lipiec 2020*. Instytut Spraw Publicznych, National Endowment for Democracy, National Democratic Institute.
- Pyżalski, J., Walter, N., Bartkowiak, K., Iwanicka, A. (2022). Wyniki badań ySKILLS 1 runda (2021), Polska. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6376294>.
- Steinbeis, N. (2018). Neurocognitive mechanisms of prosociality in childhood. *Current Opinion in Psychology*, 20, 30–34.
- Tomczyk, Ł. (2019). Aktywności młodych ludzi w internecie, W: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk., K. Abramczuk (red.). *Polskie badania EU KIDS ONLINE 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* (s. 31–40). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wyrzykowska, O., Zapolski-Downar, J. (2021). *Młodzieżowa samorządność w Polsce. Analiza i dalsza perspektywa*. Wydawnictwo Rys.

ANNA MICHNIUK

Zakład Edukacji Medialnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-5939-1371

e-mail: anna.michniuk@amu.edu.pl

Jak nie zgubić się w gąszczu informacji?: fake newsy a krytyczne myślenie

1. Wprowadzenie

Głównym celem rozdziału jest przekazanie wskazówek oraz narzędzi, które będą pomocne w odróżnianiu informacji prawdziwych od fałszywych. To bardzo ważna umiejętność, ponieważ docierających do nas komunikatów, jest coraz więcej. Tworzą one często swoisty gąszcz danych, w którym trudno się odnaleźć. W przypadku zgubienia właściwej ścieżki, możesz błędnie zrozumieć informację, a w konsekwencji – stać się ofiarą cyberprzemocy. Brak refleksji może doprowadzić do powstania błędnych spostrzeżeń, bezmyślnie przekazywanych dalej. Dlatego w świecie zanurzonego w mediach tak ważne jest krytyczne myślenie. Rozwijając je, masz szansę efektywniej i bezpieczniej poruszać się w gąszczu informacji.

Z tego rozdziału dowiesz się:

- 1) jak dużo informacji, co minutę, trafia do Internetu,
- 2) czym są fake newsy oraz po co się je tworzy,
- 3) w jaki sposób możesz weryfikować informacje,
- 4) czym jest krytyczne myślenie i jak je rozwijać.

2. Ile treści Internet mieści?

Według raportu Digital 2023, w styczniu 2023 r. na świecie mieliśmy 5,44 mld użytkowników telefonów komórkowych (co stanowi 68% światowej populacji). Z Internetu korzystało 5,16 mld (64,4% populacji), natomiast 4,76 mld osób było

aktywnych w mediach społecznościowych (59,4% populacji) (Raport *Digital 2023*: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>, [dostęp: 22 lutego 2024]). Ten sam raport, pokazuje, że w Polsce, na początku 2023 r. 36,68 mln Polaków było użytkownikami sieci Internet. Stanowiło to 88,4% całej polskiej populacji (Raport *Digital 2023: Poland*, pobrano z: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-poland> [dostęp: 22 lutego 2024]). Wszystkie te osoby, korzystając z Internetu, posługiwały się różnorodnymi danymi: tekstami, zdjęciami, filmami, nagraniami audio, (info)grafikami, animacjami, których w sieci jest mnóstwo. Czy można jednak powiedzieć, ile konkretnie danych znajduje się w Internecie? Próbę odpowiedzi na to pytanie, rokrocznie od 2013 r., przedstawia infografika *Data Never Sleeps (Dane nigdy nie śpią)*, powstająca na bazie danych przekazanych przez: Earthweb, Dustin Stout, Demandsage, Hootsuite, Businessofapps, Doordash, SocialPilot, X, Gintux.com, Invgate, Thinkimpact, Sifma.org, Statista, PR Newswire, Netscout i została opublikowana na stronie internetowej domo.com. Znajdziemy tam informacje mówiące o tym, ile danych w ciągu każdej minuty, na całym świecie, pojawia się w Internecie. Czy potrafisz sobie wyobrazić, że w ciągu zaledwie jednej minuty użytkownicy Instagrama przesyłają sobie w wiadomościach prywatnych 694 tys. rolek¹, użytkownicy WhatsAppa 41,6 mln wiadomości, użytkownicy Facebooka lajkują 4 mln postów, a w wyszukiwarce Google wyszukiwanych jest 6,3 mln haseł? To tylko niektóre z zebranych statystyk. Więcej możesz znaleźć w sieci, wyszukując infografik z serii *Data Never Sleeps*. Aktualne dane przedstawione są w wersji 11 i opisują dane z 2023 r. Jak podają autorzy infografiki, zebrane treści to „nie tylko liczby, to serce świata, w którym królują dane” (org. „*These are not just numbers, they are the heartbeat of a world where data reigns supreme.* – tłumaczenie autorki) (*Data Never Sleeps 11*, pobrano z: <https://web-assets.domo.com/blog/wp-content/uploads/2023/12/23-dns11-FINAL-1.png> [dostęp: 22 lutego 2024]).

3. Czym są i po co tworzy się fake newsy?

Pojęcie *fake news* wywodzi się z języka angielskiego i oznacza fałszywą informację lub taką, której część jest nieprawdziwa. Zamknięcie tego pojęcia w konkretne, definicyjne ramy, może jednak sprawiać pewne trudności. Po raz pierwszy pojawiło się ono w 1894 r. na grafice Frederick Burr Oppera zatytułowanej „*The fin de siècle newspaper proprietor*”², przedstawiającej prawdopodobnie Josepha Pulitzera (właściciela gazety), który siedział na krześle przy otwartym sejfie, a obok niego znajdowali się biegnący z różnymi hasłami dziennikarze. Te hasła mogły być pro-

¹ Rolka czyli krótki, tworzony, edytowany i udostępniany w mediach społecznościowych film – przypis autorki.

² Grafika dostępna jest tutaj: <https://www.loc.gov/resource/ppmsca.29087/#viewer-image-wrapper> [dostęp: 25 lutego 2024].

ponowanymi nagłówkami, wśród których dostrzec można było hasło *fake news* (Bąkowicz, 2019, s. 63).

Słownik Języka Polskiego PWN pojęcie fake newsa definiuje jako „nieprawdziwe, fałszywe wiadomości, najczęściej rozpowszechniane przez tabloidy w celu wywołania sensacji, bądź zniesławienia kogoś (najczęściej polityka)” (*Słownik języka polskiego* PWN, <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/fake-news;6368870.html>, [dostęp: 24 lutego 2024]). W literaturze przedmiotu definiowane jest ono jako „wiadomość medialna, która jednocześnie nie jest ani prawdą, ani kłamstwem, opiera się na dezinformacji, często zawierając fragmenty prawdziwe” (Bąkowicz, 2019a, s. 281).

Celem fake newsa jest wprowadzenie odbiorcy w błąd, a co za tym idzie uzyskanie innych korzyści (np. finansowych, politycznych czy wizerunkowych). Bardzo często fake newsy mają chwytliwe lub szokujące tytuły, zachęcające do tego, by się z nimi zapoznać, by były lepiej zapamiętane, a przede wszystkim, przekazane dalej.

Fake newsy mogą pojawiać się w konkretnych komunikatach (np. wpisach, postach, artykułach), jak również mogą tworzyć całe kanały informacyjne. Mogą ukrywać się m.in. pod płaszczykiem parodii, treści wprowadzających w błąd, całkowicie wymyślonych danych czy treści zmanipulowanych. W literaturze anglojęzycznej podawane są ponadto 3 typy dezinformacji, które docierają do nas w formie fake newsów. Są to: **dis-information**, **mis-information** oraz **mal-information**. Pierwszy typ opisuje fałszywą informację, która została stworzona w celu wyrządzenia krzywdy osobie, grupie społecznej, organizacji czy nawet jakiemuś krajowi. Drugi – informację fałszywą, ale niemającą na celu krzywdzenia kogokolwiek. Celem trzeciego typu, podobnie jak w przypadku pierwszego, jest wyrządzenie komuś szkody, ale tu informacja oparta jest na rzeczywistości (Wardle, Derakhshan, 2017, s. 18–21).

Prawdziwą plagę fake newsów mogliśmy obserwować w czasie pandemii COVID-19. Zjawisko to nazwano – **infodemią**. Termin ten łączy pojęcia „informacja” oraz „epidemia”. Używany jest w kontekście niebezpieczeństwa rozpowszechniania fałszywych informacji przy użyciu nowoczesnych technologii, co może prowadzić do poczucia strachu, lęku, a nawet może wpływać na bezpieczeństwo, gospodarkę i politykę krajową oraz międzynarodową (Materska, 2021, s. 585).

W celu zarządzania i przeciwdziałania infodemii, WHO (World Health Organization – Światowa Organizacja Zdrowia) zainicjowała działanie nazwane *WHO Network for Information in Epidemics (EPI-WIN)*. Namawiało ono państwa zrzeszone w WHO do tego, by opracowały i wdrożyły one plany działania, które pozwolą na zarządzanie infodemią i promowanie prawdziwych informacji (WHO, 2020).

Szczególną formą fake newsów jest *deep fake* (z języka angielskiego głęboki fałsz), cyfrowa technika edycji obrazu (jak również dźwięku), która przy użyciu różnorodnych programów, narzędzi, sztucznej inteligencji pozwala tworzyć nieprawdziwe obrazy oraz filmy.

Deep fake zakłada przetwarzanie zgromadzonych w dużej ilości danych cyfrowych – plików zdjęciowych, filmowych oraz audialnych, z udziałem osób, które mają być podrobione lub przerobione. Algorytmy, na podstawie zebranych danych, generują wzory umożliwiające tworzenie fałszywych wypowiedzi, czy zachowań. W ten sposób możemy na przykład oglądać osobę X, wypowiadającą słowa, których nigdy by nie wypowiedziała lub prezentującą zachowania, do których prawdopodobnie nigdy by nie doszło. Sztuczna inteligencja i jej algorytmy działają coraz dokładniej, co zwiększa precyzyjność mimiki twarzy oraz ruchy warg. Sprawia to, że odróżnienie prawdy od fałszu jest czasem niezwykle trudne.

W przypadku produkcji filmów, działania polegające na tworzeniu nieprawdziwych treści cyfrowych będą akceptowalne, ponieważ niektórych scen (np. w filmach z gatunku science fiction) nie można stworzyć w inny sposób niż komputerowo. Jeśli jednak deep fake jest wykorzystywany do wywołania dezinformacji, zniszczenia czyjejś wiarygodności, szantażowania kogoś, próby oszustwa czy przestępstwa finansowego, jest to praktyka niemoralna i nielegalna. W takim przypadku, poszkodowany może dochodzić swoich praw na drodze sądowej, domagać się przeprosin od twórcy obraźliwych materiałów, a także wystąpić o zadośćuczynienie pieniężne.

4. Dlaczego wierzymy w fake newsy?

Odpowiedź na powyższe pytanie przynosi psychologia osobowości oraz psychologia społeczna. W przypadku pierwszej z nich możemy zauważyć, że istnieją osoby, które cechują się chęcią szybkiego wyjaśnienia pojawiających się problemów. W literaturze specjalistycznej nazywa się to **potrzebą domknięcia poznawczego**. Potrzeba ta definiowana jest jako „pragnienie, aby jak najszybciej mieć za sobą przetwarzanie informacji i dojść do nawet pochopnych wniosków, których człowiek gotów jest potem kurczowo się trzymać” (Wojciszke, 2011). Osoby cechujące się silną potrzebą domknięcia poznawczego, będą miały trudności w odróżnianiu informacji prawdziwych od fałszywych, szczególnie tych podanych w wiarygodny sposób, ponieważ nie będą doszukiwać się wyjaśnień, nie będą pogłębiać swojej analizy, bo wieloznaczność, która może ich spotkać będzie dla nich źródłem stresu czy dyskomfortu. Można powiedzieć, że osoby te będą zamknięte poznawczo (z języka angielskiego *closed-minded*), nie będą otwarte na alternatywne punkty widzenia, sztywnie będą się trzymać własnych przekonań.

Koncepcją pomocną w wyjaśnianiu, dlaczego wierzymy w fake newsy, jest propozycja Roberta Cialdiniego, włoskiego psychologa społecznego, autora książki *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Cialdini (2016) sformułował **6 reguł** wywierania wpływu społecznego. Zaliczamy do nich regułę: 1) **wzajemności**, 2) **zaangażowania i konsekwencji**, 3) **społecznego dowodu słuszności**, 4) **lubienia i sympatii**, 5) **autorytetu** oraz 6) **niedostępności**. Część z nich świetnie wyjaśnia

mechanizmy związane z fake newsami. Reguła społecznego dowodu słuszności mówi o tym, że jeśli większość postępuje w określony sposób, lub uznaje, że coś jest dobre, to rzeczywiście musi to być dobre i prawdziwe. Reguła lubienia i sympatii, a także autorytetu związana jest natomiast tym, że jeśli ktoś kogo lubimy, podziwiamy, przedstawia nam jakąś informację, to łatwiej takiej osobie uwierzemy, bo przecież sukces, który te osoby osiągnęły, oznacza, że wiedzą coś więcej, potrafią wykonać coś lepiej.

W tym kontekście możemy zauważyć kolejne ciekawe zjawisko, jakim jest **celebrytyzacja nauki**. Samo pojęcie celebrytyzacji zostało utworzone od pojęcia „celebryty”, jako określa się osobę znaną z tego, że jest sławna. W mediach coraz częściej obserwujemy znane osobistości, aktorów, piosenkarki, influencerów wypowiadających się na różnorodne, czasem bardzo odległe dla nich, tematy. Dlaczego tak chętnie im wierzymy, gdy wyjaśniają nam, czy i jak działają szczepionki, jak uchronić się przed wirusami, czy co najlepiej oczyści nasze ciało.

Warto również dodać, że badania prowadzone pod kierunkiem V. Balakrishnana (2022), pozwoliły określić profil osób, które najczęściej rozpowszechniają nieprawdziwe informacje. Są to osoby: 1) młodsze (częściej mężczyźni), 2) nisko wykształcone, 3) spędzające dużo czasu w Internecie, 4) o niskich dochodach. Zasadnym byłoby również sprawdzenie, czy i starsi – seniorzy, nie są grupą, która powszechnie nie tylko przekazuje nieprawdziwe informacje, ale i po prostu łatwo w nie wierzy. W mediach bardzo często słyszymy przecież o próbach oszustw starszych ludzi przy wykorzystaniu nowych technologii oraz fałszywych informacji.

5. Czym jest krytyczne myślenie?

Najprościej mówiąc, myślenie krytyczne jest myśleniem o samym myśleniu. To, jak podaje prof. Edward Nęcka: „rodzaj myślenia realistycznego, ukierunkowanego na specyficzny cel, jakim jest ewaluacja. Zawiera w sobie elementy myślenia reproduktywnego i produktywnego. Celem myślenia krytycznego jest rzetelna i realistyczna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnej człowieka” (Nęcka, Orzechowski, Szymura, Wichary, 2020, s. 405).

Krytyczne myślenie wymaga wysiłku. Nie pozwala na zwykłe, bezrefleksyjne przyjęcie informacji w takiej wersji, jaką ją otrzymaliśmy. By myśleć krytycznie powinniśmy m.in.: 1) nieco wstrzymać się z przyjęciem wiadomości, 2) przeanalizować ją pod różnym kątem, 3) zbadać jej poszczególne elementy i określić, w jaki sposób są one ze sobą powiązane, 4) zweryfikować ich dokładność, 5) sprawdzić, czy wynika ona logicznie z informacji przekazanych wcześniej, 6) poszukać błędów, które mogły pojawić się w rozumowaniu lub sposobie wyciągania wniosków, 7) porównać to zagadnienie z punktu widzenia innych autorów, 8) dostrzec i zrozumieć, dlaczego różni ludzie mogą różnie podchodzić do tego problemu, 9) uargumentować

to, dlaczego jedne opinie/wyniki/wnioski są lepsze od innych (Cottrell, 2013). Istotę analitycznego oraz kreatywnego myślenia podkreśla m.in. raport przygotowany w ramach World Economic Forum (2023, s. 38), który jasno podaje, że wskazane wyżej umiejętności, są jednymi z bazowych umiejętności, które powinien posiadać pracownik w 2023 r.

6. Jak rozwijać krytyczne myślenie, czyli jak weryfikować informacje?

Myślenie krytyczne można rozwijać na wiele sposobów. Wiedzy na ten temat warto poszukać w publikacjach autorstwa Stelli Cottrell. Autorka, w prosty, bardzo praktyczny sposób, przekazuje konkretne wskazówki, które pozwolą podnosić kompetencje w zakresie myślenia krytycznego w czasie czytania (również między wierszami), a także pisania. Rady te mogą istotnie pomóc w rozróżnianiu informacji prawdziwych od fałszywych.

Pierwszą wskazówką, która ułatwi ocenę docierających do nas informacji (jak również tych, które samodzielnie znaleźliśmy) **jest sprawdzanie źródeł**. Możemy to zrobić poprzez weryfikację nadawcy informacji, na przykład sprawdzając ewentualne literówki w adresie strony internetowej, czy wyszukując szczegółowych informacji na temat autora lub jego afiliacji.

Jeśli już mowa o wyszukiwaniu – **drugą wskazówką jest wyszukiwanie informacji dodatkowych**. W celu określenia, czy dany komunikat jest prawdziwy czy fałszywy, możemy poszukać innych wzmianek na jego temat. Szczególnie przydatne będą tutaj dodatkowe opcje – filtry oraz narzędzia, dostępne w popularnych wyszukiwarkach. Do opcji, które udostępnia wyszukiwarka Google w zakresie narzędzi należą język komunikatu oraz data publikacji. Dlaczego te dwie kwestie są bardzo ważne? Jeśli informacja, którą otrzymaliśmy lub samodzielnie znaleźliśmy, pierwotnie była w innym języku, istnieje prawdopodobieństwo, że mogła zostać źle zrozumiana i nie do końca prawidłowo przetłumaczona, co może oczywiście wprowadzać odbiorcę komunikatu w błąd. Co do daty publikacji należy pamiętać, że wiedza, którą mamy, cały czas się rozwija, jest aktualizowana. Jeśli więc dotrze do nas komunikat nieaktualny, to również zostaniemy wprowadzeni w błąd i prawdopodobnie będziemy przekazywać dalej nie do końca prawdziwą już informację. Warto dodać, że jeśli chcemy ocenić autentyczność zdjęcia lub grafiki, możemy skorzystać z opcji wyszukiwania obrazem, dzięki czemu sprawdzimy, gdzie i w jakich okolicznościach materiał został wcześniej wykorzystany. Wyszukiwanie informacji dodatkowych pomoże nam przy sprawdzaniu wielu hipotez, które postawimy przed sobą w ramach rozwiązywania danego problemu.

Wszystkie te działania pomogą nam przy **trzeciej wskazówce, którą jest wyszukiwanie oryginalnych źródeł**, materiałów, na bazie których powstały informacje,

które otrzymaliśmy. Oryginalne źródło informacji to takie, które nie jest znane z publikowania fałszywych, dezinformujących treści i ma rzetelnych, sprawdzonych autorów. Daje to szansę na to, że komunikat, który do nas trafił, zawiera informacje prawdziwe. Warto być również wyczulonym na wszelkie informacje, które są zbyt piękne, wspaniałe lub przeciwnie, całkowicie szokujące i nierealne, żeby być prawdziwymi. Przykładami mogą być tu artykuły oraz reklamy, które pojawiają się w sieci i oferują nam szybki i duży zarobek, błyskawiczne zrzucenie kilogramów czy oczyszczenie organizmu z pasożytów oraz toksyn.

Kolejną, **czwartą wskazówką jest podchodzenie z dystansem do statystyk oraz wszelkich danych liczbowych**. Czasem w mediach spotykamy się z komunikatami, w których słyszymy, że „większość Polaków lubi pomidorową z ryżem”. Czy jednak zastanawiamy się na przykład nad tym: ile osób liczyła grupa badana, kim były osoby badane, czy badanie było reprezentatywne, kto je przeprowadził? Bezrefleksyjne przyjmowanie statystyk, również może wprowadzać w błąd i zaburzać prawidłowe tory naszego myślenia.

Piąta wskazówka związana jest z odróżnianiem faktów od opinii. Odróżniając czyjąś ocenę, 2) oparta jest na przekonaniach, stereotypach, 3) jest trudna (wręcz niemożliwa) do zweryfikowania, 4) może być różna dla różnych osób. Warto zapamiętać, że fakty, to takie dane, które: 1) mogą być weryfikowalne, sprawdzalne, 2) opierają się na badaniach lub obserwacji – są uniwersalne, 3) opisane ścisłym językiem, niezawierającym uprzedzeń, 4) bezsporne. W tym momencie warto również wspomnieć o błędzie potwierdzenia. Łatwiej bowiem uwierzyć nam w informacje, które potwierdzają nasze przekonania. Pamiętajmy jednak, że przekonania, to nie fakty, więc podchodzimy do nich z dystansem.

Ostatnią, **szóstą wskazówką bazuje na pomocy specjalistów, organizacji zajmujących się weryfikowaniem faktów**. Kontakt z ekspertami czy weryfikacja informacji poprzez strony internetowe, które prowadzone są z myślą o przeciwdziałaniu dezinformacji, to m.in. <https://demagog.org.pl/> oraz <https://fakenews.pl/>. Na pierwszej ze wskazanych stron istnieje możliwość nie tylko weryfikacji konkretnych informacji, które zostały przekazane w mediach, ale można również sprawdzić tam wiarygodność polityków, działających na skalę lokalną, ogólnokrajową, jak i międzynarodową. Na obu wymienionych stronach internetowych można zgłaszać do weryfikacji treści, informacje, które pojawiają się w mediach.

Skuteczne, świadome podejście do informacji, które do nas docierają zwiększa nasze szanse w nierównej walce z wyzwaniami, które przynosi rozwój technologii. Dzięki umiejętności krytycznego myślenia i prawidłowego weryfikowania informacji, możemy ustrzec się przed wprowadzeniem w błąd, rozpowszechnianiem nieprawdziwych danych, także (a może przede wszystkim) stania się ofiarą wyłudzenia danych, kradzieży tożsamości, a co za tym idzie, także środków finansowych.

1. **Jak weryfikować informacje?** (grafika przygotowana w Canvie)



2. Oceń, która twarz jest prawdziwa*:

Przykład nr 1



Ryc. 1. Zrzut ekranu ze strony internetowej <https://www.whichfaceisreal.com/index.php>, [dostęp: 25 lutego 2024]

Przykład nr 2:

Ryc. 2. Zrzut ekranu ze strony internetowej <https://www.whichfaceisreal.com/index.php>, [dostęp: 25 lutego 2024]

*Odpowiedzi: przykład 1 – dziewczynka, przykład 2 – kobieta

Dla prowadzącego/prowadzącej:

- Pytania kontrolne dla uczniów:
 1. Wyjaśnij pojęcia: *fake news*, *deep fake*, *infodemia*.
 2. Wymień i opisz min. 3 sposoby, dzięki którym zweryfikujesz informacje, które podawane są w mediach. Czy i w jaki sposób podjęty przez Ciebie sposób sprawdzenia informacji będzie różnił się w przypadku informacji podanej w radiu, telewizji, prasie oraz Internecie?
 3. Opisz krótko, co znajdziesz w raportach *Digital* oraz *Data Never Sleeps*.
 4. Wyjaśnij, czym różni się fakt od opinii.
- Sprawdź, czy potrafisz:
 - odróżniać informacje prawdziwe od informacji fałszywych gra online „Fajnie, że wiesz!” <https://fajniezewiesz.pl/> [dostęp: 22 lutego 2024] przygotowana przez stowarzyszenie Demagog.
 - odróżniać twarze prawdziwe od twarzy wygenerowanych przez sztuczną inteligencję <https://www.whichfaceisreal.com/> [dostęp: 22 lutego 2024].
- Propozycje zadań projektowych dla uczniów:
 1. Przygotuj kampanię społeczną z myślą o Twoich dziadkach, babciach oraz innych seniorach. Tematyka kampanii powinna być związana z rozwijaniem bezpiecznego, krytycznego korzystania z mediów. Poniżej przedstawiamy kilka propozycji.

Przykładowe tematy kampanii społecznej:

 - Nie wszystko złoto, co się świeci – na co zwracać uwagę robiąc zakupy online?

- Niebezpieczne smsy – jak nie dać się oszukać?
- Halo? Kto mówi? – próby wyłudzenia tzw. metodą na wnuczka.

Możesz wybrać jedną z nich lub zaproponować własną. W ramach kampanii, indywidualnie lub w grupie, wykonaj: 1) telewizyjny spot reklamowy, 2) wpis lub rolkę do mediów społecznościowych, 3) plakat, który można powiesić na ulicy lub w komunikacji miejskiej.

2. Przygotuj, indywidualnie lub w grupie, spotkanie z lokalną społecznością seniorów, w czasie którego przedstawisz uczestnikom wydarzenia tematykę krytycznego korzystania z mediów i płynące z niego zalety. Spróbuj opracować plan takiego spotkania, wskaż tematy, które zostaną poruszone. Przygotuj zadania, które będą zrealizowane w czasie warsztatu. Wypisz materiały niezbędne do jego przeprowadzenia.

LITERATURA

- Balakrishnan, V., Ng, W.Z., Soo, M.C., Han, G.J., Lee, C.J. (2022). Infodemic and fake news: A comprehensive overview of its global magnitude during the COVID-19 pandemic in 2021: A scoping review. *Int J Disaster Risk Reduct.* 2022 Aug, doi: 10.1016/j.ijdrr.2022.103144.
- Bąkiewicz, K. (2019). Fake news jako produkt medialny w dobie postprawdy. Studium przypadku Niebieskiego Wieloryba. Nieopublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. UW, dr hab. Tadeusza Kowalskiego, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/3623/tekst_dr_ca%C5%82o%C5%9B%C4%87_final_druk.pdf?sequence=3 [dostęp: 22 lutego 2024].
- Bąkiewicz, K. (2019a). Wprowadzenie do definicji i klasyfikacji zjawiska fake newsa, *Studia Medioznawcze*, 20, 3(78), s. 280–289.
- Bergstorm, C.T., West, J.D. (2021). *Mysł krytycznie i nie daj sobie wcisnąć kitu*. Wydawnictwo JK.
- Cialdini, R. (2020). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka* (wyd. 7). Wydawnictwo GWP.
- Cottrell, S. (2023). *Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection*, Wydawnictwo Bloomsbury Publishing.
- Cottrell, S. (2013). *The Study Skills Handbook* (wyd. 4). Wydawnictwo Palgrave Macmillan.
- Datareportal.com (2023). Digital 2023 Global Overview Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (22.02.2024).
- Datareportal.com (2023). Digital 2023 Poland. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-poland> (22.02.2024).
- Demagog.org (2024) <https://demagog.org.pl/> (5.03.2024).
- FakeNews.pl (2024) <https://fakenews.pl> (5.03.2024).
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B., Wichary, Sz. (2020). *Psychologia poznawcza*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Materska, K. (2021). Infodemia w pandemii: w kierunku infodemiologii. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 6, s. 584–601. DOI: 10.24917/20811861.19.36.
- Słownik języka polskiego PWN (2017). Hasło fake news. <https://sjp.pwn.pl/mlodziezowe-slowo-roku/haslo/fake-news;6368870.html> (24.02.2024).

- Wardle, C., Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe, <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html> (25.02.2024).
- Web-Assets Domo (2023). *Data Never Sleeps 11*. <https://web-assets.domo.com/blog/wp-content/uplo-ads/2023/12/23-dns11-FINAL-1.png> (22.02.2024).
- WHO (2020). Managing the COVID-19 Infodemic: Promoting Healthy Behaviours and Mitigating the Harm from Misinformation and Disinformation: Joint Statement by WHO, UN, UNICEF, UNDP, UNESCO, UNAIDS, ITU, UN Global Pulse, and IFRC, 23 IX 2020, <https://www.who.int/news/item/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation> (25.02.2024).
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- World Economic Forum (2023). Future of Jobs Report 2023, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf (25.02.2024)

MATEUSZ LESZKOWICZ

Zakład Pedeutologii, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-2362-4978

e-mail: mateusz.leszkowicz@amu.edu.pl

Patrzemy na/przez grafiki informacyjne. O znaczeniu projektowania uniwersalnego w poznawaniu świata

Czy w komunikacji słowo pisane jest skuteczniejsze niż obraz? Z pewnością, odkąd zostały one wynalezione do przekazywania złożonych myśli, toczyły ze sobą zacięłą walkę. Jednak w tym konflikcie słowa były zdecydowanym dominatorem. Wraz z upowszechnieniem się druku Gutenberga, stały się ważniejsze niż grafiki w przekazywaniu złożonych myśli. Grafiki zostały zdegradowane do sporadycznych diagramów medycznych, rysunków roślin w zielnikach czy map dalekich krain.

Z czasem czytanie i pisanie określono jako pożądaną kompetencją każdego szanującego się obywatela. Jednak znajomość języka wizualnego nie była uważana za niezbędny element dobrego wykształcenia (Leszkowicz, 2022). Zmieniło się to pod wpływem wynalezienia sieci internetowej i mediów społecznościowych oraz upowszechnienie się publikacji sieciowych. Nowa wiedza na temat działania mózgu oraz gadżetów technologicznych, wymaga od nas lepszej znajomości języka wizualnego. Dlatego ten rozdział podsunie Tobie odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań:

1. Co wiesz o technologii, w której prezentowane są informacje?
2. Jakie są Twoje osobiste reakcje na konkretną grafikę informacyjną?
3. Czy zdajesz sobie sprawę z etycznej odpowiedzialności projektantów grafik informacyjnych?

Pierwszym krokiem do zrozumienia grafik informacyjnych jest poznanie sposobów wytwarzania i konsumowania informacji graficznej w mediach. W tym rozdziale grafiki informacyjne są analizowane w perspektywach: osobistej, historycznej, technicznej, etycznej, kulturowej i krytycznej perspektywy.

Rozdział ten jest również następstwem wybuchu nowej ery w komunikacyjnej, zapoczątkowanej przez technologie informacyjne (TIK), które ułatwiają wytwarzanie, prezentację i oglądanie komunikatów wizualnych, których liczba jest niespotykana w historii komunikacji masowej. Sieci neuronowe pozwalają profesjonalistom i amatorom z łatwością tworzyć perswazyjne grafiki informacyjne. Jednak, co ciekawe, rozliczne ministerstwa edukacji nigdy nie oprcowały gramatyki wizualnej dla grafik informacyjnych, w taki sam sposób, w jaki opracowano gramatykę słowa pisanego. Ludzi uczy się czytać słów, ale nigdy nie uczy się ich czytać obrazów (sic!).

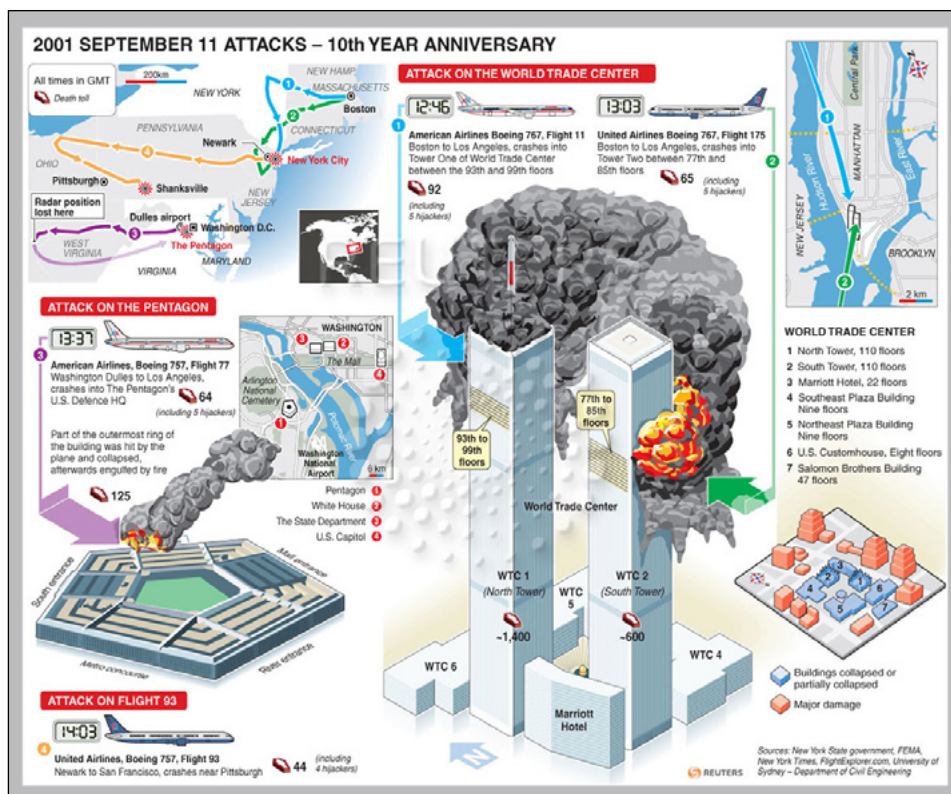
Warto pomyśleć tutaj o wszystkich mediach do przekazu komunikatów wizualnych – smartfonach, wydawnictwach drukowanych, a nawet opakowaniach produktów, drzwiach lodówek czy smartwatchach itp.

Zauważmy, że jesteśmy bombardowani nieustającym strumieniem wizualnych/graficznych bodźców. Widzimy zatowiszowane teksty, przybrane w bogata szatę graficzną i (niestety), obcujemy z nimi częściej niż czytamy słowo pisane – szczególnie w postaci literatury pięknej. Niektórzy eksperci ostrzegają, że jeśli ten trend się utrzyma, cywilizacja cofnie się do analfabetyzmu (Kress, 2006). Bardziej optymistyczni badacze przewidują, że postęp technologiczny połączy słowa i obrazy (grafiki) w nowe media, tworząc innowacyjne możliwości edukacyjne.

W tej nowej erze technologicznej człowiek nie może pozwolić sobie na to, by umieć tylko pisać. Dzisiaj osoba zainteresowana projektowaniem interfejsów, projektowaniem dydaktycznym, dziennikarstwem, usability, big data, public relations, lub generalnie Internetem, musi umieć korzystać z tych wszystkich możliwości. Sztuczne mury między różnymi mediami, narzucone przez tradycję i technologię, zaczynają się kruszyć. Ten rozdział pomoże Ci przełamać te bariery i wejść do nowego, wspaniałego (graficznego) świata.

Rozpocznijmy go opisem ważnej grafiki informacyjnej odnoszącej się do wydarzeń z przed prawie ćwierć wieku. 11 września 2001, w trakcie ataku na World Trade Center w Nowym Yorku, zdjęcia i nagrania wideo, które można było zobaczyć w prasie, telewizji i serwisach WWW, zdumiały odbiorców. Ale kiedy drapacze chmur runęły w gruzach betonu, stali i pyłu, przekaz wizualny był zbyt abstrakcyjny, aby zrozumieć co się stało. Co prawda komentarze reporterów próbowały wyjaśnić te obrazy, ale jedne i drugie nie były w stanie opowiedzieć całej prawdy. Przy tak niecodziennym wydarzeniu niezbędnym okazało się trzecie medium, a mianowicie grafiki informacyjne (ryc. 1).

Grafika informacyjna (nazywana również infografiką) to przekaz wizualny, który może przybierać dowolną formę – od zabawnego ułożenia faktów i liczb w tabeli po złożony interaktywny diagram z towarzyszącym tekstem, pomagający wyjaśniać złożone historie, których same słowa, tradycyjne obrazy i wideo nie są w stanie w pełni wyjaśnić.



Ryc. 1. Infografika prezentująca różne aspekty ataku z 11 września 2001

Źródło: <https://www.infogrades.com/history-events-infographics/anniversary-of-9-11-attacks/>

Statystyk i emerytowany profesor Uniwersytetu Yale Edward Tufte szacuje, że co roku na całym świecie publikowanych jest do 900 mld grafik informacyjnych (Tufte, 2006). Meteorolodzy telewizyjni stoją przed kolorowymi animowanymi mapami pogody. Kandydaci na prezydenta korzystają z wielobarwnych wykresów podczas tworzenia reklam i kampanii. Korporacje regularnie korzystają z infografik generowanych komputerowo w prezentacjach biznesowych. Prawie każda strona czasopism, gazet, rocznych raportów korporacyjnych i podręczników wydaje się zawierać jakiś rodzaj grafiki statystycznej. Grafika informacyjna pomaga opowiedzieć historię, która jest zbyt nudna, by można ją było opisać słowami, ale zbyt złożona, aby można było ją wyjaśnić za pomocą zdjęć.

1. Perspektywa osobista

Oprócz tworzenia zapisu najważniejszych wydarzeń w społeczeństwie, media zapewniają także gospodarce miejsce do reklamowania swoich towarów i usług. Ale nie tylko. Jedną z misji mediów jest edukacja. Wydawcy, autorzy, dziennikarze, redaktorzy próbują konstruować przekazy odpowiadające na co najmniej sześć pytań: kto, co, kiedy, gdzie, dlaczego i jak. Pierwsze cztery pytania spełniają podstawowe wymagania informacyjne, ale pytania „dlaczego” mają silny ładunek edukacyjno-dydaktyczny i wymagają poświęcenia tu dłuższej uwagi. Badania wskazują, że odbiorca uczy się i zapamiętuje lepiej, jeśli na postawione pytania odpowiada kombinacja słów, obrazów i właśnie infografik. W tej coraz bardziej wizualnej epoce nadawcy odkrywają, że obrazy i grafika często pomagają wyjaśnić relacje oparte na faktach, które w przeszłości były domeną samych opisów słownych. Kiedy potrzebujemy informacji, mówimy: „pokaż, nie mów!”.

Infografiki łączą w sobie estetykę z ilościową precyzją danych liczbowych, w formacie zarówno komunikatywnym, jak i dramatycznym. Rozwój i upadek firmy na przestrzeni kilku lat można w prosty sposób przedstawić za pomocą wykresu liniowego, który zastępuje kilka tysięcy słów. Fotograf może nie być w stanie uchwycić miejsca, w którym pojawiają się najnowsze wiadomości w jakiejś odległej części świata, ale mapa lokalizacyjna umożliwi czytelnikowi zrozumieć się, gdzie miało to miejsce. Infografiki łączą intelektualne wyrażanie słów z emocjonalną siłą przekazów wizualnych.

2. Perspektywa historyczna

Niektórzy antropolodzy zauważyli, że na malowidłach jaskiniowych w okolicy głów zwierząt sprzed 30 tys. lat znajdują się odłamki kamienia, które wyglądają identycznie jak te stosowane przy budowie włóczni (Coates, Ellison, 2014). Takie obserwacje uwiarygodniają hipotezę, że być może malowidła te były wczesnymi diagramami pomagającymi mieszkańcom jaskini w praktycznym celu. Jednak pierwsze jednoznaczne użycie grafiki informacyjnej przez zaawansowaną cywilizację przyjęło formę map. Wyrzeźbione w sumeryjskiej glinie około 3800 r. p.n.e., surowe mapy przedstawiały rozległe posiadłości rolnicze w Mezopotamii. Dwa tysiące lat później Egipcjanie używali prostych map do wyznaczania granic pomiędzy posiadłościami. Kiedy około VI w. p.n.e. Grecy wymyślili pojęcie szerokości i długości geograficznej do podziału świata na współrzędne, ich mapy stały się znacznie dokładniejsze. Ta innowacja zapewne umożliwiła marynarzom eksplorację odległych regionów świata i nadzieję, że znajdą drogę powrotną do domu.

3. Perspektywa techniczna

Istnieją dwa główne typy grafik informacyjnych: statystyczne i niestatystyczne. Infografiki statystyczne to wizualne przedstawienia, obrazujące dane ilościowe. Mogą się one kojarzyć z matematycznymi obliczeniami i raportami oraz wynikami rozlicznych badań. Niestatystyczne infografiki to wizualne prezentacje, które opierają się na przyjemnym dla oka wyglądzie wizualnych informacji jakościowych (na przykład ilustracjach czy schematach).

4. Elementy infografik statystycznych

Dwa główne z elementów infografik statystycznych to wykresy i mapy danych. Wykresy mogą mieć postać: liniową, relacyjną, kołową lub piktogramową. Mapy danych łączą dane liczbowe z prostymi mapami lokalizacji.

5. Wykresy

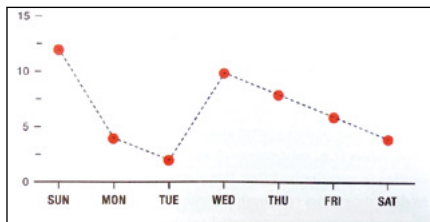
Wykresy projektujemy po to, aby pokazać historie ukryte w danych. Historie te mogą być proste (np. „w roku 2025 popełniono więcej przestępstw niż w roku 2023”) lub złożone („liczba urodzonych dzieci jest związana ze strukturą demograficzną, a jeden z czynników to boom demograficzny w okresie reprodukcyjnym wyżu demograficznego, do tego dochodzi jeszcze ujemne saldo migracyjne”). Jedno jest pewne, że im bardziej złożona historia, tym więcej wysiłku trzeba włożyć, by ją poprawnie i czytelnie przedstawić (Biecek, 2016).

Większość historii składa się z informacji liczbowych, np. budżet państwa, wartość złotówki na tle wartości walut innych krajów, wzrost lub spadek działalności przestępczej czy wyniki wyborów. Czytanie opisu, który w formie zdań wszystkie te liczby wymienia byłoby zwyczajnie nudne. Wykresy zostały wymyślone, aby w sposób zwięzły i zrozumiały przedstawiać informacje liczbowe oraz pokazywać sens danych, które odbiorca mógłby przeoczyć. Za próg takich złożonych historii bierze się 20 liczb. Jeżeli liczb jest więcej, lepiej jest je przedstawić za pomocą wykresu, jeśli mniej niż 20, warto użyć tabeli. Będzie jeszcze o tym mowa w dalszej części tekstu.

Wykres czyta się zupełnie inaczej niż opis słowny. Tekst, czy to pisany czy mówiony, jest liniowy, jednowymiarowy. Wykres jest dwuwymiarowy i jako całość jest postrzegany jednocześnie. Oznacza to, że nie ma początku i końca. Dlatego komunikatu językowego nie sposób przetłumaczyć na wykres, a wykresu i sposób jednoznacznie wyrazić słowami.

Oto kilka przykładów wykresów. Najprostszy z nich – wykres liniowy zawiera regułę, która łączy punkty naniesione na siatkę, które odpowiadają wartościom wzdłuż

osi poziomej (x) i osi pionowej (y). Twórcy często używają wykresów liniowych, aby pokazać zmiany ilości w pewnym okresie czasu. Wizualizacja ta jest najskuteczniejsza, gdy prezentowane ilości zmieniają się dramatycznie w czasie. Na przykład znaczny wzrost lub spadek sprzedaży można łatwo pokazać na wykresie liniowym.



Ryc. 2. Przykład minimalistycznego wykresu liniowego. Edward Tufte znany ze swoich minimalistycznych grafik statystycznych, uważa, że idealna prezentacja danych powinna mieć maksymalny współczynnik data-ink-ratio, czyli możliwie mało zużytego tuszu na jednostkę informacji. Jeżeli zakres danych/informacji, który chcemy pokazać, jest ustalony, maksymalizację tego współczynnika można uzyskać poprzez minimalizację liczby elementów graficznych użytych do prezentowania danych. mniej znaczy więcej! Zobacz więcej na edwardtufte.com

Czasami projektanci kolorują obszar poniżej linii wykresu, aby uzyskać bardziej dramatyczny efekt. Wykres staje się wówczas wykresem warstwowym.

W przeciwieństwie do wykresów liniowych, które najlepiej pokazują ogólne trendy w czasie, wykresy relacyjne ukazują znaczące zmiany w dwóch lub większej liczbie określonych elementów w określonym przedziale czasu. Na przykład ceny złota i srebra w danym roku najlepiej przedstawiają dwa słupki o różnej wysokości, jeśli zostaną ustawione na osi X.



Ryc. 3. Wykres słupkowy porównujący kilka serii danych. Dla lepszej czytelności danych zastosowano tutaj kodowanie kolorystyczne oraz piktogramy ilustrujące treści, jakich dotyczą poszczególne grupy danych

Wykresy kołowe nazwano tak, ponieważ okrąg reprezentuje 100 % danego zjawiska, a poszczególne elementy tworzące tę sumę są oznaczone wycinkami koła, które są proporcjonalne do ich udziału w całości.

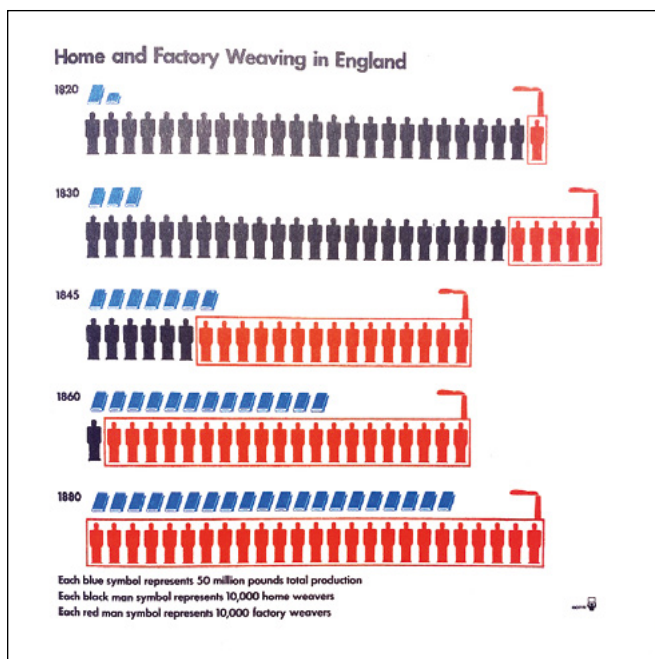
Wykres kołowy porównuje zestaw danych w odniesieniu do całości. Jednym sposobem wykorzystania wykresów kołowych do pokazania złożonych trendów jest pokazanie obok siebie kilku wykresów kołowych, co jest jednak mało skuteczne. Osoby opracowujące statystyki unikają wykresów kołowych, ponieważ często prezentują zbyt dużo informacji, a takie wykresy wprowadzałyby odbiorcę w błąd. Dlatego wykres kołowy nie powinien składać się z więcej niż siedmiu wycinków (najlepiej pięciu lub mniej), a żaden wycinek nie powinien być mniejszy niż jeden procent całości; wykres kołowy zawierający zbyt wiele lub zbyt małe wycinki jest trudny do odczytania. Barwy poszczególnych wycinków powinny kontrastować, a każda część powinna mieć etykietę. Na koniec wszystkie wycinki należy narysować dokładnie tak, aby odpowiadały procentom, które reprezentują. Korzystanie z oprogramowania graficznego zapewnia tu sporą dokładność. Chociaż wykresy kołowe są ładne i od razu przyciągają uwagę swoim okrągłym kształtem, to jednak jak zauważa Edward Tufte: „(...) prawie zawsze należy używać tabeli zamiast starego, «idiotycznego» wykresu kołowego” (Tufte, 2006).

Inspiracje dla wspólnej pracy

Korzystając z danych z wykresu zamieszczonego w gazecie, czasopiśmie lub witrynie internetowej, użyj programu do obsługi arkuszy kalkulacyjnych, takiego jak Excel, i utwórz dwa wykresy, jeden liczony od zera, a drugi nie. Zwróć uwagę na różnicę w wizualnym postrzeganiu informacji pomiędzy dwoma wykresami. Stwórz infografikę, która wyjaśni komuś różnicę pomiędzy milionem a miliardem i bilionem.

Piktogramy wykorzystują odpowiednie symbole, które objaśniają dane prezentowane na wykresie. Na przykład zamiast pokazywać malejące koszty sprzętu komputerowego na wykresie liniowym lub relacyjnym, można pokazać coraz mniejsze monitory komputerowe.

Piktogramy są najbardziej krytykowane ze wszystkich form graficznych, ponieważ często wykorzystują zabawne, czasem pozbawione treści ilustracje do przedstawienia informacji liczbowych i to wyłącznie w celu przyciągnięcia uwagi czytelnika. Te wizualne reprezentacje często wprowadzają w błąd. Choć piktogramy są krytykowane za „obrażanie inteligencji” odbiorcy są nagminnie stosowane. Ryc. 4 przedstawia klasyczny przykład wizualizacji statystycznych zaprojektowanych w systemie ISOTYPE.



Ryc. 4. Infografika zaprojektowana przez zespół ISOTYPE w Wiedniu na początku XX w. Jej tytuł to tkactwo domowe i przemysłowe w Anglii w latach 1820–1880. Wizualizacja ukazuje spadek zatrudnienia przy domowej produkcji materiałów (czarne ikony człowieka). Niebieskie ikony symbolizują drastyczny wzrost uzyskanego surowca w produkcji maszynowej (czerwone ikony). Otto Neurath zastosował system piktogramów do zilustrowania nudnych i mało wymownych statystyk liczbowych.

Źródło: Neurath O., *Modern Man in the Making*, Lars Muller Publishers

6. Mapy danych

Mapy łączące informacje geograficzne z danymi liczbowymi mogą być najbardziej wymownym rodzajem infografik. Mapy danych mogą przedstawiać setki liczb w formacie wizualnym, który niewprawny czytelnik może natychmiast zinterpretować.

Mapa opracowana Charlesa Minarda jest klasycznym przykładem wykorzystania liczb i prostych map geograficznych (por. ryc. 5). Reporterzy śledczy odkryli siłę wizualnego łączenia danych liczbowych i map geograficznych w opowiadaniu swoich historii. Na przykład statystyki dotyczące zgonów z powodu raka lub przestępczości w formie kolumn i przypisane do konkretnych lokalizacji geograficznych umożliwiają czytelnikom dostrzeżenie wzorców, których same słowa nie mogłyby również ukazać.



Ryc. 6. Zastosowanie ramek informacyjnych w opisie produktu. Tutaj w formie graficznego wyróżnienia zaprezentowano wymiary i wagę wież Atomium w Brukseli. Informacje mają być rozpoznawalne i zauważane na pierwszy rzut oka.

Źródło: Druk promocyjny Atomium Bruksela, Wyd. 2024



Ryc. 7. Zastosowanie ikon informacyjnych oraz zdjęć w opisie produktu

Źródło: materiał promocyjny firmy SharkNinja LLC, 2022

Tabele

Dobrze zaprojektowane tabele prezentują liczby i słowa w czytelnym formacie wierszy i kolumn, z wystarczającą ilością wolnego miejsca dla łatwiejszego przeszukiwania informacji.



Ryc. 8. Przykład tabeli z zastosowaniem warstw kodowania kolorystycznego. Barwa została zastosowana dla zaznaczenia wierszy. Należy zauważyć, że większość kolumn nie ma rozdzielających pionowych linii. Zastępują je rzędy liczb. Zabieg ten wpływa na podniesienie czytelności rozkładu jazdy.

Źródło: Wildbur P, Burke M., Information Graphics, Thames and Hudson, London, 1998

programm **september 17** 33

	19.30	2	Magical History Tour	*The Scarlet Empress	Josef von Sternberg	35 mm DF 110 min S. 23
			USA 1934	Mit Marlene Dietrich		
	20.00	1	Harun Farocki: Nebeneinander	Farocki/Weiss		Digital file OmE 44 min
			Zur Ansicht: Peter Weiss	BRD 1979		Video ca. 20 min
			Gespräch zwischen Carlos Guerra und Harun Farocki	2011		S. 17
			Zu Gast: Carlos Guerra			
18	19.30	2	Magical History Tour	*Reprise	Wiederaufnahme	35 mm OmU 194 min S. 24
Mo			Hervé LeRoux	Frankreich 1996		
	20.00	1	Tsai Ming-liang	Ching shao nien na cha	Rebels of the Neon God	DCP OmE 106 min S. 5
			Taiwan 1992	Mit Lee Kang-Sheng		
19	19.30	2	Magical History Tour	Kározzat	Verdammnis	35 mm OmU 121 min S. 22
Di			Béla Tarr	Ungarn 1987		
	20.00	1	Harun Farocki: Nebeneinander	Überwachen und Beraten		29 min
			Horst Grothus – Unternehmensberater	Hörspiel des WDR	BRD 1975	DCP OmE 37 min
			*Ein neues Produkt	D 2012		S. 17
			Zu Gast: Nina Montmann, Sabeth Buchmann			
20	19.00	1	Harun Farocki: Nebeneinander	Bilderschatz 1		DCP OmE 36 min
Mi			*Arbeiter verlassen die Fabrik	D 1995		DCP OmE 30 min
			*Der Ausdruck der Hände	D 1997		S. 17
			Zu Gast: Michael Baute, Jörg Becker			
	20.00	2	Tsai Ming-liang	Aiqing wansui	Vive l'amour	DCP OmE 118 min S. 5
			Taiwan 1994	Mit Lee Kang-Sheng		
	21.00	1	Harun Farocki: Nebeneinander	Bilderschatz 2		Digital file OmE 60 min
			Gefängnisbilder	D 2000		S. 17
			Zu Gast: Benedikt Reichenbach, Volker Pantenburg			
21	19.30	1	Harun Farocki: Nacheinander	Der Arger mit den Bildern. Eine Telekritik von Harun Farocki		Digital file OmE 48 min
Do			BRD 1973			Digital file 22 min S. 14
			Moderatoren im Fernsehen	BRD 1974		
	20.00	2	Magical History Tour	*La passion de Jeanne d'Arc	Carl Theodor Dreyer	F 1928
			Mit Maria Falconetti, Eugène Silvain, Antonin Artaud, Michel Simon			
			*Am Klavier: Eunice Martins		35 mm OmU 100 min C : 26.9. S. 24	
	21.00	1	Tsai Ming-liang	Ni nei pien chi tien	What Time Is It There?	Taiwan/Frankreich 2000
			Mit Lee Kang-Sheng, Chen Shiang-chyi, Jean-Pierre Léaud		35 mm OmU 116 min S. 7	

Wiederholung |
 Veranstaltung mit Gästen |
 Nur für Mitglieder. Mitgliedschaft kann an der Kasse erworben werden |
 Die Längenangaben im Programm beziehen sich auf die reine Filmlänge |
 * Kopie des Arsenal – Institut für Film und Videokunst |
 * Kopie der Deutschen Kinemathek – Museum für Film und Fernsehen

Ryc. 9. Program kinowy z precyzyjnie zaprojektowaną tabelą. Zastosowano tu warstwy kodowania kolorystycznego oraz hierarchię wizualną. Wiersze z informacjami tworzą naprzemienne pasy biele i szarości. Dla wydzielenia dodatkowej kolumny z datami oraz godzinami zastosowano czerwone linie. Daty poszczególnych filmów są oznaczone dużym liternictwem.

Źródło: Zdjęcie ze zbiorów własnych M. Leszkowicz

Najbardziej znanymi typami tabel są wyniki meczów i notowania giełdowe. Choć te tabele są najmniej atrakcyjne wizualnie ze wszystkich grafik informacyjnych, to są przydatne do prezentacji bardzo dużej ilości informacji w uporządkowany sposób. Ich nagłówki biegną w poziomie i identyfikują kategorie informacji umieszczone pod nimi w pionowych kolumnach.

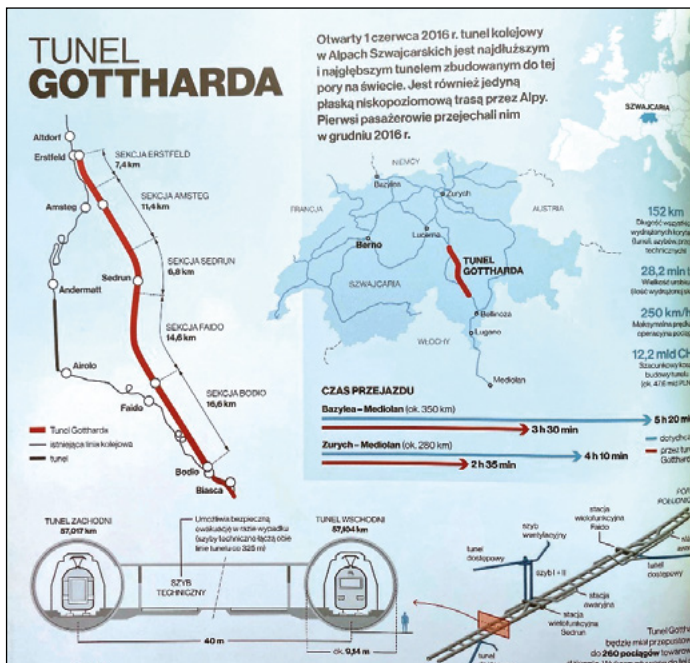
Odwiecznym problemem osób tworzących publikacje jest to, kiedy stosować tabele, a kiedy wykresy. Jeśli prezentowane są trzy liczby lub inne dane najlepszym wyborem jest tradycyjny tekst liniowy. Wykres powinien być stosowany dla więcej niż trzech, ale nie więcej niż dwudziestu dowolnych danych. Dlatego tabela jest najlepszym wyborem dla ponad dwudziestu elementów. Spróbuj wyobrazić sobie pełną listę wyników giełdowych w formacie tekstowym lub jako wykres! Oczywiście

najlepszym wyborem w przypadku tak dużej ilości danych jest tabela ze starannie ułożonymi wierszami i kolumnami, które porządkują informacje. W tabelach na ogół stosuje się linie do rozdzielania kolumn i wierszy. Linie zewnętrzne (te, które wyznaczają krawędzie tabeli), powinny być grubsze od linii wewnętrznych. Najlepiej jest stosować jak najmniej linii, by układ tabeli był przejrzysty. Pionowe linie należy stosować tylko w bardzo skomplikowanych tabelach.

Mapy geograficzne

Jednym z powodów, dla których wiele map publikuje się w mediach w czasie trwania konfliktów zbrojnych, jest potrzeba wyjaśnienia opinii publicznej lokalizacji trwających walk. Można powiedzieć, iż map używa się wówczas, kiedy opisy tekstowe są zbyt nudne, a zdjęcia z miejsca zdarzenia jeszcze nie powstały. Ważne jest, aby mapy umożliwiały zrozumienie zjawiska już na pierwszy rzut oka.

Istnieją dwa typy map geograficznych: lokalizacji i objaśniające. Mapy lokalizacyjne wskazują lokalizację w uproszczony sposób, dzięki czemu czytelnik wie, gdzie zaistniało dane zdarzenie.



Ryc. 10. Przykład mapy lokalizacji Tunelu Gottharda. Mapa lokalizacyjna jest zazwyczaj połączona z innymi rodzajami diagramów lub wykresów.

Źródło: Onet, Alptransit.ch, Gotthardo20116.ch

Aplikacje internetowe generują raporty na temat ruchu drogowego, informując, które autostrady są najbardziej zakorkowane, a każde utrudnienie oznaczają odpowiednimi symbolami. Jeśli gdziekolwiek na świecie wydarzy się coś ważnego, mapa lokalizacyjna może być jedyną dostępną informacją wizualną do czasu wykonania zdjęć na miejscu zdarzenia. Mapy objaśniające nie tylko pokazują, gdzie wydarzyła się dana rzecz, ale także informują, o serii wydarzeń towarzyszących. Zwykle zdarzenia oznaczone kolejnymi numerami ukazują etapy prowadzące do na przykład aresztowania seryjnego mordercy. Tym samym, czytelnik nie tylko dowiaduje się, nastąpiły kluczowe momenty, ale także odkrywa tło i ramy czasowe zdarzeń, które do tego doprowadziły. Dzięki technologiom informacyjno-komunikacyjnym tworzenie map stało się znacznie prostsze. Wiele godzin potrzebnych na narysowanie mapy dzieje się w ciągu kilku minut. Aplikacje ułatwiają projektantowi dodawanie kolorów, etykiet i efektów specjalnych, takich jak nachylenie czy perspektywa trójwymiarowa.

Inspiracje dla wspólnej pracy

NARZĘDZIE DO OKREŚLENIA POTENCJAŁU GRAFICZNEGO POSTU/ARTYKUŁU/WPISU

Skorzystaj z tego narzędzia, aby określić potencjał graficzny postu, artykułu lub wpisu. Odpowiedz na poniższe pytania, aby znaleźć pomysły na Twoją wizualizację do tematu.

NAZWA HISTORII/TEMATU: _____
GRAFICZNY POTENCJAŁ

Jakie są trzy najważniejsze punkty tej historii? Dlaczego odbiorcę powinna ona zainteresować?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Jakie są możliwe nagłówki tej historii?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Czy historia odnosi się do jakiś liczb, zestawień danych, porównań, przedziałów czasowych lub innych koncepcji, które można zilustrować? Jeżeli tak to, wypisz najważniejsze punkty tych odniesień.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

STRATEGIA GRAFICZNA

Dobierz rodzaje grafik, które pasują do Twojej historii i podaj krótki, jednozdaniowy opis.

Wykres kołowy: _____

Wykres słupkowy: _____

Wykres liniowy: _____

Tabela: _____

Oś czasu: _____

Diagram: _____

Mapa: _____

Ilustracja naukowa: _____

Diagramy

Niektóre z infografik wymagają użycia diagramów. Diagramy mogą ujawnić szczegóły działania procesów i zjawisk za pomocą rysunków linii i kolorów. Zazwyczaj diagramy są bardzo złożonymi grafikami i ich opracowanie wymaga sporo czasu. Diagramy stały się codziennością w opowiadaniu ważnych historii publikowanych w magazynach i serwisach WWW.

8. Inne środki wizualne

Schematy blokowe

W zależności od rodzaju prezentowanej historii, jej twórca zajmujący się infografią może zostać poproszony o stworzenie schematu blokowego przedstawiającego strukturę organizacyjną, serię procesów mechanicznych lub chemicznych albo etapy procesu decyzyjnego. Większość diagramów przepływu wykorzystuje specjalny system symboli, który należy wyjaśnić odbiorcy.



Ryc. 11. Schemat kroków poprawnego wykonywania zadania w trakcie wizyty na lotnisku.

Źródło: Zdjęcie ze zbiorów własnych M. Leszkowicz

Linie czasu

Historie, które szczegółowo wyjaśniają wydarzenia w długim okresie, lepiej przedstawić w sposób graficzny niż chronologicznie zestawienie faktów. Linie czasowe przedstawiają istotne wydarzenia na osi poziomej, gdzie oznaczone są dni, miesiące lub lata. Najbardziej efektywne wykorzystanie osi czasu polega na połączeniu dwóch lub więcej takich linii, dzięki czemu zależności między nimi ujawniają nową jakość.



Ryc. 12. Przykład linii czasowej na ekspozycji w muzeum wzornictwa w Pradze. W jej układ wkomponowane są artefakty historyczne oraz fotografie. Całość zaprojektowano w minimalistycznej dwubarwnej tonacji.

Źródło: zdjęcie własne M. Leszkowicz

Ilustracje dydaktyczne

Dobre ilustracje błyskawicznie przyciągają uwagę odbiorcy i sprawiają, że chce on poznać prezentowaną mu historię.



Ryc. 13. Ilustracje są zazwyczaj tworzone w tradycyjnych technikach artystycznych.

Źródło: The sports Illustrated, 4 maja 1964

Ilustracje są zazwyczaj tworzone w tradycyjnych technikach artystycznych. Dlatego ilustratorzy używają pióra, tuszu, pędzla i farb, jedynie końcowej fazie pracy aplikacji komputerowych. Dlatego najlepsze prace charakteryzują się niepowtarzalnym stylem i są błyskawicznie rozpoznawane.

Podsumowując, infografiki ewoluowały od prostych map i wykresów liniowych do złożonych kombinacji elementów wizualnych i tekstowych. Wiele serwisów www, mediów społecznościowych rzadko używa tylko jednego typu infografik, aby już zilustrować przekaz. W przypadku złożonej historii diagramy i ikony często łączą z ramkami tekstowymi, wykresami liniowymi i kołowymi oraz tabelami.

9. Perspektywa etyczna

Przez brak dbałości, niewiedzę lub złą wolę, infografiki mogą wprowadzić w błąd niczego niepodejrzewających odbiorców. Istnieją dwa główne powody tego zjawiska:

1. Branża medialna związana z wizualizacją ma małe doświadczenie w opracowywaniu danych statystycznych oraz wizualizacji zjawisk i faktów.

2. Wielu twórców infografik uważa, że jeśli jedynym celem infografik jest przyciągnięcie uwagi odbiorcy, to można dopuścić się drobnych błędów w prezentacji na korzyść efektownych ozdobników.

To raczej rzadki przypadek, kiedy pracownik wydawnictwa, gazety, czasopisma lub stacji telewizyjnej, doksztalca się ze statystyki. Co więcej, tworzenie infografik zwykle nie jest oferowane jako odrębny kurs szkolny czy uniwersytecki. W rezultacie niewiele osób ma wystarczającą wiedzę na temat łączenia słów i obrazów w grafiki informacyjne.

Warty wspomnienia jest Edward Tufte opowiadający się za lepszymi kształceniem twórców infografik. Jego wydane samodzielnie książki *The Visual Display of Quantitative Information* i *Envisioning Information* stały się natychmiast klasykami ze względu na połączenie przydatnych informacji i przyjemnej prezentacji graficznej. W wielu zakątkach świata Tufte prowadził wykłady i warsztaty na temat projektowania informacji statystycznych stwierdzając, że wysokiej jakości infografiki powinny spełniać następujące funkcje:

1. Mieć jakąś kluczową wiadomość do przekazania.
2. Komunikować informacje w sposób jasny i precyzyjny.
3. Nie obrażać inteligencji czytelników, tj. unikać infantylizmu i banału.
4. Zawsze mówić prawdę.

Autor ten opowiada się za podejściem, w którym forma nigdy nie jest ważniejsza od samego przekazu. Znany jest też z popularyzacji terminu *chart junk* (wykres śmieciowy), opisującego wykresy bardziej rozpraszające uwagę niż rzetelnie informujących publikę. W tą kategorię można zamknąć cały zestaw grafik, które efekciarsko wyglądają i nic ponad to. Podkreśla, że takie środki graficzne służą jedynie zabawie i rozrywce. Niestety przyczyniły się w tym aplikacje komputerowe i sztuczna inteligencja, które namnażają infografiki jednym kliknięciem klawisza. Trójwymiarowe efekty, cienie, kolorowe tła, ikony i inne ilustracje przyciągają wzrok czytelnika, ale nie angażować jego procesów poznawczych. Trend ten widoczny jest prezentacjach sieciowych, wydawnictwach internetowych, mediach społecznościowych w którym dane liczbowe gubią się w animowanych efektach. Dlatego projektanci infografik powinni unikać pokusy opierania projektów wyłącznie na kryteriach estetycznych lub rozrywkowych. Tracą szansę na edukację czytelnika lub widza, gdy polegają na taniej rozrywce. W najlepszym wypadku takie zabiegi odwracają uwagę od prze-

kazu, a w najgorszym dostarczają błędnych informacji. Odbiorcy grafiki są często bardziej świadomi dostępnych informacji niż ci, którzy tworzą „dekorację danych”. Bez względu na wszystko, etyczna przesłanką projektowania informacji powinno być to, że odbiorcy nie są aż tak naiwni...

10. Perspektywa kulturowa

Kluczem do zrozumienia infografik z perspektywy kulturowej jest poznanie kontekstu społecznego użycia i interpretacji znaków. Austriacki statystyk Otto Neurath stworzył wraz z zespołem zbiór znaków piktograficznych, nazwany ISOTYPE (Międzynarodowy System Edukacji Obrazowo-Tekstowej), który, jak miał nadzieję, stanie się uniwersalnym językiem wizualnym. Z jego wynalazku skorzystali w późniejszych latach m.in. projektanci znaków drogowych i oznaczeń na dworcach kolejowych oraz lotniskach. Ludzie różnych kultur mogli zjednoczyć się we wspólnym rozumieniu informacji przekazywanych przez obrazy zawarte w grafikach informacyjnych, w miarę jak stają się one bardziej wizualne.

11. Spojrzenie krytyczne

Technologie informacyjno-komunikacyjne sprawiły, że używanie słów i symboli jest łatwiejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Sprzęt i oprogramowanie mogą zrekomensować brak talentu i pomysłu projektowego. Niestety, duża część mocy obliczeniowej – paradoksalnie – przekazywana jest komputerowi! Zabawne, dekoracyjne ilustracje na rozmaite tematy mają niewielkie znaczenie komunikacyjne. Jednak najlepsi infograficy potrafią wciągnąć odbiorcę w cudowny świat danych!

Nasuwa się taka uwaga, że zbieżność rozumowania werbalnego i wizualnego powinna być głównym przedmiotem troski nauczycieli, wydawców, twórców mediów ale i konsumentów treści internetowych. Większość ludzi postrzega infografiki jako środek analizy, a nie komunikacji, co oznacza, że prosta mapa lokalizacyjna, może być równoznaczna z powieścią trzeciej kategorii. A sama forma grafika jest chwalona, jakby była czymś cudownym, po prostu dlatego, że można ją szybko wytworzyć. Jeśli słowa i obrazy nie są połączone w formie i funkcji, typowa mapa nagle staje się śmiesznie prymitywna. Mapy lokalizacyjne, które pokazują powiązania fizyczne, ujawniają sekwencje zdarzeń i wyjaśniają skomplikowane wzorce w określonym obszarze, są intrygujące. Niestety infografiki mogą stać się środkiem rozrywki, jeśli z komputerów korzystają wyłącznie dyletanci.

12. Kierunki rozwoju grafik informacyjnych

Choć w przyszłości wszystkie formy wizualnego przekazu, jakie oferują infografiki, będą miały jeszcze większe znaczenie w tworzeniu treści medialnych, to same obrazy nie dostarczą wystarczającej ilości informacji, aby były w pełni zrozumiałe. Słowa zawsze będą istotną częścią komunikacji. Kiedy sieci społecznościowe, prasa, książki, filmy, telewizja i komputery zostaną połączone w jedną sieć WWW, społeczeństwo będzie mogło dowiedzieć się o nich tyle, ile jest to możliwe z każdego elementu infografiki.

LITERATURA

- Baer, K. (2008). *Information Design Workbook*, Rockport.
- Biecek, P. (2016). *Odkrywać! Ujawniać! Objasniać! Zbiór esejów o sztuce prezentowania danych*, Fundacja Naukowa SmarterPoland.pl, Warszawa.
- Burke, C., Sandner, G. (2024). *History and Legacy of ISOTYPE*, Bloomsbury Visual Art, London.
- Coates, K., Ellison, A. (2014). *An introduction to information design*, Laurence King Publishing, London.
- Kress, G. (2007). *Literacy in the New media Age*, Routledge, London.
- Kabroński, M., Sitkiewicz, M., Wasilewska-Lasa, M., Furmanek, M. (2018). *Infografika. Wiedza w obrazach*, Wyd. Bosz.
- Lenk, K. (2011). *Krótkie teksty o sztuce projektowania*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
- Leszkowicz, M. (2022). *Czytanie informacyjne. Infografiki w procesach poznawczych*, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Neurath, O. (2024). *Modern Man in the Making*, Lars Muller Publishers.
- Tufte, E. (1997). *Visual Explanations: Images and Quantities. Evidence and Narrative*. Cheshire, CT: Graphics Press.
- Tufte, E.R. (1990). *Envisioning Information*. Cheshire, New Haven Connecticut: Graphic Press.
- Tufte, E.R. (2006). *Beautiful evidence*, Graphics Press LLC.
- Tufte, E.R. (1983). *The visual display of Quantitative Information*, Cheshire, New Haven Connecticut: Graphics Press.
- Wildbur, P., Burke, M. (1998). *Information Graphics*, Thames and Hudson, London.

HANNA MAMZER

Zakład Socjologii Cywilizacji, Wydział Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-2251-7639
e-mail: mamzer@amu.edu.pl

Obywatelskie działania na rzecz zwierząt jako narzędzie rozwijania empatii

1. Wprowadzenie

Społeczeństwa ponowoczesne zdominowane przez bardzo wyraźny trend akceleracji życia i przesunięcia jego części do sfery wirtualnej, która łączy się bezpośrednio z realnym funkcjonowaniem ludzi, ze względu na gwałtowne i skokowe zmiany w rozwoju technologicznym, doświadczają licznych wyzwań psychologicznych. Z powodu przebudźcowania, ale także innych megatrendów działających niekorzystnie na zdrowie ludzi, coraz więcej uwagi poświęca się w badaniach naukowych i działaniach zagadnieniu jakości życia. Dlatego też poszerza się obszar badań naukowych poświęconych dobrostanowi i poczuciu szczęścia. W różnych koncepcjach pojęcia te są traktowane jako rozdzielne lub jako synonimy, jednak badania na temat tego, jakie czynniki wpływają na uogólnione poczucie szczęścia wskazują, że jednym z istotnych elementów jest udział w relacjach społecznych i zaangażowanie w społeczność, szczególnie lokalne (Seligman 2011a, 2011b). Już w klasycznej dziś pracy zatytułowanej *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu* Francis Fukuyama (1997) pisał o wadze inwestowania zasobów indywidualnych osób w rozwój społeczności lokalnych, zaangażowanie w te społeczności i osadzanie swojej indywidualnej tożsamości na zrębach tożsamości grupowej. Postulowane przez Fukuyamę podejście „glokalizacyjne” przekładające globalne trendy na lokalne działania miało stać się antidotum na wszechogarniającą unifikację.

Tak samo jak istotne są działania na poziomie mikrospołecznym, tak też ważne są działania na poziomach mezoi makrospołecznych. Waga tego rodzaju aktywności wynika bezpośrednio z zaspokajania potrzeb psychologicznych zarówno osoby

działającej (sprawstwo, poczucie sensu życia, wymierne efekty z działania), jak i całej społeczności (korzyści dla beneficjentów wsparcia, budowanie relacji społecznych, tworzenie tożsamości grupowej itd.). Bezsprzecznie podejmowanie działań wolontariackich może być traktowane jako forma zaangażowania w społeczności lokalne i narzędzie podnoszenia dobrostanu działających osób dzięki tworzeniu satysfakcjonujących emocjonalnie relacji z innymi ludźmi. W kontekście tytułu niniejszego artykułu zmierzam do podkreślenia pozytywnych efektów dla kształtowania empatii obywateli i jej rozwijania poprzez zaangażowanie w organizacje działające na rzecz zwierząt.

2. Część teoretyczna: empatia jako podstawa więzi społecznych

Czym jest empatia?

Na gruncie psychologii podejmowane są liczne próby definiowania pojęcia empatii, stąd pojawia się wiele definicji tego pojęcia. Termin „empatia” łączy zakresy semantyczne określeń „współodczuwanie”, „stawianie się na cudzym miejscu” czy wręcz „wczucie się” w cudze potrzeby i jako takie spełnia swoje zadanie komunikacyjne (Woroniecka 2018). Etymologicznie wywodzący się z greki termin pochodzi od słowa *em-pathos* i oznacza wczuwanie się, wzruszanie lub doznawanie (podobnie jak inni).

Jeden z najważniejszych psychologów humanistycznych zajmujący się także praktyką terapeutyczną, Carl Rogers, pisał: „empatyczny sposób bycia z drugą osobą ma kilka aspektów. Obejmuje wejście w osobisty świat jej percepcji i całkowite zadomowienie się w nim. Wrażliwość na zmieniające się odczuwane znaczenia, które przepływają przez drugą osobę na lęk, wściekłość, czułość lub zagubienie czy cokolwiek innego, czego ona doświadcza. Empatia obejmuje również komunikowanie twoich uczuć na temat świata tej osoby. Ty patrzysz bowiem bez lęku, świeżym spojrzeniem na to, czego ona się boi” (Rogers, 2002, s. 155). Ten cytat komentuje Piotr Francus rekapitułując: „empatyzowanie z drugą osobą, oznacza więc przede wszystkim spoglądanie na świat przez pryzmat jej doświadczenia życiowego” (2012, s. 99). Ale także w takim rozumieniu ewidentnie empatyzowanie jest podbudowane chęcią działania na rzecz drugiej osoby.

Z perspektywy psychologicznej mówi się o empatii emocjonalnej i poznawczej. Ta pierwsza jest trudniejsza do zmiany i mniejsze są możliwości jej kształtowania, polega ona na współodczuwaniu tego, co czują inni ludzie. Empatia poznawcza zaś obejmuje rozumienie odczuć innych, zdolność do przyjęcia ich perspektywy i spojrzenia na okoliczności ich oczami. Ten zakres empatii jest łatwiejszy do modyfikacji. Liczne jednak badania oparte na realizacji szkoleń i warsztatów udowadniają, że podnoszenie empatii poprzez kształcenie jest możliwe.

Empatia wobec ludzi a empatia wobec zwierząt

Zdolność współodczuwania z innymi ludźmi opiera się w dużej mierze o rozumienie swoich własnych emocji, umiejętność ich identyfikowania i wiązania ich z określonymi stanami poznawczo-behawioralnymi. Innymi słowy polega na przenoszeniu własnych odczuć lub wyobrażeń własnych odczuć na innych ludzi. Nie zawsze empatyczne odczuwanie musi stanowić idealne odwzorowanie tego, co czują inni ludzie, jednak ze względu na bliskość gatunkową ludziom jest łatwiej współodczuwać z innymi ludźmi niż z innymi gatunkami (Taylor, Signal, 2005). Badania wskazują jednak, że generalnie rzecz biorąc, osoby aktywnie działające na rzecz ochrony zwierząt uzyskały wyższe wyniki w poziomie empatii zarówno w zakresie postawy wobec zwierząt, jak i empatii skierowanej do człowieka (Signal, Taylor 2007). Zrozumienie emocji i empatyczne współodczuwanie jest tym łatwiejsze, im bardziej podobny do nas interlokutor interakcji. Odczuwanie empatii ułatwia więc podobieństwo: na przykład przynależność do tej samej kultury, podobieństwo w zakresie przyjętego systemu wartości.

W tym kontekście w specyficzny sposób należy patrzeć na empatię wobec zwierząt, bowiem współodczuwanie z innymi gatunkami jest znacząco trudniejsze. Po pierwsze ludzie bardzo często dokonują antropomorfizacji, przypisując przedstawicielom innych gatunków potrzeby jakich one nie mają i przekładając **swoje interpretacje** zwierzęcych potrzeb i zachowań na to jak odczuwają i wyrażają emocje zwierzęta. Prowadzi to do licznych i poważnych nieporozumień. Bardzo dobrym przykładem tego rodzaju przekłamań są pogryzienia dzieci przez psy. Amerykańska fundacja „Stop 77%” wskazuje, że właśnie 77%¹ pogryzień dzieci to pogryzienia przez psy własne i znajome, a wypadki te są spowodowane niezrozumieniem tego, co potrzebują i co komunikują psy. Opaczne odczytywanie psych przekazów przez dzieci, prowadzi do przekraczania granic i wykazywania zachowań, które w odczuciu dzieci są pozytywne, ale w odczuciu psów są opresyjne. Ten bardzo wyraźny przykład wskazuje, że empatia wobec zwierząt wymaga wiedzy o zwierzęcych potrzebach. Tylko bowiem taka podstawa pozwala współodczuwać emocje, jakie odczuwają zwierzęta. Jest to tym trudniejsze, że czasami potrzeby zwierząt są całkowicie odmienne niż potrzeby ludzi (np. noszenie butów dla ludzi jest podstawą komfortu, dla psów jest bardzo dużą opresją poza sytuacjami takimi jak na przykład praca na pogorzeliskach).

Dlaczego empatia jest ważna?

Zdolność odczuwania empatii jest istotnym walorem w relacjach społecznych. Szczególnie na gruncie socjologii często empatia, zdolność współodczuwania i umiejętność przyjęcia perspektywy społecznego interlokutora traktowane są jako niezby-

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=P5jyMu-ivi4>

walna podstawa skutecznej komunikacji a co za tym idzie możliwości tworzenia więzi społecznych, społeczności i dobrego funkcjonowania w grupie. Przeglądu socjologicznych podejść do rozumienia pojęcia empatii, ale też do konsekwencji wynikających z wykorzystywania kompetencji empatii w życiu społecznym dokonała m.in. G. Woroniecka (2018), wskazując na rolę tego pojęcia w szczególności u symbolicznych interakcjonistów, ale i w socjologii fenomenologicznej.

Nieliczne badania społeczne dotyczące poziomu empatii Polaków wskazują na niski poziom tej kompetencji. Na przykład w badaniu przeprowadzonym przez zespół w składzie William J. Chopik, Ed O'Brien i Sara H. Konrath (2017), w którym wzięli udział obywatele 63 krajów uzyskano wyniki wskazujące, że Polska zajęła dopiero 60. miejsce w rankingu określającym poziom empatii obywateli państw świata. Nie były to badania na próbie reprezentatywnej dla całej Polski, naukowcy z Michigan otrzymali zaledwie 159 odpowiedzi z Polski. A średni wiek ankietowanych Polaków to 28 lat. Całą próbą badana obejmowała 104 365 dorosłych osób z 63 krajów. Do wypełnienia kwestionariusza potrzebna była znajomość angielskiego, można więc przypuszczać, że w badaniu wzięli udział przede wszystkim wykształceni Polacy – próba nie była więc reprezentatywna nie tylko ze względu na jej liczebność, ale także strukturę społeczno-demograficzną. Przywoływane badania pokazały jednak, że w krajach o wyższej empatii obywatele mają także wyższy poziom kolektywizmu, ugodowości, sumienności, poczucia własnej wartości, emocjonalności, subiektywne poczucie dobrostanu i zachowania prospołeczne. Empatię należy więc sytuować w szerszej sieci innych cech psychologicznych, takich jak zdolności ekspresji emocjonalnej czy szeroko rozumiane zachowania prospołeczne. Wyniki wskazują, że niezależnie od kraju pochodzenia kobiety charakteryzują się wyższym poziomem empatii emocjonalnej i poznawczej od mężczyzn. Wyższy poziom empatii wykazują też osoby starsze.

Empatia i aktywizm dla zwierząt

Już przywołane wyniki badań w zakresie różnic płciowych w demonstrowaniu zachowań empatycznych wyraźnie korespondują z badaniami z zakresu aktywizmu na rzecz zwierząt, wskazującymi, że kobiety częściej są aktywistkami prozwierzęcymi, zaś „statystycznym sprawcą przestępstw przeciwko zwierzętom w latach 2012–2014 był mężczyzna w wieku od 50 do 59 lat, zamieszkujący raczej na wsi, który za popełniony czyn został skazany przez sąd na karę podstawową pozbawienia wolności z warunkowym zawieszeniem jej wykonania na okres próby. Statystyczna sprawczyni przestępstwa przeciwko zwierzętom w latach 2012–2014 to także kobieta w wieku od 50 do 59 lat zamieszkująca na wsi” (Raport Fundacji Czarna Owca Pana Kota i Ekostraż 2016, s. 75). Bardzo ciekawe materiały na temat aktywizmu prozwierzęcego i różnych kategorii zwierząt ,jakich on może dotyczyć,

zawiera zbiorowe opracowanie *Aktywizm prozwierzęcy. Instrukcja obsługi* (2014). Ten zbiór tekstów podzielonych na dwie części – teoretyczną i praktyczną – oferuje czytelnikom rozważania na temat idei aktywizmu prozwierzęcego, jego wartości i znaczenia, ale jednocześnie opowiada o formach praktycznych zaangażowania obywatelskiego w działania na rzecz zwierząt. Różnorodność omawianych form aktywizmu może być inspirującą formą zachęcania osób do większego zaangażowania w działania prozwierzęce. Dla przykładu omawiane są takie formy aktywizmu jak prowadzenie domów tymczasowych dla zwierząt będących w potrzebie. Jest to ogromnie potrzebna forma pomocy zwierzętom, dająca im nieocenione korzyści socjalizacyjne. Z kolei raport z badań z 2024 dotyczący aktywizmu młodzieży, opracowany pod egidą fundacji Ważne Sprawy przy wsparciu merytorycznym prof. Barbary Fatygi², badający aktywizm młodych ludzi w Polsce, dowodzi, że spośród badanych aktywistek i aktywistów kobiety stanowiły 64% badanych respondentów, zaś mężczyźni 34% (2% osób wskazało płeć inną). Aż 71% osób badanych było w wieku 18–26 lat. Z wyników tych niezależnych badań można wywieść tezę (wymagającą dalszego sprawdzenia), że kobiety są i bardziej empatyczne, i bardziej udzielają się aktywistycznie. Z kolei z nieco starszego raportu z badań z 2012 r. Przeprowadzonego przez Fundację Czarna Owca Pana Kota i Stowarzyszenie Ochrony Zwierząt Ekostraż, a poświęconemu wizerunkowi polskich aktywistów prozwierzęcych, wynika, że „ankietę wypełniły w większości kobiety (86%). Jeżeli chodzi o wiek, to najliczniejszą grupę stanowili reprezentanci i reprezentantki najmłodszych grup wiekowych: 26% ankietowanych miało 25–29 lat, 29% – 18–24, razem 55%” (Empatyczne mizantropki? – wizerunek osób działających w organizacjach pozarządowych na rzecz zwierząt. Raport z badań 2012, s. 7). Nie da się natomiast niestety ustalić tego, czy empatia skłania do podejmowania działań aktywistycznych, czy też jest odwrotnie i tendencja do angażowania się w sprawy innych skutkuje rozwojem empatii.

Ponieważ jednak bezsprzecznie aktywizm jest powiązany z empatią, a szczególnie widoczne jest to w przypadku aktywizmu prozwierzęcego, warto wykorzystać te wątki w działaniu praktycznym na rzecz kreowania zaangażowanych społecznie postaw obywatelskich. Wydaje się też, że bardzo dobrym podłożem do budowania empatii i jej podnoszenia jest szeroko opisywana szczególnie w psychologicznej literaturze biofilia.

Koncepcja biofilii wprowadzona do humanistyki przez Ericha Fromma, a potem spopularyzowana przez Edwarda O. Wilsona (1984, 1995) zakłada, że do prawidłowego rozwoju psychosomatycznego jest człowiekowi potrzebny kontakt z przyrodą. Biofilia ma oznaczać usiłowanie życia (w sensie umiłowania „żywych istot”) i potrzebie kontaktu z przyrodą oraz z naturalnym dążeniem do ochrony życia i istot żywych. Często w tym kontekście przywołuje się jako przykład opisy odczuć

² <https://waznesprawy.org/wp-content/uploads/2024/02/Aktywizm-mlodych.pdf>

osób obserwujących różne zwierzęta polujące na siebie nawzajem. Obserwowanie takich zachowań najczęściej powoduje, że ludzie utożsamiają się z ofiarą, dążąc do tego, by ocalić jej życie, pomimo faktu, że nieskuteczne polowanie będzie prowadziło do głodowania drapieżnika i być może jego śmierci z powodu niedożywienia. Tendencja do ochrony życia i kontaktu z przyrodą jest w człowieku bardzo silna, ponieważ sam jest częścią ekosystemu. Oderwanie od kontaktu z rzeczywistością przyrodniczą i brak możliwości doświadczania przyrody generują deficyty, które opisuje się dzisiaj mianem „zespołu deficytu natury” (Louv, 2020). Louv wskazuje na konieczność zapewnienia rozwijającym się dzieciom możliwości eksplorowania świata naturalnego jako narzędzia tonizowania emocji, budowania motywacji poznawczych i źródła pozytywnych przeżyć. Ma to podkreślać istotnie kojący na stan psychiczny ludzi wpływ kontaktu z przyrodą. Jego wręcz terapeutyczne walory są eksploatowane w ramach japońskich „*shinrin yoku*” (kąpiele leśnych) polegających na „zanurzaniu się” w przyrodzie, a odrywaniu się od cyfrowego uwiązania do technologicznych urządzeń. Tak rozumiane kąpiele leśne polegają na kontemplowaniu przyrody i budowaniu świadomości samego siebie, poprzez skupienie na tu i teraz (Simonienko, 2021, 2024). W Japonii kąpiele leśne mają status narzędzia terapeutycznego mającego pomagać przepracowanym obywatelom bliskim popełnieniu „*karoshi*” (samobójstwo „z przepracowania”). Kąpiele i leśne stały się popularnym sposobem odreagowania napięć generowanych przez cywilizację miejską, technologie i konieczność funkcjonowania w wirtualnym świecie (Simonienko, 2021; Simonienko, Murawiec, Tryjanowski, 2024). W tym kontekście warto wykorzystać naturalną skłonność do biofilii, w szczególności u dzieci i młodzieży, do rozwijania i wzmacniania empatii, poprzez zaangażowanie młodych osób w działania o charakterze wolontariackim, a jednocześnie aktywistycznym. Tego rodzaju aktywność jest o tyle istotna, że daje poczucie sprawstwa, pozwala na uczestnictwo w relacjach społecznych, a jednocześnie generuje przekonanie o działaniu dla spraw ważnych i podejmowaniu aktywności mających znaczenie i sens istotne dla ludzi i ich otoczenia przyrodniczego.

3. Narzędzia

Jeśli myślelibyśmy o traktowaniu aktywizmu prozwierzęcego jako narzędzia podnoszenia poziomu empatii, należałoby doprowadzić do sytuacji, w której młode osoby miałyby możliwość spotkania, a najlepiej współpracy we wspólnych projektach dostosowanych do potrzeb i możliwości rozwojowych danej grupy wiekowej, działającymi na rzecz podniesienia jakości życia zwierząt czy promującymi dobre praktyki w zakresie dobrostanu zwierząt oraz uświadamiającymi wagę pozytywnych relacji pomiędzy ludźmi i innymi gatunkami. W tym kontekście ważne są działania, które można podejmować na kilku poziomach:

Po pierwsze szczególnie istotne wydaje się uświadomienie sobie oddziaływania na podopiecznych tak zwanego „ukrytego programu edukacyjnego”³ osoby uczącej, który to program stanowi nieświadomą formę przekazywania wartości opiekuna w codziennym funkcjonowaniu z podopiecznymi (Wesołowska, 2005). Nie jest to program dydaktyczny, który jest realizowany w uświadomiony sposób, a raczej rodzaj przekazu wynikającego z kontaktu pomiędzy opiekunem a podopiecznymi. Ukryty program odzwierciedla przekonania opiekuna, jego wartości i wybory moralno-etyczne oraz stawia go w roli modelu do naśladownictwa. W tym sensie opiekun czy opiekunka zajmujący się młodymi osobami stanowią pewnego rodzaju wzorzec idealny, który może stać się inspiracją do podejmowania własnych, ale zbieżnych wyborów i działań, rozwijania swoich własnych tendencji i zachowań. W tym sensie szczególnie istotne jest to, jakie przekazy, nawet z poziomu nieświadomego, opiekun/ka kieruje do swoich podopiecznych. Uświadomienie sobie swoich własnych wartości i ich nazwanie jest pierwszym krokiem tworzenia dalszego przekazu dla podopiecznych.

Druga forma oddziaływania przyjmuje postać intencjonalnych działań edukacyjnych realizowanych w ramach programów i obowiązujących wytycznych formalnych związanych z koniecznością przekazania podopiecznym określonego wolumenu treści merytorycznych. Ważna jest tutaj kreatywna postawa opiekunów/ek, nauczycieli/ek, którzy poprzez twórcze podejście do zadań realizowanych przez wychowanków wprowadzają wątki istotne dla pogłębiania empatii w ramach poszerzania zakresu wiedzy (w interesującym nas tutaj zakresie z obszaru relacji międzygatunkowych).

Trzeci wymiar działań to podnoszenie poziomu świadomości podopiecznych opartego na realnej wiedzy. Edukacja w tym wymiarze przyjmuje postać dostarczania informacji teoretycznych oraz działań praktyczno-empirycznych, w ramach których podopieczni mają możliwość konfrontowania się z rzeczywistością i doświadczenia jej. Generowane w tym zakresie przeżycia oraz świadome nad nimi refleksowanie podnoszą poziom autowiedzy. Szczególnie działania praktyczne o charakterze konfrontowania ugruntowanych już systemów/schematów poznawczych z praktyką społecznego funkcjonowania w relacjach międzygatunkowych wydaje się bardzo ważne. Konfrontowanie dotychczas posiadanej wiedzy daje możliwość jej zweryfikowania, uzupełnienia bądź skorygowania.

Po czwarte szczególnie istotną formą trudną do zrealizowania ze względu na obszerność obowiązkowych programów edukacyjnych w polskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, jest aktywne współuczestnictwo opiekunów i podopiecznych w działaniach o charakterze aktywistycznym, generujących dobre emocje. Tego rodzaju doświadczenia stanowią swego rodzaju energetyczne paliwo dostarczające poczucia kontroli nad rzeczywistością, możliwości zmieniania świata

³ <https://gazeta.us.edu.pl/node/208611> [dostęp: 27 lutego 2025]

i poczucia, że ma się na niego wpływ. Są to niesłuchanie istotne wartości, których budowanie pozwala na takie kształtowanie młodych obywateli, które daje im przekonanie o tym, że ich głos i ich działania są ważne i że są sprawcze. Tylko tacy obywatele ostatecznie są w stanie w świadomy sposób zmieniać realia świata, w którym żyją.

Po piątą ważną i wartościową formą edukowania w zakresie aktywizmu prozwierzęcego, generowania biofilii i wspomagania rozwoju empatii, są spotkania z osobami, które same działają jako obywatele aktywni na rzecz przyrody. Taki kontakt daje wgląd w emocje innych osób, angażuje w działania i pozwala aktywnie zapoznać podopiecznych z obszarem działania. Pozwala to też na testowanie i sprawdzanie, na ile zaangażowanie jest emocjonalnie satysfakcjonujące. Dzieje się to najczęściej na poziomie nieświadomym, ponieważ młode osoby często nie są jeszcze w stanie zwerbalizować, zinterpretować i opisać swoich odczuć.

Po szóste istotną formą edukacyjną jest umożliwianie młodzieży uczestniczenia w różnego rodzaju warsztatach, których wątkiem przewodnim jest ten istotny dla nauczyciela z punktu widzenia generowanie postaw empatycznych (w omawianym przypadku praktycznych warsztatach dotyczących dobrostanu i uświadamiania potrzeb zwierząt. Takimi warsztatami mogą być zajęcia polegające na budowaniu budek dla ptaków, „hotelu dla owadów” czy tworzenia tematycznych ozdób. Nawet jeśli część z tych projektów pozostaje w sferze conceptualnej i nigdy nie zostanie zrealizowana, to jednak w zaangażowanie w myślenie i tworzenie działań dla innych gatunków staje się przyczynkiem do późniejszych prób zrozumienia ich potrzeb.

Inspiracje dla wspólnej pracy

Przykładowy projekt generowania zaangażowania obywatelskiego podopiecznych może obejmować:

1. Ustalenie z podopiecznymi kategorii zwierząt, jaką są zainteresowani/ jaka jest im mało znana/ jaka ich intryguje/ niepokoi. Może to być kategoria, jaka się pojawia właśnie często w mediach lub w przekazach dla konkretnej grupy wiekowej. Można zakres tematyczny zawęzić poprzez przygotowanie kilku opcji do wyboru.
2. Ustalenie poziomu wiedzy na temat danej kategorii zwierząt/ zjawiska ich dotyczącego np. w formie przygotowanego quizu.
3. Przeprowadzenie spotkania edukacyjnego z przedstawicielką/przedstawicielem organizacji działającej na rzecz danego typu zwierząt w formie dostosowanej do możliwości poznawczych odbiorców.
4. Ustalenie z podopiecznymi formy wsparcia dla tej organizacji.
5. Przygotowanie i zaprezentowanie raportu z działania: np. w postaci filmiku, zdjęć, rysunków i zaprezentowanie odbiorcom, innym osobom „na żywo” lub w mediach społecznościowych z możliwością komentowania i udostępniania innym osobom.

W przygotowaniu projektu szczególnie istotne jest zaangażowanie podopiecznych na każdym etapie tworzenia projektu, a szczególną rolę pełni etap ostatni upowszechniania efektów działania.

LITERATURA

- Aktywizm prozwierzęcy. Instrukcja obsługi.* (2014). Andrusiewicz J. (red.). Wydawcy: Fundacja Czarna Owca Pana Kota. Kraków.
- Chopik, W.J., O'Brien, E., Konrath, S.H. (2017). Differences in Empathic Concern and Perspective Taking Across 63 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/0022022116673910>
- Francuz, Piotr. (2012). O empatii i rozumieniu i empatia w psychologii poznawczej.
- Empatyczne mizantropki? – wizerunek osób działających w organizacjach pozarządowych na rzecz zwierząt. Raport z badań* (2012). Fundacja Czarna Owca Pana Kota i Stowarzyszenie Ochrony Zwierząt Ekostraż.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- Jak Polacy znęcają się nad zwierzętami. Raport z monitoringu sądów, prokuratur i policji* (2016). Fundacja Czarna Owca Pana Kota i Stowarzyszenie Ochrony Zwierząt Ekostraż.
- Louv, R. (2020). *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*.
- Rogers, C.R. (2002). *Sposób bycia*. Dom Wydawniczy Rebis Poznań.
- Seligman, M.E.P. (2011a). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*.
- Seligman, M.E.P. (2011b). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina.
- Signal, T., Taylor, N. (2007). Attitude to Animals and Empathy: Comparing Animal Protection and General Community Samples. *Anthrozoos*. 20. 10.2752/175303707X207918.
- Simonienko, K. (2021). *Terapia lasem w badaniach i praktyce*. Wydawnictwo: Silva Rerum.
- Simonienko, K., Murawiec, S., Tryjanowski, P. (2024). *Ekopsychiatria. Jak bliskość natury wspiera naszą psychikę*. Wydawnictwo Sensus.
- Taylor, N., Signal, T. (2005). Empathy and attitudes to animals. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*. 18. 18–27. 10.2752/089279305785594342.
- Wesołowska, A. (2005). Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu. *Dialogi Polityczne* [online]. 15 styczeń 2005, nr 1, s. 117–123.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia. The Diversity of Life. Naturalist*. Library of America.
- Wilson, E.O. (1995). *The Biophilia Hypothesis*. Wydawnictwo: Island Press
- Woroniecka, G. (2018). *Empatia jako pojęcie teoretyczne. Ujęcie pragmatyczne*. 10.31338/uw.9788323527237.pp.119–130.

IZABELA CYTLAK

Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-6528-9680
mail: izabela.cytlak@amu.edu.pl

Przedsiębiorczość społeczna: przez inkubację pomysłów do kształtowania postaw obywatelskich i sprawczości młodych

1. Wprowadzenie

W obliczu dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych, kryzysów klimatycznych, migracyjnych oraz szybko zmieniającego się rynku pracy, młodzi ludzie wchodzi w dorosłość w warunkach głębokiej niepewności. W tym kontekście coraz większego znaczenia nabierają kompetencje miękkie, zdolność adaptacji, kreatywność, ale także poczucie sprawczości i gotowość do działania na rzecz wspólnoty. Przedsiębiorczość – rozumiana nie tylko jako zdolność do tworzenia biznesu, lecz jako postawa proaktywna, innowacyjna i odpowiedzialna – staje się jednym z kluczowych elementów przygotowania młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym i obywatelskim (European Commission, 2016; OECD, 2023).

Szczególne miejsce w tym procesie zajmuje przedsiębiorczość społeczna (*social entrepreneurship*), która łączy myślenie projektowe i innowacyjne z misją społeczną. To podejście nie tylko odpowiada na współczesne wyzwania społeczne, ale również stwarza przestrzeń do uczenia się poprzez działanie (*experimental learning*), kształtowania odpowiedzialności, współpracy, empatii i krytycznego myślenia. Jak wskazują Bornstein i Davis (2010), przedsiębiorcy społeczni to *agenci zmiany* – osoby, które potrafią przekształcać problemy społeczne w możliwości tworzenia dobra wspólnego.

W tym kontekście szkoła – zwłaszcza na poziomie ponadpodstawowym – może pełnić rolę inkubatora obywatelskiego zaangażowania, oferując młodzieży narzędzia i przestrzeń do testowania własnych pomysłów i wdrażania inicjatyw na rzecz innych. Przedsiębiorczość społeczna staje się więc nie tylko treścią kształcenia, lecz przede wszystkim metodyką pracy edukacyjnej, rozwijającą zarówno kompetencje kluczowe, jak i postawy obywatelskie (Cytlak, Jarmużek, 2021; Cedefop, 2020).

Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie przedsiębiorczości społecznej jako efektywnej strategii edukacyjnej w procesie kształtowania postaw obywatelskich młodych. W artykule przeanalizowane zostaną:

- definicje i rozumienie przedsiębiorczości w kontekście edukacji młodych;
- rola kompetencji przedsiębiorczych jako elementu kompetencji obywatelskich;
- sposoby wspierania i budowania postaw przedsiębiorczych u młodzieży w szkole średniej;
- dobre praktyki edukacyjne oraz rekomendacje płynące z raportów krajowych i międzynarodowych.

Zasadniczą tezą tekstu jest przekonanie, że przedsiębiorczość społeczna może być skutecznym narzędziem wzmacniania sprawczości młodych ludzi oraz ich aktywnego uczestnictwa w budowie demokratycznego, zrównoważonego społeczeństwa obywatelskiego.

2. Przedsiębiorczość i młodzi: definicje i znaczenia

Przedsiębiorczość, jako koncepcja ekonomiczna, społeczna i edukacyjna, ulega nieustannemu poszerzaniu i redefinicji. Współczesne podejścia odchodzą od wąsko rozumianego działania na rynku w kierunku szerszego ujęcia: jako postawy i zespołu kompetencji umożliwiających jednostkom kreowanie wartości w różnych obszarach życia – ekonomicznym, społecznym, środowiskowym i kulturowym (European Commission, 2016). Szczególną uwagę warto poświęcić roli przedsiębiorczości w życiu młodych ludzi – w okresie formowania tożsamości, podejmowania pierwszych ról społecznych i poszukiwania własnego miejsca w świecie. Zgodnie z ramą kompetencji przedsiębiorczych EntreComp (European Commission, 2016), przedsiębiorczość to zdolność tworzenia pomysłów i przekształcania ich w działania przynoszące wartość. Definicja ta obejmuje nie tylko działalność gospodarczą, lecz również inicjatywy społeczne, edukacyjne i obywatelskie. W tym ujęciu przedsiębiorczość wiąże się z trzema głównymi obszarami: **pomysły i możliwości** (dostrzeganie potrzeb i szans), **zasoby** (zarządzanie czasem, ludźmi, finansami), **działanie** (wdrażanie, uczenie się na błędach, refleksja).

To podejście wpisuje się w szerszą koncepcję **kompetencji kluczowych dla uczenia się przez całe życie** (European Commission, 2018), które obejmują nie tylko wiedzę, ale także umiejętności i postawy niezbędne do aktywnego życia za-

wodowego i społecznego. Wśród nich kompetencje przedsiębiorcze wyróżniają się szczególną dynamiką – łączą myślenie krytyczne, kreatywność, współpracę i poczucie sprawczości.

3. Kompetencje kluczowe i miejsce przedsiębiorczości w edukacji

Współczesna edukacja staje przed wyzwaniem przygotowania uczniów do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie – pełnym niepewności, złożonych wyzwań społecznych, technologicznych i ekologicznych. W odpowiedzi na te wyzwania, instytucje międzynarodowe – w tym Komisja Europejska i OECD – formułują katalog **kompetencji kluczowych**, które powinny być rozwijane w całym cyklu edukacyjnym, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej aż po kształcenie dorosłych (European Commission, 2018; OECD, 2023).

Wśród tych kompetencji coraz wyraźniej wyodrębnia się **kompetencje przedsiębiorcze**, których znaczenie wykracza poza przygotowanie do prowadzenia działalności gospodarczej. Przedsiębiorczość w ujęciu edukacyjnym to nie tylko wiedza ekonomiczna, ale przede wszystkim **postawa proaktywna, innowacyjna, odpowiedzialna społecznie i zorientowana na tworzenie wartości** (European Commission, 2016).

Kompetencje przedsiębiorcze zostały usystematyzowane w dokumencie EntreComp – The Entrepreneurship Competence Framework (European Commission, 2016), który stanowi rozszerzenie ogólnych Europejskich Ram Kompetencji Kluczowych (2018). EntreComp definiuje przedsiębiorczość jako „zdolność do działania na rzecz tworzenia wartości dla innych” – w wymiarze społecznym, kulturowym i gospodarczym.

Rama EntreComp dzieli kompetencje przedsiębiorcze na trzy główne obszary:

1. **pomysły i możliwości** – zdolność dostrzegania okazji, tworzenia wizji, myślenia kreatywnego i etycznego podejścia do działania.
2. **zasoby** – umiejętność mobilizowania ludzi, czasu, informacji i środków materialnych oraz rozumienie siebie jako zasobu.
3. **działanie** – planowanie, podejmowanie inicjatywy, wytrwałość, adaptacja do zmian oraz uczenie się z doświadczeń.

Do kluczowych elementów kompetencji przedsiębiorczych należą m.in.: zdolność do inicjowania działań, kreatywność i innowacyjność, współpraca i skuteczna komunikacja, zarządzanie zasobami i projektami, etyczne podejmowanie decyzji, świadomość wpływu społecznego własnych działań (European Commission, 2016; Cedefop, 2020).

Zarówno OECD (2023), jak i Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (Cedefop, 2020) podkreślają, że rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych

powinno odbywać się już na etapie edukacji średniej, a nawet wcześniej, i być ściśle powiązane z kontekstem lokalnym – realnymi problemami społecznymi, środowiskowymi i gospodarczymi.

Włączenie kompetencji przedsiębiorczych do podstawy programowej nie powinno ograniczać się do samego przedmiotu „przedsiębiorczość” czy lekcji ekonomii. Konieczne jest tu interdyscyplinarne podejście oraz zastosowanie metod aktywizujących, takich jak:

- praca projektowa (np. projekty społeczne, start-upy uczniowskie),
- uczenie się przez działanie (*learning by doing*),
- symulacje decyzyjne i gry edukacyjne,
- współpraca z otoczeniem szkoły (NGO, biznes, administracja lokalna).

Badania pokazują, że uczniowie rozwijający kompetencje przedsiębiorcze wykazują wyższe poczucie sprawczości, większą motywację do działania oraz lepsze przygotowanie do podejmowania inicjatyw społecznych i zawodowych (Fundacja THINK!, 2022; Hoskins i in., 2023).

4. Przedsiębiorczość jako kompetencja obywatelska

Warto zauważyć, że kompetencje przedsiębiorcze silnie korelują z kompetencjami obywatelskimi – w obu przypadkach kluczowe znaczenie mają działanie na rzecz dobra wspólnego, odpowiedzialność, współpraca i umiejętność diagnozowania problemów w otoczeniu. Przedsiębiorczość społeczna, jako forma zastosowania przedsiębiorczości w praktyce obywatelskiej, stanowi model integrujący te dwa wymiary edukacji (Cytlak, Jarmużek, 2021).

Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych nie jest zatem wyłącznie przygotowaniem do rynku pracy, ale także inwestycją w jakość życia społecznego i demokrację. Młodzież wyposażona w te kompetencje jest bardziej skłonna do podejmowania działań na rzecz innych, tworzenia innowacyjnych rozwiązań problemów lokalnych, a także uczestnictwa w procesach obywatelskich.

Kompetencje przedsiębiorcze powinny być integralnym elementem edukacji ogólnej i zawodowej. Wymaga to jednak zmiany podejścia: odstąpienia od edukacji transmisyjnej na rzecz edukacji opartej na działaniu, refleksji i współpracy.

5. Edukacja przedsiębiorcza w działaniu

W dobie nieustannie zmieniającego się rynku pracy, automatyzacji zawodów i globalnych wyzwań społecznych, edukacja przedsiębiorcza staje się kluczowym elementem przygotowania młodzieży do dorosłości. Jej celem nie jest już wyłącznie przekazywanie wiedzy o prowadzeniu działalności gospodarczej, lecz kształtowanie

postaw, umiejętności i wartości, które wspierają sprawczość, innowacyjność oraz odpowiedzialność społeczną młodych ludzi (European Commission, 2016; OECD, 2023).

Tymczasem, jak wynika z raportu *Przedsiębiorczość Młodych* (Fundacja THINK!, 2022), edukacja przedsiębiorcza w Polsce nadal zbyt często sprowadza się do teorii lub formalistycznego opisu procedur zakładania firmy. Młodzież wyraźnie sygnalizuje potrzebę.

W odpowiedzi na potrzeby nowego pokolenia, które oczekuje edukacji bardziej angażującej i praktycznej, do głosu dochodzą nowoczesne podejścia dydaktyczne. Wspólnym mianownikiem tych strategii jest aktywne uczenie się poprzez działanie, które przekształca uczniów z biernych odbiorców treści w twórczych uczestników procesu edukacyjnego (Kolb, 1984; European Commission, 2018).

Design thinking to podejście do rozwiązywania problemów, które koncentruje się na użytkowniku i empatii. Uczniowie uczą się najpierw rozumieć potrzeby innych, a następnie generować pomysły, tworzyć prototypy i testować rozwiązania. Proces ten rozwija umiejętności kluczowe w edukacji przedsiębiorczej: kreatywność, elastyczność, pracę zespołową i wytrwałość (Razzouk i Shute, 2012). Design thinking wspiera również rozwój kompetencji emocjonalnych, co czyni je szczególnie przydatnym w działaniach o charakterze społecznym i obywatelskim.

Service learning to metoda uczenia się poprzez działanie na rzecz społeczności lokalnej. Uczniowie identyfikują problem społeczny, planują projekt, realizują go we współpracy z partnerami społecznymi i dokonują refleksji nad własnym działaniem. Metoda ta pozwala na integrację wiedzy teoretycznej z praktyką, a jednocześnie buduje poczucie odpowiedzialności, sprawczości i etycznego zaangażowania (Eyler i Giles, 1999; European Commission, 2022). Projekty typu service learning są coraz częściej stosowane w edukacji obywatelskiej i przedsiębiorczości społecznej.

Hackathony, przeniesione ze świata nowych technologii do edukacji, to intensywne sesje zespołowego rozwiązywania problemów w ograniczonym czasie. Zespoły uczniowskie konfrontowane są z konkretnym wyzwaniem – społecznym, ekologicznym lub ekonomicznym – i mają za zadanie zaproponować innowacyjne rozwiązanie. Tego rodzaju działania rozwijają współpracę, zdolność pracy pod presją, komunikację i myślenie systemowe (Johnson i in., 2021). Hackathony są skuteczną metodą stymulującą przedsiębiorcze myślenie i kreatywność.

Symulacje ekonomiczne i gry decyzyjne pozwalają uczniom wcielać się w role przedsiębiorców, menedżerów czy liderów zespołów. Dzięki temu uczą się podejmowania decyzji w warunkach niepewności, zarządzania zasobami, rozwiązywania konfliktów i analizowania skutków działań. Zastosowanie symulacji edukacyjnych w nauczaniu przedsiębiorczości pozwala uczniom doświadczyć konsekwencji swoich wyborów, co zwiększa motywację i głębokość uczenia się (Wurdinger i Carlson, 2010).

Wszystkie opisane metody mają jeden punkt wspólny: przenoszą ciężar edukacji z nauczania na uczenie się, z transmisji wiedzy na jej współtworzenie. Edukacja

przedsiębiorcza, realizowana w ten sposób, staje się procesem rozwoju kompetencji praktycznych, społecznych i emocjonalnych. Uczniowie uczą się poprzez działanie, pracę zespołową, analizę i refleksję – a więc w sposób najbardziej zbliżony do rzeczywistych wyzwań życia zawodowego i obywatelskiego (European Commission, 2018; Kolb, 1984).

Ramy polityki edukacyjnej również odzwierciedlają przesunięcie akcentów w edukacji przedsiębiorczej. Komisja Europejska w dokumencie EntreComp (2016) oraz Key Competences for Lifelong Learning (2018) jednoznacznie wskazuje na konieczność rozwoju kompetencji przedsiębiorczych poprzez działanie, współpracę i interdyscyplinarność. Raport OECD Learning Compass 2030 podkreśla z kolei znaczenie tzw. „transformacyjnych kompetencji”, w tym kreatywności, odpowiedzialności i współdziałania – które wprost rozwijane są dzięki nowoczesnym metodom edukacji przedsiębiorczej (OECD, 2023).

Nowe podejścia w edukacji przedsiębiorczej – takie jak design thinking, service learning, hackathony i symulacje – odpowiadają na potrzeby współczesnej młodzieży, która oczekuje edukacji praktycznej, angażującej i osadzonej w realiach społecznych. Przesuwając punkt ciężkości z teorii na praktykę, z nauczyciela na ucznia, edukacja ta staje się procesem rozwoju kompetencji kluczowych, niezbędnych do życia i pracy w XXI w. Włączenie tych metod do codziennej praktyki szkolnej wymaga jednak odwagi, otwartości i gotowości do współpracy – zarówno ze strony nauczycieli, jak i instytucji edukacyjnych.

6. Młodzi wobec przedsiębiorczości: między potencjałem a niepewnością

Młodzi coraz częściej deklarują zainteresowanie działalnością przedsiębiorczą, szczególnie w wymiarze społecznym i środowiskowym (Youth Business International, 2023). Przedsiębiorczość jest dla nich nie tylko możliwością uzyskania niezależności ekonomicznej, lecz także sposobem realizacji wartości, które są dla nich istotne: zrównoważonego rozwoju, sprawiedliwości społecznej czy innowacyjności.

Jednocześnie badania wskazują na wyraźne bariery w rozwoju przedsiębiorczych postaw młodzieży. Wśród najczęściej wskazywanych ograniczeń pojawiają się: brak doświadczenia, niedostateczne wsparcie instytucjonalne, niska wiara we własne możliwości i niepewność dotycząca przyszłości zawodowej (Fundacja THINK!, 2022). Cytlak (2021) zwraca uwagę, że młodzi ludzie posiadają potencjał innowacyjny, ale często brakuje im przestrzeni do działania i realnego wpływu na otoczenie.

W tym kontekście edukacja przedsiębiorcza powinna pełnić funkcję nie tylko informacyjną, lecz przede wszystkim wzmacniającą. Jej zadaniem jest budowanie

u młodzieży przekonania o własnej sprawczości, rozwijanie kompetencji działania w zespole, zarządzania projektami i rozwiązywania problemów. Szczególnie istotne są tu strategie uczenia się przez doświadczenie, takie jak: edukacja projektowa, przedsiębiorczość społeczna, symulacje rynkowe, czy zaangażowanie w inicjatywy lokalne.

Dla młodych ludzi przedsiębiorczość może stać się drogą do budowania tożsamości indywidualnej oraz uczestnictwa społecznego. Aktywne podejmowanie działań w środowisku lokalnym, inicjowanie projektów, testowanie własnych pomysłów i mierzenie się z konsekwencjami podejmowanych decyzji, to nie tylko proces uczenia się – to również doświadczenie bycia podmiotem. Jak podkreśla Hoskins i in. (2023), rozwój kompetencji przedsiębiorczych sprzyja rozwojowi obywatelskiemu, zwłaszcza jeśli młodzież opiera działania na wartościach, współpracy i trosce o dobro wspólne.

W tym znaczeniu przedsiębiorczość staje się nie tylko przygotowaniem do rynku pracy, ale również sposobem angażowania młodych w sprawy społeczne i obywatelskie – a więc integralnym elementem edukacji dla demokracji.

Przedsiębiorczość w kontekście młodzieży należy rozumieć szeroko – jako zespół kompetencji, postaw i działań umożliwiających młodym ludziom budowanie własnej ścieżki życiowej oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Edukacja przedsiębiorcza, jeśli ma być skuteczna, musi uwzględniać potencjał młodych ludzi, ale także bariery, z jakimi się mierzą. Potrzebna jest zatem edukacja oparta na działaniu, współpracy i wsparciu, która pozwala młodzieży rozwijać się jako twórcy, innowatorzy i obywatele.

7. Przedsiębiorczość społeczna: między innowacją a odpowiedzialnością

W ostatnich dwóch dekadach przedsiębiorczość społeczna (*social entrepreneurship*) ugruntowała swoją pozycję jako alternatywny model działalności gospodarczej i społecznej, który łączy logikę efektywności ekonomicznej z misją społeczną. W kontekście globalnych wyzwań, takich jak nierówności społeczne, wykluczenie, zmiany klimatyczne i kryzys zaufania do instytucji publicznych, model ten stanowi próbę odpowiedzi na potrzebę budowania bardziej zrównoważonych i sprawiedliwych form współżycia społecznego (Bornstein i Davis, 2010; Defourny i Nyssens, 2017).

Przedsiębiorczość społeczna nie ogranicza się do sektora pozarządowego czy działalności charytatywnej. Przeciwnie – opiera się na innowacyjnym podejściu do rozwiązywania problemów społecznych poprzez tworzenie trwałych i skalowalnych modeli działania, które generują wartość społeczną, jednocześnie zapewniając finansową samowystarczalność (Dees, 2001). Przedsiębiorcy społeczni identyfikują niezaspokojone potrzeby, mobilizują zasoby (ludzkie, materialne, instytucjonalne)

i przekształcają je w konkretne działania, które przynoszą korzyści nie jednostce, lecz wspólnocie.

Zgodnie z ujęciem Bornsteina i Davisa (2010), przedsiębiorca społeczny to agent zmiany, który podejmuje działania nie w celu maksymalizacji zysku, lecz z myślą o poprawie warunków życia innych. To działanie nacechowane jest zarówno innowacyjnością, jak i odpowiedzialnością – etyczną, społeczną i ekologiczną.

Model przedsiębiorczości społecznej znajduje coraz szersze zastosowanie w edukacji, szczególnie w pracy z młodzieżą. Inicjatywy takie jak mikroprzedsiębiorstwa uczniowskie, projekty społeczne, kampanie edukacyjne czy działania ekologiczne stają się formą uczenia się przez działanie (*learning by doing*) – strategii edukacyjnej, która zakłada zdobywanie wiedzy i kompetencji w kontekście realnych problemów i potrzeb (Kolb, 1984; Seelos i Mair, 2005). W kontekście edukacyjnym przedsiębiorczość społeczna:

- **rozwija kompetencje kluczowe**, takie jak inicjatywność, kreatywność, planowanie, współpraca czy rozwiązywanie problemów (European Commission, 2018);
- **kształtuje postawy obywatelskie**, ucząc odpowiedzialności za wspólnotę i gotowości do podejmowania działań na rzecz innych (Hoskins i in., 2023);
- **wzmacnia poczucie sprawczości**, które – jak pokazują badania – jest kluczowe dla młodzieży w okresie dojrzewania i poszukiwania tożsamości (Cytlak, Jarmużek, 2021; Fundacja THINK!, 2022).

8. Młodzi jako twórcy zmiany społecznej

Przedsiębiorczość społeczna daje młodym ludziom narzędzia do realnego wpływu na rzeczywistość. Projekty uczniowskie oparte na diagnozie lokalnych problemów – jak samotność seniorów, marnowanie żywności, brak dostępu do edukacji czy potrzeba ekologicznych zmian – są okazją do przetestowania umiejętności, ale także do doświadczenia współodpowiedzialności za dobro wspólne.

W Polsce przykłady takie jak olimpiada *Zwolnieni z Teorii*, *Młodzieżowe Inkubatory Przedsiębiorczości*, *Junior Achievement* czy programy oparte na metodzie **service learning** pokazują, że młodzież jest zdolna do tworzenia innowacyjnych, odpowiedzialnych i trwałych rozwiązań społecznych – jeśli otrzyma odpowiednie wsparcie edukacyjne i instytucjonalne (Fundacja THINK!, 2022).

Choć przedsiębiorczość społeczna ma ogromny potencjał edukacyjny, jej wdrażanie w szkołach wymaga pewnego zaangażowania i podjęcia niestandardowych działań. Należą do nich: odpowiednie przeszkolenie i przygotowanie kadry, systemowe wsparcie dla edukacji projektowej czy współpraca ze środowiskiem lokalnym (Cedefop, 2020).

Kluczowe kierunki rozwoju to:

- integracja edukacji przedsiębiorczej i obywatelskiej,

- tworzenie partnerskich modeli współpracy między szkołą a otoczeniem społecznym,
 - uwzględnianie lokalnych kontekstów i realnych potrzeb społeczności,
 - kształcenie nauczycieli w zakresie metod projektowych i partycypacyjnych.
- Przedsiębiorczość społeczna stanowi przestrzeń łączącą innowację i odpowiedzialność.

W edukacji młodych pełni rolę transformacyjną – pozwala nie tylko na rozwój kompetencji przedsiębiorczych, ale także na budowanie postaw obywatelskich i etycznych. W świecie pełnym złożonych wyzwań społecznych i ekologicznych, wspieranie młodzieży w rozwijaniu przedsiębiorczych, ale i odpowiedzialnych działań jest nie tylko potrzebą edukacyjną, ale także warunkiem rozwoju demokratycznego społeczeństwa opartego na solidarności i współpracy.

9. Dobre praktyki edukacyjne w rozwijaniu przedsiębiorczości społecznej młodych

Wobec rosnących wyzwań społecznych, ekologicznych i gospodarczych edukacja przedsiębiorcza przekształca się w kierunku działań praktycznych i zaangażowanych społecznie. Coraz wyraźniej dostrzega się potrzebę rozwijania u młodzieży nie tylko wiedzy ekonomicznej, ale także kompetencji miękkich, etycznych i obywatelskich (European Commission, 2016; OECD, 2023). W Polsce rozwijają się inicjatywy edukacyjne, które odpowiadają na te wyzwania, integrując przedsiębiorczość z odpowiedzialnością społeczną, innowacyjnością i współpracą. Poniżej przedstawione zostały trzy modele dobrych praktyk, które z powodzeniem wdrażają nowoczesną edukację przedsiębiorczości w szkołach średnich.

1. „Młodzi w działaniu” – projekty w ramach programu Zwolnieni z Teorii

Jedną z najciekawszych i najdynamiczniejszych platform edukacyjnych rozwijających przedsiębiorczość społeczną wśród młodzieży jest ogólnopolska olimpiada projektów społecznych Zwolnieni z Teorii. Uczniowie i uczennice podejmują działania na rzecz lokalnych społeczności, diagnozując potrzeby, planując działania i wdrażając je we współpracy z partnerami zewnętrznymi. Uczestnicy zarządzają budżetami, negocjują, promują swoje projekty i uczą się pracy zespołowej.

Jak pokazują dane z raportu Fundacji Zwolnieni z Teorii (2023), udział w programie rozwija u młodzieży m.in. umiejętności organizacyjne, kompetencje liderские i zdolność zarządzania projektami. Co więcej, 89% uczestników deklaruje, że dzięki projektowi nauczyło się skutecznie współpracować, a 73% – że rozwinęło wiarę we własne możliwości. Takie doświadczenie „uczenia się przez działanie” (*learning by doing*) przekłada się na wyższą motywację oraz świadomość własnej sprawczości (Kolb, 1984).

2. Uczniowskie inkubatory przedsiębiorczości społecznej

W wielu szkołach średnich w Polsce powstają **inkubatory przedsiębiorczości społecznej**, których celem jest stworzenie przestrzeni dla młodzieży do projektowania i testowania własnych rozwiązań problemów lokalnych. Inicjatywy te często realizowane są w partnerstwie z organizacjami pozarządowymi, uczelniami lub samorządami lokalnymi. Uczniowie tworzą prototypy usług i produktów odpowiadających na konkretne potrzeby społeczne – od przeciwdziałania samotności seniorów, przez ograniczanie marnowania żywności, po działania ekologiczne w duchu gospodarki obiegu zamkniętego.

Według Cytlak (2021), tego typu działania mają znaczący wpływ na rozwój myślenia systemowego, empatii, refleksyjności oraz zdolności do działania w złożonych strukturach społecznych. Uczniowie uczą się też identyfikowania zasobów i barier w środowisku lokalnym, co sprzyja integracji wiedzy szkolnej z realnym kontekstem społecznym (Cedefop, 2020).

3. Szkolne kooperatywy uczniowskie

Kolejnym ciekawym przykładem są **szkolne kooperatywy uczniowskie** – wspólne przedsięwzięcia gospodarcze realizowane przez uczniów. Przykłady obejmują bufety, sklepiki szkolne, kawiarenki czy miniprzedsiębiorstwa. Zyski z działalności przeznaczane są na cele społeczne: wsparcie uczniów w trudnej sytuacji materialnej, pomoc lokalnym instytucjom czy działania proekologiczne.

Kooperatywy uczniowskie rozwijają nie tylko wiedzę ekonomiczną, ale również etyczne podejmowanie decyzji, umiejętność współdziałania i zarządzania konfliktem. To realne pole doświadczania pracy zespołowej i wspólnego podejmowania odpowiedzialności za procesy gospodarcze i społeczne. Jak podkreśla OECD (2023), takie inicjatywy sprzyjają kształtowaniu kompetencji transformacyjnych – kluczowych dla funkcjonowania we współczesnym świecie.

Prezentowane dobre praktyki dowodzą, że edukacja przedsiębiorcza może być praktyczna, angażująca i społecznie odpowiedzialna. Młodzież – przy odpowiednim wsparciu nauczycieli, szkoły i otoczenia – potrafi tworzyć innowacyjne rozwiązania odpowiadające na realne wyzwania społeczne. Wspólne cechy skutecznych modeli edukacyjnych to:

- uczenie się poprzez działanie,
- współpraca z partnerami zewnętrznymi,
- rozwój kompetencji miękkich i obywatelskich,
- osadzenie projektów w lokalnym kontekście.

Rekomenduje się wspieranie takich inicjatyw systemowo – poprzez zmiany w programach nauczania, wsparcie kadry nauczycielskiej oraz rozwój sieci współpracy między szkołami, organizacjami społecznymi i samorządami.

10. Rola szkoły i nauczyciela we wzmacnianiu działań przedsiębiorczych i poczucia sprawstwa u młodych osób

Współczesna edukacja przedsiębiorcza coraz częściej wykracza poza przekazywanie wiedzy o gospodarce i zakładaniu firm. W centrum uwagi znajduje się rozwój kompetencji przedsiębiorczych, które obejmują inicjatywność, kreatywność, zdolność do rozwiązywania problemów, współpracy i odpowiedzialności społecznej (European Commission, 2016; OECD, 2023). Kluczową rolę w rozwijaniu tych kompetencji pełnią nauczyciele oraz szkoła jako środowisko edukacyjne. Od skuteczności ich działania zależy nie tylko poziom zaangażowania młodych ludzi w działania przedsiębiorcze, ale również ich poczucie sprawczości, tak istotne dla rozwoju tożsamości i uczestnictwa społecznego (Hoskins i in., 2023). W krajach nordyckich – zwłaszcza w Finlandii, Danii i Szwecji – promuje się model szkoły opartej na uczniocentryczności, zaufaniu i wspólnym tworzeniu wiedzy, który okazuje się szczególnie skuteczny w rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczych i obywatelskich (Hämäläinen i in., 2018; Sahlberg, 2021).

11. Zmiana roli nauczyciela – od wykładowcy do facylitatora

Tradycyjny model nauczania – oparty na transmisji wiedzy – nie odpowiada już na potrzeby współczesnych uczniów. Rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych wymaga przejścia od nauczania do wspierania uczenia się. Nauczyciel staje się facylitorem – osobą, która towarzyszy uczniom w procesie odkrywania, wspiera ich refleksję, zachęca do eksperymentowania i wzmacnia w momentach niepowodzeń (OECD, 2023; Lonka, 2018).

Dobrym przykładem są szkoły fińskie, gdzie jak pokazuje badanie Hakkara-inena i Hämäläinena (2012), nauczyciel pełni rolę przewodnika w środowisku, które pozwala uczniom samodzielnie formułować pytania, projektować działania i rozwiązywać realne problemy społeczne. Uczeń nie jest obiektem edukacji, ale jej aktywnym podmiotem. Taki model pracy wzmacnia motywację wewnętrzną, kreatywność i gotowość do podejmowania inicjatyw – kluczowe elementy kompetencji przedsiębiorczych.

12. Szkoła jako przestrzeń doświadczania i eksperymentowania

Oprócz zmiany podejścia nauczyciela, niezbędna jest zmiana kultury szkoły. Tradycyjna edukacja oparta na testowaniu i ocenianiu nie sprzyja rozwojowi przed-

siębiorszych postaw. Szkoła powinna stać się miejscem, w którym uczniowie mogą eksperymentować, ponosić porażki i wyciągać z nich wnioski – tak jak w rzeczywistości pozaszkolnej.

W krajach skandynawskich promuje się model szkoły zorientowanej na kompetencje i działanie, w której nie ocena, lecz rozwój i uczenie się są kluczowym celem edukacyjnym (Sahlberg, 2021; Juutilainen, 2016). W fińskim podejściu edukacyjnym uczniowie realizują zintegrowane moduły projektowe (np. TAT Entrepreneurship Education), w których uczą się współpracy, zarządzania zasobami i krytycznego myślenia w kontekście społecznym i ekonomicznym (TAT, 2022).

Współpraca szkoły z otoczeniem lokalnym

Ważnym aspektem skutecznej edukacji przedsiębiorczej jest otwartość szkoły na współpracę z partnerami zewnętrznymi – przedsiębiorcami, organizacjami pozarządowymi, uczelniami, instytucjami samorządowymi. Takie partnerstwa umożliwiają uczniom kontakt z rzeczywistymi wyzwaniami społecznymi i gospodarczymi, rozwijają sieci społeczne oraz dają dostęp do wiedzy i doświadczenia spoza środowiska szkolnego (Cedefop, 2020; Nordic Council of Ministers, 2022).

W praktyce nordyckiej szkoły często współpracują z lokalnym biznesem i społecznościami w ramach projektów **entrepreneurial learning** – niekoniecznie związanych z biznesem, ale z inicjatywami na rzecz dobra wspólnego. Taki model, jak wskazują Rasmussen i Nybye (2013), prowadzi do rozwoju transformacyjnych kompetencji, które wzmacniają poczucie wpływu młodzieży na świat i kształtują ich zaangażowanie społeczne.

13. Doświadczenie jako warunek uczenia się obywatelskości

Edukacja obywatelska często ogranicza się do nauczania wiedzy o instytucjach państwowych i podstawowych prawach obywatelskich. Tymczasem – jak wskazuje zarówno praktyka edukacyjna, jak i badania (Hoskins i in., 2023) – uczestnictwo i doświadczenie działania mają znacznie większe znaczenie w kształtowaniu postaw obywatelskich niż sama wiedza teoretyczna.

Uczenie się przez działanie (experiential learning) – zwłaszcza w ramach projektów przedsiębiorczości społecznej – umożliwia młodym ludziom:

- identyfikowanie problemów lokalnych jako własnych,
- doświadczanie sprawczości i wpływu,
- nawiązywanie relacji z różnymi grupami społecznymi,
- budowanie zaufania społecznego i kapitału społecznego.

Jak podkreślają niemieccy i skandynawscy badacze (Rasmussen i Nybye, 2013; Hämäläinen i in., 2018), tylko poprzez aktywne uczestnictwo młodzież może nauczyć się bycia obywatelami – nie deklaratywnie, ale praktycznie i odpowiedzialnie.

Na podstawie powyższego możemy sformułować następujące rekomendacje:

Przedsiębiorczość społeczna powinna być integralnym elementem edukacji obywatelskiej – nie jako dodatek, ale jako metoda kształcenia sprawczości, empatii i innowacyjności. Podejście projektowe, ukierunkowane na realne działania społeczne, może być skuteczniejsze niż tradycyjne formy nauczania o obywatelstwie.

Szkoły średnie potrzebują wsparcia instytucjonalnego i „narzędziowego”, aby wdrażać przedsiębiorczość społeczną – np. w formie inkubatorów uczniowskich, programów mentoringowych czy partnerstw z organizacjami społecznymi.

Kompetencje przedsiębiorcze powinny być rozwijane w powiązaniu z lokalnym otoczeniem – uczniowie powinni mieć kontakt z realnymi potrzebami społeczności, samorządami, przedsiębiorstwami społecznymi i NGO.

Działania uczniów należy traktować jako realny wkład w życie społeczne, a nie tylko jako edukacyjne ćwiczenie. Tylko wówczas poczucie sprawczości, odpowiedzialności i wpływu zostanie utrwalone jako element tożsamości obywatelskiej.

14. Zamiast zakończenia: przedsiębiorczość młodych jako działanie obywatelskie

W kontekście współczesnych przemian coraz wyraźniej dostrzega się potrzebę wzmacniania społeczeństwa obywatelskiego – rozumianego jako aktywna, zaangażowana i odpowiedzialna wspólnota obywateli. Jednym z narzędzi, które może odegrać w tym procesie kluczową rolę, jest **przedsiębiorczość społeczna**, szczególnie w wymiarze edukacyjnym.

Rozwijanie przedsiębiorczych kompetencji młodzieży – zorientowanych nie tylko na zysk, ale na tworzenie wartości społecznej – okazuje się skutecznym sposobem budowania postaw obywatelskich. Jak podkreśla Cytlak (2021), młodzież potrzebuje nie tylko wiedzy o demokracji, ale przestrzeni do jej praktykowania: przez działanie, współodpowiedzialność i podejmowanie realnych inicjatyw. Edukacja przedsiębiorcza, realizowana w duchu przedsiębiorczości społecznej, może być właśnie takim laboratorium demokracji.

Tradycyjnie przedsiębiorczość kojarzona była głównie z działalnością gospodarczą i sferą rynkową. Jednak współczesne ujęcia – m.in. zawarte w ramie Entre-Comp (European Commission, 2016) – ukazują ją jako kompetencję przekrojową, obejmującą zdolność do rozpoznawania problemów, tworzenia innowacyjnych rozwiązań oraz odpowiedzialnego działania na rzecz wspólnoty. Oznacza to, że przedsiębiorczość może być rozumiana nie tylko jako kompetencja ekonomiczna, ale również jako kompetencja obywatelska (OECD, 2023).

W tym sensie przedsiębiorczość społeczna staje się mostem łączącym działanie indywidualne z odpowiedzialnością zbiorową. Uczy empatii, rozpoznawania potrzeb innych, pracy zespołowej i odpowiedzialności za wspólne dobro (Bornstein i Davis,

2010). Młodzież angażująca się w projekty społeczne, uczniowskie firmy społeczne, kampanie obywatelskie czy działania solidarnościowe rozwija kompetencje niezbędne do bycia aktywnym i odpowiedzialnym obywatelem.

Inspiracje dla wspólnej pracy

„Zróbmy różnicę! Hackathon z przedsiębiorczości społecznej”

Cel ogólny:

Rozwijanie przedsiębiorczych i obywatelskich kompetencji młodzieży poprzez pracę zespołową nad innowacyjnym rozwiązaniem realnego problemu społecznego.

Opis zadania:

Uczniowie w zespołach 4–6-osobowych biorą udział w szkolnym hackathonie, którego celem jest zaprojektowanie prototypu innowacyjnego rozwiązania problemu społecznego, obecnego w ich lokalnej społeczności lub szerszym kontekście społecznym.

Czas trwania:

Minimum 1 dzień (np. 6–8 godzin), optymalnie 2 dni (wraz z prezentacją projektów).

Etapy hackathonu:

1. *Wybór wyzwania społecznego (1 godz.)*

Każdy zespół wybiera w dyskusji jedno wyzwanie z listy przygotowanej przez nauczyciela / nauczycielkę, np.:

- Samotność i wykluczenie seniorów,
- Marnowanie żywności,
- Utrudniony dostęp do ochrony zdrowia psychicznego,
- Brak aktywności obywatelskiej młodzieży,
- Zanieczyszczenie lokalnego środowiska,
- Nierówności edukacyjne.

Zespół może też zgłosić własny temat.

2. *Empatia i diagnoza problemu (1–2 godz.)*

Zespoły analizują potrzeby użytkowników (np. seniorów, młodszych uczniów, osób wykluczonych) – korzystając z metod design thinking:

- tworzą mapę empatii,
- analizują dostępne dane (np. lokalne statystyki),
- przeprowadzają miniwywiady lub ankiety (jeśli możliwe).

3. *Generowanie pomysłów (1 godz.)*

Zespół generuje wiele możliwych rozwiązań (burza mózgów), następnie wybiera jedno lub kilka – do dalszego rozwinięcia.

4. *Prototypowanie rozwiązania (2–3 godz.)*

Zespół przygotowuje prototyp – np.:

- usługę społeczną (program działań),
- aplikację lub narzędzie cyfrowe (np. szkic aplikacji),
- kampanię społeczną (np. plan komunikacji),
- produkt (model, plakat, makietę, filmik).

5. *Przygotowanie pitcha (1–2 godz.)*

Zespół przygotowuje prezentację 5-minutową:

- jaki problem rozwiązują,
- dla kogo,
- jakie jest ich rozwiązanie,
- jakie będą efekty społeczne,
- jak chcą wdrożyć pomysł
- czego/kogo potrzebują, by wdrożyć projekt.

6. *Final i prezentacje (1–2 godz.)*

Zespoły prezentują swoje rozwiązania przed jury (np. nauczyciele, lokalni przedsiębiorcy, NGO), które ocenia:

- innowacyjność,
- wrażliwość społeczną,
- realność wdrożenia,
- jakość prezentacji.

Możliwe przyznanie nagród lub zaproszenie zwycięzców do wdrożenia pomysłu przy wsparciu szkoły i partnerów.

Rozwijane kompetencje:

- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- empatia i współpraca,
- kreatywność i rozwiązywanie problemów,
- komunikacja i prezentacja,
- planowanie i zarządzanie projektem.

Wskazówki dla nauczyciela_ki:

- zapewnij moderację procesu – możesz wykorzystać kartę pracy lub szablon design thinking,
- współpracuj z lokalną organizacją społeczną lub samorządem,
- możesz zaprosić mentora z NGO, start-upu lub uczelni,
- zadбай o przestrzeń do pracy zespołowej i materiały kreatywne (flipcharty, markery, komputery, dostęp do internetu),

Materiały pomocnicze:

- szablony: mapa empatii, Business Model Canvas, karta oceny projektu
- inspiracje: przykłady projektów ze Zwolnionych z Teorii, Junior Achievement, YouthBank.

LITERATURA

- Bornstein, D., Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship: What everyone needs to know*. Oxford University Press.
- Cedefop. (2020). *Empowering young people in transition: An evaluation of key competences and career guidance*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu>.
- Cytlak, I., Jarmużek, J. (2021). Psychologiczne uwarunkowania decyzji przedsiębiorczych. Wstępna analiza badań własnych, W: *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*, s. 291–306, Wydawnictwo Naukowe UAM. ISBN: 978-83-232-3807-2.
- Cytlak, I., Jarmużek, J. (2019). Entrepreneurial Attitudes Of Humanities Students International Perspective (Spain, Poland, Norway), *International Journal for 21st Century Education*, 5, № 1, 2018 (pp. 36–51). <https://journals.uco.es/index.php/ij21ce/article/view/11299>.
- Dees, J.G. (2001). *The meaning of social entrepreneurship*. Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership. <https://doi.org/10.2139/ssrn.902685>.
- Defourny, J., Nyssens, M. (2017). Fundamentals for an international typology of social enterprise models. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 28(6), 2469–2497. <https://doi.org/10.1007/s11266-017-9884-7>.
- European Commission. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/574886>.
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>.
- European Commission. (2022). *Youth work and service learning: Promoting active citizenship through education*. <https://ec.europa.eu>.
- Eyler, J., Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Fundacja THINK! (2022). *Przedsiębiorczość Młodych. Raport z badań i rekomendacje*. <https://think.org.pl>.
- Fundacja Zwolnieni z Teorii. (2023). *Raport roczny*. <https://zwolnienizteorii.pl>.
- Hakkarainen, K., Hämäläinen, R. (2012). Shared and personal learning spaces: Challenges for pedagogical design. *Internet and Higher Education*, 15(4), 231–236. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.09.001>.
- Hämäläinen, R., Kiili, C., Smith, B. (2018). Orchestrating 21st century learning in Finnish schools: Emerging practices. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 843–855. <https://doi.org/10.1111/bjet.12629>.
- Hoskins, B., Janmaat, J.G., Villalobos, C. (2023). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, D., Wetzel, K., Hernandez, M. (2021). Hackathons in the classroom: Tools for digital problem-solving. *Journal of Learning Sciences*, 30(3), 395–420. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1882472>.
- Juutilainen, P. (2016). *Student agency and participatory structures in Finnish upper secondary schools*. Finnish Institute for Educational Research.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Edita Publishing.
- Nordic Council of Ministers. (2022). *Entrepreneurship education in the Nordic countries: Status and practices*. Copenhagen: NMR.

- OECD. (2023). *Future of Education and Skills 2030: Transformative competencies for the 21st century*. <https://www.oecd.org/education/2030>.
- Rasmussen, A.M., Nybye, N. (2013). *Entrepreneurship in Nordic upper secondary education: A critical study of practices and outcomes*. Nordic Innovation.
- Razzouk, R., Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>.
- Seelos, C., Mair, J. (2005). Social entrepreneurship: Creating new business models to serve the poor. *Business Horizons*, 48(3), 241–246. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2004.11.006>.
- Wurdinger, S.D., Carlson, J.A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. Rowman & Littlefield Education.
- Youth Business International. (2023). *Youth entrepreneurship: Global snapshot 2023*. <https://www.youthbusiness.org>.

MAŁGORZATA ROSALSKA

Zakład Kształcenia Ustawicznego i i Doradztwa Zawodowego, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Orcid: 0000-0002-9847-7522
e-mail: rosalska@amu.edu.pl

Praca jako wartość. O projektowaniu kariery w czasach niepewności

1. Wprowadzenie

Wartość pracy we współczesnym świecie nabiera nowych znaczeń i kontekstów. Praca nie jest już wyłącznie źródłem dochodu ani wyznacznikiem statusu społecznego – coraz częściej postrzegana jest także jako przestrzeń realizacji wartości i celów osobistych. Jednocześnie rosnące tempo zmian gospodarczych i technologicznych sprawia, że jednostki muszą mierzyć się z wieloma wyzwaniami związanymi nie tylko z planowaniem ścieżki zawodowej, ale także z jej skutecznym zarządzaniem.

Indywidualne ścieżki karierowe realizowane są w warunkach niepewności, fragmentaryczności i zmiennego zapotrzebowania na kompetencje, kwalifikacje lub konkretne zawody. Samo wykształcenie formalne nie wystarcza już do zapewnienia trwałego miejsca na rynku pracy. Kluczowego znaczenia nabierają kompetencje planowania i zarządzania karierą, takie jak samoświadomość, umiejętność podejmowania decyzji, zdolność do refleksji oraz gotowość do uczenia się przez całe życie. Ich rozwój umożliwia nie tylko skuteczne poruszanie się po dynamicznym rynku pracy, ale również budowanie spójnego i odpowiedzialnego życia zawodowego w zgodzie z ważnymi dla osoby wartościami.

Celem tego rozdziału jest ukazanie, jak w realiach współczesnych wyzwań społeczno-zawodowych można wspierać jednostki w rozwoju kompetencji niezbędnych do świadomego i etycznego projektowania kariery. Tekst łączy perspektywy indywidualne, edukacyjne i społeczne, wskazując na znaczenie pracy nie tylko jako

aktywności ekonomicznej, ale także jako przestrzeni formowania odpowiedzialnych obywateli. Aby zrealizować ten cele, zarysowane zostaną wątki dotyczące wybranych płaszczyzn analizowania wartości pracy oraz sposoby myślenia o możliwościach budowania stabilnych karier w niestabilnych czasach.

2. Wartość pracy w czasach niepewności

W czasach narastającej niepewności pytanie o wartość pracy nabiera nowego znaczenia. Praca, która przez dekady stanowiła fundament stabilności i tożsamości jednostki, coraz częściej podlega redefinicji. Utrata poczucia bezpieczeństwa, rozwój pracy zdalnej, automatyzacja oraz wzrost prekaryzacji sprawiają, że tradycyjne sposoby oceniania pracy – zarówno ekonomiczne, jak i społeczne – okazują się niewystarczające. Analizując wartość pracy warto uwzględnić różne perspektywy: ekonomiczną, społeczną, etyczną, psychologiczną, polityczną i kulturową. Dzięki temu możliwe jest głębsze zrozumienie, jak zmienia się rola pracy w życiu jednostek i społeczeństw oraz jakie wyzwania i szanse niesie ze sobą ta transformacja.

Perspektywa ekonomiczna

W warunkach globalnej niepewności tradycyjne modele wyceny pracy, oparte na zasadach podaży i popytu, stają się coraz mniej adekwatne wobec zmiennych realiów rynkowych. Elastyczność zatrudnienia, zdalna praca i gig economy tworzą nowe mechanizmy wynagradzania, które nie zawsze odzwierciedlają rzeczywisty wkład pracownika (zob. *Trendy, wyzwania i rekomendacje dla rynku pracy*, 2023).

Ekonomia klasyczna uznaje wartość pracy za funkcję produktywności i rynkowego zapotrzebowania. Jednakże w czasach, gdy rynki są niestabilne, a decyzje inwestycyjne obciążone wysokim ryzykiem, mechanizmy te ulegają zachwianiu. Ekonomia nie zawsze nadąża za społeczną wartością wykonywanych zadań. Co więcej, automatyzacja pracy i rozwój sztucznej inteligencji prowadzą do dewaluacji wielu tradycyjnych zawodów, co zmusza pracowników do szybkiego przekwalifikowywania się. Wartość ekonomiczna pracy coraz częściej zależy nie od wysiłku fizycznego, lecz od umiejętności adaptacyjnych, kreatywności i zdolności do rozwiązywania problemów. Te czynniki są jednak trudne do jednoznacznej wyceny. Warto także odnotować wzrost znaczenia tzw. „pracy niematerialnej” – produkcji wiedzy, emocji czy usług opartych na relacjach interpersonalnych. Praca ta często umyka klasycznym kategoriom ekonomicznym, mimo że stanowi coraz większą część współczesnych gospodarek (zob. Jagoda, Klimczak, 2011).

Perspektywa społeczna

Społeczna wartość pracy jest pojęciem wielowymiarowym, silnie osadzonym w kontekście kulturowym, historycznym i instytucjonalnym. W przeciwieństwie do ujęć ekonomicznych, które koncentrują się na produktywności i rynkowej opłacalności, perspektywa społeczna ujmuje pracę jako zjawisko o głębokim znaczeniu symbolicznym, tożsamościowym i relacyjnym. Praca nie tylko umożliwia utrzymanie się, lecz także odgrywa fundamentalną rolę w kształtowaniu struktury społecznej, tożsamości jednostki i relacji międzyludzkich. Jest narzędziem włączania społecznego, mechanizmem budowania prestiżu i źródłem uznania. Jej społeczna wartość ujawnia się szczególnie wyraźnie w momentach kryzysowych, kiedy to zawody nisko opłacane i niedoceniane – takie jak opieka zdrowotna, edukacja, transport czy usługi komunalne – okazują się kluczowe dla podtrzymania ciągłości życia zbiorowego.

Dla wielu ludzi zawód staje się nie tylko źródłem dochodu, ale również sposobem wyrażenia siebie, realizacji aspiracji i odnalezienia sensu. To właśnie praca nadaje strukturę codzienności, wpisuje jednostkę w sieci społeczne i oferuje możliwość samookreślenia. Utrata zatrudnienia lub brak perspektyw zawodowych niejednokrotnie prowadzi do erozji tożsamości, poczucia alienacji i marginalizacji. W obliczu rosnącej niestabilności rynku pracy, te zjawiska stają się coraz powszechniejsze i wymagają nowego spojrzenia na społeczną funkcję pracy.

Społeczna wartość pracy pozostaje również nierozzerwalnie związana z problematyką nierówności. Współczesne rynki pracy reprodukują historyczne uprzedzenia i hierarchie, które sprawiają, że zawody wykonywane przez kobiety, migrantów czy osoby o niższym statusie społecznym są systematycznie deprecjonowane (zob. Kubiczek, 2006). Prace opiekuńcze, edukacyjne czy sprzątające – mimo ich nieodzowności – często pozostają poza głównym nurtem debaty o wartości zawodowej, zarówno pod względem wynagrodzenia, jak i prestiżu. Ta systemowa niewidzialność ma realne konsekwencje dla pozycji społecznej całych grup zawodowych i klasowych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera praca opiekuńcza zarówno wykonywana w ramach zatrudnienia, jak i nieodpłatna, realizowana najczęściej przez kobiety w sferze prywatnej. Mimo że prace te stanowią fundament funkcjonowania społeczeństw – zapewniając reprodukcję społeczną, wychowanie kolejnych pokoleń i wsparcie dla osób zależnych – ich wartość pozostaje w dużej mierze nieuznana.

Perspektywa etyczna

Refleksja nad wartością pracy z perspektywy etycznej stanowi istotne dopełnienie analiz ekonomicznych, socjologicznych i politycznych. W przeciwieństwie do ujęć skoncentrowanych na produktywności, wydajności czy efektywności rynkowej,

etyczna perspektywa koncentruje się na normatywnych wymiarach pracy: sprawiedliwości, odpowiedzialności, godności osoby ludzkiej i służbie dobru wspólnemu.

Podstawowym pojęciem w tym kontekście jest **etyka pracy** – zbiór norm, wartości i przekonań regulujących stosunek człowieka do wykonywanej pracy. Etyka ta może mieć zarówno charakter jednostkowy (osobiste przekonania moralne dotyczące pracy), jak i kulturowo-instytucjonalny, stanowiąc część szerszego systemu wartości obecnego w danej organizacji lub w danym społeczeństwie (Grabowski, 2015, s. 8). Drugi ważnym pojęciem jest **etos pracy**, który odnosi się do ugruntowanego kulturowo wzorca postaw i zachowań związanych z pracą, który wyraża ideał „dobrej pracy” oraz cech pożądanych u pracownika, takich jak sumienność, rzetelność, pracowitość czy samodyscyplina. Klasyczne ujęcie etosu pracy wywodzi się z protestanckiej etyki pracy opisanej przez Maxa Webera, w której praca traktowana jest jako powołanie i wyraz moralnej powinności. Współcześnie etos ten podlega przemianom – obok tradycyjnych wartości pojawiają się nowe akcenty: work-life balance, autonomia, kreatywność, a także troska o sens i społeczny wymiar pracy (zob. Swadźba, 2015).

W tym kontekście istotnym zagadnieniem jest również **etyka biznesu**, rozumiana jako dziedzina etyki stosowanej, analizująca moralne aspekty działalności gospodarczej, w tym relacje pracodawca–pracownik, warunki zatrudnienia, sposób organizacji pracy oraz odpowiedzialność przedsiębiorstw za dobrostan zatrudnionych. Etyka biznesu wskazuje na obowiązki instytucji względem pracowników, które wykraczają poza wymogi prawne i ekonomiczne – obejmując m.in. sprawiedliwą płacę, transparentność procedur awansowych, przeciwdziałanie dyskryminacji, zapewnienie godnych warunków pracy czy wspieranie rozwoju zawodowego. W tym ujęciu wartość pracy nie może być redukowana do wskaźników rynkowych, lecz powinna być analizowana w kategoriach moralnej odpowiedzialności za ludzkie życie, relacje społeczne i integralność środowiska naturalnego (zob. Sójka, 2024).

Etyczna analiza wartości pracy obejmuje także pytanie o celowość działań zawodowych – nie tylko z punktu widzenia jednostki, ale także całego społeczeństwa. Praca moralnie wartościowa to taka, która przyczynia się do dobra wspólnego, zaspokaja realne potrzeby, nie krzywdzi innych ludzi ani środowiska oraz wspiera rozwój wspólnoty. W tym sensie nie każda praca, choć formalnie legalna i opłacalna, posiada wartość etyczną. Działania, które prowadzą do szkód społecznych, degradacji ekologicznej, wzmocnienia nierówności czy instrumentalizacji człowieka, mogą być przedmiotem krytyki etycznej, niezależnie od ich efektywności gospodarczej. W dobie transformacji technologicznej, cyfryzacji i atomizacji środowisk pracy, rośnie znaczenie zagadnień takich jak sprawiedliwość organizacyjna, partycypacja pracownicza, godne warunki pracy zdalnej, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu oraz odpowiedzialność moralna liderów i menedżerów. Instytucje – zarówno publiczne, jak i prywatne – stają się współodpowiedzialne za kształtowanie

warunków, w których praca może realizować swój potencjał etyczny. Nie chodzi zatem tylko o spełnianie formalnych standardów, ale o kształtowanie kultury organizacyjnej opartej na szacunku, zaufaniu i trosce o osoby.

Perspektywa psychologiczna

Psychologiczna analiza pracy wychodzi poza jej wymiar instrumentalny i ekonomiczny, ukazując ją jako istotny komponent dobrostanu jednostki, źródło tożsamości oraz przestrzeń samorealizacji i integracji społecznej. Współczesne koncepcje psychologii pracy i organizacji podkreślają, że praca odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu poczucia sensu życia, sprawczości i przynależności.

Praca nie tylko organizuje codzienność jednostki, ale również umożliwia budowanie spójnej narracji o sobie. W kulturach zachodnich często utożsamia się „bycie kimś” z wykonywanym zawodem, co czyni pracę kluczowym komponentem tożsamości. Zaburzenia tego komponentu – spowodowane bezrobociem, koniecznością przekwalifikowania się, marginalizacją zawodową – mogą prowadzić do kryzysu tożsamości, poczucia dezintegracji i obniżenia samooceny. Szczególnie narażone są osoby funkcjonujące w zawodach niestabilnych, nisko opłacanych lub pozbawionych społecznego uznania. W tym kontekście znaczenia nabiera również pojęcie **sensu pracy**. Współczesne badania potwierdzają, że osoby postrzegające swoją pracę jako sensowną – niezależnie od jej prestiżu czy wynagrodzenia – wykazują wyższy poziom zaangażowania, odporności psychicznej i satysfakcji życiowej (zob. Spik, 2021).

Jednocześnie należy uwzględnić **psychologiczne koszty pracy**, które – jeśli nie są adekwatnie rozpoznane i zarządzane – prowadzą do poważnych konsekwencji zdrowotnych. Wypalenie zawodowe, zdefiniowane przez Maslach i Jackson jako syndrom emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań, stało się jednym z kluczowych problemów współczesnych organizacji. Do jego głównych przyczyn należą chroniczne przeciążenie, brak kontroli nad warunkami pracy, niski poziom uznania oraz konflikt wartości (zob. Jakimiuk, 2016).

Z psychologicznego punktu widzenia wartość pracy nie jest zatem wartością obiektywną ani stałą – zależy od subiektywnego doświadczenia jednostki, jakości środowiska pracy oraz zdolności do nadawania sensu i integrowania pracy z innymi wymiarami życia.

Perspektywa polityczna

W ramach tej perspektywy praca postrzegana jest nie tylko jako rezultat indywidualnych działań i decyzji rynkowych, ale jako produkt i przedmiot regulacji, polityki publicznej oraz decyzji podejmowanych w ramach struktur władzy. Kształtowanie

wartości pracy odbywa się poprzez ramy prawne, system podatkowy, politykę rynku pracy, system edukacji i zabezpieczeń społecznych, a także dominujące ideologie polityczne i ekonomiczne. W tym sensie polityczna perspektywa ujawnia, że to, ile dana praca znaczy i jak jest wyceniana, nie jest wyłącznie sprawą relacji podaży i popytu, lecz także decyzji politycznych i instytucjonalnych (zob. Jezior, 2021).

Współczesne państwa odgrywają kluczową rolę w ustalaniu warunków, w jakich praca zyskuje swoją wartość lub zostaje jej pozbawiona. Poprzez regulacje prawa pracy – dotyczące minimalnego wynagrodzenia, warunków zatrudnienia, ochrony przed zwolnieniem, uprawnień pracowniczych czy czasu pracy – państwo wpływa na sposób, w jaki praca jest organizowana i oceniana. Interwencja publiczna w momentach kryzysu (np. w postaci tarcz antykryzysowych, programów wsparcia bezrobotnych czy subsydiowania zatrudnienia) ujawnia, że wartość pracy nie może być pozostawiona wyłącznie mechanizmom rynkowym, które w warunkach niepewności i niestabilności często prowadzą do marginalizacji istotnych społecznie zawodów.

Polityczne ideologie również mają istotny wpływ na rozumienie wartości pracy. W ramach liberalizmu akcent kładziony jest na wolność jednostki, własną odpowiedzialność co sprzyja deregulacji i prywatyzacji ryzyka zatrudnieniowego. W ujęciu socjaldemokratycznym większą wagę przykładą się do redystrybucji, równości szans i ochrony społecznej, co przekłada się na silniejszą rolę państwa w regulowaniu stosunków pracy i wspieraniu zawodów o wysokiej wartości społecznej, ale niskiej rynkowej wycenie (np. edukacja, opieka zdrowotna). Z kolei populistyczne narracje nierzadko odwołują się do idei pracy jako narodowego obowiązku i wykorzystują niepewność zatrudnienia do mobilizacji politycznej wokół haseł protekcyjizmu, antyelitaryzmu i obrony „zwykłych ludzi” (zob. Jezior, 2021).

W warunkach globalizacji i przenoszenia produkcji do krajów o niższych kosztach pracy, decyzje polityczne podejmowane na poziomie narodowym i międzynarodowym mają ogromny wpływ na to, które formy pracy są chronione i wspierane, a które poddawane erozji. Wyzwania te potęguje automatyzacja i rozwój platform cyfrowych, które umożliwiają obchodzenie tradycyjnych regulacji prawa pracy (np. w przypadku gig economy), co prowadzi do powstania nowych form prekaryzacji. Pracownicy platformowi, freelancerzy czy osoby zatrudnione na kontraktach cywilnoprawnych często wykonują pracę o wysokim znaczeniu dla funkcjonowania gospodarki (np. dostawy, transport, usługi cyfrowe), ale są pozbawieni podstawowych praw pracowniczych i stabilności socjalnej. Odpowiedzią na te zjawiska są inicjatywy polityczne zmierzające do uznania ich statusu prawnego i zapewnienia im minimalnych gwarancji, co świadczy o tym, że wartość pracy jest przedmiotem walki politycznej i redefinicji.

Istotnym aspektem politycznej perspektywy jest również koncepcja **społecznego kontraktu** pracy, czyli nieformalnej umowy między pracodawcami, pracownikami

a państwem, określającej zasady dystrybucji ryzyka, odpowiedzialności i korzyści płynących z pracy. W modelu fordystowskim dominującym w XX w. kontrakt ten zakładał stabilne zatrudnienie, rosnące wynagrodzenia i silną ochronę socjalną w zamian za lojalność pracowników i ich udział w wydajności. Współcześnie kontrakt ten ulega erozji – rośnie liczba osób zatrudnionych w niestandardowych formach, wzrasta indywidualizacja ryzyka zawodowego, a jednocześnie zmniejsza się wpływ pracowników na decyzje dotyczące organizacji pracy. Odpowiedzią na tę sytuację są postulaty rewizji społecznego kontraktu, m.in. poprzez wprowadzenie dochodu podstawowego, wzmocnienie reprezentacji pracowniczej czy rozwój ekonomii społecznej i solidarnej (zob. Giermanowska, 2013).

Wreszcie, polityczna perspektywa wartości pracy dotyczy także kwestii **reprezentacji i sprawczości pracowników**. Demokratyzacja pracy, rozumiana jako poszerzanie udziału pracowników w zarządzaniu, negocjacjach zbiorowych czy tworzeniu polityk publicznych, stanowi jedno z kluczowych wyzwań współczesnych demokracji. Praca – jako przestrzeń codziennego doświadczenia większości obywateli – nie może być wyłączona z debaty o sprawiedliwości społecznej, równości i solidarności. Szczególnie w warunkach kryzysu społecznego i ekologicznego, redefinicja wartości pracy z perspektywy politycznej staje się warunkiem koniecznym budowania bardziej sprawiedliwego, inkluzywnego i zrównoważonego społeczeństwa.

Perspektywa kulturowa

Wreszcie wartość pracy jest głęboko osadzona w kontekście kulturowym. Kulturowa perspektywa analizowania wartości pracy zakłada, że rozumienie pracy, jej sensu i społecznej roli nie jest uniwersalne, lecz zakorzenione w określonych wzorcach kulturowych, tradycjach, narracjach historycznych i systemach symbolicznych. Praca nie istnieje w próżni – jest interpretowana, oceniana i przeżywana w określonym kontekście kulturowym, który wpływa na to, jakie formy pracy są uznawane za wartościowe, jakie postawy wobec pracy są promowane, a także jak jednostki kształtują swoje zawodowe tożsamości.

W klasycznej socjologii znaczący wkład w analizę kulturowego znaczenia pracy wniósł Max Weber, wskazując na związek między protestancką etyką pracy a rozwojem kapitalizmu. Według Webera, protestancki etos – promujący pracowitość, ascetyzm, racjonalność i postrzeganie pracy jako powołania – sprzyjał internalizacji przekonania, że wartość jednostki mierzona jest przez jej zaangażowanie zawodowe i sukces ekonomiczny. Ten model silnie wpłynął na współczesne społeczeństwa zachodnie, gdzie praca bywa postrzegana jako podstawowy obowiązek moralny, a zarazem główny wskaźnik produktywności i tożsamości jednostki (zob. Weber, 2011).

Nie wszystkie kultury jednak przyjmują taki model. W wielu społeczeństwach globalnego Południa, jak również w tradycyjnych wspólnotach azjatyckich, afrykańskich czy latynoamerykańskich, praca często nie jest traktowana jako cel sam w sobie, lecz jako element szerszego porządku społecznego, w którym większą rolę odgrywają relacje międzyludzkie, duchowość i wspólnotowość.

Globalizacja i migracje prowadzą do coraz częstszych konfrontacji odmiennych wzorców etyki pracy. Imigranci w społeczeństwach przyjmujących często przynoszą ze sobą alternatywne rozumienia pracy, które mogą kolidować z dominującym etosem indywidualizmu, rywalizacji i efektywności. Jednocześnie są oni często włączani w segmenty rynku pracy charakteryzujące się niskim prestiżem i niepewnym zatrudnieniem, co prowadzi do napięć kulturowych i marginalizacji. W takich kontekstach wartość pracy staje się nie tylko kwestią ekonomiczną, ale również symboliczną – wyznacza granice przynależności, uznania i społecznej legitymizacji.

Kultura organizacyjna, czyli zbiór norm, wartości i symboli funkcjonujących w danym środowisku pracy, stanowi kolejne istotne pole analizy kulturowej wartości pracy. To, jak o pracy się mówi, jak się ją strukturyzuje i nagradza, wpływa na sposób, w jaki pracownicy postrzegają swoją rolę i motywację. Praca w kulturach kolektywistycznych opiera się na innych wartościach niż w środowiskach zdominowanych przez indywidualizm. W pierwszym przypadku akcent kładziony jest na współpracę, lojalność i harmonię społeczną; w drugim – na osiąganie celów, autonomię i samorealizację. Te różnice mają realne konsekwencje dla sposobów zarządzania, stylów przywództwa i form uznania zawodowego (zob. Hofstede, Hofstede, Minkov, 2011).

Ważnym aspektem współczesnej kulturowej refleksji nad pracą jest także przemiana etosu pracy w społeczeństwach postindustrialnych. Współczesne pokolenia, zwłaszcza młodsze (tzw. millenials i pokolenie Z), coraz częściej kwestionują tradycyjne wzorce pracy oparte na długoterminowym zatrudnieniu, poświęceniu i hierarchii. W ich miejsce pojawiają się nowe oczekiwania: elastyczność, równowaga między życiem zawodowym a prywatnym, poszukiwanie sensu i wartości w pracy, a także potrzeba autentyczności i samorealizacji. Dla wielu młodych ludzi praca przestaje być centralnym elementem życia, a staje się jednym z jego wymiarów – co oznacza zmianę aksjologii pracy w kierunku bardziej zróżnicowanego, indywidualistycznego i zrównoważonego podejścia (zob. *Pokolenia na rynku pracy*, 2022).

Również język, którym mówi się o pracy w danej kulturze, kształtuje społeczne wyobrażenia na temat jej wartości. Pojęcia takie jak „kariery”, „sukcesu”, „powołania” czy „zawodu” mają swoje kulturowe znaczenia i niosą różne konotacje. Praca może być przedstawiana jako „konieczność”, „przywilej”, „ciężar” lub „forma wyrazu” – a każda z tych narracji uruchamia odmienny zestaw oczekiwań i ocen. Analiza tych narracji odsłania mechanizmy symbolicznego wykluczenia lub uprzywilejowania określonych grup zawodowych i klas społecznych.

3. Czasy niepewności w kontekście pracy: VUCA, BANI i zanikanie zawodów

Współczesny świat pracy rozwija się w warunkach pogłębiającej się niepewności, złożoności i niestabilności. Coraz częściej opisuje się te realia za pomocą akronimów **VUCA** i **BANI**, które systemowo wyrażają zmiany wpływające na charakter pracy, strukturę zatrudnienia oraz funkcjonowanie instytucji rynku pracy.

Akronim **VUCA** – pochodzący z języka strategii wojskowej i zaadaptowany przez środowiska biznesowe – obejmuje cztery kluczowe cechy współczesnego świata: Volatility (zmienność), Uncertainty (niepewność), Complexity (złożoność) i Ambiguity (niejednoznaczność) – (zob. Bukłaha, Cabała, 2022).

Rozwinięciem **VUCA** jest koncepcja **BANI**, zaproponowana przez amerykańskiego futurologa Jamais Cascio (2020), która lepiej oddaje dynamikę świata po pandemii COVID-19 i w erze kryzysów klimatycznych, politycznych i społecznych. Akronim ten obejmuje: Brittle (kruchłość), Anxious (lękowość), Nonlinear (nieliniowość), Incomprehensible (niezrozumiałość).

W praktyce **BANI** wskazuje, że dotychczasowe systemy pracy mogą wydawać się trwałe, lecz są podatne na załamania, a reakcje ludzi i instytucji są coraz częściej warunkowane nie racjonalnością, lecz emocjami, lękiem i niezdolnością do zrozumienia tempa zmian (Cascio, 2020). Pracownicy odczuwają psychologiczne napięcia związane z ciągłą zmianą i dezorientacją w zakresie oczekiwanych kompetencji.

Zmiany te prowadzą do zjawiska **zanikania zawodów**, które można rozpatrywać zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Raporty opracowywane przez różne instytucje wskazują, że nawet 40% obecnych miejsc pracy może ulec automatyzacji w ciągu najbliższych dwóch dekad. W Polsce, według analiz Polskiego Instytutu Ekonomicznego, szczególnie narażone są zawody w logistyce, administracji i produkcji. Zanikanie zawodów nie dotyczy jedynie zawodów niskokwalifikowanych – sztuczna inteligencja zaczyna zastępować także prawników, dziennikarzy, a nawet lekarzy radiologów (Korgul, Witczak, Święcicki 2024).

Zjawisko to nie oznacza jednak całkowitego zaniku pracy jako takiej, lecz jej **przekształcenie** – często w formy niestabilne, nieuregulowane i trudne do klasyfikacji. Praca przestaje być utożsamiana z etatem, a coraz częściej przybiera postać projektów, zleceń lub działań hybrydowych, rozproszonych w czasie i przestrzeni (Golinowska, 2020). Zmienia się również relacja między pracownikiem a organizacją – pojawia się model tzw. gig economy, w którym pracownik nie jest związany z jednym miejscem pracy, lecz realizuje zlecenia dla różnych podmiotów, często w środowisku cyfrowym (Jamka, 2022).

W odpowiedzi na te zmiany pojawia się nowa kategoria kompetencji: **kompetencje adaptacyjne** – obejmujące umiejętność uczenia się przez całe życie, elastyczność, odporność psychiczną oraz zdolność do współpracy w zróżnicowanych i wirtualnych zespołach). Coraz ważniejsze staje się nie to, jaki zawód wykonuje jednostka,

lecz czy potrafi szybko się przekwalifikować i skutecznie odnaleźć w zmieniającym się krajobrazie zawodowym.

W kontekście VUCA i BANI praca przestaje być trwałą strukturą społeczną, a staje się zmiennym zasobem, który jednostki muszą nieustannie negocjować i zabezpieczać. Oznacza to konieczność rewizji dotychczasowych systemów edukacji, ubezpieczeń społecznych oraz prawa pracy, które nie nadążają za tempem przemian. Jak zauważa Hausner (2021), polityka publiczna nie może już jedynie chronić istniejących miejsc pracy – musi wspierać transformację zawodową i tworzyć warunki do inkluzyjnej zmiany społecznej.

4. Współczesne postrzeganie kariery zawodowej: metafory drogi, kalejdoskopu i projektu

W obliczu globalnych przemian społeczno-ekonomicznych, dynamicznego rozwoju technologii i rosnącej niepewności na rynku pracy, podejście do kariery zawodowej ulega istotnej redefinicji. Klasyczne ujęcia kariery jako przewidywalnej, hierarchicznej i linearnej drogi są coraz częściej zastępowane przez bardziej złożone i wielowymiarowe metafory. Współczesne podejścia wskazują, że kariera nie jest już jedynie ciągiem awansów zawodowych, lecz procesem uczenia się, dostosowywania i samookreślania się w zmieniających się warunkach życiowych i zawodowych (Solarczyk-Ambrozik, 2015).

Do refleksji nad cechami współczesnych karier zawodowych warto wykorzystać metafory, które oddają złożoność współczesnych trajektorii ścieżek karierowych (Rosalska, 2024, s. 43).

Kariera jako droga

Metafora drogi – jedna z najstarszych i najbardziej zakorzenionych w myśleniu o karierze – zakłada, że ścieżka zawodowa jest pewnym uporządkowanym ciągiem zdarzeń prowadzących od punktu wyjścia (edukacja) do celu (osiągnięcie zawodowego statusu, emerytura). W tym ujęciu kariera przypomina wędrówkę po wyznaczonej trasie, gdzie kolejne etapy odpowiadają awansom, zdobywaniu doświadczenia i budowaniu pozycji społeczno-zawodowej. Jednak we współczesnym świecie, w którym zmiana pracy co kilka lat stała się normą, a ścieżki zawodowe są często przerywane, skracane lub zmieniane pod wpływem okoliczności zewnętrznych (np. kryzysów, pandemii, migracji), droga ta coraz częściej prowadzi przez nieoznaczone terytoria. Jak zauważa Bauman (2006), „wędrówka zawodowa” przekształca się w proces improwizacji i przystosowywania się, a nie realizacji odgórnie wytyczonego planu. Praca staje się nie tyle linią prostą, co raczej labiryntem, pełnym zakrętów, skrótów i rozstajów, objazdów.

Kariera jako kalejdoskop

Z kolei metafora kalejdoskopu odzwierciedla wielowymiarowość współczesnych doświadczeń zawodowych, które przestają być jedynie sekwencją ról i stanowisk, a stają się dynamicznym układem wartości, potrzeb i tożsamości. W tej metaforze kariera nie ma jednego, stałego wzoru, lecz składa się z ciągle zmieniających się konfiguracji życiowych, które jednostka dostosowuje do aktualnych priorytetów, wyzwań zawodowych i równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Kalejdoskopowa kariera lepiej odpowiada rzeczywistości BANI i VUCA, w której linearność i przewidywalność tracą znaczenie, a kluczowe stają się adaptacja i elastyczność.

Kariera jako projekt

Trzecią istotną metaforą jest kariera jako projekt – rozumiana jako proces zarządzania sobą, planowania działań i świadomego budowania ścieżki zawodowej przy wykorzystaniu dostępnych zasobów. W tym ujęciu kariera przestaje być zewnętrznie narzuconą strukturą, a staje się subiektywnym, często przedsiębiorczym przedsięwzięciem, w którym jednostka odgrywa rolę „projektanta” własnej drogi. Podejście to zakłada aktywność, samoświadomość i strategiczne myślenie. Jest ono szczególnie widoczne wśród przedstawicieli młodszych pokoleń, którzy bardziej niż bezpieczeństwa zatrudnienia poszukują elastyczności, autonomii i możliwości realizacji pasji zawodowych. Projektowa kariera zakłada ciągle uczenie się, zmianę specjalizacji oraz gotowość do redefinicji celów i wartości zawodowych w zależności od zmiennego kontekstu.

5. Profilaktyka niepowodzeń na rynku pracy: nowe wyzwania i wielowymiarowe ryzyka

Tradycyjnie niepowodzenie na rynku pracy utożsamiane było głównie z bezrobociem – brakiem zatrudnienia mimo zdolności i gotowości do pracy. Jednak we współczesnych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych, szczególnie w kontekście niestabilności rynku pracy, globalizacji i cyfryzacji, coraz wyraźniej ujawniają się inne formy marginalizacji zawodowej, które nie ograniczają się do prostego braku pracy, lecz obejmują również niską jakość zatrudnienia, niedopasowanie kompetencji, chroniczne przeciążenie czy trwałą nieaktywność zawodową. Skuteczna profilaktyka niepowodzeń na rynku pracy wymaga więc szerszego spojrzenia na ryzyko zawodowej marginalizacji oraz interwencji, które wykraczają poza klasyczne formy przeciwdziałania bezrobociu.

Jednym z najważniejszych zjawisk współczesnego rynku pracy jest **prekariat** – kategoria osób zatrudnionych, lecz pozbawionych stabilności, ochrony socjalnej i przewidywalności zatrudnienia. Osoby te często pracują na podstawie umów cywilnoprawnych, kontraktów krótkoterminowych lub w modelu gig economy. Choć formalnie nie są bezrobotne, ich sytuacja zawodowa cechuje się wysokim poziomem niepewności, niskim poziomem kontroli i brakiem perspektyw rozwoju. Prekariat sprzyja nie tylko niestabilności finansowej, lecz także pogorszeniu zdrowia psychicznego oraz obniżeniu zaangażowania zawodowego (zob. Standing, 2014).

Drugim istotnym problemem jest **overeducation**, czyli nadwyżka kwalifikacji w stosunku do wymagań stanowiska. Zjawisko to coraz częściej dotyczy absolwentów szkół wyższych, którzy pracują w zawodach niewymagających wykształcenia, jakie posiadają. Choć formalnie są zatrudnieni, ich potencjał pozostaje niewykorzystany, co prowadzi do frustracji, spadku motywacji i utraty zaufania do systemu edukacji (zob. Broniatowska, 2021).

Szczególną grupą ryzyka stanowią tzw. **NEETs** – młodzi ludzie (w wieku 15–29 lat), którzy nie pracują, nie uczą się ani nie uczestniczą w procesie szkoleniowym. Brak aktywności zawodowej i edukacyjnej w kluczowym okresie rozwoju może prowadzić do długotrwałej marginalizacji społecznej, wyuczzonej bezradności i obniżonej zatrudnialności (zob. Tomczyk i in., 2018).

Nie można także pominąć **wypalenia zawodowego**, które dotyka nie tylko pracowników wysokiego szczebla, ale również osób zatrudnionych w zawodach pomocowych, edukacyjnych i usługowych. Wypalenie objawia się emocjonalnym wyczerpaniem, depersonalizacją oraz obniżonym poczuciem skuteczności, co skutkuje absencją, rotacją i spadkiem produktywności. Choć osoby wypalone nadal formalnie pracują, ich efektywność i dobrostan ulegają poważnemu pogorszeniu (zob. Siworek, 2018).

Ostatnim, ale nie mniej istotnym zjawiskiem jest **niedopasowanie kompetencyjne** (skills mismatch), które może przyjmować formę zarówno niedostosowania poziomu kwalifikacji, jak i ich charakteru – np. braku umiejętności cyfrowych, interpersonalnych czy analitycznych. Niedopasowanie to skutkuje trudnościami w znalezieniu zatrudnienia, niską efektywnością pracy oraz zwiększonym ryzykiem utraty zatrudnienia w sytuacji transformacji technologicznej (Brunello, Wruuck, 2021). Problemem może być także **luka kompetencyjna**, czyli o różnica między umiejętnościami, wiedzą i kompetencjami, które dana osoba aktualnie posiada, a tymi, które są wymagane do skutecznego wykonywania zadań na określonym stanowisku lub w ramach określonego celu zawodowego (Wawrzonek, 2024).

6. W co warto inwestować?

Mając na uwadze, że współczesny rynek pracy cechuje się rosnącą złożonością, zmiennością i nieprzewidywalnością, warto zastanowić się, w co można inwestować,

aby w tej niestabilnej sytuacji sensownie (za)planować własną ścieżkę karierową. Kluczowego znaczenia nabierają inwestycje w rozwój zasobów osobistych, które umożliwiają nie tylko podjęcie zatrudnienia, ale także jego utrzymanie, modyfikowanie ścieżek zawodowych oraz budowanie podmiotowości w środowisku pracy. Na koniec tego rozdziału chcę zaproponować 3 obszary, które stanowią współcześnie podstawę skutecznego funkcjonowania zawodowego: inwestycje w kompetencje, wzmacnianie własnej zatrudnialności oraz rozwijanie kompetencji zarządzania karierą. Każdy z tych elementów wskazuje na potrzebę odejścia od jednorazowego przygotowania do zawodu na rzecz koncepcji rozwoju ciągłego, refleksyjnego i zintegrowanego z osobistymi wartościami i zmieniającym się kontekstem pracy.

Kompetencje (a nie tylko w kwalifikacje)

Współczesna koncepcja edukacji zawodowej opiera się na założeniu, że kompetencje mają strukturę hierarchiczną i dynamiczną. Model „piramidy kompetencji” porządkuje umiejętności niezbędne do funkcjonowania zawodowego według ich złożoności i zależności rozwojowych. Podstawę tej struktury stanowią kompetencje bazowe, takie jak czytanie, pisanie, liczenie, logiczne rozumowanie oraz podstawowa obsługa technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ich deficyt stanowi jedną z głównych barier w dostępie do edukacji i rynku pracy.

Na drugim poziomie znajdują się kompetencje społeczne – umiejętności komunikacyjne, praca zespołowa i rozwiązywanie konfliktów. Ich rola rośnie w złożonych środowiskach pracy, opartych na współdziałaniu i sieciach społecznych. Trzeci poziom to kompetencje zawodowe (twarde), czyli specjalistyczna wiedza i praktyczne umiejętności charakterystyczne dla danej branży. Na szczycie piramidy znajduje się kompetencja wyróżniająca – unikalna cecha lub zdolność, która odróżnia jednostkę od innych profesjonalistów i stanowi przewagę na rynku pracy. Efektywny rozwój kompetencyjny wymaga zintegrowanego podejścia do wszystkich poziomów piramidy.

Zatrudnialność

Nowoczesne rozumienie zatrudnialności (employability) wykracza poza zdolność zdobycia pracy. Obejmuje ono szeroki wachlarz umiejętności, cech i zasobów, które umożliwiają jednostce nie tylko podjęcie, ale i utrzymanie oraz rozwój zatrudnienia w zmiennych warunkach. W centrum tego podejścia znajduje się idea zdolności do uczenia się przez całe życie, adaptacji do zmian oraz umiejętnego zarządzania sobą i swoim rozwojem (zob. Wojdyło-Preisner, 2012).

Kompetencje składające się na zatrudnialność można podzielić na trzy grupy. Pierwsza – poznawcza – obejmuje myślenie analityczne, kreatywność, rozwiązywanie problemów, uczenie się i znajomość języków obcych. Druga – metodyczna – to umiejętność zarządzania czasem, podejmowania decyzji, orientacji na wyniki oraz biegłość cyfrowa. Trzecia – społeczna – wiąże się z komunikacją interpersonalną, odpornością emocjonalną, radzeniem sobie ze zmianą oraz otwartością kulturową. To właśnie te kompetencje umożliwiają skuteczne funkcjonowanie w dynamicznych i nieprzewidywalnych środowiskach zawodowych (Rosalska, 2024, s. 45).

Kompetencje zarządzania karierą

Kompetencje zarządzania karierą są obecnie uznawane za jedno z kluczowych w edukacji zawodowej i aktywizacji społecznej. Strukturalizuje je model LE.A.DE.R, który wyróżnia pięć obszarów: osobistą efektywność, zarządzanie relacjami, dostęp do edukacji i rynku pracy, zarządzanie życiem i karierą oraz rozumienie świata. Każdy z tych komponentów odpowiada za inny aspekt rozwoju – od wewnętrznej motywacji i samodyscypliny, przez kompetencje społeczne i sieciowe, po orientację na zmiany społeczno-gospodarcze (Improving career management skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners. LE.A.DE.R. [on-line:] https://www.leaderproject.eu/wp-content/uploads/2024/08/Handbook_LE-ADER_EN2017.pdf, s. 22.).

Zarządzanie karierą wymaga nie tylko planowania i podejmowania decyzji, ale również autorefleksji, elastyczności i krytycznego myślenia. Kompetencje te nie są raz na zawsze nabyte – wymagają ciągłego rozwijania. Mają one fundamentalne znaczenie dla zdolności do adaptacji, a także dla utrzymania dobrostanu psychicznego i spójności tożsamości zawodowej w niestabilnych realiach.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Aby dobrze rozpoznać cechy współczesnego rynku pracy, warto znać język, w jakim opisywane są procesy i zjawiska na nim występujące. Upewnij się, że dobrze rozumiesz takie pojęcia, jak: gig economy, silver economy, ghosting, work-life balance, elastyczne formy zatrudnienia, prekaryzacja pracy, quiet quitting, skill mismatch, skill gap.
2. Znajdź raporty dotyczące kompetencji przyszłości. Przeanalizuj je. Dokonaj własnych zasobów w obszarze tych kompetencji. Pomyśl, jak możesz je rozwijać.
3. Znajdź raporty dotyczące zawodów zagrożonych wyginięciem i marginalizacją. Zastanów się jak Twoje wybory karierowe mają się do tych przewidywań.

4. Stwórz listę 10 zawodów najbardziej zagrożonych przez automatyzację i AI. Przeanalizuj, jakie kompetencje powinni rozwijać ich przedstawiciele, aby zachować zatrudnialność.
5. Przygotuj koncepcję kampanii promującej społeczną wartość zawodów nisko wynagradzanych, a kluczowych dla życia zbiorowego (np. opiekunowie, nauczyciele, pracownicy usług komunalnych). Zdefiniuj hasło, przekaz, grupę docelową i środki przekazu.

LITERATURA

- Bauman, Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Wydawnictwo WAM.
- Broniatowska, P. (2021). Wage Effects of Overeducation: Evidence from Poland. *Central European Journal of Economic Modelling and Econometrics*, 13, s. 25–53.
- Brunello, G., Wruuck, P. (2021). Skill shortages and skill mismatch: A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*.
- Bukłaha, E., Cabała, P. (2022). Przydatność wybranych koncepcji zarządzania zmianą w świecie VUCA, *Studia i Praca Kolegium Zarządzania i Finansów, Zeszyt Naukowy*, 186, s. 119–131.
- Cascio, J. (2020). *Facing the age of chaos*. Medium. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>.
- Germanowska, E. (2013). *Ryzyko elastyczności czy elastyczność ryzyka. Instytucjonalna analiza kontraktów zatrudnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa.
- Grabowski, D. (2015). *Etyka pracy. Przekonania wartościujące pracę a zaangażowanie pracowników*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2011). *Kultury i organizacje*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa.
- Jagoda, A., Klimczak, M. (2011). Praca jako zasób – pojęcie pracy i jej znaczenie w naukach ekonomicznych. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Oeconomia*.
- Jakimiuk, B. (2016). Środowisko pracy jako obszar budowania poczucia własnej wartości i relacji z innymi, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, XXIX, 4.
- Jamka, B. (2022). Zarządzanie projektami: kompetencje pracy młodych w gig economy, W: A. Laskowska-Rutkowska (red.), *Zarządzanie projektami w dobie postępującej cyfryzacji i zwiększonego ryzyka*, Uczelnia Łazarskiego. Warszawa.
- Jezior, J. (2021). Wybrane problemy badań miejsca pracy w systemie wartości. *Zeszyty Naukowe KUL* 64 (2021), nr 1–2 (253–254).
- Korgul, K., Witczak, J., Świącicki, I. (2024), *AI na polskim rynku pracy*, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa.
- Kubiczek, A. (2006), Nierówności na rynku pracy, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 8, s. 413–422.
- LE.A.DE.R. (2017). *Improving career management skills: Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners* [online]. https://www.leaderproject.eu/wp-content/uploads/2024/08/Handbook_LEADER_EN2017.pdf.

- Minta, J. (2014). *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradniczej*. Dyskursy Młodych Andragogów.
- Pokolenia na polskim rynku pracy* (2022). Grafton recruitment <https://pl.grafton.com/pl/pokolenia-na-polskim-ryнку-pracy>.
- Rosalska, M. (2024). *Poradnik doradcy zawodowego w szkole podstawowej*. Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu.
- Siworek, J. (2018). *Modele wypalenia zawodowego – ujęcie teoretyczne*. Społeczeństwo i Edukacja, 29(2).
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2015). Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery. *Studia Edukacyjne*, 35.
- Sójka, J. (2024). Trzy dekady etyki biznesu w Polsce, *Humaniora. Czasopismo Internetowe* Nr 2 (46), s. 13–27.
- Spik, A. (2021). *Poszukiwanie sensu pracy*, W: Grażyna Wieczorkowska-Wierzbńska (red.), *Cztery wyzwania w zarządzaniu ludźmi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Swadźba, U. (2015). Etos pracy w Polsce. Ewolucja zjawiska. W: U. Swadźba, B. Pactwa, M. Żak (red.), *Praca – więź – integracja: Wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa. Monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera*. T. 1, *Praca, przedsiębiorczość, gospodarka oparta na wiedzy* (s. 85–98). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tomczyk, Ł., Maćkiewicz, J., Wyżga, O., Curyło-Sikora, P., Pietryga-Szkarłat, B., Mróz, A., Duda, A. (2018). *NEET – młodzi dorośli poza rynkiem pracy i systemem edukacyjnym*. Edukacja Dorosłych (1).
- Trendy, wyzwania i rekomendacje dla rynku pracy na podstawie badań BKL w latach 2017–2022* (2023), PARP, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Warszawa. <https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Trendywyzwania-i-rekomendacje-dla-ryнку-pracy.pdf>.
- Wawrzonek, A. (2024). *Luka kompetencyjna – implikacje edukacyjne i poradnicze*. Colloquium, 16(4).
- Weber, M., (2011). *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wojdyło-Preisner, M. (2012). *Zatrudnialność – definicje, ewolucja koncepcji i ramy do analiz*. W: D. Kotlorz (red.), *Ekonomiczne i społeczne aspekty funkcjonowania współczesnego rynku pracy* (s. 141–148). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.

SZKOŁA: OTWARTE PRZESTRZENIE ROZWOJU SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO

MIROSŁAW RADOŁA

Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-4625-1548
e-mail: radola@amu.edu.pl

Szkoła miejscem wzmacniania kapitału społecznego

1. Wprowadzenie

Mając na uwadze rolę edukacji w krzewieniu idei demokracji, warto odnieść pojętmowane w szkole działania, po pierwsze, do metod pracy i narzędzi kreowania postaw obywatelskich wśród uczniów i młodzieży, po drugie do kształcenia świadomego i odpowiedzialnego obywatela jako gwaranta demokratyzacji życia. To m.in. szkoła odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu postaw obywatelskich. Fundamentem zaś ich kreowania staje się bogaty kapitał społeczny.

W niniejszym artykule zostaną zatem wskazane praktyczne rozwiązania, które umożliwiają pomnażanie kapitału społecznego jako podstawowego zasobu społeczeństwa obywatelskiego, czyli budowania wśród uczniów **zaufania, zaangażowania, aktywności oraz norm wzajemności**.

Dużą wagę do tych przymiotów przywiązuje Robert Putnam. Uważa, że mieszkańcy wspólnoty bogatej w wymienione atrybuty, czyli kapitał społeczny, są czymś więcej niż tylko nastawionymi prospołecznie ludźmi. „Cnotliwi obywatele” są chętni do pomocy, ufni i pełni szacunku wobec siebie nawet wtedy, gdy różnią się w sprawach zasadniczych¹.

Dlatego tak istotną rolę w pomnażaniu kapitału społecznego, fundamentu postaw obywatelskich może odegrać szkoła.

¹ R.D. Putnam, (2008). *Samotna gra w kręgle*, s. 135.

2. Egzemplifikacja pojęć

Funkcjonujące w ww. przestrzeni pojęcia są wieloznaczne i często różnie definiowane. Na potrzeby niniejszego artykułu zostały przyjęte uniwersalne definicje.

Model obywatelstwa

Może być rozumiany w perspektywie dwóch bogatych tradycji – liberalnej i republikańskiej, a po II wojnie światowej również i komunitariańskiej.

Perspektywa republikanizmu kładzie nacisk niemal wyłącznie na partycypację (we wspólnocie politycznej). Obywatel powinien być oddany wartościom takim, jak „podporządkowanie indywidualnego interesu temu, co stanowi dobro publiczne”².

Tradycja liberalna natomiast koncentruje się na prawnym modelu obywatelstwa, zwracając uwagę na prawa jednostki i gwarantując je w prawodawstwie³.

Kiedy tradycyjna perspektywa liberalna sugeruje indywidualizację obywatelstwa (poprzez cywilne gwarancje prawne), a perspektywa republikanizmu kładzie nacisk niemal wyłącznie na partycypację (we wspólnocie politycznej), perspektywa komunitariańska próbuje, na pierwszy rzut oka, pogodzić te dwa spojrzenia, podkreślając znaczenie zarówno **praw**, jak i **obowiązków**.

Komunitariańskie definicje obywatelstwa podkreślają wagę „wspólnoty” (społeczności lokalnej) w osiąganiu wspomnianej równowagi między prawami a obowiązkami. W centrum działań stawia społeczeństwo obywatelskie⁴.

Kapitał społeczny – jak jest rozumiany

Pojęcie kapitału społecznego zostało wprowadzone w sposób systematyczny do literatury socjologicznej w latach siedemdziesiątych XX w. przez Pierra Bourdieu następnie rozpowszechniony przez Jamesa Colemana. Do spopularyzowania idei przyczynił się przede wszystkim R.D. Putnam oraz F. Fukuyama. Nazwiska te związane są jednocześnie z dwiema odmiennymi szkołami rozumienia i definiowania tego pojęcia. Na potrzeby niniejszego artykułu będzie stosowana definicja przyjęta przez R. Putnama. R. Putnam, kapitał społeczny odnosi do takich cech organizacji społeczeństwa, jak „zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania.

² M. Łuczak, (2001). *Marzenie o wspólnocie: retrospektywna fikcja czy wizja przyszłości? Komunitariańska koncepcja wspólnoty*, Kraków.

³ Tamże, s. 31.

⁴ Tamże, s. 31–33.

Zaufanie, to według Putnama, główny element kapitału społecznego, umożliwia kooperacje, ponieważ redukuje koszty transakcyjne. Zaufanie społeczne ma dwa źródła: **normy wzajemności i sieci zaangażowania obywatelskiego**. Normy przekazywane są w postaci socjalizacji oraz naśladownictwa. Można mówić o normach uogólnionej wzajemności i specyficznych. Zwłaszcza normy uogólnionej wzajemności są wydajnym elementem kapitału społecznego. Członkowie każdej społeczności porozumiewają się w sposób formalny lub nieformalny, przez pionowe lub poziome sieci (więzi) zależności. Zwłaszcza sieci więzi poziomych stanowią podstawową formę kapitału społecznego. W praktyce to stowarzyszenia, organizacje, towarzystwa, kluby sportowe, rady rodziców, oparte są na silnych poziomych więziach zależności⁵. Sieci społecznego zaangażowania, jak pisze Putnam, sprzyjają silnym normom wzajemności, ułatwiają komunikację i przepływ informacji. Budują zaufanie społeczne, główny element kapitału społecznego⁶. Putnam wyróżnia dwie formy kapitału społecznego: **łączący i spajający**. „Spajający kapitał społeczny dobrze się sprawdza w podtrzymywaniu określonych form wzajemności i mobilizowaniu solidarności” [...]. Charakteryzuje małe, spójne grupy społeczne: rodziny, sąsiedztwo, organizacje homogeniczne. Spajający jest lepszy do wykorzystania zewnętrznych „aktywów i rozprzestrzeniania informacji” „Słabe więzi z odległymi znajomymi poruszającymi się w innych kręgach”. [...] Spajający kapitał społeczny tworzy pewnego rodzaju socjologiczny superklej, natomiast łączący zapewnia socjologiczne smarowidło”⁷.

Według Putnama oba typy kapitału są ważne i mogą działać na rzecz wspólnego dobra, łącząc zarówno osoby z różnych środowisk, jak i zbiorowości.

W praktyce zatem myśląc o społeczeństwie obywatelskim, mamy na myśli obywateli ufających sobie, aktywnych, zaangażowanych w sprawy społeczności lokalnej, zasobnych w kapitał moralny.

Kapitał społeczny a postawy obywatelskie uczniów

Według Marii Dudzikowej we współczesnym społeczeństwie polskim występuje „patologiczny rozpad tkanki społecznego zaufania”. Stanowi to najważniejszą barierę kulturową na drodze „pełnego upodmiotowienia społeczeństwa”⁸.

⁵ M. Radoła, (2018). *Społeczne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych w Gminie Krzywiń*, Poznań, s. 53–54.

⁶ A. Rymsza, (2007). *Kapitał społeczny, ekonomia społeczna*, Warszawa, s. 31–33.

⁷ R.D. Putnam, (2008). *Samotna gra w kręgle*, s. 40–41.

⁸ M. Dudzikowa, (2001). *Mit o szkole* [...], Kraków, s. 94–95.

Zaufanie jest bowiem niezbędnym „kulturowym fundamentem aktywnego społeczeństwa demokratycznego”, bez którego demokracja nie może właściwie funkcjonować⁹.

Podobnie Piotr Sztompka sądzi, że tylko wtedy, gdy działamy w społeczeństwie obywatelskim, spojonym więzami, czyli społeczeństwie bogatym w kapitał społeczny, stajemy się nie tylko obywatelami, mieszkańcami regionu czy kraju, jesteśmy aktywnymi obywatelami. Według P. Sztompki, w życiu taki kapitał przejawia się w tym, jak odnosimy się do innych (z życzliwością, uśmiechem), pomagamy obcym, nie boimy się nowych kontaktów, otwieramy się na tolerancję, jesteśmy aktywni i zaangażowani w działanie na rzecz najbliższego środowiska¹⁰.

Jerzy Nikitorowicz stwierdza, że kreowanie obywatelskości, winno opierać się „na założeniu, że ludzie, kierując się wartościami, są w stanie wybrać to, co dla nich najlepsze, zrozumieć i przewidzieć konsekwencje swoich wyborów”¹¹. Dlatego tak istotne są działania edukacyjne, w których „ustawicznie winniśmy podejmować odpowiedź na pytanie: czy ludzi można wychować tak, aby byli kompetentni, odpowiedzialni, przewidujący i jednocześnie realizujący własne potrzeby, niezależni i wolni”¹²?

Również J. Coleman i R. Putnam podkreślają istotną rolę edukacji w pomnażaniu kapitału społecznego. Obywatelskość równa się kapitał społeczny.

W jaki sposób zatem możemy w szkole pomnażać kapitał społeczny uczniów, czyli zaufanie, aktywność, zaangażowanie, normy wzajemności, wzmacniając w ten sposób obywatelskość uczniów? Poniżej podano przykłady działań, inicjatyw i projektów realizowanych w szkole, które mogą wzbogacić kapitał społeczny uczniów, tym samym świadomie kształtować ich postawy obywatelskie.

Wszystkie wskazane działania, inicjatywy, projekty, innowacje (przejawy poszczególnych elementów kapitału społecznego) pozwalają na pomnażanie tegoż zasobu, tym samym przyczyniają się do konstruowania postaw obywatelskich uczniów. P. Sztompka uważa, że od 1989 r. zbudowaliśmy solidny dom, ale wspólnotowość, społeczeństwo obywatelskie, przestrzeń moralna ciągle „szwankują”¹³. Jesteśmy, niestety, ubodzy w kapitał społeczny, tym samym ubodzy obywatelsko. Dlatego tak istotną rolę odgrywa świadoma edukacja obywatelska, edukacja, która w centrum działań stawia budowanie zaufania, zaangażowania, aktywności społecznej oraz norm wzajemności, czyli bogatych zasobów kapitału społecznego.

⁹ Tamże, s. 94–95.

¹⁰ P. Sztompka, (2016). *Kapitał społeczny*, Kraków, s. 12–13.

¹¹ J. Nikitorowicz, (2009). *Tożsamość i obywatelstwo. Ku edukacji w dialogu międzykulturowym w nowej Europie*, Kraków, s. 26.

¹² Tamże, s. 26.

¹³ P. Sztompka, (2016). *Kapitał społeczny*, Kraków 2016, s. 13–14.

3. Przykłady działań pomnażających kapitał społeczny przyczyniające się do konstruowania postaw obywatelskich

Zaufanie (przykłady)

Działania, inicjatywy, projekty	Osoby zaangażowane	Metody, narzędzia pracy	Wyjaśnienie
Udział przedstawicieli samorządu uczniowskiego w wybranych spotkaniach rady pedagogicznej	uczniowie, nauczyciele, dyrektor	dyskusja, prezentacja postulatów, zgłaszanie wniosków	
Udział uczniów w spotkaniach rady rodziców	uczniowie, rodzice	dyskusja, prezentacja postulatów, zgłaszanie wniosków	Szkola jest „dla uczniów”. W takim razie możliwość wypowiedzenia się na temat organizacji jej funkcjonowania jest ważną kwestią brania współodpowiedzialności za to co dzieje się w niej. To budowanie partnerstwa edukacyjnego.
Organizacja uroczystości i wydarzeń szkolnych	uczniowie, nauczyciele, rodzic, pracownicy szkoły	akademie, spotkania autorskie, sesje naukowe, festyny, zawody, teatr, koncerty itp.	Uczniowie stają się osobami współodpowiedzialnymi za organizację wydarzeń, nie tylko ich uczestnikami. Współpracując ze sobą poznają siebie i w większym stopniu są w stanie sobie ufać.
Debaty	uczniowie, nauczyciele	debata oksfordzka, debata publiczna itp.	Udział w takich debatach pozwala prezentować różne stanowiska, uczy tolerancji, akceptacji różnych stanowisk, wyrozumiałości, pozwala ufać szerszemu gremium.

Źródło: opracowanie własne

Zaangażowanie i aktywność (przykłady):

Działania, inicjatywy, projekty	Osoby zaangażowane	Metody, narzędzia pracy, sposób organizacji	Wyjaśnienie
Przynależność do organizacji działających na terenie szkoły	uczniowie	udział w działalności kół takich jak: teatralne, muzyczne, sportowe itp.	Uczniowie rozwijając swoje pasje angażują się w działalność kół. Mają możliwość brania udziału w zawodach sportowych, konkursach, spotkaniach, prelekcjach oraz występach. To wszystko pozwala na zwiększanie zaangażowania i aktywności własnej jaki zespołu.
Przynależność do organizacji i stowarzyszeń pozaszkolnych	uczniowie	ZHP, kluby sportowe, stowarzyszenia historyczne, społeczne, młodzieżowe rady miasta, gminy, inne.	Tego rodzaju zajęcia są sposobem na spędzenie wolnego czasu, przynosząc jednocześnie wypoczynek i rozrywkę. Dają też okazję do społecznej aktywności. Równocześnie uczą samodzielnego gospodarowania czasem pozostającym po wypełnieniu innych obowiązków, w tym w szczególności związanych ze szkołą.
Udział w uroczystościach i imprezach kulturalnych	uczniowie, nauczyciele, rodzice, pracownicy szkoły	udział w akademiach szkolnych, uroczystościach, festynach, przedstawieniach teatralnych, inne	Uczniowie stają się osobami współodpowiedzialnymi za organizację wydarzeń, nie tylko ich uczestnikami. Współpracując ze sobą poznają siebie i w większym stopniu są w stanie sobie ufać, a to przekłada się na ich zaangażowanie.
Praca na rzecz samorządu szkolnego	uczniowie		Zaangażowanie w pracach samorządu to przede wszystkim praca na rzecz uczniów i szkoły. Możliwość podejmowania działań usprawniających funkcjonowanie własnego szkolnego środowiska. To ogrom satysfakcji z dobrze realizowanych zadań.

Źródło: opracowanie własne

Zasady i normy wzajemności (przykłady)

Działania, inicjatywy, projekty	Osoby zaangażowane	Metody, narzędzia pracy	Wyjaśnienie
Udział w wolontariacie	uczniowie	projekty społeczne takie jak: wsparcie osób samotnych, bezdomnych, organizacja dożywiania, zbiórki rzeczy, akcje charytatywne itp.	Uczniowie kształtują takie cechy charakteru jak: empatia, wsparcie, budują wzajemne zaufanie, uczą się bezinteresowności, nawiązują nowe relacje, odczuwają satysfakcję z pomagania innym.
Podejmowanie działań na rzecz środowiska	uczniowie, nauczyciele, rodzice	udział w uroczystościach szkolnych, organizacja życia szkoły, spotkania z ciekawymi osobami, prace na rzecz szkoły, udział w uroczystościach środowiskowych, prace na rzecz środowiska	Uczniowie oprócz pomnażania aktywności własnej, współpracują i poznają inne osoby, kształtują zaufanie, w większym stopniu stają się bezinteresowni, uczą się tolerancji oraz funkcjonowania w określonej przestrzeni etyczno-moralnej.
Pomoc koleżeńska	uczniowie	Pomoc w świetlicy szkolnej, koła wsparcia, pomoc indywidualna	Uczniowie kształtują takie cechy charakteru jak: odpowiedzialność, obojętność, koleżeństwo, budują wzajemne zaufanie, uczą się bezinteresowności.

Źródło: opracowanie własne

4. Podsumowanie

Kazimierz Przyszczykowski uważa, że edukacja, ma ukształtować człowieka jako jednostkę aktywną, mającą intencjonalność. Ma ona swoje dwa wymiary. Jednym z nich jest kształtowanie poczucia wspólnotowości zgodnej z interesami rozwojowymi społeczności. Drugi wymiar obejmuje kształcenie liderów tejże społeczności kreujących nowe jej oblicze oraz określających kierunek i dynamikę zmian. Celem dalekosiężnym działań edukacyjnych na rzecz środowiska lokalnego jest poprawa jakości życia mieszkańców oraz takie ukształtowanie obywatela, aby odgrywał on ważną rolę w wyborach dotyczących jego środowiska¹⁴.

By taka sytuacja miała miejsce, musimy być świadomi wyzwań, przed jakimi stoimy.

¹⁴ K. Przyszczykowski, Polityka Oświatowa Samorządów, [w:] Studia BAS Nr 2(22) 2010, red. M. Koralewska, J. Osiecka-Chojnacka, Warszawa 2010, s. 58–59.

R. Dahrendorf w teorii „trzech zegarów” stwierdził, że to zegar społeczeństwa obywatelskiego i regulacji aksjonormatywnych biegnie najwolniej. Przetawienie mentalności i kultury ze zniewolonego *homo sovieticus* na tory demokracji i wolności wymaga pokoleń¹⁵. Bez odbudowania zasobów kapitału społecznego będzie to bardzo trudne. Dlatego tak szczególną rolę przypisuje się edukacji w pomnażaniu zasobów ww. kapitału.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Pytania kontrolne dla uczniów:

Wyjaśnij pojęcia:

- społeczeństwo obywatelskie,
- kapitał społeczny.

Wymień i opisz min. 3 działania, dzięki którym pomnożysz swój kapitał społeczny.

2. Sprawdź, czy potrafisz:

- wymienić swoje działania, które budują zaufanie kolegów, nauczycieli, rodziców, znajomych,
- wymienić przykłady inicjatyw, które pozwalają być aktywnym i zaangażowanym w spray rodziny, klasy, szkoły, środowiska lokalnego,
- podać przykłady działań bezinteresownych wobec bliskich, kolegów, nauczycieli, znajomych, itp.

3. Działania (metoda projektów, debata, akademia, festyn, akcje społeczne, wolontariat, itp.)

- Zorganizuj zbiórkę rzeczy dla osób potrzebujących, samotnych w Twojej okolicy (samodzielnie lub w grupie).
- Weź udział w dowolnej akcji charytatywnej organizowanej w Twojej szkole, gminie lub powiecie (indywidualnie lub z grupą).
- Zorganizuj wsparcie koleżeńskie dla uczniów potrzebujących pomocy w nauce (indywidualnie lub z grupą).
- Zorganizuj debatę (dowolny temat z obszaru bycia aktywnym obywatelem swojej klasy/ szkoły).

LITERATURA

- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków.
- Dahrendorf, R. W: P. Sztompka, (2016). *Kapitał społeczny*, Kraków.
- Kromolicka, B. (2003). Działalność Koła Wolontariatu Studenckiego na rzecz dzieci potrzebujących pomocy, W: J. Wilk, *W służbie dziecku*, t. 3, KUL, Lublin.

¹⁵ P. Sztompka (2016). *Kapitał społeczny*, Kraków, s. 13–14 [za:] R. Dahrendorf.

- Łuczak, M. (2001). *Marzenie o wspólnocie: retrospektywna fikcja czy wizja przyszłości? Komunitariańska koncepcja wspólnoty*, Kraków.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Tożsamość i obywatelstwo. Ku edukacji w dialogu międzykulturowym w nowej Europie*, Kraków.
- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle*, Warszawa.
- Przyszczykowski, K. (2010). Polityka oświatowa samorządów, W: *Studia BAS* Nr 2(22) 2010, red. M. Koralewska, J. Osiecka-Chojnacka, Warszawa.
- Radola, M. (2018). *Społeczne, ekonomiczne i kulturowe uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych w Gminie Krzywiń*, Poznań.
- Rymsza, A. (2007). *Kapitał społeczny, ekonomia społeczna*, Warszawa.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny*, Kraków.

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

Zakład Resocjalizacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-1870-0876

e-mail: jdemezer@amu.edu.pl

Nauczyciel i uczeń w rzeczywistości szkolnej wybrane zagadnienia prawne i ich pedagogiczne implikacje

1. Wprowadzenie

Szkoła jest miejscem ważnym w kształtowaniu człowieka jako jednostki społecznej. Stanowi ramy warunków, w jakich przebiega proces socjalizacji, będąc obszarem powołanym przez społeczeństwo dla realizacji zadań w sferze ogólnospołecznej oraz indywidualnej (Lalak, Pilch, 1999, s. 106). Według S. Kowalskiego, szkoła powstała jako wynik „(...) dwóch współzależnych procesów: przeobrażania się indywidualnej pracy pedagogicznej w zespołową oraz przechodzenia od elitarnego (uprzywilejowanego) do masowego (powszechnego) systemu kształcenia” (Kowalski, 1974, s. 61 i nast.). Szkoła jest systemem społecznym, który działa zgodnie z normami społecznymi, w tym prawnymi, w ramach którego występują relacje i wzajemne oddziaływania pomiędzy poszczególnymi podmiotami system (nauczyciele, uczniowie, dyrekcja szkoły, rodzice uczniów oraz inni niż dydaktyczni pracownicy szkoły).

W systemie społecznym, jakim jest szkoła funkcjonuje układ różnych ról społecznych, które będąc powiązanymi ze sobą (w relacji współzależności, podporządkowania) komponują się w określoną całość (Gołaszewski, 1977; Perkowska-Klejman, Górka-Strzałkowska, 2016, s. 4).

W rzeczywistości szkolnej, codziennych interakcjach, pojawia się kwestia praw i obowiązków poszczególnych podmiotów funkcjonujących w środowisku szkolnym, ich wykonywania i respektowania przez innych uczestników „życia szkolnego”.

Zawód nauczyciela istnieje od najdawniejszych czasów, kiedy to ludzie uświadamiali sobie wagę wiedzy i jej znaczenie w życiu własnym oraz swoich dzieci. Efekt

oddziaływań nauczyciela w procesie kształtowania dziecka, przekazywaniu mu wiedzy, zależy z jednej od posiadanych przez niego kompetencji merytorycznych, warsztatu metodycznego, umiejętności nawiązania relacji z uczniem i motywowania go do pokonywania trudności, ale nie bez znaczenia pozostaje także wola nauki, zaangażowanie oraz kompetencje intelektualne ucznia oraz jego stosunek do instytucji szkoły. Pamiętać należy także o innym istotnym czynniku wpływającym na proces uczenia się dziecka, który stanowią oddziaływania rodziców i opiekunów prawnych w zakresie opieki nad dzieckiem, wsparcia w realizacji obowiązków szkolnych, motywowania dziecka do pracy.

Szkoła i nauczyciele są istotnym czynnikiem w procesie wychowania dziecka, stanowiąc drugie co do znaczenia po rodzinie środowisko socjalizacyjne. Proces socjalizacji polega na zmianach zachodzących w jednostce pod wpływem oddziaływań społecznych, dających możliwość stopniowego stawania się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa (Okoń, 2001, s. 359). Poprzez uczenie się reguł i idei zawartych w kulturze, człowiek „(...) wdraża się do sposobu życia swojej grupy i szerszego społeczeństwa” (Sztompka, 2003, s. 286–287) i nabywa cechy osoby społecznej. Socjalizacja stanowi więc zmianę o charakterze psychicznym, dzięki której jednostka zmienia i dostosowuje swoje zachowanie do panujących w cywilizowanym świecie zasad i norm (Szczepański, 1970, s. 94). Poddane temu procesowi dziecko staje się stopniowo zorientowaną w świecie, świadomą jednostką, która posiada umiejętność poruszania się w ramach kultury właściwej dla miejsca jego urodzenia (Giddens, 2004, s. 50). Socjalizacja pozwala na kształtowanie podmiotowych kompetencji umożliwiających funkcjonowanie i zakorzenienie w strukturze danego układu społecznego oraz wspiera identyfikację jednostki z tym układem, pozwalając jej na oczekiwane i akceptowane uczestnictwo społeczne (Modrzewski, 2012, s. 24). Umożliwia też kształtuje osobowość człowieka. Proces socjalizacji ma charakter wielostronny i jest złożonym procesem uczenia się, w którego wyniku człowiek staje się istotą społeczną, członkiem określonej społeczności (społeczeństwa). Socjalizacja pozwala na przyswajanie umiejętności, które leżą u podstawy interakcji społecznych. Daje możliwość nabycia wzorów zachowań i reakcji, poznania norm oraz wartości przyjętych za właściwe w danej społeczności (Szacka, 2003, s. 138).

Waga oddziaływań kształtujących jednostkę, prowadzonych przez szkołę, będzie tym większa, im szerszy okaże się zakres deficytów wychowawczych środowiska rodzinnego odpowiedzialnego za przebieg procesu socjalizacji. Diagnozowana coraz częściej niewydolność wychowawcza rodziców, wynikająca z zaburzeń psychicznych i chorób fizycznych, braku kompetencji wychowawczych, zaniedbania dzieci (zarówno emocjonalne, jak i opiekuńcze oraz ekonomiczne), konieczność ingerencji w wykonywanie władzy rodzicielskiej i kontaktu z dzieckiem (z uwagi na jej nadużycie skutkujące pozbawieniem rodziców władzy rodzicielskiej), powoduje konieczność kompensowania niedomogów wykonywania funkcji przez

rodzinę poprzez oddziaływania innych podmiotów, w tym nauczycieli i pedagogów pracujących w szkole.

Z uwagi na poziom skomplikowania i wieloaspektowość problemów dzieci, działania szkoły muszą być prowadzone według najwyższych standardów etycznych, moralnych oraz norm prawnych. Prawo stanowi swego rodzaju ramy formalne, w które wpisuje się działania pedagogiczne i wychowawcze. Nauczyciel pracuje bowiem z osobami nieposiadającymi, co do zasady, pełnej zdolności do czynności prawnych (poza osobami ostatnich klas szkoły ponadpodstawowej, które ukończyły 18 rok życia), reprezentowanymi przez przedstawicieli ustawowych (rodziców lub opiekunów prawnych), zobligowanych do ochrony ich praw, ale i wskazywania ciążących na nich obowiązków.

Prawo, dając nauczycielowi kompetencje pozwalające na realizowanie swojej funkcji, nakłada na niego szereg obowiązków dotyczących zadań merytorycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Normy prawne, dające formalne ramy działania, mają na celu zabezpieczenie praw i interesów podmiotów działających w przestrzeni szkoły – uczniów, nauczycieli, dyrektora, pedagogów i psychologów szkolnych.

Niniejszy rozdział poświęconych jest wybranym zagadnieniom z zakresu prawa oświatowego, ze szczególnym uwzględnieniem praw i obowiązków nauczyciela oraz ucznia.

2. Podstawy prawne systemu oświaty w Polsce

Naczelnym aktem prawnym określającym zasady funkcjonowania państwa jest **Konstytucja RP** z 1997 r., nazywana ustawą zasadniczą. Art. 83 Konstytucji określa źródła stanowienia prawa, reguły krajowego porządku prawnego oraz podstawowe prawa i obowiązki obywateli. Na uwagę zasługuje art. 82 Konstytucji skierowany wobec wszystkich obywateli i nakładający na nich obowiązek przestrzegania prawa Rzeczypospolitej Polskiej.

Do przepisów Konstytucji RP nawiązuje preambuła podstawowego dla funkcjonowania oświaty w Polsce aktu prawnego, regulującego funkcjonowanie podmiotów wchodzących w skład systemu oświaty czyli Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. **Prawo oświatowe** (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 737 ze zm.). Zgodnie z jej treścią oświata kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Kształcenie oraz wychowywanie służyć ma wykształceniu odpowiedzialności, poszanowania dla kultury polskiej oraz otwarciu na wartości kultury Europy i świata.

Zadaniem szkoły jest natomiast zapewnienie uczniom warunków niezbędnych dla rozwoju i przygotowania ich do wypełniania o obowiązków rodzinnych i oby-

watelskich, opierając się na zasadach solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Istotnym aktem prawnym regulującym zatrudnianie nauczycieli, w tym przysługujące im prawa i nałożone na nich obowiązki Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. **Karta Nauczyciela** (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 986 ze zm.). Akt ten, wielokrotnie w ciągu kilkudziesięciu lat obowiązywania nowelizowany, określa także wymagania kwalifikacyjne, jakie musi spełniać osoba wykonująca zawód nauczyciela oraz zasady nawiązania, zmiany i rozwiązania z nim stosunku pracy. Ustawa reguluje kwestie awansu zawodowego nauczyciela i awansu zawodowego nauczyciela za granicą oraz warunki pracy (w tym liczby godzin dydaktycznych) i wynagradzania nauczycieli, problematykę nagradzania nauczycieli, finansowania doksztalcenia i doskonalenia zawodowego oraz ich odpowiedzialności dyscyplinarnej. W ustawie znalazły się również przepisy dotyczące uprawnień emerytalnych nauczycieli.

3. Podmioty systemu oświaty

W myśl ustawy Prawo oświatowe, polski system oświaty obejmuje szereg podmiotów biorących udział w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzież oraz wspierających edukację ustawiczną, a także przygotowujących, doskonalących i wspierających prace dydaktyczną i wychowawczą nauczycieli. W jego ramach zgodnie z art. 2 ustawy Prawo oświatowe działają: przedszkola, (a wśród nich specjalne, integracyjne, z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi, a także inne formy wychowania przedszkolnego), szkoły podstawowe (w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami przedszkolnymi, integracyjnymi, specjalnymi, przysposabiającymi do pracy, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego), szkoły ponadpodstawowe (w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, przygotowania wojskowego, sportowymi i mistrzostwa sportowego, szkoły sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa), szkoły artystyczne oraz placówki artystyczne, tzw. ogniska muzyczne.

Do systemu oświaty zalicza się także placówki kształcenia ustawicznego, centra kształcenia zawodowego pozwalające na edukację i kształcenie zawodowe osób dorosłych.

Istotny element omawianego systemu zapewniający wsparcie uczniom z problemami funkcjonowania psychofizycznego i behawioralnego, ich rodzicom oraz uczącym ich nauczycielom stanowią poradnie psychologiczno-pedagogiczne zapewniające opiekę, diagnozę i oferujące postępowanie pomocowe i terapeutyczne.

Dla dzieci i młodzieży z problemem niedostosowania społecznego wymagających szczególnej pomocy i nakierowanego działania o charakterze resocjalizacyjnym przeznaczone są młodzieżowe ośrodki wychowawczy, młodzieżowe ośrodki socjo-

terapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, specjalne ośrodki wychowawcze, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze.

System edukacji w Polsce budują też placówki, które zapewniają opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania.

Ważną składową systemu stanowią placówki doskonalenia nauczycieli umożliwiające osobom wykonującym zawód nauczyciela podnoszenie kwalifikacji, uzyskiwanie nowych kompetencji pozwalających na bardziej efektywne, nowoczesne metodycznie podejście do procesu uczenia oraz zapewnienie dobrostanu samego nauczyciela poprzez wyposażenie go w umiejętności pozwalające na redukcję stresu, odbudowę równowagi zaburzonej sytuacjami trudnymi, nadmiarem obowiązków zawodowych. Proponują one nauczycielom poszerzanie kompetencji i wiedzy z różnych dziedzin poprzez organizowanie szkoleń, warsztatów, wykładów, także w formie online.

Ustawodawca w systemie oświaty wyszczególnił jeszcze biblioteki pedagogiczne dysponujące zbiorami literatury fachowej i dostarczające możliwość korzystania z ich zasobów zainteresowanym oraz kolegia pracowników służb społecznych przygotowujące do pracy w systemie pomocy społecznej przyszłych pracowników socjalnych.

Jak wynika z powyższego wyliczenia, liczba podmiotów budujących system i zatrudniających w swoich szeregach nauczycieli jest istotna i wymaga świadomości ich praw oraz ciążących na nich obowiązków. Nauczyciele bowiem, będąc zatrudnionymi w poszczególnych szkołach i placówkach, biorą czynny udział w działalności dydaktycznej wychowawczej i opiekuńczej wspierając uczniów w rozwoju, działając na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły i jej rozwoju. Uczniowie natomiast zobligowani są do realizacji obowiązku szkolnego i wynikających z niego obowiązków szczegółowych oraz dysponują szeregiem praw, które mają im zapewnić efektywne nabywanie wiedzy merytorycznej, rozwój kompetencji społecznych.

4. Działania dydaktyczno-wychowawcze szkoły

Współczesny świat wymaga wieloaspektowego i wielopłaszczyznowego kształcenia i wychowania zrównoważonego, pozwalającego na funkcjonowanie w społeczeństwie w różnych rolach społecznych. Przygotowującego do efektywnego zaistnienia w profesjonalnym życiu zawodowym, umiejętnego współistnienia z innymi jednostkami tworzącymi społeczeństwo i współdziałania z nimi w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, uczestnictwa w tworzeniu kultury i budowaniu zrębów tożsamości kulturowej, świadomego korzystania z otaczającego środowiska przyrodniczego opartego na poszanowaniu zasobów naturalnych planety. Prawo i tworzone na jego podstawie programy nauczania mają prowadzić do osiągnięcia efektu w postaci zintegrowanego kształcenia dzieci.

W procesie kształcenia zintegrowanego płaszczyzny integracji stanowią mogą treści nauczania, strategie nauczania-uczenia się, aktywność zewnętrzną i wewnętrzną uczniów oraz sfery jego osobowości (poznawcza, emocjonalna i wykonawcza). W ten sposób (...) rozumiana integracja tworzy warunki sprzyjające rozwojowi i kształtowaniu się spójnej osobowości dziecka (Buk, Dubienko, Duranowska i in., 2014, s. 7.)

Do podstawowych form **działalności dydaktyczno-wychowawczej** szkoły należą obowiązkowe zajęcia edukacyjne, czyli zajęcia z zakresu kształcenia ogólnego i z zakresu kształcenia w zawodzie w tym praktyczna nauka zawodu, a w przypadku szkół artystycznych – zajęcia edukacyjne artystyczne. Praca dydaktyczno-wychowawcza obejmuje zajęcia organizowane przez nauczyciela w tym: edukację językową, społeczną, matematyczną, poznawanie świata przyrody, sztuki, ćwiczenia gimnastyczne. W ramach działań wychowawczych w pierwszym etapie edukacji uczy się dzieci samoobsługi (np. umiejętność ubrania, wiązania butów, higieny), kultury jedzenia, utrzymywania porządku wokół siebie – w miejscu nauki i zabawy. Dzieci biorą udział w pracach użytecznych, które wnoszą w życie dziecka wartości, stymulują ich rozwój motoryczny i intelektualny.

Szkoła prowadzi również **dodatkowe zajęcia edukacyjne**, do których zalicza się zajęcia z języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęcia, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania.

Dydaktyczno-wychowawczy charakter mają także wymienione przez ustawodawcę zajęcia rewalidacyjne dla uczniów z niepełnosprawnościami, zajęcia prowadzone w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia uczniów, w szczególności w celu kształtowania ich aktywności i kreatywności oraz zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego.

5. Prawa i obowiązki nauczycieli

Problem praw i obowiązków nauczycieli regulują jak już wspomniano wyżej ustawy: Prawo oświatowe oraz Karta Nauczyciela.

Obowiązki nałożone na nauczyciela mają charakter dydaktyczny związany z przekazywaniem merytorycznej wiedzy, wychowawczy polegający na dążeniu do przekazania wartości, zasad funkcjonowania dziecka jako osoby wchodzącej w interakcje z innymi oraz doświadczenia i wiedzy pozwalających na bezpieczne samodzielne funkcjonowanie oraz opiekuńczy – zmierzający do otoczenia opieką osób nieposiadających pełnej zdolności do czynności prawnych.

W myśl art. 5 ustawy Prawo oświatowe, obowiązkiem nauczyciela w podejmowanych przez niego działaniach dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych jest kierowanie się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia. Przepis ten ma duże znaczenie dla podejmowanego procesu wychowawczego, bowiem nakładając obowiązek, daje jednocześnie możliwość oddziaływania kształtującego postawy społeczne i moralne ucznia. Akcentuje równocześnie podmiotowość i godność jednostki, której dotyczy praca wychowawcza.

Aktem regulującym prawa i obowiązki nauczycieli jest ustawa Karta Nauczyciela stanowiąca tzw. pragmatyk służbowy¹. Art. 6 ustawy zobowiązuje nauczyciela do rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły. Wśród nich ustawa wymienia funkcję dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w szczególności zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę. Nauczyciel sprawuje opiekę faktyczną nad powierzonymi mu dziećmi podczas odbywania się zajęć szkolnych, odpowiadając za ich szeroko pojęte bezpieczeństwo.

Według Sądu Najwyższego obowiązek przestrzegania niezbędnych wymagań w dziedzinie bezpieczeństwa młodzieży w szkole nie ogranicza się do wydania konkretnych nakazów czy zakazów wynikających wprost z przepisów szczegółowych, lecz polega na stosowaniu wynikających z zasad ogólnych wszelkiego rodzaju środków ochrony przez nauczycieli wobec powierzonych im pieczy uczniów (wyrok Sądu Najwyższego z dnia 2 lutego 2011 r., II CSK 392/10, OSNC-ZD 2011/4/87). Zasady te powinny być honorowane w stosunkach szkolnych zarówno z uwagi na bezpieczeństwo uczących się nieletnich, jak i dla celów wychowawczych, polegających na wytworzeniu nawyku poszanowania własnego i cudzego bezpieczeństwa.

Jednym z ważniejszych obowiązków nauczyciela jest wspieranie rozwoju każdego ucznia. Chodzi tu o rozwój intelektualny, przekazywanie wiedzy w sposób pozwalający na jej jak najlepsze przyswojenie i późniejsze wykorzystanie praktyczne. Nauczyciel powinien wzbudzać w uczniu wolę nabywania wiedzy i jej poszerzania nawet poza formalnym procesem edukacyjnym oraz motywować go do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania. Powyżej wyartykułowany obowiązek ma duże znaczenie dla rozwoju ucznia. Wymaga jednak od nauczyciela dużego doświadczenia dydaktycznego, wiedzy z zakresu psychologii wyrażającej się świadomością czynników wpływających na przebiegu procesów wzbudzających motywację ucznia do podjęcia wysiłku edukacyjnego. Wymaga też czasu na skupienie się na problemie jednostki, którego często w ilości obowiązków nałożonych na nauczyciela brakuje.

¹ Pragmatyki służbowe to akty prawne w randze ustawy regulujące kwestie związane ze stosunkiem pracy w sposób szczególny i nie powszechny wobec określonych grup pracowniczych. Regulują prawa i obowiązki określonych grup pracowniczych.

Przepisy zobowiązują nauczycieli do dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego. Pozwala to na wzięcie aktywnego udziału w procesie wychowawczym i socjalizacyjnym ucznia i przekazywania mu wiedzy w sposób dojrzały i skłaniający do jej pogłębiania. Wynikająca z pracy nad sobą, rozwoju świadomości, analizy występujących w pracy z uczniem problemów wiedza i doświadczenie, pozwalają na efektywne i profesjonalne wypełniania przez nauczyciela nałożonych nań ustawowo zadań. Ustawa zobowiązuje też nauczycieli do doskonalenia zawodowego zgodnie z potrzebami szkoły. Jest to związane z nauczaniem przedmiotów, których treści programowe ulegają zmianom, z uwagi na postęp wiedzy w określonych dziedzinach oraz nowe wyniki i interpretacje badań naukowych. Wprowadzane są też nowe przedmioty wymagające nabycia nowej czy systematyzacji i modyfikacji posiadanej wiedzy. Nowoczesne technologie wykorzystywane w edukacji dają większe możliwości obrazowania i tłumaczenia zagadnień, są ciekawsze i bardziej satysfakcjonujące dla uczniów, ale wymagają od nauczycieli doszkalania się i uzyskiwania nowych kompetencji w tym zakresie.

Ponadto ustawa akcentuje zobowiązanie uczących do edukacji obywatelskiej, patriotycznej ucznia poprzez wychowanie w miłości i szacunku do ojczyzny oraz aktów prawnych tworzących jej system prawny – w tym przede wszystkim Konstytucji RP. Działalność wychowawcza na tym polu wiedzie ku kształceniu społeczeństwa obywatelskiego, czyli aktywnego, zdolnego do samoorganizacji oraz określania i osiągania wyznaczonych celów, co ważne bez impulsu ze strony władzy państwowej. Podstawową społeczność obywatelskiego jest świadomość potrzeb wspólnoty oraz dążenie do ich zaspokojenia oraz poczucie odpowiedzialności za jego dobro. Społeczeństwo to cechuje też aktywność obywatelska człowieka w kontekście bycia obywatelem państwa demokratycznego, która przejawia się m.in. dbaniem o ład i porządek (także w relacjach międzyludzkich), reagowaniem na łamanie powszechnie przyjętych zasad, reguł w partycypacji społecznej (braniem udziału w działaniach organizacji pozarządowych, społecznych) oraz w aktywnym udziale w wyborach, kontroli władzy oraz jej sprawowaniu (Klamut, 2013, s. 193). Spełnienie tego obowiązku wymaga świadomych oddziaływań kształtujących, umieszczania w treściach prowadzonych zajęć dydaktycznych i wychowawczych problemów odpowiedzialności za dobro wspólne, współdziałania w budowie społeczeństwa demokratycznego opartego na poszanowaniu praw i godności jednostki.

Przekazując wiedzę nauczyciel powinien dbać o zachowanie wolności sumienia oraz szacunku i uważności na drugiego człowieka oraz kłaść nacisk na kształtowanie w podopiecznych postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów – czyli wychowanie w tolerancji i szacunku do drugiego (art. 6 Karty Nauczyciela). Szacunek do innych ludzi, pomimo ich odmienności, tolerancja dla wyznawanych war-

tości i zasad, przeciwdziałanie wykluczaniu, stanowią w obecnym świecie podstawę budowy relacji międzyludzkich. Tolerancja wobec inności, odmienności, różnicy poglądów drugiego człowieka, umiejętność współpracy pomimo różnic wyrażająca się rozmową, dążeniem do konsensusu szanującego prawa i interesy innych stanowi jedną z ważniejszych umiejętności we współczesnym świecie. Narzędziem wspierającym rozwój tego zakresu kompetencji jest znana od dawna metoda e-postaci mediacji, o której mowa w jednym z rozdziałów tego opracowania.

6. Warunki formalne wykonywania zawodu nauczyciela

Formalnie stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje. Zgodnie z art. 9 ust. 1 omawianej ustawy, osoba ta powinna przestrzegać podstawowych zasad moralnych i spełniać określone warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu.

Nauczyciel nieposiadający stopnia awansu zawodowego rozpoczyna pracę jako nauczyciel początkujący. Po spełnieniu prawem przewidzianych warunków uzyskuje stopnie awansu zawodowego (najpierw stopień nauczyciela mianowanego, potem nauczyciela dyplomowanego).

Nauczycielowi który odbywa przygotowanie do zawodu nauczyciela dyrektor szkoły przydziela spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych tzw. mentora. Zgodnie z treścią art. 9ca ust. 11 i 12 Karty Nauczyciela, jego zadaniem jest bieżące wspieranie nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie (zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz innymi dokumentami obowiązującymi w szkole, udzielanie mu pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego, dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela, umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz ich wspólne omawianie i obserwowanie oraz omawianie zajęć prowadzonych przez nauczyciela i co ważne inspirowanie i zachęcanie młodego nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych (Osińska, 2023).

Dyrektor szkoły nawiązuje z nauczycielem stosunek pracy, zawierając z nim umowę o pracę lub poprzez mianowanie na stanowisko zgodnie z posiadanymi przez nauczyciela kwalifikacjami oraz posiadanym stopniem awansu zawodowego (art. 11 Karty Nauczyciela).

Wśród wielu wyartykułowanych w ustawie praw, jakie przyznano nauczycielom, znajduje się także prawo do swobody wyboru oraz stosowania metod nauczania

oraz wychowania uczniów. Metody te jednak muszą być uznane przez współczesne nauki pedagogiczne. Nauczyciel dokonuje także wyboru podręczników szkolnych i pomocy naukowych spośród tych, które zostały zatwierdzone formalnie (art. 12 ust. 2 ustawy Karta Nauczyciela). Tak więc swoboda wyboru metod i narzędzi pracy jest ograniczona do określonego, ogólnie ustalonego katalogu, zapewniając w ten sposób realizację określonych treści programowych, a przez to prowadząc do względnej jednolitości treści stanowiących przedmiot edukacji.

Chcąc należycie wykonywać zadania związane z edukacją dzieci i młodzieży, nauczyciel jest zobligowany do ciągłego poszerzania i uaktualniania posiadanej wiedzy zarówno merytorycznej (profesjonalnej) z zakresu dziedziny, którą się zajmuje, jak i dotyczącej problemów wychowawczych. Art. 12 ust 3 *expressis verbis* wyraża obowiązek podnoszenia wiedzy ogólnej i zawodowej oraz prawo pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie. Przepisy prawa przewidują możliwość dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli w postaci współfinansowania udziału w seminariach, konferencjach, szkoleniach czy studiach podyplomowych, koszty udziału w formach kształcenia nauczycieli prowadzonych przez uczelnie, placówki doskonalenia zawodowego oraz szkoleniach branżowych

Nauczyciele mają także prawo oczekiwać, że organ prowadzący szkołę zapewni im podstawowe warunki do realizacji zadań: dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Ich stanowisko pracy powinno być wyposażone w sposób umożliwiający realizację dydaktyczno-wychowawczego programu nauczania (art. 29 ust. 1 i 2 Karty Nauczyciela).

Praca nauczyciela podlega ocenie. Ocena ta może być dokonana w każdym czasie, jednakże nie powinno to nastąpić wcześniej niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej. Postępowanie w sprawie oceny może się rozpocząć z inicjatywy dyrektora lub na wniosek samego zainteresowanego nauczyciela, organu sprawującego nadzór pedagogiczny, organu prowadzącego, rady szkoły lub rady rodziców.

W zakresie wymogów formalnych nauczyciel musi posiadać pełną zdolność do czynności prawnych. Jej utrata związana jest orzeczeniem o ubezwłasnowolnieniu całkowitym lub częściowym². Brak pełnej zdolności do czynności prawnych, orzeczenie sądu karnego w postaci pozbawienia praw publicznych czy zakazu wykonywania zawodu nauczyciela, prawomocne skazanie za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe, odbywanie przez nauczyciela kary pozbawienia wolności powyżej trzech miesięcy, powoduje, że stosunek pracy nauczyciela wygasa z mocy prawa.

² Ubezwłasnowolnienie orzekane jest z powodu choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego lub innych zaburzeń psychicznych, jeśli skutkują one brakiem możliwości kierowania swoim postępowaniem lub potrzebą udzielenia pomocy w działaniu (art.13 i 16 Kodeksu cywilnego).

7. Uczeń – szkoła – specyfika relacji w procesie wychowawczym i formalne implikacje

Uczeń stanowi podmiot oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych. Działania podejmowane przez nauczycieli i pedagogów nakierowane są na wyposażenie dzieci i młodzieży w kompetencje konieczne do stawienia czoła wyzwaniom kolejnych etapów życia. Nabyta wiedza teoretyczna i praktyczna, umiejętność jej wykorzystania przy rozwiązywaniu pojawiających się w życiu problemów, zdobyte doświadczenia stanowi o poprawnym funkcjonowaniu jednostki w społeczeństwie. Proces edukacyjny i związane z nim interakcje pomiędzy nauczającymi i uczącymi się stanowiły podstawę stworzenia zasad umożliwiających wzajemne współistnienie, w układzie skomplikowanym, o cechach pewnej nierówności w zakresie decyzyjności wynikającej z systemu oceniania oraz rodzącym istotne emocje o różnym zabarwieniu. Skutkiem powyższego musiało być formalne określenie katalogu praw i obowiązków obu stron relacji.

Scharakteryzowano już krótko w niniejszych rozważaniach wybrane prawa i obowiązki nauczycieli. Należy więc poświęcić uwagę także sytuacji prawnej uczniów będących podmiotem działań wychowawczych, ich prawom i obowiązkowi, mając równocześnie świadomość specyfiki okresu ich rozwoju fizycznego i psychicznego, jaki przypada na czas nauki szkolnej. Według J. Piageta wiedza dziecka powstaje w wyniku wzajemnych oddziaływań dziecka i środowiska, nie jest więc zorganizowana w sposób wrodzony, ani też dostarczona wprost przez środowisko, w którym żyje. Wiedza kształtuje się w wyniku aktywnego badania przez dziecko najpierw przedmiotów, a następnie pojęć. Rozwój inteligencji stanowi natomiast proces precyzyjnej i złożonej adaptacji do środowiska, asymilacji i akomodacji (Schaffer, 2009, s. 188 i nast.). Zgodnie z Piagetowską teorią rozwoju poznawczego zakończenie rozwoju umysłowego następuje po osiągnięciu przez jednostkę stadium tzw. operacji formalnych³, w którym następuje integracja dotychczas uzyskanych doświadczeń w swego rodzaju bazę służącą procesom umysłowym wyższego rzędu, takim jak umiejętności myślenia indukcyjnego i dedukcyjnego, konstytuujących myślenie abstrakcyjne (Schaffer, 2009, s. 190). Mamy więc do czynienia z pracą edukacyjną z podmiotami rozwijającymi się, nabywającymi dopiero kompetencji adaptacyjnych. Naukę stanowi również wymaganie dostosowania się do reguł funkcjonowania w szkole wobec nauczycieli, uczniów i innych pracowników szkoły, przestrzegania ich jako zapewniających porządek i bezpieczeństwo uczestnikom interakcji w środowisku szkolnym. Z uwagi na powyższe nauczyciele mają prawo

³ Piagetowskie stadia rozwoju poznawczego: stadium sensoryczno-motoryczne (od urodzenia do 2 lat), stadium przedoperacyjne (od 2 do 7 lat), stadium operacji konkretnych (od 7 do 11 lat), stadium operacji formalnych (od 11 lat).

oczekiwać wypełniania przez ucznia obowiązków określonych w aktach prawa powszechnie obowiązującego oraz statucie szkoły.

Ustawa Prawo oświatowe nie zawiera kompleksowego uregulowania problematyki praw uczniowskich. Specjaliści postulują, iż ustawa powinna zawierać otwarty katalog praw ucznia oparty na systemie norm semiimperatywnych (czyli norm prawnych, których obowiązywanie można wyłączyć w stosunkach między określonymi podmiotami, zgodna wola tych podmiotów pod warunkiem przyjęcia w jej miejsce regulacji bardziej korzystnej dla podmiotu, którego interesy są nią chronione (czyli podmiotu „słabszego”), lub regulacji w większym stopniu realizującej jej cel (Koszewski, 2019, s. 88)

Obecnie są prawa te są potraktowane w ustawie marginalnie i omawiane przy okazji regulacji problematyki działania organu społecznego szkoły, jakim jest samorząd uczniowski. (Wolan, 2024). W myśl art. 98 ust 1 pkt 17 prawa i obowiązki ucznia mają stanowić część statutu szkolnego, będącego aktem wewnątrzszkolnym.

Ważnym uprawnieniem uczniów są ich działania w ramach samorządu szkolnego. Samorząd ma prawo przedstawiać dyrektorowi, radzie pedagogicznej i radzie szkoły wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów (art. 85 ust 5).

Natomiast wśród przysługujących uczniom praw wymienionych w powołanym art. 85 ust. 5 ustawy znajduje się prawo do zapoznawania się z programem nauczania, jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami oraz prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu. Pozwala to uczniom na zapoznanie się z warunkami zaliczenia przedmiotu, kryteriami oceny ich pracy i osiągnięć oraz na uzyskanie uzasadnienia otrzymanej oceny postępów w nauce i zachowaniu. Ma to znacznie dla rozwoju motywacji do działania, ale zarazem zapewnia poczucie bezpieczeństwa dzięki przewidywalności i jasnym regułom funkcjonowania procesu edukacyjnego.

Dbając o równowagę rozwoju intelektualnego i społecznego ucznia, nabywanie informacji wynikającej z programu nauczania, ale i możliwości poszerzania wiedzy w interesujących ich dziedzinach pozaszkolnych, ustawa przewiduje prawo uczniów do takiej organizacji życia szkolnego, która zapewni im zachowanie „(...) właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań” (art. 85 ust 5 pkt 3 ustawy Prawo oświatowe).

Wyrazem wolności słowa, prawa do wyrażania poglądów opinii, ale także możliwością nabycia umiejętności przekazu informacji w sposób pozwalający na ich samodzielną interpretację przez czytelnika stanowi prawo uczniów do redagowania i wydawania gazety szkolnej (art. 85 ust 5 pkt 4 Prawa oświatowego). Gazety szkolne mają znaczenie nie tylko informacyjne, ale także łączące społeczność szkolną w zakresie realizacji szkolnych przedsięwzięć kulturalnych, sportowych, charytatywnych. Pozwalają na współpracę dzieci czy młodzieży z różnych klas, ludzi z różnych środowisk, o różnych poglądach i wrażliwości, co ma ogromny wymiar edukacyjny i socjalizacyjny.

Prawem uczniów jest również uprawnienie do organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami, ale zarazem możliwościami organizacyjnymi. Działania te muszą być dokonywane w porozumieniu z dyrektorem szkoły sprawującym funkcje zarządcze oraz będącym przedstawicielem nadzoru pedagogicznego wewnętrznego na terenie szkoły.

Uczniowie działający w ramach samorządu uczniowskiego mają prawo wyboru nauczyciela, który obejmie funkcję opiekuna ich działalności (tzw. opiekuna samorządu), osoby wspierającej ich w działaniach, służącej radą czy opinią, będącej swego rodzaju pośrednikiem i orędownikiem współpracy pomiędzy uczniami i gronem pedagogicznym szkoły.

Jako pierwszy ustawodawca wymienia obowiązek właściwego zachowania podczas zajęć edukacyjnych (art. 99 pkt 1 Prawa oświatowego). Szacunek do przekazującego wiedzę oraz kolegów wyraża się w nieprzeszkadzaniu sobie, wzajemnym słuchaniu, stosowaniu się do ustalonych zasad wypowiedzi, współpracy. Przestrzeganie reguł funkcjonowania w szkole, w relacjach między uczniami oraz uczniami i nauczycielami, uczy współistnienia w społeczeństwie, szacunku do drugiego i jego praw oraz poglądów. Dyscyplinuje podmioty do przestrzegania określonych granic chroniących praw uczestników procesów edukacyjnych i wychowawczych w szkole. Edukacja w zakresie szacunku w relacjach z drugim człowiekiem, poszanowania jego poglądów, uczuć, odmienności powinna odbywać się w rodzinie, w której w procesie socjalizacji pierwotnej dziecku przekazywane są przez wzorce zachowania, reakcji na sytuacje społeczne, w tym stosunek do innych jednostek oraz kształtujących relacje norm społecznych, w tym prawnych. Rodziny nie zawsze przekazują swoim dzieciom właściwe wzorce podejścia do sytuacji trudnych, konfliktowych, nie uczą ich poszukiwania rozwiązań opartych na rozmowie i poszukiwaniu satysfakcjonujących obie strony rozwiązań. Coraz więcej mówi się o komunikacji bez przemocy, o polubownym rozwiązywaniu konfliktów odbywającym się w atmosferze poszanowania wzajemnej godności. Brak edukacji w tym zakresie w środowisku rodzinnym budzi konieczność wprowadzenia tych zagadnień przez szkołę. Nauczyciele podczas zajęć wychowawczych, ale i przedmiotowych, w pracy świetlicowej i podczas realizowanych z uczniami wycieczek np. przedmiotowych, mają możliwość oddziaływania wychowawczego i korygowania niepożądanych zachowań wynikających z niewłaściwych, przekazanych w środowisku rodzinnych wzorów kształtowania relacji społecznych.

Obowiązek właściwego zachowania podczas zajęć edukacyjnych przejawia się też w przestrzeganiu zasad funkcjonowania uczniów podczas lekcji umożliwiającich uzyskanie wiedzy oraz właściwe skupienie się pozwalające na przyswojenie i zrozumienie przekazywanych zagadnień. Zasady te dotyczą sposobu wypowiedzania się, zabierania głosu, nieprzerywania sobie wypowiedzi, nieprzeszkadzania głośnym zachowaniem, nieużywania urządzeń mobilnych. Powinny one wynikać jednoznacznie z reguł znajdujących się w statucie szkoły, regulaminie, czy ustalanych

w klasach wspólnie z wychowawcą zasadach współistnienia klasowego. Powyższe uwidacznia granice podejmowanych działań oraz konkretnie określoną reakcję szkoły na przekroczenia zasady.

Uczeń, a w przypadku małoletniego, osoba pełnoletnia, będąca jego przedstawicielem ustawowym (czyli rodzicem lub opiekunem prawnym), ma obowiązek usprawiedliwiania, w określonym terminie i formie, nieobecności na zajęciach edukacyjnych (art. 99 pkt 2). Obowiązek ten ma na celu zbudowanie w dziecku poczucia terminowości, odpowiedzialności za swoje działania, ale także porządkuje formalnie funkcjonowanie ucznia w szkole. Przestrzeganie tej zasady ma prowadzić do wyrobienia nawyku punktualności, stanowiącej także wyraz szacunku do innych, z którymi współistnieje w różnych sytuacjach społecznych.

Obowiązkiem, który wydaje się być obecnie w wielu szkołach „martwym”, nieobowiązującym i nieprzestrzeganym jest obowiązek zachowania zasad tzw. *dress code*, czyli zasad ubierania w sytuacji kontaktu z określoną instytucją. Dotyczy to także uczniów zarówno szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Niektóre szkoły wprowadzają w statucie obowiązek noszenia na terenie szkoły ujednoliconego stroju (tzw. mundurków), co ma na celu niwelowanie różnic w zakresie statusu społecznego uczniów, dostosowanie stroju, jego kroju i koloru do zadań instytucji, jaką jest szkoła. Dyrektor szkoły, w której obowiązuje na podstawie art. 100 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe noszenie przez uczniów jednolitego stroju (mundurka), może po dokonaniu uzgodnień z radą rodziców i po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej wyłączyć ten obowiązek w określonych sytuacjach (art. 100 ust. 4 Prawa oświatowego).

Przeciwnicy obowiązku jednolitego ubioru w szkole podnoszą argumenty dotyczące wolności i swobody wyrażania siebie, swej tożsamości poprzez ubiór i konieczność dania dzieciom i młodzieży w tym zakresie wolności.

Obowiązkiem, w stosunku do wielu wcześniej sformułowanych nowym, a wynikającym z zachodzących zmian technologicznych w komunikacji, jest przestrzeganie warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły. Jest to problem ważny z powodu rosnącej liczby uzależnień behawioralnych wśród dzieci, młodzieży, ale i dorosłych. Wirtualny świat często zastępuje rzeczywiste życie, relacje międzyludzkie, bliskość (Rajewska de Mezer, 2023, s. 209–234). Powoduje złudne wrażenie posiadania wielu przyjaciół wirtualnych, akceptacji. Pozwala na przedstawienie siebie w sposób nierzeczywisty, pozorny, co skutkuje problemami z kontaktem z innymi uczestnikami świata wirtualnego w realu. Wirtualny świat jest także niestety miejscem powstawania i eskalacji konfliktów rówieśniczych, przemocy między rówieśnikami skutkującej wykluczeniem z grupy, stalkingiem, pojawieniem się zaburzeń psychicznych (depresji, nerwicy), a nawet aktów samobójczych. Mając świadomość znaczenia edukacyjnego Internetu, szybkości uzyskiwania informacji, ich analizy, jego wartości w zakresie komunikacji, należy mieć świadomość zagrożeń wpływających z nieograniczonego

dostępu do treści szkodliwych, demoralizujących. Dlatego edukacja uczniów w tej materii będzie miała istotne znaczenia profilaktyczne, chroniące przed oddziaływaniem treści negatywnie wpływających na kształtowanie dziecka, jego systemu wartości i poglądów.

Żyjemy w społeczeństwie, w relacjach z innymi ludźmi, dlatego wzajemny szacunek, uważność na potrzeby innych stanowią istotną wartość. Pracownicy szkoły uczestniczą w wychowaniu dzieci, które rodzice powierzają szkole, przekazując im wiedzę o świecie, ludziach i kulturze. Kształtują ich stosunek do świata i innych ludzi. Nierzadko stanowią autorytet dla dziecka, gdy zabraknie go pośród przedstawicieli środowiska rodzinnego. Dlatego obowiązkiem ucznia jest właściwe zachowanie i szacunek wobec nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz pozostałych uczniów.

8. Podsumowanie

Prawo reguluje funkcjonowanie systemu oświaty i wchodzących w jego skład podmiotów. Nakreśla prawa i obowiązki stron procesu edukacyjnego, stanowiąc jego formalne ramy. Szeroko kształtuje problematykę praw, ale i obowiązków nauczycieli w ich pracy dydaktycznej i wychowawczej. Ustawowo unormowane zostały kwestie dotyczące kształcenia nauczycieli i przysługującego im prawa do podnoszenia kwalifikacji i uzyskiwania nowych, specjalistycznych kompetencji, pozwalających im na zwiększenie efektywności w procesie nauczania, ale i zadbanie o swój rozwój osobisty i dobrostan.

Zarówno akty prawa powszechnie obowiązującego (tj. ustawy, rozporządzenia), jak i akty prawa wewnętrznego (statuty szkół) zawierają regulacje odnoszące się nie tylko do praw, ale też obowiązków ciążących na drugiej stronie relacji edukacyjnej, jaką stanowią uczniowie. Dzięki ustaleniu zasad działania szkoły, zatrudnionych w niej nauczycieli oraz określeniu obowiązków i praw uczniów wynikających z ustawowego obligu kształcenia, podejmuje się starania, by zapewnić największą efektywność procesu kształcenia, polegającą na zrównoważonym rozwoju ucznia w różnych sferach jego funkcjonowania, koniecznym dla sprostania wymogom współczesnego, ale równocześnie, by zagwarantować bezpieczeństwo, z punktu widzenia legalności podejmowanych przez szkołę, rodziców i organy nadzoru działań.

Świadomość określonych jednoznacznie zasad działania pozwala na wypełnianie ramy ustalonej prawem oddziaływaniami wychowawczymi, edukacyjnymi i opiekuńczymi. Daje możliwość udziału w procesie socjalizacji dzieci i kształtowania ich jako członków społeczeństwa. Zmierza do celu nadrzędnego, jakim jest budowa aktywnego, kreatywnego i odpowiedzialnego za swoje działanie. Społeczeństwa świadomego, szanującego prawa i godność jednostki i interes i dobro zbioru jednostek stanowiących społeczeństwo.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Jakie akty prawne regulują funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce oraz problematykę wykonywania zawodu nauczyciela?
2. Jakie obowiązki nakłada na nauczyciela prawo i który zasługuje na szczególną uwagę? Proszę uzasadnić odpowiedź.
3. Dlaczego ważne jest, aby nauczyciel realizował ustawowy obowiązek poszerzania i aktualizowania wiedzy?
4. Jakie prawa posiadają uczniowie i dlaczego ich realizacja jest istotna?
5. Jaki organ stoi na ich straży praw ucznia i jakie są zasady jego działania?
6. Jakie obowiązki nakłada na ucznia ustawa Prawo oświatowe?
7. Czy obserwując rzeczywistość, zmiany jakie zachodzą w społeczeństwie i świecie oraz związaną z nimi konieczność zmian w nauczaniu, można zaproponować inne niż wymienione w ustawie prawa i obowiązki nauczycieli i uczniów, które powinny znaleźć się w przepisach?

LITERATURA

- Buk, W., Dubienko, K., Duranowska, D. i in. (2014). *Projektowanie zajęć dydaktycznych*. Suplement do programu nauczania klas I–III Szkoły Podstawowej pt. „Zrównoważona szkoła”, Chełm.
- Giddens, A., (2004). *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gołaszewski, T. (1977). *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa.
- Klamut, R. (2013). Aktywność obywatelska jako rodzaj aktywności społecznej – perspektywa psychologiczna, *Studia Socjologiczne*, 1 (208) /2013, s. 187–203.
- Kosowski, M., (2019). *Dwadzieścia osiem wykładów ze wstępu do prawnoznawstwa*, Wydawnictwo CM, Warszawa, ISBN 978-83-66704-82-4.
- Kowalski, S. (1974). *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa.
- Lalak, D., Pilch, T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa.
- Modrzewski, J. (2012). Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji, W: A. Matysiak-Błaszczak, J. Modrzewski (red.). *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań–Kalisz.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Osińska, J. (2023), *Awans nauczyciela wg „nowej ścieżki” – od nauczyciela początkującego do mianowanego*, Europejskie Centrum Rozwoju Kadr, Białystok <https://ecrkbialystok.com.pl/aktualnosci-sg/1031-awans-nauczyciela-wg-nowej-sciezki-od-nauczyciela-poczatkowego-do-mianowanego> [dostęp: 17 lutego 2025].
- Perkowska-Klejman, A. (2016), Górka-Strzałkowska, A., *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*. https://www.researchgate.net/publication/315759731_Szkola_jako_instytucja_system_spoleczny_i_organizacja [dostęp: 12 lutego 2025].
- Rajewska de Mezer, J. (2023). Supporting the parent in a crisis situation related to their child's addiction to modern media, *Wychowanie w Rodzinie*, 30, 4/2023, s. 209–234. <https://researchportal.amu.edu.pl/info/article/UAM903c90e073ca465c9ebf6980f736343b/> (20.05.2024).

- Schaffer, H.R. (2009). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sztompka, P. (2003). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Wolan, M. (2024) *Katalog praw ucznia powinna określać ustawa*. <https://www.prawo.pl/oswiata/katalog-praw-ucznia-okreslony-w-ustawie-m-wolanin,525377.html> [dostęp: 10 lutego 2025].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 737 ze zm.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982, Karta Nauczyciela (t.j. 2024 r. poz.986 ze zm.).

JOANNA SZAFRAN

Laboratorium Badań Dyskursów Edukacyjnych, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID:0000-0001-5646-7118
e-mail: joanna.szafran@amu.edu.pl

Szkoła jako przestrzeń kształtowania postaw prospołecznych

1. Wstęp

Obraz współczesnego świata każe zastanowić się nad kondycją człowieka i motywacją podejmowanych przez niego działań. Czy w wyborach kierujemy się raczej korzyścią własną, czy na uwadze mamy dobro innych/wspólne pozostaje kluczowym pytaniem i wskaźnikiem w ocenie prospołecznego charakteru jednostek i społeczeństw.

Zarówno w tradycji filozoficznej, jak i współczesnej myśli etycznej, prospołeczność jawi się jako wyzwanie pedagogiczne, stając się ważnym elementem kształtujących relacji rodzinnych, ale także szkolnej rzeczywistości – nauki moralnej, pracy edukacyjnej i wychowawczej, na której spoczywa odpowiedzialność nie tylko za indywidualne biografie, ale przyszłość i obraz całego społeczeństwa (Szafran, 2023).

Zasadniczo prospołeczność utożsamić można z takim postępowaniem, które wykracza poza partykularny interes i egoistyczne cele (Wojciszke, 2017; Kiciński, Kurczewski, 1977). To zespół przekonań, motywacji i zachowań, które są ukierunkowane na dobro innych ludzi, grup społecznych, czy szerzej – na dobro wspólne, i w istocie swej związane są z chęcią niesienia pomocy, empatią, współpracą oraz dążeniem do sprawiedliwości społecznej. Prospołeczność może być podstawą efektywnego funkcjonowania społeczności, gdzie solidarność, zaufanie i wzajemne wsparcie stanowią fundamenty życia społecznego i współodpowiedzialności obywateli (por. Putnam, 2008; Bartoszek, 2003).

Mimo udowodnionych pozytywnych efektów prospołeczności, dane sugerują, że choć nasze społeczeństwo postrzega ją jako coś pożądanego, w postawach często wygrywa egoizm (Mariański, 2014). Fakt ten jest nie tylko smutny z etycznego punktu widzenia, ale także wskazuje nieracjonalność naszych postaw i zapewne także swoistą niewydolność środowisk wychowawczych. Szereg badań podkreśla bowiem, że nasza ewolucyjnie uzasadniona społeczna natura pomaga nam optymalnie funkcjonować, tak w wymiarze biologicznym, psychologicznym, jak i społecznym (Beckes, Coan, 2011; Hare, Woods, 2022; Davidson, Begley, 2012; Deci, Ryan, 2000; Brown, Kasser, 2005; Martela, Ryan, 2015; Layous i in., 2012; Midlarsky, 1991; Danner, Friesen, Carter, 2007; Le Nguyen i in., 2019). Zatem nawet zostawiając perspektywę etyczną i kierując się pragmatyzmem odrzucenie pomocy, bliskości i życzliwości innym, jest po prostu niefunkcjonalne. Wobec tych sprzeczności, warto zwrócić uwagę na potrzebę bardziej świadomego i systemowego kształtowania postaw prospołecznych w celu zwiększania dobrostanu jednostki, ale i pomyślności całego społeczeństwa.

2. Postawy prospołeczne – kontekst wychowawczy i edukacyjny

Prospołeczność, rozumiana jako dążenie do wspierania innych i angażowania się w działania sprzyjające wspólnemu dobru, stanowi jedno z kluczowych zagadnień i wyzwań współczesnej pedagogiki. Budowanie prospołecznych postaw wymaga nowych metod i podejść, które nie tylko przekazują wiedzę, ale przede wszystkim kształtują umiejętności i wartości. Stąd wyzwaniem dla współczesnych opiekunów i pedagogów jest stworzenie takich warunków edukacyjnych i wychowawczych, które będą sprzyjały rozwojowi pożądanых postaw i przygotowywały młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Co oczywiste, rodzina stanowi pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze, które ma bezpośredni wpływ na rozwój moralny dziecka. To w rodzinie uczy się ono podstawowych norm społecznych, które później będą kierować jego postępowaniem w życiu dorosłym. Opiekunowie pełnią rolę głównych autorytetów, przekazują wiedzę na temat wartości, ale również poprzez swój sposób reagowania na sytuacje społeczne, kształtują schematy zachowań dzieci. Środowisko rodzinne jest niezwykle ważną przestrzenią modelującą. Badania wskazują, że rodziny, w których panuje atmosfera zaufania, wzajemnego szacunku i wsparcia, sprzyjają rozwojowi postaw prospołecznych u dzieci. W konsekwencji, dzieci wychowywane w takim otoczeniu są bardziej empatyczne, skłonne do pomocy innym i chętne do angażowania się w działalność społeczną (Albert, Horowitz, 2008; Aknin, Hamlin, Dunn, 2012). Ważnym elementem jest również wspólne podejmowanie

działań prospołecznych, np. udział w akcjach charytatywnych, wolontariacie czy pomaganie sąsiadom. Takie doświadczenia wzmacniają poczucie odpowiedzialności i sprawstwa, pokazują, jak konkretne działania mogą wpływać na nasze życie i życie innych ludzi. Promowanie postaw prospołecznych jest tym istotniejsze, że jak wskazują badania, osoby niemające w swoim doświadczeniu wzorców prospołecznych i z zaburzonym wzorcem przywiązaniowym (Priel, Mitran, Shahar, 1998; McKinney, 2002) są słabiej zorientowane na wsparcie innych, mniej skłonne do współpracy i mniej wrażliwe na krzywdę innych. Wśród specyficznych negatywnych skutków można wymienić także: mniejszą skłonność do przyjmowania perspektywy osoby znajdującej się w trudnej sytuacji (Corcoran, Mallinckrodt, 2000), mniejszą zdolność do dzielenia uczuć innej osoby (Trusty, Ng, Watts, 2005), mniejsze poczucie wspólnoty z innymi i mniejszą gotowość do brania odpowiedzialności za dobro innych (Zuroff, Moskowitz, Côté, 1999), mniejszą skłonność do współpracy i (De Dreu, 2012; Hawley, Shorey, Alderman, 2009) i bycia wrażliwymi na moralne wykroczenia przeciwko innym ludziom (Albert, Horowitz, 2009). Zatem deprywacja doświadczeń związanych z wzorcami prospołeczności skutkuje szeregiem niekorzystnych indywidualnych i wspólnotowych konsekwencji, a pozytywne modelowanie przynosi gros korzyści.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że obok środowiska rodzinnego, to szkoła pełni istotną rolę w procesie kształtowania postaw prospołecznych. Oprócz edukacji przedmiotowej, ma ona obowiązek wychowywania młodych ludzi na odpowiedzialnych obywateli, którzy będą potrafili żyć w zgodzie z innymi oraz angażować się w działania na rzecz dobra wspólnego. Ucząc młode osoby szacunku do drugiego człowieka, uwrażliwiamy je na potrzeby innych, uczymy rozumienia odmienności i współodczuwania. Szkoła pełni także rolę miejsca, w którym młodzi ludzie uczą się rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny, bez przemocy i z wzajemnym szacunkiem. Także kontekst rówieśniczy pełni tu istotną rolę, zwłaszcza w okresie adolescencji, kiedy młodzi ludzie intensywnie poszukują swojej tożsamości i wartości. Grupa rówieśnicza ma wpływ na kształtowanie norm i zachowań młodych ludzi, często stanowiąc punkt odniesienia w kwestii tego, co jest akceptowane społecznie. Wspólne przeżywanie doświadczeń, współpraca w grupach czy angażowanie się w wspólne projekty edukacyjne i społeczne, może być ważnym czynnikiem wzmacniającym postawy prospołeczne. Właściwe działania wychowawcze mają na celu wskazanie, jak jednostka może przyczyniać się do dobra wspólnego, dbając także o swoje potrzeby i rozwój. Jest to tym istotniejsze, że jak sugerują badania, rozwijanie życzliwych, prospołecznych postaw w wieku szkolnym owocuje poprawą zadowolenia z życia i relacji rówieśniczych (Layous i in., 2012).

Programy edukacyjne, które promują postawy prospołeczne, często obejmują takie działania jak organizowanie projektów społecznych, warsztatów z zakresu

współczesnych wyzwań społecznych (np. zmiany klimatyczne, prawa człowieka, dyskryminacja) czy wolontariatu. Tak jak w przypadku rodziców, także nauczyciele pełnią rolę modeli, którzy poprzez własne zachowanie, zaangażowanie oraz postawy życiowe mogą inspirować uczniów do podejmowania działań prospołecznych. Jak sugerują Patricia Jennings i Mark Greenberg (2009), to właśnie przykład nauczycieli stanowi istotny czynnik kształtujący i utrwalający prospołeczne postawy (por. Hamre, Pianta, 2006; Jones, Bouffard, Weissboard, 2013; Jennings, Greenberg, 2009).

Wydaje się, że w dobie nieustannej walki ideologicznej o rząd młodych dusz, kryzysie dialogu, coraz to nowych koncepcji polityki oświatowej, szkoła winna pozostać przestrzenią uniwersalnych wartości. Skoncentrowanie procesu wychowawczego na pojęciu „dobra” własnego i innych, stanowiącego fundament prospołeczności, wydaje się kierunkiem słusznym, pożądanym, by nie rzec koniecznym.

W tym kontekście wyróżnić można kilka głównych obszarów, w których szkoła może odegrać znaczącą rolę:

Kultura szkoły i atmosfera wychowawcza

Pierwszym fundamentalnym elementem, który wpływa na kształtowanie postaw prospołecznych, jest kultura szkoły. Atmosfera, jaka panuje w szkole, ma kluczowy wpływ na sposób, w jaki uczniowie uczą się współpracy, wyrażania emocji i angażowania się w działania na rzecz innych. Szkoła, która promuje wartości takie jak szacunek, zaufanie i wzajemna pomoc, stwarza przestrzeń, w której uczniowie uczą się empatii, solidarności i odpowiedzialności społecznej. Często w takich szkołach stosowane są zasady wspólnego podejmowania decyzji, dialogu i współpracy, co pomaga uczniom rozwijać umiejętności prospołeczne i współdziałać na rzecz wspólnego dobra. Promowanie pozytywnego klimatu w szkole sprzyja prospołeczności (O'Brennan, Bradshaw, Furlong, 2014) i nauce (Cohen i in., 2009), jednocześnie to prospołeczność kształtuje pozytywny klimat placówki (Aldridge, Ala'I, 2013; Cohen i in., 2009). Warto więc zacząć zaszczepić wirusa życzliwości i czekać aż pandemia się rozprzestrzeni.

Programy edukacyjne i działania wychowawcze

Kolejnym istotnym elementem jest wdrażanie programów edukacyjnych, które promują postawy prospołeczne. W ramach zajęć szkolnych uczniowie mogą poznawać zagadnienia związane z solidarnością społeczną, odpowiedzialnością obywatelską, prawami człowieka, tolerancją czy ochroną środowiska. Zajęcia te mogą przybierać formę projektów, warsztatów, debat czy analiz przypadków, które angażują uczniów do aktywnego poszukiwania rozwiązań dla problemów społecznych. Istotne jest,

aby te tematy były omawiane, ale również realizowane praktycznie, np. poprzez organizowanie akcji charytatywnych, wolontariatu, działań na rzecz lokalnej społeczności czy współpracy z organizacjami pozarządowymi.

Przykład nauczycieli i pracowników szkoły

Nauczyciele i pracownicy szkoły pełnią rolę modeli do naśladowania dla swoich uczniów. Ich postawy, zachowania oraz sposób interakcji z uczniami mają ogromny wpływ na kształtowanie postaw prospołecznych. W tej perspektywie potrzeba nauczycieli, którzy nie tylko przekazują wiedzę, ale także stanowią autorytet moralny, mają wysokie kompetencje społeczno-emocjonalne i potrafią je kształtować u swoich uczniów (Binfet, Passmore, 2019). Odpowiedzialność nauczycieli za kształtowanie postaw prospołecznych nie ogranicza się do pracy w klasie, ale obejmuje również ich rolę w wychowaniu uczniów do odpowiedzialności za innych, w szczególności w kontekście konstruktywnych, wspierających relacji międzyludzkich.

Wolontariat i pozaszkolne zaangażowanie społeczne

Szkola może pełnić ważną rolę w zachęcaniu uczniów do podejmowania działań prospołecznych poza murami szkoły. Np. wolontariat daje młodzieży możliwość bezpośredniego zaangażowania się w pomoc potrzebującym, a także kształtuje postawy odpowiedzialności, empatii i troski o innych (Dunfield, 2014). Udział w projektach wolontariackich, takich jak zbiórki charytatywne, pomoc w domach opieki, domach dziecka, prace na rzecz ochrony środowiska czy pomoc osobom z niepełnosprawnościami, stanowi doskonałą okazję do nauki postaw prospołecznych i pozytywnie wpływa na kształtowanie młodych obywateli.

Rozwiązywanie konfliktów i rozwijanie umiejętności interpersonalnych

Szkola jest również miejscem, w którym uczniowie uczą się rozwiązywać konflikty, negocjować, ustalać cele i priorytety oraz dbać o relacje międzyludzkie. W tym kontekście ważną rolę odgrywają programy nauczania, które koncentrują się na umiejętnościach regulacji emocji oraz rozwoju kompetencji społecznych, takich jak komunikacja, współpraca czy rozwiązywanie problemów. Zajęcia z zakresu mediacji, asertywności czy pracy z konfliktem, pomagają uczniom radzić sobie w trudnych sytuacjach, kształtując w ten sposób także postawy prospołeczne i zwiększając ich zdolność do działania na rzecz dobra wspólnego.

3. Korzyści z prospołeczności

W świetle powyższych rozważań, można wskazać szereg indywidualnych i społecznych korzyści płynących z kształtowania i promowania prospołeczności. Z perspektywy jednostkowej, zaangażowanie w działania prospołeczne przyczynia się do rozwoju umiejętności interpersonalnych, takich jak empatia, współczucie, zdolność do rozwiązywania konfliktów czy skutecznej komunikacji. Osoby angażujące się w pomoc innym, zwłaszcza w młodym wieku, uczą się dostrzegać potrzeby innych, co sprzyja rozwojowi inteligencji emocjonalnej (Zins i in., 2004). Ponadto uczestnictwo w działaniach prospołecznych daje poczucie satysfakcji i spełnienia, które wynika z poczucia, że ich działania mają pozytywny wpływ na innych ludzi. Badania wskazują, że osoby „pracujące” na rzecz wspólnoty odczuwają wyższy poziom szczęścia i satysfakcji z życia, co może wynikać z poczucia sensu i celu w życiu (Aaker, Akutsu, 2009). Równocześnie angażowanie się w prospołeczne działania sprzyja budowaniu silniejszych więzi społecznych i przyjaźni (Chen, 2023; Moynihan i in., 2015). Osoby, które podejmują wspólne inicjatywy, mają większą szansę na tworzenie trwałych, pozytywnych relacji, które są fundamentem zarówno osobistego, jak i zawodowego rozwoju. W kontekście wychowawczym, takie postawy pomagają młodym ludziom w kształtowaniu tożsamości społecznej, opartej na solidarności i współpracy z innymi, co może wpływać na ich przyszłą aktywność obywatelską i zaangażowanie w życie społeczne.

Z perspektywy społecznej, promowanie prospołeczności prowadzi do stworzenia bardziej spójnej i współpracującej wspólnoty. Dążenie do dobra wspólnego i gotowość do pomocy innym mają kluczowe znaczenie w budowaniu zaufania społecznego i redukcji napięć międzygrupowych (Balliet, Lange, 2013). Społeczności, w których dominują postawy prospołeczne, charakteryzują się większą solidarnością, lepszymi relacjami między obywatelami oraz bardziej efektywnym rozwiązywaniem problemów społecznych. Na poziomie lokalnym takie postawy mogą przyczynić się do rozwoju organizacji pomocowych, wolontariatu oraz innych form aktywności społecznej, które są niezbędne w przypadku kryzysów humanitarnych czy sytuacji kryzysowych. Z kolei w szerszym, globalnym kontekście postawy prospołeczne są kluczowe w walce z nierównościami społecznymi, ubóstwem czy zmianami klimatycznymi. Kiedy jednostki podejmują odpowiedzialność za dobro innych nie tylko na poziomie lokalnym, ale także w skali międzynarodowej, możliwe staje się efektywne przeciwdziałanie problemom globalnym. Prospołeczność wspiera idee współodpowiedzialności i solidarności międzynarodowej, promując zrównoważony rozwój oraz poszanowanie praw człowieka (Putnam, 2008; Stürmer, Snyder, 2009; Balliet, Lange, 2013; United Nations Development Programme, 2022).

4. Wyzwania i trudności w kształtowaniu postaw prospołecznych

Pomimo rosnącej świadomości na temat znaczenia postaw prospołecznych, kształtowanie ich w społeczeństwach współczesnych napotyka liczne trudności. Wysoki poziom indywidualizmu, konsumpcjonizm, a także rosnące problemy społeczne, takie jak nierówności, ubóstwo czy marginalizacja niektórych grup, sprawiają, że młodsze pokolenia mogą być mniej skłonne do angażowania się w działalność na rzecz innych.

Dość powszechne oczekiwanie „szybkich rezultatów” oraz nadmierna koncentracja na osiągnięciach osobistych i sukcesie materialnym prowadzić mogą do osłabienia więzi społecznych i obniżenia wrażliwości na potrzeby innych. Stąd niezwykle ważne jest, by zarówno rodzina, jak i szkoła, wspierały młodych ludzi w rozwijaniu postaw prospołecznych, stwarzając przestrzeń do refleksji nad tym, co oznacza być odpowiedzialnym obywatelem we współczesnym świecie, czym jest prospołeczność i dlaczego jest ważna.

Mimo wydawałoby się oczywistego kierunku oddziaływań wychowawczych szkoły, sprawa nie jest aż tak prosta. Choć z poziomu teorii trudno kwestionować zasadniczo pozytywne efekty prospołecznych postaw, w praktyce szkolnej wdrażanie programów wychowawczych i edukacyjnych w tym zakresie napotyka liczne trudności. Można wskazać kilka kluczowych czynników stanowiących przeszkody w rozwoju postaw prospołecznych u dzieci i młodzieży, na które także szkoła powinna zwrócić uwagę. Są to następujące czynniki.

Zmiana wartości społecznych i wpływ kultury masowej

Współczesne społeczeństwa, szczególnie w krajach rozwiniętych, doświadczają istotnych zmian w systemie wartości. Zjawiska takie jak konsumpcjonizm, indywidualizm i rywalizacja, które są promowane przez media i reklamę, mogą prowadzić do osłabienia poczucia solidarności społecznej. W badaniach zauważono, że młodsze pokolenia, także pod wpływem kultury masowej, często kultywują postawy, które skupiają się na realizacji własnych interesów, a nie na dobru wspólnym (Twenge, Campbell, 2009). Kultura medialna promuje obraz jednostki, która dąży do sukcesu kosztem innych, co może ograniczać empatię i gotowość do angażowania się w działania prospołeczne. Współczesne społeczeństwo coraz częściej stawia na indywidualne osiągnięcia, a to sprzyja kształtowaniu postaw egoistycznych. W kulturze globalnej dominują wartości, które zachęcają do konkurowania, rywalizacji i osiągania sukcesów na własny rachunek. Tego rodzaju podejście może utrudniać młodym ludziom rozwijanie poczucia wspólnoty i odpowiedzialności za innych. Z tego powodu młodzież może mieć trudności w angażowaniu się w działania prospołeczne, jeśli nie będzie miała odpowiednich wzorców i motywacji do takich działań. (Baumeister, Leary, 1995).

Zróżnicowane warunki społeczno-ekonomiczne uczniów

W badaniach nad wpływem warunków ekonomicznych na postawy społeczne, wskazywano, że dzieci z rodzin ubogich mogą mieć ograniczone możliwości angażowania się w działania społeczne, co wynika z konieczności skupienia się na własnym przetrwaniu i zaspakajaniu podstawowych potrzeb. Ponadto uczniowie wychowujący się w środowiskach o niskim statusie społecznym często borykają się z problemami emocjonalnymi i niedostosowaniem społecznym, które mogą utrudniać im rozwój empatii czy umiejętności współpracy, przekładają się także na akceptację społeczną (Suryadi, Dhieni, Edwita, 2025; Yang, Konrath, 2023).

Brak odpowiednich zasobów i wsparcia

Niestety można też przypuszczać, że nie wszystkie szkoły dysponują odpowiednimi zasobami, które umożliwiałyby efektywne wdrażanie programów prospołecznych. Bez odpowiednich środków finansowych trudno jest przeprowadzać działania w zakresie wolontariatu, projektów społecznych, czy szeroko zakrojonych programów edukacyjnych, które mogłyby angażować młodzież w działania na rzecz innych.

Tradycyjny system edukacyjny skupiający się na wynikach

W wielu szkołach dominuje tradycyjny model edukacyjny, w którym najważniejszym celem jest przygotowanie uczniów do egzaminów i osiąganie jak najlepszych wyników w nauce. Taki system, jak wskazuje Ames (1992), nie sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych, w tym postaw prospołecznych. W szkołach, w których nacisk kładzie się głównie na akademickie osiągnięcia, młodzież może nie mieć wystarczająco dużo przestrzeni i czasu na rozwijanie umiejętności związanych z współpracą, empatią czy angażowaniem się w działania prospołeczne. Również nauczyciele skupieni na realizacji programów nauczania mogą nie mieć wystarczająco dużo czasu, by poświęcić się kwestii wychowania obywatelskiego i prospołecznego.

Wysokie tempo życia i presja społeczna

Współczesne tempo życia, związane z intensywnym korzystaniem z technologii, presją społeczną oraz obciążeniem obowiązkami, może ograniczać czas i energię młodych ludzi na zaangażowanie w działania prospołeczne. Młodzież często koncentruje się na własnym rozwoju osobistym, a także na spełnianiu oczekiwań społecznych (np. w kontekście edukacji czy kariery zawodowej), co może utrudniać angażowanie się w aktywności, które nie mają bezpośredniego wpływu na ich indywidualne cele (Markus, 1991; Twenge, Catanese, Baumeister, 2002). Ponadto w kontekście rosnącej popularności technologii i mediów społecznościowych, młodzież może skupić się na kreowaniu własnego wizerunku online, co zamiast wspierać rozwój postaw prospołecznych, może prowadzić do wzrostu egoizmu i powierzchownych relacji.

Brak wsparcia ze strony rodziny

Rodzina stanowi podstawowe środowisko wychowawcze, a jej postawy mają istotny wpływ na rozwój dziecka. W sytuacjach, gdy rodziny nie angażują się w proces wychowawczy, a rodzice nie przekazują wartości prospołecznych, szkoła może napotkać trudności w kształtowaniu tych postaw. Gdy rodzice nie są w stanie zapewnić odpowiedniego wsparcia w zakresie kształtowania postaw prospołecznych u swoich dzieci, szkoła staje się jednym z najważniejszych miejsc, które ma szansę na przeciwdziałanie negatywnym wpływom. Jednak gdy brakuje wsparcia w rodzinie, trudno przekonać uczniów o wartości prospołecznych postaw.

Brak odpowiednich kompetencji u nauczycieli

Nie wszyscy nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pracy z młodzieżą w zakresie rozwijania postaw prospołecznych. Część nauczycieli nie posiada odpowiednich kompetencji wychowawczych ani wiedzy na temat efektywnych metod pracy z młodzieżą w kontekście promowania wartości społecznych. W szczególności nauczyciele nie zawsze są w stanie skutecznie integrować treści wychowawcze z codziennym nauczaniem, a także zarządzać trudnymi sytuacjami, które mogą występować w klasach o dużej różnorodności społecznej. Jak wynika z badania poznańskiego WO, także sama relacja uczeń – nauczyciel pozostawia wiele do życzenia (Cytlak i in., 2022).

W tym podrozdziale starano się zwrócić uwagę, iż kształtowanie postaw prospołecznych w szkole napotyka liczne trudności i bariery, które wynikają z szerszych uwarunkowań społecznych, kulturowych i edukacyjnych. Zmiany w systemie wartości, sytuacja rodzinna uczniów, ograniczone zasoby finansowe czy tradycyjny model edukacyjny – to tylko niektóre z przeszkód, które mogą ograniczać skuteczność działań prospołecznych w szkołach. Należy mieć jednak nadzieję, że świadomość tych przeszkód pozwoli lepiej zrozumieć potencjalne trudności i skuteczniej je przezwyciężać.

5. Zakończenie

Co oczywiste, oprócz przekazywania wiedzy merytorycznej, instytucja edukacyjna pełni niezwykle ważną rolę w procesie wychowawczym. W dobie globalnych wyzwań, takich jak zmiany klimatyczne, nierówności społeczne, migracje czy pandemia, postawy prospołeczne stają się kluczowe dla utrzymania spójności społecznej i efektywności działań kolektywnych. Szkoła, będąc jednym z najważniejszych środowisk rozwoju dzieci i młodzieży, ma istotny wpływ na kształtowanie określonych postaw. Treści i metody nauczania, przykład nauczyciela, obowiązujące normy, promowane wartości, panujące relacje budują klimat i kulturę szkoły, tworząc

przestrzeń, w której w sposób aktywny kształtuje się obraz obecnych i przyszłych pokoleń. To jak będzie on wyglądał w znacznej mierze zależy od odpowiedzi na fundamentalne pytanie, czy nam zależy? To pytanie o sens, kierunek i motywacje zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

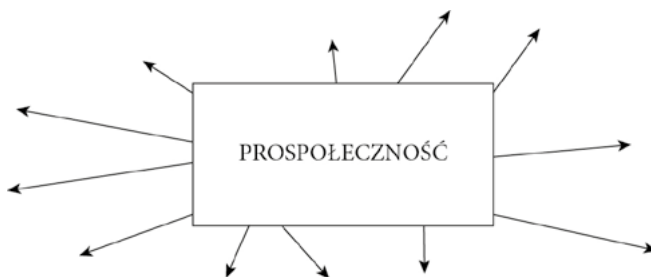
Wydaje się, że mimo licznych trudności i ograniczeń, polskie szkoły muszą podjąć wyzwanie i wziąć odpowiedzialność za kształtowanie prospołecznych postaw, bo jak wskazuje J. Mariański, o ile w czasach PRL-u nieufność i brak troski o innych miały w znacznej mierze charakter narzucony, o tyle dzisiaj noszą znamiona postawy „wybranej” (Mariański, 2014). Współczesne wyzwania, przed którymi stoi edukacja, wymagają od szkół elastyczności, innowacyjności oraz gotowości do adaptacji w kontekście szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej, politycznej, gospodarczej. Warto inwestować w rozwój postaw i wartości prospołecznych, które nie tylko przyczyniają się do rozwoju i dobrostanu jednostki, ale także tworzą fundamenty dla lepszego, bardziej sprawiedliwego i solidarnego społeczeństwa teraz i w przyszłości.

|| Inspiracje dla wspólnej pracy¹

Cel:

- rozpoznanie i zwiększenie wiedzy uczniów na temat prospołeczności,
- identyfikacja i rozwijanie postaw prospołecznych,
- odpowiedzialność obywatelska motywacja i zaangażowanie (pozytywne/negatywne konsekwencje prospołeczności)

1. Wypisz skojarzenia



2. Na podstawie powyższych skojarzeń zapisz definicję prospołeczności z uwzględnieniem komponentów postawy (emocje, oceny poznawcze, zachowania).
3. Zastanów się co motywuje ludzi do prospołeczności, a co może ją utrudniać? Co motywuje Ciebie?

¹ Scenariusz można potraktować, jako wprowadzenie i zaproszenie do rozmowy na temat prospołeczności. W pracy można wykorzystać elementy scenariusza lub całość (w zależności od celu, czasu, grupy itp.).

W kształtowaniu prospołeczności: Pomaga Przeszkadza..... Czy jest coś co chciałbyś poprawić? Jeśli tak, to jak to zrobisz? Czego będziesz potrzebować by było Ci łatwiej? (określ zakres tego co zależy od ciebie, a co od innych).

4. Wypisz/wymień korzyści z prospołeczności:

- dla siebie
- dla innych (klasy/grupy)
- dla całej społeczności szkolnej/akademickiej i pozaszkolnej/pozaakademickiej

Jeśli uznasz, że prospołeczność może mieć jakieś negatywne konsekwencje to je wypisz/wymień

- dla siebie
- dla innych (klasy/grupy)
- dla całej społeczności szkolnej/akademickiej i pozaszkolnej/pozaakademickiej

Czego potrzeba by pokonać ewentualne negatywne konsekwencje? Dlaczego warto to zrobić? itd.

LITERATURA

- Aaker, J.L., Akutsu, S. (2009). Why do people give? The role of identity in giving. *Journal of Consumer Psychology*, 19(3), 267–270. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.05.010>.
- Aknin, L.B., Hamlin, J.K., Dunn, E.W. (2012). Giving leads to happiness in young children. *PLoS ONE*, 7(6), e39211. DOI: 10.1371/journal.pone.0039211.
- Albert, L.S., Horowitz, L.M. (2008). Attachment styles and ethical behavior: Their relationship and significance in the marketplace [Style przywiązania i zachowania etyczne: Ich związek i znaczenie na rynku]. *Journal of Business Ethics*, 87(3), 299–316. DOI: 10.1007/s10551-008-9918-6.
- Aldridge, J., Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening in This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1), 47–66. DOI: 10.1177/1365480212473680.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Balliet, D., Van Lange, P.A. M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090–1112. <https://doi.org/10.1037/a0030939>.
- Bartoszek, A. (2003). Zaufanie jako czynnik aktywności obywatelskiej na lokalnej scenie politycznej. W: E. Nycz (red.), *Budowa lokalnego społeczeństwa obywatelskiego w perspektywie integracji obywatelskiej* (s. 139–150). Opole: Instytut Śląski.
- Beckes, L., Coan, J.A. (2011). Social baseline theory: The role of social proximity in emotion and economy of action. *Social and Personality Psychology Compass*, 12, 976–988. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2011.00400.x.
- Binfet, J.T., Passmore, H.-A. (2019). The who, what, and where of school kindness: Exploring students' perspectives. *Canadian Journal of School Psychology*, 34(1), 22–37. DOI: 10.1177/0829573517732202.

- Brown, K.W., Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible?: The role of values, mindfulness, and lifestyle. *Social Indicators Research*, 74, 349–368. DOI: 10.1007/s11205-004-8207-8.
- Chen, Y. (2023). Pro-sociality and happiness across national cultures: A hierarchical linear model. *Curr Psychol.*, Mar 30:1–14. doi: 10.1007/s12144-023-04608-y.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. DOI: 10.1177/016146810911100108.
- Corcoran, K.O. C., Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking, and conflict resolution. *Journal of Counseling & Development*, 78(4), 473–483. DOI: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01931.x.
- Cytlak, I., Szafran, J., Cwojdzńska, A., Buchnat, M., Chmura-Rutkowska, I., Cybal-Michalska, A., Jaskulska, S., Kanclerz, B., Kozłowska, A., Marciniak, M., Mysza-Strychalska, L., Wawrzyniak-Beszterda, R. (2022). (Nie)dobra szkoła?: Obraz współczesnej szkoły w opiniach uczniów i uczennic – kierunki zmian. *Resocjalizacja Polska*, 24, 427–441. DOI: DOI: 10.22432/pjsr.2022.24.26.
- Danner, D.D., Friesen, W.V., Carter, A.N. (2007). Helping behavior and longevity: An emotion model. W: S.G. Post (red.), *Altruism and health: Perspectives from empirical research* (s. 246–258). Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195182910.003.0016.
- Davidson, R.J., Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live, and how you can change them*. New York: Hudson Street Press.
- De Dreu, C.K. (2012). Oxytocin modulates the link between adult attachment and cooperation through reduced betrayal aversion. *Psychoneuroendocrinology*, 37(7), 871–880. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2011.10.003.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dunfield, K.A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00958.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2006). *Student – teacher relationships*, W: G.G. Bear, K.M. Minke (red.), *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 59–71). Maryland: National Association of School Psychologists.
- Hare, B., Woods, V. (2022). *Przetwarzają najzyczliwsi: Jak ewolucja wyjaśnia istotę człowieczeństwa?* Kraków: Copernicus Center Press.
- Hawley, P.H., Shorey, H.S., Alderman, P.M. (2009). Attachment correlates of resource-control strategies: Possible origins of social dominance and interpersonal power differentials. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(8), 1097–1118. DOI: 10.1177/0265407509347939.
- Jennings, P.A., Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. DOI: 10.3102/0034654308325693.
- Jones, S.M., Bouffard, S.M., Weissboard, R. (2013). Educators’ social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. DOI: 10.1177/003172171309400815.
- Kiciński, K., Kurczewski, J. (1977). *Poglądy etyczne młodego pokolenia Polaków*. Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa.

- Layous, K., Nelson, S.K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PLoS ONE*, 7(12), e51380. DOI: 10.1371/journal.pone.0051380.
- Le Nguyen, K., Lin, J., Algoe, S.B., Brantley, M.M., Kim, S.L., Brantley, J., Salzberg, S., Fredrickson, B.L. (2019). Loving-kindness meditation slows biological aging in novices: Evidence from a 12-week randomized controlled trial. *Psychoneuroendocrinology*, 108, 20–27. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2019.05.020.
- Mariański, J. (2014). Wartości prospołeczne w świadomości Polaków. *Górnośląskie Studia Socjologiczne*, 5, 100–119.
- Markus, H.R. (1991). *Cultural variation in the self-concept*. The Self: Interdisciplinary approaches/ Springer.
- Martela, F., Ryan, R.M. (2015). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of Personality*, 84, 750–764. DOI: 10.1111/jopy.12215.
- McKinney, K. (2002). 15: Instructional development: Relationships to teaching and learning in higher education. *To Improve the Academy*, 20(1), 225–237. DOI: 10.1002/j.2334-4822.2002.tb00584.x.
- Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. W: M.S. Clark (red.), *Prosocial behavior* (s. 238–264). Newbury Park, CA: Sage.
- Moynihan, D.P., DeLeire, T., Enami, K.A. (2015). Life Balliet, D., Van Lange, P.A.M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090–1112.
- O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P., Furlong, M.J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, 6, 125–136. DOI: 10.1007/s12310-014-9118-8.
- Priel, B., Mitrany, D., Shahar, G. (1998). Closeness, support and reciprocity: A study of attachment styles in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 25(6), 1183–1197. DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00102-0.
- Putnam, R.D. (2008). *Samotna gra w kręgle: Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Stürmer, S., Snyder, M. (2009). *The Psychological Study of Group Processes and Intergroup Relations in Prosocial Behavior*. 10.1002/9781444307948.ch.
- Suryadi, S., Dhieni, N., Edwita, E. (2025). The Influence of Socio-Economic Status, Parenting Style, and SelfControl on Children's Prosocial Behavior. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 8(1).
- Szafran, J. (2023), Prospołeczność jako wyzwanie pedagogiczne, *Wychowanie w Rodzinie*, 30, 2, ss. 41–56, DOI:10.61905/wwr/175489.
- Trusty, J., Ng, K.M., Watts, R.E. (2005). Model of effects of adult attachment on emotional empathy of counseling students. *Journal of Counseling & Development*, 83(1), 66–77. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2005.tb00581.x.
- Twenge, J.M., Catanese, K.R., Baumeister, R.F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606.
- United Nations Development Programme. (2022). Human development report 2022. New York, NY: UNDP. <https://hdr.undp.org>.
- Worth Living: Evidence on the Relationship Between Prosocial Values and Happiness. *Am Rev Public Adm.*, May; 45(3):311–326. doi: 10.1177/0275074013493657.

- Wojciszke, B. (2017). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Yang, Y., Konrath, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of the relationship between economic inequality and prosocial behaviour. *Nature Human Behaviour*, 7(11), 1899–1916.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (red.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zuroff, D.C., Moskowitz, D.S., Côté, S. (1999). Dependency, self-criticism, interpersonal behaviour and affect: Evolutionary perspectives. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 231–250. DOI: 10.1348/014466599162827.

ZUZANNA KOCZOROWSKA

Studentka Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: zuzkoc4@st.amu.edu.pl

JULIA KWAŚNY

Studentka Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: julkwa@st.amu.edu.pl

Jak dbać o swoje prawa i potrzeby w szkole? Statuty szkolne jako wsparcie dla społeczności szkolnej¹

1. Wprowadzenie

Celem rozdziału jest wyposażenie w wiedzę i umiejętności potrzebne do odpowiedzialnej ochrony swoich praw w szkole. Przekazane zostaną wskazówki, w jaki sposób stawiać granice i rozwiązywać trudne sytuacje, a jednocześnie przestrzegać norm społecznych, zasad bezpieczeństwa i okazywać szacunek innym. Te umiejętności mogą pomóc nie tylko dbać o swoje prawa, ale również zachować pozytywne relacje w całej społeczności szkolnej.

Z tego rozdziału dowiesz się:

- Jaka jest rola statutu szkolnego i jakie warunki musi spełniać?
- Jak skonstruować statut szkolny na miarę XXI w.?
- Jak pogodzić prawa ucznia z wymaganiami szkoły?
- W jaki sposób szkoła może ingerować w wygląd uczniów i uczennic?
- Jakie prawa i obowiązki mają uczniowie i uczennice podczas lekcji?
- Co zrobić, kiedy szkoła nie respektuje praw ucznia?

¹ Opieka naukowa: Izabela Cytlak, Pracownia Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

2. Jaka jest rola statutu szkolnego i jakie warunki musi spełniać?

Każda szkoła posiada statut, którego treść jest informacją publiczną. To znaczy, że musi być udostępniona nie tylko uczniom i nauczycielom, ale również każdemu, kto chce się z nią zapoznać. W statucie zapisane są wszystkie kluczowe zasady funkcjonowania danej szkoły, m.in. jej cele i zadania, prawa i obowiązki całej społeczności szkolnej, warunki oceniania, nagradzania oraz karania uczniów (Korzeniowski, 2023, s. 22). To często pierwszy dokument, po który sięgają uczniowie, kiedy czują, że ich prawa są łamane lub zostali niesprawiedliwie potraktowani.

Według badania „Prawa ucznia w Polsce”, przeprowadzonego w 2023 r. przez Stowarzyszenie Umarłych Statutów, aż 81,3% polskich uczniów miało kiedykolwiek poczucie, że ich prawa w szkole są naruszane. Osoby, które zdecydowały się zgłosić nieprawidłowości, często nie były usatysfakcjonowane rozwiązaniem problemu, a nawet doświadczały innych negatywnych skutków swojej decyzji (Korzeniowski, 2023, s. 103). Dlatego tak ważne jest, aby osoby domagające się sprawiedliwego traktowania, miały konkretne poparcie swoich zastrzeżeń w statutach. Każdy nowy członek społeczności szkolnej musi zaakceptować zapisy w statucie, dzięki czemu wszystkie strony mogą później odwoływać się do nich w przypadku wystąpienia nieprawidłowości. Zgodnie z prawem, skargi mogą wносить zarówno do swojej szkoły, jak i do wyższych organów władzy, co zapewnia każdemu dodatkowe zabezpieczenie.

Każda nowa szkoła ma statut ustanawiany przez jej założyciela oraz weryfikowany i akceptowany przez kuratora oświaty (Grzegorzewska, 2023). Zgodnie z art. 72 Prawa oświatowego, „rada pedagogiczna przygotowuje projekt statutu szkoły lub placówki albo jego zmian i przedstawia do uchwalenia radzie szkoły lub placówki”. Natomiast w art. 81 tego samego aktu prawnego zapisano, że „w szkołach lub placówkach, w których rada nie została powołana, zadania rady wykonuje rada pedagogiczna”. Czy oznacza to, że rada może uwzględnić w statucie dowolne zapisy, według własnego pomysłu i wizji edukacyjno-wychowawczej? Przede wszystkim statuty szkolne podlegają hierarchii aktów prawnych, która obowiązuje w Polsce:

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej;
2. Ratyfikowane umowy międzynarodowe;
3. Rozporządzenia, dyrektywy i decyzje Unii Europejskiej;
4. Ustawy i rozporządzenia z mocą ustawy;
5. Rozporządzenia;
6. Akty prawa miejscowego (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997, art. 87–94).

Statuty szkolne znajdują się na samym dole hierarchii aktów prawnych. Każdy ich zapis musi być zgodny z prawem obowiązującym w Polsce, z Konstytucją RP na czele.

To nie są jedyne regulacje, ponieważ statut musi spełniać wszystkie założenia zawarte w art. 98 ustawy Prawo oświatowe (Korzeniowski, 2023, s. 21). Przepis ten

jest skonstruowany w taki sposób, że oprócz bazowych zapisów, rada szkoły lub rada pedagogiczna może uwzględnić w statucie dowolne kwestie, pod warunkiem, że są one zgodne z prawem powszechnie obowiązującym.

3. Jak skonstruować statut szkolny na miarę XXI w.?

Stowarzyszenie Umarłych Statutów to organizacja pozarządowa założona w 2020 r. przez studentów i licealistów. Na szeroką skalę bada stan praw ucznia w Polsce, edukuje, a nawet prowadzi profesjonalne interwencje w sprawach poszkodowanych uczniów i uczennic. Stowarzyszenie wydało również bezpłatną i ogólnodostępną publikację „Statut nieumarły” (Korzeniowski, 2023). To uniwersalny dokument, który spełnia wszystkie prawne wymagania, jest napisany zrozumiałym językiem, a jednocześnie daje dużą swobodę, aby spersonalizować go do potrzeb danej społeczności szkolnej. Twórcy „Statutu nieumarłego” postawili sobie za cel nie tylko zgodność z prawem, ale także kreowanie bezpiecznej, inkluzywnej i nowoczesnej edukacji. Jakie warunki, według autorów, powinny spełniać statuty na miarę XXI w.? (opracowanie własne, na podstawie „Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem.” 2023, red. Łukasz Korzeniowski):

1. Nie powinny dyskryminować żadnej grupy społecznej;
2. Powinny zawierać zapisy dotyczące wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami, neuroróżnorodnych, z trudnościami psychicznymi, chorych, w trudnej sytuacji rodzinnej lub materialnej oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
3. Powinny gwarantować zdobywanie w szkole kompetencji przyszłości oraz wiedzy i umiejętności niezbędnych w XXI w., m.in. w zakresie edukacji społecznej, emocjonalnej, ekologicznej, prawnej, obywatelskiej, medialnej i seksualnej;
4. Powinny charakteryzować metody nauczania, aby nie były one oparte wyłącznie na biernym przekazywaniu wiedzy;
5. Powinny określać zasady oceniania, które uwzględniają indywidualne postępy, a także udzielane wsparcie w przypadku niepowodzeń edukacyjnych;
6. Powinny gwarantować zaspokajanie podstawowych potrzeb fizjologicznych. Propozycje modyfikacji w statucie należy zgłaszać radzie pedagogicznej, najlepiej przy pomocy samorządu uczniowskiego. Na stronie internetowej Stowarzyszenia Umarłych Statutów znajduje się wiele przepisów prawnych, które mogą pomóc przekonać decyzyjne osoby do wprowadzenia zmian korzystnych dla całej społeczności szkolnej. Pomocne rekomendacje opracował również Zespół Przyjaznej Edukacji powołany przez Wielkopolskiego Kuratora Oświaty.

Kod QR do publikacji „Statut nieumarły”: https://cms.statut.umarlestatuty.pl/uploads/Statut_nieumarly_Krakow_2023_E_BOOK_b4355c45cd.pdf

Kod QR do rekomendacji do statutów szkół przygotowanych przez Zespół Przyjaznej Edukacji powołany przez Wielkopolskiego Kuratora Oświaty: <https://ko.poznan.pl/wp-content/uploads/2025/06/rekomendacje-do-statutow-szkol-przygotowane-przez-zespol-przyjaznej-edukacji.pdf>

4. Jak pogodzić prawa ucznia z wymaganiami szkoły?

Respektowanie praw ucznia jest istotne dla dobrostanu psychofizycznego i motywacji do nauki. Niestety wiele współczesnych publikacji na ten temat zwraca uwagę jedynie na wolność uczniów i uczennic, pomijając zupełnie innych członków społeczności szkolnej. Jeśli chcemy, żeby szkoła była miejscem przyjaznym i otwartym dla wszystkich, podczas obrony swoich praw musimy zadbać o:

- przestrzeganie norm społecznych, czyli zasad powszechnie obowiązujących w danej grupie społecznej, w określonej sytuacji i w konkretnym miejscu;
- szacunek dla wszystkich członków społeczności szkolnej uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrekcji oraz innych pracowników;
- zasady bezpieczeństwa.

5. W jaki sposób szkoła może ingerować w wygląd uczniów i uczennic?

Eksperymentowanie z wyglądem i ubiorem oraz szukanie własnego stylu jest naturalnym elementem rozwoju tożsamości psychospołecznej. Ingerowanie szkoły w tę sferę może być zatem odbierane jako ograniczanie praw uczniów i uczennic do wyrażania siebie i swoich poglądów. Jednak według artykułu 99 Prawa oświatowego „statut szkoły może określać obowiązki w zakresie przestrzegania zasad ubierania się uczniów na terenie szkoły lub noszenia na terenie szkoły jednolitego stroju”. Oznacza to, że szkoła może wprowadzić mundurki lub konkretne zasady dotyczące ubioru. W artykule nie ma jednak wzmianki o makijażu, fryzurze, tatuażach, biżuterii czy pomalowanych paznokciach, dlatego uregulowanie tych kwestii w statutach jest niezgodne z prawem.

Stowarzyszenie Umarłych Statutów proponuje natomiast zapis: „Uczniowie są obowiązani ubierać się zgodnie z ogólnie przyjętymi normami społecznymi, z zastrzeżeniem, że niedozwolone jest noszenie stroju zawierającego elementy nawołujące do nienawiści, dyskryminujące lub sprzeczne z prawem bądź stwarzające zagrożenie dla bezpieczeństwa innych uczniów, nauczycieli, pracowników szkoły lub samego ucznia”.

Nawet jeśli wymagania odnośnie do stroju nie zostały określone w statucie szkolnym, ważne, aby był on adekwatny do miejsca i sytuacji. Elementy stroju nie mogą też obrażać żadnej jednostki ani grupy społecznej, ponieważ mowa nienawiści oraz dyskryminacja ze względu na jakąkolwiek cechę są niezgodne z polskim prawem. Przestrzeganie zasad bezpieczeństwa to natomiast okazywanie szacunku zarówno sobie, jak i innym członkom społeczności szkolnej, a w szczególności nauczycielom, odpowiedzialnym za zdrowie i życie uczniów podczas pobytu w szkole.

Szkoła nie ma natomiast prawa narzucać innych zasad dotyczących ubioru dla chłopców, a innych dla dziewcząt. „Równe traktowanie, to traktowanie wolne od wszelkich form dyskryminacji z przyczyn takich jak m.in. płeć, wiek, pochodzenie etniczne i narodowe, rasa, religia i przekonania oraz niepełnosprawność i orientacja seksualna. Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej wszyscy obywatele i obywatelki są równi wobec prawa. (...) Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny” (*Pojęciownik równościowy*, 2024).

6. Jakie prawa i obowiązki mają uczniowie i uczennice podczas lekcji?

Badania nad procesami poznawczymi pokazują, że nauka w ciszy i bezruchu nie jest skuteczna, a uczniowie muszą działać, zadawać pytania, odkrywać i eksperymentować (Żylińska, 2013, s. 89). Jakie prawa i obowiązki mają uczniowie podczas lekcji w XXI w.?

Szkoła to miejsce kształtowania się poglądów młodych ludzi, a więc powinna stwarzać przestrzeń do dyskusji i wzajemnego inspirowania się (Kruszewski, 2024, s. 107). Wolność słowa gwarantuje artykuł 54 Konstytucji RP: „Każdemu zapewnia się wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji”. Uczniowie i uczennice mają prawo nie zgadzać się z nauczycielem, ale nie mogą naruszać dóbr osobistych drugiego człowieka. Obrażanie i dyskryminowanie może być nawet karalne. Według art. 256 Kodeksu karnego „Kto publicznie propaguje nazistowski, komunistyczny, faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa lub nawołuje do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”.

Kontrowersje budzi również możliwość używania telefonów komórkowych podczas lekcji. W dzisiejszych czasach internet jest jednym z głównych źródeł edukacji i pozyskiwania nowej wiedzy. Może jednak negatywnie wpływać na proces nauczania i organizację pracy w klasie:

- dźwięki filmików, powiadomień powodują rozproszenie uwagi innych uczniów, odwracają uwagę od osoby nauczyciela oraz zakłócają płynny przebieg lekcji;
- używanie telefonu może być dla uczniów sposobem uniknięcia aktywnego udziału w zajęciach, co przekłada się na wyniki w nauce i efektywność procesu edukacyjnego;
- ciągle korzystanie ze smartfona kształtuje niezdrowe nawyki, które mogą prowadzić nawet do uzależnienia. Obowiązkiem nauczyciela jest dbanie o dobrostan uczniów.

Zdarza się, że nauczyciele grożą uczniom konfiskatą smartfonów, gdy uczniowie używają ich podczas lekcji. Zgodnie z artykułem 99 Prawa oświatowego: „Obowiązki ucznia określa się w statucie szkoły z uwzględnieniem obowiązków w zakresie (...) przestrzegania warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły”. Jednak prawo własności zawarte w Konstytucji RP nie pozwala na konfiskatę telefonu przez nauczyciela, nawet jeśli taka konsekwencja przewidziana jest w statucie szkolnym. Nie bez znaczenia pozostaje jednak fakt, iż używanie telefonu w trakcie trwania zajęć jest uznawane za formę okazywania braku szacunku. Najprostszym rozwiązaniem sytuacji, w której uczniowie potrzebują skorzystać z komórki, jest zapytanie o zgodę.

Kolejnym tematem jest możliwość jedzenia i picia podczas lekcji. Amerykański psycholog, Abraham Maslow, w 1934 r. opisał skonstruowaną przez siebie hierarchię potrzeb. Według tej koncepcji potrzeby niższego rzędu powinny być zaspokajane w pierwszej kolejności, ponieważ bez spełnienia tego warunku niemożliwe jest zaspokojenie potrzeb wyższych. Podstawę Piramidy Maslowa stanowią potrzeby fizjologiczne. Aby poprawnie funkcjonować w społeczeństwie, czuć się dobrze i zdobywać wiedzę, konieczne jest, aby naturalne potrzeby fizjologiczne były zaspokojone. W przeciwnym razie dominują nad innymi potrzebami i warunkują nasze zachowania. Wobec tego oczywiste wydaje się to, iż szkoła nie może zabronić spożywania posiłków i napojów, a także korzystania z toalety. Czy tak samo jest w trakcie lekcji? Zakaz jedzenia i picia jest niezgodny z polskim prawem. Ważne jest jednak okazywanie szacunku nauczycielom, poprzez poproszenie o zgodę. Jeśli decydujemy się zaspokoić głód podczas trwania zajęć, w dobrym tonie będzie wybranie przekąski, której zjedzenie nie będzie przeszkadzało innym, a łyk wody będzie lepszym wyborem niż podłączanie czajnika i parzenie herbaty. Uczniowie i uczennice powinni pamiętać, że wbrew powszechnym przekonaniom dzwonek nie jest tylko dla nauczyciela. Lekcja trwa 45 minut i po tym czasie w zaspokajaniu swoich potrzeb będą mieli zdecydowanie większą swobodę.

7. Co zrobić, kiedy szkoła nie respektuje praw ucznia?

Jeśli członek społeczności szkolnej nie przestrzega zapisów zawartych w statucie lub jeśli statut jest niezgodny z prawem, pierwszym krokiem zawsze powinna być rozmowa z wychowawcą lub innym nauczycielem. Często samo wytłumaczenie problemu z szacunkiem i bez oskarżania może pomóc szybko rozwiązać sprawę. Warto skorzystać na przykład z zasad Porozumienia bez przemocy M.B. Rosenberga. Metoda polega na komunikowaniu się w czterech krokach:

1. Mówienie o faktach: „W statucie szkolnym znajduje się zapis niezgodny z prawem”;

2. Mówienie o uczuciach: „Czuję się niesprawiedliwie potraktowana i zawstydzona przed całą klasą, kiedy nauczyciel każe mi zmywać makijaż podczas lekcji”;

3. Mówienie o potrzebach: „Chciałabym nosić makijaż do szkoły, ponieważ dodaje mi pewności siebie”;

4. Mówienie o prośbach: „Proszę o pomoc w rozwiązaniu tej sprawy”.

Niestety rozmowa nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty. W takiej sytuacji Stowarzyszenie Umarłych Statutów przedstawia proste kroki, które można podjąć, kiedy statut szkolny jest niezgodny z prawem lub zapisy w statucie nie są przestrzegane. Przede wszystkim należy napisać rzetelną skargę, najlepiej z dołączonymi cytatami przepisów prawnych na poparcie swojego stanowiska. Warto skorzystać z poradników na stronie Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

Kiedy skarga jest już gotowa, w pierwszej kolejności warto zgłosić nieprawidłowości w szkole. W szkole nadzór pedagogiczny sprawują dyrektor szkoły lub inni nauczyciele zajmujący stanowiska kierownicze (por. art. 60 ust. 7 Prawa oświatowego). Skargę można wnieść bezpośrednio do dyrektora lub skorzystać z pomocy nauczyciela, rady rodziców czy samorządu uczniowskiego.

Zdarzają się jednak sytuacje, kiedy dyrektor szkoły nie jest chętny do współpracy z uczniami, nie odpowiada na pisma lub lekceważy nieprawidłowości w funkcjonowaniu szkoły. W tym przypadku można skorzystać z pomocy kuratorium oświaty. Skarga może zostać wniesiona bezpośrednio przez pełnoletnich uczniów lub przez niepełnoletnich, jeśli podpisze ją opiekun prawny lub zaufany nauczyciel. Kurator oświaty może uchylić cały statut lub niektóre jego postanowienia, jeśli uzna je za sprzeczne z prawem (por. art. 114 Prawa oświatowego).

8. Podsumowanie

Statuty mogą być wsparciem dla całej społeczności szkolnej. Warto je znać, weryfikować pod względem zgodności z prawem, a nawet modyfikować, aby odpowiadały na zmieniające się potrzeby uczniów i nauczycieli. Dbanie o swoje prawa w zgodzie z normami społecznymi, zasadami bezpieczeństwa i z szacunkiem rozwija kompetencje przyszłości niezbędne w dorosłym życiu. Uczy asertywnej komunikacji, rozwiązywania konfliktów, krytycznego myślenia oraz wzmacnia poczucie własnej wartości i sprawczości.

Inspiracje dla wspólnej pracy

1. Dlaczego warto znać statut swojej szkoły?
2. Jakie warunki musi spełniać statut szkolny?
3. Kto może wprowadzać zmiany w statucie szkolnym?
4. Czym zajmuje się organizacja Stowarzyszenie Umarłych Statutów?

5. W jaki sposób szkoła może ingerować w wygląd uczniów i uczennic?
6. W jaki sposób szkoła może ingerować w wyrażania swoich poglądów przez uczniów i uczennice?
7. W jaki sposób szkoła może ingerować w używanie telefonów komórkowych na terenie szkoły?
8. W jaki sposób szkoła może ingerować w zaspokajanie potrzeb fizjologicznych w szkole?
9. Jakie kroki mogą podjąć uczniowie, kiedy ich prawa są łamane?

Propozycje projektów klasowych

1. Wspólnie przeanalizujcie statut waszej szkoły, możecie podzielić go na części i analizować w grupach. Zastanówcie się, czy wszystkie przepisy są zgodne z prawem. Następnie pomyślcie, jakich przepisów brakuje w statucie. Jakie zapisy mogłyby być wsparciem dla całej społeczności szkolnej? Możecie skorzystać ze wzoru Statutu Nieumarłego. Może część ze stworzonych przez was zapisów warto zgłosić radzie pedagogicznej z odpowiednim uzasadnieniem?
2. Stowarzyszenie Umarłych Statutów od 2020 r. organizuje plebiscyt na Statutowy Absurd Roku, czyli zapis w statucie, który w najbardziej rażący sposób łamie prawo, wprowadza zabawne w swoim absurdzie zakazy i nakazy. Zorganizujcie podobny plebiscyt biorąc pod uwagę szkołę z waszego miasta. Każdy uczeń może znaleźć i wybrać jeden zapis, a następnie zorganizujcie głosowanie na forum klasy. Statutowe absurdy postarajcie się uzasadnić konkretnymi przepisami prawa, możecie skorzystać ze wskazówek na stronie internetowej Stowarzyszenia Umarłych Statutów.

Karty do dyskusji

1. Borys w ciepłe dni chodzi do szkoły w krótkich spodenkach. Nauczyciele za każdym razem wpisują mu do dziennika uwagi za nieodpowiedni strój. Fragment statutu w szkole Borysa: „Dziewczeta mogą nosić długie spodnie lub spódnice i sukienki o długości co najmniej do kolan oraz bluzki i koszule zakrywające brzuch i ramiona. Chłopcy mogą nosić długie spodnie oraz bluzki i koszule zakrywające brzuch i ramiona”.
Pytania do dyskusji:
 - Czy zapis w statucie szkolnym jest zgodny z prawem?
 - Czy zachowanie Borysa narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
 - Jakie kroki mogą podjąć nauczyciele i nauczycielki względem zachowania Borysa?
 - Jakie kroki może podjąć Borys?
 - Jak mogłaby przebiegać rozmowa Borysa z nauczycielem?

Wskazówki dla nauczycieli/lek:

- Statut szkoły może określać obowiązki w zakresie przestrzegania zasad ubierania się uczniów na terenie szkoły lub noszenia na terenie szkoły jednolitego stroju (Prawo oświatowe, 2016, art. 99).
- Jednak równe traktowanie, to traktowanie wolne od wszelkich form dyskryminacji z przyczyn takich jak m.in. płeć, wiek, pochodzenie etniczne i narodowe, rasa, religia i przekonania oraz niepełnosprawność i orientacja seksualna. Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej wszyscy obywatele i obywatelki są równi wobec prawa. (...) Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny. (*Pojęciownik równościowy*, 2024). Statut szkolny nie może różnicować przepisów ze względu na płeć.
- Uczeń może zgłosić zapisy w statucie zgodnie z procedurami opisanymi w punkcie „Co zrobić, kiedy szkoła nie respektuje praw ucznia?”.

2. Helena ma włosy pofarbowane na różowo oraz piercing w nosie, w ustach i w brwiach. Nauczyciele i nauczycielki codziennie wpisują jej uwagi, każą wyjąć kolczyki podczas lekcji oraz jak najszybciej zmienić kolor włosów. Fragment statutu w szkole Heleny: „Uczniowie mają obowiązek ubierać się schludnie i skromnie. Zabrania się farbowania włosów na nienaturalne odcienie, tatuaży, piercingu i malowania paznokci”.

Pytania do dyskusji:

- Czy zapis w statucie szkolnym jest zgodny z prawem?
- Czy zachowanie Heleny narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
- Jakie kroki mogą podjąć nauczyciele i nauczycielki względem zachowania Heleny?
- Jakie kroki może podjąć Helena?
- Jak mogłaby przebiegać rozmowa Heleny z nauczycielem lub nauczycielką?

Wskazówki dla nauczyciela/lki:

- Statut szkoły może określać obowiązki w zakresie przestrzegania zasad ubierania się uczniów na terenie szkoły lub noszenia na terenie szkoły jednolitego stroju (Prawo oświatowe, 2016, art. 99). Zgodnie z prawem statut szkolny może regulować wyłącznie zasady dotyczące ubioru, a nie innych elementów wyglądu, takich jak kolor włosów czy kolczyki.
 - Uczennica może zgłosić zapisy w statucie zgodnie z procedurami opisanymi w punkcie „Co zrobić, kiedy szkoła nie respektuje praw ucznia?”.
3. Maja założyła do szkoły bluzkę odkrywającą brzuch. Nauczycielka biologii nie wpuściła jej na lekcję i poprosiła, aby poszła do domu się przebrać.

Fragment statutu w szkole Mai: „Uczniowie mają obowiązek ubierać się zgodnie z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Strój szkolny powinien być czysty oraz zakrywać ramiona, brzuch i uda”.

Pytania do dyskusji:

- Czy zapis w statucie szkolnym jest zgodny z prawem?
- Czy zachowanie Mai narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
- Jakie kroki mogą podjąć nauczyciele i nauczycielki względem zachowania Mai?
- Jakie kroki może podjąć Maja?
- Jak mogłaby przebiegać rozmowa Mai z nauczycielką?

Wskazówki dla nauczyciela/lki:

- Statut szkoły może określać obowiązki w zakresie przestrzegania zasad ubierania się uczniów na terenie szkoły lub noszenia na terenie szkoły jednolitego stroju (Prawo oświatowe, 2016, art. 99). Konsekwencją łamania zapisów w statucie może być wpisanie uwagi do dziennika lub obniżenie oceny z zachowania.
 - Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa (Konstytucja RP z 1997 r.). Karą za złamanie zasad w statucie szkolnym nie może być zakaz udziału w lekcji. Uczennica ma prawo zgłosić sytuację do wychowawcy lub dyrektora szkoły.
4. Amelia prawie codziennie ubiera do szkoły wysokie obcasy i długie kolczyki. Wychowawczynie wielokrotnie zwracała jej na to uwagę, powołując się na kwestie bezpieczeństwa. Na koniec roku obniżyła Amelii zachowanie za nieodpowiedni strój. W statucie szkolnym nie ma wzmianki o wymaganiach i ograniczeniach dotyczących wyglądu.

Pytania do dyskusji:

- Czy zachowanie Amelii narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
- Jakie kroki mogą podjąć nauczyciele i nauczycielki względem zachowania Amelii?
- Jakie kroki może podjąć Amelia?
- Jak mogłaby przebiegać rozmowa Amelii z nauczycielką?

Wskazówki dla nauczycieli/lek:

- Nauczyciele mogą kontrolować ubiór uczniów tylko o tyle, o ile statut im na to pozwala (Kruszewski, 2024). Statut szkoły może określać obowiązki w zakresie przestrzegania zasad ubierania się uczniów na terenie szkoły lub noszenia na terenie szkoły jednolitego stroju (Prawo oświatowe, 2016, art. 99). Nawet, jeśli w statucie znalazłby się zapisy dotyczące zakazu noszenia butów na wysokim obcasie, dokument nie może zakazywać noszenia biżuterii.

- Zachowanie Amelii może naruszać zasady bezpieczeństwa. Noszenie wysokich obcasów może być niebezpieczne w zatłoczonej szkole, szczególnie na przerwach. Długie kolczyki mogą natomiast zagrażać zdrowiu uczennicy na przykład podczas wychowania fizycznego.

5. Filip używał telefonu podczas lekcji matematyki. Nauczyciel skonfiskował telefon i odniósł go do sekretariatu. Filip może odzyskać telefon tylko przychodząc do szkoły z rodzicami.

Fragment statutu w szkole Filipa: „Uczniowie mogą korzystać z urządzeń elektronicznych podczas lekcji wyłącznie za zgodą nauczyciela i tylko do celów edukacyjnych. Nauczyciel ma prawo skonfiskować telefon i zdeponować go w sekretariacie szkolnym, jeśli uczeń używa go niezgodnie z zasadami”.

Pytania do dyskusji:

- Czy zapis w statucie szkolnym jest zgodny z prawem?
 - Czy zachowanie Filipa narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
 - Jakie kroki mogą podjąć nauczyciele i nauczycielki względem zachowania Filipa?
 - Jakie kroki może podjąć Filip?
 - Jak mogłaby przebiegać rozmowa Filipa z nauczycielem?
 - Wskazówki dla nauczycieli/lek:
 - Obowiązki ucznia określa się w statucie szkoły z uwzględnieniem obowiązków w zakresie (...) przestrzegania warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły (Prawo oświatowe, 2016, art. 99). Żadna ustawa, a zwłaszcza prawo oświatowe, nie umożliwia konfiskaty telefonu w przypadku, gdy uczeń korzysta z niego podczas lekcji (Kruszewski, 2024). Regulowane jest to przez prawo własności zawarte w Konstytucji RP.
 - Nauczyciel ma prawo wpisać uczniowi uwagę za korzystanie z telefonu lub nawet poprosić uczniów o odłożenie telefonów w ustalonym miejscu na początku lekcji, jeśli taki zapis znajduje się w statucie. Nie może jednak skonfiskować ani na siłę odebrać telefonu.
 - Zachowanie Filipa może być odebrane jako brak szacunku dla nauczyciela i naruszanie ogólnie przyjętych norm społecznych.
6. Patrycja z okazji swoich urodzin otrzymała od rodziców tablet. Postanowiła wziąć go do szkoły i sporządzać na nim notatki z lekcji, zamiast w standardowym zeszyte. Nauczycielka języka polskiego nakazała jej schować go do plecaka. W statucie szkolnym nie ma wzmianki o wymaganiach i ograniczeniach dotyczących korzystania z urządzeń elektronicznych.

Pytania do dyskusji:

- Czy zachowanie Patrycji narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?

- Jakie kroki mogą podjąć nauczyciele i nauczycielki względem zachowania Patrycji?
 - Jakie kroki może podjąć Patrycja?
 - Jak mogłaby przebiegać rozmowa Patrycji z nauczycielką?
 - Wskazówki dla nauczycieli/lek:
 - Obowiązki ucznia określa się w statucie szkoły z uwzględnieniem obowiązków w zakresie (...) przestrzegania warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły (Prawo oświatowe, 2016, art. 99). Jeśli statut szkolny nie reguluje tej kwestii, uczennica może używać tabletu podczas lekcji do celów edukacyjnych.
7. Paweł uczył się do późna na sprawdzian z matematyki. Obudził się chwilę przed planowanym wyjściem. Zasnął i nie zdążył zjeść śniadania. W czasie trwania pierwszej lekcji gorzej się poczuł, był głodny, słaby, kręciło mu się w głowie i trudno było mu się skupić na rozwiązywaniu testu. Sięgnął więc do plecaka, z którego wyjął bułkę. Gdy „wziął gryza”, nauczyciel zezłościł się na Pawła. Uczeń próbował wyjaśnić swoją sytuację, jednak matematyk przerwał tę wypowiedź i wyprosił go z sali. Paweł dostał ocenę niedostateczną. Pytania do dyskusji:
- Czy zachowanie Pawła narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
 - Jakie kroki mogą podjąć nauczyciele i nauczycielki względem zachowania Pawła?
 - Jakie kroki może podjąć Paweł?
 - Jak mogłaby przebiegać rozmowa Pawła z nauczycielem?
 - Wskazówki dla nauczycieli/lek:
 - Podstawowym konstytucyjnym prawem każdego człowieka jest prawo do godności. Konstytucja stanowi wprost, że godność jest niezbywalna i wszyscy mamy ją już od urodzenia (Kruszewski, 2024, s. 55). Z prawa do godności wynika m.in. możliwość zaspokajania swoich potrzeb fizjologicznych jedzenia, picia czy korzystania z toalety.
 - Zachowanie Pawła może być odebrane jako brak szacunku dla nauczyciela i naruszanie ogólnie przyjętych norm społecznych.
 - Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa (Konstytucja RP z 1997 r.). Karą za złamanie zasad w statucie szkolnym nie może być zakaz udziału w lekcji. Uczeń ma prawo zgłosić sytuację do wychowawcy lub dyrektora szkoły.
8. Weronika podczas lekcji chemii zauważyła, że nauczycielka popełniła błąd w zadaniu. Przy całej klasie poprosiła ją, aby jeszcze raz rozwiązała jeden przykład. Weronika dostała uwagę za publiczne podważanie autorytetu nauczycielki.

Pytania do dyskusji:

- Czy zachowanie Weroniki narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
- Jakie kroki mogła podjąć nauczycielka względem zachowania Weroniki?
- Jakie kroki może teraz podjąć Weronika?
- Wskazówki dla nauczyciela/lki:
- Każdemu zapewnia się wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji Konstytucja RP z 1997 r.
- Wolność słowa jest ograniczana przez naruszanie dóbr osobistych drugiego człowieka. Kto publicznie propaguje nazistowski, komunistyczny, faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa lub nawołuje do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3 (Kodeks karny, art. 256). Weronika nie obraziła, ani nie zniesławiała nauczycielki, więc miała prawo z szacunkiem zwrócić jej uwagę na błąd w zadaniu.

9. Miłosz nie zgodził się z nauczycielem polskiego podczas omawiania lektury. Stwierdził, że bohater książki był człowiekiem mało inteligentnym i nie należy mu się szacunek względu na wyznawaną przez siebie religię. Nauczyciel wpisał Miłoszowi uwagę i zaprosił na rozmowę jego rodziców.

Pytania do dyskusji:

- Czy zachowanie Miłosza narusza normy społeczne, zasady szacunku lub bezpieczeństwa?
- Jakie kroki mógł podjąć nauczyciel względem zachowania Miłosza?
- Jakie kroki może teraz podjąć Miłosz?
- Wskazówki dla nauczyciela/lki:
- Wolność słowa jest ograniczana przez naruszanie dóbr osobistych drugiego człowieka. Kto publicznie propaguje nazistowski, komunistyczny, faszystowski lub inny totalitarny ustrój państwa lub nawołuje do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3 (Kodeks karny, art. 256). Miłosz swoją wypowiedzią obraził wyznającą daną religię, więc nie miał prawa wypowiadać takich poglądów na forum.

LITERATURA

- Babicka-Wirkus, A. (2020). Profesjonalizm nauczyciela a kultura praw dziecka w szkole. *Parazja. Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 13, 1, s. 13–24). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Burzycka, E. i in. (2021). *Pojęciownik równościowy*. Wydawnictwo Miejskie Poznania, Poznań.
- Czyż, E. (2017). Prawa i obowiązki ucznia w statutach szkolnych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(2).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej uchwalona 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Korzeniowski, Ł. (red.) (2023). *Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem*. Stowarzyszenie Umarłych Statutów, Kraków.
- Korzeniowski, Ł. (red.) (2023). *Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań*. Stowarzyszenie Umarłych Statutów, Kraków.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z późn. zm.).
- Kruszewski, M. (2024). *Prawo Marcina. Znaj swoje prawa w szkole*. Wydawnictwo Agora. Warszawa.
- Lysy, J. (2021). Statut szkoły – między legitymizacją praw uczniów a przemocą wobec nich. *Kortowski Przegląd Prawniczy*, (1), 93–112.
- Młodzianowska, P., Olszyńska, P. (2019). *Potrzeby młodych osób w świetle wybranych teorii motywowania*.
- Perkowska-Klejman, A., Bielenin-Palęcka, D. (2023). Prawa dziecka w statutach szkół podstawowych i ponadpodstawowych. *Journal of Modern Science*, 52(3).
- Pilich, M. (2022) W: *Prawo oświatowe. Komentarz*, A. Olszewski, M. Pilich, Warszawa.
- Rosenberg, M.B. (2020). *Porozumienie bez przemocy: O języku życia*. Czarna Owca.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 883).
- Żylińska, M. (2013). *Naurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

Zakład Resocjalizacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-1870-0876

e-mail: jdemezer@amu.edu.pl

Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w szkole – edukacja uczniów w kierunku pozasądowego rozwiązywania sporów

1. Wprowadzenie

Żyjemy w świecie, w którym spotykają się przeciwności, w którym walczymy o uznanie naszego zdania, sposobu życia, naszej odmienności. Różni nas często światopogląd, wyznawane wartości, religia i związane z nią zasady, preferencje w zakresie sposobu życia, spędzania czasu, stosunek do dóbr materialnych, podejście do wykonywanej pracy, obowiązków życiowych, stosunek do drugiego człowieka i uważność na jego potrzeby itp. Ta różnorodność jest niezwykle ciekawa i wpływa na nasz rozwój, ale może również rodzić problem w postaci pojawienia się różnej natury konfliktów.

Sposób patrzenia na świat i ludzi, podejście do pojawiających się problemów oraz ich rozwiązywanie jest kształtowany już w procesie socjalizacji, w którym pod wpływem rodziców tzw. „znaczących innych” nabywamy wzorów ról społecznych. We wspomnianym procesie uczymy się także podejścia do konfliktu stanowiącego nieodzowny element życia człowieka będącego jednostką posiadającą swoje dążenia i usiłującego osiągać założone sobie cele.

Niniejszy rozdział ma na celu ukazanie znaczenia mediacji dla rozwiązywania konfliktów pomiędzy dziećmi, młodzieżą w środowisku szkolnym, w sposób oparty na wzajemnym szacunku i uważności oraz poszukiwaniu rozwiązań satysfakcjonujących obie strony. Ukazuje specyfikę konfliktu, w tym konfliktu rówieśniczego,

jego przyczyny oraz skutki. Pokazuje też zasady, jakimi kieruje się mediacja, kroki formalne, jakie muszą zostać podjęte, by zaistniała ona w szkole oraz korzyści z jej zastosowania.

2. Konflikt i co dalej...

Zjawisko konfliktu jest znane ludzkości od najdawniejszych czasów. Stanowi o pojawieniu się różnych dążeń jednostek, które za cel działania stawiają sobie ich realizację. Źródłem konfliktu są sprzeczne interesy stron, które dążą do osiągnięcia określonego, właściwego dla siebie celu, pozostającego w sprzeczności z celami drugiej strony (Deutsch, 1973). Cele, do których realizacji zmierzamy, mogą być formułowane przez nas samych, ale szczególnie w sytuacji dzieci i młodzieży, mogą być kształtowane pod wpływem rodziców w procesie socjalizacji pierwotnej. Dzieci przyjmują te cele jako własne, dążąc do ich realizacji i spełnienia wymogów stawianych przez rodziców. Czasami mają świadomość narzucenia im określonych dążeń i konieczności ich realizacji, pomimo sprzeciwu wewnętrznego. Wówczas może pojawiać się dyskomfort, utrata poczucia bezpieczeństwa i równowagi, brak poczucia własnej wartości spowodowany dysonansem pomiędzy własną wolą a oczekiwaniami „znających innych”. Dlatego istotna jest rozmowa z dzieckiem, poznanie jego potrzeb, celów, ale i lęków. Wspólne ich rozważenie i udzielanie wsparcia.

Żyjąc w społeczeństwie, jednostka wchodzi w różnego rodzaju związki interpersonalne (np. koleżeńskie, rówieśnicze, partnerskie, rodzicielskie czy zawodowe). Wstępuje w relacje z innymi ludźmi, wkracza też w odmienny od swojego świat wartości, interesów oraz celów, do realizacji których dążą inni (Byra, 2008, s. 172). W literaturze przedmiotu wyróżnia się konflikty o różnej genezie. U podłoża niektórych leżą niezaspokojone potrzeby (np. brak akceptacji, zrozumienia, podziwu czy wybaczenia). Często źródłem sporu mogą okazać się błędy w komunikacji polegające na pochopnym osądzaniu drugiej osoby, sytuacji, generalizowaniu oraz niewłaściwym, subiektywnym rozumieniu intencji rozmówcy. U podstaw konfliktu może leżeć także funkcjonowanie w określonej roli społecznej, która determinuje zachowanie jednostki, narzuca wzory reakcji i wpływa na kształtowanie systemu wartości. Konflikt może być powodowany potrzebą podtrzymania pozytywnej samooceny, czyli próbą „wyjścia z twarzą” z sytuacji spornej (Byra, 2008, Cybulko, 2009, Kozłowska, 2014).

Ch.W. Moore, autor tzw. koła konfliktu, wskazuje na przyczyny powstania konfliktów i ich rodzaje, dzieląc je na konflikt interesów, konflikt danych, konflikt strukturalny, konflikt relacji oraz konflikt wartości (Moore, 2003, Moore, 2009).

Konflikt interesów występuje, gdy strony mają sprzeczne dążenia, a cele realizowane przez jedną ze stron stoją na drodze realizacji celu założonego sobie przez drugą (np. rywalizacja o zwycięstwo w konkursie, olimpiadzie, znaczenie w grupie

rówieśniczej, oddanie gola do bramki itp.). Z konfliktem danych mamy do czynienia, gdy obie strony lub jedna z nich mają błędne informacje lub brak dostępu do nich albo też odmiennie, czasem subiektywnie je interpretują (np. niedoinformowanie z własnego niedopatrzenia lub z powodu braku rzetelnie udzielonej informacji), czasami nieumyślne działanie strony.

Konflikt strukturalny wynika ze struktury organizacji, sytuacji czy środowiska, a także z faktu zaistnienia relacji podległości, nierówności w różnych aspektach: posiadaniu władzy i decyzyjności, dostępu do dóbr materialnych, wiedzy, problemu odpowiedzialności w relacjach strukturalnych (np. w szkole, zakładzie pracy). W konfliktach relacji (tzw. konflikcie pozornym) natomiast zwaśnione strony tracą w pewnym momencie obiektywną przyczynę konfliktu i zastępują ją interpersonalnymi animozjami. Pojawia się utrata porozumienia i silne, zaburzające obiektywizm oceny emocje. Konflikt ten ma często dynamiczny charakter. Jako ostatni wymienić należy konflikt wartości, który opiera się na różnicy w poglądach, inaczej ukształtowanych wartościach, prezentowanych zasadach, przekonaniach o właściwości danego sposobu życia, działania, myślenia. Na jego powstanie wpływają postawy człowieka i kształtowane jeszcze w procesie socjalizacji pierwotnej uprzedzenia. Konflikty wartości mają bardzo skomplikowany charakter i z uwagi na ich oparcie na wpajanych często jeszcze w dzieciństwie wartościach i zasadach są trudne do rozwiązania i przepracowania. Podział ten jest o tyle ważny, że wskazuje sposób reakcji na konflikt o określonej genezie i pozwala na wybór metody zmierzającej do jego rozwiązania (Moore, 2003, Moore, 2009).

Istotne jest dokonanie diagnozy konfliktu z punktu widzenia jego genezy i istoty. W zależności bowiem od wyników analizy sytuacji wywołującej spór można stosować właściwe dla niej metody dochodzenia do porozumienia. Doświadczony mediator na wstępnym etapie postępowania może zdecydować, czy konflikt może być rozwiązywany w drodze mediacji, a opierając się na wspomnianym kole konfliktu, dokonuje szczegółowej klasyfikacji konfliktu i przyczyn jego wystąpienia (Rajewska de Mezer, 2021a).

Konflikt w środowisku szkolnym nie należy do rzadkości i pojawia się w codziennym funkcjonowaniu podmiotów właściwych dla tego środowiska (nauczycieli, innych niż dydaktyczni pracowników szkoły, dzieci, ich rodziców). Generuje stres i niepewność. Podejście dzieci do sytuacji spornej bywa różne, zależne od sposobu spojrzenia na konflikt i możliwości jego rozwiązania przez osoby dla nich znaczące – najczęściej rodziców (zależy od przebiegu procesu socjalizacji dziecka). Obserwujemy postawy wycofania czy ulegania w świetle zaistnienia konfliktu lub przeciwnie postawy walki (rywalizacji), które nakierowane są na realizację własnego celu bez brania pod uwagę celów, do których dąży druga strona. Niektóre pozostające w konflikcie osoby zmierzają z kolei do rozwiązań opartych na kompromisie lub nawet konsensusie, poszukując rozwiązań dających satysfakcję obydwom stronom.

Na nasz stosunek do konfliktu wpływają zarówno cechy naszej osobowości, jak i przebieg procesu socjalizacji (wychowania) w określonym środowisku rodzinnym, rówieśniczym itp.

Konflikt pociąga za sobą wiele negatywnych skutków w różnych aspektach życia. Przede wszystkim wpływa destrukcyjnie na relacje międzyludzkie, utrudnia lub wręcz uniemożliwia komunikację (Białyszewski, 1983). Powoduje zaburzenie równowagi emocjonalnej osób pozostających w konflikcie i wpływa negatywnie na atmosferę w domu, szkole czy środowisku pracy.

Konflikt dzieci, młodzieży ogranicza też ich kreatywność, zdolności poznawcze, uniemożliwia pracę w grupie współdziałanie i wymianę doświadczeń. Skonfliktowana młodzież nie chce współpracować w grupach laboratoryjnych przy przygotowywaniu projektów prac zespołowych, na którą to formę kładzie się obecnie w edukacji nacisk. Występuje strach przez krytyką, ośmieszeniem, co wpływa na odwagę w proponowaniu śmiałych, nowatorskich rozwiązań, pomysłów. Często lęk przed oceną nauczycieli jest mniejszy od strachu przed ośmieszeniem się przed negatywnie nastawioną grupą rówieśniczą. Konflikt wpływa toksycznie na relacje, niszcząc tak istotne w przeciwdziałaniu stresowi poczucie bezpieczeństwa, stabilności i równowagi psychicznej. Skutkuje wykluczeniem jednostek i grup społecznych przez inne pozostające z tymi pierwszymi w konflikcie. Powoduje rozłam w społeczności klasy, szkoły, określonej miejscowości (Rajewska de Mezer, 2021a).

Będąc tak negatywny w swych skutkach konflikt jest jednak naturalną składową ludzkiego życia, ponieważ spotykają się z nim ludzie dążący do osiągnięcia swoich celów i ochrony własnych interesów, które pozostają w sprzeczności z celami innych jednostek mających swoje dążenia.

Zapominamy jednak często, a bywa, że nie jesteśmy świadomi, że konflikt może mieć konstruktywny potencjał i być traktowany także jako szansa na rozwój, zdobycie doświadczenia życiowego czy wiedzy (Deutsch, 1973, Morek, 2009). Może być postrzegany jako przełom w relacjach interpersonalnych, prowadząc do oczyszczenia atmosfery pomiędzy skonfliktowanymi ludźmi i ujawnienia ich potrzeb i oczekiwań.

Przezwyciężenie sytuacji trudnej, jaką stanowi konflikt, daje możliwość nabycia tak ważnych w dorosłym życiu kompetencji działania oraz nowego ułożenia relacji. Uczy postrzegania i zachowania się w sytuacjach trudnych, wywołanych niezgodnościami pomiędzy poszczególnymi osobami, powodujących dyskomfort. Dzieci i młodzież, stykając się z konfliktem właściwie każdego dnia, mogą poznać swoją reakcję na jego wystąpienie, nauczyć się podejścia do niego, które mogą wykorzystywać w rozwiązywaniu przyszłych sytuacji trudnych.

Zdiagnozowanie konfliktu i próba spojrzenia nań z perspektywy drugiej strony daje możliwość poznania drugiego człowieka, zwiększa świadomość w zakresie sytuacji rodzących spór. Ma z pewnością znaczenie edukacyjne oraz obiektywizujące problem będący przyczyną konfliktu.

Rozmowa, praca nad rozwiązaniem konfliktu, pozwala też na ujawnienie potrzeb człowieka, jego dążeń, pragnień i potencjału (Cybulko, 2009; Grudziwska, Lewicka-Zelent, 2015). Może też ukazać te obszary, które rodzą lęk, poczucie niebezpieczeństwa i wymagają ich przepracowania.

Zadaniem szkoły jest wyposażanie uczniów w wiedzę merytoryczną, ale i kształtowanie ich postaw, kompetencji społecznych, w tym podejścia do sytuacji trudnych, konfliktowych. Chcielibyśmy, aby szkoła uczyła dzieci opartego na tolerancji i szacunku spojrzenia na drugiego człowieka, jego odmienność, uważności na uczucia i potrzeby innych, nawiązywania relacji międzyludzkich. By wyposażała w umiejętności wspólnego poszukiwania rozwiązań sporu satysfakcjonujących obie strony.

Narzędziem pomocnym w edukacji do satysfakcjonującego i pozytywnego rozwiązywania konfliktów jest mediacja.

3. Mediacja i jej znaczenie w edukacji społeczeństwa od etapu szkoły

Mediacja jest postępowaniem dobrowolnym, poufnym, niesformalizowanym i pozasądowym, które daje możliwość dojścia do satysfakcjonującego obie strony konfliktu, wspólnie wypracowanego porozumienia/ugody. Pozwala na czynny, aktywny udział skonfliktowanych w kształtowaniu sytuacji (rówieśniczej, rodzinnej) i dojście do uwzględniającego ich prawa i interesy konsensusu, przy pomocy profesjonalnego, bezstronnego i neutralnego mediatora. Daje możliwość podejmowania decyzji w toku rozmowy, wymiany myśli, prezentowania swoich pomysłów, argumentów. Nie skutkuje, co bardzo istotne, odbieraniem stronom decyzyjności i wyręceniem ich w kreowaniu rozwiązań ich życiowych spraw (Gójska, 2011, Rękas, 2011).

Zmusza do przyjęcia odpowiedzialności za swe czyny i decyzje, tym samym kształtując poczucie sprawstwa. Wpływ samych stron na pracę nad rozwiązaniem konfliktu jest ogromną wartością, gdyż mają one szczegółową wiedzę na temat swojej sytuacji, potrzeb i możliwości. Mediator wspiera i moderuje rozmowę, wyznacza kierunek myślenia, granice działania i dba o uniknięcie impasu w postępowaniu, ale nie proponuje i nie narzuca stronom rozwiązań (Karaszewska, Rajewska de Mezer, Silecka-Marek, 2019, s. 290). Pomaga stronom, ułatwiając, „udrażniając” komunikację, dbając o realność i zgodność z prawem proponowanych przez nie rozwiązań. Stosuje techniki mediacyjne pozwalające na lepsze zrozumienie się stron, łagodzenie zbyt ostrych, godzących w dobra osobiste stron wypowiedzi, pomagając w podsumowaniu ustaleń, sklaryfikowaniu sytuacji.

Wśród celów mediacji wymienia się poznanie i podjęcie próby zrozumienia racji i punktu widzenia oponenta, budowę lub naprawę nadszarpniętej konfliktem komunikacji między stronami, wypracowanie satysfakcjonującego obie strony konfliktu rozwiązania oraz uzyskanie poczucia odpowiedzialności za swoje decyzje i czyny

poprzez aktywne uczestnictwo w procesie decyzyjnym we własnej sprawie (RPD, 2017, s. 2). Mediacje rówieśnicze mają też na celu kształtowanie postawy dialogu i współpracy oraz wspieranie umiejętności komunikacyjnych tolerancji i szacunku dla odmienności drugiego człowieka. Mediowanie ma zapobiegać wykorzystywaniu rozwiązań siłowych, agresji, a promować te oparte na dialogu, rozmowie, współdziałaniu i odpowiedzialności (Gójska, 2011, Wojtanowicz, 2016, s. 145; RPD, 2017, s. 2; Rajewska de Mezer, 2021b, s. 113).

Ucząc się mediacji, dzieci i młodzież opanowują metody i techniki ułatwiające porozumienie, co wpływa na kształtowanie dobrych relacji rówieśniczych, a dzięki temu polepszenia atmosfery w szkole. Współpraca przy rozwiązywaniu sytuacji trudnych integruje uczniów, ale i nauczycieli w ramach nowych aktywności społecznych szkoły. Stanowi też doskonałe przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie pełnym odmiennych dążeń ludzi, o różnym stanie emocji, postrzeganiu świata i jego problemów oraz zasadach postępowania (Wojtanowicz, 2016; RPD, 2017 s. 2; Wojcieszczak, 2017; Czyżowska, 2018).

Mediacje stanowią nadal niedoceniane narzędzie w wychowaniu i kształtowaniu młodych ludzi w szacunku do innych (pomimo ich odmienności), ludzi uważnych na potrzeby drugiego, aktywnych, samostanowiących, odpowiedzialnych za swoje decyzje, umiejących współdziałać w procesie twórczym, ale i w rozwiązywaniu konfliktów (będących naturalną składową naszego życia), ludzi budujących nowoczesne, społeczeństwo obywatelskie.

Zyskują większe znaczenie, gdy mediatorem staje się rówieśnik spoglądający na problem/konflikt z podobnego poziomu wieku i doświadczenia. Będący przedstawicielem grupy rówieśniczej, a nie grona wobec niej „zewnętrznego”, jakie stanowią nauczyciele ze specyfiką ich roli społecznej i związanymi z nią zasadami działania.

4. Mediacje rówieśnicze w szkole – krok po kroku

Kwestia postępowania mediacyjnego rówieśniczego nie została wyartykułowane *expressis verbis* w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe regulujące problem funkcjonowania systemu oświaty oraz prawa i obowiązki stron relacji edukacyjnej – nauczyciel i uczeń.

Pojęcie mediacji pojawiło się natomiast w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 1798), który wśród zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole lub innej placówce oświatowej przewiduje inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych (§ 24 pkt 6).

Rzecznik Praw Dziecka rekomendował wprowadzenie mediacji do szkoły, tworząc w 2017 r. umożliwiające wprowadzenie mediacji do placówek oświatowych

*Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*¹ (RPD, 2017). *Standardy te nie stanowią prawa sensu scripto*, mają jednak istotny charakter wytycznych i wskazówek dla osób i szkół zainteresowanych wprowadzaniem mediacji.

Rzecznik Praw Dziecka zaakcentował znaczenie mediacji jako alternatywnej metody rozstrzygania sporów opartej na kulturze dialogu i poczuciu współodpowiedzialności za kształtowanie klimatu w szkole (RPD, 2017, s. 2–3).

Zgodnie z treścią *Standardów wprowadzanie mediacji rówieśniczej do szkół i innych placówek oświatowych* (Standardy nr 1–11) powinno zostać poprzedzone zorganizowaniem spotkań informacyjnych dla społeczności szkolnej pracowników szkoły (pedagogicznych i niepedagogicznych), uczniów oraz ich rodziców. W ich ramach udziela się informacji dotyczących problematyki mediacji, jej zasad, celów i znaczenia edukacyjnego oraz wychowawczego. Na wprowadzenie mediacji rówieśniczej do szkoły musi wyrazić zgodę dyrektor, rada pedagogiczna, rada rodziców oraz samorząd uczniowski. Kolejny krok stanowi zmiana statutu szkoły poprzez wpisanie w jego treści mediacji jako formy rozwiązywania sporów w społeczności szkolnej oraz zmiana innych dokumentów, na podstawie których organizowana jest praca podmiotu edukującego.

Działania zmierzające do wprowadzenia mediacji rówieśniczej do szkoły, koordynuje osoba wybrana spośród pracowników szkoły, odpowiednio przeszkolona, której zadaniem jest opieka nad mediatorami rówieśniczymi (staje się ich opiekunem).

Społeczność szkolna powinna otrzymać informacje o uruchomieniu możliwości korzystania z mediacji w drodze akcji informacyjno-promocyjnej. Kolejnym krokiem jest wybór kandydatów na mediatorów rówieśniczych, który musi być poprzedzony spotkaniami informacyjnymi dla uczniów, dotyczącymi wiedzy o konfliktach, ich rodzajach i sposobach rozwiązywania oraz o celach mediacji rówieśniczej i jej podstawach prawnych.

Kandydatem na mediatora rówieśniczego powinien być uczeń, cieszący się zaufaniem rówieśników, którego wiek, samodzielność i stopień dojrzałości psychospołecznej pozwolą na właściwe, oparte na obiektywnej ocenie podejście do sporu, zrozumienie konfliktu, celu mediacji oraz punktu widzenia obu stron. W *Standardach* wiek kandydata na mediatora ustalono na powyżej 10 roku życia. Wyboru kandydatów na mediatorów rówieśniczych dokonują sami uczniowie. Natomiast kandydaci muszą wyrazić zgodę na pełnię funkcję oraz powinni także otrzymać

¹ W ramach *Standardów mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych* znajdują się Standardy wprowadzania mediacji rówieśniczej do szkół i innych placówek oświatowych, Standardy prowadzenia mediacji rówieśniczej w szkołach i innych placówkach oświatowych, Standardy wprowadzania mediacji szkolnej do szkół i innych placówek oświatowych, Standardy prowadzenia mediacji szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych, a także Kodeks Etyczny Mediatora Rówieśniczego i Kodeks Etyczny Mediatora Szkolnego.

zgode rodziców (jako przedstawicieli ustawowych). Mediator rówieśniczy musi zostać profesjonalnie przygotowany do pracy, przede wszystkim poprzez ukończenie szkolenia dotyczące problematyki mediacji rówieśniczej w (wymiarze minimum 20 godzin szkoleniowych), potwierdzonego zaświadczeniem.

Mediator rówieśniczy powinien rozwijać swoje umiejętności i poszerzać wiedzę z zakresu mediacji rówieśniczej. Musi posiadać umiejętność zrozumiałego dla uczestników tłumaczenia pojęcia mediacji oraz jej zasad i celów. Jego zadaniem jest wspieranie stron w poszukiwaniu satysfakcjonującego je rozwiązania, przy jednoczesnym unikaniu proponowania i narzucania swoich własnych rozwiązań. Istotnym uprawnieniem mediatora rówieśniczego jest możliwość odstąpienia od mediacji, jeśli uzna, że jego kompetencje nie odpowiadają wymogom sytuacji, oraz gdy nie może zachować bezstronności. W szkole powinien zostać powołany klub, koło lub centrum mediacji zrzeszające wybranych mediatorów rówieśniczych i szkolnych, działający na podstawie opracowanego regulaminu.

W myśl standardów umiejscowionych w części dotyczącej *Standardów prowadzenia mediacji rówieśniczej w szkołach i innych placówkach oświatowych* (RPD 2017, s. 8) spotkania mediacyjne powinny odbywać się w neutralnym, specjalnie do tego celu przygotowanym i udostępnionym pomieszczeniu na terenie szkoły, zapewniającym spokój i poczucie bezpieczeństwa uczniów oraz zachowanie poufności mediacji. Z inicjatywą przeprowadzenia mediacji rówieśniczej mogą wystąpić uczniowie będący stronami konfliktu, inni uczniowie, wychowawca klasy, w której zaistniał konflikt lub inny nauczyciel, pedagog szkolny, psycholog, dyrektor albo inny pracownik szkoły/placówki oświatowej oraz rodzic dziecka.

Zgodnie ze standardem 4 i 5 Standardów prowadzenia mediacji rówieśniczej mediatorzy rówieśniczy mediatorzy rówieśniczy uzyskują wsparcie od opiekuna mediatorów (dorosłego, najczęściej nauczyciela), który pomaga im na poszczególnych etapach postępowania w przygotowaniu dokumentów i spotkania mediacyjnego. Osoba pełniąca funkcję opiekuna mediatorów rówieśniczych jest odpowiedzialna za kwalifikowanie spraw uczniów do mediacji rówieśniczej, biorąc pod uwagę rodzaj konfliktu i gotowość skonfliktowanych uczniów do udziału w mediacji, kompetencje mediatorów rówieśniczych oraz przepisy prawa (RPD, 2017, s. 8).

Rekomenduje się także, by mediacje rówieśnicze były prowadzone przez dwóch mediatorów rówieśniczych (czyli w tzw. ko-mediacji) – pozwala to na zwiększenie uwagi i możliwość korzystania z wzajemnego wsparcia. W treści Standardów prowadzenia mediacji rówieśniczej zamieszczono procedurę postępowania mediacyjnego z podziałem na poszczególne etapy (Standardy 6 i 7).

Problem mediacji między rówieśnikami uregulowany został szczegółowo w formie Standardów określających jej zasady, przebieg oraz kompetencje osób pełniących funkcje mediatorów. Umożliwia to uczniom wypracowywanie rozwiązań zaistniałych konfliktów w sposób satysfakcjonujący obie strony, oparty na współpracy,

poszanowaniu godności i prawa do swojego zdania drugiej osoby. Ma charakter edukacyjny.

Ważne jest to, że rolę mediatora przyjmuje młody człowiek, rówieśnik – osoba z grona rówieśniczego, obdarzona zaufaniem kolegów, o zbliżonym z uwagi na wiek postrzeganiu problemów młodzieży. Udział w postępowaniu mediacyjnym rówieśnika wspierającego w dochodzeniu do porozumienia, dbającego o wzajemne poszanowanie stron, mającego narzędzia w zakresie technik mediacyjnych ma ułatwiać zwaśnionym rozmowę, wymianę zdań, opinii, potrzeb, czasem lęków. Pozwala na pozostawienie problemu w gronie uczniów, bez konieczności włączania w postępowanie nauczyciela, będącego osobą z innej grupy społecznej. Dla wielu uczniów włączenie nauczyciela w rozwiązywanie problemu, zapoznanie go z problemem poczytywane jest jako nielojalność wobec grupy rówieśniczej.

5. Zakończenie

Mediacja w szkole jest szansą na kształtowanie młodych ludzi do samodzielnego, opartego na wzajemnym szacunku i odpowiedzialności rozwiązywania konfliktów, które pomiędzy nimi zaistnieją. Jest niezwykle możliwością przekazania młodym innego niż sądowe formy podejścia do sporu i jego rozwiązywania. Uczy aktywności i uważności na drugiego człowieka i jego potrzeby, dając jednocześnie świadomość swoich dążeń, pozwalając sformułować swoje cele i rozważyć możliwość ich realizacji przy jednoczesnym zachowaniu satysfakcji drugiej strony z przyjętego rozwiązania.

Wprowadzenie tej pod wieloma względami korzystnej wychowawczo instytucji do szkoły wiąże się z szeregiem działań o charakterze formalnym, ale też, co istotniejsze, z koniecznością zaistnienia w szkole dogodnej atmosfery dla działań organizacyjnych, właściwego nastawienia kadry uczącej do takiej formy podejścia do sporu i jego rozwiązania. Niezwykle ważny jest pozytywny odzew ze strony zarządzającej placówką dyrekcji i pozytywne podejście do pomysłu wprowadzenia mediacji do szkoły oraz udostępnienia mediatorom rówieśniczym miejsca na zorganizowanie centrum mediacji. Wymaga wzięcia na siebie obowiązków związanych z pełnieniem funkcji opiekuna mediatorów rówieśniczych przez nauczyciela czy pedagoga szkolnego i odbyciem przez niego wymaganych szkoleń.

Pomimo wielu wymogów formalnych i organizacyjnych zaistnienia mediacji w szkole, wynikające z jej stosowania korzyści są niepomiaralnie większe, a nauka młodych ludzi reakcji na konflikt (jako sytuację trudną, kryzysową) oraz pracy nad jego opartym na rozmowie polubownym rozwiązaniu stanowi wielką inwestycję w przyszłość i w rozwój społeczeństwa, które będzie potrafiło się komunikować, odpowiedzialnego i aktywnego.

Inspiracje dla wspólnej pracy

Zapoznaj się z poniższą sytuacją pomiędzy dwoma uczniami i odpowiedz na pytania:

- A: „To niesprawiedliwe! Świństwo! Powiedziałem Ci to w tajemnicy, a Ty wykrzystałeś mój pomysł jako swój i dostałeś bardzo dobrą ocenę”.
- B: „Nie, to nie był ten sam pomysł! Ja też brałem udział w tworzeniu tego pomysłu! To była wspólna praca”.
- A: „Nieprawda, jesteś złodziejem, nie gadam z Tobą. Koniec wspólnych projektów. Cwaniak”.
- B: „Jeszcze raz mnie obraż, a pożałujesz. Sam jesteś złodziej i do tego ciągle musisz być najlepszy. Nie wystarczy Ci, że wszyscy ciągle Cię podziwiają? Jak widać nie zawsze będziesz najlepszy”.

Pytania do zadania

1. Kim są strony konfliktu?
2. Czy zaangażowane są inne strony?
3. Co myśli każda osoba uczestnicząca w konflikcie?
4. Co czują strony?
5. Jakie są ich potrzeby?
6. Jakie są ich interesy, do czego zmierzają/zmierzali?
7. Jaka jest przyczyna konfliktu, który pomiędzy nimi powstał?

Zastanówcie się, czy w waszym środowisku zaistniał w ostatnim czasie konflikt, czy został rozwiązany, jaka była jego przyczyna, zachowanie stron? Czy pojawiły się błędy komunikacyjne? Jaki charakter miał konflikt (konflikt danych, relacji, może wartości)? Jeśli strony porozumiały się, to co na to wpłynęło?

LITERATURA

- Białyszewski, H. (1983). *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*. Warszawa.
- Byra, S. (2008). Konflikt interpersonalny – istota i funkcje, W: *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, A. Lewicka (red.), Lublin.
- Cybulko, A. (2009). Konflikt, W: *Mediacje. Teoria i praktyka*, E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), Warszawa.
- Czyżowska, N. (2018). Mediacje w szkole – narzędzie rozwoju uczniów i nauczycieli, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(34)2018.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict, Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press, New Haven.
- Gójska, A. (2011). *Mediacja w sprawach rodzinnych*, Warszawa.
- Grudziwska, E., Lewicka-Zelent, A. (2015). *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Warszawa.

- Karaszewska, H., Rajewska de Mezer, J., Silecka-Marek, E. (2019). Increasing role of mediation in conflict resolution in the family, *Studia Edukacyjne*, 53.
- Kozłowska, K. (2014). Pozytywna funkcja konfliktu w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej, W: *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*, M. Plucińska (red.), Poznań.
- Moore, Ch. (2003). *The Mediation Process*, Third Edition, San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, Ch. (2009). *Mediacje praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa.
- Morek R. (2009). *Wprowadzenie*, W: Mediacje. Teoria i praktyka, E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Rajewska de Mezer, J. (2021a). Rozwiązywanie konfliktów w drodze mediacji jako szansa na kształtowanie odpowiedzialności społecznej, W: *Wyzwania pedagogiczne w XXI wieku. Zagrożenia społeczne – edukacja terapia*, M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), Katowice.
- Rajewska de Mezer, J. (2021b). Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w środowisku szkolnym, *Studia Edukacyjne*, 62, Poznań.
- Rękas, A. (2011). Mediacja w polskim prawie karnym, W: *Mediacja w polskim prawie*, Warszawa.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 1798).
- Rzecznik Praw Dziecka, (2017). *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 737 ze zm.).
- Wojcieszczak, A. (2017). Mediacja rówieśnicza jako metoda kształtowania postaw prospołecznych i przeciwdziałania agresji wśród dzieci i młodzieży, W: *Bezpieczne miasto: w poszukiwaniu wiedzy przydatnej praktykom*, Czapska J., Mączyński P., Strużyńska K. (red.), Kraków.
- Wojtanowicz, K. (2016). Mediacje rówieśnicze jako metoda wychowawcza, *Studia Socialia Cracoviensia*, 8, 2 (15) s. 145–155, Kraków.

HANNA KUBIAK

Zakład Psychopatologii Dziecka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: [org/0000-0002-1795-8528](https://orcid.org/0000-0002-1795-8528)

e-mail: kubiakh@amu.edu.pl

W poszukiwaniu dobrostanu: jak wspierać dzieci i młodzież

1. Wprowadzenie

W przestrzeni publicznej coraz częściej podejmuje się temat zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, najczęściej w kontekście trudności występujących w systemie ochrony zdrowia, zwłaszcza małej dostępności leczenia psychiatrycznego i psychoterapeutycznego. W tym rozdziale przyjęto perspektywę ukierunkowaną na zdrowie psychiczne, jego profilaktykę, dbanie o nie. Oczywiście to zagadnienie łączy się z problematyką psychopatologii, psychiatrii, zaburzeń psychicznych. Jednakże niniejszy podręcznik skierowany jest do nauczycieli, ma m.in. wesprzeć ich w zadaniu rozwijania kompetencji dzieci i młodzieży związanych z dbaniem o siebie, samoopieką, ukierunkowaniem na rozwój, ale i na dobrostan. Zatem przyjmijmy tu perspektywę salutogenetyczną skoncentrowaną na zdrowiu. Obecnie powszechnie przyjmuje się definicję zdrowia psychicznego, zaproponowaną przez WHO, według której to pojęcie oznacza „stan dobrego samopoczucia, w którym jednostka może realizować swój własny potencjał, radzić sobie z normalnymi stresami życia, pracować produktywnie i wносить wkład w społeczność” (WHO, 2001). Narodowy Fundusz Zdrowia (NFZ) przyjmuje z kolei następującą definicję: „zdrowie psychiczne to dobrostan psychiczny, fizyczny i społeczny, a także zdolność do rozwoju i samorealizacji. Oznacza nie tylko brak zaburzeń psychicznych, ale także poczucie własnej wartości i umiejętność czerpania radości z życia” (NFZ, 2021)¹. W obu definicjach brak objawów psychopatologii nie wystarcza, by osobę określić jako dysponującą

¹ Zestawienie pochodzi z raportu o zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży Fundacji Dzieci Nie-
czyje, https://fdds.pl/_Resources/Persistent/4/b/2/8/4b284d3df9b1087f1d2d0c9724538c9c6f24bf6e/

pełnią psychicznego zdrowia: potrzebne jest jeszcze pozytywne ustosunkowanie do siebie, świata, zdolność do rozwoju i samorealizacji. Już w 1958 r. M. Jahoda określiła kryteria zdrowia psychicznego, wskazując na pozytywne postawy względem Ja (wysoka samoocena, poczucie tożsamości), zdolność do rozwoju i samorealizacji, do integracji, autonomii, realistycznego spostrzegania rzeczywistości, radzenia sobie z wymaganiami, adaptowania się do zmian zachodzących w świecie. Jak zwraca uwagę H. Sęk (2005), ta lista kryteriów nie jest oparta na spójnej teoretycznie koncepcji, jednakże ich analiza w kontekście nowych definicji zdrowia psychicznego pozwala stwierdzić, że wyznaczały one kierunek refleksji na ten temat.

Jak wskazują N. Ogińska-Bulik i Z. Juczyński (2010), zdrowie psychiczne ujmuje się w trzech aspektach:

- negatywnym; co oznacza brak objawów psychopatologii,
- funkcjonalnym; a więc stanowiącym warunek osiągania stawianych oczekiwań,
- wreszcie, najszerzej akcentowanym pozytywnym, oznaczającym zdolność rozwoju i realizacji potencjału osobowości.

W tym rozdziale ramą teoretycznych proponowanych interwencji i zajęć będzie trzecie ujęcie zdrowia psychicznego.

Z tym pojęciem związana jest problematyka dobrostanu i dążenia do niego. Możemy go rozumieć jako odczuwane zadowolenie z życia, a więc kategorię subiektywnie pojętej jakości życia (Sęk, 2005). W starszych ujęciach (Persaud, 1998) dzielono dobrostan na fizyczny, psychiczny i społeczny, przy czym niewątpliwie te aspekty są ze sobą ściśle splecione i współzależne. Edukacja zdrowotna powinna obejmować również zagadnienia związane z podnoszeniem dobrostanu osób, co ma znaczenie w wymiarze jednostkowym, ale i społecznym, bowiem koszty związane z leczeniem skutków deficytów w tym obszarze ponosi całe społeczeństwo (Purcell i in., 2011), przy czym mam na myśli zarówno koszty finansowe czy organizacyjna, jak i – a może przede wszystkim – te związane ze stratą w obszarze budowania wspólnoty, np. w szkole, sąsiedztwie, rodzinie. Wysoki poziom dobrostanu sprzyja takiemu zaangażowaniu, a niski skłania do wycofania się z aktywności, relacji, wspólnoty.

Ukierunkowanie dzieci i młodzieży na koncentrację na wartościowych doświadczeniach, zasobach, ale także na sposobach radzenia sobie z trudnościami, zewnętrznymi i wewnętrznymi, zwiększy szansę na ich szczęśliwe życie w przyszłości (Kubiak, 2016).

Dzieci i młodzież potrzebują zatem:

- pomocy w radzeniu sobie z trudnościami emocjonalnymi i szerzej – psychicznymi, które są częścią życia, nie muszą oznaczać problemów ze zdrowiem psychicznym,

Dzieci%20i%C4%99%20licz%C4%85%202022%20-20Zdrowie%20psychiczne%20dzieci%20i%20m%C5%82odzie%C5%BCy.pdf, [dostęp: 22 stycznia 2024].

- wsparcia w rozwijaniu własnego dobrostanu, korzystaniu ze wsparcia, rozwijania zasobów,
- wreszcie specjalistycznego wsparcia w sytuacji zmagania się z zaburzeniami psychicznymi (Kubiak, 2016).

Skoncentrujemy się tu na zadaniach z pierwszych dwóch kategorii, gdyż jest to obszar działania nauczycieli.

Dzieci i młodzież współcześnie żyją w złożonym, zmieniającym się świecie, z różnymi zasadami funkcjonowania w różnych kontekstach. Stają przed sytuacjami, z którymi niekiedy radzą sobie jako pierwsze pokolenie (Pilecka, Fryt, 2011). Dopiero wypracowujemy na przykład zrównoważony pogląd dotyczący korzystania przez dzieci i młodzież z Internetu: tak, by uchronić młodych ludzi przed zagrożeniami, a jednocześnie nie „wylać dziecka z kąpielą” i nie pozbawić ich ważnego w gronie rówieśniczym doświadczenia, nie odciąć od niezwykłych możliwości, jakie to medium oferuje.

Źródłem problemów wewnętrznych mogą być sytuacje trudne o rozmaitym ciężarze gatunkowym. Niestety jesteśmy świadkami wojny tuż za polską granicą (por. Kubiak, 2024), która bardzo mocno oddziałuje na losy tych, którym przyszło bezpośrednio lub pośrednio w niej uczestniczyć, a także na poczucie bezpieczeństwa innych, którzy są zaledwie świadkami tych doświadczeń. Młodzi ludzie dotknięci byli również szczególnie mocno skutkami pandemii COVID-19, a zwłaszcza społeczną izolacją, trudnościami w zorganizowaniu sobie dnia w trakcie nauki online, skutkami zdrowotnymi tej sytuacji, np. bezsennością (por. Kubiak, 2022). Poza sytuacjami dotyczącymi całych narodów, zawsze szczególnie ważne i trudne są dla dzieci te okoliczności, które dotyczą rodziny, jak rozwody, choroby członków rodziny, trudności ekonomiczne. Dzieci dotknięte bywają również mniej dramatycznymi doświadczeniami, których jednak stała obecność potrafi mocno wpłynąć na ich poczucie własnej wartości i dobrostan. Są to na przykład nadmierne wymagania rodziców, przeciążenie obowiązkami, brak akceptacji, a niekiedy izolacja rówieśnicza, niepowodzenia szkolne, zbyt mało obecności rodziców w życiu dziecka i płynący z tego faktu brak wystarczającego wsparcia w codziennych trudnościach (Pilecka, Fryt, 2011).

Kiedy analizujemy specyfikę dziecięcego stresu, to warto wskazać dużą zależność jego obrazu i przebiegu procesów radzenia sobie ze stresem od relacji wewnątrzrodzinnych zarówno tych dotyczących dzieci i rodziców, jak i pomiędzy rodzicami (Davies, Martin, 2018), związek procesów radzenia sobie ze stresem z przebiegiem rozwoju, związek procesów poznawczych i sposobów radzenia sobie ze stresem; a także zależność dobrostanu dziecka od tych zmiennych (Pilecka, Fryt, 2018).

Oznaczać to będzie, że w poszukiwaniu metod wsparcia zasobów dziecka, które umożliwiłyby mu poradzenie sobie z trudnościami, należy uwzględnić te czynniki, budować nie tylko kontekst indywidualny zasobów, ale i systemowy, wspomagać również poznawcze strategie radzenia sobie z problemami. Można ogólnie powie-

dzieć, że wysiłki rodziców i wychowawców prowadzić powinny do wzmacniania dziecięcej odporności, rozumianej jako „zdolność, cechę lub kompetencję dzieci do efektywnej realizacji zadań rozwojowych lub osiągania pozytywnej adaptacji pomimo występujących w ich życiu chronicznych zagrożeń, niekiedy o dużej sile” (Pilecka, Fryt, 2011, s. 51).

Jednym ze sposobów budzenia refleksji młodych ludzi na ten temat mogą stać się zajęcia ukierunkowane na lepsze poznawanie siebie, poszukiwanie sposobów radzenia sobie z trudnościami i cieszenia się tym, co w życiu dobre i ważne.

2. Inspiracje dla wspólnej pracy

Zajęcia proponowane dla dzieci i/lub młodzieży mogą być realizowane np. w ramach lekcji wychowawczych, zajęć z psychologiem lub pedagogiem szkolnym.

Można je podzielić według tematów, przy czym w zależności od potrzeb można je traktować jako cykliczne lub pojedyncze. Przedstawione niżej propozycje wywodzą się z terapii poznawczo-behawioralnej, z koncepcji samoregulacji, z dialektyczno-behawioralnej terapii, odnoszą się również do propozycji zawartych w programach treningów umiejętności społecznych.

Temat pierwszy. W kontakcie ze sobą. Rozpoznawanie emocji. Można te zajęcia realizować na jednej lub dwóch godzinach lekcyjnych. Sposób narracji i zastosowane pomoce zależą w dużym stopniu od wieku uczestników, ale istota treści pozostaje ta sama.

Celem zajęć jest rozwinięcie umiejętności rozpoznawanie przez dzieci własnego nastroju, co jest pierwszym krokiem do ewentualnego jego regulowania.

Warto na początku wyjaśnić dzieciom lub, w nieco bardziej złożony sposób, młodzieży, do czego nam służy umiejętność określenia, w jakim nastroju się znajdujemy i jaka emocja jest w danej chwili dominująca.

Można rozpocząć od krótkiego wprowadzenia dotyczącego emocji w ogóle. Omówić czym są, do czego nam służą. Szczególnie istotne jest, aby nie pominąć sygnałowej roli emocji. Jedno z dzieci, z którymi pracowałam, narysowało ognisko, kojarząc je z emocjami. Poproszone o wyjaśnienie tego skojarzenia, odpowiedziało, że to „takie znaki dymne od nas do nas, co się dzieje, czy jest bezpiecznie, czy wróg nadciąga”.

Jest na rynku wiele pomocy służących rozmowie z dziećmi o emocjach. Warto wykorzystać karty emocji, na których zaprezentowano rysunki czy zdjęcia obrazujące poszczególne emocje. Dzieci mogą nazywać, co widzą, w zależności od wieku rozpoznawać mniej i bardziej złożone emocje. Takie karty znajdują się w ofercie bardzo wielu wydawnictw edukacyjnych.

Można zaproponować też burzę mózgów, podczas której dzieci/młodzież będą odpowiadali, do czego służy taka umiejętność. Na zajęciach prowadzonych przez autorkę, zazwyczaj powtarzały się odpowiedzi: jak wiem, że jestem smutny, to mogę szukać pocieszenia; jak wiem że się cieszę, to podwójnie mi „w głowie musuje”, zatem świadomość radości wzmacnia jej natężenie – tak zresztą jest w istocie (por. Hanson, 2023), bo warto wiedzieć, co się czuje.

Te odpowiedzi mogą prowadzić do krótkiej psychoedukacji, podczas której prowadzący wskaże, że świadomość własnego stanu umożliwia jego pełne przeżywanie z jednej strony, a w razie potrzeby regulację. Jest też warunkiem dzielenia się emocjami z innymi, co buduje bliskość, ale też niesie pociechę. Samo określenie własnego stanu emocjonalnego buduje też do niego dystans i „wydobywa” osobę z poczucia zagubienia (Kendall, 2010).

Kolejnym celem zajęć może być rozwijanie umiejętności określanie natężenia własnych emocji. Pomocne w tym przypadku mogą być opracowane przez wielu autorów skale emocji, skonstruowane na wzór termometru, lub w inny sposób (zatem np. od –10 do 10 lub 0–10) – por. np. Kendall, 2010.

Warto podczas ich prezentacji określić z uczestnikami różne wartości danej emocji (np. przy zastosowaniu skali 0–10 omawiamy, co to znaczy, kiedy jesteś zły na 10, opowiedz o sytuacji, kiedy byłeś najbardziej w życiu rozszłoszczony, a podaj przykład sytuacji, kiedy Twoja złość sięgała 6, np. mówimy: ach, czyli wtedy jeszcze potrafiłeś się powstrzymać przed trzaskaniem drzwiami, tak?). Takie „skalowanie emocji” jest bardzo przydatne zwłaszcza w odniesieniu do gniewu u dzieci często złościących się. Mają one trudności z dostrzeżeniem narastającej złości, początkowo rozróżniają tylko dwa stany: nie jestem zły/jestem wściekły. Bardzo utrudnia to kontrolę złości, bo w pierwszym przypadku („nie jestem zły”) nie ma przecież potrzeby jej wdrożenia, a w drugim („jestem wściekły”) nie ma możliwości, bo w przekonaniu dziecka natężenie emocji jest tak duże, że uniemożliwia to panowanie nad nią. To nieadaptacyjne przekonanie łatwiej zmienić, jeśli dziecko/młoda osoba, zaczyna dostrzegać więcej subtelnych różnic między natężeniem złości. Pozwala też zastanowić się jak reaguję, a może także jak chciałbym/chciała reagować, kiedy natężenie emocji jest bardzo niskie, niskie, średnie, wysokie, bardzo wysokie.

Temat drugi. Rozpoznawanie własnych mocnych stron

Celem kolejnych zajęć jest doskonalenie rozpoznawania własnych zalet, atutów, mocnych stron.

Umiejętność dostrzegania własnych mocnych stron to bardzo cenna kompetencja, buduje poczucie własnej wartości i zadowolenia z życia. Jej doskonalenie wymaga jednak bardzo dużo wycucia ze strony prowadzących, ponieważ jeżeli zadania realizujemy w grupie, to dzieci/młodzież, zwłaszcza te, które gorzej siebie postrzegają, będą porównywały się „w dół”. Dlatego trzeba bardzo dobrze przemyśleć,

jakie aspekty pracy będą się odbywały na forum całej grupy i tak je zorganizować, żeby ograniczyć to ryzyko.

Można na przykład w pierwszej części zajęć przedstawić, czym są „mocne strony”, zalety, zasoby wewnętrzne. Można je odnieść do potrzeb i celów: umożliwiają nam realizację naszych potrzeb i celów. Warto poszerzyć obraz tego, co jest postrzegane jako mocna strona. Zazwyczaj dzieci/młode osoby uważają, że otwartość, towarzyskość, żwawość, umiejętność rozbawienia innych, a zatem cechy składające się na ekstrawersję – to zalety. Można ukazać im inną stronę tych cech, pokazać, że czasem są zaletą, a czasem nie. Ukazać w ten sposób również delikatność, wrażliwość, brak potrzeby „błyszczenia”. Odnoszę się tutaj do wymiaru ekstrawersja-introwersja, bo z rozmów z młodymi osobami wiem, że duża część z nich uważa, że w świecie społecznym, także w szkole, promowani są ekstrawertycy. Warto wprowadzić tu bardziej zrównoważone postrzeganie tego wymiaru temperamentu. Na przykład można przeczytać krótkie opowiadanie o dwóch osobach, z których każda, np. mniej i bardziej otwarta, wykorzystała swoje cechy do tego, żeby poradzić sobie z jakąś sytuacją.

Można też zapytać o to, czy uczestnicy mają jakiś pomysł na to, w jaki sposób cecha niedoceniana może zostać doceniona, oceniona inaczej. Warto ich zachęcić do rozmowy w dwójkach czy trójkach skoncentrowanej na pozytywach. Mogą, pomagając sobie wzajemnie, wskazać wybraną swoją ulubioną cechę. Można wspomóc się kartami zasobów, uprzednio przygotowanymi w grupie. Młodzież czy dzieci mogą tam umieścić wszystkie dobre, pożądane cechy, nie decydując jeszcze, czy dotyczą ich czy nie.

Przeprowadzenie takich zajęć warto poprzedzić osobistą refleksją. Prowadzący mógłby zastanowić się, co szczególnie ceni w sobie, w jaki sposób rozwinął te właściwości, kto mu w tym pomógł, na co wskazałaby osoba, która szczególnie go lubi i szanuje. Można też przypomnieć sobie, w jaki sposób postrzegało się siebie w wieku dzieci, z którymi zajęcia planuje się przeprowadzić. Być może wcześniej można o tym porozmawiać z dzieckiem z rodziny lub z zaprzyjaźnionego kręgu. Te drobne przygotowania sprawią, że nauczyciel potraktuje uczniów bardziej osobiście, a to niezbędne w pracy dotyczącej obrazu siebie młodych ludzi.

Temat trzeci. Dbanie o relację

Celem tego spotkania jest zrozumienie znaczenia relacji w życiu człowieka i pogłębienie wiedzy na temat własnego uczestnictwa w relacjach.

Zarówno w okresie dzieciństwa, jak i adolescencji grupa rówieśnicza pełni bardzo ważną rozwojowo rolę, stanowi przestrzeń wspólnych aktywności, jest źródłem emocji, a niekiedy pomaga w ich regulowaniu, stanowi lustro niezbędne w kształtowaniu się tożsamości (Trempeła, 2011). Można założyć, że w klasie szkolnej uczniowie dobrze się znają, jednakże korzystne jest wprowadzanie aktywności sprzyjających możliwościom dodatkowego, głębszego poznania się

dzieci/młodzieży, tworzenie sposobności do tego, aby każdy mógł zaprezentować się przed grupą, wreszcie pokazywanie, w jaki sposób należy ze sobą wchodzić w interakcje. Jest to szczególnie istotne, kiedy niektóre dzieci mogą mieć problemy w obszarze życia społecznego (Kubiak, Kubiak-Frątczak, 2023). Przydatne narzędzie w przeprowadzeniu tego typu ćwiczeń to np. popularny zestaw kart „Lodołamacz” wydawnictwa Heim. Uczestnicy mają za zadanie wylosować kilka kart, wybrać spośród nich jedną z pytaniem, które ocenią jako najciekawsze (i jednocześnie – nie nazbyt naruszające) i odpowiedzieć na nie na forum grupy. Rolą nauczyciela jest w tym przypadku zadbanie, by wypowiedzi poszczególnych uczestników były życzliwie komentowane, ewentualnie rozładowanie napięć. Tego typu aktywności warto wzbogacić, np. poprzedzając wprowadzenie kart o treści psychoedukacyjnej, wskazujące na rolę relacji w życiu człowieka. Można to zrobić na różne sposoby: choćby rozpoczynając od refleksji dotyczącej roli stada w życiu człekokształtnych, pokazać zdjęcia czy filmiki, np. debatujące szympansy czy bawiące się bonobo. To wprowadzenie może wzbudzić rozbawienie młodzieży, pobudzić do skojarzeń, uruchomić porównania ludzi do małp. Pewny siebie prowadzący będzie się przy tych skojarzeniach prawdopodobnie dobrze bawił, bardziej wrażliwy na ocenę – poczuje się niepewnie; wówczas lepiej, żeby zrezygnował z takich treści na rzecz informacji dotyczących tego, że człowiek jest istotą społeczną i wiele potrzeb realizuje właśnie w kontakcie z innymi ludźmi. Ostatnia refleksja zachęca do świadomego wyboru metod pracy podczas zajęć z dziećmi i młodzieżą, przy uwzględnieniu kryterium własnego samopoczucia. Zapewnia to przyjemność w pracy, a dalej sprzyja autentyczności w kontakcie z uczniami.

Temat czwarty. Pokonać zamartwianie

Celem kolejnych zajęć jest rozpoznanie własnej tendencji do zamartwiania się i jeżeli występuje ona w stopniu utrudniającym życie, poszukanie sposobów jej ograniczenia.

Te zajęcia mogą być szczególnie przydatne dla nastolatków, bowiem w okresie adolescencji wzrasta częstotliwość zaburzeń lękowych, w tym lękowego zaburzenia uogólnionego, którego osią jest martwienie się (Wells, 2010). Może ono pełnić różną funkcję, m.in. paradoksalnie służyć do unikania emocji. Jeśli nasze myśli krążą bezustannie wokół tego, co może się zdarzyć, to jakkolwiek zazwyczaj te scenariusze są niepokojące, to jednak odsuwają „czystą, głęboką” emocję związaną np. z tym, że sobie nie poradzę, że jestem słaby lub samotny. W naszej kulturze martwienie się może być wzmacniane jako wyraz „właściwego” stosunku do rzeczy ważnych (Obuchowski, 1996): otóż nie oddaję się lekkomyślnej beztrosce na rzecz opracowywania tego, co może się zdarzyć. To, że to strategia obciążająca i kosztowna, często nie jest dostrzegane. Słyszymy niekiedy „martwię się o ciebie, bo cię kocham”, „martwię się, bo mi zależy”, co utrwala przekonanie o pozytywnych konotacjach martwienia. Warto porozmawiać z młodymi ludźmi o tym, jak postrzegają martwienie się, co im

ono daje (np. wrażenie, że opracowują ważną sprawę, czyste sumienie, potwierdza zaangażowanie), a co odbiera (np. wpływa na nastrój, może prowadzić do somatycznych objawów, zabiera odwagę potrzebną do działania).

Warto przeprowadzić też ćwiczenie proponowane przez znanego psychoterapeutę, R. Leahy'ego (2010) w książce o wiele mówiący tytule *Lekarstwo na żalowanie*. Pyta on, jaką instrukcję żalowania się zaproponowalibyśmy osobie z innej planety, która tego nie potrafi. Pozwoli nam ono lepiej rozpoznać, czym żalowanie w istocie jest, jakie są jego dobre i złe strony.

Ograniczenie żalowania się wymaga zaakceptowania niepewności, bowiem nigdy nie wiemy, co się zdarzy i czy będzie to miało dla nas korzystne skutki. Warto przedstawić starszym dzieciom lub młodzieży historyjki obrazkowe, z których wynika, że bohater spodziewał się czegoś, co nastąpiło (i jakie miało skutki, np. inne niż można było zakładać) lub nie wydarzyło się wszystko po to, aby pokazać, że świat bywa nieprzewidywalny, a zaakceptowanie tego aspektu rzeczywistości jest trudne, ale bardzo uwalniające.

W książce *Lęk i żalowanie się u nastolatków* przedstawiono szereg ćwiczeń pozwalających nam odróżnić fakty od myśli. Skarbnicą pomysłów na podobne zadania są także książeczki *Zaradny kot* autorstwa cytowanego już wyżej wybitnego psychopatologa P. Kednall a, jedna przeznaczona dla dzieci, druga dla nastolatków.

Praca z żalowaniem się obejmuje również przeformułowanie myśli na bardziej adaptacyjne, np. zamiast „Na pewno nie zaliczę testu i dostanę jedynkę na semestr” na „Pouczę się do testu i zobaczymy, jak pójdzie. Nad tym, co z zaliczeniem semestru zastanowię się, jak będę znała wyniki testu”. Materiały do przeprowadzenia ćwiczeń na ten temat można znaleźć w cytowanych książkach lub opracować je samodzielnie: np. spisać kilka nieadaptacyjnych, „żalujących się” myśli („Nikt mnie nie polubi w nowej szkole”, „Nie zdam matury”, „Zgubię klucze i mama będzie krzyczała”) i poszukać z Uczestnikami adaptacyjnych alternatyw.

Temat piąty. O samoregulacji

Celem zajęć jest podzielenie się wiedzą na temat samoregulacji i poszukiwanie własnych strategii regulujących emocje.

Zdolność do regulowania własnych emocji jest kompetencja warunkująca osiągnięcie celów, umożliwia budowanie relacji, wreszcie stanowi podwalinę zadowolenia z życia. „W korzystnym przebiegu rozwoju dziecięce emocje są regulowane w toku kojących interakcji z rodzicami, a z czasem ono nabywa tej umiejętności i potrafi przyjąć swój smutek czy lęk” (Kubiak, Kubiak-Frątczak, 2022). Zatem proces regulowania emocji początkowo ma charakter interpersonalny i bardzo stopniowo, w coraz większym stopniu staje się intrapersonalną kompetencją. To przywiązanie między dzieckiem a opiekunem stanowi początkowo przestrzeń służącą regulowaniu emocji. Uwewnętrznienie modelu przywiązania oznacza możliwość przeniesienia

tego procesu do wnętrza umysłu dziecka (Czub, 2014)². Pierwszym krokiem umożliwiającym regulowanie emocji jest ich rozpoznanie (opisane nieco w temacie 1). Następnym określenie związku między sytuacjami a emocjami, co umożliwi zrozumienie, czemu dana emocja się pojawiła, jaki jest jej sens, jaką informację niesie ze sobą. Kiedy już wiemy, co czujemy i dlaczego, można zacząć aktywnie działać w celu zredukowania napięcia.

Na zajęciach dotyczących samoregulacji można wprowadzić podstawową edukację na temat procesów regulowania emocji, np. wykorzystując koncepcję Self-reg (Shanker, Baker, 2014). Można omówić z dziećmi/młodzieżą, w jaki sposób można rozpoznać nadmierny stres, w jakich obszarach się on zazwyczaj pojawia i co szczególnie istotne, warto dotrzeć do strategii, które młodzi ludzie stosują, żeby poziom odczuwanego stresu obniżyć.

Z rozmów z nimi wynika, że duża część odwraca od stresu uwagę (np. zaczyna grać w gry czy skrolować media społecznościowe, żeby nie myśleć i nie czuć), niektórzy podejmują aktywności, które lubią (rysowanie, taniec), żeby się poczuć lepiej, jeszcze inni dzielą się emocjami z bliskimi i w ten sposób zwracają się do nich z prośbą o pomoc w regulowaniu emocji (jeśli się zwierzą, zazwyczaj są pocieszani). Warto stworzyć w grupie listę możliwych strategii. Do wyżej wymienionych można dodać sport, wysiłek fizyczny, zrobienie czegoś konkretnego (przyrządzenie deseru, pograbienie trawnika), zajęcie się zwierzęciem, opisanie wszystkiego w pamiętniku, niektórzy będą nawet potrafili „zanurzyć się” w emocję np. w ramach ćwiczenia *mindfulness*. Lista może być bardzo długa, bowiem nie istnieje jeden najlepszy sposób na regulowanie emocji. Jednak warto poddać je analizie z punktu widzenia korzyści dla zdrowia.

Można też włączyć zadania, np. poprosić o wyszukanie w krótkim tekście, w jaki sposób z emocjami uporał się autor, albo poprosić o narysowanie emocji towarzyszących wybranemu utworowi muzycznemu. Głównym celem zajęć jest ukierunkowanie dzieci i młodzież na aktywne i świadome poszukiwanie dróg do regulowania napięcia.

Taką refleksję warto podjąć również w odniesieniu do siebie. Wówczas można zastanowić się jeszcze np. nad dziennikiem o korzyściach płynących z pisania ukie-
runkowanego na ekspresję emocji z jednej strony, a uporządkowanie doświadczeń z drugiej piszą m.in. Pennebaker i Smyth (2018), nad regularną refleksją prowadzoną nad emocjami np. przy użyciu klasycznego już podręcznika Ch. Padesky i D. Greenbergera (np. rozszerzone wydanie z 2018 r.).

² Problematyka przywiązania, zupełnie podstawowa w psychologii rozwoju, wykracza poza niniejszy tekst.

3. Zakończenie

Dzielenie się z uczniami wiedzą na temat emocji, zaproszenie ich do ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności radzenia sobie z nimi, może wydawać się trudnym zadaniem i na pewno nie powinno być obowiązkiem każdego nauczyciela. Rola nauczyciela podczas wspierania kompetencji emocjonalnych u uczniów wykracza bowiem poza realizację zadań związanych z przekazywaniem wiedzy. Obejmuje budzenie ich zdolności refleksji, przyjmowanie emocji. Wymaga otwartej postawy, gotowości do wspierania emocjonalnego, niekiedy dzielenia emocji. Jeżeli Prowadzący nie będzie czuł się zaintrygowany własnym wewnętrznym doświadczeniem i nie będzie z nim oswojony, to nie będzie dla uczniów wiarygodny. W moim przekonaniu to też kwestia uczciwości: trudno zapraszać kogoś na wędrowkę twierdząc, że będziemy pełnić rolę kompetentnego przewodnika, jeżeli nie znamy okolicy. Warto zatem prowadzenie tego typu zajęć potraktować jako szansę, przygodę, możliwość mamy szansę zbliżyć się nie tylko do uczestników, ale i do siebie samego.

LITERATURA

- Czub, M. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Davies, P, Martin, M. (2018). Interparental Conflict and Children's Social Problems: Insecurity and Friendship Affiliation as Cascading Mediators, *Developmental Psychology*, 54, 1, 83–97.
- Kendall, P. (2010). *Terapia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kendall, P., Hedtke, K. (2013). *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci. Zeszyt ćwiczeń*. GWP, Gdańsk.
- Kubiak, H. (2016). Edukacja emocjonalna adolescentów – program profilaktyczny ukierunkowany na wspomaganie zdrowia psychicznego. *Kultura–Społeczeństwo–Edukacja*, 10, 111–124.
- Kubiak, H.M. (2024). W: *Przesilenie. Kręgi kryzysów kontekstów edukacji – wyzwania dla pedagogiki* / A. Odrowąż-Coates, Z. Kwieciński, M.J. Szymański (red.), Seria Psychologia Pedagogika, nr 366, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 91-102.
- Kubiak, H., Kubiak-Frątczak, A. (2022). Edukacja emocjonalna a rozwój emocjonalny dziecka. *Studia Edukacyjne* (67), 23–38. <https://doi.org/10.14746/se.2022.67.2>.
- Kubiak, H., Kubiak-Frątczak, A. (2023). Grupa integracyjna dla młodzieży ze spektrum autyzmu. *Psychologia w Praktyce : zawodowe czasopismo dla psychologów i psychoterapeutów*, 43 (styczeń 2024), s. 31–36.
- Persaud, R. (1998). *Pozostać przy zdrowych zmysłach*, Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Pilecka, W., Fryt, J. (2011). Teoretyczne podstawy psychologii zdrowia dzieci i młodzieży. Teoria stresu dziecięcego, W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 31–48.
- Pilecka, W., Fryt, J. (2011). Teoria dziecięcej odporności psychicznej, W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 48–68.

- Obuchowski, K. (1996). *Wstęp* w: M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań.
- Padesky, Ch., Greenberger, J. (2018). *Umysł ponad nastrojem. Zmień nastrój poprzez zmianę myślenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Pennebaker, J., Smyth, J. (2018). *Terapia przez pisanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Purcell, R., Goldstone, S., Moran, J., Albiston, D., Edwards, J., Pennell, K., McGorry, P. (2011). Toward a twenty first century approach to youth mental health care. *International Journal of Mental Health*, 40(2), s. 72–87.
- Sęk, H. (2005). Pojęcia normy, normalności i zdrowia, W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1., PWN, Warszawa, s. 55–64.
- Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Wells, A. (2010). *Terapia poznawcza zaburzeń lękowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Biogramy

Grażyna Barabasz, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Koordynatorka oraz inicjatorka projektów badawczych i dydaktycznych z zakresu międzykulturowości. Inicjatorka i współautorka projektu „Kobiety różnych kultur” oraz warsztatów upowszechniających projekt. Koordynatorka Projektu Polsko-Ukraińskiego RAZEM realizowanego w latach 2023–2024, w tym liderka projektu Ukrapol (efektem realizacji projektu było opracowanie gry komputerowej rozwijającej kompetencje międzykulturowe). Współredaktorka Raportu Studencki projekt polsko-ukraiński RAZEM. Przestrzeń wspólnych doświadczeń naukowych, dydaktycznych i terapeutycznych, UAM Poznań 2025. W ramach programu MSZ Wolontariat Polska Pomoc tworzyła Centrum Metod Aktywnych w Biharamulo (Tanzania).

Izabela Cytlak, dr nauk humanistycznych, pedagog specjalny, trenerka kompetencji miękkich i biznesowych, nauczycielka przedmiotu Biznes i zarządzanie. Kieruje Pracownią Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na WSE UAM w Poznaniu. Jest kierowniczką Studiów Podyplomowych Zarządzania Oświatą Przywództwa w edukacji oraz kierowniczką specjalności Zarządzanie oświatą na WSE UAM. Jej zainteresowania naukowe oraz badawcze koncentrują się wokół problematyki przedsiębiorczości, przywództwa i zarządzania w oświacie, polityki oświatowej, edukacji obywatelskiej, studiów nad niepełnosprawnością i dostępnego designu. Jest autorką i współautorką licznych publikacji i ekspertyz. Współpracuje przy projektach na rzecz jakości i dostępności szkolnictwa wyższego, dostępnego designu, projektowania uniwersalnego w edukacji, oraz przy projektach wspierających młode firmy i przedsiębiorczość akademicką. Kierowniczka, wykonawczyni i superwizorka w polskich i międzynarodowych projektach i grantach naukowych,

z zakresu przywództwa w edukacji, zarządzania oświatą, przedsiębiorczości i edukacji obywatelskiej. Jest autorką innowacji edukacyjnej i współautorką publikacji (wspólnie z Z. Koczorowską i J. Kwaśny) z zakresu edukacji ekonomicznej i przedsiębiorczości dzieci młodszych: *Przedsiębiorcza Puszcza, czyli ekonomia dla dzieci młodszych* i *Narzędziownik ekonomiczny* (2024) oraz *Jeden mały głos. Edukacja obywatelska dla dzieci* (2025). Członkini międzynarodowej organizacji European Network for Research and Development in Educational Leadership and Management (ENIRDELM) i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Katarzyna Cytlak, adiunktka, historyczka sztuki pracująca na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (na kierunku krytyka sztuki), której badania koncentrują się na twórczości artystycznej w Europie Środkowej i Ameryce Łacińskiej. Zajmuje się sztuką konceptualną, architekturą radykalną i utopijną, sztuką zaangażowaną społecznie oraz teorią sztuki w odniesieniu do krajów postsocjalistycznych, widzianą z perspektywy transmodernistycznej i transnarodowej. W 2012 r. uzyskała tytuł doktora na Uniwersytecie Paris 1 Panthéon-Sorbonne za pracę pod tytułem „Szare utopie. Projekty architektoniczne Alexa Mlynarcika, Jozefa Jankowica i Tadeusza Kantora w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1970-tych”. Następnie odbyła staż podoktorski w Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas w Argentynie (CONICET) oraz na Uniwersytecie San Martín w Argentynie. Realizowała projekt pod tytułem „Utopia i opór. Sztuka w latach 1960-tych i 1970-tych w Ameryce Południowej i Europie Wschodniej”. Pracowała w Szkole Nauk Humanistycznych Uniwersytetu San Martín w Argentynie. Jest stypendystką Uniwersytetu Paris 4 Sorbonne (Paryż), Terra Foundation for American Art (Chicago) oraz Institut National d’Histoire de l’Art (Paryż). W 2018 i 2019 r. uczestniczyła w międzynarodowym programie CAA-Getty. Wybrane publikacje obejmują artykuły w *Umění/Art*, *Eadem Utraque Europa*, *Telón de Fondo*, *Third Text*, *RIHA Journal*, *Modos* (Universidade Estadual de Campinas), *Revista de História da Arte* (University Nova de Lisboa) i *Acta Academiae Artium Vilnensis*. Jest członkinią Red Conceptualismos del Sur – Sieć Konceptualizmów Południa – międzynarodowej platformy badawczej zrzeszającej krytyków i historyków sztuki z Ameryki Południowej. Jest członkinią Polskiego Instytutu Badań nad Sztuką Świata. W 2023 r. otrzymała drugie miejsce nagrody Stowarzyszenia Krytyków Sztuki AICA Incentive Prize for Young Art Critics 2023 – Nagroda motywacyjna dla młodych krytyków sztuki 2023.

Mira Gosc Gosc, psycholog, coach, trener, certyfikowany terapeuta TSR, wykładowca na EUNMiS w Warszawie. Rozwija się naukowo w zakresie psychologii pozytywnej i mindfulness w Instituto Europeo de Psicología Positiva w Madrycie (IEPP). Aktualnie pracuje zawodowo między Polską i Hiszpanią, gdzie współpracuje z licznymi organizacjami, oferując indywidualne i grupowe wsparcie psychologiczne,

a także warsztaty i treningi skoncentrowane na antydyskryminacji oraz pracy na emocjach. Od lat zaangażowana w pomoc humanitarną w Afryce i Europie kooperuje z licznymi fundacjami w Polsce, Hiszpanii, Maroku, a także na Wybrzeżu Kości Słoniowej.

Agata Hauser, adiunkt w Zakładzie Prawa Międzynarodowego i Organizacji Międzynarodowych na Wydziale Prawa i Administracji UAM w Poznaniu. W latach 2021–22 profesor gościnny DAAD na Uniwersytecie w Bochum (Niemcy). Dyrektorka krajowa European Master's Programme in Human Rights and Democratisation. W 2025 r. uzyskała Stypendium im. Bohdana Winiarskiego na realizację badań w Lauterpacht Centre for International Law na Uniwersytecie w Cambridge.

Tomasz Herzog, socjolog, pedagog, prof. w dziedzinie Social Foundations of Education oraz Social Studies Education na University of Maine at Presque Isle (USA), Affiliated Faculty w Judaic Studies Program na University of Maine (Orono). W latach 2020–2024 członek Board of Directors Maine Council for the Social Studies, konsultant ds. nauczania programów *social studies* przy Department of Education stanu Maine (USA). Jego zainteresowania naukowe obejmują kwestie polityczności i upolitycznienia edukacji (szczególnie szkolnictwa wyższego), ideologii edukacyjnych, historii społecznej Europy Środkowej.

Joanna Jarmużek, adiunkt w Pracowni Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu od 2002 r. Psycholog, interwentka kryzysowa, certyfikowana trenerka umiejętności społecznych dla dzieci i młodzieży oraz osób w spektrum autyzmu. Jest autorką licznych publikacji naukowych oraz popularnonaukowych. Jej zainteresowania naukowo oraz badawcze koncentrują się wokół problematyki edukacji obywatelskiej, polityki oświatowej, koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky'ego oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami oraz ich rodziców w realizacji zadań życiowych. Realizatorka wielu grantów międzynarodowych i krajowych wspierających rozwój kompetencji kluczowych oraz zasobów osób zagrożonych wykluczeniem, zwłaszcza osób z niepełnosprawnościami. Od 2007 r. realizuje granty ministerialne: szkolenia specjalizacyjne dla pracowników socjalnych i asystentów rodzin określone rozporządzeniem Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Jej działalność społeczna koncentruje się na wspieraniu osób z wszczepionymi urządzeniami kardiologicznymi (Stowarzyszenie ICDefibrylatorzy) oraz Stowarzyszenia „Razem Łatwiej” dla rodziców dzieci z ASD. Jest członkinią międzynarodowej organizacji European Network for Research and Development in Educational Leadership and Management (ENIRDELM), Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Ewa Kasperek-Golimowska, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel akademicki z wieloletnim doświadczeniem zawodowym, kierownik Laboratorium Edukacji Zdrowotnej na WSE UAM w Poznaniu, specjalistka w dziedzinach mających zastosowanie w ochronie i promocji zdrowia z nadania Ministra Zdrowia. Dyplomowany mediator, doradca rodzinny, specjalistka I stopnia w zakresie „Terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach” i „Racjonalnej terapii zachowania – RTZ”.

Zuzanna Koczorowska, trenerka umiejętności społecznych i trenerka funkcji poznawczych. Studentka Pedagogiki na UAM w Poznaniu. Wolontariuszka i liderka Akademii Przyszłości. Współautorka książek z zakresu edukacji obywatelskiej (*Jeden mały głos. Edukacja obywatelska dla dzieci*, 2024), społecznej i ekonomicznej dla najmłodszych (*Przedsiębiorcza Puszcza, czyli ekonomia dla dzieci młodszych oraz Narzędziownik ekonomiczny*, 2024), oraz opowiadań skierowanych do dzieci z doświadczeniem uchodźczym. Uczestniczka projektów naukowo-badawczych UAM, m.in. projektu Study&Research: „Rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych dzieci w Etiopii na przykładzie uczniów Mission of Hope”.

Hanna Kubiak, dr hab. pedagogiki, prof. UAM, absolwentka psychologii UAM w Poznaniu oraz podyplomowych studiów z psychoterapii na Uniwersytecie Humanistyczno-Społecznym SWPS w Poznaniu. Praktykująca psychoterapeutka poznawczo-behawioralna. Członkini Sekcji Pedagogiki Młodzieży PKNP PAN, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Terapii Poznawczo-Behawioralnej. Autorka artykułów naukowych dotyczących psychopatologii dzieci i młodzieży, edukacji dotyczącej emocji, sytuacji psychologicznej rodziców dzieci z zaburzeniami rozwojowymi i psychicznymi.

Julia Kwaśny, studentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na UAM w Poznaniu. Współautorka dwóch książek w ramach innowacji edukacyjnej *Przedsiębiorcza Puszcza, czyli ekonomia dla dzieci młodszych* oraz *Narzędziownik ekonomiczny* (2024) i *Jeden mały głos. Edukacja obywatelska dla dzieci*, 2025. Uczestniczka projektu naukowo-badawczego „Przedsiębiorcza Puszcza, czyli ekonomia dla dzieci młodszych”. Laureatka konkursu IDUB Study&Research. Prelegentka na konferencjach międzynarodowych i ogólnopolskich.

Mateusz Leszkowicz, adiunkt, absolwent UAM w Poznaniu. Studiował również w University of Northern Iowa USA. Z wykształcenia pedagog mediów, technolog kształcenia, a z powołania grafik projektant. Zajmuje się problematyką komunikacji wizualnej oraz dostosowania jej do zróżnicowanych możliwości poznawczych odbiorcy. Autor koncepcji graficznej kilku podręczników, wystaw, infografik oraz serii diagramów. Prowadzi zajęcia z zastosowania projektowania interfejsów edukacyjnych, projektowania uniwersalnego i pedagogiki designu. Opublikował kilkanaście

publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresie pedagogiki, edukacji, socjologii i komunikacji wizualnej. Autor książki pn. *Czytanie informacyjne. Infografiki w procesach poznawczych*. Miłośnik dobrego wzornictwa i outdooru.

Hanna Mamzer, prof. na Wydziale Socjologii UAM. Psycholożka, socjolożka i biegła sądowa z zakresu dobrostanu zwierząt, etologii psa oraz relacji ludzi i psów. Inicjatorka utworzenia Sekcji Relacji Międzygatunkowych w Polskim Towarzystwie Socjologicznym. Członkini Lokalnej Komisji Etycznej ds. Eksperymentów na Zwierzętach. Dwukrotna stypendystka Fundacji Fulbrighta i licznych innych nagród i wyróżnień. Działa na rzecz zrozumienia zwierzęcych potrzeb i promowania dobrostanu zwierząt w ludzkiej praktyce społecznej. W pracy naukowej przykłada znaczną wagę do tworzenia interdyscyplinarnych połączeń między różnymi dziedzinami nauki, by integrować działania i informacje promujące takie podejście do relacji ludzi i nie-ludzi, które jest oparte na zrozumieniu potrzeb. Współpracuje z organami ścigania w ramach dochodzeń z ustawy o ochronie zwierząt. Prowadzi dom tymczasowy dla psów lękowych, wycofanych i nieufnych.

Anna Michniuk, pedagożka, psycholożka, logopedka, trenerka kompetencji cyfrowych. Doktorka nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Autorka wielu publikacji naukowych i popularnonaukowych. Doświadczenie zawodowe zdobywała, pracując w lokalnych oddziałach ogólnopolskich nadawców medialnych (Radio ESKA, TVP S.A.), Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego nr 2 w Poznaniu oraz na uczelniach wyższych (m.in. UAM w Poznaniu, Uniwersytet SWPS o/Poznań). W wolnych chwilach tworzy multimedialne materiały edukacyjne dla dzieci i młodzieży. Prowadzi kanał na YouTube „Ciocia Ania – filmy edukacyjne dla dzieci”. Laureatka Listy 100 w latach 2021, 2022 oraz 2023 Szerokiego Porozumienia na Rzecz Umiejętności Cyfrowych. Ekspertka grupy *Z klas@* oraz Sieci Edukacji Cyfrowej *Komet@*.

Sandra Nita, doktoranta w Zakładzie Promocji Zdrowia i psychoterapii, absolwentka pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przewodnicząca Rady Samorządu Studentów WSE UAM w latach 2021–2023. Redaktor naczelna Naukowych Zeszytów Studenckich WSE UAM w roku 2023. Organizatorka licznych konferencji oraz wydarzeń na rzecz studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

Roman Pawłowski, absolwent filologii polskiej oraz pedagogiki specjalnej, logopeda. Starszy wykładowca w Pracowni Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w latach 2014–2018 kierownik Podyplomowych Studiów Zarządzania Oświatą w Nadnoteckim Instytucie UAM w Pile. Autor rozprawy doktorskiej „Społeczne funkcje ośrodków zamiejscowych wyższych uczelni państwowych

na terenie Wielkopolski” (2008). Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów związanych z wzajemnymi relacjami instytucji edukacyjnych i środowiska lokalnego, rolą rodziców w demokratyzacji szkoły oraz wychowaniem patriotycznym młodzieży. Zajmuje się także problemami zarządzania oświatą w perspektywie dbałości o prawa osób zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz zadaniami oświaty z perspektywy samorządów lokalnych. W sferze edukacji zainteresowany działalnością rad rodziców w szkołach: w latach 2013–2018 zaangażowany w prace rad rodziców w szkole podstawowej, w gimnazjum, w szkole ponadgimnazjalnej oraz w szkolnictwie artystycznym. Zaangażowany w projekty infrastrukturalne, rozwijające wyposażenie szkół oraz w projekty mające na celu doskonalenie kadry oświatowej z perspektywy samorządów terytorialnych. Członek zespołu ekspertów do prac nad projektem ustawy o rzemiośle przy Ministerstwie Rozwoju i Technologii w latach 2020–2021. W latach 2019–2025 kierownik Wydziału Oświaty Urzędu Miejskiego w Wągrowcu oraz członek zespołu do sprawy opracowania strategii rozwoju miasta Wągrowca w latach 2020–2030. Dydaktyk z ponad 25-letnim doświadczeniem w edukacji jako nauczyciel i wykładowca akademicki.

Joanna Rajewska de Mezer, prawnik, radca prawny, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, mediator stały przy Sądzie Okręgowym w Poznaniu, wiceprezes Zarządu oddziału poznańskiego Polskiego Centrum Mediacji, nauczyciel akademicki, wykładowca UAM w Poznaniu na Wydziale Studiów Edukacyjnych i Wydziale Nauk Społecznych. Wykładowca studiów podyplomowych, w tym zarządzania i organizacji pomocy społecznej, studiów podyplomowych z zakresu profilaktyki i resocjalizacji, studiów podyplomowych z gerontologii. Łączy teorię i praktykę stosowania prawa w problemach z zakresu pomocy społecznej, wsparcia rodziny w funkcjach wychowawczych oraz resocjalizacji i readaptacji osób opuszczających instytucje o charakterze totalnym. Zwolenniczka i propagatorka idei pozasądowego rozwiązywania sporów w drodze mediacji. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych z tego zakresu. Współpracowniczka Fundacji ReStart (zajmującej się problematyką przeciwdziałania przemocy w domowej), członek European Society of Criminology (ESC) oraz Teaching Education Research Association (TERA), członek Rady Programowej Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Poznaniu.

Beata Anna Polak, dr nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, Wydział Psychologii i Kognitywistyki UAM, Pracownia Pytań Granicznych. Współtwórczyni Pracowni Pytań Granicznych UAM. Zajmuje się krytyczną analizą dyskursu (zwłaszcza dyskursów w mediach społecznościowych), filozofią języka i strategiczno-manipulacyjną teorią języka. Badania nad językiem i dyskursem powiązane są z problematyką funkcjonowania maszyn społecznych, fantazmatów społecznych i funkcjonowaniem debaty publicznej.

Mirosław Radoła, wieloletni dyrektor szkoły, pracownik Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Kuratorium Oświaty. Obecnie adiunkt w Pracowni Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Certyfikowany audytor ISO oraz trener FRIS®. Praktyk HR, autor i realizator projektów oraz programów szkoleniowo-edukacyjnych. Autor monografii i licznych artykułów naukowych. Dwukrotny laureat nagrody Praeceptor Laureatus.

Małgorzata Rosalska, prof. UAM dr hab., pedagog i doradca zawodowy. Pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kieruje Zakładem Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego. Realizuje badania dotyczące zarządzania w edukacji, poradnictwa zawodowego i doradztwa akademickiego. Specjalizuje się w metodyce doradztwa zawodowego, edukacji dorosłych i polityce oświatowej. Jest także doradczynią zawodową w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 18 z Oddziałami Integracyjnymi i Specjalnymi w Poznaniu. Jako ambasadorka EPALE promuje wiedzę z zakresu edukacji dorosłych i doradztwa zawodowego. Aktywnie uczestniczy w pracach European Scientific Network on Career Guidance (Career Lead). Jest autorką książek, artykułów, podcastów i webinarów promujących dobre praktyki w obszarze edukacji karierowej.

Eliza Joanna Rybska, prof. uczelni. Z wykształcenia biologka i pedagożka. Nauczycielka dyplomowana, posiadająca doświadczenie w nauczaniu biologii w języku polskim i angielskim – m.in. w Horace Greely High School w Chappaqua, NY, gdzie przebywała na stypendium Fulbrighta. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół dydaktyki biologii ze szczególnym uwzględnieniem nauczania przez dociekanie, wizualizacji i modelowania przez rysowanie. Autorka i współautorka wielu publikacji naukowych z zakresu biologii i dydaktyki biologii, twórczyni metody trzystopniowego wykorzystywania rysowania w edukacji (rysunek obserwacyjny, translacyjny i rysunek jako rozwiązanie problemu).

Katarzyna Sękowska-Kozłowska, dr hab. nauk prawnych, prof. PAN, adiunkt w Instytucie Nauk Prawnych PAN oraz kierowniczką Poznańskiego Centrum Praw Człowieka INP PAN; wykładowczyni Uniwersytetu SWPS; członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM. Jej główne zainteresowania badawcze: międzynarodowa ochrona praw człowieka, przeciwdziałanie dyskryminacji ze szczególnym uwzględnieniem dyskryminacji ze względu na płeć.

Veronika Soloshenko, doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych w Zakładzie Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży UAM, członkini Centrum Badań Migracyjnych UAM, prezeska Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej.

Badaczka w projekcie OPUS NCN dotyczącym prywatnego goszczenia uchodźców z Ukrainy w polskich domach. Redaktorka raportu o działaniach UAM na rzecz Ukrainy. Współkoordynowała Polsko-Ukraiński Projekt RAZEM realizowany w latach 2023–2024 na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W swojej pracy naukowej zajmuje się edukacją międzykulturową oraz tematyką tożsamości młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem działań na rzecz osób z Ukrainy.

Joanna Szafran, prof. UAM, dr hab., psycholog, pedagog, trenerka. Badaczka, dydaktyk, praktyk. Kierownik Laboratorium Badań Dyskursów Edukacyjnych Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół tematyki przywództwa edukacyjnego, obszarów wychowawczo-edukacyjnych oraz kształtowania postaw prospołecznych i problematyki życzliwości.

Natalia Ulaniecka, dr nauk społecznych, pedagog, doradca zawodowy i personalny, mediator, członkini Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, adiunkt w Pracowni Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od wielu lat angażuje się społecznie i działa na rzecz osób chorujących onkologicznie, współpracując z fundacjami i stowarzyszeniami pacjentów. Jednocześnie pracuje zawodowo z młodzieżą szkół ponadpodstawowych. Zainteresowania naukowo-badawcze skupiają się głównie wokół problematyki jakości życia w chorobie nowotworowej, wolontariatu, gerontologii, polityki społecznej i edukacji zdrowotnej. Autorka publikacji na temat funkcjonowania psychospołecznego osób chorujących onkologicznie, edukacji obywatelskiej, polityki społecznej i gerontologii.

Natalia Walter, prof. UAM, dr hab., absolwentka pedagogiki medialnej, pedagogiki leczniczej oraz zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kierowniczką Zakładu Edukacji Medialnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, specjalistka ds. edukacji informatycznej i medialnej, kompetencji cyfrowych, internetowego wsparcia społecznego, technologii wspomagających, e-learningu oraz sztucznej inteligencji w edukacji. Przez kilkanaście lat pracowała z dziećmi i młodzieżą jako nauczyciel informatyki, a obecnie prowadzi warsztaty dla uczniów, nauczycieli i rodziców z zakresu edukacji medialnej. Współorganizatorka ogólnopolskich konferencji dotyczących edukacji medialnej (m.in. „Media a edukacja”).

Katarzyna Waszyńska, prof. UAM, dr hab., psycholożka, pedagożka (UAM w Poznaniu), seksuolożka kliniczna (certyfikat Polskiego Towarzystwa Seksuologicznego), specjalistka w zakresie edukacji seksualnej (certyfikat Instytutu Zdrowia

Seksualnego Towarzystwa Rozwoju Rodziny), specjalistka w zakresie terapii stresu pourazowego (certyfikat Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego), doradczyni w problemach małżeńskich i rodzinnych (certyfikat Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego), kierowniczką Laboratorium Promocji Zdrowia i Psychoterapii na WSE UAM i specjalności socjoterapia i promocja zdrowia. Członkini Zespołu ds. strategii antydyskryminacyjnej i mediacji na UAM, konsultantka ds. przeciwdziałania molestowaniu seksualnemu na UAM, oraz współautorka pierwszego badania na UAM dotyczącego sytuacji o charakterze molestowania seksualnego.

Streszczenie

Społeczeństwo zaangażowane. Inspiratorium dla edukacji obywatelskiej

Współczesne społeczeństwa demokratyczne mierzą się z wyzwaniami, które testują granice społecznej spójności i zaufania: dezinformacją, kryzysami klimatycznymi i migracyjnymi, napięciami tożsamościowymi, a także narastającą polaryzacją. W tym kontekście edukacja obywatelska staje się niezbędnym narzędziem budowania kultury odpowiedzialności, solidarności i dialogu.

Prezentowana publikacja to interdyscyplinarne inspiratorium dla nauczycieli i edukatorów, które łączy refleksję teoretyczną z praktycznymi wskazówkami do pracy z młodzieżą. Opierając się na wartościach równości, otwartości i partycypacji, książka proponuje nowoczesne podejście do edukacji obywatelskiej – jako procesu dynamicznego, włączającego i angażującego.

Cztery komplementarne rozdziały prowadzą czytelnika przez kluczowe zagadnienia:

- aksjologię obywatelstwa,
- tożsamość i różnorodność,
- kompetencje społeczne i działania praktyczne,
- szkołę jako przestrzeń demokracji codziennej.

Autorzy i autorki – eksperci z zakresu pedagogiki, psychologii, filozofii, prawa, socjologii i nauk politycznych – podejmują aktualne tematy, takie jak: edukacja antydyskryminacyjna, zdrowotna i klimatyczna, mediacje rówieśnicze, dobrostan psychiczny, przeciwdziałanie dezinformacji czy rozwój kompetencji globalnych.

„Społeczeństwo zaangażowane” to nie tylko książka, ale zaproszenie do wspólnego tworzenia edukacji obywatelskiej, która ma szczególne znaczenie dla budowania społeczeństwa aktywnego i demokratycznego.

Summary

Engaged Society. An Inspiration Guide for Civic Education

Contemporary democratic societies face challenges that test the boundaries of social cohesion and trust: disinformation, climate and migration crises, identity tensions, and increasing polarization. In this context, civic education becomes an essential tool for building a culture of responsibility, solidarity, and dialogue.

This interdisciplinary publication is an inspiration guide for teachers and educators, combining theoretical reflection with practical tools for working with young people. Grounded in the values of equality, openness, and participation, the book offers a modern approach to civic education – as a dynamic, inclusive, and engaging process.

The four complementary chapters guide the reader through key themes:

- the axiology of citizenship,
- identity and diversity,
- social competences and civic action,
- school as a space of everyday democracy.

The authors – experts in pedagogy, sociology, psychology, philosophy, law and political science – address pressing issues such as anti-discrimination, health and climate education, peer mediation, mental wellbeing, combating disinformation, and the development of global competences.

“Engaged Society” is not just a book – it is an invitation to co-create civic education that truly matters for building an active and democratic society.

Społeczeństwo zaangażowane. Inspiratorium dla edukacji obywatelskiej

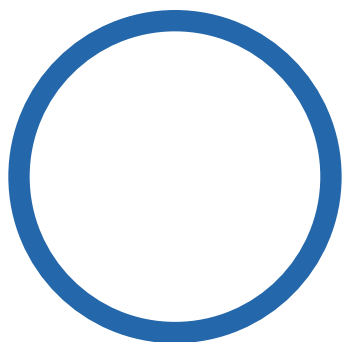
Współczesne społeczeństwa demokratyczne mierzą się z wyzwaniami, które testują granice społecznej spójności i zaufania: dezinformacją, kryzysami klimatycznymi i migracyjnymi, napięciami tożsamościowymi, a także narastającą polaryzacją. W tym kontekście edukacja obywatelska staje się niezbędnym narzędziem budowania kultury odpowiedzialności, sprawczości, solidarności i dialogu.

Prezentowana publikacja to interdyscyplinarne inspiratorium dla nauczycieli i edukatorów, które łączy refleksję teoretyczną, naukową z praktycznymi rekomendacjami. Opierając się na wartościach równości, otwartości i partycypacji, książka proponuje nowoczesne podejście do edukacji obywatelskiej – jako procesu dynamicznego, włączającego i angażującego. Cztery komplementarne rozdziały prowadzą czytelnika przez kluczowe zagadnienia:

- aksjologię obywatelstwa,
- tożsamość i różnorodność,
- kompetencje społeczne i działania obywatelskie,
- szkołę jako przestrzeń demokracji codziennej.

Autorzy i autorki – eksperci z zakresu pedagogiki, psychologii, filozofii, prawa, biologii, socjologii i nauk politycznych – podejmują aktualne tematy, takie jak: edukacja prawna, antydyskryminacyjna, zdrowotna i klimatyczna, mediacje rówieśnicze, dobrostan psychiczny, przeciwdziałanie dezinformacji czy rozwój kompetencji globalnych.

„Społeczeństwo zaangażowane” jest zaproszeniem do współtworzenia szkoły i społeczeństwa, które nie tylko reaguje na wyzwania, ale świadomie i odważnie buduje przyszłość demokracji.



ISBN 978-83-232-4509-4 (e-book)
ISBN 978-83-232-4508-7 (Print)



9 788323 245087