

KAZIMIERZ CZERWIŃSKI

ORCID 0000-0002-0486-4370

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

KULTURA OBYWATELSKA W PONOWOCZESNOŚCI. WYBRANE KONTEKSTY EDUKACYJNE

ABSTRACT. Czerwiński Kazimierz, *Kultura obywatelska w ponowoczesności. Wybrane konteksty edukacyjne* [Civic Culture in Post-Modernity. Selected Educational Contexts]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 183-203. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.11

Civic culture can be understood as the orientation of citizens in public matters and broad social participation. Trust and cooperation as well as communication skills are also included in the components of this culture. In the conditions of social changes related to postmodernism, mainly such as: the appreciation of diversity, the growing importance of the media, the increase in the role of consumption, problems with identity, there is a need to redefine civic culture and its constitutive elements. This has significant implications for contemporary civic education.

Key words: civic culture, social participation, post-modernity, civic education

Ponowoczesność i postmodernizm - obraz subiektywny

Przyjmuję stanowisko, wedle którego należy odróżniać postmodernizm od ponowoczesności. Ten pierwszy (w moim autorskim ujęciu) to autoreflekcyjna próba opisu ponowoczesności, akcentująca głównie takie kategorie, jak: zmienność, różnorodność, wszechobecność opresji, znaczenie mediów, rolę konsumpcji, problematyzację tożsamości. Ponowoczesność jest po prostu kolejną fazą modernizacji tak, jak były nimi fazy poprzednie: agrarny i feudalny świat przednowoczesny (premodernistyczny), a następnie przemysłowy i kapitalistyczny (w naszej części świata – totalitarnie socjalistyczny) świat nowoczesny (modernistyczny). Dość powszechnie przyjmuje się, że modernizm (w cywilizacji euroatlantyckiej) jest w fazie schyłkowej albo że w ogóle

już się skończył i przechodzimy do nowego sposobu urządzania wzajemnych relacji, określanego jako społeczeństwo postindustrialne, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo kognitywne, społeczeństwo sieciowe i na inne jeszcze sposoby, zaś wygodną zbiorczą etykietką tych wszystkich tendencji jest właśnie ponowoczesność.

Postmodernizm – termin przejęty od krytyki artystycznej, dotyczącej głównie sztuk plastycznych – został zaanektowany przez filozofię i teorię społeczną dla określenia swoistej „ideologii” ponowoczesności, ale także istoty ponowoczesności, jak też samej ponowoczesności. To, że nie ma zgody, czym dokładnie jest postmodernizm w relacji względem ponowoczesności, ani czym w ogóle jest w swej istocie, nie jest niczym dziwnym, zważywszy na niejako „programową” jego niechęć do precyzyjnych definicji. Oto charakterystyczna opinia na jego temat:

Mimo popularności tego nurtu bardzo trudno precyzyjnie określić, czym on jest. Zresztą wydaje się, że takie definiowanie byłoby nawet sprzeczne z jego podstawową zasadą, głoszącą powszechną akceptację wszelkiej różnorodności i porzucenie myślenia systemowego, z czego wynika jednocześnie zarzucenie jakichkolwiek prób ostatecznego zrozumienia rzeczywistości i osiągnięcia jednoznaczności pojęciowej. Wydaje się też, że nie ma jednego postmodernizmu, lecz są różne jego wątki społeczno-kulturowe, filozoficzne czy artystyczne, które nie tworzą koherentnej całości¹.

Pojawia się jednak próba definicji postmodernizmu:

Ogólna tendencja w kulturze, filozofii nauki, a także w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym, która pojawiła się w późnych latach 50. i wczesnych 60. XX wieku jako zaprzeczenie modernizmu. Terminu ‘postmodernizm’ używa się także dla określenia sytuacji społecznej, politycznej, gospodarczej i intelektualnej, jaka powstała w postindustrialnych społeczeństwach cywilizacji zachodniej, posługujących się wyszukаныmi technologiami i racjonalnymi technikami organizacji życia zbiorowego².

Odnosząc się do wspomnianego wyżej zaprzeczenia modernizmu, warto dodać, że modernizm wiąże się przede wszystkim z procesami:

(...) sekularyzacji, uprzemysłowienia, urynkowienia, urbanizacji, biurokratyzacji i racjonalizacji, które ukonstytuowały współczesną rzeczywistość. Modernizm wytworzył też układy dyscyplinujących instytucji, praktyk i dyskursów, które legitymizowały typowe dla niego sposoby dominacji i kontroli³.

To ważne spostrzeżenie Zbyszka Melosika, że procesy modernizacji „ukonstytuowały współczesną rzeczywistość”; ponowoczesność (późna no-

¹ M. Nowak, *Ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2005, s. 676.

² J. Królikowska, *Postmodernizm*, [w:] *Tamże*, s. 755.

³ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 32-33.

woczesność, jak woli pisać Anthony Giddens) nie jest w żadnym wypadku jakimś zasadniczym zerwaniem ciągłości, lecz w znacznym stopniu stanowi kontynuację nowoczesności. Jednakowoż jest to kontynuacja mająca swoje cechy charakterystyczne.

Postindustrialne społeczeństwa charakteryzuje między innymi to, że w coraz mniejszym stopniu ma w nich miejsce przetwarzanie materii, zaś w coraz większym – przetwarzanie informacji. Ponadto, maleje rola tradycyjnego przemysłu, zaś rośnie znaczenie różnego rodzaju usług, a w związku z tym coraz częściej praca polega na bezpośrednim kontakcie z innymi ludźmi, niejednokrotnie kontakcie bardzo intensywnym. Fakt, że ma to znaczenie zarówno dla tożsamości jednostek, jak też organizacji życia zbiorowego, że jest to nowa „sytuacja społeczna, polityczna, gospodarcza i intelektualna”, jest już właściwie banałem. Ale na to nałożyły się dodatkowe, a niezmiernie znaczące czynniki, jak: globalizacja, przyspieszenie zmian, dowartościowanie różnicy, uczulenie na (wszech)obecność – zazwyczaj niełatwą do dostrzeżenia – różnorodnych form opresji i przemocy, wzrastająca rola mediów masowych, przy jednoczesnych znaczących przemianach tychże, a wreszcie znaczenie konsumpcji – o ile w czasach przednowoczesnych tożsamość jednostek była określana głównie przez pozycję w strukturze społecznej, zaś w czasach nowoczesnych przez wykonywany zawód, to obecnie coraz częściej definiujemy się raczej przez to, co konsumujemy, jak mieszkamy, czym jeździmy, gdzie spędzamy wakacje, jak się ubieramy, jaki mamy zegarek, inne gadżety i tym podobne.

Przenikliwy analityk ponowoczesności – i protestujący przeciwko nadawaniu mu etykiety postmodernisty – Zygmunt Bauman w licznych tekstach charakteryzuje współczesny (ponowoczesny) klimat, akcentując wiele różnych niepokojących zjawisk. To przede wszystkim globalizacja i jej różnorakie skutki. W jednym z tekstów szczegółowo analizuje pięć grup przemian, będących niejako skutkami globalizacji: 1) przejście do „płynnej” fazy nowoczesności, szybka zmienność struktur społecznych i wzorów zachowań; 2) narastający rozdział między władzą a polityką, przenoszenie się faktycznej władzy do globalnej przestrzeni i tym samym ucieczka przed polityczną kontrolą sprawowaną przez państwa; 3) upodabnianie się społeczeństwa do luźnej „sieci”, zamiast struktury czy trwałej całości, czego efektem jest stopniowy zanik opartego na państwie lub innych wspólnotach ubezpieczenia od indywidualnego niepowodzenia i nieszczęścia; 4) upadek długoterminowego myślenia, planowania i działania, a w konsekwencji zasadnicza dewaluacja takich kategorii, jak rozwój, dojrzewanie, kariera, postęp; 5) przeniesienie odpowiedzialności i ryzyka na barki jednostek, swoista „prywatyzacja” ryzyka – wobec zagrożeń generowanych przez struktury ponadjednostkowe⁴.

⁴ Zob. Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Warszawa 2007, s. 7-11.

Postmodernizm – jeśli nie będzie demonizowany, lecz traktowany po prostu jako próba opisu ponowoczesności – ma jeszcze jedną ważną cechę, którą warto szczególnie zaakcentować: jest autorefleksyjny. Już w obszarze sztuki tym się różni postmodernizm (określany też jako neoawangarda) od modernizmu (awangardy), że o ile modernizm szeroko otworzył drzwi dla najbardziej nawet wyszukanych i „dzikich” eksperymentów formalnych, gry konwencjami i relatywizmu formy, to postmodernizm – pozornie tylko kontynuując i radykalizując te tendencje – stawia ważne pytania o granice tych wszystkich „ekscesów”. Postmodernizm zapytuje (rzadko czyniąc to wprost, o wiele częściej prowokując odbiorcę, by uczynił to samodzielnie), jak dalece można się posunąć w owej grze konwencjami i relatywizmem, stawia pytanie o istotę piękna, jednocześnie nader często włączając odbiorcę w proces tworzenia sztuki. Ta wszechobecność autorefleksji nie znikła, gdy postmodernizm został „zaanektowany” przez nauki społeczne, stając się po prostu poręcznym zestawem narzędzi do opisu ponowoczesności. O ile w obszarze sztuki postmodernizm nieustannie stawia (lub tylko prowokuje) pytania: co to jest piękno? czym się ono różni od brzydoty? jakie jest jego znaczenie dla ludzkiej kondycji? – to, przez swoistą analogię, na gruncie teorii społecznej padają (lub są prowokowane) pytania o istotę oraz znaczenie prawdy i dobra, ale także sprawiedliwości, wolności, równości i tym podobnych. Stare filozoficzne pytania wciąż są podejmowane, zarzut nihilizmu, tak często wobec postmodernizmu wysuwany, trudno uznać za trafny. Postmodernizm jest zadowolony z prawdy, szczególnie gdy łatwiej niż niegdyś dostrzegana bywa jej problematyczność i trudność w dotarciu do niej, a nie – jak twierdzą złośliwie jego krytycy – ogłosił jej nieistnienie.

Wydaje się, że dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną: *‘każda* teoria może w jakimś stopniu opisywać świat⁵.

Analizowany przez Z. Melosika postmodernizm jest przez niego postrzegany jako jedna z możliwych narracji, być może najlepiej nadająca się do opisu tak zwanej „sytuacji postmodernistycznej”, która na naszych oczach wyłania się ze współczesnych przemian bądź jest z nimi tożsama.

Wspominana autorefleksyjność przejawia się dodatkowo w tym, że dokonując jakiegokolwiek analizy „kondycji ponowoczesnej”, postmodernizm poddaje równocześnie pod namysł użyte kategorie – dlaczego analiza ta została dokonana z użyciem właśnie tych, a nie innych pojęć? Na podstawie jakich kryteriów zostały dokonane takie, a nie inne wybory? kto dokonał tych wyborów? jakie interesy za tym stoją? i tym podobne. Można w tym dostrzec je-

⁵ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, s. 20.

dynie daleko posuniętą podejrzliwość – nie darmo krytycy postmodernizmu zarzucają mu, że nadmiernie inspirowanie się „mistrzami podejrzeń”: Marksem, Nietzschem i Freudem – można też jednak ową autorefleksyjność interpretować jako „stąpienie twardo po ziemi”, unikanie naiwności, krytycyzm, swoisty realizm.

Kultura obywatelska – ustalenia teoretyczne

W latach 50. ubiegłego wieku dwaj amerykańscy politolodzy, Gabriel A. Almond i Sidney Verba, wprowadzili pojęcie kultury politycznej społeczeństwa, która rozumiana jest jako całokształt indywidualnych postaw i orientacji politycznych uczestników danego systemu, a także jako ustrój polityczny uwewnętrzniony przez członków społeczności w postaci pojęć, uczuć i ocen, stąd jej trzy aspekty: poznawczy, afektywny i ewaluacyjny. Kultura polityczna jest więc czymś, co pośredniczy między jednostkami a instytucjami politycznymi.

Almond i Verba – na potrzeby prowadzonych przez siebie badań – skonstruowali typologię kultur politycznych; są to kultury: zaściankowa (albo parafialna), poddańcza i uczestnicząca (w oryginale: *parochial, subject, participant*). Te trzy typy najłatwiej zidentyfikować za pomocą dwóch wymiarów, jak: 1) zainteresowanie dla spraw publicznych i – co za tym idzie – orientacja w sprawach politycznych; 2) wykazywanie aktywności publicznej (partycypacja). Zaściankowa kultura polityczna oznacza brak obu. Poddańcza ma miejsce wtedy, gdy obywatele wykazują zainteresowanie, ale nie wykazują aktywności publicznej. Uczestnicząca kultura polityczna polega zaś na obecności obu wymiarów, a więc obywatele wykazują zainteresowanie i aktywność w sprawach publicznych⁶.

Współcześnie to pojęcie jest nadal używane, chociaż w sposób bardziej wyrafinowany i metodologicznie dojrzały. Marek Chmaj definiując kulturę polityczną, podobnie jak to uczyniono wyżej, jako „całokształt wartości, norm i reguł zachowania, utrwalonych w świadomości podmiotów biorących udział w działaniach politycznych”⁷, wymienia jej cztery składowe:

- a) wiedza o polityce, znajomość faktów oraz zainteresowanie nimi; b) ocena zjawisk politycznych, sądy wartościujące dotyczące tego, jak powinna być sprawowana władza; c) emocjonalną stronę postaw politycznych (np. patriotyzm lokalny); d) uznane

⁶ Zob. L. Rajca, *Demokracja. Studium polityczne*, Toruń 2007, s. 120-121; zob. także: E. Pie-trzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, *Aksjologia życia publicznego*, Łódź 2011, s. 133-136.

⁷ M. Chmaj, *Kultura polityczna*, [w:] *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*, red. M. Chmaj, W. Sokół, Toruń 2001, s. 171.

w danym społeczeństwie wzory zachowań politycznych, które określają, jak można i jak należy postępować w życiu politycznym⁸.

Można więc zauważyć, że w stosunku do propozycji Almonda i Verby, która zawierała aspekty: poznawczy, afektywny i ewaluacyjny, Chmaj dodaje czwarty aspekt (składnik) – normatywny.

Pojawiło się również, niejako konkurencyjne, pojęcie kultury obywatelskiej, rozmaicie zresztą rozumiane. Różnie układały się też wzajemne relacje między kulturą polityczną a kulturą obywatelską – jako (niemal) synonimy, bądź jedna z tych kultur jako szczególny przypadek drugiej. Na przykład, Edmund Wnuk-Lipiński definiuje kulturę obywatelską jako zespół dominujących postaw wobec innych (np. zaufanie, tolerancja, poszukiwanie pól kooperacji), ale także poziom kompetencji w sprawach publicznych – znajomość i przestrzeganie reguł funkcjonowania w sferze publicznej oraz obecność myślenia w kategoriach dobra wspólnego⁹. Odniesiona do *stricte* politycznego aspektu aktywności obywatelskiej jest przez niego określana jako kultura polityczna¹⁰. U tego autora kultura polityczna jest więc niejako odmianą kultury obywatelskiej; kultura obywatelska jest tu pojęciem szerszym i dotyczy – oprócz obszaru polityki *sensu stricto* – również wiedzy, postaw i działań dotyczących w ogóle życia społecznego, wszystkiego, co rozgrywa się w sferze publicznej.

Krzysztof Przybyszewski¹¹ zaproponował szersze pojęcie: kultura publiczna, której składowymi są kultura polityczna i kultura obywatelska, a także sposób wzajemnego wpływania na siebie tych składowych. Składowe sytuuje w dwu wymiarach życia publicznego: polityczności i polityki – kultura obywatelska oznacza uprawianie polityczności, zaś kultura polityczna – zarządzanie polityką. Wówczas – nieco upraszczając sprawę – można uznać, że kulturę polityczną kształtują działania aparatu państwa, zaś kulturę obywatelską kształtuje ów tajemniczy i „mglisty” byt, określany jako społeczeństwo obywatelskie. Jednocześnie jednak można śmiało próbować odwrócić kierunki obu wpływów i orzekać, że kultura polityczna wpływa na działania aparatu państwowego, zaś kultura obywatelska – na kształt społeczeństwa obywatelskiego. Przybyszewski przyjął typologię Almonda i Verby: zaściankowa, poddańcza, uczestnicząca, nie do kultury politycznej, lecz obywatelskiej¹². Dla kultury politycznej zaproponował własną typologię: minimalna, rozwinięta, dojrzała¹³. Wyróżnił również – wzajemnie na siebie oddziałujące

⁸ Tamże, s. 171-172.

⁹ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2008, s. 160-162.

¹⁰ Zob. tamże, s. 162-165.

¹¹ Zob. K. Przybyszewski, *Kultura publiczna. Refleksje wokół kondycji społeczeństwa i państwa polskiego*, Poznań 2013.

¹² Zob. tamże, s. 98.

¹³ Zob. tamże, s. 101.

– atrybuty kultury publicznej (jak i obu jej składowych), a są nimi: kultura zaufania, kapitał społeczny i kultura prawna, polegająca na znajomości prawa i jego przestrzeganiu, ale także na umiejętności egzekwowania przysługujących jednostce uprawnień.

Wydaje się, że pojęciem dość podobnym znaczeniowo do kultury obywatelskiej jest pojęcie etosu obywatelskości, wprowadzone przez Tomasza Homę:

Pod pojęciem tym będziemy rozumieli całokształt przekonań, wartości, norm i wzorców postępowania, funkcjonujący w życiu publicznym określonej wspólnoty politycznej, jaką jest państwo, na wszystkich poziomach jej artykułowania się. Całokształt zarówno określający rozumienie świata społecznego i politycznego, a także stosunek do niego, jak i wyrażający zróżnicowane sposoby urzeczywistniania wolności, praw i obowiązków członków tak rozumianej społeczności jako jej obywateli¹⁴.

Różnica polega – jak się wydaje – na tym, że Homa trochę większy nacisk kładzie na faktyczne urzeczywistnianie się w działaniu różnych komponentów, podczas gdy kategoria kultury obywatelskiej zakłada raczej potencjalność.

Traktowanie powyższych kategorii w sposób socjologiczny uniemożliwia nie tylko identyfikowanie przyczyn niesatysfakcjonującego stanu kultury obywatelskiej czy etosu obywatelskości, ale też podjęcie działań naprawczych. Pedagogiczne podejście do zagadnienia nakazuje zaś zapytywać: kogo i w jaki sposób należy edukować, by zmienić rzeczywistość w pożądanym kierunku. Z tego wynika konieczność używania raczej takich kategorii pojęciowych, które traktują obywatelskość i jej aspekty w sposób indywidualny. Takie terminy oczywiście już istnieją, a są nimi między innymi kompetencje obywatelskie czy cnoty obywatelskie. Ich katalogi bywają różnie zestawiane, także pod wpływem takiej czy innej ideologii bądź koncepcji demokracji.

Jeśli przydatne okazuje się pojęcie kompetencji, to warto zauważyć, że według oficjalnej nomenklatury Unii Europejskiej istnieje pojęcie „kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, a wśród nich kompetencje społeczne i obywatelskie¹⁵. Definicja kompetencji obywatelskich jest następująca:

¹⁴ T. Homa, *Obywatelskość. Wybrane europejskie ujęcia filozoficzne i kulturowe. Studium historyczno-hermeneutyczne*, Kraków 2013, s. 314-315.

¹⁵ Zob. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006/962/

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa¹⁶.

Warto również przeanalizować wybrane najciekawsze autorskie propozycje. Kazimierz Przystaczkowski definiuje kompetencje obywatelskie – zwięźle, acz bardzo trafnie – jako „poznawczą i normatywną gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego”¹⁷. Dalej dokonuje uszczegółowienia:

Wyrazem tak rozumianych kompetencji obywatelskich jest zdolność do wyartykułowania ‘ja’ i ‘my’ w perspektywie wzajemnych zobowiązań. Ale nie tylko. Kompetencje obywatelskie postrzegać należy także jako kategorię dynamiczną. Dynamizm ten wyraża się w ‘pokonywaniu’ własnego losu, w przekraczaniu narzuconych ograniczeń, w uczestnictwie (jego zakresie i stopniu) w zmienianiu bliższego i dalszego otoczenia¹⁸.

Można tu dostrzec, zwłaszcza w „dynamicznym” aspekcie kompetencji obywatelskich, spory potencjał emancypacyjny, co jest ogromnie pocieszające w kontekście pedagogicznym.

Edmund Wnuk-Lipiński przez kompetencje obywatelskie pojmuje elementarną znajomość reguł rządzących życiem politycznym. Dodaje do tego w szczególności: umiejętność identyfikowania demagogii, umiejętność rozróżniania „pólcieni” życia politycznego, odejście od postrzegania rzeczywistości politycznej w kategoriach czarno-białych¹⁹. U tego autora daje się więc zauważyć swoiście „kognitywne” rozumienie kompetencji, wolne od aspektów aksjologicznych, emocjonalnych, czy realizacyjnych. A jeśli już, to tak rozumiane (zredukowane) kompetencje są w znacznej mierze „wycuczalne”.

W tradycji republikańskiej pożądane cechy obywatela najczęściej określane są jako cnoty obywatelskie (*civic virtues*); używa się też określenia „moralność publiczna”, ponieważ po republikańsku pojmowana obywatelskość polega po prostu na moralnym postępowaniu w życiu publicznym. Tadeusz Buksiński następująco ją charakteryzuje:

WE) [on-line:] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [data dostępu: 22.05.2018].

¹⁶ Tamże.

¹⁷ K. Przystaczkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999, s. 123.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, s. 164.

Moralność publiczna obejmuje takie cechy, jak: patriotyzm, odwaga, umiłowanie wolności republikańskiej, prawdomówność, roztropność, krytycyzm, zrozumienie swego miejsca w życiu republiki i znaczenia własnych działań dla jej zachowania. (...). Ponieważ uchwały w sprawach publicznych podejmowane są w wyniku dysput, więc dużą rolę odgrywa wymowa i umiejętność argumentowania²⁰.

Ewa Nowak pisze:

Jako obywatele stajemy się zdolni żyć w sposób demokratyczny dopiero wtedy, gdy dostrzegamy w demokracji nie tylko ustrój polityczny, lecz przede wszystkim moralne zadanie²¹.

Autorka ta podkreśla oczywistą rzecz, że życie społeczne wymaga, aby obywatele komunikowali się ze sobą. By jednak możliwa była prawdziwa demokratyczna debata, niezbędne są do tego kompetencje, które nazywa moralno-dyskursywnymi. Uzasadnia to tym, że „argumenty moralne są podstawowym budulcem demokratycznego dyskursu”²². Wymienia następujący „elementarz” kompetencji moralno-dyskursywnych: 1) umiejętność mówienia i słuchania, 2) respekt i szacunek dla innych dyskutantów, 3) rezygnacja z przemocy fizycznej i werbalnej, 4) zdolność rozpoznania w danym problemie jądra moralnego, 5) zdolność samodzielnego, niezależnego formułowania argumentów moralnych, 6) zdolność zachowania jednakowych demokratycznych zasad jako wspólnych punktów odniesienia dla zróżnicowanej argumentacji²³. Kompetencje moralno-dyskursywne raczej nie wyczerpują zestawu pożądanych cech obywatela – autorka skupiła się tylko na moralnych kontekstach międzyludzkiej komunikacji, co jednak wydaje się ogromnie ważne dla jakości życia publicznego w demokratycznym społeczeństwie; nieprzestrzeganie wyżej wymienionych warunków niejednokrotnie przecież bywa źródłem licznych wynaturzeń międzyludzkiej komunikacji w sferze publicznej.

To tylko mała próbka obecnych w literaturze licznych zestawień składników obywatelskich kompetencji. Warto postawić pytanie: jaka jest relacja między kulturą obywatelską a kompetencjami obywatelskimi? Zapewne – jak w przypadku większości różnych „bytów” socjopsychologicznych – ma miejsce wzajemny wpływ, jednak nie musi on być jednakowo silny w obu kierunkach. To raczej kompetencje obywatelskie poszczególnych członków danego społeczeństwa „wytwarzają” określony typ – pojmowanej w sposób zbiorowy – kultury obywatelskiej; ta ostatnia jest więc wtórna wobec kompetencji

²⁰ T. Buksiński, *Współczesne filozofie polityki*, Poznań 2006, s. 100.

²¹ E. Nowak, *Ile znaczą kompetencje moralno-dyskursywne dla demokracji?* [w:] *Etyka życia publicznego*, red. K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, Poznań 2009, s. 32.

²² Tamże, s. 33.

²³ Zob. tamże, s. 36-38.

indywidualnych, jest niejako ich skutkiem. Ale też w jakiejś mierze kultura obywatelska danego społeczeństwa determinuje sposoby obywatelskiej socjalizacji, w tym również kształtowanie kompetencji obywatelskich. Stawiam jednak tezę, że ten wpływ „w przeciwnym kierunku” jest mniej znaczący; w kształtowaniu kompetencji obywatelskich większe niż „klimat” kultury obywatelskiej jest znaczenie edukacji.

Jakie składniki obywatelskości stają się szczególnie ważne w obliczu ponowoczesności? Wskazałbym przede wszystkim następujące:

- umiejętność radzenia sobie z różnorodnością i wieloznacznością, w tym również z dysonansem poznawczym;
- umiejętność komunikowania się, w tym głównie umiejętność formułowania myśli w jasny i zrozumiały sposób oraz argumentowania, umiejętność słuchania i wylawiania istoty z cudzej wypowiedzi, powściągnięcie nadmiernej emocji podczas komunikowania się;
- umiejętność negocjowania i dochodzenia do kompromisu;
- wyczulenie na wszechobecność manipulacji w sferze publicznej, krytycyzm oraz odporność na manipulację i indoktrynację;
- dostrzeganie potrzeby i umiejętność szukania wsparcia w otaczających wspólnotach.

Jako istotne dla kultury obywatelskiej każdego społeczeństwa – niezależnie, czy mówimy o społeczeństwie nowoczesnym czy też ponowoczesnym – uznałbym następujące składowe:

- wiedza społeczno-polityczna;
- kultura prawna, rozumiana – jak to było wyżej zaznaczone – jako znajomość prawa i jego przestrzeganie oraz umiejętność egzekwowania przysługujących jednostce uprawnień;
- poczucie sprawstwa;
- umiejętność kooperacji;
- skłonność do partycypacji społecznej.

Polemizowałbym natomiast z fetyszyzowaniem zaufania, dającego się dostrzec na przykład w sformułowaniu „fundament społeczeństwa” w tytule książki Piotra Sztompki²⁴ czy w tezie, że „zaufanie będzie coraz bardziej znaczące”, obecnej w książce Teresy Żółkowskiej²⁵. Oczywiście, bez pewnej dozy zaufania, które należy zakładać, dopóki nie zostanie nadszarpnięte, żadna wspólnota nie mogłaby funkcjonować. Jednakże, w świecie ponowoczesnym, wobec przyspieszającej zmienności, „płynności”, różnorodności ofert, opcji i sposobów życia – ze względu na możliwość wielorakiej manipulacji oraz trudność w zweryfikowaniu, jaką to wszystko ma wartość – niezbędna jest, obok refleksyjności i krytycyzmu, pewna dawka nieufności.

²⁴ Zob. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

²⁵ Zob. T. Żółkowska, *Zaufanie. Szkice teoretyczne*, Warszawa 2015.

Kultura obywatelska w Polsce - wybrane diagnozy

Edmund Wnuk-Lipiński kulturę obywatelską Polaków bez wahania ocenia jako niską. Oznakami tego – jego zdaniem – są między innymi niski poziom uczestnictwa obywateli w różnych ruchach społecznych, stowarzyszeniach i organizacjach typu obywatelskiego, niski poziom wzajemnego zaufania, a także fakt, że wiedza Polaków o sprawach publicznych jest raczej niska i w znacznej mierze formowana przez mity i stereotypy. Również niezbyt wysoko ocenia kulturę prawną Polaków²⁶.

Według Jacka Raciborskiego, który swoje wnioski wysuwa w wyniku analizy zachowań wyborczych Polaków: „(...) obywateli prawdziwie dobrej jakości jest nie więcej niż 20%. To ci, którzy nie tylko w wyborach uczestniczą, ale rozumieją ich sens i rolę partii politycznych”²⁷. Autor ten badał również poziom kultury prawnej Polaków. Pisze:

Oceniając jednak ogólnie, badani mieli ogromne trudności nawet z prostym wymieniem swoich praw i wolności obywatelskich, a tym bardziej z jakimkolwiek ich uporządkowaniem i uzasadnieniem. Nie postrzegają siebie jako uprawnione, sprawcze i kompetentne podmioty. Poczucie tego rodzaju podmiotowości to przymiot bardzo nielicznych²⁸.

A dalej: „zdecydowanie dominuje ujmowanie obywatelstwa jako podległości, zobowiązania”²⁹.

I jeszcze jeden wskaźnik kultury obywatelskiej: średnia frekwencja w wyborach parlamentarnych w latach 1989-2007 w Polsce i dziewięciu bliskich nam państwach postkomunistycznych (w kolejności malejącej): Słowacja 81,9%, Czechy 78,0%, Łotwa 76,2%, Słowenia 72,6%, Rumunia 69,0%, Węgry 68,6%, Bułgaria 68,1%, Estonia 63,1%, Litwa 58,1%, Polska 46,0%³⁰.

Od stycznia do maja 2018 roku, w ramach dużego projektu badawczego, przeprowadziłem 18 wywiadów z działaczami politycznymi różnych szczebli i opcji politycznych, a także z działaczami różnych organizacji pozarządowych (wśród badanych 7 osób należy jednocześnie do obu kategorii). Celem tych badań była obecna diagnoza deficytów obywatelskości w naszym kraju. W znacznej mierze zostały potwierdzone słabości wskazywane w literaturze i tylko wybiórczo przywołane powyżej: niska frekwencja wyborcza, słaba partycypacja, niski poziom wiedzy społeczno-politycznej, zaufania, kultury prawnej, poczucia sprawstwa i tym podobne. W rozmowach pojawiło się jed-

²⁶ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, s. 165-169.

²⁷ J. Raciborski, *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2011, s. 136.

²⁸ Tamże, s. 190-191.

²⁹ Tamże, s. 191.

³⁰ Zob. tamże, s. 351.

nak kilka dodatkowych elementów bądź zostały szczególnie zaakcentowane niektóre wymienione wyżej:

1) brak myślenia w kategoriach dobra wspólnego, nadmierna skłonność do rywalizacji i generowania konfliktów, postrzeganie przez przedstawicieli władz dobrowolnej aktywności obywatelskiej jako konkurencji, zagrożenia; ale też *vice versa* – zaangażowanie obywateli – jeśli w ogóle ma miejsce – najczęściej odbywa się na podstawie „więzi negatywnych”, przeciwko komuś, zazwyczaj lokalnym władzom;

2) istnienie bardzo silnych lokalnych „układów”, grup interesu, wręcz sitw, które mogą ograniczać (i niejednokrotnie ograniczają) przejrzystość wielu działań społecznych, co wielu zniechęca do aktywności; jednocześnie: liczne przypadki nie zawsze szlachetnych pobudek, dla których (niektórzy) obywatele angażują się społecznie lub (zwłaszcza) politycznie, mówiąc krótko – interesowność;

3) podejrzliwość – nie zawsze uzasadniona – wielu obywateli wobec społeczników („na pewno mają w tym jakiś interes”);

4) brak poczucia wpływu na sprawy publiczne u wielu obywateli, swoista postawa poddańcza wobec przedstawicieli władz samorządowych, a nawet urzędników;

5) niski poziom debaty publicznej, wynikający głównie z braku umiejętności komunikacyjnych, ze skłonności wielu rozmówców do nasycania wypowiedzi emocjami czy nawet agresją, ale również ze słabej orientacji w aktualnych problemach politycznych i społecznych oraz z dość powszechnego posługiwania się stereotypami i mitami;

6) powszechne posługiwanie się demagogią, nie tylko przez polityków – co bywa nawet przyjmowane z pewną dozą zrozumienia, zwłaszcza podczas kampanii wyborczych – ale również przez wielu działaczy społecznych;

7) duża podatność większości obywateli na manipulację, ich brak krytycyzmu, a w konsekwencji – skuteczność owej demagogii.

Czy edukację można postrzegać jako remedium? A jeśli tak, to jaka ma być ta edukacja?

Konteksty edukacyjne

Zygmunt Bauman kilkanaście lat temu pisał:

Edukacja przybierała w przeszłości rozmaite formy i udowodniała, że potrafi przystosowywać się do zmieniających się okoliczności, wytyczając sobie nowe cele i opracowując nowe strategie działania. Pozwolę sobie jednak powtórzyć: obecna zmiana nie przypomina w niczym zmian wcześniejszych. Na żadnym z dotychczasowych za-

krętów historii wychowawcy nie musieli mierzyć się z wyzwaniem porównywalnym z tym, jakie stawia przed nimi dzisiejszy przełom. Po prostu nigdy jeszcze nie byliśmy w takiej sytuacji³¹.

Jeśli wierzyć autorowi, to należy również zgodzić się, że ponowoczesność stawia przed edukacją niemałe wyzwania. Czy to jednak oznacza, że edukację trzeba teraz „wymyślić na nowo”? Czy gromadzony wysiłkiem wielu pokoleń dorobek pedagogiki do niczego już się nie przyda? Czy nowe okoliczności są tak bardzo odmienne od dziedzictwa przeszłości, że edukacja tym razem (po raz pierwszy w dziejach) nie da rady się dostosować? Wierzę Baumanowi raczej wtedy, gdy w pierwszym zdaniu cytowanej wyżej myśli stwierdza: „Edukacja (...) potrafi przystosowywać się do zmieniających się okoliczności”. Wierzę, że potrafi przystosować się i tym razem. Zresztą sam Bauman wydaje się pokładać nadzieję właśnie w edukacji, gdy w zbiorze rozmów z włoskim wydawcą i tłumaczem Riccardo Mazzeo porusza – oprócz sygnalizowanych wcześniej – takie między innymi kwestie, jak: wrogie postawy wobec imigrantów, stymulowany przez „speców od marketingu” powszechny konsumpcjonizm, destrukcyjną rolę mediów, problemy z międzyludzką komunikacją, problemy z tożsamością, bezradność nowych ruchów społecznych i tym podobne, zaś książka nosi znamienity tytuł: *O edukacji*³².

Odnosząc rozważania nad postmodernizmem do kontekstu pedagogicznego, Zbyszko Melosik pisze: „Kwestionując Wielkie Narracje Oświecenia [postmodernizm] pozbawia współczesną teorię pedagogiczną nadziei na całościowe ogarnięcie świata”³³. Postmodernistyczna analiza wszelkich instytucji społecznych, w tym również instytucji edukacji, wymaga uwzględnienia takich kategorii, jak między innymi wielość rzeczywistości, pluralizm wizji społeczeństwa, czy walka dyskursów. Dodatkowo – zdaniem Z. Melosika – konieczne jest poważne potraktowanie popkultury, jakże ważnej dla młodych ludzi, którzy w znacznej większości są za pan brat z nowymi mediami, z nimi zaś wiążą się takie – typowo przecież postmodernistyczne – kategorie, jak *symulakrum* czy tak zwana „kultura upozorowania”.

Na początek warto podjąć namysł nad edukacją formalną. Oczywiście, kształcenie obywatelskie w polskich szkołach ma swoją tradycję i bezdyskusyjne osiągnięcia³⁴, ale – jak zresztą niemal wszystko w naszej oświacie – jest skon-

³¹ Z. Bauman, *Razem, osobno*, przekł. T. Kunz, Kraków 2005, s. 124.

³² Zob. Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wrocław 2012.

³³ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, s. 20.

³⁴ Zob. np. A. Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa 2013.

centrowane na przekazywaniu wiedzy. Nie kwestionując ogromnej przydatności wiedzy społeczno-politycznej, warto wszakże rozważyć, jakie są oprócz tego możliwości kształtowania w polskich szkołach szerzej traktowanych kompetencji obywatelskich oraz czy te możliwości są wykorzystywane.

Na ten temat ciekawie i kompetentnie wypowiada się Olga Napiontek:

Szkoły prowadzą kształcenie obywatelskie na dwóch poziomach. Jeden stanowi przekazywanie wiedzy, zwykle przybierające formę tradycyjnych zajęć lekcyjnych (...). Drugi poziom to sam sposób funkcjonowania szkoły i jej kultura organizacyjna. (...) Chodzi tu szczególnie o stosunek do reguł, relacje uczeń-nauczyciel, miejsce dla samorządności itp. Ważne jest zatem pozytywne, osobiste doświadczenie aktywności w sferze publicznej³⁵.

Według tej autorki, edukacja obywatelska prowadzona w szkołach powinna przyczyniać się do rozwijania określonych rodzajów wiedzy, umiejętności i postaw. W przypadku wiedzy to przede wszystkim: 1) obszar nauk społecznych, szczególnie geografia i ekonomia, 2) znajomość wydarzeń współczesnych, lokalnych, narodowych, europejskich i światowych, ale także historii i tendencji, 3) wiedza o regułach i mechanizmach funkcjonowania sfery publicznej, 4) wiedza o prawach i obowiązkach obywatelskich, również wynikających z konwencji międzynarodowych, 5) wiedza o strukturze administracji publicznej, o podziale kompetencji, procesach legislacyjnych i decyzyjnych, 6) znajomość podstawowych pojęć, jak demokracja, sprawiedliwość, równość i tym podobne. Umiejętności to: 1) zdolność do efektywnego zaangażowania w działania publiczne, 2) umiejętność współpracy, 3) krytyczna i twórcza refleksja, krytyczne analizowanie informacji, 4) umiejętność wzajemnego słuchania, 5) nadzór nad działaniami władzy. Najważniejsze postawy to: 1) otwartość – gotowość do wchodzenia w różne interakcje, 2) aktywność, chęć „brania spraw we własne ręce”, 3) współodpowiedzialność, 4) krytycyzm³⁶. A więc nie tylko wiedza! Zaprezentowany przez autorkę katalog jest dość wyczerpujący i w znacznym stopniu pokrywa się z – prezentowanymi wyżej – różnymi ujęciami kompetencji obywatelskich, dając nadzieję na lepszą jakość kultury obywatelskiej, czy etosu obywatelskości. Tak wygląda „model idealny”, jaka zaś jest rzeczywistość? Autorka jest nader krytyczna wobec polskiej rzeczywistości oświatowej w kontekście kształcenia obywatelskiego:

Gdy jednak się przyglądamy, w jaki sposób na co dzień rozwijane są opisane wyżej umiejętności obywatelskie w szkołach, okazuje się, że uczniowie mają nauczyć się dys-

³⁵ O. Napiontek, *Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. A. Kordasiewicz, P. Sadura, Warszawa 2013, s. 108-109.

³⁶ Zob. tamże, s. 108-114.

kutować, nie dyskutując, współpracować w grupie, pracując indywidualnie, egzekwować swoje prawa bez zrozumienia ich treści, samorządności bez możliwości podejmowania samodzielnych działań i bez wpływania na jakiegokolwiek istotne decyzje (...)»³⁷.

Jest więc nad czym pracować.

A jak wygląda edukacja w innych niż oświata obszarach? Jeśli skupić się na kształceniu (aktywnego) obywatela i kształtowaniu jego pożądaných dla demokracji kompetencji, to łatwo się zgodzić, że najlepiej jest, jeśli zachodzi to w działaniu. Tadeusz Buksiński pisze: „Obywatelstwa uczymy się biorąc udział w zebraniach, dyskusjach, organizacjach, instytucjach samorządowych i innych”³⁸, zaś Ewa Solarczyk-Ambrozik podkreśla, że

(...) wykształcenie się obywatelskiego zaangażowania jednostek zależy przede wszystkim od rozwoju sieci organizacji pozarządowych i ruchów społecznych oraz dojrzałości społeczności lokalnych, które to struktury pełnią również funkcje edukacyjne zarówno wobec swoich członków, jak i na zewnątrz³⁹.

W tym kontekście pojawia się więc społeczeństwo obywatelskie, które jest nader różnie rozumiane. Oto jedno z określeń, dość dobrze oddających istotę:

Na termin „społeczeństwo obywatelskie” składa się wielka różnorodność zjawisk, z których każde mogłoby być tematem osobnej rozprawy. Można wymienić zarówno zdolność do samoorganizowania się społeczeństwa, powszechność postaw współuczestnictwa i współodpowiedzialności, rozwinięte instytucje samorządowe, środowiskowe, np. lekarskie, inżynierskie itd., rozwinięte potrzeby współdecydowania, rozumienia i kontroli sytuacji społecznych, a także znajomość idei demokratycznych oraz stanowczą wolę ich obrony⁴⁰.

To bardzo trafne określenie istoty społeczeństwa obywatelskiego, podkreślające, że nie można tego fenomenu sprowadzić tylko do zbioru organizacji pozarządowych (określanych też jako „trzeci sektor” lub NGOs – *non governmental organisations*), ponieważ w zakresie tego terminu mieszczą się również aspekty pozaorganizacyjne, głównie określone postawy.

W kontekście prowadzonych tu rozważań interesujące są jednak przede wszystkim różne agendy społeczeństwa obywatelskiego: organizacje (w tym samorządowe i zawodowe), stowarzyszenia, fundacje, także mniej sformalizowane ruchy społeczne i tym podobne, zwłaszcza te, które w swych celach

³⁷ Tamże, s. 127.

³⁸ T. Buksiński, *Współczesne filozofie polityki*, s. 100.

³⁹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 109.

⁴⁰ M. Dąbrowska-Bąk, *Zapoznany komponent społeczeństwa obywatelskiego (między etosem granicy a etosem ułatwienia)*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Poznań – Toruń 1996, s. 85.

statutowych zapisały i realizują rozwój społeczności lokalnej, działalność edukacyjną, działalność kulturalną, ale również inne, jak na przykład działania charytatywne, dotyczące bezpieczeństwa, sportowe, czy nawet hobby-styczne. W aspekcie kształtowania kompetencji obywatelskich nie wydaje się bowiem najważniejsze, jaki jest obszar działalności danego stowarzyszenia czy organizacji, lecz wartościowe są wszystkie takie sytuacje, w których ludzie spotykają się, by robić coś wspólnie. Muszą bowiem uzgodnić, co jest ich „dobrem wspólnym”, co już od początku stwarza okazję do kształtowania i podnoszenia na wyższy poziom kompetencji komunikacyjnych, tak ważnych dla debaty publicznej. Te kompetencje są zresztą potrzebne przez cały czas wspólnej działalności, bowiem wielokrotnie przyjdzie się spierać w naturalnej przecież sytuacji odmiennych zdań, stanowisk i interesów; pojawi się więc niejedna okazja do negocjowania i zawierania kompromisów. W takich komunikacyjnych sytuacjach jest też sposobność do wykazywania się odwagą głoszenia własnych poglądów, być może niepopularnych; jest również miejsce na uczenie się krytycyzmu i odporności na manipulację; ogromnie ważna jest również tolerancja, wszak w warunkach (idealnej) otwartej debaty, podczas której żadne poglądy nie są tłumione i wszystkie głosy mają szansę zaistnieć, zaangażowany obywatel najprawdopodobniej zetknie się z obszernym spektrum różnych racji i postaw, z których znacznej części zazwyczaj nie podziela. Oprócz tych pożądanых dyspozycji powiązanych bezpośrednio z komunikacyjnym aspektem obywatelskości kształtują się przecież również inne cechy, jak na przykład emocjonalne zaangażowanie we wspólnotę, swoisty patriotyzm lokalny czy branżowy, ale też zwyczajna kooperacja, czy udzielanie sobie nawzajem wsparcia. Nie do pogardzenia jest również to, że działając, zdobywamy nową wiedzę – zarówno bardziej ogólną, obywatelską, dotyczącą spraw publicznych, jak i bardziej szczegółową, dotyczącą konkretnych zagadnień.

Warto w tym miejscu podkreślić, że kształtowanie czy podnoszenie na wyższy poziom różnych pożądanых cech, jak i zdobywanie wiedzy podczas obywatelskiej partycypacji, to jest edukacja nieformalna, dotycząca głównie ludzi dorosłych. Wszędzie tam, gdzie ludzie działają na przykład w jakimś stowarzyszeniu, zachodzą *de facto* procesy edukacyjne, niejednokrotnie bardziej skuteczne niż w ramach edukacji formalnej⁴¹. Można tu wręcz mówić o synergicznej koegzystencji edukacji i społeczeństwa obywatelskiego. Józef Kargul następująco charakteryzuje istotę edukacji nieformalnej:

⁴¹ Zob. np. A. Radiukiewicz, *Szkoły demokracji? Kształtowanie i rozumienie roli działacza organizacji społeczeństwa obywatelskiego*, Warszawa 2016; A. Ciesiołkiewicz, *Organizacje społeczne jako środowisko edukacyjne*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 51-73.

Nieformalne uczenie się odbywa się nieplanowo, poza instytucjami, a jego potrzeba wynika z czynności życiowych, z analizy problemów, które człowiek dorosły musi rozwiązać, i wyzwiań, którym musi stawić czoła, generowanych przez rozmaite sytuacje. Najbardziej charakterystyczną cechą tego uczenia się jest refleksyjna analiza doświadczeń płynących z różnych obszarów życia – na przykład pracy zawodowej, życia rodzinnego, relacji międzyludzkich⁴².

Kargul – za Hanną Solarczyk – przytacza wyniki badań niemieckich andragogów, którzy twierdzą, że ludzie dorośli 75-80% swojej wiedzy i umiejętności zdobywają poza formalnymi instytucjami oświaty⁴³.

Mieczysław Malewski w wielu swoich tekstach podkreśla, że w ciągu minionych kilkudziesięciu lat miała miejsce znacząca ewolucja istoty edukacji, w tym zwłaszcza edukacji dorosłych. Ewolucja ta polegała głównie na dwu procesach: 1) rosnącym znaczeniu uczenia się kosztem nauczania, 2) istotnym wzroście znaczenia edukacji nieformalnej, kosztem formalnej i pozaformalnej⁴⁴. Malewski określa to wręcz – chyba z pewną przesadą – jako zwrot paradygmatyczny lub paradygmatyczną zmianę w andragogice. Być może jednak ma wiele racji. Tkwiąc w okowach stereotypowych przyzwyczajzeń i tradycyjnych wyobrażeń, myśląc „edukacja”, mamy zazwyczaj skojarzenia ze zorganizowanym i celowym procesem kształcenia, w którym niezbędny jest nauczyciel, w którym wszelkie działania są planowane, kontrolowane i oceniane. Tymczasem edukacja, która w obecnych realiach powinna przecież być całożyciowa, w znacznej mierze jest właśnie nieformalna, incydentalna, sytuacyjna i wygląda dość odmiennie od edukacji formalnej. Miejscem, w którym zachodzą procesy edukacyjne może być właściwie wszystko, w czym człowiek dorosły uczestniczy, zaś w kontekście edukacji obywatelskiej wartościowe są głównie te elementy środowiska życiowego i zdarzenia biograficzne, w których człowiek ma szansę: debatować, współpracować, przełamywać wrodzony egocentryzm na rzecz przejścia się dobrem wspólnym, przyjmować odpowiedzialność, krytycznie myśleć, roztropnie podejmować decyzje i tym podobnie.

Pedagogika społeczna od dawna posługuje się pojęciem środowiska wychowawczego, określanego również przez niektórych autorów jako środowisko edukacyjne, a to pojęcie wydaje się w tym kontekście przydatne. Rozwijając moją tezę o potrzebie synergii edukacji i społeczeństwa obywatelskiego, można wszelkie obywatelskie stowarzyszenia, organizacje, fundacje i ruchy społeczne potraktować w kategoriach właśnie środowiska edukacyjnego. Dzierżymir Jankowski przez środowisko wychowawcze rozumie

⁴² J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2005, s. 41.

⁴³ Zob. tamże.

⁴⁴ Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 46-48.

ogół wpływów (bodźców) sprzyjających rozwojowi jednostki lub ogół sytuacji wychowawczych, które tworzą warunki do wywoływania określonych przeżyć psychicznych, czy taki układ powtarzających się bądź względnie stałych sytuacji, do których człowiek się przystosowuje, pod wpływem których działa i rozwija swoją osobowość⁴⁵.

W ten sposób właściwie wszystko, co wpływa na jakąkolwiek zmianę w człowieku – i to przez całe życie – może być traktowane jako jego środowisko wychowawcze, w szczególności takimi środowiskami wychowawczymi (edukacyjnymi) mogą być różne obywatelskie organizacje.

Na tym gruncie rozwijana jest koncepcja tak zwanej edukacji środowiskowej. Mikołaj Winiarski przytacza jej tradycyjne pojmowanie – pochodzące od twórców polskiej pedagogiki społecznej: Heleny Radlińskiej, Ryszarda Wroczyńskiego, czy Aleksandra Kamińskiego – jako „kształtowanie, przetwarzanie, ulepszanie lokalnego środowiska społeczno-kulturowego jego własnymi siłami”⁴⁶. Wprowadza jednak również własną, bardziej rozbudowaną definicję, obejmującą

(...) wszystkie formy działalności kształcącej i wychowawczej, opiekuńczej i socjalnej oraz kulturalnej, kreowane i rozwijane przez daną społeczność, zbiorowość lokalną lub jej określoną grupę (z własnej inicjatywy i jej własnymi siłami), ukierunkowane na optymalne zaspokajanie jej potrzeb egzystencjalnych, emocjonalnych, społecznych i kulturalnych oraz kształtowanie postaw podmiotowych wszystkich jej generacji. Działalność ta może przybierać postać instytucjonalną, jak też nieinstytucjonalną (nieformalizowaną)⁴⁷.

Doskonale współbrzmi to z poglądem Malewskiego.

Wszakże samo uczestniczenie w takich – potencjalnie kształcących – sytuacjach nie gwarantuje, że u danej jednostki zajdzie proces uczenia się. Dzierżymir Jankowski przekonuje, że niezbędna jest do tego tak zwana postawa autoedukacyjna – jako niezbędny czynnik motywacyjny⁴⁸. Autoedukacja ma do spełnienia ogromnie ważne zadanie:

(...) jest nim przede wszystkim *stawanie się* jednostki o rozwiniętej zdolności do samodzielnej i twórczej egzystencji w społeczeństwie demokratycznym⁴⁹.

⁴⁵ D. Jankowski, *Człowiek dorosły współkreatorem swojego środowiska edukacyjnego*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórnym, Kraków 2005, s. 93.

⁴⁶ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 979.

⁴⁷ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 69.

⁴⁸ Zob. D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 2000, s. 140-164.

⁴⁹ Tamże, s. 22.

W przeciwnym razie jednostka będzie tylko „dryfować po płaszczyźnie życia”⁵⁰. Jankowski posuwa się nawet do tezy, że podstawowym – o ile nie jedynym naprawdę istotnym – zadaniem oświaty powinno być kształtowanie owej postawy autoedukacyjnej⁵¹, zaś sama autoedukacja jest – jego zdaniem – wyzwaniem przyszłości.

Uwagi końcowe

W zgodzie z postmodernistycznym „paradygmatem”, akcentującym wielość i różnorodność, wszelka edukacja, w tym również obywatelska, powinna być różnorodna: formalna, nieformalna i pozaformalna, ale także całościowa i wreszcie w znacznej mierze powinna być autoedukacją, wykorzystującą rozmaite środowiska edukacyjne – niekoniecznie literalnie do tego przeznaczone. Rolę tych środowisk edukacyjnych mogą znakomicie pełnić dobrowolne stowarzyszenia, organizacje, fundacje i ruchy społeczne, stanowiące organizacyjny komponent społeczeństwa obywatelskiego, określane również jako trzeci sektor. Tu są najlepsze możliwości kształtowania sprawstwa, podmiotowości, aktywności, umiejętności komunikacyjnych, współpracy, krytycyzmu i wielu innych cech niezbędnych do tego, by kultura obywatelska przyjmowała poziom co najmniej zadowalający, nie zagrażający funkcjonowaniu demokracji.

Stawiam tezę, że należy czym prędzej porzucić pewien utrwalony przez wieki sposób myślenia, polegający na tym, że edukacja formalna „wyznacza standardy” i stanowi o „prawomocności” wszelkich działań edukacyjnych, w tym również nieformalnych. Dla (po)nowoczesnej edukacji obywatelskiej konieczne jest, by tę relację odwrócić: to edukacja formalna powinna poniekąd naśladować działania zachodzące w ramach edukacji nieformalnej. To edukacja nieformalna, zwłaszcza w synergii ze społeczeństwem obywatelskim, powinna obecnie wyznaczać standardy (zwłaszcza) edukacji obywatelskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Razem, osobno*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa 2007.
Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatońska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.

⁵⁰ Tamże, s. 223.

⁵¹ Zob. D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002, s. 194-195.

- Buksiński T., *Współczesne filozofie polityki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Chmaj M., *Kultura polityczna*, [w:] *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*, red. M. Chmaj, W. Sokół, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Ciesiołkiewicz A., *Organizacje społeczne jako środowisko edukacyjne*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Dąbrowska-Bąk M., *Zapoznany komponent społeczeństwa obywatelskiego (między etosem granicy a etosem ułatwienia)*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1996.
- Homa T., *Obywatelskość. Wybrane europejskie ujęcia filozoficzne i kulturowe. Studium historyczno-hermeneutyczne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Jankowski D., *Człowiek dorosły współkreатorem swojego środowiska edukacyjnego*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórnny, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Królikowska J., *Postmodernizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1995.
- Napiontek O., *Szkola – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. A. Kordasiewicz, P. Sadura, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Nowak E., *Ile znaczą kompetencje moralno-dyskursywne dla demokracji?* [w:] *Etyka życia publicznego*, red. K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009.
- Nowak M., *Ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Pietrzak E., Szczepanik R., Zaorski-Sikora Ł., *Aksjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.
- Przybyszewski K., *Kultura publiczna. Refleksje wokół kondycji społeczeństwa i państwa polskiego*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2013.
- Przyszczypkowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999.
- Raciborski J., *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Radiukiewicz A., *Szkoły demokracji? Kształtowanie i rozumienie roli działacza organizacji społeczeństwa obywatelskiego*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Oficyna Naukowa, Warszawa 2016.
- Rajca L., *Demokracja. Studium polityczne*, Wydawnictwo Naukowe Grado, Toruń 2007.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

- Wiłkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006/962/WE) [on-line:] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [data dostępu: 22.05.2018].
- Żółkowska T., *Zaufanie. Szkice teoretyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.