

**POSTAWY POLITYCZNE MŁODZIEŻY**

**A**

**EDUKACJA OBYWATELSKA**



Krzysztof Dziurzyński

**POSTAWY POLITYCZNE MŁODZIEŻY**

**A**

**EDUKACJA OBYWATELSKA**

Józefów 2012

## **Recenzja**

Prof. nzw dr hab. Krzysztof Czekaj

## **Komitet wydawniczy**

Magdalena Sitek

Sylwia Ćmiel

**ISBN 978-83-62753-13-0**

© Copyright by Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej

im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów 2012

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej publikacji bez zgody wydawcy zabronione.

Teksty dostępne na stronie <http://www.wsge.edu.pl/pl/biblioteka-i-wydawnictwo.html>

## **Adres redakcji**

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej

im. Alcide De Gasperi w Józefowie

05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 2

tel./fax +48 22 789 19 03

wydawnictwo@wsge.edu.pl

www.wsge.edu.pl

## **Skład, łamanie**

zespół

## **Projekt okładki**

Miłosz Ukleja

## **Druk i oprawa**

P.H.U. Multikram

*Prawdziwym zagrożeniem naszej demokracji  
nie jest istnienie obcych państw totalitarnych,  
lecz czynniki tkwiące w naszych osobistych postawach,  
i w naszych własnych instytucjach,  
które w innych krajach pozwoliły zwyciężyć  
władzy narzuconej z zewnątrz, dyscyplinie,  
jednolitości i zależności od Wodza.  
Pole bitwy znajduje się także  
i wewnątrz nas samych i naszych instytucji.*

***John Dewey***



## SPIS TREŚCI

<b>Wprowadzenie</b>	<b>9</b>
<b>1. Kultura polityczna, wiedza polityczna – stan dyskusji</b>	<b>13</b>
1.1. Kultura polityczna	13
1.1.1. Polska dyskusja nad kulturą polityczną	15
1.1.2. Komponenty kultury politycznej	16
1.1.3. Wiedza polityczna jako komponent kultury politycznej	17
1.2. Postawy polityczne	18
1.3. Edukacja polityczna i obywatelska	22
<b>2. Dyskurs na temat edukacji obywatelskiej w latach 1990-1994</b>	<b>26</b>
<b>3. Założenia metodologiczne badań własnych</b>	<b>38</b>
3.1. Postawy polityczne młodzieży uczącej się jako problem badawczy	38
3.2. Pytania badawcze	39
3.4. Wskaźniki użyte w badaniu	40
3.4. Wielkość próby	41
3.5. Metody analizy danych	43
<b>4. Społeczna charakterystyka badanej młodzieży</b>	<b>44</b>
4.1. Płeć i miejsce zamieszkania	44
4.2. Wykształcenie i pochodzenie społeczne rodziców	44
4.3. Plany edukacyjne i życiowe	46
4.4. Status zawodowy rodziców	46
4.5. Aktywność rodziców respondentów	47
4.6. Samoocena sytuacji materialnej rodziny	48
4.7. Ocena statusu kulturalnego rodziny	50
4.8. Poczucie wpływu	51
4.9. Poczucie bezpieczeństwa	55
4.10. Poziom optymizmu ekonomicznego	58
4.11. Stosunek do praktyk religijnych	60
<b>5. Postawy polityczne młodzieży uczącej się</b>	<b>63</b>
5.1. Zainteresowanie polityką	63
5.1.1. Uczniowskie zainteresowanie polityką	64
5.1.2. Znaczenie polityki w życiu uczniów	68
5. 2. Korzystanie ze źródeł wiedzy o polityce	70
5.3. Wizerunek demokracji jako ustroju	77
5.3.1. Ocena funkcjonowania polskiej demokracji po 1989 roku	80
5.3.2. Ocena polskiej demokracji w wymiarze proceduralnym	84
5.3.3. Równość praw i szans jako wymiar polskiej demokracji	91
5.4. Wizerunek władzy	97
5.5. Zaufanie do instytucji życia publicznego	104
5.6. Ocena partii politycznych	110

5.7. Aktywność społeczna	120
5.7.1. Stosunek do działalności społecznej i charytatywnej	120
5.7.2. Gotowość podjęcia działalności społecznej i charytatywnej	121
5.7.3. Własna aktywność społeczna	122
<b>6. Nauczyciele o stanie wiedzy i postawach politycznych uczniów</b>	<b>128</b>
6.1. Cel badania i przyjęta metoda	128
6.2. Dobór osób do badania	128
6.2.1. Sylwetki badanych nauczycieli	129
6.3. Główne wyniki	131
6.3.1. Dyskusja nad edukacją obywatelską w środowisku nauczycielskim	132
6.3.2. Zadania szkoły w zakresie edukacji obywatelskiej młodzieży	133
6.3.3. Instytucje wpływające na edukację obywatelską	139
6.3.4. Stan edukacji obywatelskiej	143
6.3.5. Postawy uczniów wobec polityki	145
6.3.6. Ocena demokracji	147
6.3.7. Ocena polityków	151
6.3.8. Ocena partii politycznych	150
6.3.9. Ocena instytucji życia publicznego	151
6.3.10. Zaufanie do mediów	152
6.3.11. Stosunek do działalności społecznej.	153
6.3.12. Perspektywy edukacji obywatelskiej realizowanej w szkole	157
6.4. Wnioski	162
<b>Podsumowanie</b>	<b>166</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>179</b>



## Wprowadzenie

Celem niniejszej pracy jest analiza postaw politycznych młodzieży uczącej się w szkołach ponadgimnazjalnych w okresie transformacji ustrojowej. Precyzyjniej rzecz ujmując, moje zainteresowania koncentrują się na strukturze treściowej postaw politycznych. Punktem wyjścia dla analiz jest dyskurs publiczny na temat edukacji obywatelskiej młodego pokolenia, jaki odbył się w środowiskach pedagogicznych i naukowych w latach 1990-1994.

Cezura czasowa przyjęta dla charakterystyki interesującej mnie dyskusji obejmowała okres konstruowania nowego modelu wychowania polskiej szkoły. Wychowania dla i w demokracji. Przyjąłem, że 5 lat dla projektu edukacyjnego to wystarczająco długi okres, by można było mówić nie tylko o jego inicjacji, ale także o ewaluacji i ocenie jego pierwszych efektów. Po pięciu latach od przełomu czerwcowego, kiedy Polacy na drodze wyborów parlamentarnych powiedzieli sobie, że nie chcą już dłużej żyć w systemie komunistycznym, środowiska pedagogiczne rozpoczęły przygotowania do Zjazdu Pedagogicznego, którego hasłami przewodnimi były demokracja i wychowanie.

Analizując toczącą się dyskusję, postawiłem sobie szereg pytań, między innymi: jaki był jej przebieg? Jaka była jej treść? Jakie ujawniły się stanowiska? Jaka jest funkcja edukacji obywatelskiej? Istotną kwestią badawczą jest zidentyfikowanie, czy i na ile zaproponowane rozwiązania swoją treścią, zakresem przedmiotowym odchodziły od rozwiązań funkcjonujących w poprzedniej formacji.

Kształtowanie się osobowości społecznej to proces długotrwały podlegający stałym przemianom. Rozpoczyna się dość wcześnie, bo w wieku wczesnoprzedшкоlnym. Osobowość obywatelska jest kształtowana przez różne instytucje społeczne, do których zaliczyć można rodzinę, szkołę, kręgi koleżeńskie i towarzyskie, wojsko, środowisko pracy, organizacje społeczne, charytatywne, partie polityczne czy w warunkach polskich Kościół katolicki. Na poparcie tej tezy przytoczę przykład związany z akcesją Polski do Unii Europejskiej i referendum unijnym, kiedy okazało się, że stanowisko kleru, hierarchów kościelnych, wyrażane w oficjalnych dokumentach Episkopatu Polski, wpływało na postawy Polaków wobec instytucji Unii Europejskiej i procesu akcesyjnego.

Kształtowanie się postaw politycznych to przede wszystkim nabywanie przez młodzież wiedzy na temat polityki. Pozwala ona na posługiwanie się mniej lub bardziej rozbudowanym aparatem pojęciowym. Postawy polityczne kształtują także zdolności do identyfikowania orientacji ideowych czy politycznych oraz przyswojenie sobie i utrwalenie wartości politycznych, reguł postępowania, ról społecznych, umiejętności ich praktycznego stosowania czy obrony. Ogromny wpływ ma również umiejętność kreowania i manifestowania potrzeb, oczekiwań wobec instytucji politycznych.

Czym jest dla młodzieży demokracja? Czy darzy ona ten ustrój pozytywnym, czy negatywnym uczuciem? Czy traktuje go jako szczególne dobro społeczne? Czy bardziej jako instytucję zastaną, której twórcami były poprzednie pokolenia? To tylko niektóre pytania, na jakie pragnąłem odnaleźć odpowiedź, przystępując do badania w grudniu 2003 roku.

Młodzież ucząca się stanowi bardzo interesującą pod względem badawczym część naszego społeczeństwa. Mimo że pozostaje pod jednoczesnym oddziaływaniem socjalizacyjnym takich instytucji, jak rodzina, szkoła, Kościół, środki masowego przekazu, grupy odniesienia pozwala sobie na niezależność poglądów, w których wyraża krytyczny stosunek do państwa i polityki.

Janusz Gęsicki, analizując pedagogie charakterystyczne dla określonych przez Stanisława Ossowskiego typów ładu społecznego, wskazał, iż w nowej rzeczywistości społecznej wychowanie opierać się powinno na czterech elementach: pedagogice rozwijania osobowości, strategii wyzwania aktywności ucznia, dialogu i partnerstwie (1994). Nowa rzeczywistość wymaga zatem odejścia od centralistycznego projektowania strategii edukacyjnej na rzecz lokalizmu. Bał i Kwiecieński postulowali wprowadzenie modelu szkoły tętniącej i pulsującej sporami (Bał 1981, Kwiecieński 1985), czy tak, jak postuluje Przyszczypkowski szkoły zorientowanej na ucznia i nauczyciela (1993).

Można przyjąć swoistą tezę, że stanowi ona zwierciadło pozwalające zobaczyć, co dzieje się w całym społeczeństwie. Z jednej strony widzimy społeczeństwo dorosłych, okrzepnięte w swoim konformizmie. Widzimy to, co uznaje ono za dopuszczalne, z czym się godzi, nad czym przechodzi do porządku dziennego. Z drugiej strony widzimy młodzież z jej buntem i brakiem akceptacji dla kompromisów. Nie musi ona akceptować zasad rządzących polityką, kochać polityków, wierzyć mediom, nie musi wielu innych rzeczy. Młodzież często, zgodnie z „prawem młodości”, odrzuca pewniki, prawdy objawione i nie wierzy nikomu na słowo. Obserwuje toczące się wokół niej życie, instytucje życia publicznego i ocenia je, porównując z głośzonymi zasadami nowego ładu społecznego, takimi jak równość, wolność, braterstwo, sprawiedliwość społeczna.

Badaną grupę można traktować jako rówieśnika III Rzeczypospolitej. Czternaście lat istnienia III Rzeczypospolitej to czas, jaki pamiętają od momentu mniej czy bardziej świadomego odbioru rzeczywistości społecznej. Oni wzrastali wraz z III Rzeczypospolitą, stawała się, rozwijała wraz z nimi. Pokolenie, które stało się przedmiotem niniejszej pracy, jest pierwsze, dla którego określenie „Polska Ludowa”, „PZPR”, „demokracja socjalistyczna” są pojęciami historycznymi. Nie jest ono obciążone doświadczeniami osobistymi poprzedniego systemu. Jego świadomość kształtowała się w nowych warunkach. Zasadniczym trzonem doświadczenia życiowego badanej młodzieży jest więc ostatni okres najnowszej historii Polski.

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia tematu postaw politycznych młodzieży w ustroju demokratycznym była lektura fenomenalnej w swojej warstwie analitycznej książki Vladimira Tismaneanu zatytułowanej *Wizje zbawienia* (2000). Lepiej oddaje zawartość pracy Tismaneanu oryginalny jej tytuł – *Fantasies of Salvation. Democracy, Nationalism and Myth In Post-Communist Europe*. Praca ta z całą precyzją naukowego aparatu analitycznego pokazała, jak wielką ułudą był realizowany w Europie Środkowej projekt „demokracja i wolny rynek”. Autor pokazał z bezwzględnością i obiektywizmem, że demokracja post-komunistyczna jako sposób sprawowania rządów w Europie Środkowej zatoczyła krąg i znalazła się dokładnie w tym samym miejscu z którego wyruszyła na przełomie 1989 i 1990 roku.

Terenem badania uczyniono obszar całego kraju. Taki wybór był spowodowany chęcią otrzymania informacji o postawach wobec polityki od młodzieży zróżnicowanej geograficznie, kulturowo i społecznie.

Populację badawczą stanowi licząca ponad 600000 grupa osób urodzonych w 1986 roku. Wiek osób badanych został zawężony w sposób świadomy. Chodziło o dotarcie i poznanie opinii, przekonań politycznych osób, które poprzedni system polityczno-gospodarczy znały tylko z przekazów rodzinnych lub lekcji historii. Chodziło także o dotarcie do osób, które w 2004 roku *de iure* uzyskały pełnoletniość i stały się pełnoprawnymi obywatelami.

Prezentowana praca składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy stanowi przegląd ustaleń definicyjnych w odniesieniu do takich kategorii, jak kultura polityczna, postawy polityczne i edukacja obywatelska. W rozdziale drugim staram się odtworzyć dyskurs nad edukacją obywatelską, jaka miała miejsce w środowiskach politycznych i oświatowych w latach 1990–1994. Rozdział trzeci poświęciłem prezentacji założeń metodologicznych odniesionych bezpośrednio do przedmiotu badania.

W rozdziale czwartym znajdziemy społeczną charakterystykę młodzieży. W kolejnym zaprezentowałem wyniki badań własnych. Charakteryzuję w nim zainteresowania polityką i źródła wiedzy o polityce. Opisuję wizję i rzeczywiste postrzeganie demokracji jako ustroju politycznego. Przedstawiam stosunek do klasy politycznej, poziom zaufania do niej, wyobrażenia, jaka jest i jakie są wobec niej oczekiwania. W tym rozdziale znajdują się także opinie młodzieży na temat zaufania do instytucji życia publicznego. Na koniec prezentuję podejmowaną przez uczniów aktywność społeczną.

W rozdziale szóstym opisałem opinie nauczycieli na temat wiedzy i postaw uczniów. Rozdział siódmy to dyskusja nad otrzymanymi wynikami. Raz jeszcze przypominam postawione pytania badawcze i zestawiam je z wynikami uzyskanymi przez innych badaczy.

Przemiany na polskiej scenie politycznej, jakie nastąpiły w 2005 roku po wyborach parlamentarnych i prezydenckich, uczyniły przedstawiany materiał jeszcze bardziej aktualnym. Praca ta stanowi przyczynek do zrozumienia rzeczywistości, która mimo że dokonała się w określonym miejscu, ale wtedy, ileś lat wcześniej, i odeszła już do przeszłości, to nadal pozostaje aktualna. Bez zrozumienia tego, co było, nie da się zrozumieć tego, co dzieje się dzisiaj. Wydaje się, że dylematy polskiej demokracji, o której w pewnym częściowym wymiarze traktuje ta praca, mogą się okazać bardziej trwale niżby się to mogło wydawać, kiedy przystępowałem do pisania niniejszej pracy.

Mottem przyświecającym pracom nad tą książką były słowa Jerzego Bartkowskiego, który stwierdził, że *„badanie postaw obywatelskich, które ograniczałoby się do samego stanu obecnego, bez ukazania jego dynamicznego wymiaru, byłoby niepełne. Podobnie istotny jest kontekst porównawczy – odniesienie wyników do sytuacji zarówno w krajach o podobnym poziomie rozwoju oraz doświadczeniach historycznych, jak i na takich obszarach jak Skandynawia czy Stany Zjednoczone. Nie można także izolować postaw obywatelskich od innych opinii o sprawach zbiorowych, są one bowiem częścią i przejawem szerszych systemów przekonań”* (2012b; 2006). Spraw współczesnych nie sposób poznać i spróbować rozwikłać, bez odwoływania się do tego co jest ich historią, przeszłością. Nawet gdy ta przeszłość jest niezbyt odległa – sięga 5 czy 10 lat. Zmienność przekonań czy przekonań może być tylko iluzorycznością. Może przywdziewać inne, odmienne szaty wymagane przez potrzebę chwili czy kontekst społeczny. Zwraçał na to uwagę na te kwestie uwagę Vladimir Tismaneanu. Spojrzenie z dalszej perspektywy może nadać obserwowanym zjawiskom odpowiednie proporcje i głębię. Czy tak jest w przypadku tej pracy? Rozstrzygnięcie tego pytania będzie należało do Czytelnikom. Mojej skromnej osobie jako Autorowi nie pozostaje

staje nic innego jak mieć nadzieję, że trud badawczy zostanie dostrzeżony a materiał empiryczny (który moim zdaniem oparł się żębowi czasu) posłuży do komparatystyki.

Chciałbym podziękować Panu Profesorowi Januszowi Gęsickiemu za inspirację naukową, wsparcie merytoryczne, które umożliwiło mi napisanie tej książki. Profesorom Jerzemu Bartkowskiemu, Wojciechowi Łukowskiemu, Krzysztofowi Czekajowi, Andrzejowi Janowskiemu i Mirosławowi J. Szymańskiemu winny jestem podziękowanie i wdzięczność za cenne rady oraz słowa zachęty by nie poprzestawać w realizacji planów naukowych.

Słowa szczególnego podziękowania kieruję pod adresem moich Najbliższych: żony Doroty i córki Magdy, które towarzyszyły mi cierpliwie podczas tworzenia tej książki.

*Krzysztof Dziurzyński*

## Kultura polityczna, wiedza polityczna – stan dyskusji

Przed przystąpieniem do szczegółowych rozważań na temat postaw politycznych uczącej się młodzieży poświęcę nieco uwagi określeniu terminów: „kultura polityczna”, „postawy polityczne”, „wiedza polityczna” i „edukacja polityczna” czy „edukacja obywatelska”. Terminy te należą obecnie do bardzo często używanych, mających swoje naukowe definicje, które powstały w wyniku dyskusji między uczonymi, badaczami zagadnień społecznych i politycznych. Mają one także charakter pojęć obiegowych. To bogactwo występowania wcale nie ułatwia konkretyzacji ich znaczenia.

Wszystkie przywołane powyżej kategorie mają charakter dynamiczny, zmienny. Nie są czymś stałym, danym tu i teraz, raz na zawsze. Determinuje je wiele czynników, ta wielość decyduje o ich zmienności. Mimo że oddziałują całe życie, powstają i są utrwalane w dzieciństwie lub młodości.

Na etapie kształcenia szkolnego, kiedy młody człowiek poddawany jest różnym zabiegom wychowawczym, socjalizacyjnym, łatwiej jest formować wiedzę, tworzyć spójny aparat pojęciowy i analityczny, kształtować pożądane postawy czy kulturę polityczną. Problem ten jest szczególnie doniosły w społeczeństwie demokratycznym otwartym na świadome i aktywne współuczestnictwo obywateli w procesie rządzenia.

Wydarzenia dziejące się wokół jednostki czy to w skali globalnej, czy tylko lokalnej, skutkują przeżyciami o różnym natężeniu. Te z kolei potrafią mniej lub bardziej radykalnie zmodyfikować świadomość i postawy.

Niniejsza praca to przede wszystkim prezentacja wyników badań empirycznych i nie jest jej celem cytowanie, systematyzowanie czy syntetyzowanie sporów definicyjnych lub metodologicznych dotyczących interesujących nas pojęć. Spójrzmy zatem, czym są: „kultura polityczna”, „postawy polityczne”, „wiedza polityczna” i „edukacja polityczna”, „wiedza obywatelska”.

### 1.1. Kultura polityczna

Pojęcie *kultury politycznej* we współczesnych naukach społecznych, mimo że zostało dość bogato opisane, pozostaje nadal przedmiotem dyskusji naukowej. Pojawiło się ono po raz pierwszy w drugiej połowie lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia za sprawą amerykańskiego politologa Gabriela A. Almonda.

W artykule *Comparative Political Systems* (1956) wskazał on na brak badań tego, co stanowi subiektywną sferę działań politycznych. Prowadzone wówczas badania systemów politycznych czy to w Stanach Zjednoczonych, Niemczech, czy we Francji ograniczały się, jego zdaniem, jedynie do studiów nad instytucjami prawno-konstytucyjnymi. Brakowało zaś badań nad zachowaniami i działaniami jednostek i grup społecznych, których członkowie kształtowali określone stosunki społeczne.

G. Almond zaproponował, by analizując systemy polityczne, skoncentrować się na zachowaniach grup społecznych oraz psychologicznych orientacjach obywateli wobec systemu politycznego. Według niego „kultura polityczna jest wzorem indywidualnych postaw i orientacji wobec polityki występujących wśród członków systemu politycznego” (1956; 50).

Z upływem lat uzupełnił definicję kultury politycznej o twierdzenie odnoszące się do sfery działań i zachowań politycznych. W napisanej wraz z G. Binghamem Powellem pracy *Comparative Politics: A Development Approach* tak ją zdefiniował (1966; 50):

*„Kultura polityczna jest całokształtem indywidualnych postaw i orientacji wobec polityki występujących wśród członków systemu politycznego. Jest ona dziedziną subiektywną, leżącą u podstaw działań politycznych i nadającą im znaczenie. Takie indywidualne orientacje obejmują kilka składników, a mianowicie:*

*a. orientacje poznawcze, dokładne lub niedokładne na temat przedmiotów i przekonań politycznych,*

*b. orientacje uczuciowe, poczucie przywiązania, zaangażowania, odrzucenia w stosunku do przedmiotów i przekonań,*

*c. orientacje oceniające – sądy i opinie o obiektach politycznych, które wymagają zastosowania wobec tych obiektów i wydarzeń kryteriów wartościujących”*

Z tak sformułowanej definicji „kultury politycznej” uczynił kategorię analityczną i zastosował ją w badaniach empirycznych w pięciu krajach o różnym stopniu rozwoju instytucji demokratycznych, takich jak: USA, Wielka Brytania, RFN, Włochy i Meksyk. Zrealizował je wspólnie z Sidney’em Verbą, a wyniki opublikowali w klasycznej już dziaisaj pracy – *Civic Culture* (1963).

W pracy tej wyróżnili oni trzy podstawowe typy kultury politycznej: parafiańską, podległą oraz uczestniczącą. Tak scharakteryzowali wyróżnione typy:

*„Za **Parafian** można uznać tych ludzi, którzy wcale nie objawiają lub objawiają małą znajomość narodowych systemów politycznych. **Podległymi** są jednostki zorientowane w systemie politycznym i we wpływie, jaki jego «wyjście» w postaci doborów praw itd. może mieć na ich życie. Jednostki **Podległe** nie są jednak zorientowane na uczestnictwo w strukturach «wejściowych» systemu. **Uczestniczącymi** są jednostki zorientowane na te struktury i procesy i angażują się w artykulację żądań i podejmowanie decyzji”* (1963; 16-17).

Kultura polityczna kształtuje się w wyniku socjalizacji politycznej. Zdaniem Almonda – badanie całokształtu orientacji politycznych przez pryzmat przebiegu procesów socjalizacji politycznej „nie tylko daje (...) pogląd na formę politycznej kultury i podkultur w tym społeczeństwie, lecz lokalizuje (...) w socjalizacyjnych procesach społeczeństwa punkty, gdzie poszczególne cechy i elementy kultury politycznej są wprowadzane oraz miejsca w społeczeństwie, gdzie te elementy są podtrzymywane lub modyfikowane. (...) Co więcej badania socjalizacji politycznej i kultury politycznej są istotne dla zrozumienia innych funkcji politycznych. Albowiem, jeżeli socjalizacja polityczna wytwarza w społeczeństwie zasadnicze postawy wobec systemu politycznego, jego różnych ról i ogólnej polityki, to poprzez badanie kultury politycznej i socjalizacji politycznej możemy osiągnąć zrozumienie jednego z podstawowych czynników, który oddziałuje na sposób, w jaki funkcje są spełniane oraz na rodzaj politycznych wejść i wyjść, które te role wytwarzają” (1960; 31).

### 1.1.1. Polska dyskusja nad kulturą polityczną

Na grunt polski koncepcję kultury politycznej przeniósł Władysław Markiewicz. Przedstawił on szczegółową analizę pojęcia kultura polityczna (1972), pisząc:

*„Przez kulturę polityczną społeczeństwa rozumieć będziemy te elementy globalne, które dotyczą wartości uznawanych i pożądaných przez daną grupę społeczną (...) a odnoszących się do systemu władzy państwowej”*,

tym samym akcentował stronę wartościującą kultury politycznej.

W trakcie dyskusji pojawiły się postulaty dotyczące zakresu stosowania tego pojęcia w naukach społecznych. Pierwsze skrajne proponowało wręcz odrzucenie tego pojęcia jako absolutnie nieprzydatnego w polskich warunkach. Drugie aprobowało jego znaczenie i ukazywało przydatność w badaniach nad społeczeństwem polskim.

Głos w dyskusji nad kulturą polityczną zabrali Jerzy J. Wiatr, Teodor Filipiak, Bronisław Gołębiowski, Józef Kądzielski, Czesław Mojsiewicz, Franciszek Ryszka, Marek Sobolewski czy Jan Garlicki.

Jerzy J. Wiatr twierdzi, że kultura polityczna to:

*„Ogół postaw, wartości i wzorów zachowań dotyczących wzajemnych stosunków władzy i obywateli. Do kultury politycznej zaliczymy więc:*

*a. wiedzę o polityce, znajomość faktów, zainteresowanie nimi;*

*b. ocenę zjawisk politycznych, sądy wartościujące dotyczące tego, jak powinna być sprawowana władza;*

*c. emocjonalną stronę postaw politycznych, jak na przykład miłość ojczyzny, nienawiść do wrogów;*

*d. uznane w danym społeczeństwie wzory zachowań politycznych, które określają, jak można i jak należy postępować w życiu politycznym”* (2001).

Teodor Filipiak w swoich rozważaniach, wychodząc od koncepcji kultury Stefana Czarnowskiego, stwierdził, że przez kulturę polityczną rozumie:

*„Takie normy, zasady, wartości i wzory działalności ludzkiej, które służą do osiągnięcia określonych celów przez klasy, grupy społeczne i jednostki, a odnoszą się do struktury i mechanizmu funkcjonowania władzy państwowej”* (1974).

Jego zdaniem na pojęcie kultury politycznej społeczeństwa składają się doktryny i idee polityczno-prawne, oddziaływanie kierownictwa politycznego na poglądy jednostek, zachowanie obywateli według zasad współżycia społecznego oraz maksymalne rozwijanie aktywności ludzi i samodzielnego, krytycznego myślenia w sprawach społeczno-ustrojowych.

Natomiast Bronisław Gołębiowski mówiąc o kulturze politycznej, miał na myśli *„sprzężenie określonego systemu wartości politycznych, wiedzy o polityce, wyuczonych wzorów zachowań i wypróbowanych systemów działań jednostek i grup w danym systemie politycznym”* (1983).

Czesław Mojsiewicz definiuje kulturę polityczną jako:

*„Znajomość przez społeczeństwo norm, zasad, praw rządzących rozwojem społecznym i polityką, pozwalających na ocenę postępowego lub wstecznego charakteru polityki i sił tworzących i reali-zujących określoną politykę. Kultura polityczna przejawia się w sposobie zachowania politycznego, w stopniu udziału w życiu politycznym kraju oraz w formach realizacji interesu klasowego bądź narodowego w danym okresie historycznym”* (1974).

Jego zdaniem elementami składowymi kultury politycznej są wiedza polityczna i zachowania polityczne. Wiedza, tak jak ją rozumie C. Mojsiewicz, dotyczy norm, zasad, praw społecznych. Decyduje ona o ocenach polityki jako takiej oraz siłą ją realizujących. Działanie polityczne autor również ujmuje wieloaspektowo. Nie chodzi mu tylko o sam fakt działania. Interesuje go sposób, zaangażowanie oraz formy, w jakich się przejawia.

Franciszek Ryszka uznał, że do elementów składowych kultury politycznej zaliczyć można: wiedzę o polityce, wartości, poglądy polityczne oraz sposoby działania w sferze polityki (1983, 1984).

Relatywnie najwęższą definicję kultury politycznej sformułował Marek Sobolewski. Zaproponował on, aby badając kulturę polityczną, skoncentrować się na:

*„– wartościach i celach politycznych, do których powinien dążyć system, i wartościach, jakie powinny determinować działania polityczne;*

*– podstawowych metodach działania politycznego, regulach zachowania politycznego jednostek i grup;*

*– podstawowych instytucjach politycznych i ich roli w systemie politycznym”* (1977).

W przywołanych wyżej przemyśleniach pojęcie kultury politycznej było sprawowane doszeregu kategorii, w tym szczególnie:

- a. wiedzy, opinii,
- b. postaw,
- c. ocen i postulatów,
- d. działań i zachowań,
- e. sił politycznych, instytucji i organizacji,
- f. norm, zasad i przepisów prawnych.

Wiedza polityczna jest podstawą świadomości politycznej. Ta z kolei stanowi natomiast element składowy kultury politycznej. Dlatego naukową wiedzę polityczną należy uznać za jeden z ważniejszych czynników kształtujących jej kulturę. Nie ulega wątpliwości, że na kształtowanie kultury politycznej będą wpływać przez świadomość polityczną, zarówno wiedza, jak i zachowania aktorów sceny politycznej.

### **1.1.2. Komponenty kultury politycznej**

Zapoznanie się z przytoczonymi definicjami czy z próbami zestawiania elementów składowych kultury politycznej pozwala stwierdzić, że w jej skład wchodzi następujące czynniki:

a. wartościujące, czyli cele, normy i wartości polityczne wynikające z ideologii demokracji liberalnej, a realizowane w ramach systemu politycznego. Cele, do których zmierza system polityczny, wartości określające charakter, treść i hierarchie działań politycznych;

b. poznawcze, a więc wszystko to, co składa się na wiedzę polityczną i świadomość polityczną będącą efektem tej wiedzy. Wiedza i świadomość pozwalają na ocenę zjawisk i procesów politycznych, stanowią podstawę do podejmowania zachowań politycznych;

c. emocjonalne, rozumiane jako osobiste nastawienie do systemu politycznego i ideologii;

d. czynnościowe, czyli zachowania polityczne będące zewnętrznym przejawem kultury politycznej. Przy omawianiu problematyki zachowań politycznych należy je



traktować jako formy i treści aktywności społecznej i politycznej, wraz z motywacją tych zachowań.

Podsumowując, pragnę stwierdzić, że obecnie nie wystarczy skoncentrować się na zagadnieniach teoretycznych czy interpretacji badań empirycznych. Poszukiwanie prawidłowości rozwoju procesów transformacji ustrojowej wymaga znalezienia odpowiedzi w danych empirycznych przy jednoczesnym odwoływaniu się do teorii socjologicznych. Takie podejście jest zgodne z postulatem Roberta K. Mertona, który podkreślał, że wiedza socjologiczna wymaga umiejętnego łączenia teorii z dobrze przemyślanymi i zaplanowanymi badaniami empirycznymi polegającymi na bezpośrednim gromadzeniu danych w terenie (1982) spośród pewnej liczby zmiennych.

### 1.1.3. Wiedza polityczna jako komponent kultury politycznej

Wiedza to system informacji zakodowany w strukturach pamięci jednostki. Służy do poznawczego odwzorowania świata. Można wyróżnić trzy rodzaje wiedzy: deklaratywną, proceduralną oraz metapoznawczą (Ledzińska 2000). **Wiedza deklaratywna**, zwana potocznie wiedzą, odnosi się do rzeczy, faktów, zdarzeń oraz do relacji zachodzących między nimi. Inne jej określenie to *wiedza faktualna*. Jest łatwo dostępna, łatwo werbalizowana, ulega łatwej modyfikacji, lecz przetwarzanie informacji z jej udziałem przebiega powoli. Ten rodzaj wiedzy dostarcza informacji potrzebnych do wykonywania czynności oraz umożliwia zrozumienie uwarunkowań ich realizacji. **Wiedza proceduralna**, nazywana także „*wiedzą jak*”, obejmuje znajomość działania i umiejętności. Jest to wiedza zawarta w procesach przetwarzania informacji i sterowania zachowaniem. Jest niewerbalizowana i trudna do modyfikacji. Przykładem wiedzy proceduralnej są skrypty zachowań interpersonalnych. Wiedza metapoznawcza jest rezultatem refleksji nad wymienionymi rodzajami wiedzy.

W koncepcji analizy świadomości politycznej W. Pluskiewicza wiedza polityczna zajmuje centralne miejsce:

„*Wiedza polityczna stanowi podstawę świadomości politycznej będącej całością kształtem doświadczeń praktycznych, intelektualnych związanych ze sferą polityki. Wiedzą polityczną można nazwać tę część świadomości politycznej, którą nie tylko dostrzegamy, zdajemy sobie z niej sprawę, lecz którą potrafimy uzasadnić*” (1977).

Mówiąc o wtajemniczeniu w politykę, wskazać możemy trzy poziomy poinformowania – słaby, średni oraz wysoki.

Przez wiedzę polityczną należy rozumieć zarówno stosunek do przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości. Takie rozumienie zdecydowanie rozszerza zakres pojęcia *polityczny* w znaczeniu: dotyczący tylko tego, co minęło i tego, co dzieje się obecnie.

Wychodząc poza czysto faktograficzne czy normatywno-deklaratywne rozumienie polityki, wyróżniam myślenie przyczynowe oraz myślenie skutkowe. **Pierwsze** to umiejętność wyznajdywania przyczyn znanych skutków, natomiast **drugie** – umiejętność ich odnajdywania i określania skutków znanych przyczyn.

Na podstawie dotychczasowych ustaleń uważam, że badania nad wiedzą polityczną mogą koncentrować się wokół:

- a. zapamiętywania faktów, wydarzeń i zjawisk z przeszłości i teraźniejszości politycznej;
- b. wartościowania, oceny faktów, wydarzeń i zjawisk politycznych;
- c. myślenia przyczynowo-skutkowego o faktach, wydarzeniach i zjawiskach politycznych;

d. myślenia przyczynowo-skutkowego o procesach, których zaistnienie przewiduje się w przyszłości;

e. wizji przyszłości politycznej.

Tak rozumiana wiedza polityczna jest niezwykle ważna dla sprawnego funkcjonowania systemu politycznego.

Innym sposobem definiowania wiedzy politycznej może być określenie jej jako współwystępowanie w umyśle człowieka pewnej ilości wiedzy o polityce i określonej umiejętności oceny tej faktów, wydarzeń i zjawisk politycznych.

Jako czynniki określające wiedzę polityczną można wymienić znajomość polityki, jej ocenę oraz postulatów wobec polityki rozumianej jako system reguł, procesów i instytucji.

Podsumowując, przyjmując, że wiedza o polityce obejmuje:

a. wiadomości podstawowe, a więc wiadomości o normach wyznaczających ustrój państwa, ogólną orientację w najważniejszych działach prawa;

b. wiadomości, które są niezbędne z uwagi na wymagania pełnienia określonych ról społecznych i zawodowych;

c. inne wiadomości potrzebne do bieżącego działania w społeczeństwie.

Wiedza powstaje dzięki kształceniu oraz w efekcie uogólniania własnych doświadczeń życiowych.

Wiedza polityczna jest elementem zarówno wiedzy deklaratywnej, proceduralnej, jak i metapoznawczej. Osoba, żeby móc funkcjonować sprawnie w społeczeństwie i między innymi realizować zadania związane z rolami politycznymi, musi nabyć, a następnie operować pewnym zasobem pojęć politycznych. Inaczej mówiąc, niezbędne jest posiadanie przynajmniej pewnego minimum wiedzy deklaratywnej, politycznej, aby w ogóle móc funkcjonować jako obywatel.

## 1.2. Postawy polityczne

Postawy są kolejnym pojęciem z nauk społecznych, które zaskakuje swoją wieloznacznością. Problematyka postaw posiada obszerną literaturę prezentującą szczegółowo definicje i sposoby badania. Wystarczy przywołać pracę zbiorową Stefana Nowaka *Teorie postaw* (1973) czy pracę Mirosławy Marody *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy* (1976), która zawiera wiele ważnych i aktualnych po dzień dzisiejszy rozważań metodologicznych.

Pierwszym psychologiem stosującym termin „postawa” dla określenia związku emocjonalnego człowieka z innymi ludźmi lub przedmiotami z jego otoczenia był M. Calkins (podają za: Mądrzycki T., 1970). Miało to miejsce na początku XX wieku. Od tego czasu popularność tego terminu stale wzrasta.

Do socjologii został on wprowadzony przez wybitnych uczonych – socjologa Floriana Znanieckiego i psychologa społecznego Williama J. Thomasa, za pośrednictwem dzieła pt. *Chłop polski w Europie i Ameryce* (1976). W *Nocie metodologicznej* do tego monumentalnego dzieła zaproponowali oni, aby przez postawę rozumieć (1976; 53-54):

*„proces indywidualnej świadomości, która urabia rzeczywistość lub możliwą działalność jednostki w świecie społecznym. Głód zatem zmusza do spożycia artykułu spożywczego; decyzja robotnika, aby posłużyć się narzędziem; skłonność do rozrzutności osoby pragnącej wydawać pieniądze; uczucia i myśli poety wyrażone w wierszu oraz sympatia i podziw czytelnika; potrzeby, jakie in-*

*stytucja próbuje zaspokoić i oddźwięk, jaki to znajduje; bojaźń i nabożeństwo przejawiane w kulcie bóstwa; upodobanie w tworzeniu, zrozumienie czy stosowanie naukowej teorii i poglądy w niej sformułowane – wszystko to są postawy.*

*Postawa jest zatem indywidualnym odpowiednikiem wartości społecznej; działalność w jakiegokolwiek formie stanowi łączącą ją więź. Przez swoje odniesienie do działalności, a tym samym do indywidualnej świadomości, wartość różni się od rzeczy naturalnej. Przez swoje odniesienie do działalności, a tym samym świata społecznego, pojęcie postawa różni się od pojęcia stan psychiczny... Postawa jest procesem psychologicznym traktowanym zasadniczo w odniesieniu do świata społecznego, do świata społecznych wartości”.*

Od tego momentu zagadnienie postaw zagościło na stałe w psychologii, socjologii, a także pedagogice. Dwadzieścia lat później Edward Nelson wyróżnił ponad dwadzieścia znaczeń tego terminu (1939).

Dwaj psychologowie – David Katz i Ezra Stotland (1959) sformułowali strukturalną definicję postaw, zgodnie z którą jest to:

*„tendencja lub predyspozycja jednostki do oceniania pewnego obiektu lub symbolu tego obiektu w określony sposób, a składa się z trzech komponentów: poznawczego, afektywnego i behawioralnego”.*

Dodatkowo wyróżnili oni istnienie postawy pełnej i niepełnej. Postawa pełna, zwana także zrównoważoną, zawiera według nich wszystkie trzy komponenty. Postawa niepełna, zwana również niezrównoważoną, jak sama nazwa wskazuje, nie zawiera w sobie wszystkich trzech elementów strukturalnych. Jeśli składa się tylko z elementu emocjonalno-oceniającego, nosi nazwę asocjacji afektywnej. Powiązanie komponentu emocjonalno-oceniającego z komponentem poznawczym powoduje, że mamy do czynienia z *postawą niepełną intelektualizowaną*. W przypadku powiązania komponentu emocjonalno-oceniającego z komponentem behawioralnym powstaje *postawa niepełna nakierowana na działanie*.

Tadeusz Mądrzycki (1970) podzielił postawy ze względu na siedem podstawowych cech: treść przedmiotową, zakres, kierunek (znak), siłę, złożoność, zwartość, trwałość. Pierwsze kryterium, tj. *treść przedmiotowa*, pozwala na wyróżnienie takich postaw, jak: moralne, estetyczne, polityczne, edukacyjne, religijne itp. Ze względu na ich *treść* autor proponuje wyróżnić: a) postawy personalne (wobec siebie samego, innych osób), b) postawy rzeczowe, c) postawy niepersonalne i nierzeczowe (odnoszące się do instytucji, poglądów, idei, ideologii, teorii itp.). Druga cecha postaw – jej *zakres* – pozwala na rozróżnienie: a) postaw jednostkowych – odnoszących się do jednego przedmiotu i b) postaw ogólnych – odnoszących się do więcej niż jednego przedmiotu. Cecha trzecia, tj. *kierunek* (znak), pozwala na wyróżnienie: a) postaw pozytywnych, b) negatywnych. Czwarta cecha, czyli siła, umożliwia wyodrębnienie postaw słabych i mocnych. Piąta cecha – *złożoność* – pozwala stworzyć dwa niezależne podziały. Pierwszy odnosi się do postaw pełnych i niepełnych. Drugi uwzględnia dominację poszczególnych składowych postawy. W tym znaczeniu – według Tadeusza Mądrzyckiego – możemy mówić o postawach intelektualnych, uczuciowo-motywacyjnych i behawioralnych. Szósta cecha, tj. *zwartość*, pozwala wyodrębnić postawy o różnym stopniu *zwartości* – od silnie zintegrowanych po słabo zintegrowane. Podobnie rzecz się ma z siódmą cechą postaw – *trwałością*. To kryterium pozwala wyodrębnić postawy trwałe i nietrwałe.

Stefan Nowak, w latach siedemdziesiątych XX wieku, zdefiniował pojęcie postawy zgodnie z propozycją strukturalistów. Za postawę człowieka wobec określonego przedmiotu uznał on (1973; 21):

*„ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”.*

Mirosława Marody (1976; 17 i nast.), rozważając treść poszczegól-nych komponentów składających się na pojęcie, pisze, że komponent emocjonalno-oceniający postawy to oceny oraz towarzyszące im dodatnie bądź ujemne emocje. Komponent poznawczy to przekonanie i wiedza o obiekcie postawy. Komponent behawioralny to „mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec obiektu postawy”.

W takim też rozumieniu autorka przyjmuje strukturalistyczną koncepcję postawy, na którą składają się trzy podstawowe komponenty:

- a. komponent *intelektualny*, czyli przekonania o tym, jaki jest obiekt postawy (polityka);
- b. komponent *afektywny*, czyli emocje związane z tym obiektem (pozytywne lub negatywne, przychylne lub nieprzychylne nastawienie wobec polityki);
- c. komponent *behawioralny*, to znaczy odnoszący się do działania (np. gotowość, intencja wstąpienia do partii politycznej, udział w wyborach czy akcji protestacyjnej).

Odmienne stanowisko odnoszące się do postaw przedstawił Jerzy J. Wiatr (1977, 1981). Proponuje on, by w zależności od potrzeb i celów badawczych postawa była traktowana jako:

- a. składnik świadomości politycznej,
- b. termin oznaczający całość tych składników świadomości, które mają wpływ na zachowania polityczne,
- c. forma świadomości politycznej,
- d. całościowy stan psychiki podmiotów polityki.

Z biegiem lat Mirosława Marody odeszła od strukturalnej definicji postawy (1988). Zaproponowała (...) sprecyzowanie kategorii „świadomość polityczna” i „postawa polityczna” na podstawie analizy zależności między tymi pojęciami. Zasugerowała, by przeprowadzić ją w trzech wymiarach: genetycznym, strukturalnym oraz funkcjonalnym.

Analiza związków genetycznych pozwala wyróżnić dwa ujęcia. Pierwsze z nich wskazuje, że genezy postaw politycznych należy upatrywać w świadomości politycznej i jej uwarunkowaniach. W tym ujęciu świadomość polityczna jednoznacznie warunkuje postawy polityczne.

Drugie ujęcie wskazuje na możliwość postaw nieuświadomionych. Zgodnie z tym sposobem myślenia postawy nie zawsze są kontrolowane przez świadomość.

W myśleniu strukturalnym dają się wyróżnić również dwa podejścia. Jedno wskazuje, że postawy są częścią składową świadomości. Inne zwraca uwagę na rozdzielność tych dwóch kategorii. W tym rozumieniu świadomość polityczna jest jednym z czynników kształtujących postawy polityczne.

Podejście funkcjonalne do tematyki wzajemnych relacji między świadomością polityczną a postawami politycznymi akcentuje podporządkowanie postaw świadomości politycznej. Tutaj również pojawiają się dwie odmienne koncepcje traktowania

tego zagadnienia. Wynikają one z przyjęcia jednej z dwóch orientacji strukturalnych. W pierwszej mówi się, że postawy są formą wewnętrznej organizacji struktury świadomości. Druga natomiast traktuje postawę jako zewnętrzną manifestację świadomości politycznej.

W niniejszej pracy przedmiotem zainteresowania będą postawy polityczne młodzieży uczącej się, dlatego konieczne wydaje się poświęcenie uwagi temu, co osobliście rozumiem przez to pojęcie. Wobec wielości definicji, sposobów myślenia i badania postaw politycznych wydaje się konieczne uściślenie, jak rozumiem pojęcie postawy politycznej. Nim jednak przedstawię swoją definicję, chciałbym przypomnieć, jak rozumiem słowo *polityka*.

Otóż jako *politykę* definiuję *wszelkie działania mające na celu zdobycie, sprawowanie i utrzymanie władzy*. Stąd *postawami politycznymi będą dla mnie zjawiska indywidualne, odnoszące się do sfery zagadnień związanych ze zdobyciem, sprawowaniem i utrzymaniem władzy*. Postawy polityczne to pojęcie wielowymiarowe. Do postaw politycznych zaliczę:

- stany emocjonalne dotyczące polityki,
- przekonania dotyczące polityki,
- dyspozycje do działania w sferze polityki.

Sfera postaw jest szersza niż sfera przekonań, poglądów czy opinii. Przekonania są elementem składowym postaw i wiążą się z pozostałymi jej składowymi.

Dla potrzeb niniejszej książki przyjmuję, że postawy polityczne to oparte na określonej wiedzy i przekonaniach zespół ocen, opinii, poglądów i zachowań dotyczących stosunku człowieka do polityki. Takie definiowanie odsyła do trzech wyróżnionych wcześniej wymiarów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego.

Ze względu na obiekt postaw wyróżnić można wiele ich rodzajów. Mogą to być postawy wobec edukacji, pieniądza, szkoły, polityki, zawodu, przyszłości itd. Co do podmiotu, skłaniam się ku opinii, że jest to zjawisko indywidualne, przynależy ze swojej definicji jednostce i tylko w takim sensie może być rozpatrywane.

Aktywna postawa wobec polityki polega na wyszukiwaniu i przyswajaniu wiedzy politycznej odpowiedniej dla określonych działań, celów i wartości społecznych.

Studia nad postawami politycznymi pokazują, że mogą one być odbierane w mniej lub bardziej zdeformowany sposób. Może to być świadoma chęć obserwowanej osoby, by zaprezentować się w określony sposób lub nieświadoma tendencja do ulegania otoczeniu. Z tego powodu w empirycznych badaniach nad postawami politycznymi zaczęto zastępować jednostkowe pytania o stosunek do zjawisk politycznych bardziej rozbudowanymi skalami postaw. Dzięki takim narzędziom, przez ich pośrednią interpretację, możliwe stało się wnioskowanie o postawach politycznych.

Obecnie badając, czy ktoś jest zwolennikiem takiej, czy innej partii, zadaje mu się wiele pytań odnoszących się do różnych aspektów funkcjonowania partii i na podstawie uzyskanych odpowiedzi określa się jego stosunek do tej organizacji. John P. Robinson wraz z zespołem zinventaryzowali stosowane skale postaw politycznych (1999). Koncentrowały się one wokół następujących problemów:

- liberalizmu i konserwatyzmu,
- stosunku do zasad demokratycznych,
- stosunku do polityki wewnętrznej państwa,
- postaw rasowych i etnicznych,
- stosunku do problemów międzynarodowych,
- postaw narodowych,

- stosunku do polityki lokalnej,
- informacji politycznej,
- uczestnictwa w polityce,
- postaw wobec procesu politycznego.

Rozwój badań, w tym także porównawczych badań międzynarodowych, spowodował, że coraz powszechniej zaczęto używać do badania postaw politycznych rozbudowanych narzędzi. Duży wpływ na rozwój metod badania i wnioskowania o postawach miał rozwój procedur statystycznych wspomaganych przez komputer.

Doniosłość badań postaw politycznych polega na tym, że pozwalają one badaczowi wejrzeć nie tylko w sferę indywidualnych zachowań, ale także poznać ich motywację.

Pozostaje do rozstrzygnięcia ważne pytanie: czy można mówić o postawach na podstawie zachowań? Udzielenie jednoznacznej, pozytywnej czy negatywnej, odpowiedzi jest trudne. Zachowania ludzkie pozostają pod wpływem nie tylko dwóch pozostałych komponentów postawy, ale także inspiracji, tzw. okoliczności życiowych. Podejmując jakiegokolwiek działanie, ludzie uruchamiają mniej lub bardziej świadomie mechanizm „uzgadniania” swojego zachowania z wiedzą, ocenami czy uznanym przez siebie systemem wartości. Jednak o tym, czy działanie zostanie podjęte i w jakim zakresie, decydują warunki środowiskowe, okoliczności życiowe lub społeczne. Mogą to być np. informacje ukazujące przedmiot naszej postawy w nowym świetle, wewnętrzny nastrój, pogoda, rozmowa z kimś, kto przekaze nam swoją ocenę, czy wreszcie działania władz nakłaniające albo utrudniające podjęcie akceptowanego przez nas działania.

W takim rozumieniu owe okoliczności mogą być traktowane jako czynniki ingerujące w podjęcie danego działania. Może dojść do modyfikacji zachowania. Osoba może zacząć działać, ale może także nastąpić zmiana charakteru planowanego działania, ograniczenie jego zakresu czy siły ekspresji, a nawet do jego zaniechania.

### 1.3. Edukacja polityczna i obywatelska

Słowo edukacja pochodzi od łacińskiego słowa *educatio* oznaczającego wychowanie, kształcenie, naukę. Zgodnie z *Uniwersalnym Słownikiem Języka Polskiego* edukacja oznacza:

- a. uczenie kogoś lub uczenie się, kształcenie, naukę,
- b. kształtowanie u kogoś określonych postaw i reakcji, wychowanie (2003).

Polityka jako praktyczna działalność jednostek i grup społecznych nie jest tylko przedmiotem badań naukowych. Podlega także procesom edukacyjnym. Edukacja polityczna to dziedzina gromadząca i systematyzująca wiedzę o procesach politycznych.

Wiedza polityczna składa się z całego systemu faktów, wiadomości, idei, zasad czy wartości. Poza tym zawiera także sądy. Dzieli się je na: opisowe odpowiadają na pytanie „jak jest?”. Sądy wartościujące (normy, zalecenia, oceny) – na pytania „jak być powinno?”, „co jest dobre, a co złe?”.

Wiedza polityczna jest obiektywnie sprawdzalna. Osiąga się to:

- a. obserwując zjawiska polityczne i tworząc odpowiadające im wyrażenia, definicje i klasyfikacje;
- b. uogólniając wyniki obserwacji w celu odkrycia regularności zdarzeń politycznych (praw, twierdzeń politycznych);
- c. wnioskując o innych tego typu regularnościach;

d. dokonując krytyki potwierdzającej, obalającej lub modyfikującej powstałe hipotezy.

Problem związany z definiowaniem edukacji politycznej polega na odróżnieniu jej od socjalizacji politycznej, z tym że socjalizacja polityczna jest pojęciem szerszym, związanym z kształtowaniem właściwych przekonań, ocen i postaw wobec życia politycznego.

Socjalizacja polityczna jest procesem, podczas którego przygotowuje się jednostkę do umiejętnego pełnienia funkcji politycznych i obywatelskich w dorosłym życiu. Ogniskuje się wokół procesów i zjawisk związanych z pełnieniem ról osadzonych w obszarze polityki. Kształtuje osobowości polityczne, formuje dojrzałą postawę wobec życia, jego celu, określenia hierarchii wartości odnoszących się do sfery zjawisk politycznych.

Centralnym przedmiotem edukacji politycznej jest człowiek. To proces, w którego trakcie następuje przekaz wiedzy i informacji na temat funkcjonowania człowieka w różnych wymiarach życia politycznego i społecznego, a szczególnie:

- o systemie politycznym,
- o prawach i obowiązkach obywatelskich,
- o swobodach obywatelskich,
- o normach społecznych i sposobach zachowań odnoszących się do polityki i systemu politycznego,
- o prawach wyborczych.

Duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w systemie politycznym ma jej wiedza o:

- rolach społecznych odnoszących się do polityki i systemu politycznego;
- zasadach dyskusji i argumentacji politycznej;
- formach prawidłowej i nieprawidłowej ekspresji zachowań politycznych.

Do edukacji politycznej zaliczyć należy także całokształt działań mających na celu kształtowanie umiejętności oceniania zjawisk politycznych, kształtowanie sądów, opinii wartościujących, dotyczących tego, jak funkcjonuje i jak powinien funkcjonować system polityczny.

Tak ujmowana edukacja polityczna pozwala odpowiedzieć na siedem podstawowych pytań: kto, co, jak, przez kogo, w imię czyich interesów sprawuje władzę, w imię jakich wartości, jak mam się zachować.

Dzięki prawidłowo realizowanej edukacji politycznej ograniczone zasoby władzy mogą zostać racjonalnie i efektywnie rozdystrybuowane i tym samym wykorzystane.

Kto edukuje politycznie młodzież? Wyliczenie wszystkich instytucji, grup jest wręcz niemożliwe. Ograniczę się do najważniejszych. Pierwszą chronologicznie jest rodzina. Liczne badania prowadzone w Polsce, jak i za granicą pokazują, że jest to instytucja o ogromnym wpływie. To tutaj przekazywane są poglądy, oceny i emocje. Dokonuje się to również poprzez klimat domu rodzinnego, system relacji członków rodziny, sposób wykonywania władzy rodzicielskiej. To tutaj dzieci, młodzież otrzymują pierwsze lekcje demokracji lub autokracji.

Obok rodziny drugim niezmiernie ważnym miejscem edukacji politycznej jest szkoła. Współczesna polska szkoła jest fundamentalnym elementem procesu kształcenia i wychowania młodzieży. Jednak nie może odciąć się od polityki traktowanej jako sfery zainteresowań sprawami publicznymi, polską racją stanu i odpowiedzialnością za kraj. Jako najważniejsza instytucja socjalizacyjna musi funkcjonować wśród ośrodków władzy i wpływu różnego szczebla. Nie może opowiedzieć się jednak po

stronie jakiegokolwiek ugrupowania politycznego czy partii. Dlaczego? Ponieważ takie zachowanie godziłoby w zasadę apartyjności wykluczającej wpływ jakiegokolwiek partii politycznej na życie szkoły czy wiedzę przekazywaną podczas zajęć lekcyjnych. Polska szkoła publiczna ma bowiem przygotowywać do życia w społeczeństwie obywatelskim, a nie w społeczeństwie partyjnym. Stoi przed nią bardzo trudne zadanie. Ma kształtować poglądy, uczyć oceniania rzeczywistości na podstawie wiedzy naukowej, przy odwoływaniu się do systemu wartości charakterystycznego dla społeczeństwa obywatelskiego.

Edukacja polityczna realizowana w szkole powinna:

- prezentować różne orientacje i poglądy, przy poszanowaniu odmiennych zdań;
- poszukiwać odpowiedzi na pytania i problemy społeczne i polityczne;
- uczyć myślenia w kategoriach politycznych;
- wskazywać zasady postępowania i zachowania.

Swoje cele w tym zakresie szkoła osiąga dzięki specjalnym przedmiotom poświęconym zagadnieniom funkcjonowania społeczeństwa. Służy temu również całościowy proces nauczania i wychowania. Wielki wpływ na kształtowanie już nie wiedzy, lecz ocen i predyspozycji do działania ma klimat wychowawczy szkoły.

Obok instytucji edukacyjnej istotną rolę w odniesieniu do młodzieży odgrywają różne organizacje i stowarzyszenia. To one, zrzeszając młodzież, oddziałują na jej świadomość, postawy wpajając określone systemy wartości, ideały i wzorce zachowań. Coraz większą rolę wśród tych organizacji odgrywają organizacje określane jako pozarządowe, zaliczane do tzw. *trzeciego sektora*. Są to różnego rodzaju fundacje czy organizacje charytatywne zorientowane bądź to na niesienie pomocy innym ludziom, bądź to rozwój inicjatyw społecznych w wymiarze ogólnopolskim czy lokalnym. Ich rozwój nastąpił w pierwszym dziesięcioleciu transformacji ustrojowej. Oficjalne statystyki mówią o powstaniu ponad 45 tysięcy inicjatyw społecznych o różnej formie organizacyjnej. Wiele z nich wspiera szkoły w ich działaniach wychowawczych i edukacyjnych, inicjując i realizując różnego rodzaju projekty edukacyjne. Organizacje pozarządowe obok organizacji społecznych stanowią trzon tzw. społeczeństwa obywatelskiego.

Kształtowanie świadomości politycznej, postaw politycznych nie ustaje wraz z zakończeniem nauki. Jednak to szkoła obok rodziny jest na etapie edukacji wczesnoszkolnej ważnym ogniwem nauki politycznej.

W przypadku młodzieży starszej ważną rolę w zakresie kształtowania odgrywają grupy rówieśnicze, które w okresie dorastania wiele wnoszą w proces socjalizacji.

Środowiskami mającymi wpływ na kształtowanie świadomości i postaw politycznych są: wojsko, partie polityczne, stowarzyszenia społeczne zrzeszające osoby dorosłe oraz środki masowej komunikacji.

Wraz z rozpoczęciem transformacji ustrojowej w Polsce zaczęto mówić już nie tyle o edukacji politycznej, co edukacji obywatelskiej. Bronisław Gołębiowski dokonał wstępnego rozróżnienia tych dwóch obszarów edukacji, poprzedzając je wyróżnieniem socjalizacji obywatelskiej (1998). Stwierdził on, że *„rdzeniem socjalizacji obywatelskiej jest osiągnięcie (...) odpowiedniego poziomu kompetencji prawno-politycznych stosunków własnych z państwem, którego jest się obywatelem”* (168-169). Wyróżniając edukację obywatelską, B. Gołębiowski zwrócił uwagę, że jest ona *„fundamentalną częścią edukacji politycznej, decydującą o reprodukcji i rozwoju organizacji politycznej społeczeństw”* (169). Nieco dalej mówi, że *„edukacja polityczna może sprowadzić się głównie do edukacji obywatelskiej, której celem powinno być*



*wyposażenie obywateli w świadomość i umiejętność uruchamiania ich woli politycznej i oraz poczucia odpowiedzialności wynikającej z tego samorządnego działania” (170).*

Celem edukacji obywatelskiej jest przysposobienie obywateli do partycypacji w organizacjach i inicjatywach obywatelskich działających w wymiarze lokalnym i ponadlokalnym, a także ogólnopolskim mającym na celu realizację interesów społeczności lokalnych, jak i całego społeczeństwa.

Edukacja polityczna (obywatelska) jest niekończącym się procesem, który dokonuje się przez całe życie jednostki. Jej najintensywniejszy moment przypada na okres edukacji szkolnej. Świadomość, wiedza, postawy, kompetencje nie są dane jednostce raz na całe życie. Podlegają ciągłej zmianie, rozwojowi. Wynika to ze zmienności świata fizycznego, przyrodniczego i społecznego.

## Dyskurs na temat edukacji obywatelskiej w latach 1990-1994

W sytuacji transformacji ustrojowej w szkole polskiej pojawił się problem, jak edukować politycznie? W ogóle co to znaczy edukować w zakresie polityki? Można powiedzieć, że pojawił się problem edukacji dla polityki utożsamianej z budową systemu demokratycznego oraz problem, ile powinno być polityki w edukacji. Przy czym pod pojęciem edukacji nie rozumiano bynajmniej tylko systemu edukacyjnego a bardziej procesu dziejącego się tu i teraz w polskiej szkole. Pierwszy z nich dotyczy kompetencji społecznych, niezbędnych do budowania demokracji i uczestnictwa w niej, drugi zaś określa rodzaj i charakter demokracji w układzie ogólnym, ale także w układzie szczegółowym, jakim jest szkoła. Takie rozumienie demokracji jest ujęciem dynamicznym. Demokracja jest stałym procesem, który się ciągle dzieje, zachodzi. Stąd też jest to pojęcie zmienne, w skład którego wchodzi nowe podmioty, reguły czy procesy. W końcu tak rozumiana demokracja jest szansą dla społeczeństwa jako takiego, dla społeczności lokalnej i dla jednostki.

Przed przystąpieniem do rekonstrukcji dyskursu nad edukacją obywatelską młodego pokolenia postawiłem sobie szereg pytań, na które chciałem uzyskać odpowiedź. Pytanie pierwsze brzmi: Czy w Polsce doby transformacji ustrojowej doszło do dyskusji nad edukacją obywatelską młodzieży? Pytanie drugie, zakładając, że odpowiedź na poprzednie jest pozytywna: Kto ją animował, jaki był jej cel? Kolejne pytania to:

- Kto w niej uczestniczył?
- Jakie pojawiły się stanowiska?
- Jakie opcje aksjologiczne ujawniły się podczas tej dyskusji?
- Czy edukacja obywatelska jest postrzegana jako część całego systemu edukacyjnego?
- Jak został określony cel edukacji obywatelskiej? Czy umieszczono w nim przewidywanie skutków wieloletniego trwania społeczeństwa w warunkach systemu autorytarnego?
- Czy pojawiła się w tej dyskusji teza o konieczności zmiany mentalności społecznej z kolektywistyczno-roszczeniowej na indywidualistyczną (rozumianą jako inicjatywność i przedsiębiorczość)?
- Jakie wypłynęły z niej konkretne wnioski i rekomendacje dla praktyki?

Źródłem podstawowym poszukiwania odpowiedzi na tak postawione pytania były wypowiedzi zamieszczone w latach 1990-1994 w miesięczniku „Społeczeństwo Otwarte”<sup>1</sup>. Wybór takiej cezurę czasowej nie był przypadkowy. Rok 1990 to początek prac nad nową formułą edukacji obywatelskiej w polskiej szkole. Było rzeczą naturalną, że pojawiły się wypowiedzi bezpośrednio odnoszące się do problemu wiedzy o społeczeństwie jako przedmiotu szkolnego.

<sup>1</sup> Pismo powstało w 1990 roku. Wydawcą było Ministerstwo Edukacji Narodowej, ukazywało się do czerwca 1997 r.

Założyłem arbitralnie, że pięć lat od czerwca 1989 roku to wystarczająco dużo czasu, by dokonać podsumowania minionej formacji, zapoczątkować przemiany strukturalne i programowe, dokonać ich ewaluacji oraz przyjąć zweryfikowane i poprawione rozwiązania metodyczne i programowe w zakresie edukacji obywatelskiej. Nie pomyliłem się co do jednego - rok 1994 to rok „wygasania” dyskusji. Coraz mniej pojawiało się na łamach miesięcznika wypowiedzi o charakterze głosu w dyskusji. Uznałem to za przejaw „wyczerpania” problematyki lub, jak kto woli, powrotu do edukacyjnego *status quo*.

Dyskusję zamykają dwa wielce znamienne głosy – Wiktora Kulerskiego, działacza oświatowego „Solidarności”, kuratora oświaty w Warszawie oraz Jacka Strzemiecznego – ówczesnego dyrektora departamentu w Ministerstwie Edukacji. Odnoszą się one do dorobku reformatorów kształcenia obywatelskiego. Za chwilę Jacek Strzemieczny przejdzie do Centrum Edukacji Obywatelskiej i będzie tworzył edukację obywatelską w strukturach III sektora – sektora organizacji pozarządowych.

Jest też inny dowód na to, że problematyka demokracji w edukacji została wyczerpana. W 1994 roku rozpoczęto przygotowania do II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, którego hasło przewodnie brzmiało: *Edukacja wobec wyzwań demokracji*.

Analizowane przeze mnie wypowiedzi dotyczyły one zarówno istoty i celu nauczania wiedzy o społeczeństwie, jak i konkretnych koncepcji programowych.

Dyskusję, która zostanie odtworzona w porządku chronologicznym, zainicjował Ryszard Miłoszewski, nauczyciel-metodyk. Opublikował on list pod wielce znaczącym tytułem „Jaka wiedza o społeczeństwie?”

Stwierdził on, że „niepokoi (go) stan wiedzy o społeczeństwie”. Sytuację, w jakiej znaleźli się nauczyciele przedmiotu (WoS), określa jako anormalną. Obawa przed posądzeniem o indoktrynację powoduje, że nauczyciele WoS przyjęli postawę wyczekującą.

Zdaniem R. Miłoszewskiego powstaje próżnia spowodowana spychaniem WoS na margines dydaktyki szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Jego zdaniem w burzliwych czasach być dobrym nauczycielem WoS nie jest łatwo. Musi on, z uwagi na tu i tam dziejące się wydarzenia, angażować się o wiele bardziej w swoje przygotowanie, niż nauczyciele innych przedmiotów. Jego wiedza z konieczności wykracza poza politologię, historię. Musi być to wiedza interdyscyplinarna.

Podstawową bolączką polskiego szkolnictwa wyższego jest to, że nie przygotowuje i nie kształci nauczycieli WoS z prawdziwego zdarzenia.

A jaki to ma być nauczyciel? Przede wszystkim „odpowiedzialny za wypowiadane słowa, niezwykle obiektywny i uczciwy” (1990; 59).

Odnosząc się do sfery poznawczej, R. Miłoszewski proponuje, by przedmiot WoS dawał i nauczycielowi, i uczniowi szansę na „przedyskutowanie tematów, na przemyślenie i wyciągnięcie wniosków” (1990; 59).

Chcąc zmienić istniejącą sytuację, autor proponuje podjęcie następujących „działań naprawczych”:

- wprowadzić korekty do programu i sposobu nauczania WoS;
- do nauczania WoS skierować nauczycieli najlepszych, związanych ze szkołą, o najgłębszej wiedzy merytorycznej i umiejętnościach metodycznych;
- zorganizować kursy przedmiotowo-metodyczne;
- wydać skrypt z materiałami metodycznymi;
- przygotować zestaw lektur do samodzielnego studiowania przez nauczycieli.

Kolejną osobą, która zabrała głos w dyskusji, był Wojciech Jakubowski, nauczyciel realizujący na co dzień przedmiot wiedza o społeczeństwie. Już na wstępie stwierdził on, że „nadszedł czas określenia nowego modelu nauczania wiedzy o społeczeństwie (...) Nie można dopuścić, by absolwent polskiej szkoły nie miał elementarnej wiedzy o rzeczywistości społecznej i politycznej, która go otacza” (1990; 52).

Tak, jak R. Miłoszewski, proponuje on, by przez dobranie właściwych haseł programowych i literatury stworzyć przesłanki do samodzielnego myślenia i analizowania zjawisk społecznych.

Wojciech Jakubowski wskazuje dwa cele realizacji przedmiotu WOS:

- przekazywanie określonej wiedzy merytorycznej,
- wykształcenie u młodzieży konkretnych umiejętności praktycznych, nieodzwonnych w procesie poznawania życia społecznego i praw nim rządzących.

O ile głos R. Miłoszewskiego był ogólną charakterystyką istniejącej sytuacji, o tyle wypowiedź Wojciecha Jakubowskiego zawierała postulat stworzenia „obywatelskiego” programu WoS, alternatywnego wobec oficjalnych prób budowy programu tego przedmiotu. Tylko tak, jego zdaniem, stając wobec inercji aparatu administracyjnego oświaty, można uratować wiedzę o społeczeństwie przed zniknięciem ze szkół. Twierdzi jasno i zdecydowanie, że nadszedł czas określenia nowego modelu nauczania.

Wojciech Jakubowski proponuje, by program nauczania WoS składał się z dwóch bloków problemowych: bloku problemów podstawowych oraz bloku problemów do wariantowego wykorzystania.

Taka konstrukcja formalna programu umożliwiłaby wykazanie inwencji prowadzącemu i dała sposobność elastycznego dostosowania tematyki wielu zajęć do preferencji i zainteresowań młodzieży, a także specyfiki szkoły, w której uczą się uczniowie.

Wiedza o społeczeństwie jako przedmiot, zdaniem autora, ma bardzo duże znaczenie w sferze kształtowania konkretnych umiejętności. „Chodzi przede wszystkim o zdolność rzetelnego, obiektywnego analizowania zjawisk społecznych, z wykluczeniem (...) czynnika emocjonalnego. Lekcje powinny utrwalić postawy pluralizmu, (...) kształtować umiejętności prowadzenia dyskusji z zachowaniem szacunku dla adwersarza i tolerancji względem poglądów drugiego człowieka” (1990; 53).

Czwarty numer „Społeczeństwa Otwartego” otwiera dyskusja redakcyjna pod hasłem *Nowe programy wiedzy o społeczeństwie – szanse i możliwości*. W dyskusji wzięli udział autorzy programów WoS oraz nauczyciele i metodycy<sup>1</sup>.

Edward Wieczorek, redaktor naczelny „Społeczeństwa Otwartego” otwierając dyskusję, postawił trzy pytania:

Pierwsze: Czy programy są dla uczniów atrakcyjne i ciekawe? Drugie: Czy treści w nich zawarte są potrzebne? Trzecie: Czy programy nie są za obszerne?

---

<sup>1</sup> Redakcja zaprosiła do dyskusji **Wiesława Nalepińskiego** z Centrum Doskonalenia Nauczycieli, autora programu dla klas ósmych szkół podstawowych, doc. dr. hab. **Konstantego Adama Wojtaszczyka** z Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, autora programu dla zasadniczych szkół zawodowych, dr. **Krzysztofa Kicińskiego**, autora programu dla liceów i techników, kierownika Zakładu Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej UW oraz nauczycieli-praktyków – **Wojciecha Jakubowskiego**, nauczyciela WOS w Zespole Szkół Budowlanych nr 3 w Warszawie, autora alternatywnego programu dla szkół średnich oraz **Włodzimierza Paszyńskiego**, polonistę w I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie.

Na wspomniane pytania, jego zdaniem, najlepiej odpowiada program przygotowany dla szkół ponadpodstawowych. Jego odbiorcami i uczestnikami są uczniowie klas maturalnych. Osoby bardziej dojrzałe, posiadające prawa wyborcze, mające osobowość prawną. Osoby odpowiedzialne za swoje czyny.

Analizując wprowadzone jesienią 1990 roku programy WoS, E. Wieczorek stwierdził, że: „Wiedza teoretyczna, którą programy te preferują, mało przystaje do rzeczywistości, w jakiej uczniowie funkcjonują, będzie bardzo trudna do zrozumienia, zaakceptowania i przyswojenia. W związku z tym będziemy mieli do czynienia z tym samym, co dawniej, problemem odrzucania przedmiotu, bo jest on niepotrzebny. Brakuje mi tu takich tematów, które uczyłyby odczytywania, czy instytucje, w obrębie których uczeń funkcjonuje, są instytucjami demokratycznymi, tematów, które dotyczyłyby samorządu szkolnego i sposobów jego budowania, szkoły oraz instytucji z najbliższego otoczenia” (3).

Jego zdaniem uczeń powinien umieć odcyfrować charakter otaczających go instytucji. Chodzi tu zwłaszcza o radę pedagogiczną czy samorząd szkolny.

Konstanty Adam Wojtaszyk zwrócił uwagę na trudności, z jakimi spotkali się podczas pracy autorzy wszystkich niemal programów.

Kierowali się oni przede wszystkim następującymi uwarunkowaniami:

- koniecznością uwzględniania dokonującej się w naszym kraju transformacji ustrojowej (zwłaszcza w sferze politycznej i ekonomicznej) oraz zmian w otoczeniu międzynarodowym;
- specyfiką adresatów, do których jest kierowany program, a więc uczniów i nauczycieli szkół zawodowych;
- możliwościami realizacyjnymi poszczególnych haseł programowych, zwłaszcza w kontekście dostępnej już teraz i przewidywanej w najbliższej przyszłości bazy źródłowej;
- przekonaniem, że programy te mają przejściowy charakter (7).

Wiesław Nalepiński wskazał, że WoS jest elementem kształcenia ogólnego. Do szkoły wprowadzane są elementarne problemy nowego społeczeństwa. Ukazywane są pewne idee społeczno-ustrojowe, które mają się stać podstawą analizy i oceny zjawisk politycznych i społecznych. W podsumowaniu omawiania programu powiedział wprost: „Bez tych treści ja sobie nie wyobrażam edukacji młodego człowieka, który ma być przygotowany do życia społecznego, który ma być wyposażony w podstawowe instrumenty rozpoznawania społeczeństwa” (8).

Krzysztof Kiciński stwierdził, że stworzenie ich miało na celu „takie zainspirowanie dyskusji, które by pomogły zrozumieć to, co dzieje się teraz, głównie od strony instytucjonalnej, w państwie. Również w szerszym kontekście – w Europie, przede wszystkim Europie Środkowej i Wschodniej, i w świecie, który się przecież gwałtownie zmienia”.

Odnosząc się do doświadczeń krajów anglosaskich w zakresie *Civic Education*, wskazał, że młodzież kształci się tam w trzech dziedzinach (zgodnych z resztą z taksonomią celów edukacyjnych Blooma):

Pierwsza to wiedza, informacja i umiejętności intelektualne, druga – postawy i wartości; trzecia zaś to umiejętności zachowań demokratycznych.

O ile kształcenie w pierwszej i drugiej dziedzinie nie wywołuje zbytnich kontrowersji, o tyle w przypadku trzeciej Krzysztof Kiciński mówi jasno: „Nie ma tutaj ani doświadczeń, ani kadry, ani odpowiednich instrukcji, jak to robić, jak uczyć np. ko-

operacji czy rozwiązywania konfliktów. Boję się poza tym, żeby ten przedmiot nie był pojmowany – mimo starań – jako przedmiot indoktrynacyjny” (8).

Jednym z ciekawszych głosów w omawianej dyskusji była wypowiedź Włodzimierza Paszyńskiego. Już na samym wstępie stwierdził, że nigdy nie uczył tego przedmiotu i „nie wydaje (mu) się, żeby należał on do najważniejszych w programie szkolnym” (8). A dalej „w przypadku liceum społecznego (...) uczniowi czwartej klasy program wiedzy o społeczeństwie nie będzie potrzebny” (8). Czemu tak się stanie? Otóż uczeń liceum społecznego większość tego, co jest w programie WoS otrzyma na lekcjach historii czy języka polskiego; w konkretnym materiale historycznym czy literackim. Dalej Paszyński mówi – „jeśli ja mam uczyć o totalitaryzmie, to znacznie lepszym punktem wyjścia będzie Zamiatin, Konwicki czy Sołżenicyn.

Zdaniem W. Paszyńskiego przed współczesną Polską stoją trzy problemy. Pierwszy związany jest z odpowiednimi programami. Programami, u których podstaw stoi pytanie, co proponuje nam XX wiek. Drugi wiąże się z modelem nauczyciela. Trzeci zaś odnosi się do szeroko rozumianej reformy szkoły.

Tylko w zmienionej rzeczywistości oświaty polskiej i polskiej szkoły – mówi Paszyński – gdzie wdrażany byłby całościowy, spójny program kształcenia humanistycznego, program WOS byłby jego naturalnym elementem wiedzy o człowieku, kulturze i społeczeństwie.

Osobnym zagadnieniem, jakie pojawiło się podczas tej dyskusji, był problem ocen na lekcjach wiedzy o społeczeństwie. Czy i co można oceniać? Czy oceniać należy tylko wiedzę, czy także przekonania i postawy. Wszyscy uczestnicy dyskusji byli zgodni, że ocenie podlegać powinny tylko elementy związane z wiedzą, umiejętnością i kulturą dyskusji czy formułowania wniosków. Natomiast ocenie nie mogą podlegać przekonania, bez względu na to, jak bardzo stoją one w sprzeczności z poglądami nauczyciela czy wiedzą podręcznikową.

Podczas dyskusji postawiono pytanie: co zrobić z anarchistycznymi czy faszystowskimi poglądami młodego człowieka, jawnie odrzucającego instytucje demokratyczne? Recepta, zdaniem dyskutantów, jest prosta. Paszyński i Nalepiński uważają, że przekonania należy pozostawić dalszej samoocenie i rozwojowi, a szkoła ma pomagać uczniowi w wartościowaniu postaw, świata.

Paszyński podsumował swoją wypowiedź dość obrazowo: można mieć piątkę z WoS i uczestniczyć w demonstracji ulicznej (9).

Podsumowując dyskusję, jaka została opublikowana na łamach numeru czwartego „Społeczeństwa Otwartego”, trzeba powiedzieć, że stanowiła ona interesujący wstęp do przyszłej działalności programowej miesięcznika „Społeczeństwo Otwarte” i ciekawie inicjowała dyskusję nad istotnym problemem polskiej szkoły w dobie transformacji ustrojowej. W sferze informacyjnej dyskusja ta pokazała, że w realizacji programów wiedzy o społeczeństwie kładzie się nacisk na przekazywanie wiedzy, informacji i umiejętności myślenia o problemach, czy to politycznych, czy to społecznych.

Dyskutanci zwrócili uwagę na podstawy teoretyczne. Postawili pytania proste i oczywiste. Na czym ma opierać się dyskusja w szkolnej klasie podczas zajęć, skoro brak będzie znajomości zagadnień podstawowych?

Dylemat stojący przed nauczycielami jest taki, jak pokazać demokratyczne działanie instytucji w demokratycznym państwie. Od wiedzy do postaw i wartości tylko pozornie pozostaje mały krok. Chociaż wydaje się, iż łatwiej kształtować umiejętności funkcjonowania w środowisku instytucji demokratycznych niż konkretne postawy.

Ta sfera wymaga podejmowania przez instytucje wychowawcze konkretnych działań socjotechnicznych czy wpływu społecznego.

Bożena Misiewicz (1991) zastanawia się nad kondycją przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Jej analizę uzupełniają wypowiedzi nauczycieli i uczniów z Poznania: tak mówią o swoich kolejnych wykładowcach WOS:

„Nauczyciele wiedzy o społeczeństwie w większości znanych mi przypadków wydają się żyć w ciągłym stresie. – Mam tu na myśli – mówi – te rzesze nauczycieli, dla których WoS był przez lata przedmiotem dodatkowo przydzielanym im do prowadzenia decyzją dyrektora, i którzy tę nową „specjalność” zdobywali na różnych kursach. Oni mają najwięcej kłopotów z realizacją nowych programów w zakresie wiedzy o społeczeństwie, do których rzeczywistość wprowadziła zasadnicze korekty; dokonała przewartościowań w warstwie – nazwijmy to – ideowej, nadała nowe znaczenia opisywanym zjawiskom, przebudowała wreszcie ową aparaturę pojęć, którymi posługiwał się język przedmiotu. Ci to nauczyciele najdotkliwiej odczuwają brak podręcznika, pomocy merytorycznej, broszur, materiałów źródłowych, jakie np. otrzymywali w Oddziałach Doskonalenia Nauczycieli” (43).

Wobec tak silnego zdezorientowania programowego i merytorycznego nauczycieli WoS, nie budzą zdziwienia wypowiedzi uczniów jednego z warszawskich liceów.

„Gdyby wiedza o społeczeństwie nie była przedmiotem obligatoryjnym, nie wiadomo, czy ktokolwiek z nas chodziłby na te zajęcia – mówią uczniowie jednego z liceów, zwłaszcza że jest on wprowadzony do klasy IV, kiedy mamy na głowie maturę. Lekcje w naszej szkole prowadzone są mało atrakcyjnie, wręcz nudnie. Jeśli nauczyciel na zajęciach otwiera egzemplarz «Społeczeństwa Otwartego» i dyktuje nam pełną listę paragrafów i artykułów z Paktu Praw Człowieka albo każe wkuwać na pamięć poprawki do konstytucji, to siłą rzeczy te prawa jakby nas przestają interesować. Nauczyciel przez taki sposób prowadzenia lekcji nie rozbudza naszych zaciekawień światem. A przecież z nich rodzi się wiedza, właśnie o społeczeństwie. Poza tym chcielibyśmy dyskutować o sprawach nam najbliższych, o sobie samych, o tolerancji i patologii społecznej, o antysemityzmie i o Kościele nie zawsze przestrzegającym prawa, o aborcji i karze śmierci. Zrozumieć, co naprawdę oznacza demokracja i jak jest skonstruowana nasza władza, jakie ma uprawnienia prezydent, jaki jest podział kompetencji między Sejmem a Senatem. Przecież my już teraz mamy prawo wybierać, a już wkrótce przystąpimy do kolejnych wyborów” (43).

Wątpliwości mają nie tylko uczniowie. Nauczycielka z Zespołu Szkół Zawodowych w Warszawie tak je przedstawia:

„Program WoS jest bardzo obszerny, a na jego realizację mamy zaledwie kilka godzin w miesiącu. Kiedy to robić, z jakich partii materiału zrezygnować, na które położyć większy nacisk? Które – wobec szybkości zmian, jakie następują w naszym życiu społecznym i politycznym, po prostu przemilczać do czasu, kiedy nie nabiorą one większej jednoznaczności, nie uzyskają stanu pewnej stabilizacji, a które «wywoływać». O ile wiem, w przyszłości nam, nauczycielom wiedzy o społeczeństwie, nie „grozi” danie do dyspozycji większej liczby godzin. Raczej wręcz przeciwnie” (43).

Inaczej sytuacja przedstawia się, gdy nauczyciel WoS jest także wychowawcą.

„Zaliczyłamby wiedzę o społeczeństwie do jednego z ciekawszych przedmiotów w naszej szkole – mówi uczennica LO im. Batorego. – Nasza pani od WoS-u swoje lekcje przeznaczają raczej na wykłady, w czasie których daje nam wiedzę (teoretyczną) wyselekcjonowaną wg własnych kryteriów, co my bez zastrzeżeń przyjmujemy. Mammy do niej zaufanie. Jest dla nas autorytetem. Natomiast godziny wychowawcze od-

daje nam w użytkowanie. Możemy wówczas dyskutować na tematy nas interesujące, poruszać najbardziej nas dotyczące sprawy, stawiać nurtujące pytania, wspólnie szukać na nie odpowiedzi” (44).

Opisana sytuacja pokazuje, jak niedaleką drogę pokonała polska szkoła od upadku ery indoktrynacji politycznej. Nauczyciele narzekali na brak materiałów źródłowych i dydaktycznych. Odejście od indoktrynacji na rzecz dialogu nie zamyka drogi nowym materiałom czy metodom. Wielu nauczycieli ucieka od przeteoretyzowanego programu WOS do autorskich programów, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom uczniów.

Kolejną osobą zabierającą głos w dyskusji o wiedzy o społeczeństwie jako przedmiocie szkolnym był Janusz Gęsicki (1991).

W swym artykule oparł się na koncepcji ról społecznych. Już na samym wstępie stwierdził: „Głównym zadaniem przedmiotu powinno być dostarczanie umiejętności korzystania z praw obywatelskich, podporządkowania się obowiązkom i godzenia swoich potrzeb z wymaganiami innych obywateli, instytucji oraz organizacji” (39).

Struktura programu WOS powinna – zdaniem J. Gęsickiego – odwoływać się do funkcji społecznych, jakie w przyszłości jednostka będzie pełniła. Chodzi o takie funkcje, jak: pracownika, pracodawcy, wyborcy, konsumenta, klienta urzędów administracji publicznej, członka społeczności lokalnej itd.

Wiedza w tej koncepcji powinna być podporządkowana kształtowaniu tych umiejętności. Takie podejście znajduje uzasadnienie w projekcie kształcenia erudycyjnego.

W przedstawionej koncepcji lekcje WoS „powinny rozwijać wyobraźnię społeczną, kulturę prawną, polityczną i ekonomiczną w zakresie ułatwiającym znalezienie recepty na sposób postępowania w świecie grup, instytucji i organizacji” (40). Tak zarysowana koncepcja programu WoS zakładała dominację metod aktywizujących dyskusję, gry, symulacje nad suchym przekazywaniem wiedzy, faktów czy reguł.

W sferze programowej Janusz Gęsicki wskazuje na konieczność istnienia tzw. minimum programowego. Ma być ono podstawą przedmiotu. Jego zdaniem może to być zestaw celów i zadań do zrealizowania. Natomiast autorzy programów i nauczyciele przedmiotu mieliby możliwości swobodnego doboru treści i metod realizacji zadań. Może to być dokładne określenie wiedzy i umiejętności związanych z pełnieniem funkcji społecznych, a także konkretne sformułowanie tematów lekcji.

Tak skonstruowany program przedmiotu pozwalałby uczniom nabywać umiejętności przydatne przy pełnieniu także i innych funkcji społecznych niż te, które leżą u podstaw WoS.

Kolejną wypowiedzią na temat edukacji obywatelskiej jest tekst licealisty – Rafała Pankowskiego – *Uwagi o edukacji obywatelskiej* (1991). Podstawowa teza brzmi: „wszystko zależy od nauczyciela” (52).

Przypomina on, że „propagatorami nowego ustroju są osoby jeszcze wczoraj wychwalające system rządów PRL” (52). I od razu zadaje pytanie: czy w takiej dwuznacznej sytuacji przekaz wiedzy, umiejętności może być wiarygodny lub skuteczny? Jego zdaniem po roku 1989 w programach WoS nastąpiła prosta wymiana haseł przy zachowaniu starej metody nauczania. Metoda ta polegała na wpajaniu „określonego obowiązującą linią propagandowego zasobu haseł”. Przytacza konkretny przykład nauczyciela, który ulegając długoletnim przyzwyczajeniom, przez roztargnienie przekręca temat lekcji „Polska na drodze do gospodarki rynkowej”, mówiąc „na drodze do socjalizmu”.



Tę metodę „urabiania” wychowanka R. Pankowski porównuje z działaniami germanizacyjnymi, rusyfikacyjnymi czy komunistyczną indoktrynacją. Podkreśla ich niską efektywność. Towarzyszy temu dążenie do zapamiętania przez ucznia jak największej liczby informacji na poziomie akademickim.

Kończąc, Rafał Pankowski obciąża za ten stan rzeczy postkomunistyczne władze edukacyjne, które nie zadały sobie trudu zmiany polityki edukacyjnej w odniesieniu do WoS. „Nowi decydenci popełnili karygodną pomyłkę, uznając, iż wystarczy zmienić treść bez naruszenia formy, a WoS stanie się pełną i mądrą lekcją zaszczipiającą przywiązanie do wolności i demokracji. Efektem jest (...) zniechęcenie oraz odrzucenie nowych wartości” (53).

Andrzej Bida (1992) poddał analizie funkcjonowanie przedmiotu WoS w nowej rzeczywistości społecznej i szkolnej. Zgodnie z założeniami tego przedmiotu po dwóch latach nauki uczeń powinien „samodzielnie podejmować decyzje co do określenia swego miejsca w otaczającej go rzeczywistości” (44). Tak sformułowane cele A. Bida neguje, określając je jako „niedookreślone, ale skazujące nauczanie (WOS) na rozminięcie się z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi”.

Cel kształcenia obywatelskiego – jego zdaniem – powinien być tak sformułowany, żeby oczywiste było, że chodzi o „przygotowanie ucznia do aktywnego funkcjonowania w systemie demokratycznym i w warunkach gospodarki rynkowej i przygotowania do dokonywania wyborów w ramach zakreślonych przez te dwie sfery, uświadomienie na wartości demokratyczne, propagowanie postaw, które przyczynią się rozwojowi ekonomicznego kraju” (46).

Wskazuje na niedociągnięcia przedmiotu. Program realizowany w roku szkolnym 1990/1991 jest przede wszystkim „przesocjologizowany”. Brakuje podręczników, które pozwalałyby zdobyć, usystematyzować i ugruntować wiedzę, aczkolwiek brak podręcznika skłania do „praktycyzmu i bezpośredniego doświadczenia rzeczywistości społecznej” (46).

A. Bida w swojej propozycji idzie najdalej spośród wszystkich dyskutantów. Postuluje on, by zupełnie zrezygnować ze stawiania ocen na WoS i traktować ją jako lekcję wychowawczą. Takie postępowanie pozwoli – jego zdaniem – przesunąć akcent ze zdobywania wiedzy na zdobywanie umiejętności praktycznych oraz na wychowanie.

Dwa lata po rozpoczęciu transformacji ustrojowej i przemian w programach społecznych na łamach „Społeczeństwa Otwartego” pojawiła się kolejna dyskusja redakcyjna. Zatytułowana została: *Jaka pomoc?* (1992)<sup>2</sup>.

Dyskusję otworzył Norbert Dróbka, który postawił pytanie: kto i w jaki sposób może i powinien pomóc nauczycielowi wiedzy o społeczeństwie w jego pracy zawodowej?

Krzysztof Kiciński próbował odpowiedzieć na to pytanie, wskazując na rolę polskich uczelni wyższych, które powinny kształcić specjalistów w tym zakresie. Jednak jak zapewnić szkołom dobrze przygotowaną kadrę nauczycielską, skoro potrzeby idą w setki, a szkoły wyższe wypromować mogą kilkadziesiąt osób profesjonalnie przy-

---

<sup>2</sup> W dyskusji tej wzięli udział: dr Norbert Dróbka, dyrektor Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, dr hab. Krzysztof Kiciński, autor programu wiedzy o społeczeństwie dla liceów i techników, Paweł Wroński z Poradni Obywatelskiej, Maria Bielecka, metodyk, Jadwiga Scisłowska oraz Alicja Zięba, nauczycielki, Barbara Puszczewicz z Telewizji Edukacyjnej.

gotowanych do wykonywania zawodu nauczyciela WoS. Wypowiedź Krzysztofa Kicińskiego pokazuje, że wszystko tkwi w sferze zamierzeń. I to odległych czasowo.

Maria Bielecka odniosła się do trzech kwestii. Pierwsza to problem nauczycieli WoS i ich przygotowania. Druga to przygotowania do lekcji. Trzecia to materiały dla nauczycieli. Trzy kwestie, których rozwiązanie pomoże sprawnie realizować program WoS. Dyskutantka zwróciła uwagę, że jako metodyk poświęciła całe wakacje na przygotowanie się do nowego programu WoS. Nauczyciel w szkole nie ma tyle czasu. Jej zdaniem oczekuje on, by ośrodki metodyczne przygotowywały wykłady, spotkania czy seminaria poświęcone kwestiom metodycznym. Wobec braku pomocy merytorycznych, przewodników czy całych gotowych zestawów nauczyciele uciekają się do najłatwiejszej formuły odbywania lekcji, a mianowicie wykładu i dyktowania z zeszytu niezbędnego materiału. Zdaniem M. Bieleckiej nauczyciel potrzebuje wzorców i materiałów dydaktycznych. Jeśli będzie je miał, poradzi sobie z każdym tematem. Jej zdaniem nauczyciel podobnego przedmiotu z Francji, Anglii czy USA przeniesiony do polskich realiów pewnie by zginął.

Krzysztof Kiciński w swojej wypowiedzi podkreślił doraźny charakter stworzonego przez siebie programu. Ba, przyznał się, że przez jakiś czas myślał, by zawiesić ten przedmiot. Ostatecznie zwyciężył argument, iż polska szkoła nie może biernie przypatrywać się procesom transformacji ustrojowej, czekając na lepsze czasy czy najlepszą atmosferę dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie. K. Kiciński odpowiadając Marii Bieleckiej, stwierdził, że jego koncepcja programowa została kompletnie niezrozumiana przez twórców materiałów dydaktycznych z Telewizji Edukacyjnej. Marzyły mu się programy pokazujące, jak naprawdę „robi się demokrację”, a skończyło się na dyskusjach „gadających głów”. Miało być o praktycznym robieniu nowej demokracji, a po raz kolejny wyszło „wychowanie przez gadanie”. Krzysztof Kiciński zwrócił uwagę, że proces tworzenia programu jest o wiele bardziej skomplikowany. Nie wystarczy bowiem napisać program. Trzeba go jeszcze rozbudować o pomoce: o filmy dydaktyczne, o podręcznik dla uczniów i podręcznik dla nauczyciela. I jak sam się przyznał, napisanie podręcznika do nauczania programu WOS przekroczyło jego możliwości. Pewnym wyjściem z tej patowej sytuacji byłoby, jego zdaniem, wydanie antologii tekstów źródłowych, lecz okazało się, że wydawnictwo nie potrafiło poradzić sobie ze zgodami na przedruki. I tak nauczyciel został pozostawiony sam sobie.

Alicja Zięba, nauczycielka WoS, zwróciła uwagę na kwestię emocjonalnego stosunku nauczycieli do wykładanego przedmiotu. Jej zdaniem nie wystarczy być doskonale przygotowanym nauczycielem WoS, który potrafi sprawnie i ciekawie poprowadzić lekcje - potrzebna jest przychylna atmosfera dla przedmiotu. A tej w wielu szkołach po prostu nie ma.

Jej zdaniem nauczyciele przedmiotów ścisłych nie mają takich problemów, jak nauczyciele przedmiotów społecznych. Ich przedmioty mają bardzo wyraźnie określone tematykę i granice. Pojęcia są ostro zdefiniowane, nie wzbudzają kontrowersji. Natomiast w WoS okazuje się, że wszystko jest płynne i relatywne. Bardzo często podlega zmianie i dyskusji. Ocena zjawisk społecznych nie jest tak jednoznaczna.

Głosem uzupełniającym wypowiedź Marii Bieleckiej było wystąpienie Jadwigi Ścisłowskiej, nauczycielki WoS z warszawskiej szkoły podstawowej. Zwróciła ona uwagę na obawy rodziców co do zasadności realizowania WoS w ósmej klasie. Oba wy te przybrały formę postulatu, by WoS realizować tylko w ciągu jednej godziny lekcyjnej tygodniowo. To zaś wymagało przygotowania tzw. programu autorskiego.

Postanowiono przełożyć akcenty z dostarczania wiedzy na wychowanie do i w duchu demokracji. A demokracji – jej zdaniem – nie da się nauczyć inaczej niż tylko przez praktyczne stosowanie w życiu. Dobrze przygotowanie programu i materiałów pomocniczych oraz przeszkolenie nauczycieli spowodowało, że uczniowie do tej pory uznawani za biernych podczas lekcji WoS wykazywali dużą aktywność i zaangażowanie.

Jadwiga Ścisłowska na zakończenie swojej wypowiedzi zwróciła uwagę, że o powodzeniu realizowanego w jej szkole programu zadecydowała przychylna atmosfera dla eksperymentu, jakim był nowy, autorski program.

Referowana dyskusja pokazuje, jak bardzo odległe od siebie są praktyka dnia codziennego nauczyciela WoS i nauczyciela akademickiego opracowującego program dla tego nauczyciela. Nauczyciele nie bali się powiedzieć wprost autorowi programu: MEN przygotowało minimum programowe, ale wiele społecznych i publicznych szkół odeszło od tego minimum na rzecz eksperymentalnego poprowadzenia przedmiotu, na rzecz powiązania jego treści z pozostałymi przedmiotami humanistycznymi. Zabieg ten ma na celu zmianę stosunku uczniów do przedmiotu WoS, wokół którego narosło wiele niechęci.

Na zakończenie dyskusji głos zabrał Norbert Dróbka, moderator spotkania, który stwierdził: „nie będę dokonywał podsumowania dyskusji”. Pokazuje to, iż mimo deklaracji prowadzącego, trudno raczej doszukać się w niej odpowiedzi na postawione na wstępie pytania.

W październiku 1993 roku podczas konferencji *Edukacja polityczna w państwie demokratycznym* Wiktor Kulerski oraz Jacek Strzemieczny przedstawili przebieg transformacji programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie oraz uwarunkowania tego procesu. Wypowiedzi obu autorów należy uznać za podsumowanie toczącej się dyskusji.

Wiktor Kulerski (1994) dokładnie opisał możliwość transformacji programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Stawia on tezę, że w państwowym systemie kształcenia programy, podręczniki, lekcje, organizacja i kształcenie nauczycieli obciążone są odium minionego systemu. Nauczyciele mimo najlepszej woli nieświadomie przekazują młodzieży metody, zachowania i postawy niemające z demokracją nic wspólnego (31). Jego zdaniem w WoS zmienił się dobór informacji i terminologia, ale cała reszta pozostała bez zmian.

„Zmiana słowa «socjalizm» na «demokracja» i «Manifestu Komunistycznego» na «Powszechną Deklarację Praw Człowieka», przy jednoczesnym nadzorowaniu gazetki uczniowskiej i manipulowaniu wyborami do samorządu uczniowskiego, prowadzi do zastąpienia indoktrynacji komunistycznej indoktrynacją demokratyczną” (32). Słowa te pokazują, jak bardzo nieporadne są instytucje państwowej edukacji w dziele przebudowy polskiej szkoły.

Rozwiązaniem z tej sytuacji dla Wiktora Kulerskiego są organizacje pozarządowe, które obok państwa stanowią jeden z ważniejszych elementów społeczeństwa obywatelskiego. Jego zdaniem to właśnie te organizacje są „jedynymi (...), które mogą kształtować zachowania i postawy niezbędne do aktywności politycznej w państwie demokratycznym” (32). Za wykorzystaniem organizacji pozarządowych w dziele budowy państwa demokratycznego przemawiają cztery argumenty:

- pierwszy – niosą pomoc praktyczną, jakiej nie może przynieść państwo;
- drugi – dają poczucie współtworzenia rzeczy nowych i ważnych;

– trzeci – sprzyjają świadomym wyborom, formują przekonania i postawy polityczne, budują tożsamość polityczną;

– czwarty – otwierają nowe obszary aktywności dla uczestników tych organizacji, dają możliwość sprawdzenia się w skutecznym działaniu.

Wiktor Kulerski, zakreślając rolę organizacji pozarządowych w krajach rozwiniętej demokracji, wskazał na ich możliwości w kraju, gdzie demokracja dopiero się rodzi. Przez niezależność od instytucji państwowych, powstałe w okresie transformacji ustrojowej mają one duże możliwości, by przełamać przyzwyczajenia i ducha minionego reżimu politycznego.

Jacek Strzemieczny zwrócił uwagę, że mimo dokonującej się transformacji nie miały miejsca rewolucyjne zmiany systemu edukacyjnego. Nie dokonano weryfikacji osób uczących WoS. Nie zmieniono statusu przedmiotu. Jego zdaniem w opinii nauczycieli WoS przedmiot ten nadal uważany jest jako „ideologiczny” i mało ważny. Nie uruchomiono kursów doskonalących lub przekwalifikujących, które mogłyby objąć większą liczbę nauczycieli tego przedmiotu. Wszystko, co zmienia się w szkołach, zmienia się na drodze ewolucyjnej.

Dlatego też postawił hipotezę, że zmiany zachodzące w świadomości i w sferze wartości zarówno nauczycieli, jak i uczniów, nie nadążają za przemianami politycznymi, społecznymi i gospodarczymi.

By móc te przemiany przyspieszyć, należy – jego zdaniem – rozpocząć prace nad nowym programem edukacji obywatelskiej, sięgając do międzynarodowych doświadczeń edukacyjnych a szczególnie amerykańskich.

Celem tego programu ma być:

- „upowszechnienie wśród młodzieży polskiej obywatelskich postaw oraz
- upowszechnienie demokratycznego systemu wartości,
- kształcenie praktycznych umiejętności potrzebnych do aktywnego i odpowiedzialnego życia w demokratycznym społeczeństwie i systemie gospodarki wolnorynkowej” (35).

Jacek Strzemieczny pokazał, jak dużym przedsięwzięciem jest realizacja wspomnianego programu. Obejmuje ona obok przygotowania samego programu także opracowanie programu kształcenia nauczycieli, przygotowanie i utworzenie ośrodków edukacji obywatelskiej i ekonomicznej oraz przygotowanie pomocy dydaktycznych.

Kończąc swoją wypowiedź, Jacek Strzemieczny wyraził nadzieję, że „*prowadzone w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli działania – zarówno w ramach szkół wyższych, instytucji pozarządowych, jak i programów prowadzonych przez Ministerstwo – stopniowo zaowocują w przygotowaniu kadr nauczycielskich gotowych do prowadzenia w polskich szkołach odpowiedniego programu kształcenia obywatelskiego*” (36).

Próba odtworzenia dyskursu publicznego nad edukacją obywatelską młodzieży pokazała, że w tamtych latach mieliśmy do czynienia ze zjawiskiem nieobecności tego zjawiska w opinii społecznej. Warto zauważyć, że dzieje się tak nadal, co wykażą niezbitcie wypowiedzi badanych nauczyciele wiedzy o społeczeństwie. Pojawiły się głosy utożsamiające edukację obywatelską ze środkiem manipulacji świadomością społeczną, jej strukturą i zawartością. Takie widzenie spowodowało wyparcie jej ze świadomości zbiorowej i dyskursu nad najważniejszymi problemami transformującej się rzeczywistości społecznej. Możemy zatem mówić o nieobecnym dyskursie. Nie starły się bowiem w nim wielkie myśli czy idee. Świadczy to o marginalizacji tego zjawiska w procesie transformacji.

Edukacji obywatelskiej nie postrzega się jako działania kształtującego kompetencje obywatelskie, które mają być narzędziem i wyrazem projektowanych zmian społecznych. Jest to ciągle narzędzie przekazywania wiedzy i faktów a w swojej skrajnej postaci narzędzie manipulacji społecznej i ideologicznej indoktrynacji.

Podsumowując przytoczone wypowiedzi, mogę stwierdzić, że doszło podczas dyskusji do samowykluczenia się z dyskursu publicznego szerokich grup społecznych. Z czego wynikała taka postawa? Dzisiaj z perspektywy lat trudno jest udzielić jednej, trafnej odpowiedzi. Mogę jedynie przypuszczać, co było tego przyczyną. Być może stało się tak z poczucia „wstydlivosti” tematu. Nie ulega wątpliwości, że świadczy ona o braku chęci głębszego zaangażowania się. Czym to było spowodowane? Brakiem chęci zmiany, czy brakiem wiary w tego typu zmiany? Oczywiście, jest jeszcze jedno możliwe wytłumaczenie, a mianowicie brak świadomości celów transformacji ustrojowej. Wydaje się bowiem, że była ona bardziej utożsamiana z tworzeniem gospodarki rynkowej niż głęboką, wręcz fundamentalną, rekonstrukcją zbiorowej świadomości społecznej.

Dyskurs z lat 1990-1994 pokazuje, że szansa na zmianę postrzegania WOS jako przedmiotu społecznego i sposobu jego realizacji nie została, moim zdaniem, do końca wykorzystana.

Parafrazując myśl Brzezińskiej i Lutomskiego (1996), należy się zastanowić, czy edukacja obywatelska, tak jak i cały proces wychowawczy, uczy takich działań, których podejmowania oczekuje się po ukończeniu przez młodych ludzi edukacji formalnej. Czy działania te wspomagają takie wartości społeczne, jak: solidarność Społeczna, społeczna zaradność, samoorganizacja czy samopomoc. W końcu – czy w konsekwencji takiego postępowania wychowawczo-edukacyjnego wytwarzają się społeczności nazwane przez Putnama (1995) „zakorzenionymi”, które zwracają uwagę na wolności polityczne, gdzie będziemy mieli do czynienia już nie z pomnażaniem społecznego kapitału?

## Założenia metodologiczne badań własnych

### 3.1. Postawy polityczne młodzieży uczącej się jako problem badawczy

Postawy ze swojej natury są bardzo trudne do bezpośredniej obserwacji. Potocznie mówi się, że ktoś manifestuje taką czy inną postawę. Wypowiedź ta wskazuje tylko jeden element postawy, którym są zewnętrzne obrazy wiedzy, emocji i ocen. O istnieniu danej postawy mówimy na podstawie tego, co i jak ludzie mówią lub co i jak robią.

Nieco wcześniej wspomniałem, że postawy mają zmienny charakter. Wpływa na nie wiele czynników. Sytuacja badania jest jednym z takich momentów. Oto bowiem badacz, zadając respondentowi pytanie, wymusza uruchomienie procesów związanych z postawą jako taką. Pojawiają się przemyślenia, oceny. Nierzadko wymusza się na osobie badanej poddanie refleksji przedmiotu postawy. Myślenie nad sobą i przedmiotem postawy powoduje modyfikację postawy.

Otóż jako *politykę* definiuję *wszelkie działania mające na celu zdobycie, sprawowanie i utrzymanie władzy*. Stąd *postawami politycznymi* będą dla mnie *zjawiska indywidualne odnoszące się właśnie do sfery zagadnień związanych ze zdobyciem, sprawowaniem i utrzymaniem władzy*, w tym także ze stylem sprawowania władzy.

Do postaw politycznych zaliczę:

- stany emocjonalne dotyczące polityki,
- przekonania dotyczące polityki,
- dyspozycje do działania w sferze polityki.

W interesującym mnie ujęciu za postawy polityczne uważać będę postawy niepersonalne i nierzeczowe odnoszące się do instytucji, idei, wartości.

Z uwagi na zakres (znak) będą to postawy:

- ambiwalentne,
- pozytywne,
- negatywne,
- neutralne.

Interesujące mnie postawy charakteryzować się będą:

- odmiennym zasobem informacji o polityce,
- zróżnicowanymi zainteresowaniami politycznymi,
- różnym stopniem emocjonalnych związków z polityką,
- odmienną oceną teraźniejszości,
- zróżnicowanym stopniem społecznego zaangażowania.

Zgodnie z przyjętą definicją postawy politycznej wyróżnić można trzy komponenty emocjonalno-oceniający, poznawczy oraz behawioralny.

Badanie postaw politycznych młodzieży powinno poprzedzić określenie podzakresów przedmiotowych każdego z komponentów.

W obrębie komponentu emocjonalno-oceniającego postaw politycznych wyróżnić można podzakresy:

- a. posiadany system wartości politycznych,
- b. stosunek do polityki jako takiej,
- c. stosunek do systemu politycznego jako całości,
- d. wyobrażenia o idealnym ustroju politycznym,
- e. wyobrażenia o idealnej (tzw. dobrej władzy),
- f. stosunek do istniejącego ustroju politycznego,
- g. stosunek do instytucji politycznych,
- h. stosunek do partii politycznych,
- i. stosunek do polityków, osób sprawujących władzę,
- j. ocena wydarzeń politycznych,
- k. posiadane wzorce akceptowalnych działań politycznych,
- l. posiadane wzorce odrzucanych działań politycznych,
- ł. ocena realizacji interesu społecznego czy grupy społecznej przez władzę,
- m. ocena realizacji interesu społecznego czy grupy społecznej przez instytucje polityczne,
- n. ocena realizacji interesu społecznego czy grupy społecznej przez partie polityczne.

Na drugi komponent – poznawczy składać się będą:

- a. zainteresowanie polityką oraz sposób, częstotliwość korzystania ze źródeł informacji o polityce,
- b. wiedza faktograficzna o wydarzeniach politycznych,
- c. wiedza o systemie politycznym,
- d. wiedza o procesach politycznych,
- e. wiedza o mechanizmach rządzących polityką,
- f. wiedza o instytucjach politycznych,
- g. wiedza o partiach politycznych,
- f. wiedza o zjawiskach politycznych.

Trzeci – behawioralny komponent postaw politycznych obejmować będzie werbalne i niewerbalne zachowania polityczne:

- a. deklaracje odnoszące się do potrzeby, sensu czy konieczności działalności politycznej jako takiej,
- b. deklaracje odnoszące się do potrzeby, sensu czy konieczności podejmowania konkretnych działań politycznych,
- c. deklaracje odnoszące się do podejmowania działań, własnego udziału w konkretnych reakcjach politycznych,
- d. aktywność polityczna.

Badania nad postawami politycznymi młodzieży powinny obejmować dwa aspekty procesu badawczego: empiryczny i teoretyczny, przy tym pierwszy zawierać będzie aspekty analityczne, drugi – uogólniające, syntetyzujące.

### **3.2. Pytania badawcze**

Przedstawiony w poprzednim rozdziale dyskurs publiczny na temat edukacji obywatelskiej posłużył nakreśleniu tła dla badania ilościowego, realizowanego wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Przed badaniem tym postawiono cel diagnostyczny (Łobocki, 2006; 21-27; Pilch, Bauman 2001; 35-43). Było nim rozpoznanie i opisanie postaw młodzieży uczącej się wobec wybranych aspektów polityki. W osiągnięciu tak postawionego celu badawczego pomogą następujące pytania szczegółowe:

- Jaki jest poziom zainteresowania polityką?
- Jak oceniają znaczenie polityki w swoim własnym życiu?
- Skąd uczniowie czerpią informacje o polityce, wydarzeniach politycznych?
- Jak oceniają funkcjonowanie demokracji w Polsce?
- Jak oceniają demokrację w wymiarze równościowym?
- Jak oceniają demokrację w wymiarze proceduralnym?
- Jak oceniają ludzi sprawujących władzę w Polsce?
- Czy i w jakim stopniu ufają instytucjom państwowym, publicznym i organizacjom społecznym?
- Jak oceniają partie polityczne?
- Jaki jest stosunek do działalności społecznej czy charytatywnej?
- Jak przedstawia się aktywność młodzieży w stowarzyszeniach i organizacjach społecznych?

Rekonstrukcja postaw młodzieży wobec polityki jest punktem wyjścia do badań służących odtworzeniu refleksji nauczycieli nad:

- stanem edukacji obywatelskiej młodzieży,
- postawami młodzieży wobec polityki,
- perspektywami edukacji obywatelskiej w polskiej szkole.

Ta część pracy oparta jest na materiale jakościowym – pogłębionych wywiadach indywidualnych z nauczycielami WOS. Tu moimi pytaniami badawczymi były:

- Czy w środowisku nauczycielskim dyskutuje się nad edukacją polityczną?
- Jaki, w opinii nauczycieli, jest stan edukacji obywatelskiej?
- Jakie, w opinii nauczycieli, są zadania współczesnej polskiej szkoły w zakresie edukacji obywatelskiej?
- Jak nauczyciele postrzegają postawy polityczne młodzieży?
- Jak nauczyciele postrzegają aktywność społeczną młodzieży?
- Jak nauczyciele widzą perspektywy edukacji obywatelskiej młodzieży?

### **3.3. Wskaźniki użyte w badaniu**

Prezentowane badanie obejmowało wiele aspektów związanych z politycznym funkcjonowaniem młodzieży. Uwzględnione w nim wskaźniki społeczne podzielić można na dwie ogólne klasy: przekonania, oceny i zachowania młodzieży oraz struktura demograficzno-społeczna respondentów.

Wskaźniki przekonań, ocen i zachowań młodych respondentów obejmowały:

- zainteresowanie polityką,
- korzystanie ze źródeł informacji o polityce,
- ogólną ocenę funkcjonowania demokracji w Polsce,
- ocenę demokracji jako ustroju społecznego w jego proceduralnym wymiarze,
- ocenę demokracji jako ustroju społecznego w jego równościowym wymiarze,
- ocenę ludzi sprawujących władzę w Polsce,
- ocenę zaufania do instytucji państwowych,
- ocenę zaufania do instytucji publicznych,



- ocenę zaufania do mediów,
- ocenę zaufania do instytucji organizacji społecznych,
- indywidualne zachowania (m.in. deklaratywna gotowość do działania społecznego, aktywność społeczna w stowarzyszeniach i organizacjach społecznych, praktyki religijne).

Zmienne opisujące strukturę demograficzno-społeczną respondentów nie są w tym badaniu głównym przedmiotem analizy. Służą one jedynie do takiej stratyfikacji respondentów, aby można było dokonać porównania ich postaw politycznych w przekroju następujących kategorii społecznych i demograficznych: płeć, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania, status społeczno-zawodowy ojca, aktywność społeczna i polityczna rodziców.

Właściwym przedmiotem analizy i opisu są postawy polityczne młodzieży uczącej się.

Na podstawie przyjętych pytań badawczych został skonstruowany następujący model wskaźników:

Zmienna zależna	Wskaźniki
1. Zainteresowanie polityką;	deklaracja zainteresowania
2. Korzystanie ze źródeł informacji o polityce;	deklaracja korzystania
3. Ocena funkcjonowania demokracji w Polsce;	deklaracja oceny
4. Ocena demokracji jako ustroju społecznego w jego wymiarze proceduralnym;	deklaracja oceny
5. Ocena demokracji jako ustroju społecznego w jego wymiarze równościowym;	deklaracja oceny
6. Ocena władzy jako działającej we własnym interesie;	deklaracja ocen
7. Ocena władzy jako działającej w interesie społecznym;	deklaracja ocen
8. Ocena działalności partii politycznych;	deklaracja oceny
9. Zaufanie do instytucji państwowych, publicznych i organizacji społecznych;	deklaracja zaufania
10. Indywidualne zachowania.	deklaracja gotowości do działania społecznego, przynależności do organizacji i stowarzyszeń

### 3.4. Wielkość próby

Wielkość próby do badania została wyznaczona na podstawie wzoru dla populacji generalnej o skończonej liczbie elementów (Greń, 1982; 245), gdzie:

$N$  = liczebność populacji generalnej (liczba osób urodzonych w 1986 roku),

$D$  = błąd wyrażony ułamkiem dziesiętnym,

$U$  = wartość dystrybuanty rozkładu (0,1).

Przyjęte wartości:

$N = 618415$

$D = 2,5\%$ , tj  $0,025$

$U = 1,96$  dla  $p = 0,05$ .

Po rozpoznaniu wielkości populacji generalnej osiemnastolatków oraz po podstawieniu wartości do wzoru próbę badawczą oszacowano na 1267 osób. Mężczyzn w badanej próbie powinno znaleźć się 647, a kobiet 621. Osób z miasta 750, natomiast ze wsi 517.

Po zakończeniu badania w terenie i wprowadzeniu kwestionariuszy do komputera do dalszych analiz zakwalifikowano 1233 kwestionariusze: 628 pochodziło od mężczyzn, a 605 od kobiet, 759 od mieszkańców miast, a 474 od osób mieszkających na wsi.

Tym samym konieczne okazało się sprawdzenie, czy frakcje elementów wyróżnionych (wskaźniki struktury lub procenty) są w populacji generalnej takie same, jak w zrealizowanej próbie.

W tym celu wykorzystany został test dla dwóch wskaźników struktury (procentów) (Greń, 1982; 79).

Dla stwierdzenia porównywalności struktury wybrano kategorię płci i miejsca zamieszkania. Dla wskaźnika struktury oblicza się odchylenie standardowe według wzoru pierwiastek z wyrażenia  $p(1 - p)/N$ .

	Liczba w próbie zrealizowanej	Liczba w populacji	Udział kategorii w próbie zrealizowanej	Udział kategorii w populacji	Błąd (w jednostkach odchylenia standardowego)	Poziom istotności różnicy
Mężczyźni	628	315 584	50,93	51,03	-0,050	,960
Kobiety	605	302 831	49,07	48,97	0,049	,960

\* Prawdopodobieństwo odchylenia przypadkowego o danej wielkości oparte na teście dla wskaźnika struktury i normalności rozkładu.

W pierwszym przypadku jest to pierwiastek z  $50,93 \cdot 49,07/628 = 1,99\%$ . Różnica obu proporcji w jednostkach odchylenia standardowego:

$(51,03 - 50,93) : 1,93 = 0,05$  odchylenia standardowego.

Miejsce zamieszkania	Liczba w próbie zrealizowanej	Liczba w populacji	Udział kategorii w próbie zrealizowanej	Udział kategorii w populacji	Błąd (w jednostkach odchylenia standardowego)	Poziom istotności różnicy
Miasto	759	366023	61,59	59,19	1,359	174
Wieś	474	252392	38,41	40,81	1,074	284

\* Prawdopodobieństwo odchylenia przypadkowego o danej wielkości oparte na teście dla wskaźnika struktury i normalności rozkładu.

W drugim przypadku jest to pierwiastek z  $61,59 \cdot 59,19/759 = 2,19\%$ . Różnica obu proporcji w jednostkach odchylenia standardowego:

$(61,59 - 59,19) : 1,93 = 1,24$  odchylenia standardowego.

Prezentowane dane spełniają warunki rozkładu Gaussa, ponieważ próba liczy ponad 200 osób. Poziom istotności został odczytany z tablic rozkładu normalnego przy założeniu testu dwustronnego.

Z porównania przedstawionego w powyższych tabelach wynika, że pod względem płci i miejsca zamieszkania próba zrealizowana nie różni się w sposób statystycznie istotny z populacją generalną.

### 3.5. Metody analizy danych

Dla rozstrzygnięcia postawionych w pracy pytań zastosowano następujące rodzaje analiz statystycznych:

a) **rozkłady brzegowe** pokazujące rozkład częstości odpowiedzi na poszczególne pytania;

b) **analizy tabel krzyżowych** pokazujące wzajemne oddziaływanie dwóch lub więcej zmiennych, wsparte testem nieparametrycznym chi-kwadrat ( $\chi^2$ );

c) **analizy korelacji** oparte na współczynniku korelacji Rho Spermmana i pokazujące stopień korelacji między dwiema zmiennymi;

d) **analizy różnic średnich** stosowana w pracy do wyjaśniania zmiennych „ciągłych”, takich jak: oceny i opinie wyrażane na skali z użyciem testu t-Studenta;

e) **analiza czynnikowa** pozwalająca na wyodrębnienie pewnych bezpośrednio nieobserwowalnych czynników spośród pewnej liczby zmiennych.

Zostały one dobrane z uwagi na rodzaj pytania problemowego i hipotezy oraz rodzaju skali zastosowanej do pomiaru określonej zmiennej.

## Spółeczna charakterystyka badanej młodzieży

Przed przedstawieniem szczegółowych wyników badania chcę sportretować badanych przeze mnie uczniów. Podstawowymi, przyjętymi kryteriami opisu są: płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i ich status społeczno-zawodowy, plany edukacyjne badanych, sytuacja materialna rodziny, jej status kulturalny oraz stosunek do praktyk religijnych.

### 4.1. Płeć i miejsce zamieszkania

W badaniu uczestniczyły ogółem 1233 osoby, w tym 628 (50,9 proc. uczestników badania) mężczyzn i 605 (49,1 proc.) kobiet. Wszystkie osoby były w wieku 18 lat.

Dla potrzeb niniejszej pracy przyjąłem, iż uwarunkowania środowiskowe należy analizować w zależności od stopnia zurbanizowania środowiska zamieszkania. Toteż zmienną tą podzielono, zgodnie z klasyfikacją stosowaną przez Główny Urząd Statystyczny. W grupie badanych 474 osoby (38,4 proc.) to mieszkańcy wsi. 305 osób (24,7 proc.) mieszka w mieście o liczebności do 50 tys. mieszkańców, 115 osób (9,4 proc.) w mieście o liczebności 50-99 tys. mieszkańców, 92 osoby (7,5 proc.) w mieście o liczebności 100-199 tys. mieszkańców, 130 osób (10,5 proc.) w mieście o liczebności 200-499 tys. mieszkańców, a 117 osób (9,5 proc.) w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców.

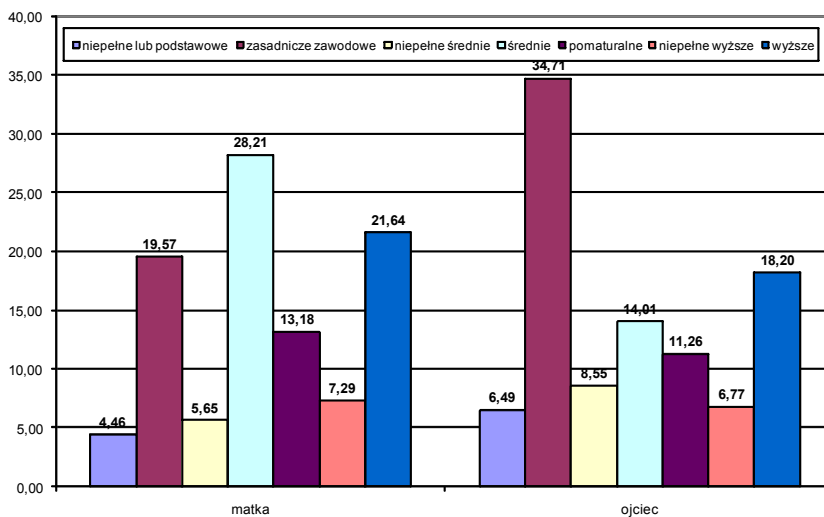
W analizach zastosowano ważenie obserwacji w oparciu o wagę kompensującą różnice między próbą a populacją w procentowym udziale płci i miejsca zamieszkania.

### 4.2. Wykształcenie i pochodzenie społeczne rodziców

Z socjologicznego punktu widzenia wykształcenie rodziców jest cechą społeczną warunkującą występowanie innych zjawisk społecznych. Poziom wykształcenia wpływa na zróżnicowanie zmiennych zależnych oraz ich stopień natężenia.

Wśród matek badanych uczniów przeważały osoby posiadające średnie lub niepełne średnie wykształcenie. Było ich łącznie 33,3 proc. Matki legitymujące się wyższym wykształceniem stanowiły 21,3 proc.

Rozkład zmiennej wykształcenia rodziców przedstawia rysunek 4.1.



Rysunek 4.1. Poziom wykształcenia obojga rodziców badanych uczniów

Największy odsetek ojców (34,7 proc.) legitymuje się wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz średnim lub niepełnym średnim (32,2 proc.). Wyższe wykształcenie ma 18,2 proc. ojców.

Analiza zgodności poziomu wykształcenia rodziców respondentów pokazała, iż niewiele ponad połowa badanych wywodzi się z rodzin, w których poziom wykształcenia ojca i matki jest identyczny (50,8 proc.). Blisko co trzeci badany (34,4 proc.) wskazuje, że wykształcenie matki jest wyższe od wykształcenia ojca, a odwrotną sytuację podkreśla zaledwie co siódmy badany (14,9 proc.).

Korelacja wykształcenia z miejscem zamieszkania pokazuje, że istnieje związek między tymi dwiema cechami. Na wsi oraz w miastach do 50 i 99 tysięcy mieszkańców wśród matek najliczniej, w sensie statystycznym, są reprezentowane te, które posiadają wykształcenie niepełne średnie lub średnie (38,3 proc., 36,5 proc., 38,0 proc.). W pozostałych miastach najliczniej reprezentowane są matki, które uzyskały dyplom wyższej uczelni.

Nieco odmiennie rzecz się ma, gdy chodzi o ojców. Na wsi oraz w miastach do 50 i 99 tysięcy mieszkańców najliczniej reprezentowani są ojcowie z wykształceniem zasadniczym zawodowym (44,6 proc., 37,7 proc. oraz 26,2 proc.). W miastach od 100 do 199 tysięcy najliczniej reprezentowani są ojcowie z wykształceniem niższym niż wykształcenie wyższe (25,7 proc.). Wyższe wykształcenie w tej kategorii miast jest wskazywane przez niewiele niższy odsetek respondentów (25,5 proc.). W pozostałych miastach ojcowie z wyższym wykształceniem przeważają nad pozostałymi (28,2 proc. oraz 43,4 proc.).

### 4.3. Plany edukacyjne i życiowe

Plany edukacyjne i życiowe młodzieży to kolejne zmienne opisujące badaną przeze mnie grupę.

Zgodnie z deklaracjami badani przez mnie uczniowie będą dążyć do zdobycia jak najwyższego wykształcenia. Przytłaczająca większość chce ukończyć wyższe studia: deklarację taką złożyło 79,6 proc. badanych. Wykształcenie mniej niż wyższe chce uzyskać 13,9 proc., natomiast tylko 6,5 proc. chce poprzestać na wykształceniu średnim. Płeć i wykształcenie rodziców (a zwłaszcza matek respondentów) oraz sytuacja materialna rodziny mają statystycznie istotny wpływ na deklarowane plany edukacyjne.

Kolejną, podniesioną przeze mnie w badaniu, kwestią stała się wizja swego przyszłego życia przez badanych uczniów. Aby uzyskać obraz przyszłości, poproszono respondentów, by odpowiedzieli na kilka pytań dotyczących tej problematyki.

Badani pragną przede wszystkim prowadzić barwne i pasjonujące życie. Tak widzi swoje dorosłe życie blisko 3/4 badanych. Jedynie 25 proc. chce wieść życie, uznawane powszechnie za normalne.

Również blisko 3/4 uczniów chce pozostać w kraju, za granicę chce wyjechać jedynie 23 proc. respondentów. 78 proc. badanych pragnie mieszkać w miastach, a 27 proc. na wsi. Przy czym 25 proc. osób mieszkających w mieście chce przenieść się na wieś i taki sam odsetek mieszkańców wsi chce migrować do miasta.

Generalnie rzecz ujmując, uczestnicy badania nie widzą się w roli pracowników państwowych przedsiębiorstw. Przyszłe miejsce ich pracy to przede wszystkim firmy prywatne. Może to być zarówno własna firma, jak i firma innych osób. Blisko co czwarty uczeń (24,6 proc.) chce pracować w firmie prywatnej z zagranicznym kapitałem. Nieco mniej (16,9 proc.) upatruje swe przyszłe miejsce pracy w prywatnej krajowej firmie. Co piąty badany uczeń (19,6 proc.) myśli o założeniu własnej firmy. Gospodarstwo rolne chce prowadzić 3 proc. badanych.

W sektorze państwowym chce pracować 16,5 proc. ankietowanych. Są to głównie dziewczęta i osoby mieszkające na wsi. W organizacjach społecznych i politycznych swoją przyszłość widzi 5,1 proc. badanych.

Pozostałe badane osoby jeszcze nie wiedzą, co chcą robić w przyszłości lub piszą, iż będą zajmowały się domem i rodziną.

Za granicą w przyszłości chce pracować 12 proc. uczniów. Jeżeli zestawimy te dane z wcześniej deklarowaną chęcią opuszczenia kraju, to należy przyjąć, że poważnie o wyjeździe z Polski myśli 10 proc. badanych. Analiza korelacyjna z pytaniem o planowany poziom wykształcenia pokazuje, że są to głównie osoby mające aspiracje osiągnięcia wyższego wykształcenia.

Wyobrażenia o przyszłej rodzinie osób badanych są wręcz podręcznikowe. 88 proc. badanych chce mieć partnera w formalnym związku małżeńskim oraz dzieci. Co ósmy ankietowany mówi o jednym potomku. Ponad 60 proc. chce mieć 2 dzieci. O trójce dzieci marzy co piąty badany, a pozostałe osoby chcą mieć 4 lub więcej dzieci.

### 4.4. Status zawodowy rodziców

Ponad 3/4 ojców (77,85 proc.) i ponad 2/3 matek respondentów (67,2 proc.) w chwili realizacji badania było czynnych zawodowo. Na emeryturze bądź rencie znajdował się taki sam odsetek ojców, co i matek (11,2 proc.). Różny był odsetek bezrobotnych rodziców. Ojców, którzy nie pracowali, było 11,1 proc., matek zaś 25,4 proc. Tak

przedstawiają się dane statystyczne odnoszące się niezależnie do ojca i matki. Stworzenie tabeli krzyżowej pozwoliło określić strukturę bycia czynnym zawodowo.

Ponad połowa rodzin naszych badanych składa się z pracującego ojca i matki. Na drugim biegunie znajduje się 5 proc. rodzin, gdzie ojciec i matka są bezrobotnymi. Pomiędzy tymi dwoma biegunami znalazła się cała reszta, czyli 39,4 proc. badanych, gdzie:

- jedno z rodziców pracowało, a drugie było bezrobotne 23,6 proc.
- jedno z rodziców pracowało, a drugie było na rencie lub emeryturze 10,1 proc.
- jedno z rodziców jest na rencie lub emeryturze, a drugie jest bezrobotne 3,8 proc.
- obydwoje rodzice są na rencie lub emeryturze 1,8 proc.

Najwięcej bezrobotnych ojców legitymowało się wykształceniem niższym niż średnie. Co czwarty ojciec z wykształceniem podstawowym był bez pracy. Im wyższy był poziom wykształcenia, tym odsetek osób bezrobotnych był niższy.

Poziom bezrobocia matek był relatywnie wyższy w każdej grupie wykształcenia. I tak, połowa matek mających podstawowe wykształcenie nie pracowała: 41 proc. mających wykształcenie niższe niż średnie, co czwarta matka z wykształceniem średnim, co piąta z mniej niż wyższym. Wśród matek legitymujących się wyższym wykształceniem, co szesnasta matka nie pracowała zawodowo.

Odsetek pracujących zawodowo ojców wahał się od 75,1 proc., w przypadku mieszkających na wsi, do 85,3 proc. w przypadku mieszkańców aglomeracji miejskich powyżej 500 tys. mieszkańców. Najwięcej bezrobotnych ojców było wśród mieszkających w małych miastach (do 50 tys. mieszkańców) i na wsi. Odsetki wynosiły odpowiednio 14,3 proc. oraz 12,3 proc. Pozostali to renciści bądź emeryci. Największy odsetek tej kategorii odnotowano wśród mieszkańców wsi (12,5 proc.), ludzi z miast od 50 do 99 tys. mieszkańców (12,1 proc.) oraz ludzi z miast do 49 tys. mieszkańców (11,6 proc.).

Odsetek pracujących zawodowo matek wahał się od 57,9 proc., w przypadku mieszkających na wsi, do 76,3 proc. w przypadku mieszkańców aglomeracji miejskich powyżej 500 000 mieszkańców. Najwięcej bezrobotnych matek było wśród mieszkających na wsi i w małych miastach (do 50 tys. mieszkańców). Odsetki wynosiły odpowiednio 33,8 proc. oraz 24,0 proc. Pozostałe to rencistki bądź emerytki. Największy odsetek tej kategorii odnotowano wśród mieszkanki wsi (8,3 proc.), mieszkanki miast do 50 tys. mieszkańców (7,3 proc.) oraz mieszkanki miast 50 do 99 tys. mieszkańców (7,0 proc.).

#### **4.5. Aktywność rodziców respondentów**

Aktywność społeczna bądź polityczna rodziców to ważna zmienna niezależna, pozwalająca wyjaśnić część postaw młodzieży wobec polityki. Chcąc uzyskać informację na interesujący temat, poproszono badanych, by odpowiedzieli, czy w ich domu istnieje tradycja działalności społecznej, a jeżeli tak, to jaką w przeszłości lub obecnie funkcję pełnili ich rodzice. W pytaniu bardziej chodziło o odtworzenie atmosfery tradycji społecznikowskiej niż ustalenie, które z rodziców i kiedy należało do jakiej organizacji czy partii politycznej.

Aktywność rodziców badanych została uszeregowana następująco:

- działalność w organizacji społecznej,
- pełnienie funkcji w organizacji społecznej,
- działalność w partii politycznej,
- pełnienie funkcji w partii politycznej,
- pełnienie funkcji radnego.

Na pytanie: *Czy w Twoim rodzinnym domu istnieje tradycja działalności społecznej* twierdząco odpowiedział co piąty badany (18,8 proc.). Spośród aktywnych społecznie rodziców badanych uczniów:

- 47,8 proc. było lub jest członkiem organizacji społecznej;
- 49,2 proc. pełniło w przeszłości lub obecnie pełni funkcję w organizacji społecznej;
- 23,8 proc. było lub obecnie jest członkiem partii politycznej;
- 20,1 proc. pełniło lub obecnie pełni funkcję w partii politycznej;
- 35,1 proc. było w przeszłości lub obecnie jest radnym.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi zbudowano syntetyczny wskaźnik pozwalający określić, czy w domu rodzinnym istnieje tradycja działalności społecznej (udzielenie chociaż jednej pozytywnej odpowiedzi na powyższe pytanie) lub nie istnieje (negatywna odpowiedź na powyższe pytanie).

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między tradycją społecznej działalności w domu a wykształceniem ojca,  $\tau_b(1191) = 0,120$ ,  $p < 0,01$ , oraz wykształceniem matki,  $\tau_b(1206) = 0,071$ ,  $p < 0,01$ .

Nie zanotowano istotnych statystycznie korelacji między atmosferą społecznikowską a miejscem zamieszkania badanych, sytuacją materialną, statusem zawodowym ojca, statusem zawodowym ojca.

#### 4.6. Samoocena sytuacji materialnej rodziny

W prezentowanym badaniu zadaliśmy pytanie o ocenę sytuacji materialnej rodziny. W kwestionariuszu znalazło się pytanie dotyczące właśnie tej sfery życia naszych respondentów i ich rodzin. Rozkład otrzymanych odpowiedzi pozwala stwierdzić, że badani byli zróżnicowani między sobą pod analizowanym aspektem. Ponad połowa stwierdziła, że może sobie pozwolić na niektóre drogie przedmioty, a jedynie nieco ponad 4 proc., że stać ich na wszystko. Co trzeci badany uważa, że nie stać go na drogie przedmioty. Pozostali określili swoją sytuację materialną jako sytuację niedostatku. Dokładne zestawienie odpowiedzi zawiera tabela 4.1.

Z poziomem samooceny sytuacji materialnej istotnie jest skorelowane miejsce zamieszkania badanych. Miejsce zamieszkania w układzie dychotomicznym miastowieś jest czynnikiem wpływającym na ocenę sytuacji materialnej. Mieszkańcy wsi bardziej krytycznie oceniają swoje rodziny pod tym względem. Blisko połowa wskazuje, że nie stać ich na drogie przedmioty. Wśród mieszkańców miast dominują ci, których stać na niektóre drogie przedmioty. Na uwagę zasługuje fakt, że w obu grupach wartość modalną stanowiła odpowiedź „możemy pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty”. Różne są częstości wskazań tej odpowiedzi. Tabela 4.2. ilustruje omawiane zależności z podziałem na miasto i wieś.



Tabela 4.1. Rozkład częstości samooceny sytuacji materialnej rodziny

	N	proc.
nie wystarcza nam pieniędzy nawet na jedzenie	28	2,4
wystarcza nam na jedzenie, ale nie starcza na ubrania	82	6,8
nie stać nas na drogie przedmioty	361	30,1
możemy pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty	677	56,4
możemy pozwolić sobie na wszystko	52	4,3
<b>Łącznie</b>	<b>1200</b>	<b>100,0</b>

Tabela 4.2. Samoocena sytuacji materialnej rodziny w podziale na miasto i wieś

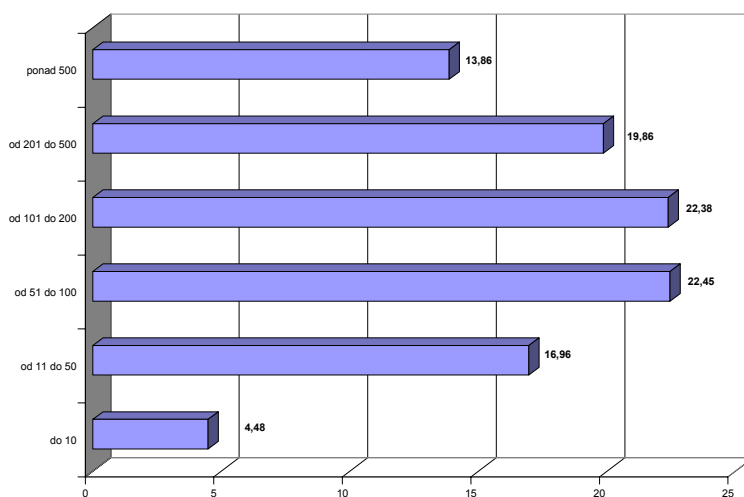
	Osoby mieszkające			
	w mieście		na wsi	
	N	proc.	N	proc.
nie wystarcza nam pieniędzy nawet na jedzenie	9	1,2	19	4,2
wystarcza nam na jedzenie, ale nie starcza na ubrania	44	5,9	37	8,1
nie stać nas na drogie przedmioty	191	25,7	170	37,2
możemy pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty	460	62,0	217	47,5
Możemy pozwolić sobie na wszystko	38	5,1	14	3,1
<b>Łącznie</b>	<b>742</b>	<b>100,0</b>	<b>457</b>	<b>100,0</b>

Spójrzmy teraz, czy istnieje zależność między statusem zawodowym ojca i matki osób badanych a ich oceną sytuacji materialnej własnej rodziny. W rodzinach, gdzie ojciec pracował zawodowo, dominowały odpowiedzi: „*możemy pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty*”. Tak odpowiedziało 62,7 proc. badanych. W tej grupie na wszystko mogli pozwolić sobie tylko nieliczni – 5,2 proc. W blisko połowie rodzin, w których ojciec był bezrobotny (44,8 proc.), nie można było sobie pozwolić na drogie przedmioty. W 26,4 proc. tych rodzin ich członkowie mogli pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty, a w co piątej (20,8 proc.) pieniędzy starczało jedynie na jedzenie. W rodzinach, gdzie ojciec był emerytem bądź rencistą, równie często pojawiały się odpowiedzi „*możemy pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty*”, jak i „*nie stać nas na drogie przedmioty*”. Odpowiednio dane te przedstawiały się jak 43,5 proc. do 41,1 proc.

W rodzinach, gdzie matka pracowała zawodowo, dominowała odpowiedź: „*możemy pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty*”. Tak odpowiedziało 64,9 proc. badanych. Na wszystko mogli pozwolić sobie tylko nieliczni – 5,3 proc. badanych. W blisko połowie rodzin, w których matka była bezrobotna (46,3 proc.) nie można było sobie pozwolić na drogie przedmioty. W 35,8 proc. tych rodzin ich członkowie mogli pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty, a w co dziewiątej (11,1 proc.) pieniędzy starczyło jedynie na jedzenie. W połowie rodzin, w których matka była emerytką bądź rencistką dominowały odpowiedzi „*możemy pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty*” (50,6 proc.), a w co trzeciej „*nie stać nas na drogie przedmioty*” (33,3 proc.).

#### 4.7. Ocena statusu kulturalnego rodziny

Status kulturalny rodziny respondentów został oszacowany na podstawie odpowiedzi na pytanie: „*ile książek znajduje się u Ciebie w domu (nie wliczając w to podręczników i czasopism)*”. Rozkład odpowiedzi uzyskanych na tak postawione pytanie przedstawia rysunek 4.2.



Rysunek 4.2. Liczba książek znajdująca się w domu respondenta (bez podręczników szkolnych)

Rozkład otrzymanych odpowiedzi pozwala stwierdzić, że badani – a raczej ich domy – były zróżnicowane między sobą według liczby znajdujących się w nich książek. To, co uwidacznia się od razu, to fakt, iż dominują księgozbiory średnich rozmiarów: od 51 do 200 książek. Do posiadania księgozbioru liczącego od 51 do 100 książek przyznaje się 22,45 proc. badanych i tyleż samo – 22,38 proc. do księgozbioru od 101 do 200 książek.

Otrzymane dane zostały przeanalizowane z perspektywy cech statusu społeczno-zawodowego rodziców badanych, ich miejsca zamieszkania i statusu materialnego. Postawione zostało pytanie, czy istnieją zależności między tymi cechami a oceną sytuacji kulturalnej rodziny.

Miejsce zamieszkania osoby badanej ma wpływ na to, jaki ma w domu księgozbiór. Na wsi częściej znajdziemy małe domowe biblioteki, w mieście zaś większe i największe. Im większe miasto, tym większe prawdopodobieństwo, że biblioteka będzie większa.

Podobnie sprawa przedstawia się, gdy zestawiamy wykształcenie ojca lub matki z liczbą książek, jaka jest w domu respondentów. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większa biblioteka.

W rodzinach, w których ojciec pracuje zawodowo, dominują księgozbiory od 50 do 500 książek. W rodzinach, w których ojciec był bezrobotny, jest na rencie lub emeryturze, dominują księgozbiory od 11 do 200 książek.

Zastanawiające jest to, że gdy analizujemy duże księgozbiory powyżej 500 książek, to występują one u takiego samego odsetka rodzin ojców pracujących, co i emerytów bądź rencistów.

Podobnie rzecz się przedstawia, gdy analizujemy status zawodowy matek. Z tą jednak różnicą, że w domach matek rencistek największe księgozbiory występują dwukrotnie rzadziej niż w domach matek pracujących.

W domach źle sytuowanych materialnie dominują małe księgozbiory. Natomiast w rodzinach, w których sytuacja materialna jest bardzo dobra, znaleźć można księgozbiory duże (od 200 do 500 książek) i bardzo duże (ponad 500 książek).

#### 4.8. Poczucie wpływu

Zaangażowanie społeczne może objawiać się w zachowaniu zewnętrznym człowieka. Takie zachowania, umożliwiające ekspresję swego zaangażowania A. Szmajke nazywa aktywnością społeczną. Aktywność społeczna może się uzewnętrznić dwójako: bezpośrednio – gdy jednostka osobiście podejmuje role i działania nakierowane na realizację stanów społecznej rzeczywistości lub pośrednio – gdy jednostka pośrednio uczestniczy w życiu społecznym.

Do czynników pośredniczących między zaangażowaniem społecznym a zewnętrzną aktywnością należy poczucie wpływu. Dążenie do wpływania na otoczenie jest jednym z głównych motywów człowieka. Istotne znaczenie dla niego ma nie tylko obiektywny fakt wpływania na otoczenie, lecz również subiektywne poczucie wpływu, które ułatwia jednostce przystosowywanie się do otoczenia. Poczucie wpływu oznacza przekonanie człowieka o istnieniu związku między działaniem a jego skutkiem.

Analizując związek między charakterem poczucia wpływu a aktywnością społeczną, na podstawie wyników badań można podkreślić następujące zależności:

**po pierwsze**, w zakresie aktywności społecznej istotne znaczenie zdają się wywierać przekonania o możliwości kontrolowania pewnych obszarów rzeczywistości oraz zachodzące między tymi przekonaniem relacje,

**po drugie**, takim czynnikiem decydującym o intensywności społecznej aktywności podmiotu może być interakcja wyznawanych poglądów społecznych i przekonania o źródle kontroli (Szmajke, 1983).

W prezentowanych badaniach chciałem dowiedzieć się, jak badana młodzież postrzega swój wpływ na różne obszary życia społecznego. Wyodrębniono cztery obszary, w których funkcjonują młodzi ludzie: dom rodzinny, szkoła, miejsce zamieszkania (osiedle, miasto, wieś), kraj - Polska.

Badana młodzież w sposób zróżnicowany odczuwa swój własny wpływ na sprawy w wymienionych obszarach. O ile na sprawy rodziny wpływ ma ponad 90 proc. badanych, to w przypadku szkoły odsetek ten maleje do nieco ponad połowy (56,7 proc.), a w przypadku miejsca zamieszkania 43,0 proc. Najsmutniejszy jest fakt, że tylko co dziesiąty respondent uważa, że sprawy kraju pozostają faktycznie w zasięgu jego działania. Dokładne rozkłady odpowiedzi zawiera tabela 4.3.

Tabela 4.3. Ocena spostrzeganego wpływu na:

		Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Razem
Dom rodzinny	<i>N</i>	33	35	16	384	765	1233
	proc.	2,7	2,8	1,3	31,2	62,0	100,0
Szkoła	<i>N</i>	111	343	78	544	155	1232
	proc.	9,0	27,9	6,4	44,2	12,6	100,0
Miejsce zamieszkania	<i>N</i>	175	488	40	408	122	1233
	proc.	14,2	39,6	3,2	33,1	9,9	100,0
Polska	<i>N</i>	571	472	56	110	23	1231
	proc.	46,3	38,3	4,6	8,9	1,8	100,0

Spostrzeganie poczucia wpływu na różne obszary życia ma związek z cechami społeczno-demograficznymi badanych. To, co udało się stwierdzić, a co nie wzbudza kontrowersji to fakt, że subiektywne poczucie wpływu na sprawy rodziny nie jest skorelowane ani z płcią respondentów, ani z miejscem zamieszkania. Dziewczęta i chłopcy w swojej ocenie są zgodni. Najczęściej oceniają, że mają wpływ na to, co dzieje się w ich domu rodzinnym (uważa tak 92,5 proc. chłopców i 93,9 proc. dziewcząt).

Należy podkreślić, że o ile płeć nie wiąże się z odczuwaniem wpływu na to, co dzieje się w rodzinie, to różnice takie pojawiają się przy ocenie wpływu na sprawy szkoły, miasta i kraju. Blisko 1/3 dziewcząt uważa, że nie ma wpływu na to, co dzieje się w szkole (30,1 proc.). Ponad połowa dziewcząt uważa, że nie ma wpływu na sprawy miasta (57,3 proc.). Zdecydowana większość (85,5 proc.) negatywnie ocenia wpływ, jaki ma na to, co dzieje się w kraju.

Chłopcy rzadziej niż ich koleżanki sądzą, że posiadają wpływ na sprawy szkoły (51,7 proc.) i kraju (83,9 proc.), natomiast częściej odczuwają wpływ na sprawy miasta (47,5 proc.).

Miejsce zamieszkania (wieś *versus* miasto) nie różnicuje badanej młodzieży w ocenie wpływu na to, co dzieje się w domu, szkole, miejscu zamieszkania i kraju. Podobnie jest, gdy analizie poddane zostają związki tych zmiennych z oceną sytuacji materialnej rodziny. Również posiadane wykształcenie rodziców badanej młodzieży nie różnicuje oceny wpływu młodzieży na sfery życia społecznego.

Analiza korelacyjna wykazała, że poszczególne sfery wpływu są ze sobą dodatnio skorelowane. Siła tych korelacji jest zróżnicowana. Macierz korelacji owych czterech obszarów przedstawia tabela 4.4.

Tabela 4.4. Poczucie wpływu na poszczególne sfery życia – macierz korelacji (współczynnik  $\tau_c$ )

Mam wpływ na to, co dzieje się:	w domu	w szkole	w miejscu zamieszkania
w szkole	,311		
w miejscu zamieszkania	,277	,299	
w Polsce	,070	,180	,225

Najsilniej powiązane są ze sobą:

- poziom odczuwania wpływu na to, co dzieje się w domu z wpływem na sprawy dziejące się w szkole,  $\tau_c(1210) = 0,311, p < 0,01$ .
- poziom odczuwania wpływu na to, co dzieje się w domu z wpływem na sprawy dziejące się w miejscu zamieszkania,  $\tau_c(1210) = 0,277, p < 0,01$ .
- poziom odczuwania wpływu na to, co dzieje się w miejscu zamieszkania z poczuciem wpływu na sprawy w szkole,  $\tau_c(1210) = 0,299, p < 0,01$ .
- poziom odczuwania wpływu na to, co dzieje się w Polsce z wpływem na sprawy w miejscu zamieszkania,  $\tau_c(1210) = 0,225, p < 0,01$ .

Stanem idealnym, z punktu widzenia socjalizacji, jest pełne odczuwanie wpływu na wszystkie cztery jednostki. Na drugim krańcu tego *continuum* znajdują się osoby, które nie odczuwają absolutnie żadnego wpływu na jakikolwiek z tych obszarów. W życiu społecznym osoby zajmujące miejsce na jednym lub drugim krańcu opisanego *continuum* należą do typów idealnych i znajdują się w absolutnej mniejszości. Takich osób w badanej grupie znalazło się łącznie 10 proc., z czego 4,3 proc. badanych nie odczuwa wpływu na żaden z czterech wymienionych obszarów, 6,3 proc. odczuwa zaś wpływ na wszystkie cztery strefy.

Co czwarty respondent uważa, iż ma wpływ tylko na jeden obszar. W grupie osób wskazujących jeden obszar realnego wpływu, 1,6 proc. badanych wskazało na Polskę, 0,7 proc. na miasto, 3,2 proc. szkołę, 94,5 proc. zaś na dom rodzinny.

Na dwa obszary społecznego funkcjonowania wpływ deklaruje co trzeci respondent (38,8 proc.). W grupie osób wpływających na dwa obszary na Polskę wskazało 2,2 proc., na miasto 32 proc., na szkołę 68,2 proc., na dom zaś 97,6 proc. ankietowanych. Również co czwarty badany wskazał, że ma wpływ na 3 obszary społecznego funkcjonowania. W grupie wpływającej na trzy obszary 12,7 proc. wskazało na kraj, 95,8 proc. na miasto, 92,1 proc. na szkołę, a 99,5 proc. na rodzinę.

Świat społeczny badanej młodzieży składa się z dwóch, wyraźnie od siebie odseparowanych obszarów. Na pierwszy składa się Polska i miejsce zamieszkania, czyli miejsca, na które młodzież nie ma zbyt wielkiego wpływu oraz szkoła i dom rodziny, gdzie ten wpływ jest znacznie bardziej odczuwalny.

By upewnić się, że dokonana klasyfikacja jest słuszna, poddano otrzymane wyniki analizie czynnikowej. Jednak uzyskany wynik nie potwierdził przypuszczenia o istnieniu w świadomości młodzieży dwóch niezależnych od siebie struktur społecznych, na które respondenci mają wpływ. Poddanie omawianych czterech obszarów analizie czynnikowej wykazało, że tworzą one jeden spójny czynnik. Wyłoniony czynnik wyjaśniał 47,133 proc. wariancji. Okazało się, że obszary te tworzą skalę, dla

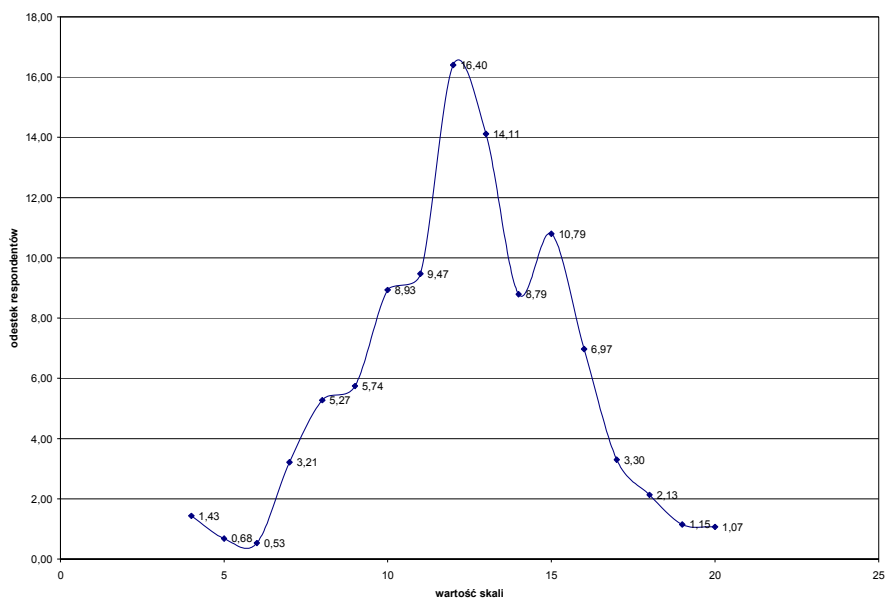
której współczynnik  $\alpha$  Cronbacha wynosi 0,6257<sup>3</sup>. Oznacza to, że itemy mierzące poczucie wpływu i tworzące skalę sumaryczną o nazwie **Skala Poczucia Wpływu Społecznego (SPWS)** stanowią metodologicznie poprawne narzędzie pomiaru. Użyte dane przedstawia tabela 4.5.

Tabela 4.5. Macierz ładunków czynnikowych we wstępnej analizie wskaźników wpływu na sprawy kraju, miasta, szkoły i domu rodzinnego

	Czynnik 1
Polska	,647
Miasto, osiedle, wieś	,773
Szkoła	,740
Dom rodzinny	,569

Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią.

W ten sposób został skonstruowany wskaźnik poczucia wpływu społecznego. Jest on sumą punktów otrzymanych za każdą z pozycji tworzących skalę. Wobec tego można stwierdzić, że więcej osób ma wyższe poczucie wpływu. Rozkład wartości omawianej Skali Poczucia Wpływu Społecznego przedstawia rysunek 4.3.



Rysunek. 4.3. Wartości skumulowanej Skali Poczucia Wpływu Społecznego

<sup>3</sup> W badaniach społecznych spotykamy skale o rzetelności zawierającej się między 0,6 a 0,8. W zasadzie badacze unikają publikowania skal o rzetelności poniżej 0,5, uznając je jako wątpliwej jakości.

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między poczuciem wpływu a sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1218) = 0,045$ ,  $p < 0,05$ . Brak istotnej statystycznie korelacji między poczuciem wpływu a ilością książek w domu,  $\tau_b(1238) = 0,015$ ,  $p > 0,05$ .

Poczucie wpływu nie jest skorelowane istotnie statystycznie z poczuciem bezpieczeństwa,  $r(1225) = 0,002$ ,  $p > 0,05$ .

Osoby, w których rodzinach są tradycje działalności społecznej, mają wyższe poczucie wpływu społecznego. To samo dotyczy osób, których rodzice są lub byli członkami partii politycznych. Wszystkie wartości średnie zestawiono w tabeli 4.6.

Tabela 4.6. Poczucie wpływu społecznego w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta.

	tak		nie		t	df	p
	M	SD	M	SD			
<b>działalność społeczna</b>	<b>13,02</b>	<b>2,93</b>	<b>12,19</b>	<b>3,07</b>	<b>3,78</b>	<b>1211,42</b>	<b>0,00</b>
<b>członek partii polit.</b>	<b>13,63</b>	<b>2,93</b>	<b>12,86</b>	<b>2,80</b>	<b>1,71</b>	<b>191,81</b>	<b>0,04</b>

Poczucie wpływu na otoczenie jest sprawą ważną dla jednostki funkcjonującej w społeczeństwie obywatelskim. Wydaje się zasadne przypuszczenie, że poczucie wpływu można łączyć z pozytywną samooceną, z akceptacją społeczną oraz wyższym poczuciem sprawiedliwości społecznej. Tendencja do zaniżania przez jednostkę swego wpływu na otoczenie może być spowodowana niechęcią do polityków i delegitymizacją ustroju politycznego. Wydaje się, że tezę tę należy poddać dalszej weryfikacji w toku dalszych badań.

#### 4.9. Poczucie bezpieczeństwa

Kolejnym wymiarem psychologicznym, który zostanie opisany, jest poczucie bezpieczeństwa. Problem ten w perspektywie multidyscyplinarnej ukazuje Aleksandra Skrabacz (2012). Najcelnie ten aspekt opisuje Mirosława Marody, która pisała (1991): „nie lęk lecz bezpieczeństwo staje się centralnym problemem naszych czasów (...). Za wyborem poczucia bezpieczeństwa jako wyjścia do opisu i analizy ludzkich działań przemawiają również względy, by tu rzec, lokalne. Wyniki badań socjologicznych, prowadzonych w Polsce w ostatnich latach wskazują wyraźnie, iż różnorodnie przejawiająca się potrzeba bezpieczeństwa jest znaczącym czynnikiem kształtującym postawy, dążenia i działania naszego społeczeństwa”.

Przyjęto bardzo jasno określone zakresy przedmiotowe, w jakich może dojść do zaburzenia poczucia bezpieczeństwa. Tak zostały wyznaczone trzy ważne pola:

##### 1. bezpieczeństwo socjalne:

- *boję się, że będę bezrobotny/bezrobotna;*
- *niepokoję się o swoją sytuację materialną w przyszłości;*

##### 2. własne zdrowie:

- *boję się, że mogę ulec wypadkowi;*

##### 3. bezpieczeństwo własnej osoby i mienia

- *boję się włamania do mieszkania;*
- *boję się, że mogę zostać napadnięty (napadnięta).*

Respondenci w sposób zróżnicowany odczuwają zagrożenia związane z pięcioma przedstawionymi sytuacjami. Bez wątplenia najsilniej odczuwany jest niepokój związany z sytuacją materialną badanych w przyszłości. Blisko 2/3 badanych niepokoi się

o materialny wymiar swojego przyszłego życia. Oznacza to, że w tym właśnie wymiarze jest ono dla nich zagadką.

Ponad połowa respondentów (54,4 proc.) boi się, że będzie bezrobotna. Trzecią w kolejności sytuacją napełniającą badanych uczniów obawą jest stanie się ofiarą napadu. Taką ewentualność dopuszczają do swojej świadomości 41,9 proc. respondentów. Jednak w badanej grupie dominują optymiści. Nieco ponad połowa badanych (52,3 proc.) uważa, że nic takiego im się nie przytrafi.

Co trzeci uczeń boi się, że ulegnie wypadkowi. Przeciwną opinię prezentuje 58,1 proc. badanych. Włamanie do mieszkania jako sytuacja wywołująca obawy pojawia się w wypowiedziach co czwartego respondenta (26,4 proc.), jednak ponad 2/3 uczestników badania powiedziało, że nie odczuwa z tego powodu lęku.

Rozkład udzielonych przez respondentów odpowiedzi na pytanie o poczucie bezpieczeństwa przedstawia tabela 4.7.

Tabela 4.7. Rozkład odpowiedzi na pytania o poczucie niepokoju o bezpieczeństwo:

Boję się		Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
że będę bezrobotny	N proc.	99 8,1	383 31,1	79 6,4	414 33,6	256 20,8
o sytuację materialną w przyszłości	N proc.	60 4,8	316 25,7	48 3,9	489 39,7	319 25,9
że mogę ulec wypadkowi	N proc.	160 13,0	555 45,1	106 8,6	274 22,3	136 11,0
włamania do mieszkania	N proc.	251 20,4	590 48,0	64 5,2	227 18,4	98 8,0
że mogę zostać napadnięty	N proc.	167 13,6	477 38,7	72 5,9	363 29,5	152 12,4

Przedstawione dane pokazują, że głównymi sferami generującymi poczucie niebezpieczeństwa jest niepewność przyszłego życia w sferze zawodowej i materialnej. Badana młodzież silnie odczuwa słabość państwa w dziedzinie kreowania racjonalnej polityki zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu.

Trzy pozostałe sytuacje można zdefiniować jako te, w których młodzież czuje, że może sama sobie z nimi „poradzić”. „Będę ostrożny wówczas nie ulegnę wypadkowi. Rozpoznam niebezpieczeństwo, nie zostanę napadnięty”. Są to sytuacje, w których młodzież czuje, że od niej samej zależy jej własny los.

Analiza korelacyjna wykazała, że poszczególne obszary niepokoju są ze sobą dodatnio skorelowane. Siła tych korelacji jest zróżnicowana, ale wszystkie są istotne statystycznie. Macierz korelacji wymienionych wyżej pięciu sytuacji przedstawia tabela 4.8.



Tabela 4.8 Poczucie bezpieczeństwa - macierz korelacji (współczynnik  $\tau_b$ )

Boję się	że będę bezrobotny	o sytuację materialną w przyszłości	że mogę ulec wypadkowi	włamania do mieszkania
o sytuację materialną w przyszłości	626			
że mogę ulec wypadkowi	159	163		
włamania do mieszkania	194	187	456	
że mogę zostać napadnięty	212	210	377	518

Najsilniej powiązane są ze sobą:

- poziom odczuwania niepokoju przed bezrobociem z niepokojem o przyszłą sytuację materialną,  $\tau_b(1210) = 0,626, p < 0,01$ .
- obawa przed włamaniem do mieszkania ze strachem przed napadem,  $\tau_b(1210) = 0,518, p < 0,01$ .
- obawa przed wypadkiem z obawą przed włamaniem do mieszkania,  $\tau_b(1210) = 0,456, p < 0,01$ .

Zastosowanie procedury analizy czynnikowej pozwoliło wyodrębnić dwie grupy sytuacji generujących lęk badanych. Objasniają one łącznie 73,44 proc. wariancji.

Pierwsza grupa łączy sytuacje opisujące aspekt społeczno-materialny. W jej skład weszły takie stwierdzenia, jak:

- *obawa przed bezrobociem* 0,91
- *niepokój o przyszłą sytuację materialną* 0,92

Druga grupa koncentrowała sytuacje o podłożu bycia ofiarą przestępstwa pospolitego:

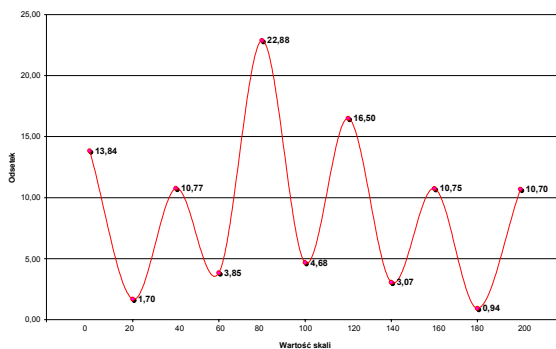
- *wypadku* 0,78
- *włamania do mieszkania* 0,86
- *napadu* 0,79

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi skonstruowałem **Skalę Poczucia Bezpieczeństwa (SPB)**<sup>4</sup>. Wartość sumarycznej **Skali Poczucia Bezpieczeństwa (SPB)** zawiera się w przedziale od 0 (totalne poczucie lęku) przez 100 (osoby nieczujące ani lęku, ani bezpieczeństwa) do 200 (absolutne poczucie bezpieczeństwa). Otrzymane rozkłady wartości brzegowych pozwalają stwierdzić, że więcej młodzieży uczącej się ma wyższe poczucie niepokoju.

Osoby odczuwające absolutny lęk stanowiły łącznie 13,9 proc. Osoby o postawie neutralnej to zaledwie 4,7 proc. Osoby odczuwające pełne bezpieczeństwo stanowiły 10,7 proc. ogółu badanych. Pozostałe 70 proc. badanej młodzieży albo odczuwała obawy o różnym natężeniu (39,4 proc.), albo w różnym natężeniu odczuwała bezpie-

<sup>4</sup> Do jej skonstruowania została użyta procedura zaproponowana przez Likerta (1932). Budowa skali odbyła się w dwóch etapach. W pierwszym etapie stwierdzenia wchodzące w jej skład zostały zrekodowane według następującego schematu: odpowiedziom negatywnym przyporządkowano liczbę 200; odpowiedziom neutralnym liczbę 100; odpowiedziom pozytywnym liczbę 0. Przyjęcie takich wartości pozwoliło odwrócić biegun skali. W konsekwencji takiego działania wartości najniższe oznaczały odczuwanie lęku, wartości najwyższe poczucie bezpieczeństwa. W drugim etapie wartości itemów zsumowano i podzielono przez liczbę 5.

czeństwo (31,4 proc.). Graficzną ilustrację rozkładu wartości omawianej skali przedstawia rysunek 4.4.



Rysunek. 4.4. Wartości skumulowanej Skali Poczucia Bezpieczeństwa

Poddanie omawianych pięciu stwierdzeń analizie czynnikowej z założeniem, że tworzą one jeden spójny czynnik, dostarczyło odpowiedzi pozytywnej. Wyłoniony czynnik wyjaśniał 42,46 proc. wariancji. Okazało się, że stwierdzenia te tworzą spójną skalę, dla której współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  wynosi 0,7223. Oznacza to, że itemy mierzące poczucie bezpieczeństwa w wyszczególnionych przeze mnie wymiarach i tworzące skalę sumaryczną o nazwie **Skala Poczucia Bezpieczeństwa (SPB)** stanowią metodologicznie poprawne narzędzie pomiaru poczucia bezpieczeństwa.

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską i ujemną, korelację między poczuciem bezpieczeństwa a sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1218) = -0,171, p < 0,05$ , liczbą książek w domu,  $\tau_b(1228) = -0,122, p < 0,05$  oraz wykształceniem matki,  $\tau_b(1222) = -0,139, p < 0,05$  i ojca,  $\tau_b(1222) = -0,129, p < 0,05$ .

Poczucie bezpieczeństwa nie jest skorelowane z poczuciem wpływu, przynależnością do organizacji młodzieżowej, a także liczbą książek w domu.

#### 4.10. Poziom optymizmu ekonomicznego

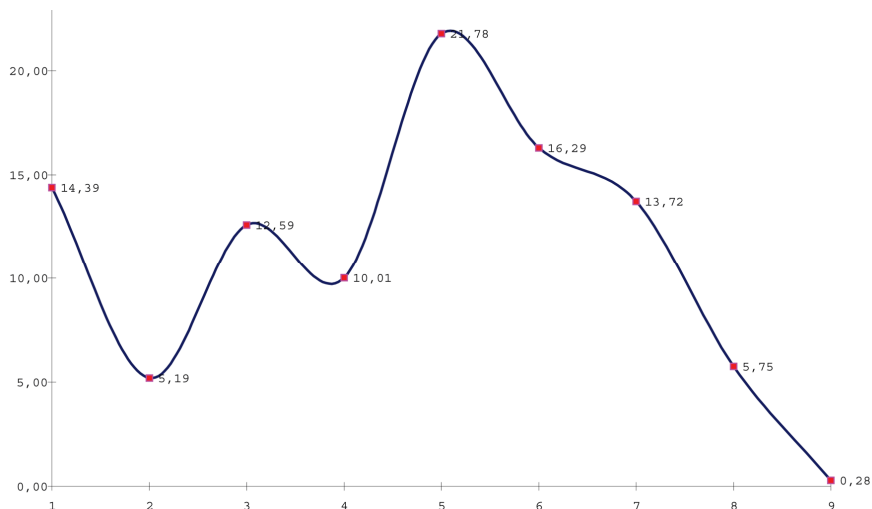
W celu określenia poziomu tzw. optymizmu ekonomicznego zadano badanej młodzieży dwa pytania. Pierwsze pytanie brzmiało: „*Jak oceniasz obecną sytuację gospodarczą w Polsce?*”. Blisko trzy czwarte badanych (73,2 proc.) oceniło ją jako złą lub bardzo złą. Co czwarty badany nie potrafił jednoznacznie ocenić sytuacji gospodarczej. Osoby pozytywnie oceniające stan polskiej gospodarki stanowiły zaledwie 1,6 proc. Na drugie pytanie: „*Czy w ciągu najbliższych 12 miesięcy sytuacja gospodarcza Polski będzie o wiele lepsza, trochę lepsza, taka sama, trochę gorsza czy o wiele gorsza?*”, badana młodzież udzieliła tyle samo optymistycznych odpowiedzi (27,7 proc.), co pesymistycznych (27,9 proc.). Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które oceniły, że sytuacja nie ulegnie zmianie. Stanowiły one 44,5 proc. wszystkich badanych. Trzecie pytanie dotyczyło przewidywanego kierunku zmian w polskim systemie gospodarczym i brzmiało: „*Czy zmiany, jakie będą zachodzić w ciągu najbliższych 12 miesięcy w systemie gospodarczym Polski, będą korzystne czy też niekorzystne dla Polski?*”. Uzyskane wyniki pokazują, że wśród badanej młodzieży trudno

jest znaleźć grupę zdecydowanie dominującą nad pozostałymi. Wyłaniają się trzy, zbliżone pod względem liczebności grupy, przy czym osoby niezdecydowane (37,6 proc.) nieznacznie dominują nad optymistami (32,1 proc.) i pesymistami (30,3 proc.). Ostatnie pytanie brzmiało: „*Jak myślisz, czy przystąpienie Polski do Unii Europejskiej będzie korzystne, czy też niekorzystne dla Polski?*”.

Wynik procedury określającej rzetelność skali jest na tyle satysfakcjonujący, że można uznać, iż zadane pytania wchodzą w skład konstruktów nazwanego roboczo *skala optymizmu ekonomicznego* (współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  wynosi 0,75).

Wskaźnikiem optymizmu ekonomicznego jest suma punktów, otrzymanych za każdą z pozycji tworzących skalę. Rozkład ocen oznacza, że więcej osób wykazywało pesymizm ekonomiczny.

Osoby odczuwające absolutny pesymizm stanowiły łącznie 14,4 proc. Osoby o postawie neutralnej to zaledwie 21,8 proc. Osoby odczuwające pełny optymizm stanowiły zaledwie 0,3 proc. ogółu badanych. 27,8 proc. badanej młodzieży odczuwało pesymizm o różnym natężeniu, a 35,5 proc. optymizm o różnym natężeniu. Graficzną ilustrację rozkładu wartości omawianej skali przedstawia rysunek 4.5.



Rysunek 4.5. Rozkład wartości dla wskaźnika optymizmu ekonomicznego

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między optymizmem ekonomicznym a liczbą książek w domu,  $\tau_b(1018)=0,082$ ,  $p<0,01$  oraz sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(999)=0,133$ ,  $p<0,01$ . Zanotowano również istotną statystycznie korelację między optymizmem ekonomicznym a poczuciem wpływu,  $r(1045)=0,106$ ,  $p<0,01$  oraz ujemną korelację między optymizmem ekonomicznym a poczuciem bezpieczeństwa,  $r(1043)=-0,148$ ,  $p<0,01$ .

Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w poziomie optymizmu ekonomicznego między grupami osób z rodzin o tradycji działalności społecznej i grupami respondentów bez takich tradycji.

#### 4.11. Stosunek do praktyk religijnych

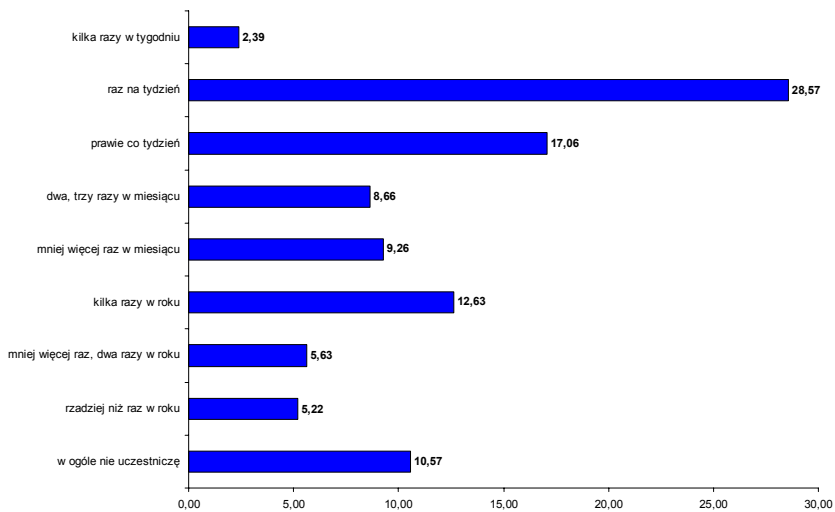
Istotną zmienną, z punktu charakterystyki populacji, jest stosunek badanych do praktyk religijnych.

Blisko 90 proc. badanych zadeklarowało uczestnictwo w mszach i nabożeństwach, a co dziesiąty respondent odpowiedział, że w ogóle nie uczestniczy w praktykach religijnych. Największy odsetek (28,6 proc.) badanych zadeklarował cotygodniowe uczestnictwo w mszach lub nabożeństwach. Co czterdziesty badany deklaruje codzienne uczestnictwo w mszach lub nabożeństwach. Dokładne dane przedstawia rysunek 4.6.

W celu sprawdzenia, czy wśród uczestników prezentowanego badania zachodzą podobne procesy, została wykonana analiza korelacyjna uczestnictwa w mszach i nabożeństwach z takimi cechami, jak: płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców.

Zanotowano również istotne statystycznie powiązanie poziomu uczestnictwa w mszach i nabożeństwach z płcią,  $\chi^2(8) = 38,794$ ,  $p < 0,01$ ,  $v = 0,137$ ,  $p < 0,01$  lub miejscem zamieszkania,  $\chi^2(40) = 133,999$ ,  $p < 0,01$ ,  $v = 0,148$ ,  $p < 0,01$ .

W obu przypadkach większe zaangażowanie w uczestnictwo w mszach wiąże się z byciem dziewczyną i mieszkaniem na wsi (por. tabele 4.9. oraz 4.10.).



Rysunek. 4.6. Uczestnictwo w mszach i nabożeństwach

Tabela 4.9 Udział w mszach i nabożeństwach w podziale na dziewczęta i chłopców

	Płeć			
	Mężczyźni		Kobiety	
	N	proc.	N	proc.
w ogóle nie uczestniczę	89	14,2	41	6,8
rzadziej niż raz w roku	44	7,1	20	3,3
mniej więcej raz, dwa razy w roku	34	5,4	34	5,7
kilka razy w roku	82	13,2	73	12,1
mniej więcej raz w miesiącu	64	10,3	49	8,2
dwa, trzy razy w miesiącu	53	8,5	53	8,8
prawie co tydzień	92	14,8	117	19,5
raz na tydzień	154	24,7	195	32,4
kilka razy w tygodniu	11	1,8	19	3,2
Łącznie	623	100,00	601	100,00

Tabela 4.10 Udział w praktykach religijnych w podziale na miasto i wieś

	Osoby mieszkające			
	w mieście		na wsi	
	N	proc.	N	proc.
w ogóle nie uczestniczę	97	12,86	33	7,0
rzadziej niż raz w roku	59	7,83	5	1,1
mniej więcej raz, dwa razy w roku	55	7,29	14	3,0
kilka razy w roku	104	13,79	51	10,8
mniej więcej raz w miesiącu	69	9,15	45	9,6
dwa, trzy razy w miesiącu	57	7,55	49	10,4
prawie co tydzień	123	16,32	85	18,0
raz na tydzień	175	23,22	174	36,9
kilka razy w tygodniu	15	1,99	15	3,2
Łącznie	754	100,00	471	100,0

Uzyskane w prezentowanym badaniu wyniki potwierdzają hipotezę o większym różnicowaniu światopoglądowym wśród młodzieży z miast oraz chłopców i narastaniu wśród nich „chłodnego” stosunku do praktyk religijnych.

Beata Rogalska (1997; 65-66) przeanalizowała, na podstawie badań CBOS wzory i wartości rodziny polskiej i stwierdziła, że:

*„Im niższe wykształcenie, tym częściej respondenci (rodzice dzieci) kładą nacisk na wykształcenie u dzieci takich cech, jak: oszczędność, religijność oraz posłuszeństwo, a także pracowitość. Grupą najsilniej preferującą te wartości, które składają się na tradycyjny wzór wychowania są rolnicy. Im wyższe wykształcenie, tym częściej badani postulują rozwój w procesie wychowania takich cech, jak: niezależność, poczucie odpowiedzialności, stanowczość, wytrwałość, wyobraźnia i bezinteresowność”.*

Krzysztof Pawlina (1998; 25) na podstawie zrealizowanych badań stwierdził, że:

*„Istnieje statystyczna zależność między poziomem wykształcenia rodziców a intensywnością wiary ich dzieci. Im wyższy jest poziom wykształcenia rodziców, tym statystycznie mniejsza intensywność wiary ich dzieci”.*

W badanej próbie nie znalazły potwierdzenia tezy stawiane przez cytowanych badaczy, iż na intensywność uczestnictwa w praktykach religijnych ma wpływ poziom wykształcenia obojga rodziców. Zanotowano zależność statystyczną, choć niską i ujemną, między uczestnictwem w praktykach religijnych a poziomem wykształcenia ojca,  $\tau_b(1218)=-0,046$ ,  $p<0,05$ , przynależnością do organizacji młodzieżowej,  $\tau_b(1212)=-0,072$ ,  $p<0,05$ . Korelacje słabe, ale pozytywne, odnotowano między uczestnictwem w praktykach religijnych a poczuciem bezpieczeństwa,  $\tau_b(1222)=0,070$ ,  $p<0,05$  oraz poczuciem wpływu społecznego,  $\tau_b(1222)=0,039$ ,  $p<0,05$ .

## Postawy polityczne młodzieży uczącej się

### 5.1. Zainteresowanie polityką

Problem kompetentnego udziału obywateli w sprawowaniu władzy w państwie demokratycznym można bez zbytej przesady uznać za warunek podstawowy dla autentycznej – a nie tylko deklaratywnej – demokratyzacji systemu politycznego. Tylko obywatel posiadający pewne minimum wiedzy o szeroko rozumianych zjawiskach społecznych może świadomie i racjonalnie partycypować w realizacji praw suwerena, czyli stać się rzeczywistym podmiotem władzy. Obywatel nieposiadający takiej wiedzy może również podejmować świadome decyzje dotyczące spraw publicznych. Jednak ich racjonalność będzie wysoce problematyczna, a bardzo często można je będzie określić mianem decyzji przypadkowych, racjonalnych co najwyżej w odniesieniu do konkretnej sytuacji, niebiorących pod uwagę pełnego zestawu konsekwencji przez nie wywołanych.

W polskiej praktyce politycznej przeciętny obywatel ma relatywnie mało okazji do aktywnego współudziału w sprawowaniu władzy. Tym większego znaczenia nabiera każda sytuacja, w której ogół obywateli może jednocześnie i w takim samym stopniu wpływać na bieg spraw publicznych. Do chwili obecnej jedynie wybory do organów przedstawicielskich stwarzały taką okazję. Może stać się nią również referendum.

Uwzględniając założenia doktrynalne ustroju demokratycznego, należy uznać za optymalną sytuację, w której obywatel posiada niezbędną wiedzę pozwalającą mu świadomie i aktywnie wziąć udział w akcie wyborczym oraz uczestniczyć w okresie późniejszym w kontroli działalności swojego (swoich) przedstawiciela. Wyborcę takiego nazywamy wyborcą kompetentnym.

Zainteresowanie polityką, wiedza o niej, rozumiana jako znajomość nie tylko faktów politycznych, ale także prawidłowości rządzących polityką, to cechy, jakimi powinien charakteryzować się nowoczesny obywatel. Wiedza o polityce kształtowana jest przez różnorodne źródła, częstokroć wynika z własnego doświadczenia jednostki, z kontaktów z instytucjami politycznymi i publicznymi. Zakres zainteresowań i wiedza wyznaczają tradycje rodzinne i nabyta wiedza naukowa. Informacje na tematy polityczne przekazują środki masowego przekazu (prasa, radio, telewizja), szkoła, koledzy, znajomi.

Zainteresowanie wydarzeniami politycznymi i mechanizmami polityki to zjawiska zmienne, zależne od szeregu czynników, wśród których wymienia się sytuację polityczną i stopień zaspokojenia potrzeb politycznych. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż w zależności od istotności wydarzenia zainteresowanie polityką może być większe lub mniejsze. Jerzy Bartkowski uważa, że *„podstawą i bazowym fenomenem dla różnych form uczestnictwa w życiu publicznym jest zainteresowanie polityką, wyrażają-*

*ce się w przyznawaniu jej dużego znaczenia, w śledzeniu wydarzeń politycznych i dyskusjach na jej temat” (2012a; 282)*

W opinii potocznej wykształciły się dwa typy widzenia młodzieży. Według pierwszego młodzież jest szczególnie zainteresowana wydarzeniami politycznymi, swoją wiedzę na ten temat czerpie z różnorodnych uzupełniających się źródeł. W myśl drugiego – młodzież nie jest zainteresowana polityką, nie zgłębia jej tajników i przyjmując postawę apolityczną, stroni od wszelkiej formalnej aktywności politycznej i od udziału w życiu publicznym.

W tej części pracy postanowiłem znaleźć odpowiedź na dwa pytania:

- Jaka jest – w istocie – skala zainteresowania młodzieży uczącej się polityką?
- Jakie znaczenie w życiu młodych Polaków zajmuje polityka?

W omawianym badaniu zastosowano dwa pytania, pozwalające rozstrzygnąć te kwestie. Poziom zainteresowania polityką zmierzono za pomocą porządkowej zmiennej, zawartej w pytaniu o zainteresowanie polityką, natomiast znaczenie polityki w życiu badanych uczniów za pomocą graficznej skali przedziałowej, zawartej w pytaniu, na ile polityka jest ważna w życiu respondenta.

### **5.1.1. Uczniowskie zainteresowanie polityką**

Badani uczniowie mogli określić swoje zainteresowanie polityką w następujący sposób:

- **żadne** – praktycznie nie interesuje mnie w ogóle;
- **nikle, niewielkie** – często umykają mojej uwadze nawet ważne wydarzenia;
- **średnie** – śledzę jedynie główne wydarzenia;
- **duże** – dość uważnie śledzę to, co dzieje się w polityce;
- **bardzo duże** – uważnie, szczegółowo śledzę prawie wszystko, co dzieje się w polityce.

Pierwsza, niejako automatycznie nasuwająca się refleksja dotyczy powszechności zainteresowania polityką. Tą dziedziną życia interesuje się trzy czwarte respondentów. Największy procent badanych uczniów (47,6 proc.) deklaruje średni poziom zainteresowania polityką. 13 proc. respondentów jest zainteresowanych polityką w dużym lub bardzo dużym stopniu. Jedynie 18,5 proc. respondentów nie przejawia żadnego zainteresowania polityką. Zainteresowanie polityką nie ma charakteru jednorodnego i nie można mówić o jednej, trwałej tendencji.

Wbrew obiegowym opiniom o totalnym braku zainteresowania polityką wśród młodzieży, ona sama swoje zainteresowanie polityką określa jako średnie.

Kategorie składające się na odpowiedzi na omawiane pytanie nie są równoliczne, ( $\chi^2(4) = 700,086$ ,  $p < 0,01$ ), wartość średniej uzyskanej ze wszystkich odpowiedzi wynosi 2,58 na pięciopunktowej skali, natomiast mediana i modalna dla tego pytania wynoszą 3. Rozkład zmiennej pozwala stwierdzić, że więcej osób wykazuje średnie lub słabsze zainteresowanie polityką.



Nasuwa się pytanie, co ma wpływ na zainteresowanie polityką? Jakie znaczenie ma płeć lub miejsce zamieszkania? Czy w świetle otrzymanych wyników analiz korelacyjnych będzie można, w odniesieniu do badanej młodzieży, stwierdzić, że różnicują ją nie tylko płeć i posiadane wykształcenie, ale także status społeczny i materialny rodziny pochodzenia?

Poziom zainteresowania polityką wykazuje bardzo niskie, dodatnie korelacje z:

- liczbą książek znajdujących się w domu respondenta,  $\tau_b(1210)=0,10, p < 0,01$ ,
- z poczuciem wpływu,  $\tau_b(1220) = 0,76, p < 0,01$ .

Odnotowałem również istotne statystycznie, słabe powiązanie między poziomem zainteresowania polityką a występowaniem tradycji działalności społecznej w rodzinie,  $\chi^2(4) = 26,582, p < 0,01, v = 0,148, p < 0,01$ . Wbrew oczekiwaniom nie zanotowałem istotnego statystycznie skorelowania poziomu zainteresowania polityką z sytuacją materialną rodziny, poczuciem bezpieczeństwa, czy aktywnością religijną.

Jak widać na załączonej tabeli 5.1., wśród osób, które nie zetknęły się z działalnością społeczną w rodzinie, nieco częściej można spodziewać się żadnego lub niewielkiego zainteresowania polityką, natomiast wśród osób pochodzących z rodzin z tradycją działalności społecznej, nieco częściej można się spodziewać większego zainteresowania polityką.

Tabela 5.1. Zainteresowanie polityką a tradycje działalności społecznej w rodzinie

Zainteresowanie polityką	Tradycje działalności społecznej w rodzinie				Ogółem	
	tak		nie			
	N	proc.	N	proc.	N	proc.
żadne	31	2,57	193	15,98	224	18,54
niewielkie	48	3,97	201	16,64	249	20,61
średnie	110	9,11	467	38,66	577	47,76
duże	32	2,65	91	7,53	123	10,18
bardzo duże	17	1,41	18	1,49	35	2,90
ogółem	238	19,70	970	80,30	1208	100,00

Poziom zainteresowania polityką jest powiązany z członkostwem rodziców w organizacji społecznej,  $\chi^2(4) = 11,359, p < 0,05, v = 0,237, p < 0,05$ . Jak widać w tabeli 5.2., członkostwo rodziców w organizacji społecznej wiąże się z nieco częstszym występowaniem wyższego poziomu zainteresowania polityką.

Nie zanotowałem istotnego statystycznie powiązania między poziomem zainteresowania polityką a pełnieniem przez rodziców funkcji radnego. Poziom zainteresowania polityką nie jest powiązany z pełnieniem funkcji w organizacji społecznej przez rodziców.

Tabela 5.2. Zainteresowanie polityką a członkostwo rodziców w organizacji społecznej (N=202)

Zainteresowanie polityką	Członkostwo rodziców w organizacjach społecznych			
	tak		nie	
	N	proc.	N	proc.
żadne	16	7,92	11	5,45
niewielkie	15	7,43	23	11,39
średnie	44	21,78	46	22,77
duże	22	10,89	10	4,98
bardzo duże	12	5,94	3	1,49
Ogółem	109	53,96	93	46,04

Zanotowałem powiązanie poziomu zainteresowania polityką z członkostwem w partii politycznej,  $\chi^2(4)=13,469$ ,  $p < 0,01$ ,  $v=0,263$ ,  $p < 0,01$ , oraz z pełnieniem przez rodziców funkcji w partii politycznej,  $\chi^2(4) = 19,680$ ,  $p < 0,01$ ,  $v=0,317$ ,  $p < 0,01$ .

W obu przypadkach zaangażowanie w działalność polityczną rodziców (rozumianą jako przynależność i pełnienie funkcji w partii politycznej) wiąże się z nieco większym zainteresowaniem polityką wśród ich dzieci (por. tabele 5.3. i 5.4.).

Tabela 5.3. Zainteresowanie polityką a przynależność rodziców do partii politycznej

Zainteresowanie polityką	Przynależność rodziców do partii politycznej				Ogółem	
	tak		Nie		N	proc.
	N	proc.	N	proc.		
żadne	7	3,59	22	11,28	29	14,87
niewielkie	10	5,13	28	14,36	38	19,49
średnie	19	9,74	67	34,36	86	44,10
duże	11	5,64	20	10,26	31	15,90
bardzo duże	8	4,10	3	1,54	11	5,64
ogółem	55	28,2	140	71,79	195	100,00

Tabela 5.4. Zainteresowanie polityką a pełnienie przez rodziców funkcji w partii politycznej

Zainteresowanie polityką	Pełnienie przez rodziców funkcji w partii politycznej				Ogółem	
	tak		nie		N	proc.
	N	proc.	N	proc.		
żadne	6	3,06	21	10,7	27	13,78
niewielkie	12	6,12	25	12,76	37	18,88
średnie	12	6,12	73	37,24	85	43,37
duże	6	3,06	25	12,76	31	15,82
bardzo duże	10	5,10	6	3,06	16	8,16
ogółem	46	23,47	150	76,53	196	100,00

Zamykając fragment pracy, poświęcony zainteresowaniu polityką należy stwierdzić, że bardzo duże zainteresowanie polityką zadeklarowali:

- chłopcy,
- mieszkańcy wsi,
- posiadający w domu więcej niż 200 książek,
- mogący pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty,
- należący do organizacji młodzieżowej czy społecznej,
- z domowymi tradycjami działalności społecznej czy politycznej,
- uczniowie, których matki legitymują się wykształceniem średnim lub wyższym,
- uczniowie, których ojcowie legitymują się wykształceniem zasadniczym zawodowym lub wyższym.

Natomiast niskie zainteresowanie polityką lub wręcz brak takowego deklarowały częściej:

- dziewczęta,
- mieszkańcy wsi i miast poniżej 49 tys. ludności,
- posiadający w domu nie więcej niż 100 książek,
- mogący pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty,
- nienależący do żadnej organizacji młodzieżowej czy społecznej,
- nieposiadający domowych tradycji działalności społecznej czy politycznej,
- uczniowie, których ojcowie legitymują się wykształceniem zasadniczym zawodowym,
- uczniowie, których matki legitymują się wykształceniem wyższym.

Z ustaleń badawczych dokonanych na podstawie danych uzyskanych z EVS w latach 1990-2009 polityka zajmuje mało miejsca w życiu Polaków. Około 40 proc. deklaruje zainteresowanie polityką (Bartkowski, 2012 a; 287).

### 5.1.2. Znaczenie polityki w życiu uczniów

Pytanie dotyczące kwestii zainteresowania polityką brzmiało: „*Na ile polityka jest ważna w Twoim życiu?*”. Badani mieli udzielić odpowiedzi, zaznaczając ją na 11-stopniowej skali graficznej. Bieguny skali wyznaczały dwie skrajne opinie: polityka jest zupełnie nieważna w moim życiu oraz polityka jest bardzo ważna w moim życiu.

Generalnie młodzież ocenia znaczenie polityki w jej życiu jako mniej niż średnie. Przy czym, to „mniej niż średnie” jest wartością bardziej odległą od określenia *średnia* niż miało to miejsce w pytaniu o zainteresowania. Posłużyć się tutaj także wartością średnią uzyskanej ze wszystkich odpowiedzi. W tym pytaniu wynosi ona 3,85 na jedenastostopniowej skali. Wartością środkową dla niej jest liczba 5. Mediana wynosi 4, natomiast modalna dla tego pytania wynosi 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie „*Na ile polityka jest ważna w Twoim życiu?*” pozwala stwierdzić, że u większości respondentów polityka nie jest uznawana za ważny element życia.

Prawie co szesnasty badany (5,8 proc.) określił znaczenie polityki w jego życiu jako żadne. O wiele więcej określiło je jako co najmniej nikły, lecz mniej niż średni. Osób takich było łącznie 58,7 proc. Ocenę średnią zadeklarowało 12,8 proc. badanych. Więcej niż średnią, lecz mniej niż bardzo ważną politykę w swoim życiu określiło 21,1 proc. Bardzo duże znaczenie polityki w swoim życiu odczuwało 1,7 proc. badanych uczniów.

O ile młodzież ucząca się deklaruje zainteresowanie polityką, o tyle stara się nie zauważać jej znaczenia w swoim życiu. Mniej niż co czwarty badany uważa, że polityka ma więcej niż średnie znaczenie w jego życiu.

Interesujących informacji dostarcza zestawienie odpowiedzi z deklaracjami zainteresowaniem polityką. Poziom zainteresowania polityką wykazuje wysokie dodatnie korelacje z oceną znaczenia polityki w życiu respondentów,  $\tau_b(1210) = 0,548$ ,  $p < 0,01$ . Szczegółowe dane zawiera tabela 5.5.

Wynika z niej, że 50,8 proc. respondentów wykazuje postawę wyrażającą się konsekwentną oceną zarówno znaczenia polityki w swoim życiu, jak i swojego zainteresowania tą dziedziną. Spośród wszystkich badanych 5,0 proc. ani nie odczuwa jakiegokolwiek znaczenia polityki w swoim życiu, jak również absolutnie polityką się nie interesuje. Na drugim końcu pozostaje 0,7 proc. badanych, którzy oceniają znaczenie polityki jako bardzo duże i swoje zainteresowanie jako bardzo duże. Między tymi dwoma biegunami pozostaje reszta uczniów.

Tabela 5.5. Zainteresowanie polityką a ocena znaczenia polityki w życiu

		Polityka w moim życiu jest:				
		nieważna	mało ważna	średnio ważna	ważna	bardzo ważna
<b>Interesuję się polityką w stopniu:</b>	w ogóle	<b>5,0 proc.</b> <b>61</b>	11,4 proc. 139	1,9 proc. 22	0,3 proc. 3	0,3 proc. 3
	małym	0,5 proc. 6	<b>15,1 proc.</b> <b>185</b>	4,5 proc. 55	0,7 proc. 9	
	średnim	0,2 proc. 2	16,1 proc. 197	<b>25,5 proc.</b> <b>311</b>	5,2 proc. 63	0,4 proc. 5
	dużym		1,1 proc.	4,3 proc. 53	<b>4,5 proc.</b> <b>55</b>	0,3 proc. 3
	bardzo dużym		0,2 proc. 2	0,3 proc. 3		<b>0,7 proc.</b> <b>9</b>

Znacząca grupa respondentów – 15,1 proc. ocenia oba te obszary jako niewielkie. Jednak 11,4 proc. uczniów uważa, że polityka jest ważna w niewielkim stopniu i w ogóle się nią nie interesuje, a 16,1 proc. przy takiej samej ocenie ważności polityki deklaruje średnie nią zainteresowanie.

Korelacja odpowiedzi na pytanie „*Na ile polityka jest ważna w Twoim życiu?*” z liczbą książek znajdujących się w domu jest istotna statystycznie, ale bardzo niska,  $\tau_b(1219) = 0,043$ ,  $p < 0,05$ .

Zanotowałem istotne statystycznie, ale bardzo niskie korelacje między odpowiedzią na pytanie „*Na ile polityka jest ważna w Twoim życiu?*” a poczuciem wpływu,  $r(1222) = 0,089$ ,  $p < 0,01$ , oraz poczuciem bezpieczeństwa,  $r(1221) = 0,056$ ,  $p < 0,05$ .

Odpowiedź na pytanie „*Na ile polityka jest ważna w Twoim życiu?*” zależy od występowania tradycji działalności społecznej w rodzinie. Stwierdziłem, że przypisywane znaczenia polityki jest większe u osób, których rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną, członkami partii politycznych lub pełnili w nich funkcje.

Istotność różnic badano za pomocą testu *t* Studenta dla dwóch prób niezależnych, przy teście jednostronnym. Wyniki zebrano w tabeli 5.6.

Tabela 5.6. Średnie wartości odpowiedzi na pytanie „*Na ile polityka jest ważna w Twoim życiu?*” w grupach z tradycjami działalności społecznej w rodzinie i bez takich tradycji

	tak		nie		<i>t</i>	df	p
	M	SD	M	SD			
<b>dział. społeczna</b>	<b>4,44</b>	<b>2,41</b>	<b>3,71</b>	<b>2,27</b>	<b>4,40</b>	<b>1206,66</b>	<b>0,00</b>
<b>funkcja w partii polit.</b>	<b>5,48</b>	<b>2,64</b>	<b>3,99</b>	<b>2,25</b>	<b>3,47</b>	<b>65,73</b>	<b>0,00</b>
<b>członek partii polit.</b>	<b>4,87</b>	<b>2,48</b>	<b>3,94</b>	<b>2,24</b>	<b>2,54</b>	<b>191,81</b>	<b>0,01</b>

Kończąc rozważania poświęcone znaczeniu polityki w życiu badanej młodzieży, należy stwierdzić, że bardzo duże lub duże znaczenie polityki w swoim życiu deklarowali:

- chłopcy,
- mieszkańcy miast od 100 do 499 tysięcy mieszkańców,
- posiadający w domu od 51 do 500 książek,
- mogący pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty,
- należący do organizacji młodzieżowej czy społecznej,
- posiadający w domu tradycje działalności społecznej czy politycznej,
- uczniowie, których matki legitymują się wykształceniem średnim ogólnokształcącym lub niepełnym wyższym,
- uczniowie, których ojcowie legitymują się wykształceniem niepełnym średnim lub pomaturalnym.

Natomiast niewielkie znaczenie polityki w swoim życiu lub wręcz brak takiego deklarowali częściej:

- mieszkańcy wsi i miast poniżej 49 tys. ludności,
- dziewczęta,
- posiadający w domu nie więcej niż 50 oraz powyżej 500 książek,
- niemogący pozwolić sobie na drogie przedmioty oraz mogący sobie pozwolić na niektóre drogie przedmioty,
- nienależący do żadnej organizacji młodzieżowej czy społecznej,
- niemający domowej tradycji działalności społecznej czy politycznej,
- uczniowie, których ojcowie legitymują się niepełnym wyższym wykształceniem,
- uczniowie, których matki legitymują się wykształceniem pomaturalnym lub wyższym,
- uczniowie, których ojcowie i matki są na rencie lub emeryturze.

## 5. 2. Korzystanie ze źródeł wiedzy o polityce

Jednym z ważniejszych zagadnień, na które miało odpowiedzieć badanie, było określenie, **skąd uczniowie czerpią informacje o polityce i wydarzeniach politycznych**. Jest to jedno z podstawowych zagadnień analizowanych przez badaczy, zajmujących się problematyką związaną z postawami politycznymi, kulturą polityczną i socjalizacją polityczną.

Polska jest krajem, który od 1989 roku znajduje się na drodze transformacji systemowej, dlatego teoretycznie problem różnorodności źródeł informacji i dostępu do nich ma już poza sobą. Obok źródeł uznawanych jako oficjalne, związanych z państwem funkcjonują alternatywne, niezależne źródła informacji. Można powiedzieć, że ten warunek demokracji proceduralnej został w warunkach polskich spełniony.

Chcąc dowiedzieć się, skąd uczniowie czerpią informacje o aktualnych wydarzeniach politycznych, zadano pytanie, które brzmiało: „Z których z niżej wymienionych źródeł korzystasz, chcąc dowiedzieć się o polityce, a z których nie?”.

Badanym uczniom przedstawiono kilkanaście źródeł informacji o polityce: 1) krajowa prasa codzienna, 2) krajowe tygodniki, 3) Polskie Radio (tzw. publiczne), 4) rozmowy z rodzicami, członkami rodziny, 5) komercyjne stacje radiowe, 6) Telewizja Polska (tzw. publiczna), 7) telewizje komercyjne (Polsat, TVN, TVN24), 8) polskojęzyczne wydawnictwa książkowe o tematyce politycznej, 9) obcojęzyczne wydawnictwa książkowe o polityce, 10) lekcje w szkole, 11) słyszę w Kościele, 12) zagraniczna prasa tygodniowa, 13) polskojęzyczne audycje zagranicznych rozgłośni radiowych, 14) rozmowy z kolegami, przyjaciółmi, 15) informacje zdobywane w Internecie, 16) zagraniczne telewizyjne serwisy informacyjne (BBC, CNN), 17) spotkania dyskusyjne klubów i kół zainteresowań oraz 18) wiedza upowszechniana w organizacjach młodzieżowych.

Badani zaznaczali odpowiedzi przy każdej możliwości, określając, czy: „w ogóle nie korzystają”, „bardzo rzadko korzystają”, „rzadko korzystają”, „często korzystają”, bądź też „bardzo często korzystają”.

Źródła wiedzy o polityce można grupować według różnych kryteriów formalnych i merytorycznych. Pierwszym z takich kryteriów może być kryterium formalne, odnoszące się do źródła pochodzenia informacji:

- kraj,
- zagranica: rozgłośnie radiowe nadające programy informacyjne w językach obcych, jak i polskim, serwisy informacyjne (BBC, CNN), zagraniczna prasa tygodniowa.

Dругie może odnosić się do nośnika informacji:

- drukowane: prasa codzienna i tygodniki, książki naukowe i popularnonaukowe,
- elektroniczne: rozgłośnie oraz stacje telewizyjne.

Trzecie dotyczyć może typu własności źródeł:

- społeczne (publiczne) – Polskie Radio oraz Telewizja Polska,
- komercyjne (prywatne) – komercyjne rozgłośnie radiowe (np. RMF FM, Radio Zet) oraz komercyjne stacje telewizyjne, takie jak Polsat czy TVN.

Czwarte pozwala wyodrębnić źródła:

- potoczne: rozmowy z rodzicami, członkami rodziny, kolegami, przyjaciółmi, informacje zasłyszane w Kościele,
- naukowe: książki naukowe i popularnonaukowe dotyczące polityki oraz lekcje w szkole i spotkania dyskusyjne w klubie bądź kole zainteresowań.

Piąte może dzielić źródła informacji na:

- tradycyjne, definiowane jako inne niż nowe media interaktywne,
- interaktywne, do których zaliczymy przede wszystkim Internet.

Badani uczniowie najczęściej oglądają komercyjne stacje telewizyjne, publiczną telewizję i słuchają komercyjnych stacji radiowych. Na czwartym miejscu wymienili radio publiczne. Badani w ogóle nie uczestniczą w spotkaniach dyskusyjnych czy kołach zainteresowań. Nie słuchają polskojęzycznych audycji zagranicznych rozgłośni radiowych, zagranicznej prasy tygodniowej, obcojęzycznych wydawnictw książkowych o polityce, krajowych wydawnictw książkowych o polityce oraz zagranicznych telewizyjnych serwisów informacyjnych. Nie korzystają również z wiedzy upowszechnianej przez organizacje młodzieżowe. Na podstawie otrzymanych danych można stwierdzić, że najczęściej badani (odpowiedzi „bardzo często korzystam” oraz „często korzystam”) wymieniali osiem źródeł informacji o polityce. Zalicza się do nich:

- telewizje komercyjne (Polsat, TVN, TVN24) (71,8 proc.),
- Telewizja Polska (tzw. publiczna) (64,5 proc.),
- komercyjne stacje radiowe (64,4 proc.),
- rozmowy z rodzicami, członkami rodziny (37,1 proc.),
- Polskie Radio (tzw. publiczne) (30,1 proc.),
- Internet (26,7 proc.),
- krajowa prasa codzienna (25,7 proc.),
- rozmowy z kolegami, przyjaciółmi (23,0 proc.).

Dokładne zestawienie zawiera tabela 5.7.

Tabela 5.7. Źródła informacji o polityce wykorzystywane „bardzo często” i „często”

	Korzystam bardzo często i często	
	N	proc.
Telewizje komercyjne (Polsat, TVN, TVN24)	869	71,8
Telewizja Polska (tzw. publiczna)	788	64,5
Komercyjne stacje radiowe	788	64,4
Rozmowy z rodzicami, członkami rodziny	454	37,1
Polskie Radio (tzw. publiczne)	368	30,1
Internet	325	26,7
Krajowa prasa codzienna	315	25,7
Rozmowy z kolegami, przyjaciółmi	283	23
Krajowe tygodniki	228	18,6
Lekcje w szkole	212	17,3
Zagraniczne telewizyjne serwisy informacyjne (BBC, CNN)	182	14,9

Na podstawie rozkładu częstości odpowiedzi „często korzystam” i „bardzo często korzystam” źródła informacji o polityce pogrupować można w pięć kategorii.

Pierwsza z nich to źródła o **bardzo niskim stopniu wykorzystania**, gdzie odsetek wskazań waha się od 0 do 20 procent. Druga z nich skupia źródła o **niskim stopniu wykorzystania**. Tutaj odsetek wskazań zamyka się w przedziale 21 do 40 procent. Trzecia grupa to źródła o **średnim stopniu wykorzystania**, które uzyskały od 41 do 60 procent pozytywnych odpowiedzi. Czwarta gromadzi źródła o **wysokim stopniu wy-**

**korzystania.** Są to te źródła, które dostały od 61 do 80 procent pozytywnych wskazań. Ostatnią, piątą, kategorię stanowią źródła o **bardzo wysokim stopniu wykorzystania.** Zebrały one od 81 do 100 procent pozytywnych ocen.

Zgodnie z tak przyjętą kategoryzacją do źródeł o **bardzo niskim stopniu wykorzystania** zalicza się:

- Krajowe tygodniki 18,6
- Lekcje w szkole 17,3
- Zagraniczne telewizyjne serwisy informacyjne (BBC, CNN) 14,9
- Słyszę w Kościele 8,6
- Krajowe wydawnictwa książkowe o polityce 4,0
- Polskojęzyczne audycje zagranicznych rozgłośni radiowych 3,6
- Wiedza upowszechniana w organizacjach młodzieżowych 3,5
- Zagraniczna prasa tygodniowa 3,0
- Obcojęzyczne wydawnictwa książkowe o polityce 2,3
- Spotkania dyskusyjne klubów i kół zainteresowań 2,1

W drugiej grupie – źródeł o **niskim stopniu wykorzystania** miejsca zajęły:

- Rozmowy z rodzicami, członkami rodziny 37,1
- Polskie Radio (tzw. publiczne) 30,1
- Internet 26,7
- Krajowa prasa codzienna 25,7
- Rozmowy z kolegami, przyjaciółmi 23,0.

Żadne ze źródeł informacji o polityce nie jest wykorzystywane w średnim stopniu. Trzy źródła znalazły się w grupie o **wysokim stopniu wykorzystania.** Są to media elektroniczne, takie jak:

- Telewizje komercyjne (Polsat, TVN, TVN24) 71,8
- Telewizja Polska (tzw. publiczna) 64,5
- Komercyjne stacje radiowe 64,4.

Żadne źródło nie otrzymało takiej liczby wskazań, by można było o nim powiedzieć, że badana młodzież wykorzystuje je w **bardzo wysokim stopniu.**

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi badanej młodzieży można stwierdzić, że źródłami wiedzy o polityce wykorzystywanymi w wysokim stopniu są telewizja i radio, z wyjątkiem Polskiego Radia. Niskie wykorzystanie tego medium przez młodzież wynika z jego małej atrakcyjności dla tej grupy wiekowej.

Aby odtworzyć faktyczną strukturę liniowych komponentów źródeł informacji politycznej, które najlepiej opisująby zmienność otrzymanych wyników empirycznych sięgnięto po analizę głównych składowych. Zastosowano ukośną rotację Oblimin, ze względu na możliwość istotnego skorelowania otrzymanych wymiarów. Już na samym początku przyjęto założenie, że liczba źródeł zostanie zredukowana o te, które uzyskały średnią poniżej 1,99. W ten sposób analizą czynnikową objęto jednocześnie źródła wiedzy o polityce. Były to:

- krajowa prasa codzienna,
- krajowe tygodniki,
- Polskie Radio (tzw. publiczne),
- rozmowy z rodzicami, członkami rodziny,
- komercyjne stacje radiowe,
- Telewizja Polska (tzw. publiczna),
- telewizje komercyjne (Polsat, TVN, TVN24),
- lekcje w szkole,



- rozmowy z kolegami, przyjaciółmi,
- Internet,
- zagraniczne telewizyjne serwisy informacyjne (BBC, CNN).

Pierwotnie analiza czynnikowa wyodrębniła trzy wymiary. Miara KMO adekwatności doboru próby dla całego zestawu zmiennych wynosiła 0,808.

Otrzymana macierz modelowa pozwala na interpretację treści wyodrębnionych składowych. Łącznie wyjaśniają one 55,38 proc. wariancji. Dokładne dane wyodrębnionych komponentów liniowych przedstawia tabela 5.8.

Tabela 5.8. Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji na otrzymanych wymiarach

Źródło informacji o polityce	Składowa		
	1	2	3
Krajowa prasa codzienna			,818
Krajowe tygodniki			,856
Polskie Radio (tzw. publiczne)		,635	
Rozmowy z rodzicami, członkami rodziny			
Komercyjne stacje radiowe		,719	
Telewizja Polska (tzw. publiczna)		,739	
Telewizje komercyjne (Polsat, TVN, TVN24)		,681	
Lekcje w szkole	,506		
Rozmowy z kolegami, przyjaciółmi	,747		
Internet	,794		
Zagraniczne telewizyjne serwisy informacyjne (BBC, CNN)	,688		
<b>proc. wyjaśnionej wariancji</b>	<b>33,26</b>	<b>12,61</b>	<b>9,55</b>
Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią. Pominięto wartości mniejsze od 0,40.			

Z pierwszą, najsilniejszą składową, wyjaśniającą łącznie 33,26 proc. wariancji, są związane takie źródła, jak: Internet, rozmowy z kolegami, przyjaciółmi, zagraniczne telewizyjne serwisy informacyjne (BBC, CNN) oraz lekcje w szkole.

Wymiar ten można interpretować jako **korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce**.

Z drugą składową związane są takie źródła, jak: telewizja publiczna, telewizje komercyjne, radio komercyjne, radio publiczne.

Wymiar ten można interpretować jako **korzystanie z mediów elektronicznych jako źródła informacji o polityce**.

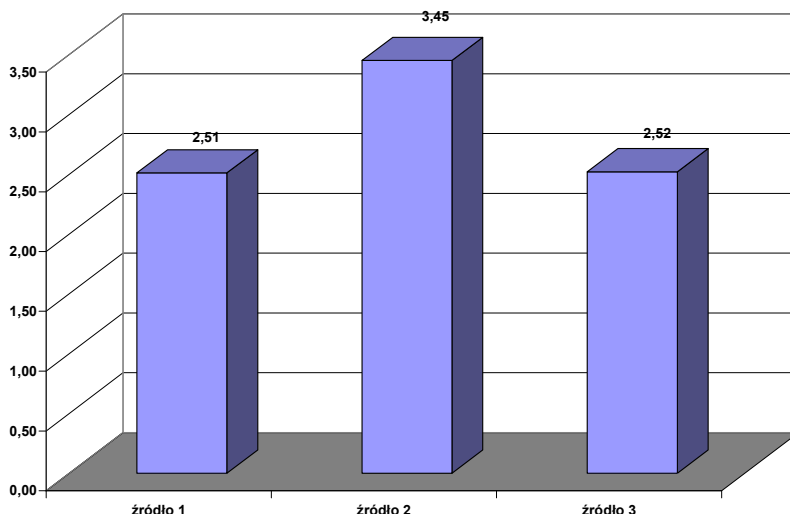
Trzecia składowa dotyczy takich źródeł, jak: prasa oraz tygodniki krajowe. Wymiar ten można interpretować jako **korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce**.

Poza analizą znalazły się rozmowy z rodzicami, członkami rodziny. Wymiary: *korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce (źródło 1)* i *korzystanie z mediów elektronicznych jako źródła informacji o polityce (źródło 2)* są ze sobą skorelowane dodatnio,  $r = 0,282$ ,  $p < 0,01$ . Wymiar *korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce (źródło 1)* jest skorelowany

dotąd także z korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce (źródło 3),  $r = 0,293$ ,  $p < 0,01$ . Natomiast korzystanie z mediów elektronicznych jako źródła informacji o polityce (źródło 2) z wymiarem korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce (źródło 3),  $r = 0,318$ ,  $p < 0,01$ .

Wskaźniki każdego wymiaru zostały wyliczone jako średnie arytmetyczne punktów otrzymanych na pozycjach, które wchodziły w skład danej składowej. Ponieważ nie było pozycji z ujemnym ładunkiem czynnikowym, nie zachodziła konieczność dekodowania wyników.

Najsilniej reprezentowanym stylem zdobywania informacji o polityce jest korzystanie z mediów elektronicznych (źródło 2) (średnia = 3,45, odch. stand. 0,859), dwa pozostałe style uzyskały niższe wartości średniej. Styl korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce (źródło 3) uzyskał średnią = 2,52, odchylenie stand. 1,011), nieco niższą wartość średniej uzyskał styl korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce (źródło 1) (średnia = 2,51, odchylenie stand. 0,815). Graficzną ilustrację wartości otrzymanych wskaźników przedstawia rysunek 5.1.



Rysunek 5.1. Średnie wartości wskaźników poszczególnych stylów korzystania ze źródeł informacji o polityce

Zanotowano istotne statystycznie, choć niskie, korelacje między nasileniem wymiaru korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce (źródło 1) a miejscem zamieszkania,  $\chi^2(95) = 155,137$ ,  $p < 0,05$ ,  $\tau_b(1204) = 0,100$ ,  $p < 0,005$ , sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1175) = 0,095$ ,  $p < 0,01$ , liczbą książek w domu,  $\tau_b(1190) = 0,167$ ,  $p < 0,05$ , wykształceniem ojca,  $\chi^2(152) = 220,790$ ,  $p < 0,05$ ,  $\tau_b(1170) = 0,141$ ,  $p < 0,005$ , udziałem w nabożeństwach,  $\chi^2(152) = 205,952$ ,  $p < 0,05$ ,  $\tau_b(1170) = 0,057$ ,  $p < 0,05$ , tradycją społecznikowską w domu  $\chi^2(19) = 51,374$ ,  $p < 0,05$ ,  $\phi(1187) = 0,208$ ,  $p < 0,05$  oraz przynależnością do organizacji, stowarzyszenia bądź koła zainteresowań,  $\chi^2(19) = 58,725$ ,  $p < 0,05$ ,  $\phi(1184) = 0,223$ ,  $p < 0,005$ .

Korelacje między nasileniem wymiaru korzystanie z mediów elektronicznych (źródło 2) a miejscem zamieszkania  $\chi^2(80) = 109,920$ ,  $p < 0,05$ ,  $\tau_b(1204) = -0,050$ ,

$p < 0,05$ ), udziałem w nabożeństwach,  $\chi^2(128) = 175,226$ ,  $p < 0,05$ ,  $\tau_b(1186) = 0,134$ ,  $p < 0,05$ ), tradycją społecznikowską w domu  $\chi^2(16) = 36,532$   $p < 0,05$ ,  $\phi(1174) = 0,176$ ,  $p < 0,05$ ) oraz przynależnością do organizacji, stowarzyszenia bądź koła zainteresowań,  $\chi^2(16) = 27,572$ ,  $p < 0,05$ ,  $\phi(1174) = 0,533$ ,  $p < 0,05$ ) należy uznać za istotne statystycznie, choć niskie.

Zanotowano istotne statystycznie, choć niskie, korelacje między nasileniem wymiaru *korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce* (źródło 3) a miejscem zamieszkania  $\chi^2(40) = 86,141$ ,  $p < 0,005$ ,  $\tau_b(1222) = 0,086$ ,  $p < 0,005$ ), liczbą książek w domu,  $\tau_b(1215) = 0,134$ ,  $p < 0,005$ , wykształceniem ojca,  $\chi^2(84) = 86,434$ ,  $p < 0,05$ ,  $\tau_b(1192) = 0,094$ ,  $p < 0,05$ ), wykształceniem matki,  $\chi^2(64) = 96,968$ ,  $p = 0,005$ ,  $\tau_b(1206) = 0,084$ ,  $p < 0,005$ ), tradycją społecznikowską w domu rodzinnym,  $\chi^2(8) = 25,212$ ,  $p < 0,005$ ,  $\phi(1205) = 0,145$ ,  $p < 0,005$ ) oraz przynależnością do organizacji, stowarzyszenia bądź koła zainteresowań,  $\chi^2(8) = 20,380$ ,  $p < 0,05$ ,  $\phi(1205) = 0,130$ ,  $p < 0,05$ ).

Poczucie wpływu jest skorelowane dodatnio ze wszystkimi trzema stylami korzystania z mediów informacyjnych. I tak z: nasileniem stylu *korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce* (źródło 1),  $r(1201) = 0,164$ ,  $p < 0,005$ , nasileniem stylu *korzystanie z mediów elektronicznych* (źródło 2),  $r(1190) = 0,174$ ,  $p < 0,005$ , nasileniem stylu *korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce* (źródło 3),  $r(1220) = 0,122$ ,  $p < 0,005$ .

Poczucie bezpieczeństwa jest skorelowane jedynie z nasileniem stylu *korzystanie z mediów elektronicznych* (źródło 2),  $r(1189) = 0,115$ ,  $p < 0,005$ .

Stwierdziłem wyższe nasilenie stylu *korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce* (źródło 1) u osób, których rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną i u osób, których rodzice pełnili funkcję w organizacji społecznej, wyższe nasilenie stylu *korzystanie z mediów elektronicznych* (źródło 2) i niższe nasilenie stylu *korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce* (źródło 3) u osób, których rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną. Wszystkie wartości średnie przedstawione zostały w tabelach 5.9., 5.10. i 5.11.

Tabela 5.9. Nasilenie stylu *korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce* (źródło 1) w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>			
<b>dział. społeczna</b>	<b>1,97</b>	<b>0,71</b>	<b>1,80</b>	<b>0,59</b>	<b>3,33</b>	<b>325,67</b>	<b>0,00</b>
<b>funkcja w org. społ.</b>	<b>2,11</b>	<b>0,79</b>	<b>1,88</b>	<b>0,62</b>	<b>2,43</b>	<b>214,72</b>	<b>0,01</b>

Tabela 5.10. Nasilenie stylu *korzystanie z mediów elektronicznych* (źródło 2) w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>			
<b>dział. społeczna</b>	<b>3,17</b>	<b>0,62</b>	<b>3,04</b>	<b>0,61</b>	<b>2,91</b>	<b>1212,99</b>	<b>0,00</b>

Tabela 5.11. Nasilenie stylu *korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce (źródło 3)* w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>			
<b>dział. społeczna</b>	<b>3,20</b>	<b>0,75</b>	<b>3,29</b>	<b>0,69</b>	<b>-1,70</b>	<b>1210,55</b>	<b>0,04</b>

Podsumowując rozważania nad zainteresowaniami młodzieży polityką, należy generalnie stwierdzić, iż uczniowie interesują się tym, co dzieje się wokół niej. Większość z nich korzysta z różnych źródeł informacji. Poziom jest zróżnicowany, można jednak powiedzieć, że nie jest on zbyt wysoki. Określić go można jako średni. Spośród wielu źródeł, jakie mają do dyspozycji, badani uczniowie wybierają przede wszystkim takie, które są łatwo dostępne lub uznawane za wiarygodne. Wbrew temu, co się potocznie sądzi i mówi o jakości przekazywanych informacji, to właśnie radio i telewizja dominują jako najchętniej wykorzystywane źródła informacji. Rozróżnić jednak należy preferencje wyboru w zależności od formy własności tych środków masowego przekazu. Na rynku mediów od początku transformacji ustrojowej konkurują ze sobą media publiczne i komercyjne. Widać to wyraźnie, gdy przyglądamy się medium elektronicznemu. Państwowa prasa, zarówno codzienna, jak i tygodniowa jako medium informacyjne po 1989 roku przestała istnieć. Państwo ograniczyło się do posiadania jedynie stacji telewizyjnych i rozgłośni radiowych oraz do przywileju wydawania koncesji na te media.

### 5.3. Wizerunek demokracji jako ustroju

Demokrację uważa się za: (a) system ideowo-polityczny i jednocześnie jako (b) mechanizm selekcji władzy i (c) sposób funkcjonowania samych rządów. Jako system ideowy demokracja jest zbiorem haseł, które mogą mieć następującą treść: rządy ludu są władzą sprawiedliwej i mądrej większości, demokratycznie wybrana władza zapewni społeczeństwu szczęście, dobrobyt, realizację aspiracji życiowych. Powszechna partycypacja w polityce jest prawem i obowiązkiem każdego obywatela. Jako system polityczny demokracja zakłada istnienie instytucji, które pomogą zrealizować te idee, przykładowo takich, jak: parlament, partie polityczne, instytucja referendum, wybory lokalne i powszechne. Wybory są zaś mechanizmem selekcji rządzących na podstawie demokratycznej zasady większości, która jest stosowana przez wybranych do rządzenia przedstawicieli ludu przy stanowieniu prawa, podejmowaniu decyzji wagi państwowej i załatwianiu wewnętrznych interesów, umożliwiających mniej lub bardziej stabilne trwanie układu stworzonego przez demokrację.

Pojęcie demokracji towarzyszy człowiekowi od czasów antycznej Grecji, lecz prawdziwą karierę zrobiło po 1945 roku. Wtedy próbowano zrozumieć i wyjaśnić fenomen upadku demokracji środkowoeuropejskich i powstawania różnego rodzaju autokracji. Zdefiniowaniu tego pojęcia poświęcono wiele starań, a prace, jakie powstawały, koncentrowały się na wielu różnych przesłankach tego zagadnienia. Dążono do określenia czynników pozwalających jasno i precyzyjnie odróżnić system demokratyczny od systemu autokratycznego. Literatura przedmiotu obfituje w tak wiele różnorodnych opisów i rozumień demokracji, że naukowcy zrzeszeni w Fińskim Towarzystwie Nauk Politycznych znaleźli ponad sto prac i na ich podstawie stwierdzili, że demokracja można definiować na co najmniej cztery sposoby (1984).

Po pierwsze, demokracja oznacza rządy większości. W tym sposobie definiowania chodzi przede wszystkim o formę sprawowania rządów.

Po drugie, demokracja to rządy większości gwarantujące poszanowanie praw i wolności obywatelskich. W tym sposobie definiowania obok formy pojawia się także treść decyzji.

Po trzecie, demokracja to już nie tylko rządy większości szanujące prawa i wolności obywatelskie, ale także spełniające określone postulaty ekonomiczne, zapewniające dobrobyt i równe szanse partycypowania w nim.

Po czwarte, demokracja to przede wszystkim sposób zaspokojenia oczekiwań co do równości i dobrobytu. Procedura podejmowania decyzji jest nieistotna. W tym sposobie definiowania demokracji eksponowana jest tylko i wyłącznie treść.

Na inny aspekt demokracji zwrócił uwagę w latach 1960 historyk prawa i konstytucjonalista Andrzej Burda (1965). Według niego demokracja kładzie nacisk na wykonywanie rządów przez większość z przestrzeganiem zasad praworządności. Podejmując rozważania o ogólnym sposobie określania demokracji, rozróżnił on dwa podstawowe znaczenia tego pojęcia. Pierwsze z nich określa demokrację w znaczeniu społeczno-moralnym, rozumiejąc to jako pewien typ stosunków wzajemnie wiążących członków jakiegokolwiek społeczności ludzkiej bądź określonej grupy społecznej (1965; 14).

Drugie to ujęcie prawno-polityczne, przez które rozumie zespół poglądów wyrażających podstawową myśl, że racjonalną i zgodną z istotą oraz celami zbiorowości społecznej podstawą władzy publicznej powinna być wola tejże zbiorowości, w której interesie władza egzystuje (1965; 16).

Analizując sytuację polityczną w Polsce, należy stwierdzić, że Polska jest krajem, w którym odbywające się wybory parlamentarne dają opozycji szansę na legalne przejęcie władzy i sprawowanie rządów. Spełnienie tego warunku w myśl minimalistycznej koncepcji demokracji pozwala stwierdzić, że Polska jest krajem w pełni demokratycznym. Dla potrzeb niniejszej pracy przyjęto koncepcję Roberta Dahla, który następująco określił warunki minimalistycznego rozumienia demokracji:

1. Wolność zakładania i przystępowania do organizacji;
2. Wolność wypowiedzi;
3. Prawo głosowania;
4. Prawo ubiegania się o urzędy publiczne;
5. Prawo do konkurowania o głosy wyborców przez przywódców politycznych;
6. Istnienie alternatywnych źródeł informacji;
7. Wolne i uczciwe wybory;
8. Uzależnienie instytucji ustalających politykę rządu od głosów wyborców oraz innych sposobów ujawniania preferencji.

Jego zdaniem udział w tak określonych wyborach pozbawiony jest ograniczeń i fasadowości. Mirosława Grabowska (2001) wskazuje, iż L. Diamond nie zgadzając się do końca z koncepcją zaproponowaną przez R. Dahla, rozumienie demokracji uzupełnił o dwie, dodatkowe cechy:

9. W demokracji nie występują obszary zastrzeżone (np. o charakterze wojskowym), niepodlegające kontroli konstytucyjnych podmiotów władzy, które są bezpośrednio odpowiedzialne przed elektoratem;
10. Oprócz pionowej kontroli rządzących przez rządzonych występuje też pozioma kontrola jednych urzędów przez inne (rządu przez niezależne sądy, parlament, etc.). Ten ostatni warunek można określić jako zasadę podziału władz.

Spełnienie tych dodatkowych warunków oznacza sytuację, w której głównymi aktorami polityki są konstytucyjnie wyznaczone podmioty władzy działające zgodnie z zasadami rządów prawa. Na gruncie wymienionych powyżej warunków pewne demokracje można uznać za mniej lub bardziej fasadowe od innych.

Percepcję ustroju społeczno-politycznego można uznać za ważny wskaźnik świadomości politycznej młodzieży<sup>5</sup>. Istotny przy tym jest nie tylko stosunek do normatywnych założeń ustroju, ale również do praktycznych rozwiązań i realnych jego efektów. Dość często zasady normatywne ustroju, takie jak: równość, wolność, sprawiedliwość, demokratyzm czy poszanowanie gotowości jednostki to jedynie hasła, które w świadomości społecznej nie miały praktycznego odwzorowania. Począwszy od roku 1958<sup>6</sup>, kiedy Stefan Nowak wraz z zespołem przeprowadził pierwsze takie badanie, pytania o ustrój były zadawane systematycznie i to nie tylko studentom<sup>7</sup>.

Na progu transformacji ustrojowej demokracja była uznawana za najbardziej pożądaną ustrój. Przemawiały za tym przede wszystkim czynniki związane z odrzuceniem zasad ustrojowych poprzedniej formacji, co się objawiało:

- dużą niezgodnością wyobrażeń na temat dobrego ustroju z deklaracjami ustrojowymi: brakiem możliwości awansu społecznego, ograniczonymi swobodami obywatelskimi, powszechnym brakiem zaspokojenia potrzeb materialnych;
- dominujące przekonanie o braku możliwości usprawnienia systemu przez wychowywanie ludzi, którzy w nim żyją;
- powszechne odrzucenie państwowej formy własności w podstawowych dziedzinach gospodarki.

Z upływem lat nie było tajemnicą, że opinie młodego pokolenia Polaków o demokracji nie należały do pozytywnych<sup>8</sup>. Demokracja stała się ustrojem kontestowanym. Przemawiały za tym:

- dominacja w wizji ustroju zasad związanych z nieegalitarnym podziałem dóbr, zinstytucjonalizowanym konfliktem politycznym, swobodami obywatelskimi opartymi na policentrycznym modelu sprawowania władzy;
- lokowanie źródeł niesprawności systemu w jego zasadach i wewnętrznej organizacji;
- powszechne odrzucenie monopolu władzy państwowej w gospodarce<sup>9</sup>.

Za początek regresu w pozytywnych nastawieniach do demokracji jako systemu zasad czy też pragmatyki politycznej można – na podstawie zarówno obserwacji, jak

---

<sup>5</sup> Patrz: „Polska Młodzież 1984”, Warszawa 1985; „Polska Młodzież 1985”, Warszawa 1986; Nowacki G.: *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia '80”*, Warszawa 1991; Garlicki J.: *Kultura polityczna młodzieży studenckiej*, Warszawa 1991.

<sup>6</sup> *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*, praca zbiorowa pod red. Nowak S., Warszawa 1991. Badanie przeprowadzono na losowej próbie studentów Warszawy.

<sup>7</sup> Patrz: Garlicki J.: *Kultura polityczna studentów*, Warszawa 1990; Kawecki Z.: *Postawy światopoglądowe i społeczno-polityczne młodzieży*, (w:) *Spółczesność polskie w drugiej połowie lat siedemdziesiątych*, raporty z badań pod red. Sufin Z., Warszawa 1981; Kawecki Z.: *Postawy wobec socjalizmu*, (w:) „Pokolenia”, 1980 nr 8; Gęsiński J., Nowacki G.: *Świadomość społeczno-polityczna młodzieży w warunkach stanu wojennego w Polsce*, Warszawa 1983; Andrzejczyk H., Janik K., Nowacki G.: *Miejsce i rola organizacji młodzieżowych w systemie społeczno-politycznym kraju i ich udział w tworzeniu kultury politycznej (raport z badań)*, Warszawa 1985; Nowacki G.: *Kultura polityczna pokolenia „Sierpnia '80”*, Warszawa 1991.

<sup>8</sup> Kiciński K.: *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*, Warszawa 2001 oraz Świada-Ziemba H.: *Obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.

<sup>9</sup> Podaję za Banaszak H.: *Jak do tego doszło i co nam z tego zostało*, (w:) *W przededniu wielkiej zmiany. Młodzież Warszawy 1987-88*, praca zbiorowa pod red. Banaszak H., Rowicki L., Warszawa 1991, s. 26.

i wyników badań socjologicznych – przyjęć rok 1995. Wraz z upływem lat dawała się zauważyć radykalizacja krytyki dorobku demokracji oraz wzrost sceptycyzmu wobec perspektyw ustrojowych demokracji w Polsce.

Młode pokolenie Polaków było i jest bardzo wymagające wobec demokracji jako systemu społeczno-gospodarczego. Oczekiwało ono, że w wyniku prowadzonej w Polsce polityki gospodarczej wzrastać będzie zasobność kraju i poprawiać się będą warunki życia obywateli. Krytyczny stosunek młodzieży do systemu społeczno-gospodarczego firmowanego przez ideały demokracji zdawał się wynikać nie tyle z odrzucenia samej idei, ile z postrzegania niedostatków praktyki politycznej, a więc dostrzeżenia deformacji procesu, ubożenia form i treści życia społecznego i ekonomicznego, swoistego „samoograniczania się” demokracji i dezawuowania jej kapitału społecznego. Zgadzam się z Małgorzatą Kamińską, która zauważyła, że Polska jako państwa ma kłopoty ze spełnieniem kryteriów społeczeństwa obywatelskiego (Kamińska-Juckiewicz, 2010; 78).

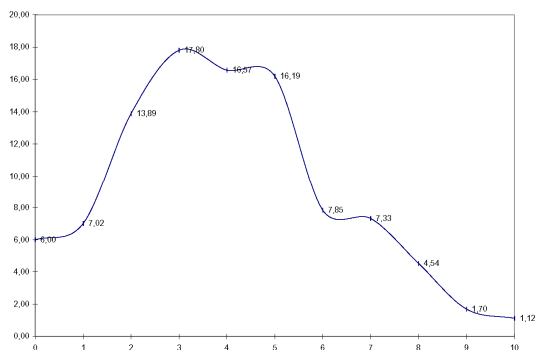
W prezentowanej pracy opinie młodzieży o demokracji są rozpatrywane jako spojrzenie na demokrację jako system procedur oraz jako katalog zasad określających sposób funkcjonowania demokracji w Polsce.

### 5.3.1. Ocena funkcjonowania polskiej demokracji po 1989 roku

Ta część pracy poświęcona jest odpowiedzi na pytania badawcze:

- *Jak młodzież ucząca się ocenia funkcjonowanie demokracji w Polsce?*
- *Czy funkcjonowanie demokracji jest źródłem zadowolenia?*

Wskaźnikiem zadowolenia z demokracji w Polsce jest odpowiedź na pytanie: „*W jakim stopniu jesteś zadowolony z funkcjonowania demokracji w Polsce?*”. Zadaniem badanych było zaznaczenie odpowiedzi na 11-stopniowej skali graficznej, gdzie 0 oznaczało: „*Jestem zupełnie niezadowolony*”, a 10: „*Jestem bardzo zadowolony*”. Rozkład zmiennej pozwala stwierdzić, że więcej osób jest mniej zadowolonych z funkcjonowania demokracji w Polsce. Potwierdzają to dwie statystyki opisowe: wartość średniej, która wynosi 3,79 oraz mediana – 4. Jeżeli przyjąć, że wartością odgraniczającą zadowolonych od niezadowolonych jest 5, którą można określić: „*Ani zadowolony, ani niezadowolony*”, to osób niezadowolonych jest 61 proc., natomiast zadowolonych 22,5 proc. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia rysunek 5.2.



Rysunek 5.2. Rozkład wartości wskaźnika oceny demokracji w Polsce

Drugim wskaźnikiem oceny demokracji w Polsce badanej młodzieży była odpowiedź na pytanie: „*Czy w Polsce władza jest sprawowana demokratycznie?*”. Blisko połowa badanych (48,4 proc.) pozytywnie odniosła się do tego stwierdzenia, co trzeci respondent (35,3 proc.) odpowiedział negatywnie, natomiast co szósty (16,3 proc.) nie miał wyrobionego zdania w tej sprawie.

Trzecim wskaźnikiem oceny demokracji w Polsce przez badaną młodzież był stosunek do stwierdzenia: „*kapitalizm jest bardziej postępowy niż socjalizm*”. Analiza komentarzy tej tezy pokazuje, że co czwarty badany jest przeciwny temu stwierdzeniu (24,5 proc.). Blisko połowa aprobuje to stwierdzenie (42,1 proc.), natomiast co trzeci ankietowany (33,4 proc.) nie miał wyrobionego zdania w tej kwestii.

Czwartym wskaźnikiem oceny demokracji w Polsce badanej młodzieży była odpowiedź na pytanie: „*Czy w Polsce istnieje tolerancja światopoglądowa?*”. Analiza odpowiedzi na to pytanie pokazuje, że badani w jednakowym stopniu odczuwali brak tolerancji światopoglądowej (42,0 proc.) co jej istnienie (44,8 proc.), natomiast co siódmy (16,3 proc.) nie miał wyrobionego zdania w tej sprawie. W opinii ponad połowy uczniów (55,9 proc.) wśród obywateli zauważalna jest różnica poglądów politycznych. Różnicy takiej nie widzi co czwarty badany (23,9 proc.). Co piąty respondent (20,3 proc.) miał trudności w odpowiedzeniu na to pytanie.

Kolejnym, szóstym wskaźnikiem oceny demokracji w Polsce badanej młodzieży była odpowiedź na pytanie: „*Czy w Polsce władza jest sprawowana demokratycznie?*”. Blisko połowa badanych (48,4 proc.) pozytywnie odniosła się do tego stwierdzenia, co trzeci respondent (35,3 proc.) odpowiedział negatywnie, natomiast co szósty (16,3 proc.) nie miał wyrobionego zdania w tej sprawie.

Siódma składowa dotyczy powszechnego prawa wyborczego. Uczniowie mieli odnieść się do stwierdzenia: „*Wszystkim zagwarantowane jest prawo do głosowania*”. Zdecydowana większość badanych (81,5 proc.) zaaprobowала tę opinię. Co ósmy badany (8,5 proc.) stwierdził, że tak nie jest, a 6,0 proc. ankietowanych nie potrafiło zająć jednoznacznego stanowiska.

Ósmym elementem składającym się na ogólną ocenę demokracji w Polsce jest pytanie o wydajność polskiej gospodarki. Zdaniem 2/3 badanych uczniów polska gospodarka nie jest wydajna, co piąty uczeń pozytywnie oceniał jej wydajność, co dziesiąty zaś badany nie miał wyrobionego zdania w tej kwestii. Opinii o niskiej wydajności polskiej gospodarki towarzyszyły opinie dotyczące zatrudnienia. Zdecydowana większość młodych ludzi stwierdziła, że ludzie nie mają zapewnionej pracy. Taką opinię przedstawiło 85,0 proc. wszystkich ankietowanych. Tylko co jedenasty ankietowany (8,9 proc.) twierdził, że ludzie mają zapewnioną pracę, a co szesnasty (6,0 proc.) nie potrafił zająć jednoznacznego stanowiska.

Odpowiedzi na trzy kolejne pytania to dalsze elementy wskaźnika oceny demokracji w Polsce. Pierwsze pytanie brzmiało: „*Jak oceniasz obecną sytuację gospodarczą w Polsce?*”. Blisko trzy czwarte badanych (73,2 proc.) oceniło ją jako złą lub bardzo złą. Co czwarty badany nie potrafił jednoznacznie ocenić sytuacji gospodarczej. Osoby pozytywnie oceniające stan polskiej gospodarki stanowiły zaledwie 1,6 proc. Na drugie pytanie: „*Czy w ciągu najbliższych 12 miesięcy sytuacja gospodarcza Polski będzie o wiele lepsza, trochę lepsza, taka sama, trochę gorsza czy o wiele gorsza?*”, badana młodzież udzieliła tyle samo optymistycznych odpowiedzi (27,7 proc.) co pesymistycznych (27,9 proc.). Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które oceniły, że sytuacja nie ulegnie zmianie. Stanowiły one 44,5 proc. wszystkich badanych. Trze-



cie pytanie dotyczyło przewidywanego kierunku zmian w polskim systemie gospodarczym. Uzyskane wyniki pokazują, że wśród badanej młodzieży jest trudno odnaleźć grupę zdecydowanie dominującą nad pozostałymi. Wyłoniły się trzy, zbliżone pod względem liczebności grupy, przy czym osoby niezdecydowane (37,6 proc.) nieznacznie dominowały nad optymistami (32,1 proc.) i pesymistami (30,3 proc.).

W kontekście definiowania i opisywania świadomościowych aspektów percepcji demokracji bardzo ważne jest przeanalizowanie związków, jakie istnieją między zainteresowaniem polityką i zadowoleniem z funkcjonowania demokracji. Porównanie takie pozwala na stwierdzenie, czy uczniowie postrzegają politykę jako coś powiązanego z demokracją, czy też funkcjonującego poza nią?

Odpowiedzi na tak postawione pytanie dostarcza analiza dwóch pytań. Pierwsze odnosi się do deklaracji zainteresowania polityką, drugie do poczucia zadowolenia z funkcjonowania polityki. Dokładne rozkłady odpowiedzi zawiera tabela 5.12.

Na podstawie otrzymanych rozkładów można stwierdzić, iż zainteresowanie polityką determinuje zadowolenie z funkcjonowania demokracji w Polsce ( $\chi^2(16)=78,141$ ,  $p<0,01$ ). Zanotowano istotne statystycznie, choć niskie, korelacje między zainteresowaniem polityką a zadowoleniem z demokracji  $\tau_b(1212)=0,129$ ,  $p<0,01$ .

Badana młodzież w sposób zróżnicowany odczuwa zadowolenie z funkcjonowania demokracji w Polsce i demokratyczne sprawowanie władzy. O ile zadowolonych z demokracji jest mniejszość, to w przypadku pozytywnej oceny demokratycznego sprawowania władzy zwolennicy tej opinii stanowią większość. Chcąc bliżej poznać relacje między tymi dwiema zmiennymi, poddano je analizie korelacyjnej. Dokładne rozkłady odpowiedzi zawiera tabela 5.13.

Na podstawie otrzymanych rozkładów można stwierdzić, iż zainteresowanie polityką jest skorelowane z zadowoleniem z funkcjonowania demokracji w Polsce ( $\chi^2(16) = 78,141$ ,  $p<0,01$ ). Zanotowano istotne statystycznie, choć niskie, korelacje między zainteresowaniem polityką a zadowoleniem z demokracji  $\tau_b(1212)=0,129$ ,  $p<0,01$ .

### 5.3.2. Ocena polskiej demokracji w wymiarze proceduralnym

W tej części pracy poszukiwać będą odpowiedzi na pytanie, jak badani uczniowie oceniają demokrację w wymiarze proceduralnym?

Chcąc dowiedzieć się, jak uczniowie postrzegają demokrację proceduralną zadano pytanie, które brzmiało: „*Polacy wypowiadają różne opinie na temat ustroju, jaki panuje w Polsce od 1989 roku. W jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami?*”. Uczniom przedstawiono dziewięć zasad demokracji proceduralnej, w następującej kolejności:

*wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe (DEMOK\_PROC\_A);*

- a. *osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkurowania o głosy wyborców (DEMOK\_PROC\_B);*
- b. *wszystkim obywatelom jest zagwarantowane prawo do głosowania (DEMOK\_PROC\_C);*
- c. *istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji (DEMOK\_PROC\_D);*
- d. *istnieje wolność wypowiedzi (DEMOK\_PROC\_E);*

Tabela 5.12 Zainteresowanie polityką a stopień zadowolenia z demokracji w Polsce

Zadowolenie z funkcjonowania demokracji		Zainteresowanie polityką:					Ogółem
		żadne	nie-wielkie	średnie	duże	bardzo duże	
zupełnie niezadowolony	N	24	11	25	9	3	72
	%	2,0	0,9	2,1	0,7	0,2	5,9
niezadowolony	N	121	99	193	37	20	470
	%	10,0	8,2	15,9	3,1	1,7	38,8
ani niezadowolony, ani zadowolony	N	59	118	252	59	3	491
	%	4,9	9,7	20,8	4,9	0,2	40,5
zadowolony	N	19	26	93	19	8	165
	%	1,6	2,1	7,7	1,6	0,7	13,6
bardzo zadowolony	N	2	1	10	0	1	14
	%	0,2	0,1	0,8	0,0	0,1	1,2
Ogółem	N	225	255	573	124	35	1212
	%	18,6	21,0	47,3	10,2	2,9	100,0

Tabela 5.13. Opinia na temat sprawowania władzy a stopień zadowolenia z demokracji w Polsce

Zadowolenie z funkcjonowania demokracji w Polsce	Władza jest sprawowana demokratycznie									
	zdecydowanie nie		raczej nie		trudno powiedzieć		raczej tak		zdecydowanie tak	
	N	proc.	N	proc.	N	proc.	N	proc.	N	proc.
<b>0 żadne</b>	24	20,0	27	9,2	9	4,9	7	1,3	5	6,1
1	14	11,8	22	7,2	18	9,4	23	4,6	4	5,2
2	25	20,9	42	14,0	37	19,2	56	11,3	3	4,0
3	20	16,7	68	22,8	27	14,2	80	16,2	15	17,3
4	17	14,2	52	17,6	31	16,0	85	17,2	14	16,3
5	11	9,2	47	15,7	35	18,3	89	18,0	13	15,3
6	6	5,2	15	5,1	18	9,7	45	9,1	10	11,7
7	1	0,7	10	3,4	10	5,1	55	11,1	11	12,8
8	0	0,0	12	4,2	3	1,8	35	7,1	3	4,0
9	0	0,0	1	0,3	2	1,1	12	2,5	5	6,3
<b>10 całkowite</b>	2	1,3	2	0,6	1	0,5	8	1,6	1	0,9
Ogółem	120	100,0	298	100,0	191	100,0	495	100,0	84	100,0

- e. *wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_PROC\_F);
- f. *istnieje wolność informacji* (DEMOK\_PROC\_G);
- g. *zasada podziału władzy jest przestrzegana* (DEMOK\_PROC\_H);
- h. *sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej* (DEMOK\_PROC\_I).

Otrzymane dane pokazują, że większość badanej młodzieży przypisywała polskiej pragmatyce politycznej przestrzeganie takich procedur, jak:

- wszystkim obywatelom zagwarantowane jest prawo do głosowania 81,4 proc.
- istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji 66,9 proc.
- istnieje wolność informacji 64,4 proc.
- osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkurowania o głosy wyborców 63,7 proc.
- wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe 61,6 proc.
- istnieje wolność wypowiedzi 60,7 proc.

Otrzymały one najwięcej odpowiedzi „*zdecydowanie tak*” oraz „*raczej tak*”. Potwierdza to tabela 5.14, zawierająca zsumowane zestawienie tych kategorii odpowiedzi.

Tabela 5.14. Akceptacja zasad demokracji w wymiarze proceduralnym, rozkłady skumulowanych odpowiedzi „*zdecydowanie tak*” i „*raczej tak*”

	Raczej tak i zdecydowanie tak	
	N	proc.
<i>wszystkim obywatelom jest zagwarantowane prawo do głosowania</i> (DEMOK_PROC_C);	980	81,5
<i>istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji</i> (DEMOK_PROC_D);	802	66,9
<i>istnieje wolność informacji</i> (DEMOK_PROC_G);	771	64,4
<i>osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkurowania o głosy wyborców</i> (DEMOK_PROC_B);	765	63,8
<i>wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe</i> (DEMOK_PROC_A);	742	61,6
<i>istnieje wolność wypowiedzi</i> (DEMOK_PROC_E);	723	60,7
<i>zasada podziału władzy jest przestrzegana</i> (DEMOK_PROC_H);	590	49,3
<i>sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej</i> (DEMOK_PROC_I).	431	36,1
<i>wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne</i> (DEMOK_PROC_F);	430	35,9

Na podstawie rozkładu częstości odpowiedzi „*raczej tak*” i „*zdecydowanie tak*” poddane ocenie zasady demokracji w wymiarze proceduralnym podzielić można na pięć kategorii. Pierwsza z nich to zasady o ***bardzo niskim stopniu realizacji***, gdzie odsetek wskazań waha się od 0 do 20 procent. Druga z nich skupia zasady o ***niskim stopniu realizacji***. Tutaj odsetek wskazań zamyka się w przedziale 20,01 do 40 procent. Trzecia grupa to zasady o ***średnim stopniu realizacji***, które uzyskały od 40,01 do 60 procent pozytywnych odpowiedzi. Czwarta gromadzi zasady o ***wysokim stopniu realizacji***. Są to te zasady, które dostały od 60,01 do 80 procent pozytywnych wskazań. Ostatnią, piątą kategorię stanowią zasady o ***bardzo wysokim stopniu realizacji***. Zebrały one od 80,01 do 100 procent pozytywnych ocen.

Zgodnie z tak przyjętą klasyfikacją dwie zasad znalazło się w grupie o ***niskim stopniu realizacji***. Były to:

- *wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_PROC\_F);
- *sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej* (DEMOK\_PROC\_I).

Wśród zasad o ***średnim stopniu realizacji***, znalazła się jedna zasada: *zasada podziału władzy jest przestrzegana* (DEMOK\_PROC\_H).

Najbardziej liczna była grupa zasad o ***wysokim stopniu realizacji***. Znalazło się tutaj pięć zasad:

- *wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe* (DEMOK\_PROC\_A);
- *osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkurowania o głosy wyborców* (DEMOK\_PROC\_B);
- *istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji* (DEMOK\_PROC\_D);
- *istnieje wolność wypowiedzi* (DEMOK\_PROC\_E);
- *istnieje wolność informacji* (DEMOK\_PROC\_G).

Tylko jedna zasada – *wszystkim obywatelom jest zagwarantowane prawo do głosowania* (DEMOK\_PROC\_C) otrzymała taką liczbę pozytywnych wskazań, że można o niej powiedzieć, że jest realizowana w bardzo wysokim stopniu.

Zasady demokracji rozpatrywanej w wymiarze proceduralnym otrzymały taką liczbę pozytywnych wskazań, że można o niej powiedzieć, że realizuje się ją w *wysokim* czy *bardzo wysokim stopniu*. Tabela 5.15. przedstawia ocenę funkcjonowania demokracji proceduralnej w Polsce. Analiza korelacji wewnętrznych między poszczególnymi stwierdzeniami wykazała, że wszystkie one są ze sobą powiązane dodatnio. Siła tych korelacji jest zróżnicowana. Macierz korelacji omawianych zasad demokracji proceduralnej przedstawia tabela 5.16.

Tabela 5.15. Rozkład częstości odpowiedzi o demokracji w wymiarze proceduralnym

	Zdecydowa- nie nie		Raczej nie		Trudno powiedzieć		Raczej tak		Zdecydowa- nie tak	
	N	proc.	N	proc.	N	proc.	N	proc.	N	proc.
	<i>wybory do parlamentu i sa- morządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wol- ne i uczciwe (DEMOK_ PROC_A);</i>	79	6,6	217	18,0	167	13,8	552	45,8	190
<i>osoby kandydujące w wybo- rach mają równe prawo do konkurowania o głosy wy- borców (DEMOK_ PROC_B);</i>	88	7,3	197	16,4	151	12,6	541	45,1	224	18,7
<i>wszystkim obywatelom jest zagwarantowane prawo do głosowania (DEMOK_ PROC_C);</i>	51	4,2	101	8,4	72	6,0	522	43,4	458	38,1
<i>istnieje wolność zakładania i przystępowania do organi- zacji (DEMOK_PROC_D);</i>	60	5,0	156	13,0	182	15,1	573	47,8	229	19,1
<i>istnieje wolność wypowiedzi (DEMOK_PROC_E);</i>	121	10,2	252	21,2	95	8,0	542	45,5	181	15,2
<i>wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne (DEMOK_PROC_F);</i>	183	15,3	383	32,0	202	16,9	353	29,5	77	6,4
<i>istnieje wolność informacji (DEMOK_PROC_G);</i>	86	7,2	182	15,2	158	13,2	524	43,8	247	20,6
<i>zasada podziału władzy jest przestrzegana (DEMOK_PROC_H);</i>	101	8,4	240	20,0	266	22,3	482	40,3	108	9,0
<i>sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej (DEMOK_PROC_I).</i>	135	11,3	289	24,2	340	28,4	356	29,8	75	6,3

Tabela 5.16. Składowe demokracji proceduralnej, macierz korelacji (współczynnik  $\eta_{\text{Spermana}}$ )

	DEMOK_P ROC_A	DEMOK_DEMOK_ PROC_B	DEMOK_DEMOK_ PROC_C	DEMOK_DEMOK_ PROC_D	DEMOK_DEMOK_ PROC_E	DEMOK_DEMOK_ PROC_F	DEMOK_DEMOK_ PROC_G	DEMOK_DEMOK_ PROC_H	DEMOK_DEMOK_ PROC_I
wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe (DEMOK_PROC_A);	1,000								
osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkurowania o głosy wyborców (DEMOK_PROC_B);	<b>0,350</b>	1,000							
wszystkim obywatelom jest zagwarantowane prawo do głosowania (DEMOK_PROC_C);	0,246	0,230	1,000						
istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji (DEMOK_PROC_D);	<b>0,305</b>	0,263	<b>0,378</b>	1,000					
istnieje wolność wypowiedzi (DEMOK_PROC_E);	0,298	0,225	0,254	<b>0,340</b>	1,000				
wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne (DEMOK_PROC_F);	0,240	0,242	0,103	0,218	0,279	1,000			
istnieje wolność informacji (DEMOK_PROC_G);	0,218	0,219	<b>0,310</b>	<b>0,319</b>	<b>0,409</b>	0,216	1,000		
zasada podziału władzy jest przestrzegana (DEMOK_PROC_H);	0,293	0,225	0,197	0,240	<b>0,313</b>	<b>0,339</b>	<b>0,350</b>	1,000	
sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej (DEMOK_PROC_I).	0,277	0,248	0,126	0,175	0,274	<b>0,332</b>	0,252	<b>0,421</b>	1,000

Korelacje są istotne na poziomie  $p < 0.01$ .

Najsilniej powiązane są ze sobą:

- *wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe* (DEMOK\_PROC\_A) z: *osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkurowania o głosy wyborców* (DEMOK\_PROC\_B),  $\eta_{\text{Spermana}}(1193) = 0,350, p < 0,01$  oraz *istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji* (DEMOK\_PROC\_D),  $\eta_{\text{Spermana}}(1191) = 0,305, p < 0,01$ ;
- *wszystkim obywatelom jest zagwarantowane prawo do głosowania* (DEMOK\_PROC\_C) z: *istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji* (DEMOK\_PROC\_D),  $\eta_{\text{Spermana}}(1199) = 0,378, p < 0,01$  oraz z *istnieje wolność informacji* (DEMOK\_PROC\_G),  $\eta_{\text{Spermana}}(1192) = 0,310, p < 0,01$ ;
- *istnieje wolność zakładania i do organizacji* (DEMOK\_PROC\_D) z *istnieje wolność wypowiedzi* (DEMOK\_PROC\_E),  $\eta_{\text{Spermana}}(1185) = 0,340, p < 0,01$  oraz z *istnieje wolność informacji* (DEMOK\_PROC\_G),  $\eta_{\text{Spermana}}(1188) = 0,319, p < 0,01$ ;
- *istnieje wolność wypowiedzi* (DEMOK\_PROC\_E) z *istnieje wolność informacji* (DEMOK\_PROC\_G),  $\eta_{\text{Spermana}}(1180) = 0,409, p < 0,01$  oraz z *zasada podziału władzy jest przestrzegana* (DEMOK\_PROC\_H),  $\eta_{\text{Spermana}}(1181) = 0,313, p < 0,01$ ;
- *wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_PROC\_F) z *zasada podziału władzy jest przestrzegana* (DEMOK\_PROC\_H),  $\eta_{\text{Spermana}}(1194) = 0,339, p < 0,01$  oraz z *sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej* (DEMOK\_PROC\_I),  $\eta_{\text{Spermana}}(1189) = 0,332, p < 0,01$ ;
- *istnieje wolność informacji* (DEMOK\_PROC\_G) z *zasada podziału władzy jest przestrzegana* (DEMOK\_PROC\_H),  $\eta_{\text{Spermana}}(1192) = 0,350, p < 0,01$ ;
- *zasada podziału władzy jest przestrzegana* (DEMOK\_PROC\_H) z *sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej* (DEMOK\_PROC\_I),  $\eta_{\text{Spermana}}(1193) = 0,421, p < 0,01$ .

Czy tak postrzegana demokracja proceduralna ma charakter jednowymiarowy? Zastosowanie analizy czynnikowej pozwala pozytywnie odpowiedzieć na to pytanie. Wyłoniony czynnik wyjaśniał 36,27 proc. wariancji. Uzyskane dane przedstawia tabela nr 5.17.

Tabela 5.17. Składowe Skali Demokracji Proceduralnej – rezultat analizy czynnikowej

	Czynnik
<i>zasada podziału władzy jest przestrzegana</i> (DEMOK_PROC_H);	,664
<i>istnieje wolność wypowiedzi</i> (DEMOK_PROC_E);	,643
<i>istnieje wolność informacji</i> (DEMOK_PROC_G);	,641
<i>sprawujący władzę poddają się kontroli konstytucyjnej</i> (DEMOK_PROC_I).	,616
<i>wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe</i> (DEMOK_PROC_A);	,607
<i>istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji</i> (DEMOK_PROC_D);	,601
<i>wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne</i> (DEMOK_PROC_F);	,590
<i>osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkurowania o głosy wyborców</i> (DEMOK_PROC_B);	,568
<i>wszystkim obywatelom jest zagwarantowane prawo do głosowania</i> (DEMOK_PROC_C);	,470

Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią.

Dodatkowo okazało się, że składowe te tworzą skalę, dla której współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  wynosi 0,7784. Oznacza to, że itemy odnoszące się do demokracji proceduralnej w Polsce tworzą skalę sumaryczną o nazwie **Skala Demokracji Proceduralnej (SDP)**<sup>10</sup>. Jej wartość waha się między 0 a 5. Przyjęto również oznaczenia dla poszczególnych przedziałów wartości skali. 0 oznacza, że demokracja proceduralna nie istnieje w ogóle. Wartość między 0,01 a 1,99 oznacza istnienie bardzo słabej demokracji proceduralnej. Wartość 2,00 do 2,99 to wskaźnik słabej demokracji proceduralnej. Wartość 3 oznacza istnienie demokracji proceduralnej w umiarkowanym stopniu. Wartości z przedziału 3,01 do 3,99 oznaczają postrzeganie przez badanych silnej demokracji proceduralnej. Wartości od 4,00 do 4,99 opisują bardzo silną demokrację proceduralną. Natomiast wartość 5 to oznaka istnienia pełnej demokracji proceduralnej. Zatem kontinuum skali demokracji proceduralnej wyznaczają: 0 i 5 wartości teoretyczne, które w rzeczywistości jako tzw. typy idealne w rzeczywistości politycznej nie powinny wystąpić.

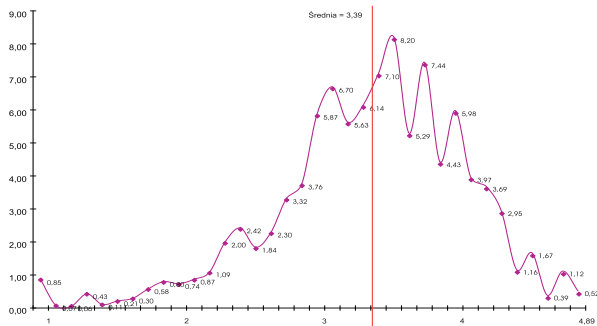
Rozkład wartości **Skali Demokracji Proceduralnej** pozwala stwierdzić, że więcej osób odczuwa słabsze funkcjonowanie demokracji w tym wymiarze. Ilustrację graficzną wartości omawianej powyżej skali przedstawia rysunek 5.3.

Postrzeganie proceduralnego wymiaru demokracji polskiej ma związek z cechami społeczno-demograficznymi badanych. W trakcie analiz udało się stwierdzić, że jest ono skorelowane z płcią respondentów  $\lambda(1152) = 0,055$ ,  $p < 0,05$  i z miejscem zamieszkania  $\tau_b(1151) = 0,048$ ,  $p < 0,05$ . Uczestnictwo w nabożeństwach,  $\tau_b(1146) = 0,042$ ,  $p = 0,05$ , i liczba posiadanych w domu książek,  $\tau_b(1151) = 0,048$ ,  $p < 0,05$  różnicują badaną populację w ocenie funkcjonowania demokracji proceduralnej. Podobnie jest, gdy analizujemy związki tej skali zmiennych z wykształceniem obydwój-

<sup>10</sup> Po zsumowaniu wszystkich dziewięciu stwierdzeń opisujących demokrację proceduralną i podzieleniu uzyskanej sumy przez 9 uzyskano wskaźnik oceny demokracji proceduralnej.



ga rodziców. Wartości korelacji wynoszą odpowiednio: dla wykształcenia matki  $\tau_b(1151) = 0,068$ ,  $p < 0,05$ , wykształcenia ojca  $\tau_b(1151) = 0,062$ ,  $p < 0,05$ .



Rysunek 5.3. Wartości skumulowanej Skali Demokracji Proceduralnej

Na postrzeganie demokracji w wymiarze proceduralnym nie wpływa ani sytuacja materialna rodziny respondentów, ani przynależność do organizacji społecznych. Zanonotowano istotną statystycznie, choć niską korelację między skalą demokracji proceduralnej a liczbą książek w domu,  $\tau_b(1145) = 0,070$ ,  $p < 0,05$ . Brak istotnej statystycznie korelacji między skalą demokracji proceduralnej a sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1131) = 0,004$ ,  $p > 0,05$ . Skala demokracji proceduralnej jest ujemnie skorelowana z poczuciem bezpieczeństwa,  $r(1147) = -0,111$ ,  $p < 0,01$ , natomiast jest dodatnio skorelowana z poczuciem wpływu na sprawy społeczne,  $r(1148) = 0,123$ ,  $p < 0,01$ .

Tradycje działalności społecznej w rodzinach nie wpływają na zajmowaną pozycję na skali demokracji proceduralnej. Nie dotyczy to osób, których rodzice są lub byli funkcyjnymi w partii politycznej. Wszystkie wartości średnie zestawiono w tabeli 5.18.

Tabela 5.18. Wartość skali demokracji proceduralnej w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		t	df	p
	M	SD	M	SD			
funkcja w partii polit.	3,32	,8400	3,39	,8400	2,359	1138	0,01

### 5.3.3. Równość praw i szans jako wymiar polskiej demokracji

W tej części pracy poszukiwać będę odpowiedzi na pytanie: *Jak oceniają demokrację w wymiarze równościowym? Chcąc dowiedzieć się, jak uczniowie postrzegają demokrację w wymiarze równości praw i szans, zadano pytanie, które brzmiało: „Polacy wypowiadają różne opinie na temat ustroju, jaki panuje w Polsce od 1989 roku. W jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami?”*

Badanym uczniom przedstawiono katalog zasad odnoszących się do przestrzegania równości w demokracji, w następującej kolejności:

- a) *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROWNA\_A);
- b) *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu* (DEMOK\_ROWNA\_B);
- c) – *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej* (DEMOK\_ROWNA\_C);
- d) *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROWNA\_D);
- e) *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROWNA\_E);
- f) *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej* (DEMOK\_ROWNA\_F);
- g) *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROWNA\_G);
- h) *wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_ROWNA\_H).

Większość badanej młodzieży uważała, że w polskiej demokracji nie przestrzega się takich zasad, jak:

- |   |            |
|---|------------|
| - wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej | 50,0 proc. |
| - wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego       | 47,4 proc. |
| - wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne                        | 47,3 proc. |
| - wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu            | 45,8 proc. |

Dokładne rozkłady skumulowanych odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” zawiera tabela 5.19.

Na podstawie rozkładu częstości odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak” poddane ocenie zasady demokracji w wymiarze równościowym podzielić można na pięć kategorii. Pierwsza z nich to zasady o **bardzo niskim stopniu realizacji**, gdzie odsetek wskazań waha się od 0 do 20 procent. Druga z nich skupia zasady o **niskim stopniu realizacji**. Tutaj odsetek wskazań zamyka się w przedziale 21 do 40 procent. Trzecia grupa to zasady o **średnim stopniu realizacji**, które uzyskały od 41 do 60 procent pozytywnych odpowiedzi. Czwarta gromadzi zasady o **wysokim stopniu realizacji**. Są to zasady, które dostały od 61 do 80 procent pozytywnych wskazań. Ostatnią, piątą kategorię stanowią zasady o **bardzo wysokim stopniu realizacji**. Zebrały one od 81 do 100 procent pozytywnych ocen.

Tabela 5.19. Akceptacja zasad demokracji w wymiarze równościowym, rozkłady skumulowanych odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”

	Raczej tak i zdecydowanie tak	
	N	proc.
<i>wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu (DEMOK_ROW_N_B);</i>	524	43,8
<i>wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego (DEMOK_ROW_N_D);</i>	465	38,8
<i>wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej (DEMOK_ROW_N_A);</i>	459	38,1
<i>wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne (DEMOK_ROW_N_H).</i>	430	35,9
<i>wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej (DEMOK_ROW_N_G);</i>	411	34,6
<i>wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej (DEMOK_ROW_N_F);</i>	378	31,5
<i>wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego (DEMOK_ROW_N_E);</i>	314	28,0
<i>– wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej (DEMOK_ROW_N_C);</i>	234	29,4

Zgodnie z tak przyjętą klasyfikacją siedem zasad znalazło się w grupie o **niskim stopniu realizacji**. Były to:

- *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej (DEMOK\_ROW\_N\_A);*
- *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej (DEMOK\_ROW\_N\_C);*
- *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego (DEMOK\_ROW\_N\_D);*
- *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego (DEMOK\_ROW\_N\_E);*
- *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej (DEMOK\_ROW\_N\_F);*
- *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej (DEMOK\_ROW\_N\_G);*
- *wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne (DEMOK\_ROW\_N\_H).*

Tylko zasada *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu (DEMOK\_ROW\_N\_B)* otrzymała taką liczbę pozytywnych wskazań, że można o niej powiedzieć, że jest realizowana w średnim stopniu.

Żadna zasada demokracji rozpatrywanej w wymiarze równościowym nie otrzymała takiej liczby pozytywnych wskazań, by można było o nim powiedzieć, że reali-

zuje się ją w „wysokim” lub „bardzo wysokim stopniu”. Tabela 5.20 przedstawia rozkład odpowiedzi badanej młodzieży o omawianym wymiarze.

Stwierdzenie to potwierdza analiza średniej, jaką uzyskały te zasady. Najwyższą średnią – 2,93 – uzyskała zasada *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu* (DEMOK\_ROW\_N\_B). Zaraz za nią znalazły się: *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROW\_N\_D) – 2,82, *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_A) – 2,81 oraz *wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_ROW\_N\_H) – 2,80.

Z analizy wartości modalnej wynika, że zasady równościowe polskiej demokracji badani postrzegają jako raczej nierealizowane. Badani uczniowie przyznają, że odnosi się to do: *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_A); *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROW\_N\_E); *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej* (DEMOK\_ROW\_N\_F); *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_G); *wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_ROW\_N\_H).

Tabela 5.20. Rozkład częstości odpowiedzi w pytaniu o przestrzeganie realizowania zasad równościowych w polskiej demokracji

	Zdecydowanie nie		Raczej nie		Trudno powiedzieć		Raczej tak		Zdecydowanie tak	
	N	proc.	N	proc.	N	proc.	N	proc.	N	proc.
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej</i>	229	19,0	373	31,0	143	11,9	320	26,6	130	11,5
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu</i>	192	16,0	358	29,8	125	10,4	389	32,5	135	11,3
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej</i>	440	36,5	430	35,7	160	8,3	144	13,6	70	5,8
<i>Wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego</i>	231	19,3	336	28,1	166	13,0	349	29,1	116	9,7
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego</i>	298	24,9	415	34,7	148	12,4	275	23,0	59	5,0
<i>Wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej</i>	328	27,3	373	31,1	122	10,2	268	22,3	110	9,2
<i>Wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej</i>	221	18,5	377	31,5	185	15,5	322	27,0	91	7,6
<i>Wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne</i>	183	15,3	383	32,0	202	16,9	353	29,5	77	6,4

Zasada: *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej* (DEMOK\_ROW\_N\_C) otrzymała najwięcej odpowiedzi „zdecydowanie nie”. Przy charakterystyce realizacji pozostałych dwóch zasad: *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu* (DEMOK\_ROW\_N\_B) oraz *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROW\_N\_D) dominują wskazania „raczej tak”.

Analiza korelacji wewnętrznych między poszczególnymi stwierdzeniami wykazała, że wszystkie one są ze sobą powiązane dodatnio. Siła tych korelacji jest zróżnicowana. Macierz korelacji omawianych zasad demokracji proceduralnej przedstawia tabela 5.21.

W ogólnej liczbie 28 możliwych powiązań 15 miało wartość  $R_{ho}$  większą od 0,300, natomiast 12 przekroczyło wartość  $R_{ho} = 0,400$ . Najsilniejsze powiązania ( $R_{ho} > 0,400$ ) wystąpiły między stwierdzeniami:

- *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_A) z: *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu* (DEMOK\_ROW\_N\_B),  $\eta_{\text{Spermana}}(1193) = 0,525, p < 0,01$ ;
- *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu* (DEMOK\_ROW\_N\_B) z *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej* (DEMOK\_ROW\_N\_C),  $\eta_{\text{Spermana}}(1199) = 0,421, p < 0,01$ ;
- *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej* (DEMOK\_ROW\_N\_C) z *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROW\_N\_E),  $\eta_{\text{Spermana}}(1185) = 0,444, p < 0,01$  oraz z *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej* (DEMOK\_ROW\_N\_F)  $\eta_{\text{Spermana}}(1188) = 0,454, p < 0,01$ ;
- *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROW\_N\_D) z *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROW\_N\_E),  $\eta_{\text{Spermana}}(1180) = 0,477, p < 0,01$  oraz z *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej* (DEMOK\_ROW\_N\_F),  $\eta_{\text{Spermana}}(1181) = 0,528, p < 0,01$ , oraz z *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_G)  $\eta_{\text{Spermana}}(1181) = 0,400, p < 0,01$ ;
- *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROW\_N\_E) z *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej* (DEMOK\_ROW\_N\_F),  $\eta_{\text{Spermana}}(1194) = 0,542, p < 0,01$  oraz z *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_G)  $\eta_{\text{Spermana}}(1189) = 0,404, p < 0,01$ ;
- *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej* (DEMOK\_ROW\_N\_F) z *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_G),  $\eta_{\text{Spermana}}(1194) = 0,501, p < 0,01$  oraz z *wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_ROW\_N\_H)  $\eta_{\text{Spermana}}(1189) = 0,472, p < 0,01$ ;
- wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROW\_N\_G) z *wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_ROW\_N\_H),  $\eta_{\text{Spermana}}(1192) = 0,431, p < 0,01$ .

Tabela 5.21. Składowe demokracji w wymiarze równości prawa i szans życiowych, macierz korelacji (współczynnik  $\eta_{\text{Spermana}}$ )

	DEMOK_ROWN_A	DEMOK_ROWN_B	DEMOK_ROWN_C	DEMOK_ROWN_D	DEMOK_ROWN_E	DEMOK_ROWN_F	DEMOK_ROWN_G	DEMOK_ROWN_H
wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej (DEMOK_ROWN_A);	1,000							
wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu (DEMOK_ROWN_B);	0,525	1,000						
– wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej (DEMOK_ROWN_C);	0,366	0,421	1,000					
wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego (DEMOK_ROWN_D);	0,358	0,369	0,309	1,000				
wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego (DEMOK_ROWN_E);	0,351	0,348	0,444	0,477	1,000			
wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej (DEMOK_ROWN_F);	0,337	0,347	0,454	0,528	0,542	1,000		
wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej (DEMOK_ROWN_G);	0,335	0,376	0,239	0,400	0,404	0,501	1,000	
wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne (DEMOK_ROWN_H).	0,332	0,335	0,315	0,336	0,320	0,472	0,431	1,000

Czy postrzeganie demokracji w wymiarze równościowym jest konstruktem jednowymiarowym? By otrzymać jednoznaczne potwierdzenie przypuszczeń, dane pod-

dano analizie głównych składowych z zastosowaniem ukośnej rotacji Oblimin. Miara KMO adekwatności doboru próby dla całego zestawu zmiennych wynosiła 0,860.

Uzyskany wynik potwierdził przypuszczenia o istnieniu w świadomości młodzieży jednej spójnej struktury analitycznej. Wyłoniony czynnik wyjaśniał 45,37 proc. wariancji. Uzyskane dane przedstawia tabela 5.22.

Tabela 5.22. Składowe analizy czynnikowej postrzegania demokracji w wymiarze równościowym

<b>Stwierdzenie</b>	<b>Czynnik</b>
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej</i>	,641
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu</i>	,677
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej</i>	,601
<i>Wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego</i>	,697
<i>Wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego</i>	,698
<i>Wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej</i>	,763
<i>Wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej</i>	,669
<i>Wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne</i>	,629
Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią.	

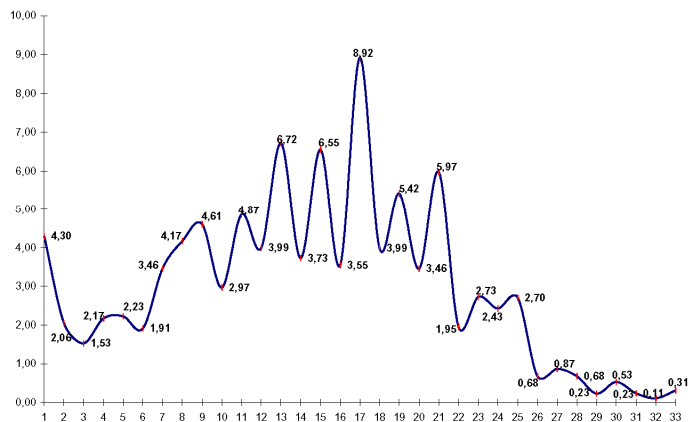
Dodatkowo okazało się, że składowe te tworzą skalę, dla której współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  wynosi 0,8284. Na podstawie przedstawionych przez młodzież opinii utworzony został syntetyczny wskaźnik oceny stopnia stosowania równościowych zasad ustroju demokratycznego. Reakcje na stwierdzenia: *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROWNA), *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu* (DEMOK\_ROWNB), *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od sytuacji materialnej* (DEMOK\_ROWNC), *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROWND), *wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego* (DEMOK\_ROWNE), *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od sytuacji majątkowej* (DEMOK\_ROWNF), *wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od przynależności partyjnej* (DEMOK\_ROWNG), *wszyscy obywatele mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne* (DEMOK\_ROWNH) zsumowano. Uzyskaną liczbę podzielono przez 8, uzyskując w ten sposób wskaźnik oceny demokracji w wymiarze równościowym. Jego wartość wahała się między 0 a 5. Przyjęto również oznaczenia dla poszczególnych przedziałów wartości skali. 0 oznacza, że demokracja w wymiarze równościowym nie istnieje w ogóle. Wartość między 0,01 a 1,99 oznacza bardzo słabą percepcję demokracji w wymiarze równościowym. Wartość 2,00 do 2,99 to wskaźnik słabej percepcji. Wartość 3 oznacza percepcję w umiarkowanym stopniu.

Wartości z przedziału 3,01 do 3,99 oznaczają silne postrzeganie przez badanych demokracji w wymiarze równościowym. Wartości od 4,00 do 4,99 opisują bardzo silną percepcję demokracji w wymiarze równościowym. Natomiast wartość 5 oznacza odczuwanie funkcjonowania demokracji w pełnym wymiarze równościowym. Kontinuum Skali Percepcji Demokracji w Wymiarze Równościowym wyznaczają punkty 0 i 5 jako jej wartości skrajne.

Rozkład Skali Percepcji Demokracji w Wymiarze Równościowym pozwala stwierdzić, że więcej osób ma poczucie słabszego funkcjonowania w Polsce demokracji w interesującym mnie wymiarze.

Na przełomie 2003 i 2004 roku odsetek osób krytycznie oceniających realizację wspomnianych ośmiu zasad wynosił 58,8 proc., a oceniających pozytywnie – 32,3 proc. W przypadku co jedenastego badanego (8,9 proc.) wskaźnik skali demokracji w wymiarze równościowym osiągnął wartość umiarkowaną. Ponad połowa młodzieży postrzegła polski system polityczny jako nieegalitarny. Potwierdzają to dane prezentowane w rysunku 5.4.

Rysunek 5.4. Wartość wskaźnika Skali Percepcji Demokracji w Wymiarze Równościowym



Postrzeganie demokracji w wymiarze równościowym ma związek z cechami społeczno-demograficznymi badanych. To, co udało się stwierdzić, to fakt, że jest ono skorelowane z płcią respondentów  $\lambda(1169)=0,059$ ,  $p<0,05$ . Miejsce zamieszkania, uczestnictwo w nabożeństwach, jak również liczba posiadanych w domu książek nie różnicują badanej populacji w ocenie funkcjonowania demokracji w wymiarze równościowym. Podobnie jest, gdy analizujemy związki tej skali z wykształceniem obydwójga rodziców.

Na postrzeganie demokracji w wymiarze równościowym nie wpływa ani sytuacja materialna rodziny respondentów, ani przynależność do organizacji społecznych. Zanonotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między skalą demokracji proceduralnej a sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1146) = 0,072$ ,  $p < 0,05$ .

Skala demokracji w wymiarze równościowym jest ujemnie skorelowana z poczuciem bezpieczeństwa,  $r(1163) = -0,093$ ,  $p < 0,01$ , natomiast jest dodatnio skorelowana



na z poczuciem wpływu na sprawy społeczne,  $r(1164) = 0,146$ ,  $p < 0,01$ , ze skalą demokracji w wymiarze proceduralnym,  $r(1149) = 0,600$ ,  $p < 0,01$  oraz skalą optyimizmu gospodarczego,  $r(1147) = 0,243$ ,  $p < 0,01$ .

U osób, w których rodzinach są tradycje działalności społecznej, nie wpływa to na zajmowaną pozycję na skali demokracji w wymiarze równościowym. Nie dotyczy to osób, których rodzice są lub byli funkcyjnymi w partii politycznej. Wszystkie wartości średnie zestawiono w tabeli 5.23.

Tabela 5.23. Wartość skali demokracji w wymiarze równościowym w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem *t*-Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
<b>Radny</b>	<b>2,87</b>	<b>0,833</b>	<b>2,64</b>	<b>0,856</b>	<b>-2,233</b>	<b>1152</b>	<b>0,03</b>

Młodzież szkolna badana w 2004 roku silnie odczuwała istnienie w Polsce nierówności społecznych. Jej zdaniem w Polsce nie są realizowane takie zasady, jak równość niezależnie od:

- pochodzenia społecznego (59,0 proc.),
- sytuacji materialnej (73,2 proc.),
- światopoglądu (50,0 proc.),
- przynależności partyjnej (50,0 proc.).

Podsumowując, należy stwierdzić, że w odczuciu badanych nie były realizowane zasady równości obywateli. Oznaczać to może, że przeobrażenia w zakresie realizacji równościowych wartości polskiej demokracji:

- nie dokonały się w ogóle,
- dokonały się w niedostatecznym stopniu,
- dokonały się, lecz nie były widoczne w praktyce społecznej lub też
- dokonały się, lecz nie odpowiadały oczekiwaniom młodych Polaków.

W tym miejscu uzasadniony się wydaje postulat badawczy mówiący, że właśnie ten wątek analiz powinien być rozwijany w toku dalszych badań i studiów nad postawami politycznymi młodzieży.

#### 5.4. Wizerunek władzy

Polska scena polityczna charakteryzuje się dużym bogactwem podmiotów na niej występujących. Aktorem, uczestnikiem sceny politycznej w tym sensie jest każda osoba, instytucja, organizacja, która dąży do zdobycia władzy lub ją aktualnie sprawuje. Aktorem (niezależnie, czy jest to osoba, czy organizacja) jest ten, kto aktywnie i świadomie, w sposób zaplanowany i zorganizowany bierze udział w polityce, grze interesów, przekonuje o swojej misji, roli i znaczeniu właśnie w tej dziedzinie.

Na to, jak opisujemy władzę, składa się obraz oczekiwań, jaka ta władza ma być oraz jej ocena. Zestawienie tych dwóch elementów postulatywnego i faktycznego pozwala odpowiedzieć na pytanie, jaki jest obraz władzy w świadomości uczniów.

Pojęcie prawomocności politycznej odnosi się do takiej sytuacji politycznej, w której władza jest oceniana jako sprawiedliwa, słuszna i zasługująca na uznanie. S. Lipset (1998; 81) określił legitymizację jako „zdolność systemu do wytworzenia i

podtrzymania przekonania, że istniejące instytucje polityczne są dla społeczeństwa najlepsze”.

Odtworzenie na podstawie wyników badań empirycznych cech, jakie przypisuje młodzież osobom sprawującym władzę stanowi wprowadzenie do tematu wartości faktycznie przypisywanych ludziom władzy. Młodzież opisuje ich takimi, jakimi są w jej odczuciu. Pytając o cechy ludzi sprawujących władzę, pośrednio poznajemy cechy przypisywane tym osobom.

W tej części pracy będę starał się odpowiedzieć na pytanie: „*Jak uczniowie postrzegają władzę?*”.

Poznaniu odpowiedzi na to pytanie służy jasno określona dyspozycja: „*Ludzie wypowiadają wiele opinii na temat władzy. Prosimy powiedzieć, w jakim stopniu zgadzasz się albo nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami. Czy ludzie sprawujący władzę w Polsce...*”. Poniżej pytania zamieszczono szesnaście określeń, z czego osiem miało wydźwięk negatywny, a pozostałe osiem pozytywny. Każdą z tych grup cech otwierało stwierdzenie buforowe, mające na celu wprowadzenie odpowiadających w tematykę pytania. Dla grupy cech negatywnych było to stwierdzenie „*ludzie sprawujący władzę w Polsce tworzą kliki*”. Po nim zamieszczono cechy wskazujące na:

- wykorzystywanie władzy do realizacji własnych interesów;
- osiąganie celów w sposób nieuczciwy;
- traktowanie władzy jako drogi do zrobienia kariery;
- stawianie siebie ponad innymi;
- stawianie siebie ponad prawem;
- podejmowanie decyzji bez konsultacji obywateli, których te decyzje dotyczą;
- tłumienie krytyki dotyczącej ich własnego postępowania.

Natomiast dla cech pozytywnych stwierdzenie buforowe brzmiało „*ludzie sprawujący władzę w Polsce dbają o powierzone im mienie*”. Pozostałe określenia to:

- rządzą sprawiedliwie;
- dążą do porozumienia z obywatelami;
- chętnie wysłuchują opinii obywateli;
- traktują głosy krytykujące władzę jako możliwość jej doskonalenia;
- odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi;
- odznaczają się wysokim poziomem moralnym;
- zawsze są bezkompromisowi, dobro społeczne jest dla nich najważniejsze.

Itemy opatrzone skalą od „*zdecydowanie nie*” do „*zdecydowanie tak*”.

Zamiarem było uzyskanie bardziej obrazu pewnego stereotypu niż oceny sytuacji politycznej w konkretnym mieście lub regionie. Chcąc uniknąć skracania perspektywy spojrzenia, zadane pytanie zawierało w sobie pewną zamierzoną niedookreśloność. Badani mieli spojrzeć na politykę i ludzi sprawujących władzę i dokonać ich oceny z uwagi na pewne cechy czy określenia przypisywane tym ludziom.

W świetle ogólnych danych wynika, że ocena dokonana przez badaną młodzież zawiera przede wszystkim negatywne elementy. Tabela 5.24. przedstawia rozkład odpowiedzi badanej młodzieży w omawianym obszarze.

Tabela 5.24. Rozkład częstości odpowiedzi w pytaniu o postrzeganie osób sprawujących władzę w Polsce

	Zdecydowanie nie		Raczej nie		Trudno powiedzieć		Raczej tak		Zdecydowanie tak	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wykorzystywanie władzy do realizacji własnych interesów	12	1,0	35	2,9	45	3,7	395	<b>32,5</b>	731	<b>59,3</b>
traktowanie władzy jako drogi do zrobienia kariery	11	0,9	28	2,3	42	3,5	360	<b>29,6</b>	774	<b>63,7</b>
podejmowanie decyzji bez konsultacji obywateli, których te decyzje dotyczą	9	0,8	127	10,5	85	7,0	493	<b>40,5</b>	502	<b>41,3</b>
tlumienie krytyki dotyczącej ich własnego postępowania	17	1,4	71	5,9	82	6,8	460	<b>37,9</b>	582	<b>48,0</b>
osiąganie celów w sposób nieuczciwy	13	1,1	83	6,8	104	8,6	418	<b>34,3</b>	598	<b>49,2</b>
stawianie siebie ponad innymi	12	1,0	69	5,7	111	9,2	441	<b>36,3</b>	582	<b>47,9</b>
stawianie siebie ponad prawem	17	1,4	126	10,4	107	8,8	423	<b>34,9</b>	540	<b>44,5</b>
sprawiedliwe rządzenie	343	<b>28,3</b>	588	<b>48,5</b>	133	11,0	112	9,3	35	2,9
dążenie do porozumienia z obywatelami	223	<b>18,4</b>	514	<b>42,5</b>	144	11,9	291	24,0	38	3,2
chętnie wysłuchiwanie opinii obywateli	283	<b>23,4</b>	611	<b>50,4</b>	136	11,2	158	13,0	25	2,0
traktowanie głosów krytykujących władzę jako możliwość jej doskonalenia	291	<b>24,1</b>	522	<b>43,2</b>	223	18,5	145	12,0	27	2,2
odznaczanie się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi	234	<b>19,0</b>	401	<b>33,1</b>	245	20,2	265	21,9	66	5,5
odznaczanie się wysokim poziomem moralnym	311	<b>25,6</b>	479	<b>39,4</b>	215	17,7	158	13,0	51	4,2
bezkompromisowość, dobro społeczne są dla nich najważniejsze	477	<b>39,4</b>	464	<b>38,3</b>	168	13,9	69	5,6	33	2,7

Miarą związku między odpowiedziami na poszczególne itemy pytania są wartości współczynnika korelacji Spearmana. Poniżej, w tabelach 5.25 oraz 5.25, prezentuję macierz współczynników dla każdej z grup pytania i ukazują związki między poszczególnymi elementami oceny.

Na początek pragnę stwierdzić, że intuicyjne przypuszczenie o odrębności obu skal znalazło potwierdzenie w wynikach badania analizy rzetelności skal. Okazało się, że faktycznie tworzą one dwie skale o wysokiej rzetelności. Pierwsza skala oceny ludzi sprawujących władzę (tzw. negatywna) osiągnęła wartość  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  0,848, dla drugiej zaś skali oceny ludzi sprawujących władzę (tzw. pozytywnej) wyniosła 0,837. Praktycznie oznacza to, że każda z tych skal oddzielnie lub obie łącznie mogą być używane do badania postaw młodzieży wobec ludzi sprawujących władzę.

Tabela 5.25. Cechy negatywne ludzi sprawujących władzę w Polsce, macierz korelacji (współczynnik  $\eta_{\text{Spermana}}$ )

	CNW_1	CNW_2	CNW_3	CNW_4	CNW_5	CNW_6
wykorzystywanie władzy do realizacji własnych interesów (CNW_1)	1,000					
traktowanie władzy jako drogi do zrobienia kariery (CNW_2)	<b>0,688</b>	1,000				
podejmowanie decyzji bez konsultacji obywateli, których te decyzje dotyczą (CNW_3)	<b>0,471</b>	<b>0,437</b>	1,000			
tłumienie krytyki dotyczącej ich własnego postępowania (CNW_4)	<b>0,443</b>	<b>0,429</b>	<b>0,488</b>	1,000		
osiąganie celów w sposób nieuczciwy (CNW_5)	<b>0,496</b>	<b>0,476</b>	<b>0,486</b>	<b>0,519</b>	1,000	
stawianie siebie ponad innymi (CNW_6)	<b>0,429</b>	<b>0,439</b>	<b>0,416</b>	<b>0,474</b>	<b>0,610</b>	1,000
stawianie siebie ponad prawem (CNW_7)	<b>0,418</b>	<b>0,369</b>	<b>0,411</b>	<b>0,442</b>	<b>0,545</b>	<b>0,596</b>

Tabela 5.26. Cechy pozytywne ludzi sprawujących władzę w Polsce, macierz korelacji (współczynnik  $\eta_{\text{Spermana}}$ )

	CPW_1	CPW_2	CPW_3	CPW_4	CPW_5	CPW_6
sprawiedliwe rządzenie (CPW_1)	1,000					
dążenie do porozumienia z obywatelami (CPW_2)	<b>0,557</b>	1,000				
chętne wysłuchiwanie opinii obywateli (CPW_3)	<b>0,530</b>	<b>0,623</b>	1,000			
traktowanie głosów krytykujących władzę jako możliwość jej doskonalenia (CPW_4)	<b>0,370</b>	<b>0,396</b>	<b>0,493</b>	1,000		
odznaczanie się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi (CPW_5)	<b>0,348</b>	<b>0,349</b>	<b>0,370</b>	<b>0,494</b>	1,000	
odznaczanie się wysokim poziomem moralnym (CPW_6)	<b>0,385</b>	<b>0,374</b>	<b>0,402</b>	<b>0,498</b>	<b>0,570</b>	1,000
bezkompromisowość, dobro społeczne są dla nich najważniejsze (CPW_7)	<b>0,485</b>	<b>0,458</b>	<b>0,473</b>	<b>0,481</b>	<b>0,453</b>	<b>0,541</b>

Okazuje się, że jeżeli osoba badana negatywnie ocenia władzę, to na ogół robi to konsekwentnie we wszystkich wymiarach oceny, bez względu na to, czy posługuje się skalą ocen negatywnych, czy pozytywnych. Zestawienie, przedstawione w tabeli 5.27, wszystkich czternastu cech opisujących władzę pokazuje, jak silnie, w porównaniu do ocen pozytywnych, powiązany jest zespół cech negatywnych.

Tak, jak wcześniej wspominałem, ocenę ludzi sprawujących władzę w Polsce opisuje zespół czternastu opinii. Dotychczas analizowałem cechy pozytywne w odrzuceniu od cech negatywnych, traktując je jako niezależne od siebie i ze sobą niepowiązane.

Obecnie sprawdzę, czy cechy negatywne i pozytywne tworzą osobne, homogeniczne skale. Punktem wyjścia dla tych analiz będzie sprawdzenie siły związków w obrębie szesnastu cech.

Tabela 5.27. Cechy negatywne (CNW) i pozytywne (CPW) ludzi sprawujących władzę w Polsce, macierz korelacji (współczynnik  $\eta_{\text{Spermana}}$ )

	CNW_1	CNW_2	CNW_3	CNW_4	CNW_5	CNW_6	CNW_7	CNW_8
CPW_1	0,065	0,141	0,137	0,157	0,109	0,150	0,085	0,129
CPW_2	0,157	0,309	0,267	0,343	0,308	0,439	0,333	0,320
CPW_3	0,145	0,270	0,247	0,378	0,294	0,361	0,338	0,305
CPW_4	0,169	0,318	0,287	0,389	0,351	0,353	0,319	0,309
(CPW_5	0,171	0,289	0,267	0,311	0,313	0,290	0,286	0,314
(CPW_6	0,180	0,186	0,158	0,280	0,210	0,264	0,208	0,238
(CPW_7	0,228	0,267	0,256	0,261	0,274	0,300	0,285	0,279
CPW_8	0,227	0,352	0,322	0,342	0,346	0,390	0,334	0,295

Skoro istnieje tak wiele istotnych związków korelacyjnych między cechami negatywnymi i pozytywnymi, postanowiłem sprawdzić, czy stwierdzenia opisujące cechy negatywne i pozytywne tworzą osobne homogeniczne skale. By otrzymać jednoznaczne rozstrzygnięcie, uzyskane dane poddałem analizie czynnikowej. Otrzymany wynik nie potwierdził przypuszczenia o istnieniu w świadomości młodzieży jednej struktury analitycznej. Okazało się, że analizowane opinie tworzą dwie oddzielne skale. Wyłonione czynniki wyjaśniały 52,66% wariancji. Uzyskane dane przedstawia tabela 5.28.

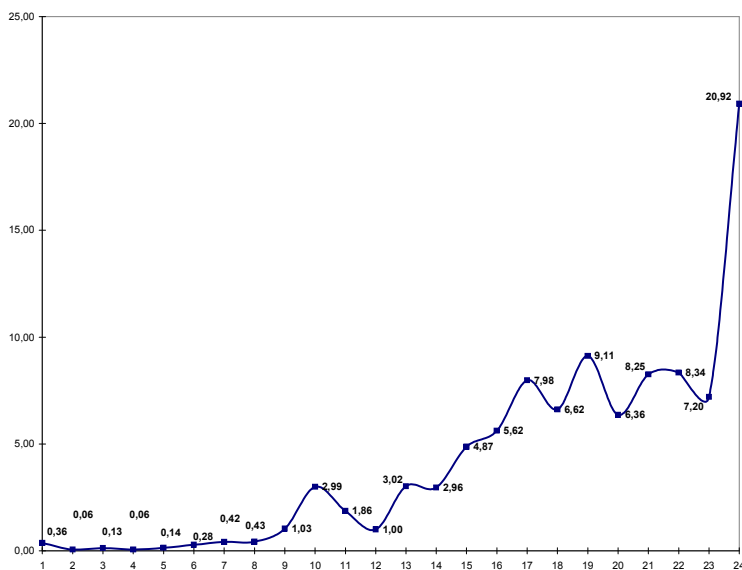
Tabela nr 5.28. Składowe analizy czynnikowej oceny osób sprawujących władzę w Polsce

Cechy osób sprawujących władzę	Czynnik	
	1	2
<i>traktowanie władzy jako drogi do zrobienia kariery</i>	<b>,806</b>	
<i>wykorzystywanie władzy do realizacji własnych interesów</i>	,791	
<i>osiąganie celów w sposób nieuczciwy</i>	,733	
<i>stawiają siebie ponad innymi</i>	,726	
<i>tlumienie krytyki dotyczącej ich własnego postępowania</i>	,692	
<i>stawianie siebie ponad prawem</i>	,670	
<i>podejmowanie decyzji bez konsultacji obywateli, których te decyzje dotyczą</i>	,628	
<i>odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi</i>		<b>,769</b>
<i>traktują głosy krytykujące władzę jako możliwość jej doskonalenia</i>		,737
<i>odznaczają się wysokim poziomem moralnym</i>		,724
<i>zawsze są bezkompromisowi, dobro społeczne jest dla nich najważniejsze</i>		,704
<i>dążą do porozumienia z obywatelami</i>		,680
<i>chętnie wysłuchują opinii obywateli</i>		,675
<i>rządzą sprawiedliwie</i>		,652
% wyjaśnionej wariancji	40,28	12,38

Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią. Miara KMO adekwatności doboru próby dla całego zestawu zmiennych wyniosła 0,893.

Skale te korelują się ze sobą ujemnie, a wartość współczynnika korelacji  $r(1161)$  wyniosła  $-0,446$ ,  $p < 0,001$ .

Wskaźnikiem oceny ludzi sprawujących władzę w Polsce na obu skalach jest suma punktów otrzymanych za każdą z pozycji tworzących odpowiednią skalę. W badanej grupie uczniów średnia wartość pierwszej skali oceny ludzi sprawujących władzę (tzw. negatywnej) wynosi 30,03. Oznacza to, że więcej osób ocenia ludzi sprawujących władzę w Polsce negatywnie niż pozytywnie. Analiza rozkładu wartości tej skali pokazuje, że 85,26% badanych uczniów postrzegало władzę negatywnie, a tylko 11,78 proc. pozytywnie. Rozkład wartości tej skali przedstawia rysunek 5.5.



Rysunek 5.5. Rozkład wartości skali negatywnej oceny ludzi sprawujących władzę w Polsce (CNW)

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między pierwszą skalą oceny ludzi sprawujących władzę (tzw. negatywną) a wykształceniem matki,  $\tau_b(1119) = 0,079$ ,  $p < 0,01$ . Zanotowano istotną statystycznie, ujemną korelację między oceną władzy a skalą optymizmu gospodarczego,  $r(1191) = -0,224$ ,  $p < 0,01$  oraz zaufaniem do instytucji państwowych,  $r(905) = -0,256$   $p < 0,01$ .

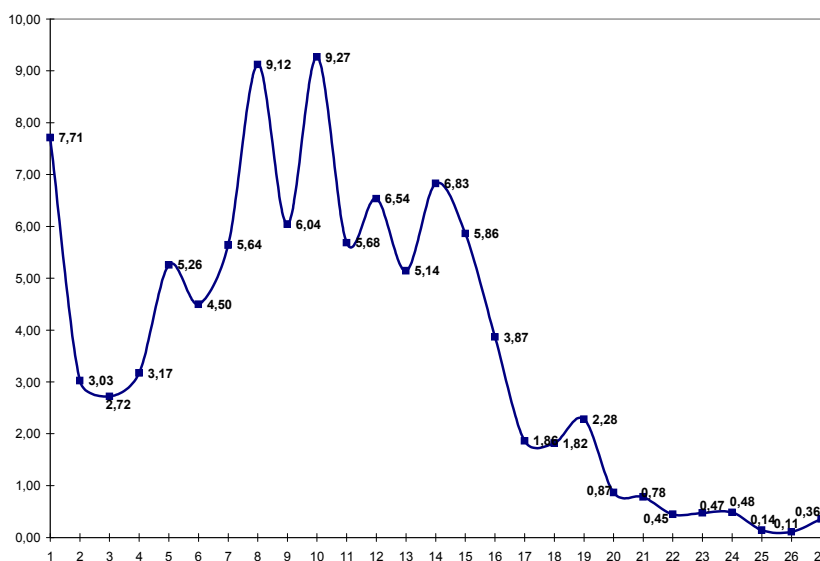
Odnotowano brak istotnej statystycznie korelacji między oceną władzy a sytuacją materialną rodziny, oraz liczbą książek w domu. Nie zanotowano istotnej statystycznie korelacji między oceną władzy a płcią respondenta, miejscem zamieszkania, wykształceniem ojca oraz poczuciem wpływu. Brak istotnej statystycznie korelacji ma miejsce również między oceną władzy a poczuciem bezpieczeństwa.

Osoby, których rodzice pełnią funkcję w organizacjach społecznych, bardziej negatywnie oceniają ludzi sprawujących władzę w Polsce. Wszystkie wartości średnie wraz z jednostronnym testem istotności przedstawia tabela 5.29.

Tabela 5.29. Nasilenie negatywnej oceny ludzi sprawujących władzę w Polsce (pierwsza skala) w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<b>funkcja w org. społ.</b>	<b>30,90</b>	<b>4,25</b>	<b>29,93</b>	<b>4,59</b>	<b>-2,124</b>	<b>1176</b>	<b>0,03</b>

Jeśli chodzi o charakterystykę rozkładu drugiej skali oceny ludzi sprawujących władzę (tzw. pozytywnej), to jej średnia wynosi 15,91. Analiza rozkładu wartości tej skali również potwierdza, że badani uczniowie negatywnie oceniają ludzi sprawujących władzę. Odsetek tych wskazań wyniósł 73,82 proc. Pozytywnie oceniających było 19,35 proc. Rozkład wartości tej skali przedstawia rysunek 5.6.



Rysunek 5.6 Rozkład wartości skali pozytywnej oceny ludzi sprawujących władzę w Polsce (CPW)

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską i ujemną, korelację między drugą skalą oceny ludzi sprawujących władzę (tzw. pozytywną) a miejscem zamieszkania,  $\tau_b(1174) = -0,072, p < 0,01$  oraz wykształceniem ojca,  $\tau_b(1149) = -0,067, p < 0,01$ . Ponadto zanotowano istotną statystycznie, dodatnią korelację między oceną władzy a skalą optymizmu gospodarczego,  $r(1174) = 0,260, p < 0,01$ , zaufaniem do instytucji państwowych,  $r(888) = 0,444, p < 0,01$ , wsz2  $r(991) = 0,155, p < 0,01$  oraz do wsz3  $r(737) = 0,348, p < 0,01$  oraz poczuciem wpływu,  $r(1176) = 0,150, p < 0,05$ . Istotna statystycznie korelacja zachodzi między oceną władzy a sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1168) = 0,058, p < 0,05$  oraz liczbą książek w domu,  $\tau_b(1184) = -0,061, p < 0,05$ .

Nie zanotowano istotnej statystycznie korelacji między oceną władzy a płcią respondenta i wykształceniem matki oraz między oceną władzy a poczuciem bezpieczeństwa.

Osoby badane, w których rodzinie jest tradycja działalności społecznej czy politycznej, w ocenie ludzi sprawujących władzę w Polsce nie różnią się od swoich kolegów, w których tradycji społecznikowskiej nie ma. Badana młodzież bez względu na płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie matki i ojca ma podobne poglądy na to, jacy są ludzie sprawujący władzę w Polsce.

Badani uczniowie mają wyraźną skłonność do krytycznej i negatywnej oceny „ludzi stanowiących władzę w Polsce”. Taki stan rzeczy może wynikać z rozczarowania demokracją i polityką, z poczucia braku wpływu na to, co się dzieje w sferze polityki, z postrzegania polityków jako grupy zamkniętej, zajętej „załatwianiem” swoich własnych spraw i dbaniem tylko o swoje interesy. Może to także wynikać z poczucia „upośledzenia” sytuacją społeczną, w jakiej się znajdują badani. Poczucie bycia gorszym, braku dostępu nie tylko do przywilejów, ale i do społecznie dystrybuowanych dóbr, może być motywem krytycznego i bardzo jednostronnego postrzegania ludzi władzy.

Politycy, ludzie sprawujący władzę są zbiorowością wyraźnie uprzywilejowaną w stosunku od innych. Stąd też może pojawić się mniej lub bardziej świadoma skłonność do przypisywania władzy cech negatywnych.

## 5.5. Zaufanie do instytucji życia publicznego

Zaufanie oraz bezpieczeństwo to pojęcia stanowiące podstawę egzystencji społecznej jednostki. Towarzyszą one jednostce od chwili narodzin. Znaczeniowo są one trudne do rozgraniczenia. Katarzyna Ferszt-Piłat podkreśla, że „obydwa są wieloznaczne, a ich zakresy współlistnieją ze sobą, zająbiając się i warunkując wzajemnie” (Ferszt-Piłat, 2012; 112). Dlatego nim przedstawię odpowiedź na pytanie: „Czy i w jakim stopniu młodzież ufa instytucjom państwowym, publicznym i organizacjom społecznym?”, przybliżę nieco znaczenie słowa „zaufanie”. *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* (2003) podaje następujące znaczenia słowa ufać:

Pierwsze oznacza mieć przekonanie, że ktoś nie oszuka, nie zrobi niczego złego, wierzyć komuś, polegać na kimś, być kogoś pewnym.

Drugie odwołuje się do przekonania, że czyjeś słowa, informacje są prawdziwe.

Trzecie rozumienie oznacza wiarę w czyjeś umiejętności, zdolności i dodatkowo, że ten ktoś potrafi je odpowiednio wykorzystać.

Synonimem słowa ufać jest zwrot uważać kogoś za autorytet. Ten sam Słownik definiuje zaufanie jako przeświadczenie, przekonanie, że czyjeś słowa i informacje są prawdziwe, że coś jest dobre i pożyteczne. Synonimem tego słowa jest *zawierzenie*. Stąd już blisko do wiary. Jednak zaufanie w polityce nie sprowadza się tylko do słów. Obok słów stoją czyny, działania, konkretne decyzje. Z pojęciem tym wiąże się autorytet. To przecież autorytetom się ufa.

Przywołam w tym miejscu słowa profesora Piotra Sztompki (1994, 1995), który wskazuje na znaczenie zaufania jako fundamentalnego zasobu społecznego, warunkującego potencjał, którym dysponują podmioty działające w określonym społeczeństwie.

Sztompka (1995) zwraca uwagę na funkcję zaufania w postaci pola dla inicjatywy, innowacji i swobodnego działania oraz na konsekwencje deficytu zaufania, gdy pojawiają się substytuty funkcjonalne w postaci korupcji, kontroli społecznej, fatalizmu, zamykania się w społecznym getcie, ucieczce w objęcia autokratycznych czy populistycznych wodzów, czy zwrot ku zewnętrznym, często wyidealizowanym społecznościom czy grupom.



Najpełniejszą – w interesującym mnie kontekście – definicję zaufania formułuje Francis Fukuyama (1997; 39). W jego rozumieniu zaufanie jest wyłaniającym się w obrębie wspólnoty oczekiwaniem regularnych, uczciwych i kooperatywnych zachowań opartych na powszechnie podzielanych przez innych członków tej wspólnoty normach. Mogą one dotyczyć głębokich kwestii „wartości”, jak natura Boga lub sprawiedliwości, lecz również obejmują normy świeckie, jak standardy profesjonalne i kodeksy zachowania.

Zdaniem wielu socjologów i politologów (J.S. Coleman, 1988; R.D. Putnam, 1996) zaufanie to kapitał społeczny, który powinien cechować grupy społeczne, społeczeństwo dążące do rozwoju pojmowanego jako postęp społeczny, w znanym i jasno określonym kierunku.

Z tego przeświadczenia wypływa wiara jednostek, grup społecznych, społeczeństwa, że politycy (instytucje i organizacje) poruszające się po scenie politycznej są świadomie, że działają na ich korzyść, nie kierują się zaś wąsko pojętym partykularnym interesem klasy politycznej. Zaufanie jest oczekiwaniem stanu przyszłego. Zaufanie to istotny motyw zachowania.

F. Fukuyama dowodzi (1997), że dobrobyt narodu, jak również jego zdolność do konkurowania na rynku międzynarodowym są uwarunkowane przez poziom zaufania właściwy społeczeństwu. Uwaga ta wydaje się być trafna nie tylko w odniesieniu do sfery ekonomii, ale także – a może przede wszystkim do sfery społecznej życia zbiorowego.

Wątek relacji między obywatelem a instytucjami życia publicznego to relacje zaufania. Czymże byłaby władza, gdyby jej nie ufano? Władza ta byłaby samotnym bytem istniejącym w oderwaniu od społeczeństwa, od swojego zaplecza. Jak wyglądałoby społeczeństwo, w którym kapitał zaufania zostałby roztrwoniony? Byłoby zamknięte, podzielone na niezliczoną liczbę małych grup, którym przewodziliby tyran.

Dlatego problematyka funkcjonowania instytucji politycznych warta jest przeanalizowania właśnie w kontekście zaufania. Od ponad 20 lat zadawane są na różne sposoby pytania z kategorii „czy ufasz?”. Pytania dotyczą różnych podmiotów polityki: instytucji, partii politycznych, źródeł informacji politycznych, polityków, mężów stanu. Obraz zaufania społecznego Polaków jest zróżnicowany. Polaków generalnie charakteryzuje nieufność w życiu społecznym (Henne, Jasińska-Kania, Skarzyńska, 2012; 86). Dowodów na to stwierdzenie znaleźć można w licznych polskich (*Diagnoza społeczna*) jak i międzynarodowych badaniach porównawczych takich jak ESS czy EVS.

Dla potrzeb prezentowanego badania przyjęto, że zaufać komuś, to być przekonanym o jego umiejętnościach, o zdolnościach, o wartości tego, co robi, co sobą reprezentuje. Życie publiczne, a zwłaszcza polityka w wymiarze władzy bogata jest w różne instytucje, które z racji swojego uwikłania w politykę, interesy społeczne winny być autorytetami i powinny posiadać pozytywny potencjał zaufania.

Stosunek młodzieży do instytucji życia publicznego to bardzo konkretny wymiar postaw wobec polityki. To także wskaźnik akceptacji, może nie tyle zasad regulujących funkcjonowanie tych instytucji, ile ich praktycznej działalności.

Jakim zaufaniem cieszą się te instytucje? Czym jest uwarunkowane zaufanie do nich? Jaki jest potencjał zaufania polskich instytucji politycznych? Czy jesteśmy społeczeństwem dobrze zagospodarowanego kapitału zaufania, czy też został on roztrwoniony? Jak jest w rzeczywistości, postanowiono rozstrzygnąć, zadając uczniom pytanie: „*Które z instytucji życia publicznego i organizacje darzysz zaufaniem, a którym nie ufasz?*”

Pod nim wymieniono siedemnaście podmiotów życia politycznego. Były to zarówno instytucje państwowe o charakterze *stricte* politycznym (Sejm, Senat, Rząd, Prezydent RP), instytucje masowego komunikowania (prasa, radio publiczne, rozgłoszenie komercyjne, telewizja publiczna i komercyjne stacje telewizyjne), władze samorządowe, jak również wybrane organizacje społeczne (organizacje ekologiczne, OPZZ i Związek Zawodowy „Solidarność”), oraz instytucje państwowe konstytucyjnie oddzielone od polityki (sądownictwo, policja, wojsko).

Respondenci mieli za zadanie ocenić każdą z tych instytucji bądź organizacji, posługując się pięciopunktową skalą od „*zdecydowanie nie ufam*”, „*raczej nie ufam*” poprzez „*ani nie ufam, ani ufam*” do „*raczej ufam*” i „*zdecydowanie ufam*”. Dodatkowo, niejako poza skalą, umieszczono pozycję „*trudno powiedzieć*”.

Respondenci nader często korzystali z odpowiedzi „*trudno powiedzieć*”. W zależności od instytucji uzyskano od 5,3 proc. do 26,9 proc. wskazań tego typu. Powstał zatem problem, jak potraktować te odpowiedzi. W przypadku badania skal Likerta na podstawie zestawu itemów lub pytań z pięciostopniową kafeterią i dodatkową kategorią „*trudno powiedzieć*”, te ostatnie mogą być potraktowane:

- tak samo, jak kategoria środkowa skali, czyli neutralne stwierdzenie „*ani nie ufam, ani ufam*”;
- jako brak danych.

To ostatnie rozwiązanie wydało się bardziej poprawne metodologicznie. Jaki bowiem jest sens zamiany tej kategorii w kategorię neutralną, skoro w kwestionariuszu istniała taka pozycja? Właśnie z tego powodu nie znaleziono podstaw do tego, by automatycznie przekodować odpowiedzi „*trudno powiedzieć*” w wartość neutralną zajmującą środkową pozycję w skali.

Pierwotnie odsetek braków danych w tym pytaniu wahał się między 1,9 a 2,7 proc. wszystkich odpowiedzi. Rezygnacja z tych przypadków, w których pojawiła się odpowiedź „*trudno powiedzieć*”, spowodowała z jednej strony zwiększenie braków danych niepodlegających analizie i tym samym zmniejszenie liczby obserwacji stanowiących podstawę analizy. Najbardziej „ucierpiały” na tym zabiegu dwie centrale związkowe: OPZZ i NSZZ „Solidarność”. Tutaj wartości „brak danych” wzrosły odpowiednio z 2,7 do 29,7 proc. oraz z 2,2 do 23,3 proc. W przypadku pozostałych instytucji wartość „braków danych” nie przekroczyła 13 procent. Nawiasem mówiąc, tak wysoki procent badanych korzystających z odpowiedzi „*trudno powiedzieć*” świadczy o nikłej wiedzy znacznego odsetka respondentów na temat instytucji i organizacji umieszczonych w pytaniu.

Na podstawie rozkładu częstości odpowiedzi „*zdecydowanie ufam*” i „*raczej ufam*” poddane ocenie instytucje i organizacje podzielić można na pięć kategorii. Pierwsza z nich to organizacje o **bardzo niskim zaufaniu** społecznym, gdzie odsetek wskazań waha się od 0 do 20 procent. Druga z nich skupia organizacje o **niskim zaufaniu**. Tutaj odsetek wskazań zamyka się w przedziale 21 do 40 procent. Trzecia grupa to instytucje cieszące się **średnim zaufaniem**, które uzyskały od 41 do 60 procent pozytywnych odpowiedzi. Czwarta gromadzi instytucje o **wysokim zaufaniu**. Są to te organizacje, które dostały od 61 do 80 procent pozytywnych wskazań. Ostatnią, piątą, kategorię organizacji stanowią podmioty życia społecznego, które cieszą się **bardzo wysokim zaufaniem**. Zebrały one od 81 do 100 procent pozytywnych ocen.

Zgodnie z tak przyjętą klasyfikacją w gronie instytucji i organizacji o **bardzo niskim zaufaniu** znalazły się (wskazania pozytywne):

- Rząd – 12,1 proc.,
- Sejm – 12,9 proc.,
- władze samorządowe – 16,9 proc.,
- OPZZ – 16,9 proc.,
- związek zawodowy „Solidarność” – 18,1 proc.

W drugiej grupie – instytucji cieszących się **niskim zaufaniem** miejsca zajęły (wskazania pozytywne):

- sądy – 33,0 proc.,
- policja – 33,3 proc.

W trzeciej grupie instytucji tym razem cieszących się **średnim zaufaniem** kolejne miejsca zajęły pozostałe struktury organizacyjne życia politycznego i społecznego (wskazania pozytywne):

- wojsko – 45,9 proc.,
- Kościół katolicki – 46,5 proc.,
- prasa – 47,6 proc.,
- Prezydent – 48,1 proc.,
- organizacje ekologiczne – 49,1 proc.,
- prywatne rozgłośnie radiowe – 54,9 proc.,
- prywatne stacje telewizyjne – 55,4 proc.,
- radio publiczne – 55,8 proc.,
- telewizja publiczna – 57,3 proc.

Żadna organizacja nie otrzymała takiej liczby pozytywnych wskazań, by można było powiedzieć, że cieszy się **wysokim** lub **bardzo wysokim zaufaniem**. Stwierdzenie to potwierdza analiza średniej, jaką uzyskały te organizacje. Najwyższa średnia – 3,47 – przypadła w udziale dwóm prywatnym mediom: telewizji i rozgłośniom radiowym. Zaraz za nimi znalazły się telewizja publiczna – 3,42 oraz radio publiczne – 3,41.

A jak przedstawia się najbardziej popularna odpowiedź, gdy chodzi o obdarzanie zaufaniem? Z analizy wartości modalnej wynika, że Sejm i Rząd są instytucjami, do których respondenci nie mają zaufania. Badana młodzież najczęściej „*ani ufa, ani nie ufa*” czterem instytucjom życia publicznego: Senatowi, władzom samorządowym i dwóm centralom związkowym: OPZZ i związkowi zawodowemu „Solidarność”. Pozostałe instytucje i organizacje społeczne cieszą się umiarkowanym zaufaniem.

Przedstawione wyżej dane pozwalają na sformułowanie wniosku, że uczniowie nie ufają Sejmowi i Rządowi, czyli instytucjom sprawującym bezpośrednio władzę ustawodawczą i wykonawczą w kraju. Oceny zdecydowanie negatywne w odniesieniu do tych dwóch instytucji przewyższają odpowiednio 43 razy i 21 razy oceny zdecydowanie pozytywne. W przypadku pozostałych podmiotów życia publicznego uczniowie również byli bardzo ostrożni w dawaniu najlepszych ocen. To, co charakterystyczne, w żadnym z przypadków wartość modalna nie osiągnęła oceny „*zdecydowanie ufam*”. Nie odnotowano również, by kategoria „*zdecydowanie nie ufam*” dominowała w ocenie którejs z instytucji.

W dwunastu przypadkach na siedemnaście liczba ocen negatywnych przewyższa odsetek ocen pozytywnych. Przewagę opinii „*ufam*” nad opiniami „*nie ufam*” użytkali tylko naukowcy (i to wielokrotną) oraz Kościół katolicki (dwukrotną). Ilość ocen „*ufam*” odpowiada ilości ocen „*nie ufam*” w przypadku stowarzyszeń i organizacji katolickich. Wśród instytucji, które uzyskały więcej ocen negatywnych niż pozy-

tywnych, tylko Sejm otrzymał liczbę wskazań typu „nie ufam” nieprzekraczającą dwukrotnie ilości opinii typu „ufam”. Wszystkie pozostałe uzyskały kilkakrotnie albo nawet kilkunastokrotnie więcej ocen negatywnych.

Zbadano następnie związek między stopniem zaufania poszczególnych instytucji. W przypadku pięciostopniowej skali powszechnie przyjętą praktyką jest stosowanie do określenia współzależności zmiennych współczynnika korelacji liniowej. Jednak dla tego typu skal powinno stosować się współczynnik korelacji rang  $\eta_{\text{Spermana}}$ . Wszystkie otrzymane korelacje są istotne statystycznie, co potwierdza istnienie związku między oceną zaufania do poszczególnych instytucji. Zwróćmy uwagę na silny związek między zaufaniem do Sejmu i Senatu (0,90), Sejmu a Rządu (0,79), Rządu a Senatu (0,78). Przypominam, że uczniowie nie ufają tym instytucjom, a poziom stopnia zaufania jest ze sobą skorelowany.

W celu ustalenia struktury liniowych komponentów, najlepiej opisujących zmienność otrzymanych wyników przeprowadzono analizę głównych składowych. Zastosowano ukośną rotację Oblimin, ze względu na możliwość istotnego skorelowania otrzymanych wymiarów. Wyodrębniono trzy komponenty liniowe (por. tabelę 5.30.).

Tabela 5.30. Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji na otrzymanych wymiarach

Instytucja	Czynnik		
	1	2	3
Senat	<b>0,93</b>		
Sejm	0,89		
rząd	0,89		
Prezydent	0,67		
władze samorządowe	0,42		0,38
sądownictwo	0,41		0,39
telewizje komercyjne		<b>0,88</b>	
radio komercyjne		0,86	
prasa		0,82	
radio publiczne		0,76	
telewizja publiczna		0,66	
Kościół katolicki			<b>0,76</b>
OPZZ			0,73
”Solidarność”			0,73
wojsko			0,66
policja	0,31		0,49
organizacje ekologiczne			0,45
proc. wyjaśnionej wariancji	36,37	13,83	8,21

Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią. Pominięto wartości mniejsze od 0,30. Miara KMO adekwatności doboru próby dla całego zestawu zmiennych wynosiła 0,889.

Z pierwszą składową są związane takie instytucje jak: Sejm, Senat, rząd, Prezydent, sądownictwo, Policja, władze samorządowe. Wymiar ten można interpretować jako opisujący zaufanie do organów państwa.

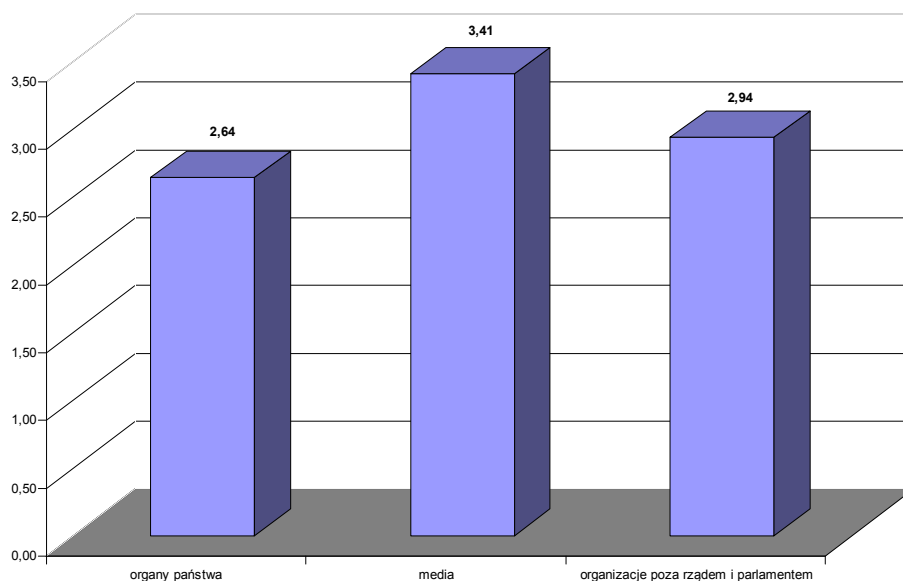
Z drugą składową są związane takie instytucje jak: prasa, radio publiczne, radio prywatne, telewizja prywatna i publiczna. Wymiar ten można interpretować jako zaufanie do mediów.

Z trzecią składową są związane takie instytucje, jak: sądownictwo, Policja, władze samorządowe, organizacje ekologiczne, Kościół katolicki, wojsko, OPZZ, „Solidarność”. Wymiar ten można interpretować jako zaufanie do organizacji niezwiązanych z rządem i parlamentem.

Wskaźniki każdego wymiaru zostały wyliczone jako średnie arytmetyczne punktów otrzymanych na pozycjach, które wchodzą w skład danej składowej.

Wszystkie otrzymane wymiary są ze sobą skorelowane dodatnio. Zaufanie do organów państwa koreluje z zaufaniem do mediów,  $r(1162) = 0,385$ ,  $p < 0,01$ , i z zaufaniem do organizacji niezwiązanych z rządem i z parlamentem,  $r(1168) = 0,744$ ,  $p < 0,01$ . Zaufanie do mediów koreluje z zaufaniem do organizacji niezwiązanych z rządem i parlamentem,  $r(1167) = 0,448$ ,  $p < 0,01$ .

Największym zaufaniem respondenci darzą media, w drugiej kolejności organizacje poza rządem i parlamentem i w najmniejszym stopniu organy państwa (por. rysunek 5.7).



Rysunek 5.7. Średnie wartości wskaźników poszczególnych wymiarów zaufani

Zanotowano istotne statystycznie, choć niskie, korelacje między zaufaniem do organów państwa a sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1138) = 0,057$ , zaufaniem do mediów a sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1136) = 0,069$ ,  $p < 0,01$ , zaufaniem do organizacji poza rządem i parlamentem a liczbą książek w domu,  $\tau_b(1155) = -0,057$ ,  $p < 0,01$ .

Nie zachodzi korelacja między zaufaniem do organów państwa a liczbą książek w domu a także sytuacja materialna rodziny nie koreluje z zaufaniem do organizacji poza rządem i parlamentem. To samo dotyczy zaufania do mediów.

Poczucie wpływu koreluje z zaufaniem do organów państwa,  $r(1175)=0,177$ ,  $p<0,01$ , zaufaniem do mediów,  $r(1174) = 0,076$ ,  $p < 0,01$ , i z zaufaniem do organizacji poza rządem i parlamentem,  $r(1177) = 0,145$ ,  $p < 0,01$ .

Poczucie bezpieczeństwa koreluje tylko z zaufaniem do organizacji poza rządem i parlamentem,  $r(1175) = 0,068$ ,  $p < 0,05$ , natomiast nie koreluje z zaufaniem do organów państwa i z zaufaniem do mediów.

Osoby, których rodzice pełnią lub pełnili funkcję w partii politycznej, mają mniejsze zaufanie do organów państwa. Osoby, których rodzice pełnią lub pełnili funkcję w partii politycznej lub byli członkami organizacji społecznych, mają mniejsze zaufanie do mediów. Osoby, których rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną, mają większe zaufanie do organizacji poza rządem i parlamentem. Niższe zaufanie do tych organizacji mają osoby, których rodzice pełnili lub pełnią funkcję w partii politycznej.

Młodzież ucząca się to grupa, której stosunek do instytucji politycznych i organizacji prowadzących działalność o charakterze politycznym można określić jako co najmniej sceptyczny.

Tabela 5.31. Zaufanie do organów państwa w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<b>funkcja w partii polit.</b>	<b>2,43</b>	<b>0,88</b>	<b>2,78</b>	<b>0,90</b>	<b>-2,29</b>	<b>190,19</b>	<b>0,01</b>

Tabela 5.32. Zaufanie do mediów w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<b>członek org. społ.</b>	<b>3,22</b>	<b>1,05</b>	<b>3,49</b>	<b>0,68</b>	<b>-2,17</b>	<b>181,28</b>	<b>0,02</b>
<b>funkcja w partii polit.</b>	<b>3,06</b>	<b>0,95</b>	<b>3,42</b>	<b>0,89</b>	<b>-2,32</b>	<b>186,66</b>	<b>0,01</b>

Tabela 5.33. Zaufanie do organizacji poza rządem i parlamentem w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	tak		nie		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
<b>dział. społeczna</b>	<b>3,02</b>	<b>0,75</b>	<b>2,92</b>	<b>0,78</b>	<b>1,73</b>	<b>1167,45</b>	<b>0,04</b>
<b>funkcja w partii polit.</b>	<b>2,78</b>	<b>0,74</b>	<b>3,07</b>	<b>0,77</b>	<b>-2,23</b>	<b>188,33</b>	<b>0,01</b>
<b>radny</b>	<b>3,16</b>	<b>0,76</b>	<b>2,93</b>	<b>0,76</b>	<b>2,09</b>	<b>193,59</b>	<b>0,02</b>

## 5.6. Ocena partii politycznych

Jak młodzież ocenia partie polityczne? To kolejne postawione przeze mnie pytanie badawcze. Ocena ich działalności to kolejny wymiar postaw wobec polityki i to także wskaźnik akceptacji ich działalności.

Jakie oceny otrzymały wybrane partie polityczne? Czym są uwarunkowane te oceny? Jaki jest obraz partii politycznych? Jak jest w rzeczywistości, postanowiono

rozstrzygnąć, zadając uczniom pytanie: „*Jak oceniasz partie i ruchy polityczne działające obecnie w Polsce?*”.

Pod nim wymieniono dziesięć partii i ruchów politycznych. Siedem spośród nich znalazło się w Sejmie jako reprezentanci wyborców: Liga Polskich Rodzin, Platforma Obywatelska, Prawo i Sprawiedliwość, Polskie Stronnictwo Ludowe, Samoobrona, Sojusz Lewicy Demokratycznej, Unia Pracy. Trzy działały poza układem parlamentarnym i były to: Akcja Wyborcza „Solidarność”, Unia Polityki Realnej, Unia Wolności. Respondenci mieli za zadanie ocenić każdą z tych partii bądź ruchów, posługując się pięciopunktową skalą od „*zdecydowanie negatywnie*”, „*raczej negatywnie*” poprzez „*ani pozytywnie, ani negatywnie*” do „*raczej pozytywnie*” i „*zdecydowanie pozytywnie*”. I tak jak w pytaniu o zaufanie do instytucji i organizacji dodatkowo umieszczono pozycję „*trudno powiedzieć*”.

Respondenci często korzystali z odpowiedzi „*trudno powiedzieć*”. W zależności od partii czy ruchu, które oceniano, uzyskano od 20,0 proc. do 29,0 proc. wskazań tego typu. Pełne dane zawiera tabela A34 (znajdująca się w aneksie).

Problem, jak potraktować odpowiedzi „*trudno powiedzieć*”, został rozstrzygnięty identycznie, jak w przypadku pytania o zaufanie do instytucji. Do dalszych analiz kategoria ta została potraktowana jako brak danych.

Pierwotnie odsetek braków danych w tym pytaniu wahał się między 4,7 a 5,2 proc. wszystkich odpowiedzi. Rezygnacja z tych przypadków, w których pojawiła się odpowiedź „*trudno powiedzieć*”, spowodowała z jednej strony zwiększenie braków danych niepodlegających analizie i tym samym zmniejszenie liczby obserwacji stanowiących podstawę analizy. Jednak obraz, jaki otrzymano w wyniku tego zabiegu, stał się bardziej klarowny. Najbardziej „*ucierpiała*” na tym zabiegu UPR. Tutaj wartości „*brak danych*” wzrosły z 4,9 do 34,1 proc. W przypadku AWS odsetek wzrósł z 4,8 do 30,9 proc. W przypadku UW z 4,7 do 29,9 proc. W przypadku pozostałych partii wartość „*braków danych*” wahała się między 23,3 a 28,6 proc. Tak wysoki procent badanych korzystających z odpowiedzi „*trudno powiedzieć*” świadczy o słabym zainteresowaniu znacznego odsetka badanych działalnością partii politycznych w ogóle.

Na podstawie rozkładu częstości odpowiedzi „*zdecydowanie pozytywnie*” i „*raczej pozytywnie*” poddane ocenie partie i ruchy polityczne podzielić można na pięć kategorii. Pierwsza z nich to organizacje o **bardzo niskiej ocenie**, gdzie odsetek wskazań waha się od 0 do 20 procent. Druga z nich skupia organizacje o **niskiej ocenie**. Tutaj odsetek wskazań zamyka się w przedziale 21 do 40 procent. Trzecia grupa to instytucje cieszące się **średnią oceną**, które uzyskały od 41 do 60 procent pozytywnych odpowiedzi. Czwarta gromadzi partie o **wysokiej ocenie**. Są to te partie i ruchy, które dostały od 61 do 80 procent pozytywnych wskazań. Ostatnią, piątą, kategorię partii stanowią te, które cieszą się **bardzo wysoką oceną**. Zebrały one od 81 do 100 procent pozytywnych ocen.

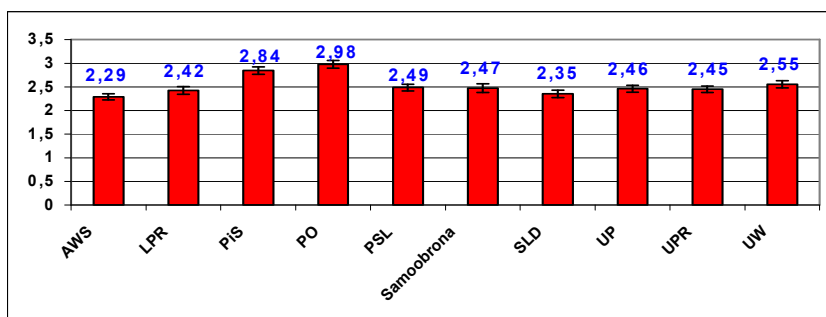
Zgodnie z tak przyjętą klasyfikacją w gronie instytucji i organizacji o **bardzo niskiej ocenie** znalazły się (wskazania pozytywne):

- AWS – 10,1 proc.,
- UPR – 11,9 proc.,
- PSL – 16,3 proc.,
- UP – 16,8 proc.,
- SLD – 18,5 proc.

W drugiej grupie – partii i ruchów politycznych cieszących się **niską oceną** miejsca zajęły:

- LPR – 21,3 proc.,
- UW – 22,2 proc.,
- Samoobrona – 24,0 proc.,
- PiS – 31,0 proc.,
- PO – 38,9 proc.

Żadna partia czy ruch polityczny nie otrzymały takiej liczby pozytywnych wskazań, by można było powiedzieć, że są oceniane na **średnim**, **wysokim** czy **bardzo wysokim** poziomie, co potwierdza analiza średnich ocen, jakie uzyskiwały te partie. Najwyższa średnia – 2,98 – przypadła w udziale Platformie Obywatelskiej. Zaraz za nią znalazło się Prawo i Sprawiedliwość – 2,84 oraz Unia Wolności – 2,55. Pełną ilustrację graficzną rozkładów średnich wartości tych ocen zawiera rysunek 5.8.



Rysunek 5.8. Średnie wartości ocen poszczególnych partii politycznych

Bardzo duży udział w tych ocenach miały wskazania „*ani pozytywnie, ani negatywnie*”. Ich częstotliwość wahała się od 27,0 proc. (Samoobrona) do 47,5 proc. (Unia Polityki Realnej). Dokładne dane dotyczące rozkładu odpowiedzi „*ani pozytywnie, ani negatywnie*” przedstawia tabela 5.34.

Tabela 5.34. Rozkład odpowiedzi „*ani pozytywnie, ani negatywnie*” na pytanie o ocenę partii i ruchów politycznych

Instytucja	Odsetek odpowiedzi „ <i>ani pozytywnie, ani negatywnie</i> ”
UPR	47,5
PSL	43,5
UP	40,4
PiS	40,1
UW	38,6
AWS	38,3
PO	35,5
LPR	31,7
SLD	31,3
Samoobrona	27,0



Z analizy wartości modalnej wynika, że Samoobrona jest partią najniżej ocenianą. Badana młodzież najczęściej ocenia pozostałe partie i ruchy polityczne na poziomie średnim – „*ani pozytywnie, ani negatywnie*”.

Przedstawione wyżej dane pozwalają na sformułowanie wniosku, że uczniowie deklarują bardzo niskie zaufanie do partii i ruchów politycznych. Uczniowie byli bardzo ostrożni w dawaniu najlepszych ocen. Co charakterystyczne, w żadnym z przypadków wartość modalna nie osiągnęła ocen „*raczej pozytywnie*” czy „*zdecydowanie pozytywnie*”. W przypadku Samoobrony odnotowano, że w jej ocenie dominowała ocena „*zdecydowanie negatywnie*”.

W ośmiu przypadkach na dziesięć liczba ocen negatywnych przewyższa odsetek ocen pozytywnych. Wyjątek stanowiły: Prawo i Sprawiedliwość oraz Platforma Obywatelska.

Zbadano następnie związek między poziomem oceny poszczególnych partii. W przypadku pięciostopniowej skali powszechnie przyjętą praktyką jest stosowanie do określenia współzależności zmiennych współczynnika korelacji liniowej. Jednak dla tego typu skal powinno stosować się współczynnik korelacji rang. W tabeli 5.35. zostały zamieszczone wartości współczynników korelacji  $\tau_c$ .

Tabela 5.35. Współczynniki korelacji  $\tau_c$  między oceną poszczególnych partii politycznych

	AWS	LPR	PiS	PO	PSL	Samo- obrona	SLD	UP	UPR
AWS									
LPR	<b>0,56</b>								
PiS	<b>0,55</b>	<b>0,56</b>							
PO	0,49	0,43	<b>0,65</b>						
PSL	<b>0,56</b>	<b>0,52</b>	<b>0,54</b>	<b>0,54</b>					
Samo- obrona	0,43	<b>0,57</b>	0,41	0,34	0,48				
SLD	0,45	0,43	0,49	0,41	<b>0,56</b>	0,48			
UP	<b>0,52</b>	0,48	<b>0,52</b>	0,49	<b>0,60</b>	0,46	<b>0,61</b>		
UPR	<b>0,54</b>	<b>0,50</b>	<b>0,56</b>	<b>0,53</b>	<b>0,56</b>	0,42	<b>0,51</b>	<b>0,63</b>	
UW	<b>0,55</b>	0,47	<b>0,57</b>	<b>0,58</b>	<b>0,57</b>	0,39	0,49	<b>0,63</b>	<b>0,67</b>

Wszystkie współczynniki  $\tau_c$  są istotne statystycznie, co potwierdza istnienie wewnętrznego związku między oceną poszczególnych partii czy ruchów politycznych. Należy zwrócić uwagę na istnienie silnego związku między deklarowaną oceną:

- UPR i UW (0,67),
- PO i PiS (0,65),
- UP i UPR (0,63),
- UW i UP (0,63),
- UP i SLD (0,61),
- UP i PSL (0,60).

W celu ustalenia struktury liniowych komponentów najlepiej opisujących zmienność otrzymanych wyników przeprowadzono analizę głównych składowych. Ponownie zastosowano ukośną rotację Oblimin, ze względu na możliwość istotnego skorelowania otrzymanych wymiarów.

Miara KMO adekwatności doboru próby dla całego zestawu zmiennych wynosiła 0,855, a więc przekroczyła krytyczną wartość 0,5. Tym samym liczebność próby dla

przeprowadzanej analizy może zostać uznana za wystarczającą<sup>11</sup>. Otrzymana macierz modelowa pozwala na interpretację treści trzech wyodrębnionych składowych (por. tabela 5.36.).

Tabela 5.36. Ładunki czynnikowe poszczególnych partii na otrzymanych wymiarach

Partia polityczna	Czynnik		
	1	2	3
AWS			,533
LPR		,802	
PiS			,807
PO			,855
PSL	,552		
Samoobrona		,802	
SLD	,882		
UP	,762		
UPR	,402		,478
UW	,400		,598
proc. wyjaśnionej wariancji	43,77	12,71	10,16

Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią Pominięto wartości < 0,40.

Na wymiar pierwszy złożyły się: SLD, UP, PSL, UPR, UW. Partie w dalszej bądź bliższej przeszłości rządzące Polską. Określić je można jako reprezentantów starego stylu uprawiania polityki. Wymiar ten posiada współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  równy 0,8259, a wartości CITC skorelowania poszczególnych partii ze skalą są wysokie.

Na drugi wymiar złożyły się LPR i Samoobrona – aktorzy sceny politycznej, reprezentujący nowy styl uprawiania polityki, lecz bez możliwości budowy samodzielnego układu rządzącego. Obie te partie uzyskały w swoim wymiarze identyczne ładunki czynnikowe, co oznacza, iż z taką samą siłą budują ten wymiar. Wymiar ten posiada współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  równy 0,6202, a wartości CITC skorelowania obu partii ze skalą są wyższe od 0,45.

Kolejny wymiar budują: AWS, PiS, PO, UPR, UW. Wymiar ten nazwałbym „nowym układem rządzącym”. Posiada on rzetelność  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  równą 0,8506. W dalszej analizie postanowiłem sprawdzić, czy uda się wyodrębnić dwuelementowy obraz systemu partyjnego odpowiadający klasycznemu podziałowi na lewicę i prawicę. Tym razem miara KMO adekwatności doboru próby dla całego zestawu zmiennych wyniosła 0,864. Przyjmując kryterium Kaisera (minimalna wartość własna czynnika równa się 1), wyodrębniłem dwa komponenty liniowe. Wartości wyodrębnionych składowych przedstawia tabela 5.37.

<sup>11</sup> Wartość testu sferyczności Bartletta,  $\chi^2(45) = 2828,632, p < 0,01$ .

Tabela 5.37. Ładunki czynnikowe poszczególnych partii na otrzymanych wymiarach

Partia	Czynnik	
	1	2
PO	,924	
PiS	,857	
UW	,763	
AWS	,616	
UPR	,608	
UP	,413	,521
PSL	,381	,482
LPR		,494
Samoobrona		,840
SLD		,718
proc. wyjaśnionej wariancji	44,77	13,28

Metoda osi głównych, rotacja Oblimin, braki danych zastępowane średnią. Pominięto wartości < 0,38.

Na pierwszą składową składają się partie polityczne: AW, PiS, PO, PSL, UP, UPR, UW. Wymiar ten można interpretować jako opisujący partie centroprawicowe. Z drugą składową są związane takie partie, jak: LPR, Samoobrona, SLD i UP. Wymiar ten można interpretować jako opisujący partie lewicowe bądź lewicowo-populistyczne.

Omawiane dwie składowe poddałem analizie spójności skal. Okazało się, że partie tworzące pierwszą skalę uzyskały współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  równy 0,8796. Partie tworzące drugą skalę uzyskały współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  równy 0,7513.

Udział PSL i UP w obu wymiarach pokazuje, że obie te partie nie są postrzegane jednoznacznie przez badaną młodzież. Są one widziane jako formacje polityczne, pragnące pozostać w centrum sceny politycznej, przy czym PSL bardziej z prawej strony a Unia Pracy z lewej. Oznaczać to może także, że brak jednoznacznego oblicza politycznego jest ceną, jaką płacą obie te partie za dążenie do utrzymania się w układzie parlamentarnym. Jednocześnie okazało się, że dwie partie – Samoobrona i SLD – uzyskały skorelowanie ze skalą niższe od pozostałych partii ( $\text{CITC} < 0,5$ ). Postanowiłem sprawdzić, czy te partie „zakłócają” odbiór pozostałych partii. Ponownie poddałem analizie czynnikowej oceny, jakie badani wystawiali polskim partiom politycznym, wyłączając z analiz Samoobronę i SLD. Otrzymałem jednowymiarowy obraz systemu partyjnego (por. tab. 5.38.).

Tabela 5.38. Ładunki czynnikowe poszczególnych partii na otrzymanym wymiarze

Partia	Czynnik
UPR	,807
UW	,790
PiS	,778
AWS	,758
UP	,733
PSL	,703
PO	,681
LPR	,663
proc. wyjaśnionej wariancji	50,24

Metoda osi głównych, rotacja Oblimin,  
braki danych zastępowane średnią.

Współczynnik  $\alpha_{\text{Cronbacha}}$  dla wyłonionej skali wyniósł 0,8796.

Analiza wariancji z powtarzanymi pomiarami wykazała, że istnieją istotne statystycznie różnice między wartościami oceny poszczególnych partii i ruchów politycznych. W tabeli 5.39 zostały zamieszczone uzyskane istotności między średnimi ocenami poszczególnych partii liczone z użyciem testu t Studenta.

Tabela 5.39. Uzyskane istotności między średnimi ocenami poszczególnych partii politycznych liczone z użyciem testu t Studenta

	LPR	PiS	PO	PSL	Samo- obrona	SLD	UP	UPR	UW
AWS	+	+	+	+	+	-	+	+	+
LPR		+	+	+	-	-	-	-	+
PiS			+	+	+	+	+	+	+
PO				+	+	+	+	+	+
PSL					-	+	-	-	-
Samo- obrona						-	-	-	+
SLD							+	+	+
UP								+	+
UPR									+

Okazuje się, że na 45 zestawień średnich ocen zaufania dla poszczególnych partii politycznych – w przypadku 12 zestawień średnie ocen nie różnią się między sobą istotnie. Stało się to w przypadku takich partii, jak:

- SLD – AWS i LPR;
- LPR – Samoobrony, UP i UPR;
- PSL – Samoobrona, UP, UPR i UW;
- Samoobrona – SLD, UP i UPR.

W tabeli 5.40. przedstawiono skorelowanie oceny poszczególnych partii politycznych z porządkowymi zmiennymi niezależnymi. Wyróżniono wartości istotne statystycznie. Należy jednak zwrócić uwagę, że wszystkie otrzymane korelacje mają niskie wartości.

Tabela 5.40. Współczynniki korelacji  $\tau$  Kendalla między oceną poszczególnych partii politycznych a sytuacją materialną, liczbą książek w domu respondenta i nasileniem uczestniczenia w nabożeństwach

Partia		sytuacja materialna	liczba książek	uczestnictwo w nabożeństwach
AWS	$\tau$	-0,05	-0,08	0,12
	p	<b>0,05</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	N	830	845	847
LPR	$\tau$	-0,12	-0,14	0,16
	p	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	N	902	920	922
PiS	$\tau$	0,00	-0,01	0,13
	p	0,47	0,33	<b>0,00</b>
	N	876	894	897
PO	$\tau$	0,06	0,06	0,09
	p	<b>0,03</b>	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>
	N	884	902	904
PSL	r	-0,07	-0,09	0,16
	p	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	N	862	876	879
Samoobrona	$\tau$	-0,11	-0,19	0,02
	p	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	0,17
	N	913	931	933
SLD	$\tau$	-0,07	-0,10	0,06
	p	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>	<b>0,01</b>
	N	889	907	909
UP	$\tau$	-0,04	-0,05	0,09
	p	0,11	<b>0,03</b>	<b>0,00</b>
	N	859	874	877
UPR	$\tau$	-0,06	-0,07	0,08
	p	0,04	0,01	0,00
	N	794	807	810
UW	$\tau$	0,01	-0,03	0,08
	p	0,39	0,16	0,00
	N	845	858	861

Tabela 5.41. natomiast przedstawia skorelowania ocen partii politycznych ze zmiennymi niezależnymi, określonymi na skali przedziałowej. Również w tym przypadku otrzymano wiele niskich korelacji istotnych statystycznie.

Tabela 5.41. Współczynniki korelacji  $r$  Pearsona między oceną poszczególnych partii politycznych a poczuciem wpływu i poczuciem bezpieczeństwa

partia		Poczucie	
		wpływu	bezpieczeństwa
AWS	$r$	0,09	
	$p$	<b>0,00</b>	
	$N$	<b>851</b>	
LPR	$r$	0,07	
	$p$	<b>0,02</b>	
	$N$	926	
PiS	$r$	0,11	
	$p$	<b>0,00</b>	
	$N$	900	
PO	$r$	0,08	
	$p$	<b>0,01</b>	
	$N$	908	
PSL	$r$	0,09	0,12
	$p$	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
	$N$	883	882
Samoobrona	$r$	0,04	0,12
	$p$	0,10	<b>0,00</b>
	$N$	939	937
SLD	$r$	0,15	0,07
	$p$	<b>0,00</b>	<b>0,02</b>
	$N$	915	914
UP	$r$	0,11	0,07
	$p$	<b>0,00</b>	<b>0,02</b>
	$N$	879	878
UPR	$r$	0,15	
	$p$	<b>0,00</b>	
	$N$	811	
UW	$r$	0,10	
	$p$	<b>0,00</b>	
	$N$	863	

Tabele 5.42 – 5.46 przedstawiają porównanie średnich wartości ocen partii politycznych w grupie rodzin zaangażowanych i niezaangażowanych w różne rodzaje działalności społecznej (zastosowano test  $t$  Studenta dla prób niezależnych).

Tabela 5.42. Porównanie średnich wartości ocen poszczególnych partii politycznych w grupie osób z rodzin z tradycją działalności społecznej i w grupie osób bez takiej tradycji (M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe)

	Rodzina z tradycją działalności społecznej				<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	tak		nie				
Partia	M	SD	M	SD			
<b>Samoobrona</b>	<b>2,70</b>	<b>1,33</b>	<b>2,45</b>	<b>1,30</b>	<b>2,35</b>	<b>931,86</b>	<b>0,02</b>

Tabela 5.43. Porównanie średnich wartości ocen poszczególnych partii politycznych w grupie osób, których rodzice pełnili funkcję w organizacji społecznej i w grupie osób, których rodzice nie pełnili takiej funkcji

	Rodzice pełnili funkcję w organizacjach społecznych				<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	tak		nie				
Partia	M	SD	M	SD			
<b>AWS</b>	<b>2,60</b>	<b>1,10</b>	<b>2,12</b>	<b>1,11</b>	<b>2,77</b>	<b>159,49</b>	<b>0,01</b>
<b>UPR</b>	<b>2,71</b>	<b>1,03</b>	<b>2,29</b>	<b>1,13</b>	<b>2,49</b>	<b>156,47</b>	<b>0,01</b>
<b>UW</b>	<b>3,00</b>	<b>1,10</b>	<b>2,51</b>	<b>1,18</b>	<b>2,72</b>	<b>157,66</b>	<b>0,01</b>

Tabela 5.44. Porównanie średnich wartości ocen poszczególnych partii politycznych w grupie osób, których rodzice byli członkami organizacji społecznej i w grupie osób, których rodzice nie pełnili takiej funkcji

	Rodzice byli członkami organizacji społecznej				<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	tak		nie				
Partia	M	SD	M	SD			
<b>PSL</b>	<b>2,31</b>	<b>1,09</b>	<b>2,85</b>	<b>1,07</b>	<b>-3,10</b>	<b>154,33</b>	<b>0,00</b>
<b>Samoobrona</b>	<b>2,52</b>	<b>1,35</b>	<b>2,97</b>	<b>1,31</b>	<b>-2,13</b>	<b>163,94</b>	<b>0,03</b>

Tabela 5.45. Porównanie średnich wartości ocen poszczególnych partii politycznych w grupie osób, których rodzice pełnili funkcję w partii politycznej i w grupie osób, których rodzice nie pełnili takiej funkcji

	Rodzice pełnili funkcję w partii politycznej				<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	tak		nie				
Partia	M	SD	M	SD			
<b>PSL</b>	<b>2,07</b>	<b>1,17</b>	<b>2,66</b>	<b>1,05</b>	<b>-2,95</b>	<b>149,57</b>	<b>0,00</b>
<b>UP</b>	<b>2,02</b>	<b>0,99</b>	<b>2,73</b>	<b>1,16</b>	<b>-3,39</b>	<b>154,68</b>	<b>0,00</b>
<b>UW</b>	<b>2,39</b>	<b>1,27</b>	<b>2,84</b>	<b>1,11</b>	<b>-2,08</b>	<b>146,38</b>	<b>0,04</b>

Tabela 5.46. Porównanie średnich wartości ocen poszczególnych partii politycznych w grupie osób, których rodzice byli członkami partii politycznej i w grupie osób, których rodzice nie należeli do partii

	Rodzice byli członkami partii politycznej						
	tak		nie				
Partia	M	SD	M	SD	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Samobrona	2,29	1,38	2,88	1,33	-2,47	154,39	0,01

## 5.7. Aktywność społeczna

W tej części pracy będę poszukiwał odpowiedzi na dwa pytania badawcze:

- Jaki jest stosunek do działalności społecznej i charytatywnej?
- Jak przedstawia się własna aktywność w stowarzyszeniach i organizacjach społecznych?

### 5.7.1. Stosunek do działalności społecznej i charytatywnej

Stosunek do działalności społecznej i charytatywnej rozpatrywano na podstawie odpowiedzi na osiem pytań. Pierwsze z nich dotyczyło sensu działalności społecznej. Połowa odpowiadających (51,1 proc.) uznała, że działalność społeczna ma sens, ale pod pewnymi warunkami. Blisko co czwarty badany (23,3 proc.) zdecydowanie pozytywnie ocenił sens takiej działalności. Osoby, które nie widziały sensu takiej działalności, stanowiły łącznie 8,8 proc. ankietowanych. Co szósty badany (17,1 proc.) nie miał wyrobionego zdania, odpowiadając na powyższe pytanie.

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między odpowiedziami na to pytanie a płcią badanych,  $\chi^2(4)=42,001$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1225)=0,185$ ,  $p<0,05$ , miejscem zamieszkania,  $\chi^2(20)=38,476$ ,  $p<0,05$ ,  $\tau_b(1226)=-0,073$ ,  $p<0,05$ , udziałem w nabożeństwach,  $\chi^2(32)=67,621$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1199)=0,236$ ,  $p<0,05$ , wykształceniem matki,  $\chi^2(47)=38,847$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1203)=0,180$ ,  $p<0,05$  oraz liczbą posiadanych książek,  $\chi^2(20)=35,013$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1212)=0,170$ ,  $p<0,05$ .

Nie zanotowano istotnych statystycznie korelacji między odpowiedziami na pytanie o sens działalności społecznej a wykształceniem ojca oraz sytuacją materialną rodziny. Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w badanej postawie między grupami osób z rodziny o tradycji działalności społecznej i grupami respondentów bez takich tradycji.

Drugie z zadanych pytań dotyczyło sensu działalności charytatywnej. Co dziewięć badany (11,5 proc.) nie widzi sensu takiej działalności. Co dwudziesty nie ma wyrobionej opinii w tym względzie. 83,7 proc. badanych uznało, że działalność społeczna ma sens, w tym co drugi badany (54,5 proc.) zdecydowanie pozytywnie ocenił sens takiej działalności.

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między odpowiedziami na to pytanie a płcią badanych,  $\chi^2(4)=42,001$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1225)=0,185$ ,  $p<0,05$ , miejscem zamieszkania,  $\chi^2(20)=38,476$ ,  $p<0,05$ ,  $\tau_b(1226)=-0,073$ ,  $p<0,05$ , udziałem w nabożeństwach,  $\chi^2(32)=67,621$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1199)=0,236$ ,  $p<0,05$ , wykształceniem matki,  $\chi^2(47)=38,847$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1203)=0,180$ ,  $p<0,05$  oraz liczbą posiadanych książek,  $\chi^2(20)=35,013$ ,  $p<0,05$ ,  $\phi(1212)=0,170$ ,  $p<0,05$ .



Nie zanotowano istotnych statystycznie korelacji między odpowiedziami na pytanie o sens działalności społecznej a wykształceniem ojca, ani sytuacją materialną rodziny. Z rozkładów odpowiedzi na pytania o sens działalności społecznej i charytatywnej wynika, że badana młodzież uważa, że większy sens ma ta druga – charytatywna. Tabela 5.47. pozwala porównać, jak badani odpowiadali na pytania o sens działalności społecznej i charytatywnej.

Tabela 5.47. Rozkład odpowiedzi akceptujących sens działalności społecznej i charytatywnej (dane w proc.)

	Działalność		
	społeczna	charytatywna	różnica ocen
	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>b - c</i>
Ma sens pod pewnymi warunkami	51,1	29,2	21,9
Zdecydowanie ma sens	23,1	54,5	-31,4

Analiza powyższych danych pozwala stwierdzić, że lepiej oceniana jest działalność charytatywna. Nietrudno jest zauważyć, że nastąpiło tutaj całkowite odwrócenie odpowiedzi. O ile połowa badanych widzi sens działalności społecznej przy spełnieniu pewnych warunków, to w przypadku działalności charytatywnej połowa badanych nie stawia żadnych warunków. Ich ocena jest bezwarunkowa.

### 5.7.2. Gotowość podjęcia działalności społecznej i charytatywnej

Mimo iż wielu badanych (83,7 proc.) uważa, że działalność charytatywna ma sens, to jako wolontariusz działał zaledwie co czwarty ankietowany (26,2 proc.).

Skąd się bierze tak niski udział w działalności charytatywnej, przy tak wysokiej aprobacie dla niej? Jednym z możliwych wytłumaczeń jest brak wiedzy, gdzie i jak można działać jako wolontariusz. Potwierdza to fakt, że do połowy badanych (53,0 proc.) nikt nie zwracał się z propozycją podjęcia działalności charytatywnej. Co trzeci ankietowany (35,0 proc.) pamięta, że zwrócono się do niego z taką propozycją.

Innym brak wykształconych wzorców takiej działalności w skali ogólnokrajowej, jak i społeczności lokalnej.

Przypomnijmy, ponad trzy czwarte badanych uczniów widzi sens działalności charytatywnej. Połowa badanych odpowiada, że gdyby ktoś złożył im propozycję pracy jako wolontariusz ani nie odmówiliby, ani nie zdecydowaliby się na taką pracę. Oznacza to, że potrzebowaliby czasu do namysłu, zapoznania się z propozycją. Ponad jedna trzecia badanych zgodziłaby się od razu. Jedynie co dziesiąty badany zdecydowanie odmówiłby.

Kim są osoby aprobujące propozycję? Przede wszystkim są to:

- dziewczęta,
- mieszkańcy wsi,
- mieszkańcy miast do 50 tys. mieszkańców,
- uczestniczący w nabożeństwach raz w tygodniu,
- osoby, których ojcowie posiadają podstawowe lub mniej niż podstawowe wykształcenie,
- osoby, których matki posiadają mniej niż podstawowe, podstawowe lub niepełne średnie wykształcenie,

- osoby, w których domach nie wystarcza pieniędzy nawet na jedzenie,
- osoby pochodzące z domów, w których istnieją tradycje działalności społecznej,
- osoby należące do organizacji.

Osoby niezdecydowane to przede wszystkim:

- chłopcy,
- mieszkańcy miast od 100 tys. do 199 tys. mieszkańców,
- uczestniczący w nabożeństwach dwa, trzy razy w miesiącu,
- osoby, których ojcowie posiadają niepełne średnie lub niepełne wyższe wykształcenie,
- osoby, których matki posiadają niepełne wyższe wykształcenie,
- osoby, w których domach nie można pozwolić sobie na niektóre drogie przedmioty,
- osoby pochodzące z domów, w których nie ma tradycji działalności społecznej,
- osoby nienależące do żadnej organizacji.

A kim są osoby odrzucające propozycję działania w wolontariacie? Przede wszystkim są to:

- chłopcy,
- mieszkańcy miast od 50 tys. do 99 tys. mieszkańców,
- uczestniczący raz, dwa razy w roku w nabożeństwach,
- osoby, których ojcowie posiadają pomaturalne lub wyższe wykształcenie,
- osoby, których matki posiadają pomaturalne lub wyższe wykształcenie,
- osoby, w których domu nie wystarcza pieniędzy nawet na jedzenie,
- osoby pochodzące z domów, gdzie nie ma tradycji działalności społecznej,
- osoby nienależące do żadnej organizacji.

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między odpowiedziami na to pytanie a płcią badanych,  $\chi^2(2) = 103,523, p < 0,05, \phi(1215) = 0,292, p < 0,05$ , udziałem w nabożeństwach,  $\chi^2(16) = 32,848, p < 0,05, \phi(1205) = 0,165, p < 0,05$ , wykształceniem, ojca  $\chi^2(16) = 17,171, p < 0,05, \phi(1183) = 0,153, p < 0,05$ , wykształceniem, matki  $\chi^2(14) = 35,063, p < 0,05, \phi(1194) = 0,171, p < 0,05$  oraz sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1193) = 0,016, p > 0,05$ .

Nie zanotowano istotnych statystycznie korelacji między odpowiedziami na pytanie o sens działalności społecznej a miejscem zamieszkania oraz liczbą posiadanych książek. Również nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w badanej postawie między grupami osób z rodzin o tradycji działalności społecznej i grupami respondentów bez takich tradycji.

### 5.7.3. Własna aktywność społeczna

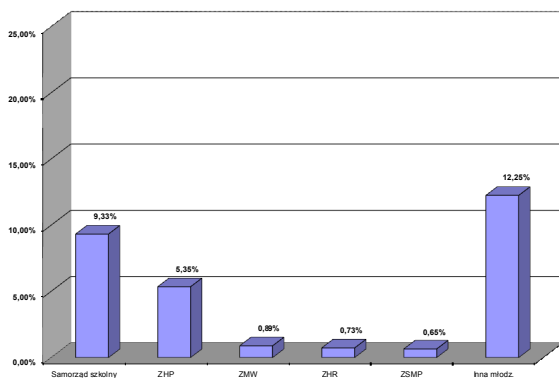
Doktryna społeczeństwa obywatelskiego zakłada, że obywatele są aktywni w różnego rodzaju stowarzyszeniach o charakterze dobrowolnym. Młodzież ucząca się ma okazję realizować swoje potrzeby działalności społecznej w różnego rodzaju organizacjach, stowarzyszeniach o charakterze politycznym czy społecznym oraz w kołach zainteresowań. Wszystkie one zakładają dobrowolny charakter uczestnictwa.

Wskaźnikiem aktywności społecznej jest przynależność do różnego rodzaju organizacji, stowarzyszeń, kół czy klubów.

Wśród respondentów 635 osób (51,5 proc.) należy do jakiejś organizacji lub stowarzyszenia, 598 osób (48,5 proc.) – nie należy. Liczebność obu tych kategorii nie różni się od siebie istotnie statystycznie, o czym świadczy wartość współczynnika  $\chi^2$ <sup>12</sup>.

Najwięcej, bo aż 22,14 proc. badanych uczniów przyznaje, że działa w klubach sportowych. 10,14 proc. deklaruje przynależność do Polskiego Czerwonego Krzyża, 10,54 proc. do koła artystycznego. W samorządzie szkolnym działa 9,3 proc. badanych. 12,3 proc. badanych deklaruje, że należy do innej organizacji młodzieżowej.

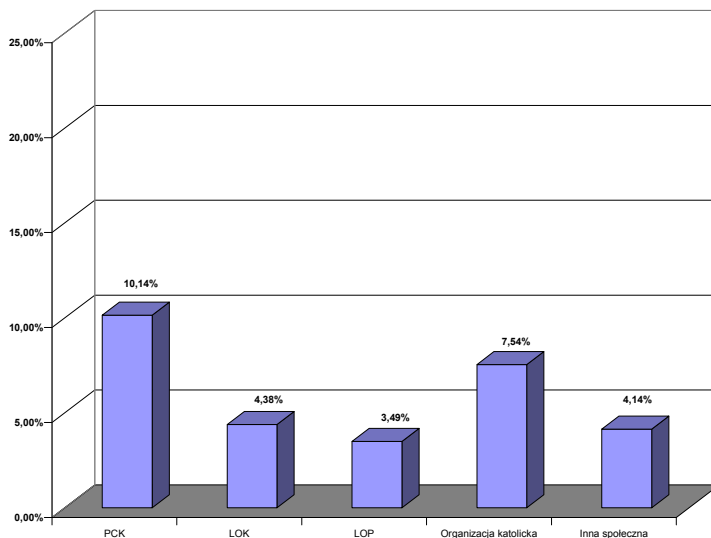
Najmniejszą popularnością cieszą się organizacje określane mianem młodzieżowych: ZHP, ZHR, ZSMP oraz ZMW. Łącznie do tych organizacji należy 14,9 proc. aktywnych społecznie respondentów. Przynależność badanych do organizacji młodzieżowych przedstawia rysunek 5.9, do stowarzyszeń rysunek 5.10, natomiast do klubów i kół zainteresowań rysunek 5.11.



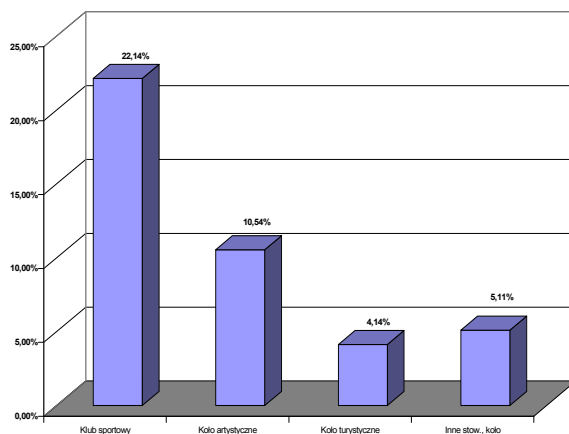
Rysunek 5.9. Przynależność badanej młodzieży do organizacji młodzieżowych

---

<sup>12</sup> ( $\chi^2(1) = 1,746, p > 0,05$ ).



Rysunek 5.10. Przynależność badanej młodzieży do stowarzyszeń społecznych



Rysunek 5.11. Przynależność badanej młodzieży do stowarzyszeń społecznych

Korelacja deklaracji organizacyjnej aktywności społecznej z wykształceniem ojca lub matki wykazuje zależność (wykształcenie ojca,  $\chi^2(6) = 19,612, p < 0,01, \tau_b(1199) = 0,105, p < 0,001$ ) (wykształcenie matki,  $\chi^2(6) = 26,219, p < 0,01, \tau_b(1213) = 0,123, p < 0,001$ ). Im wyższe wykształcenie ojca lub matki, tym częstsza jest przynależność do organizacji, stowarzyszenia lub koła zainteresowań. W grupie rodziców o podstawowym wykształceniu zaledwie co trzeci badany działał w organizacji. W przypadku rodziców o wykształceniu wyższym odsetek ten wzrasta niemal dwukrotnie.

Analiza aktywności społecznej badanych z wybranymi cechami demograficznymi czy społecznymi pokazuje, że płeć nie różnicuje badanej młodzieży pod tym względem. Prawie tyle samo chłopców (51,8 proc.) co dziewcząt (53,0 proc.) deklaruje przynależność do jakiejś organizacji. Również miejsce zamieszkania nie ma wpływu na stopień zaangażowania organizacyjnego.

Istnienie tradycji działalności społecznej w rodzinie wpływa na przynależność badanej młodzieży do organizacji, stowarzyszeń społecznych czy kół zainteresowań. Osoby pochodzące z takich właśnie rodzin częściej deklarowały przynależność organizacyjną. Zanotowano istotny statystycznie związek między przynależnością do organizacji a tradycją działalności społecznej lub politycznej w rodzinie,  $\chi^2(1)=10,654$ ,  $p<0,01$ . Korelacja między tymi zmiennymi jest niska,  $r(1216) = 0,094$ ,  $p<0,001$ . Dokładne dane dotyczące rozkładu tych dwóch zmiennych zawiera tabela 5.48.

Tabela 5.48. Tradycje działalności społecznej w rodzinie a przynależność do organizacji młodzieżowej lub społecznej

		Tradycje działalności społecznej w rodzinie				Ogółem	
		tak		nie		N	proc.
		N	proc.	N	proc.		
Należy do jakiejś organizacji	tak	142	62,0	494	50,0	636	52,3
	nie	87	38,0	493	50,0	580	47,7
Ogółem		229	100,0	987	100,0	1216	100,0

Przynależność badanych do organizacji, ruchu, stowarzyszenia czy klubu nie ma charakteru jednorodnego. Wśród badanych dominują szeregowi członkowie organizacji. Dokładne dane dotyczące rozkładu cechy przynależność organizacyjna zawiera tabela 5.49.

Tyle deklaracja przynależności do organizacji. A jak swoją gotowość do działalności społecznej oceniają badani uczniowie? W kwestionariuszu znalazło się pytanie, w którym poproszono o odniesienie się do stwierdzenia: „*Działanie społeczne jest dla mnie bardziej pociągające niż bierne przyglądanie się temu, co dzieje się wokół mnie*”. Blisko 2/3 ankietowanych (62 proc.) zgadza się w mniejszym lub większym stopniu z tym stwierdzeniem. Przynależność do organizacji wpływa na odczuwanie gotowości do działania społecznego. Osoby należące do jakiejś organizacji, klubu czy koła zainteresowań częściej deklarowały gotowość do działania społecznego.

Tabela 5.49. Deklarowana aktywność młodzieży w organizacjach, stowarzyszeniach i kołach zainteresowań

	Należy do organizacji i jest: (dane w proc.)	
	członkiem	funkcyjnym
Samorząd szkolny ( $N = 115$ )	51,4	48,6
ZHP ( $N = 66$ )	66,6	33,4
ZHR ( $N = 9$ )	66,6	33,4
ZSMP ( $N = 8$ )	87,5	12,5
ZMW ( $N = 11$ )	90,9	9,1
Inna młodzieżowa ( $N = 151$ )	54,3	45,7
PCK ( $N = 125$ )	84,8	15,2
LOP ( $N = 43$ )	93,0	7,0
LOK ( $N = 54$ )	92,5	7,5
Koło artystyczne ( $N = 130$ )	89,2	10,8
Koło turystyczne ( $N = 51$ )	86,3	13,7
Inna społeczna ( $N = 51$ )	62,7	37,3
Organizacja katolicka ( $N = 93$ )	82,8	17,2
Klub sportowy ( $N = 273$ )	82,1	17,9
Inna organizacja, koło lub stowarzyszenie ( $N = 63$ )	80,3	19,7

Zanotowano istotny statystycznie związek między tymi dwiema zmiennymi,  $\chi^2(4)=42,658$ ,  $p<0,01$ . Korelacja między tymi zmiennymi jest niska,  $\tau_b(1214)=0,164$ ,  $p<0,001$ . Rozkład odpowiedzi na te dwa pytania zawiera tabela 5.50.

Tabela 5.50. Deklaracja: „Działanie społeczne jest dla mnie bardziej pociągające niż bierne przyglądanie się temu, co dzieje się wokół mnie a przynależność do organizacji (dane w proc.)

		Działanie społeczne jest dla mnie bardziej pociągające niż bierne przyglądanie się temu, co dzieje się wokół mnie	
		Niezgadający się	Zgadający się
Należy do organizacji	Nie ( $N = 597$ )	46,6	53,4
	Tak ( $N = 629$ )	30,0	70,0

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między przynależnością do organizacji a liczbą książek znajdujących się w domu,  $\tau_b(1214)=-0,113$ ,  $p<0,01$  oraz sytuacją materialną rodziny,  $\tau_b(1195)=-0,049$ ,  $p<0,05$ . Zanotowano również istotną statystycznie korelację między przynależnością do organizacji a poczuciem

wplywu,  $r(1211)=-0,193$ ,  $p<0,01$ . Brak istotnej statystycznie korelacji pojawil się między przynależnością do organizacji a poczuciem bezpieczeństwa.

Nie zanotowano związków w zakresie poszczególnych aktywności partyjnych rodziców, czyli między byciem członkiem partii lub pełnieniem w niej funkcji. Z omawianą postawą nie łączy się pełnienie przez któregoś z rodziców funkcji radnego. Jednak zanotowano istotne statystycznie różnice w badanej postawie między grupami osób z rodzin o tradycji działalności społecznej i grupami respondentów bez takich tradycji. Wszystkie wartości zestawiono w tabeli 5.51.

Tabela 5.51. Gotowość podjęcia działalności społecznej w grupach z tradycją rodzinną w działalności społecznej i w grupach bez takich tradycji wraz z testem t Studenta

	Rodzina z tradycją				<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	tak		nie				
	M	SD	M	SD			
<b>działalność społeczna</b>	<b>3,81</b>	<b>1,151</b>	<b>3,48</b>	<b>1,179</b>	<b>-3,781</b>	<b>1205</b>	<b>0,000</b>
<b>funkcja w org. społ.</b>	<b>4,02</b>	<b>1,016</b>	<b>3,49</b>	<b>1,185</b>	<b>-4,537</b>	<b>1205</b>	<b>0,000</b>
<b>członek org. społ.</b>	<b>3,88</b>	<b>1,216</b>	<b>3,51</b>	<b>1,172</b>	<b>-3,141</b>	<b>1205</b>	<b>0,002</b>

### Nauczyciele o stanie wiedzy i postawach politycznych uczniów

#### 6.1. Cel badania i przyjęta metoda

Nauczyciele przedmiotu o nazwie *wiedza o społeczeństwie* są nielicznie reprezentowani w badaniach empirycznych. Stosunkowo niewiele wiadomo o opiniach nauczycieli uczących WoS czy nauczanych przez nich przedmiocie.

Podstawowym celem prezentowanego badania było zrekonstruowanie obrazu postaw politycznych młodzieży i odtworzenie czynników, które współtworzą „postawy polityczne młodzieży” – jeden z podstawowych elementów socjalizacji politycznej. Jednym słowem chodzi o uchwycenie kontekstu, w jakim dochodzi do kształtowania postaw politycznych młodzieży. Zdecydowałem, by w tej części badania zastosować metodę jakościową. W tym celu wykorzystano techniki indywidualnego wywiadu pogłębionego, nagrywanego na taśmę magnetofonową. Wszystkie wywiady przeprowadzono, opierając się na tym samym scenariuszu.

Projektując ten etap badania, założyłem, że nauczyciele chętnie podzielą się swoimi opiniami; w scenariuszu nie było pytań, które badane osoby mogłyby uznać za drażliwe. Wszystkie odnosiły się do wiedzy i doświadczeń zawodowych osób badanych.

W trakcie wywiadu nauczyciele odpowiadali na pytania koncentrujące się wokół następujących zagadnień:

- Czy w środowisku nauczycielskim dyskutuje się nad edukacją obywatelską?
- Jaki jest stan edukacji obywatelskiej?
- Jakie są zadania współczesnej polskiej szkoły w zakresie edukacji obywatelskiej?
- Jak nauczyciele spostrzegają postawy polityczne młodzieży?
- Jak nauczyciele spostrzegają aktywność społecznej młodzieży?
- Jak nauczyciele widzą perspektywy edukacji obywatelskiej młodzieży?

#### 6.2. Dobór osób do badania

Ogółem przeprowadzono w badaniu 11 indywidualnych wywiadów pogłębionych. Przed rozpoczęciem badania przyjąłem założenie, że nauczycieli w ich opiniach o edukacji politycznej będzie różnicowało ich doświadczenie zawodowe. Toteż do udziału w badaniu zaprosiłem osoby, które rozpoczęły swoją karierę zawodową w dwóch okresach historycznych:

- 1) przed 1989 rokiem,
- 2) po 1989, przy czym dla tych osób minimalny staż pracy wynosił jeden rok.

Dobór tych grup badanych podyktowany był także spełnieniem metodologicznego wymogu, jakim jest istnienie w danym środowisku zawodowym tzw. ścieżki kariery –



tylko wtedy możliwe jest porównanie doświadczeń i opinii nauczycieli na temat ich pracy.

Oprócz kluczowej w tym badaniu zmiennej, jaką jest staż pracy, przy doborze osób do badania wzięto pod uwagę także region działalności. Ze względu na społeczne, kulturowe i polityczne różnice regionalne zdecydowano się na dobór osób do badania z regionu: warszawskiego, podlaskiego, śląskiego oraz podkarpackiego.

Wszystkie osoby badane miały co najmniej roczny staż nauczania w szkole. Do grupy badanych trafiły cztery osoby o stażu powyżej 25 lat, trzy osoby o stażu 20-25 lat, trzy osoby uczące w szkole od 15 do 19 lat, sześć osób pracujących w zawodzie nauczyciela poniżej 10 lat. Oznacza to, że prawie połowa wszystkich respondentów rozpoczynała swe zawodowe kariery jeszcze przed okresem transformacji ustrojowej. Średnia wieku w przebadanej przez nas grupie nauczycieli wyniosła 41 lat. Zbiorcze zestawienie charakterystyk osób biorących udział w badaniu przedstawia tabela 6.1.

### 6.2.1. Sylwetki badanych nauczycieli

**Anna** ma 29 lat. Mieszka w miejscowości liczącej ponad 50 tysięcy mieszkańców na Mazowszu. W 2004 roku zaczęła uczyć WOS. Pracuje w liceum ogólnokształcącym. Uczy w 3 klasach, łącznie 100 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego naucza. Obok WOS uczy geografii i podstaw przedsiębiorczości. Jest jedynym nauczycielem WOS w szkole. Obecnie dokształca się podyplomowo.

**Agnieszka** ma 26 lat. Mieszka w miejscowości liczącej ponad 50 tysięcy mieszkańców na Mazowszu. W 2004 roku ukończyła studia. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego naucza. Uczy głównie historii. Obecnie uczy w 6 klasach, łącznie 200 uczniów. W szkole jest jedynym nauczycielem WOS. W chwili, gdy brała udział w badaniu, studiowała filozofię. Uczestniczy w kursach doskonalących.

**Beata** ma 43 lata. Mieszka w miejscowości liczącej powyżej 50 tysięcy mieszkańców na Mazowszu. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1987 roku. Obecnie uczy w liceum ogólnokształcącym, w 4 klasach liczących łącznie 120 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza przedsiębiorczości. W szkole nie jest jedynym nauczycielem WOS. Ukończyła podyplomowe studia ekonomiczne. Uczestniczyła w kursach doskonalących organizowanych przez CEO, Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, CODN.

**Bożena** ma 49 lat. Mieszka w miejscowości liczącej powyżej 100 tysięcy mieszkańców na Podlasiu. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1979 roku. Obecnie uczy w technikum, w 1 klasie. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza geografii. W szkole nie jest jedynym nauczycielem WOS. Uczestniczyła w kursach doskonalących organizowanych przez Centrum Edukacji Nauczycieli oraz IPN.

**Tabela 6.1.** Charakterystyka nauczycieli biorących udział w badaniu

		< 1989 (N = 7)	1989 i > 1989 (N = 4)
Płeć	Kobieta	4	4
	Męczyzna	3	-
Wiek	21-25	-	1
	26-30	-	2
	31-35	-	1
	36-40	-	-
	41-50	6	-
	51-60	1	-
ukończony kierunek studiów	historia	4	2
	politologia	3	-
	inne	1	2
rok ukończenia studiów	1975-1980	4	-
	1981-1985	2	-
	1986-1989	1	-
	1990-2000	-	3
	2001-	-	1
rok rozpoczęcia pracy	1975-1980	3	-
	1981-1985	2	-
	1986-1989	2	-
	1990-2000	-	3
	2001-	-	1
w jakiej szkole uczy	liceum ogólnokształcące	4	3
	technikum	3	1
	liceum profilowane	-	1
w ilu klasach uczy	1-5	5	1
	6-10	2	2
	11-	-	1
ilu uczy uczniów	do 50	1	-
	51-100	1	1
	101-150	3	-
	151-200	1	2
	201-250	1	-
	251-300	-	1
czy jest jedynym naucz. WOS	tak	1	3
czy uczy czegoś oprócz WOS	tak	6	4
czego uczy	historii	5	3
	przedsiębiorczości	1	2
	innego przedmiotu	2	1
ukończone studia podyplomowe	tak	3	3
uczestniczył w kursach doskonalących przed 2004/05	tak	7	2
uczestniczył w kursach doskonalących w 2004/05	tak	3	-

**Dariusz** ma 49 lat. Mieszka w miejscowości liczącej powyżej 50 tysięcy mieszkańców na Podkarpaciu. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1982 roku. Obecnie uczy w liceum ogólnokształcącym, w 4 klasach liczących łącznie 140 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza historii i informatyki. W szkole nie jest jedynym nauczycielem WOS. Skończył studia podyplomowe. Uczestniczył w kursach doskonalących organizowanych przez uczelnie krakowskie i rzeszowskie, kuratorium oświaty, MEN, CODN oraz CEO.

**Ewa** ma 48 lat. Mieszka w Warszawie. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1981 roku. Obecnie uczy w liceum ogólnokształcącym, w 3 klasach liczących łącznie 90 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza historii. W szkole nie jest jedynym nauczycielem WOS. Uczestniczyła w kursach doskonalących organizowanych przez CEO oraz CODN.

**Kazimierz** ma 59 lat. Mieszka w Katowicach. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1979 roku. Obecnie uczy w technikum, w 7 klasach liczących łącznie 230 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza historii. W szkole nie jest jedynym nauczycielem WOS. Uczestniczył w kursach doskonalących organizowanych przez WOM.

**Magda** ma 40 lat. Mieszka w miejscowości liczącej powyżej 100 tysięcy mieszkańców na Podlasiu. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1995 roku. Obecnie uczy w technikum i liceum profilowanym, w 8 klasach liczących łącznie 200 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza historii. W szkole jest jedynym nauczycielem WOS. Ukończyła podyplomowe studia ekonomiczne.

**Małgorzata** ma 33 lata. Mieszka w Warszawie. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1997 roku. Obecnie uczy w liceum ogólnokształcącym, w 10 klasach liczących łącznie 300 uczniów. WOS jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza historii i przedsiębiorczości. W szkole nie jest jedynym nauczycielem WOS. Ukończyła podyplomowe studia politologiczne. W chwili udziału w badaniu studiowała podyplomowo zarządzanie oświatą. Uczestniczyła w kursach doskonalących organizowanych przez Stowarzyszenie Edukacji Prawnej.

**Paweł** ma 60 lat. Mieszka w miejscowości liczącej poniżej 50 tysięcy mieszkańców na Mazowszu. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1980 roku. Obecnie uczy w technikum, w 5 klasach liczących łącznie 150 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza historii. W szkole nie jest jedynym nauczycielem WOS. Ukończył podyplomowe studia ekonomiczne. Uczestniczył w kursach doskonalących organizowanych przez CODN, Fundację Batorego oraz Fundację Schumana.

**Sylwia** ma 47 lat. Mieszka w miejscowości liczącej powyżej 100 tysięcy mieszkańców na Śląsku. Wiedzy o społeczeństwie uczy od 1987 roku. Obecnie uczy w technikum, w 9 klasach liczących łącznie 200 uczniów. WOS nie jest głównym przedmiotem, którego uczy. Dodatkowo naucza geografii. W szkole jest jedynym nauczycielem WOS. Ukończyła podyplomowe studia ekonomiczne. Uczestniczyła w kursach doskonalących organizowanych przez WOM.

### 6.3. Główne wyniki

#### 6.3.1. Dyskusja nad edukacją obywatelską w środowisku nauczycielskim

Ogólnie rzecz biorąc, nauczyciele myślą dyskusję nad edukacją obywatelską młodzieży z dyskusją o polityce<sup>13</sup>, toteż zamiast uwag o edukacji słyszymy, że młodzież zaproszona na spotkanie z prof. Geremkiem na temat wejścia Polski do Unii Europejskiej (*nota bene* nauczycielka myli nazwę organizatora z samą imprezą, myśląc o Fundacji Schumana mówi parada Schumana), że nauczyciel należący do „Solidarności” bierze udział w zebraniach swojego związku. Inny natomiast ogląda w telewizji program *Młodzież kontra...* (też nie potrafi podać poprawnej nazwy audycji) i dyskusję nad stanem edukacji utożsamia z dyskusją nad stanem zaangażowania. Jeszcze inny mówi o programach publicystycznych w telewizji, o śledzeniu kampanii wyborczej, o czytaniu przez ambitniejszą młodzież czasopism typu „Polityka”, „Wprost” czy „Wiedza o Społeczeństwie” (nawiasem mówiąc czasopisma takiego nie ma na rynku wydawniczym).

Kazimierz opowiadał o kontaktach z radnymi, gdyż jest członkiem rady nadzorczej swojego osiedla i o przedwyborczych spotkaniach przedstawicieli różnych partii politycznych z ludnością Śląska. Dowiadujemy się od niego, iż w spotkaniach tych dużą aktywnością wykazywała się prawica, iż uczestniczyli w nich nauczyciele, katecheci, sąsiedzi, znajomi, że omawiano na nich sytuację społeczno-gospodarczą kraju i regionu, oceniano prezydenta Katowic, mówiono nawet o problemach szkolnictwa, ale w kontekście reformy z 1999 r.

Kilka wypowiedzi dotyczyło jednak dyskusji nad edukacją polityczną młodzieży. Dyskutuje się o tym przede wszystkim w Centrum Edukacji Obywatelskiej (fundacja mieszcząca się przy ul. Małachowskiego w Warszawie), Centrum Edukacji Nauczycieli (Białystok), w ośrodkach metodycznych (Będzin, Dąbrowa Górnicza, Sosnowiec) oraz podczas zajęć na studiach zarówno magisterskich, jak i podyplomowych.

Beata wskazuje na Centrum Edukacji Obywatelskiej<sup>14</sup>, które „*organizuje, prowadzi edukacyjne projekty młodzieżowe, chociażby „Młodzi głosują”, czyli młodzi obywatele (...) organizują swego rodzaju prawyborzy przed takimi większymi wyborami, referendumi, w najbliższym czasie zapewne będą organizowane prawyborzy do parlamentu i prawyborzy na prezydenta (...) organizują też takie działania, jak „Młodzi obywatele działają”, czyli właśnie młodzież odszukuje problemy z elitami władzy, czyli z elitami politycznymi, jak by nie patrzeć, uzgadniać sposób rozwiązania danego problemu, a czasami nawet wymóc rozwiązanie danego problemu, więc ta..., to centrum, ta fundacja też szkoli nauczycieli, prowadzi forum dyskusyjne nauczycieli nauczających wiedzy obywatelskiej, wiedzy o społeczeństwie, ale jest daleka od tego, żeby promować jakąś opcję polityczną.*”

Dariusz czasem bierze udział w internetowych forach dyskusyjnych. Niekiedy nauczyciele WOS sami inicjują dyskusje z wychowawcami klas oraz ze swymi kolegami, zwłaszcza uczącymi pokrewnych przedmiotów, takich jak historia, język pol-

<sup>13</sup> Nie mówiąc już o tym, iż dla niektórych wywiad stał się okazją do wyrzucenia z siebie wszelkich pretensji i żalów dotyczących kłopotów wychowawczych czy obyczajowości.

<sup>14</sup> Powstała w roku 1994 Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej jest organizacją pozarządową.

ski, geografia czy przedmiotów z grupy edukacji ekonomicznej. W tym drugim przypadku przybierają one zazwyczaj charakter warsztatów metodycznych. „*Uczymy się nowych technik, nowych metod, ale nie chodzi tutaj o (...) edukację polityczną jako taką, chodzi o warsztat pracy, jak przekazywać tego rodzaju informacje, wiedzę uczniom*” (Beata).

Podobne akcenty znajdziemy w wypowiedziach Beaty i Sylwii. A oto wypowiedzi tych nauczycielek:

1) „*Rozmawiamy z nauczycielami konkretnych przedmiotów, czyli najczęściej z historykami. A o czym rozmawiamy? W tej chwili w związku ze zmianą programów były dyskusje, jaki program wybrać, jaki podręcznik będzie najlepszy, co jest dobre*” (Beata).

2) „*Tutaj to jest kwestia tego, jakie bloki w tym przedmiocie wprowadzać bądź nie wprowadzać. W technikum część tych rzeczy pojawia się na innych przedmiotach. Ja rozumiem, że tu istotna jest korelacja przedmiotów, ale niekoniecznie przedmiot, który ma godzinę tygodniowo musi zawierać wątki i tematy, które się powtarzają, np.: na Gospodarce Przedsiębiorstw, w związku z tym tutaj były te kwestie sporne czy wprowadzać ekonomię, czy nie wprowadzać, a zostawić ją na innym przedmiocie*” (Sylwia).

Uwagi tego typu powtarzały się w większości wypowiedzi. Zdaniem Agnieszki, stan dyskusji nad edukacją polityczną polskiej młodzieży jest bardzo niski. Może to wynikać z tego, „*(...) że ten przedmiot wcześniej nie był zaliczany do przedmiotów naturalnych i był traktowany jako coś dodatkowego. Musi upłynąć trochę czasu, zanim ludzie zajmujący się w Polsce edukacją dojdą do tego, że to jest ważne dla młodych ludzi z takiego praktycznego punktu widzenia... również*”.

Poza szczupłością czasu kolejnym problemem, z którym borykają się uczący, jest wadliwe umiejscowienie zagadnień z zakresu wiedzy społeczno- -politycznej w strukturze programów szkolnych. Skoro „*WOS pojawił się dopiero w trzeciej klasie szkoły średniej, (kiedy) kończą szkołę*”, to „*dokładna edukacja pod względem politycznym nie jest możliwa, bo trzeba zrealizować jak największe partie materiału, przygotowując uczniów do matury*” (Anna).

Jak można wywnioskować z przytoczonych wypowiedzi, w dyskusjach organizowanych przez ośrodki kształceniowo-metodyczne nauczyciele biorą aktywny udział.

Byłoby też pożądane, gdyby do dyskusji nad stanem edukacji włączyły się osoby odpowiadające za fundusze w oświacie. „*Bo (...) my nie dostajemy pieniędzy na utworzenie kółka*” (Ewa).

Brakuje też rzetelnych badań o stanie wiedzy politycznej młodzieży. Jeden z badanych nauczycieli postuluje, że należałoby przeprowadzić cały cykl badań dotyczących różnych sfer życia społecznego, zaangażować w nie młodzież z różnych, nie tylko dobrych, szkół i nadać im atrakcyjną formę (Paweł).

### **6.3.2. Zadania szkoły w zakresie edukacji obywatelskiej młodzieży**

Rozważania zacznę od analizy tych wypowiedzi, które odnoszą się do wzorca wychowania obywatelskiego. Kogo zatem chce wychować polska szkoła?

Lapidarnie, acz bardzo trafnie, ujęły to dwie respondentki – Bożena i Magda. Wzorowy obywatel to człowiek, „*który nie tylko goni za pieniądzem i interesują go prywatne sprawy, ale (...) także sprawy kraju*” (Magda). To patriota świadomy tego,

że „to, co robi, powinno służyć jego krajowi, znający nie tylko swoje prawa, ale i obowiązki wobec własnego państwa, aktywnie uczestniczący w strukturach życia politycznego, społecznego, gospodarczego” (Bożena).

Patriotyzm wymaga, by „dobrze mówić o kraju, dobrze go reprezentować, by starać się przelamać sięgający czasów Wielkiej Emigracji 1831 r. wizerunek Polaka jako złodzieja i opoja” (Kazimierz).

Kazimierz jednak swój obraz wzorowego obywatela rozbudowuje o dalsze cechy. „Od wzorowego obywatela wymagamy ponadto słowności i prawdomówności”. A Beata dodaje: „O ile mu możliwości pozwolą, powinien się kształcić, a następnie podjąć pracę w swoim zawodzie i sumiennie się z niej wywiązywać”. Wyczuwa się, iż mówiąca te słowa nauczycielka traktuje je bardzo kategorycznie. „Możesz” oznacza dla niej „masz moralny obowiązek”. Oczywiście zdaje sobie sprawę, że często rzeczywistość wymusza odstępstwa od tej zasady, ale skoro się mówi o wzorze, o tych, którzy „będą kontynuować pozytywne przejście Polski w dalszą drogę”, to należy im uświadomić, że możliwości są dane człowiekowi nie po to, by je marnował.

Beata za wciąż aktualne uważa sądy Marii Ossowskiej na ten temat. Ale dla niej najważniejszy jest zestaw następujących cech: „Powinien być: tolerancyjny, ale znać granice swojej tolerancji, powinien być świadomy swoich praw i wykorzystywać te prawa, nie może być bierny, powinien umieć dyskutować i wyrażać swoje poglądy, nie urażając innych, powinien umieć negocjować i dochodzić do kompromisów”.

Do bardzo ważnych cech wzorowego obywatela zaliczymy też szerokie zainteresowania. Powinien on mieć rzetelną wiedzę historyczną i ekonomiczną (Paweł), znać zasady funkcjonowania demokracji, partii politycznych, UE, NATO, wiedzieć „co rozumiemy pod takimi słowami, jak socjalizm, kapitalizm, konserwatyzm. To się wydaje banalne, (...) ale nie dla uczniów, którzy mają po 16-17 lat” (Agnieszka).

Nie sposób też nazwać wzorowym obywatelem tego, kto ogranicza się do śledzenia wyników wyborów w telewizji i nie raczy się pofatygować do urny, nie mówiąc już o działalności w jakimś ugrupowaniu. (Anna, Magda). Trudno przypuścić, by ktoś taki miał „wyrobione zdanie i opinię na sprawy polityczne” (Magda).

Taki telewizyjny oglądaczy często nie zna, a co za tym idzie, nie umie korzystać z przysługujących mu praw. „Uczniowie (zdający na studia – K.D.) zupełnie nie są świadomi, że przysługuje im prawo do odwołania, prawo do wniesienia skargi. Oni żyją bardzo biernie”. Nie potrafią „odnaleźć się w dzisiejszym świecie” (Anna), „załatwić prostych spraw w urzędzie, nie umieją poruszać się w gąszczu przepisów”. Jak mówi obrazowo niezadowolony z tego stanu rzeczy Kazimierz: „szkoła powinna wychowywać tak, aby po jej ukończeniu człowiek nie chodził do zakładu pracy z tornistrem, lecz umiał walczyć o to, co mu się należy”.

Niektórym jednak udział w wyborach i referendach oraz praktyczne przygotowanie do życia nie wystarczą. Ewie marzy się, by szkoła wychowywała „kogoś, kto będzie świadomie uczestniczył w życiu politycznym i dokonywał dobrych wyborów. Albo też, jeśli już mówimy o świadomym obywatelu, który będzie kreował politykę, czyli do polityki wejdzie, to powinien mieć świadomość, że w tym momencie przestaje być tylko przedstawicielem swoich wyborców, swojej partii politycznej, tylko się staje to, czego nie widzimy w tej chwili, tylko się staje przedstawicielem całego narodu i państwa.”

Dariusz zauważa, iż dyskusje polityczne wybuchają zazwyczaj wtedy, „kiedy jest przełożenie na oświatę, na sytuację osobistą”. Impulsem do takich rozmów są również ważne wydarzenia w kraju, na przykład takie, jak wybory.

Czym – zdaniem nauczycieli – jest edukacja polityczna i jakim celem ma służyć? Z wypowiedzi wynika, iż powinna odgrywać ważną rolę w życiu człowieka, zarówno w wymiarze osobistym, jednostkowym, jak i społecznym. Na pierwszy aspekt wyraźnie zwraca uwagę Kazimierz<sup>15</sup>, ale i w innych wywiadach nie brak podobnych akcentów.

I tak jedna z rozmówczyń – Anna – chciałaby, by dzięki tej edukacji uczniowie zdawali sobie sprawę, iż od obecnych poczynań partii politycznych zależy ich przyszłość.

Beata z kolei pragnie ich wyposażyć w umiejętność dochodzenia swoich praw i doprowadzić do tego, by byli świadomi, *„na co mamy wpływ (...), w jaki sposób możemy wpływać, nie posiadając nawet funkcji radnego. A zawsze możemy mieć”*.

Doceniając praktyczną, użyteczną, a nawet użytkową stronę edukacji społeczno-politycznej, nauczyciele kładą jednak przede wszystkim nacisk na jej drugi aspekt, na to, co Beata nazywa edukacją obywatelską, przeciwstawiając ją zresztą silnie edukacji politycznej, bo ta nieprzyjemnie kojarzy się jej z indoktrynowaniem.

Edukacja ta zakłada przygotowanie młodych ludzi do rozumienia tego, co się dzieje w sferze gospodarki i polityki, *„zapoznanie z wszelkimi podziałami politycznymi”* (Anna), czy *„przekazanie jak największej ilości informacji”* (Magda), *„zapoznanie z mechanizmami rządzącymi systemami politycznymi oraz działaniem środków masowego przekazu”* (Dariusz), słowem – dostarczenie wiedzy.

Lecz czy sama wiedza wystarczy?

Jak mówi Dariusz: *„Ja na pierwszym miejscu stawiam przekonania i postawy. Przed wiedzą nawet je stawiam. Albo jest człowiek uczciwy, ma wpojone, żeby być uczciwym (...), to najważniejsze jest. Najbardziej się boję wykształconych łotrów. Wiedza i umiejętności połączone ze złym charakterem prowadzą do skutecznego realizowania prywatnych celów kosztem dobra kraju, natomiast uczciwość skłania polityka do pełnienia bezinteresownej służby”*.

Inni nauczyciele zdają się rozumieć, iż ograniczenie się do cnót elementarnych (a do takich należy uczciwość) nie wystarczy. Oni stawiają sobie za cel *„wykształcenie postawy obywatelskiej”* (Agnieszka), *„przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim, w demokracji obywatelskiej”* (Paweł).

Stąd bierze się zadowolenie Beaty, *„że uczniowie podjęli inicjatywę i sami sobie załatwili (...) parking przed szkołą, a nie z tego, że mają same czwórki i piątki z klasówek”*.

Świadomy obywatel oczywiście *„powinien być dobrze wykształcony, wiedzieć, gdzie idzie, po co idzie, kto nim rządzi, dlaczego rządzi”*, ale znajomość sceny politycznej to dopiero początek. Nie będzie tej demokracji bez aktywnego udziału w życiu publicznym, bez angażowania się, bez przezwyciężenia złych obciążeń historycznych, sięgających czasów sejmików szlacheckich z ich niesławnym liberum veto, bez przełożenia pozytywistycznej pracy od podstaw nad romantyczne umiłowanie konspiracji.

---

<sup>15</sup> „Po pierwsze więcej kontaktów młodych ludzi z przedstawicielami władzy. Większy kontakt z urzędami, urzędem miejskim, urzędem miastem, zapraszanie tych ludzi do szkoły, żeby mogła młodzież podyskutować na nurtujące ich problemy. Żeby bezpośrednio od fachowca mogli się dowiedzieć, jak mają postępować, jak znaleźć pracę, by móc studiować. Studia w Polsce nazywamy węzłologią – wiązania końca z końcem. Szkoła sama nic nie robi. Musi być wsparcie, także finansowe, na pomoce naukowe, książki, czasopisma”.

Trafnie podsumowuje te wszystkie wątki Beata: „*Edukacja obywatelska nie polega tylko na opanowywaniu wiedzy na temat tego, kto jest u władzy i w jaki sposób wybieramy władzę, jakie partie polityczne są teraz właśnie na topie, ale chodzi o taką obywatelską postawę wobec tychże polityków, krytyczną postawę i także wyrażanie własnych poglądów politycznych i szukania własnych rozwiązań, a nie poprzestanie na narzekaniu, że oni to tylko «nachapali się», bo to jest bardzo często takie określenie, tutaj cytuję, tylko zarabiają na tym, nie myślą o dobru wspólnym*”.

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, nauczyciele spodziewają się po edukacji politycznej niemalże przebudowy naszego narodowego sposobu myślenia. Czy formułowanie takich wysokich oczekiwań ma jednak w ogóle sens? Otóż miałoby, gdyby udało się spełnić następujące trzy warunki:

Po pierwsze, takie zajęcia powinni prowadzić ludzie, którzy mają doświadczenie w pracy z młodzieżą starszą. Po wtóre, edukację szkolną należy wesprzeć i uzupełnić przez radio, telewizję i prasę. Po trzecie wreszcie, a najważniejsze, edukować powinno samo życie społeczne. „*Jeśli ono jest wzorem, to jest najlepsza edukacja*” (Paweł).

Ponieważ jednak życie daleko odbiega od ideału, to cel, jaki stawia Ewa, czyli „*wychowanie tych, którzy będą nami rządzić w przyszłości*” wydaje się raczej trudny do osiągnięcia. Cóż, w takiej czy innej rzeczywistości warto przynajmniej mieć ambitne marzenia.

Zdaniem jednej z rozmówczyń to, co proponują sami politycy, jest niewłaściwą formą edukacji. Młodzież w szkole przygotowuje się do spotkań z nimi. Wciela się w role przedstawicieli różnych partii, do dyskusji panelowych, ale – nie mówi tego wprost, lecz zdaje się sugerować – zaproszeni politycy nie wiedzą, jak z tego skorzystać. Wygłaszają swoje kwestie, nie podejmując polemiki z adwersarzami i młodzież po spotkaniu z nimi „*specjalnie nie zmieniała swoich poglądów*” (Ewa).

Obok polityków wygłaszających monologi niczym w teatrze jednego aktora zdarzają się mniej czy bardziej zawołowane próby indoktrynacji partyjnej. Prawdziwym nieszczęściem są nieproszeni goście lub osoby, które pod pozorem zaznajamiania młodzieży z wojenną przeszłością usiłują narzucać jej swoje poglądy i przekonania. Chodzi tu o próby wejścia do szkół przedstawicieli LPR-u czy o wizyty tzw. kombatanów: „*Z czymś podobnym zetknęłam się dwa lata temu, kiedy to starsi państwo proponując lekcje historii, okazało się, bo bardzo chętna i otwarta jestem na kombatanów tak zwanych, to są ludzie, których jest szalenie mało, więc czasami warto jest skorzystać, okazało się, że niosą nie opowiadanie o patriotyzmie, ojczyźnie i tak dalej, tylko po prostu próbowali przemycać politykę*” (Ewa).

Mało pożytku przynosi również udział młodzieży w otwartych spotkaniach polityków ze społecznością lokalną, danej miejscowości, jak to się dzieje przed wyborami. „*(...) Są to spotkania martwe w sensie takim, że uczniowie nie czują się w tym dobrze. Oni wolą taki bezpośredni kontakt (...)*” (Beata). Młodzież „*nie rajcuje (...)*” spotkania z politykami, oni i tak mają złe o nich zdanie” (Beata). Politycy z kolei „*niekoniecznie palają chęcią*” spotykania się z młodzieżą, najczęściej wyřęczając się swoim rzecznikiem lub pracownikiem klubu parlamentarnego.

W rezultacie spotkania z politykami przynoszą mizerne efekty. Uczniowie są wręcz „*zaskoczeni poziomem tak zwanych elit, faktem, że czasami nie umieją powiedzieć, o co im chodzi, co się dzieje w polityce, nawet lokalnej, w której powinni brać udział*” (Beata).

W tym stanie rzeczy odpowiedzialność za wyedukowanie polityczne młodzieży biorą na siebie nauczyciele. Widząc zagubienie młodzieży, jej bezradność w znajdo-



waniu odpowiedzi na nurtujące ją pytania, starają się ułatwić jej orientację w świecie polityki, chcą, żeby dzięki niej „młodzi ludzie potrafili odróżnić prawdę od kłamstwa, działania marketingowe od rzeczywistego zaangażowania” (Bożena). I – co ważniejsze – by pozbyli się złych nawyków, jakie teraz obserwujemy u ludzi władzy. „Przebież to oni za jakieś 10 lat będą kształtować rzeczywistość, więc trzeba pomóc im, żeby robili to dobrze” (Dariusz).

Lecz na edukację polityczną w szkole jest stanowczo za mało czasu. „Bo jeżeli się mówi, wskazuje na radzie pedagogicznej, że warto również wykorzystać inne przedmioty, to mnie każdy zakrzyczy, że on nie ma na to czasu i że od tego jest WOS. Także najczęściej rozmowy w pokoju nauczycielskim z innymi nauczycielami, innych przedmiotów, to się w ten sposób kończą: ja nie mam na to czasu. Co prawda są teraz te tak zwane ścieżki i każdy ma obowiązek, między innymi takie zagadnienia realizować, ale starają się maksymalnie omijać takie zagadnienia, aczkolwiek na wielu przedmiotach można takie rzeczy realizować.” (Ewa). Wyjście poza WOS jest niezwykle trudne, żeby nie powiedzieć, że wręcz niemożliwe z powodu oporów stawianych przez innych nauczycieli.

Natomiast podczas spotkań z radnymi lub politykami ograniczają się do biernego słuchania i ewentualnie wykorzystują płynące stąd przemyślenia w prowadzonych przez siebie lekcjach. Być może obawiają się, iż zabierając publicznie głos w obecności swoich uczniów, musieliby się zdradzić ze swymi preferencjami politycznymi, a to uniemożliwiłoby im lub przynajmniej poważnie utrudniło zachowanie bezstronności podczas dyskusji toczonych w klasie. Poza tym część uczniów mogłaby „ustawiać” swoje poglądy „pod nauczyciela”.

Większość spotkań z politykami dotyczyła spraw Unii Europejskiej. Organizowano ich wiele w okresie przedakcesyjnym. Tak wiele, że wywoływały przesyt i znużenie tą problematyką. Za mało natomiast organizuje się spotkań, podczas których przekonywałoby się młodzież do potrzeby, ba, wręcz konieczności zaangażowania się w sprawy swojego regionu i całego kraju.

Nauczyciele domagają się spotkań z radnymi dotyczących polityki lokalnej, „tego, jak władze lokalne realizują pewne zamierzenia, czy są one bliskie mieszkańcom, czy odległe od ich oczekiwań” (Beata), z pracownikami urzędu miejskiego, z przedstawicielami różnych instytucji społecznych i stowarzyszeń. Jeżeli porusza się na nich sprawy ważne, nieobojętne dla uczniów, to zdarza się, iż zabierają oni głos, „w jaki sposób mogliby np. wpływać na te decyzje i jak je zmieniać (...), nie czekając na wybory, po prostu teraz, w czasie trwania kadencji” (Beata).

Sądzą również, iż w spotkaniach z młodzieżą powinni uczestniczyć nauczyciele akademicy, twórcy programów szkolnych oraz autorzy podręczników, gdyż to wpłynęłoby pozytywnie na jakość i jednych, i drugich, i zdopingowało do tworzenia nowych materiałów pomagających uporządkować oraz zdobyć nową wiedzę zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

Osobna kwestia dotyczy tego, czy młodzież odczuwa potrzebę dyskusji politycznych? Nie da się na to odpowiedzieć jednym zdaniem, gdyż to zależy od środowiska. Nauczycielka ucząca WOS w technikum na bazie szkoły zawodowej, a więc mająca do czynienia z uczniami bardziej dojrzałymi, uważa, iż są oni bardzo rozdyskutowani. Nawiasem mówiąc, jej uczniowie chcieliby większość lekcji WOS poświęcić dyskusjom nad interesującymi ich zagadnieniami zamiast zdobywać suchą, teoretyczną wiedzę podręcznikową. Podobnie spostrzeżenia ma Kazimierz, zwłaszcza, jeśli chodzi o technikum dla dorosłych.

Nauczyciele z pozostałych szkół również skarżą się na brak zainteresowania młodzieży problematyką polityczną. Uczniowie niechętnie uczęszczają na takie zajęcia, jeśli odbywają się one po lekcjach, chyba, że ściągnie je na nie znany aktor, piosenkarz, prezenter telewizyjny, występujący oprócz polityków. Ilustracją tego stanu rzeczy niech będzie wypowiedź Anny: „*debata trwała ładnych parę godzin, młodzież po prostu była znużona. Pojechała chyba ze względu na pana Leszczyńskiego, który też prowadził, ten taki z dredami (...), który występuje w «Idolu». To ich chyba bardziej przyciągnęło niż osoba pana Geremka*”.

Ale gdy w kraju lub na świecie dzieje się coś bulwersującego, gdy wybuchają jakieś afery, gdy wszystkie środki przekazu czynią z nich wielką sensację, wówczas młodzież pilnie śledzi te wydarzenia, ocenia i komentuje. Anna mówi: „*coś w danej chwili jest na czasie, coś jest nagłośnione, media, i oni się tym interesują, ale mówię, interesują się w tym wąskim zakresie. Tym, co założmy media podadzą, te pierwsze słowa*”. Natomiast Agnieszka dodaje: „*Bardzo chętnie rozmawiali na temat wojny w Iraku, terroryzmu, takich tematów, które były właśnie na bieżąco, a o których media mówiły na zasadzie sensacji*”.

Niejednokrotnie przedmiotem rozmów na lekcjach staje się etyka w życiu społecznym, Polska jako państwo prawa, kultura polityczna, etyka w polityce i – szerzej – wszelkie wybory moralne, „*czyli kwestie, które się w Polsce ostatnio często pojawiają, takie jak eutanazja, aborcja, kara śmierci. Tematy takie po prostu kontrowersyjne*” (Magda).

Wychowankowie Beaty często dyskutują na temat obietnic przedwyborczych, czy są możliwe do realizacji, a jeśli tak, to w jaki sposób się je spełni. „*To jest temat, który bardzo często wraca w różnych kontekstach (...) i to chyba ich najbardziej interesuje*” (Beata).

Uczniowie chętnie też rozmawiają na temat przyszłości swego pokolenia, ułożenia sobie życia w kraju, perspektyw znalezienia pracy. Najbardziej obchodzi ich, „*co zrobią politycy, aby zmniejszyć bezrobocie*” (Kazimierz), jak się będzie przekładać nasza obecność w Unii Europejskiej na naukę i pracę.

Na marginesie trzeba powiedzieć, że Unia Europejska najbardziej zajmuje ich uwagę „*od strony ekonomicznej i wzrostu biurokracji*” (Bożena).

Młodzi ludzie natomiast zdecydowanie nie chcą się zagłębiać w zagadnienia teoretyczne, „*podawanie definicji i podstawowych pojęć (...) z socjologii*” (Agnieszka). Nużą ich „*elementy walki o władzę, niejasne programy poszczególnych partii*” (Dariusz). Zdaniem nauczycieli nie należy się temu dziwić, skoro dzisiaj nawet specjaliści mają kłopot z przyporządkowaniem danego programu (partyjnego – K.D.) do określonej formacji ideowo-politycznej. Żywią szczerą niechęć do rozmów „*o zasadach, według których powinna kształtować się demokracja (...), bo po prostu nie sprawdza się to w życiu, więc po co o tym mówić*”, uzasadnia tę postawę Beata.

Zaciekawienia nie budzi też ekonomia. Tak mówi o tym Ewa: „*Troszkę się poruszało po zagadnieniach związanych z ekonomią. Teraz mają osobny przedmiot, tą przedsiębiorczość i tam mieli trochę tych rzeczy. Czy ekonomię, to jest mi bardzo trudno powiedzieć*”. Podobnie mówi Beata. Ta ostatnia próbuje do niej uczniów jakoś zachęcić przez symulację gry na giełdzie i „*takie różnego typu quizy, zabawy, ale to im się nie podoba*”.

Krótko mówiąc, młodzież na politykę patrzy „*przez pryzmat własnych spraw i własnych problemów*” (Bożena). Paweł nazywa sprawę po imieniu: „*Zainteresowanie nią tak naprawdę budzi się wtedy, gdy uczeń potrzebuje po coś tej wiedzy*”, gdy da się

ją przełożyć na „jego własny los, na losy kraju” (Dariusz). Paweł zauważył następującą prawidłowość: jeśli rodzice nie interesują się polityką, wówczas to przenosi się na ich dzieci. Chcąc to przełamać, tłumaczy swoim wychowankom: „*Jak ty się nie interesujesz, to się będą interesowali tobą. No i trochę ich to przekonuje*” – dodaje z nutką optymizmu.

Skupienie się na kłopotach dnia codziennego nie wyklucza zainteresowania problemami globalnymi, takimi jak właśnie globalizacja czy terroryzm. „*Bardzo chętnie rozmawiali na temat wojny w Iraku, terroryzmu. Szkoda, że relacje z zamachów w Madrycie, Biesłanie itd. nie stały się dla mediów okazją do przypomnienia, skąd te organizacje terrorystyczne się wzięły, jakie były ich działania w poprzednich latach i teraz*” – ubolewa Agnieszka.

Rekapitułując wszystkie uwagi i spostrzeżenia uczących wiedzy o społeczeństwie, można powiedzieć za Beatą, iż na ogół zainteresowanie polityką i poziom zaufania do klasy politycznej słabnie. Niemniej jednak – jej zdaniem – coraz częściej pojawiają się uczniowie o bardzo wykrystalizowanych poglądach i przekonaniach. Generalnie więc spotykamy się z wielką obojętnością, na tle której wyróżnia się mała grupa bardzo zainteresowanych i bardzo silnie zaangażowanych w politykę uczniów.

Nauczyciele w swych poglądach na młodzież nie zawsze są konsekwentni. I tak Anna mówi, że uczniowie wylapują z mediów tylko „*typowo populistyczne hasła*”, a w chwilę później zapewnia: „*w momencie, kiedy właśnie omawia się podział na poszczególne partie: prawicowe, lewicowe, centralne, oni w tym biorą udział. Łącznie z tym, że ściągają dane odnośnie poszczególnych partii, później piszą sami własne programy, naprawdę ich to ciekawi*”.

Czym wytłumaczyć tę rozbieżność? Może właśnie tym, że media są zbyt powierzchowne, płytkie, prześlizgują się po tematach politycznych, zakładają u odbiorcy wiedzę, której on nie posiada, co czyni je niekomunikatywnymi, sprawia, iż nie sposób dotrzeć do istoty poruszanych zagadnień. Gdy natomiast mówi się o czymś na lekcji, wyjaśnia podstawowe różnice, konsekwencje rozstrzygnięć prawicowych, lewicowych lub centrowych, młodzież nie tylko zaczyna rozumieć, ale i wciąga się w rozwiązywanie poruszanych problemów.

Gdyby ta sugestia była trafna, prawdziwa, niepokoiłaby i jednocześnie dawałaby pewną nadzieję. Niepokoiła – gdyż media, jak o tym jeszcze będziemy mówić, są głównym źródłem informacji, dawała zaś nadzieję – bo szkoła byłaby w stanie dużo wyprostować i zmienić.

### **6.3.3. Instytucje wpływające na edukację obywatelską**

Zacznę od wypowiedzi Dariusza: „*Jeżeli tak prześledzimy te ostatnie lata historii Polski, to młodzież była wychowywana przez rodzinę, Kościół, organizacje patriotyczne i szkołę. Ten system, co ciekawe, był w miarę spójny. Zachowania przedstawia Kościół, rodzina, szkoła. W książce i gazecie młody człowiek spotykał te same wymagania wobec siebie. Dzisiaj najważniejszy jest klient. Czym więcej masz pieniędzy do wydania, to nieważne ile masz lat, ale jak ci się uda złapać na wędkę, to jesteś najważniejszy. Wiemy jak dzieci potrafią w hipermarketach wymuszać zakupy, ponieważ oferta jest tak przygotowana dla dzieci. Uważam, że do młodego człowieka nie powinny być kierowane reklamy, bo on sam nie decyduje o sobie. Wolność nie oznacza anarchii. Młodemu człowiekowi przewraca się w głowie i problem będziemy mieć*

wszyscy. *Potrzebna jest odpowiedzialność, zastanowienie się, trochę samokrytycyzmu. Najważniejsze jest samopokazanie.*”

I jeszcze: *„Rozchwal nam się ten cały system wychowawczy. Wprawdzie kiedyś mieliśmy cele wychowania socjalistycznego, ale w miejsce tego nie wprowadzono konkretnych działań. Mnie denerwuje, bo się mówi często, że każda szkoła powinna mieć swoją własną wizję, na miłość boską, jaką swoją wizję, skoro ona jest taka sama dla całego szkolnictwa: wychowanie porządnego obywatela. Tu powinni być jasne zasady, wtedy byłoby łatwiej co do postaw związanych ze strojem, odnoszeniem się... czasami jak się ogląda te niektóre programy młodzieżowe, to po prostu włos na głowie staje. Co ciekawe nie ma tamy i to się robi antyzdrowotne nawet. Jak chodzenie w zimie dziewczyn w takim stroju, gdzie wyraźnie przemarzną... cały ten pas... no jak jest lato, plaża, ale nie wiem, z czego to wynika. Czy rodzice tego nie widzą, czy po prostu młodzież ma tyle niezależności. To mnie dziwi, że żadne z tych programów młodzieżowych nie mówią, że może to nie warto. W mojej młodości były takie programy, jak ten klub pancernych, ale tam było wiele treści pozytywnych. Jak «Klub Czarna Ręka» i tam ludzie potajemnie robili dobre czyny”* (Dariusz).

Młodzi coraz więcej czasu spędzają przed telewizorem i w Internecie, wskutek czego media te wywierają coraz silniejszy wpływ na ich wychowanie, dlatego chciałoby się znaleźć w nich poza rozrywką programy zmuszające do zastanowienia się, samokrytycyzmu, odpowiedzialności i *„może jednak kanał edukacyjno-wychowawczy...”*.

O przemożnym wpływie środków masowego przekazu, a zwłaszcza telewizji i Internetu, mówią prawie wszyscy rozmówcy. I na ogół prawie wszyscy zgłaszają pod ich adresem różne zastrzeżenia.

Jedne z nich dotyczą jakości programów politycznych, tego, że są zbyt monotonne i trudne albo – przeciwnie – gonią za sensacją, nagłaśniając pewne incydenty, a młodzież *„nie jest do końca świadoma, czego to tak naprawdę dotyczy”* (Bożena).

Inni rozmówcy z kolei skupiają się na sposobie odbierania tych programów przez uczniów: *„Trafiają do nich bardzo populistyczne hasła, (...) nie znają całego tematu, coś wylapią, jakiś szczegół (...) zwłaszcza z życia Andrzeja Leppera i to jest wszystko, co wiedzą na ten temat”* (Anna).

Agnieszka, Magda oraz Bożena nie zgadzają się, by telewizja była jedynym źródłem wiedzy: *„(...) jest to za wąskie (...). Uczniowie znają podstawowe informacje na bieżąco, natomiast nie potrafią wytłumaczyć wielu z tych zjawisk”*. Niedobrze, że *„za mało korzystają z prasy, za mało mają umiejętności korzystania z Internetu. Wyszukują zazwyczaj podstawowe sprawy, natomiast nie potrafią zagłębić się w (temat – K.D.)..., nie rozglądają się dookoła, nie widzą, co jest na ich podwórku”* (Agnieszka).

Nauczycielki te starają się przekonać uczniów *„do prasy i to do różnej prasy. Po to, żeby mieli też taką panoramę, co wychodzi, Internet, staram się właśnie te najlepsze, kompletne informacyjnie teksty pokazywać moim uczniom, znaleźć więcej, że to nie jest tak, że pierwsze hasło i do widzenia, tylko, że właśnie im głębiej, tym lepiej”* (Agnieszka). I jeśli chodzi o korzystanie z Internetu, to robią to chętnie i widać pewne rezultaty, *„natomiast prasa, to jest to na siłę”* (Agnieszka).

Warto chyba zastanowić się nieco nad tym, co powiedziała Magda: *„Prasy praktycznie nie czytają (...). Wiem, że niewiele oglądają programów publicystycznych, wiadomości rzadko, bo są nudne, czasami wiadomości na którymś kanale muzycznym,*

*jeśli są, to tak mimochodem im wpadną do uszu. Ogólnie rzecz biorąc, najchętniej korzystają z radia, a rzadko z prasy”.*

Może dziwić, iż na pierwszy plan wysuwa się tu nie telewizję, lecz radio, ale chciałbym zwrócić uwagę na inny aspekt tej wypowiedzi. Otóż – moim zdaniem – wzmianka o kanałach muzycznych mogłaby stanowić wskazówkę, odpowiedź, jak wprowadzić szerokie kręgi młodzieży w świat polityki. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, iż tak podana wiedza może – choć nie musi – być powierzchniowa, spłycona, a jeśli trafimy na – nazwijmy to eufemistycznie – nieodpowiedniego (czy nieodpowiedzialnego) prezentera czy dziennikarza, to i tendencyjna. Ale spróbować warto, zwłaszcza, gdy się pomyśli o uczniach, którzy nieprzymuszeni do korzystania z jakichś źródeł, z własnej woli, samorzutnie nie sięgnęliby do niczego. „*Programy w TV oglądają niechętnie, «7 dni, świat» jest dla nich za poważny, jeśli czytają prasę, to taką na poziomie «SUPER EXPRESSU»*” (Magda). Oczywiście zdarza się, że ktoś ogląda coś systematycznie, ale są to sytuacje naprawdę bardzo rzadkie.

Podobnie jak Magda zdaje się myśleć respondent z Dębicy, którego wypowiedź dotyczy, dla odmiany, prasy. „*Jeśli (...) w jakiejś gazecie jest informacja o ich idolu i przy okazji coś o polityce, to wtedy jest szansa, by to do nich dotarło*” (Dariusz).

W tym chórze głosów krytycznych czasami zabrzmiała odmienna nuta. W kilku wypowiedziach znajdziemy pozytywne wzmianki o programie Tomasza Lisa „*Co z tą Polską?*”. „*Właściwie (...) zawsze mogę zapytać w każdej klasie i zawsze będzie parę osób, które oglądały ostatni program*” (Agnieszka).

Beata potrafiła przekonać swych uczniów do korzystania z poważniejszych źródeł informacji niż *Fakty* w TVN, które dotychczas cieszyły się ich sympatią. „*No więc, (...) zbierają informacje z prasy, ale nie robimy prasówek, tylko analizujemy teksty z różnych gazet o tym samym problemie*” (z «*Rzeczpospolitej*», «*Trybuny*», z «*Naszego Dziennika*», «*Wyborczej*», «*Polityki*», «*Wprost*») i porównujemy. (...) *dużo rzeczy szukają w Internecie na stronach poszczególnych partii politycznych...* (Beata). Zachęciła ich również do oglądania „*Linii Specjalnej*”. Bardzo rzadko natomiast poleca im zbieranie encyklopedycznych wiadomości. Tego nie lubi ani ona, ani jej uczniowie, choć czasami ze względu na przygotowania do matury jest to konieczne.

Choć media w edukacji politycznej młodzieży bezapelacyjnie wysuwają się na pierwszy plan, nauczyciele wskazują oprócz nich na jeszcze inne ośrodki wpływu, niekiedy dość mocno z nimi konkurujące. Czasem na poglądy i przekonania uczniów wpływają ich własne doświadczenia życiowe, znacznie częściej doświadczenia najbliższych, zwłaszcza rodziców.

Zdaniem Anny jest to wpływ decydujący, gdyż poglądy polityczne uczniowie „*wynoszą po prostu z domu, że na temat taki a taki rodzice mówią to i to. Oni też to powtarzają*”. W efekcie są już jakoś ukierunkowani „*i bardzo trudno jest rozszerzyć to spektrum widzenia problemów społecznych i politycznych*” dodaje Agnieszka.

Obu paniom wtróruje Beata. Jej zdaniem na edukację polityczną młodzieży największy wpływ mają rodzice, „*z tego względu, że dużo trudniej zachęcić jest dzieci do takiej aktywności, do takiego działania i przekonać do dyskusji, jeżeli rzeczywiście rodzice są obojętni, tak naprawdę. Nie wiedzą, co się dzieje, jedynie potrafią narzekać, że im brakuje do końca miesiąca. Ale są też takie dzieci, domy, w których są czytane gazety, w których się rozmawia na temat tego, co się dzieje. Bardzo często te wnioski bywają infantylne lub banalne, ale to już jest podstawa do tego, żeby rozmawiać, bo mnie to interesuje, ja jestem ciekawy tego, co się dzieje, bo dotyczy nie tylko, nie generalnie kogoś, ale nas*”. Podobną opinię formułuje Kazimierz. Zauważa on, że

*„jeśli rodzice są nastawieni pozytywnie, to także dzieci potrafią w sposób pozytywny myśleć i reagować”.*

Magda jest skłonna mówić raczej o negatywnych odczuciach, jakie rodzina przekazuje młodzieży i dlatego chcieliby ograniczyć jej oddziaływanie. *„Wielu (uczniów) z domu przynosi tak złe nastawienie, ogólnie do polityki, postrzega politykę w negatywnym świetle i jest niechętna jakimkolwiek na ten temat dyskusjom”.*

W tym miejscu trzeba zrobić pewną uwagę. Przy uważnym czytaniu tego, co zostało powiedziane wyżej, nie sposób nie dostrzec pewnej niekonsekwencji. Ta sama osoba raz mówi o decydującym wpływie mediów, a w parę chwil potem taki sam wpływ przypisuje rodzicom. A jednak to stanowisko dałoby się chyba obronić. Otóż w pierwszym przypadku chodzi o sferę poznawczą, w drugim o kształtowanie postaw. Tu rzeczywiście rodzice mają większe możliwości oddziaływania.

Po tej dygresji wróćmy do pozostałych źródeł wpływu. Bożena zalicza do nich m.in. poglądy i przekonania nauczycieli, za czym przemawiałoby częste zadawanie im pytania *„A jakie jest pani zdanie?”*.

Beata i Kazimierz mówią o wpływie Kościoła, z tym, że Beata jest wobec niego krytyczna i chciałaby jego zmniejszenia, Kazimierz natomiast uważa, iż wpływ ten może być pozytywny lub negatywny, *„w zależności, kto tam, z tej ambony do ludzi mówi”*.

Zdaniem Beaty duży wpływ na edukację polityczną wywiera *„partia, która rządzi”*, gdyż jej działacze dyktują pewne schematy i *„jak gdyby narzucają swoją wolę”*. Pozwala to sformułować tezę o zawłaszczaniu środków przekazu przez polityków sprawujących władzę i podejmowaniu przez nich prób opanowywania ludzkich umysłów.

Bożena jako jedyna zwróciła uwagę na rolę organizacji młodzieżowych. Nie zawsze jest to wpływ pozytywny. Niektóre *„w sposób bardzo agresywny wdzierają się właściwie we wszystkie dziedziny życia młodzieży”*. Ale sposób, w jaki Unia Demokratyczna, a później Unia Wolności *„próbowała mobilizować młodych”*, budził jej aprobatę. Podobnie pozytywnie wypowiada się o programach Młodych Socjaldemokratów. Obie młodzieżówki wydają się być dojrzałe i mądrze zmiernają do uaktywnienia politycznego młodzieży. W związku z tym należałoby zadać pytanie, czy ich wpływ nie powinien być większy?

Jak widać z powyższej wypowiedzi, różne organizacje i instytucje starają się dorzeć do uczniów i pozyskać ich względy. Na jedne z nich warto się szeroko otworzyć, przed tymi, które mają zakusy na totalne opanowanie serc i umysłów jeszcze niedojrzałych i niedoświadczonych młodych ludzi, zdecydowanie ich bronić.

Kazimierz uważa, że od edukowania młodzieży na pewno należy odsunąć osoby niezorientowane i nieprzygotowane. Beata dodaje, że trzeba natomiast zwiększyć wpływ pracowników dydaktycznych uczelni i studentów oraz ministra edukacji i kuratorów, *„którzy poprzez swoje zarządzenia powinni pozwolić nauczycielom realizować pewne treści”*.

Oprócz tego niektórzy respondenci życzyliby sobie zwiększenia kontaktu przedstawicieli władzy *„z mieszkańcami, ze środowiskiem, bo wtedy buduje się wzajemne relacje”* (Kazimierz).

Spotkania z ludźmi władzy, ich informacje, przedstawienie ich poglądów *„daje młodzieży pełny obraz sytuacji, możliwość porównań i pozwala jej jakoś się określić. Krotko mówiąc, im większa różnorodność źródeł, tym lepsze szanse na dobrą edukację młodego człowieka”* (Bożena). Szkopuł jednak w tym, że politycy, od których

najwięcej zależy, często swoim zachowaniem zniechęcają ludzi do zajmowania się polityką, a więc powoływanie się na nich może być wychowawczo niebezpieczne (Magda).

I tym właśnie m.in. tłumaczy się różnicę w nastawieniu młodzieży uczącej się obecnie, od nastawienia jej kolegów z przełomu lat 80. i 90. Wówczas była obawa przed tym, co przyniesie przyszłość, ale zarazem zapał, a nawet euforia i nadzieja. Uczniowie niemal spod ziemi wydobywali potrzebne materiały, zostawali po lekcjach, dyskutowali na przerwach. Ewa mówi wprost: „*Lekcje były fantastyczne (...). Teraz po entuzjazmie prawie nie ma śladu, zastąpiły go bierność i marazm*”.

Inna sprawa, że postawie takiej niezwykle sprzyja panująca powszechnie w mediach i wielu kręgach politycznych atmosfera wszechogarniającej podejrzliwości. Ten kij ma, niestety, dwa końce. Permanentne doszukiwanie się na każdym kroku przekrętów, układów, działania mafii itd. z jednej strony uczuła na ewentualne zagrożenia i odbiera spokój aferzystom, z drugiej jednak powoduje całkowite odrzucenie polityki i polityków, bo jak akceptować politykę, skoro wszystko jest tak brudne.

Dlatego raczej ma Paweł, który zwraca swym uczniom uwagę nie tylko na braki, niedociągnięcia i uchybienia, lecz również na ludzi chcących i potrafiących coś zrobić dla otoczenia, na pozytywne strony rzeczywistości.

#### **6.3.4. Stan edukacji obywatelskiej**

Badani nauczyciele dzielą się tu na dwie grupy, jeżeli mowa jest o stanie edukacji obydwu. Jedna twierdzi zdecydowanie, iż „*jest on kiepski*”, „*na 3+*”, „*bardzo słaby*”; uskarża się na „*bardzo niskie rozeznanie w sprawach politycznych*”. Druga natomiast (znamienne, że są to same kobiety) zauważa poprawę sytuacji.

Zdaniem Beaty jest „*coraz lepiej (...), coraz więcej nauczycieli, którzy starają się wprowadzać elementy prawdziwej dyskusji, elementy technik, aktywnych metod, które pozwalają uczniom wczuwać się w różne sytuacje i odnoszą to, co teoretycznie omawiają, do zastanej rzeczywistości. Pozwalają uczniom mówić, że czasem to nie jest dobre albo że to się nie sprawdza w rzeczywistości, poszukiwać wspólnie przyczyn tego, co się dzieje*.” Ta nauczycielka podkreśla więc rolę, jaką w procesie edukacji politycznej odgrywa lepiej przygotowany, bardziej kompetentny pedagog. I choć niektóre z wyróżnionych tu działań wydają się być oczywiste i przydatne w nauce każdego przedmiotu, widocznie przedtem nauczyciele byli bardziej usztywnieni i prowadzili swe lekcje, bojąc się wychylić poza treści podręcznika.

Beata natomiast zwraca uwagę na pozytywne zmiany programowe: wprowadzenie pewnych elementów wiedzy społeczno-politycznej do programu historii oraz przeznaczenie dwu godzin lekcyjnych na WOS.

Niestety optymistycznych wypowiedzi jest znacznie mniej niż głosów niezadowolonia. Zdaniem dwóch osób rzecz nie sprowadza się do samego dostarczenia uczniom wiedzy lub opanowania przez nich materiału, „*bo owszem, są uczniowie, którzy oceny otrzymują bardzo dobre, natomiast chodzi o to, że młodzież nie angażuje się w działania pozaszkolne*” (Magda).

Z szerokim dostępem do wiedzy też nie ma dzisiaj problemu. „*Z umiejętnościami jest trochę gorzej, bo trzeba nad nimi popracować, ale (...) najważniejsza jest postawa i przekonanie, ale to już trzeba dużo poświęcić (starań), bardzo dużo*” (Dariusz).

Inni rozmówcy nie podzielają nawet poglądu, jakoby młodzież miała odpowiedni zasób wiadomości. Kazimierza szokuje, „*że młodzi ludzie nie wiedzą, z czym należy wiązać datę 11.11.1918, nie wiedzą nic na temat powstań, nie znają rocznic, hymnu*”.

Jego zdaniem jedną z przyczyn tak tragicznego wprost stanu wiedzy jest po prostu panująca w Polsce powszechnie bieda. Pochłonięte pokonywaniem kłopotów materialnych rodziny nie mają czasu na rozmowy o ojczyźnie, na opowiadanie o tradycji rodzinnej (a dzieje się to na Śląsku), na wpajanie patriotyzmu.

Drugą przyczynę stanowią zbyt wysokie ceny książek i czasopism, co powoduje, że młodzież nie czyta, czerpie swą wiedzę z „bryków”, gotowych opracowań. W pewnym stopniu te braki mogłyby uzupełnić programy kulturalne emitowane przez telewizję, ale – powiedzmy to już od siebie – kanał kulturalny dociera do nielicznych, a ogólnodostępne programy zawiodły na całej linii, gdyż nie tylko nie pojawiły się żadne nowe wartościowe audycje, lecz wypadły, a przynajmniej bardzo skutecznie się gdzieś pochowały stare.

Idealnym sposobem na pogłębienie wiedzy są wycieczki, na przykład do Muzeum Śląskiego, zapoznawanie z kulturą regionu, wyjazdy do miejsc pamięci i spotkania z kombatantami.

Kazimierz zwrócił uwagę na warunki, w jakich żyją uczniowie. Reszta nauczycieli skupiła się na dydaktyce.

Wbrew opiniom Beaty Anna uważa, iż w programie nauczania na edukację polityczną przeznaczona jest zbyt mało godzin, a na dodatek „*jest to zepchnięte na sam koniec, kiedy już kończy (się) liceum, kiedy jest wystawianie ocen i gdzieś to po części trochę umyka*”.

Drugim powód kryje się w braku zainteresowania tą tematyką uczniów, a niekiedy i w nastawieniu samych nauczycieli. Znamienne są słowa Anny: „*Sama jestem zmęczona polityką, tym, co się dzieje wokół mnie i nie bardzo jestem w stanie przekazać takie dokładne treści, po prostu mnie to aż tak nie interesuje*”.

O nie najszcześniejszym usytuowaniu problematyki społeczno-politycznej w strukturze programów szkolnych mówi również Agnieszka. Jej zdaniem do zainteresowania się tymi zagadnieniami trzeba dorosnąć. W pierwszej klasie szkoły ponadpodstawowej jest na to stanowczo za wcześnie. Tym bardziej dotyczy to nauczania WOS w gimnazjum. Głosy o bezcelowości czy wręcz bezsensowności uczenia tego przedmiotu uczniów młodszych klas znajdziemy w kilku wywiadach.

Jakby tego było mało, nie ma poza tym przełożenia WOS z gimnazjum na WOS w liceum. „*Gdy spotykam ucznia, który mówi, że w gimnazjum skończył na I wojnie światowej, to co ja mam za nadrabianie*” (Paweł).

*Summa summarum*, sytuacja przedstawia się tak, że uczniowie nie orientują się i nie rozumieją otaczającej ich rzeczywistości. Oczywiście i tu zdarzają się pozytywne zaskoczenia. Ewa chwali się bardziej wyrobionymi uczniami, takimi, co to już od II klasy liceum zaczynają zdobywać wiedzę o świecie<sup>16</sup>, lecz z „*Rzeczpospolitej*”. Ci umieją wiązać ze sobą różne, nawet na pozór odległe wydarzenia, odczytać ich głębszy sens. Tak było na przykład z Olimpiadą w Grecji. Uczniowie „*bardzo ładnie potrafili uzasadnić, dlaczego było to wydarzenie nie tylko sportowe, ale również polityczne*”, dlaczego miało ono „*ogromny wymiar polityczny*”. Ale, jak sama

---

<sup>16</sup> Gazeta codzienna rozdawana bezpłatnie na ulicach miast.



mówi, są to jedynie chlubne wyjątki. Mniej więcej 2/3 uczniów jest bierna poznawczo i po prostu nic nie wie.

Niektórzy nauczyciele obawiają się wynikających z takiego stanu rzeczy niebezpiecznych następstw, „ponieważ młodzież wybiórczo traktuje te problemy, chwytając się sloganów, także takich demagogicznych hasel, które zapewniają bardzo szybkie i skuteczne rozwiązanie (...) i to na pewno nie jest dobre” (Bożena).

### 6.3.5. Postawy uczniów wobec polityki

Jakie są, w opinii nauczycieli, postawy uczniów wobec polityki? Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie. W wypowiedziach nauczycieli znajdujemy różne odpowiedzi. „Bardzo negatywne. Od wrogości do śmiechu, żartów, kpin” (Paweł). „Jeśli już mają jakieś poglądy, to bardzo prawicowe” (Beata). „Jest to postawa całkowitej negacji wyrażająca się w stwierdzeniu: „Mnie to zupełnie nie interesuje”. „Często są to radykalne poglądy, które wynikają z nieumiejętności oceny sytuacji” (Bożena). To zaś z kolei sprawia, iż łatwo znajdują szybkie i proste rozwiązanie danego problemu i – jak można domniemywać – nie niedoskonałości swego pomysłu, lecz złej woli polityków przypisują brak jego realizacji.

Na dodatek uczniowie nie bardzo wiedzą, „co mają ze sobą zrobić” i winą za brak perspektyw życiowych obciążają państwo. Państwo zachęca do uczenia się i oni kończą szkoły. Ale co dalej? Nie każdego stać na prywatne studia, „na normalne trudniej się dostać”, a w urzędzie zatrudnienia „mówią im, że nie ma pracy”.

Beznadziejność własnego położenia to **pierwszy** powód odwracania się do polityki plecami.

**Drugi** – to przekonanie, „że skupia się ona na jakichś problemach zastępczych, a nie na konkretnych sprawach, które rzeczywiście dotyczą społeczeństwa” (Ewa).

**Trzeci** – to lansowany przez media negatywny wizerunek polityków jako niewywiązujących się ze swoich obowiązków, lekceważących obywatela, czy wręcz skorpupowanych aferzystów, podczas gdy młodzi ludzie odczuwają potrzebę autorytetu (Agnieszka).

Ale czy można szanować tego, kogo się podejrzewa o manipulację, o grę, o czym świadczyłaby opinia przytoczona przez nauczyciela z Dębicy: „Panie profesorze, my tu rozmawiamy, a oni tam razem w restauracji sejmowej pili, śmiali się, może na pokaz się klóć” (Agnieszka).

**Czwarty** – to nieumiejętność „korzystania z różnorodnych źródeł (...). Zalew informacji powoduje, że młodzież traci orientację” (Bożena). „Wydaje im się, że wszystko to jest obłudne i te takie... może nie nieporozumienia, ale zawilości, jakie są na arenie politycznej, są dla nich niezrozumiałe i są jakimś oszustwem” (Agnieszka). Na skutek działania tych wszystkich czynników powtarzają za dorosłymi obiegowe opinie i powielają ich postawy.

Niektórzy nauczyciele, tacy jak Kazimierz, są zdania, iż na razie nic się nie da z tym zrobić, gdyż jest to pokłosie minionego okresu, który nie wymuszał na ludziach aktywności i dobrej pracy. Inni nauczyciele jednak próbują tej bierności przeciwdziałać. I tak na przykład Paweł z najbliższego otoczenia pokazuje, że są politycy, którym społeczność jego wsi zawdzięcza dużo dobrego, a Ewa stosuje perswazję: „Jak będziesz stał biernie, będziesz miał brudno na klatce schodowej i będziesz miał takie życie polityczne, jakie masz”.

**Piąty** powód wreszcie to brak czasu na opanowanie materiału szkolnego, nie mówiąc już o dodatkowym oglądaniu pouczających programów lub czytaniu prasy, co spowodowała reforma systemu oświaty nakazująca opanować w ciągu trzech lat tematykę dotychczas „przerabianą” w szkole czteroletniej.

Agnieszka przypuszcza, iż do polityków z zagranicy młodzi ludzie są nastawieni mniej krytycznie. Być może wynika to z tego, że mniej wiedzą, co się w ich krajach dzieje. Ale wiedza o polityce krajowej też pozostawia sporo do życzenia. Wprawdzie dwoje respondentów twierdzi, że szkoła dała uczniom odpowiedni zasób wiedzy. Chodzi tutaj o wiedzę teoretyczną. Zdaniem Bożeny mają oni nie tyle wiedzę, ile orientację. *„Znają podstawowe informacje na bieżąco, natomiast nie potrafią wytłumaczyć wielu z tych zjawisk”* (Agnieszka), a Anna dodaje *„oni wkują to, co mają w podręczniku, same definicje i same hasła i w momencie, kiedy się pojawiają pytania, (...) z życia wzięte, z dziedziny właśnie polityki, to wtedy nie bardzo”*.

I dalej: *„Mają wiadomości dotyczące rzeczy teoretycznych, co to jest partia, system polityczny, prawa i obowiązki... natomiast, czy to jest wiedza... Zaczynają posiadać pewne umiejętności”* (Dariusz).

Czy wspomniane umiejętności wystarczą do zrozumienia mechanizmów, którym podlega polityka? Dariusz wydaje się być sceptykiem, skoro *„dzisiaj specjaliści z tytułami naukowymi mają problemy, żeby to zrozumieć, to coś taki młody człowiek”*.

Panie Bożena, Agnieszka i Anna mówią wprost, że uczniowie nie rozumieją tych mechanizmów. Oni sprowadzają wszystko do walki poszczególnych partii o pieniądze. Bardziej interesują się następstwami określonych posunięć niż tym, co je spowodowało. *„Zawirowania, jakie są na arenie politycznej, są dla nich jakimś oszustwem”* (Agnieszka). Ale taka opinia może powstać tylko na podstawie powierzchownej wiedzy.

Takie podejście świadczy jednocześnie o niedostatecznym przygotowaniu młodzieży do udziału w dorosłym życiu. *„Skoro jednak ma się tylko jedną godzinę WOS, to trzeba się liczyć z takimi brakami programowymi”* (Bożena). A jeśli nawet zdoła się uczniom przekazać pokaźny zasób wiedzy, to okazuje się, że teoria nie bardzo pokrywa się z praktyką (Beata) i efekt wychowawczy jest słabutki.

W rezultacie uczniom stosunkowo łatwo przychodzi odczytać *„takie niezdrowe mechanizmy”* (Beata). Dociekliwość i przenikliwość tych uczniów to w dużej mierze wynik pracy nauczycielki. Na swoich zajęciach poświęca ona dużo czasu mechanizmom życia społecznego: *„jak tworzy się (...) opinię publiczną”* (Beata).

Ewa stosuje metodę analizy przekrojowej. Stara się mianowicie już od pierwszej klasy, przy omawianiu starożytności czy Rzeczypospolitej szlacheckiej, pokazywać, jakimi zasadami kierowały się te społeczności, bo – jej zdaniem – nie uległy one aż tak wielkim zmianom, a demokracja i wówczas, i obecnie jest demokracją. Toteż podczas organizowanych w szkole Dni Unii Europejskiej uczniowie zastanawiali się np. nad integracją *„w poszczególnych epokach historycznych. W prehistorii mieli znaleźć jakieś elementy integracji, co, jak się pomyśli, wcale nie jest trudne”* (Ewa).

Dzięki zabiegom takich ambitnych pedagogów, jak wspomniane wyżej obie panie, młodzież powoli zaczyna oswajać się z polityką.

Innym zagadnieniem jest kwestia rozumienia polityków i języka, jakim się posługują. Na przykład Kazimierz uważa, że na WOS i w trakcie nauki języków obcych poznali odpowiednią terminologię, jednak sam za chwilę sugeruje, iż nasi parlamentarzyści, w większości niemający żadnego przygotowania ekonomicznego czy prawniczego, niekiedy tylko po szkołach zawodowych, tą terminologią nie umieją się po-

sługiwać, czyli wiedza uczniów do niczego się tu nie przydaje. Nabyty w szkole aparat pojęciowy jest wręcz bezużyteczny, gdy chce się zrozumieć tego czy innego polityka.

Kazimierz w swej opinii o wystarczalności wiedzy przekazanej przez szkołę jest zresztą odosobniony. Inni nauczyciele sądzą, iż uczniowie nie mają potrzebnych umiejętności, po pierwsze dlatego, bo część z nich się nie przykłada do nauki, po wtóre, bo ten język „dotyczy rzeczy, których uczniowie po prostu nie znają i nie umieją osadzić w odpowiednim kontekście” (Agnieszka). Po trzecie, bo „jest za mały nacisk położony na to w szkole. O wielu pojęciach człowiek nie jest w stanie wspomnieć, wielu pojęć nie jest im w stanie wyjaśnić. Oni często nie orientują się w takich podstawowych rzeczach typu Zgromadzenie Narodowe, Sejm i Senat, podział władzy. To są takie podstawy, które – wydawałoby się – że każdy uczeń szkoły średniej zna a oni się gubią nawet przy tym, nie mówiąc już o jakichś innych hasłach” (Anna).

Ten zarzut zresztą dotyczy nie tylko młodzieży. Paweł powołuje się na badania, które pokazują, iż 75 proc. populacji badanych Polaków nie rozumie telewizyjnych wiadomości. Właśnie w tym upatruje on przyczyn niechęci nauczycieli do uczenia WOS. Jest to strach przed zmierzeniem się z tak niewdzięcznym przedmiotem i obawa przed porażką.

Jeszcze inni respondenci sądzą, że źródłem trudności jest sama natura języka polityki, jego zawikość i mała konkretność (Bożena). „Jest dużo pojęć, które są mgliste i przy najlepszej woli nie wszystko da się tu doprecyzować” (Paweł).

Jeszcze inaczej na sprawę patrzy Anna. Jej zdaniem młodzież wyłapuje z mediów tylko to, co wydaje się jej zrozumiałe. A taki właśnie, prosty, „mówiony do ludu” jest język niektórych polityków. Gorzej natomiast z językiem poważnych polityków, gdzie muszą się znaleźć specjalistyczne określenia. Dlatego „zawsze były kłopoty z Balcerowiczem” (Beata), którego nie dało się czytać bez słownika, w przeciwieństwie do języka Andrzeja Leppera.

A poza tym problemem jest nie tyle język, lecz to, co się chce za jego pomocą ukryć lub wyrazić. Bo, czy się sądzi tak, jak Dariusz, iż politycy, zwłaszcza ci z wyższym wykształceniem, starają się mówić prosto, nie nadużywają trudnych terminów i słów obcojęzycznych, czy jak Ewa, że mało jest polityków mówiących „jasno, prosto, przejrzysto”, to oboje są zgodni, iż najczęściej dają oni obietnki i obietnki, a pod ich językiem tak naprawdę nic się nie kryje.

Zdaniem Beaty uczniowie określają to krótko: „dużo słów, mało treści”, a Ewa dodaje: „spora część młodzieży rozumie, że to właśnie o to chodzi, żeby to nie wszyscy zrozumieli, a zwłaszcza wskazują na populizm ogromny. A teoretycznie język populizmu jest taki, że nic się pod nim nie kryje tak naprawdę”, czyli żeby za pomocą pseudouczzonego pustosłowia manipulować ludźmi.

### 6.3.6. Ocena demokracji

Skoro w każdej z badanych szkół pojawiają się zastrzeżenia do pracy rządu, parlamentu lub prezydenta, to jak to się przekłada na stosunek do demokracji? Otóż uczniowie Bożeny, mimo wszystkich zastrzeżeń „nie wyobrażają sobie innego sposobu sprawowania władzy”. Dla uczniów Magdy „demokracja to wolność. To jest pierwsze skojarzenie, jakie im w związku z tym przychodzi”. O pozytywnym nastawieniu do demokracji mówią również Beata, Anna oraz Kazimierz. „Czują się wolnymi obywatelami w wolnym kraju. Jest większa otwartość, młodzież walczy o swoje,

*upomina się o swoje. Takim przykładem jest nasz samorząd szkolny, który pręźnie działa” (Kazimierz).*

Ale w innych szkołach opinie o niej nie są już tak jednoznaczne. Jedną sprawą jest funkcjonowanie demokracji w naszym kraju. Tylko uczniowie Kazimierza oceniają ją na 3+, choć i tu mieszkańcy małych osiedli, widzący problemy, „z którymi borykają się samorzady poszczególnych gmin, miast i miasteczek”, mają o niej dużo gorsze zdanie niż ci z dużych miast. Ci sceptyczni nie wierzą, by ich udział w wyborach cokolwiek zmienił”. Jeszcze gorzej jest w szkole Agnieszki. Na pytanie, jaki wpływ ma obywatel w demokratycznym państwie, „90 proc. stwierdziła, że żaden, poza tym, że może uczestniczyć w wyborach. Natomiast chyba 3 osoby na 5 klas stwierdziły, że można zorganizować pikietę, zebrać podpisy... wpadli na coś takiego. Natomiast zdecydowana większość uważa, że nie ma nic do powiedzenia”.

Uczniowie Beaty mówią, że demokracja jest „sztuczna”, nieuksztaltowana, że zasady sobie, a życie sobie. Magda zaś dodaje, że „instytucje demokratyczne, poza rzecznikiem praw obywatelskich, się nie sprawdzają, a ludzie nie mają punktów orientacyjnych, skoro nawet specjaliści nie umieją dojść do porozumienia w różnych istotnych sprawach”. Ale problem do tego bynajmniej się nie sprowadza. Jak słusznie bowiem twierdzą uczniowie Beaty na Zachodzie demokracja kształtowała się przez całe stulecia, „u nas musi dopiero dojrzeć i się rozwinąć”. Do demokracji muszą „też dorosnąć ludzie” (Paweł). Niestety, nie wszystkie społeczeństwa i nie wszyscy politycy są do tego zdolni. „Jeśli się do niej podchodzi wybiórczo, dobrze się zna tylko swoje prawa, a prawa innych już niekoniecznie” (Anna), „o obowiązkach nie mówiąc” (Bożena), jeśli się broni „wolności słowa, wolności obywatelskich, praw człowieka, mniej podstaw demokracji” (Agnieszka), jeśli się „nie ma odpowiedniego zasobu wiedzy” (Paweł) lub jeśli „się nią (demokracją – K.D.) manipuluje, to wówczas lepszym rozwiązaniem od demokracji może być na przykład monarchia” (Ewa). Tym się tłumaczy fakt sporego zainteresowania monarchizmem przez uczniów warszawskich liceów. Inni młodzi ludzie „skłaniają się ku jakiejś formie oświeconego absolutyzmu” (Paweł). Afery, permanentna obstrukcja Sejmu, mnogość tematów zastępczych sprawiają, że remedium na to upatruje się we wzmocnieniu władzy wykonawczej. Stąd tęsknoty do „silnej ręki w państwie, która by to wszystko uporządkowała, wprowadziła demokrację z ludzką twarzą, o czym marzą przede wszystkim dzieci z biednych rodzin” (Magda). W tych środowiskach uważa się, „że demokracja daje za duży liberalizm w zachowaniach i powinna mieć swoje granice (...). To nie jest jeszcze propozycja jakiegoś autorytaryzmu”. Niektórzy uczniowie rozumieją jednak, iż „wzmocnienie władzy wykonawczej tylko dla wzmocnienia, w tym momencie, w jakim jesteśmy, to katastrofa”. Ich zdaniem „rządy autorytarne powinna sprawować osoba z autorytetem, a takiej na razie brak”. Niektórzy uczniowie Ewy nie zważając na to, wygłaszają opinię: „demokracja to balagan; dobrze by było, gdyby była dyktatura, to wszyscy by znali swoje miejsce, prawa i byłoby lepiej”. Ale gdy im się usładowi, że wówczas oni sami musieliby ślepo podporządkować się dyktatorowi, „od razu się z tego wycofują”.

### **6.3.7. Ocena polityków**

W opinii nauczycieli Wiedzy o Społeczeństwie młodzi ludzie uważają, że scena polityczna jest pełna obłudy. „Poziom, który reprezentują politycy jest żenujący po prostu” (Agnieszka). Politycy nie dbają o dobro Polski, lecz wyłącznie o własną ka-

rię. Obserwując ich, odnosi się wrażenie, że „*kupczą pewnymi rzeczami, podejmują decyzje niezgodne z założeniami politycznymi ich ugrupowań*” (Beata). „*Oni tylko pięknie mówią, lecz nie rozwiązują żadnych społecznych problemów*” – uzupełnia w imieniu swych uczniów Bożena. Rozwijając tę myśl, można dodać, iż „*na ich stronach internetowych tak naprawdę nie znajdziemy żadnego programu, bo to, co tam jest, to nie program polityczny, lecz jakieś reklamówki*” (Anna).

Uczniów ze Śląska bardzo oburza bezkarność polityków, zasłanianie się immunitetem przed rozliczeniem za nadużycia finansowe czy korupcję. Źle jest też odbierana instytucja lustracji (Kazimierz). Podopieczni Beaty najbardziej krytykują polityków za tragiczny stan służby zdrowia. Dużo zastrzeżeń wywołują też poczynania resortu szkolnictwa. Uczniowie nie są w stanie zrozumieć, „*jak uczeń w klasie maturalnej może mieć dwie godziny matematyki i dwie godziny religii*”. Nie rozumieją, dlaczego takie podstawowe przedmioty jak polski i matematyka są tak traktowane.

Uczniowie Magdy ironizują, iż u polityków najbardziej się im podoba, „*że mają dobre posiadki, z którymi daleko zajdą*”. W szkole na lekcji WOS uczniowie Anny sporządzili zaś następujący wizerunek polityka: „*Fajny człowiek, ma sporo pieniędzy, ma trochę władzy, no i sobą w zasadzie nie reprezentuje za dużo*”. Dariusz zaś przytacza taką opinię: „*Panie profesorze, my tu rozmawiamy, a oni tam razem w restauracji sejmowej pili, śmiali się, może na pokaz się kłóć?*”. Zdaniem Dariusza i Bożeny obecnie w społeczeństwie zacierają się różnice w podejściu do poszczególnych ugrupowań politycznych. „*(...)Mniej jest już takich preferencji jak lewica i prawica. To się już zupełnie wymieszało i (...) patrzy się tylko na to, czy ktoś potrafi rozwiązywać problemy*” (Dariusz).

Jak mówi Agnieszka, uczniowie – tak samo zresztą jak większość społeczeństwa – są „*gigantycznie rozczarowani politykami. Nie widzą wśród nich nikogo, kto byłby idealnym kandydatem na prezydenta, choć wymagają od niego tylko silnego kośćca moralnego i odpowiedniego wykształcenia. Nie potrafią wymienić nawet jednej jednoznacznie pozytywnej postaci*”. A Beata dodaje: „*do pewnego czasu stosunkowo dobrze wypowiadali się o A. Kwaśniewskim, lecz od afery z Rywinem i odmowy stawienia się przed orlenowską komisją bardzo dużo stracił w ich oczach*”. Z kolei uczniowie Kazimierza, Beaty i Bożeny mają dobre zdanie o Aleksandrze Kwaśniewskim. Podobnie myślą uczniowie Magdy oraz Pawła. „*Postrzegają go jako osobę bez skazy*” (Paweł).

Uczniowie Anny zestawiali Aleksandra Kwaśniewskiego z poprzednim prezydentem. Na tle Lecha Wałęsy wypadal zdecydowanie korzystniej, „*że jest taki elokwentny, inaczej się wyraża, inaczej ubiera, inaczej się zachowuje. (...) to ma główny wpływ na ich ocenę, taką zewnętrzną w zasadzie ocenę, a nie program. (...) Potem, gdy się pojawiały tematy odnośnie kompetencji władzy wykonawczej, co powinien robić, to już nie tak bardzo*”. Niemniej jednak – rozwija tę myśl Beata – gdy prezydent ładnie nas reprezentuje w kraju i za granicą, gdy „*wygłosi ładne przemówienie przy jakiejś patriotycznej okazji, no to wtedy wiadomo, że możemy być z takiego prezydenta zadowoleni*”.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa z Andrzejem Lepperem. Z jednej strony bowiem sądzi się, że ośmiesza on siebie i swoją partię, z drugiej „*na zajęciach mówili bardzo chętnie o tych problemach, które porusza Lepper, zauważali, że porusza ważne społeczne problemy*” (Agnieszka). Zdaniem Dariusza sąd o Lepperze zależy od tego, co się słyszy w domu. Jeśli tam się mówi, że „*walczy ze złodziejami*”, jest on pozytywny, gdy zarzuca mu się, że „*nie jest krystalicznie czysty*”, nabiera się do niego

dystansu. Z kolei Beata i Anna jako jeden z powodów niechęci swoich uczniów do Leppera i jego partii wymieniają nieznamość, a wskutek tego i brak zrozumienia przez młodzież z miasta specyfiki i problemów środowiska wiejskiego.

Anna ujmuje to jeszcze inaczej. Z własnych doświadczeń ze studiów pamięta, że „gdy trzeba było opisać jedną postać ze świata polityki, większość obecnych wybrała *Giertycha i Andrzeja Leppera*”. Oni są bardzo charakterystyczni. Poza tym do Leppera i programu jego partii najłatwiej jest uczniom dotrzeć. Mówi przystępnie, ma bogate strony internetowe, poza tym często o nim piszą w różnych gazetach. W ten sposób nagłaśnia się wszystkie jego potknięcia i wypadki, ale zarazem upowszechnia jego osobę. Uczniowie „zwrócili uwagę, że wcześniej był on zupełnie inny, stosował zupełnie inne metody, inaczej się ubierał i właściwie teraz nie powinien – zdaje się sugerować respondentka – wywoływać już takich sprzeciwów”.

### 6.3.8. Ocena partii politycznych

Wielu uczniów zarzuca politykom, że „nie rozwiązują działalności pozytywnej. *Chciałoby się, by władza w większym stopniu wprowadzała zasadę sprawiedliwości*” (Magda). Uczniom Magdy i Beaty marzy się, „*żeby państwo było bardziej uczciwe, bardziej sprawiedliwe*”. Niestety, w tym, co proponują i robią elity polityczne, nie sposób dopatrzeć się troski o obywatela, prób tworzenia mu warunków do podjęcia studiów, pracy, do założenia rodziny. Dlatego tak rzadko politycy zasługują na aprobatę młodych ludzi. Co prawda uczniowie Kazimierza są zadowoleni z naszej pozycji na arenie międzynarodowej, z udziału polskich żołnierzy w operacjach NATO, z dobrych stosunków z USA, lecz był to jedyny wywiad, w którym badany nauczyciel dostrzega w polityce jakieś plusy. Bo wprawdzie Agnieszka też zauważyła, że część uczniów „*na pewno pozytywnie ocenia wstąpienie Polski do Unii Europejskiej, ale raczej widzi zagrożenia niż korzyści. Także tutaj nie mogą jednoznacznie powiedzieć, że jest to pozytywna ocena*”. A poza tym – mówi w innym miejscu – „*ewentualne pozytywy przypisuje się nie konkretnemu członkowi, czy nawet liderowi, lecz całej partii*”. Co do poszczególnych osób, to „*u nas nie ma polityka, któremu by tam jakiejś latki nie przyłożył*” (Dariusz).

Niekiedy jednak te pretensje wydają się niezbyt uzasadnione. I tak Beata mówi o tym, jak to jej uczniom bardzo nie podoba się wyjazd do USA Leszka Millera po ustąpieniu z funkcji premiera. Odebrali to jako ucieczkę przed skutkami jego polityki. Odnosi się wrażenie, że nauczycielka podziela ich punkt widzenia.

Podobnie źle ostatnie rządy oceniają uczniowie Bożeny. O swoich uczniach mówi: „*Większość z nich ma zły stosunek do ugrupowań lewicowych. Zawiedli się*.” Ci zawiedzeni zwracają się bardzo często ku Lepperowi. „*Przypatrują się też hasłom programowym LPR, nie dostrzegając, że niektóre z nich są sformułowane niekonkretnie*” (Bożena). Według nich na uwagę zasługuje też Prawo i Sprawiedliwość (PiS), ponieważ „*ma sposoby na przywrócenie praworządności*” (Bożena). Prawo i Sprawiedliwość oraz Platforma Obywatelska to partie cieszące się sympatią również uczniów Beaty.

Kazimierz również mówi o pozytywnym nastawieniu młodzieży do PiS-u. Jego uczniowie, podobnie jak ich koledzy ze szkoły Bożeny i Beaty, silnym poparciem darzą PO, są natomiast negatywnie nastawieni do partii, które rządziły: SLD, SdPi, UP, PSL oraz – ale to już z innego powodu – do LPR i Samoobrony.

Zdaniem wspomnianych wyżej nauczycieli spośród instytucji życia publicznego bardzo dużym zaufaniem cieszy się Kościół. Kazimierz nie komentuje tego zjawiska,

w wypowiedzi Pawła natomiast daje się wyczuć sugestię, iż bardzo dużej aktywności Kościola, „w obszarach, które zostawiło mu państwo, towarzyszy jako skutek sploty nie wiary”.

Z olbrzymim poparciem dla PO spotkała się Agnieszka. Warto odnotować, że nie przeszkadza to jej uczniom mieć jednocześnie dobrą opinię o SLD. Z kolei część uczniów Magdy, zdecydowanie odcina się od poglądów prawicy, „ale to wcale nie znaczy, że od razu są gotowi poprzeć lewą stronę”.

Zdaniem Dariusza „w Polsce na skutek złej sytuacji bytowej wielu rodzin dzisiaj żadna partia nie ma dobrej opinii. Gdy tyle osób nie ma pracy, gdy tę pracę właśnie stracił własny tato, wówczas łatwo się przyjmuje opinię, że to wszystko dlatego, bo «Oni» (politycy – K.D.) nas okradają”.

Poza tym o popularności danej partii nie decyduje jej program, lecz coś tak powierzchownego, jak „zachowania medialne polityków” (Dariusz). O tym, że sposób i częstotliwość występowania w mediach ma wpływ na odbiór polityka, może świadczyć pozycja Unii Wolności. „Kiedyś, jeszcze jako UD<sup>17</sup>, zajmowała czołowe miejsce na scenie politycznej, a obecnie, kiedy rzadko o niej się mówi, młodzież praktycznie nic o niej nie wie. Oczywiście znane są nazwiska Mazowieckiego czy Geremka, ale we współczesnym życiu politycznym oni już się nie liczą” (Ewa).

Dariusz jest wyraźnie zaniepokojony kojarzeniem ludzi władzy z upadkiem moralności, prywatą, aferami, gdyż to przekłada się na stosunek do państwa. „Postawa taka, że państwo utożsamia się z tym złym, to ma fatalne skutki, choćby postawa wobec płacenia podatków. Taka postawa do państwa z okresu zaborów”.

Z drugiej strony jednak nie sposób odmówić racji Beacie, iż uczniowie generalnie nie mają „sprecyzowanych takich poglądów programowych, ideologicznych, oni oscylują, w zależności od tego, w jakim są nastroju, dzisiaj by byli tacy, a jutro by byli bardziej liberalni, ale jeżeli już się pozytywne glosy zjawiają, dotyczą właśnie Platformy Obywatelskiej, PiS-u, negatywne: Liga Polskich Rodzin, Samoobrona. Bardzo obojętne SLD, czy też druga partia lewicowa, która jest w Polsce”.

Bożena natomiast uważa, że sympatie i antypatie młodzieży rozkładają się równomiernie. W jej środowisku bowiem dość mocno krytykuje się Leppera i Giertycha, co nie przeszkadza, że niektóre osoby bardzo zdecydowanie popierają LPR. „Chyba dużo bardziej niż zwolennicy innych opcji, Liga robi coś w rodzaju prania mózgu, w innych ugrupowaniach raczej nie” (Bożena). Również Agnieszka mówi o poparciu dla Młodzieży Wszepolskiej, ale u jej uczniów trafiają się też sympatycy SLD.

### 6.3.9. Ocena instytucji życia publicznego

Podobnie źle jak polityków, ocenia się instytucje życia publicznego. W sześciu wywiadach mówi się o negatywnej ocenie pracy Sejmu, Senatu i rządu. Nie neguje się oczywiście potrzeby ich istnienia, lecz sposób funkcjonowania. Posłuchajmy, co na ten temat mówią respondentki:

„...wiadomo, co robi rząd. Bez przerwy są zmiany ministrów, bez przerwy są zmiany choćby w naszym resorcie szkolnictwa; to im się nie podoba zdecydowanie. Sejm...no to każdy z nich wie, jak wyglądają obrady, oni tam nic nie robią, tylko biorą pieniądze za te posiedzenia...” (Bożena).

---

<sup>17</sup> Unia Demokratyczna.

*„Jeśli chodzi o parlament, to jest poziom dyskusji parlamentarnych. Jeśli chodzi o rząd, to mają bardzo często pretensje, że nie jest zdecydowany w swych działaniach...”* (Beata).

Dwie respondentki – Ewa i Agnieszka – zauważyły jednak, że *„co do rządu Belki, w rozmowach było sporo ocen pozytywnych”* (Ewa); *„budzi(ł) pewne nadzieje”* (Agnieszka).

Dość skomplikowany jest stosunek do wojska i policji. Z jednej strony wywołują obawę, z drugiej zaczyna się myśleć o nich jako o szansie na *„zdobycie stałej pracy”* (Beata), jako *„niezłym miejscu pracy”* (Kazimierz). Dotyczy to zwłaszcza wojska. *„Na policję za bardzo nie liczą”* (Dariusz). Podają mnóstwo przykładów na nieefektywność jej działań, czasami zresztą wynikających z ograniczających ją przepisów (Ewa).

Do policji zrażają młodzież nagłaśniane przez media przypadki korupcji, współpraca z bandytami, łamanie prawa. Niektórzy uczniowie wynieśli z kontaktów z nią nie najsympatyczniejsze doświadczenia. Zarzucają jej, *„że tak naprawdę chroni bardziej bandziorów niż spokojnych obywateli”* (Ewa). Beata o stosunku młodzieży do policji mówi tak: *„Policja jest nadal traktowana jako ktoś, kto nadużywa władzy, jako ktoś, kto jest do tego, aby każdego podejrzewać, każdego rozliczać, a nie żeby służyć obywatelom. Policjanci nie są traktowani przez młodzież jako służba”*.

O sądach i prokuraturze mówi się nie najgorzej. Uczniowie Beaty działający w Klubie Młodego Prawnika spotykają się z prokuratorami i sędziami, bywają na rozprawach i po takich doświadczeniach są bardziej skłonni mówić o trudnościach w wykonywaniu tych zawodów niż je oceniać. Uczniowie ze szkoły Agnieszki ufają sądom i prokuraturze. Interesują się pracą tych instytucji, *„bardzo chętnie rozmawiali o tym, jakie sprawy należy kierować do jakich sądów, jakie mają prawa, czego mogą się domagać, jak wygląda rozprawa sądowa”*. Zdaniem Beaty, Bożeny oraz Pawła wśród uczniów przeważają złe opinie o wymiarze sprawiedliwości. Z kolei w opinii Magdy sąd i prokuratura oceniane są dość dobrze, ale bez nadmiernych zachwytów: *„Kiedy się mówi na temat niezawisłości sędziów, to słyszy się komentarze, że nie do końca jest to prawdziwe”*. Młodzież uczona przez Annę ma zaufanie do pracy sądów i wyroków sądowych, denerwuje ją jednak przewlekłość procesów sądowych.

Zbierając te wszystkie komentarze, możemy powiedzieć, że wymiar sprawiedliwości nie budzi poważniejszych zastrzeżeń, ale zgodzić się wypada z opinią Ewy, że nie ma jeszcze takiego uznania, jakie w społeczeństwie mieć powinien.

### **6.3.10. Zaufanie do mediów**

Jeśli chodzi o media, to Paweł oraz Agnieszka przypisują młodzieży bezkrytyczne, ba, wręcz bałwochwalcze zaufanie do nich. *„Wierzą, (...) w to, co widzą, w to, co jest to napisane”* (Agnieszka).

O zaufaniu, choć może nie aż takim, mówią również Magda i Bożena. Uczniowie Bożeny *„uważają, że jakąś orientację polityczną można tam zdobyć”*. Pod wpływem nauczycielki za najbardziej wiarygodne źródło informacji uznają prasę. Natomiast z wypowiedzi Kazimierza wynika, iż nie tylko jego uczniowie, ale i on sam wierzy mediom. *„Na dzień dzisiejszy te wiadomości są bardzo ciekawe, istotne, pozytywne, negatywny, odbiór jest pozytywny”*.

Uczniowie Ewy i Beaty z kolei nie bardzo ufają mediom, zarzucają im częste miżanie się z prawdą. Podobnie u nauczyciela z Dębicy. *„Jeśli się przejdzie przez kilka*



*stacji i na każdej słyszy co innego, to trudno się dziwić. Na fali tego szumu medialnego nam, nauczycielom, coraz trudniej się przebić”.*

Zdaniem Anny stosunek do mediów zależy od poziomu klasy. Klasa dobra „*ma rozeznanie w tym, co się dzieje*”, więc nie przyjmuje wszystkiego w ciemno, klasa słaba, jak najbardziej, bez zastanowienia.

Natomiast uczniowie Beaty podchodzą do mediów krytycznie. Powtarzają informacje, lecz starają się upewnić, czy są one prawdziwe i często u nauczycielki szukają potwierdzenia swych przypuszczeń. Wiele też daje do myślenia, gdy się słyszy z ich ust zwrot: „*O! Znowu coś zmontowali!*”.

Przy całym krytycyzmie młodzieży i odrzucaniu przez nią klasy politycznej, niejako z góry widać jednak, że łatwo ulega ona sugestii słowa, skoro po samych zapowiedziach, w jaki sposób usprawni się funkcjonowanie komunikacji miejskiej, i jak wspaniale będzie zabudowany pl. Piłsudskiego, znacznie wzrosły u niej notowania Lecha Kaczyńskiego jako prezydenta stolicy i uczniowie nabrali przekonania, „*że właśnie w Warszawie coś się ruszyło*”. Dla jasności obrazu dodajmy, że nie są to opinie warszawiaków, lecz mieszkańców innej miejscowości na Mazowszu.

### **6.3.11. Stosunek do działalności społecznej.**

W większości przypadków siłą napędową aktywności młodzieży jest samorząd. Jak słusznie twierdzi Paweł, nigdzie chyba nie jest tak, by cała społeczność uczniowska była aktywna. Ale wystarczy 25 proc. chętnych, by w szkole dobrze się działo, by funkcjonował radiowęzeł, by rodziły się „*świetne pomysły na różne konkursy, imprezy, dni francuskie, angielskie, sportu*” (Paweł).

Z wypowiedzi Pawła na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, iż samorząd w jego szkole współdecyduje o wystawianiu ocen, gdy nauczyciele mają z jakichś powodów wątpliwości, co danemu uczniowi postawić.

Mądry dyrektor, dobra komunikacja między nim a opiekunem samorządu i aktywnym samorządowym sprawia, że uczniowie czują się potrzebni, ważni, uczą się szanować samorządność i z niej korzystać.

O to, by nigdy nie rezygnować z prób wpływu na sprawy szkoły, dba również opiekunka samorządu Beata. Gdy uczniowie przychodzą do niej z żalami i skargą, „*że coś tutaj jest nie tak, (...) że jest niesprawiedliwie*”, ona proponuje im, by się zastanowili, za pomocą jakich regulacji można to zmienić. „*No i próbujemy, wymyślamy; piszemy petycje do dyrekcji, do rady pedagogicznej i niektóre z tych rzeczy naprawdę przechodzą a oni wtedy czują się usatysfakcjonowani. I dużo łatwiej dostosowują się do tych regulacji, niż gdyby były narzucone*”.

W podobnym duchu o pracy samorządu mówi Beata. Bardzo dobrze ocenia jego funkcjonowanie, podkreśla aktywność i pomysłowość jego członków, np. organizowanie występów teatryku w zaprzyjaźnionych przedszkolach.

Warto posłuchać jeszcze Ewy, która z prawdziwym entuzjazmem wyraża się o swoich uczniach, nazywa ich wspaniałymi społecznikami, podziwia za to, że rozrzeszali martwą dotychczas szkołę i wystąpili z taką lawiną pomysłów, „*że nawet jak z tego tylko połowa zostanie, to i tak będzie bardzo dużo*”.

Dyrekcja i większość nauczycieli jest otwarta na ich inicjatywy, jeśli tylko przedstawią, „*w jaki sposób to zrobić (...), żeby było bezpiecznie i fajnie*”. I faktycznie mają się czym pochwalić: „*Wczoraj był Dzień Sportu, dzisiaj Dzień Kultury. Oni prezentują różne rzeczy, które przygotowali, swoje umiejętności. Jutro jest Festiwal Te-*

*atralny. Kilka klas przygotowuje jakieś krótkie spektakle, będą nagrody. Trzy lata temu uczeń zainicjował, zrobił to z ogromnym rozmachem – takiego rozmachu to my nie powtórzymy – Festiwal Filmów Młodzieżowych, dwadzieścia kilka filmów było z całej Warszawy, chyba nawet spoza Warszawy były nadesłane. Takie krótkie etiudy młodzieżowe. On ściągnął do jury Wajdę, Starskiego. No późniejsze było już mniej okazałe jury, ale festiwal jest, istnieje, trzeci rok”.*

Jak z tego wywiadu widać, wiele zależy od tego, czy w danym środowisku znajduje się grupa zapaleńców. Gdy ich zabraknie, samorząd jest bierny, a uczniowie mają poczucie znikomego wpływu na życie szkoły. Zdaniem dwóch nauczycielek (Magda i Agnieszka) wina za taki stan rzeczy leży po stronie uczniów. Wydaje im się, że nic nie mogą i w związku z tym w nic się nie angażują. Samorząd zaprzestał współpracy z nauczycielami, a ci z kolei „są bardzo sceptycznie nastawieni do tego pokolenia, które przyszło i które nie chce nic robić” (Agnieszka).

Na skutek tego i uczniowie, i nauczyciele kręcą się bezradnie w kółko w jakimś obłądnym tańcu. Czy można to zatrzymać? Wydaje się, iż pewnych sugestii, jak to zrobić, dostarcza wypowiedź Beaty.

Otóż po pierwsze zwraca ona słusznie uwagę, że samorząd to nie tylko przewodniczący, zastępca, skarbnik itd., lecz wszyscy uczniowie danej szkoły. I dlatego nauczyciele nie powinni się dziwić, że z jakąś sprawą przychodzi do nich nie sam przewodniczący, lecz „zwykły” uczeń. Przewodniczący „jest po to, żeby załatwiać jakieś trudne i negocjować trudne sprawy w imieniu naszym, z dyrekcją, ale każdy z tych uczniów może przyjść z inicjatywą zorganizowania czegoś, zrobienia czegoś na rzecz uczniów”.

Po drugie – i nieporównanie istotniejsze – w wielu polskich szkołach przyjmuje się, iż samorząd „ma reprezentować interesy szkoły, a nie interesy uczniów danej szkoły. Czyli oni mają być zawsze w pogotowiu, żeby byli ze sztandarem szkoły na jakąś imprezę ogólnomiejską, wygłosić przemówienie do młodszych kolegów, kiedy kończy się rok szkolny i tak dalej, i tak dalej”.

I akademie, i sztandar, i przemówienia są oczywiście potrzebne i ważne, ale jeśli tylko do tego sprowadzi się działalność uczniów, to nie dziwnym się, gdy oni odpowiadzą nam brakiem zainteresowania i biernością.

Anna uważa, że doświadczenie wyniesione z własnej szkoły uczy, że o dobrej działalności samorządu decyduje jego opiekun. Młodych ludzi trzeba dopilnować. Oni, „jeśli już przejawiają (inicjatywę sami z siebie), to odnośnie jakichś imprez, uroczystości, typu dyskoteka, Andrzejki”. Pod wpływem zaangażowanego nauczyciela zmieniają się, biorą za poważniejsze sprawy i zaczynają być traktowani przez dyrekcję jako ci, którzy mają coś do powiedzenia przy podejmowaniu decyzji dotyczących ich kolegów.

Jedno pytanie wywiadu dotyczyło wpływu młodzieży na sprawy swego otoczenia, osiedla, miasta. Ku mojemu zdziwieniu okazało się, że w tej dziedzinie wcale źle się nie dzieje. Wprawdzie „Część młodzieży nie widzi potrzeby takiej aktywności. Część chciałaby się zaangażować, ale jeszcze nie ma na to odwagi, czy też umiejętności (...) czy ma zbyt duże osobiste problemy, żeby (...) angażować się w cokolwiek”, ale „młodzież powolutku uczy się (...)” (Bożena).

Niektórzy angażują się w prace komisji wyborczych (Bożena), inni zasiadają w radzie miejskiej, co im imponuje (Beata). W Legionowie i Rzeszowie działa Rada Młodzieży. Uczniów spotyka się też w różnych organizacjach i stowarzyszeniach. Co-

raz modniejszy staje się wolontariat, „ci, którzy pracują, przychodzą, opowiadają o tym, są dumni (...) zadowoleni” (Bożena).

Niestety, wspomniana przed chwilą Młodzieżowa Rada Miasta w Legionowie „nie cieszy się zbyt dużą popularnością, bo tutaj była położona kwestia edukacyjna, w sensie, że żeby stworzyć Młodzieżową Radę Miasta, to najpierw trzeba młodzieży wyjaśnić, czemu ona służy” (Beata).

Ale Beata jest zbyt doświadczoną nauczycielką, by nie znaleźć wyjścia z tej sytuacji. „My czasami organizujemy tylko działania w ramach «Młodzi obywatele działają», które polegają na tym, że uczniowie identyfikują problemy dotyczące naszego środowiska lokalnego, wybierają jeden, który uważają za bardzo istotny, który trzeba bardzo szybko rozwiązać, znajdują sposoby rozwiązania do tej pory stosowane, i dlaczego one były nieskuteczne, a potem wymyślają swój. I przedstawiają na spotkaniu władzy lokalnej. No i czasami jest tak, że część tych pomysłów, że nie zawsze, ale część tych pomysłów, może w jakiejś zmodyfikowanej formie, jest przyjmowana przez władzę. Ja miałam takie doświadczenie, że uczniowie chcieli większej czytelnicy w bibliotece publicznej w Legionowie i jeszcze kiedy była ta czytelnica w tym małym budynku, więc zrobili wszystko zgodnie z zasadami tegoż projektu i spotkali się z władzami lokalnymi, sugerując, że może by jakiś budynek komunalny przystosować do czytelnicy i po dwóch latach powstała czytelnica na Mickiewicza. Więc (...) i mieli tę satysfakcję”.

O innych przykładach aktywności, tym razem młodzieży wiejskiej, mówi Paweł: „U nas funkcjonuje EMKA, to jest organizacja, która się zajmuje propagowaniem inicjatyw młodzieżowych. Niedawno dali stypendia dla tych, którzy się uczą z UE. To trzeba wychodzić, oni to wychodzili”. Poza tym wydają własny biuletyn, zajmują się sprawami związanymi z nauką i rozrywką. Nauczyciel odczuwa dużą satysfakcję z tego, iż grono aktywistów przewodzi, i to fenomenalnie, „nasz uczeń” i „nasi absolwenci”.

Ale dla niektórych uczniów „miasto to jest za duży obszar, za duże pojęcie” (Magda). Tym bardziej, rzecz jasna, dotyczy to wpływu na sprawy Polski. Choć więc uczniowie chcieliby na nie wpływać, nie bardzo wiedzą jak. „Podejmują różne próby, przynajmniej w środowisku lokalnym” (Bożena).

Niestety, nie zawsze świat dorosłych, a zwłaszcza świat polityki, wychodzi im naprzeciw. Posłużę się wymownym przykładem, jaki przytacza Ewa: „A propos wpływania, była taka dosyć ciekawa sprawa związana z nową maturą i kwestią języka angielskiego i certyfikatami. Nie wiem, czy pan słyszał, wielka burza była, że to bez sensu matura, że to by potaniało. Argumentów było mnóstwo i my, i rodziców, i młodzież uświadamialiśmy, że my naprawdę nie możemy nic zrobić w tej kwestii, ale mogli oni bardzo dużo w tej kwestii zrobić, otworzyć akcję internetową na ten temat na przykład, wyrażać swoją opinię, uzasadniać, itd. Że jedynymi osobami, które faktycznie mogą coś zmienić, to są oni. No i skończyło się to totalną klapą, bardzo niewielką liczbą osób, która wzięła w tym udział, a więc oczywiście żadnego wpływu na sprawy kraju, no, bo to jest sprawa kraju jednak”.

Innym powodem odręczającym uczniów od prób wpływania na bieg spraw kraju jest to, że arena polityczna daleka jest od przejrzystości, a gra się na niej nieczysto. „Młody człowiek ma poczucie, że to, co robi jest bez sensu, to on się z tego wycofa... także mam do czynienia z takim dużym marazmem... i uczniowie chętnie rozmawiają o tylu rzeczach, ale boją się konkretnych działań” (Agnieszka).

Oczywiście zawsze pozostaje udział w wyborach. Na przykładzie referendum konstytucyjnego we Francji Paweł tłumaczył uczniom, że choć każdy wyborca dysponuje tylko jednym głosem, ich suma ma jednak swoją wagę i znaczenie.

Ciekawie na wpływ młodzieży na sprawy kraju spojrzal Kazimierz. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że młodzież do tego jeszcze nie dojrzała, ale ten wpływ to przecież także budowanie pozytywnego obrazu Polski, kiedy się wyjedzie za granicę i tam dobrze pracuje. Przyczynienie się do tworzenia o Polsce dobrej opinii może nie tylko sprawić głęboką satysfakcję, ale i przyczynić się do zapewnienia naszemu państwu i jego obywatelom lepszej pozycji w polityce międzynarodowej.

Pisałem, że większość badanych nauczycieli dobrze ocenia działalność samorządu uczniowskiego w swojej szkole. Jak zauważyli Bożena oraz Paweł, aktywność na rzecz szkoły przekłada się przeważnie na pozytywny stosunek do działalności społecznej na szerszym terenie. „*Ci z samorządu widzą jej sens i potrzebę (...), reszta nie bardzo. Są obojętni*” (Paweł).

Ale z innych wypowiedzi wynika, iż tam, gdzie ktoś taką działalność zorganizuje i potrafi wytłumaczyć, czemu ona służy, młodzież na ogół się w nią włącza.

Dotyczy to nie tylko tak głośnych akcji jak WOSP czy Sprzątanie Świata, lecz również działań mniej rozpropagowanych. To młodzi ludzie przecież chodzą zazwyczaj z puszkami PCK z okazji różnorakich kwest. Chętnie nawiązują kontakty z domami dziecka, odwiedzają przebywających tam wychowanków, zbierają dla nich zabawki, słodycze, ubranka czy pieniądze. Zespół uczniów jednej ze szkół prowadzi w domu dziecka zajęcia informatyczne. Bez trudu też udaje się zachęcić młodzież do działań związanych z ekologią.

Ale, jak wyjaśnia Beata to są młodzi ludzie, których trzeba do pracy zmobilizować. Oprócz nich występuje „*grupa osób totalnie biernych*”, ale jest i trzecia grupa, „*która przychodzi sama z inicjatywą i tylko prosi o radę. I działają. Mamy dużo wolontariuszy w naszej szkole, mamy dużo ludzi, którzy działają na rzecz innych, organizując różnego rodzaju akcje*”.

Ci, którzy są aktywni, angażują się równie chętnie w akcje charytatywne i nie tylko sami w nich uczestniczą, lecz zachęcają i namawiają do udziału w nich koleżanki i kolegów. „*To działa*”. Ale nawet i wśród zupełnie obojętnych „*rzadko się pojawia postawa: jego problem, niech sobie radzi*” (Ewa). Toteż nie trzeba nikogo zachęcać do „*jakiś działań dla dzieci z biedniejszych regionów świata, czy pomocy dla Polonii z Ukrainy, czy Białorusi*” (Dariusz).

W ogóle zdaje się, że młodzież ma więcej przekonania i serca do działalności charytatywnej niż społecznej. Być może wynika to z faktu, iż w pierwszej części jej zna się tych, dla których się coś robi. Po wtóre działania charytatywne zwykle są dość proste, nie wymagają specjalnych umiejętności, nie zabierają zbyt dużo czasu. Pokwestuje się przez kilka, no, może kilkanaście godzin, przekaże pieniądze i na tym sprawa się kończy, podczas gdy dobrze zorganizowana działalność społeczna niejednokrotnie wymusza zapoznanie się z wieloma przepisami, ustawami, rozporządzeniami, odwiedzenie różnych urzędów, by rzecz doprowadzić do końca.

Kolejnym powodem mogą być wreszcie złe doświadczenia z przeszłości. Gdy się młodzieży opowiada tylko o tym, jak to położono chodnik, by wkrótce znów go rozkopać, bo ktoś zapomniał o rurach kanalizacyjnych, (Kazimierz), to nie ma się co dziwić negatywnemu nastawieniu młodego człowieka do takich poczynań.

W słowach Kazimierza nie wyczuwa się żadnego zaniepokojenia tym faktem. Owszem, odnoszę wrażenie, że według niego przez taki np. zakup cukierków dla

podopiecznych z domu dziecka, ministranturę, podobną działalność „przy kościele” „śląska rodzina przygotowuje tę młodzież do życia”.

O uczestnictwie uczniów w organizacjach katolickich wspomina również Ewa. Ale jej uczniowie poza tym chodzą na próby chóru, pracują w różnych kółkach zainteresowań, w harcerstwie. O niektórych nauczyciele wiedzą, „że na pewno są zbliżeni do kręgów *Młodzieży Wszechpolskiej*”, ale starają się, by oni tych postaw i opinii nie przenosili na teren szkoły, „bo szkoła nie jest forum politycznym”.

Na ogół jednak nauczyciele nie orientują się, czy ich uczniowie należą do organizacji pozaszkolnych. Wiedzą o harcerstwie, o grupach wolontariackich, o klubach turystycznych, jeździeckich, sportowych, o pracy w stowarzyszeniach lokalnych, takich np. jak Towarzystwo Przyjaciół Legionowa. Dariusz opowiada o zainteresowaniu części uczniów, szczególnie chłopców, „Strzelcem”, ale to wynika z patronatu i specyfiki jego szkoły. Z kolei Bożena chwali się współpracą z ramienia szkoły z „kombatantami i Krajowym Związkiem Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie i tutaj młodzież bardzo chętnie... i sama jeździła na spotkania i zapraszała i przywoziła... Także tu bardzo chętnie. Oni stanowili dla nich autorytet. Ja byłam tym sama zaskoczona. Proszę mi wierzyć. Siedzieli po dwie godziny i słuchali opowiadań i rzeczywiście byli zainteresowani, więc młodzież potrzebuje autorytetów”.

Jednak, mimo iż tu i ówdzie coś się dzieje, wynurzenia respondentów nie napawiają optymizmem. Wynika z nich jednoznacznie, że młodzież szkolna na ogół stroni od aktywności społeczno-politycznej. Dotyczy to nawet drużyn ZHP, które niegdyś były bardzo prężne, a dziś w niektórych szkołach zupełnie podupadły.

O zainteresowaniu działalnością partyjnych młodzieżówek nie warto nawet wspominać. Młodzieżówki proeuropejskie, demokratyczne nie chcą lub nie potrafią dotrzeć do uczniów, zostawiając wolne pole dla zaściankowego nacjonalizmu Wszechpolaków<sup>18</sup>. Chyba nie trzeba tłumaczyć, jak groźne to może pociągnąć za sobą następstwa.

Być może partiom typu LPR łatwiej przychodzi zdobycie poklasku, gdyż nadzwyczaj zrećnie posługują się one pustosłowiem, demagogicznie odwołują do obrony rzekomo zagrożonych wysokich wartości, takich jak godność narodowa, na co młodzi ludzie o większej wrażliwości są bardzo podatni. Po drugie jeszcze nie sprawowały władzy (tu kłania się argumentacja Leppera), więc nie zdążyły rozczarować i zawieść. Inni nie mają takiej czystej karty, toteż rzadko im się ufa.

### **6.3.12. Perspektywy edukacji obywatelskiej realizowanej w szkole**

Niekorzystna ocena stanu wiedzy i postaw uczniów nie przekłada się na ocenę perspektyw edukacji obywatelskiej, realizowanej przez badanych nauczycieli w ich szkołach. Beata jest wyraźnie zadowolona ze swoich osiągnięć. Jej uczniowie chętnie biorą udział w zajęciach prowadzonych w naprawdę atrakcyjny sposób, a dzięki grom symulacyjnym, na przykład w kampanię wyborczą, uczą się „*chociażby umiejętności dochodzenia do kompromisu*”, co jest przecież nie tylko trudną sztuką, lecz i wartością samą w sobie. WOS przestał być Michałkiem, zajmuje poczesne miejsce w programie wychowawczym jej szkoły.

---

<sup>18</sup> Chodzi o młodzieżową przybudówkę Ligi Polskich Rodzin.

Beata jest dobrej myśli. Wyraża nawet nadzieję „*Byleby tylko władze oświatowe zostawiły nauczycielom wolną rękę w realizacji programu, a wszystko pójdzie dobrze. Ale przydałoby się więcej czasu na tematy wolne i swobodne dyskusje*”.

Zdaniem Agnieszki pozycja WOS wzrosła, odkąd stał się on głównym a nie dodatkowym przedmiotem maturalnym. Zaowocowało to zwiększeniem zainteresowania wiedzą społeczno-polityczną przez młodych ludzi. Zwraca jednak uwagę, że gdy chodzi o kształtowanie postaw, to szkoła nie ma na nie większego wpływu. Tu znacznie większe pole do popisu otwiera się przed mediami.

Magda również sprzeciwia się przerzucaniu całego ciężaru edukacji obywatelskiej na szkołę. Wysiłek nauczycieli jest oczywiście bardzo ważny, ale o skuteczności wychowania do tej sfery życia decydują... politycy. To oni muszą „*pomyśleć o tym, jak zmienić młodego obywatela*”. Bez ich pozytywnego oddziaływania młodzież otrzyma podręcznikową wiedzę, która po maturze szybko jej wypadnie z pamięci.

Zdaniem Bożeny WOS przyniosłby lepsze efekty, gdyby udało się otworzyć młodzieży na potrzeby środowiska lokalnego, czemu sprzyjałyby spotkania i dyskusje z aktywistami różnych organizacji rządowych i pozarządowych. „*Nie zawsze stać na to szkołę, nie zawsze to jakos wychodzi. Czasem to koliduje z nadmiarem materiału z poszczególnych przedmiotów, ale takie spotkania, takie dyskusje są konieczne, i młodzież też tego się domaga, chętnie uczestniczy*”.

Jeszcze mocniej akcentuje potrzebę kontaktu z otaczającą rzeczywistością Paweł oraz Dariusz. Do szkół powinni obowiązkowo przychodzić przedstawiciele władzy samorządowej i policji. Zajęcia z WOS należy prowadzić metodą warsztatów. MEN musi wygospodarować pieniądze na wyjazdy do Sejmu, do Trybunału Konstytucyjnego, na sesję samorządu, na rozprawę sądową. Uczniowie „*powinni mieć możliwość uczestniczenia w debatach plenarnych, międzyszkolnych*” (Agnieszka). Słowem, im więcej praktyki, tym lepiej. Kazimierz mówi o tym tak: „*tu (...) nie powinno się wymagać regulek i pamięciowej wiedzy, powinno się dyskutować*” i koniecznie nauczyć uczniów analizowania informacji i wypowiadania własnych opinii. Tymczasem w programie jest nadmiar wiedzy czysto teoretycznej, takiej jak geneza państwa, czy wiadomości o twórcach różnych kierunków filozoficzno-społecznych, a za mało czasu na ćwiczenia praktyczne. Zdaniem Agnieszki, zamiast poświęcać całe półrocze na opanowanie podstawowych pojęć z socjologii (takich jak grupa, rodzina itp.) warto w podręcznikach zarezerwować miejsce na „*metody analizy informacji*”. Wtórzy jej Dariusz. Młodzież musi „*poznać mechanizmy rządzące działaniem środków masowego przekazu*”. W wielu szkołach na własną rękę przeprowadza się zajęcia uczące np. „*porównywania dwóch tekstów z różnych gazet*”, ale to jest już indywidualna wola nauczyciela, natomiast nie ma tego w książce (Agnieszka). Naszej respondentce brakuje też zajęć z historii partii politycznych i zbliżonych do nich ugrupowań, wskutek czego uczniowie nie bardzo rozumieją to, co się dzisiaj dzieje na polskiej scenie politycznej.

Trzeba też zwrócić baczną uwagę na to, by na lekcjach WOS nauczyciele nie narzucali uczniom swojego punktu widzenia. „*Szkoła to nie miejsce na politykę*” stwierdza stanowczo Kazimierz. Ten przedmiot powinien doprowadzić do politycznego samookreślenia się młodych ludzi i stworzyć im możliwość przedstawiania nurtujących spraw i rozwiązywania ich w myśl ich postulatów, aby mogli się nauczyć konfrontowania pragnień z twardymi realiami życia. Program zaś należy wzbogacić o elementy prawa rodzinnego i prawa pracy, wprowadzić więcej treści dotyczących konstytucji. Kazimierz chciałby też, by przez zajęcia na WOS młodzież wiązała się ze

swym regionem, dlatego podoba mu się podręcznik do gimnazjum, w którym np. poleca się uczniom przeprowadzenie wywiadu z pracownikiem urzędu miasta, a następnie przedyskutowanie go na lekcji.

A jeśli już o podręcznikach mowa, to w przeświadczeniu Kazimierza jest ich stanowczo zbyt dużo i nie zawsze na wysokim poziomie. Ten nadmiar niczemu dobremu nie służy; gubią się w nim i uczniowie, i nauczyciele, a rodzice muszą ponosić koszty częstych zmian jednego na inny. Z kolei Paweł ma dobre zdanie o podręcznikach, jak i w ogóle o całym programie WOS, lecz i jemu brakuje odpowiednich wydawnictw. Spośród istniejących programów i podręczników na szczególną pochwałę zasłużyła *Wiedza i Społeczeństwo* opracowana przez profesora Konstantego Wojtaszczyka. Mówi o tym także Ewa oraz Agnieszka w imieniu swoim i koleżanki.

Wielu nauczycieli skarży się na zbyt małą liczbę godzin na WoS. Należą do nich: Paweł, Beata, Kazimierz, Bożena oraz Ewa. Ostatnia z wymienionych niejednokrotnie przeżywała dyskomfort, gdy trzeba było przerwać ciekawą dyskusję, bo przecież trzeba „przerobić” materiał. Chciałaby dodać trzecim klasom po jednej godzinie i WOS, i historii. Uważa, że właśnie w trzeciej klasie należy położyć nacisk na WOS, gdyż ten przedmiot wymaga od uczniów pewnej dojrzałości. *„Taką prawdziwą edukację, już polityczną, a nie obywatelską, można tylko ze starszymi robić. (...) W drugiej klasie oni rzadko czytają, nie ma wtedy bazy, na której można rozmawiać. (...) Ja wolę podgonić historię, żeby w trzeciej klasie nakładła mi się historia współczesna i WOS, bo wtedy nawet bardzo często wymiennie sobie rzeczy traktuję. Pod koniec drugiej klasy mają wprowadzone mnóstwo pojęć, których już na WOS nie powtarzam, tylko przekładamy na codzienność”*.

Anna chciałaby jednak, aby WOS zaczął się w klasie II. *„(...) Ja bym była bardziej zadowolona z sytuacji, kiedy miałabym jedną godzinę w drugiej klasie i jedną godzinę w trzeciej klasie, bo wtedy wszystko i tak się rozbiła. Widzę po przedsiębiorczości, w momencie, kiedy miałam w trzeciej klasie dwie godziny, a teraz mam po godzinie w drugiej i trzeciej klasie, uczniowie zyskują dzięki temu. Jest ta sama liczba godzin, tylko rozbita na dwa lata. Oni zyskują więcej, nie tracą tyle. Trzeci rok, jest to tak feralny rok, nasza oświata, nasi ministrowie sobie z tego nie zdali sprawy, że uczniom wyrwali w zasadzie pół roku z życiorysu. Jeżeli mi się przedmiot WOS zaczyna w trzeciej klasie, i on już w zasadzie w kwietniu się kończy, a w międzyczasie są wplecione długotrwałe próbne matury, to co ja mogę z nimi zrobić?”*. Sprawy nie ratują zajęcia fakultatywne, czy kółka zainteresowań, gdyż nie jest to inicjatywa młodzieży, lecz dodatkowe obciążenie narzucone im z góry. Ale Ewa chciałaby jednak dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, kółek wiedzy o społeczeństwie.

Analizując poszczególne wywiady, nie sposób nie dostrzec, iż w wielu szkołach stosuje się nowatorskie metody nauczania WOS. Jak mówi Magda, nauczyciel ma dużą swobodę w realizowaniu programu. Korzystając z tego, Beata sięga w swej pracy po filmy fabularne, takie jak *Władca much* i literaturę piękną. Warto tu jeszcze raz wspomnieć o ciekawych warsztatach dotyczących edukacji finansowej. Na uwagę zasługuje akcja «Młodzi obywatele działają». W jej ramach *„uczniowie identyfikują problemy dotyczące naszego środowiska, wybierają jeden, który trzeba bardzo szybko rozwiązać. Znajdują sposoby do tej pory stosowane i (zastanawiają się) dlaczego one były nieskuteczne, a potem wymyślają swój”* (Beata). Uczniowie tej nauczycielki organizują też szkolny parlament, składają do Trybunału Konstytucyjnego w swojej szkole skargi na uchwały rady pedagogicznej i w ten sposób, przez doświadczenie uczą się, czym się kierować przy rozpatrywaniu danego problemu. Pluralizmu poli-

tycznego uczą się przez wcielanie w wylosowane role przedstawicieli ugrupowań konserwatywnych, demokratycznych, liberalnych, którzy przedstawiają „swoje” poglądy na dany temat i ścierają się o nie na lekcji. Inni respondenci często opowiadali o organizowaniu Dni Unii Europejskiej, o kampaniach wyborczych, o quasi-sesjach samorządu.

Wydaje się więc, iż gromkie deklaracje młodzieży o upadku demokracji to nie tyle wynik poważnych przemyśleń, lecz co najwyżej wyraz młodzieńczej przekory. Czy takie radykalne poglądy należy lekceważyć, czy też stanowią one źródło obaw? Czy z tego radykalizmu wyrosną? Czy też postawa ta przemieni się w jakąś formę ekstremizmu politycznego? Beata przypuszcza, iż w przyszłości zdecydowana większość po prostu straci zainteresowanie polityką, „*a część z nich będzie bardzo konserwatywna i bardzo dosadna w swoich poglądach*”. Okazuje się więc, iż nie tylko w starszym pokoleniu jest wielu konserwatystów.

Pojawia się też inne pytanie, co dla przyszłości demokracji w Polsce oznacza fakt, że tym wyrobionym politycznie młodym ludziom przypadł do gustu konserwatywny sposób myślenia? Nie znajduję w wypowiedziach nauczycieli na nie odpowiedzi. Nie znajduje jej też Beata, która uchyła się od wyrażenia swojego zdania. Wpada się z nią jednak zgodzić, iż bez względu na to, jak oceniamy konserwatyzm, sam fakt, „*że mają sprecyzowane poglądy, a nie są ambiwalentni, to jest (...) pozytywna wartość (...), ludzie bez poglądów to jest najgorszy partner do rozmowy. Jak wiem, z kim mam do czynienia, to mogę znaleźć odpowiednie argumenty*”. A zatem lepiej mieć zdecydowaną postawę, być bardziej wyrazistym politycznie niż biernym, bez ugruntowanych poglądów politycznych. Lecz czy ten konserwatyzm nie będzie zagrożeniem dla podstawowych zasad demokracji? Przypomnę, że młodzież z jednej strony akceptuje prawo do poszanowania praw i swobód obywatelskich, a z drugiej strony trudno mówić o zaakceptowaniu przez nią manifestacji mniejszości takich, jak chociażby manifestacji przeciwko homofobii nazywanej skrótowo przez polityków i media „paradą równości”. „*Młodzież jest tolerancyjna (...) i spotkałam się z taką opinią, że owszem, niech sobie będą homoseksualiści, (...) natomiast jest bardzo duży sprzeciw, jeśli chodzi o manifestowanie tego. Że jeżeli, to nie w taki sposób*” (Agnieszka).

Z kolei Ewa żywi nadzieję, że oddziaływanie wychowawcze szkoły sprawi, iż uczniowie będą się wykazywać aktywnymi postawami obywatelskimi. Trudno jednak przesądzić, czy będzie to służyło demokracji. Jest bowiem możliwe, że „*patrząc na to, co się dzieje, krytykując, będą chcieli coś zmienić na pozytywne, a mogą być takie grupy, które będą chciały ten totalny bałagan wykorzystać, po prostu do kariery dla siebie i tyle*”.

Również Beata nie umie przewidzieć, jaką postawę wobec polityki zajmą w przyszłości jej wychowankowie. Ona zależy od tego, „*w jaki sposób będziemy rządzili (...), od tych struktur wyżej nad nami*”. Natomiast Bożena sądzi, iż skoro kilku chłopców wybrało studia z politologii, świadczy to o przełamywaniu oporów wobec polityki. „*Może nie skończą jako politycy, ale to będzie jakaś forma zaangażowania w życie polityczne*”. Byłoby ono niewątpliwie większe, gdybyśmy bardziej nad młodzieżą pracowali. Powinno być „*więcej dyskusji, rozmów, spotkań*” dających okazję do wypowiedzenia swoich bolączek, do wspólnego szukania recept, do uświadamiania, „*że przemiany, które się dzieją, to jest proces*”, dlatego nie można od razu oczekiwać cudu.



Anna uważa zaś, że „*ani w domu, ani w szkole nie poświęca się wystarczającego czasu na edukację społeczno-polityczną, w związku z czym uczniowie są wciąż bardzo bierni. A bierność, jak wiadomo, nie sprzyja budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Choć z drugiej strony ich silne, niekiedy wręcz przejawione reakcje na różne nieprawidłowości przemawiają za tym, że może coś tam w przyszłości będą chcieli zmienić*”.

O znaczeniu nie tyle edukacji, ile rzetelnej wiedzy i dobrego informowania o konkretach mówi też Agnieszka. W jej przekonaniu, „*bez dostarczenia młodzieży takiej wiedzy, nie nabierze ona odwagi do działania. Z kolei bez działania, bez uczestniczenia w wyborach, a zwłaszcza bez angażowania się w pracę samorządów lokalnych, demokracja w Polsce się nie rozwinie. Poważnym zagrożeniem dla jej rozwoju jest również brak perspektyw, a tak swoją przyszłość postrzega większość młodzieży*”. Jeśli to się zmieni, „*jeśli młodzież zobaczy, że ma szansę się rozwijać i (...) iść do przodu, to wszystko będzie w porządku*”.

Niemal identycznie myśli Kazimierz, ale on jako jedyny z respondentów pozytywne zmiany w kraju uzależnia od zmiany klimatu w urzędach administracji publicznej. „*Obywatele są tam traktowani jak zło konieczne. Sama instytucja rzecznika praw obywatelskich nie wystarczy. Bez pewności, że będzie się wysłuchanym przez urzędnika, do którego się zwrócą ze swymi sprawami, nie ma poczucia bezpieczeństwa*”.

Zdaniem Dariusza negatywne postawy wobec polityki „*można by zmieniać dzięki stworzeniu specjalnych programów, gdzie rozrywkę łączono by z polityką, bo to dałoby ludziom lepsze rozeznanie w rzeczywistości*”. Jak widać z tego, on też stawia na edukację.

Drugim warunkiem sprzyjającym zmianom byłoby mocniejsze, bardziej zdecydowane pójście w stronę społeczeństwa obywatelskiego, zaangażowanie się większej liczby osób w pracę samorządu. Natomiast radykalizm postaw i zachowań młodzieży w tych formach<sup>19</sup>, w jakich się obecnie przejawia, jest dla demokracji bardzo niebezpieczny. Choć trudno brać dosłownie oczekiwania, żeby ktoś przyszedł i wreszcie zrobił porządek, „*a najlepiej jakby tam wystrzelał kilka tysięcy polityków na górze*”, to takie głosy świadczą, że tego porządku nie chce się robić samemu zrzucając wszystko na owego „ktosia”.

Ale jest między nimi pewna różnica. Starsi, jak na przykład Kazimierz, otwarcie się do tego przyznają, młodzież przeciw takiemu określeniu raczej by protestowała. Poza tym konserwatyzm tych pierwszych przejawia się przede wszystkim w krytyce mody na kolczyki, długie włosy, udziwniony w ich mniemaniu i niedbały strój, ale nie w przypisywaniu sobie z racji doświadczenia życiowego patentu na nieomyślność. Owszem, to właśnie Kazimierz dopomina się, by dyskusji o edukacji obywatelskiej nie prowadzić jedynie z nauczycielami, lecz również z młodzieżą, by ona wniosła nowe spojrzenie i wzbogaciła rozmowę. Taki jest zresztą warunek funkcjonowania demokratycznej szkoły, w której równym głosem mówią nauczyciele, rodzice i młodzież.

---

<sup>19</sup> Mam tutaj na myśli udział w manifestacjach popierających prawa obywatelskie mniejszości.

## 6.4. Wnioski

U podstaw badania jakościowego, realizowanego wśród nauczycieli legło założenie, że nauczyciele z racji wykonywanego zawodu mają wiele do powiedzenia, jeśli nie o młodzieży w ogóle, to na pewno o swoich uczniach. Okazało się, że wiedza ta jest zróżnicowana. W świetle przytoczonych wypowiedzi widać, że wiedza nauczycieli o młodzieży jest szczątkowa, składa się często z niepasujących do siebie elementów. Ale to, co zaskakuje, jest ona przede wszystkim postulatywna. Badani nauczyciele dużo mówili o wiedzy, postawach, deklaracjach politycznych. Mniej o działalności, aktywności zainteresowaniach. Czy zatem nie była to wizja według nauczycieli? Czy otrzymano obraz faktycznej rzeczywistości, konkretnej realności czy bardziej pewną projekcję, obraz młodzieży, jaka powinna być?

To ostatnie wyraźnie ujawniło się w rozmowie z nauczycielem, który niemal każdą wypowiedź zaczynał od stwierdzenia „*wydaje mi się*”, wiele zaś z nich kończył: „*nie czuję się kompetentny*”. Starał się w swoich odpowiedziach zachować poprawność polityczną. Mówiąc o samorządzie uczniowskim czy o aktywności społecznej, odpowiadał „*więcej na ten temat to mogłaby powiedzieć koleżanka (...) kolega*”.

Badania jakościowe nie pozwalają na formułowanie daleko idących uogólnień. Badania te, ze względu na ograniczony charakter próby, nie pozwalają wnioskować o całą populację. Jednak pozwalają na budowanie hipotez, które mogą być weryfikowane w trakcie badań ilościowych. Główną korzyścią badań, jakie przeprowadzono wśród nauczycieli WOS, jest to, że stanowią one bardzo dobrą ilustrację dla faktów, które są powszechnie znane. Podstawowe wyniki, jakie zebrano w tej części pracy, stają się ważnym elementem we współczesnym dyskursie na temat roli i znaczenia edukacji obywatelskiej młodzieży i punktem odniesienia dla interpretacji faktów związanych z efektywnością tej edukacji.

Nauczyciele biorący udział w wywiadach postrzegają Polskę jako kraj, w którym młodzieży raczej nie żyje się bezpiecznie. Większość z nich nie zgadza się ze stwierdzeniem, że Polska jest państwem prawa, gdzie każdy może liczyć na policję, sądy czy prokuraturę, gdzie można dochodzić sprawiedliwości na drodze sądowej. Wskazywano przy tym, że na poczucie bezpieczeństwa składa się wiele elementów: bezpieczeństwo to nie tylko brak obawy przed zagrażającą nam przestępczością, ale także poczucie, że w sytuacji, gdy naruszone zostały nasze prawa, możemy liczyć na kompetentną i życzliwą pomoc przedstawicieli powołanych w tym celu instytucji.

Instytucje polityczne jawią się młodzieży, w opinii badanych nauczycieli, jako obce, niekierujące się społecznym interesem czy obowiązkiem służenia zwykłemu człowiekowi. Analizując wyniki tych badań, nie można nie zwrócić uwagi na uderzający fakt dysproporcji między normatywną stroną rządów demokracji a bezsilnością i poczuciem bezradności osób, które z polityką nie mają nic wspólnego, tzw. szarych obywateli. Sens i logika funkcjonowania takich instytucji jest dla wielu badanych niezrozumiała, wywołująca poczucie bezsilności, rozczarowania, bezradności czy wręcz złości. W wielu wypadkach nauczyciele zwracają uwagę na zachwianie zasady sprawiedliwości społecznej. Poważnie osłabione jest, ich zdaniem, wśród młodzieży zaufanie do państwa i organów państwowych.

W opinii nauczycieli wśród młodzieży nastąpiło osłabienie zaufania do polityków i partii politycznych. Takie osłabienie zaufania może być poważnym zagrożeniem dla kształtowania się kultury politycznej, czy legitymizacji ustroju politycznego. W tym zakresie bardziej można mówić o postępującym kryzysie legitymizacyjnym.

Badani zwracali też uwagę na swoją bezsilność wobec zjawisk szkodliwych społecznie takich, jak: kumoterstwo, nepotyzm, łapówkarstwo. Uczy się młodzież, czym powinna być demokracja, z drugiej zaś strony praktyka polityczna dostarcza argumentów, że we współczesnej Polsce wcale tak nie jest. Daje się odczuć pewnego rodzaju frustrację bądź poirytowanie. Nauczyciele powtarzają swoim uczniom, że tylko aktywna postawa, udział w wyborach pozwoli wyłonić najlepszych kandydatów na posłów, senatorów czy radnych, a tym samym zmienić obyczaje panujące w polityce. Młodzież jednak wykazuje niechęć do „*mieszania się w cudze sprawy*”, preferuje „*niewychylanie się*”. Taka postawa wynika z braku wiary w skuteczność mechanizmów kontroli polityków. To oznacza praktyczne przyzwolenie dla działań korupcyjnych czy nawet kryminalnych: politycy sprawcy przestępstw czują się bezkarni, wiedząc, że prawo czyni ich bezkarnymi. W opinii nauczycieli młodzież zarzuca politykom przede wszystkim:

- kierowanie się tylko i wyłącznie własnym interesem,
- niskie kompetencje moralne i merytoryczne,
- angażowanie się w działania pozorne,
- brak zaangażowania w ważne sprawy społeczne,
- niedotrzymywanie obietnic wyborczych.

Rozmowy na temat edukacji obywatelskiej i postaw politycznych młodzieży spotkały się z życzliwym przyjęciem uczących. Udzielali długich, wyczerpujących odpowiedzi, chętnie dzielili się swymi przemyśleniami, czasem odbiegali od tematu, ale niektóre z luźnych uwag pozwalały lepiej zrozumieć kontekst omawianego zagadnienia.

Wiele krytycznych uwag padło pod adresem szkoły. Nowatorska w swoich działaniach Beata oskarża środowisko nauczycielskie o konserwatyzm dydaktyczny, przejawiający się w nastawieniu na przekazywanie wiedzy przy jednoczesnym niedocenywaniu potrzeby kształtowania umiejętności i postaw. To pierwszy zarzut. Drugi dotyczy braku zrozumienia, że jeśli nie nauczymy uczniów poruszania się w ramach przysługujących im praw i ograniczymy ich swobodę działania, to oni nie nauczą się życia w demokracji.

Inni nauczyciele mówią o efektach reformy edukacji z 1999 r. Niestety, oceniają ją źle. Zamiast postępu jest regres, „*(...) nasza młodzież była dobrze przygotowana do nauki, a w tej chwili w pierwszej klasie gimnazjalnej nie potrafią czytać ze zrozumieniem, nie znają tabliczki mnożenia*” (Kazimierz).

Co gorsza, jak wynika z wypowiedzi kilku nauczycieli, gimnazjum bynajmniej nie usuwa tych niedociągnięć, a do zaległości z podstawówki niejednokrotnie dodaje nowe. I nie może być inaczej, skoro w procesie dydaktycznym kładzie się nacisk głównie na „mechaniczne” umiejętności, takie jak „*wypełnianie testów i odróżnianie obrazków*” (Dariusz). Dariusz rozróżnia wychowanie od edukacji. Zaniepokojony stwierdza: „*schodząc na bok będzie wychowanie czy wychowanie patriotyczne. To jest bardzo niebezpieczny proces, bo nauczyciele i uczniowie będą musieli się wykazać pewnymi umiejętnościami mechanicznymi, czyli: wypełnianie testu, odróżnienie obrazka, sporządzenie petycji, protestu. (...) a na drugi plan zejdzie wychowanie cech osobowościowych*”. Swoją wypowiedź zamyka konkluzją: „*zresztą już to ma fatalne skutki*”.

W rezultacie niedouczeni młodzi ludzie przychodzą do liceum, w którym muszą w ciągu praktycznie 2,5 roku „przerobić” cały materiał szkoły średniej i przygotować się do matury. „*Więc tu gdzieś ten cały system oświaty zawodzi. Ta trzecia klasa jest*

*naprawę bardzo feralna i to nie tylko moja opinia, ale też większości nauczycieli, że ta reforma wcale nie jest tak wspaniała, jakby się wydawało z punktu widzenia, że brakuje tego roku, tego pół roku, żeby była pełna trzecia klasa. (...) W zasadzie oni od końcówki marca, gdzie następuje wystawianie ocen, oni są nieobecni. Oni zaliczają, wiadomo, oceny idą w świat, oceny idą później na studia, już do tego przywiązują wagę” (Anna).*

W tym stanie rzeczy przedmioty maturalne się odpuszcza, bo na nie zwyczajnie brakuje i sił i czasu. Postawmy kropkę nad „i”: trzyletnie liceum nie daje szans na porządną, solidną edukację młodzieży. Materiał do nauki jest tak bogaty, że śmiało przydałaby się jeszcze jedna klasa.

Drugi, niezwykle poważny zarzut dotyczy zaniedbań w sferze wychowawczej. Wprawdzie w myśl założeń reforma miała zapewnić równowagę między funkcją kształcącą i wychowawczą szkoły, ale skończyło się na zepchnięciu wychowania na bardzo daleki plan. *„Nauczyciel jest rozliczany za konkretną ilość punktów, które otrzymał maturzysta”* (Ewa). Czy nie warto by było *„jakiś takie badania wprowadzić, jak się po 10 latach zachowują absolwenci danej szkoły”*? (Dariusz), jakie mają cechy osobowości? Natomiast zdaniem Kazimierza w nauczaniu nie umiemy odwołać się do naszej historii i na tej podstawie budować poczucia dumy narodowej. Wtórjuje mu Dariusz, który zgłasza propozycję modyfikacji matury oraz takich przedmiotów jak WOS i historia, aby *„zdający je uczeń mógł się wykazać nie tylko wiadomościami, lecz również odpowiednią postawą patriotyczno-społeczną”*. Zastanawia się też nad przekształceniem WOS w Wychowanie Obywatelskie, gdzie już sama nazwa przedmiotu sugerowałaby, że w szkolnej edukacji nie wolno się ograniczyć jedynie do przekazywania wiedzy.

Konkludując, należy stwierdzić, że na podstawie otrzymanych danych można sformułować konkretne postulatu co do pracy nauczycieli WOS i pracy poszczególnych instytucji związanych z edukacją obywatelską. Są to przede wszystkim:

- w sferze programowej:
  - zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na WOS,
  - rozpoczęcie realizacji przedmiotu WOS już w 2. klasie szkoły ponadgimnazjalnej,
  - rozszerzenie programu nauczania,
  - ściślejsze powiązanie edukacji obywatelskiej z procesem wychowawczym realizowanym w szkole;
- w sferze metodycznej:
  - częstsze organizowanie spotkań metodycznych, tak, by nauczyciele nie tylko nie czuli się pozostawiani sami sobie, ale by także mieli możliwość poszerzania wiedzy i umiejętności oraz mieli gdzie tymi doświadczeniami się wymieniać.
  - lepsze wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne,
  - podejmowanie przez ośrodki metodyczne działań, które mogłyby doprowadzić do wzbogacenia wiedzy merytorycznej czy umiejętności warsztatowych.

Niska efektywność edukacji obywatelskiej jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Wśród nich wymienić można:

- rozmijanie się zasad prawno-konstytucyjnych z rzeczywistością społeczną i polityczną,
- ogólny brak zainteresowania polityką w społeczeństwie,

- zachowania i postawy polityków wyrażające się w niekompetencji, arogancji, braku przestrzegania podstawowych zasad ładu państwa demokratycznego i prawnego,
- społeczne przyzwolenie na łamanie prawa nie tylko przez obywateli, ale i przez polityków i organy władzy państwowej,
- brak zaufania do państwa, jego instytucji oraz polityków,
- brak wiary w zmianę na lepsze.

Tym, co zwraca szczególną uwagę w wypowiedziach badanych nauczycieli, jest poczucie bezradności i rozczarowania w stosunku do instytucji związanych z polityką. Jednocześnie uderzająca jest wiara w sens realizacji przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”. Nauczyciele tak, jak ich uczniowie stykają się z rzeczywistością, która nie przystaje do głoszonych norm życia społecznego, burzy ich wiarę w elementarne zasady ustroju demokratycznego, sprawia, że czują potrzebę edukacji obywatelskiej młodzieży.

Co znamienne, żaden z badanych nauczycieli nie powiedział, że ich praca nie ma sensu, mimo że czasami tak, jak ich uczniowie czują się zagubieni, oszukani, pozostawieni sami sobie jako obywatele i jako nauczyciele.

## Podsumowanie

Zmiana ustroju politycznego w 1989 roku zapoczątkowała proces zmian nie tylko w ekonomii i polityce, ale także w sferze mentalnej i świadomości. O ile przemiany gospodarcze dają się łatwo zauważyć, to w sferze psychicznej na te efekty przyjdzie nam jeszcze długo poczekać. Również kiedy analizujemy przemiany w sferze edukacji, wówczas okazuje się, że sytuacja jest daleka od pierwotnych założeń. Tocząca się w latach 1990-1994 dyskusja nad kształtem edukacji obywatelskiej pokazała, że dalej tak być nie może. Ustrój demokratyczny wymaga odrzucenia zasady monocentryzmu pedagogicznego. Ukazała też słabość instytucji państwa jako regulatora czy inicjatora pewnych niezbędnych działań edukacyjnych. Dyskusja ta pokazała, że jest w polskiej szkole miejsce dla inicjatyw obywatelskich realizowanych z inicjatywy organizacji pozarządowych. Zapobiegnie to niebezpieczeństwu wejścia na ścieżkę indoktrynacji czy manipulacji politycznej.

Odtworzenie przebiegu tej dyskusji zarysowało tło dla prezentacji dwóch badań. Pierwsze to badanie ilościowe, zrealizowane wśród uczniów. Drugie, będące swoistą glossą do tego, co powiedzieli uczniowie, zrealizowano metodą jakościową wśród nauczycieli przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Oba stanowią przyczynek do odtworzenia stanu świadomości politycznej i obywatelskiej w Polsce w 15 lat po rozpoczęciu budowy społeczeństwa obywatelskiego.

Przedstawione tu ilościowe badania empiryczne miały na celu udzielenie odpowiedzi na szereg pytań badawczych. **Pierwszy problem badawczy** dotyczył kwestii, jaki jest poziom zainteresowania polityką?

Analizując deklaracje badanej młodzieży, należy stwierdzić, że trzy czwarte respondentów interesuje się tą dziedziną życia. Największy procent badanych uczniów (47,6 proc.) deklaruje średni poziom zainteresowania polityką, 13 proc. respondentów jest zainteresowanych polityką w dużym lub bardzo dużym stopniu. Pozostałe 18,5 proc. respondentów nie przejawia żadnego zainteresowania polityką. Mimo że zainteresowanie polityką nie ma charakteru jednorodnego i że nie można mówić o jednej, trwałej tendencji, to jednak dane pozwalają sformułować hipotezę o powszechności zainteresowania polityką.

Poziom zainteresowania polityką wykazuje bardzo niskie, dodatnie korelacje z liczbą książek znajdujących się w domu respondenta oraz z poczuciem wpływu.

W badanej grupie istnieje słabe powiązanie między poziomem zainteresowania polityką a występowaniem tradycji działalności społecznej w rodzinie. Wśród osób, które nie zetknęły się z działalnością społeczną w rodzinie, nieco częściej można spodziewać się żadnego lub niewielkiego zainteresowania polityką, natomiast wśród osób pochodzących z rodzin z tradycją działalności społecznej nieco częściej można się spodziewać większego zainteresowania polityką. Poziom zainteresowania polityką jest powiązany z członkostwem rodziców w organizacji społecznej. Wiąże się to z nieco częstszym występowaniem wyższego poziomu zainteresowania polityką.

Istnieje powiązanie poziomu zainteresowania polityką z członkostwem któregoś z rodziców w partii politycznej oraz z pełnieniem przez rodziców funkcji w partii politycznej. W obu przypadkach zaangażowanie w działalność polityczną rodziców (ro-

zumianą jako przynależność i pełnienie funkcji w partii politycznej) wiąże się z nieco większym zainteresowaniem polityką wśród ich dzieci.

Uzyskane przeze mnie wyniki dotyczące poziomu zainteresowania polityką są zgodne z wynikami CBOS (2004). Prowadzone cyklicznie badania nad opinią publiczną pokazują, że od 1996 roku grupa osób deklarujących co najmniej średnie zainteresowanie polityką stanowi więcej niż połowę badanych. W 1998 roku odsetek ten wynosił 53, w 2003 roku zaś – 51. Wzrosła w tym czasie o 2 punkty procentowe liczebność osób, które zadeklarowały bezwzględny brak zainteresowania polityką (CBOS, 2004; 61). Z innego raportu CBOS wynika, że istnieje silny związek między płcią badanej osoby a jej zainteresowaniami polityką i aktywnością w co najmniej jednej organizacji (1998; 13).

Przywołane wyżej wyniki różnią się jednak od wyników innych autorów, którzy badali polską młodzież w ramach polsko-niemieckiego projektu badawczego (Grabowska, 2005). W badaniach tych okazało się, że większość stanowią osoby niezainteresowane polityką. Rozbieżność ta może wynikać z kilku powodów. Może być ona wywołana odmienną metodologią. Może wynikać z faktu objęcia badaniem osób do 24 roku życia. Jak będzie to widać bardzo wyraźnie w dalszej części dyskusji, grupa ta nie jest homogeniczna ani w swoich poglądach, ani w swoich zainteresowaniach. Może to oznaczać, że polityką jako taką w mniejszym stopniu interesują się osoby powyżej 19 roku życia. Dawałoby to dodatkowy dowód na potwierdzenie istotnej roli szkoły w procesie socjalizacji politycznej.

**Drugi problem badawczy** dotyczy kwestii, czy i na ile polityka jest ważna w życiu młodzieży?

Ogólnie polska młodzież ocenia znaczenie polityki w jej życiu jako mniej niż średnio ważną i wynosi ono 3,85 na jedenastostopniowej skali.

Blisko co szesnasty badany (5,8 proc.) odpowiedział, że polityka jest w jego życiu nieważna. Jako co najmniej nikły, lecz mniej niż średni – 58,7 proc. Ocenę średnią zadeklarowało 12,8 proc. badanych. Jako więcej niż średnio ważną i bardzo ważną politykę w swoim życiu określiło 22,8 proc. badanych uczniów.

O ile młodzież ucząca się deklaruje zainteresowanie polityką, o tyle stara się nie zauważać jej znaczenia w swoim życiu. Mniej niż co czwarty badany uważa, że polityka ma więcej niż średnie znaczenie w jego życiu.

Poziom zainteresowania polityką wykazuje wysokie, dodatnie korelacje z oceną znaczenia polityki w swoim życiu. Wykazuje postawę wyrażającą się konsekwentną oceną zarówno znaczenia polityki w ich życiu, jak i swojego zainteresowania tą dziedziną. Spośród wszystkich badanych 5,0 proc. nie odczuwa jakiegokolwiek znaczenia polityki w ich życiu, jak również absolutnie polityką się nie interesuje. Na drugim końcu pozostaje 0,7 proc., którzy oceniają znaczenie polityki jako bardzo duże i swoje zainteresowanie nią jako bardzo duże.

Znacząca grupa respondentów – 15,1 proc. – ocenia oba te obszary jako niezbyt ważne. Jednak 11,4 proc. uczniów uważa, że polityka jest ważna w niewielkim stopniu i w ogóle się nią nie interesują, 16,1 proc. zaś przy takiej samej ocenie ważności polityki deklaruje średnie zainteresowanie nią.

Istnieje związek między liczbą książek znajdujących się w domu a oceną ważności polityki w życiu badanej młodzieży.

Ocena ta jest powiązana z poczuciem wpływu oraz poczuciem bezpieczeństwa, a także z faktem, że rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną, byli członkami partii politycznych albo pełnili w nich funkcje.

Uzyskane przeze mnie wyniki dotyczące poziomu zainteresowania polityką są zgodne z wynikami PGSS (Bartkowski, 2005).

**Trzeci problem badawczy** dotyczył kwestii, skąd uczniowie czerpią informacje o polityce, wydarzeniach politycznych?

Badani uczniowie najczęściej korzystają z komercyjnych stacji telewizyjnych, publicznej telewizji i komercyjnych stacji radiowych. Na dalszym miejscu wymieniali radio publiczne. Natomiast w znikomym stopniu korzystali ze spotkań dyskusyjnych i kół zainteresowań, polskojęzycznych audycji zagranicznych rozgłośni radiowych, zagranicznej prasy tygodniowej, obcojęzycznych wydawnictw książkowych o polityce, krajowych wydawnictw książkowych o polityce oraz zagranicznych telewizyjnych serwisów informacyjnych, jak również z wiedzy upowszechnianej przez organizacje młodzieżowe. Analiza czynnikowa otrzymanych danych pozwoliła wyodrębnić trzy style korzystania ze źródeł informacji o polityce. Okazało się, że istnieje korelacja między nasileniem wymiaru *korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce* a miejscem zamieszkania, sytuacją materialną rodziny, liczbą książek w domu, z wykształceniem ojca, z udziałem w nabożeństwach, tradycją społecznikowską w domu oraz przynależnością do organizacji, stowarzyszenia bądź koła zainteresowań.

Wymiar *korzystanie z mediów elektronicznych* jest powiązany z miejscem zamieszkania, udziałem w nabożeństwach, tradycją społecznikowską w domu oraz przynależnością do organizacji, stowarzyszenia bądź koła zainteresowań.

Istnieje ponadto związek między nasileniem wymiaru *korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce* (źródło 3) a miejscem zamieszkania, liczbą książek w domu, z wykształceniem ojca, z wykształceniem matki, tradycją społecznikowską w domu rodzinnym oraz przynależnością do organizacji, stowarzyszenia bądź koła zainteresowań.

Odnotowano dodatkowo jeszcze istnienie związku między poczuciem wpływu ze wszystkimi trzema stylami korzystania z mediów informacyjnych.

Stwierdzono wyższe nasilenie stylu *korzystanie ze szkoły i alternatywnych wobec niej źródeł informacji o polityce* u osób, których rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną i u osób, których rodzice pełnili funkcję w organizacji społecznej, wyższe nasilenie stylu *korzystanie z mediów elektronicznych* i niższe nasilenie stylu *korzystanie z prasy jako źródła informacji o polityce* u osób, których rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną.

Natomiast poczucie bezpieczeństwa było powiązane jedynie z nasileniem stylu *korzystanie z mediów elektronicznych* (źródło 2).

Uzyskane przeze mnie wyniki dotyczące poziomu zainteresowania polityką są zgodne z wynikami J. Garlickiego i A. Noga-Bogomilskiego, którzy na podstawie danych empirycznych uzyskanych w latach 1998 i 2002 sformułowali wniosek, że „na początku nowego stulecia Polacy wykorzystują jako wiarygodne źródła informacji o polityce głównie krajowe środki komunikowania się, a szczególnie media elektroniczne” (2004; 186). Obaj autorzy zwracają dodatkowo uwagę, że „sposób i zakres wykorzystania różnych źródeł informacji przez młodzież i «dorosłą część» społeczeństwa nie różni się (...) w zasadniczy sposób” (187).

Uzyskany materiał empiryczny pozwala sformułować wniosek, że rozwój Internetu oraz mediów elektronicznych, a także ich tabloizacja powodować będzie dominację właśnie tych nośników informacji jako zasadniczych źródeł informacji o polityce.



**Czwarty problem badawczy** postawiony w badaniu dotyczył kwestii, czy młodzież jest zadowolona z demokracji w Polsce?

Otrzymane wyniki pozwalają stwierdzić, że wśród badanych większość stanowią osoby w mniejszym stopniu zadowolone z funkcjonowania demokracji w Polsce. Powtarzają to dwie statystyki opisowe: wartość średniej, która wynosi 3,79 oraz mediana – 4. Osób niezadowolonych jest 61 proc., natomiast zadowolonych 22,5 proc.

Drugim wskaźnikiem opinii badanej młodzieży na temat demokracji w Polsce była ocena stopnia demokratyczności sprawowania władzy. Blisko połowa badanych (48,4 proc.) pozytywnie odniosła się do tego stwierdzenia, co trzeci respondent (35,3 proc.) odpowiedział negatywnie, natomiast co szósty (16,3 proc.) nie miał wyrobionego zdania w tej sprawie.

Otrzymane dane pozwalają stwierdzić, iż zainteresowanie polityką jest powiązane z zadowoleniem z funkcjonowania demokracji w Polsce.

Przytoczone wyniki są zbieżne z danymi uzyskanymi przez CBOS (2004). Również w tym badaniu większość wyraziła niezadowolenie ze sposobu funkcjonowania demokracji w Polsce (54). Badanie związków korelacyjnych pozwoliło ustalić, że z funkcjonowania demokracji w naszym kraju są zadowoleni jedynie ci młodzi ludzie, którzy określają swoje zainteresowanie polityką jako bardzo duże. Jednocześnie najwięcej niezadowolonych z funkcjonowania polskiej demokracji było wśród pozostałych osób, tj. tych, którzy swoje zainteresowanie polityką określali jako duże, średnie lub nikłe.

**Piąty problem badawczy** dotyczył kwestii oceny demokracji w wymiarze proceduralnym (tzw. modelu R. Dahla).

Większość badanej młodzieży przypisywała polityce przestrzeganie takich zasad, jak:

- |  |            |
|--|------------|
| - wszystkim obywatelom zagwarantowane jest prawo do głosowania                             | 81,4 proc. |
| - istnieje wolność zakładania i przystępowania do organizacji                              | 66,9 proc. |
| - istnieje wolność informacji  | 64,4 proc. |
| - osoby kandydujące w wyborach mają równe prawo do konkursowania o głosy wyborców          | 63,7 proc. |
| - wybory do parlamentu i samorządu odbywające się w Polsce po 1989 roku są wolne i uczciwe | 61,6 proc. |
| - istnieje wolność wypowiedzi  | 60,7 proc. |

Zasady demokracji rozpatrywane w wymiarze proceduralnym otrzymały taką liczbę pozytywnych wskazań, że można o nich powiedzieć, że realizuje się ją w *wysokim* lub *bardzo wysokim stopniu*.

Na podstawie otrzymanych odpowiedzi zbudowano Skalę Demokracji Proceduralnej. Jej rozkład pozwala stwierdzić, że więcej osób odczuwa słabsze funkcjonowanie demokracji w tym wymiarze.

Spostrzeganie proceduralnego wymiaru demokracji polskiej ma związek z płcią respondentów, z miejscem, uczestnictwem w nabożeństwach oraz liczbą posiadanych w domu książek. Podobnie jest, gdy analizowane są związki tej skali z wykształceniem obydwójga rodziców.

Na podstawie analizy korelacji Skali Demokracji Proceduralnej można sformułować dwa wnioski. Pierwszy, że w przypadku polskiej młodzieży jest ona ujemnie skorelowana z poczuciem bezpieczeństwa. Drugi, że postrzeganie demokracji jako pewnego zestawu procedur czy zasad jest dodatnio skorelowane z poczuciem wpływu na sprawy społeczne.

Dodatkowo na sposób postrzegania demokracji w tym wymiarze wpływa fakt, czy rodzice pełnili w przeszłości lub pełnią obecnie jakąś funkcję w partii politycznej.

**Szósty problem badawczy** dotyczył kwestii, jak polska młodzież ocenia demokrację w wymiarze równościowym?

Większość badanej młodzieży uważała, że w polskiej demokracji nie przestrzega się takich zasad, jak:

- wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od przynależności partyjnej 50,0 proc.
- wszyscy obywatele są równi wobec prawa niezależnie od pochodzenia społecznego 47,4 proc.
- wszyscy mają równe prawa do ubiegania się o urzędy publiczne 47,3 proc.
- wszyscy obywatele mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu 45,8 proc.

Na podstawie analizy wartości modalnej można sformułować wniosek, że w opinii badanej młodzieży zasady równościowe w polskiej demokracji nie są raczej realizowane.

Analiza rozkładu Skali Percepcji Demokracji w Wymiarze Równościowym pozwoliła stwierdzić, że więcej osób badanych słabiej odczuwa funkcjonowanie w Polsce demokracji w interesującym mnie wymiarze.

Postrzeganie demokracji w wymiarze równościowym ma związek z płcią respondentów oraz sytuacją materialną rodziny, z poczuciem wpływu na sprawy społeczne, skalą demokracji w wymiarze proceduralnym oraz skalą optymizmu gospodarczego.

Skala Demokracji w Wymiarze Równościowym jest ujemnie skorelowana z poczuciem bezpieczeństwa.

Oceny osób, których rodzice są lub byli funkcyjnymi w partii politycznej, są pozytywnie skorelowane z ocenami formułowanymi na tej skali. Badana młodzież silnie odczuwała istnienie w Polsce nierówności społecznych. Jej zdaniem w Polsce nie są realizowane takie zasady, jak równość niezależnie od pochodzenia społecznego (59,0 proc.), sytuacji materialnej (73,2 proc.), światopoglądu (50,0 proc.) i przynależności partyjnej (50,0 proc.).

Porównanie uzyskanych przeze mnie wyników dotyczących stopnia realizacji zasad równościowych i wyników z cyklicznego badania CBOS pt. „Młodzież” pokazuje, że polska młodzież mimo przełomu ustrojowego i długoletnich prób budowy demokracji krytycznie ocenia osiągnięcia transformacji w tym zakresie (CBOS, 1989). Okazuje się bowiem, że w 1989 roku uczniowie szkół ponadpodstawowych zapytani o równe szanse życiowe niezależnie od pochodzenia społecznego w 2/3 odpowiedzieli, że nie widzą, by ta zasada była realizowana. Nieco mniej (o 5 proc.) badanych osób stwierdziło, że nie wszyscy mają równe szanse życiowe niezależnie od światopoglądu i przynależności partyjnej.

**Siódmy problem badawczy** dotyczył kwestii, jak uczniowie postrzegają władzę?

W świetle uzyskanych danych wynika, że jest ona oceniana negatywnie. Okazuje się, że takie oceny władzy układają się w pewne kontinuum i są w zasadzie konsekwentne. Badana młodzież robi to we wszystkich wymiarach bez względu, czy posługuje się skalą negatywną, czy pozytywną.

Istnieje korelacja między pierwszą skalą oceny ludzi sprawujących władzę (tzw. negatywną) a wykształceniem matki. Ujemna korelacja zachodzi między oceną władzy a skalą optymizmu gospodarczego oraz zaufaniem do instytucji państwowych.

Osoby badane, których rodzice pełnią funkcję w organizacjach społecznych, bardziej negatywnie oceniają ludzi sprawujących władzę w Polsce.

W przypadku drugiej skali ocen ludzi sprawujących władzę odnotowałem istotną statystycznie, choć niską i ujemną, korelację między pozytywną skalą oceny ludzi sprawujących władzę a miejscem zamieszkania oraz wykształceniem ojca. Istnieje także dodatnia korelacja między oceną władzy a skalą optymizmu gospodarczego, zaufaniem do instytucji państwowych oraz poczuciem wpływu. Istotna statystycznie korelacja zachodzi między oceną władzy a sytuacją materialną rodziny oraz liczbą książek w domu.

Badana młodzież bez względu na płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie matki i ojca ma podobne poglądy na to, jacy są ludzie sprawujący władzę w Polsce. Ma ona wyraźną skłonność do krytycznej i zarazem negatywnej oceny tych ludzi. Wynikać to może z samego zachowania władzy. Pomijam już kwestię ograniczania wpływu społeczeństwa na decyzje polityczne czy ekonomiczne. Władza jest postrzegana nie tylko jako niekompetentna ale także jako chciwa i nieuczciwa, żadna nienależnych przywilejów. Do takiego obrazu dochodzi jeszcze traktowanie siebie jak celebrytów, ludzi, którzy muszą pozostawać w świetle kamer i jupiter oraz w zasięgu mikrofonów. Jednak władza poza niewieloma wyjątkami nie ma nic sensownego czy rozumnego do powiedzenia społeczeństwu. Wręcz przeciwnie posługiwanie się mową nienawiści, ciągłe wypowiadanie się na tematy o których nie ma się nic sensownego do powiedzenia stało się normą zachowań ludzi pełniących rządy. Młodzież widzi obłudę i fałsz ludzi władzy i jak mało kto nie jest skłonna do dawania wiary i poparcia na „kredyt”.

A przecież władza to elita i bycie nią to przede wszystkim obowiązki a dopiero później przywileje. Elita to bycie mądrym, którzy wiedzą po co jest państwo, po co jest społeczeństwo.

Młodzi to grupa wyborców, którzy nie korzystają zbyt gremialnie z instytucji wyborców. Pytanie, dlaczego nie lubią państwa i polityków, odpowiadają: nie będziemy głosować na kłownów, bo oglądanie występów cyrkowych nie interesuje nas.

**Ósmy problem badawczy** miał na celu rozstrzygnięcie kwestii zaufania młodzieży do instytucji życia publicznego.

Badanie pokazało, że żadna instytucja czy organizacja nie otrzymała takiej liczby pozytywnych wskazań, by można było powiedzieć, że cieszy się wysokim czy bardzo wysokim zaufaniem. Najwyższą ocenę wyrażającą się średnią – 3,47 – uzyskały prywatne media: telewizja i rozgłośnie radiowe. Zaraz za nimi znalazły się telewizja publiczna – 3,42 oraz radio publiczne – 3,41.

Uzyskane dane pozwalają na sformułowanie hipotezy, że uczniowie nie ufają Sejmowi i rządowi czyli instytucjom sprawującym bezpośrednio władzę ustawodawczą i wykonawczą w kraju.

Zanotowano korelacje między zaufaniem do organów państwa a sytuacją materialną rodziny, zaufaniem do mediów a sytuacją materialną rodziny, zaufaniem do organizacji poza rządem i parlamentem a liczbą książek w domu.

Jest korelacja poczucia wpływu z zaufaniem do organów państwa, zaufaniem do mediów i z zaufaniem do organizacji poza rządem i parlamentem.

Poczucie bezpieczeństwa koreluje się tylko z zaufaniem do organizacji poza rządem i parlamentem.

Analizy korelacyjne pozwoliły stwierdzić, że osoby, których rodzice pełnią lub pełnili funkcję w partii politycznej, mają mniejsze zaufanie do organów państwa. Do-

datkowo osoby, których rodzice pełnią lub pełnili funkcję w partii politycznej lub byli członkami organizacji społecznych, mają mniejsze zaufanie do mediów. Natomiast osoby, których rodzice byli zaangażowani w działalność społeczną mają większe zaufanie do organizacji poza rządem i parlamentem. Niższe zaufanie do tych organizacji mają osoby, których rodzice pełnili lub pełnią funkcję w partii politycznej.

Badani w 1993 roku młodzi Polacy (17-29 lat), oceniając instytucje państwa demokratycznego, zachowywali dużą rezerwę. Co trzeci badany nie ufał Sejmowi i rządowi, co drugi nie ufał „Solidarności”, a co piąty nie ufał Kościołowi (Przeclawska, Rowicki, 1997).

Podobne wnioski sformułował K. Kosęła (1999). Osoby badane miały ocenić, czy działalność wskazanych instytucji dobrze służy społeczeństwu. Okazało się, że młodzież szkolna najwyżej oceniła policję i wojsko oraz władze lokalne. Przewagę ocen pozytywnych nad negatywnymi miały Kościół, Sejm i Senat. Najniżej oceniono dwie największe centrale związkowe: „Solidarność” i OPZZ oraz urząd prezydenta RP.

Uzyskane przeze mnie dane zdają się potwierdzać wyniki przedstawione przez R. Dolatę (2004) oraz międzynarodowy zespół badaczy pod kierunkiem Judith Torney-Purta, Rainera Lehmana, Hansa Oswalda i Wolframa Schulza (2001). Odtworzona przez autorów struktura zaufania politycznego jest podobna do tej, jaką uzyskałem. Istniejące różnice mogą wynikać z odmiennie przyjętych zasad rotacji podczas analizy czynnikowej, a także włączenia, w przypadku cytowanego badania, instytucji międzynarodowych takich jak ONZ czy Unia Europejska, a z krajowych nauki i szkoły.

Szczegółowa analiza danych zawartych w raporcie z badań CBOS wykazała, że spośród 7 instytucji życia publicznego: Kościoła, władz lokalnych, sądów, Sejmu i Senatu, rządu oraz partii politycznych najniższym zaufaniem badane osoby obdarzały partie polityczne (10 proc. wskazań „darzę zaufaniem”), rząd (18 proc.), Sejm i Senat (23 proc.) oraz sądy (35 proc.). Połowa młodzieży deklaruwała, że ufa władzom lokalnym. Największym zaufaniem cieszył się Kościół (72 proc. wskazań „darzę zaufaniem”). Czynnikiem najsilniej różnicującym społeczne zaufanie do tych właśnie instytucji są wykształcenie i religijność. Drugi z wymienionych sprzyja zaufaniu do Kościoła, harcerstwa, wojska i władz lokalnych. Im wyższe wykształcenie, tym większe zaufanie do stowarzyszeń społecznych, policji oraz sądów.

Respondenci CBOS odpowiadali również na pytanie o zaufanie do osób znanych osobiście. Analiza tych danych pozwala stwierdzić, że istnieje związek między zaufaniem tego typu a zaufaniem do niektórych instytucji życia publicznego, takich jak: organizacji charytatywnych, związków zawodowych, partii politycznych, lokalnych władz samorządowych, prasy oraz administracji publicznej a postawami obywatelskimi nastawionymi na współtworzenie świata wokół siebie. Osoby darzące zaufaniem wymienione podmioty częściej niż pozostałe osoby pracują dobrowolnie i nieodpłatnie na rzecz swojej społeczności lokalnej, częściej poświęcają swój czas na aktywność w organizacjach pozarządowych.

Niskie usytuowanie wymienionych instytucji życia publicznego na skali zaufania – jest zdaniem B. Wciórki – „symptodem kryzysu legitymizacji władzy wykonawczej, sędowniczej i ustawodawczej w Polsce” (2004; 8).

Badanie CBOS nad społeczeństwem obywatelskim (2006), mimo że oparte było na całkowicie odmiennej metodologii i narzędziach, pozwala sformułować wniosek, że wśród młodzieży utrzymuje się silny kryzys legitymizacyjny.

H. Domański, analizując dane pochodzące z międzynarodowego badania porównawczego, znanego w literaturze socjologicznej jako ESS, sformułował następujący

wniosek: „W 2002 roku na skali legitymizacji najniżej sytuowały się Polska, nieco niżej Izrael i Niemcy, natomiast w czołówce krajów cieszących się największym poparciem były Dania, Finlandia i Szwecja. Jeżeli chodzi o mechanizmy legitymizacji, to przypadek Polski nie odbiega od normy. Społeczeństwo polskie odbiega od średniej ze względu na zasoby legitymizacyjne, co w szczególności dotyczy niskiej oceny rzetelności polityków, poziomu zaufania i satysfakcji życiowej” (2005; 36).

Przytoczone porównania pozwalają sformułować wniosek, że polska młodzież w bardzo niskim stopniu ufa instytucjom *stricte* politycznym.

**Dziewiąty problem badawczy** dotyczy kwestii, jak młodzież ocenia partie polityczne?

Żadna partia czy ruch polityczny nie otrzymała takiej liczby pozytywnych wskazań, by można było powiedzieć, że jest oceniana jako godna zaufania na *średnim*, *wysokim* czy *bardzo wysokim* poziomie. Najwyższa średnia – 2,98 – przypadła w udziale Platformie Obywatelskiej. Zaraz za nią znalazło się Prawo i Sprawiedliwość – 2,84 oraz Unia Wolności – 2,55.

Uczniowie deklarują bardzo niskie zaufanie do partii i ruchów politycznych. Byli bardzo ostrożni w dawaniu najlepszych ocen. Co charakterystyczne, w żadnym z przypadków modalna nie osiągnęła ocen „raczej pozytywnie” czy „zdecydowanie pozytywnie”. W przypadku Samoobrony odnotowano, że w jej ocenie dominowała ocena „zdecydowanie negatywna”.

Uzyskane przeze mnie wyniki znajdują potwierdzenie w ustaleniach badawczych CBOS (2004). Na pytanie „Która z istniejących partii najbardziej Ci się podoba?” połowa badanych (52 proc.) odpowiada wprost – nie ma takiej partii, 17 proc. zaś nie potrafi w ogóle odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Wśród osób, które odpowiedziały na to pytanie, najwyższą ocenę uzyskała Platforma Obywatelska. Wskazała ją co trzeci badany uczeń. Kolejne miejsce uzyskała Samoobrona. I tutaj wynik jest odmienny od uzyskanego przeze mnie.

Z kolei w innym badaniu CBOS zapytano dorosłych Polaków o niechęć lub sympatię do poszczególnych partii politycznych. Analiza odpowiedzi „darzę sympatią” potwierdza największą popularność Platformy Obywatelskiej i Prawa i Sprawiedliwości. Na kolejnym miejscu znalazła się Samoobrona. Gdy spojrzymy na te wyniki przez pryzmat odpowiedzi „wzbudza moją niechęć”, wówczas okazuje się, że najbardziej nie lubiany jest Sojusz Lewicy Demokratycznej, ale na drugim miejscu jest Samoobrona wraz z Ruchem Społecznym AWS (2005;184).

Zatem na podstawie przytoczonych danych mogę sformułować wniosek, że w nastawieniu młodych Polaków do partii politycznych dominuje niechęć. Nawet najbardziej liczące się ugrupowania polityczne odbierane są raczej z niechęcią niż z przychylnością.

**Dziesiąty i jedenasty problem badawczy.** Dotyczą one kwestii, jaki jest stosunek do działalności społecznej czy charytatywnej oraz jak przedstawia się własna aktywność w stowarzyszeniach i organizacjach społecznych?

Stosunek do działalności społecznej i charytatywnej rozpatrywałem na podstawie odpowiedzi na kilka pytań. Pierwsze z nich dotyczyło sensu działalności społecznej. Połowa odpowiadających (51,1 proc.) uznała, że działalność społeczna ma sens, ale pod pewnymi warunkami. Blisko co czwarty badany (23,3 proc.) zdecydowanie pozytywnie ocenił sens takiej działalności. Osoby, które nie widziały sensu takiej działalności, stanowiły łącznie 8,8 proc. ankietowanych. Co szósty badany (17,1 proc.) nie miał wyrobionego zdania, odpowiadając na powyższe pytanie.

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między odpowiedziami na to pytanie a płcią badanych, miejscem zamieszkania, udziałem w nabożeństwach, wykształceniem matki oraz liczbą posiadanych książek.

Drugie z zadanych pytań dotyczyło sensu działalności charytatywnej. 83,7 proc. badanych uznało, że działalność społeczna ma sens, w tym co drugi badany (54,5 proc.) zdecydowanie pozytywnie ocenił sens takiej działalności.

Zanotowano istotną statystycznie, choć niską, korelację między odpowiedziami na to pytanie a płcią badanych, miejscem zamieszkania, udziałem w nabożeństwach, wykształceniem oraz liczbą posiadanych książek.

Z porównania odpowiedzi na pytania o sens działalności społecznej i charytatywnej wynika, że badana młodzież uważa, że większy sens ma działalność charytatywna. Jest ona przez nich lepiej postrzegana i co za tym idzie, lepiej oceniana. Połowa badanych osób widzi sens działalności społecznej (przy spełnieniu pewnych warunków), ale w przypadku działalności charytatywnej połowa badanych nie stawia żadnych warunków, gdy ocenia sens tego typu aktywności.

Mimo że większość badanych (83,7 proc.) uważa, że działalność charytatywna ma sens, to jednak jako wolontariusz działał zaledwie co czwarty ankietowany (26,2 proc.). Tak niski udział w działalności charytatywnej przy tak wysokiej aprobacie dla niej bierze się być może z braku wiedzy, gdzie i jak można zostać wolontariuszem. Potwierdza to fakt, że do połowy badanych (53,0 proc.) nikt nie zwracał się z propozycją podjęcia działalności charytatywnej. Innym powodem jest brak wykształconych wzorców takiej działalności w skali ogólnokrajowej, jak i społeczności lokalnej.

Połowa badanych odpowiada, że gdyby ktoś złożył im propozycję pracy jako wolontariusz ani nie odmówiliby, ani nie zdecydowaliby się na taką pracę. Oznacza to, że potrzebowaliby czasu do namysłu, zapoznania się z propozycją. Ponad jedna trzecia badanych zgodziłaby się od razu. Jedynie co dziesiąty badany zdecydowanie odmówiłby.

Zanotowano korelacje między odpowiedziami na pytanie o sens działalności charytatywnej a płcią badanych, udziałem w nabożeństwach, wykształceniem ojca, wykształceniem matki oraz sytuacją materialną rodziny.

Uzyskane przeze mnie wyniki dotyczące poziomu zaangażowania w życie stowarzyszeniowe są zgodne z wnioskami, jakie sformułowali Fatyga, Fluderska i Wertenstein-Żuławski. Otóż stwierdzili oni, że odsunięcie się od życia stowarzyszeniowego nie oznacza, „iż w ogóle młodzież nie ma ochoty angażować się w jakieś formy działalności publicznej lub społecznej” (1993; 32). Ci, którzy zauważają potrzebę powstawania nowych organizacji deklarują w 44 proc. chęć należenia do tych organizacji, a 15 proc. zapowiada, że będzie w nich działać.

Przywołane badanie pokazuje, że młodzież chce działać, ale inaczej. Jeśli nie w nowej organizacji społecznej, to na pewno w stowarzyszeniu charytatywnym. Po 1989 roku doszło do bardzo bujnego rozwoju ruchu stowarzyszeniowego młodzieży szkolnej, który został wyhamowany w latach 1991-1993. Można powiedzieć, że lata te przyniosły kryzys spontanicznej działalności młodzieży.

**Ostatni problem badawczy** dotyczył zasięgu aktywności społecznej mierzonej przynależnością do różnego rodzaju organizacji, stowarzyszeń, kół czy klubów.

Tę sferę życia społecznego my Polacy nazywamy społeczeństwem obywatelskim, Francuzi *la vie associative*, a Anglosasi *civic society*. Mimo zapowiadanego od wielu lat kryzysu aktywności społecznej polska młodzież jest zainteresowana taką formą działalności i, co najważniejsze, działaniem w nich.

Ponad połowa respondentów należy do jakiejś organizacji lub stowarzyszenia. Przynależność badanych do organizacji, ruchu, stowarzyszenia czy klubu nie ma charakteru jednorodnego. Wśród badanych dominują szeregowi członkowie organizacji. Najwięcej badanych uczniów przyznaje się, że działa w klubach sportowych, w Polskim Czerwonym Krzyżu oraz w różnego rodzaju kołach artystycznych. Do działalności w samorządzie szkolnym przyznaje się co jedenasty badany. Najmniejszą popularnością cieszą się organizacje określane mianem młodzieżowych, takie jak: ZHP, ZHR, ZSMP oraz ZMW. Łącznie do tych organizacji należy do nich 14,9 proc. aktywnych społecznie respondentów.

Dwadzieścia lat rządów sprawowanych w imię demokracji doprowadziły, że w szkole niezależne organizacje uczniowskie wymarły. W wyborach samorządowych utracani są młodzi kandydaci a szczególnie młode kobiety. Młodzi w Sejmie to rzadkość.

Deklaracji organizacyjnej aktywności społecznej towarzyszy korelacja z wykształceniem ojca lub matki. Im wyższe wykształcenie ojca lub matki, tym częstsza jest przynależność ich dzieci do organizacji, stowarzyszenia lub koła zainteresowań. W grupie rodziców o podstawowym wykształceniu zaledwie co trzeci badany działał w organizacji. W przypadku rodziców o wykształceniu wyższym odsetek ten wzrasta niemal dwukrotnie. Potwierdza to prawdziwość hipotezy socjalizacyjnej mówiącej, iż status społeczny determinuje przebieg procesu socjalizacyjnego (K. M. Słomczyński, K. Janicka, B. W. Mach, W. Zaborowski, 1996).

Analiza aktywności społecznej badanych z wybranymi cechami demograficznymi czy społecznymi nie pokazuje, by płeć różnicowała badaną młodzież pod względem aktywności. Prawie tyle samo chłopców (51,8 proc.), co dziewcząt (53,0 proc.) deklaruje przynależność do jakiejś organizacji. Również miejsce zamieszkania nie ma wpływu na stopień zaangażowania organizacyjnego.

Istnienie tradycji działalności społecznej w rodzinie wpływa na przynależność badanej młodzieży do organizacji, stowarzyszeń społecznych czy kół zainteresowań. Osoby pochodzące z takich właśnie rodzin częściej deklarowały przynależność organizacyjną. Zanotowano związek między przynależnością do organizacji a tradycją działalności społecznej lub politycznej w rodzinie.

Istnieje związek między przynależnością do organizacji a liczbą książek znajdujących się w domu oraz sytuacją materialną rodziny, a także między przynależnością do organizacji a poczuciem wpływu. Jednak zanotowano różnice w badanej postawie między grupami osób z rodzin o tradycji działalności społecznej i grupami respondentów bez takich tradycji.

Uzyskane przeze mnie wyniki dotyczące poziomu aktywności społecznej w zasadzie nie odbiegają od ustaleń poczynionych przez innych badaczy. Fatyga, Fluderska i Wertenstein-Zuławski na początku transformacji ustrojowej zauważyli, że „młodzież generalnie nie aprobuje i nie zna organizacji, mających się zajmować jej problemami oraz że (...) jest odsunięta od życia stowarzyszeniowego” (1993; 32). Taki stan wynikał zapewne z braku autentyczności tych organizacji. Młodzież jak mało która grupa społeczna jest wyczulona na fałsz. Stąd może wynikać jej dezaprobatą dla świata instytucji społecznych. Pamiętajmy jednak, że ta sama młodzież deklaruje potrzebę powstawania nowych organizacji i form życia społecznego. Można powiedzieć, że jest to formacja poszukująca sposobu ekspresji swoich zainteresowań i potrzeb. Kiedy nie znajduje, odrzuca to, co się nie sprawdziło, i szuka dalej.

Krzysztof Pawlina ustalił, że różnego typu działalność społeczną podejmuje 33 proc. młodzieży szkół średnich. To bardzo dużo jak na „bierną” grupę społeczną. Nieznacznie aktywniejsze są dziewczęta oraz osoby wywodzące się ze wsi. Na bardziej aktywne życie społeczne decydują się uczniowie liceów i pochodzący ze średnio lub dobrze sytuowanych (1998);144).

Z danych CBOS (1998) odnoszących się do całego społeczeństwa polskiego wynika, że 77 proc. całego społeczeństwa polskiego jest bierna społecznie. Pozostałe osoby wykazują zróżnicowane zaangażowanie. Do jednej organizacji społecznej należy 15 proc., do dwóch 4 proc., a w pracach 3 lub więcej uczestniczy 3 proc. Badanie czynników determinujących aktywność wykazało wpływ udziału w praktykach religijnych, poglądów lewicowych oraz fakt bycia mężczyzną (1998; 14).

Na początku tego stulecia badacze z CBOS zauważyli, że Polacy pracują społecznie w ramach stowarzyszeń sportowych (5 proc.), organizacji szkolnych i oświatowych (4 proc.), religijnych i kościelnych (4 proc.) oraz w związkach zawodowych (4 proc.) (2004; 1; 2004a; 17).

Analiza aktywności w grupach zawodowych wykazała, że uczniowie i studenci działają w organizacjach młodzieżowych (14 proc.). Udzielają się także w stowarzyszeniach sportowych (13 proc.), organizacjach charytatywnych dla dzieci (8 proc.) i innych potrzebujących (6 proc.), w stowarzyszeniach szkolnych i oświatowych (7 proc.), turystycznych (6 proc.), artystycznych (6 proc.), a także religijnych i kościelnych (5 proc.). Poczynione obserwacje pozwoliły stwierdzić wzrost aktywności społecznej w grupie młodzieży w wieku 18-24 lata, w grupie zaś uczniów i studentów wzrost ten był wyraźniejszy, a poziom tej aktywności utrzymywał się w wysokości 32-33 proc.

Przytoczone powyżej dane znajdują dodatkowe potwierdzenie w wynikach badania CBOS z cyklu „Młodzież”. M. Gwiazda zauważa, że od 1998 roku zainteresowanie określonymi formami stowarzyszeń nie uległo zmianie (2004; 107), formułując tym samym tezę o ugruntowanym charakterze uczestnictwa młodych Polaków w społeczeństwie obywatelskim.

Wydaje się, iż analizowany w niniejszej rozprawie problem wymaga dalszych badań. Ich punktem wyjścia powinna być analiza aktualnego stanu wiedzy, np. metaanalizy wszystkich badań nad postawami politycznymi młodzieży, jakie przeprowadzono po transformacji ustrojowej. Pierwszy krok niejako został już uczyniony. Przywołanie w dyskusji wielu interesujących danych pokazuje, że problematyka ta nie jest obojętna badaczom. Uważam, że próba odnalezienia badań na interesujący mnie temat powinna wyjść poza granice Polski. O ile to możliwe powinno się sięgnąć do badań z USA, krajów europejskich czy krajów azjatyckich. Na poziomie metaanalizy można sprawdzać zauważone prawidłowości za pomocą porównań:

1. z uwagi na płeć,
2. z uwagi na status ekonomiczno-społeczny,
3. międzypokoleniowych,
4. wewnątrz grup socjalizacyjnych takich jak: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza.

Niezależnie od metaanalizy uważam, że należy podjąć badania o charakterze longitudinalnym. Brakuje, moim zdaniem, studium panelowego, które w ujęciu czasowym analizowałoby poruszone w prezentowanej pracy problemy.

Niezależnie od tego należałoby podjąć badania nad nauczycielami przedmiotu wiedza o społeczeństwie, które nie tylko analizowałyby ich postawy czy poglądy poli-



tyczne, ale przede wszystkim koncentrowałyby się wokół zagadnień związanych z praktyką edukacyjną.

Praca ta nie stawia przed sobą celu, jakim jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: „Jak w najbliższej przyszłości wyglądać będzie edukacja obywatelska w polskich szkołach?”. Tę kwestię chciałbym zostawić otwartą. Jestem przekonany, że wzrastać będzie rola działań podejmowanych przez organizacje pozarządowe, takie jak: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacja Kronenberga czy Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości. Ten sektor polskiej rzeczywistości obywatelskiej wolny jest od wpływów i nacisków polityków i administratorów edukacyjnych. Uważam, że organizacje te, stojąc na gruncie apolityczności edukacji, neutralności aksjologicznej czy wolności od stygmatyzacji moralnej, będą wiarygodnym partnerem dla polskiej szkoły w procesie wychowania w imię podstawowych wartości demokracji.

Kończąc stawiam kolejne pytanie. Tym razem brzmi ono jacy powinni być obywatele demokratycznego państwa? Szukając modelowego wzorca dotrzemy do etyczno-filozoficznej rozprawy Marii Ossowskiej zatytułowanej *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym* (1946). Mimo że powstała w połowie XX wieku, pozostaje w swojej ogólnej wymowie nadal aktualna. Rozprawa ta jest przyczynkiem do dyskusji nad ideałem wychowawczym Polski demokratycznej. Nietrudno w tej koncepcji odnaleźć elementy wzorca rycerskiego, człowieka honoru, wymagającego, szlachetnego i pełnego zrozumienia.

W przedstawionej koncepcji Maria Ossowska rozprawia się z ideologią państw totalitarnych. Autorka, wymieniając cechy, jakimi powinien charakteryzować się członek demokratycznego społeczeństwa, w pierwszej kolejności zwróciła uwagę na dążenia perfekcjonistyczne. Rozumiała przez nie samodoskonalenie, które w połączeniu z samodyscypliną i odpowiednią hierarchią wartości gwarantuje otwartość umysłu.

Maria Ossowska podkreślała bardzo silnie konieczność samo-dzielnego myślenia, co wiąże się z krytycyzmem w stosunku do narzucanych idei oraz odwagą cywilną, niezbędną do głoszenia i obrony własnych poglądów.

Duże znaczenie w tej koncepcji odgrywa aktywność i umiejętność współdziałania w grupie, tolerancja rozumiana jako umiejętność szanowania cudzych potrzeb i opinii oraz umiejętność przewycięzania własnego egocentryzmu.

Naszkicowany przez Marię Ossowską wzór stanowi punkt odniesienia, określa precyzyjnie cechy, które powinien starać się osiągnąć obywatel, aby współtworzyć społeczeństwo budowane dla swojego dobra i innych obywateli. Autorka zbudowała wzór obywatela w taki sposób, że aby do niego dążyć, nie trzeba się wyrzekać własnego ja, przynależnej nam wolności. Ossowska jasno mówi, że wrogiem demokracji jest: lenistwo, egocentryzm, bierność, ksenofobia. To właśnie te określenia przewijają się przez przywołaną na samym początku niniejszej książki pracę Vladimira Tismaneanu, i to właśnie one spowodowały, że sięgnąłem do tej właśnie tematyki.

Konsekwencją tych rozważań jest teza, że jeśli jednostki spełniają ustalone warunki, nie muszą ograniczać się w życiu społecznym, przeciwnie – mają możliwości rozwoju. Wszystko zależy jednak od obywateli. Mimo że doskonały obywatel, podobnie jak doskonały ustrój, nie istnieje, to jednak warto zbliżyć się do typu idealnego. Charakterystyczne, że w tych jej rozważaniach ani razu nie pojawia się słowo państwo. Swoje poglądy na funkcję i rolę państwa w życiu obywateli Maria Ossowska uzasadnia następująco:

„*Werbalistyka państwowotwórcza, jaką karmiono nas przed wojną, idąc za wzorem państw totalnych, jest potrzebna tam, gdzie się chce wmówić obywatelom, że*

*są tylko pionkami pracującymi dla państwa; jest ona natomiast zbędna w ustroju, w którym państwo jednocy, organizuje, koordynuje, ale nie żąda dla siebie boskiego kultu” (1946; 20).*

Jest to w zamyśle autorki działanie świadome. Państwo jest bowiem narzędziem ograniczającym swobodę rozwoju jednostki. Wyznacza granice rozwoju jednostki i jej działania. Narzuca ono sztywne reguły działania, co jest, jej zdaniem, niezgodne z zasadą demokracji.

Jaki obraz wyłania się młodego Polaka z tych czy innych badań realizowanych w tej grupie wiekowej? Próby podejmowane przez badaczy w okresie 1990-2011 pokazują, że nie jest to zadanie łatwe. Można powiedzieć, że poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie to niekończąca się przygoda.

Obraz społeczeństwa polskiego i młodzieży nie jest obrazem napawającym do satysfakcji czy radości. Niektórzy przedstawiciele obecnej władzy trwają w swoich okopach nie krócej niż trwa nowy ustrój. Dzisiaj głośno i wyraźnie mówi się o demontażu demokratycznych rozwiązań samorządnego społeczeństwa. Społeczeństwa, które bardzo często na swój los nie ma zbyt dużego wpływu, bowiem rządzi złe prawo a w jego imieniu źli przedstawiciele Państwa. Czyż nie jest to deja vu z poprzedniej epoki. Czyż nie mieliśmy już takiej lekcji w niedalekiej przeszłości, kiedy społeczeństwo odwróciło się od rządzących? Socjologowie polityki, filozofowie polityki ale i historycy doktryn politycznych pokazywali, że pierwsze co się degeneruje w warunkach demokracji to właśnie władza. Władza, która jest nieomylna, wszystko wie najlepiej i jedyne na czym się zna to rządzenie. W imię ludu, dla ludu lecz już nie poprzez lud.

Po dwudziestu latach bankrutuje na naszych oczach naiwna demokratyczna wizja państwa, w którym wszyscy będą równi. Zanika solidarność społeczna jako wartość. Zanika dyskurs równościowy, o tym że Polacy jako społeczeństwo muszą ciągnąć do góry drabiny społecznej tych, którzy zostali na jej dole. Państwo jawi się młodym jako aparat represji (dosłownie i w przenośni). Młodzi zachowują wobec państwa dystans. Wielu z nich uważa, że państwo może dla nich nie istnieć. Jego aktywność nie ma dla nich znaczenia. Zatem, w ich mniemaniu, państwo powinno zostawić młodych w spokoju. Wyjątek stanowi rynek pracy. Państwo powinno pomóc w znalezieniu dobrze płatnej pracy odpowiadającej wiedzy, umiejętnościom i kompetencjom nabytym w trakcie długoletniej nauki i studiów. Nic więc dziwnego, że gdy znajdzie się inne państwo, które potrzebę pracy jest w stanie zaspokoić o wiele lepiej niż nasze młodzi zmieniają miejsce życia.

## Bibliografia

### Publikacje zwarte

- Almond G.A.**, *Introduction: A Functional Approach to Comparative Politics*, (w:) Almond G.A., Coleman J.S. (eds), *The Politics of Developing Areas*, Princeton: Princeton University Press, 1960.
- Almond G.A., Powell G. B.**, *Comparative Politics. A Development Approach*, Boston: Press, 1966.
- Almond G.A., Verba S.**, *The Civic Culture*, New York: Princeton University Press, 1966.
- Aronson E.**, *Człowiek – istota społeczna*, Biblioteka Psychologii Współczesnej, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1987.
- Bartkowski J.**, *Czy powstało pokolenie post-transformacyjne? Wpływ zmiany generacyjnej na opinię publiczną w Polsce na podstawie badań Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego (PGSS) 1992-2002*, (maszynopis na prawach rękopisu), Warszawa, 2005.
- Bartkowski J.**, *Polityka w życiu Polaków*, (w:) *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar” 2012a.
- Bartkowski J.**, *Zmiany postaw obywatelskich w okresie 1989-2009*, (w:) *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2012b.
- Brzezińska A., Lutomski E.**, *Model edukacji liderów: przesłanki i założenia* (w:) *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*, A. Brzezińska, A. Potok (red.) Poznań, 1996.
- Brzeziński J.**, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1999.
- Burda A.**, *Demokracja i praworządność*, Wrocław Ossolineum, 1965.
- Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, **Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann Hans Oswald i Wolfram Schulz**, (editors), 2001.
- Dewey J.**, *Freedom and Culture*, New York, Prometheus, 1989.
- Dodd C. St.**, *Dimensios of Society*, New York, 1942.
- Fatygą B., Fluderska G., Wertenstein-Żuławski J.**, „*Wszystko byłoby z nimi w porządku, gdyby nie rzeczywistość*”. *O życiu codziennym młodzieży w Polsce*, (w:) K. Kosęła (red.), *Młodym być .... Młodzież szkolna '92.*, CBOS, 1993.
- Galston W. A.**, *Cele liberalizmu*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków, 1999.
- Garlicki J.**, *Kultura polityczna młodzieży studenckiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1991.
- Garlicki J., Noga-Bogomilski A.**, *Kultura polityczna w społeczeństwie demokratycznym*, Fundacja Europea, Warszawa, 2004.
- Gęsicki J.**, *Kilka tez o programie wiedzy o społeczeństwie*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 11, 1991.

- Gęsicki J.**, *Typy ładu społecznego i odpowiadające im pedagogie oraz typy ładu edukacyjnego*, (w:) Z. Kwieciński (red.) *Socjologia Wychowania* (tom XII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, zeszyt 285). Toruń: Acta Universitatis Nicolai Copernici, 1994.
- Gołębiowski B.**, *Edukacja obywatelska: teoria i praktyka*, (w:) J. Garlicki (red.) *Młodzież a zmiany polityczne we współczesnym świecie* (vol 3, Studia Politolologiczne). Instytut Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, 1998.
- Gołębiowski B.**, *Struktura społeczna a kultura polityczna współczesnego społeczeństwa polskiego w świetle pamiętników Polaków (konceptualizacja tematu)*, (maszynopis na prawach rękopisu), Warszawa, 2001.
- Grabowska M.**, *Młodzież wobec demokracji i polityki*, (w:) Koseła K., Jonda B. (red.) *Młodzi Polacy i młodzi Niemcy w nowej Europie*. Warszawa, IFiS PAN, 2005.
- Grabowska M., Szawiel T.**, *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Henne K., Jasińska-Kania A., Skarżyńska K.**, *Zadowlenie z życia a zaufanie do ludzi w Polsce i w różnych regionach Europy*, (w:) *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012.
- Indraszkiewicz J.**, *Demokracja i gospodarka. Świadomość zmian ustrojowych w Polsce*, Kraków Universitas, 1994.
- Kamińska-Juckiewicz M.**, *Edukacja obywatelska w cenie, czyli wspierać proces demokratyzacji i rozwój kapitału społecznego*, (w:) *Demokratyczne ścieżki edukacji* pod red. Kamińskiej-Juckiewicz M., Tomaszewskiej L., Płock Wydawnictwo PWSZ w Płocku, 2010.
- Katz D., Stotland E.**, *A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change* (w:) *Psychology: a study of a science (Study I, conceptual and systematic) (Study I, conceptual and systematic) (Unknown Binding)*, Sigmund Koch (ed.), McGraw Hill, New York, 1959.
- Konarzewski K.**, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., 2000.
- Koseła K.**, *Najmłodszy dorośli. Wstęp*. (w:) *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, K. Koseła (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa, 1999
- Kowal J.**, *Metody statystyczne w badaniach sondażowych rynku*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Kukulowicz T.**, *Młodość i jej wartości* (w:) *Nauki społeczne o młodzieży*, Lublin, 1994.
- Kwieciński Z.**, *Dylematy inicjatywy, przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Inicjatywa Wydawnicza Aspekt, Wrocław, 1985.
- Kwieciński Z.**, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, (wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń, 1995.
- Kwieciński Z.**, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, (wystąpienie na zakończeniu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń, 1995.

- Ledzińska, M.**, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, (w:) J. Strelau (red.) *Psychologia. Psychologia ogólna* (tom 2). Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Lewicka, M., Wojciszke, B.**, *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym* (w:) J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom 3). Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Lipset S. M.**, *Homo politicus. Społeczne podstawy polityki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Łobocki M.**, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2006.
- Markiewicz W.**, *Kultura polityczna społeczeństwa* (w:) *Socjologia a służba społeczna*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1972.
- Markiewicz W.**, *Współczesna młodzież jako przedmiot badań naukowych* (w:) *Socjologia a służba społeczna*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1972.
- Marody M.**, *Działania jednostek a system społeczny* (w:) *Co nam zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, Aneks, Londyn, 1991.
- Marody M.**, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawa*, Warszawa, PWN, 1976.
- Maszczyk D., Radziewicz-Winnicki A.**, *Metody badań w naukach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1979.
- Mądrzycki T.**, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw.*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1970.
- Measures of Political Attitudes*, Robinson J.P., Shaver P.R., Wristman L.S. (eds.), Academic Press, San Diego, Boston, New York Sydney, 1999.
- Merton R.**, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa, PWN, 1982.
- Mojśiewicz C.**, (red.) *Edukacja polityczna w nowej Europie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń–Poznań, 1992.
- Nowak M.**, *Ku współczesnej teorii młodzieży w pedagogice* (w:) *Nauki społeczne o młodzieży*, Lublin, 1994.
- Nowak S.**, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa, 1970.
- Nowak S.**, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa, 1985.
- Ossowska M.**, *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, Zarząd Główny Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, Warszawa, 1946.
- Pawlina K.**, *Polska młodzież przelomu wieków*, Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa, 1998.
- Pietrzyk-Zieniewicz E., Uhlig A.**, *Aksjologiczne aspekty kultury politycznej. Przegląd badań* (w:) *Kultura polityczna społeczeństwa polskiego (1983-1985). Część I. Zagadnienia ogólne, teoretyczne i metodologiczne*, F. Ryszka (red.), Warszawa, 1987.
- Pilch T., Bauman T.**, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2001.
- Pluskiewicz W.**, *Kultura polityczna – świadomość polityczna – wiedza polityczna*, „Studia Nauk Politycznych”, nr 2, 1979.
- Przeclawska A, Rowicki L.**, *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Przyszczykowski K.**, *Opozycja polityczna w Polsce, wyzwania dla edukacji. Po między oporem i emancypacją a transformacją*, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń, 1993.

- Putnam R.D.**, *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, „Res Publica Nowa”, nr 6 (93), 1996.
- Reykowski J.**, *Motywacje, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa, KiW, 1979.
- Ryszka F.**, *Nauka o polityce (rozważania metodologiczne)*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1984.
- Ryszka F.**, *Zamierzenia i założenia (w:) Kultura polityczna społeczeństwa polskiego (1983-1985). Część I. Zagadnienia ogólne, teoretyczne i metodologiczne*, F. Ryszka (red.), Warszawa, 1987.
- Robinson John P., Rusk Jerrold G., Head Kendra B.**, *Measures of Political Attitudes*, Institute for Social Research, Ann Arbor, 1965.
- Rogalska B.**, *Rodzina polska – wzory i wartości (w:) O stylach życia Polaków*, M. Falkowska (red.), CBOS, Warszawa, 1997.
- Sartori G.**, *Teoria demokracji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1998.
- Skrabacz A.**, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, 2012.
- Słomczyński, K. M., Janicka, K., Mach, B.W., Zaborowski, W.**, *Struktura społeczna a osobowość. Psychologiczne funkcjonowanie jednostki w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa, 1996
- Sobolewski M.**, *Model socjalistycznej kultury politycznej (próba konceptualizacji tematu)*, (w:) *Z badań nad kulturą polityczną*, M. Sobolewski (red.), Warszawa, 1977.
- Szmajke A.**, *Zaangażowanie społeczne a aktywność społeczna (w:) Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, J. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.), Wrocław, 1983.
- Thomas W.I., Znanięcki F.**, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa, 1976.
- Timofiejuk I., Lasek M., Pęczkowski M.**, *Miary statystyczne GUS*, Warszawa 1997. *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2003.
- Tismaneanu V.**, *Wizje zbawienia*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa, 2000.
- Wiatr J. J.**, *Socjologia polityki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa, 2001.
- Wywiał J.**, *Przykłady wnioskowania statystycznego za pomocą komputerowego pakietu SPSS, PLJ*, Warszawa, 1994.

## Artykuły w czasopismach

- Almond G.A.**, *Comparative Political Systems*, „Journal of Politics”, 1956, Nr XVIII.
- Bal W.**, *Jaka powinna być szkoła?*, „Odra”, nr 5, 1981.
- Bida A.**, *„WOS” czyli edukacja obywatelska*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 3, 1992.
- Coleman J.S.**, *Social capital in relation of human capital*, „Journal of Sociology”, nr 94, 1988.
- Dahrendorf R.**, *Ciepło – Zimno; wolność a więź społeczna*, „Tygodnik Powszechny”, 6 września 1992.

- Domański H.**, *Legitymizacja systemu politycznego dwudziestu jeden krajach*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, 2005.
- Dyoniziak R.**, *Młodzieżowa „podkultura”*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, 1962.
- Ferszt-Pilat K.**, *Zaufanie jako fundament bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie*, „Journal of Modern Science”, nr 3(14), 2012.
- Filipak T.**, *Kultura polityczna społeczeństwa i demokracja socjalistyczna*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Nauk Politycznych UW”, nr 1, 1974.
- Gęsicki J.**, *Kilka tez o programie wiedzy o społeczeństwie*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 11, 1991.
- Jaka pomoc? (dyskusja redakcyjna)*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 8, 1992.
- Jakubowski W.**, *WOS - inaczej*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 2, 1990.
- Kulerski W.**, *Organizacje pozapaństwowe w kształceniu politycznym*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 2, 1994.
- Miloszewski R.**, *Jaka wiedza o społeczeństwie*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 1, 1990.
- Mojsiewicz C.**, *Problemy kultury politycznej społeczeństwa socjalistycznego w dobie rewolucji naukowo-technicznej*, „Studia Nauk Politycznych”, nr 1, 1974.
- Nowe programy wiedzy o społeczeństwie – szanse i możliwości*. Dyskusja redakcyjna, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 4, 1990.
- Pankowski R.**, *Uwagi o edukacji obywatelskiej*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 11, 1991.
- Pluskiewicz W.**, *Kultura polityczna – świadomość polityczna – wiedza polityczna*, „Studia Nauk Politycznych”, nr 2, 1979.
- Putnam R.D.**, *Bowling Alone: malejący społeczny kapitał Ameryki*, „Res Publica Nowa”, nr 6 (93), 1996.
- Soborski W.**, *Aktywność społeczna i pojęcia z nią związane – próba definicji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, 1976.
- Strzemieczny J.**, *Z myślą o nauczycielu*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 2, 1994.

## Raporty i opracowania

- CBOS, *Młodzież '89*, Warszawa, 1989.
- CBOS, *Zbiorowa aktywność społeczna Polaków. Raport z badania*, Warszawa, 1998.
- CBOS, *Opinie i diagnozy nr 2. Młodzież 2003*, Warszawa, 2004.
- CBOS, *Opinie i diagnozy nr 1. Społeczeństwo Obywatelskie 1998-2004*, Warszawa, 2004.
- CBOS, *Młodzież '04*, Warszawa, 2005.
- CBOS, *Opinie i diagnozy nr 3. Społeczeństwo Obywatelskie 1998-2006*, Warszawa, 2006.
- Młodzi 2011*, Warszawa, 2011.