

# PARTYCYPACJA I EDUKACJA OBYWATELSKA MŁODEGO POKOLENIA

Natasza Lubik-Reczek



Rozważania na tle doświadczeń  
polskich debat oksfordzkich

# Partycypacja i edukacja obywatelska młodego pokolenia

Rozważania na tle doświadczeń  
polskich debat oksfordzkich

Natasza Lubik-Reczek

Poznań 2024

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa

Recenzenci:

Prof. dr hab. Maria Marczevska-Rytko

Prof. UAM dr hab. Marcin Rachwał

Opracowanie graficzne i skład:

ManyDots

Copyright by:

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa

Ul. Uniwersytetu Poznańskiego 5, 61-614 Poznań

tel. 61 829 65 17

ISBN – WERSJA DRUKOWANA

978-83-66740-84-6

ISBN – WERSJA ONLINE

978-83-66740-85-3

# Spis treści

---

**Wstęp** 10

---

**Partycypacja obywatelska w ujęciu teoretycznym** 18

- 1.1. Od partycypacji do partycypacji obywatelskiej 19
- 1.2. Partycypacja polityczna w wybranych modelach demokracji 39
- 1.3. Drabina partycypacji 48

---

**Młode pokolenie w społeczeństwie** 58

- 2.1. Młode pokolenie/młodzież – aspekty definicyjne 59
- 2.2. Perodyzacja pokoleń 67
- 2.3. Generacje młodych – próba konceptualizacji 70
- 2.4. Polityka młodzieżowa na poziomie krajowym i europejskim 80

---

**Znaczenie aktywności i edukacji obywatelskiej młodego pokolenia** 111

- 3.1. Pojęcie aktywności i edukacji obywatelskiej 113
- 3.2. Edukacja obywatelska młodego pokolenia 132
- 3.3. Czynniki kształtujące aktywność obywatelską młodego pokolenia 146

---

**Debaty oksfordzkie jako narzędzie wspierające aktywność młodego pokolenia** 156

- 4.1. Debata a pozostałe formy rozmowy 158
- 4.2. Historia i przebieg debat oksfordzkich 166
- 4.3. Wpływ debat oksfordzkich na aktywność i edukację obywatelską młodego pokolenia 183

---

**Metodologia** 192

- 5.1. Projektowanie badania 193
- 5.2. Dobór i charakterystyka próby 194
- 5.3. Hipotezy badawcze 199
- 5.4. Wskazanie analizowanych pytań i twierdzeń 200
- 5.5. Metody analizy statystycznej 203

---

**Analiza badań własnych dotyczących debat oksfordzkich** 205

- 6.1. Deklaracje i opinie na temat debat oksfordzkich 209
  - 6.1.1. Analiza danych według tematów, jakie powinny być dyskutowane w oparciu o narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie 209
  - 6.1.2. Analiza danych według obszarów rozwijanych przez debaty oksfordzkie 215
  - 6.1.3. Analiza danych według cech charakteru i umiejętności rozwijanych przez debaty oksfordzkie 231
  - 6.1.4. Analiza danych według zmiennych demograficznych. 247
  - 6.1.5. Analiza danych według rodzaju turniejów debat oksfordzkich 276
  - 6.1.6. Analiza danych według obszarów i umiejętności rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie w zestawieniu z poziomem edukacji. 278
  - 6.1.7. Analiza danych według zmiennych: region zamieszkania a wybrane obszary rozwijane przez debaty oksfordzkie oraz cechy charakteru i umiejętności a region zamieszkania 289

---

**Wnioski** 314

- Bibliografia 320
- Spis schematów 343
- Spis tabel 344
- Spis wykresów 346
- Załącznik: kwestionariusz ankiety 354



\*~\*~\*

Powstanie niniejszej książki nie byłoby możliwe bez wsparcia i pomocy wielu osób. Wyrazy wdzięczności kieruję przede wszystkim w stronę Prorektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. Tadeusza Wallasa, jak również Dziekana Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM – prof. Andrzeja Stelmacha, na których wsparcie i życzliwość zawsze mogłam liczyć.

Słowa podziękowania za pochlebne recenzje niniejszej publikacji kieruję do Pani Profesor Marii Marczewskiej-Rytko z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i do Pana Profesora Marcina Rachwała z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, których krytyczne uwagi znacząco wpłynęły na kształt ostateczny tej książki.

W szczególny sposób dziękuję mojemu mężowi i przyjaciołom za cierpliwość i wspieranie mnie we wszystkich realizowanych przedsięwzięciach.

## WSTĘP

---

Problematyka partycypacji oraz edukacji obywatelskiej młodego pokolenia jest zagadnieniem coraz częściej poruszonym w naukach o polityce i administracji, prawnych czy socjologicznych, a także w innych dyscyplinach pokrewnych. Wzrost zainteresowania młodego pokolenia udziałem w procesach podejmowania decyzji politycznych, a także zaangażowania się w życie publiczne jest nie tylko wynikiem ewolucji współczesnych demokracji, ale także głębokich przeobrażeń dokonujących się w społeczeństwach.

Udział obywateli w procesie podejmowania decyzji publicznych jest także jednym z podstawowych praw we współczesnych państwach, stanowiąc podstawę funkcjonowania państwa demokratycznego. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka w art. 21 mówi, iż „Każdy człowiek ma prawo do uczestniczenia w rządzeniu swym krajem bezpośrednio lub przez swobodnie wybranych przedstawicieli”<sup>1</sup>.

Niezaprzeczalny jest również fakt, iż w kontekście niskiej frekwencji wyborczej wśród młodego pokolenia, braku zaufania ze strony tej grupy społecznej do elit politycznych, a także niewystarczającej oferty skierowanej do młodzieży, podejmowane są działania zmierzające do zwiększenia zaangażowania obywatelskiego młodego pokolenia i wprowadzenia nowych rozwiązań w zakresie rozwoju ich aktywności społecznej i politycznej. Jako przykład tego typu praktyk wymienić można debaty oksfordzkie, będące jednym ze sposobów uczenia młodego pokolenia dyskusyjnym w sposób kulturalny, w oparciu o konkretne, merytoryczne argumenty. Debaty są także narzędziem wykorzystywanym przez liczne grono nauczycieli w celu edukacji obywatelskiej młodzieży. Postrzeganie aktywności obywatelskiej młodego pokolenia zmieniło się zarówno na poziomie krajowym, jak i Unii Europejskiej, gdzie prowadzone są liczne debaty dotyczące uwarunkowań debaty publicznej.

W Polsce najważniejszą cezurą czasową w kontekście debat oksfordzkich było wprowadzenie ich w 1994 roku przez prof. Zbigniewa A. Pełczyńskiego do programu założonej przez niego Letniej Szkoły dla Młodych Liderów Społecznych i Politycznych. Debatowanie w modelu oksfordzkim obecne jest już dzisiaj na wielu uniwersytetach, ale także w szkołach średnich. W większości są to wydarzenia

---

1 Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, [https://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf), data dostępu 12.09.2023.

edukacyjne, mające wzmocnić świadomość społeczną, zwiększyć poziom partycypacji w polityce publicznej oraz aktywność obywatelską wśród młodego pokolenia. Trudny okres pandemii Covid-19 dla wielu młodych ludzi stał się akceleratorem działań zmierzających do zwiększenia ich aktywności. Debaty przeniosły się do rzeczywistości wirtualnej, w której młode pokolenia doskonale się odnajdują i w której zdobywało wiedzę. Toteż za ich sprawą organizowane były w tym czasie liczne zbiórki czy akcje mające wspomóc najbardziej potrzebujących.

Biorąc pod uwagę dyskusje na temat konieczności zwiększania zaangażowania młodego pokolenia, dynamicznie zachodzące zmiany w społeczeństwie oraz pozytywne opinie młodych obywateli na temat dodatkowych form aktywności w życiu społecznym i politycznym, szukanie odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób młodzi ludzie postrzegają debaty oksfordzkie w kontekście partycypacji i edukacji obywatelskiej, wydaje się zadaniem wartym naukowej eksploracji.

Podjęta w ramach niniejszej publikacji problematyka jest więc aktualna i wpisuje się w prowadzoną dyskusję nad partycypacją i edukacją obywatelską młodego pokolenia oraz nad szukaniem rozwiązań w celu zwiększenia zaangażowania społecznego i politycznego tej części społeczeństwa. Badanie problematyki związanej z szukaniem rozwiązań mogących przyczynić się do zwiększenia tej aktywności jest tym bardziej istotne, iż w coraz większej liczbie państw Europy i świata dyskutowane są obecnie kwestie związane z obniżeniem cenzusu wyborczego oraz wdrożeniem różnych dodatkowych form, które zwiększą aktywność młodych ludzi na różnych płaszczyznach.

Autorka termin młode pokolenie/młodzież stosuje wymiennie, zgodnie z przyjętymi w rozdziale drugim ramami. Ponadto – pomimo pewnych różnic, jakie występują w literaturze przedmiotu (subtelne różnice występują u niektórych autorów, niektórzy stosują te terminy jako synonimy) – terminy partycypacja i aktywność również stosowane są w książce wymiennie.

Zaprezentowane tu wyniki badań mogą mieć znaczenie nie tylko dla rozwoju nauki w kontekście wyzwań stojących przed współczesną demokracją, mogą też stanowić istotną wskazówkę dla elit politycznych, tworzących przepisy prawa czy specjalistów, w tym nauczycieli i opiekunów odpowiedzialnych za przygotowanie młodego pokolenia do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym.

Zakres rzeczowy niniejszej pracy wyznacza jej tytuł. Przedmiotem analizy są poglądy i opinie młodego pokolenia na temat instrumentu, jakim są debaty oksfordzkie rozpatrywane z perspektywy zmiennych o charakterze demograficznym.

Tematem rozważań teoretycznych są zagadnienia związane z partycypacją, jej definiowaniem, formami, wpływem partycypacji na demokrację, ukazaniem młodego pokolenia jako aktywnej części społeczeństwa, aktywnością i edukacją obywatelską oraz debatami oksfordzkimi. Dotychczasowe doświadczenia z zastosowaniem instrumentu debat oksfordzkich oraz interpretacja wyników badań na temat wykorzystania tej formy debaty (badania zostały zaprojektowane i zrealizowane w ramach turniejów organizowanych na WNPID UAM, a także przez inne kluby debatanckie w kraju) wskazują na duże walory heurystyczne takiej formy debaty. Dzięki odwołaniu się do różnych schematów eksplanacyjnych praca jest więc nie tylko próbą analizy partycypacji i edukacji obywatelskiej młodego pokolenia, ale także próbą odpowiedzi na pytanie o wpływ debat oksfordzkich na te procesy.

Problemem badawczym podjętym w trakcie prac nad niniejszą książką była kwestia partycypacji młodego pokolenia w życiu publicznym, w kontekście edukacji obywatelskiej i wpływu debat oksfordzkich na kształtowanie i rozwój postaw młodych ludzi w Polsce. Stosownie do wskazanego problemu badawczego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- » Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja rozwojowi partycypacji politycznej młodego pokolenia?
- » Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja edukacji obywatelskiej młodego pokolenia?
- » Jakie tematy zdaniem młodzieży powinny być dyskutowane podczas debat oksfordzkich?
- » Jakie umiejętności i cechy charakteru mogą się rozwijać podczas debat?
- » W jaki sposób umiejętności i kompetencje społeczne nabyte podczas debat oksfordzkich przekładają się na partycypację i zaangażowanie społeczne?

Podejmując badania, przyjęto hipotezę, iż postawy i opinie młodego pokolenia na temat narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, oraz jego wykorzystania różnią się w zależności od demograficznych cech osób badanych.

Rozległość zamierzenia badawczego, różnorodność opracowań naukowych i same badania nad partycypacją i edukacją obywatelską młodego pokolenia wymagały zastosowania różnorodnych metod i narzędzi, które stały się podstawą prowadzonej analizy. Podczas wstępnego etapu poznania naukowego istotne znaczenie miała metoda analizy i krytyki piśmiennictwa (źródło)<sup>2</sup>. W trakcie prac nad treścią rozdziałów teoretycznych (1–4) szczególnie przydatna okazała się genetyczna metoda historyczna, która pozwoliła ukazać genezę i ewolucję demokracji, jak również partycypacji i edukacji obywatelskiej młodego pokolenia czy rozwoju i doświadczeń w zakresie wykorzystania narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie.

W związku z tym, iż w rozdziale drugim analizowana jest polityka młodzieżowa na poziomie krajowym i europejskim, podczas opracowywania jego treści zastosowanie znalazła metoda instytucjonalno-prawna. Pozwoliła ona także na analizę wybranych aktów prawnych w zakresie partycypacji i edukacji obywatelskiej. W pracy korzystano również z metody systemowej, która – przy założeniu, że polityka młodzieżowa oraz czynniki kształtujące partycypację polityczną młodego pokolenia są swego rodzaju złożonym systemem wielu elementów, połączonych różnorodnymi interakcjami, o różnej sile wzajemnych oddziaływań – jest niezwykle pomocna przy analizie zjawisk w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu. Podejście systemowe pozwala zatem osadzić fakty i zjawiska w ramach większych całości, stanowiących zintegrowany układ o swoistych właściwościach i relacjach<sup>3</sup>. Inną niezmiernie ważną metodą okazała się metoda decyzyjna, polegająca na rozpatrywaniu analizowanego zagadnienia i powiązanych z nim procesów politycznych z punktu widzenia ośrodka decyzji. Umożliwiła ona analizę przyczyn i skutków decyzji podejmowanych w kontekście partycypacji i edukacji obywatelskiej młodego pokolenia. Oprócz przeglądu doświadczeń w zakresie

2 Metoda ta „polega na wykazaniu celowości, oryginalności i nowego ujęcia wyłonionego i podjętego do badań problemu. Należy za pomocą tej metody wykazać, co znamy, a czego nie znamy, co już istnieje i jest zawarte (znane) w literaturze, a czego nie ma i należy badaniami poznać i udowodnić”; J. Apanowicz, *Metodologia nauk*, Toruń 2003, s. 86.

3 D. Easton, *A System Analysis of Political Life*, New York 1965; K. J. Helnarska, *Podstawowe metody badawcze w politologicznych pracach doktorskich* [w:] „Zeszyty Naukowe AON” 2009, nr 3(76).

wykorzystania narzędzia debat oksfordzkich, główna część pracy – o charakterze empirycznym – objęła analizę danych statystycznych zebranych podczas badań ankietowych przeprowadzonych w ramach odbywających się turniejów debat oksfordzkich.

Struktura książki opiera się na sześciu rozdziałach. Rozdziały od pierwszego do czwartego mają charakter teoretyczny. Pierwszy dotyczy partycypacji w różnych jej ujęciach, począwszy od partycypacji społecznej, przez obywatelską, do politycznej włącznie. Oprócz wybranych typologii partycypacji w rozdziale przedstawiono także rozważania, które koncentrują się wokół wpływu partycypacji na demokrację z uwzględnieniem różnych podejść w kontekście roli uczestnictwa. W rozdziale pierwszym zaprezentowane zostały także zagadnienia dotyczące kwestii dystrybucji władzy obywateli, którą oni dysponują, aby realizować własne cele i aspiracje. Rozdział drugi przedstawia młode pokolenie w ujęciu społecznym, politycznym, ale także demograficznym czy kulturowym. Istotnym zagadnieniem poruszonym w tym rozdziale jest również przemiana pokoleń, będąca odpowiedzią na dokonujące się zmiany społeczno-ekonomiczno-kulturowe, a także szeroko rozumiana polityka młodzieżowa – zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim. Wynika to z faktu, iż to właśnie państwa członkowskie, a także regiony w głównej mierze są realizatorami europejskiej polityki młodzieżowej. W rozdziale trzecim podjęto próbę ukazania aktywności obywatelskiej i związanego z tym funkcjonowania instytucji działających na płaszczyźnie jednostka–aparatu państwa. Ponadto analizie poddano obszar edukacji, mający istotne znaczenie w kwestii przygotowania młodego pokolenia do bycia świadomym i zaangażowanym społecznie obywatelem. Ostatni rozdział teoretyczny dotyczy narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, w kontekście jego wpływu na kształtowanie oraz rozwój aktywności i edukacji obywatelskiej młodego pokolenia.

Rozdział piąty ma charakter metodologiczny. Oprócz warsztatu badawczego wskazano w nim hipotezy i pytania badawcze, a także metody analizy statystycznej, na której się opiera część empiryczna. Rozdział zawiera także charakterystykę respondentów, którzy wzięli udział w badaniu.

Rozdział szósty – empiryczny – to analiza wyników badań dotyczących wpływu debat oksfordzkich na kształtowanie i rozwój postaw młodych ludzi w Polsce. Badanie opinii respondentów przeprowadzone zostało według zmien-

nych demograficznych (płeć, wiek, poziom edukacji, miejsce zamieszkania, region zamieszkania). Taka struktura publikacji pozwoliła odpowiedzieć na pytanie o opinie młodego pokolenia na temat debat oksfordzkich i wpływu tego narzędzia na kształtowanie partycypacji i edukacji obywatelskiej.

W trakcie prac nad niniejszą książką Autorka korzystała z licznych źródeł (m.in. akty prawne, dokumenty, raporty), monografii, prac zbiorowych, artykułów naukowych, publicystycznych, zasobów zamieszczonych w Internecie, jak również wielu materiałów źródłowych związanych z debatami oksfordzkimi. Podczas prac nad rozdziałami teoretycznymi wykorzystano liczne opracowania dotyczące zagadnień terminologicznych, dyskusji o wybranych modelach demokracji, jak również odnoszące się do roli młodego pokolenia w społeczeństwie oraz znaczenia aktywności i edukacji obywatelskiej tej grupy społecznej. W tym zakresie szczególnie ważne okazały się następujące monografie: G. Sartori, *Teoria demokracji*, Warszawa 1998; R.A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, Kraków 1995; Ł. Czekaj, *Edukacja obywatelska w Polsce po 1989 roku i rola organizacji obywatelskich*, Kraków 2019; A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa wymiar krajowy i europejski*, Rzeszów 2014; A. Kampka, *Debata publiczna*, Warszawa 2014; D. Pietrzyk-Reeves, *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2004; K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999; A. Schopenhauer, *Erystyka. Sztuka prowadzenia sporów*, Gliwice 2007; M. Cześnik, *Partycypacja wyborcza w Polsce*, Warszawa 2007. Ponadto bardzo pomocne okazały się prace zbiorowe, wśród których w szczególności należy wskazać następujące pozycje: J. Bohman, W. Regh (red.), *Deliberative Democracy. Essays on reason and Politics*, London 2002; Z. Bukowski, M. Masternak (red.), *Prawne aspekty aktywności obywatelskiej. Wybrane zagadnienia*, Bydgoszcz 2021; M. Kochan (red.), *Sztuka debaty*, Gdańsk 2014; M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), *Partycypacja polityczna*, Lublin 2020. Ważną rolę w trakcie prac nad niniejszą książką odegrały także artykuły zamieszczone na łamach czasopism naukowych. Wymienić tu należy przede wszystkim artykuły autorstwa: S. Arnstein, D. Hildebrandt-Wypych, M. Wójcika, Z. Kwiecińskiego i wielu innych.

Mimo iż problematyka partycypacji i edukacji obywatelskiej młodego pokolenia jest tematem rozważań polskich autorów, warto zaznaczyć, że dotychczasowe polskie prace nie uwzględniają zwykle badań empirycznych dotyczących

narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie. Istnieje zatem konieczność prowadzenia dalszych, pogłębionych studiów nad ewolucją demokracji, wprowadzaniem instrumentów, przy pomocy których młode pokolenie będzie mogło aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i politycznym. Niniejsza praca pomyślana została jako przyczynek do dalszych badań nad zwiększaniem udziału młodych obywateli w życiu politycznym, a także wpływem debat oksfordzkich na wzrost zaangażowania w tym zakresie. W związku z dokonującymi się zmianami w społeczeństwie, wpływającymi też na młode pokolenia i ich postrzeganie rzeczywistości społeczno-politycznej, następne lata dostarczą zapewne kolejnych ciekawych materiałów badawczych, a prezentowana książka mogłaby się stać inspiracją do ich naukowej eksploracji.

Publikacja ta może stanowić merytoryczne wsparcie dla młodego pokolenia chcącego aktywnie angażować się w życie społeczno-polityczne własnego środowiska.



# PARTYCYPACJA OBYWATELSKA W UJĘCIU TEORETYCZNYM

- 1.1. Od partycypacji do partycypacji obywatelskiej
- 1.2. Partycypacja polityczna w wybranych modelach demokracji
- 1.3. Drabina partycypacji

Problematyka partycypacji obywatelskiej od dawna cieszy się dużym zainteresowaniem wśród badaczy z różnych dziedzin nauki – socjologów, politologów, prawników czy psychologów. We współczesnej nauce partycypacja z różnym określeniem związana jest także z takimi pojęciami jak choćby „demokracja”, „aktywność obywatelska” czy „społeczeństwo obywatelskie”<sup>4,5</sup>. Błażej Prośniewski, analizując to pojęcie, wskazuje na jego „paradoks” wynikający z istoty samej demokracji, czyli włączania i pełnego uczestnictwa obywateli. Zdaniem autora partycypację „należy postrzegać nie jako walkę o prawo do uczestnictwa, a egzekwowanie tego prawa. Aby jednak było to skuteczne, musi panować zgoda wszystkich zainteresowanych stron (władzy, mieszkańców, inwestorów) co do tego, że partycypacja daje szansę na osiągnięcie efektu synergii, dzięki połączeniu fachowej wiedzy, wiedzy »potocznej«, doświadczenia życiowego, potrzeb i oczekiwań użytkowników danej przestrzeni”<sup>6</sup>. Partycypacja obywatelska stanowi zatem istotny element demokracji wyznaczający jej siłę. „Silna” demokracja to celowe, świadome uczestnictwo grup obywateli, „słaba” natomiast działa na podstawie wiedzy i umiejętności liderów, kształtujących opinię publiczną i wpływających na media<sup>7</sup>.

## 1.1. Od partycypacji do partycypacji obywatelskiej

Pojęcie partycypacji rozumiemy w uproszczeniu jako uczestnictwo obywateli w procesie podejmowania i realizacji decyzji politycznych<sup>8</sup>. Wywodzi się ono od łacińskiego wyrazu *participatio* i oznacza „branie w czymś udziału”<sup>9</sup>. Pojęcie to jest definiowane zarówno w wąskim, jak i szerokim zakresie, może podlegać także wielu klasyfikacjom. W szerokim rozumieniu partycypacja obywatelska to przyłączenie się do dyskusji, jak i aktywny w niej udział, mający w konsekwen-

4 R. Skrzypiec, *Badanie lokalnej aktywności obywatelskiej – problematyka, metody i techniki badań* [w:] *Lokalne uczestnictwo obywatelskie. Raporty z badań 1998–2002*, R. Skrzypiec (red.), Warszawa 2002, s. 6.

5 K. Noworól, *Wyzwania partycypacji w zarządzaniu publicznym*, Kraków 2020, s. 11.

6 B. Prośniewski, *Kto wie lepiej, czyli rzecz o różnych podejściach do partycypacji*, Wrocław 2016, s. 273.

7 A. Kavanaugh i in., *Encouraging civic participation through local news aggregation*, „Information Policy” 2014, nr 19, s. 35–56.

8 N.C. Roberts, *Direct Citizen Participation: Challenges and Dilemmas* [w:] *The Age of Direct Citizen Participation*, N.C. Roberts (ed.), M.E. Sharp, Armonk – New York 2008.

9 *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1991.

cji doprowadzić do podjęcia decyzji<sup>10</sup>. To także synonim władzy obywatelskiej, pozwalającej na włączenie ludzi wykluczonych z procesów decyzyjnych, politycznych i gospodarczych<sup>11</sup>. W wąskim zakresie oznacza uczestnictwo obywateli w podejmowaniu i realizacji decyzji przez władzę oraz administrację publiczną<sup>12</sup>.

Partycypacja w kontekście obywatelskim to, najkrócej rzecz ujmując, angażowanie się w działania społeczne, ukierunkowane na dobro wspólne. Partycypacja obywatelska stanowi zatem istotny element współczesnej demokracji. Traktowana jest jako remedium wobec stałego obniżania udziału obywateli w życiu politycznym i publicznym<sup>13</sup>. „[...] to proces, w trakcie którego przedstawiciele społeczeństwa zyskują wpływ, a pośrednio i kontrolę nad decyzjami władz publicznych, gdy decyzje te w sposób bezpośredni lub pośredni rzutują na ich własne interesy”<sup>14</sup>. Partycypacja jest też częścią dialogu społecznego, odbywającego się na linii władza–obywatele, który zakłada współdecydowanie i współdziałanie<sup>15</sup>. W demokratycznym państwie każdemu obywatelowi przysługuje prawo korzystania z możliwości wyrażania własnych opinii na wiele sposobów. Ważne jest, by zrealizować cele, które są przedmiotem tejże aktywności<sup>16</sup>. Warto przy tym odróżniać partycypację społeczną, wspólnotową (*horyzontalną*), od partycypacji obywatelskiej (*wertykalnej*). Partycypacja *wertykalna* dotyczy relacji władzy z obywatelami, a partycypacja *horyzontalna* to przede wszystkim współpraca różnych grup, osób w osiąganiu wspólnego celu (np. sąsiedzi chcący zagospodarować wspólne podwórko lub różne organizacje zajmujące się osobami niepełnosprawnymi podejmujące wspólne działania)<sup>17</sup>.

10 C. Sanford, J. Rose, *Characterizing eParticipation*, „International Journal of Information Management” 2007, 28(1), s. 406–421, <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2007.08.002> (dostęp: 26.06.2023).

11 S. Arnstein, *Drabina partycypacji* [w:] *Partycypacja. Przewodnik krytyki politycznej*, Warszawa 2012, s. 13.

12 T. Schimanek, *Partycypacja obywatelska w społeczności lokalnej*, Warszawa 2015, s. 3.

13 L. Komito, *e-Participation and Governance: Widening the Net*, „The electronic journal of e-Government”, 2005, nr 1, s. 39–48.

14 B. Sadowska, M. Szaja, J. Włodarek, *Partycypacja społeczna wehikułem rozwoju lokalnego*, „Studia i Rozprawy”, t. 1048, Szczecin 2019, s. 7.

15 K. Florys, O. Gałek, A. Jarzębska, B. Kazior, *Partycypacja. Milowy krok do rozwoju lokalnego*, Kraków 2016, s. 7–8.

16 A. Madej, *Projekt demokracji radykalnej, czyli o kryzysie partycypacji* [w:] *Partycypacja polityczna*, M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), Lublin 2020, s. 31.

17 E. Brodie, E. Cowling, N. Nissen, A. Ellis Paine, V. Jochum, D. Warburton, *Understanding participation: A literature review*, National Council for Voluntary Organisations, London 2009.

Analizując typologię partycypacji obywatelskiej, należy zwrócić uwagę na obszary uczestnictwa w życiu publicznym, ze względu na formy, jakie da się wyróżnić. Pojęcie partycypacji obywatelskiej (publicznej) doprecyzowane zostało przez Langtona<sup>18</sup>, który wyróżnił cztery kategorie uczestnictwa obywateli w życiu publicznym: aktywność publiczną (*public action*), angażowanie obywateli (*public involvement*), partycypację wyborczą (*electoral participation*), partycypację obowiązkową (*obligatory participation*)<sup>19</sup>.

Aktywnością publiczną (*public action*) są wszystkie działania inicjowane przez obywateli, ale także przez nich kontrolowane, tak by w konsekwencji wpłynąć na decyzje podejmowane przez przedstawicieli władz publicznych czy wyborców. Do form, w jakich przejawiać się może aktywność publiczna, zaliczamy: lobbowanie, protest, nieposłuszeństwo obywatelskie, edukację publiczną czy rzecznictwo. Obywatele zainteresowani takim działaniem muszą się zorganizować, a także zdobyć informacje i środki oraz wdrożyć odpowiednią strategię, która jest pokłosiem nabytych kompetencji. Decyzje, na które obywatele chcą mieć wpływ, podejmowane mogą być na różnych szczeblach władzy publicznej – rządu centralnego, parlamentu, władz regionalnych i lokalnych czy administratorów placówek świadczących usługi publiczne<sup>20</sup>. Dla Sherry R. Arnstein aktywność publiczna jest zjawiskiem z zakresu rozdzielania władzy w społeczeństwie. Władza ta może zostać użyta w imię realizacji własnych interesów i aspiracji<sup>21</sup>. Angażowanie obywateli (*public involvement*) to starania wdrażane i kontrolowane przez władze publiczne a wynikające z ich zadań statutowych. Działania te mają zapewnić wsparcie, ale także przychylność ogółu obywateli. Najczęściej stosowaną formą są konsultacje społeczne, przeprowadzane na różnych szczeblach organizacji życia publicznego. Dotyczyć mogą kształtu, kierunku, a także sposobu realizacji polityk publicznych skierowanych na administrację publiczną<sup>22</sup>. Z punktu widzenia administracji publicznej partycypacja postrzegana jest w dwóch aspektach: 1. Proceduralnym – czyli przejście przez

18 S. Langton, *What is Citizen Participation?* [w:] *Citizen Participation in America: Essays on the State of the Art*, S. Langton (ed.), Lexington Books, Lexington 1978.

19 T. Kaźmierczak, *Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne* [w:] *Partycypacja publiczna: o uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej*, A. Olech (red.), Warszawa 2011, s. 83–99.

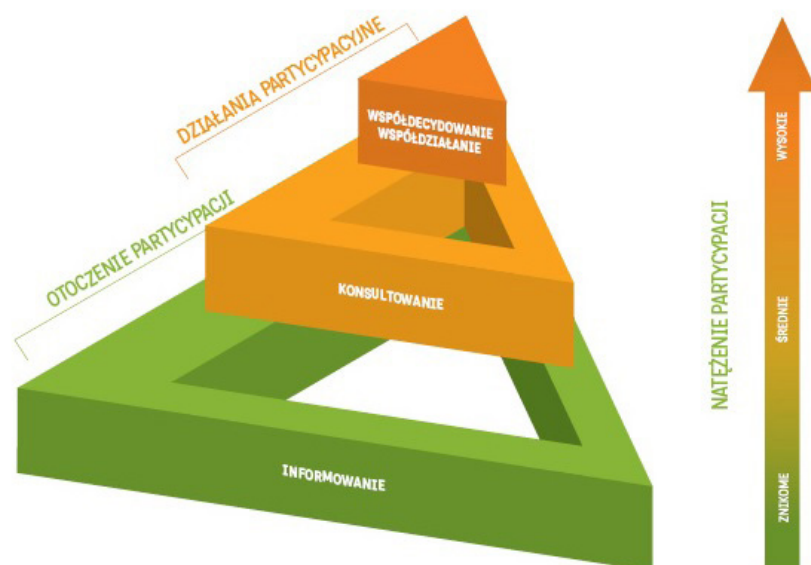
20 Ibidem, s. 85.

21 S.R. Arnstein, *A Ladder of Citizen Participation*, „JAIP” 1969, nr 4, t. 35.

22 B.G. Peters, *Administracja publiczna w systemie politycznym*, przeł. K.W. Frieske, Warszawa 1999.

kolejne fazy działania: przygotowawczą, decyzyjną i realizacyjną z zaangażowaniem obywateli na każdym z etapów; 2. Stopień, w jakim obywatele wpływają na decyzje i działania podejmowane przez władze publiczne – informowanie, konsultowanie, włączanie, współpraca, upodmiotowianie.

Schemat 1. Formy partycypacji



Źródło: <https://partycypacjaobywatelska.pl/strefa-wiedzy/abc-partycypacji/co-to-jest-partycypacja-obywatelska-2/#Rozne> (dostęp: 26.06.2023).

Uczestnictwo obywateli, zarówno w formie informacji, konsultacji, jak i współdecydowania, przeprowadzać można, korzystając z różnych narzędzi. Przy ich odpowiednim wyborze uwzględnić należy cel oraz funkcję, jaką partycypacja ma spełnić<sup>23</sup>. Zanim obywatele uzyskają jakąkolwiek możliwość wpływu na decyzje, muszą być o niej poinformowani. Informowanie polega na dostarczeniu obywatelom wiedzy na temat planowanych i realizowanych działań. Konsultowanie to nic innego jak danie

23 IAP2 Spectrum of Public Participation, <https://iap2.org.au/resources/spectrum/> (dostęp: 19.06.2023).

obywatelom możliwości wypowiedzenia się na temat podejmowanych działań. Osoby, które uczestniczą w konsultacjach, pyta się o zdanie i opinie w konkretnej sprawie. Głosy obywateli są rozważane, nie ma jednak gwarancji, że wzięte zostaną pod uwagę. Obecnie, m.in. ze względu na regulacje prawne, jest to jedna z najpopularniejszych form partycypacji obywatelskiej w Polsce. Podstawowym celem konsultacji powinno być poszukiwanie rozwiązań, które pomogą podejmować decyzje w największym stopniu realizujące zasadę dobra wspólnego w danej społeczności. Punktem wyjścia do myślenia o konsultacjach społecznych jako procesie dialogu i włączania mieszkańców w decydowanie o wspólnocie, w której żyją, jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, a konkretnie art. 4, który stanowi, że władza zwierzchnia w Rzeczypospolitej Polskiej należy do Narodu i to On ją wykonuje, bądź to przez przedstawicieli wybieranych w wyborach powszechnych, bądź bezpośrednio, oraz art. 54, 61 i 74, wyznaczające standardy dostępu do informacji o działaniu organów władzy publicznej<sup>24</sup>. Współdecydowanie z kolei to najwyższy stopień partycypacji obywatelskiej. Dzieje się tak ze względu na partnerskie relacje pomiędzy władzą a obywatelami, polegające na przekazaniu obywatelom części kompetencji, ale również odpowiedzialności, która dotyczy podejmowanych działań i decyzji. Obywatele mają więc realny wpływ na planowanie, które dotyczy ich działania. Partycypacja w procesach podejmowania decyzji, jak podaje Michał Wójcicki, składa się z trzech elementów: 1. Wymiany informacji – informowanie; 2. Interakcji – konsultowanie; 3. Wywierania wpływu – współdecydowanie<sup>25</sup>. Tylko połączenie tych trzech wymienionych elementów zdaniem autora jest gwarantem skuteczności w procesie partycypacji.

Udział obywateli w stanowieniu prawa i podejmowaniu decyzji może być dobrowolny lub obowiązkowy. W Polsce oprócz konstytucji zachęcają do tego (lub zobowiązują) liczne ustawy i akty prawne niższej rangi, zwłaszcza przyjęte przez rząd „Zasady dialogu społecznego”<sup>26</sup>.

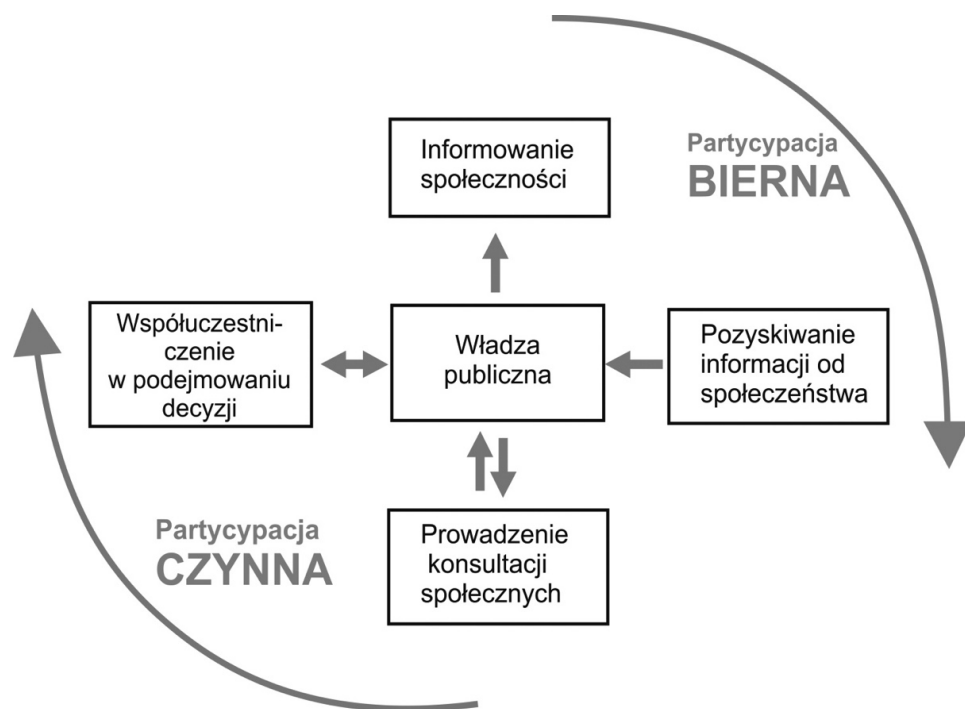
24 Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., IAP2 Spectrum of Public Participation, <https://iap2.org.au/resources/spectrum/> (dostęp: 19.06.2023).

25 M. Wójcik, *Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2018, nr 24, s. 174.

26 Dokument Zasady Dialogu Społecznego został opracowany w celu określenia reguł prowadzenia dialogu społecznego przez rząd SLD-UP-PSL oraz sposobów jego współdziałania z partnerami społecznymi działającymi w oparciu o różne podstawy prawne i w różnych obszarach życia publicznego. Rząd uznaje za wskazane, aby podstawowe zasady dokumentu stały się wytyczną działania kolejnych rządów, także w przyszłości, o ile rządy te potwierdzą wolę ich stosowania, szerzej zob.: [http://ofop.eu/sites/ofop.eu/files/biblioteka-pliki/zasady\\_dialogu\\_spolecznego\\_0.pdf](http://ofop.eu/sites/ofop.eu/files/biblioteka-pliki/zasady_dialogu_spolecznego_0.pdf) (dostęp: 19.12.2022).



Schemat 2. Formy partycypacji publicznej w procesie podejmowania decyzji



Źródło: M. Wójcik, *Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2018, nr 24, s. 169–184.

Partycypacja wyborcza (*electoral participation*) z kolei obejmuje wszelkiego rodzaju działania niezbędne do nominowania, ale także wyboru kandydatów na reprezentantów społeczeństwa, którzy sprawować mają funkcje decyzyjne na różnych szczeblach pełnienia władzy. Do tej kategorii partycypacji, będącej elementem demokracji przedstawicielskiej, zaliczyć należy oprócz udziału w wyborach także referenda<sup>27</sup>. Partycypacja obligatoryjna (*obligatory participation*) to ostatnia z czterech kategorii uczestnictwa obywateli w życiu wspólnot publicznych według Stuarta Langtona. Polega na aktywnościach podejmowanych przez obywateli, uznawanych przez prawo za przymusowe. Chodzi tu m.in. o obowiąz-

27 S. Langton, *What is Citizen...*, op.cit.

kowe płacenie podatków jako wkład, który wnosi obywatel w funkcjonowanie wspólnoty politycznej<sup>28</sup>, udział w instytucji ławy przysięgłych czy pełnienie funkcji ławnika sądowego.

Zdaniem Dągmira Długosza i Jana Jakuba Wygnańskiego „Źródłem idei partycypacji obywatelskiej jest sprzeciw wobec zbyt silnej roli hierarchii biurokracyjnej i technokracji. Nurt tak zwanej demokracji dyskursywnej (deliberatywnej) zajmuje się przede wszystkim szeroko pojętym uczestnictwem społeczeństwa w podejmowaniu decyzji przez aparat państwowy. Zwolennicy tej szkoły zastanawiają się nad nową formą demokracji (elektroniczną, stowarzyszeniową, referendalną) jako rozwinięciem tradycyjnej demokracji przedstawicielskiej opartej na wyborze przez obywateli swoich reprezentantów (posłów, radnych itp.) do ciał przedstawicielskich. Tradycyjna bowiem demokracja utraciła ich zdaniem zdolność do tłumaczenia interesów i potrzeb społeczeństwa na działania publiczne. Podstawowe zatem zalecenie «być blisko obywatela». Rząd musi być bardziej otwarty na argumenty zwykłych obywateli, a nie wyłącznie ekspertów”<sup>29</sup>. Partycypacja przybiera różne formy, jednak w każdej sprzyja rozwojowi demokracji – nie tylko na poziomie państwowym, ale także na poziomie lokalnym, a nawet ponadnarodowym (np. Europejska Inicjatywa Obywatelska). Dzieje się tak m.in. poprzez wzmocnienie oddolnych inicjatyw obywatelskich, pobudzanie integracji różnych środowisk, grup społecznych, które podejmując różne działania, mogą realizować wspólne cele.

Partycypacja w wymiarze podmiotowym uwzględnia trzy przestrzenie ludzkiej aktywności: indywidualną, społeczną i publiczną. Na tej podstawie wyróżnione zostały także trzy typy partycypacji<sup>30</sup>. Szczegóły tej systematyzacji obrazuje tabela nr 1. Partycypacja indywidualna przybiera postać codziennego zaangażowania w celu wypracowania takiego środowiska i społeczeństwa, w jakim jednostka chciałaby żyć. Drugi typ partycypacji to działania zbiorowe, podejmowane w najbliższym środowisku. Z kolei trzeci typ partycypacji odnosi się do idei społeczeństwa obywatelskiego i jego relacji z instytucjami, organami władzy publicznej<sup>31</sup>.

28 Ibidem.

29 D. Długosz, J.J. Wygnański, *Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji społecznej*, Warszawa 2005, s. 11.

30 M. Wójcik, *Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej...*, op.cit., s. 172.

31 Ibidem, s. 173.

Tabela 1. Klasyfikacja partycypacji według skali zaangażowania jednostki

<b>Partycypacja indywidualna</b>	Związana jest z codziennymi działaniami podejmowanymi przez jednostkę, określającymi jej oczekiwania co do charakteru i rodzaju społeczeństwa, w którym chce żyć.
<i>Individual participation („everyday Politics“)</i>	Przykładem partycypacji indywidualnej jest m.in. społecznie odpowiedzialna konsumpcja, wspieranie działań dobroczynnych, uczestnictwo w kampaniach społecznych, stałe lub okazjonalne podejmowanie się roli wolontariusza
<b>Partycypacja społeczna</b>	Inaczej zwana horyzontalną, wspólnotową, stowarzyszeniową czy kolektywną.
<i>Social participation (horizontal, community participation, associational life, collective action)</i>	Dotyczy udziału jednostek w działaniach kolektywnych podejmowanych w najbliższym środowisku życia. Do tej grupy działań zaliczyć można m.in. członkostwo w różnego rodzaju organizacjach pozarządowych, grupach społecznych, gospodarczych, a także aktywny udział w ich rozwoju i funkcjonowaniu własnego środowiska zamieszkania
<b>Partycypacja publiczna</b>	Zamiennie nazywana wertykalną, polityczną, obywatelską.
<i>Public participation (vertical, political, civic, participatory governance)</i>	Partycypacja publiczna wyraża się w zaangażowaniu jednostek w działania struktur i instytucji demokratycznego państwa, poprzez m.in. uczestnictwo w wyborach, referendach, konsultacjach prowadzonych przez władze publiczne. Ten rodzaj partycypacji przejawia się także poprzez pełnienie funkcji publicznych, np. radnego miejskiego, osiedlowego, oraz aktywną działalność w partiach politycznych

Źródło: M. Wójcik, *Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2018, nr 24, s. 173.

Zgodnie z koncepcją Marca Parésa i Hugona Marcha<sup>32</sup> partycypacja obywatelska to wszystkie polityczne i społeczne praktyki, przy użyciu których obywatele wpływają na sprawy publiczne, począwszy od udziału w wyborach, referendach, konsultacjach, a na aktywności obywatelskiej na rzecz realizacji inicjatyw społecznych czy politycznych skończywszy. Można zatem powiedzieć, iż w partycypacji obywatelskiej zawiera się partycypacja społeczna rozumiana jako udział jednostek w działaniach zbiorowych podejmowanych na rzecz społeczności, do

32 M. Parés, H. March, *Guide to Evaluating Participatory Processes*, Government of Catalonia, Barcelona 2013, s. 7.

których należą, a także partycypacja publiczna dotycząca zaangażowania jednostek w działania struktur, jak również demokratycznych instytucji państwa<sup>33</sup>.

Pojęcie partycypacji społecznej nie jest jednak jednoznaczne. Zdaniem Waldemara Siemińskiego widoczne są dwa ujęcia tego zagadnienia. Po pierwsze utożsamiana jest ona ogólnie z demokracją, a po drugie ogranicza się tylko do konkretnych form zaangażowania w życie społeczeństwa demokratycznego (np. wyborów czy referendów). Partycypacja społeczna jest też podstawą społeczeństwa obywatelskiego, w ramach którego członkowie dobrowolnie biorą udział w publicznej działalności<sup>34</sup>. W węższym rozumieniu pojęcie to oznacza partnerstwo publiczno-prawne samorządu gminnego i mieszkańców służące podejmowaniu działań na rzecz rozwoju lokalnego. Na gruncie prawno-administracyjnym to prawo jednostki lub całej grupy do uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji na różnych szczeblach sprawowania władzy. Jak zauważa Izdebski, punktem wyjścia są tu prawa podmiotowe, których trzon określa się jako wolności czy prawa człowieka i obywatela. Współcześnie upowszechnia się termin funkcjonujący w prawie unijnym – czyli prawa podstawowe<sup>35</sup>. W kręgach socjologii polityki partycypacja jest relacją społeczną zmniejszającą dystans, nierównowagę, asymetrię między podmiotami ulokowanymi w przestrzeni społecznej a dysponującymi zróżnicowanym i najczęściej nierównym dostępem do zasobów ekonomicznych, kulturowych, społecznych i symbolicznych<sup>36</sup>.

33 E. Brodie i in., *Understanding participation...*, op.cit.

34 M. Wójcik, *Pojęcie, istota...*, op.cit., s. 170.

35 Ibidem.

36 B. Lewenstein. i in. (red.), *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*, Warszawa 2010.

Tabela 2. Typologia pojęcia partycypacji społecznej

<b>Partycypacja indywidualna</b>	„Aktywność jednostki (będąca przeciwieństwem apatii i bierności), jej codzienne wybory, postawy, zachowania i działania, które podejmowane są w celu wyrażania swoich oczekiwań wobec społeczeństwa, w których jednostka chce społecznie funkcjonować, np. poprzez uczestnictwo w ruchach społecznych” (Kułak-Krzysiak, 2014, s. 61)
<b>Partycypacja społeczna</b> (zwana także horyzontalną lub wspólnotową)	„Udział jednostek w działaniach zbiorowych podejmowanych w społecznościach (w procesie powstawania i funkcjonowania lokalnych grup obywatelskich i organizacji pozarządowych, wolontariat)” (Inglot-Brzęk, 2017, s. 330)
<b>Partycypacja publiczna</b>	„Zaangażowanie jednostki w działanie struktur i instytucji demokratycznego państwa, którego celem jest tworzenie efektywnego systemu zaspokajania potrzeb społecznych (zadania publiczne muszą odpowiadać potrzebom społecznym, a partycypacja ułatwia dobór zadań i metod, które odzwierciedlają oczekiwania społeczne) oraz uzyskanie społecznej akceptacji i zaufania obywateli dla działań władz publicznych. Partycypacja publiczna to zatem proces, w trakcie którego przedstawiciele społeczeństwa uzyskują wpływ, a pośrednio także kontrolę na decyzje władz publicznych, gdy mają one bezpośredni wpływ na ich własny interes” (Kijowski, 2010, s. 9)
<b>Partycypacja polityczna</b>	„Wszelka dobrowolna aktywność w sferze polityki, poprzez którą jednostki bądź grupy społeczne chcą wpływać na wybór rządzących i/lub rezultaty działań politycznych. Jej zróżnicowanie ujawnia wewnętrzna klasyfikacja, wedle której partycypacja polityczna dzieli się na: konstytucyjną i niezinstytucjonalizowaną; legalną i nielegalną; legitymowaną i nielegitymowaną, stereotypową i niekonwencjonalną” ( <i>Leksykon politologii</i> )

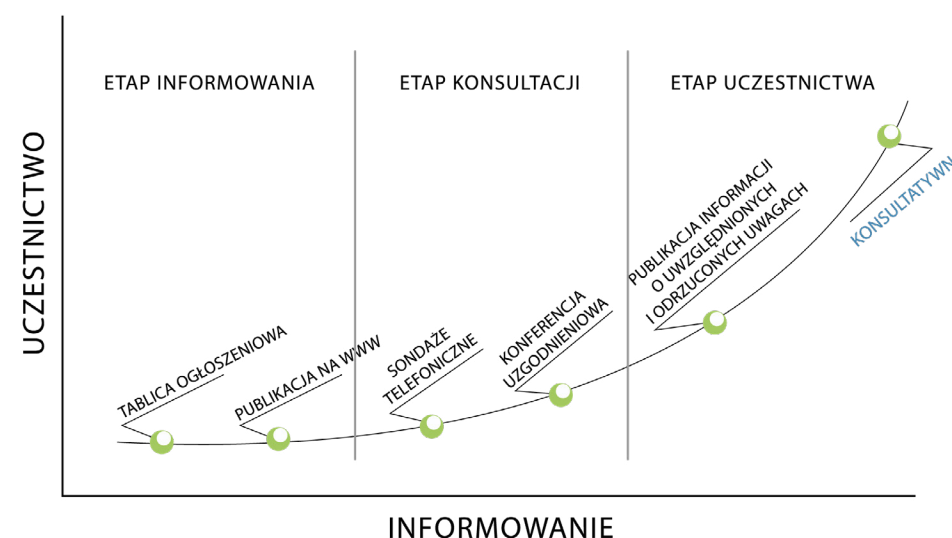
Źródło: I. Piksa, *Znaczenie roli partycypacji społecznej w realizacji misji jednostek samorządu terytorialnego na przykładzie Miasta Krakowa*, Nowy Sącz 2020.

W ujęciu politologicznym partycypacja traktowana jest jako narzędzie, za pomocą którego można angażować obywateli w życie publiczne, ale także redystrybuować władzę na poszczególne jej szczeble. Definiując to pojęcie, musimy mieć także na względzie jej znaczenie w organizacjach społecznych, wskazując na zaangażowanie obywateli w życie publiczne – podkreślając ich identyfikację z problemami sprawowania władzy. Partycypację możemy także ujmować jako przynależność i samorealizację jednostki w danym społeczeństwie<sup>37</sup>.

37 M. Milewicz, K. Podemski, *Konsultacje czy manipulacja? [w:] Partycypacja. Przewodnik krytyki politycznej*, J. Erbel, P. Sadura (red.), Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.

Partycypację można podejmować z bardzo różnych powodów. Istotne jest to, iż sprzyja ona rozwojowi demokracji, zwłaszcza lokalnej, chociażby poprzez wzmocnienie oddolnych inicjatyw obywatelskich; pobudza integrację środowisk lokalnych dzięki podejmowaniu wspólnych działań. Jest również skutecznym sposobem na rozwiązanie problemów: daje możliwość wysłuchania opinii wszystkich zainteresowanych osób, rozwiązania lokalnych konfliktów i wypracowania kompromisu.

Wykres 1. Wykres partycypacji



Źródło: *Partycypacja społeczna w praktyce*, Warszawa 2009, [https://partycypacjaobywatelska.pl/wpcontent/uploads/2015/08/Broszura\\_Konsultatywa1.pdf](https://partycypacjaobywatelska.pl/wpcontent/uploads/2015/08/Broszura_Konsultatywa1.pdf) (dostęp: 26.08.2020).

Idea partycypacji obywatelskiej zrodziła się w latach 70. XX wieku w Europie Zachodniej jako odpowiedź na poszukiwanie tak zwanej trzeciej drogi pomiędzy państwem a rynkiem<sup>38</sup>. W wielu krajach zachodnich odpowiedzią na niedoskonałości wolnego rynku było państwo opiekuńcze. To właśnie ono przejęło odpowiedzialność za zaspokajanie potrzeb społecznych obywateli<sup>39</sup>. Oprócz powyższych aktywi-

38 S. Verba, N.H. Nie, *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*, New York 1972, s. 2.

39 T. Schimanek, *Partycypacja obywatelska...*, op.cit., s. 3.

zujące się społeczeństwo upomina się także o inne potrzeby społeczne. To właśnie wzrost zaangażowania obywateli w sprawy publiczne sprawił, że możemy mówić o demokracji partycypacyjnej, będącej swego rodzaju powrotem do tradycyjnych form demokracji. Demokracja partycypacyjna to taka, która zachowuje podstawowy, przedstawicielski charakter władz. Dopuszcza także, by obywatele mieli na co dzień możliwość wpływania na decyzje, które władza ta podejmuje. Partycypacja ta promowana jest także przez Unię Europejską, inne organizacje międzynarodowe, a także pozarządowe. W Polsce jest ona przedmiotem debaty publicznej toczącej się z udziałem rządu i samorządu<sup>40</sup>. Współcześnie także dzięki dostępowi do nowoczesnych technologii (ICT) udział obywateli w procesie podejmowania decyzji politycznych wzrasta, przyczyniając się tym samym do rozwoju demokracji partycypacyjnej<sup>41,42</sup>. Píše o tym Jan van Dijk, nazywając aktywność obywatelską elektroniczną partycypacją<sup>43</sup>. Wielu badaczy uważa również, iż korzystanie z nowoczesnych technologii wpływa w istotny sposób na wzrost zaangażowania obywateli w sprawy publiczne. Rozwój technologii informatycznych wprowadza nowe formy komunikacji, jak również i współpracy obywateli z administracją publiczną<sup>44</sup>. E-partycypacja to nic innego jak angażowanie się obywateli w proces podejmowania decyzji publicznych przy użyciu narzędzia, jakim jest Internet. Van Dijk definiuje e-partycypację jako „wykorzystanie mediów cyfrowych w pośredniczeniu i przekształceniu stosunków pomiędzy obywatelami a rządami oraz administracją publiczną w kierunku większego uczestnictwa obywatelskiego”<sup>45</sup>. Odnosi się ona do działań administracji publicznej, dostarczania usług publicznych, podejmowania decyzji czy przygotowania oraz wdrażania

40 Ibidem, s.3–4.

41 N. Lubik-Reczek, I. Kapsa, M. Musiał-Karg, *Elektroniczna partycypacja obywatelska w Polsce. Deklaracje i opinie Polaków na temat e-administracji i e-głosowania*, Poznań 2020, s. 16.

42 I. Kapsa, *Elektroniczna partycypacja obywatelska jako przedmiot badań*, „Polityka i Społeczeństwo” 2021, 1(19).

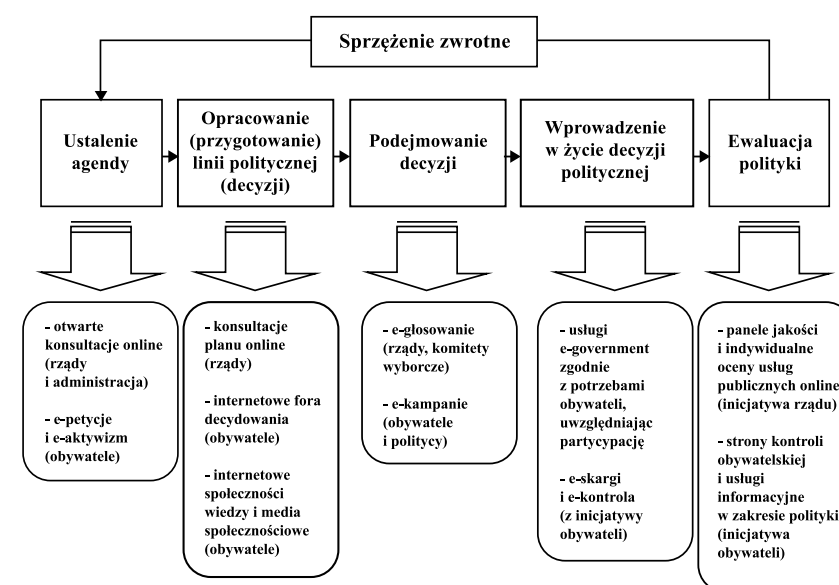
43 J.A.G.M. van Dijk, *Digital Democracy: Vision and Reality* [w:] *Public Administration in the Information Age: Revisited*, I. Snellen, W. van de Donk (ed.), IOS-Press, 2013, s. 8.

44 Dostęp do Internetu posiada w Polsce 90,4% gospodarstw domowych (dane GUS z 2020 r.). W 2020 roku w Polsce regularnie (co najmniej raz w tygodniu) korzystało z Internetu 81,4% osób w wieku 16–74 lat (wobec 78,3% w roku poprzednim). W 2019 roku w Unii Europejskiej odsetek ten wynosił 84%. Dystans Polski do średniej w UE utrzymał się na poziomie 6 punktów procentowych. Największy udział regularnych użytkowników Internetu odnotowano w Norwegii (98%), Danii, Holandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii (po 95%), a najmniejszy – w Bułgarii (67%).

45 M. Musiał-Karg, *E-demokracja, e-partycypacja i e-głosowanie, czyli o tym, jak zwiększyć zaangażowanie obywateli w dobie Internetu* [w:] *Uwarunkowania i mechanizmy partycypacji politycznej*, Rachwał M. (red), Poznań 2017, s. 91.

polityki publicznej. To relacje, jakie zachodzą pomiędzy sferą polityki i administracji a sferą społeczeństwa obywatelskiego. Narzędzie, jakim jest Internet, pośredniczy w tych relacjach. Wśród kanałów, które służą rozwojowi e-partycypacji, można wyróżnić: samorządowe blogi, czaty z przedstawicielami władz czy fora dyskusyjne<sup>46</sup>. Inni badacze jako wartościowe narzędzia informatyczne wskazują: webcasty, FAQ, narzędzia do badania opinii (na bazie prób i bez), gry decyzyjne, e-panele, e-petycje, e-deliberatywne badanie opinii, wirtualne wspólnoty, mechanizmy alertu<sup>47</sup>.

Schemat 3. Główne zastosowania narzędzi e-partycypacji w procesie politycznym



Źródło: M. Musiał-Karg, *E-demokracja, e-partycypacja i e-głosowanie, czyli o tym, jak zwiększyć zaangażowanie obywateli w dobie Internetu* [w:] *Uwarunkowania i mechanizmy partycypacji politycznej*, Rachwał M. (red), Poznań 2017, s. 91.

46 J.R. Gil-Garcia, F. Gonzalez-Miranda, *E-government and Opportunities for Participation: The Case of the Mexican State Web Portals* [w:] *Citizens and E-Government: Evaluating Policy and Management*, C. Reddick (ed.), IGI Global, Hershey, PA 2010.

47 D. Zissis, D. Lekkas, A.E. Papadopoulou, *Enhancing Security in the Integration of E-Government: The E-School Initiative*, Proceeding of the 4th International Conference on Web Information System and Technologies, 2/2008.



W literaturze anglojęzycznej używa się głównie dwóch określeń: *political participation* i *civic engagement*, które najczęściej występują łącznie, wprowadzając tym samym do użycia pojęcie partycypacji obywatelskiej. Partycypacja polityczna jest jednym z kluczowych konceptów definiowania relacji między obywatelem a systemem politycznym. Zdaniem Hansa Vorländera istnienie aktywnego społeczeństwa obywatelskiego jest najważniejszym wśród czterech współdziałających ze sobą czynników idei demokracji. Społeczeństwo takie to sprawnie działające w jego ramach partie, związki, ruchy i inicjatywy obywatelskie, które są „pomostem” pomiędzy władzą a społeczeństwem obywatelskim<sup>48</sup>. Z kolei Chantal Mouffe docenia aktywną postawę obywateli w procesach politycznych, uznając ją za fundament prezentowanego przez siebie modelu demokracji radykalnej, który oparty jest na przeciwstawnych interesach politycznych graczy<sup>49</sup>. Można zatem powiedzieć, iż przez partycypację polityczną rozumiemy aktywność w sferze polityki. Sformułowanie to pojawiło się w latach 40. XX wieku, choć już wcześniej Marsyliusz z Padwy czy Baruch Spinoza uznawali aktywność ludu za gwarancję największego posłuchu dla władzy, którą tenże lud ustanowił<sup>50</sup>. Zakres definicyjny tego pojęcia oznacza także uczestnictwo w wyborach oraz w działaniach podejmowanych w związku z nimi czy członkostwo w partiach politycznych. Do tych przedziałów tematycznych włączono jeszcze kontakty obywateli z rządem<sup>51</sup>. Przełom lat 60. i 70. dołączył jeszcze do powyższych aktywność w postaci protestów. Wynikało to zdaniem Pippy Norris i Jana W. van Detha z upolitycznienia kolejnych obszarów życia społecznego<sup>52</sup>.

Do literatury przedmiotu termin ten wprowadzili tacy badacze jak Herbert McClosky czy Lester W. Milbrath. Zdaniem Pippy Norris na przełomie lat 60. i 70. zakres definicyjny tego pojęcia stworzyli Amerykanie, m.in. Gabriel A. Almond,

48 H. Vorländer, *Erfolgs- und Risikofaktoren für Demokratien* [w:] „Informationen zur politischen Bildung/izpb” 2017, nr 1, [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/170510\\_BPB\\_667-17\\_Izpb%20332%20Demokratie\\_10\\_barrierefrei.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/170510_BPB_667-17_Izpb%20332%20Demokratie_10_barrierefrei.pdf) (dostęp: 24.06.2023).

49 A. Madej, *Projekt demokracji radykalnej, czyli o kryzysie partycypacji* [w:] *Partycypacja polityczna*, M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), Lublin 2020, s. 31–32.

50 P. Kimla, *Partycypacja – cienie dogmatu polityki w systemach demokratycznych* [w:] *Partycypacja polityczna*, M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), op.cit., s. 73.

51 J.W. van Deth, *What Is Political Participation?*, Oxford 2016, <https://oxfordre.com/politics/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-68> (dostęp: 24.06.2023).

52 D. Mider, *Partycypacja polityczna w Internecie. Studium politologiczne*, Warszawa 2008, s. 34–35.

Sidney Verba, Norman H. Nie, Ja-e On Kim i Samuel H. Barnes<sup>53</sup>. Wśród polskich badaczy na uwagę zasługuje Jan Garlicki zajmujący się legitymizacją niekonwencjonalnych form partycypacji (Garlicki 2005) czy Daniel Mider badający partycypację polityczną w Internecie<sup>54</sup>, a także wielu innych, w tym m.in. Bronisław Misztal, Mirosław Karwat, Maria Marczevska-Rytko.

Partycypacja polityczna zdaniem Daniela Midera to działanie instrumentalne lub ekspresywne, dobrowolne lub mobilizowane, legalne, jak i nielegalne, konwencjonalne lub niekonwencjonalne, przeprowadzane z użyciem przemocy, jak i bez niej, które podejmowane jest przez jednostkę w roli obywatela lub sprawującej władzę polityczną, w celach ogólnospołecznych czy partykularnych, a którego adresatem są organy państwa lub inne podmioty sprawujące władzę polityczną<sup>55</sup>. Sformułowanie jednej wspólnej definicji tego pojęcia nastęrcza wielu trudności wynikających z niemożności kompleksowego ujęcia jego istoty. W klasycznym rozumieniu autorstwa Milbratha i Goela są to działania obywateli, za pomocą których usiłują oni wpływać na władzę i politykę czy też wyrazić poparcie dla rządzących<sup>56</sup>. Zdaniem Margaret M. Conway przez partycypację polityczną rozumiemy działania obywateli, za pomocą których chcą oni wpływać na strukturę, wybór czy politykę państwa<sup>57</sup>. Sidney Verba i Norman H. Nie przez partycypację polityczną rozumieją aktywność obywateli ukierunkowaną na wywieranie wpływu na wybór rządzących i/lub podejmowane przez nich działania. W konsekwencji badacze ci partycypację polityczną sprowadzają do udziału obywateli w wyborach czy referendach i tym samym określają ją mianem partycypacji wyborczej<sup>58</sup>. Do powyższej interpretacji odniósł się Lester W. Milbrath, określając partycypację polityczną jako działania inicjowane przez jednostki w celu wywarcia wpływu na rządzących bądź wspierania ich. Jest to rozumienie zdecydowanie szersze od poprzedniego, gdyż Milbrath zawarł w nim aktywność zmierzającą do transformacji rzeczywistości politycznej, jak również uczestnictwo bierne w postaci popierania lub krytykowania rządzą-

53 P. Norris, *Political Activism: New Challenges, New Opportunities* [w:] *The Oxford Handbook of Comparative Politics*, C. Boix, S. Stokes (eds.), Oxford 2007, s. 628.

54 D. Mider, *Partycypacja polityczna...*, op.cit.

55 Ibidem, s. 99.

56 L.W. Milbrath, M.L. Goel, *Political Participation. How and Why Do People Get Involved in Politics?*, Chicago 1977, s. 2.

57 M.M. Conway, *Political Participation in the United States*, Washington 1985, s. 2.

58 M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), *Partycypacja...*, op.cit., s. 9, za: S. Verba, N.H. Nie, *Participation in America: Political Democracy...*, op.cit., s. 2.

cych i ich polityki<sup>59</sup>. Partycypacja polityczna jako aktywność zwykłych obywateli ukierunkowana na zmianę decyzji politycznych to interpretacja Henry'ego Brady'ego<sup>60</sup>. Joakim Ekman i Eric Amnå przyjmują z kolei, że partycypacja polityczna to wszelkie działania zorientowane na wywieranie wpływu na proces podejmowania decyzji przez organy państwowe. Charakteryzują się one dążeniem do realizacji określonego celu politycznego. Rezultaty takiej partycypacji powinny oddziaływać na społeczeństwo lub na sprawy publiczne. Włączają oni partycypację polityczną (*political participation*), obok obywatelskiej (*civil participation*) i wstrzymania się od jakichkolwiek działań (*non-participation*), do zestawu ogólnych aktywności suwerena w sferze polityki. W jej ramach badacze wyróżniają partycypację formalną oraz pozaparlamentarną. Pierwszą definiują jako procedury dotyczące głosowania w wyborach i referendach, kandydowanie na urzędy polityczne, finansowe wspieranie partii politycznych, członkostwo w nich oraz w innych organizacjach. Do drugiej zaszeregowali bojkot, podpisywanie petycji, rozdawanie ulotek politycznych, zaangażowanie w ruchy społeczne, udział w demonstracjach, strajkach i innych przedsięwzięciach związanych z dziedziną polityki. Wymienione formy zaliczają do działań legalnych. Nielegalne zaś aktywności pozaparlamentarne to: nieposłuszeństwo obywatelskie, politycznie motywowane ataki na własność prywatną, sabotaż, blokady dróg i konfrontacje z oponentami przy użyciu przemocy<sup>61</sup>. Kwestie związane z wszelkimi sprawami politycznymi, utożsamianie się z daną partią polityczną czy określoną ideologią, debaty o bieżących problemach politycznych, a także bycie na bieżąco z programami informacyjnymi dotyczącymi polityki Ekman i Amnå nazywają partycypacją obywatelską<sup>62</sup>.

W dotychczasowej typologii uwzględniono do tej pory takie formy „rzeczywistej” partycypacji, jak: typy formalne – głosowanie lub członkostwo w partii politycznej lub „nowe” formy partycypacji politycznej, takie jak udział w demonstracjach, angażowanie w pozaparlamentarne protesty polityczne lub bojkotowanie i konsumpcja polityczna<sup>63</sup>. Obywatele angażują się w życie społeczne na wiele sposobów. Formalnie nie odnoszą się one do domeny politycznej (parlamentarnej)

59 L.W. Milbrath, *Political Participation* [w:] *The Handbook of Political Behaviour*, S.L. Long (ed.), Boston 1981, s. 198.

60 M. Marczevska-Rytka, D. Maj (red.), *Partycypacja...*, op.cit., s. 10.

61 J. Ekman, E. Amnå, *Political participation and civic engagement: Towards a new typology*, „*Human Affairs*” 2012, 22, nr 3, s. 292.

62 Ibidem.

63 J. Ekman, E. Amnå, *Political participation...*, op.cit., s. 291.

– czy do sposobów, które nie są żadnym rodzajem protestu politycznego, ale które mimo to można uznać za „przedpolityczne”. Ekman i Amnå w swojej typologii zaliczają tu również przejawy zaangażowania społecznego. *Civic engagement* oznacza działanie zmierzające do zmiany życia obywatelskiego wspólnoty oraz rozwoju wiedzy, umiejętności, wartości i motywacji w kierunku wprowadzenia tej zmiany. Podkreśla to zatem jakość życia wspólnoty, uwzględniając metody polityczne, jak i niepolityczne<sup>64</sup>. Może się zdarzyć tak, że różne formy zaangażowania społecznego lub obywatelskiego będą silnie skorelowane z bardziej konkretnymi działaniami politycznymi lub zaangażowanie obywatelskie będzie warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym do uczestnictwa w życiu politycznym<sup>65</sup>. Zaangażowanie odnosi się także do działań zwykłych obywateli, które mają wpłynąć na różne okoliczności w społeczeństwie mające znaczenie dla wszystkich poza rodziną i przyjaciółmi<sup>66</sup>.

Zaangażowanie obywatelskie obejmuje zarówno płatne, jak i bezpłatne formy aktywizmu politycznego, ekologii oraz służby społecznej i narodowej. Osoba odpowiedzialna obywatelsko uznaje siebie za członka większej struktury społecznej. Uważa, że problemy społeczne są przynajmniej częściowo jej własnymi, i gotowa jest dostrzec obywatelski wymiar danej kwestii i podejmować działania, gdy jest to właściwe. Zaangażowani obywatele mogą wymieniać się pomysłami, inwestować w znajdowanie rozwiązań i wykorzystywać cywilizowany dyskurs do rozwiązywania problemów stojących przed ich społecznościami. Prowadzi to do wzmacniania demokracji, a także rodzi osobiste upodmiotowienie na poziomie indywidualnym, pomagając ludziom poczuć, że mają coś do powiedzenia na temat tego, co dzieje się w ich społecznościach. Społeczeństwo, jednocząc się w ramach wspólnego celu, buduje zaufanie, empatię, więzi międzyludzkie i silną bazę wsparcia dla znajdowania i wdrażania rozwiązań w swoich społecznościach. Ludzie angażują się w życie społeczne na wiele różnych sposobów: mogą dyskutować o polityce, śledzić kwestie polityczne, pisać do różnych redakcji, przekazywać pieniądze, zajmować się recyklingiem, angażować się w wolontariat z chęci pomocy innym czy rozwiązywać problemy lokalnych grup społecznych<sup>67</sup>.

64 *Civic Responsibility and Higher Education*, T. Ehrlich (red.), <https://books.google.pl/books?id=4gOpzfEgE4C&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false> (dostęp: 10.06.2022).

65 J. Ekman, E. Amnå, *Political participation...*, op.cit., s. 291.

66 R.P. Adler, J. Goggin, *What Do We Mean By „Civic Engagement”?*, „*Journal of Transformative Education*” 2005, 3(3), s. 236–253.

67 C. Zukin, S. Keeter, M. Andolina, K. Jenkins, M.X. Delli Carpini, *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*, New York 2006.

Tabela 3. Ukryte i jawne uczestnictwo w życiu politycznym

Partycypacja obywatelska (ukryta partycypacja polityczna)		Wyraźny udział w życiu politycznym		
Zaangażowanie (uwaga)	Zaangażowanie obywatelskie (działanie)	Formalny udział w życiu politycznym	Aktywizm (uczestnictwo pozaparlamentarne)	
			Legalne	Nielegalne
<b>Formy indywidualne</b>				
Osobiste zainteresowanie polityką i kwestiami społecznymi	Działania oparte na osobistym zainteresowaniu polityką i kwestiami społecznymi oraz zwracaniu na nie uwagi	Udział w wyborach i działania kontaktowe	Pozaparlamentarne formy partycypacji: wyrażanie własnego zdania lub wprowadzanie w indywidualny sposób (np. podpisywanie petycji, konsumpcja polityczna)	Politycznie motywowane bezprawne działania na zasadzie indywidualnej
Zwracanie uwagi na kwestie polityczne				
<b>Formy zbiorowe</b>				
Poczucie przynależności do grupy lub zbiorowości o wyraźnym profilu politycznym lub programie	Wolontariat na rzecz poprawy warunków w lokalnej społeczności, na cele charytatywne lub aby pomagać innym (poza własną rodziną i kręgiem przyjaciół)	Zorganizowany udział w życiu politycznym: członkostwo w konwencjonalnych partiach politycznych, związkach zawodowych i organizacjach	Luźno zorganizowane formy lub uczestnictwo polityczne oparte na sieci: nowe ruchy społeczne, demonstracje, strajki i protesty	Nielegalne i brutalne działania i protesty: demonstracje, zamieszki, squatowanie budynków, niszczenie mienia, konfrontacje z policją lub przeciwnikami politycznymi
Polityka związana ze stylem życia (np. tożsamość, ubrania, muzyka, jedzenie, wartości)				

Źródło: J. Ekman, E. Amnå, *Political participation and civic engagement: Towards a new typology*, „Human Affairs” 2012, 22, nr 3, s. 292.

Partycypacja obywatelska odnosi się do stanu, w którym każdy obywatel ma środki do aktywnego zaangażowania się w sferę publiczną, w tym w procesy polityczne<sup>68</sup>. Wśród technik, które wykorzystywane mogą być w procesie partycypacji, wymienić można: referenda, obywatelską inicjatywę uchwałodawczą, konsultacje społeczne, pośrednie ciała przedstawicielskie, kontakt z burmistrzem czy radnym, spotkania z mieszkańcami, udział w sesjach, protesty, panele obywatelskie, a także narzędzia internetowe, takie jak chociażby Skype czy transmisje internetowe<sup>69</sup>.

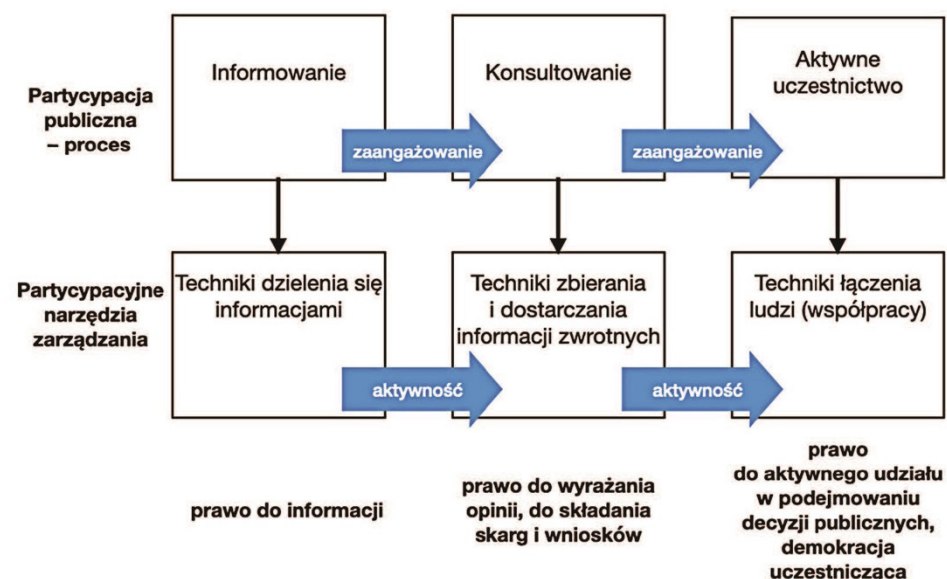
Partycypacja jest dla każdego, warto jednak wiedzieć, po co się to robi. Wymaga chęci stron, wiedzy, jawności, uczciwości, konsensusu oraz świadomości możliwych korzyści wynikających dla uczestników (partycypantów). Partycypacja jest zjawiskiem znanym od lat w rozwiniętych systemach demokratycznych; wzmacnia te systemy, szczególnie na szczeblu lokalnym<sup>70</sup>. Współcześnie istnieje wiele możliwości wpływania na decyzje publiczne. Na Zachodzie reguluje to prawo, zwyczaje i tradycja. W Polsce również mamy regulacje prawne, narzędzia, odpowiednie instrumenty, jednak rzadko z nich korzystamy. Dotyczy to zwłaszcza administracji centralnej, która sporadycznie korzysta z konsultacji społecznych, traktuje je raczej formalnie. Nowe narzędzia wykorzystywane w zarządzaniu sprawami publicznymi dają większy wpływ obywatelom i ich organizacjom na decyzje, które ich dotyczą. Mogą jakąś inicjatywę poprzeć, zablokować lub zmodyfikować jej kształt.

68 *Civic Participation and Empowerment*, [https://www-usip-org.translate.google/guiding-principles-stabilization-and-reconstruction-the-web-version/stable-governance/civic-particip? x\\_tr\\_sl=en& x\\_tr\\_tl=pl& x\\_tr\\_hl=pl& x\\_tr\\_pto=sc](https://www-usip-org.translate.google/guiding-principles-stabilization-and-reconstruction-the-web-version/stable-governance/civic-particip? x_tr_sl=en& x_tr_tl=pl& x_tr_hl=pl& x_tr_pto=sc), (dostęp: 27.06.2023).

69 E. Sokalska, *Znaczenie konsultacji społecznych w demokracji partycypacyjnej*, „Opolskie Studia Administracyjno-Prawne” 2016, nr 16/3.

70 N. Lubik-Reczek, *Citizen participation at the level of local rural communities – tentative analysis* [w:] „Przegląd Politologiczny” 2019, nr 2.

Schemat 4. Partycypacja publiczna, partycypacyjne narzędzia zarządzania, partycypacja jako prawo



Źródło: K. Noworól, *Wyzwania partycypacji w zarządzaniu publicznym*, Kraków 2020, s. 17.

Partycypacja obywatelska od wielu już lat szerzona jest przez Unię Europejską, państwa członkowskie, ale także przez organizacje międzynarodowe czy pozarządowe. W istotnych dla Polski dokumentach określających wizję rozwoju kraju, zadeklarowane jest wsparcie partycypacji obywatelskiej wraz z przygotowaniem do tego instytucji publicznych. Do dokumentów, o których mowa, zaliczyć należy Długookresową Strategię Rozwoju Kraju. Polska 2030<sup>71</sup>, a także Strategię Rozwoju Kraju 2020<sup>72</sup>. Jak wynika z tych dokumentów, Polska ma być krajem przyjaznym obywatelowi, otwartym na jego potrzeby i gotowym do przyjęcia partycypacji obywatelskiej. Powyższy kierunek znajduje także odzwierciedlenie

71 Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030, <http://polska2030.pl/dlugookresowa-strategia-rozwoju-kraju-polska-2030-trzecia-fala-nowoczesnosci/> (dostęp: 29.06.2023).

72 Strategia Rozwoju Kraju 2020, <https://orka.sejm.gov.pl/Druki7ka.nsf/0/7938232EA0AAD4F-2C1257AD00052A8F6/%24File/972.pdf> (dostęp: 29.06.2023).

m.in. w Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego do roku 2020. Jednym z celów szczegółowych tejże strategii była poprawa mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne, zostało to także umieszczone i rozwinięte w Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego (współdziałanie, kultura, kreatywność) 2030<sup>73</sup>. Jak pokazuje praktyka, również samorządy starają się wspierać i wzmacniać aktywność obywatelską, wykorzystując do tego różne narzędzia<sup>74</sup>. Punktem wyjścia jest tutaj ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie oraz ustawy samorządowe. W Polsce zatem fundamentem partycypacji obywatelskiej jest konstytucja, która wraz z obowiązującymi ustawami stanowi ramy prawnoustrojowe dla jej realizacji.

## 1.2. Partycypacja polityczna w wybranych modelach demokracji

We współczesnej refleksji historyczno-polityczno-filozoficznej demokracja zajmuje istotne miejsce w kontekście wyzwań, a także problemów, z jakimi przychodzi jej się zmierzyć. Według wielu teoretyków polityki żaden ustrój nie zrewolucjonizował tak bardzo zwykłych ludzkich nadziei jak właśnie demokracja<sup>75</sup>. Kształtowanie się na przełomie XVIII i XIX wieku współczesnego modelu demokracji zmieniło dość istotnie wyobrażenie o przedmiotowym systemie politycznym. „W wieku XVIII poszczególni autorzy zaczęli dostrzegać to, o czym wcześniej już mówili levellersi, a mianowicie, iż dzięki połączeniu demokratycznej zasady rządów ludu z niedemokratyczną koncepcją systemu przedstawicielskiego demokracja przybrać może zupełnie nowy kształt i wymiary. Monteskiusz w *Duchu praw* wyrażał podziw dla ustroju politycznego Anglii i powiedział, że skoro w dużym państwie cały lud nie może zbierać się w zgromadzeniu legislacyjnym, to winien wybierać swych przedstawicieli, by czynili zań to, czego sam czynić nie może”<sup>76</sup>. W konsekwencji doszło do ukształtowania się obecnego modelu de-

73 Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego (współdziałanie, kultura, kreatywność) 2030, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20200001060/O/M20201060.pdf> (dostęp: 29.06.2023).

74 N. Lubik-Reczek, *Citizen participation at...*, op.cit.

75 M. Novak, *Duch demokratycznego kapitalizmu*, Poznań 2010, s. 25.

76 R.A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, Kraków 1995, s. 46.



mokracji, sprowadzającego się do działania przedstawicieli w imieniu suwerena. W ramach różnych rozwiązań systemowych funkcjonują także instytucje demokracji bezpośredniej i semibezpośredniej<sup>77</sup>. Demokracja zatem jako system sprawowania władzy jest wartością sama w sobie. Nie ulega również wątpliwości, że demokracja oferuje obywatelom wiele korzyści. Robert A. Dahl wymienia następujące: obywatele są dobrze chronieni przed despotyczną władzą, mają podstawowe prawa polityczne i cieszą się znaczną wolnością, uzyskują środki do realizacji swoich najważniejszych osobistych interesów, mogą również uczestniczyć w decydowaniu o prawie, które ich dotyczy, mają znaczną autonomię w zakresie moralności i niezwykle możliwości rozwoju osobistego<sup>78</sup>. Istotnym warunkiem zachowania reżimu demokratycznego, bez względu na postać, którą przybiera, jest partycypacja obywateli w procesach wyłaniania elit, a także podejmowania decyzji politycznych. Motywacja jednak dla rządzących, jak i rządzonych jest nieco inna. W pierwszym przypadku istotny jest wymiar ilościowy demokracji, czyli frekwencja wyborcza, a w drugim wymiar jakościowy, związany z możliwością (prawem) wyrażania opinii w sprawach ich dotyczących<sup>79</sup>. Demokracja istnieje zatem wtedy, gdy relacja między rządzonymi a rządem nie narusza zasady, że państwo jest służą obywateli, a nie obywatele są sługami państwa, że rząd istnieje dla ludzi, a nie odwrotnie<sup>80</sup>. Zatem skoro demokracja, idąc za byłym prezydentem USA Abrahamem Lincolnem, „jest władzą ludu, dla ludu i przez lud”, to partycypacja obywateli (ludu) musi być kwestią o podstawowym znaczeniu<sup>81</sup>. Nasuwa się zatem pytanie: Kim jest ten lud? Jak pokazuje historia, rozumiano go bardzo różnie: jako wszystkich mężczyzn, bogatych, białych, wykształconych czy dorosłych obojga płci<sup>82</sup>. Władza ludu nie dotyczy w tym ujęciu wąskiej grupy osób, lecz odnosi się, zdaniem Alexisa Tocqueville’a, do większości<sup>83</sup>.

77 M. Rachwał, *Funkcjonowanie obywatelskiej inicjatywy ustawodawczej w Polsce. Podstawy prawne – praktyka – perspektywy rozwoju*, Poznań 2016, s. 13–52.

78 R.A. Dahl, *O demokracji*, Kraków 2000, s. 72.

79 A. Pawłowska, K. Radzik, *Instytucjonalno-prawne warunki partycypacji i dialogu obywatelskiego na poziomie lokalnym (na przykładzie wybranych miast)*, „Acta Politica Polonica” 2016, nr 3(37), s. 20.

80 G. Sartori, *Teoria demokracji*, Warszawa 1994, s. 53.

81 Abraham Lincoln w mowie gettysburskiej w 1863 r., za: G. Sartori, *Teoria...*, op.cit.

82 E. Waśko-Owsiejczuk, *Demokracja – wybrane aspekty problemów definicyjnych i argumentacyjnych*, „Annales” 2022, vol. XXIX, 2, s. 24.

83 A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja*, Kraków 1994, s. 178.

Współczesne państwa demokratyczne nie są już tymi na wzór ateńskich *polis*. Na skutek przemian od miasta-państwa do państwa narodowego „koncepcja demokracji została zastosowana na dużą skalę (...). Zmianą najbardziej oczywistą jest zastąpienie zgromadzeń ogólnych starej demokracji przez system przedstawicielski”<sup>84</sup>. Literatura przedmiotu dotycząca zaangażowania obywatelskiego jako punkt wyjścia wskazuje teorie demokracji, ukazujące czynniki konieczne do zaistnienia reżimu demokratycznego. Najbardziej charakterystyczną cechą funkcjonowania demokracji jest „istnienie rzeczywistej legitymizacji społecznej – szerokiego poparcia rządzonych dla poczynań rządzących”<sup>85</sup>. Wysoki poziom legitymizacji społeczeństwa występował jednak także w warunkach, które trudno uznać było za demokratyczne – jak hitleryzm czy stalinizm<sup>86</sup>. Poniższe rozważania koncentrują się zatem wokół wpływu partycypacji na demokrację. Badacze zagadnienia wskazują różne podejścia w kontekście roli uczestnictwa. Wśród nich wyróżnić można za Mikołajem Cześniakiem podejście partycypacyjne (związane z klasyczną teorią demokracji) oraz podejście elitarystyczne (związane z rewizjonistyczną teorią demokracji)<sup>87</sup>. Trzecią formą, na którą warto zwrócić uwagę (zwłaszcza ze względu na przedstawione w tej książce badania), jest demokracja deliberatywna, stworzona przez Johna Rawlsa i Jürgena Habermasa. Głównym jej założeniem jest danie prawa obywatelom do zabierania głosu, brania udziału w debatach i argumentowania swoich racji związanych z istotnymi dla społeczeństwa kwestiami<sup>88</sup>.

Pierwsze podejście – partycypacyjne – podkreśla, iż najważniejszym składnikiem porządku demokratycznego jest współudział obywateli w sprawowaniu władzy państwowej. Odwołuje się zatem do modelu greckiej *polis*. Słowo demokracja wywodzi się od greckiego *demos* (lud) i *kratos* (władza), a zatem jest to władza (rządy) ludu. Wprowadzone zostało jako określenie przeciwstawne do arysto-

84 M. Rachwał, *Władza ludu czy elit politycznych? Próba zdefiniowania współczesnej demokracji*, „Przełom Politologiczny” 2013, nr 1, s. 72.

85 E. Nowak, *Światła partycypacja i rozsądna demokracja. Idea i koncepcja demokracji a kompetencje obywatelskie w polskiej praktyce politycznej*, „Politeja” 2008, nr 9, s. 313–328.

86 I. Kapsa, M. Musiał-Karg, *Alternatywne metody głosowania w opiniach Polaków. Postawy i poglądy względem wybranych form partycypacji w wyborach*, Poznań 2020, s. 30.

87 M. Cześniak, *Uczestnictwo wyborcze, stosunek do demokracji, legitymizacja władzy. Przypadek Polski [w:] Populizm a demokracja*, R. Markowski (red.), Warszawa 2004, s. 124.

88 J. Łapaj-Kucharska (2016), *Demokracja deliberatywna i jej przejawy w praktyce*, Katowice 2016.

kracji<sup>89</sup>. Było to oczywiście wynikiem umiejscowienia źródła władzy politycznej, która w tym przypadku należy do obywateli (ludu). Robert Dahl w swoich rozważaniach zawartych w książce *Demokracja i jej krytycy* pisze, iż „dominującym założeniem zachodniej myśli politycznej było przekonanie, iż w państwie demokratycznym lub republikańskim ciało obywatelskie i terytorium powinny być raczej niewielkie, a w porównaniu do dzisiejszych – maleńkie. Tylko niewielkie państwo może, jak zakładano, mieć rząd demokratyczny lub republikański”<sup>90</sup>. Zdaniem tego autora mimo toczącej się od lat dyskusji wokół demokracji nie udało się jednak wypracować porozumienia co do fundamentalnych kwestii jej dotyczących. Konsekwencją tego jest różne jej rozumienie przez różnych ludzi, a także różne jej formy. O kształcie demokracji decyduje wiele czynników, takich jak chociażby zmieniające się prawa i obyczaje czy istota społeczności lokalnych<sup>91</sup>. Zdaniem Jean Grugel rozumienie demokracji nie jest wielce skomplikowane i oznacza „sposób podejmowania decyzji w sprawie wiążących zasad politycznych, nad którymi obywatele sprawują kontrolę”<sup>92</sup>. Z kolei Dahl w swojej definicji uwzględnia pięć czynników: 1. rzeczywiste uczestnictwo, 2. równe prawo głosu, 3. oświecone rozumienie, 4. nadzór nad podejmowanymi zadaniami, 5. włączenie dorosłych<sup>93</sup>. Podkreśla ponadto, iż istotą jest także aktywność uprawnionych obywateli oraz udział ludu w procesie podejmowania decyzji. Zdaniem tego amerykańskiego teoretyka demokracji „demokracja albo jest partycypacyjna, albo jej w ogóle nie ma. Zgodnie ze starą tradycją Rousseau twierdził, że aby obywatele byli w pełni suwerenni, muszą mieć możliwość gromadzenia się i uczestniczenia we wspólnym podejmowaniu decyzji”<sup>94</sup>.

Paweł Śpiewak podkreśla, że zwolennicy demokracji partycypacyjnej mogą racjonalnie argumentować, iż ostre oddzielanie mechanizmów demokracji od kultury, obyczajów i nawyków politycznych obywateli jest nieuzasadnione. Ich zdaniem efekt wyborów politycznych jest funkcją umiejętności obywatelskich, które można rozwinąć tylko poprzez aktywne uczestnictwo w życiu publicznym.

89 M. Rachwał, *Władza ludu czy elit...*, op.cit., s. 70.

90 R.A. Dahl, *Demokracja i jej...*, op.cit., s. 300.

91 E. Waśko-Owsiejczuk, *Demokracja...*, op.cit., s. 25.

92 J. Grugel, *Democratization. A Critical Introduction*, Palgrave, New York 2002.

93 R.A. Dahl, *O demokracji...*, op.cit., s. 39–40.

94 R.A. Dahl, *Demokracja i jej...*, op.cit., s. 316.

Demokracja partycypacyjna wychowuje, kształci ludzi odpowiedzialnych, zdolnych do współpracy i samoorganizacji. Co najważniejsze, pogłębia kompetencje polityczne obywateli i sprawia, że głosują i działają racjonalnie<sup>95</sup>. Teoretycy demokracji partycypacyjnej czynią z demokracji cel nadrzędny, do którego społeczeństwo na różnych poziomach powinno dążyć, wierząc, że dobra wola ogółu przyniesie sprawiedliwe rozwiązanie<sup>96</sup>. Nie odnoszą się jednak do tego, czy można ufać, że wola ogółu będzie dobra i mądra. Nawiązanie do greckich ideałów rodzi zatem konieczność zdefiniowania na nowo pojęcia demokracji partycypacyjnej. Podyktowane to jest oczywiście zmianą dzisiejszych warunków, odbiegających istotnie od tych panujących w starożytnej Grecji. Stanowisko partycypacjonistów przedstawia Sartori w *Teorii demokracji*: „uczestnictwo, właściwie i sensownie rozumiane, polega na osobistym udziale, aktywnym i chętnym włączaniu się. Uczestnictwo nie jest więc prozaicznym byciem częścią czegoś, a tym bardziej niechcianym przymusowym włączeniem do czegoś. Uczestnictwo to ruch samoistny, dokładne przeciwieństwo bycia włączonym w ruch (z cudzej woli), czyli przeciwieństwo zmobilizowania. O tym, że to ma na myśli partycypacjonista, świadczy fakt, że wszystkie cechy, jakie przypisuje uczestnictwu – bycie panem samego siebie, samorealizacja i samokształcenie – odnoszą się z pewnością do mocnego, nie do słabego, sensu tego słowa”<sup>97</sup>. Dla partycypacjonistów „uczestnictwo stanowi istotę mikrodemokracji (...) i stwarza infrastrukturę niezbędną dla całej superstruktury, tzn. dla ustroju demokratycznego”<sup>98</sup>. Ich zdaniem warunkiem istnienia demokratycznego systemu, osiągnięcia samorealizacji i szczęścia obywateli jest ich pełne uczestnictwo w tym systemie<sup>99</sup>. Pełne, czyli takie, gdzie znaczenia nabiera liczba obywateli biorących udział w decydowaniu. Im więcej uczestników procesu decyzyjnego, tym większa szansa na wywarcie skutecznej presji na rządzących, ale także szersza akceptacja dla podjętych decyzji<sup>100</sup>. Model demokracji partycypacyjnej nabrał także znaczenia dzięki innowacyjnemu podejściu do podejmowania decyzji w skali lokalnej, związanych m.in. z zaangażowaniem

95 P. Śpiewak, *Obietnice demokracji*, Warszawa 2004, s. 83.

96 D. Hedl, *Modele demokracji*, Kraków 2010, s. 279.

97 G. Sartori, *Teoria...*, op.cit., s. 148.

98 Ibidem.

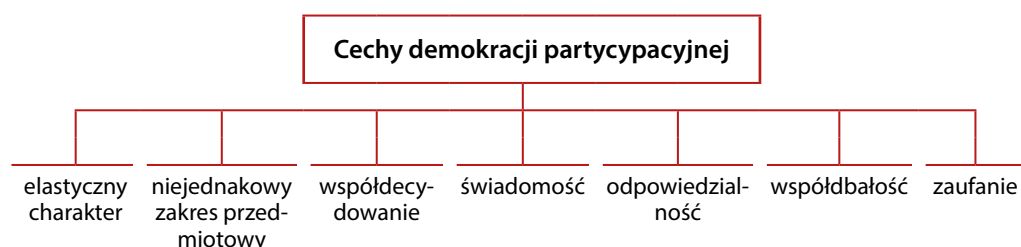
99 J. Lively, *Democracy*, Oxford 1975, s. 134.

100 A. Pawłowska, K. Radzik, *Instytucjonalno-prawne warunki...*, op.cit., s. 22.

zowaniem mieszkańców w sprawy ich otoczenia (np. budżet partycypacyjny)<sup>101</sup>. Mikrodemokracja, na którą uwagę zwraca Sartori, wyrażona w partycypacji społeczności lokalnej<sup>102</sup>, czyli np. mieszkańców ulicy, sołectwa, dzielnicy czy nawet gminy, stanowi najbardziej efektywną formę zarządzania. Pozwala ona na rozwiązywanie codziennych problemów i potrzeb środowiska lokalnego, dzięki wytworzonym między społeczeństwem więziom.

Beniamin Barber uważa z kolei, iż warunkiem stworzenia silnych demokracji jest skupienie się na społecznościach obywatelskich i zaangażowaniu obywatelskim. Podkreślał zwiększającą się rolę społeczności lokalnych, a mniejszą rolę polityków na poziomie państwowym. Silna demokracja zdaniem tego badacza to taka, która oparta jest na zaangażowaniu i zarazem uczestnictwie obywatelskim<sup>103</sup>.

#### Schemat 5. Cechy demokracji partycypacyjnej



Źródło: opracowanie własne.

Robert Dahl zdaniem Czeñnika celowo określa powyższe podejścia do demokracji jako te „klasyczne”, chcąc zwrócić uwagę na inne postrzeganie partycypacji obywatelskiej zawarte w „nieklasycznym” rozumieniu demokratycznego sposobu rządzenia. W opozycji zatem do wspomnianej wyżej teorii demokracji stoi elitarystyczna teoria demokracji, zwana także teorią demokracji jako konkuren-

101 Ibidem.

102 N. Lubik-Reczek, Citizen participation at..., op.cit.

103 T. Masłyk, *Postulaty versus rzeczywistość. O postawach Polaków wobec ustroju demokratycznego* [w:] *Demokracja i rola obywatela. O napięciu pomiędzy państwem, społeczeństwem i procesami globalizacyjnymi*, M. Baranowski (red.), Poznań 2014, s. 16.

cji<sup>104</sup>. Bazuje ona na współzawodnictwie między elitami. Koncepcja ta pojawiła się w odpowiedzi na „niezadowolający stan współczesnych demokracji i mierną skuteczność rekomendacji, upatrujących poprawę ich jakości we wzmacnianiu władczych uprawnień *demos*”<sup>105</sup>.

Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli tego nurtu rozumienia demokracji w 1942 roku w swoim dziele pt. *Kapitalizm, socjalizm, demokracja* przedstawił najważniejsze tezy takiego pojęcia demokracji<sup>106</sup>. Joseph Schumpeter zwracał uwagę na niedoskonałości „klasycznej teorii demokracji”, która definiowała demokrację w kategoriach „woli ludu” (źródła) oraz „dobra ogółu” (celu). Swoją definicję demokracji określił mianem „innej”. „Metoda demokratyczna jest tym rozwiązaniem instytucjonalnym dochodzenia do decyzji politycznych, w którym jednostki uzyskują moc decydowania poprzez walkę konkurencyjną o głosy wyborców”<sup>107</sup>. Zasadniczym elementem systemu demokratycznego jest zatem współzawodnictwo między elitami. Zdaniem Schumpetera systemy polityczne są demokracjami w takim stopniu, w jakim ich najsilniejsi decydenci życia zbiorowego wybierani są w równych, uczciwych i okresowych wyborach, w trakcie których kandydaci swobodnie konkurują o głosy i w których praktycznie ma prawo uczestniczyć cała dorosła ludność. „Wyborcy poza parlamentem muszą przestrzegać podziału pracy pomiędzy nimi a wybranymi przez siebie politykami. Nie mogą zbyt pochopnie wycofywać swojego zaufania do polityków w okresie pomiędzy wyborami, muszą też rozumieć, że kiedy już ktoś został wybrany, to on ma się zajmować robotą polityczną, a nie oni. Oznacza to, że muszą się oni powstrzymać od pouczania go, co ma robić”<sup>108</sup>. Ogranicza to zatem rolę obywatela jedynie do udziału w samej procedurze wybierania przedstawicieli. Schumpeter nie miał najlepszego zdania o kompetencjach przeciętnego obywatela do uczestniczenia w sferze polityki. Stawiało to go w kontrze do partycypacjonistów, którzy uważali, że kompetencje te są częścią natury ludzkiej. Schumpeter utrzymuje za Gustavem Le Bonem, iż: „typowy obywatel, skoro tylko wkracza w sferę polityki, spada na niższy poziom sprawności umysłowej. Argumentuje on i analizuje

104 G. Sartori, *Teoria...*, op.cit., s. 193–199.

105 J. Wasilewski, *Demokratyczny elityzm: geneza i podstawy paradygmatu*, „Studia Socjologiczne” 2020, nr 3(238), s. 5–30.

106 J. Schumpeter, *Kapitalizm. Socjalizm. Demokracja*, Warszawa 1995, s. 336 i nast.

107 Ibidem.

108 Ibidem, s. 367–368.

w sposób, który w zastosowaniu do sfery swoich realnych interesów sam bez trudu uznałby za infantylny. Staje się na powrót prymitywem. Jego myślenie nabiera cech emocjonalnych i asocjacyjnych<sup>109</sup>. Teoria demokracji proponowana przez Schumpetera nie realizuje woli ludu, ale zapewnia skuteczną i pokojową selekcję przywódców politycznych. To właśnie oni rywalizują ze sobą w celu uzyskania poparcia wyborców i to w ich rękach spoczywa realna władza. Elitaryści w uczestnictwie wyborczym widzą najważniejszy rodzaj politycznej aktywności obywateli, która zapewnia współzawodnictwo między elitami. Z kolei dla partycypacjonistów, oczekujących pełnego, prawdziwego zaangażowania obywateli w sprawowaniu władzy, partycypacja wyborcza nie spełnia ich oczekiwań względem obywatelskiego uczestnictwa<sup>110</sup>. Zdaniem Sartoriego partycypacjoniści utrzymują, że uczestnictwo wyborcze nie jest prawdziwym ani zarazem właściwym miejscem uczestnictwa<sup>111</sup>. Prawdziwe, czyli takie, które nie będzie się ograniczało jedynie do wrzucenia karty do głosowania do urny wyborczej, ale będzie wynikało z zaangażowania obywateli w wiele rodzajów aktywności. Partycypacjoniści nie opowiadają się za zlikwidowaniem demokracji wyborczej wyłaniającej instytucje przedstawicielskie, akcentują jedynie braki w rozwiązaniach proceduralnych i instytucjonalnych funkcjonujące we współczesnych ustrojach demokratycznych<sup>112</sup>. Zdaniem Dahla największy problem partycypacji obywatelskiej wynika z kwestii wielkości demokratycznej wspólnoty. Powinna ona być zatem takich rozmiarów, aby wszyscy obywatele mogli brać udział w organizowanych zgromadzeniach związanych ze sprawami zarządzania miastem, ale także taka, aby obywatele mogli się bliżej poznać i współdecydować w imię dobra wspólnego<sup>113</sup>. Wielkość demokratycznej wspólnoty prowadzi w konsekwencji do niemożności realizacji ideałów partycypacyjnej teorii demokracji, a co za tym idzie wprowadzenia instytucji przedstawicielstwa.

Innym modelem demokracji, który koncentruje się na rozwoju obywatelskości i promowaniu świadomych preferencji politycznych, w którym partycypacja polityczna jest przedstawiana w bardzo specyficzny sposób i traktowana jako remedium na problemy nowoczesnej demokracji, jest model demokracji

109 J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa 2009, s. 327.

110 M. Cześnik, *Partycypacja wyborcza w Polsce*, Warszawa 2007, s. 17.

111 G. Sartori, *Teoria...*, op.cit., s. 147.

112 M. Cześnik, *Partycypacja...*, op.cit., s. 18.

113 R. Dahl, *Demokracja...*, op.cit., s. 26.

deliberatywnej. Nie jest on jednak uważany za odmianę modelu demokracji bezpośredniej. Teoria ta wyłoniła się w wyniku krytyki modelu liberalnego, w szczególności modelu ekonomicznego z jego instrumentalnym podejściem<sup>114</sup>. Słabsza wersja demokracji deliberatywnej jest normatywnie ograniczona i koncentruje się na poprawie proceduralnego podejmowania decyzji. Silniejsza z kolei oparta jest na teorii komunikacji Habermasa<sup>115</sup>, mówiącej o moralnej poprawie wynikającej z powszechnej otwartości wymiany myśli. Ta koncepcja w szerszym ujęciu zakłada, że rozważania obywateli nad sprawami publicznymi są podstawą ważnego podejmowania decyzji politycznych<sup>116</sup>. Demokracja deliberatywna określana jest też inaczej jako dyskusyjna. Opowiada się za koniecznością legitymizacji preferencji, w tym również wyborczych<sup>117</sup>. Według Davida Millera fundamentem demokracji deliberatywnej są założenia, iż: 1. istnieją wolne, rozumne i równe jednostki; 2. istnieje polityczna równość i rozsądny pluralizm wyznań, przekonań i moralności; 3. ludzie w swoich poglądach zorientowani są wspólnotowo<sup>118</sup>. Celem tej demokracji jest osiągnięcie porozumienia różnymi sposobami. Opiera się ona na otwartej dyskusji wokół spornych kwestii, mającej doprowadzić do zgodnej opinii w danej kwestii. Model demokracji deliberatywnej stoi w kontrze do poglądów, na których opiera się pluralistyczny model Schumpeterowski, zakładający, że preferencje polityczne obywateli są zmiennymi niezależnymi od procesu politycznego, a dobro wspólne to pochodna łączenia interesów indywidualnych<sup>119</sup>. Zwolennicy tego modelu zakładają, iż poglądy obywateli formowane są w procesie dyskusji, która prowadzi do osiągnięcia porozumienia w imię dobra wspólnego. Nie są jednak jednomyślni co do tego, czy debata ta prowadzi do konkretnej decyzji, czy stanowić tylko punkt wyjścia dla decyzji podejmowanych później przez inne podmioty<sup>120</sup>. Model ten był dość mocno krytykowany ze względu na jego zbyt abstrakcyjny charakter<sup>121</sup>.

114 K. von Beyme, *Współczesne teorie polityczne*, Warszawa 2005, s. 225.

115 J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, Warszawa 2002.

116 D. Hedl, *Modele demokracji*, Kraków 2010, s. 308.

117 C. Farrelly, *An Introduction to Contemporary Political Theory*, London–Thousand Oaks–New Delhi 2003, s. 155.

118 J. Dryzek, *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics and Contestations*, Oxford 2000, s. 232.

119 A. Pawłowska, K. Radzik, *Instytucjonalno-prawne warunki...*, op.cit., s. 22.

120 J. Teorell, *Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda*, „European Journal of Political Research” 2006, 45(5), s. 790–791.

121 J. Bohman, W. Rehg (eds.), *Deliberative Democracy. Essays on reason and Politics*, London 2002.



Podsumowując powyższe rozważania dotyczące różnych nurtów demokracji i związanego z tym poziomu partycypacji, stwierdzić można, iż system demokratyczny jest tym, który stwarza obywatelowi warunki do uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji. Jak zauważono w raporcie Freedom House, „demokracja jest czymś więcej niż tylko ideałem. Jest ona praktycznym motorem samokorekty i doskonalenia”. W systemie tym w zależności od modelu w różny sposób ujmowana jest relacja między rządzącymi a rządzonymi. W demokracji przedstawicielskiej obywatele uczestniczą w rządzeniu za pośrednictwem instytucji, które zapewniają realizację woli większości, broniąc jednocześnie woli mniejszości, nieuwzględnionej w tym procesie. W systemie demokracji bezpośredniej obywatele funkcjonują w ramach instytucji realizujących ich wolę czy też wolę większości. Opowiadają się równocześnie przeciwko instytucjom, które działają wbrew ich zamysłom. Demokracja deliberatywna z kolei dotyczy relacji między indywidualnymi preferencjami obywateli a zbiorowo sprawowaną władzą.

### 1.3. Drabina partycypacji

Pojęcie partycypacji obecne jest w dyskursie naukowym od bardzo dawna. Można ją rozumieć, jak wskazuje Lewenstein, jako: „udział mieszkańców w formalnych i nieformalnych procesach samoorganizacji, zmierzających do polepszania warunków życia w społeczności lokalnej”<sup>122</sup>. Zdaniem Sherry R. Arnstein partycypacja obywatelska jest kategorią dotyczącą kwestii dystrybucji władzy obywateli, którą oni dysponują, aby realizować własne cele i aspiracje<sup>123</sup>. Drabina partycypacji obywatelskiej, zaproponowana przez Arnstein w 1969 roku, jest jednym z najczęściej przywoływanych modeli w dziedzinie demokratycznej partycypacji publicznej. Jej ośmioszczeblowa struktura pokazuje stopnie zaangażowania społecznego – od manipulacji, przez terapię, informowanie, konsultowanie, łagodzenie, partnerstwo i delegowanie władzy, aż po kontrolę obywatelską. Według tej koncepcji partycypacja to wieloaspektowe podejście, mające doprowadzić do tego, by wykluczeni mogli decydować o sposobach podziału informacji, a także o celach politycznych<sup>124</sup>.

122 J. Lewenstein i in., *Partycypacja społeczna...*, op.cit.

123 S.R. Arnstein, *A Ladder of Citizen Participation*, op.cit.

124 M. Wójcicki, *Pojęcie, istota i formy...*, op.cit., s. 171.

Tabela 4. Drabina partycypacji według Sherry R. Arnstein

Stopień	Zakres partycypacji	Uszczegółowienie
8	Kontrola obywatelska	Realna partycypacja – władza obywateli
7	Delegowanie władzy	
6	Partnerstwo	
5	Łagodzenie	Partycypacja symboliczna
4	Konsultowanie	
3	Informowanie	
2	„Terapia”	Brak partycypacji
1	Manipulacja	

Źródło: M. Bednarek-Szczepańska, *Przestrzeń (nie)negocjowana. Zasady uczestnictwa społeczności lokalnych w kształtowaniu wiejskiej przestrzeni w polskim prawie*. Studia obszarów wiejskich, tom 5, 2018, s. 79, za: Arnstein, 1969, s. 216–224.

Powyższa typologia partycypacji obywatelskiej Arnstein przedstawiona jest jako metaforyczna drabina, której szczeble reprezentują rosnące poziomy aktywności obywatelskiej. Analizując je, podkreślić warto, iż dwa najniższe szczeble, czyli manipulacja i terapia, obrazują rzeczywisty brak partycypacji z elementami jej zafałszowania. Chodzi o wprowadzenie obywateli w błąd, aby uwierzyli, że otrzymują władzę w procesie, który został celowo stworzony, aby odmówić im tej władzy. Zdaniem Arnstein w imię partycypacji obywatelskiej ludzie są umieszczani w komitetach doradczych lub radach doradczych w celu ich edukacji. Zamiast prawdziwej partycypacji obywatelskiej najniższy szczebel drabiny oznacza zniekształcenie partycypacji w narzędzie public relations przez posiadaczy wła-

dzy<sup>125</sup>. Działania te opierać się mogą także na fikcyjnym „ruchu obywatelskim”, który w rzeczywistości wykonywać będzie zadania zlecone przez władzę. Terapia będąca drugim poziomem tym różni się od manipulacji, że rządzący w przeciwieństwie do poprzedniego etapu opowiadają społeczeństwu o decyzjach przez siebie podjętych. Uczestnictwo jako terapia ma miejsce wówczas, gdy urzędnicy publiczni, pokazując obywatelom sposoby partycypacji, w rzeczywistości propagują praktyki niewiążące się z żadną zmianą. Arnstein uważa, że tym, co sprawia, że ta forma partycypacji jest tak krzywdząca, jest fakt, że obywatele są zaangażowani w działalność, która skupia się na edukacji prowadzącej do zainteresowania się polityką, a nie rzeczywistym uczestnictwie. Kolejne szczeble drabiny określane są jako „tokenizm”. Bazuje on na symbolicznych działaniach, mających włączyć obywateli w procesy współdecydowania, współrządzenia. Autorka drabiny przyznaje, że informowanie obywateli o ich prawach, a także obowiązkach może być najważniejszym pierwszym krokiem w kierunku ich pełnego, legalnego uczestnictwa. Podkreśla ponadto, że nacisk kładzie się na jednokierunkowy przepływ informacji – urzędnik – obywatel – bez uzyskania informacji zwrotnej czy możliwości negocjacji<sup>126</sup>. „Konsultowanie” jest zaproszeniem obywatela do wyrażenia opinii w różnych kwestiach i podobnie jak informowanie jest krokiem w kierunku pełnego ich uczestnictwa. Procesy konsultacyjne mają tylko wtedy sens, gdy ich opinie zostaną uwzględnione przez rządzących i posłużą wypracowaniu konkretnych stanowisk w kwestiach politycznych. Najczęstszymi metodami konsultacji z obywatelami są ankiety, spotkania sąsiedzkie czy wysłuchania publiczne. Gdy rządzący ograniczają wnoszenie pomysłów obywateli wyłącznie do tego poziomu, partycypacja pozostaje jedynie działaniem pozornym. Kolejny poziom drabiny partycypacji to „łagodzenie” – określane także jako „ugłaskiwanie” czy „łagodzenie konfliktów”. Ma miejsce, gdy obywatele mają ograniczony wpływ na proces, a ich udział jest w dużej mierze symboliczny. Obywatele są zaangażowani tylko po to, aby pokazać, że byli zaangażowani. Można zatem mówić o nikomym wpływie czy oddziaływaniu. Na tym szczeblu rządzący podejmują działania wychodzące naprzeciw oczekiwaniom społecznym, aby złagodzić panujące nastroje. Powyższe trzy poziomy – czyli „informowanie”, „konsultacje” i „ugłaski-

125 S.R. Arnstein, *Drabina partycypacji* [w]: *Partycypacja. Przewodnik krytyki politycznej*, Warszawa 2012, s. 18–20.

126 Ibidem, s. 22–23.

wanie” – określane są przez Sherry R. Arnstein jako działania pozorne, polegające na tym, że obywatele mają możliwość zabrania głosu, który jednak nie musi być przez władze uwzględniony. Zdaniem Autorki rzeczywiste uczestnictwo zaczyna się od kolejnego poziomu, czyli „partnerstwa”. Uczestnictwo jako partnerstwo ma miejsce, gdy szeroko rozumiana władza pozwala obywatelom negocjować lepsze umowy, wetować decyzje, dzielić się finansowaniem lub składać wnioski, które są przynajmniej częściowo spełniane. Etap ten związany już jest z braniem na siebie współodpowiedzialności za podjęte decyzje zarówno przez obywateli, jak i przez osoby rządzące. Arnstein zauważa jednak, że w niektórych przypadkach władza nie jest dobrowolnie dzielona przez instytucje publiczne, ale raczej przejmowana przez obywateli poprzez działania takie jak protesty, kampanie lub organizowanie społeczności<sup>127</sup>. Dwa najwyższe szczeble drabiny partycypacji to „delegowanie” i „kontrola obywatelska”. Partycypacja jako władza delegowana ma miejsce, gdy rządzący w pewnym stopniu rezygnują z zarządzania, uprawnień decyzyjnych, a także kontroli na rzecz społeczeństwa. Takim przykładem może być np. korporacja obywatelska, której zadaniem jest zarządzanie programem społecznościowym, a nie tylko uczestniczenie w programie, gdzie organem zarządzającym jest miasto. Wpływ obywateli na decyzje dotyczące niektórych sfer działalności publicznej może stać się zatem dominujący. Z kolei z etapem „kontroli społecznej” mamy do czynienia, gdy uczestnicy/mieszkańcy mogą zarządzać danym programem lub instytucją, być w pełni odpowiedzialni za aspekty polityczne, a także negocjować warunki, na jakich osoby zewnętrzne mogą je zmieniać. Kontrola sprawowana przez mieszkańców przejawia się zatem w tym, że obywatele mają realną kontrolę i rozliczają rządzących z podejmowanych przez nich decyzji w kontekście realizowanych działań<sup>128</sup>.

Typologia zaproponowana przez Sherry R. Arnstein ukształtowana została zatem „z pozycji konfliktu władza – obywatele i skupia się na swoistym przeciąganiu liny, którego celem jest poszerzenie realnego wpływu danej społeczności na stan spraw publicznych”<sup>129</sup>. Rozwój partycypacji przedstawiony za pomocą drabiny wskazuje, że nie wszystkie etapy przekładają się na rzeczywisty udział

127 Ibidem, s. 30–33.

128 J. Graczyk, *Partycypacja – remanent doświadczeń*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2014, t. 6(42), nr 2, s. 73–75.

129 B. Prośniewski, *Kto wie lepiej...*, op.cit., s. 274.

obywateli w procesie podejmowania decyzji. Arnstein wysoko jednak ceni partycypację, a w jej rozwoju widzi szansę na podniesienie jakości demokracji w przyszłości. Minęły już 54 lata (stan na 2023 r.) od opublikowania powyższej koncepcji. W różnych rejonach świata doszło do przemian społeczno-polityczno-gospodarczych, które przełożyły się na zmianę ustrojów politycznych, ale także na zmianę świadomości społecznej pojedynczych jednostek, jak i grup społecznych<sup>130</sup>. Ta przemiana wpłynęła także na uświadomienie sobie przez społeczeństwo swoich swobód obywatelskich. Duży wpływ w tym zakresie miały oczywiście nowe technologie, w tym media społecznościowe. To dzięki nim wyraźniejsze staje się funkcjonowanie różnych ruchów czy stowarzyszeń społecznych<sup>131</sup>. Zdaniem Jacka Kotusa, Tomasza Sowady, Michała Rzeszewskiego „w związku z dynamiką przemian społeczno-gospodarczych oraz jednostkowych tożsamości, owa „drabina” rozszerza się o nowe stopnie aktywności społecznej lub nabiera nieco innych treści. W związku z tym w ostatnich dziesięcioleciach mamy ... do czynienia z redefinicją figury Arnstein – *uspołecznienia władzy (citizen power)* i legitymizacją zachowań społecznych, które nazwalibyśmy »więcej niż współdecydowaniem«”<sup>132</sup>.

Koncepcja zaproponowana przez Arnstein wpłynęła również na wiele późniejszych modeli, w tym na drabinę uczestnictwa dzieci/młodzieży Rogera Harta. Koncepcja ta opublikowana została po raz pierwszy w dziele *Children's Participation: From Tokenism to Citizens*. Autor w swoim modelu wykorzystał założenia koncepcyjne drabiny uczestnictwa autorstwa Sherry R. Arnstein do partycypacji dzieci w projektach, programach, a także działaniach dorosłych. Zdaniem Harta partycypacja należy do fundamentalnych praw obywatelskich, a jego założenia stały się wpływowym modelem w dziedzinie rozwoju dzieci i młodzieży. Włączenie młodego pokolenia w procesy decyzyjne oznacza również dochodzenie do porozumienia. Zakłada dopuszczenie różnic przy jednoczesnym dostrzeganiu w nich korzyści. Partycypacja opiera się na słuchaniu, dyskusowaniu i poszukiwaniu skutecznych rozwiązań. Wpływa to oczywiście na rozwój osobowości młodego pokolenia. Partycypacja jest także jedną z podstaw *Edukacji na rzecz zrów-*

130 J. Kotus, T. Sowada, M. Rzeszewski, *Ponad górne szczeble „drabiny partycypacji”: koncepcja Sherry Arnstein po pięciu dekadach*, „Studia Socjologiczne” 2019, 3(234), s. 33.

131 D. Rucht, *The Spread of Protest Politics*, [w:] *The Oxford Handbook of Political Behavior*, R.J. Dalton, H.D. Klingemann (eds.), Oxford/New York 2007.

132 J. Kotus, T. Sowada, M. Rzeszewski, *Ponad górne szczeble...*, op.cit., s. 33–34.

*noważonego rozwoju (EZR)*<sup>133</sup>. Oprócz samego uczestnictwa istotne znaczenie ma także współtworzenie, partnerstwo i oczywiście współodpowiedzialność. Wszystkie te elementy wzmacniają w młodym pokoleniu poczucie własnej wartości, które wynika z poczucia sprawczości i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Partycypacja jest też swoistym dialogiem młodych ludzi z dorosłymi, wymagającym od tych drugich dzielenia się wiedzą i równocześnie oddania odpowiedzialności. Istotne jest, aby młode pokolenie miało możliwość uczenia się partycypacji w konkretnych programach, które mają bezpośredni wpływ na ich życie<sup>134</sup>. Założeniem Harta było zwrócenie uwagi na sposoby pracy z młodymi ludźmi i znalezienie konkretnych i przydatnych rozwiązań w tym zakresie<sup>135</sup>. Poniższy schemat przedstawia koncepcje uczestnictwa dzieci/młodzieży za pomocą szczebli reprezentujących rosnący poziom dziecięcej partycypacji – z uwzględnieniem sprawczości, kontroli, ale także realnej władzy. Autor tej typologii, używając terminu „dzieci”, ma na uwadze wszystkich od wieku przedszkolnego po nastolatków. W ten sposób najmłodszy doświadczają poczucia sprawstwa, uczą się, że mogą mieć wpływ na decyzje dorosłych, a ich głos jest uwzględniany. Swoje założenia działania młodzieży Hart dzieli na pozorne (trzy pierwsze szczeble) oraz realne. Zatem partycypacja najmłodszych przekłada się na ich aktywne uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji, a co się z tym wiąże – wpływania także na zmiany, w sposób zarówno pośredni, jak i bezpośredni, w zależności od ich wieku i dojrzałości emocjonalnej. Młode pokolenie, chcąc zabierać głos w sprawach dla niego ważnych, potrzebuje informacji oraz debaty umożliwiającej wymianę zdań. Partycypacja musi być też dobrze zaplanowana – czyli mieć charakter dobrowolny oraz uwzględniać wiek, dojrzałość i potrzeby uczestników<sup>136</sup>.

133 A. Batorczak, A. Klimska, *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2020–2030)*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2020, 18(2).

134 R. Hart, *Children's Participation: From Tokenism to Citizens*, United Nations Children's Fund, Florence 1992, [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (dostęp: 17.06.2023).

135 R. Hart, *Stepping back from „The ladder”: Reflections on a model of participatory work with children* [w:] *Participation and learning: developing perspectives on education and the environment, health and sustainability*, Dordrecht 2008, s. 19–31.

136 *Becoming one* Save the Children Annual Review 2010, s. 12, [https://www.savethechildren.net/sites/default/files/libraries/annualrep\\_2010.pdf](https://www.savethechildren.net/sites/default/files/libraries/annualrep_2010.pdf) (dostęp: 18.07.2023).

## Schemat 6. Drabina partycypacji młodego pokolenia Rogera A. Harta



Źródło: <https://szerpa-ezr.org/wiedza/praca-z-grupa/partycypacja/> (dostęp: 17.06.2023).

Pierwszy szczebel drabiny partycypacji młodego pokolenia, jakim jest manipulacja, polega na wykorzystywaniu przez dorosłych młodych ludzi do wspierania różnych inicjatyw, udając przy tym, że są one inspirowane przez młode pokolenie. Jest on raczej odzwierciedleniem dorosłości niż uczestnictwa dzieci

i młodzieży, którzy nie rozumieją swojej roli w tym procesie i nie do końca wiedzą i rozumieją, jak ich pomysły zostały wykorzystane. W przypadku „dekoracji” dorośli nie udają, że sprawa jest zainicjowana przez młodych ludzi, „używają” ich jednak do wzmocnienia swoich spraw w sposób pośredni, wystawiając ich na widok publiczny podczas jakiegoś wydarzenia zorganizowanego w konkretnym celu<sup>137</sup>. Trzeci szczebel, „tokenizm”, ma miejsce, kiedy wydaje się, że dzieci i młodzież mają prawo głosu, a w rzeczywistości ich wybór dotyczący tematu jest niewielki lub żaden; mają także ograniczoną możliwość formułowania własnych opinii. Kolejny etap polega na przypisaniu młodym ludziom określonej roli, a także poinformowaniu ich, w jaki sposób oraz dlaczego są zaangażowani. Dzieci i młodzież są świadomi swojej roli i zaangażowania w konkretny projekt oraz zgłaszają się do niego na ochotnika<sup>138</sup>. Z konsultowaniem i informowaniem mamy do czynienia, gdy młode pokolenie doradza/jest konsultantem w projektach czy programach przygotowanych i prowadzonych przez dorosłych. Dzieci i młodzież informowani są o tym, w jaki sposób i w jakim zakresie ich wkład zostanie wykorzystany przez dorosłych. Doskonałym przykładem takiej działalności są młodzieżowe rady<sup>139</sup>. Szósty szczebel ma miejsce, gdy w projektach zainicjowanych przez dorosłych decyzje podejmowane są wspólnie z młodymi ludźmi. Wspólne jest także zarządzanie tymi inicjatywami. Inicjowanie i kierowanie to etap realnego, prawdziwego uczestnictwa, na poziomie którego młodzi ludzie inicjują dany projekt, ale także nim kierują. Dorośli w tym przypadku pełnią jedynie rolę wspierającą, nie ingerują w dany proces. Ostatni poziom w drabinie partycypacji młodego pokolenia to etap decyzji, które podejmowane są wspólnie z dorosłymi, inicjatywa jednak jest w rękach młodzieży (głównie nastoletniej). Młodzi mogą korzystać z doświadczenia i wiedzy dorosłych, wzmacniając jednocześnie swoją pozycję. W realizowanych przedsięwzięciach dzielą się władzą z dorosłymi partnerami.

137 R. Hart, *Children's Participation...*, op.cit., s. 9.

138 Models Ladder of Children's Participation, <https://organizingengagement.org/models/ladder-of-childrens-participation/> (dostęp: 18.07.2023).

139 N. Lubik-Reczek, *The standards of Youth Councils' operation in Poland. An attempt at analysis*, „Przeгляд Права Конституcyjnego” 2020, nr 6.



Tabela 5. „Drabina partycypacji” Sherry R. Arnstein vs Rogera A. Harta

Poziomy uczestnictwa według Sherry R. Arnstein	Poziom drabiny Rogera Harta	Opis	Przykład
Brak uczestnictwa. Młodzi jako klienci/konsumenci  Stopnie „niepartycypacyjne”, w których są wyraźnie określone relacje władzy. Mają one na celu „kształcenie” uczestników przez „osoby prowadzące” ku konkretnemu modelowi zachowania. Zakładają nierównowagę wiedzy, doświadczenia, osoby uczestniczące muszą „dorównać” do standardów ustalonych przez osoby prowadzące	1 Manipulacja	Dzieci robią bądź mówią to, co dorośli im sugerują, ale najczęściej nie rozumieją znaczenia swoich wypowiedzi lub kontekstu  Dzieci są pytane przez dorosłych o zdanie, a następnie ich wypowiedzi są zmieniane pod kątem cudzej tezy. Dzieci nie mają możliwości „autoryzacji” wypowiedzi	Dorośli wykorzystują młodzież do wsparcia swoich projektów i udają, że są one inspirowane przez młodzież, np. dzień walki z AIDS w szkole
	2 Dekoracja, pozorność	Młodzi jako dekoracja wydarzeń i działań, z którymi się nie utożsamiają	Dzieci biorą udział w wydarzeniach, np. śpiewają, tańczą, noszą stroje, których znaczenia nie rozumieją  Udział przedstawiciela samorządu uczniowskiego w zebraniu rady pedagogicznej bez dania mu prawa głosu lub zapoznania z omawianymi kwestiami
Tokenizm – działania mające na celu sprawienie wrażenia, że dana grupa, np. młodych ludzi, jest włączona w struktury lub działania	3 Uczestnictwo na pokaz	Dzieci są proszone o wyrażenie swojego zdania, ale nie mają wpływu na formę wypowiedzi. Dorośli najczęściej nie uwzględniają tego głosu, lub uwzględniają w sprawach mało ważnych	Fikcyjne samorządy klasowe, szkolne
	4 Przydzielenie (podział) zadań + rzetelna informacja	Dorośli decydują o działaniu, młodzi ludzie mogą zgłosić swój udział lub mają przydzielone zadania. Dzieci rozumieją znaczenie działania (projektu), wiedzą dlaczego wykonują pewne zadania i kto podjął decyzje o ich zaangażowaniu. Dorośli respektują spojrzenie młodych na działanie	Zbiórka pieniędzy na rzecz leczenia chorego kolegi z klasy  Organizacja szkolnego święta, którego pomysł dany jest z góry, jednak uczniowie dysponują samodzielnością w decydowaniu o szczegółach działania
	5 Dorośli podejmują decyzje po konsultacji i poinformowaniu młodych	Młodzi są informowani uczestniczą w konsultacjach. Opinie i sugestie młodzieży są brane pod uwagę i uwzględniane	Młodzieżowe rady, realnie działające samorządy szkolne

Partycypacja młodych/uprawomocnione uczestnictwo obywateli	6 Młodzi współdecydują z dorosłymi inicjatorami	Idea działania pochodzi od dorosłych, ale młodzi ludzie są zaangażowani w każdy etap planowania i działania. Ich zdanie jest brane pod uwagę i mogą podejmować ważne decyzje	Wolontariat na rzecz społeczeństwa i projekty w społeczności szkolnej zainicjowane przez nauczycieli.  Władze szkoły podejmują decyzję o organizacji festiwalu teatralnego, ale sama forma tego festiwalu, wystawiane spektakle, jego organizacja są pozostawione do rozstrzygnięcia młodym ludziom
	7 Inicjatywa i kierownictwo młodzieży	Idea działania pochodzi od dzieci. One decydują, jak działanie ma się zakończyć (rezultaty). Dorośli są obecni, wspierają, ale nie przejmują „dowodzenia”	Młodzi inicjują akcje społeczne, budowanie społeczności
	8 Młodzież działa ze wsparciem dorosłych	Idea pochodzi od dzieci, one realizują całość projektu i zapraszają dorosłych do przyłączenia się i decydowania	Realizowane projekty lub programy dają władzę młodym, pozwalając im jednocześnie na dostęp do doświadczeń i wiedzy dorosłych oraz na uczenie się od nich

Źródło: Model „Drabiny” Rogera A. Harta, 2015, <https://alesny.pl/model-drabiny-rogera-a-harta/> (dostęp: 26.06.2023).

Podsumowując, można zatem stwierdzić, iż partycypacja tylko wtedy ma znaczenie, jeśli traktowana jest i rozumiana jako proces, a nie pojedyncze działania. Proces, w którym podjęte decyzje dotyczyć będą zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych, w wyniku którego jedni i drudzy mogą uczyć się od siebie nawzajem. Wszystkie jednostki zaangażowane w ten proces mogą przyczynić się do rozwoju wzajemnych relacji oraz współtworzyć pozytywny społecznie obraz zaangażowania młodego pokolenia. Istotne jest jednak, aby działania, które mają przyczynić się do wzrostu partycypacji młodych ludzi, były długofalowe, gdyż tylko wtedy przełożą się na efektywną współpracę młodych i dorosłych, co w konsekwencji wpłynie na zmiany związane ze zdobyciem przez dzieci i młodzież nowych umiejętności.

## MŁODE POKOLENIE W SPOŁECZEŃSTWIE

- 2.1. Młode pokolenie/młodzież – aspekty definicyjne
- 2.2. Periodyzacja pokoleń
- 2.3. Generacje młodych – próba konceptualizacji
- 2.4. Polityka młodzieżowa na poziomie krajowym i europejskim

### 2.1. Młode pokolenie/młodzież – aspekty definicyjne

Młode pokolenie to najważniejsza grupa obywateli każdego państwa, mająca określone potrzeby. Jest częścią społeczeństwa, która wyodrębniła się w procesie historycznym i umiejscawia się między kategoriami dzieci i dorosłych<sup>140</sup>. Młodzież to jedno z tych pojęć zarówno w naukach społecznych, jak i humanistycznych, które trudno ujednoczyć. Podyktowane to jest faktem funkcjonowania tej grupy w różnych wymiarach. Młodzież ujmowana w kategoriach społecznych definiowana jest przez pryzmat określonych instytucji społecznych, w tym chociażby szkoły, ale także wszystkich działań społecznych związanych z wkraczaniem w okres samodzielności, jak zakładanie własnej rodziny, zdobywanie wykształcenia czy rozwój zawodowy. Młodzież to także grupa, którą zaliczyć możemy do wytworów rozwijającej się kultury, jak chociażby muzyka, media społecznościowe, film itp. Istotne jest tutaj wskazanie, co uznaje się za młodzieżowe, a co za dziecinne czy dorosłe. Te niejednoznaczności powodują, iż „badacze nigdy nie uzgodnią precyzyjnej definicji i muszą pogodzić się z poruszaniem się pomiędzy różnymi ograniczeniami”<sup>141</sup>. Młodzież do XIX wieku ujmowana była w kategoriach biologicznych, a więc tych związanych z rozwojem fizjologicznym, i kategoriach demograficznych, czyli dotyczących wieku. Młodzież była i jest związana także z pojęciem młodości, które z jednej strony określa stan psychiczno-emocjonalny jednostki, z drugiej zaś związane jest z postrzeganiem młodości jako odrębnej fazy życia.

Badania dotyczące młodzieży, które są podejmowane, nie są zjawiskiem nowym, ale mogą dotyczyć nowych aspektów funkcjonowania tej grupy. Zdaniem Jana Szczepańskiego doniosłość społeczna młodzieży „tkwi przede wszystkim w jej potencjalnych możliwościach, w cechach wynikających głównie z wieku biologicznego, warunkującego zasób sił, umiejętności, zdolności i zakres odpowiedzialności. Można by powiedzieć, że pozycja młodzieży w społeczeństwie

140 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dysonansu pokoleniowego*, Warszawa 1978.

141 J. Fornäs, *Youth Culture and Modernity* [w:] *Youth Culture in Late Modernity*, J. Fornäs, G. Bolin (eds.), London 1995, s. 3–4.

jest wyznaczona przez nadzieję i oczekiwania, jakie dorośli wiążą z młodzieżą<sup>142</sup>. Współcześnie dostrzec można stopniową instytucjonalizację młodzieży, a co za tym idzie pojawienie się też nowych definicji młodzieży. Istotne jest zatem każdorazowe definiowanie, o jaką grupę chodzi, która grupa ma być przedmiotem rozważań – czy będą to nastolatki, czy raczej młodzież w okresie adolescencji, a może młodzież studiująca, określana jako młodzi dorośli<sup>143</sup>.

W *Słowniku języka polskiego* można znaleźć definicję mówiącą, iż młodzież to ludzie młodzi. Nie wszyscy badacze tematu się z tym zgadzają. Podyktowane to jest interdyscyplinarnością problematyki młodzieży jako przedmiotu poznania naukowego. Młodzież możemy określać w różnych kategoriach: biologicznych, socjologicznych, psychologicznych, kulturowych, a także politologicznych. Młodzież ukazana może być w kontekście różnych perspektyw, i to zarówno tych dotyczących organizacji społecznej, jak i zinstytucjonalizowanego przystosowania czy wreszcie subkultury młodzieżowej. Literatura przedmiotu wskazuje też na pięć charakterystycznych cech młodzieży pojawiających się w definicjach<sup>144</sup>: 1. odpowiednie przygotowanie do wykonywania czynności na rzecz całego społeczeństwa, wynikające z odpowiedniej struktury tegoż społeczeństwa; 2. rola i pozycja, jaką młodzież pełni w społeczeństwie, uwzględniając uwarunkowania i dokonujące się zmiany; 3. proces stabilizacji młodzieży związany z nabywaniem przez nią samodzielności, a co z tym związane – zdobywanie trwałego miejsca w strukturze społeczeństwa; 4. nabywanie doświadczeń życiowych w różnych warunkach politycznych, społecznych, kulturowych; 5. formowanie się tożsamości młodych ludzi wobec społeczeństwa. Każda dziedzina nauki tworzy też własne pojęcia i postrzeganie tej grupy społecznej.

Analizując kryteria biologiczne, pojęcie młodzieży odnosić się będzie do dojrzewania z perspektywy fizjologii. Młodzież jako kategorię społeczną wyodrębniamy także na podstawie wieku<sup>145</sup>. Dawniej kategorie te pokrywały się z fa-

142 J. Szczepański, *Młodzież we współczesnym świecie*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 9, s. 141.

143 B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej* (wyd. II, popr.). Warszawa 2005, s. 58.

144 M. Prokosz, *Aktywność społeczna młodzieży szkół średnich w środowisku wielkomiejskim*, Wrocław 2000, s. 13.

145 M. Raczek, *Polityka na rzecz młodzieży w Polsce* [w:] *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, M. Boryń, B. Duraj, S. Mrozowska (red.), Toruń 2014, s. 148.

zami życia czy pełnionymi rolami społecznymi. Początkowo jako młodzież traktowano ludzi w wieku 15–25 lat. Z chwilą pojawienia się kolejnych programów dedykowanych młodzieży<sup>146</sup> podniesiono górną granicę wieku do 29 lat. Zmiana ta wynikała z „chęci objęcia wysokiej jakości wsparciem większej grupy osób młodych, wchodzących na rynek pracy, a także ujednoczenia grup docelowych i zakresu wsparcia ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Inicjatywy na rzecz zatrudnienia osób młodych<sup>147</sup>. Z kolei programy dotyczące polityki społecznej charakteryzują młodzież jako osoby w wieku 13–30 lat<sup>148</sup>. Dolna granica związana jest z możliwością dokonywania wyborów co do dalszej edukacji, górna zaś charakteryzować się będzie możliwością samostanowienia i zakładania gospodarstwa domowego<sup>149</sup>. Ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka określa młodzież jako osoby, które stały się pełnoletnie<sup>150,151</sup>. Kryterium wieku wykorzystywane jest również w badaniach, które analizują problem bezrobocia czy rynek pracy. Według Eurostatu grupa młodych to ludzie w wieku 15–25 lat<sup>152</sup>. W raporcie zatytułowanym *Młodzi 2011*, wydanym przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów, młodych ludzi charakteryzuje się jako osoby w wieku 15–29 lat. Jest to też przedział, który wskazywany jest najczęściej przy charakteryzowaniu tej grupy społecznej. Kryterium wiekowe grupy społecznej, jaką jest młodzież, przedstawione zostało również w programie Komisji Europejskiej „Młodzież w działaniu 2007–2013” skierowanym do osób w wieku od 13. do 30. roku życia. Nie jest ono jednak konsekwentnie stosowane. Wśród różnych definicji można też znaleźć taką, która określa ludzi młodych jako osoby do 34. roku życia. Wynika to niestety z trud-

146 N. Lubik-Reczek, *Przebudzenie młodego pokolenia. Aktywność polityczna młodzieży – studium przypadku* [w:] „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2021, nr 2, s. 69–72.

147 Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2005, s. 3.

148 Górne kryterium wprowadzone również przez ONZ.

149 Młodzież solidarna w działaniu, <https://www.ekonomiaspoleczna.gov.pl/Mlodziez,Solidarna,w-Dzialaniu,3909.html> (dostęp: 22.05.2023).

150 Dz.U. z 2015 r., poz. 2086, Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka.

151 Pełnoletnie to takie, które ukończyły 18 lat, lub kobieta w wieku 16 lat, która zgodnie z decyzją Sądu opiekuńczego uzyskała zgodę na zawarcie związku małżeńskiego.

152 E. Giermanowska, M. Raclaw-Markowska, *Społeczeństwo lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży*, Warszawa 2003, s. 30.

ności wyznaczenia granicy przejścia w tzw. wiek dorosły<sup>153</sup>. Jeżeli przyjmiemy, iż młodzież to „społeczno-demograficzna kategoria osobników, pozostająca w stadium przejściowym pomiędzy okresem dzieciństwa i dorastania a dorosłością, równoznaczną z osiągnięciem samodzielności ekonomicznej i społecznej”<sup>154</sup>, to okazuje się, iż do tej grupy przynależą także osoby po 30. roku życia. Młodość jest zatem takim okresem w życiu człowieka, w którym dokonują się zmiany społeczno-kulturowe, które w swoich formach zjawiskowych podporządkowane będą wymiarom historyczno-społecznym<sup>155</sup>. Friedrich H. Tenbruck uważa natomiast, iż młodzież jest „w swej istocie grupą społeczną, która (...) z kolei jest w różnoraki sposób powiązana wspólnotą świadomości, jednolitością tworzących ją i oddziałujących na nią sił i warunków, jak również stycznościami między grupami”<sup>156</sup>. Milanowski w swoich rozważaniach wskazuje istotne elementy definiujące młodzież z punktu widzenia nauk społecznych. Charakteryzuje ją jako specyficzną grupę społeczną (nie ze względu na wiek, ale na różnice pokoleń), którą łączą wspólne cechy dotyczące mentalności, a także aktywności społecznej, będącą zależną od wielkiej grupy społecznej funkcjonującej w danym systemie społeczno-politycznym. Jej aktywność społeczna uwarunkowana jest też dokonującą się zmianą pokoleń. Poprzez aktywizację młodych możliwe jest wdrażanie społecznych innowacji, nowych form życia kulturalnego, nowych wartości, ale także realizowanie ról społecznych. Nie oznacza to jednak, że młodzież uzyskuje pełnię samodzielności społecznej. Pojawiające się ruchy młodzieżowe traktowane są jako całokształt przejawów aktywności społecznej młodzieży, który mieści się w określonej formule ideowo-politycznej<sup>157</sup>. Powyższe założenia nie uwzględniają jednakże dwóch czynników: dojrzewania oraz tożsamości młodzieży.

Tożsamość jako pojęcie interdyscyplinarne jest terminem wieloznacznym, mającym wiele odniesień. Na kształtowanie różnych typów tożsamości młodego pokolenia uwagę zwracali m.in.: Erika Erikson, James Marcii, Anthon Giddensa czy

153 W. Gierańczyk, *Sytuacja osób młodych w Polsce na tle państw europejskich*, „Wiadomości Statystyczne” 2016, nr 10, s. 34.

154 W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 380.

155 H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 11.

156 F.H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft* [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, H.M. Griese, Kraków 1996, s. 128.

157 W. Milanowski, *Czy potrzebna jest teoria młodzieży?* [w:] *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, J. Głuszyński (red.), Poznań 1987, s. 113.

Florian Znaniecki i Zbigniew Bokszański. „Tożsamy” to synonim słowa „taki sam”, „identyczny”. Termin ten wskazuje na podobieństwo, identyczność, odnosząc się do trwania czy pozostawania tym samym. W drugim znaczeniu odsyła do inności czy odrębności. Tożsamość umiejscawia także jednostkę w świecie, w określonym przedziale czasu, wskazując na jej „zakorzenie”<sup>158</sup>. Literatura przedmiotu wyróżnia dwa rodzaje tożsamości: 1. indywidualną, 2. społeczną. Pierwsza związana jest z pełnionymi rolami w różnych okresach życia człowieka, druga natomiast to pochodna przynależności do różnych grup i kategorii społecznych. W okresie dojrzewania kształtowanie się tożsamości nabiera szczególnego znaczenia. Zdaniem Eriksona niektórzy dorastający unikają przechodzenia przez trudny proces poszukiwania własnej tożsamości, przyjmując gotowe wzory tożsamości ukształtowane przez zbiorowość, u innych wytwarza się opozycja względem przypisanych im ról, określana mianem tożsamości negatywnej<sup>159,160</sup>. W tym drugim przypadku może to być też chęć zaznaczenia przez młodzież własnej niezależności. Tożsamość jednostki w ujęciu Eriksona jest zatem efektem dążenia do powiązania wcześniej nabytych ról społecznych i umiejętności z idealnymi prototypami jej czasów. Młodzież musi zatem określić siebie, swoją tożsamość, przynależność, identyfikację wobec zastanego, współczesnego świata. Identyfikacja nie jest zadaniem prostym, wynikać z niej będzie przywiązanie do określonej grupy, mające często charakter bardzo emocjonalny, związany także z wytworzeniem się więzi społecznych między członkami danej grupy<sup>161</sup>. Z kolei Marcia definiuje tożsamość jako „strukturę ja, wewnętrzną, przez siebie skonstruowaną, dynamiczną organizację sił, możliwości, wierzeń i indywidualnej historii”<sup>162</sup>. Przydziela on nazwanym przez Eriksona możliwym reakcjom na społeczną ofertę ról nazwę statusów tożsamości.

Korzystniejsze przedstawienie kwestii tożsamości w zestawieniu z identyfikacją zastosował Tadeusz Lewowicki w swojej Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT).

158 R. Leppert, *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, 2005, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/6448/To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87%20m%C5%82odzie%C5%BCy%20w%20spo%C5%82ecze%C5%84stwie%20na%C5%9Bladowczym.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y> (dostęp: 26.05.2023).

159 E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

160 I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Poznań 2005.

161 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.

162 J. Marcia, *Identity in Adolescence* [w:] *Handbook of Adolescent Psychology*, J. Adelson (ed.), New York 1980.



Kwestie identyfikacji odnosi on do pierwszego obszaru TZT, czyli losów historycznych danej grupy, identyfikacji z określonym terytorium i grupą społeczną, odrębności instytucji, które tworzą organizm państwowy (grupowy), poczucia odrębności i niezależności państwa (grupy). Kształtowanie się zatem tożsamości młodzieży jest procesem złożonym, a jego ujęcie będzie zależało od specyfiki prowadzonych w tym zakresie badań. Współcześnie ukazują one najczęściej młodzież jako integralną część struktury społecznej i rozpatrują jej ujęcie w tych właśnie ramach.

Tabela 6. Statusy tożsamości i ich składowe

Elementy (statusy) tożsamości	Tożsamość dyfuzyjna (rozproszona, tzw. nie-tożsamość)	Tożsamość lustrzana (przejęta, nadana, przedzamknięta)	Tożsamość odroczone (moratorium)	Tożsamość dojrzała (osiągnięta)
<b>Planowanie przyszłości</b>	Plany krótkoterminowe, mglista, nieokreślona przyszłość, nieodmknęte, rozproszone granice działania	Przyszłość planowana jest zgodnie z założeniami pre-zen-towanymi przez osobę o funkcji autorytetu czy wzorca osobowego	Plany są stale w fazie tworzenia, na bieżąco modyfikowane	Planowanie przyszłości przebiega zgodnie z własnymi preferencjami
<b>Dokonywanie wyborów</b>	Brak zdolności do dokonywania samodzielnych wyborów	Podejmowanie decyzji w zgodzie z autorytetem, brak własnych ustaleń	Widzi alternatywy, ale nie umie samodzielnie dokonać wyboru	Dokonyuje samodzielnych, przemyślanych wyborów
<b>Zaangażowanie</b>	Brak zdolności do angażowania się w poważniejszą działalność	Zaangażowanie jest wiernym odbiciem projektów i życiowych działań autorytetu	Zaangażowanie ma charakter przejściowy, wykluczający, przebiega często pomiędzy dwiema alternatywami, obfituje w zmiany i wahania	Zaangażowanie zgodne z własnymi planami i możliwościami

<b>Stosunek do autorytetów</b>	Kierowanie się własnymi korzyściami i własną satysfakcją	Sklonności do podporządkowania i konserwatyzmu	Eksperymentowanie identyfikacyjne, chęć uzyskania kompromisu między presją społeczną a własnymi preferencjami, dyskomfort z powodu niejasności	Działania zgodne z własnymi preferencjami, odporność na stres, załamania i wpływy zewnętrzne
<b>Wartości</b>	Brak wartości nadrzędnych, nadających kierunek działaniu	Wartości przejęte i odwzorowane według wzorca działania i preferencji autorytetu	Wartości i dążenia zmienne, niestabilne, podlegające modyfikacjom	Silna, stabilna hierarchia wartości
<b>Efektywność działania</b>	Nie umie działać w sytuacjach nieznanych, orientuje się na to, co znane i sprawdzone	Boi się nowości, preferuje rozwiązania stare bądź wskazane przez innych; nie zawsze efektywne	Efektywność zmienna, niektóre działania zakończone sukcesem, inne porażką	Działania efektywne zarówno w sytuacjach znanych, jak i nowych

Źródło: M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych*, Łódź 2013, s. 65.

Międzynarodowy rozwój badań naukowych dotyczących młodzieży zapoczątkowany został przez Granvillę Stanleya Halla pracą *O adolescencji*<sup>163</sup>. Zaskakujące jest podkreślenie zwiększonego wpływu mediów na to pokolenie, biorąc pod uwagę rozwój technologiczny tego przedziału czasowego<sup>164</sup>. Rozwój współczesnych społeczeństw spowodował wydłużenie okresu życia człowieka określonego jako młodość. Ma na to wpływ wzrost liczby ludności, ale także udział młodzieży w strukturach demograficznych i społecznych, co przekłada się na wydłużenie okresu, w którym młodzież wkracza w niezależność nie tylko społeczną,

163 G.S. Hall, *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York 1904.

164 J.J. Arnett, G. Stanley Hall's Adolescence: A Centennial Reappraisal Introduction, „History of Psychology” 2006, 9(3), s. 168.

ale też zawodową<sup>165</sup>. Talcott Parsons, opisując społeczeństwa, podkreśla wzrost oczekiwań społecznych co do większych kompetencji i związanej z tym odpowiedzialności<sup>166</sup>. Tenże wzrost zdaniem Parsonsa przekłada się „na sytuację młodzieży przede wszystkim w obszarze formalnego kształcenia”<sup>167</sup>, od której wymaga się ukończenia studiów wyższych. Ma to przełożyć się na rozwój społeczeństwa i funkcjonowania w nim tej grupy społecznej, w stosunku do której oczekiwania są coraz większe. Eisenstadt, jeden z czołowych niemieckich badaczy, podkreśla znaczenie wieku, który uprawnia do wykonywania określonych ról w systemie społecznym<sup>168</sup>, gotowość zaś młodego pokolenia do wchodzenia w relacje z rówieśnikami tłumaczy presją nowoczesnego społeczeństwa<sup>169</sup>. Okres dojrzewania młodego pokolenia związany jest także z rozwojem integracji społecznej. Młodość zdaniem Jean M. Twenge postrzegać zatem można jako „wytwór” kultury, która przekazuje określony system wartości, postaw, a także wzorów zachowań<sup>170</sup>, „okres w którym indywidualna historia życia przeplata się z Historią”<sup>171</sup>.

Poniższe rozważania dotyczące periodyzacji pokoleń wpisują się zatem w naukową dysputę o pokoleniach młodzieży i ich uczestnictwie w ciągle rozwijającym się społeczeństwie.

165 K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s.176–177.

166 T. Parsons, *Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft*, [w:] *Jugend in der Modernen Gesellschaft*, L. von Friedenburg (ed.), Köln–Berlin 1966, s. 135.

167 Ibidem, s. 142.

168 S.N. Eisenstadt, *Altersgruppen und Sozialstruktur*, [w:] *Jugend in der Modernen Gesellschaft*, L. von Friedenburg (ed.), Köln–Berlin 1966, s. 53–54.

169 Ibidem, s. 72–73.

170 J.M. Twenge, *Generation Me. Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable Than Ever Before*, New York, London, Toronto, Sydney 2006, s. 8.

171 A. Kłoskowska, *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1987, nr 2, s. 25.

## 2.2. Periodyzacja pokoleń

Zmiany, które dokonują się w społeczeństwie, zwykle są efektem różnorodnych czynników, wśród których jest też kwestia pokoleniowa. Pod pojęciem pokolenia rozumieć można grupę osób, która będąc w podobnym wieku, była w ciągu swego życia świadkiem lub uczestnikiem podobnych wydarzeń<sup>172</sup>. Przemiana pokoleń przypomina nam o kontynuacji i zmianie, ale także o przekazywaniu zakorzenionych norm, wartości, wzorów zachowań czy wytwarzaniu własnych idei i postaw będących odpowiedzią na zmiany społeczno-ekonomiczne i kulturowe.

„Pokolenie” to kategoria, która obecna jest w różnych dziedzinach nauki, takich jak m.in. biologia, historia, socjologia, psychologia, ale także politologia. W obszarach tych jest też różnie ujmowana<sup>173</sup>. Zdaniem Piotra Sztompki: „każde pokolenie jest nosicielem takiej kultury, która została mu wpojona w dzieciństwie i młodości w procesach socjalizacji czy edukacji. Wiele kierunków psychologii, z psychoanalizą na czele, zauważa, że wczesne doświadczenia życiowe są najsilniejsze i najtrwalsze. Raz zinternalizowanych treści kulturowych trudno się oduczyć, cechują się one znacznym stopniem inercji. W społeczeństwie dzisiejszym, w którym zmiany warunków życia społecznego dokonują się w tempie ogromnie przyspieszonym, pokolenie dzieci rodzi się już w kręgu zupełnie innej kultury niż ta, którą nosi w sobie pokolenie rodziców. Rodzice nie rozumieją muzyki rockowej, dzieci – walca wiedeńskiego”<sup>174</sup>. Autor uważa ponadto, że o takiej wspólnotce decydują przeżycia, mentalność, postawy, ale także hierarchie wartości uczestników<sup>175</sup>. Karl Mannheim w swojej analizie podkreśla związek pomiędzy funkcjonowaniem w jednej grupie wiekowej, tożsamością zbiorową a przemianami w strukturze społecznej<sup>176</sup>. Uważa, iż zagadnienie pokolenia rozpatrywać należy w kontekście działających podmiotów, a nie tylko działania struktur społecznych. Każde pokolenie

172 K. Wojtaszczyk, *Poziom kompetencji wirtualnych pokolenia Y i C – ocena na podstawie autodiagnozy studentów*, „E-mentor” 2013, nr 2(49).

173 D. Hildebrandt-Wypych, *Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 2(10).

174 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczna*, Kraków 2012, s. 295.

175 Ibidem, s. 155.

176 K. Mannheim, *Das Problem der Generationen* [w:] *Jugend in der Modernen Gesellschaft*, op.cit., s. 30–31.

umiejscowione jest w konkretnych warunkach społecznych, politycznych, kulturowych, ale także ekonomicznych, które autor określał jako Generationslagerung („Położenie pokoleniowe”)<sup>177</sup>. Jednością pokoleniową nazywa dorastanie w jednym czasie podobnej grupy wiekowej, uczestniczącej w zbiorowych wydarzeniach, i związane z tym wspólne doświadczenia<sup>178</sup>. Hanna Świda-Ziemba definiuje pokolenie jako „zbiór młodych osób, które podlegając zbliżonym procesom socjalizacji w pewnym określonym okresie historycznym, wyrabiają sobie pewien system kategorii pojęciowych, za pomocą których postrzegają rzeczywistość, określają własną tożsamość, podejmują wybory życiowe i definiują bieżące sytuacje”<sup>179</sup>.

„Rozdzielenie” epok, czyli przyjęcie cezur czasowych, pozwala wyróżnić poszczególne pokolenia, a co istotne, ułatwia też porządkowanie przemian zachodzących w społeczeństwie. Sam zaś fakt pojawienia się na świecie w określonym przedziale czasowym nie jest i nie może być wyznacznikiem równego postrzegania rzeczywistości. Jak zauważa Peter Drucker, kiedy w życie wejdą dwa kolejne pokolenia, mamy do czynienia już z zupełnie innym światem, „a ludzie wówczas żyjący nawet nie mogą wyobrazić sobie świata, w którym żyli ich dziadkowie i w którym przychodzili na świat ich rodzice”<sup>180</sup>. Jednak – jak stwierdza José Ortega y Gasset – „pod najbardziej nawet konfliktową warstwą postaw przeciwstawnych z łatwością można dostrzec delikatną nić, która łączy wszystkich”<sup>181</sup>. Zdaniem Hanny Świdy-Ziemby czynnikiem formującym pokolenia są „zbliżone uwarunkowania światopoglądów i postaw określonych roczników młodzieży, nie zaś podobieństwo ich samych”<sup>182</sup>. „Każda grupa wiekowa ma do dyspozycji kulturowo uwarunkowany wzorzec zachowań, charakteryzujący człowieka w określonej fazie życia. Style życia poszczególnych grup wiekowych są wobec siebie komplementarne i stanowią „symboliczny, a nawet rytualny wyraz ogólnego schematu zachowań”; co więcej, wiek w kontekście społecznym ma znaczenie ideologiczne”<sup>183</sup>.

177 Ibidem, s. 35.

178 Ibidem, s. 40.

179 H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010, s. 9.

180 P. Drucker, *Spółczesność pokapitalistyczna*, Warszawa 1999, s. 9.

181 J. Ortega y Gasset, *Po co wracamy do filozofii?*, Warszawa 1992, s. 46.

182 H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, s. 50.

183 S.N. Eisenstadt, *Altersgruppen und Sozialstruktur...*, op.cit., s. 50.

Znany badacz australijski Mark McCrindle podkreśla, że współcześnie redefinicji należy poddać znaczenie pokolenia zwłaszcza w ujęciu biologicznym, jako czasu od narodzin rodziców do narodzin ich potomstwa, kształtującego się w przedziale 20–25 lat. Analizując przemiany społeczno-kulturowe, ekonomiczne, a przede wszystkim rozwój nowych technologii, okres, w którym dokonuje się zmiana pokoleniowa, uległ widocznemu skróceniu do około 15 lat. McCrindle przez „pokolenie” rozumie kohorty ludzi, którzy urodzili się w podobnym przedziale czasu, są w podobnym wieku i ukształtowani zostali przez istotne wydarzenia, które mając na względzie współczesny rozwój technologii, mają charakter globalny<sup>184</sup>. Szybkość, z jaką dokonują się przemiany społeczno-ekonomiczne i kulturowe, sprawia, że przyspiesza też następstwo pokoleń, utrudniając tym samym wytworzenie się więzi pokoleniowej, która byłaby względnie trwała dla osób w zbliżonym wieku.

Opisując zatem tożsamość kolejnych pokoleń, będących użytkownikami technologii informacyjnych, badacze odwołują się do ujęcia „pokolenia, które łączy z różnymi określeniami. Coraz częściej nazwy generacji nawiązują do mediów, jako kategorii definiującej doświadczenie wspólne dla wszystkich osób danego pokolenia”<sup>185</sup>. I tak lata 60. XX wieku to przede wszystkim pokolenie telewizyjne, lata 70. pokolenie wideo, lata 80. to generacja Nintendo – określana jako pokolenie X, lata 90. XX wieku to pokolenie komputera i Internetu – określane jako pokolenie Y. Pierwsza dekada XXI wieku to telefony komórkowe, iPady i sieci społecznościowe – czyli pokolenie Z. Osoby urodzone po 2010 roku to pokolenie Alfa, określane też jako „Google Kids”<sup>186</sup>. Jakże zatem cechy posiadają pokolenia XYZ oraz Alfa, czym się charakteryzują i kogo możemy zaliczyć do poszczególnych grup?

184 M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ: Understanding the Global generations*, Bella Vista NSW: McCrindle Research Pty Ltd. 2014, s. 16–18.

185 H. Tomaszewska, *Od telepokolenia do digital natives, czyli o tym jak nowe technologie zmieniają styl życia współczesnej młodzieży* [w:] *Współczesna edukacja kulturowa-oblicza, przemiany, perspektywy*, Rogulska A., Danielak-Chomać M. (red.), Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, Siedlec 2010, s. 177.

186 M. Gruchoła, *Od pokolenia X do pokolenia Alpha-wartości mediów* [w:] *Współczesne media. Wartości w mediach – wartości mediów*, t. 2, I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), Lublin 2014.

## 2.3. Generacje młodych – próba konceptualizacji

### Baby boomers (urodzeni w latach 1946–1965) – po polsku boomerzy

Baby boomers oznacza dzieci wyżu demograficznego, który nastąpił po zakończeniu II wojny światowej. Osoby należące do tego pokolenia w większości hołdują takim wartościom jak stabilizacja, która związana jest ze stałą pracą czy stałym miejscem zamieszkania. Dla osób tych poczucie bezpieczeństwa jest największą wartością. Bezpieczeństwo i stabilność przejawiać się mają w stałej pracy, a co za tym idzie wypracowanej emeryturze, własnym mieszkaniu, a także zalegalizowanym małżeństwie. Pokolenie to silnie przywiązane jest do tradycji, stanowiącej element ich tożsamości. Tradycja ta przejawia się w zwyczajach i rytuałach, które są powtarzalne, ale i przewidywalne. Nie są zwolennikami dokonujących się zmian, skutkujących odstępstwami od ustalonych i przyjętych zasad. Osoby wykształcone i zajmujące istotne dla społeczności stanowiska traktują jako autorytety. Wierzą w ich nieomylność<sup>187</sup>. Boomerzy nie lubią zmieniać poglądów. Wyrobiwszy już sobie zdanie na jakiś temat, będą w większości go bronić. Urodzeni w patriarchy, rozumieją świat poprzez strukturę pionową, która nakazuje wspinanie się po drabinie kariery, doświadczenia, ale też pozycji. Ich poczucie własnej wartości będzie opierało się na sukcesach zawodowych. Tradycyjny podział ról w rodzinie to: kobieta przede wszystkim w roli matki i żony, a ojciec jako osoba zapewniająca finansowe bezpieczeństwo i stabilizację. Z tym też związany jest pasywny model wychowania dziecka, oparty nie na wspólnym spędzaniu czasu, ale na dostarczaniu zasobów i zabezpieczeniu przed potencjalnymi zagrożeniami. W Polsce pokolenie baby boomers charakteryzuje się w większości postawą roszczeniową, przekonaniem o tym, że to, co jest wspólne, jest też moje, brakiem społeczeństwa obywatelskiego, podejrzliwością, ale także nieufnością i izolacjonizmem<sup>188</sup>. Każda zmiana będzie wywoływała u nich stres. Zwolnienie z pracy, samodzielne czy przez pracodawcę, postrzegają jako prawdziwą tragedię. Warto podkreślić fakt, iż pokolenie to bardzo często jest stabilne finansowo. Część

187 M. Kowalówka, *Baby Boomers, Generacja X i Millenials, czyli zmiany pokoleniowe w organizacji*, 2015, <https://rynekpracy.pl/artykuly/baby-boomers-generacja-x-i-millenials-czyli-zmiany-pokoleniowe-w-organizacji> (dostęp: 26.05.2023).

188 M. Grzesiak, *21 różnic pokoleniowych między Baby boomers, X i Y*, 2014, <https://natemat.pl/blogi/mateuszgrzesiak/122459,21-roznic-pokoleniowych-miedzy-baby-boomers-x-i-y> (dostęp: 26.05.2023).

okresu ich pracy zawodowej przebiegała w poprzednim systemie gospodarczym. Jeśli udało im się bez większych problemów przejść okres przełomu, najczęściej mają dziś, lub wkrótce nabędą, prawa do całkiem dobrej emerytury – nierzadko z pewnością wyższej niż ta, która czeka pokolenie X. Niestety w pokoleniu tym jest również wiele osób o bardzo niskich emeryturach – głównie są to kobiety, które pracowały krótko i/lub pozostawały na utrzymaniu mężów.

### Pokolenie X (urodzeni w latach 1965–1979) – baby bust

Pojęcie „pokolenie X” zostało użyte w 1964 roku przez brytyjską socjolog Jane Deverson w książce *Generation X*. Prowadziła ona badania dotyczące ówczesnej młodzieży. Zostało to opisane w książce Douglasa Couplanda *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*. Pokolenie X, które czasami jest skracane do Gen X, to nazwa nadana pokoleniu Amerykanów urodzonych między połową lat 60. a początkiem lat 80. Dokładne lata, które składają się na Gen X, są różne. Niektórzy badacze – jak np. William Strauss i Neil Howe – umieszczają dokładne lata urodzenia między 1961 a 1981, podczas gdy Wolf umieszcza lata urodzenia między 1965 a 1979. Wszyscy jednak zgadzają się, że Gen X następuje po pokoleniu wyżu demograficznego, a poprzedza generację Y<sup>189,190</sup>.

W Polsce generacja X to osoby urodzone w latach 1965–1979. Na ich zachowania i wartości miały wpływ zmiany ustrojowe, systemu edukacyjnego czy też zmiany dokonujące się na rynku pracy. Przedział wiekowy jest tutaj bardzo duży, przez co obejmuje osoby, które przeżyły i pamiętają dobrze czasy PRL-u, oraz osoby zdecydowanie młodsze, które w socjalizmie były w wieku przedszkolnym.

Pokolenie to było również nazywane pokoleniem baby bust, co wiązało się z niewielką liczebnością w stosunku do pokolenia, które je poprzedzało, czyli baby boom. Pozostali oni pod wpływem światowej konkurencji i są przyzwyczajeni do otrzymywania natychmiastowych informacji zwrotnych z gier komputerowych i wideo<sup>191</sup>.

189 R. Wolf, *Wellbeing by Generation: Where Some Thrive, Others Struggle*, 2019, <https://www.gallup.com/workplace/268025/wellbeing-generation-thrive-others-struggle.aspx> (dostęp: 15.05.2023).

190 W. Strauss, N. Howe, *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, Harper Perennial, New York 1992.

191 E. Supriyati, *Studi Empirik Social Commerce (S-Commerce) Dari Sudut Pandang Kualitas Website*, „Simetris: Jurnal Teknik Mesin, Elektro dan Ilmu Komputer” 2015, 6(1), s. 89–94.



Pokolenie X nie chce być takie jak pokolenie ich rodziców, czyli boomerów. Zaznacza swoją indywidualność poprzez skupienie na rozwoju, podnoszenie kompetencji i kroczenie własną ścieżką. Rodzicom przedstawiali często nieprawdziwy obraz własnego życia, chcąc utrzymać ich w przekonaniu, że żyją w miarę normalnie, tak jak większość. Oczywiście postępowanie takie wynika z wielkiej miłości pokolenia X do swoich rodziców. Indywidualizm to także kreowanie tzw. marki osobistej. Są pokoleniem niezależnym, potrafiącym efektywnie pracować. Swoją pracę zawodową zaczęli u progu roku 1989. Musieli zatem uczyć się funkcjonowania w nowych realiach i wykazywać się dużą elastycznością. Istotny jest także dla nich rozwój osobisty, korzystają zatem z różnych metod i technik. Chcą czuć się życiowo spełnieni. Pokolenie X korzysta z technologii, wykorzystując media społecznościowe. Pokolenie X nie jest jednolite pod względem ekonomicznym. Weszli oni na rynek pracy wraz z wejściem do Polski zachodnich korporacji. Nie dotyczy to jednak całego pokolenia. Osoby z tego pokolenia nie raz stały w kolejce do rejestracji w urzędzie pracy. Wszystko to sprawia, że w końcowym rozrachunku może się okazać, że po zakończeniu aktywności zawodowej pokolenie X będzie miało uposażenie emerytalne niższe niż ich rodzice z pokolenia baby boomers.

### **Pokolenie Y (milenialsi) – urodzeni w latach 1980–1994**

Kolejne pokolenie, milenialsi (znani również jako generacja Y), to kohorta demograficzna następująca po pokoleniu X. Tworzą je osoby urodzone w latach 1980–1994. Są to młodzi ludzie korzystający z ogromnego postępu technologicznego, będący uczestnikami reformy edukacyjnej. O byłym ustroju słyszeli jedynie z opowieści rodziców. Różnica pokoleniowa nie jest efektem oglądania innych programów czy słuchania innej muzyki, różni ich podejście do siebie i świata. Dobrze czują się w technologii i wolą komunikować się za pomocą poczty elektronicznej lub tekstu, niż rozmawiać twarzą w twarz<sup>192</sup>.

Pokolenie Y tworzą osoby świadome swojej wartości, które są lepiej wykształcone. Nowości technologiczne nie są dla nich problemem, co przekłada się na to, że są mobilni i bardziej elastyczni. Prezentują też inne zachowania na rynku pracy. Wychowani przez pokolenie X, milenialsi dorastali nie tylko wśród tech-

192 Jeffery G. Harber, *Generations in the Workplace: Similarities and Differences. Electronic Theses and Dissertations*, 2011, <http://dc.etsu.edu/etd/125> (dostęp: 19.06.2023).

nologii ICT<sup>193</sup>, ale też w przekonaniu o własnej wyjątkowości. Dzieci pokolenia X były przedstawiane przez swoich rodziców jako wyjątkowo uzdolnione w jakimś kierunku, zachowujące się w jakiś szczególny sposób itp. Podczas gdy sami milenialsi wcale nie chcieli być postrzegani jako wyjątkowi, chcą robić to, co ich interesuje i sprawia przyjemność. Jest to też pokolenie mniej samodzielne, dlatego chętnie mieszka z rodzicami – 60% dzisiejszych Amerykanów wraca po studiach mieszkać z rodzicami w ich domu, a w Polsce wskaźnik kidults (dorośli mieszkający z rodzicami) w wieku 25–34 lata wynosi 43%<sup>194</sup>.

Nie są skupieni na własnym rozwoju, nie postrzegają go w kategoriach korzyści z niego wynikających. Świat wirtualny jest dla milenialsów tak samo ważny i realny jak świat rzeczywisty. Większość ich aktywności, takich jak chociażby nauka czy zakupy, dokonuje się w sferze online. Jest to także przestrzeń, w której nawiązują przyjaźnie i sympatie, np. można poznać zarówno członków swojego teamu w grach wideo (również rozgrywanych online), jak i partnera życiowego. Pandemia Covid-19, wprowadzone obostrzenia i lockdown spotęgowały jeszcze te aktywności<sup>195</sup>. Generacja Y nie przejmuje się opiniami innych ludzi, liczy się tylko z własną grupą rówieśniczą. Z ich perspektywy rodzice i nauczyciele nie są nieomylni. Ich zdaniem nie znają oni prawdziwego czyli wirtualnego, świata. Milenialsi lubią być chwaleni i doceniani. Nie uznają też systemu hierarchii, według nich wszyscy są równi i tak powinni być traktowani<sup>196</sup>. Pokolenie to nie przywiązuje się także do konkretnych miejsc czy rzeczy (z wyjątkiem smartfonu). Nie boi się podróży i ryzyka, życia i pracy w innym kraju. Nawet jeśli niezbyt dobrze zna obcy język – choć bardzo często zna go o wiele lepiej niż przedstawiciele pozostałych pokoleń. W pokoleniu tym możemy dostrzec trudności w komunikacji, zwłaszcza tej werbalnej. Większość milenialsów przez telefon w formie rozmowy komunikuje się głównie z przedstawicielami starszych pokoleń. Między sobą milenialsi komunikują się głównie pisemnie, przez SMS oraz aplikacje do komunikacji, takie jak

193 S.S. Pate, M. Adams, *The influence of social networking sites on buying behaviors of Millennials*, „Atlantic Marketing Journal” 2013, 2(1), 7.

194 M. Grzesiak, *21 różnic pokoleniowych...*, op.cit.

195 N. Lubik-Reczek, *Investing in people! Civic activity of the young generation during the COVID-19 pandemic* [w:] *The world during and after the pandemic*, J. Babiak, A. Kisiołek, K. Urbaniak (red.), Środa Wielkopolska 2021.

196 Ch. Espinoza, M. Ukleja, *Zarządzanie milenialsami*, Warszawa 2018.

Messenger czy WhatsApp. W rozmowach tak prowadzonych używają mnóstwa skrótów oraz tzw. emotikonów, wyrażających emocje. Jeżeli chodzi o sytuację finansową pokolenia Y, to jest ona dość niestabilna<sup>197</sup>. Milenialsi potrafią zarabiać duże pieniądze, pracując za granicą, lub w sposób niezrozumiały dla innych pokoleń – prowadząc kanał na YouTube. Rzadko jednak przywiązują się do konkretnego pracodawcy. Dla ludzi z tego pokolenia opinia pracodawcy nie ma większego znaczenia. Często pracują na umowach cywilno-prawnych lub na czarno. W związku z powyższym sytuacja emerytalna generacji Y może być szczególnie trudna – ich świadczenia mogą być wyjątkowo niskie za sprawą braku opłacania składek systemu ubezpieczeń społecznych lub opłacania go w najniższym wymiarze.

### Pokolenie Z – urodzeni w latach 1995–2009

Osoby z pokolenia Z, urodzone między 1995 a 2000 rokiem, nie są dobrymi słuchaczami, brakuje im też umiejętności interpersonalnych. Dobrze funkcjonują w sieci i czują, że aby być skutecznymi komunikatorami, muszą komunikować się za pomocą sieci. Pokolenie Z jest również znane jako „ciche”, z powodu technologii rządzącej światem, co daje im nazwę „silent, the iGeneration, generation quiet, and the next generation”. Internet jest dla nich oczywistością, a strony takie jak Orkut, Google czy Facebook uważają za swoją społeczność. W ramach tej społeczności cyberprzestrzeni człowiek może mieć wielu znajomych, nie spotykając nikogo osobiście. Uważając się za ciche pokolenie, członkowie tej generacji nie mają osobistych spotkań z przyjaciółmi, które mogłyby prowadzić do budowania relacji interpersonalnych a co za tym idzie także związków. Uważają, że życie wokół innych jest inwazją na ich przestrzeń<sup>198</sup>.

Mark McCrindle i Ashley Fell, analizując to pokolenie, wskazują pięć zasadniczych cech charakterystycznych. Jest to pokolenie: cyfrowe, globalne, społeczne, mobilne, a także wizualne<sup>199</sup>. Cyfrowe (*digital*), czyli wykorzystujące nowe technologie, mające wpływ na dziedziny ich funkcjonowania, ale co istotne – tak-

197 A. Korzeniowska, *Generation Y on the e-commerce market. Comparison between Polish and South Korean young consumers' behaviour*, „Journal of Marketing and Consumer Behaviour in Emerging Markets” 2015, 2(2), s. 33–48.

198 Jeffery G. Harber, *Generations in the Workplace: Similarities and Differences. Electronic Theses and Dissertations*, 2011, <http://dc.etsu.edu/etd/1255> (dostęp: 23.05.2023).

199 M. McCrindle, A. Fell, *Understanding Generation Z: Recruiting, Training and Leading the Next Generation*, Norwest NSW: McCrindle Research Pty Ltd., 2019, s. 10.

że na zacieranie granic między tym, co prywatne, a tym, co publiczne. Generacja Z, korzystając z mobilnych urządzeń, ma bezpośredni dostęp do wszelkich informacji. Rozwój nowoczesnych technologii ma też wpływ na to, że jest to pokolenie w pełni globalne (*global*). Młodzi ludzie, funkcjonując w świecie wirtualnym, pozostają pod wpływem „światowego” stylu życia jak żadne pokolenie dotąd<sup>200</sup>. Za sprawą mediów społecznościowych pokolenie Z jest pod silnym wpływem swoich rówieśników. Te kontakty społeczne przebiegają ponad granicami społecznymi, ale też i geograficznymi czy demograficznymi. Świat ten staje się dla nich głównym źródłem informacji<sup>201</sup>. Funkcjonując w tej globalnej perspektywie, zmieniają miejsce zamieszkania czy pracy. Nastawieni są na ciągłe szkolenia oraz zmianę kwalifikacji zawodowych. Zdecydowanie wolą obejrzeć film, niż przeczytać artykuł analizujący dany problem. Obraz bardziej do nich przemawia.

Pokolenie to przez niektórych badaczy nazywane jest iGen – „i” od „internet”, „gen” od „generacja”. Określenie to nawiązuje do najpopularniejszego urządzenia, jakim jest iPhone<sup>202</sup>. Jean M. Twenge uważa, że współczesna młodzież jest mało dojrzała, dłużej mieszka z rodzicami, dłużej się uczy oraz odkłada na później podejmowanie pracy zarobkowej<sup>203</sup>. Najczęstszym ich zajęciem jest korzystanie z mediów społecznościowych. Brak bezpośrednich kontaktów powoduje poczucie osamotnienia i może wpływać na wzrost ryzyka depresji u nastolatków<sup>204</sup>. Innego zdania są Patti M. Valkenburg i Jochen Peter, którzy uważają, że media społecznościowe mogą wspierać samoocenę młodego pokolenia, a także wpływać na poprawę więzi społecznych<sup>205</sup>. Jean M. Twenge uważa ponadto, że pokolenie iGen traci zainteresowanie szkołą. Studenci traktują uczelnie jako instytucje, które mają ich przygotować do wejścia na rynek pracy. Będąc niepewni swoich dochodów, szukają zatrudnienia w tzw. stabilnych branżach<sup>206</sup>.

200 Ibidem, s. 11.

201 Ibidem.

202 J.M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*, Sopot 2019, s. 10.

203 Ibidem.

204 Ibidem, s. 89–102.

205 P.M. Valkenburg, J. Peter, *Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research*, „Current Directions in Psychological Science” 2009, 18(1), s. 1–5.

206 J.M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające...*, op.cit., s. 211–212.

Tabela 7. Charakterystyka osobowości i stylu życia pokoleń XYZ

## CHARAKTERYSTYKA OSOBISTA I STYLU ŻYCIA WEDŁUG POKOLENIA

	<b>Pokolenie X</b> (1965–1980)	<b>Pokolenie Y</b> (1981–2000)	<b>Pokolenie Z</b> (2000–i później)
<b>Podstawowe wartości</b>	Sceptycyzm Zabawa Nieformalność	Realizm Pewność siebie Radykalność, skrajność Zabawa Towarzyski, społeczny	Komfortowa/wygodna obsługa sieci i poczucie bycia skutecznym komunikatorem
<b>Komunikacja</b>	Droga do celu	Niesamowite wydatki	Może mieć wielu znajomych, nie spotykając się z nikim osobiście
<b>Media</b>	Telefony komórkowe Dzwon do mnie tylko w pracy	Internet Zdjęcie Telefon E-mail	Technologia rządzi światem
<b>Postępowanie z pieniędzmi</b>	Ostrożny konserwatysta Oszczędzaj, oszczędzaj, oszczędzaj	Zarabiaj, by wydawać	Wie, jak zarządzać, po co warto

Źródło: P. Dewanti, R. Eko Indrajit, *The Effect of XYZ Generation Characteristics to E-commerce C-TO-C: A Review*, „IKRA-ITH INFORMATIKA” 2018, 2(2), s. 58.

**Pokolenie Alfa (Alpha) – urodzeni w latach 2010–2025**

Określenie „pokolenie Alpha/Alfa” stworzył badacz pokoleń i futurolog Mark McCrindle w 2005 roku. Nazwa pochodzi od pierwszej litery alfabetu greckiego. Nowa nomenklatura wynika z konieczności odejścia od alfabetu łacińskiego (X, Y, Z) na rzecz greckiego. Spowodowane to jest wyczerpaniem się tego pierwszego przy określaniu kolejnych pokoleń. Pokolenie Alfa zaczęło się rodzić w roku 2010, tym samym, w którym ukazał się pierwszy iPad i został uruchomiony Instagram. Z typową długością generacji obejmującą 15 lat ostatni z generacji Alfa urodzi się w 2025 roku. To najmłodsze pokolenie i pierwsze, które urodziło się w XXI wieku.

Tworzą je potomkowie wczesnej generacji Y oraz późnego pokolenia X. Pokolenie Alfa reprezentuje przyszłość i stanowi soczewkę, przez którą możemy patrzeć na następne lata. Są to osoby obecnie uczęszczające do szkoły podstawowej<sup>207</sup>. W ciągu najbliższych lat najstarsi z nich przejdą przez okres nastoletni i osiągną dorosłość. Będą najbardziej technologicznie zaawansowanym pokoleniem, funkcjonującym w świecie smartfonów i Facebooka. Określa się je pokoleniem medialnym, korzystającym z nowinek technologicznych wykorzystywanych w procesie edukacji, jak np. iPady czy e-learning<sup>208</sup>.

Raport zatytułowany *Understanding generation Alpha* autorstwa Marka McCrindle’a i Ashley Fell wskazuje główne cechy tej generacji. Jej przedstawiciele są zwolennikami nowych technologii, których obsługa nie przysparza im trudności. Używają *voice-recognition* (rozpoznawania głosu) zamiast pisania na klawiaturze. Większość czasu spędzają przed ekranem, mając jednocześnie krótszą zdolność skupienia uwagi. Pokolenie Alfa wchodzi w mniejszą liczbę relacji interpersonalnych, ich rozwój, edukacja i zabawa oparte są na mobilnych aplikacjach<sup>209</sup>.

207 J. Mak, *Zrozumieć pokolenie Alfa – kim są współcześni uczniowie*, 2022, [https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa#\\_ftn2](https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa#_ftn2) (dostęp: 12.06.2023).

208 D. Schawbel, *5 Predictions for Generation Alpha*, <https://danshawbel.com/blog/5-predictions-for-generation-alpha/> (dostęp: 12.06.2023).

209 M. McCrindle, A. Fell, *Understanding Generation Alpha*, Norwest NSW: McCrindle Research Pty Ltd., 2020.

## Schemat 7. Cechy generacji Alfa



Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Mak, *Zrozumieć pokolenie Alfa – kim są współcześni uczniowie*, 2022, [https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa#\\_ftn2](https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa#_ftn2) (dostęp: 18.06.2023).

Media społecznościowe są integralną częścią rozwoju obecnych nastolatków. Wielu z nich aktywnie angażuje się na stronach internetowych, przysyłając własne filmy na YouTube'a i łącząc się z przyjaciółmi za pomocą Facebooka czy Messengera. Pokolenie Alfa to samodzielna grupa demograficzna, która postrzegana jest jako influencerzy marki, segment konsumentów i rynek docelowy. Wiele stron internetowych powstaje z myślą o tej grupie docelowej. To młode pokolenie zdaje sobie sprawę ze swojej wartości i nie waha się sięgać po nowe możliwości. Z racji młodego wieku (najstarsi mają 13 lat) nie mają ja-

sno określonych planów zawodowych. Znaczenie będzie miało dla nich nie to, gdzie będą pracować, ale jak ta praca będzie wyglądać i co pracodawca będzie miał im do zaoferowania. Ważne będą możliwości awansu, nauka języków obcych, przyjazna atmosfera w miejscu pracy, a także podejście work-life balance. W hierarchii wartości pewność siebie i poczucie własnej wartości będą dominujące. Pokolenie to będzie wymuszało zatem zmiany funkcjonowania wielu organizacji. Elastyczność zatrudnienia, praca zdalna to dla nich codzienność. Świat nowych technologii to ich naturalne środowisko, w którym bez problemu się odnajdują. Styl pracy podyktowany będzie warunkami, w jakich się wychowali (z uwzględnieniem czasu pandemii Covid19). Wśród badaczy funkcjonuje opinia, że będzie to pokolenie bardzo dobrze wykształcone, ale też zamożne<sup>210</sup>. Alfa będzie największym pokoleniem, ponieważ mamy większą populację niż kiedykolwiek wcześniej. Będą żyć dłużej i będą bardziej zróżnicowani kulturowo w porównaniu z poprzednimi pokoleniami. Ich technologia sprawia, że są najbardziej globalnie połączonym pokoleniem w historii. Uważa się je za społeczne, globalne i mobilne, ponieważ będą pracować, uczyć się i podróżować między różnymi krajami i wieloma karierami. To pokolenie będzie dłużej się uczyć, później zacznie zarabiać, a więc pozostanie w domu z rodzicami dłużej, niż miało to miejsce wcześniej.

Pokolenie Alfa definiowane jest przez urządzenia technologiczne, takie jak smartfony i tablety, gry wideo, pociągi bez kierowcy, autonomiczne samochody i inteligentne głośniki, które mówią do ciebie. Te technologie zostały opracowane w ich pokoleniu i są wszystkim, co kiedykolwiek znali. Prawie niemożliwe jest oderwanie generacji Alfa od urządzeń, które są obecne w ich życiu od dnia narodzin<sup>211</sup>.

Definicje pokoleniowe są zatem najbardziej użyteczne, gdy obejmują ustalony przedział wiekowy, który umożliwi porównania między pokoleniami. Jeśli nomenklatura się utrzyma, to po pokoleniu Alfa będziemy mieli pokolenie Gamma (dzieci pokolenia Alfa), a później pokolenie Delta.

210 *Wszystko o pokoleniu Alfa – czym nadchodzące pokolenie będzie się kierować?*, <https://www.aplikuj.pl/porady-dla-pracownikow/3043/wszystko-o-pokoleniu-alfa-czym-nadchodzace-pokolenie-bedzie-sie-kierowac> (dostęp: 12.06.2023).

211 M. McCrindle, A. Fell, *Understanding Generation...*, op.cit.



Badania wykazały, że każde pokolenie ma swoje mocne i słabe strony. Członkowie starszych pokoleń wykazują cechy, które sprzyjają obsłudze klienta i lojalności wobec organizacji. Członkowie młodszych pokoleń mają wiedzę techniczną i zdolność do szkolenia innych w celu wykorzystania technologii z korzyścią dla zakładu pracy<sup>212</sup>.

## 2.4. Polityka młodzieżowa na poziomie krajowym i europejskim

Przez politykę młodzieżową rozumiemy działania instytucji publicznych, które dotyczą młodego pokolenia. Młodzież, będąc istotnym elementem współczesnego społeczeństwa, postrzegana jest jako inicjator wszelkich zmian, zarówno tych o charakterze społecznym, jak i politycznym czy ekonomicznym. Polityka na rzecz młodzieży angażuje coraz więcej młodych ludzi niezależnie od ich poglądów politycznych. W związku z tym podjęto próby umiejscowienia tej grupy w społeczeństwie, doprecyzowania jej praw, ale też i obowiązków. Powołane zostały instytucje nakierowane na działania młodzieży. Spełniać one mają funkcje kontrolne, pomocowe oraz informacyjne. Współczesne funkcjonowanie młodego pokolenia uwarunkowane jest także wpływem różnych instytucji, takich jak rodzina, organizacje młodzieżowe, wspólnoty religijne, różnego rodzaju instytucje publiczne, subkultury czy grupy rówieśnicze<sup>213</sup>. Działania te są koordynowane i nadzorowane przez agendy państwowe w kontekście realizacji polityki młodzieżowej.

Zgodnie z jedną z podstawowych definicji „polityka młodzieżowa to celowe, spójne i zaplanowane działanie wobec młodzieży przy użyciu dostępnych dla danego poziomu władzy narzędzi. Jest to przyjęty i realizowany przez władzę publiczną i organizacje pozarządowe zespół długofalowych działań na rzecz zaspokajania potrzeb i rozwiązywania problemów społecznych młodzieży”<sup>214</sup>.

212 J.G. Harber, *Generations in the Workplace...*, op.cit.

213 M. Sińczuch, *Polityka młodzieżowa jako odrębny obszar działania Unii Europejskiej* [w:] *Polityka młodzieżowa*, G. Zielińska (red.), „Studia BAS” 2009, nr 2(18), s. 148–149.

214 M. Skocz, K. Postawa, M. Prokopowicz, *Czym jest polityka młodzieżowa?*, raport z projektu Dolnośląskiego Urzędu Marszałkowskiego, Wrocław 2009, s. 7.

Polityka ta ma charakter przekrojowy. Dotyczy wielu działań związanych z edukacją, szkoleniami, integracją zawodową, polityką społeczną, kulturalną czy informacyjną, które znajdują się w gestii kilku ministerstw. Konieczna jest zatem współpraca różnych ośrodków w celu realizacji inicjatyw dotyczących młodzieży.

W Polsce pierwsze próby tworzenia polityki młodzieżowej powiązane były z procesem akcesyjnym do Unii Europejskiej. W efekcie w 2003 roku powstała Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012. Nie przełożyła się jednak ona na wdrożenie programów europejskich ani na integrację różnych środowisk młodzieżowych<sup>215</sup>. „Polityka młodzieżowa uznawana jest w krajach europejskich za międzyresortową, zintegrowaną politykę wobec młodych ludzi, wywodzącą się z ich potrzeb. Celem polityki młodzieżowej jest stworzenie odpowiednich warunków bytowych dla młodych ludzi, umożliwienie im uczestnictwa w życiu publicznym, udziału w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym na równi z innymi grupami społecznymi”<sup>216</sup>. Jasno wskazano, że polityka na rzecz młodych ma wynikać przede wszystkim z ich potrzeb. Rada Ministrów przyjęła, iż cele polityki określone w Strategii dotyczą osób w wieku 15–25 lat. Dokument poddany został konsultacjom z zainteresowaną grupą społeczną oraz przedstawicielami administracji rządowej. Na ich podstawie i przeprowadzonej diagnozy wskazano kluczowe obszary: edukację młodzieży, zatrudnienie, uczestnictwo w życiu publicznym, czas wolny, sport, kulturę oraz zdrowie i profilaktykę<sup>217</sup>. Zagadnienia te wyznaczyły z kolei cele strategiczne, do których zaliczyć możemy:

- » cel 1: tworzenie i wyrównywanie szans rozwoju, samorealizacja młodego pokolenia,
- » cel 2: stworzenie szans dla rozwoju własnej aktywności młodego pokolenia,
- » cel 3: przeciwdziałanie marginalizacji młodego pokolenia,
- » cel 4: rozwijanie międzynarodowej współpracy młodzieży,

215 M. Rodziewicz, *Proces kształtowania polityki młodzieżowej w Polsce na poziomie centralnym* [w:] „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, 1(1), s. 95.

216 Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2003.

217 G. Zielińska, *Rola państwa w realizacji polityki dla młodzieży* [w:] *Polityka młodzieżowa*, G. Zielińska (red.), „Studia BAS” 2009, nr 2(18); Strategia Państwa dla..., op.cit.

- » cel 5: zbudowanie systemu informacji młodzieżowej,
- » cel 6: kształcenie i doskonalenie zawodowe dorosłych pracujących z młodzieżą.

W dokumencie tym zwrócono szczególną uwagę na konieczność otoczenia wsparciem młodych osób pochodzących z terenów wiejskich, młodzieży niepełnosprawnej, zagrożonej bezrobociem lub narażonej na marginalizację społeczną<sup>218</sup>. Realizacja tych postanowień przyczynić się miała do utworzenia przedstawicielstwa młodzieży oraz podkreślić znaczenie organizacji młodzieżowych. Rok 2005 przyniósł przeformułowanie założeń Strategii w związku ze „Stanowiskiem rządu w sprawie wdrażania Europejskiego Paktu na rzecz Młodzieży”, w którym zobowiązaliśmy się do realizacji działań dodatkowych synchronizujących życie zarówno rodzinne, jak i zawodowe młodego pokolenia. Odpowiedzialność za realizację Strategii powierzona została ministrowi do spraw oświaty. W związku z faktem, iż dokument ten zawiera także kwestie zatrudnienia, do realizacji zadań wskazano również Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

W 2011 roku Kancelaria Prezesa Rady Ministrów opublikowała największy jak dotąd raport na temat młodzieży, *Młodzi 2011* autorstwa Krystyny Szafrańiec<sup>219</sup>. Stanowi on wielopłaszczyznową diagnozę sytuacji polskiej młodzieży w odniesieniu do skali międzynarodowej. Raport wskazuje młodzież jako istotny komponent nowoczesnego państwa z uwzględnieniem ogromnego potencjału innowacyjnego, który tkwi w aspiracjach i dążeniach życiowych młodych ludzi. Składa się z dziesięciu obszarów, poruszających kwestie związane z młodzieżą:

1. Czas na młodych – mówi o konieczności wymiany pokoleniowej.
2. Jacy są młodzi? – przedstawia obraz polskiej młodzieży.
3. Demografia – pokazuje bilans urodzeń i zgonów w Polsce.
4. Edukacja i nowe wyzwania – powstanie nowych zawodów w przyszłości.
5. Praca i wchodzenie na rynek pracy – źródło dochodów, ale też i satysfakcji.

218 Ibidem.

219 *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.

6. Obszar wspólnotowości i intymności – małżeństwo, rodzina, wybory alternatywne.
7. Konsumpcja, czas wolny, nowe media – obszar manifestacji statusu.
8. Młode pokolenie i nowy ustrój – poglądy i postawy
9. Zdrowie i zachowania ryzykowne młodzieży.
10. Młodzi i spójność społeczna.

Dokument ten zawiera także rekomendacje dla polityki prowadzonej przez rząd a dotyczące: edukacji, rynku pracy, zdrowia i opieki społecznej, kultury, aktywizacji młodego pokolenia<sup>220</sup>. Autorzy raportu uznali, iż obszary te powinny znaleźć się w dokumentach strategicznych dotyczących młodzieży. Uważają także młodzież za grupę społeczną o dużym potencjale innowacyjnym, istotnym z punktu widzenia wyzwań, jakie stoją przed społeczeństwem<sup>221</sup>. Raport to także próba scharakteryzowania dużej części polskiego społeczeństwa, która urodziła się lub dorastała w okresie transformacji systemowej. Nie bez znaczenia jest też fakt, że Polska stała się w 2004 roku członkiem Unii Europejskiej. Pokolenie to ma zatem zupełnie inną perspektywę rozwoju społeczno-zawodowego. Niezbędna jest także kontynuacja zadań podjętych przez poprzednie pokolenia.

Polityka młodzieżowa w Polsce nie ma niestety wypracowanych rozwiązań systemowych, a co za tym idzie nie jest też spójnie prowadzona<sup>222</sup>. Może być ona rozpatrywana w dwóch zakresach: *sensu stricto* i *sensu largo*. W wąskim rozumieniu będzie dotyczyła aktów prawnych stosowanych przez instytucje międzynarodowe, ale także państwowe, oraz wszystkich sfer funkcjonowania społecznego młodzieży. W szerokim znaczeniu jest systemem działań podejmowanych przez różne wspólnoty, skoncentrowanych na rozwiązywaniu istotnych kwestii doty-

220 J. Odorzyńska-Kondek, *Młodzi 2011* – Raport Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Konsumpcja i rozwój, nr 1, s. 137–140.

221 K. Mannheim, *Diagnosis of our Times. Wartime Essays of a Sociologist*, Chapter III: *The Problem of Youth in Modern Society*, Kegan Paul, Trench, Trubner & CO., LTD, London 1943.

222 A. Wiktorska-Święcka, *Polityka młodzieżowa państwa polskiego a kreacja kapitału społecznego*, Wrocław 2016, s. 4.

czących młodzieży, ale także włączeniu jej w proces współdecydowania<sup>223</sup>. Z uwagi na brak ustawy oraz strategii na rzecz młodzieży nie można wskazać jednego dokumentu, w którym kwestie rozwoju polityki młodzieżowej byłyby regulowane. W lutym 2013 roku Rada Ministrów przyjęła Długookresową Strategię Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności<sup>224</sup>. Zwrócono w niej uwagę na konieczność dostosowania systemu edukacji do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych.

W Polsce zarówno przed transformacją systemową, jak i po niej dominował model polityki młodzieżowej oparty na realizowaniu działań o charakterze tradycyjnym, takich jak edukacja, sport, kultura i turystyka, wyznaczonych przez zakres polityk sektorowych<sup>225</sup>. Działania te poszerzono dopiero w okresie przedakcesyjnym, za sprawą możliwości, jakie stworzyły programy europejskie<sup>226</sup>. Nie oznacza to jednak, że przed wejściem Polski do Unii Europejskiej nie były podejmowane działania na rzecz młodzieży związane z jej aktywizacją oraz angażowaniem w życie publiczne.

W 1982 roku Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej powołał urząd Ministra do Spraw Młodzieży. Jego kompetencje regulowała Uchwała nr 191 Rady Ministrów z dnia 3 września 1982 roku w sprawie zakresu działania Ministra-Członka Rady Ministrów do Spraw Młodzieży. Z kolei Uchwała nr 190 Rady Ministrów z dnia 3 września 1982 roku powoływała Komitet Rady Ministrów do Spraw Młodzieży. Do zadań ministra należała współpraca z odpowiednimi organami państwowymi, jak również organizacjami społecznymi i politycznymi w celu stworzenia podstaw do aktywnego udziału młodego pokolenia w życiu społeczno-politycznym.

223 A. Kołomycew, *Formalno-organizacyjne uwarunkowania polityki młodzieżowej na poziomie europejskim, krajowym i regionalnym*, „Polityka i Społeczeństwo” 2013, nr 4(11), s. 33–34, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Polityka\\_i\\_Spoleczenstwo/Polityka\\_i\\_Spoleczenstwo-r2013-t-n4\\_\(11\)/Polityka\\_i\\_Spoleczenstwo-r2013-t-n4\\_\(11\)-s33-50/Polityka\\_i\\_Spoleczenstwo-r2013-t-n4\\_\(11\)-s33-50.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Polityka_i_Spoleczenstwo/Polityka_i_Spoleczenstwo-r2013-t-n4_(11)/Polityka_i_Spoleczenstwo-r2013-t-n4_(11)-s33-50/Polityka_i_Spoleczenstwo-r2013-t-n4_(11)-s33-50.pdf) (dostęp: 14.05.2023); M. Sińczuch, *Polityka młodzieżowa jako odrębny obszar działania Unii Europejskiej* [w:] *Polityka młodzieżowa*, G. Zielińska (red.), „Studia BAS” 2009, nr 2(18), s. 149–150.

224 Uchwała nr 16 Rady Ministrów z 5 lutego 2013 r. w sprawie przyjęcia Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności.

225 M. Rodziewicz, *Proces kształtowania polityki...*, op.cit., s. 95.

226 A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa – wymiar krajowy i europejski*, Rzeszów 2014, s. 66–73.

Do działań tych zaliczyć można<sup>227</sup>:

- » wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży,
- » ochronę zdrowia, rozwój sportowo-kulturalny,
- » szeroko rozumianą politykę kadrowo-płacową,
- » świadczenia socjalne,
- » politykę mieszkaniową,
- » politykę rolną,
- » opiekę społeczną połączoną z ochroną młodzieży przed demoralizacją.

W zakresie swoich obowiązków minister współdziałał z socjalistycznymi związkami młodzieży oraz z ministrem oświaty i wychowania w celu wykorzystywania wyników prac Instytutu Badań nad Młodzieżą<sup>228</sup>. Do dyspozycji ministra wydzielony został fundusz na finansowanie działań doraźnych na rzecz młodzieży, do których zaliczyć można wspieranie inicjatyw socjalistycznych organizacji społecznych. W wykonywaniu swoich obowiązków minister wspierany był przez Biuro do spraw Młodzieży. Urząd Ministra ds. Młodzieży istniał do 1989 roku. Uchwałę o jego powołaniu uchyliła uchwała nr 193 Rady Ministrów z dnia 21 listopada 1988 roku w sprawie uznania niektórych uchwał ogłoszonych w Monitorze Polskim za nieobowiązujące<sup>229</sup>.

Po zmianach ustrojowych, które dokonały się w Polsce, urząd Ministra do Spraw Młodzieży nie został powołany. Podejmowano natomiast próby utworzenia przedstawicielstwa młodzieży na poziomie krajowym. W 1989 roku utworzone zostało Porozumienie Niezależnych Organizacji Młodzieżowych, dwa lata później Polska Rada Młodzieży, a w 1996 roku powołano Forum Młodzieży Polskiej. Nie były to jednak organizacje trwałe.

227 M. Rodziewicz, *Proces kształtowania polityki...*, op.cit., s. 96.

228 M.P. z 1983 r. nr 26, poz. 144, Zarządzenie nr 25 Prezesa Rady Ministrów z dnia 21 lipca 1983 r. w sprawie utworzenia Instytutu Badań Problemów Młodzieży, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19830260144> (dostęp: 17.06.2023).

229 M.P. z 1989 r. nr 2, poz. 10, Uchwała nr 193 Rady Ministrów z dnia 21 listopada 1988 r. w sprawie uznania niektórych uchwał Rady Ministrów i Prezydium Rządu ogłoszonych w Monitorze Polskim za nieobowiązujące, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP19890020010> (dostęp: 17.06.2023).

Jedną z pierwszych inicjatyw mających przyczynić się do zwiększenia aktywności społecznej młodego pokolenia był i jest Sejm Dzieci i Młodzieży. Pierwsza sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży odbyła się 1 czerwca 1994 roku z inicjatywy Kancelarii Sejmu oraz Janiny Ochojskiej – prezesa Polskiej Akcji Humanitarnej. W ławach sali plenarnej Sejmu zasiedli wtedy posłowie i posłanki wyłonieni w konkursie dla uczniów szkół podstawowych i średnich. Po reformie systemu oświaty w 1999 roku (w tym roku SDiM się nie odbył) kolejne edycje konkursu były już adresowane do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Współcześnie mamy powrót do szkół podstawowych i średnich. W pracach organizacyjnych związanych z przygotowaniem SDiM uczestniczy Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) oraz Instytut Pamięci Narodowej. W 2010 roku nastąpiła zmiana formuły rekrutacji kandydatów na posłów i posłanki. Wcześniej wyłanianie oni byli na podstawie konkursu literackiego, w ramach którego należało napisać pracę na jeden ze wskazanych tematów. Autorzy najlepszych prac wchodziłi w skład SDiM danej edycji. Od 2010 roku kandydatki i kandydaci do SDiM pracują w zespołach dwuosobowych, realizując działania społeczne związane z tematyką sesji. Nagrodą dla autorów najwyższej ocenionych projektów jest udział w sesji SDiM. Zmiana formuły spowodowała większe zaangażowanie młodzieży w działania na rzecz środowisk lokalnych. Głównym celem SDiM jest edukacja do świadomego uczestnictwa w życiu publicznym na zasadach demokratycznych (SDiM).

W 2002 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wraz z przedstawicielami organizacji młodzieżowych podjęło kolejną próbę stworzenia reprezentacji tej grupy społecznej. Organizowane były cykliczne konferencje, podczas których prowadzono konsultacje z tymi organizacjami. Rezultatem było powołanie w 2003 roku Polskiej Rady Młodzieży (PRM), zrzeszającej nie tylko organizacje ogólnopolskie, ale także regionalne (m.in. Śląskiej Rady Młodzieży czy Podlaskiej Rady Młodzieży)<sup>230</sup>. Minister edukacji narodowej i sportu złożył także w Sejmie projekt ustawy o przedstawicielstwach młodzieży. Nie otrzymał on jednak pozytywnej opinii ustawodawczej.

Na mocy Zarządzenia nr 40 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2010 roku w okresie od 1 stycznia 2011 roku do 28 lutego 2012 roku działał

230 M. Raczek, *Polityka na rzecz młodzieży w Polsce* [w:] *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, M. Boryń, B. Duraj, S. Mrozowska (red.), Toruń 2014, s. 153.

Departament Młodzieży i Organizacji Pozarządowych (DMOP)<sup>231</sup>. Zarządzenie powyższe regulowało zakres działań DMOP, do których należały sprawy dotyczące<sup>232</sup>:

- » edukacji globalnej;
- » organizacji wypoczynku dzieci i młodzieży;
- » rozwoju edukacji pozaformalnej;
- » koordynowania działań z zakresu informacji młodzieżowej, w tym programów EURODESK i PLOTEUS II;
- » współpracy z organizacjami młodzieżowymi;
- » współdziałania z Departamentem Współpracy Międzynarodowej w zakresie realizacji umów międzynarodowych kierowanych do dzieci i młodzieży, w szczególności międzynarodowej współpracy młodzieży;
- » inne.

Po rozwiązaniu Departamentu Młodzieży i Organizacji Pozarządowych wspomniane powyżej zadania podzielone zostały pomiędzy komórki organizacyjne Ministerstwa Edukacji Narodowej. W 2010 roku do reprezentowania organizacji młodzieżowych powołana została Polska Rada Organizacji Młodzieżowych (PROM). Powstała ona dzięki wspólnym działaniom przedstawicieli organizacji pozarządowych i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Formalnie tworzą ją stowarzyszenia w celu współpracy organizacji młodzieżowych.

Polską Radę Organizacji Młodzieżowych tworzy 30 organizacji, w których działa ponad 250 tys. młodych ludzi<sup>233</sup>. Zgodnie ze statutem zarządza nią dziesięcioosobowy Zarząd, w skład którego wchodzi pięciu przedstawicieli Pierwszej Izby i pięciu przedstawicieli Drugiej Izby<sup>234</sup>. Podział taki wprowadzony został z uwagi

231 Zarządzenie nr 40 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2010 r. zmieniające zarządzenie w sprawie regulaminu organizacyjnego Ministerstwa Edukacji Narodowej (Dz.U. MEN z 2011 r. nr 1 poz. 20).

232 Ibidem.

233 *Czym jest PROM? Poznaj nas*, <https://prom.info.pl/o-nas/> (dostęp: 23.06.2023).

234 Statut PROM, 2017, [http://prom.info.pl/wp-content/uploads/2014/03/statut\\_PROM\\_PL.pdf](http://prom.info.pl/wp-content/uploads/2014/03/statut_PROM_PL.pdf) (dostęp: 23.06.2023).



na to, iż Radę tworzą organizacje mające różną strukturę, liczebność, a także zasięg terytorialny. W skład Izby Pierwszej wchodzi organizacje młodzieżowe lub zrzeszające młodzież, które mają zasięg ogólnopolski oraz posiadają jednostki statutowe działające m.in. w jednej trzeciej województw i zrzeszające powyżej 2 tys. członków. Do Izby Drugiej zaliczamy pozostałe organizacje młodzieżowe lub zrzeszające młodzież. Jej działalność polega na upowszechnianiu idei partycypacji młodzieży w życiu publicznym, przekazywaniu informacji o sytuacji młodego pokolenia do wiadomości publicznej. Reprezentuje również podmioty ją tworzące wobec sektora publicznego i zajmuje się działalnością promocyjną organizacji zrzeszających młodzież. Działa także na rzecz młodzieży niezrzeszonej. W jej ramach powołane zostały specjalne grupy robocze zajmujące się m.in. problematyką bezrobocia, współpracy międzynarodowej czy usystematyzowanego dialogu<sup>235</sup>. Pełni także funkcję Krajowej Rady Młodzieży przy Europejskim Forum Młodzieży. Najważniejszym jednak zadaniem jest podejmowanie działań na rzecz stworzenia spójnej i nowoczesnej polityki na rzecz młodzieży w Polsce. PROM jest oficjalnym przedstawicielem polskiej młodzieży na Unijnych Konferencjach Młodzieżowych<sup>236</sup>. Posiada swoich przedstawicieli w Radzie Dialogu z Młodym Pokoleniem, przewodniczy Krajowej Grupie Roboczej ds. Unijnego Dialogu Młodzieżowego. PROM wraz z Ministerstwem Spraw Zagranicznych prowadzi program Młodzieżowy Delegat do ONZ. Od 2011 roku nadzoruje prace w ramach Unijnego Dialogu Młodzieżowego, mające przełożyć się na rozwój kompetencji obywatelskich młodego pokolenia. Efektem tych prac jest Unijna Strategia na Rzecz Młodzieży przyjęta w listopadzie 2018 roku. Od 22 kwietnia 2017 roku PROM działa także jako pełnoprawny członek (od 2014 r. członek-kandydat) w ramach Europejskiego Forum Młodzieży, gdzie wraz ze 102 organizacjami członkowskimi kształtować będzie politykę młodzieżową w Europie<sup>237</sup>. W kwietniu 2017 roku PROM przyjął również *Stanowisko w sprawie uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym i politycznym*. Do najistotniejszych postulatów zaliczyć należy: wsparcie organizacji młodzieżowych, zwłaszcza finansowe; gotowość ze strony decydentów do podzielenia się inicjatywą z młodym pokoleniem; transparentność wpływu młodzieży na podejmowane decyzje; dostęp młodych ludzi do informacji, a także wy-

235 M. Raczek, *Polityka na rzecz...*, op.cit., s. 154–155.

236 PROM, <https://prom.info.pl/> (dostęp: 15.06.2023).

237 PROM bliżej Europy, <https://www.eurodesk.pl/news/prom-blizej-europy> (dostęp: 15.06.2023).

korzystanie istniejącej już infrastruktury i procesów<sup>238</sup>. Warto jednak podkreślić, iż PROM nie zrzesza wszystkich organizacji młodzieżowych. Nie może być zatem traktowany jako organ reprezentujący tę grupę społeczną. Może jednak przedstawiać swój punkt widzenia w kwestiach związanych ze środowiskiem młodzieżowym. PROM konsultował projekty programów, a także zmiany w programach, m.in.: „Mieszkanie dla Młodych” (2015 r.) czy „Młodzież solidarna w działaniu” na lata 2016–2019. Uczestniczył też w pracach zespołu mającego opracować zmiany w artykule regulującym funkcjonowanie młodzieżowych rad gmin<sup>239</sup>. Na różnych poziomach administracji zarówno rządowej, jak i państwowej wskazać można podmioty zajmujące się sprawami młodego pokolenia. W polskim systemie prawnym instytucja młodzieżowych rad gmin wprowadzona została ustawą z 11 kwietnia 2001 roku<sup>240</sup>. W Unii Europejskiej młodzieżowe rady (*Youth Council*) są popularnym sposobem konsultacji społecznych oraz aktywizacji młodego pokolenia. 29 kwietnia 2016 roku powołano Parlamentarny Zespół ds. Wspierania Młodzieżowych Rad przy Jednostkach Samorządu Terytorialnego. Jego zadaniem jest wspieranie, a także doradztwo w zakresie działania młodzieżowych rad, scalanie środowisk związanych z młodzieżowymi radami, jak również propagowanie idei aktywności obywatelskiej przez partycypację w pracach młodzieżowych rad. Zespół współpracuje z PROM oraz Radą Dzieci i Młodzieży (RDiM) Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji i Nauki<sup>241</sup>. RDiM to organ powołany w 2016 roku przez ówczesną minister edukacji narodowej Annę Zalewską. Zadaniem jej jest wyrażanie opinii i przedstawianie propozycji dotyczących planowanych zmian w sprawach związanych z dziećmi i młodzieżą. Członkiem Rady mogą być

238 Stanowisko w sprawie uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym i politycznym, <https://docplayer.pl/63644162-Polska-rada-organizacji-mlodziezowych-standowisko-w-sprawie-uczestnictwa-mlodych-ludzi-w-zyciu-spoecznym-i-politycznym.html> (dostęp: 15.06.2023).

239 N. Lubik-Reczek, *The standards of Youth Councils' operation in Poland. An attempt at analysis*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2020, nr 6.

240 Ustawa z dnia 11 kwietnia 2001 r. o zmianie ustaw: o samorządzie gminnym, o samorządzie powiatowym, o samorządzie województwa, o administracji rządowej w województwie oraz o zmianie niektórych innych ustaw, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/zmiana-ustaw-o-samorzadzcie-gminnym-o-samorzadzcie-powiatowym-o-16897327> (dostęp: 14.06.2023).

241 Nowa Rada Dzieci i Młodzieży została powołana Zarządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 stycznia 2022 r. na okres do 30 września 2023 r. (Dz.U. z 2022 r. poz. 2). Do zadań Rady należy podejmowanie stanowisk oraz wyrażanie opinii, w tym przedstawianie propozycji w kwestiach dotyczących dzieci i młodzieży w zakresie spraw objętych działaniem administracji rządowej.

osoby między 13. a 21. rokiem życia, uczące się lub będące absolwentami szkół na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Wybierani są przez właściwego ministra na podstawie zgłoszeń<sup>242</sup>. Wśród kryteriów wyboru są: zaangażowanie w wolontariat, działalność społeczna oraz wyniki w nauce. Skutkować to może niestety tym, że do Rady nie dostaną się dzieci czy młodzież z mniejszych miejscowości, gdzie nie ma tylu możliwości angażowania się w wolontariat jak w dużych miastach, czy osoby słabiej radzące sobie z nauką. Nie jest to zatem organ reprezentatywny dla tej grupy społecznej. Warto, aby określone zostały przez ustawodawcę zasady demokratycznego wyboru przedstawicieli, tak by młodzi ludzie z terenów wiejskich też mieli swoich przedstawicieli.

Ustawa z 20 kwietnia 2021 roku o zmianie ustawy o samorządzie gminnym, ustawy o samorządzie powiatowym, ustawy o samorządzie wojewódzkim oraz ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie<sup>243</sup> modyfikuje dotychczasowe regulacje dotyczące tworzenia i funkcjonowania młodzieżowych rad gmin. Dodane zostały przepisy dotyczące młodzieżowych rad na poziomach powiatów i województw. Takich zapisów wcześniej nie było, choć podobne struktury w praktyce funkcjonowały. Nowelizująca ustawa przypisuje wszystkim jednostkom samorządu terytorialnego zadania w zakresie działań wspierających i upowszechniających idee samorządowe wśród mieszkańców, a zwłaszcza wśród młodzieży, w zakresie spraw istotnych z ich punktu widzenia. Na poziomie gminy zadania te przypominają w dużej mierze zadania własne, które określone zostały w art. 7 ust. 1 pkt 17 ustawy z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym<sup>244</sup>. Młodzieżowe rady (sejmiki) mają charakter konsultacyjny, doradczy i inicjatywny. Mogą współuczestniczyć w działaniach związanych z tworzeniem i realizacją rządowych dokumentów strategicznych. Zapisy ustawy przewidują również zmiany w przepisach ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie<sup>245</sup>. Przedstawiciele organizacji pozarządowych, związków i porozumień organizacji pozarządowych, podmiotów prowadzących działalność pożytku publicznego (art. 3 ust. 3 PożPubWolontU), młodzieżowych rad gmin,

242 Odpowiedź na interpelację nr 26591 w sprawie Rady Dzieci i Młodzieży RP przy MEN, 17.10.2018 <https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=B5PHQA> (dostęp: 16.06.2023).

243 Dz.U. z 2021 r. poz. 1038.

244 Dz.U. z 2020 r. poz. 713 ze zm.

245 Dz.U. z 2020 r. poz. 1057 ze zm.

młodzieżowych rad powiatów, młodzieżowych sejmików województw, a także Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej stanowić mają co najmniej połowę składu Rady Dialogu z Młodym Pokoleniem (Rada ma składać się z nie mniej niż 20 członków). RDzMP to organ dialogu obywatelskiego pomiędzy przedstawicielami instytucji i władz publicznych a reprezentantami środowisk młodzieżowych, funkcjonujący w formule organu opiniodawczo-doradczego. Rada ma za zdanie przedstawiać opinie o projektach aktów prawnych oraz programów rządowych w kwestiach dotyczących młodego pokolenia. Ponadto ma inicjować i wspierać działania na rzecz zwiększania partycypacji obywatelskiej młodych ludzi<sup>246</sup>. Celem Rady jest także budowanie dialogu między organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami społecznymi a organami władzy publicznej w zakresie dotyczącym młodzieży. Wspomagać ma także instytucje dialogu obywatelskiego, które działają na rzecz młodego pokolenia, uwzględniając szczególnie młodzieżowe rady gmin. Jest też pierwszym organem, który działa w ramach administracji rządowej, gdzie zasiadają przedstawiciele tej grupy wiekowej<sup>247</sup>. Rada Dialogu z Młodym Pokoleniem powstała z inicjatywy wicepremiera i przewodniczącego Komitetu do spraw Pożytku Publicznego Piotra Glińskiego, jako odpowiedź na postulaty środowisk młodzieżowych. Powołana na mocy art. 1 pkt 2 ustawy o zmianie ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z dnia 19 lipca 2019 roku, stanowi ciekawe połączenie przedstawicieli administracji publicznej, organizacji pozarządowych, młodzieżowych rad. Mogłaby być zatem płaszczyzną wymiany opinii i rzeczywistego dialogu młodego pokolenia z przedstawicielami władzy, gdyby nie fakt, że osoby wyłonione z drugiej grupy<sup>248</sup> składu Rady wybierane są nie przez swoich przedstawicieli, ale osobę wchodzącą w skład rządu. Zdaniem Huberta Taładaja „sens funkcjonowania instytucji dialogu istnieje nie wtedy, kiedy

246 Komitet do spraw Pożytku Publicznego, <https://www.gov.pl/web/pozytek/podstawowe-informacje2> (dostęp: 17.06.2023).

247 H. Taładaj, *Rozważania de lege lata i de lege ferenda na bazie pierwszych doświadczeń z funkcjonowania Rady Dialogu z Młodym Pokoleniem*, PPP, nr 4/2021, s. 100–112.

248 Zgodnie z art. 41 ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie skład Rady stanowią dwie grupy: 1. przedstawiciele polityków, m.in. przedstawiciel Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Rzecznika Praw Dziecka, Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki, ministra właściwego do spraw kultury fizycznej; 2. przedstawiciele organizacji pozarządowych, związków i porozumień organizacji pozarządowych podmiotów wymienionych w art. 3 ust. 3 ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, a także przedstawiciele młodzieżowych rad i Parlamentu Studentów Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 2020 poz. 1057 ze zm.).

odbywa się wyłącznie dialog dla samego dialogu (*l'art pour l'art*), ale gdy dochodzi do rzeczywistego dyskursu z udziałem różnych spojrzeń na sprawy publiczne oraz konstruktywnego i pełnego szacunku zderzenia poglądów<sup>249</sup>.

23 września 2020 roku prezes Rady Ministrów Mateusz Morawiecki powołał Piotra Mazurka – współprzewodniczącego Rady Dialogu z Młodym Pokoleniem oraz dotychczasowego szefa Gabinetu Politycznego Wiceprezesa Rady Ministrów – na urząd Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Młodzieżowej oraz Podsekretarza Stanu w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Utworzenie urzędu Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Młodzieżowej jest odpowiedzią na postulaty zgłaszane przez środowiska młodzieżowe w celu zwiększania partycypacji młodego pokolenia w rządowych procesach decyzyjnych. Podyktowane to jest chęcią stworzenia organu, który koordynować będzie dialog pomiędzy administracją rządową a partnerami społeczno-gospodarczymi, organizacjami pozarządowymi, jak również organami jednostek samorządu terytorialnego w zakresie inicjatyw polityki młodzieżowej. Do zadań pełnomocnika rządu ds. polityki młodzieżowej należy m.in. inicjowanie aktywności i współpraca z organami administracji rządowej, organami jednostek samorządu terytorialnego i organizacjami pozarządowymi w zakresie działań, które zwiększyć mają zaangażowanie młodego pokolenia w życie publiczne. Kontrolować ma także wszelkie prace podejmowane przez organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego w kwestiach związanych z sytuacją młodzieży w Polsce. W zakresie opiniowania projektów aktów prawnych i przedstawiania rekomendacji co do działań organów administracji rządowej i organów jednostek samorządu terytorialnego w sprawach dotyczących młodych ludzi współdziałać ma z Radą Dialogu z Młodym Pokoleniem. Nadzorować ma prace związane z przygotowaniem i wdrożeniem dokumentu strategicznego dotyczącego działań państwa w obszarze polityki młodzieżowej, po uprzednich konsultacjach z kręgiem interesariuszy<sup>250</sup>.

Od lutego do listopada 2021 roku pod nadzorem pełnomocnika rządu ds. polityki młodzieżowej przeprowadzone zostały ogólnopolskie konsultacje publiczne, mające doprowadzić do wypracowania założeń Strategii RP na rzecz Młodego Pokolenia. W konsultacjach wzięło udział ok. 30 tys. młodych ludzi z całej Polski.

249 Ibidem.

250 Komitet do spraw Pożytku Publicznego 2, <https://www.gov.pl/web/pozytek/piotr-mazurek-pełnomocnikiem-rządu-ds.-polityki-młodzieżowej> (dostęp: 24.06.2023).

Dla młodzieży kształcącej się poza granicami kraju zorganizowana została osobna sesja. W efekcie zdiagnozowano 7170 problemów i potrzeb oraz 4695 propozycji rozwiązań. Na bazie tych propozycji, skonsultowanych także z ekspertami oraz odpowiednimi resortami i instytucjami, pełnomocnik rządu ds. polityki młodzieżowej przygotował projekt Strategii RP na rzecz Młodego Pokolenia na lata 2022–2023<sup>251</sup>. Wiele rozwiązań, w tym stworzenie Funduszu Młodzieżowego, jest już realizowanych. W ramach Komitetu ds. Pożytku Publicznego z inicjatywy pełnomocnika rządu przygotowany został Rządowy Program Fundusz Młodzieżowy na lata 2022–2023. Jest to pierwszy rządowy program dedykowany aktywizacji młodzieży, służący zwiększeniu zaangażowania młodego pokolenia w życie publiczne, ale również wzmocnieniu instytucjonalnemu inicjatyw młodzieżowych. Program ten przyjęty został przez Radę Ministrów 19 lipca 2022 roku<sup>252</sup>. Uwzględni on trzy priorytety merytoryczne<sup>253</sup>:

1. Aktywizacja młodzieży w samorządach – w tym tworzenie i rozwój młodzieżowych rad oraz samorządów uczniowskich i studenckich.
2. Organizacje młodzieżowe w życiu publicznym – zwiększenie aktywności organizacji młodzieżowych, zwłaszcza w działaniach dotyczących edukacji obywatelskiej, solidarności międzypokoleniowej, jak również analizy sytuacji młodzieży.
3. Wzmocnienie kompetencji organizacji młodzieżowych – poprzez poprawę ich zarządzania, tworzenia i rozwijania strategii działania, a także tworzenia i doskonalenia zasobów.

Program został zaplanowany w perspektywie lat 2022–2033. Środki finansowe przeznaczone na Program to 10 mln zł w roku 2022, a następnie co roku 20 mln zł<sup>254</sup>.

251 Idea konsultacji strategii RP z młodzieżą, <https://www.gov.pl/web/dlamlodych/idea-konsultacji-strategii-rp-z-młodzieza> (dostęp: 24.06.2023).

252 Uchwała nr 159 Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2022 roku w sprawie przyjęcia programu wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego pod nazwą „Rządowy Program Fundusz Młodzieżowy na lata 2022–2023”, RM-06111-168-22.

253 Rządowy Program Fundusz Młodzieżowy na lata 2022–2023.

254 Ibidem.

Tabela 8. Środki finansowe w Rządowym Programie Młodzieżowym lata 2022-2023

	Rok 2022	Rok 2023	Łącznie
<b>PRIORYTET 1</b>	do 400 tys. zł	do 2,1 mln zł	do 2,5 mln zł
<b>PRIORYTET 2</b>	od 50 tys. zł	od 50 tys. zł	od 100 tys. zł
	do 125 tys. zł	do 125 tys. zł	do 250 tys. zł
<b>PRIORYTET 3</b>	od 50 tys. zł	od 50 tys. zł	od 100 tys. zł
	do 125 tys. zł	do 125 tys. z	do 250 tys. zł

Źródło: Rządowy Program Fundusz Młodzieżowy na lata 2022–2023.

Zespół pełnomocnika rządu ds. polityki młodzieżowej podczas prac nad treścią dokumentu sformułował cele strategiczne polityki młodzieżowej oraz wypracował program wdrożeniowy Strategii RP na rzecz Młodego Pokolenia. Zakłada on powołanie Zespołu ds. wdrożenia Strategii RP na rzecz Młodego Pokolenia na czele z pełnomocnikiem rządu ds. Polityki Młodzieżowej. W skład Zespołu wejdą: 1. przedstawiciele Rady Dialogu z Młodym Pokoleniem, 2. przedstawiciele młodzieżowych organizacji pozarządowych wyłonieni w naborze przeprowadzonym przez pełnomocnika rządu ds. polityki młodzieżowej, 3. przedstawiciele administracji państwowej zaproszeni przez pełnomocnika rządu ds. polityki młodzieżowej, w tym m.in. ministra edukacji i nauki, ministra rodziny i polityki społecznej, ministra zdrowia, 4. przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego, a także eksperci zaproszeni przez pełnomocnika rządu ds. polityki młodzieżowej<sup>255</sup>. Projekt Strategii przekazany został przez pełnomocnika 20 lipca 2022 roku Zespołowi Programowania Prac Rządu. Jego treść konsultowana była także z Rządowym Centrum Analiz, które sformułowało swoje sugestie. Większość z nich została uwzględniona. 14 października w ramach Zespołu Programowania Prac Rządu odbyła się debata nad zgłoszonym projektem dokumentu. Analizując wszystkie aspekty, ww. Zespół zobowiązał pełnomocnika do zorganizowania dodatkowych konsultacji z właściwymi resortami dla jej realizacji. Kolejnym przykładem międzysektorowej współpracy sektorów publicznego, prywatnego, naukowego i biznesowego są programy „Umiejętność Jutra” oraz „Kariera Jutra” dotyczące kompetencji cyfrowych de-

255 Sprawozdanie z działalności Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Młodzieżowej za 2022 rok.

dykowanych młodemu pokoleniu. Duże zainteresowanie programami potwierdziło założenia, że rozwój społeczeństwa informacyjnego, a także wzmacnianie umiejętności jutra to obszary, którymi młodzi ludzie współcześnie interesują się najbardziej.

Sprawy młodzieży studiującej reprezentowane są na szczeblu centralnym przez Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej. Zrzesza on samorządy studenckie ze wszystkich uczelni publicznych i niepublicznych w kraju (PSRP). Powołany został na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Do jego zadań należy m.in.: opiniowanie aktów normatywnych dotyczących studentów, organizacja szkoleń i warsztatów mających podnosić kwalifikacje studentów, wspieranie studenckich projektów oraz międzynarodowej wymiany<sup>256</sup>. Szczegółowe cele PSRP określone zostały w statucie uchwalonym 26 października 2013 roku: 1. reprezentowanie i promowanie edukacyjnych, socjalnych, ekonomicznych i kulturalnych potrzeb studentów; 2. ochrona praw i interesów wszystkich studentów w kraju oraz polskich studentów za granicą; 3. kreowanie i promowanie w środowisku studenckim postaw nastawionych na aktywne współdziałanie w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego; 4. identyfikacja i znoszenie barier w rozwoju naukowym, kulturalnym i sportowym ludzi młodych; 5. wspieranie samorządności studenckiej; 6. podnoszenie wiedzy, umiejętności i kompetencji studenckich wśród ludzi młodych poprzez działalność informacyjną, naukową, kulturalną, w zakresie szkolnictwa wyższego, edukacji, oświaty, wychowania i kultury fizycznej; 7. wspieranie mobilności studenckiej<sup>257</sup>.

Rada Młodych Naukowców jest organem doradczym ministra edukacji i nauki, została przez niego powołana na podstawie zarządzenia<sup>258</sup>. To organ, którego zadaniem jest wspieranie dokonań młodych badaczy. Członkiem Rady Młodych

256 Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365); PSRP – oficjalna strona internetowa Parlamentu Studentów RP, <https://psrp.org.pl/> (dostęp: 24.06.2023).

257 Statut Parlamentu Studentów RP, <http://psrp.org.pl/wp-content/uploads/2016/06/statut-jednolity-psrp.pdf> (dostęp: 24.06.2023).

258 Zarządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 24 września 2021 r. w sprawie powołania zespołu doradczego – Rady Młodych Naukowców (Dz.Urz. MEiN poz. 113) na podstawie art. 341 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.



Naukowców może zostać osoba, która spełnia definicję młodego naukowca<sup>259</sup> zawartą w Prawie o szkolnictwie i nauce, a także posiada znaczące osiągnięcia naukowe. Do zadań Rady należy: identyfikowanie istniejących i przyszłych barier rozwoju kariery młodych naukowców; przygotowywanie rekomendacji dotyczących instrumentów wspomagania kariery młodych naukowców; przybliżanie młodym naukowcom mechanizmów finansowania nauki; wspieranie kontaktów młodych naukowców z przedstawicielami środowisk gospodarczych oraz instytucji wdrażających innowacyjne rozwiązania w nauce; wdrożenie postanowień Europejskiej Karty Naukowca oraz Kodeksu Postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych w jednostkach naukowych<sup>260</sup>.

Wsparciem całej społeczności akademickiej służy również Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA) utworzona 1 października 2017 roku. Może ona m.in. przyznawać środki finansowe studentom, doktorantom oraz pracownikom uczelni lub jednostkom naukowym<sup>261</sup>. Przyczynić się ma także do wzmocnienia potencjału polskiej nauki i szkolnictwa wyższego.

Kolejnym organem, powołanym 21 grudnia 2020 roku, jest Młodzieżowa Rada Sprawiedliwości (MRS), której celem jest przede wszystkim<sup>262</sup>:

1. kreowanie i promowanie postaw nastawionych na aktywne współdziałanie w rozwoju świadomości prawnej wśród młodego pokolenia;
2. kształtowanie i utrwalanie postaw obywatelskich i patriotycznych;
3. zwiększenie zainteresowania młodzieży kwestiami związanymi z wymiarem sprawiedliwości;
4. wspieranie działań ministra sprawiedliwości;
5. wspieranie działań z zakresu edukacji prawnej skierowanych do młodego pokolenia.

259 Młody naukowiec to osoba prowadząca działalność badawczo-rozwojową, która w roku ubiegania się o przyznanie środków finansowych na naukę kończy nie więcej niż 35 lat, <http://rmn.org.pl/młody-naukowiec>.

260 Ibidem.

261 Ustawa z dnia 7 lipca 2017 r. o Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (Dz.U. z 2017 r. poz. 1530).

262 Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie powołania Młodzieżowej Rady Sprawiedliwości, <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/du-20-264> (dostęp: 24.06.2023).

MRS podobnie jak poprzednie rady ma charakter opiniodawczy i promocyjny. Organizować ma warsztaty, konferencje, debaty, panele dyskusyjne oraz przygotowywać raporty i analizy. Do jej zadań należy także prowadzenie kampanii społecznych i opiniowanie aktów prawnych. Rada liczy od 12 do 24 radnych, wybieranych spośród zgłoszonych kandydatów w naborze prowadzonym przez Ministerstwo Sprawiedliwości. Kandydatem może być osoba fizyczna, która w dniu ogłoszenia naboru ukończyła 16 lat, a nie przekroczyła 26. roku życia. Kadencja Rady trwa rok. Radni ze swojego grona wybierają przewodniczącego, zastępcę i sekretarza. Posiedzenia zwołuje minister<sup>263</sup>. Analogicznie do MRS powołana została Młodzieżowa Rada Klimatyczna jako organ opiniodawczo-doradczy przy Ministerstwie Klimatu i Środowiska. Ma być płaszczyzną do wymiany doświadczeń, pomysłów i postulatów pomiędzy młodym pokoleniem a decydentami<sup>264</sup>.

Polityka młodzieżowa na szczeblu centralnym jest też silnie powiązana z polityką młodego pokolenia realizowaną na poziomie ponadnarodowym – ze szczególnym uwzględnieniem Unii Europejskiej. To właśnie od państw członkowskich i regionów zależy realizacja głównych priorytetów działań, a odpowiedzialne za nią są władze krajowe, regionalne, a także lokalne państw unijnych. Na kształt polityki młodzieżowej wpływ wywarła tradycja, której celem było stworzenie uprzywilejowanych warunków dla młodzieży w zakresie opieki zdrowotnej, dostępu do edukacji i rynku pracy. Z europejskich programów młodzieżowych młodzież w Polsce korzystała także przed zmianami systemowymi. Po roku 1989 administracja publiczna wdrażała politykę młodzieżową, stosując rekomendacje Rady Europy oraz agencji ONZ. Warto także zaznaczyć, iż kwestia problematyki młodzieżowej pojawiła się w Unii Europejskiej dopiero pod koniec lat 80. XX wieku. Wcześniej zajmowała się nią Rada Europy, a także inne organizacje międzynarodowe<sup>265</sup>. Na szczególną rolę młodego pokolenia już w latach 60. uwagę zwracało również Zgromadzenie Ogólne ONZ. Deklaracja z 1965 roku podkreśla konieczność realizacji polityki młodzieżowej, uwzględniającej zarówno charakter socjalny, jak i aktywizację młodego pokolenia<sup>266</sup>.

263 Ibidem.

264 MKiŚ, <https://www.gov.pl/web/klimat/MRK> (dostęp: 24.06.2023).

265 Compendium of Council of Europe approaches to key youth policy and youth work issues, [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/PR\\_material/2012\\_Compendium\\_all\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/PR_material/2012_Compendium_all_en.pdf) (dostęp: 24.06.2023).

266 Declaration on the Promotion Among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding Between Peoples 2037(XX), UN General Assembly, 7 december 1965, A/RES/20/2037.

Fundamentem realizacji unijnej polityki młodzieżowej była Biała Księga. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej, przyjęta przez Komisję Europejską w 2001 roku<sup>267</sup>. Była to odpowiedź na brak instrumentów, za pomocą których młodzi ludzie mogliby uczestniczyć w sferze publicznej i współdecydować o sprawach ich dotyczących. Jej przyjęcie spowodowało, iż ta grupa społeczna zaczęła być widoczna w kontekście planowania, a także wdrażania polityk szczegółowych<sup>268</sup>. Inicjatywy wspierające młode pokolenie realizowane były w ramach krótkookresowych programów dotyczących kwestii edukacyjnych i kulturalnych. Celom tym służył m.in. program „Młodzież dla Europy” (*Youth for Europe*, 1988–1999), którego kontynuacją był „Europejski wolontariat” (1998–1999) oraz „Młodzież” (2000–2006), jak również „Młodzież w działaniu” (2007–2013). W oficjalnych dokumentach unijnych młodzież jako podmiot działań pojawiła się w roku 1991 w Traktacie o Unii Europejskiej (Traktat z Maastricht). Postulowano w nim rozszerzenie zakresu polityk unijnych o obszar młodzieży (art. 127 § 2). Głównym dokumentem proponującym spójną wizję i kierunki rozwoju polityki młodzieżowej w krajach UE oprócz Białej Księgi jest także Europejski Pakt na rzecz Młodzieży<sup>269</sup>. Warto podkreślić, iż aktywnym aktorem w sprawach młodego pokolenia jest również Rada Europy. Od 2005 roku realizowany jest program mający na celu koordynację i współpracę pomiędzy Komisją Europejską a Radą Europy. Efektem jest ewaluacja krajowych polityk młodzieżowych i funkcjonowania Europejskiego Centrum Wiedzy o Polityce Młodzieżowej<sup>270</sup>. Polska, będąc od 2004 roku pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej, może zatem korzystać z całego unijnego dorobku dotyczącego polityki młodzieżowej. Kolejnym dokumentem tworzącym podwaliny pod europejską politykę młodzieżową była Strategia UE na rzecz młodzieży – Inwe-

267 White Paper. A New Impetus for European Youth, Brussels, European Commission 21.11.2001, COM(2001) 681 final.

268 T. Dibou, *Towards a better understanding of the model of EU youth policy*, „Studies of Changing Societies: Youth under Global Perspective” 2012, vol. 1(5), s. 20.

269 European Youth Pact, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/youth/c11081\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_en.htm) (dostęp: 24.06.2023).

270 European Knowledge Center on Youth Policy, <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/ekcyp-detailed> (dostęp: 24.06.2023).

stowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania<sup>271</sup>. Warto zaznaczyć, iż na przestrzeni lat dostrzec można zmiany w podejściu do młodzieży jako grupy społecznej w kontekście jej angażowania. Zwracano uwagę na nieco inne przestrzenie związane z młodym pokoleniem. Nie chodzi już tylko o edukację czy kulturę, ale także o kwestie zatrudnienia, opieki socjalnej, jak również współdecydowania o przyszłości<sup>272</sup>.

W Rezolucji Rady z 27 listopada 2009 roku w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018) określono ramy współpracy między państwami członkowskimi UE w latach 2010–2018. Jest to nawiązanie do pierwszych ram przyjętych w 2002 roku na lata 2002–2009<sup>273</sup>. Głównym celem odnowionych ram (zwanym strategią UE na rzecz młodzieży) jest poprawa skuteczności obecnej współpracy i wprowadzonych w życie działań mających zapewnić młodzieży w UE dodatkowe korzyści. Powyższa strategia skupiała się na dwóch celach: 1. stwarzaniu większych, a przy tym równych szans młodzieży w dziedzinie edukacji i na rynku pracy; 2. promowaniu aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Cele te miały być osiągnięte przez promowanie dialogu między młodzieżą a osobami formułującymi politykę. Przyczynić się to mogło do zwiększenia aktywności obywatelskiej oraz większej integracji społecznej i zapewnienia włączenia młodzieży w kreowanie polityki unijnej. Wskazano zatem osiem obszarów, w których promowane miały być konkretne inicjatywy skierowane do młodzieży, a także włączające problematykę młodzieżową do innych obszarów polityki<sup>274</sup>.

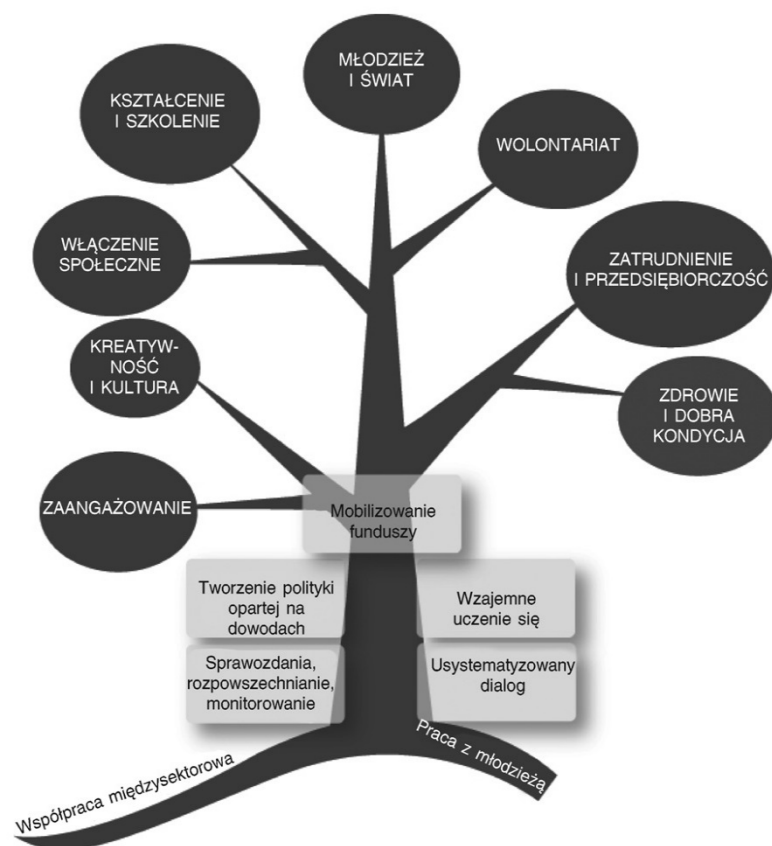
271 Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 27 kwietnia 2009 r. – Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania: strategia UE na rzecz młodzieży – Odnowiona otwarta metoda koordynacji na potrzeby wyzwania i możliwości stojących przed młodzieżą, Bruksela, dnia 27.04.2009, KOM(2009) 200 wersja ostateczna.

272 A. Gąsior-Niemiec, A. Kołomycew, B. Kotarba, *Polityka młodzieżowa...*, op.cit., s. 30 i nast.

273 Document 32009G1219(01), Rezolucja Rady z dnia 27 listopada 2009 r. w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32009G1219%2801%29> (dostęp: 24.06.2023).

274 EU Youth Strategy 2010–2018, [https://youth.europa.eu/strategy/strategy-2010-2018\\_en](https://youth.europa.eu/strategy/strategy-2010-2018_en) (dostęp: 24.06.2023).

Schemat 8. Osiem obszarów w długookresowej strategii UE na rzecz młodzieży



Źródło: Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z 2012 r. z realizacji odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1220\(01\)&from=CS](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1220(01)&from=CS) (dostęp: 23.06.2023).

Rezolucja wzywa w tym zakresie Komisję Europejską i państwa członkowskie UE do realizacji podjętych założeń. Zakres tematyczny znalazł odzwierciedlenie w polskich krajowych strategiach i programach skierowanych do młodego pokolenia mających przyczynić się do ich osiągnięcia.

Tabela 9. Obszary zawarte w strategii UE na lata 2010–2018 a krajowe programy rządowe

Obszary zawarte w strategii UE	Programy realizowane w Polsce	Cele programu
<b>Kształcenie i szkolenie</b>	„Młodzież solidarna w działaniu”	Celem programu „Młodzież solidarna w działaniu” jest umożliwienie stworzenia przestrzeni dla aktywności młodzieży oraz stworzenie młodzieży możliwości dla prospołecznego rozwoju swojej osobowości, budowy poczucia wspólnoty, wyrażania siebie (także przez pomoc innym) oraz solidarności z innymi, szczególnie osobami potrzebującymi i starszymi
<b>Zatrudnienie i przedsiębiorczość</b>	„Gwarancje dla młodzieży”; „Aktywne Formy Przeciwdziałania Wykluczeniu Społecznemu – nowy wymiar 2020”	Głównym celem realizacji działań określonych w „Gwarancjach dla młodzieży” jest poprawa sytuacji młodych ludzi na rynku pracy, i to zarówno tych zarejestrowanych w urzędach pracy jako bezrobotne, jak również biernych zawodowo, które mogłyby na rynek powrócić  Głównym celem programu „Aktywne formy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu – nowy wymiar 2020” jest włączanie i wzmacnianie uczestniczenia w życiu społecznym i zawodowym osób wykluczonych społecznie oraz rozwój systemu aktywnej integracji poprzez wsparcie jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych
<b>Zdrowie i dobra kondycja</b>	„Klub”	Celem programu jest przede wszystkim upowszechnianie aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży oraz wsparcie instytucjonalne działalności podstawowych jednostek struktury organizacyjnej sportu polskiego – klubów sportowych, w zakresie aktywizacji sportowej dzieci i młodzieży

<b>Zaangażowanie młodzieży w proces demokratyczny i życie społeczne w kontekście określonego usystematyzowanego dialogu na szczęblu UE<sup>275</sup></b>	„Młodzież solidarna w działaniu”	jw.
<b>Wolontariat</b>	„Młodzież solidarna w działaniu”	jw.
<b>Włączenie społeczne</b>	-	
<b>Młodzież i świat</b>	„Mobilność Plus”	Celem programu „Mobilność Plus” jest umożliwienie młodym naukowcom, w tym uczestnikom studiów doktoranckich, udziału w badaniach naukowych prowadzonych w renomowanych zagranicznych ośrodkach naukowych pod opieką wybitnych naukowców o międzynarodowym autorytecie w danej dziedzinie nauki
<b>Kreatywność i kultura</b>	„Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa”	Celem programu jest rozwój czytelnictwa w Polsce oraz wzmocnienie roli bibliotek publicznych. Współtworzą go cztery cele szczegółowe, z których każdy posiada odrębny priorytet. Są one nakierowane na wyrównywanie szans poprzez podniesienie kompetencji czytelniczych w społeczeństwie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Konieczny, *Polityka młodzieżowa w Polsce – podstawowe zagadnienia* [w:] *Polityka młodzieżowa w Polsce*, Encyklopedia Komisji Europejskiej Youth Wiki, Warszawa 2019; Rezolucja Rady z dnia 27 listopada 2009 r. w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32009G1219%2801%29>; strony www Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwa Sportu i Turystyki.

275 Dialog usystematyzowany to forma kontaktu młodzieży z decydentami, osobami odpowiedzialnymi za kreowanie polityki. Dzięki spotkaniom, debatom, konferencjom młodzi ludzie mają szansę wpłynąć na kształtowanie polityki młodzieżowej, Rezolucja Rady w sprawie usystematyzowanego dialogu i kształtowania dialogu z młodzieżą w przyszłości w kontekście polityki europejskiej współpracy na rzecz młodzieży po roku 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017G0615\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017G0615(01)&from=SV) (dostęp: 23.06.2023).

Artykuł 165 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE) umożliwia Unii działania zachęcające do szerszej wymiany młodzieży i instruktorów pracujących z młodzieżą oraz zachęcające młodzież do udziału w życiu demokratycznym w Europie. Na mocy art. 166 UE urzeczywistnia politykę kształcenia zawodowego, która wspiera i uzupełnia działania państw członkowskich. Zgodnie z tym artykułem to na Unii Europejskiej spoczywa obowiązek torowania dostępu do szkolenia zawodowego i wspierania mobilności instruktorów oraz osób szkolących się, zwłaszcza młodzieży. Poza powyższymi postanowieniami korzystne dla młodzieży i dzieci są cele UE wyznaczone w innych dziedzinach, takich jak kształcenie, szkolenie i zdrowie, ale też prawa i ochrona dzieci i młodzieży.

Podczas dialogu w latach 2017–2018, w którym uczestniczyli młodzi ludzie z całej Europy, opracowano 11 europejskich celów młodzieżowych. Cele te identyfikują obszary międzysektorowe, które mają wpływ na życie młodych ludzi, podkreślając również wyzwania, jakie przed nimi stoją. Strategia UE na rzecz młodzieży powinna przyczynić się do urzeczywistnienia wizji sformułowanej przez młodzież.

Wypracowana Strategia UE na rzecz młodzieży bazuje na kilku instrumentach, takich jak działania w zakresie wzajemnego uczenia się, przyszłe krajowe plany działań, dialog UE z młodzieżą, platforma strategii UE na rzecz młodzieży i narzędzia oparte na dowodach. Osobą wyznaczoną do kontaktów z Komisją Europejską i widocznym punktem odniesienia dla osób młodych ma być koordynator UE ds. młodzieży. Stanowisko to zostało stworzone w celu wzmocnienia współpracy międzysektorowej, a także rozwoju wiedzy i wymiany w kwestiach dotyczących młodzieży w ramach służb Komisji Europejskiej. Koordynator UE ds. młodzieży ma współpracować z zainteresowanymi stronami, aby zapewnić spójną komunikację z młodymi ludźmi. W czerwcu 2021 roku, w ramach Strategii UE na rzecz młodzieży na lata 2019–2027: angażowanie, łączenie i wzmocnianie pozycji osób młodych<sup>276</sup>, Komisja po raz pierwszy mianowała koordynatorkę Unii Europejskiej ds. młodzieży. Została nią Biliana Sirakova.

276 Strategia UE na rzecz młodzieży, [https://youth.europa.eu/strategy\\_pl](https://youth.europa.eu/strategy_pl) (dostęp: 24.06.2023).



W oparciu o rezolucję Rady z 26 listopada 2018 roku określone zostały ramy współpracy w zakresie polityki młodzieżowej UE na lata 2019–2027<sup>277</sup>. Wynika z nich, iż unijna współpraca na rzecz młodzieży powinna w pełni wykorzystywać potencjał polityki młodzieżowej. Sprzyja ona uczestnictwu młodzieży w życiu demokratycznym. Wspiera również zaangażowanie społeczne i obywatelskie oraz ma na celu zapewnienie młodym ludziom zasobów niezbędnych do uczestnictwa w życiu społecznym<sup>278</sup>.

W celu urzeczywistnienia powyższych założeń Unia Europejska przygotowała programy finansowe na rzecz młodzieży. Pierwszym z nich jest Erasmus+ – program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu. Na lata 2021–2027 na działania młodzieżowe przeznaczono około 10,3% budżetu – ponad 2,5 mld euro<sup>279</sup>. W porównaniu z poprzednią edycją Erasmus+ oferuje specjalny system finansowania „małych partnerstw”, z którego korzystać mogą zwłaszcza organizacje młodzieżowe. Jednym z kluczowych celów programu jest rozwijanie poczucia przynależności do Unii Europejskiej, w oparciu o nowy projekt o nazwie DiscoverEU, który daje młodym ludziom możliwość odkrywania różnorodności Europy poprzez jej dziedzictwo kulturowe. Młodzi ludzie mogą odbyć podróż po Europie, zdobywając przy tym nowe doświadczenia. Beneficjentami DiscoverEU mogą być uczniowie i studenci, a także stażyści i młodzi pracownicy<sup>280</sup>. Kolejnym programem uruchomionym w grudniu 2016 roku jest Europejski Korpus Solidarności. Inicjatywa ta ma na celu umożliwienie osobom młodym (w wieku 18–35 lat) uczestnictwa w działaniach solidarnościowych w ich państwie lub za granicą w drodze wolontariatu, stażu lub umowy o pracę. Jest to szczególna okazja, aby wywierać pozytywny wpływ na rzeczywistość i jednocześnie rozwijać swoje umiejętności i kompetencje. Tematyka jest bardzo szeroka: edukacja i kształcenie zawodowe, obywatelstwo i udział w życiu demokratycznym, środowisko naturalne i jego ochrona, migracja, kultura itp. Z programu tego będzie mogło skorzystać

277 Rezolucja Rady w sprawie usystematyzowanego dialogu i kształtowania dialogu z młodzieżą w przyszłości w kontekście polityk europejskiej współpracy na rzecz młodzieży po roku 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017G0615\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017G0615(01)&from=SV) (dostęp: 24.06.2023).

278 Ibidem.

279 Erasmus+, EU programme for education, training, youth and sport, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl> (dostęp: 24.06.2023).

280 DiscoverEU, [https://youth.europa.eu/discovereu\\_pl](https://youth.europa.eu/discovereu_pl) (dostęp: 24.06.2023).

co najmniej 270 tys. młodych ludzi. W budżecie na lata 2021–2027 do dyspozycji jest 1,9 mld euro<sup>281</sup>. Istotną inicjatywą UE, wartą podkreślenia, jest utworzony w 2013 roku program Gwarancje dla Młodzieży. Umożliwia on młodym ludziom korzystanie z dobrej jakości ofert pracy, ustawiczne kształcenie, przygotowanie zawodowe lub staż w ciągu czterech miesięcy od uzyskania statusu osoby bezrobotnej bądź zakończenia kształcenia formalnego. Z uwagi na duże zainteresowanie tym programem, wzmocniony został zaleceniami Rady pt. „Pomost do zatrudnienia – wzmocnienie gwarancji dla młodzieży”<sup>282</sup>. W ramach pozostałych przedsięwzięć Komisja Europejska wraz z Parlamentem Europejskim organizuje co dwa lata Europejski Tydzień Młodzieży, w celu pokazania różnych form mobilności, jakie oferuje młodzieży UE. W orędziu o stanie UE z 2021 roku przewodnicząca Komisji ogłosiła zasady Europejskiego Roku Młodzieży 2022. Celem tego wydarzenia było oddanie hołdu pokoleniu najbardziej dotkniętemu przez pandemię Covid-19, wspieranie młodych ludzi znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji oraz promowanie możliwości oferowanych młodym ludziom przez Unię, z myślą o czerpaniu inspiracji z pomysłów młodych ludzi w celu wzmocnienia projektu europejskiego<sup>283</sup>.

4 października 2022 roku Komisja i Wysoki Przedstawiciel zaprezentowali plan działania na rzecz młodzieży na lata 2022–2027. Głównym założeniem tego programu jest zaangażowanie młodych ludzi na całym świecie w działania zewnętrzne UE. 28 listopada 2022 roku Rada przyjęła konkluzję, by wspierać zaangażowanie młodych ludzi na całym świecie w kształtowanie polityki poprzez zwiększanie ich udziału i zaangażowania w forach międzynarodowych oraz przeznaczanie niezbędnych zasobów, ze szczególnym uwzględnieniem ochrony działaczy, upodmiotowienia, zdrowia i mobilności<sup>284</sup>.

281 European solidarity corps 2021–2027, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e3db90e7-8ac5-11eb-b85c-01aa75ed71a1> (dostęp: 24.06.2023).

282 Document 32020H1104(01), Zalecenie Rady z dnia 30 października 2020 r. w sprawie pomostu do zatrudnienia – wzmocnienia gwarancji dla młodzieży oraz zastępujące zalecenie Rady z dnia 22 kwietnia 2013 r. w sprawie ustanowienia gwarancji dla młodzieży 2020/C 372/01, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32020H1104\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32020H1104(01)) (dostęp: 24.06.2023).

283 Dz.U. UE C z dnia 11 maja 2023 r., Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 listopada 2022 r. w sprawie spuścizny Europejskiego Roku Młodzieży 2022 (2022/2953(RSP)), <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2023-167-83,72162700.html> (dostęp: 24.06.2023).

284 Konkluzje Rady w sprawie planu działania na rzecz młodzieży w ramach działań zewnętrznych UE, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-15322-2022-INIT/pl/pdf> (dostęp: 24.06.2023).

Aby pobudzić aktywność obywatelską i zaangażować młodzież w swoje działania, w 2014 roku Parlament Europejski zorganizował Europejskie Spotkanie Młodzieży (EYE). Odbywają się one co dwa lata w Strasburgu, gromadząc tysiące młodych ludzi z całej Unii Europejskiej i świata (w wieku 16–30 lat), aby mogli podzielić się swoimi pomysłami co do przyszłości Europy i wspólnie je przedyskutować<sup>285</sup>. Ostatnie takie spotkanie (piąta edycja), w dniach 9–10.06.2023 roku, było idealną okazją do interakcji oraz wymiany poglądów między ekspertami, działaczami oraz studentami. Podczas wydarzenia uczestnicy brali udział w działaniach współtworzonych z instytucjami, organizacjami międzynarodowymi, społeczeństwem obywatelskim, organizacjami młodzieżowymi i samymi uczestnikami, oferując przestrzeń do dyskusji i nawiązywania kontaktów. W świetle kontekstu europejskiego i globalnego oraz przed wyborami europejskimi w 2024 roku część programu skupiła się na roli demokracji i zaangażowania młodzieży. Po zakończeniu wydarzenia pomysły, oczekiwania i obawy młodych ludzi zostaną zebrane w raporcie Youth Ideas Report, który zostanie przekazany wszystkim posłom do Parlamentu Europejskiego. Niektórzy uczestnicy będą mogli dalej rozwijać najbardziej inspirujące pomysły i zaprezentować je bezpośrednio posłom do PE podczas EYE Hearing. EYE dąży do promowania równości, inkluzywności i zrównoważonego rozwoju z silnym dostępem dla wszystkich. Głównym celem jest dostosowanie się do potrzeb wszystkich uczestników i wdrożenie rozwiązań, które sprawią, że wydarzenie będzie zrównoważone i przyjazne dla środowiska. W 2021 roku EYE uzyskało certyfikat ISO 20121 w zakresie zrównoważonego zarządzania wydarzeniami, który został odnowiony na EYE2023.

Opracowana została także strona internetowa Centrum Młodzieżowego, na której młodzi ludzie są zapraszani do zgłaszania pomysłów na temat UE, z których część zostanie przekazana posłom do PE i decydentom politycznym.

285 European Youth Event, <https://european-youth-event.europarl.europa.eu/pl> (dostęp: 24.06.2023).

Tabela 10. Wybrane dokumenty określające ramy polityki młodzieżowej UE

Dokument	Rok	Formuła	Założenia dotyczące polityki młodzieżowej	Uwagi
Biała Księga. Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej	2001	Biała Księga Komisji Europejskiej	Zdefiniowane i usystematyzowane priorytety europejskiej polityki młodzieżowej: uczestnictwo młodzieży w życiu publicznym, informacja, wolontariat wśród młodych ludzi, lepsze zrozumienie młodzieży, edukacja, kształcenie ustawiczne, mobilność, zatrudnienie, integracja społeczna, walka z rasizmem i ksenofobią	Pierwszy dokument integrujący politykę młodzieżą UE; przyjęty po kilkunastomiesięcznych konsultacjach z udziałem młodzieży, pracowników młodzieżowych, polityków i pracowników administracji, naukowców i wolontariuszy
	2003 i 2004	Rezolucje Rady Unii Europejskiej: rezolucja Rady z 25 listopada 2003 r. w sprawie wspólnych celów na rzecz uczestnictwa i informowania młodzieży; rezolucja Rady z 15 listopada 2004 r. w sprawie wspólnych celów dla działań wolontarystycznych młodzieży; rezolucja Rady z 15 listopada 2004 r. w sprawie wspólnych celów na rzecz większego zrozumienia i znajomości problemów młodzieży	14 celów polityki młodzieżowej w ramach czterech obszarów priorytetowych: 1) uczestnictwo młodych ludzi w życiu demokratycznym, 2) informacja dla młodzieży, 3) działania młodzieży w ramach wolontariatu, 4) lepsze zrozumienie i znajomość problemów młodzieży	Przyjęte w dwa lata po Białej Księdze, precyzują cele polityki młodzieżowej
Wspólne cele polityki młodzieżowej				

2003

Dokument przyjęty na Kongresie europejskich władz lokalnych i regionalnych

Polityka sportu, spędzania czasu wolnego i życia związkowego, polityka zatrudniania i walka z bezrobociem młodych, polityka szkoleniowa i edukacyjna, faworyzująca uczestnictwo młodych, polityka mobilności i wymiany, polityka zdrowia, polityka zmierzająca ku równości kobiet i mężczyzn, polityka specyficzna dla regionów wiejskich, polityka dostępu do kultury, polityka zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska naturalnego, polityka walki z przemocą i przestępczością, polityka walki z dyskryminacją, polityka życia seksualnego, polityka dostępu do prawa

Szczególnie istotny, jeśli chodzi o precyzyjne określenie form uczestnictwa i reprezentacji młodzieży na poziomie lokalnym i regionalnym oraz nakreślenia ram polityki informacyjnej i komunikacji pomiędzy władzami i młodzieżą na szczeblu regionalnym i lokalnym

Źródło: M. Sinczuch, *Polityka młodzieżowa jako odrębny obszar działania Unii Europejskiej* [w:] *Polityka młodzieżowa*, G. Zielińska (red.), „Studia BAS” 2009, nr 2(18), s. 161.

Podsumowując wcześniejsze założenia, polityka młodzieżowa na poziomie centralnym i polityka młodzieżowa na poziomie europejskim są ze sobą silnie powiązane. Takie korelacje widoczne są również w działaniach dotyczących młodego pokolenia realizowanych na poziomie regionalnym i lokalnym. Warto podkreślić także, iż to właśnie państwa członkowskie, a także regiony w głównej mierze są realizatorami europejskiej polityki młodzieżowej. W gestii unijnej polityki dotyczącej młodego pokolenia jest tylko wyznaczanie priorytetów działań,

ale to państwa członkowskie, ze szczególnym uwzględnieniem władz krajowych, regionalnych i lokalnych, są odpowiedzialne za ich realizację. Instytucje europejskie wskazują zatem kierunek, w którym należy podążać, udzielając jednocześnie finansowego wsparcia. „Przyszłość Europy zależy od młodzieży (...). Młodzież jest priorytetem społecznej wizji Unii Europejskiej, a obecny kryzys zwiększa jeszcze potrzebę zadbania o młody kapitał ludzki” – głosił Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z 27 kwietnia 2009 (KOM (2009)/200)<sup>286</sup>. Polityka młodzieżowa na szczeblu europejskim musi być spójna i wzmacniać politykę krajową, działając zgodnie z zasadą współpracy<sup>287</sup>. Decydenci na poziomie europejskim świadomi są istotnej roli młodego pokolenia, niezbędne jest zatem mobilizowanie i wspieranie młodzieży do aktywnego działania. Warto zaznaczyć także, iż pomimo braku ustawy dotyczącej młodego pokolenia polityka młodzieżowa realizowana jest najczęściej na poziomie regionalnym i lokalnym. Na różnych szczeblach samorządu terytorialnego świadomość tej problematyki wśród polityków i urzędników rośnie, za sprawą zarówno oddolnych, jak i odgórnych inicjatyw. Wskazać można lokalne strategie czy inne dokumenty zawierające wytyczne na rzecz młodzieży. Brak jednolitych przepisów sprawia, iż poziom realizacji polityki młodzieżowej jest zróżnicowany w zależności od województwa i przyjętych tam programów. Inicjatywy dedykowane młodym podejmowane są również przez wybrane departamenty urzędu marszałkowskiego. Nie we wszystkich województwach utworzone zostały formalne struktury wspierające czy reprezentujące młodzież. Widać tu duże zróżnicowanie pod względem przyjętych dokumentów czy wprowadzonych rozwiązań skierowanych do młodego pokolenia. Warto podkreślić, że jest to fakt pojawienia się w regionach rozwiązań mających zaktywizować tę grupę w wymiarze społecznym i politycznym. Najczęściej to młodzież jest inicjatorem różnego rodzaju działań podejmowanych na tym poziomie. Powstają formalne struktury, które wspierają i reprezentują młodzież, takie jak parlamenty, rady młodzieżowe, sejmiki, fora czy różne sieci współpracy. „Możliwość wypowiedzenia opinii, podejmowania przez młodych ludzi decyzji w sprawach ich doty-

286 Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 27 kwietnia 2009 r. – Inwestowanie w młodzieży mobilizowanie jej do działania: strategia UE na rzecz młodzieży – Odnowiona otwarta metoda koordynacji na potrzeby wyzwań i możliwości stojących przed młodzieżą, Bruksela, dnia 27.04.2009, KOM(2009) 200 wersja ostateczna.

287 Ibidem.

czących (...) to ważny element procesu kształtowania aktywnych postaw obywatelskich. Należy zachęcać młodzież do uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji na różnych szczeblach (...) ze szczególnym uwzględnieniem społeczności lokalnych<sup>288</sup>. Problemem pozostaje jednak to, iż reprezentacje młodzieży na poziomie regionalnym mają różne umocowania prawne. Pojawia się zarzut, że tworzenie reprezentacji młodego pokolenia ma często charakter fikcyjny i nie służy samej młodzieży, a jedynie promocji władz lokalnych. Młodzież nie ma niestety mocy sprawczej wynikającej z przepisów prawnych, które zagwarantowałyby realne współuczestnictwo w procesie decyzyjnym. Funkcja „konsultacyjna” dzisiaj już młodym ludziom nie wystarcza.

---

288 Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2003.

## ZNACZENIE AKTYWNOŚCI I EDUKACJI OBYWATELSKIEJ MŁODEGO POKOLENIA

- 3.1. Pojęcie aktywności i edukacji obywatelskiej
- 3.2. Edukacja obywatelska młodego pokolenia
- 3.3. Czynniki kształtujące aktywność obywatelską młodego pokolenia



Podstawą każdego demokratycznego państwa jest aktywne i świadome (oparte też na wiedzy) uczestnictwo obywateli w życiu publicznym. Jego trwałość zależy od kreatywności, dynamizmu i oczywiście kompetencji należących do tego społeczeństwa ludzi, którzy wykazywać się będą zaangażowaniem społecznym. Uczestnictwo to wyrażać się może m.in. udziałem w wyborach, w sprawowaniu władzy na różnych szczeblach, udzielaniu poparcia dla działań władz lub przeciwnie – w angażowaniu się w różne formy protestu, w indywidualnym tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego (np. poprzez zakładanie stowarzyszeń, fundacji), ale także w działaniach wynikających z potrzeby chwili, mających wymiar lokalny lub obejmujących całe społeczeństwo (np. pandemia Covid-19<sup>289</sup>). Debata na temat aktywności, ale również edukacji obywatelskiej prowadzona jest od wielu już lat. Istotne jest zatem poznanie czynników, które decydują o uczestnictwie przeciętnego obywatela w kreowaniu rzeczywistości społeczno-politycznej swojego otoczenia.

„Zainteresowanie mieszkańców bezpośrednimi kontaktami z władzami gminy i ich aktywność rosną wówczas, gdy rozstrzygane są sprawy kontrowersyjne, związane najczęściej z planowanymi przez władze gminy inwestycjami, lub w sytuacji referendum odwoławczego. Polacy nie wykorzystują możliwości składania obywatelskich projektów uchwał do organów stanowiących samorządu. (...) Niezbędne są działania służące wzrostowi potencjału społeczności i poczuciu wspólnotowości – to przede wszystkim od tych czynników zależy poziom aktywności obywatelskiej mieszkańców. Potencjał społeczności lokalnej wpływa także na jakość relacji władz samorządowych z lokalnymi organizacjami pozarządowymi, a dodatkowo istotne znaczenie dla jakości tych relacji ma praktykowany w gminie model zarządzania publicznego”<sup>290</sup>. Ważny jest też oczywiście poziom edukacji obywatelskiej, mający stanowić fundament rozwoju społecznego, kulturowego, ale także intelektualnego społeczeństwa, tak by mogło on aktywnie i świadomie w nim uczestniczyć.

289 N. Lubik-Reczek, *Investing in people! Civic activity of the young generation during the COVID-19 pandemic* [w:] *The world during and after pandemic*, J. Babiak, A. Kisiołek, K. Urbaniak (red.), Poznań – Środa Wielkopolska 2021.

290 A. Olech, *Między zainteresowaniem a zaangażowaniem – aktywność obywatelska i organizacje pozarządowe w Polsce. Analizy i opinie*, „Decydujemy razem” 2014, nr 7, s. 2.

### 3.1. Pojęcie aktywności i edukacji obywatelskiej

Aktywność obywatelska jest jedną z cech społeczeństwa obywatelskiego. Przejawia się m.in. w tym, iż posiada zdolność do samoorganizowania się, ale również poczucie odpowiedzialności za własne sprawy i zaspokajanie swoich potrzeb<sup>291</sup>. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego odgrywa istotną rolę w budowie nowoczesnych demokracji. Wynika to z faktu, iż właśnie w ten sposób następuje upodmiotowienie obywateli i równocześnie uspołecznienie państwa. Wymaga tego zasada subsydiarności, stanowiąca fundament państwa demokratycznego<sup>292</sup>.

Sam termin „społeczeństwo obywatelskie” bywa różnie definiowany, co wynika z faktu, że obejmuje wiele aspektów życia społecznego, a także funkcjonowania obywateli w przestrzeni publicznej. Jest to proces zmieniający się w zależności od uwarunkowań społecznych, kulturowych czy politycznych. W dyskursie naukowym pojawiło się zatem mnóstwo rozważań, jak również badań prowadzonych w tym zakresie.

„Społeczeństwo obywatelskie jest przestrzenią działania instytucji, organizacji, grup społecznych i jednostek, rozciągającą się pomiędzy rodziną, państwem i rynkiem, w której ludzie podejmują wolną debatę na temat wartości składających się na wspólne dobro oraz dobrowolnie współdziałają ze sobą na rzecz realizacji wspólnych interesów”<sup>293</sup>. Termin ten odnosi się również do wszystkich form działalności społecznej podejmowanych przez pojedyncze osoby lub grupy niezwiązane z państwem i niezarządzane przez organy państwowe. Organizacja społeczeństwa obywatelskiego stanowi zatem strukturę organizacyjną, której członkowie kierują się interesem ogólnym przy wykorzystaniu procesu demokratycznego. Pełni ona rolę mediacyjną między organami publicznymi a obywatelami.

291 Z. Bukowski, M. Masternak (red.), *Prawne aspekty aktywności obywatelskiej. Wybrane zagadnienia*, Bydgoszcz 2021.

292 H. Izdebski, *Z dziejów terminu społeczeństwo obywatelskie* [w:] *Prawo i ład społeczny. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Annie Turskiej*, Wydawnictwo Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000, s. 379.

293 Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2007–2013, Ministerstwo Polityki Społecznej, Warszawa 2005, [http://www.europedirect-katowice.pl/ed\\_stara\\_strona/dokumenty/2/strategia-rozwoju-spoleszenstwa-obywatelskiego.pdf](http://www.europedirect-katowice.pl/ed_stara_strona/dokumenty/2/strategia-rozwoju-spoleszenstwa-obywatelskiego.pdf) (dostęp: 29.07.2023).

Współcześnie społeczeństwo obywatelskie to takie, w którym suwerenem jest naród, sprawujący władzę przez swoich przedstawicieli. Władza ta działa na podstawie stanowionego prawa, gwarantującego także ochronę praw i wolności obywateli, których przestrzegania mają pilnować powołane do tego instytucje. Istotnym elementem społeczeństwa obywatelskiego jest także gwarancja aktywnego uczestnictwa obywateli w życiu społecznym.

Obywatelskość jako koncepcja pojawiła się za sprawą Platona i Arystotelesa w starożytnej Grecji oraz Cyncera i Seneki w starożytnym Rzymie. Fundament obywatelskości tkwi w przekonaniu, że obywatel jest tym, który działa na rzecz dobra wspólnego danej społeczności. Sama jednostka „realizuje się przez uczestnictwo w życiu publicznym państwa – wspólnoty politycznej, której dobro domaga się podporządkowania prywatnego 'ja' domenie tego, co publiczne”<sup>294</sup>. Arystoteles w swoich rozważaniach podkreślał znaczenie i rolę obywateli, wskazując ich jako głównych aktorów, tworzących wspólnotę obywatelską. Jego zdaniem ten „kto (...) w pewnym państwie ma prawo uczestniczenia w zgromadzeniach i trybunałach, tego nazwiemy już obywatelem tego państwa, państwem zaś – zwiemy ogół takich ludzi, odpowiednio wielki, by sobie zapewnić wszystko, co do życia potrzebne, w wystarczającej mierze”<sup>295</sup>.

W wersji nowożytnej koncepcja społeczeństwa obywatelskiego pojawiła się w angielskiej myśli społecznej. Jeden z jej przedstawicieli, John Locke, twierdził, że fundamentem społeczeństwa obywatelskiego nie jest władza absolutna, ale przekonanie o społecznej naturze człowieka: „ludzie jednoczą się w społeczeństwach, w których mogą tak połączyć swe siły, aby całe społeczeństwo zabezpieczało i chroniło ich własność, ustanawiało określające ją obowiązujące prawa, by każdy mógł wiedzieć, co do niego należy”<sup>296</sup>. Koncepcja Locke’a (w filozofii społecznej zwana umową społeczną<sup>297</sup> – porozumieniem międzyosobowe co do praw i obowiązków jednostek) leży zatem u podstaw nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego. „Gdziekolwiek więc pewna grupa ludzi zjednoczy się w jedno społeczeństwo, w którym każdy zrezygnuje na rzecz władzy publicznej z przy-

slugującej mu na mocy prawa natury władzy wykonawczej, tam i tylko tam ma miejsce społeczeństwo polityczne bądź obywatelskie (...). Stąd oczywiste jest, że monarchia absolutna, którą niektórzy traktują jako jedyną na świecie formę rządów, będąc w rzeczywistości niezgodną ze społeczeństwem obywatelskim, nie może stanowić podstawy rządu obywatelskiego”<sup>298</sup>. Poglądy Locke’a wpłynęły również na postrzeganie społeczeństwa przez niemieckiego filozofa Georga Wilhelma Friedricha Hegla. Według tego autora składa się ono z jednostek silnie zindywidualizowanych. Nie izoluje on jednak jednostek, ale skupia się na wytworzeniu nieznanych dotąd stosunków i więzi międzyludzkich, co w konsekwencji prowadzi do wykształcenia się postaw obywatelskich. Budowa społeczeństwa obywatelskiego wynika zatem z różnych ludzkich aktywności. To dzięki niemu człowiek uczy się życia i współpracy w grupie.

„Uczestnictwo w społeczeństwie, społeczności publicznej i/lub życiu politycznym, charakteryzujące się wzajemnym szacunkiem, niestosowaniem przemocy, zgodnie z prawami człowieka i demokracji. (...) Obejmuje nowe i mniej konwencjonalne formy aktywnego obywatelstwa, takie jak jednorazowe działania polityczne i odpowiedzialna konsumpcja, jak również bardziej tradycyjne formy: głosowanie w wyborach i członkostwo w partiach i organizacjach pozarządowych”<sup>299</sup>.

Obecnie stosowana koncepcja społeczeństwa obywatelskiego jest połączeniem tradycji zaczerpniętej ze starożytnej Grecji i kontynuowanej w Rzymie klasycznej myśli republikańskiej oraz tradycji liberalnej zaszczerpionej przez Johna Locke’a. Mowa tu zatem o modelu wspólnotowym i indywidualistycznym. Na tej podstawie przestrzeń obywatelska sformułowana zostaje przez aktywność i zaangażowanie obywateli w inicjatywy wspólnotowe, a to z kolei przekłada się na realizację interesów poszczególnych jednostek oraz grup, które te jednostki tworzą. Benjamin Barber podkreśla, że społeczeństwo obywatelskie to płaszczyzna, na której „rozmawiamy z sąsiadami na temat przeprowadzania dzieci przez jezdnię, planujemy imprezę charytatywną na rzecz szkoły, zastanawiamy się, czy nasza parafia mogłaby utworzyć schronisko dla bezdomnych, organizujemy letnie zawody sportowe dla dzieci”<sup>300</sup>. Jest to zatem organizacja społeczna oparta na aktywnym współdziałaniu, porozumieniu i chęci zrobienia czegoś razem.

294 D. Pietrzyk-Reeves, *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2004, s. 17.

295 Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Warszawa 1964, s. 97.

296 J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, przeł. Z. Rau, Warszawa 1992, s. 260.

297 J. Sobczak, *Podstawy wiedzy o państwie i prawie*, Poznań 2002, s. 37–41.

298 J. Locke, *Dwa traktaty...*, op.cit., s. 224–225.

299 B. Hoskins, i in., *Measuring Active Citizenship in Europe*, European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra 2006, s. 10–11.

300 R.B. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2001, s. 360–361.

Społeczeństwo obywatelskie w Polsce obejmuje dwa obszary: 1. obywatelską aktywność grupową, która przejawia się w działalności różnorodnych wspólnot – organizacji pozarządowych o charakterze obywatelskim, wspólnot lokalnych, samorządowych czy nieformalnych grup i ruchów społecznych (np. wspólnoty sąsiedzkie); 2. indywidualna aktywność obywatelska, obejmująca postawy, ale również świadomość obywatelską Polaków<sup>301</sup>.

Pojęcia „aktywność obywatelska czy „zaangażowanie obywatelskie” są bardzo różnie definiowane. Niektórzy autorzy podkreślają znaczenie partycypacji w formalnych strukturach, takich jak organizacje społeczne<sup>302</sup>, inni z kolei rozumieją ją znacznie szerzej – jako udział w instytucjach demokratycznych, poziom zaufania do nich, a także uczestnictwo w nieformalnych strukturach lokalnych, jakimi są np. grupy sąsiedzkie<sup>303</sup>.

Według *Słownika języka polskiego* aktywności (ang. *activity*, niem. *Aktivität*, fr. *active*) definiuje się jako posiadanie zdolności, skłonności lub gotowości do inicjowania, podejmowania lub prowadzenia różnorodnych działań<sup>304</sup>. Przejawami aktywności będą zatem zachowania, czyny, reakcje, ale także pomysły i inicjatywy<sup>305</sup>.

Aktywny obywatel zatem to taki, którego widać w działaniu, nie tylko na poziomie krajowym, ale również lokalnym. Ważna przy tym jest świadomość, po co to się robi i jak się to ma przełożyć na funkcjonowanie danej społeczności. Istotną kwestią aktywnego obywatelstwa są także kompetencje, w które wyposażony powinien być tenże obywatel. Chodzi tu przede wszystkim o wiedzę,

301 Strategia Wspierania Rozwoju..., op.cit., s. 7.

302 Według Australian Bureau of Statistics: realizowanie działań odzwierciedlających interesy i zaangażowanie w rządzenie (*governance*) oraz demokrację, takie jak członkostwo w partiach politycznych i związkach zawodowych (stowarzyszeniach zawodowych), pełnienie funkcji w klubach i stowarzyszeniach, kontaktowanie się z parlamentarzystami oraz uczęszczanie na zebrania i konsultacje społeczne, Measuring Social Capital An Australian Framework and Indicators, Australian Bureau of Statistic, Canberra 2004, s. 50.

303 Pojęcie aktywność obywatelska obejmuje wg T. Healy'ego takie elementy jak: głosowanie w wyborach, udział w grupach obywatelskich i partiach politycznych, postrzeganie sąsiedztwa i usług lokalnych oraz zaufanie do instytucji lokalnych i krajowych, za: N. Zukewich, D. Norris, *National Experiences and International Harmonization in Social Capital Measurement: A Beginning*, 2005, [https://www.researchgate.net/publication/228857000\\_National\\_experiences\\_and\\_international\\_harmonization\\_in\\_social\\_capital\\_measurement\\_A\\_beginning](https://www.researchgate.net/publication/228857000_National_experiences_and_international_harmonization_in_social_capital_measurement_A_beginning) (dostęp: 29.07.2023).

304 *Słownik języka polskiego*, [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) (dostęp: 6.08.2023).

305 A. Bejma, *Formy aktywności obywatelskiej Polaków*, „Atheneum” 2013, vol. 39.

umiejętności i postawy. O kompetencjach tych w literaturze przedmiotu mówi się wiele<sup>306</sup>, problemem jednak jest kwestia ich rozwoju. W wielu krajach na świecie, w tym również w Polsce, mamy organizacje, które poprzez realizowane projekty wspierać mają rozwój kompetencji wpisujących się w obszar aktywnego obywatelstwa. W przypadku młodego pokolenia zajmują się tym nie tylko organizacje pozarządowe, ale też władze lokalne i krajowe. Wynika to z tego, że celem edukacji obywatelskiej młodych jest przede wszystkim przygotowanie ich do pełnego uczestnictwa w istniejącej rzeczywistości polityczno-społecznej.

Do rozpoczęcia aktywności publicznej, w szczególności objęcia różnych funkcji, niezbędna jest rozpoznawalność w danym środowisku, a także odpowiednie przygotowanie. Praktykę w tej dziedzinie można zdobyć poprzez tzw. aktywność nieformalną oraz działania w ramach struktur organizacji społecznych czy lokalnych instytucji. Powyższa aktywność nie stanowi sztywnej hierarchii i niekoniecznie musi wynikać jedna z drugiej. Nieformalna aktywność społeczna bardzo często podejmowana jest *ad hoc*. Zaliczyć do niej możemy np. organizacje i wspólnoty związane z życiem religijnym, aktywność kulturową czy artystyczną, taką jak chór, orkiestra, amatorskie zespoły teatralne czy taneczne.

Według Krystyny Skarżyńskiej aktywność obywatelska to dobrowolna przynależność do organizacji i stowarzyszeń, w których planowane i realizowane są interesy różnych grup społecznych, zawodowych, pokoleniowych czy lokalnych społeczności<sup>307</sup>. Przekłada się ona na uczestnictwo „w zebraniach i akcjach formalnych stowarzyszeń, ale także nieformalnymi kontaktami z ludźmi, które służą realizacji społecznych interesów, jakiemuś wspólnemu dobru”<sup>308</sup>. Wszystkie te rodzaje aktywności tworzą społeczeństwo obywatelskie, są elementem sprawnie funkcjonującej demokracji, przyczyniają się także do wspólnego działania i wywierania wpływu na decyzje istotne dla danej społeczności.

Pojęcie to definiowane jest także jako odrębny wymiar kapitału społecznego, przekładający się na zaufanie do niektórych aspektów uczestnictwa w życiu politycznym. Zdaniem Toma Healy'ego występować mogą pewne zbież-

306 M.J. Pietrusińska, *Czy muzułmanin może być dobrym obywatelem? Postawy obywatelskie młodych muzułmanów z Polski, Turcji i Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2016.

307 K. Skarżyńska, *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*, Warszawa 2005, s. 157.

308 Ibidem.

ne elementy w definiowaniu aktywności obywatelskiej i uczestnictwa w życiu społecznym<sup>309</sup>. Dostępna literatura bardzo często łączy aktywność obywatelską z uczestnictwem ludzi w organizacjach społecznych, traktując je jako jeden wymiar kapitału społecznego. Jest to pokłosiem zastępczego traktowania pojęć partycypacja obywatelska/partycypacja społeczna (o czym mowa w rozdziale 1.)<sup>310</sup>.

Aktywność obywatelska, jak już wspomniano, jest elementem sprawnie funkcjonującej demokracji, w której kapitał społeczny rozpatrywany jest w kontekście działań obywatelskich. Zdaniem Roberta Putnama kapitał społeczny to sieć spontanicznych więzi i wzajemnego zaufania, które stanowią warunki dobrego funkcjonowania również społeczeństwa nowoczesnego. Wyraża się on w samoorganizowaniu się ludzi, tworzeniu grup towarzyskich, klubów, stowarzyszeń, a także mobilizowaniu się w celu realizacji zadań ważnych dla danej zbiorowości związanych zarówno z pomocą, jak i rozrywką<sup>311</sup>. Autor ten podkreśla istotną rolę kapitału społecznego typu pomostowego, wskazując jego dwa aspekty. Pierwszy dotyczy istnienia grup o charakterze formalnym i związanej z tym liczebności ich członków; drugi zaś odnosi się do partycypacji politycznej (o której szerzej w rozdziale 1.)<sup>312</sup>. W kontekście tym możemy mówić zatem o aktywności obywatelskiej indywidualnej, jak i grupowej. Formy takich działań zaprezentowane zostały przez Bartosza Czepila i Macieja Filipowicza.

Tabela 11. Formy działań w ramach kapitału społecznego

	Grupowe		Indywidualne	
	formalne	żywiotowe	formalne	żywiotowe
<b>Społeczne</b>	A	B	C	D
<b>Polityczne</b>	E	F	G	H

309 Healy T., *Measurement of Social Capital at International Level*, Paris 2001, s. 5.

310 Szerzej na ten temat zob.: T. Kaźmierczak, *Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne*, [w:] *Partycypacja publiczna o uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej*, A. Olech (red.), Warszawa 2011, s. 84.

311 P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 222.

312 R. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków 1995, s. 125.

Przykłady działań:

- A – występowanie stowarzyszeń i organizacji pozarządowych,
- B – samoorganizacja mieszkańców w celu rozwiązania lokalnego problemu,
- C – uczestnictwo w organizacji pozarządowej,
- D – wolontariat,
- E – lokalna działalność partii politycznej,
- F – nieformalizowana partycypacja polityczna, np. demonstracja,
- G – pełnienie funkcji w samorządzie,
- H – uczestnictwo w wyborach.

Źródło: W. Stypułkowski, *Aktywność obywatelska – pojęcie, pomiar i jej wpływ na rozwój regionalny* [w:] *Zeszyty Naukowe WSEI, seria: „Ekonomia”* 2012, 5, 2, s. 162, [https://wydawnictwo.wsei.eu/wp-content/uploads/2020/09/ZNE\\_5\\_2012.pdf](https://wydawnictwo.wsei.eu/wp-content/uploads/2020/09/ZNE_5_2012.pdf) (dostęp: 1.08.2023).

Istotne jest zatem rozdzielenie wspomnianych wyżej aspektów kapitału społecznego, gdyż dotyczą one różnych sfer działalności ludzi, mimo wspólnej podstawy, jaką jest obywatelskość.

### **Grupowa aktywność obywatelska**

Skalę grupowej aktywności obywatelskiej społeczeństwa polskiego można zobaczyć co najmniej w dwóch perspektywach. Pierwsza to odsetek Polaków zrzeszonych w organizacjach społecznych różnego typu. Druga perspektywa zbiorowej aktywności jest bardziej uniwersalna i przekłada się na liczbę organizacji społecznych (stowarzyszeń, fundacji i spółdzielni) w stosunku do liczby mieszkańców danej społeczności<sup>313</sup>. Wraz z wejściem w życie ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie pojawiła się prawna definicja organizacji pozarządowej<sup>314</sup>. Organizacjami pozarządowymi są, niebędące jednostkami sektora finansów publicznych i niedziałające w celu osiągnięcia zysku, osoby prawne utworzone na podstawie przepisów ustaw, w tym fundacje i stowarzyszenia z wyłączeniem m.in. partii politycznych, związków

313 Flash Eurobarometer 373, *Europeans' Engagement in Participatory Democracy*, luty 2013, <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/fl373---report-final-en.pdf> (dostęp: 4.07.2023).

314 Dz.U. 2003 r. nr 96 poz. 873, Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.



zawodowych i organizacji pracodawców, samorządów zawodowych, fundacji, których jedynym fundatorem jest Skarb Państwa. Występują też inne określenia, jak: organizacja non profit (nie działająca dla zysku); organizacja wolontarystyczna czy inaczej ochotnicza (oparta na pracy ochotników); organizacja społeczna/obywatelska (wynikająca z szeroko rozumianej pomocy społecznej, ochrony zdrowia, edukacji); trzeci sektor (I sektor to administracja publiczna, II sektor – biznes)<sup>315</sup>. Zaznaczyć także warto, iż w powszechnym użyciu funkcjonuje termin NGO – anglojęzyczny skrót od *non-governmental organization* (organizacja).

Organizacjami pozarządowymi są zatem nie tylko podmioty, które posiadają osobowość prawną, ale także jednostki, które tej osobowości nie mają, jak np. stowarzyszenia zwykłe, uczelniane organizacje studenckie czy koła gospodyń wiejskich<sup>316</sup>. Mimo że partie polityczne, a także tworzone przez nie fundacje, związki zawodowe czy organizacje pracodawców i samorządy zawodowe mieszczą się w definicji organizacji pozarządowej, to zgodnie z art. 3 ust. 4 Ustawy z 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie<sup>317</sup> nie mogą one uzyskać statusu organizacji pożytku publicznego oraz otrzymywać dotacji w trybie, który został określony w ustawie. Do organizacji pozarządowych nie można ponadto zaliczyć jednostek sektora finansów publicznych, czyli m.in. organów administracji rządowej, jednostek samorządu terytorialnego, ZUS, KRUS, NFZ, uczelni publicznych, PAN<sup>318</sup>. Organizacje pozarządowe nie są zatem podmiotami działającymi w celu osiągnięcia zysku. Przepisy pozwalają fundacjom czy stowarzyszeniom na prowadzenie działalności gospodarczej, jednak nie czyni z nich to podmiotów działających w celu osiągnięcia zysku. Do organizacji pozarządowych nie możemy zaliczyć również osób prawnych czy jednostek organizacyjnych działających na podstawie przepisów zawartych w ustawach o stosunku państwa do Kościoła katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej, o stosunku

315 Co to są organizacje pozarządowe, Czym jest stowarzyszenie, a czym fundacja, <https://poradnik.ngo.pl/co-to-sa-organizacje-pozarządowe-czym-jest-stowarzyszenie-a-czym-fundacja> (dostęp: 6.08.2023).

316 Szerzej na temat funkcjonowania w wiejskiej społeczności lokalnej zob.: N. Lubik-Reczek, *Rola kobiet w życiu społeczności lokalnych. Aktywność kobiet na terenach wiejskich* [w:] *Kobiety w ponadpaństwowej przestrzeni publicznej*, N. Lubik-Reczek (red.), Toruń 2020; N. Lubik-Reczek, *Citizen participation at the level of local rural communities – tentative analysis*, „Przegląd Politologiczny” 2019, nr 2.

317 Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873.

318 Dz.U. 2009 nr 157 poz. 1240, Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, art. 9.

państwa do innych Kościołów oraz związków wyznaniowych oraz ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania. Organizacje, które powstają w ramach wyżej wymienionych relacji, funkcjonują za zgodą władz kościelnych i w oparciu o przepisy Prawo o stowarzyszeniach<sup>319</sup>. Mają one na celu działalność społeczno-kulturalną, oświatowo-wychowawczą i charytatywno-opiekuńczą. Jeżeli chodzi o stowarzyszenia jednostek samorządu terytorialnego, takie jak np. Związek Powiatów Polskich, to są to związki mające wspierać idee samorządu terytorialnego. Zgodnie z przywołaną definicją organizacji pozarządowych zarówno organizacje kościelne, wyznaniowe, jak i stowarzyszenia jednostek samorządu terytorialnego nie są do nich zaliczane, jednak pod względem prawnym zostały z nimi zrównane i mają takie same możliwości działania.

Liczebność organizacji pozarządowych jest wyrazem aktywności obywatelskiej mieszkańców. W Polsce w grudniu 2021 roku było zarejestrowanych 138 tys. organizacji pozarządowych, czyli 107 tys. stowarzyszeń oraz 31 tys. fundacji (wg rejestru REGON). Formę prawną stowarzyszenia mają także ochotnicze straże pożarne (OSP), których jest 16,5 tys. Nie są one jednak uwzględnione w tym zestawieniu ze względu na odrębne przepisy, które regulują ich działanie, a także finansowanie z budżetu gminy. Liczba zarejestrowanych organizacji nie oznacza jednak, że tyle ich aktywnie działa. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego ok. 50% organizacji rzeczywiście prowadzi swoją działalność (pozostałe ją zawiesiły bądź zakończyły, a nie wyrejestrowały się)<sup>320</sup>. W Polsce działa aktywnie ok. 70 tys. stowarzyszeń i fundacji.

319 Dz.U. 1989 nr 20 poz. 104, Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach.

320 Działalność stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych oraz samorządu gospodarczego i zawodowego w 2020 – wyniki wstępne, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/gospodarka-spoeczna-wolontariat/gospodarka-spoeczna-trzeci-sektor/dzialalnosc-stowarzyszen-i-podobnych-organizacji-spoecznych-fundacji-spoecznych-podmiotow-wyznaniowych-oraz-samorzadu-gospodarczego-i-zawodowego-w-2020-r-wyniki-wstepne,3,9.html> (dostęp: 2.08.2023).

Tabela 12. Wykaz liczebny stowarzyszeń i fundacji według województw – stan na 23.11.2022 r.

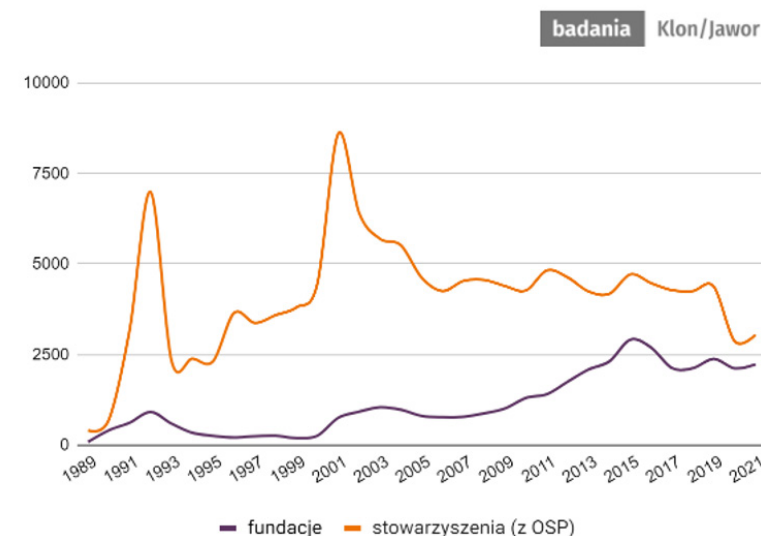
Województwo	Liczba stowarzyszeń	Liczba fundacji
DOLNOŚLĄSKIE	5825	2706
KUJAWSKO-POMORSKIE	3660	1044
LUBELSKIE	4388	1170
LUBUSKIE	2292	565
ŁÓDZKIE	4552	1504
MAŁOPOLSKIE	7123	2801
MAZOWIECKIE	9969	7967
OPOLSKIE	2245	402
PODKARPACKIE	4700	774
PODLASKIE	2230	774
POMORSKIE	3976	1834
ŚLĄSKIE	6379	2259
ŚWIĘTOKRZYSKIE	2707	486
WARMIŃSKO-MAZURSKIE	3207	718
WIELKOPOLSKIE	7095	2193
ZACHODNIOPOMORSKIE	3230	991

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Centralnego Ośrodka Informacji Gospodarczej.

Pod względem liczebności organizacji zarejestrowanych w systemie REGON najwięcej jest ich na Mazowszu – 24 tys., w tym ponad połowa w samej Warszawie. Ponad 12 tys. organizacji jest zarejestrowanych w Wielkopolsce, Małopolsce, na Śląsku oraz na Dolnym Śląsku. Zdecydowanie najmniej organizacji jest w województwie opolskim, lubuskim, podlaskim i świętokrzyskim – po ok. 3–4 tys.<sup>321</sup>.

321 Fakty o NGO. Liczba NGO w Polsce, <https://fakty.ngo.pl/fakt/liczba-ngo-w-polsce> (dostęp: 28.07.2023).

Wykres 2. Liczba rejestrowanych stowarzyszeń i fundacji w Polsce



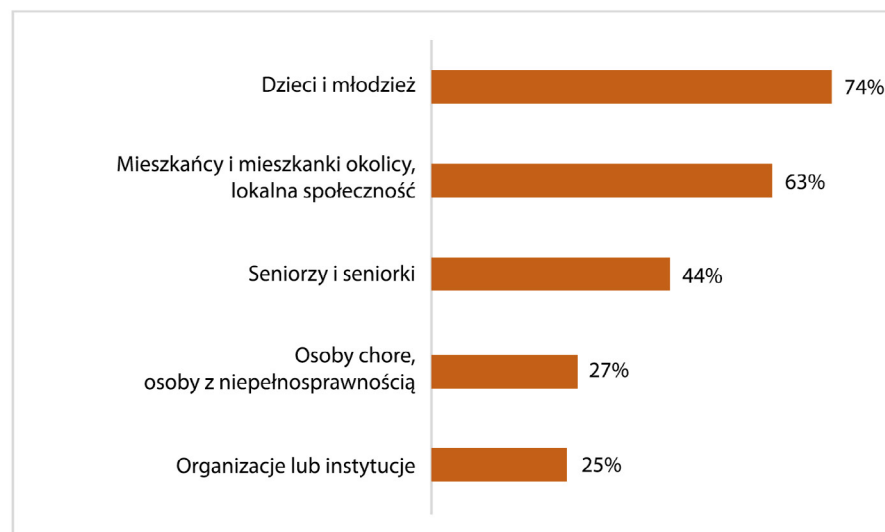
Źródło: Fakty o NGO. Liczba NGO w Polsce, <https://fakty.ngo.pl/fakt/liczba-ngo-w-polsce> (dostęp: 28.07.2023).

Z danych Stowarzyszenia Klon/Jawor wynika, iż do głównych płaszczyzn działalności NGO należą: sport, turystyka, rekreacja, hobby – 54% organizacji pozarządowych zajmuje się działalnością o tym charakterze; edukacja i wychowanie 51%; kultura i sztuka – 34% organizacji; ochrona zdrowia – 19% organizacji; usługi socjalne, pomoc społeczna, rozwój lokalny – 17%; w obszarze ekologia, ochrona środowiska w stosunku do roku 2018 odnotowano wzrost o cztery punkty procentowe – 16%; pozostałe formy działalności, np. podtrzymywanie tożsamości narodowej 13% czy wsparcie NGO i inicjatyw obywatelskich 10%<sup>322</sup>.

Organizacje pozarządowe działają dla bardzo różnych grup odbiorców (wykres 3). Oprócz tych przedstawionych na wykresie możemy wymienić jeszcze osoby w kryzysie bezdomności, mniejszości, dorośli, grupy zawodowe czy pasjonackie, rodziny i zwierzęta.

322 Kondycja organizacji pozarządowych 2021– najważniejsze fakty, [www.kondycja.ngo.pl](http://www.kondycja.ngo.pl) (dostęp: 5.08.2023).

Wykres 3. Grupy, dla których działają organizacje pozarządowe



Źródło: Kondycja organizacji pozarządowych 2021 – najważniejsze fakty, [www.kondycja.ngo.pl](http://www.kondycja.ngo.pl) (dostęp: 5.08.2023).

Wśród organizacji możemy wyróżnić te, które działają lokalnie – 39%; regionalnie – 24%; o zasięgu ogólnopolskim – 28% oraz organizacje międzynarodowe – 9%. Działania ich finansowane są z różnych źródeł. Najwięcej organizacji korzystało z krajowych środków publicznych (59%), filantropii indywidualnej oraz instytucjonalnej (57%), ze składek członkowskich utrzymywało się 56% organizacji<sup>323</sup>. Współpraca organizacji pozarządowych z administracją publiczną w sensie instytucjonalnym rozwiązywana jest bardzo różnie. W większości urzędów funkcjonują osoby odpowiedzialne za taką współpracę. Różni je jednak miejsce w hierarchii urzędniczej. Pełnią funkcje dyrektorów, kierowników różnego rodzaju komórek. W niewielkim stopniu są to komórki dedykowane tylko tej współpracy<sup>324</sup>.

Analizując powyższe dane, stwierdzić można, iż stowarzyszenia i fundacje należą do najbardziej typowych, ale też najliczniejszych organizacji pozarządowych.

323 Ibidem.

324 Strategia wspierania rozwoju społeczeństwa..., op.cit., s. 11.

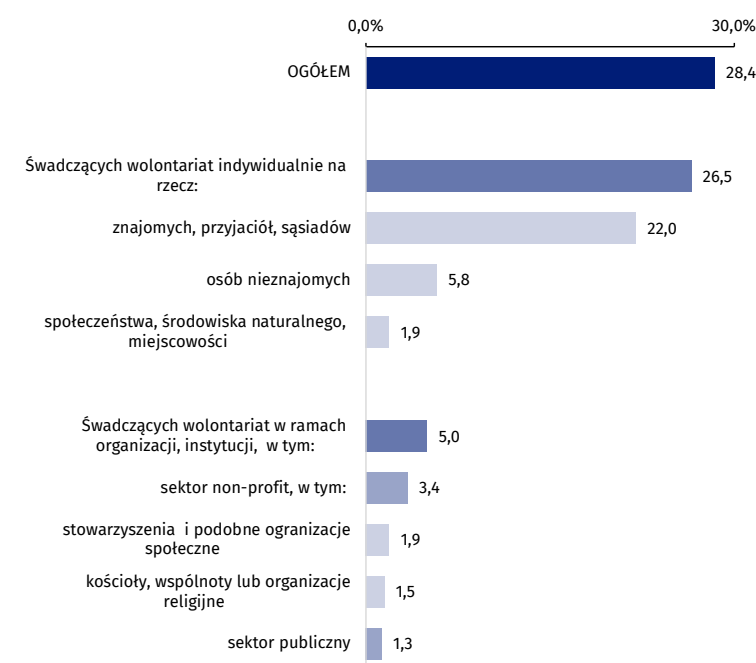
Istotne znaczenie dla ich rozwoju poza rokiem 1989 (kiedy ustalono reguły zrzeszania się obywateli w stowarzyszeniach) miał rok 2003, kiedy zaczęła obowiązywać ustawa o działalności organizacji pożytku publicznego i o wolontariacie<sup>325</sup>.

### Indywidualna aktywność obywatelska

Zgodnie z Ustawą o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie „wolontariat” i „wolontariusz” są pojęciami prawnymi. Wolontariuszkami i wolontariuszami nazywamy osoby spoza organizacji, które angażują się dobrowolnie i nieodpłatnie w działania organizacji.

W pierwszym kwartale 2022 roku w wolontariat zaangażowało się 28,4% osób w wieku 15–89 lat.

Wykres 4. Odsetek wolontariuszy w I kwartale 2022 r. według rodzaju wolontariatu

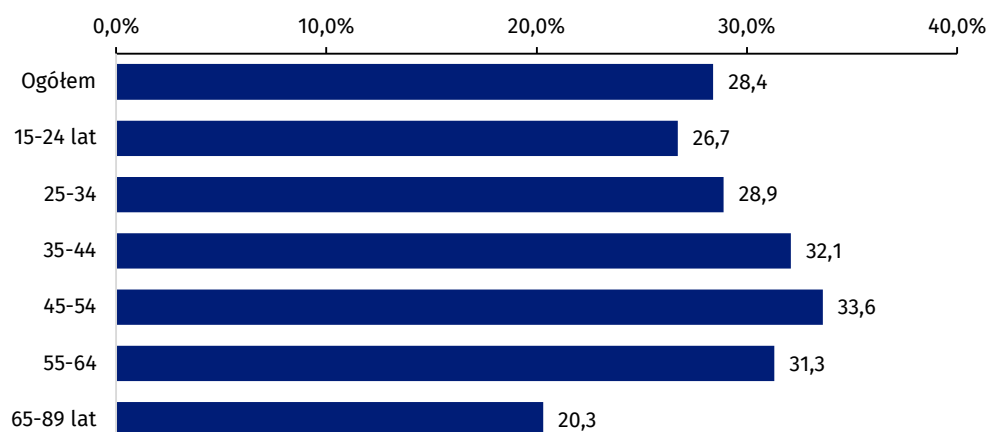


Źródło: Wolontariat 2022 r., GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/gospodarka-spoeczna-wolontariat/wolontariat-i-praca-niezarobkowa-na-rzecz-innych/wolontariat-w-2022-r-3,1.html> (dostęp: 5.08.2023).

325 Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, KPRM, Warszawa 2009, s. 355.

Biorąc pod uwagę różne zmienne, najwyższy udział wolontariuszy odnotowano wśród osób z wykształceniem wyższym (36,7%). Wyższa aktywność była także po stronie kobiet (29,9%) niż mężczyzn (26,8%). Dodatkowo mieszkańcy dużych miast (powyżej 100 tys.) angażowali się bardziej (29,5%) niż w miastach liczących 20–100 tys. mieszkańców (26,6%). Zmienną istotnie różnicującą był wiek wolontariuszy. Najczęściej aktywne były osoby w przedziale wiekowym 45–54 lat (33,6%), najrzadziej osoby najstarsze, liczące 65–89 lat – 20,3%. Młode pokolenie w wieku 15–24 lat – 26,7%<sup>326</sup>.

Wykres 5. Odsetek wolontariuszy w I kwartale 2022 r. według wieku



Źródło: Wolontariat 2022 r., GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/gospodarka-spoeczna-wolontariat/wolontariat-i-praca-niezarobkowa-na-rzecz-innych/wolontariat-w-2022-r-3,1.html> (dostęp: 5.08.2023).

Z danych Stowarzyszenia Klon/Jawor wynika, iż 61% organizacji angażuje wolontariuszy i wolontariuszki – z czego 41% to działania regularne, a 20% na potrzeby konkretnej akcji. Jak wynika z badań, widoczny jest spadek liczby osób, które organizacje pozarządowe angażują na zasadach wolontariatu. W roku 2021 organizacja współpracowała przeciętnie z pięcioma wolontariuszami i wolonta-

326 Dane Głównego Urzędu Statystycznego za rok 2022.

riuszkami (w roku 2015 było ich dwukrotnie więcej)<sup>327</sup>. W zachęcaniu pomóc może mówienie o korzyściach, jakie wolontariat niesie nie tylko obdarowanym, ale i pomagającym. W wolontariat rozumiany jako działalność na rzecz organizacji lub grup społecznych angażuje się kilkanaście procent społeczeństwa. Najchętniej biorą udział w przedsięwzięciach o charakterze akcyjnym, gdzie do wykonania jest konkretne zadanie. To jednak stopniowo się zmienia i pojawia się coraz więcej form aktywności społecznych. Firmy, które angażują się w taką działalność, wśród korzyści widzą przede wszystkim możliwość integracji pracowników. Współcześnie przyjmuje to formę wolontariatu kompetencji, gdzie wolontariusze rozwijają w ten sposób umiejętność pracy w grupie, planowania, dążenia do celu, stają się także w ten sposób bardziej empatyczni. Wyzwaniem zatem jest zachęcanie do wolontariatu, zwłaszcza przedstawicieli młodego pokolenia, których należy inspirować do działania, a nie narzucać im swoją wolę<sup>328</sup>.

Wśród przyczyn braku czy niewielkiego zaangażowania w wolontariat istotną rolę odgrywają takie czynniki jak obowiązki czy problemy własne oraz troska o siebie i najbliższą rodzinę. Bycie skoncentrowanym na sobie i najbliższym otoczeniu interpretować można jako objawy typowe dla Polski lat 80., określane jako syndrom amoralnego familizmu. Przejawiało się to w trosce i działaniach ograniczonych tylko do grupy najbliższych krewnych i znajomych<sup>329</sup>. Barięram jest również brak czasu wynikający z tempa współczesnego życia. Do pozostałych czynników wpływających na brak zaangażowania w wolontariat zaliczyć możemy niewiedzę w tym zakresie, powodującą liczne obawy związane z podjęciem takiej aktywności<sup>330</sup>. Trend ten po 2018 roku mógł być też pokłosiem pandemii Covid-19 i ograniczenia możliwości wolontariatu. W ostatnich latach odnotować można także dodatkową aktywność społeczną poza „formalnym” wolontariatem, widoczną w postaci oddolnego zaangażowania społecznego. Zaliczyć do niej możemy m.in. działania na rzecz osób spoza kręgu rodziny i znajomych czy na rzecz swojej społeczności, sąsiedztwa, miejscowości, a także Kościoła lub związku

327 Kondycja organizacji pozarządowych 2021..., op.cit., s. 45.

328 Co piąty Polak jest wolontariuszem, [https://www.cik.sos.pl/wolontariat/co-piasty-polak-jest-wolontariuszem/hri\\_ywav](https://www.cik.sos.pl/wolontariat/co-piasty-polak-jest-wolontariuszem/hri_ywav) (dostęp: 7.08.2023).

329 E. i J. Tarkowscy, *Amoralny familizm, czyli o dezintegracji społecznej w Polsce lat osiemdziesiątych* [w:] *Władza i społeczeństwo w systemie autorytarnym*, t. 1, J. Tarkowski, Warszawa 1994.

330 Kondycja organizacji pozarządowych. Trendy 2002–2022, [www.kondycja.ngo.pl](http://www.kondycja.ngo.pl) (dostęp: 5.08.2023).



wyznaniowego. Widoczne to było szczególnie w pandemii<sup>331</sup> czy po rozpoczęciu wojny w Ukrainie<sup>332</sup>. Często w tego rodzaju akcje społeczne, pomoc potrzebującym angażują się całe rodziny lub firmy.

Podsumowując, można stwierdzić, iż aktywność obywatelska i związane z tym funkcjonowanie instytucji działających na płaszczyźnie jednostka–aparatu państwa to temat poddany głębszej analizie zwłaszcza na przestrzeni ostatnich lat. Aktywność Polaków w przestrzeni zarówno społecznej, jak i politycznej wypada stosunkowo słabo w zestawieniu z innymi państwami Europy<sup>333</sup>. Wynikać to może z trwającej obecnie dyskusji nad tzw. deficytem demokracji.

Polskie organizacje pozarządowe od lat aktywne są także w dziedzinie edukacji obywatelskiej. Szczególnym obszarem edukacyjnym jest przygotowanie do bycia świadomym i poinformowanym obywatelem, osobą, która może się zaangażować społecznie w różne działania na rzecz swojego środowiska. Sam termin „edukacja” nawiązuje po pierwsze do rozwoju umysłowego, a po drugie do wiedzy człowieka. Pochodzi od łacińskiego *educatio* – wychowanie. Edukacja jest procesem obejmującym czynności i procesy, których celem jest przekazywanie i zdobywanie wiedzy, a także kształtowanie określonych cech i umiejętności<sup>334</sup>. Możemy wyróżnić edukację formalną, która odbywa się na etapie szkoły, studiów czy różnych kursów i szkoleń, oraz nieformalną, trwającą całe życie i mającą kształtować postawy, wartości, umiejętności i wiedzę a wynikającą z doświadczeń i wpływu otoczenia. Tego drugiego rodzaju edukacji doświadczamy, działając m.in. w organizacjach pozarządowych, młodzieżowych, związkach zawodowych czy klubach sportowych. Literatura przedmiotu wymienia także edukację akcydentalną, będącą efektem codziennych niezaplanowanych sytuacji, stanowiących jednak źródło wiedzy i doświadczenia<sup>335</sup>. Zdaniem Dwighta Gilesa, Ellen Honnet i Sally Migliore celem edukacji obywatelskiej jest kompleksowe przygotowanie obywateli, którzy będą zdolni do angażowania się w działania polityczne i społeczne, a także rozwiązywania problemów tak indywidualnie, jak i zespołowo. Ten rodzaj kształcenia związany jest z szeroko rozumianą

331 N. Lubik-Reczek, *Investing in people! Civic activity...*, op.cit.

332 M. Musiał-Karg, N. Lubik-Reczek, *The war in Ukraine. (Dis)information – Communication – Participation*, Berlin 2023.

333 Aktywność w organizacjach obywatelskich. Komunikat z badań CBOS, nr 41/2022.

334 Ł. Czekaj, *Edukacja obywatelska w Polsce po 1989 roku i rola organizacji obywatelskich*, Kraków 2019, s. 14.

335 Ibidem, s. 14–15.

odpowiedzialnością społeczną<sup>336</sup>. Edukacja poprzez zaangażowanie powinna być postrzegana jako strategia rozwoju kompetencji<sup>337</sup>. Kształtowanie kompetencji obywatelskich powinno być realizowane od najmłodszych lat. Ich rozwój jest niezwykle istotny w edukacji obywatelskiej, ponieważ ułatwia zarówno życie w społeczeństwie, jak i współpracę w grupie. Jakość współczesnej demokracji zależy od tego, jak będą wychowywani przyszli pełnoletni obywatele, jak będą się angażować, uczestniczyć, a także współdecydować w sprawach publicznych. To współdecydowanie nie dotyczy wyłącznie uczestnictwa w wyborach, zaliczyć tutaj możemy również udział w debatach, konsultacjach<sup>338</sup> czy realizacji oddolnych inicjatyw.

W podobny sposób zagadnienie to ujmuje William Galston, twierdząc, iż edukacja obywatelska skupia się na formowaniu jednostek, po to by mogły one skutecznie i efektywnie prowadzić swoje życie w ramach wspólnoty politycznej i ją wspierać<sup>339</sup>.

Według Zbigniewa Kwiecińskiego edukacja to także ogół wpływów, który sprzyja rozwojowi oraz wykorzystaniu istniejących możliwości, po to aby stać się świadomym członkiem danej wspólnoty. Członkostwo to prowadzić ma do samorealizacji własnej tożsamości i własnego „Ja”. Jest to zatem zbiór procesów sprzyjających rozwojowi, ale także osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości<sup>340</sup>.

Szukając korzeni edukacji obywatelskiej, sięgnąć należy do starożytnej idei *paidei* – wychowania, opierającego się na edukacji patriotycznej i moralnej. Ponadto pojęcie to odnosić się mogło także do strefy politycznej, czyli ustroju *polis*. Koncepcja zatem społeczeństwa obywatelskiego, a co za tym idzie zjawisko edukacji obywateli zakorzenione zostało w greckich *polis* i rzymskich *civitas*.

Edukacja powinna wspierać człowieka zarówno w zakresie współpracy i współdziałania dla dobra ogółu, jak i działań mających prowadzić do rozwoju osobistego, a także radzenia sobie z problemami własnymi i danej społeczno-

336 D. Giles, E. Honnet, S.A. Migliore, *Research agenda for combining service and learning in the 1990s*, National Society for Internships and Experiential Education, 1991.

337 R.D. Bhaerman, K. Cordell, B. Gomez, *The role of service-learning in educational reform*, Pearson 1998.

338 O tym szerzej w rozdziale 1.

339 D.A. Downs, *Civic Education versus Civic Engagement*, „Academic Questions” 2012, vol. 25, s. 343.

340 Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 89.

ści<sup>341</sup>. Bronisław Gołębowski podkreśla, że istotnym celem edukacji obywatelskiej powinno być świadome i umiejętne uruchamianie w obywatelach woli politycznej oraz poczucia odpowiedzialności, która wynika z samorządnego działania<sup>342</sup>. Edukacja przekładać ma się także na większą aktywność w organizacjach społecznych czy różnego rodzaju inicjatywach obywatelskich. Czy rzeczywiście tak jest? Czy obywatele są przygotowani do realizacji działań mających kształtować stabilne demokratyczne systemy? Od wielu już lat edukacja obywatelska w Polsce jest tematem wielu dyskusji, z których jasno wynika, iż źle ona funkcjonuje. Poprawy sytuacji szukano m.in. we wspomnianej już wcześniej edukacji nieformalnej<sup>343</sup>.

Dobrze funkcjonująca edukacja obywatelska to taka, która przekładać się ma na wiedzę, umożliwiającą profesjonalne, a zarazem krytyczne uczestniczenie w życiu publicznym. Kształtować ma także umiejętności oraz postawy prodemokratyczne. Obywatel powinien zatem zostać wyposażony w kompetencje pozwalające mu włączyć się w debatę oraz działania dotyczące wspólnych spraw. Do wspomnianych wyżej kompetencji, oprócz wiedzy i aktywnie stosowanych umiejętności, zaliczyć jeszcze należy wartości oraz ukierunkowanie na zmianę.

Współcześnie mamy do czynienia z dynamicznym rozwojem demokracji partycypacyjnej<sup>344</sup>, której jakość zależy od tego, czy jednostki odnajdują się w roli obywateli jako osób zaangażowanych, a także współdecydujących o sprawach publicznych. Jak zauważa Langton, „w coraz większym stopniu zdajemy sobie sprawę, że nasz rząd i społeczeństwo zależą od zdolności obywateli do udziału w życiu publicznym. W przyszłości będziemy potrzebowali więcej i lepszego obywatelstwa. By to osiągnąć, konieczna jest edukacja obywatelska daleko wykraczająca poza umiejętności poruszania się samodzielnego w społeczeństwie, takie jak czytanie, pisanie, komunikowanie się”<sup>345</sup>.

341 Z. Kwieciński, *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 22.

342 B. Gołębowski, *Edukacja obywatelska: teoria i praktyka* [w:] *Młodzież a zmiany polityczne we współczesnym świecie*, J. Garlicki (red.), „Studia Politologiczne” 1998, t. 3, s. 170.

343 G. Markowski, F. Pazderski, *Inspirator obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko...*, Warszawa 2011, s. 25, [http://programrozwojubibliotek.org/wp-content/uploads/2015/07/ISP\\_Inspirator\\_obywatelski-poradnik\\_dla\\_bibliotek.pdf](http://programrozwojubibliotek.org/wp-content/uploads/2015/07/ISP_Inspirator_obywatelski-poradnik_dla_bibliotek.pdf) (dostęp: 6.08.2023).

344 Szerzej na temat zob. podrozdział 1.2.

345 Edukacja obywatelska jest sercem demokracji, <http://civispolonus.org.pl/obszary-dzialan/edukacja-obywatelska-i-jej-wyzwania/> (dostęp: 7.08.2023).

Edukacja obywatelska, ze szczególnym ujęciem jej roli, celów, a także metod, powiązana jest z typem ustroju politycznego, typem społeczności, ale również z tradycją i kulturą polityczną. Będzie zatem różna nawet wśród państw demokratycznych, ze względu na różne tradycje i systemy edukacyjne. Znaczenia nabierają tutaj także przemiany dokonujące się w sferze publicznej. Od edukacji oczekujemy zatem przygotowania społeczeństwa do udziału w dodatkowych aktywnościach, które polegają na konstruowaniu, podejmowaniu oddolnych działań, ale również współrządzeniu<sup>346</sup>.

Wszystkie analizowane wyżej elementy uwzględnione zostały w definicji Wolfganga Mickela, według którego edukacja obywatelska jest „pojęciem zbiorczym szkolnego i pozaszkolnego, zinstytucjonalizowanego i niezinstytucjonalizowanego, intencjonalnego i nieintencjonalnego, aktywnego i pasywnego, werbalnego i niewerbalnego oddziaływania na ludzi, mającym na celu umożliwienie poznania demokratycznych zasad działania, podstawowych wartości, politycznych zachowań, zdobycie kompetencji gotowości działania, świadomości problemów i umiejętności wyrażania sądów”<sup>347</sup>.

Takie szerokie i dość ogólne pojęcie powoduje zatracenie tego, co jest istotą samej edukacji obywatelskiej, czyli pedagogiczne oddziaływanie na procesy politycznej socjalizacji<sup>348</sup>. Wśród obszernej literatury przedmiotu trudno jest wskazać definicję ujmującą jednoznacznie zakres edukacji obywatelskiej. Autorka, w kontekście prowadzonej analizy i badań, postanowiła spośród wielu pojęć przedstawić to odwołujące się do zaplanowanych, zorganizowanych działań instytucji edukacyjnych, zorientowanych na konkretny cel, polegający także na wyposażeniu społeczeństwa w niezbędne podstawy, które pozwalać będą na aktywny ich udział w życiu zarówno społecznym, jak i politycznym<sup>349</sup>. Wspomniane działania edukacyjne przekładać się będą na zrozumienie zasad dotyczących funkcjonowania demokratycznego państwa, a także kształtowanie umiejętności, które doprowadzą do pełnej aktywności obywatelskiej.

346 Ibidem.

347 W. Mickel, *Handbuch zur politischen Bildung*, Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 358, 1999.

348 W. Sander (red.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach /Ts 2005.

349 D. Gierszewski, *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Kraków 2017, s. 81.

## 3.2. Edukacja obywatelska młodego pokolenia

Istotną rolę w edukacji obywatelskiej młodego pokolenia<sup>350</sup> odgrywa system oświaty. W jego ramach na różnym poziomie kształcenia funkcjonują szkoły, które postrzegane są też jako istotny element spajający daną społeczność. To właśnie tu powinny odbywać się dyskusje, debaty dotyczące aktualnych problemów. To tu młode pokolenie powinno być wspierane w zakresie decyzji, które podejmuje. Mobilizowanie młodzieży do aktywności społecznej przełożyć się może po pierwsze na większą integrację społeczną, a po drugie na wzrost kapitału społecznego. Edukacja obywatelska, jak wspomniano wyżej, to nie tylko wiedza, ale co istotniejsze – kształtowanie postaw, które ułatwią funkcjonowanie we współczesnym świecie. Dzięki temu młodzi ludzie będą w stanie zrozumieć złożoność, jak również różnorodność świata, który ich otacza. Konieczne jest zatem takie kształtowanie młodzieży, aby stawała się świadomymi, aktywnymi, gotowymi też do krytycznej analizy obywatelami.

Młodzi ludzie, dorastając, wchodzą bardziej lub mniej świadomie w kulturę polityczną, a także w życie obywatelskie<sup>351</sup>. To właśnie wykształcone na tym etapie postawy społeczno-polityczne przekładać się mogą na zachowania polityczne w późniejszym okresie<sup>352</sup>. Ważną rolę w tym procesie (jak już podkreślono) odgrywają szkoły<sup>353</sup>. Nie jest to jednak jedyna droga zgłębiania przestrzeni społeczno-politycznej. Młodzież, angażując się w różne działania obywatelskie, uczy się demokracji. Postrzegane jest to raczej jako kształcenie nieformalne, podczas którego młode pokolenie nabywa umiejętności rozumianych raczej jako „produkt uboczny” niż efekt rzeczywistego zaangażowania<sup>354</sup>.

350 Definicja młodego pokolenia/młodzieży szerzej została zdefiniowana w rozdziale 2.

351 Szerzej zob. C. Flanagan, *Teenage citizens: The political theories of the young*, Harvard University Press, Cambridge 2013; M. Kent Jennings, L. Stoker, J. Bowers, *Politics across generations: Family transmission reexamined*, „The Journal of Politics” 2009, 71(3), s. 782–799.

352 Ibidem.

353 M. Henn, N. Foard, *Young people, political participation and trust in Britain*, „Parliamentary Affairs” 2012 65(1), s. 47–67.

354 L.H Lüchmann, *Participatory democracy and political learning: Lessons from the Brazilian experience*, [w:] *Learning democracy by doing. Alternative practices in citizenship education and participatory democracy*, K. Daly, K. Lopes, D. Schugurensky (eds.), Toronto 2009, s. 650–664.

Pierwsze badania na temat wpływu edukacji na zaangażowanie obywatelskie przedstawione zostały na początku XXI wieku. Wynika z nich, iż partycypacja obywatelska zajmuje znaczące miejsce w kształtowaniu obywateli<sup>355</sup>. Rozpoczęcie zatem w młodym wieku edukacji obywatelskiej będzie fundamentem, na którym młodzi ludzie zbudować będą mogli swoje poczucie odpowiedzialności obywatelskiej<sup>356</sup>. Zdaniem Johna Deweya „w edukacji i demokracji chodzi przede wszystkim o ciągłą zdolność do wzrostu”<sup>357</sup>, która prowadzi do pełniejszego zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości połączonego z refleksją wynikającą z konkretnego działania<sup>358</sup>. Odnosząc się do uczenia się przez doświadczenie, niniejsza publikacja przedstawia analizę jednego z przykładów nieformalnego kształcenia obywatelskiego (rozdział 6.).

W założeniach edukacji obywatelskiej leży nabywanie kompetencji kluczowych, polegające na połączeniu wiedzy, umiejętności i postaw, których kształtowanie jest niezbędne do samorealizacji jednostki, rozwoju państwa i wyrównywania nierówności społecznych. Kompetencje obywatelskie wchodzące w skład kompetencji kluczowych „o zdolność działania jako odpowiedzialni obywatele oraz pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim i społecznym, w oparciu o rozumienie pojęć i struktur społecznych, gospodarczych, prawnych i politycznych, a także wydarzeń globalnych i zrównoważonego rozwoju. Obejmują one zrozumienie wspólnych europejskich wartości. Kompetencje te obejmują również znajomość spraw współczesnych, jak i znajomość historii. Ważna jest również świadomość celów, wartości i polityk, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne, a także zrównoważonych systemów”<sup>359</sup>. Kształtowanie zatem kompetencji obywatelskich winno się odbywać od najmłodszych lat, poprzez poszanowanie praw człowieka, różnorodności kulturowej i społecznej oraz równości płci.

355 D. Schugurensky, J.P. Myers, *Informal civic learning through engagement in local democracy: The case of the Seniors' Task Force of Healthy City Toronto 2008*, [w:] *Learning through community: Exploring participatory practices*, K. Church, N. Bascia, E. Shragge (eds.), s. 73–95.

356 R. Farthing, *The politics of youthful antipolitics: Representing the 'issue' of youth participation in politics*, „Journal of Youth Studies” 2010, 13(2), s. 181–195.

357 J. Dewey, *Democracy and education* [w:] *John Dewey. The Middle Works*,

1899–1922 (Vol. 9, 1916), J.A. Boydston (ed.) Carbondale, IL 1980, s. 6, [https://www.researchgate.net/publication/303867151\\_Dewey\\_versus\\_'Dewey\\_on\\_democracy\\_and\\_education](https://www.researchgate.net/publication/303867151_Dewey_versus_'Dewey_on_democracy_and_education) (dostęp: 14.08.20230).

358 J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, Warszawa 2014.

359 Kompetencje kluczowe, <https://zawodowcy.org/aktualnosci/kompetencje-kluczowe/> (dostęp: 12.08.2023).

Według Centrum Edukacji Obywatelskiej edukacja obywatelska to praktyczne działanie, realizowane w szkole na lekcjach, w bibliotece szkolnej, na przerwach, zdalnie lub na żywo<sup>360</sup>. Od początku edukacji szkolnej prowadzone jest także kształcenie sprzyjające rozwijaniu postaw obywatelskich, społecznych, ale także patriotycznych uczniów. Wśród swoich zadań szkoły mają wzmacniać poczucie tożsamości narodowej, przywiązanie zarówno do historii, jak i tradycji narodowych, inicjowanie działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego oraz angażowanie się w różnego rodzaju akcje społeczne i charytatywne<sup>361</sup>.

Zdaniem Zbyszka Melosika, aby dobrze przeanalizować edukację obywatelską danego kraju, należy zagłębić się w specyfikę jego społeczeństwa, uwzględniając jego charakterystyczne elementy<sup>362</sup>. To właśnie one przekładają się będą zarówno na ewolucję poglądów, jak i społeczne zachowania. Autor ten zaproponował także dwa etapy wychowania obywatelskiego: 1. Poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: Jaka wiedza/władza zawarta jest w danej koncepcji wychowania obywatelskiego? Jaka wersja tożsamości jest w niej preferowana i jakie są jej źródła? Kim pozwala się w niej być, a kim być nie wolno? 2. Prezentowanie określonego ładu obywatelskiego oraz alternatyw wobec niego<sup>363</sup>. Taki model kształcenia obywatelskiego nie znalazł jednak przełożenia na podstawę programową, jak również metody nauczania tego przedmiotu w szkołach.

Z badań prowadzonych pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Ewolucji Osiągnięć Edukacyjnych (IEA) wynika, iż odmiennosc sposobów definiowania obywatelstwa wpływa na zróżnicowanie założeń i celów edukacji obywatelskiej oraz form zaangażowania społecznego, jakie przekazywane są w szkołach<sup>364</sup>. Słusznie zauważa bowiem Krzysztof Wereszczyński, iż: „wielu nie

360 *Edukacja obywatelska w szkole*, <https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/edukacja-obywatelska-w-szkole> (dostęp: 12.08.2023).

361 K. Pietrasik-Kulińska, D. Szuba, *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich we wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej*, Warszawa 2017, s. 3.

362 Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność* [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, K. Przyszczypkowski, Z. Melosik (red.), Poznań–Toruń 1995, s. 35.

363 Ibidem, s. 53–54.

364 J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, W. Schultz, *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2001.

dostrzega problemu braku przygotowania obywateli do udziału w życiu politycznym kraju. Uznaje się jako pewnik posiadanie większej lub mniejszej wiedzy obywatelskiej przez wyborców<sup>365</sup>.

We współczesnych demokracjach, w tym także w Polsce, edukacja obywatelska kładzie nacisk na sferę poznawczą, rozumianą jako przekazywanie informacji i zapamiętywanie faktów. Brakuje odniesienia do umiejętności i postaw, niezbędnych do aktywnej partycypacji. Nauczanie takie oparte jest na podręcznikach, za pomocą których realizowana jest podstawa programowa<sup>366</sup>. Wynika to z faktu, iż podstawowe znaczenie dla kształtu i organizacji edukacji obywatelskiej w Polsce ma Ministerstwo Edukacji i Nauki, gdyż edukacja odbywa się przede wszystkim w szkołach. Kształt wychowania obywatelskiego wynika także z przemian, jakie dokonały się w naszym państwie, jak również z wyzwań stojących przed nami. Kazimierz Przyszczypkowski uważa, iż „ograniczenia kulturowe i cywilizacyjne polskiego społeczeństwa doprowadziły do wydawać mogłoby się swoistego paradoksu edukacyjnego. Z jednej bowiem strony ważna jest konieczność otwarcia się edukacji na to, co globalne i powszechne, z drugiej zaś na to, co lokalnie specyficzne. W obu tych perspektywach należy upatrywać szans i zagrożeń dla edukacji w Polsce<sup>367</sup>. Współczesne procesy globalne przekładają się, co oczywiste, również na edukację obywatelską, czyniąc z niej płaszczyznę do dyskusji na tematy związane z ochroną środowiska naturalnego, pomocą humanitarną, bezpieczeństwem narodowym itp. (zwłaszcza w kontekście pandemii Covid-19 czy wojny w Ukrainie).

Terence H. McLaughlin wyróżnia dwie koncepcje edukacji obywatelskiej: minimalną i maksymalną. Pierwsza wyposaża uczniów w podstawowe informacje o prawnych, a co za tym idzie konstytucyjnych podstawach funkcjonowania państwa demokratycznego oraz rozwoju wszelkiego rodzaju działalności prospołecznej w danej społeczności. Brak tu jednak miejsca na rozwijanie w młodym pokoleniu wspomnianej już krytycznej refleksji i zrozumienia niejednoznaczności zjawisk i procesów politycznych. Zadaniem uczniów jest przyswojenie wartości

365 K. Wereszczyński, *Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945–2001*, s. 3, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/335> (dostęp: 12.08.2023).

366 T. McCowan, *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*, London 2011.

367 K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999, s. 75.



i postaw, które związane są z demokracją i rolą obywatela, nie zwracając uwagi na napięcia wywołane przez nie w społeczeństwie<sup>368</sup>. Druga koncepcja edukacji obywatelskiej (maksymalna) polega na rozwijaniu w młodzieży umiejętności analizy, krytycznego myślenia, konstruowania pytań dotyczących rzeczywistości społeczno-politycznej niezależnie od jej konsekwencji<sup>369</sup>. Zarówno jedna, jak i druga nie stanowią jednak idealnego rozwiązania dla kształcenia obywatelskiego młodych pokoleń. Każde państwo zdaniem McLaughlina w ramach prowadzonej przez siebie polityki edukacyjnej winno fundamentem do niej uczynić koncepcje obywatelstwa<sup>370</sup>. Wychowanie obywatelskie powinno natomiast umiejętnie radzić sobie z kontrowersyjnymi zagadnieniami, jakie pojawiają się w dyskusjach czy debatach młodzieżowych<sup>371</sup>.

Szkola jest przestrzenią, gdzie młodzi ludzie doświadczają tego, czym jest państwo oraz jakie jest w nim miejsce obywatela. Uczą się także funkcjonowania w grupie, podejmowania wspólnych działań, przestrzegania określonych reguł i – co oczywiste – radzenia sobie także z konfliktami. David Mathews uważa, że „w szkołach konieczne jest stworzenie autentycznych i systematycznych okazji do uczestniczenia uczniów w procesach zarządzania szkołą i społecznością, by przekonać ich, że partycypacja może prowadzić do ważnych efektów. Mówić o tym nie wystarczy. Młodzi ludzie muszą doświadczyć tego, by uwierzyć”<sup>372</sup>. Celem zatem edukacji obywatelskiej jest przygotowanie wszechstronnych obywateli, angażujących się w działania społeczno-polityczne<sup>373</sup>. Zbigniew Kwieciński w swoich rozważaniach podkreśla znaczenie edukacji: „praktyka edukacyjna przystosowuje do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się to swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić, poprzez umożliwianie (...) zrozumienia i przyswajanie za-

368 D. Hildebrandt-Wypych, *Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21, s. 116–117.

369 Ibidem, s. 117.

370 T.H. McLaughlin, *Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective*, „Journal of Moral Education” 1992, t. 21(3), s. 239.

371 Ibidem.

372 D. Mathews, *Teachning Politics as Public Work. An Alternative Theory of Civic Education* [w:] *Citizenship for the 21st Century*, W.T. Callahan, R.A. Banaszak (eds.), Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation 1990.

373 D. Giles, E. Honnet, S. Migliore, *Research agenda for combining...*, op.cit.

sad i norm oraz pozyskania przez nich kompetencji do działania”<sup>374</sup>. Edukacja jest zatem narzędziem mającym służyć zachęcaniu młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym.

Wyniki badań Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) dotyczących kompetencji obywatelskich Polaków, zwłaszcza młodego pokolenia, nie są optymistyczne. Widoczny jest spadek zaufania do instytucji państwa i do siebie nawzajem a także małe zainteresowanie inicjatywami oddolnymi<sup>375</sup>. Z badań tych wynika także, że młodzież lepiej wypada z wiedzy teoretycznej niż w rzeczywistym działaniu. Jest to pokłosie sposobu nauczania, polegającego na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy. Młodzi obywatele nie zgłębiają uczestnictwa w życiu obywatelskim i aktywności obywatelskiej. Istotną rolę odgrywają tutaj organizacje pozarządowe. To za ich sprawą młodzież ma możliwość nabywania kompetencji obywatelskich, w tym decydowania i współdziałania w wymiarze praktycznym. Odbywa się to jednak w niewielkiej mierze, gdyż młodzi Polacy uczą się przede wszystkim w szkołach<sup>376</sup>. Za wszelkie treści przekazywane młodemu pokoleniu odpowiada MEiN, które ustala podstawę programową z podziałem na poszczególne etapy nauczania. Ministerstwo podejmuje również decyzję co do wyboru podręczników, z których uczą się młodzi obywatele. Rolą szkoły zatem jest kształtowanie postaw obywatelskich, zorientowanych na budowę społeczeństwa obywatelskiego (o którym mowa w podrozdziale 2.1.), z uwzględnieniem wartości, przekonań, a także wzorców zachowań istotnych z punktu widzenia funkcjonowania tego społeczeństwa.

Rada Ministrów RP wielokrotnie podkreśla wagę i potrzebę kształtowania młodego pokolenia za pomocą systemu edukacji. Znajduje to odzwierciedlenie w dokumentach rządowych, w których mowa o konieczności wzmocnienia edukacji obywatelskiej. W dokumencie rządowym z 2013 roku jednym z głównych priorytetów jest „wspieranie edukacji formalnej w zakresie metod nauczania sprzyjających kooperacji, kreatywności i komunikacji oraz rozwijanie demokratycznej kultury szkoły”<sup>377</sup>.

374 Z. Kwieciński, *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne* [w:] *Wychowanie obywatelskie...*, K. Przyszczypkowski, Z. Melosik, op.cit., s. 9.

375 Stowarzyszeniowo-obywatelski kapitał społeczny. Komunikat z badań nr BS/133/2008, Warszawa 2008 r., s. 17, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K\\_133\\_08.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_133_08.PDF) (dostęp: 12.08.2023).

376 Ibidem.

377 Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, Warszawa 26 marca 2013 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20130000378/O/M20130378.pdf> (dostęp: 13.08.2023).

Z kolei w Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju<sup>378</sup> jako jeden ze strategicznych obszarów opisany został kapitał społeczny wraz z działaniami dotyczącymi wzmocnienia edukacji obywatelskiej. Dokument ten zawiera m.in. „przygotowanie i wprowadzenie programu edukacji obywatelskiej na wszystkich poziomach edukacji, w perspektywie uczenia się przez całe życie”, który będzie realizowany m.in. poprzez „przygotowanie wdrożenia programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, przygotowującego do prowadzenia zajęć z tego zakresu oraz przygotowanie odpowiednich narzędzi edukacyjnych dla uczniów”<sup>379</sup>. Przewiduje również „podnoszenie jakości edukacji poprzez zorientowanie na efekty uczenia się, w szczególności w zakresie kluczowych kompetencji, a także personalizację nauczania oraz ewaluację pracy szkół i placówek”<sup>380</sup>. Zrealizowane ma to zostać poprzez „wzmocnienie roli edukacji obywatelskiej, kulturalnej i medialnej, ekonomicznej oraz edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w programach szkolnych oraz pobudzanie współpracy między szkołami i instytucjami zewnętrznymi”<sup>381</sup>.

Edukacja obywatelska w Polsce nie jest typowym przedmiotem szkolnym. Biorąc pod uwagę zakres definicyjny skupiający się wokół kompetencji społecznych i obywatelskich, powiązana jest z wieloma przedmiotami. W niektórych systemach edukacji wychowanie obywatelskie ma status oddzielnego obowiązkowego przedmiotu, którego nauczanie rozpoczyna się na poziomie szkoły podstawowej, ale najczęściej na poziomie szkoły średniej.

Tabela 13. Czas nauczania edukacji obywatelskiej w ramach odrębnego przedmiotu

L.p.	Państwo	Lata nauczania przedmiotu „edukacja obywatelska”
1.	FRANCJA	12 lat w szkołach podstawowych i średnich
2.	ESTONIA, SŁOWACJA i FINLANDIA	7, 8 i 7–9 lat edukacji obywatelskiej jako obowiązkowego osobnego przedmiotu

378 Dokument określający główne trendy, wyzwania i scenariusze rozwoju społeczno-gospodarczego kraju do roku 2030, <http://polska2030.pl/dlugookresowa-strategia-rozwoju-kraju-polska-2030-trzecia-fala-nowoczesnosci/> (dostęp: 13.08.2023).

379 Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju, KPRM, Warszawa 2011, cel 11.

380 Ibidem, cel 3.

381 Ibidem.

3.	GRECJA i RUMUNIA	uczniowie uczęszczają na obowiązkową edukację obywatelską przez odpowiednio 5 i 4 lata nauki rozłożone na szkołę podstawową oraz średnią pierwszego i drugiego stopnia
4.	LUKSEMBURG	obowiązkowa oddzielna edukacja obywatelska prowadzona jest we wszystkich 4 klasach szkoły średniej drugiego stopnia
5.	ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO (ANGLIA)	5 lat w szkole średniej zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia
6.	BUŁGARIA, LITWA, SŁOWENIA, BIH, MACEDONIA, CZARNOGÓRA	realizowana jest przez 2 lata
7.	CYPR, TURCJA i CHORWACJA	1 klasa na cały etap kształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Edukacja obywatelska w szkołach w Europie 2017*, s. 34–37, [http://publications.europa.eu/resource/cellar/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1.0009.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1.0009.01/DOC_1) (dostęp: 15.08.2023).

W Polsce zgodnie z rozporządzeniem MEiN z 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego kształcenie ogólne w szkole podstawowej zakłada m.in.: „wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele); wzmocnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej; formowanie u uczniów poczucia godności własnej i szacunku dla godności innych osób; wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat; kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość”<sup>382</sup>. Na etapie klas 1–3 nauczanie ma charakter zintegrowany, czyli bez sztywnego podziału na konkretne przedmioty. Pojawia się już tu jednak pojęcie „edukacji społecznej”<sup>383</sup>. Ma ona swoje odzwierciedlenie w wyborach samorządu uczniowskiego w klasie i szkole.

382 Dz.U. z 2017 r. poz. 356, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp: 15.08.2023).

383 Ibidem.

Drugi etap edukacji realizowany jest na poziomie klas 4–8 za sprawą przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Jest to „przedmiot interdyscyplinarny korzystający w szkole podstawowej z dorobku nauk społecznych (socjologii, nauk o polityce i elementów: nauk o poznaniu i komunikacji społecznej, psychologii, ekonomii i nauk prawnych) oraz elementów nauk humanistycznych (kulturoznawstwa i etnologii). Przedmiot bazuje także na wiedzy i umiejętnościach uczniów z zakresu języka polskiego, historii i geografii”<sup>384</sup>. Celem kształcenia w ramach WOS-U jest kształtowanie postaw obywatelskich i prospołnotowych w oparciu o wiedzę i umiejętności związane z kręgami środowiskowymi, od rodziny począwszy, a na wspólnocie narodowej, państwowej i międzynarodowej kończąc. Uczeń tych klas zgodnie z wymogami szczegółowymi podstawy programowej powinien wiedzieć, na czym polega demokratyczny charakter państwa polskiego, znać rozumienie takich pojęć jak wolność słowa, konstytucja czy wolne media. Ponadto kończąc ten etap edukacji, uczeń wyposażony powinien być także w wiedzę z zakresu organów władzy w Polsce, znać prawa i obowiązki obywatela, a także instytucje, które stoją na straży ich przestrzegania. Młody obywatel na tym poziomie kształcenia ma także przyswoić treści związane ze wspólnotą europejską<sup>385</sup>. Przedmiot wiedza o społeczeństwie realizowany jest na poziomie klasy 8 (2 godz. tygodniowo)<sup>386</sup>. Młodzież jednak niechętnie angażuje się politycznie. Traktują politykę jako coś co nie dotyczy ich bezpośrednio i jest mało atrakcyjne. Działalność społeczna też nie jest na najwyższym poziomie. Realizowana zatem zgodnie z podstawą programową edukacja obywatelska nie przekłada się na zaangażowanie w życie polityczno-społeczne młodych ludzi.

Przedmiot WOS kontynuowany był także w szkołach ponadpodstawowych w zakresie podstawowym lub rozszerzonym. Od roku szkolnego 2022/2023 na poziomie podstawowym zastąpiony został przez przedmiot historia i terazniejszość (HiT) w wymiarze 3 godzin tygodniowo w cyklu nauczania (przedmiot jest realizowany w klasach 1–2). Program przedmiotu obejmuje okres od 1945 do 2015 roku. Łączy treści z zakresu historii powojennej z treściami z zakresu wiedzy

384 Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem.-szkola-podstawa-wos.pdf> (dostęp: 14.08.2023).

385 Ibidem.

386 Ibidem.

o społeczeństwie. Kształcenie obywatelskie z zakresu spraw ustrojowych, a także społecznych, prawnych i aksjologicznych realizowane jest w dziale Wiedza o podstawach życia społecznego. W zamyśle przedmiot ma poprawić znajomość historii najnowszej wśród młodego pokolenia, a także przygotować do świadomego uczestnictwa w życiu publicznym<sup>387</sup>. Podstawa programowa<sup>388</sup> HiT-u oprócz wymienionego już bloku Wiedza o podstawach życia społecznego obejmuje jeszcze sześć działów: Świat i Polska w latach 1945–1956; Świat i Polska w latach 1956–1970; Świat i Polska w latach 1970–1980; Świat i Polska w latach 1980–1991; Świat i Polska w latach 1991–2001; Świat i Polska w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku. Przedmiot ten nie zastępuje WOS-u na poziomie szkoły podstawowej, wprowadzony został do liceów, techników oraz szkół branżowych na poziomie podstawowym.

Wprowadzenie nowego modelu kształcenia obywatelskiego wywołało sprzeciw w środowisku naukowym, które opowiada się za przywróceniem WOS-u w kształcie podstawy programowej i godzinowej obowiązującej do końca roku szkolnego 2021/2022. „Ukształtowanie społeczeństwa obywatelskiego, świadomego swoich praw i obowiązków, wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na formalną edukację obywatelską. Poprzednio obowiązująca podstawa programowa sprzyjała rozwojowi wiedzy i umiejętności obywatelskich, co jest kluczowe w kontekście kształtowania postawy partycypacyjnej i życia w społeczeństwie pluralistycznym”<sup>389</sup>.

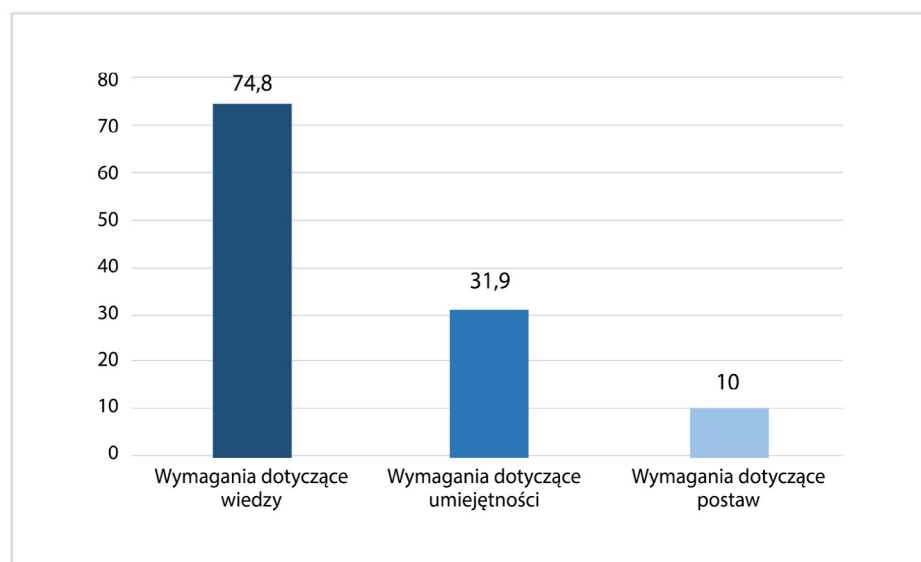
387 Co nowego w roku szkolnym 2022/2023?, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowy-rok-szkolny-20222023> (dostęp: 16.08.2023).

388 Podstawa programowa określona została w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej oraz rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Z kolei podstawa programowa HiT została określona w drodze rozporządzenia z dnia 8 marca 2022 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000622/O/D20220622.pdf> (dostęp: 15.08.2023).

389 Stanowisko Walnego Zjazdu Delegatów Polskiego Towarzystwa Nauk Politycznych postulujące przywrócenie do szkół przedmiotu wiedza o społeczeństwie, Poznań, 29 listopada 2022 r., [http://ptnp.webd.pro/ptnp/wp-content/uploads/2023/03/Stanowisko-WOS\\_WZD\\_WK.pdf](http://ptnp.webd.pro/ptnp/wp-content/uploads/2023/03/Stanowisko-WOS_WZD_WK.pdf) (dostęp: 15.08.2023).

Z badań dotyczących podstawy programowej w zakresie oceny kompetencji obywatelskich realizowanej na czterech etapach kształcenia wynika, iż w polskim systemie mamy do czynienia z dominacją wiedzy nad umiejętnościami i postawami.

Wykres 6. Stosunek do wiedzy, umiejętności i postaw w podstawie programowej



Źródło: N. Żywczyk, M. Wochniak, *Diagnoza edukacji obywatelskiej w Polsce. Bariery rozwoju i dobre praktyki*, Warszawa 2022, s. 42.

Nasuwa się zatem wniosek, iż kształtowanie kompetencji jest tą dziedziną, która wymaga „naprawy”, tak by młode pokolenie mogło aktywnie uczestniczyć w wielu działaniach mających zmienić rzeczywistość i środowisko, w którym funkcjonuje. Potrzeba realizacji zadań skłaniających do analizy, refleksji czy rozwiązywania problemów.

Zdaniem Violetty Kopińskiej „Szkolna edukacja obywatelska w swoich założeniach powinna być jednak przemyślana i o ile nie jest w stanie zagwarantować aktywności obywatelskiej, o tyle w jej ramach konieczne jest rozwijanie kompe-

tencji uczniów i uczennic w tym zakresie. Nie ma co narzekać na niską aktywność obywatelską młodych Polek i Polaków, skoro nawet na poziomie samych założeń edukacji szkolnej nie traktuje się tego poważnie<sup>390</sup>. Badaczka ta uważa również, że konieczny jest „nowy, spójny, przemyślany projekt dotyczący nie tylko zajęć edukacyjnych i wychowawczych, lecz także przestrzeni szkolnej jako miejsca demokratyzacji życia szkolnego”<sup>391</sup>.

Współczesna polska szkoła postrzegana jest jako instytucja mająca przekazywać wiedzę, która oczywiście jest niezbędna do oceny sytuacji społeczno-politycznej, ale niewystarczająca, aby młode pokolenie nabyło umiejętności obywatelskich w oparciu o osobiste doświadczenia uczniów<sup>392</sup>. Dlatego też istotne jest połączenie wiedzy przekazywanej w sposób tradycyjny z metodami opartymi na uczestnictwie, ale także umiejętne wyważenie między nimi proporcji<sup>393</sup>.

W Polsce w dziedzinie edukacji obywatelskiej bardzo aktywnie działają wspomniane w podrozdziale 2.1. organizacje pozarządowe. To właśnie do młodzieży trzeci sektor najczęściej kieruje swoje działania w zakresie wychowania obywatelskiego. Organizacje te można podzielić na działające ogólnokrajowo lub lokalnie. To właśnie te niewielkie działają najaktywniej w dziedzinie edukacji obywatelskiej, opierając swoją pracę na wolontariacie czy inicjatywie obywateli. Głównym problemem inicjatyw obywatelskich jest niestety trudność w zdobywaniu funduszy na realizację ich projektów. Wynika to ze zbyt skomplikowanego postępowania grantodawczego, a także wymogów prawno-administracyjnych oraz konieczności posiadania doświadczenia w danej dziedzinie. Ponadto skuteczna aktywność w tym zakresie wymaga współpracy i stałych kontaktów z politykami, mediami czy urzędnikami. Niestety ci nie zawsze są przekonani o istotnej roli organizacji pozarządowych w kształtowaniu postaw obywatelskich. Zdaniem Agnieszki Łady „W celu wzmocnienia skuteczności działań w obszarze edukacji obywatelskiej niezbędna jest szeroka współpraca wszystkich podmiotów

390 V. Kopińska, *Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej* [w:] *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności*, K. Szafraniec (red.), Warszawa 2019, s. 159.

391 Ibidem.

392 R. Dassonneville, E. Quintelier, M. Hooghe, E. Claes, *The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents*, „Applied Developmental Science” 2012, vol. 16(3), s. 141 i nast.

393 A. Tripodo, R. Pondiscio, *Seizing the Civic*, „Educational Leadership” 2017, vol. 75(3), s. 23 i nast.



zaangażowanych w kształcenie obywatelskie – od inicjatyw obywatelskich, poprzez większe organizacje pozarządowe, po administrację państwową i media. Konieczne jest istnienie dialogu pomiędzy nimi, ale również wypracowanie konkretnych rozwiązań prawnych oraz zapewnienie wsparcia finansowego. Jednocześnie należy wypracować stabilne zasady działania w tej dziedzinie, przy poszanowaniu niezależności organizacji pozarządowych<sup>394</sup>.

W dyskursie naukowym dotyczącym edukacji obywatelskiej pojawia się także określenie, iż edukacja to kształcenie połączone z kształtowaniem. Zbliży to zatem zdaniem Harolda Noaha i Maxa Ecksteina edukację nieformalną do formalnej<sup>395</sup>. Przez edukację nieformalną rozumiemy te sposoby kształcenia, które istnieją poza systemem edukacji formalnej. Stosuje ona różne formy przekazywania wiedzy – od tradycyjnego modelu po samokształceniowy, edukację przy użyciu mediów czy tworzenie nowych form dydaktycznych.

Tabela 14. Aspekty edukacji formalnej i nieformalnej

ASPEKT	EDUKACJA FORMALNA	EDUKACJA POZAFORMALNA
system szkolny	układ klasowo-lekcyjny	edukacja pozaszkolna, czasu wolnego
relacja mistrz–uczeń	nauczyciel dominuje w stosunku do ucznia, istnieje jednostronny model doboru treści, form, metod nauki i weryfikowania wiedzy	praca grupowa, wzajemne uczenie się od siebie, jedno- lub dwustronny model doboru treści, form i metod nauki, często brak egzekwowania i weryfikowania wiedzy
certyfikat	uznawalny	nieuznawalny, quasi-certyfikaty
układ hierarchiczny	poszczególne etapy edukacji	brak etapowości, zwykle typ edukacji dostosowany do wieku uczestników

Źródło: K. Gajda, *Nauczanie nieformalne: wytyczne unijne i próba implementacji* [w:] *Nieformalna Droga Rozwoju, czyli o kompetencjach zdobytych przez edukację nieformalną*, Kraków 2014, s. 148.

394 A. Łada, *Aktywność organizacji pozarządowych w dziedzinie edukacji obywatelskiej i jej bariery*, <http://civispolonus.org.pl/wp-content/uploads/2020/07/Aktywnosc-organizacji-pozarządowych-w-dziedzinie-edukacji-obywatelskiej.pdf> (dostęp: 14.08.2023).

395 H.J. Noah, M.A. Eckstein, *Doing Comparative Education. Three Decades of Collaboration*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.

Zdaniem badaczy, aby skutecznie przyswoić treści związane z szeroko pojętą edukacją obywatelską, istotne jest zatem aktywne, krytyczne, bazujące na współpracy i zaangażowaniu uczenie się. Edukacja taka wymaga podejścia interdyscyplinarnego, uwzględniającego zajęcia ogólnoszkolne, jak i ponadprogramowe, poszerzone także o współpracę z różnymi instytucjami.

W Europie, ale także na świecie mamy do czynienia z różnorodnością terminów używanych do określenia edukacji obywatelskiej, np. edukacja obywatelska, edukacja społeczna, edukacja na rzecz praw człowieka itp., różnice widoczne są także w zakresie systemu edukacji, programów nauczania czy, jak wspomniano wyżej, godzin nauczania. W europejskiej ramie kluczowych kompetencji w nauczaniu przez całe życie zaproponowano, aby w trakcie kształcenia pomagać młodym ludziom w nabywaniu kompetencji społecznych i obywatelskich, które opisane zostały w kategoriach: wiedza, umiejętności, postawy. Kompetencje te wymagają nowego sposobu organizowania kształcenia, w tym również edukacji obywatelskiej. Większy nacisk kładziony ma być na umiejętności praktyczne. Ramy europejskie umożliwić też mają uczniom aktywne uczestniczenie np. w szkolnych spotkaniach z pracodawcami, w grupach młodzieżowych czy organizacjach społecznych i obywatelskich. Również Rada Europy podkreśla wielkie znaczenie edukacji obywatelskiej i edukacji na rzecz praw człowieka w przygotowaniu młodego pokolenia do pełnego życia i działania w demokratycznym społeczeństwie. Główny nacisk kładzie na zachęcanie i wspieranie uczniów, w kontekście stawiania się aktywnym, świadomym i odpowiedzialnym obywatelem. Przekłada się to m.in. na:

- » znajomość swoich praw i obowiązków obywatelskich,
- » orientację w wydarzeniach społecznych i politycznych,
- » troskę o dobro innych ludzi,
- » jasne wyrażanie własnych opinii i przekonań,
- » zdolność wywierania wpływu na otaczający świat,
- » aktywność w społeczności lokalnej,
- » odpowiedzialność za swoje czyny<sup>396</sup>.

396 *Poradnik zapewniania jakości edukacji obywatelskiej w szkołach*, przeł. A. Grabowska, Rada Europy 2005: [http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/Tools\\_Quality\\_POL.pdf](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/Tools_Quality_POL.pdf) (dostęp: 17.08.2023).

Analizując powyższe, warto zauważyć, iż ogromna rola w kształtowaniu młodego pokolenia w zakresie edukacji obywatelskiej, niezależnie od systemu oświaty, wymiaru godzinowego, podstawy programowej, leży po stronie nauczycieli. To oni powinni zaszczepić w młodym pokoleniu chęć zgłębiania, poszukiwania, analizy, interpretacji oraz aktywnego działania dla dobra nie tylko swojego, ale także społeczności, w której przyszło im funkcjonować. To od tych młodych ludzi, ich kompetencji i nabytych umiejętności zależy, w jakim społeczeństwie, państwie i świecie będziemy żyć. Szkoła natomiast powinna być miejscem otwartym na wszelkiego rodzaju działania – debaty, akcje społeczne czy spotkania z ciekawymi ludźmi, którzy mogą zainspirować młodzież do angażowania się w różne inicjatywy społeczno-polityczne.

### 3.3. Czynniki kształtujące aktywność obywatelską młodego pokolenia

Aktywność obywatelska to działalność, która poza poczuciem sprawczości prowadzi także do współdecydowania i współodpowiedzialności. Człowiek, również ten młody, funkcjonując w określonej społeczności, ulega pewnym mechanizmom, które mają wpływ na jego rozwój. Zdaniem psychologów około 12. roku życia kształtuje się tożsamość młodego człowieka, związana także z poczuciem przynależności do danej wspólnoty<sup>397</sup>. Aktywność na tym etapie rozwoju zależy głównie od tego, czy ten młody człowiek czuje się członkiem jakiejś grupy, czy wręcz przeciwnie – odcina się od niej. Ogromna zatem rola rodziców i wychowawców, by swoją postawą, zachowaniem edukowali obywatelsko młode pokolenie, które będąc doskonałym obserwatorem, też się w ten sposób uczy.

Aktywne uczestnictwo ludzi młodych jest procesem długotrwałym, wynikającym z rozwoju społecznego tych jednostek. Wszelkie działania, które podejmowane są w kierunku zwiększenia aktywności dzieci i młodzieży, postrzegane są przez UNICEF (Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomoc Dzieciom) jako forma

397 K. Oponowicz, *Spółeczna robota, czyli jak sprawić, by dzieci poczuły się obywatelkami i obywatelami*, Kosmos dla Dorosłych, 2020, <https://kosmosdladziecinynek.pl/portal-wiedzy/ale-temat/spoleczna-robota-czyli-jak-sprawic-by-dzieci-poczuly-sie-obywatelkami-i-obywatelami> (dostęp: 16.08.2023).

udoskonalenia całego społeczeństwa<sup>398</sup>. Zdaniem The Australian Youth Foundation uczestnictwo ludzi młodych „dotyczy rozwijania partnerstwa pomiędzy młodymi ludźmi a dorosłymi na wszystkich poziomach życia, by umożliwić osobom młodym objęcie znaczących pozycji i ról w społeczeństwie, aby w ten sposób społeczeństwo jako całość (jak również młodzi ludzie) mogli korzystać z ich wkładu, pomysłów i energii”<sup>399</sup>.

Konwencja o Prawach Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych wzywa do uznania uczestnictwa dzieci i młodzieży jako ich demokratycznego prawa. Art. 13 stwierdza, iż: „Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka”<sup>400</sup>. Jak zatem można przygotować młode pokolenie do pełnej aktywności obywatelskiej?

Robert Hess i Judith Torney, autorzy badań nad socjalizacją polityczną dzieci, zwracają uwagę na to, że edukacja zarówno obywatelska, jak i polityczna odbywa się za pomocą dialogu pomiędzy dziećmi a światem społecznym. Zaczyna się ona już w okresie pierwszych doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w instytucjach. Młodzi ludzie budują zatem pojęcia polityczne (np. znaczenie parlamentu, rządu, sądów etc.) i pojęcie obywatela na długo przedtem, zanim będą tymi kwestiami osobiście zainteresowani<sup>401</sup>.

Koncepcje uczestnictwa młodego pokolenia odnieść można do trzech poziomów, które nie zaprzeczają sobie ani nie wykluczają się wzajemnie:

1. **Poziom ogólny** – młodzi ludzie jako obywatele danego kraju mają prawo w pełni uczestniczyć w jego życiu społeczno-politycznym, kulturowym i ekonomicznym;

398 *Our Europe, Our Rights, Our Future: Children and young people's contribution to the new EU Strategy on the Rights of the Child and the Child Guarantee*, <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/our-europe-our-rights-our-future-children-and-young-peoples-contribution-new-eu-strategy/>, (dostęp: 18.08.2023).

399 M. Brzezińska-Hubert, A. Olszówka i in., *Uczestnictwo młodzieży. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*, cz. 1, Warszawa 2007, s. 8.

400 Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf> (dostęp: 19.08.2023).

401 R.D. Hess, J.V. Torney, *The development of political attitudes in children*, New Jersey 2005.

2. **Poziom organizacji** – wzmocnienie prawa ludzi młodych do podejmowania decyzji politycznych, uczestnictwa w programach, projektach, które zapewnić mają pełne uczestnictwo w funkcjonowaniu państwa (np. zaangażowanie ludzi młodych w doradcze lub zarządzające role w projektach młodzieżowych);
3. **Poziom osobisty** – prawo do bycia włączonym, a także poinformowanym o decyzjach dotyczących ich życia (np. w życiu rodzinnym, podczas opieki przez państwo lub ko-rzystając z usług dla młodzieży)<sup>402</sup>.

Zaangażowanie młodego pokolenia odbywać się powinno świadomie i dobrowolnie na wszystkich etapach działania, począwszy od planowania, przygotowania, opracowywania, budowania programu, przez realizowanie, aż do monitorowania i wyciągania wniosków. Aktywność taka dotyczy życia politycznego, jak również gospodarczego, społecznego, kulturalnego państwa i, co nie mniej ważne, wspólnoty lokalnej, w której ta jednostka funkcjonuje. Przejawia się nie tylko udziałem w wyborach, ale także przynależnością do organizacji społecznych, angażowaniem się w pomoc potrzebującym oraz organizowaniem się obywateli w sprawy ich dotyczące (np. w okresie pandemii Covid-19).

Pojęciem, które pozwala zrozumieć angażowanie się obywateli w życie danej społeczności, jak również państwa, jest kapitał społeczny. Należy jednak odróżnić kapitał ludzki od społecznego. Kapitał ludzki przejawia się w rywalizacji indywidualnej danej jednostki. Społeczny natomiast odnosi się do grupy, jej pozycji ekonomicznej. Jest terminem relatywnie nowym, dlatego też nie zostało wypracowane jedno konkretne znaczenie.

Kapitał społeczny jest zjawiskiem złożonym, które badacze analizują z różnych perspektyw. Zazwyczaj rozumiemy je jako „elementy życia społecznego – sieci, normy i zaufanie [społeczne] – które umożliwiają członkom społeczeństwa bardziej skuteczne osiąganie ich celów”<sup>403</sup>. Przekłada się na takie mierzalne aspekty naszego życia, jak dobrobyt, poziom zadowolenia z życia, poziom współpracy życia społecznego czy politycznego, decyzyjność, odpowiedzialność, poczucie przynależności, innowacyjność, ale również praworządność i sprawczość.

402 Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 1, *Uczestnictwo młodzieży*, [https://issuu.com/frse/docs/pajp\\_uczestnictwo/5](https://issuu.com/frse/docs/pajp_uczestnictwo/5) (dostęp: 18.08.2023).

403 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 190.

Do socjologii pojęcie to wprowadził Pierre Bourdieu w latach 70. XX wieku<sup>404</sup>. Definiuje je jako: „Zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu, lub (...) z członkostwem w grupie, która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw wiarygodności (...)”<sup>405</sup>. Zdaniem tego autora istotnym czynnikiem dla zaangażowania się społecznego danej jednostki jest liczba znajomych.

Z kolei James Coleman uważa, iż kapitał społeczny to zdolność ludzi do współpracy w grupie lub organizacji. W konsekwencji dochodzi do realizacji wspólnych interesów, a także podnoszenia efektywności wspólnego działania. Czynnikiem ważnym, według Colemana, są relacje, więzi międzyludzkie<sup>406</sup>. Rozumienie takie kontynuował Francis Fukuyama, dla którego kapitał społeczny to nieformalne wartości i normy etyczne, wspólne dla członków danej grupy, które umożliwiają skuteczne współdziałanie. Szczególnie ważne zatem dla dobrego funkcjonowania jest wzajemne zaufanie<sup>407</sup>.

Jedną z najczęściej przywoływanych definicji jest koncepcja Roberta Putnama: „kapitał społeczny odnosi się tu do takich cech organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania. Tak jak i inne postaci kapitału, kapitał społeczny jest produktywny, umożliwia bowiem osiągnięcie pewnych celów, których nie dałoby się osiągnąć, gdyby go zabrakło. (...) Na przykład grupa, której członkowie wykazują, że są godni zaufania i ufają innym, będzie w stanie osiągnąć znacznie więcej niż porównywalna grupa, w której brak jest zaufania. (...) Spontaniczna współpraca jest łatwiejsza dzięki społecznemu kapitałowi”<sup>408</sup>.

W latach 1970–1989 autor ten przeprowadził we Włoszech badania dotyczące kształtowania kapitału społecznego, z których wynika, iż między północą a południem istnieją widoczne różnice. Społeczność, w której wypracowany zo-

404 P. Bourdieu, *Le capitalsocial: notes provisoires*, „Actes de la Recherche en Sciences Sociales” 1980, t. 31; idem, *The Forms of Capital* [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Z.G. Richardson (ed.), New York 1986, s. 241–258.

405 P. Bourdieu, *The Forms of Capital (Formy kapitału)*, przeł. Monika Adamczyk, Nowy Jork 1986.

406 J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „The American Journal of Sociology” 1988, t. 94, s. 95–120; idem, *Foundations of Social Theory*, Cambridge 1990, s. 300–321.

407 F. Fukuyama, *Kapitał społeczny* [w:] *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), Poznań 2003, s. 169.

408 R. Putnam, *Demokracja w działaniu...*, op.cit., s. 258.

stał kapitał społeczny, charakteryzujący się m.in. sieciami obywatelskiego zaangażowania, łatwiej podejmuje się dobrowolnej współpracy<sup>409</sup>.

Z kolei z raportu „Kapitał społeczny i zaufanie w polskim biznesie 2015 – skrót raportu” wynika, iż niski poziom kapitału społecznego skutkuje rocznymi stratami wysokości nawet 13% PKB<sup>410</sup>. Brak zaufania przekłada się na odrzucanie współpracy czy rezygnację z zakupów w obawie przed nieuczciwymi zachowaniami. Wysoki poziom zaufania natomiast skraca zdecydowanie proces decyzyjny<sup>411</sup>. Siedem lat później, na przełomie lutego i marca 2022 roku, w 30 państwach na świecie w grupie osób pomiędzy 16. a 74. rokiem życia przeprowadzone zostały przez IPSOS badania dotyczące poziomu zaufania. Największy poziom odnotowano w Chinach i Indiach (56%). Polska, Turcja, Maleszja i Brazylia uplasowały się w grupie państw z najniższym poziomem zaufania<sup>412</sup>.

Rozpatrywane wyżej koncepcje rozumienia kapitału społecznego łączą go z umiejętnościami współpracy międzyludzkiej mającymi doprowadzić do realizacji wspólnych interesów. Kapitał społeczny jest zatem: 1. istotnym elementem społeczeństwa obywatelskiego (o którym szerzej w podrozdziale 2.1.), 2. związany jest z historią danego regionu. W Europie mamy państwa o wysokim zaufaniu i kapitale społecznym, które zrezygnowały na dość wczesnym etapie rozwoju z feudalizmu, oraz kraje, w tym Polska, mające historię pańszczyzny i niskie zaufanie oraz kapitał społeczny. Widoczny jest zatem podział na wysoki i niski wskaźnik PKB (zachód i wschód Europy)<sup>413</sup>.

Spółeczeństwo obywatelskie, jak wynika z powyższej analizy, budowane jest na kanwie kapitału społecznego, w którym każdy człowiek może współdecydować o swoim losie i wpływać na niego przez oddolne inicjatywy. Wymagają one jednak czasu, a także znajomości procedur i determinacji. Niestety niski poziom zaufania do instytucji publicznych oraz do siebie wzajemnie przekłada się także na niski poziom aktywności obywatelskiej. Trudno zatem zaszczepić zaangażowanie obywatelskie młodemu pokoleniu, choć nie jest to niemożliwe. Konieczna

409 Jakie czynniki kształtują aktywność obywatelską, <https://zpe.gov.pl/a/wprowadzenie/D16Lmm-wVO> (dostęp: 19.08.2023).

410 „Kapitał społeczny i zaufanie w polskim biznesie 2015 – skrót raportu”, s. 3, <https://krd.pl/getattachment/79fea362-e258-4b6d-9c3c-aa8d73bbb040> (dostęp: 19.08.2023).

411 Ibidem.

412 <https://www.ipsos.com/en/interpersonal-trust-across-the-world> (dostęp: 16.08.2023).

413 M. Rauszer, „Wszyscy Jesteśmy ze Wsi”, odc. Pańszczyzna, chłopcy i polskość, Stowarzyszenie Folkwisko, 5 lipca 2020, <https://podtail.com/podcast/wszyscy-jeste-my-ze-wsi/> (dostęp: 19.08.2023).

jest budowa poczucia odpowiedzialności i wpływu na losy swoje, swojej wspólnoty lokalnej i państwa. Największą przeszkodą, z którą przychodzi się zmierzyć obywatelom chcącym korzystać z inicjatywy ustawodawczej, jest konieczność zebrania 100 tys. podpisów w ciągu 3 miesięcy od dnia zarejestrowania komitetu<sup>414</sup>. Istotne są zatem nowoczesne, konstruktywne formy zaangażowania, zakładające dialog i dyskusję dotyczącą postrzegania rzeczywistości. Mając na względzie to, iż młodzież jest grupą o dużym indywidualnym zróżnicowaniu, nieposiadającą tych samych doświadczeń politycznych, niewykazującą też identycznych potrzeb w ramach działania systemu politycznego<sup>415</sup>, umiejętnie muszą też zostać dobrane mechanizmy kształtujące taką aktywność.

Wśród celów Unii Europejskiej znajduje się także ten dotyczący budowy aktywnego zaangażowania obywatelskiego. Z ramienia Komisji Europejskiej powołane zostało Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL – Centrum Badań nad Učeniem się przez Całe Życie), które zająć się miało opracowaniem wskaźników i miar na potrzeby monitorowania poziomu rozwoju aktywności obywatelskiej. Poniższa tabela obrazuje formy przyporządkowane do czterech sfer życia, które stanowią sumę aktywności obywatelskiej<sup>416</sup>.

Tabela 15. Formy aktywności obywatelskiej w czterech sferach

Political life	Civic society	Communities	Values
Odnosi się do sfery instytucji państwowych i konwencjonalnych form aktywności	Obejmuje skalę uczestnictwa jednostki w instytucjach społeczeństwa obywatelskiego, przejawiającego się dobrowolnymi działaniami podejmowanymi na rzecz realizacji wspólnych interesów, celów i wartości. Do tej kategorii zostały zaliczone także niekonwencjonalne formy aktywności	Dotyczy zaangażowania w życie społeczności lokalnej, w której najlepiej realizuje się zasada pomocniczości	Jest kombinacją wskaźników, w której pod uwagę brane są: rozumienie istoty demokracji, respektowanie oraz przestrzeganie praw człowieka i zdolność/umiejętność nawiązywania międzykulturowego dialogu i porozumienia

414 Ustawa o wykonywaniu inicjatywy ustawodawczej przez obywateli z dnia 24 czerwca 1999 roku, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/inicjat.htm> (dostęp: 18.08.2023).

415 A. Vromen, *Young people's participation and representation during the Howard decade*, conference paper, John Howard's Decade Conference, March 4, 2006.

416 A. Bejma, *Formy aktywności obywatelskiej Polaków*, „Atheneum” 2013, vol. 39.



Członkostwo, uczestnictwo i praca w partiach politycznych	Udział w legalnych protestach i demonstracjach	Członkostwo i uczestnictwo w organizacjach o religijnym, sportowym, kulturalnym i gospodarczym charakterze	Wymiar ten mierzony jest za pomocą pytań, odnoszących się do wymienionych powyżej sfer, dotyczących: akceptacji imigrantów, stosunku do osób różnych narodowości i ras oraz ważności uczestniczenia w wyborach, angażowania się w działalność dobrowolnych organizacji, przestrzegania prawa oraz swobodnego wyrażania opinii przez obywateli
Finansowe wspieranie działalności partii politycznych	Członkostwo i praca w związkach zawodowych i organizacjach obywatelskich zajmujących się prawami człowieka i ekologią	Zbieranie funduszy na działalność tych organizacji ( <i>fundraising</i> )	
Wolontariat w partiach politycznych	Zbieranie funduszy na działalność tych organizacji ( <i>fundraising</i> )	Wolontariat	
Frekwencja wyborcza w skali europejskiej i krajowej	Wolontariat		
Odsetek kobiet posłów i senatorów w parlamencie krajowym	Przygotowanie petycji, wniosków, skarg, listów, podpisywanie petycji i listów  Kontaktowanie się z politykami  Agitacja  Bojkot produktów ( <i>boycotting</i> )  Wspieranie sprzedaży określonych produktów ( <i>buycotting</i> )		

Źródło: A. Bejma, *Formy aktywności obywatelskiej Polaków*, „Atheneum” 2013, vol. 39, s. 40–41.

W preambule Europejskiej Karty Uczestnictwa Młodych Ludzi w Życiu Lokalnym i Regionalnym możemy przeczytać: „Aktywne uczestnictwo młodych w decyzjach i przedsięwzięciach na szczeblu lokalnym i regionalnym jest niezbędne, jeżeli chcemy budować społeczeństwa bardziej demokratyczne, bardziej solidarne i bardziej dostatnie. (...) Uczestniczyć i być obywatelem aktywnym, to znaczy mieć prawo, środki, miejsce, możliwość i jeśli to konieczne, wsparcie wymagane w uczestnictwie w decyzjach, wpływać na nie i angażować się w akcje i działalność, w sposób przyczyniający się do ustanowienia lepszego społeczeństwa. Wspólnoty lokalne i regionalne, które są najbliższymi władzami dla młodzieży, odgrywają bardzo istotną rolę w lansowaniu ich uczestnictwa. Spełniając tę rolę, mogą one czuwać nad tym, by młodzi byli nie tylko dobrze poinformowani o demokracji i przynależności państwowej, ale również umożliwić im konkretne w nich uczestnictwo. (...) By uczestnictwo to miało jakiś sens, niezbędne jest umożliwienie młodym od zaraz działalności i wpływu na podejmowane decyzje, a nie dopiero w późniejszym okresie ich życia”<sup>417</sup>. Nie jest to jednak zadanie proste i łatwe do zrealizowania. W Polsce młodzież najczęściej spotyka się z tym, że ich głos nie ma wpływu na decyzje, które zapadają (np. samorządy uczniowskie).

Ciekawą za to i wartą podkreślenia inicjatywą są młodzieżowe rady na różnych szczeblach podziału terytorialnego, w które zaangażowani są uczniowie wybierani przez swoich rówieśników w demokratycznych wyborach organizowanych najczęściej w szkołach. Powołanie młodzieżowej rady może przynieść korzyści obu stronom: młodzieży, która może w ten sposób aktywnie uczestniczyć w procesie decyzyjnym, oraz władzom samorządowym, które z tej współpracy czerpią nowe pomysły i inspiracje do działania<sup>418</sup>.

W dniach 22 lutego – 4 marca 2022 roku przeprowadzono badania – Eurobarometr Flash na temat młodzieży i demokracji<sup>419</sup>. Wyniki są obiecujące, gdyż pokazują rosnące zaangażowanie młodzieży. Obecnie większość młodych ludzi (58%) angażuje się aktywnie w swoich społeczeństwach, uczestnicząc w dzia-

417 Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym, Strasburg 2003, <https://rm.coe.int/16807038eb> (dostęp: 20.08.2023).

418 N. Lubik-Reczek, *The standards of Youth Councils' operation in Poland. An attempt at analysis*, „Przeгляд Prawa Konstytucyjnego” 2020, nr 6.

419 Badanie Eurobarometru na temat Europejskiego Roku Młodzieży, <https://europe-direct-lublin.wspa.pl/aktualnosci/badanie-eurobarometru-na-temat-europejskiego-roku-mlodziezy> (dostęp: 20.08.2023).

laniach co najmniej jednej organizacji młodzieżowej. Jest to o 17% więcej niż w badaniach z roku 2019<sup>420</sup>. Postulatem młodzieży jest to, by decydenci bardziej słuchali ich żądań, a co istotniejsze – realizowali je, a także by wspierali młodzież w rozwoju osobistym, społecznym i zawodowym. Aby ułatwić młodym ludziom wyrażanie swojego zdania, uruchomiona została platforma „Voice your Vision” („Daj swojej wizji głos”)<sup>421</sup>. Było to działanie podjęte w ramach obchodów Europejskiego Roku Młodzieży 2022. Umożliwić to ma młodym ludziom zaangażowanie się w debatę publiczną i w proces decyzyjny. Ponadto skupiono się również na aktywizacji i zwiększeniu zaangażowania młodego pokolenia w życie społeczne, a także szeroko pojętą politykę młodzieżową.

Z badań wynika także, że pomimo pandemii, która odcisnęła piętno na nas wszystkich, transnarodowa mobilność młodzieży wzrosła w zestawieniu z rokiem 2019. Pokazuje to gotowość młodego pokolenia do tego, aby ponownie uczestniczyć w różnych działaniach (zawodowych, edukacyjnych, wolontariackich, sportowych itp.) w innych państwach członkowskich UE. Umożliwia to np. program Erasmus+, udzielający wsparcia finansowego. Z programu tego korzysta również polska młodzież chcąca aktywnie działać na forum międzynarodowym.

UE intensyfikuje także swoje działania w ramach promowania zaangażowania obywatelskiego i uczestnictwa w życiu politycznym młodego pokolenia w krajach trzecich. Plan taki powstał przy współdziałaniu Youth Sounding Board, organizacji, która skupia 25 młodych ludzi z różnych regionów świata. Zdaniem komisarz Dubravki Šuicy jest to „odpowiedź na wezwanie dzieci i młodzieży do większego uczestnictwa i włączenia społecznego”<sup>422</sup>. Stanowisko to zostało przyjęte przez europosłów, którzy wskazali jednak na trudności związane z jego realizacją w krajach trzecich. Z pomocą mają przyjść Młodzieżowe Rady Konsultacyjne w delegaturach UE.

420 *How do we build a stronger, more united Europe? The views of young people*, <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2224> (dostęp: 20.08.2023).

421 <https://voices.youth.europa.eu/#/> (dostęp: 20.08.2023).

422 S. Ellena, *UE dąży do zwiększenia udziału młodych ludzi w życiu politycznym na całym świecie*, 11.05.2023, <https://www.euractiv.pl/section/demokracja/news/ue-dazy-do-zwiekszenia-udzialu-mlo-dych-ludzi-w-zyciu-politycznym-na-calym-swiecie/> (dostęp: 20.08.2023).

We współpracy z instytucjami UE, organizacjami międzynarodowymi, społeczeństwem obywatelskim, organizacjami młodzieżowymi, a także samymi uczestnikami w dniach 9–10 czerwca 2023 roku odbyło się Europejskie Spotkanie Młodzieży 2023 (European Youth Event: EYE 2023). „Tegoroczne Europejskie Spotkanie Młodzieży jest szczególnie ważne, ponieważ jest ostatnim przed wyborami europejskimi w 2024 roku. Apeluję do wszystkich uczestników, żeby zabrali to doświadczenie z powrotem do swoich miast, miasteczek i wiosek. Żeby się zaangażowali i szerzyli przesłanie w Europie. O tym, żeby głosować. I żeby zachęcali do głosowania swoich przyjaciół i rodziny. Ponieważ ostatecznie przyszłość Europy zależy od was”, powiedziała przewodnicząca Metsola<sup>423</sup>. Spotkanie to zgromadziło ok. 10 tys. młodych ludzi między 16. a 30. rokiem życia, którzy mogli wzajemnie się inspirować, edukować (przez uczestnictwo w warsztatach), a także spotkać z decydentami na szczęblu europejskiej demokracji.

Podsumowując, warto zaznaczyć, iż współcześnie w Polsce mamy młodzież, która na tle swoich rówieśników z Europy zaczyna wykazywać większą gotowość do aktywności obywatelskiej, ale w jej wymiarze społecznym. W tym też zakresie skłonna jest się rozwijać, edukować i brać sprawy we własne ręce. Dąży także do większej samodzielności w tej materii niż starsze pokolenie. Zaczyna interesować się swoim otoczeniem i tym, co dzieje się w państwie, reaguje również na wydarzenia i niespodziewane sytuacje. Jeżeli chodzi jednak o polityczne zaangażowanie, to sprawa wygląda zupełnie inaczej. Młodzi ludzie nie chcą angażować się aktywnie w politykę, chociaż uczestniczą w wyborach<sup>424</sup>. Jak wskazują Beata Krzywosz-Rynkiewicz i Anna Zalewska, można wyróżnić dwie grupy młodych ludzi zainteresowanych polityką: 1. Polityczni Aktywiści, „dla których polityka jest, tak jak inne obszary, elementem silnego zaangażowania i którzy mają poczucie przynależności narodowej, chcą partycypować w wyborach, działać na rzecz społeczności, zmiany etc.”<sup>425</sup>; 2. Wyalienowani Politycy, którzy oprócz polityki wykazują niewielkie chęci do podejmowania działań.

423 *Europejskie Spotkanie Młodzieży 2023: młodzi ludzie dyskutują rok przed wyborami europejskimi*, <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/press-room/20230526IPR92501/europejskie-spotkanie-mlo-dziezy-2023-przed-wyborami-europejskimi> (dostęp: 20.08.2023).

424 N. Lubik-Reczek, *Przebudzenie młodego pokolenia. Aktywność polityczna młodzieży – studium przypadku*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2021, nr 2.

425 B. Krzywosz-Rynkiewicz, A. Zalewska, *Aktywność obywatelska polskiej młodzieży w relacji do innych Europejczyków i w zależności od fazy adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa” 2015, t. 20, nr 4, s. 11–23.

## DEBATY OKSFORDZKIE JAKO NARZĘDZIE WSPIERAJĄCE AKTYWNOŚĆ MŁODEGO POKOLENIA

- 4.1. Debata a pozostałe formy rozmowy
- 4.2. Historia i przebieg debat oksfordzkich
- 4.3. Wpływ debat oksfordzkich na aktywność i edukację obywatelską młodego pokolenia

Debaty publiczne mają za sobą długą historię. Retoryka stanowiła element przygotowania do udziału w życiu publicznym tak w starożytnej Grecji, jak i w Rzymie. Zdaniem Agnieszki Kampki, „Kiedy w starożytnej Grecji rodziła się sztuka retoryki, pięknego i skutecznego mówienia, u jej korzeni legła potrzeba obrony własnych racji, uzasadnienia ich, wykazania słabości argumentów przeciwnych. Średniowieczne opisy teologicznych dysput dowodzą niezwyklej precyzji ludzkiego umysłu i wytrwałości, z jaką dążył on do uporządkowania i nazwania świata”<sup>426</sup>. Współczesne społeczeństwo korzysta także z tej formy, rzadko zastanawia się jednak nad tym, jakie przynosi nam ona korzyści.

Debatę publiczną w systemie politycznym można rozumieć dwojako: jako debatę, która dotyczy spraw publicznych i toczy się w środkach masowego przekazu (gazetach, radiu, telewizji, Internecie), oraz jako debatę w procesach odbywającą się w ramach systemu politycznego. Charakter współczesnej debaty zależy od społeczeństw, opinii publicznej, która ją realizuje. Widoczne są zatem w niej wszelkie przemiany społeczno-kulturowe. Opinia publiczna to przede wszystkim głos obywatela w debacie. Zdaniem Stanisława Michalczyka opinia publiczna to: „Po pierwsze, (...) suma opinii poszczególnych jednostek (zasada agregacji), po drugie, jest to pogląd większości (zasada większości), po trzecie, (...) jest czynnikiem racjonalnego i krytycznego dyskursu publicznego (zasada dyskusyjności) oraz po czwarte, opinię publiczną można też rozumieć jako fikcję tworzoną przez różnego typu aktorów (politycznych) i «wychwytywaną» w badaniach kwestionariuszowych”<sup>427</sup>. Obecnie sytuację zmieniły zasadniczo media<sup>428</sup>, zwłaszcza społecznościowe. To za ich pośrednictwem, a nie jak było wcześniej na manifestacjach, wiecach czy marszach, obywatel kształtuje swoje poglądy i opinie. Jaki zatem jest współczesny obywatel? Czym się charakteryzuje? Jakie ma umiejętności? Jak kształtowane jest w tym zakresie młode pokolenie? To jedne z wielu pytań, na które literatura przedmiotu stara się odpowiedzieć<sup>429</sup>. Istotny w tym zakresie jest jednak fakt, że to obywatel jest głównym uczestnikiem debaty publicznej.

Postrzeganie aktywności obywatelskiej zmieniło się również na poziomie Unii Europejskiej, gdzie prowadzone są liczne analizy dotyczące szeroko rozu-

426 A. Kampka, *Debata publiczna*, Warszawa 2014, s. 63.

427 S. Michalczyk, *Demokracja medialna. Teoretyczna analiza problemu*, Toruń 2010, s. 165.

428 R. Silverstone, *Media and Morality. On the Rise of the Mediapolis*, Cambridge 2007.

429 E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 101–116.

mianych uwarunkowań debaty publicznej<sup>430</sup>. W dyskursie naukowym widoczne są także kwestie związane z różnymi przykładami debat współczesnych<sup>431</sup>. Steven Johnson na podstawie swoich obserwacji dotyczących debatowania sformułował następujące przesłanki oraz wynikającą z nich konkluzję<sup>432</sup>:

- » Debata to rywalizacja na argumenty – zadaniem uczestników jest przekonanie publiczności o prawdziwości lub nie postawionej tezy.
- » Ocena słuszności argumentów jest subiektywna – ci, których próbujesz przekonać swoimi argumentami, decydują o efekcie starań.

Biorąc zatem powyższe pod uwagę, zdaniem Johnsona nie istnieje jeden właściwy sposób debatowania. Możliwości prowadzenia debaty są znaczące. Ich wykorzystanie może wynikać z różnych przesłanek i przybierać różne formy.

## 4.1. Debata a pozostałe formy rozmowy

Debata to poważna dyskusja na istotny temat, to obrady, publiczne omawianie lub roztrząsanie problemów, to publiczny spór, na zebraniu, posiedzeniu lub w parlamencie<sup>433</sup>. Słownik wyrazów bliskoznacznych wskazuje, iż „debata” bliska jest takim słowom jak „dyskurs”, „dyskusja”, „polemika”, „rozmowa”, „rozprawa”, a nawet „szermierka słowna”<sup>434</sup>. Zdaniem Autorki terminów tych nie należy używać zamiennie, biorąc pod uwagę istotne różnice terminowe. Wyraz „debata” pochodzi od łacińskiego czasownika *battuo, battuere*, oznaczającego „uderzać, bić się, klepać, tłuc”<sup>435</sup>.

430 *The European Union and the Public Sphere. A Communicative space in the making?*, J.E. Fossum, P. Schlesinger (eds.), London 2007.

431 A. Budzyńska-Daca, *Format from the Rhetorical Perspective: Principles of the Polish Pre-electoral TV Debates in 1995–2010* [w:] *Rhetoric and Politics: Central/Eastern European Perspectives*, M. Załęska (ed), Newcastle upon Tyne 2012, s. 264–282; S. Filipowicz, *Prawda i wola złudzenia*, Warszawa 2011.

432 S.L. Johnson, *Wygrzywanie debat. Przewodnik po debatach parlamentarnych*, Warszawa 2013, s. 13–14.

433 *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, S. Dubisz (red.), Warszawa 2003, s. 561.

434 *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*, M. Bańko (red.), Warszawa 2005, s. 153.

435 *Słownik łacińsko-polski*, t. 1, M. Plezia (red.), Warszawa 1998, s. 350.

Debatę przede wszystkim należy odróżnić od dyskursu, rozprawy i polemiki. Rozprawa zazwyczaj bywa naukowa. Rozprawiać można również bez pośrednictwa druku, publicznie, posługując się słowem, o sprawach ważnych, nawet wagi państwowej. W rozprawie kwestią zasadniczą jest forma wypowiedzi, czyli odpowiedni dobór słów. *Słownik języka polskiego* tłumaczy słowo dyskurs z kolei jako „dyskusję na tematy naukowe” bądź jako „wywód przeprowadzony na zasadzie ściśle logicznego wnioskowania”<sup>436</sup>. Łacińskie *discursus* pochodzi od *discurrere*, które oznacza „biec w różne strony”, „spieszyć”, „dyskutować”. Dyskurs dotyczy opisu języka i reguł pojawiania się bądź niepojawiania tematów czy perspektyw danych grup społecznych w debacie. Debata publiczna jest osadzona w dyskursie. Polemika zazwyczaj zakłada pewną odległość czasową wypowiedzi, natomiast w debacie argumenty i kontrargumenty następują zaraz po sobie.

Po drugie, debata różni się od dyskusji. Celem dyskusji jest rozwijanie tematu, żeby wydobyć różne jego aspekty. Tak więc głównym celem jest wymiana informacji – komunikacja. Jeżeli ktoś nie jest w stanie sam zbadać pewnej teorii, dzieli się nią z innymi i liczy, że grupie jako całości się uda. Debata zaś dotyczy starcia dwóch konkretnych stanowisk. Dyskusja ma formę przemyślaną, niespontaniczną (spontaniczna dotyczy rozmowy). Jej sensem jest możliwość swobodnej ekspresji dyskutantów.

Debata nie jest też rozmową ani sporem czy kłótnią. Rozmowa jest specyficznym rodzajem wymiany treści intelektualnych, ale zarazem aktem ujawniającym nasz sposób myślenia, w którym zawiera się cały potencjał emocjonalnego, a więc subiektywnego stosunku autora wypowiedzi do wypowiadanego przezeń sensu. Rozmowa jest przeto wyjątkową kategorią aktywności myślenia<sup>437</sup>. Celem rozmowy jest przyjemność, debaty zaś przygotowanie do konkretnego rozstrzygnięcia. W rozmowie jest coś kameralnego, intymnego, nawet w sytuacji oficjalnej. Mniej ważne są konkluzje, ustalenia, w przeciwieństwie do didaskaliów. Pamięta się miejsce, ubiór, smak kawy czy klimat rozmowy. Rozmowa bywa wartością samą w sobie, czystą przyjemnością, połączoną z wymianą myśli. Bez względu na sytuację, w jakiej się odbywa, jest bliżej sfery prywatnej niż publicznej, i tym wła-

436 *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/dyskurs;2555763> (dostęp: 18.08.2023).

437 Wierzbicka A., *Genry mowy* [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), Wrocław 1983, s. 131.



śnie różni się od debaty, ze swej natury publicznej. Zdaniem Romualdy Piętkowej i Bożeny Witoszowej rozmowa „mogłaby być uznana za gatunek wypowiedzi, dysponujący określonymi regułami budowy, które mogą być rozmaicie realizowane w zależności od tzw. składników sytuacyjnych aktu mowy: charakterystyki socjalno-kulturowej rozmówców, ich kompetencji komunikacyjnej, wzajemnej relacji partnerów, miejsca spotkania, tematu i innych okoliczności. Miałaby więc rozmowa realizacje bardziej skonwencjonalizowane (np. dyskusja, wywiad, negocjacje) i takie, których reguły strukturalne i pragmatyczne rysują się mniej wyraźnie, jak np. rozmowa potoczna, sprzeczka, kłótnia, pogaduszki, paplanina”<sup>438</sup>. Na to, że nie każda rozmowa staje się debatą, wpływa kilka czynników<sup>439</sup>: 1. Formalizacja – rozmowa jest swobodną wypowiedzią w dowolnej kolejności. Debata z kolei ma pewne wytyczne – np. określony czas na wypowiedź czy sposób zadawania pytań. 2. Język – w rozmowie używamy skrótów, slangu, mając świadomość, że zostaniemy zrozumiani przez znajomych; w debacie język nie może być potoczny ani też zbyt skomplikowany. Przemawiamy do ludzi, którzy nas nie znają, a mamy do nich dotrzeć. 3. Sędziowie – w przypadku rozmowy nie jesteśmy formalnie oceniani, debata z kolei podlega ocenie przez sędziów i publiczność.

Bardzo często w kontekście debaty używa się pojęcia sporu (konfliktu). W słowniku języka polskiego spór to – rozważanie, wymiana postulatów, argumentów sprzecznych z sobą, polemika; nieporozumienie na tle sprzeczności interesów, konflikt, sprzeczka czy wręcz kłótnia<sup>440</sup>. Spór ma mniej ustrukturyzowaną formę, debata jest zdarzeniem o charakterze komunikacyjnym, odbywającym się w konkretnym czasie. Możemy mówić o sporze sądowym, o naturę ludzką itp. W sporze może odbywać się wiele debat. Spór może przybierać formę debaty, ale nie każda debata musi być sporem. Bazuje on na dyskusji, zamyka jednak uczestników na dialog, przybliżając ich do kłótni. Debata daje możliwość konfrontacji poglądów, a zarazem szansę uniknięcia konfrontacji ich wyznawców, ze wszystkimi jej konsekwencjami. W debacie powinny występować różne punkty widzenia, natomiast nie zawsze muszą one prowadzić do bezpośredniego starcia. W sporze uczestnicy przekonują

438 R. Piętkowa, B. Witoszowa, *Kryzys rozmowy jako sygnał przeobrażeń modelu językowych interakcji* [w:] *Przemiany współczesnej polszczyzny*, S. Gajda, Z. Adamiszyn (red.), Opole 1994, s. 197–198.

439 *Trudna sztuka debatowania*, [https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/trudna\\_sztuka\\_debatowania.pdf](https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/trudna_sztuka_debatowania.pdf) (dostęp: 27.08.2023).

440 *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/spor;2523327.html> (dostęp: 18.08.2023).

się nawzajem, biorący zaś udział w debacie starają się pozyskać dla swoich racji widzów i słuchaczy. A to zasadnicza różnica. Gdy się z kimś spieramy, naszą misją jest wyprowadzenie go z błędu i sprowadzenie „na właściwe tory”. W debacie robimy na pozór to samo, nie mamy jednak zamiaru uczestników debaty „nawracać”. Kwestie sporne to te, w których pojawiają się różne względem siebie punkty widzenia. Zazwyczaj związane są z nimi odmienne interesy, niekiedy wzajemnie ze sobą sprzeczne. Z sytuacją konfliktu mamy do czynienia w przypadku dwóch stanowisk, o różnym charakterze i przedmiocie, wynikającym z nierównego dostępu do zasobów, relacji czy wartości<sup>441</sup>. W niektórych sytuacjach prowadzenie dialogu jest niezwykle trudne, zwłaszcza gdy do głosu dochodzą emocje. Nie wszystkie też konflikty, w których przedstawiane są różne perspektywy stron, udaje się rozwiązać. Wskazać tu można chociażby te, które związane lub zakorzenione są w wartościach<sup>442</sup>. Wówczas zaakceptować trzeba inny punkt widzenia, który nie podlega negocjacji czy zmianie. Nie oznacza to jednak, że jesteśmy do siebie wrogo nastawieni, a jedynie że różnimy się między sobą. „Różnice te wynikają zarówno z nieco odmiennej w przypadku każdego z nas konstrukcji psychofizycznej, jak i ze zgromadzonych doświadczeń oraz kontekstu społeczno-kulturowego, w którym dorastamy i żyjemy, a który kształtuje nasze postrzeganie”<sup>443</sup>. Kłótnię od sporu różnią także kwestie werbalnego wyrażania tego, co pozostawało do tej pory w przestrzeni myśli. Sam przebieg rozmowy zależy w dużej mierze od jej uczestników, a istotnymi elementami są tutaj wzajemny szacunek i kultura rozmówców. Kłótnia nacechowana jest emocjonalnie, ma wybuchowy charakter, z kolei dyskusja przybiera pozytywny wydźwięk. Jest merytoryczna, rzeczowa, spokojna, ale także konstruktywna i konkretna<sup>444</sup>. Rozmowę, dyskusję, a także spór (kłótnię) pobudzają zatem różnego rodzaju przekazy zaczerpnięte z otoczenia, w którym funkcjonują ewentualni rozmówcy. Zgodnie z zakresem definicyjnym dyskusja doprowadzić ma w pierwszej kolejności do znalezienia porozumienia, a także – co istotne – do pogłębiania wiedzy czy wzajemnego wysłuchania się. Spór zmierza

441 Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2009.

442 M. Deutsch, *Constructive conflict resolution: Principles, training, and research*, „Journal of Social Issues” 1994, 50, s. 13–32.

443 D. Wiszejko-Wierzbicka, *Jak dyskutować?*, <https://swps.pl/images/DOKUMENTY/projekty/aktywizacja-spoleczna/mwa-jak-dyskutowac.pdf> (dostęp: 23.08.2023).

444 A.K. Kalisz, *Kiedy dyskusja przeradza się w spór – różne odsłony programów telewizyjnych o charakterze publicystycznym w sztuce wymiany myśli i wywierania nacisków. Ujęcie genologiczne*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2019, 62, nr 3(247), s. 93.

do wywarcia nacisku na odbiorcę, a w dalszej perspektywie skłonienia go do przyjęcia punktu widzenia nadawcy. „Aby każdy z przywołanych gatunków mógł zaistnieć w konkretnym miejscu i czasie, wymaga wsparcia ze strony innego, na którego kanwie jest możliwe zrealizowanie określonych celów komunikacyjnych. Tym sposobem rozmowa staje się miejscem narodzin dyskusji, a ta z kolei, w znacznie emocjonujących warunkach, przyjmuje postać sporu. Przyczyną przejścia jednego gatunku w drugi jest jednak nie tylko określona postawa względem innych rozmówców, w tym także konkretna intencja przyświecająca poszczególnym uczestnikom, ale przede wszystkim ujawnienie się przyjętego i wyznawanego przez nich systemu wartości”<sup>445</sup>.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje jeszcze jedno zestawienie, a mianowicie debata i dialog. Typologia dialogów zależna jest od samych oczekowań uczestników, a także od celu i sytuacji wyjściowej. „Debata może być traktowana jako forma dialogu. Każda debata jest dialogiem, nie każdy dialog jest debatą”<sup>446</sup>. Istotny jest fakt, „że chodzi o debatę rozumianą jako konkretne wydarzenie”<sup>447</sup>.

Zdaniem Rafała Pankowskiego<sup>448</sup> demokracja jest ciągłą debatą, która odgrywa istotną rolę w społeczeństwie. Ludzie to jednostki, które zarówno tworzą politykę, jak i są jej przedmiotem. Podstawowym narzędziem każdego polityka jest język, to dzięki niemu może zabiegać o głosy elektoratu, przekonując go do swoich racji. Sztuka perswazji stanowi zatem nieodłączny element życia społeczno-politycznego<sup>449</sup>. Debata ma postać krytycznej oceny realizowanej w ramach określonej struktury. To także doskonała okazja do wzbogacenia się o nową, nieznaną nam do tej pory wiedzę. W debacie mamy do czynienia z trzema przenikającymi się wymiarami: treścią, stylem i strategią. Czyli: Co mówimy? Jak mówimy? Jak głęboko uda nam się wejść w temat?<sup>450</sup> Nie można także równo traktować, oceniać czy analizować różnych form debat, a także funkcji, jakie pełnią. Cel i forma debaty z kolei decydują o normach, jakie powinna ona spełniać.

445 Ibidem, s. 95.

446 A. Kampka, *Debata...*, op.cit., s. 17.

447 Ibidem.

448 Dyrektor generalny Stowarzyszenia Szkoła Liderów. Absolwent I Szkoły dla Młodych Liderów Społecznych i Politycznych, której Autorka była uczestnikiem w 2001 r.

449 R. Pankowski, *O sztuce debatowania* [w:] R. Pankowski, A. Pawlicki, Z.A. Pełczyński, P. Radwan-Röhrenschef, *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*, Warszawa 2012, s. 14 i nast.

450 *Trudna sztuka debatowania*, op.cit.

Debata i dyskusja traktowane są także jako narzędzia wykorzystywane w edukacji obywatelskiej młodego pokolenia. Mają one podkreślić znaczenie i rolę obywatela jako jednostki w publicznym dialogu. Można wśród nich wymienić<sup>451</sup>:

1. Debatę „za i przeciw”;
2. Debatę oksfordzką;
3. Dyskusję panelową;
4. Dyskusję plenarną;
5. Dyskusję nieformalną;
6. Akwarium;
7. Dyskusję sokratejską;
8. Dyskusję z zaproszonym gościem;
9. Dyskusję punktowaną.

Tabela 16. Trzy typy debat sprawdzające się w szkole

Typ debaty (opis, jak wygląda)	Czego do niej potrzeba?	Jak sformułować temat debaty?	Do czego można wykorzystać ten typ debaty?
<p><b>Debata panelowa</b></p> <p>W debacie bierze udział kilkoro ekspertów, którzy tworzą panel. Debatę prowadzi moderator lub moderatorka, którzy wprowadzają publiczność w temat debaty, udzielają głosu poszczególnym mówcom, a następnie zadają im pytania i zarządzają pytaniami z sali</p>	<p><b>moderator lub moderatorka</b> (muszą wcześniej zapoznać się z tematem i przygotować pytania dla gości)</p> <p><b>goście</b> – eksperci i ekspertki</p> <p><b>ewentualnie:</b> karcetki do zbierania pytań z sali (albo asystent lub asystentka osoby moderującej, która będzie udzielała głosu przedstawicielom i przedstawicielkom publiczności)</p>	<p>Temat powinien być otwarty, aby każdy z ekspertów i ekspertek mógł swobodnie podzielić się swoją wiedzą</p> <p>Np.: „Jak najlepiej pomagać uchodźcom i uchodźczyniom przyjeżdżającym do Europy?” zamiast „Czy Polska powinna przyjąć uchodźców i uchodźczynie?”</p>	<p>Debata panelowa sprawdzi się jeżeli chcecie poznać opinię ekspertów i ekspertek na dany temat, a także podyskutować nad możliwymi rozwiązaniami problemu. Na koniec debaty uczestnicy i uczestniczki mogą się ze sobą zgodzić wypracować wspólne rekomendacje</p> <p>Do debaty panelowej możecie zaprosić również uczniów i uczennice z waszej klasy, którzy wcielią się w rolę ekspertów i ekspertek. Będą oni musieli przygotować przed debatą informacje (np. co ONZ sądzi o konflikcie w Syrii), a następnie wczuć się w rolę i przedstawić je w trakcie debaty</p>

451 Dyskusje i debaty, [https://trenerbiznesu.ue.wroc.pl/studenci/sylabus-na%20stron%C4%99/Bo-rowska-rodzaje\\_debat.pdf](https://trenerbiznesu.ue.wroc.pl/studenci/sylabus-na%20stron%C4%99/Bo-rowska-rodzaje_debat.pdf) (dostęp: 29.08.2023).

**Deбата „za i przeciw”**

W debacie biorą udział dwie drużyny – jedna broni tezy, druga jest jej przeciwna. Uczestnicy na ogół przygotowują argumenty do debaty wcześniej, przed debatą jedynie losują strony (choć w debacie parlamentarnej temat również podawany jest jedynie 15 minut przed debatą). Każdy członek i członkini drużyny ma inne zadanie, uczestnicy muszą się wzajemnie wspierać w trakcie debaty. Podczas mów przeciwników i przeciwniczek możliwe jest zadawanie pytań jednak mówca nie musi ich przyjmować

**Dyskusja moderowana**

Typ debaty, w której aktywny udział wzięć może największej osób. Podczas dyskusji na dany temat moderator lub moderatorka zadają najpierw pytania wprowadzające, na które odpowiadają uczestnicy i uczestniczki. Później w zależności od aktywności grupy moderator czy moderatorka mogą ograniczyć się do udzielania głosu kolejnym osobom albo zadawać kolejne pytania stymulujące dyskusję

**dwie drużyny** debatanów i debatantek (muszą wcześniej przygotować argumenty)

**marszałek lub marszałkini debaty** (pilnuje czasu na poszczególne mowy, udziela głosu w odpowiedniej kolejności)

**publiczność** (głosuje przez zmianę miejsca na sali)

**ewentualnie sędziowie** (uważnie słuchają debaty, a następnie na podstawie argumentów oceniają, która z drużyn była bardziej przekonująca; po ogłoszeniu werdyktu udzielają drużynom informacji zwrotnej)

**moderator lub moderatorka**

**system zapisywania głosów z sali** (np. sekretarz debaty zapisujący je na tablicy)

Temat powinien jasno wskazywać dwie strony dyskusji, ale jednocześnie musi być sprawiedliwy (tzn. po obu stronach powinny być argumenty)

Np.: „Powinno się zakazać sprzedaży fast foodów” zamiast „Zabijanie jest złe”

Temat powinien być możliwie otwarty, tak aby wszyscy uczestnicy i uczestniczki dyskusji mogli wyrazić swoje zdanie. Ważne, aby nie był to temat wymagający dużej wiedzy eksperckiej, jak w dyskusji panelowej. Celem dyskusji moderowanej jest oddanie głosu jej uczestnikom i uczestniczkom oraz poznanie ich opinii, a nie zdobycie jakiejś konkretnej wiedzy

Np.: „Największe problemy naszej szkoły”

Ten typ debaty jest na ogół bardzo energetyczny, dużo się podczas niej dzieje. Często jednak w związku z tym umykają merytoryczne argumenty, a przemawiający ograniczają się do stosowania chwytów retorycznych. Dlatego ważna jest obecność publiczności/sędziów, którzy oceniać mogą **merytoryczność** argumentów

Deбата może być wykorzystana jako podsumowanie działu wiedzy na lekcji właściwie każdego przedmiotu. W ten sposób uczniowie i uczennice powtarzają i utrwalają zdobyte wiadomości, przy okazji ćwicząc umiejętności interpersonalne

Deбата może być wykorzystana do poznania opinii na dany temat, np. w procesie konsultacji społecznych. Można dzięki niej również obserwować, w jaki sposób grupa dyskutuje i jak tworzy argumenty (takie rzeczy badają socjologowie i socjolożki podczas tzw. wywiadów fokusowych)

Ponieważ celem debaty jest zebranie różnych głosów na dany temat, warto wcześniej zaplanować sposób zapisywania tych głosów. Można do tego wykorzystać np. flipcharty. Ciekawą odmianą dyskusji moderowanej jest debata, w której uczestnicy i uczestniczki najpierw dyskutują ze sobą w małych grupach, a dopiero potem na forum (np. w ramach metody World Cafe)

Deбата oksfordzka jest jedną z odmian debaty „za i przeciw” i zostanie szerzej omówiona w podrozdziale 4.2. Metoda zwana „akwarium” polega na tym, iż osoby prowadzące dyskusję na konkretny temat siedzą w kręgu, a pozostałe pełnią rolę obserwatorów. Ich zadaniem jest analiza przebiegu dyskusji uwzględniająca dobór argumentów i przestrzeganie regulaminu. W dalszej kolejności może nastąpić zamiana ról. Ten typ dyskusji jest formą uczenia się, a także doskonalenia umiejętności<sup>452</sup>. Dyskusja plenarna to rodzaj swobodnej wymiany zdań w grupie kilkunastu lub kilkadziesiątu osób, prowadzona przez osobę dobrze do tego przygotowaną. Pozwala przedstawić swoją wiedzę, pomysły, a także doświadczenie w danym temacie<sup>453</sup>. Dyskusja nieformalna ma również charakter swobodnej wymiany zdań z zachowaniem jednak reżimu czasowego. Osoba prowadząca ma zadanie wyłącznie zainicjować dyskusję. Wykorzystywana jest najczęściej do prezentowania poglądów czy stylów myślenia, tak aby na koniec wyciągnąć wspólne wnioski<sup>454</sup>. W dyskusji sokratejskiej punktem wyjścia jest tekst wskazany przez nauczyciela, w oparciu o który uczniowie dyskutują, siedząc w kręgu. Skupia się ona przede wszystkim na krytycznym myśleniu i pytaniach otwartych mających doprowadzić do prawdy<sup>455</sup>. Dyskusja z zaproszonym gościem, którym jest ekspert, ma pobudzić ciekawość i skłonić uczestników do zadawania pytań czy skomentowania tego, co usłyszeli. Z kolei dyskusja punktowa to metoda, w której ocenie poddajemy treść merytoryczną, ale także zachowanie uczestników podczas dyskusji. W tym przypadku mamy do czynienia z niewielką grupą debatujących (3–4 osoby), prowadzących dyskusję według konkretnego planu. Uczestnicy otrzymują punkty dodatnie, jak i ujemne. Model ten podobnie jak debata oksfordzka jest sformalizowany, ma jednak nieco inną formę od wspomnianej debaty<sup>456</sup>.

452 *Dyskusje i debaty...*

453 *Ibidem*, s. 4.

454 *Debatowanie jako metoda pracy z uczniami*, <https://www.szkoiazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/debatowanie-jako-metoda-pracy-z-uczniemi.pdf> (dostęp: 30.08.2023).

455 *Ibidem*, s. 3.

456 *Ibidem*, s. 3–4.

Źródło: A. Dobrowolska, *Jak zorganizować szkolną debatę? Praktyczny przewodnik*, [https://www.pah.org.pl/app/uploads/2017/06/2017\\_dlaszkol\\_kampania\\_zrobmypokoj\\_poradnik\\_jak\\_zorganizowac\\_debate.pdf](https://www.pah.org.pl/app/uploads/2017/06/2017_dlaszkol_kampania_zrobmypokoj_poradnik_jak_zorganizowac_debate.pdf) (dostęp: 29.08.2023).



## 4.2. Historia i przebieg debat oksfordzkich

Format debaty oksfordzkiej jest jednym z najstarszych. Istotny wpływ na ukształtowanie się tego modelu debaty miała brytyjska tradycja parlamentarna, ze szczególnym uwzględnieniem trybu procedowania w Izbie Gmin<sup>457</sup>. Brytyjska izba niższa zorganizowana jest na planie prostokąta, gdzie strona rządowa i strona opozycji siedzą naprzeciw siebie. Jest to zatem układ inny od europejskich parlamentów kontynentalnych, gdzie sala ma kształt półkola z podziałem na opcje polityczne.

Na przełomie XVIII i XIX wieku w Wielkiej Brytanii narodziły się pierwsze kluby mówców. Wynikało to po pierwsze z potrzeby kształcenia dzieci parlamentarzystów na przyszłych liderów, a po drugie z chęci rozwijania u nich umiejętności oratorskich. Pierwszy związek debatancki powstał w 1815 roku na Uniwersytecie w Cambridge z inicjatywy absolwentów słynnej szkoły średniej Eton College i nosił nazwę Cambridge Union Society (CUS). Jej odpowiednikiem, ale także głównym rywalem jest działająca nieprzerwanie od 1923 roku Oxford Union Society (OUS)<sup>458</sup>. Jest to najslawniejszy na świecie uniwersytecki klub debatancki. Współcześnie należy do niego ok. 80% studentów tej uczelni<sup>459</sup>. Istotnymi tematami podejmowanymi w dyskusji były zawsze i nadal są bieżące problemy społeczno-polityczne.

Oxford Union Society dysponuje swoją biblioteką oraz barem i restauracją dla członków. Członkostwo w Unii jest dożywotnie i otwarte dla każdego studenta, który zapłaci składkę członkowską. Oxford Union nie jest jednak jedyną orga-

457 Szerzej zob.: K. Urbaniak, *Wybór spikera brytyjskiej Izby Gmin w świetle prawa, zwyczajów i praktyki parlamentarnej*, Wrocław, s. 633–644, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/95771/edition/89873> (dostęp: 29.08.2023); K. Urbaniak, „Get Brexit Done!” *Uwagi na tle wyborów do brytyjskiej Izby Gmin z 12 grudnia 2019 r.*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2021, nr 2(60).

458 Rules and Regulations of the Oxford Union Society, Oxford 1832, <https://books.google.pl/books?id=H34HAAAAQAAJ&pg=PP7&lpg=PP7&dq=rules+and+regulations+of+the+oxford+union+society+and+reading+room&source=bl&ots=ZZ4zVyNUcf&sig=0WqkFrzxbdM-Bat65wWDbSJuzFQY&hl=pl&sa=X&sqj=2&ved=0ahUKEwju1pH0s-nQAhWHFywKHXMAAd4Q6AEIG-jAA#v=onepage&q=rules%20and%20regulations%20of%20the%20oxford%20union%20society%20and%20reading%20room&f=false> (dostęp: 22.08.2023).

459 R. Pankowski, *O sztuce debatowania* [w:] R. Pankowski, A. Pawlicki, Z.A. Pełczyński, P. Radwan-Rohrenscheff, *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*, Warszawa 2012, s. 14.

nizacją tego typu. Sieć klubów debatanckich wzorowanych na Unii Oksfordzkiej obejmuje całą Wielką Brytanię. Rozpowszechniona jest też w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii oraz w Polsce<sup>460</sup>.

Rok 1892 to początek rywalizacji pomiędzy Oxford Union Society a Cambridge Union Society. Wówczas to w debacie o przewadze Shelleya (absolwenta Eton i Oksfordu) nad Byronem (absolwentem Harrow i Cambridge) zmierzyli się z sobą mówcy obu unii. Wśród członków OUS przewinęło się na przestrzeni lat wielu znanych światowych polityków, takich jak William Gladstone, współzałożyciel Unii, w latach późniejszych wieloletni premier Imperium Brytyjskiego; były prezydent USA Bill Clinton; była prezydent Pakistanu Benazir Bhutto, która pełniła funkcję prezydenta Unii w 1976 roku. Członkiem tego klubu debatanckiego był również Tony Blair oraz sześciu członków jego gabinetu<sup>461</sup>. Tradycja debatowania jest także bardzo silna w uczelniach szkockich (Glasgow i Edynburg). To oni co roku organizują międzyuniwersyteckie, ogólnobrytyjskie turnieje debatanckie.

Debaty oksfordzkie są bardzo atrakcyjnym przedstawieniem. Nie jest zatem zaskoczeniem, że zjednują sobie rzesze zwolenników w wielu krajach. Od przeszło dwudziestu lat należy do nich również Polska. Program debat w szkołach średnich pojawił się za sprawą Fundacji Batorego oraz Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej.

Klasyczny model debat oksfordzkich zawitał jednak do Polski za sprawą prof. Zbigniewa A. Pełczyńskiego, wieloletniego wykładowcy Uniwersytetu Oksfordzkiego. Wprowadził on debaty do programu założonej przez siebie Letniej Szkoły dla Młodych Liderów Społecznych i Politycznych. I tak od 1994 roku uczestnicy programu Szkoły Liderów poznają zasady debat oksfordzkich i intensywnie debatuje. Debaty obecne są także na wielu polskich uniwersytetach (m.in. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Wrocławski, itd.) oraz w szkołach średnich. Przedsięwzięcia te są wydarzeniami edukacyjnymi, związanymi ze wzmocnieniem świadomości społecznej, zwiększeniem poziomu partycypacji w polityce publicznej, aktywności obywatelskiej i budowaniem

460 R. Pankowski, A. Pawlicki, Z.A. Pełczyński, P. Radwan-Rohrenscheff, *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*, Warszawa 2012, s. 15.

461 Ibidem.



kultury wypowiedzi wśród młodzieży<sup>462</sup>. Debatując, uczestniczymy w swoistym widowisku, podobnym trochę do rozprawy sądowej, trochę do sportowej rywalizacji, a trochę do przedstawienia teatralnego. Debata jest spektaklem, w którym nikt nie chce zostać uznany przez publiczność za czarny charakter<sup>463</sup>. Oczywiście spektakl, jakim jest debata, różni się od sztuki scenicznej. Debatujący mówią własnym tekstem, improwizują, nie realizują żadnego napisanego wcześniej scenariusza. Z drugiej strony, najlepiej zazwyczaj wychodzi improwizacja, która jest wcześniej dobrze przygotowana (a nie wyuczona). Pójście w debacie na żywioł wiąże się z ryzykiem przegranej w oczach widowni.

Na przestrzeni lat środowisko debatanckie w Polsce zmieniło się zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Mamy liczną grupę fundacji, stowarzyszeń czy klubów, które działając bardzo aktywnie, propagują idee debat oksfordzkich zarówno wśród młodzieży szkół średnich, jak i studentów. Zaliczyć do nich możemy: Fundację Projekty Edukacyjne (Poznań), Fundację Edukacyjną G5 (Poznań), Unię Debatancką Uniwersytetu Warszawskiego, Krakowskie Stowarzyszenie Mówców, Gdańską Akademię Debaty, Fundację Ergo (Gdańsk), Klub Wymiany Myśli Politycznej „Convertum” (Trójmiasto), Klub Debat w Lublinie, Stowarzyszenie Nowe Przestrzenie (Tarnów) czy Śląski Turniej Debat Oksfordzkich (Katowice). Powyższe inicjatywy współpracują ze sobą, dzielą się wiedzą, a także doświadczeniem organizacyjnym. Do najistotniejszych i najbardziej widocznych projektów należą m.in.:

- » Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich, Wielkopolski Turniej Debat Oksfordzkich czy turniej „Zrozumieć historię – młodzież debatuje” organizowane przez Fundację Projekty Edukacyjne<sup>464</sup>, Fundację Edukacyjną G5, Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa oraz poznański oddział Instytutu Pamięci Narodowej<sup>465</sup>;

462 Pod pojęciem „młodzież” rozumie się osoby w wieku 12–30 lat, szerzej zob. rozdział 2.

463 P. Legutko, *Sztuka debaty, czyli jak się nie dać*, Kraków 2009, s. 16.

464 Szerzej o Fundacji Projekty Edukacyjne zob.: <https://projektyedukacyjne.org/o-fundacji/> (dostęp: 30.08.2023).

465 Od 2015 r. turniej organizowany przez IPN zmienił nazwę na Turniej Debat Historycznych i organizowany jest we wszystkich oddziałach IPN w kraju. Za stronę organizacyjno-techniczną odpowiada współpracująca z IPN Fundacja Projekty Edukacyjne.

- » Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich – organizowane m.in. przez Krakowskie Stowarzyszenie Mówców czy Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie<sup>466</sup>;
- » Krakowska Szkoła Debaty – organizowana przez Krakowskie Stowarzyszenie Mówców<sup>467</sup>;
- » Puchar Polski Debat Oksfordzkich – organizowany przez Fundację Ergo Gdańsk<sup>468</sup>;
- » Śląski Turniej Debat Oksfordzkich – organizowany przez katowicki oddział Instytutu Pamięci Narodowej, Bractwo Oświatowe Związku Górnośląskiego oraz II Liceum Ogólnokształcące w Zabrze;
- » Tarnowska Liga Debatancka – organizowana przez Stowarzyszenie Nowe Przestrzenie oraz Fundację Alegoria<sup>469</sup>.

Szczegóły procedury debaty bywają dostosowane do zwyczajów panujących w danym klubie debatanckim. Istnieją jednak żelazne zasady, których zmieniać nie wolno<sup>470</sup>. W debacie oksfordzkiej chodzi o umiejętne budowanie argumentacji za i przeciwko tezie debaty oraz o spójną i atrakcyjną prezentację argumentów.

Uczestnicy podzieleni są na propozycję i opozycję. Mówcy, jak i osoby z publiczności popierające tezę siadają po stronie prawej prowadzącego debatę marszałka. Ich oponenti oraz druga część publiczności po stronie lewej. Niezdecydowana część publiczności zasiada pośrodku, naprzeciwko marszałka<sup>471</sup>. Sformalizowany charakter debaty dotyczy przede wszystkim jej przebiegu, podziału

466 Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich szerzej zob.: <https://ampdo.pl/> (dostęp: 29.08.2023).

467 Krakowskie Stowarzyszenie Mówców to organizacja pozarządowa założona w 2012 r. Misją jej jest prowadzenie działań edukacyjnych w zakresie przemówień publicznych oraz sztuki argumentacji. Szerzej zob.: <https://ksmowcow.pl/> (dostęp: 30.08.2023).

468 Fundacja Ergo, <https://www.facebook.com/fundacja.ergo/> (dostęp: 30.08.2023).

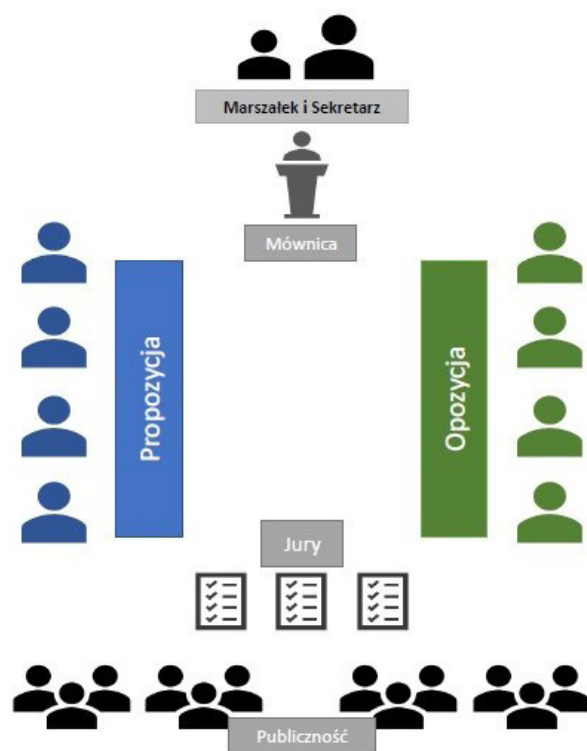
469 Tarnowska Liga Debatancka, <https://tarnowskaligadebatancka.pl/> (dostęp: 30.08.2023).

470 P. Legutko, *Sztuka debaty...*, op.cit., s. 16.

471 M. Kochan (red.), *Sztuka debaty*, Gdańsk 2014, s. 152.

obowiązków między członkami zespołu, formy, a także języka. Zasady uczestniczenia w debacie spisane przez Oxford Union Society<sup>472</sup> są czasami upraszczane w warunkach turniejowych. Przedstawione zasady bazują na formacie przyjętym przez Szkołę Liderów (której Autorka była uczestnikiem w roku 2001 i aktywnie brała udział w debatach w roli marszałka) oraz na regułach przyjętych podczas turniejów debat organizowanych na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Schemat 9. Układ sali podczas debat



Źródło: Zasady Debaty Oksfordzkiej. Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich, [https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO\\_Zasady-Debaty.pdf](https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO_Zasady-Debaty.pdf) (dostęp: 23.08.2023).

472 *Forms of the House in Debate*, <http://www.oxford-union.org/members/rules/formsofthehouse> (dostęp: 23.08.2023).

### Zasady i przebieg debat oksfordzkich<sup>473</sup>

W debacie uczestniczą dwie strony, spierające się o słuszność postawionej tezy, która powinna być sformułowana jasno, zrozumiale i jednoznacznie. W taki sposób, by można się było opowiedzieć za jej przyjęciem lub odrzuceniem. W debacie wyciszamy uczucia, a pilnujemy warsztatu. Skupiamy się na celnej argumentacji i skutecznej perswazji. Sprawą drugorzędną jest nasz prywatny stosunek do materii debaty, choć jeśli identyfikujemy się z bronią przez nas tezą, daje nam to niewątpliwy komfort psychiczny. W czasie debaty przedstawiciele propozycji i opozycji na przemian przedstawiają swoje argumenty. Całą debatę prowadzi **marszałek**. To on jest gospodarzem debaty, prowadzi ją w sposób godny i uroczysty. Ogłasza tezę debaty oraz przedstawia jej uczestników. Decyduje, która osoba ma prawo zabrać głos, dba o kulturę wypowiedzi, poziom debaty, do jego kompetencji należy również przerwanie przemówienia w przypadku złamania regulaminu lub przekroczenia limitu czasu, informuje także uczestników o jej wyniku. Funkcja marszałka wiąże się z bezstronnością, która zapewnić ma sprawiedliwy przebieg debaty<sup>474</sup>. W debacie uczestniczy także **sekretarz**. Jego rola jest czysto techniczna. Informuje o upływie czasu (30 sekund przed końcem mowy i w momencie upływu czasu) za pomocą dzwonka, podniesienia ręki, kładąc kartkę z zapisaną liczbą minut lub uderzając dłonią w stół. Sekretarz pełni funkcję pomocnika marszałka. Kolejnymi osobami biorącymi udział w debacie jest **jury (sędziowie)**<sup>475</sup>. Jury to trzyosobowa komisja, która przyznając punkty, współdecyduje z marszałkiem o wyniku debaty. Członkowie jury muszą działać autonomicznie, czyli nie mogą się z sobą konsultować w sprawie oceny<sup>476</sup>. Najistotniejszą rolę w debacie pełnią **mówcy**. To od nich zależy przebieg debaty. Każda ze stron – propozycja i opozycja – reprezentowana jest przez czterech mówców. Zależnie od zwyczajów danego klubu lub regulaminów turniejowych każdy z nich ma od pięciu do dziesięciu minut.

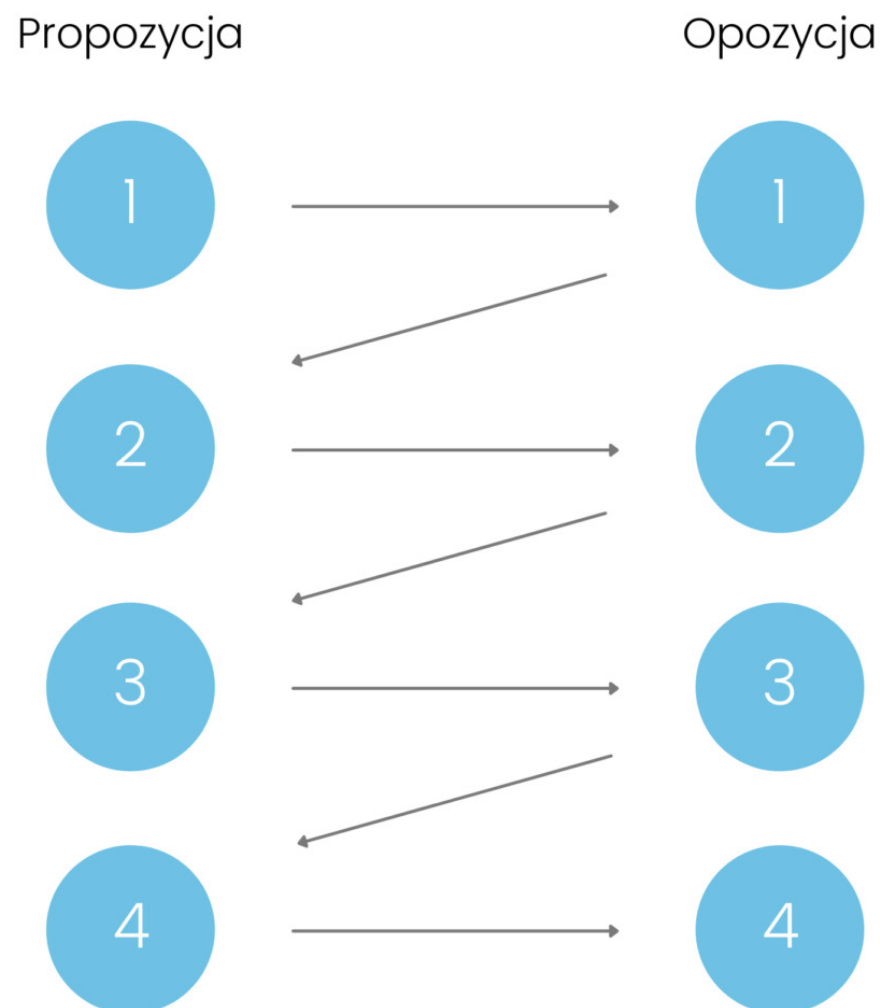
473 O. Annusewicz, *Debata oksfordzka – pomiędzy formatem a treningiem debatowania* [w:] *Sztuka debaty*, M. Kochan (red.), op.cit., s. 151–160.

474 Zasady Debaty Oksfordzkiej, [https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO\\_Zasady-Debaty.pdf](https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO_Zasady-Debaty.pdf) (dostęp: 30.08.2023).

475 Zasady Debaty Oksfordzkiej, [www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralnia.html](http://www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralnia.html) (dostęp: 15.03.2022).

476 Ibidem.

## Schemat 10. Kolejność zabierania głosu przez mówców



**Źródło:** Szczegółowe zasady debaty oksfordzkiej, <https://ampdo.pl/debaty-oxfordzkie/> (dostęp: 27.08.2023).

Każde przemówienie zaczyna się od grzecznościowego zwrotu do marszałka, strony przeciwnej oraz publiczności. Najczęściej przybiera formę: „Szanowny Panie Marszałku” (albo „Szanowna Pani Marszałek”), Szanowni/Drodzy Oponenti, Szanowna/Droga publiczności<sup>477</sup>. Jako pierwszy w zespołach występuje mówca broniący tezy i jednocześnie ją definiujący. Zarówno pierwszy mówca ze strony propozycji, jak i pierwszy mówca ze strony opozycji powinni zarysować linię argumentacyjną swojej strony, przedstawić definicje terminów lub wyjaśnić ich rozumienie. Następni mówcy powinni odnieść się do tak zdefiniowanej tezy, rozwinąć argumenty rozszerzające stanowisko strony, mogą także odnieść się do wypowiedzi oponentów. Mówcy zabierający głos jako trzeci mają za zadanie podważyć przede wszystkim argumenty zastosowane przez stronę przeciwną. Ostatni członkowie zespołu powinni podsumować argumentację oraz całą debatę swojej strony. Podczas debaty poszczególni mówcy powinni zatem w swoich wystąpieniach wywiązać się przede wszystkim z konkretnego zadania.

Tabela 17. Zadania mówców

<b>1 mówca</b>	Precyzuje pojęcia w tezie i rozpoczyna argumentację
<b>2 mówca</b>	Kontynuuje argumentację
<b>3 mówca</b>	Zbija argumenty opozycji
<b>4 mówca</b>	Podsumowuje debatę

**Źródło:** M. Kruszyński, B. Tarnowski, *Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów*, <https://debataoksfordzka.pl/wp-content/uploads/2019/08Podr%C4%99cznik-do-Debat-Oksfordzkich-Bartosz-Tarnowski-Micha%C5%82-Kruszy%C5%84ski-1.pdf> (dostęp: 29.08.2023).

Po wystąpieniu głównych mówców do udziału w dyskusji dopuszczani są członkowie publiczności. Ich wystąpienia są znacznie krótsze (ok. 2 minut). Sam fakt dopuszczenia do głosu widzów świadczy o demokratycznym poziomie debaty<sup>478</sup>. W warunkach turniejowych ten element debaty jest pomijany ze względu na ograniczenia czasowe. Każdy z mówców podczas swojej wypowiedzi ma także obowiązek przyjmując pytania czy informacje od strony przeciwnej, o ile taka chęć

477 Ibidem, s. 2.

478 M. Kochan (red.), *Sztuka...*, op.cit., s. 153.

zostanie zgłoszona przez podniesienie ręki<sup>479</sup>. To od przemawiającego zależy, czy zezwoli na zadanie pytania lub udzielenie informacji. Pytanie bądź informacja powinny mieć wymiar zwięzły i krótki, w przeciwnym razie marszałek ma prawo odebrać głos zbyt długo mówiącej osobie. Mówca powinien zawsze określić, czy zadaje pytanie, czy zgłasza informacje. Zarówno pytanie, jak i informacja powinny nawiązywać do treści wypowiedzi danego mówcy. Ostatnie 30 sekund każdej mowy to tzw. „czas chroniony”. Nie wolno wówczas przemawiającemu przerywać wtrąceniami. Podczas zabierania głosu przez mówców źle widziane jest odczytywanie przemówienia z kartki. Dopuszczalne jest odczytywanie z notatek cytatów lub danych statystycznych. Zakończenie przemówienia przez mówcę czwartego po stronie opozycji uważane jest za zakończenie właściwej części debaty. Potem następuje przerwa, podczas której jury przyznaje punkty i przekazuje je marszałkowi (może on przyznać punkty ujemne), który kończy debatę, ogłaszając wyniki<sup>480</sup>.

Każdy z członków jury ma do dyspozycji określoną pulę punktów, które może rozdzielić między debatujące strony<sup>481</sup>. Sędziowie oceniają debatę przez pryzmat własnych i subiektywnych odczuć, nie muszą one być poparte specjalistyczną wiedzą<sup>482</sup>. Wynik debaty to zatem suma punktów przyznanych przez jury oraz marszałka<sup>483</sup>. Poniższa tabela przedstawia zasady przyznawania punktów ujemnych przez marszałka podczas turniejów debat oksfordzkich organizowanych na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM.

479 Zasady Debaty Oksfordzkiej. Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich, [https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO\\_Zasady-Debaty.pdf](https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO_Zasady-Debaty.pdf) (dostęp: 23.08.2023).

480 Zasady Debaty Oksfordzkiej, s. 3, [www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralnia.html](http://www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralnia.html) (dostęp: 15.03.2022).

481 Wynik musi być rozstrzygający na korzyść którejś ze stron. Nie ma zatem możliwości remisu.

482 W turniejach historycznych członkami jury są osoby z wiedzą merytoryczną i doświadczeniem debatanckim, aby uniknąć niewłaściwej oceny.

483 Ocena debaty, a konkretnie przyznawane punkty, jest uzależniona od rodzaju turnieju i jego organizatorów.

Tabela 18. Punkty ujemne przyznawane przez marszałka

	OPIS	PUNKTY
A	<p><b>Przekroczenie dopuszczalnego czasu mowy</b></p> <p>Każdy z mówców ma ściśle określony czas na swoją wypowiedź. W przypadku przekroczenia czasu marszałek zwróci uwagę, że należy zakończyć mowę. W sytuacji, w której pomimo zwrócenia przez marszałka uwagi mówca nie zakończył swojej mowy (mówca upoważniony jest tylko i wyłącznie do podziękowania za debatę), zostaną przyznane punkty ujemne</p>	-2
B	<p><b>Brak przyjęcia odpowiedniej liczby pytań</b></p> <p>Każdy z mówców podczas swojej wypowiedzi musi przyjąć co najmniej 2 pytania/informacje, o ile zostaną zgłoszone. W przypadku nieprzyjęcia pytań/informacji od dwóch lub większej liczby osób punkty ujemne ulegną podwojeniu – drużyna zostanie ukarana 4 pkt ujemnymi)</p>	-2
C	<p><b>Nieumiejętna wypowiedź w formie pytania/informacji</b></p> <p>Każdy z mówców podczas debaty ma prawo zgłaszać pytania/informacje – sygnalizuje to, podnosząc rękę. Muszą mieć one zwięzłą formę i być jak najbardziej konkretne (maksymalnie 2 krótkie zdania). Musi do tego uzyskać zgodę aktualnie przemawiającego mówcy. Jeśli ją otrzyma, wstaje, zwraca się do marszałka, informując o formie swojej wypowiedzi: „Szanowny panie marszałku, pytanie/informacja” (w zależności od wybranej formy), przedstawia pytanie/informację (zgodnie z zapowiedzią), następnie zajmuje miejsce. Każda inna forma (tj. m.in. brak apostrofy, przedstawienie pytania zamiast sygnalizowanej informacji) oraz odebranie głosu przez marszałka, po uprzednim zwróceniu uwagi, oznacza przyznanie punktu ujemnego</p>	-2
D	<p><b>Zabieranie głosu bez pozwolenia marszałka, szeptanie i inne formy zakłócania wypowiedzi strony przeciwnej oraz niestosowanie się do poleceń marszałka</b></p> <p>Podczas debaty głos ma zawsze 1 osoba. Członkowie jednej drużyny mogą między sobą wymieniać informacje jedynie w formie pisemnej. W przypadku rozmów lub szeptów marszałek przyzna punkty ujemne w razie braku reakcji na jego polecenie. Bez pozwolenia/wskazania marszałka żaden z mówców nie może prowadzić dialogu, monologu, słownej sprzeczki ze stroną przeciwną. Jeżeli mówca odezwie się mimo to, otrzyma punkty ujemne na poczet całej drużyny w przypadku niedostosowania się do poleceń marszałka. Każda forma niedostosowania się do poleceń marszałka, uznana przez niego za naruszającą konwencję i zasady debaty, może zostać ukarana punktami ujemnymi</p>	-2



E	<b>Korzystanie z urządzeń elektronicznych</b> W przypadku niezaprzestania korzystania z urządzeń elektronicznych, pomimo wcześniejszego upomnienia marszałka dla danej drużyny, ta jest karana punktami ujemnymi	-6
F	<b>AD HOMINEM/AD PERSONAM</b> W przypadku pośredniego ataku marszałek ma prawo przyznać -2 lub -4 punkty. Bezpośredni atak personalny (w tym również wulgarnie zachowanie, pozostające poza granicami kultury debaty) będzie skutkowało przyznaniem punktów ujemnych: -6 lub -8. O ich przyznaniu decyduje samodzielnie marszałek, który w tym przypadku może zasięgnąć opinii grona jurorskiego	-2 -4 -6 lub -8

Źródło: Zasady Debaty Oksfordzkiej, [www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralna.html](http://www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralna.html) (dostęp: 15.03.2022).

Podsumowując kwestie dotyczące przebiegu debat oksfordzkich, stwierdzić można, iż w Polsce nie występują jednolite procedury. Każdy turniej dostosowuje je do swoich wymogów. Oczywiście mamy sztywną strukturę, czyli marszałka, stronę propozycji i opozycji, debatę w oparciu o argumenty, zasadniczą jednak różnicą jest sposób oceniania, liczba osób zasiadających w jury czy możliwość zabierania głosu przez publiczność. Wszystko to nie zmienia jednak najistotniejszej sprawy, czyli kwestii merytorycznej debaty oksfordzkiej. Istotą takiej debaty jest bowiem przekonanie uczestników do słuszności przedstawianego stanowiska w oparciu o rzeczową argumentację<sup>484</sup>.

Struktura wypowiedzi w debacie oksfordzkiej powinna przypominać szkolną rozprawkę. Najistotniejsze fragmenty to wstęp oraz podsumowanie, ponieważ w decydujący sposób wpływają na ocenę przez publiczność. W debacie chodzi przede wszystkim o skupienie uwagi słuchacza i zainteresowanie go. Znużenie publiczności jest najgorszym efektem przemówienia. Mówcy powinni zatem unikać wplatania w wypowiedź zbyt dużej liczby danych statystycznych czy naukowego żargonu. Nie chodzi oczywiście o prymitywny język, a raczej o argumenty przedstawione poprawną polszczyzną. Głośne, wyraźne i spokojne wypowiedzianie zdań skutkuje wrażeniem pewności siebie oraz wiarą w słuszność wypowia-

484 M. Kruszyński, B. Tarnowski, Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów, s. 10, <https://debataoksfordzka.pl/wp-content/uploads/2019/08/Podr%C4%99cznik-do-Debat-Oksfordzkich-Bartosz-Tarnowski-Micha%C5%82-Kruszy%C5%84ski-1.pdf> (dostęp: 29.08.2023).

danych argumentów. „Argument to wszystko, co pozwala nam przekonać innych do naszych racji. Z naukowego punktu widzenia każdy argument to połączony ze sobą zbiór pewnych zdań, propozycji lub oświadczeń, z których niektóre są przesłankami, a jedna z nich jest konkluzją (wnioskiem). Zadaniem tych przesłanek jest przekazanie pewnego ciągu rozumowania (logicznego ciągu przyczynowo-skutkowego), który w efekcie prowadzi do jakiegoś wniosku”<sup>485</sup>. Zdaniem Stevena L. Johnsona na argument składają się następujące czynniki: przesłanki, konkluzje i wnioskowanie<sup>486</sup>. Konkluzja jest zatem twierdzeniem, do którego argumentujący mówca chce przekonać swojego rozmówcę. Sama konkluzja jednak nie jest argumentem. Potrzebne są jeszcze dowody, które ją uzasadnią. Dowód argumentu to zbiór przesłanek, które publiczność uznaje za prawdziwe. Celem takiego działania jest pokazanie odbiorcom, że to, co przyjmują za prawdziwe, jest dowodem na słuszność i prawdziwość konkluzji. Wnioskowanie z kolei to związek między przesłankami a konkluzją i „staje się siłą, która prowadzi publiczność od tego, z czym się zgadza (przesłanki), do tego, z czym jeszcze się nie zgadza (konkluzja). Bez względu na to, czy związek między przesłankami a konkluzją jest wyjaśniony przez argumentującego wprost, czy też intuicyjnie odkryty przez samą publiczność, wnioskowanie jest siłą napędową argumentu”<sup>487</sup>.

Badacz argumentacji Robert Trapp wyróżnia trzy jej rodzaje<sup>488</sup>:

1. opisowa,
2. relacyjna,
3. oceniająca.

Pierwsza dotyczy natury i definicji rzeczy. Stosowana jest w sytuacjach, w których brak jest zgodności co do definicji. Chcąc opisać naturę rzeczy, można wskazać na to, co ją wyróżnia, przyrównać ją do jej podobnych lub opierać się na autorytecie. W drugiej – relacyjnej – mówca wymienia argumenty dotyczące związków (zazwyczaj przyczynowych) między rzeczami. Związków, co do których

485 *Trudna sztuka debatowania*, [https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/trudna\\_sztuka\\_debatowania.pdf](https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/trudna_sztuka_debatowania.pdf) (dostęp: 27.08.2023).

486 S.L. Johnson, *Wygrywanie debat...*, op.cit., s. 17.

487 Ibidem, s. 18.

488 Ibidem, s. 25 i nast.

nie mamy pewności. Konieczne jest wówczas tworzenie argumentów na poparcie (lub sprzeciw) podejrzewanych relacji. Argumenty te tworzymy za pomocą redukcji, analogii lub odwołania się do autorytetu. Trzecia argumentacja – oceniająca – dotyczy wartości rzeczy. Pozwala ustalić, „co jest dobre, a co złe, pożądane lub niepożądane, sprzyjające albo niesprzyjające”<sup>489</sup>. Konstruując te argumenty, identyfikujemy składniki oceny, a następnie je zestawiamy.

Podczas ilustrowania argumentów najbardziej cenione są analogie historyczne, przemawiające do wiedzy słuchaczy. Mogą to być np. dzieje ojczyste, z wyłączeniem jednak tych najnowszych. Warto, przygotowując się do wystąpienia, uwzględnić także skład publiczności i tak skonstruować linię argumentacyjną, aby była dla niej zrozumiała. Wypowiedź każdego z mówców musi być także dostosowana do wieku, wykształcenia, miejsca, akustyki oraz uwzględnić limit czasowy. Krakowskie Stowarzyszenie Mówców, będące współorganizatorem Akademickich Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich, opracowało schemat konstrukcji wystąpień<sup>490</sup>:

1. Konstrukcja podstawowa (klasyczna) – oparta na tzw. „mowie trójkątnej” – **wstęp** (myśl rozpoczynająca, zdefiniowanie tematu i ukazanie jego związku z myślą rozpoczynającą oraz dalszą częścią, **rozwińcie** (trzy rodzaje argumentów), **zakończenie** (podsumowanie trzyetapowe – podsumowanie, powtórzenie tezy i jej potwierdzenie lub obalenie, puenta).
2. Konstrukcja dwuczłonowa (retoryczna) – dwie części – wprowadzenie retoryczne i dowodowe podsumowanie. Mówca przekonuje, że teza i jej interpretacja są wszystkim znane, i przedstawia argumenty to potwierdzające.
3. Konstrukcja wielowątkowa – brak wstępu, polega na osobnym przedstawieniu argumentów potwierdzających słuszność bądź błędność tezy. Podsumowanie nie jest obowiązkowe.
4. Konstrukcja dygresyjna – wstępne nakreślenie problemu, tezy, a także wywód będący następstwem przyczynowo-skutkowym wydarzeń.

489 Ibidem, s. 33.

490 Podstawy przygotowania mowy na przykładzie debaty oksfordzkiej – Krakowskie Stowarzyszenie Mówców.

Powyższe konstrukcje są jedynie propozycjami, z których uczestnicy debat mogą skorzystać. Nie jest to jednak wymóg. Każdy mówca może wypracować własny, autorski schemat wystąpienia w oparciu o dostępne materiały, posiadaną wiedzę i umiejętności. Przygotowując się do debaty, warto również zgromadzić czy pozyskać materiały źródłowe, które po przeanalizowaniu będą doskonałą bazą do skonstruowania swojej linii argumentacyjnej. Mogą to być źródła historyczne, kulturowe, zaczerpnięte od autorytetów w danej dziedzinie czy też źródła specjalistyczne<sup>491</sup>.

Szczególnie ważne podczas mowy jest umiejętne stosowanie pauz, i to zarówno tych logicznych, jak i dramatycznych w postaci zawieszenia głosu. Skuteczność przekazu w debacie oksfordzkiej zależy również w dużej mierze od kanału komunikacji. Musimy poprzez atrakcyjny język przekonać publiczność nam przeciwną. Zdaniem Rafała Pankowskiego, „Dbając o szczegóły formy, umożliwiamy przekaz treści. Jeżeli tego nie zrobimy, ryzykujemy, że uwaga słuchaczy skupi się na naszych potknięciach zamiast przesłaniu wystąpienia. Pamiętajmy: ważne jest to, co się mówi, ale co najmniej równie ważne jest, jak się to mówi”<sup>492</sup>. Retoryka jest zatem środkiem skutecznego, ale również interesującego przekazywania treści. Słowo to pochodzi od rzeczownika *rhetor*, wywodzącego się od niezachowanej w grece klasycznej formy czasownika *reo* ‘mówię celowo, stosownie, pięknie’. Słowo *rhetor* miało w kulturze helleńskiej kilka znaczeń: „mówca publiczny na zgromadzeniu”, „mąż stanu”, „polityk”, „wydający wyrok sędzieja”, „krasomówca” itp. W perspektywie historycznej „retoryka” oznaczała m.in. „sztukę oratorską” (krasomówstwo), „teorię przemawiania i teorie prozy w ogóle” czy „podręcznik wymowy”. Retoryka jest sposobem (sztuką) pięknego mówienia i w tym sensie przeciwstawia się mowie zwykłej, potocznej, nieozdobnej<sup>493</sup>. Określenie retoryki jako „sztuki pięknego mówienia” datujemy na I wiek, a jego autorem był Kwintyliusz<sup>494</sup>. Zdaniem Jerzego Ziomek retoryka jest też sztuką i teorią wymowy, czyli słowa wygłaszanego jako kunsztu oratorskiego. Wygłaszanie mowy było jednak zazwyczaj poprzedzone sporządzeniem jej na piśmie<sup>495</sup>. Ponadto jest to sztuka argumentacji perswazyjnej. Zdaniem Arystotelesa jest *umiejętnością wynajdywania w mowie wszystkiego, co może mieć znaczenie przekonujące*. Retoryka bowiem

491 Ibidem.

492 R. Pankowski, *O sztuce debatowania...*, op.cit., s. 19.

493 J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 15.

494 M. Korolko, *Sztuka retoryki*. Przewodnik encyklopedyczny, Warszawa 1990, s. 42.

495 J. Ziomek, *Retoryka opisowa...*, op.cit., s. 15

nie służy do nauczania, wyjaśniania czy argumentowania w kategoriach prawdy i fałszu. Celem jej jest nakłonienie odbiorców, aby podzielili z autorem tezę, której dowodzi w swojej wypowiedzi<sup>496</sup>. „Obecność retoryki przejawiała się w jej zastosowaniach do rozważań nad kompozycją i argumentacją, zastosowaniami w praktyce biznesowej, w dziennikarstwie czy polityce”<sup>497</sup>.

Erystyka z kolei określa sztukę prowadzenia sporów, dyskusowania w taki sposób, aby przekonać przeciwnika do swoich racji. Zasadniczą kwestią jest to, iż erystyka dotyczy głównie sporów toczących się przed publicznością, która ma opowiedzieć się po jednej ze stron<sup>498</sup>. Artur Schopenhauer w dziele *Erystyka. Sztuka prowadzenia sporów* pisze, iż: „prawda obiektywna musi być odsunięta na bok lub też traktowana jako coś przypadkowego, przy czym cała uwaga musi skoncentrować się na tym, jak obronić swoje twierdzenie oraz obalić twierdzenie przeciwnika (...), podobnie jak fehmistrz nie powinien interesować się tym, kto ma właściwie słuszość w sporze, który doprowadził do pojedynku: chodzi tu tylko o to, aby trafiać i odparowywać”<sup>499</sup>. Nie chodzi zatem tyle o przekonanie publiczności do swoich racji, co o pokonanie przeciwnika<sup>500</sup>. Zwycięstwo nad przeciwnikiem, potrzeba mówienia nad nim to pragnienia, które bardzo często dostrzec możemy w debatach. Wspomniany wyżej autor wymienia także 38 sposobów na przekonanie publiczności. Wskażę tylko na kilka, które współcześnie znajdują zastosowanie w debatach publicznych:

- » *Argumenta ad hominem* [do człowieka] lub *ex concessis* [na mocy tego, na co przystaje przeciwnik] – każde twierdzenie oponenta musimy badać, czy w choćby najmniejszy sposób nie jest sprzeczne z czymś, co przeciwnik już wcześniej powiedział<sup>501</sup>.
- » *Argumentum ad personam* – odchodzi się tu całkowicie od przedmiotu debaty, koncentrując się na osobie przeciwnika,

496 M. Korolko, *Sztuka retoryki...*, op.cit., s. 34–35.

497 *Badania nad retoryką w Polsce: wprowadzenie do bibliografii*, „Forum Artis Rhetoricae” 2012, nr 1, s. 27–67.

498 M. Kochan, *Pojedynek na słowa. Techniki erystyczne w publicznych sporach*, Kraków 2005, s. 15.

499 K. Zeidler, *Erystyka w praktyce prawniczej*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny” 2009, nr 4, s. 51–54.

500 M. Kochan, *Pojedynek na słowa...*, op.cit., s. 16.

501 *Erystyka: zbijanie argumentów współ rozmówcy czy zabijanie poczucia własnej wartości wroga?*, <https://zpe.gov.pl/b/erystyka-zbijanie-argumentow-wspolrozmowcy-czy-zabijanie-poczucia-wlasnej-wartosci-wroga/PZXYGRtp>, (dostęp: 1.09.2023).

zachowując się w sposób obraźliwy czy krzywdzący. Jest to dowód słabości mówcy, kompromitujący go w oczach odbiorców. Ze względu na swój charakter piętnowany jest podczas debat oksfordzkich<sup>502</sup>.

- » *Argumentum ad auditores* – argument odwołujący się do słuchaczy, których wiedzenie umożliwia dogłębne zrozumienie problemów. Dochodzi tutaj do przeniesienia problemu sporu z płaszczyzny merytorycznej na populistyczną (I wariant) lub „unaukowanie” debaty – mówca stara się zaimponować wiedzą, przywołując pojęcia naukowe czy pseudonaukowe<sup>503</sup>.
- » *Argumentum ad verecundiam* – powołanie się na autorytet szanowany przez oponenta lub publiczność. Chodzi tu o specjalistów, ekspertów w danej dziedzinie czy naukowców<sup>504</sup>.
- » Odwołanie do antyautorytetu – to przeciwieństwo ww.; stanowisko oponenta porównywane jest do stanowiska osoby powszechnie nielubianej czy potępianej.
- » *Argumentum ad populum* – powołanie się na powszechnie przyjmowane sądy, twierdzenia<sup>505</sup>.

Kolejnym ważnym elementem debaty jest umiejętne posługiwanie się mimiką i gestykulacją<sup>506</sup>. Za ich pomocą możemy podkreślić odpowiednie elementy wypowiedzi. Istotne jest, aby zsynchronizować mimikę i gestykulację z innymi elementami wystąpienia, np. akcentowaniem. Ważne jest, by sprawiać wrażenie osoby zrelaksowanej i pewnej siebie, a z drugiej strony świadomej znaczenia debaty. Mówca, który jest pewien siebie, łatwiej zapanuje nad myślami swoich oponentów i publiczności. Niezwykle ważny jest również spokojny, rzeczowy ton głosu. Pewność siebie wcale nie oznacza mówienia podniesionym tonem. Szanu-

502 Ibidem; B. Hordecki, *Słowo jako wielki nauczyciel* [w:] *Polityka i perswazja*, P. Lisowski (red), Poznań 2007, s. 154.

503 Ibidem, s. 153.

504 Ibidem.

505 Ibidem.

506 A. Dobrowolska, *Jak zorganizować...*, op.cit., s. 12.

ją swoich słuchaczy, możemy liczyć na wzajemność z ich strony. Rzadko kiedy arogancja ma dużą siłę perswazji. Występowanie z pozycji wszytkowiedzącego wcale nie daje wielkich szans na przekonanie oponentów i publiczności do swoich racji. Ludziom łatwiej jest identyfikować się z osobą uśmiechniętą i otwartą aniżeli z agresywną i nieprzystępną<sup>507</sup>.

W debacie nie wystarczy mieć rację, trzeba jeszcze umieć innych do tej racji przekonać. Bardzo ważne jest pierwsze zabranie głosu, pierwszy gest, pierwsza reakcja, zadziałać może wtedy mechanizm zwany w psychologii efektem aureoli. I odwrotnie. Pierwsze nieudane wystąpienie drogo nas może kosztować. Przygotowując się do debaty, trzeba mieć świadomość, że nie uniknie się starcia na argumenty, konfrontacji punktów widzenia, poglądów i opinii, ale również osowowoci, bo w końcu temu ma służyć debata.

W czasie debaty uczestnicy rozwijają swoje umiejętności oratorskie, wymieniają poglądy związane z tematem debaty, pogłębiają wiedzę z danego obszaru zarówno swoją, jak i publiczności. Kurtuazja jest bardzo istotną częścią składową każdej dobrej debaty. Należy wystrzegać się sformułowań powszechnie uznanych za obraźliwe. Tracąc cierpliwość, obnażamy słabość swoich argumentów. Lepiej jest sprawiać wrażenie osoby pewnej zwycięstwa na podstawie siły perswazji. Do fundamentalnych zasad debatowania w zespole należy ogólny podział ról według kolejności wystąpień oraz ustalenie wspólnej strategii. Wszyscy znamy powiedzenie, że nie szata zdoła człowieka, a jednak ubiór w przypadku debaty oksfordzkiej może okazać się istotny. Chodzi o to, by strój robił korzystne wrażenie, nie odwracając jednocześnie uwagi od tego, co mamy do powiedzenia. W przypadku mężczyzny to garnitur, jasna koszula i krawat, a kobiet – elegancka sukienka lub garsonka. Udział w debacie może być często tremujący, zwłaszcza dla osoby młodej, nieprzyzwyczajonej do wystąpień publicznych. Jeśli uczestnicy są do debaty dobrze przygotowani, otuchy powinna dodać im świadomość, że wiedzą, co i jak mówić. Uwagę należy zwrócić na istotny fakt, iż mówcy, przemawiając za lub przeciw tezie, niekoniecznie muszą prezentować swoje rzeczywiste poglądy.

Debata oksfordzka jest przede wszystkim ćwiczeniem się w przemawianiu i argumentacji, a jej celem jest otwarcie przestrzeni do dyskusji i prezentacji różnorodnych argumentów. Debaty stanowią inspirującą lekcję wystąpień publicznych,

507 *Trudna sztuka...*, op.cit.

uczają precyzji w wysławianiu się. Zdecydowanie trudniej w nich manipulować odbiorcami, ponieważ każda próba nieczystej gry może spotkać się z reakcją oponentów, publiczności oraz marszałka. Ten model debaty zapewnia także równość dyskusji – wszyscy mówią po równo. Wielką zaletą debat oksfordzkich jest to, iż uczą analitycznego myślenia i wczuwania się w sytuację przeciwnika, ponadto ten model debatowania pomaga także kształtować katalog tak niezbędnych w życiu społecznym umiejętności miękkich. Debaty uczą również pewnego rodzaju otwartości, walki z treścią, pracy nad głosem i postawą czy pracy w zespole. Silnie motywują do poszerzania horyzontów, nie da się bowiem nikogo przekonać, nie posiadając odpowiednich argumentów. Jednak by to podejście miało realne przełożenie, trzeba stawiać przed uczestnikami debat coraz to nowe wyzwania. Zadawać pytania, zmuszając ich do nieustającej pracy umysłowej i rozwijania swojego warsztatu.

### 4.3. Wpływ debat oksfordzkich na aktywność i edukację obywatelską młodego pokolenia

Wiek XXI to czas wielu zmian, zwłaszcza w obszarach strategicznych życia. Jednym z nich jest oczywiście edukacja, a także aktywność obywatelska młodego pokolenia. To wobec niej formułowane są oczekiwania, które generuje postęp cywilizacyjny. Spadek zaangażowania obywatelskiego, niska partycypacja polityczna ludzi młodych są przedmiotem ciągłej analizy i badań. Pojawiają się przedsięwzięcia mające rozbudzić obywatelsko młode pokolenie. Pokolenie, które – co jest widoczne – wykazuje się aktywnością i chęcią do zaangażowania, ale na własnych zasadach. Wychodząc jednak od podstaw, konieczna jest reforma edukacji w tym zakresie.

Pojawia się zatem pytanie: Jakie metody pracy z młodym pokoleniem stosować, aby sprostać współczesnym wymogom? Jak wychować obywatelsko młodych ludzi, aby odnaleźli się w zmieniającym się dzisiaj społeczeństwie. Ważnym elementem pokazanym w tej książce jest forma debaty oksfordzkiej i istotny w niej udział ludzi młodych. Ludzi, którzy chcą być widoczni, ale co istotniejsze, chcą, by ich głos został usłyszany i miał wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa, w którym żyją.

Proces edukacji i aktywności obywatelskiej dzieci i młodzieży dokonuje się na trzech płaszczyznach: w rodzinie, szkole i społeczności lokalnej. Na pierwszym



miejscu są oczywiście rodzice, którzy co raz chętniej się angażują na rzecz poprawy warunków oraz jakości edukacji. W dalszej kolejności szkoła, która powinna być miejscem, gdzie rodzic znajdzie wsparcie dla swoich działań przy współpracy z lokalną społecznością. To właśnie ta społeczność ma być elementem socjalizacji młodego pokolenia. Sprzyjające stosunki społeczne ułatwiają komunikację, pozwalają utrwalac normy współżycia i współpracy, integrują grupę, oddziałują pozytywnie na więzi międzyludzkie.

Florian Znaniecki uważał, że „instytucja szkoły powstała częściowo w dopełnieniu, częściowo – a może nawet przeważnie – w przeciwieństwie do zwykłego środowiska, w którym obracają się przyszli członkowie społeczeństwa. Jest ona wyrazem dążenia starszego pokolenia do wydzielenia i odosobnienia tych jednostek spośród młodzieży, które przygotowują się do czynnego udziału w życiu społecznym”<sup>508</sup>. Zdaniem Joanny Bieleckiej-Prus rozważania powyższego autora co do modelu edukacji w społeczeństwie obywatelskim powiązane są także z pracami chociażby Thorsteina Veblena w zakresie wpływu zmian społecznych na osobowość danej jednostki, a także idei solidarności i współpracy<sup>509</sup>.

W dzisiejszym świecie, kiedy kształcenie stało się powszechne, szkoła nie ogranicza się tylko do dbania o rozwój jednostek, które są wybrane do wypełnienia konkretnych zadań. Proces dydaktyczny i wychowawczy nie może zostać zamknięty w murach szkoły. Szkoła ma być nowoczesnym organem edukacji i aktywności społeczeństwa (zwłaszcza młodego pokolenia), w obrębie którego i poprzez który dokonują się różnego rodzaju formy kształtowania edukacji i świadomości obywatelskiej. „(...) działania edukacyjne – ich forma i treść, powiązanie z szerszymi strukturami społecznymi oraz rezultaty tych działań, zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa” stanowią przedmiot zainteresowania dziedziny, jaką jest socjologia edukacji<sup>510</sup>. W tym też zakresie możemy mówić o trzech nurtach

508 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, s. 176.

509 J. Bielecka-Prus, *Floriana Znanieckiego model edukacji w społeczeństwie obywatelskim* [w:] *Spółeczeństwo – przestrzeń – rodzina*, M. Szyszka (red.), Lublin 2009; za: E. Fracaro-Bieniecka, *Social Persons and Cultural Changes*, referat wygłoszony na XIII Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym w Zielonej Górze 2007.

510 Ch.E. Bidwell; N.E. Friedkin, *The Sociology of Education* [w:] *Handbook of Sociology*, N.J. Smelser (ed.), Newbury Park 1988, s. 449–471.

edukacji obywatelskiej<sup>511</sup>. Po pierwsze, *nurt informacyjny*, który podkreśla istotę i mechanizmy funkcjonowania państwa i społeczeństwa wraz z edukacją na ten temat<sup>512</sup>. Po drugie, *nurt socjalizacyjny*, uznający obywatela za przygotowanego merytorycznie (posiadającego zdolność publicznego przemawiania, przywództwa czy zarządzania środkami), ale także gotowego do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie<sup>513</sup>. Po trzecie, *nurt wychowawczy*, kształtujący postawy obywatelskie poprzez respektowanie zasad, a także wartości wspólnych<sup>514</sup>.

Edukacja obywatelska to również koncepcja, w której głównym zadaniem jest wdrożenie młodego pokolenia do pełnienia funkcji obywatelskich i zapoznanie go z obowiązującymi przepisami prawa<sup>515</sup>. Wszystkie sprawy zgodnie z tą koncepcją rozpatrywane są z punktu widzenia całego społeczeństwa, a nie poszczególnych jednostek. Młodzi ludzie skupić się mają nie tylko na swojej społeczności lokalnej, lecz dostrzegać także problemy szerszego środowiska. Edukacja nie ma zatem polegać jedynie na przekazywaniu wiedzy z zakresu funkcjonowania państwa i społeczeństwa, ale kształtować ma aktywność obywatelską młodego pokolenia na rzecz swojego otoczenia wraz z braniem za tę społeczność odpowiedzialności<sup>516</sup>.

„(...) człowiek w swojej niepowtarzalnej odrębności nie mógłby na własną rękę osiągnąć pewnego właściwego sobie dobra, dlatego musi włączyć się we współdziałanie, w uczestnictwo społeczne. Owe działania, specyficzne dla bytu ponadindywidualnego, muszą zostać zorganizowane, ponieważ dotyczą wielości osób o różnych temperamentach, wieku, inteligencji, a także ze względu na skomplikowanie samych działań wymagają niekiedy wielu pośredników. Środkiem takim, o szczególnym walorze i randze społecznej, jest polityka”<sup>517</sup>. Rozwój człowieka

511 M. Rymśa, *O edukacji obywatelskiej bez indoktrynacji*, <http://civispolonus.org.pl/wp-content/uploads/2020/07/O-edukacji-obywatelskiej-bez-indoktrynacji.pdf> (dostęp: 2.09.2023). Szerzej zob.: M. Rymśa, *Edukacja obywatelska w systemie demokratycznym* [w:] „Trzeci Sektor. Edukacja obywatelska” 2009, nr 17, s. 2.

512 Ibidem, s. 1

513 Ibidem.

514 Ibidem.

515 *Wiedza o społeczeństwie. Encyklopedia Szkolna PWN*, A. Mikusińska (red.), Warszawa 2009, s. 109.

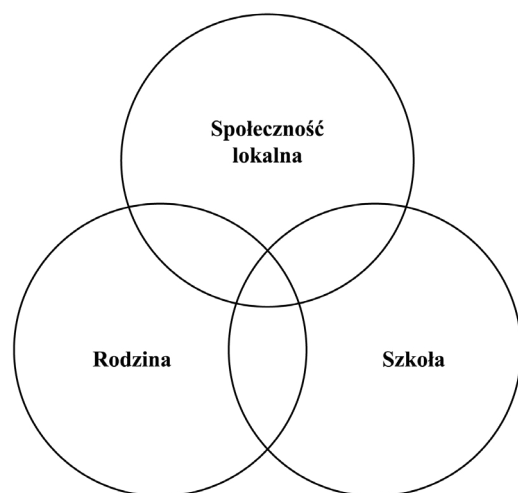
516 J. Ćwiek-Karpowicz, *Edukacja obywatelska w Polsce* [w:] *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce. Raport z badań*, s. 60.

517 W. Szymczak, *Podmiotowość osoby i społeczeństwa jako wyzwanie dla edukacji obywatelskiej. Perspektywa Centesimus annus* [w:] *Polityka społeczna wobec „rzeczy nowych”. 25-lecie encykliki Centesimus annus św. Jana Pawła II*, J. Mazur (red.), Kraków 2016, s. 311–328.

zależy w dużej mierze od otaczającej go rzeczywistości oraz posiadanych umiejętności społecznych i emocjonalnych, które umożliwiają pokonywanie własnych ograniczeń czy radzenie sobie z problemami, jakie spotykamy na swojej drodze<sup>518</sup>.

Szkoła, będąc grupą społeczną, jest szczególnym ośrodkiem socjalizacji, innym niż rodzina czy rówieśnicy. „Edukacja szkolna jako pewna specyficzna forma przekazu kulturowego nie jest bowiem możliwa bez istnienia szkół jako złożonych systemów organizacyjnych. (...) Szkoły jako systemy organizacyjne stanowią strukturalną podstawę dla ogółu procesów i działań zwanych edukacją szkolną<sup>519</sup>. Sposób, w jaki jednostka uczestniczy w różnego typu organizacjach przekazujących wiedzę, zależy jednak zdaniem Znanieckiego od funkcjonowania edukacji, której głównym zadaniem jest odpowiednie przygotowanie młodego człowieka do członkostwa w życiu społecznym grupy<sup>520</sup>.

Schemat 11. Strefy wpływów



Źródło: M. Mendel, Związki rodziny, szkoły i społeczności lokalnej [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), Warszawa–Poznań 1999, s. 96.

518 D. Wiszejko-Wierzbicka, *Jak dyskutować?...*, op.cit., s. 4

519 R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992, s. 56–57.

520 F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, op.cit.

„Współczesna szkoła zobowiązana jest do realizacji wielorakich działań wobec uczniów. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że od niego w dużej mierze zależy, jakim człowiekiem będzie dany uczeń w przyszłości. Dlatego przed nauczycielem stawia się szereg zadań i wymagań. Bardzo mocno akcentowane są działania dydaktyczne, jednak nie mniej ważną rolę odgrywają działania wychowawcze i opiekuńcze<sup>521</sup>. Istotną rolę odgrywają też mechanizmy wykorzystywane przez nauczycieli do rozwijania i poszerzania horyzontów swoich uczniów. Same podręczniki już nie wystarczą. Młodzi ludzie oczekują od nauczyciela, że czymś ich zainspiruje, zaciekawi czy pokaże inne rozwiązania. Przedstawi im narzędzia, dzięki którym będą mogli wzbogacić się o nowe umiejętności, przydatne w dorosłym życiu. Młode pokolenie, funkcjonujące w dobie nowych mediów, chce się rozwijać, doskonalić, ale także mieć wpływ na sprawy, które go dotyczą. W tym zakresie chce korzystać z narzędzi, które to ułatwią. Rolą nauczyciela jest umiejętnie pokierować uczniami, a także służyć im radą i wsparciem.

Wprowadzenie do szkół debaty jako narzędzia edukacji wpłynęło znacząco na wspieranie partycypacji społecznej. Przyjmuje się, iż uczenie jest procesem zamierzonego bądź niezamierzonego pozyskiwania nowych informacji, doskonalenia posiadanych lub rozwijania nowych umiejętności i doświadczeń. Proces uczenia się inicjuje kształtowanie psychiki człowieka, przez co następuje modyfikacja jego zachowań<sup>522</sup>. Bardzo często używamy górnolotnych stwierdzeń, że debaty zmieniają świat na lepsze, że niosą ze sobą wartości edukacyjne – ale czy naprawdę wiemy, co to oznacza, i czy rzeczywiście debata (zwłaszcza w modelu oksfordzkim) jest tym, do czego chcemy dążyć? Niniejsze opracowanie, jak i wyniki badań są wynikiem długoletnich obserwacji, jak również korzystania przez Autorkę z narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie. Podejmując próbę przedstawienia tej formy dyskusji, należy zwrócić uwagę na szeroki zakres jej wykorzystania przez współczesne społeczeństwo.

Szkoła debaty oksfordzkiej szczególnie może przydać się młodym ludziom, którzy chcieliby pełnić funkcje publiczne – czyli przyszłym politykom, urzędnikom, rzecznikom, adwokatom itp. W zawodach tych bardzo często przychodzi im

521 L. Gorąca, *Funkcja opiekuńcza nauczyciela – wychowawcy nauczania początkowego*, Szamotuły 1990, s. 3.

522 M. Romanowska, *Leksykon zarządzania*, Warszawa 2004, s. 598.

bronić racji, których w gruncie rzeczy nie podzielają, i przekonywać do decyzji, które prywatnie kwestionują. W debacie wyciszamy uczucia, a pilnujemy warsztatu. Skupiamy się na celnej argumentacji i skutecznej perswazji, mamy bowiem do wykonania konkretne zadanie. W debacie nie wystarczy mieć rację, trzeba jeszcze innych do tej racji przekonać. Jedni robią to lepiej, inni gorzej. Debata oksfordzka to także metoda kształtująca umiejętność wymiany poglądów, pozwalająca dostrzec różne perspektywy tego samego problemu.

Debata to narzędzie, za pomocą którego kształtować można w uczniach różne umiejętności. Służyć może do rozwoju osobistego, a także poprawy dyskursu publicznego. Wpływa na upowszechnianie retoryczno-erystycznej analizy wypowiedzi publicznych. Rozwija umiejętność krytycznego myślenia i oceniania napływających informacji. Uczy kompetentnego zarządzania zasobami ludzkimi i podziału pracy. Kształci również zdolność słuchania i koncentracji. Nie da się bowiem skutecznie odeprzeć ataku, nie analizując usłyszanej wcześniej treści. Pozwala dostrzec młodemu pokoleniu możliwości, jakie daje dialog, i co istotniejsze – wykształca w nim postawy obywatelskie. „Uczniowie zaczynają dostrzegać, że demokracja jest nieustannym dialogiem społecznym, i rozumieć, jak ważna jest umiejętność wypowiadania własnego zdania, formułowania efektywnych, przekonujących argumentów, a zarazem słuchania głosu innych”<sup>523</sup>.

Udział w debatach wymaga także (w zależności od poglądów) zaprzeczenia swoim wartościom i swojemu zdaniu, przy jednoczesnym odkrywaniu nowego punktu widzenia. Przekłada się to na poszerzanie horyzontów przez uczestników i otwieranie się na inne zdanie. Uczniowie bardzo często podkreślają brak umiejętności dyskusowania nie tylko poszczególnych jednostek, ale także społeczeństwa. Bez komunikacji z drugą osobą nie jesteśmy w stanie zbudować sprawnie funkcjonującego społeczeństwa. Debata oksfordzka jest mechanizmem, które młodemu pokoleniu to ułatwia. Dzięki niej mają możliwość zaprezentowania, wyrażenia własnego stanowiska, a poza tym „spotkanie Drugiego zmienia nasz ogląd świata”<sup>524</sup>.

To także metoda rozwoju umiejętności miękkich, do których zaliczamy: komunikatywność, elastyczność, zarządzanie czasem, kreatywność czy umiejęt-

523 *Debatowanie jako metoda...*, op.cit., s. 1.

524 R. Piętkowa, B. Witoszowa, *Kryzys rozmowy jak...*, op.cit., s. 199.

ność radzenia sobie ze stresem<sup>525</sup>. Uczestnicząc w turnieju takim jak np. MPDO, młodzież może poprosić o informację zwrotną od jury na temat swojego zachowania czy umiejętności, nad którymi następnie będzie pracować. Nauczyciele korzystający z tej metody obserwują zmiany zachodzące u podopiecznych. Z ucznia wycofanego do pewnego siebie, mającego swoje zdanie, ale też potrafiącego słuchać innych. Debaty uczą także pokory, nie zawsze bowiem się wygrywa. Trzeba nauczyć się patrzeć na rzeczywistość z pozycji przegranej i wyciągnąć z tego lekcję na przyszłość<sup>526</sup>.

Aktywność obywatelska przejawiana głównie w dorosłości ma przecież swoje podłoże w doświadczeniach zaangażowania i członkostwa w różnego rodzaju grupach na etapie dorastania<sup>527</sup>. Jest ona efektem zachowań skoncentrowanych w przedziale wiekowym 14–25 lat<sup>528</sup>. „Postawy polityczne nie pojawiają się nagle wraz z osiągnięciem dorosłości, a są raczej odłożonym efektem działań podejmowanych w okresach wcześniejszych. Jak ujęli to Niemi i Hepburn, nie można mówić o występowaniu przełącznika, który byłby włączany w wieku dwudziestu kilku lat, zamieniając młodych ludzi z kompletnie apolitycznych w politycznie aktywnych”<sup>529</sup>.

Istotne znaczenie ma zatem kształtowanie od najmłodszych lat postaw i umiejętności, które wykorzystane mogą zostać w wieku dorosłym. Służą temu różne narzędzia wykorzystywane podczas edukacji młodego pokolenia. Jednym z nich jest właśnie debata oksfordzka. Instrumenty takie są potrzebne, nie możemy jednak oczekiwać, że jak za sprawą czarodziejskiej różdżki zmienią oblicze polskiej sceny politycznej. Zmiany musimy zacząć od małych kroków, czyli nauczania

525 *Kompetencje miękkie i twarde – czym są i jak je rozwijać?*, Wyższa Szkoła Biznesu, 10.07.2023, [https://www.wsb-nlu.edu.pl/pl/wpisy/kompetencje-miekkie-i-twarde-czym-sa-i-jak-je-rozwijac?gclid=CjwKCAjwo9unBhBTEiwAipC112IAJUdIXbEpD0qHYrpfvfmKmy5Yr6M4IB11SNaxvr\\_w07AcOiplKxoCl-WMQAvD\\_BwE](https://www.wsb-nlu.edu.pl/pl/wpisy/kompetencje-miekkie-i-twarde-czym-sa-i-jak-je-rozwijac?gclid=CjwKCAjwo9unBhBTEiwAipC112IAJUdIXbEpD0qHYrpfvfmKmy5Yr6M4IB11SNaxvr_w07AcOiplKxoCl-WMQAvD_BwE) (dostęp: 3.09.2023).

526 K. Maj, *Debata oksfordzka – metoda pracy z uczniem zdolnym*, <https://docplayer.pl/27196807-Debata-oksfordzka-metoda-pracy-z-ucznem-zdolnym.html> (dostęp: 3.09.2023).

527 J. Youniss, J.A. McLellan, M. Yates, *What we know about engendering civic identity*, „The American Behavioral Scientist” 1997, vol. 40.

528 C.A. Flanagan, L.R. Sherrod, *Youth Political Development: An Introduction*, „Journal of Social Issues” 1998, vol. 54, nr 3.

529 D. Szaban, K. Lisowski, *Strategie zachowań politycznych młodzieży w dobie kryzysu (polskiej demokracji)*, „Rocznik Lubuski” 2014, t. 40, cz. 2a, s. 260.

młodych ludzi, jak mają rozmawiać z innymi, w tym też z rówieśnikami. Mogą w tym pomóc debaty oksfordzkie, dzięki nim możemy bowiem nauczyć młodych szacunku i tolerancji dla odmienności, przy jednoczesnym bronieniu swojego zdania. Dzięki nim mają szansę stać się pełnoprawnymi uczestnikami dyskursu publicznego. Dyskursu, w którym nie będą się bali mówić o sprawach, które ich dotyczą, wykorzystując przy tym umiejętności konstruktywnego i merytorycznego podejścia do problemu. Kształtując w ten sposób mądrych i świadomych swoich praw obywateli, możemy liczyć w przyszłości na zmiany, które będą ich udziałem. Szkolne debaty są też jednym z najskuteczniejszych narzędzi uczestnictwa w komunikacji publicznej. Sformalizowany charakter debat oksfordzkich sprawia, że dyskusje są bardziej czytelne i pozwalają zrozumieć młodemu człowiekowi zawłość wielu kontrowersyjnych kwestii<sup>530</sup>. Zestawienie odmiennych poglądów w usystematyzowany sposób służy rozwojowi tolerancyjnych i otwartych postaw w komunikacji. Uczestnictwo w tego rodzaju debacie kształci też w młodych ludziach umiejętność zdobywania, analizowania i gromadzenia informacji. Podczas samego procesu przygotowania do takiej formy debatowania uczniowie uczą się, jak te informacje umiejętnie wykorzystać. Poznają również mechanizmy kształtowania poglądów i opinii. Ćwiczą proces badania i dochodzenia do wniosków, jasnego i precyzyjnego wyrażania własnych poglądów i znajdowania u oponenta słabego punktu, który będzie można wykorzystać (niedokładny cytat czy nielogiczna konkluzja)<sup>531</sup>.

Debata oksfordzka jest świetnym narzędziem edukacyjnym, świetnym modelem dyskusji, a czasem też świetną zabawą, mającą przygotować młode pokolenie do zawodowego życia. I nie należy obawiać się takiego jej charakteru. Na Uniwersytecie Oksfordzkim odbywają się debaty, których celem jest dyskusja na argumenty w sprawie różnych zabawnych tez. Największym atutem debaty oksfordzkiej jest to, iż łączy w sobie elementy merytoryczne z budowaniem umiejętności z zakresu retoryki, umożliwia pracę tak nad formą, jak i treścią. W debacie oksfordzkiej jako narzędziu edukacyjnym elementy zabawy są zaletą. Dzięki nim nauka logiki, retoryki i sztuki argumentacji przychodzi łatwiej. Trzeba pamiętać jednak, że to nauka jest sednem. Sypanie dowcipami nie przekona publiczności, nie będzie też ciekawe. U podstaw muszą leżeć solidne argumenty. Poprzez

530 A. Kampka, *Debata...*, op.cit., s. 86.

531 Ibidem, s. 87.

udział w debatach w młodych ludziach rozwija się szacunek wobec przeciwnika, ale także umiejętność szybkiego porozumiewania się i właściwego podziału zadań. Debatowanie skutkuje również pewnym sposobem myślenia o rzeczywistości, nastawieniem na dialog, który może mieć pozytywne przełożenie na sytuację konfliktu w wymiarze lokalnym. Jest też narzędziem bardzo atrakcyjnym w postrzeganiu uczniów, dającym możliwość indywidualnego rozwoju każdego uczestnika, zwłaszcza z zakresu kompetencji i umiejętności społecznych. Przyczynia się do wykształcenia otwartego i zdolnego do dyskusji obywatela. Debaty wpływają także na naukę języków obcych, zwłaszcza wśród młodych ludzi, którzy chcą debatować na poziomie międzynarodowym. W wielu krajach funkcjonują kluby debatanckie organizujące turnieje, w których miłośnicy debat oksfordzkich mogą się sprawdzić.

Nie jest jednak narzędziem idealnym, o czym pisze Przemysław Radwan-Röhrenschef, dyrektor Stowarzyszenia Szkoła Liderów oraz wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego, i na co zwracano uwagę podczas zajęć w Szkole Liderów Społecznych i Politycznych (w których Autorka uczestniczyła)<sup>532</sup>. Bez odpowiedniego nadzoru ze strony nauczycieli czy opiekunów umiejętności nabywane podczas debatowania mogą być nieodpowiednio stosowane i przyczynić się do słownej manipulacji czy wykorzystania chociażby technik autoprezentacji bez treści merytorycznej. Niezaprzeczalny jest jednak fakt atrakcyjności tego narzędzia, dostrzegany zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Debata oksfordzka może zatem wspomagać programy edukacyjne pod warunkiem przestrzegania elementarnych zasad w tym zakresie. Idea debat oksfordzkich zakorzeniła się już na dobre w Polsce i można przypuszczać, że będzie też narzędziem wychodzącym naprzeciw aktywności obywatelskiej młodego pokolenia.

532 R. Pankowski, A. Pawlicki, Z.A. Pełczyński, P. Radwan-Röhrenschef, *W teatrze debaty oksfordzkiej...*, op.cit., Warszawa 2012, s. 9.



## METODOLOGIA

- 5.1. Projektowanie badania
- 5.2. Dobór i charakterystyka próby
- 5.3. Hipotezy badawcze
- 5.4. Wskazanie analizowanych pytań i twierdzeń
- 5.5. Metody analizy statystycznej

### 5.1. Projektowanie badania

Badanie ankietowe zostało przygotowane i przeprowadzone w ramach debat realizowanych na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu (WNPiD) oraz na wydziałach innych polskich uniwersytetów, z którymi Autorka współpracuje, realizując debaty – zwykle wspólnie z klubami czy kołami debat oksfordzkich. WNPiD od lat jest organizatorem Mistrzostw Polski Debat Oksfordzkich<sup>533</sup> oraz współorganizatorem oksfordzkich debat historycznych<sup>534</sup>. Autorka zetknęła się z tym instrumentem po raz pierwszy w 2001 roku, będąc uczestnikiem Szkoły Liderów Społecznych i Politycznych. To za sprawą prof. Zbigniewa Pełczyńskiego – pomysłodawcy i założyciela tejże szkoły – narzędzie to było częścią zajęć realizowanych dla uczestników, którzy zakwalifikowali się do uczestnictwa w tym przedsięwzięciu.

Przedmiotem badań podjętych w niniejszej pracy jest partycypacja młodego pokolenia w życiu publicznym, w kontekście edukacji obywatelskiej i wpływu debat oksfordzkich na kształtowanie i rozwój postaw młodych ludzi w Polsce. Celem podjętych analiz jest uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja rozwojowi partycypacji politycznej młodego pokolenia? Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja edukacji obywatelskiej młodego pokolenia? Jakie tematy zdaniem młodzieży powinny być dyskutowane podczas debat oksfordzkich? Jakie umiejętności i cechy charakteru mogą się rozwijać podczas debat? W jaki sposób umiejętności i kompetencje społeczne nabyte podczas debat oksfordzkich przekładają się na partycypację i zaangażowanie społeczne?

Badanie ankietowe zostało zaprojektowane w taki sposób, by odpowiedzi udzielane na poszczególne pytania mogły być analizowane pod kątem demograficznych cech respondentów oraz ich zainteresowania narzędziem, jakim są

533 Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich (MPDO) są największym turniejem debatanckim na szczeblu ponadpodstawowym w Polsce. Ich organizatorem jest WNPiD oraz poznańska Fundacja Edukacyjna G5. Biorą w nich udział 64 drużyny ze szkół z całej Polski. Wydarzenie składa się z trwającego 4 dni Turnieju Eliminacyjnego, a także dwudniowego Turnieju Finałowego. Szerzej zob.: <https://www.facebook.com/MistrzostwaDebat/> (dostęp: 12.07.2023).

534 Szerzej zob.: Regulamin „Turnieju Debat Historycznych Instytutu Pamięci Narodowej” <https://edukacja.ipn.gov.pl/edu/konkursy-i-projekty/turniej-debat-historycznych> (dostęp: 12.07.2023).

debaty oksfordzkie. Dzięki temu możliwe było sprawdzenie, czy i w jaki sposób te zmienne wpływają na postawy respondentów względem debat oksfordzkich.

Kwestionariusz ankiety składał się z 7 pytań (w tym w 4 pytaniach zastosowano zestaw twierdzeń, do których mieli ustosunkować się respondenci) oraz 5 pytań metryczkowych. Metryczka zawierała pytania dotyczące danych demograficznych osób badanych, takich jak: płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, województwo.

W części merytorycznej znalazły się pytania o tematy, jakie powinny być dyskutowane za pomocą narzędzia, jakim jest debata oksfordzka. Kolejne zagadnienie składa się z 11 pytań dotyczących roli i wpływu debat oksfordzkich na rozwój, edukację i świadomość obywatelską młodego pokolenia. Ostatnie dotyczy cech charakteru i umiejętności, które mogą się kształtować oraz rozwijać podczas debatowania za pomocą modelu oksfordzkiego. Arkusz kwestionariusza ankiety dostępny jest jako załącznik do niniejszej publikacji.

Zaznaczyć należy, że zgodnie z metodologią badań społecznych – przed właściwym badaniem ankietowym przeprowadzone zostało badanie pilotażowe na grupie obejmującej 30 osób. Umożliwiło ono weryfikację sposobu prowadzenia badań właściwych, jak i weryfikację przygotowanego kwestionariusza ankiety (między innymi pod kątem zrozumienia pytań przez osoby badane, sprawdzenia poprawności kategorii pytań, a także kafeterii odpowiedzi).

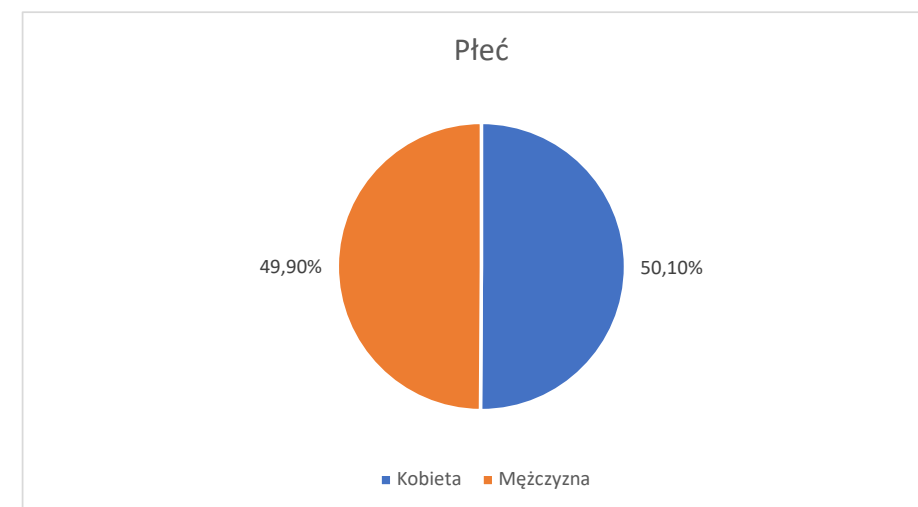
## 5.2. Dobór i charakterystyka próby

Badanie zostało przeprowadzone między lutym 2018 a majem 2022 roku na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM oraz Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Próba osób badanych liczyła 519 osób i została dobrana z uwzględnieniem cech demograficznych populacji. Następnie uwzględniono płeć i wiek. Respondenci uczestniczący w debatach oksfordzkich („Zrozumieć historię. Młodzież debatuje”, Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich, Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich, debaty organizowane przez kluby debat na wybranych uczelniach) wypełnili papierową wersję kwestionariusza ankiety.

Projektując badanie, założono, że badana próba winna być reprezentatywna przedmiotowo, a jej skład pod względem wybranej cechy respondentów powinien w znacznej mierze odpowiadać rzeczywistemu składowi populacji. Spośród cech demograficznych, jakie ustalono podczas badania, każda miała uzasadnienie nie tylko w charakterystyce próby (płeć, wiek, miejsce zamieszkania), ale także w specyfice badanego zagadnienia (wykształcenie). Dlatego w metryczce poza danymi demograficznymi znalazły się pytania o miejsce zamieszkania czy wykształcenie. Założono bowiem, że fakt zamieszkania na terenach miejskich czy też wiejskich może do pewnego stopnia determinować opinie respondentów na temat wykorzystania narzędzi, jakim są debaty oksfordzkie (zainteresowanie debatami oksfordzkimi na obszarach wiejskich i miejskich może się różnić ze względu na dostępność informacji o tym narzędziu na poziomie szkół, a także wiedzy nauczycieli w tym zakresie). Również wykształcenie potraktowano jako czynnik, który może różnicować tak oceny, jak i chęć korzystania z tego narzędzia. Podobnie przyjęto w przypadku zmiennej, jaką jest wiek. Założono, że opinie i postawy względem debat oksfordzkich mogą być odmienne w różnych grupach wiekowych.

W badaniu wzięło udział 519 osób, z czego połowę grupy stanowiły kobiety (50,1%), a połowę mężczyźni (49,9%). Podział respondentów według płci zawiera wykres 7.

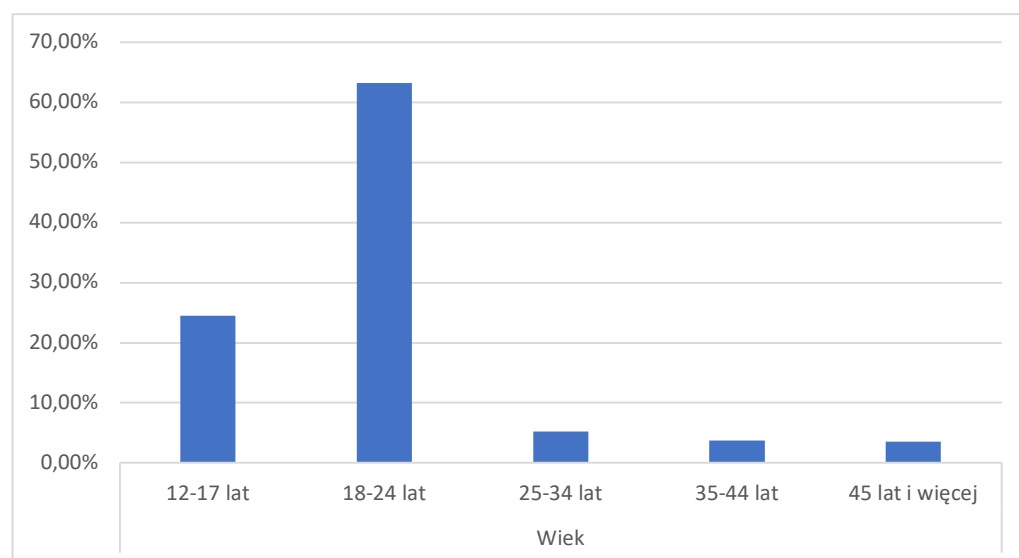
Wykres 7. Płeć osób badanych (%)



Źródło: opracowanie własne.

Struktura wiekowa badanych przedstawia się następująco: w grupie najmłodszych respondentów, w wieku 12–17 lat, znalazło się 127 osób (24,5% całej próby), osób w wieku 18–24 lata było 328 (63,2%) i była to najliczniejsza grupa, 27 respondentów w wieku 25–34 lata (5,2%), osób w wieku 35–44 lata było 19 (3,7%), a w najstarszej grupie 45 lat i więcej – 18 osób (3,5%). Szczegółowe dane przedstawione są na wykresie 8.

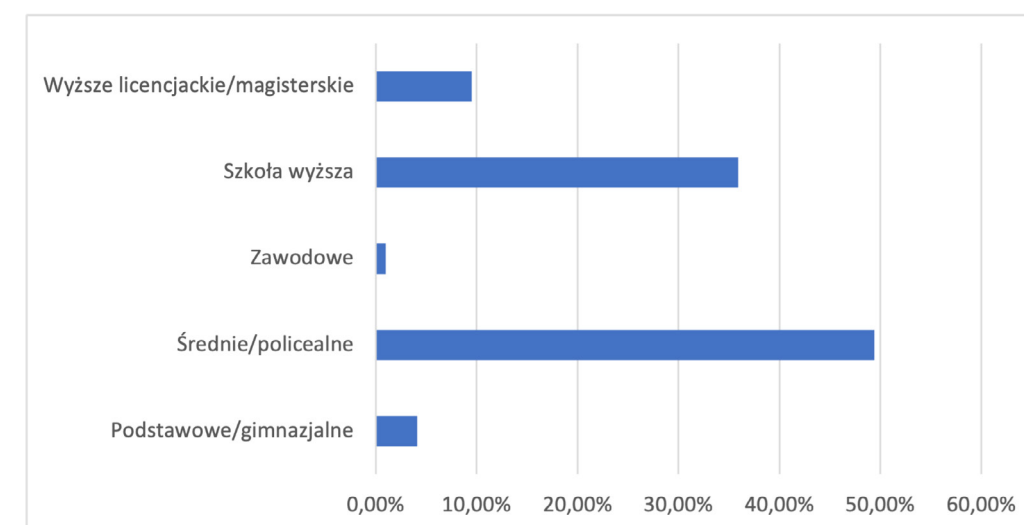
Wykres 8. Wiek osób badanych



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać na wykresie 9, pod względem poziomu edukacji najliczniejszą grupę stanowiły osoby na poziomie szkół średnich i policealnych – 255 (49,4% całej próby), a także na poziomie uczelni wyższych 185 osób (35,9%). Trzecią grupę w kolejności stanowili respondenci z ukończonymi studiami na poziomie licencjackim lub magisterskim – 49 (9,5%). Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów – 21 osób (4,1%) oraz szkół zawodowych (dzisiejsze szkoły branżowe) – 5 osób (1,0%).

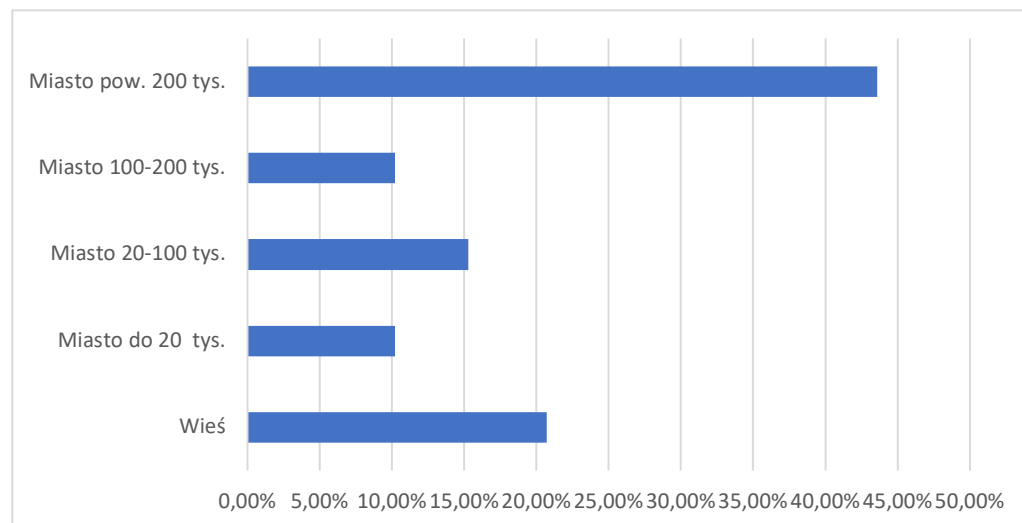
Wykres 9. Poziom edukacji respondentów (%)



Źródło: opracowanie własne.

Pod względem miejsca zamieszkania, dokonano podziału na następujące kategorie: wieś; miasto do 20 tys. mieszkańców; miasto 20–100 tys. mieszkańców; miasto 100–200 tys. mieszkańców; miasto powyżej 200 tys. mieszkańców. W badaniu wzięło udział 107 mieszkańców wsi (20,7% całej próby) oraz 53 (10,2%) mieszkańców małych miast do 20 tys. Mieszkańcy większych polskich miast byli reprezentowani przez następujące grupy: miasta od 20 do 100 tys. mieszkańców – 79 osób badanych (15,3%); miasta od 100 do 200 tys. mieszkańców – 53 osoby (10,2%); miasta liczące pow. 200 tys. mieszkańców – 226 respondentów (43,6%). Graficzną prezentację danych dotyczących miejsca zamieszkania zawiera wykres 10.

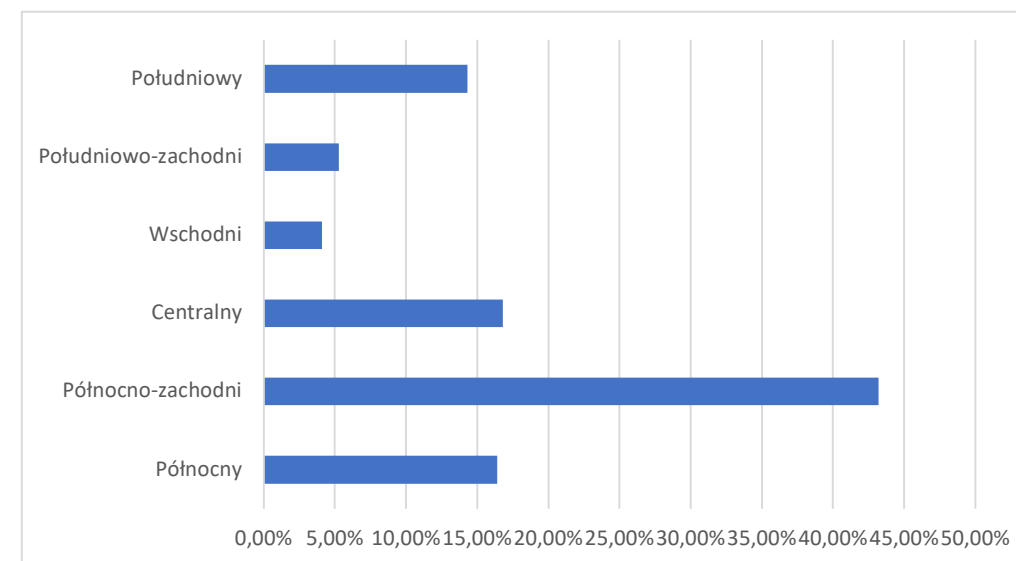
Wykres 10. Miejsce zamieszkania respondentów (%)



Źródło: opracowanie własne.

Przy doborze próby osób badanych został uwzględniony również podział na regiony Polski, z których pochodzą respondenci. Respondenci reprezentowali prawie wszystkie województwa, które pogrupowane zostały właśnie na regiony. Z poszczególnych regionów uzyskano reprezentację osób badanych w następującej liczbie: północny – 84 osoby (16,4%); północno-zachodni – 221 respondentów (43,2%); centralny – 86 osób (16,8%); wschodni – 21 (4,1%); południowo-zachodni – 27 (5,3); południowy – 73 osoby (14,3%). Dane z podziałem na regiony zostały zaprezentowane na wykresie 11.

Wykres 11. Region zamieszkania respondentów.



Źródło: opracowanie własne.

### 5.3. Hipotezy badawcze

W ramach realizowanych badań sformułowano główną i kilka pomocniczych hipotez badawczych.

H.1. Postawy i opinie młodego pokolenia na temat narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, oraz jego wykorzystania różnią się w zależności od demograficznych cech osób badanych.

W związku z tym, że za szczególnie ważne w analizie uznano takie zmienne, jak: płeć, wiek, poziom edukacji, miejsce zamieszkania (w kategoriach wieś oraz różne wielkości miast), a także region zamieszkania, postanowiono sformułować hipotezy pomocnicze, uzasadniające uwzględnienie tych zmiennych.



- » H.1.1. Płeć różnicuje postawy respondentów na temat debat oksfordzkich.
- » H.1.2. Istnieje związek pomiędzy wiekiem a nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie.
- » H.1.3. Poziom edukacji różnicuje nasilenie potrzeb dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie.
- » H.1.4. Miejsce zamieszkania nie wpływa na zwiększenie potrzeby dyskusowania w oparciu o narzędzie debat oksfordzkich.
- » H.1.5. Region zamieszkania różnicuje nasilenie potrzeb dyskusowania w oparciu o debaty oksfordzkie i rozwijanie cech oraz umiejętności młodego pokolenia.
- » H.1.6. Rodzaj turnieju różnicuje zakres nasilenia potrzeby dyskusowania na temat gospodarki oraz oceny wpływu debat oksfordzkich na rozwój wiedzy i edukacji, kompetencji interpersonalnych, aktywności, szansy na sukces w późniejszym życiu zawodowym oraz umiejętności.

## 5.4. Wskazanie analizowanych pytań i twierdzeń

Spośród zadanych pytań i postawionych w ankiecie twierdzeń w niniejszej publikacji zostały zaprezentowane uśrednione wyniki odpowiedzi na twierdzenia odnoszące się do debat oksfordzkich w zakresie: podnoszenia poziomu edukacji, rozumienia świata, poszerzania wiedzy, publicznego zabierania głosu, dyskusowania w sposób kulturalny, wpływu na osiągnięcie sukcesu zawodowego w przyszłości, radzenia sobie ze stresem, walki z tremą, zwiększenia udziału w życiu społeczności lokalnych, aktywności w życiu politycznym, a także pokonania przeciwnika. Wykorzystano następujące pytania i twierdzenia z ankiety:

### » wpływu debat oksfordzkich na różne dziedziny życia społeczno-polityczno-kulturalnego:

„Poniżej znajduje się szereg twierdzeń, prosimy o ustosunkowanie się do każdego z nich poprzez zaznaczenie »X« przy jednej z pięciu możliwych odpowiedzi” (pytanie 6 w kwestionariuszu ankiety). Przy każdym z poniższych twierdzeń respondenci mogli wybrać następujące odpowiedzi:

„Zdecydowanie nie”, „Raczej nie”, „Trudno powiedzieć”, „Raczej tak”, „Zdecydowanie tak”.

1. „Debaty oksfordzkie podnoszą poziom współczesnej edukacji” (pytanie 6.1. (P.6.1.) z kwestionariusza ankiety).
2. „Debaty oksfordzkie ułatwiają rozumienie świata” (P.6.2.).
3. „Debaty to atrakcyjny sposób poszerzania wiedzy wśród młodzieży” (P.6.3.).
4. „Debatowanie w modelu oksfordzkim ułatwia publiczne zabieranie głosu” (P.6.4.).
5. „Debaty oksfordzkie uczą dyskusować w sposób kulturalny” (P.6.5.).
6. „Debatowanie w modelu oksfordzkim może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu zawodowego w przyszłości” (P.6.6.).
7. „Debaty są doskonałym narzędziem radzenia sobie ze stresem” (P.6.7.).
8. „Debaty oksfordzkie uczą walki z tremą” (P.6.8.).
9. „Debatowanie wpływa na zwiększenie udziału w życiu społeczności lokalnych” (P.6.9.).
10. „Debatowanie wpływa na zwiększenie aktywności w życiu politycznym” (P.6.10.).
11. „Debatując w formule oksfordzkiej, Twoim głównym założeniem jest pokonanie przeciwnika” (P.6.11.).

» **oceny cech charakteru oraz umiejętności kształtowanych podczas debatowania:**

„Które z cech charakteru oraz które z umiejętności mogą się kształtować/rozвивać podczas debat oksfordzkich?” (pytanie 7 w kwestionariuszu ankiety). Przy każdej z cech charakteru oraz umiejętności respondenci mieli zakreślić jedną z następujących opcji odpowiedzi:

„Zdecydowanie nie”, „Raczej nie”, „Trudno powiedzieć”, „Raczej tak”, „Zdecydowanie tak”.

Cechy charakteru:

1. „Cierpliwość” (pytanie 7.1. z kwestionariusza ankiety).
2. „Wytrwałość” (P.7.2.).
3. „Pracowitość” (P.7.3.).
4. „Uprzejmość” (P.7.4.).
5. „Szacunek” (P.7.5.).

Umiejętności:

6. „Słuchanie drugiej osoby” (P.7.6.).
7. „Praca w zespole” (P.7.7.).
8. „Kultura wypowiedzi” (P.7.8.).
9. „Formułowanie argumentów” (P.7.9.).
10. „Autoprezentacja” (P.7.10.).
11. „Selekcja informacji” (P.7.11.).
12. „Otwartość” (P.7.12.).
13. „Krytyczne myślenie” (P.7.13.).

## 5.5. Metody analizy statystycznej

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 26. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Shapiro-Wilka, test  $t$  Studenta dla prób niezależnych, analizę korelacji  $\rho$  Spearmana oraz test Kruskala-Wallisa. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano  $\alpha = 0,05$ .

Analizując badane zmienne z uwzględnieniem demograficznych cech respondentów, wykorzystano następujące metody analizy statystycznej:

<b>Płeć</b>	wykorzystano serię testów $t$ Studenta ze względu na równoliczność porównywanych grup;
<b>Wiek</b>	wykonano korelacje $\rho$ Spearmana;
<b>Poziom edukacji</b>	wykonano serię analiz Kruskala-Wallisa;
<b>Miejsce zamieszkania</b>	wykonano korelacje $\rho$ Spearmana;
<b>Region zamieszkania</b>	wykonano serię analiz przy użyciu testów Kruskala-Wallisa.

Z kolei weryfikując uzyskane wyniki pod kątem nasilenia potrzeby dyskusowania przy użyciu narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, posłużono się następującymi metodami analizy statystycznej:

- » porównanie kobiet i mężczyzn pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano test  $t$  Studenta dla prób niezależnych;
- » wiek a nasilenie potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie – wykonano analizę korelacji  $\rho$  Spearmana;

- » poziom edukacji a nasilenie potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano test Kruskala-Wallisa;
- » związek pomiędzy wielkością miejsca zamieszkania a nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano analizę korelacji *rho* Spearmana;
- » region Polski a nasilenie potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano test Kruskala-Wallisa.

## Rozdział 6

# ANALIZA BADAŃ WŁASNYCH DOTYCZĄCYCH DEBAT OKSFORDZKICH

## 6.1. Deklaracje i opinie na temat debat oksfordzkich

- 6.1.1. Analiza danych według tematów, jakie powinny być dyskusowane w oparciu o narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie
- 6.1.2. Analiza danych według obszarów rozwijanych przez debaty oksfordzkie
- 6.1.3. Analiza danych według cech charakteru i umiejętności rozwijanych przez debaty oksfordzkie
- 6.1.4. Analiza danych według zmiennych demograficznych
- 6.1.5. Analiza danych według rodzaju turniejów debat oksfordzkich
- 6.1.6. Analiza danych według obszarów i umiejętności rozwijanych przez debaty oksfordzkie w zestawieniu z poziomem edukacji
- 6.1.7. Analiza danych według zmiennych: region zamieszkania a wybrane obszary rozwijane przez debaty oksfordzkie oraz cechy charakteru i umiejętności a region zamieszkania

Głównym problemem badawczym niniejszej publikacji jest wpływ debat oksfordzkich na rozwój partycypacji i edukacji obywatelskiej młodego pokolenia. Przeprowadzona w tej części pracy analiza empiryczna ma zatem na celu dokonanie weryfikacji przyjętych hipotez badawczych oraz uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- » Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja rozwojowi partycypacji politycznej młodego pokolenia?
- » Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja edukacji obywatelskiej młodego pokolenia?
- » Jakie tematy zdaniem młodzieży powinny być dyskutowane podczas debat oksfordzkich?
- » Jakie umiejętności i cechy charakteru mogą się rozwijać podczas debat?
- » W jaki sposób umiejętności i kompetencje społeczne nabyte podczas debat oksfordzkich przekładają się na partycypację i zaangażowanie społeczne?

W związku z tym w dalszej części pracy znajduje się opracowanie wyników badania kwestionariuszem ankiety uporządkowane w taki sposób, że rozwój partycypacji i edukacji obywatelskiej, dyskutowane tematy, umiejętności oraz cechy charakteru są weryfikowane pod względem demograficznych cech osób badanych (płci, wieku, poziomu edukacji, miejsca zamieszkania, regionu zamieszkania) oraz ich znajomości i akceptacji narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie.

Przed przystąpieniem do prezentacji wyników analizy z podziałem na poszczególne zmienne demograficzne, a także prezentacji dyskutowanych zagadnień, nabycia umiejętności i rozwoju cech charakteru warto przedstawić podstawowe statystyki opisowe mierzonych zmiennych. W pierwszym kroku analizy sprawdzono rozkłady zmiennych ilościowych. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 19.

Tabela 19. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka

Zmienna zależna	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	W	p
<b>Tematy, jakie powinny być dyskutowane</b>									
Polityka	4,01	4,00	1,18	-1,08	0,20	1,00	5,00	0,78	<0,001
Życie społeczne	4,26	5,00	0,96	-1,34	1,32	1,00	5,00	0,74	<0,001
Gospodarka	3,76	4,00	1,11	-0,63	-0,40	1,00	5,00	0,87	<0,001
Kultura	3,77	4,00	1,19	-0,64	-0,56	1,00	5,00	0,85	<0,001
Kwestie światopoglądowe	3,76	4,00	1,33	-0,76	-0,64	1,00	5,00	0,83	<0,001
Historia	3,45	4,00	1,36	-0,39	-1,11	1,00	5,00	0,87	<0,001
<b>Obszary rozwijane poprzez debaty oksfordzkie</b>									
<b>Wiedza i edukacja</b>	4,24	4,33	0,73	-1,16	1,51	1,00	5,00	0,87	<0,001
1. Debaty oksfordzkie podnoszą poziom współczesnej edukacji	4,26	5,00	0,94	-1,40	1,70	1,00	5,00	0,74	<0,001
2. Debaty oksfordzkie ułatwiają rozumienie świata	4,10	4,00	0,91	-0,92	0,51	1,00	5,00	0,81	<0,001
3. Debaty to atrakcyjny sposób poszerzania wiedzy wśród młodzieży	4,36	5,00	0,85	-1,43	1,98	1,00	5,00	0,72	<0,001
<b>Kompetencje interpersonalne</b>	4,08	4,25	0,71	-0,79	0,37	1,75	5,00	0,93	<0,001
4. Debatowanie w modelu oksfordzkim ułatwia publiczne zabieranie głosu	4,36	5,00	0,89	-1,45	1,76	1,00	5,00	0,71	<0,001
5. Debaty oksfordzkie uczą dyskutować w sposób kulturalny	4,44	5,00	0,80	-1,57	2,50	1,00	5,00	0,69	<0,001
7. Debaty są doskonałym narzędziem radzenia sobie ze stresem	3,58	4,00	1,16	-0,54	-0,52	1,00	5,00	0,88	<0,001
8. Debaty oksfordzkie uczą walki z treścią	3,95	4,00	1,00	-0,96	0,78	1,00	5,00	0,82	<0,001



<b>Wzrost aktywności</b>	3,42	3,50	0,94	-0,24	-0,26	1,00	5,00	0,96	<0,001
9. Debatowanie wpływa na zwiększenie aktywności w życiu społeczności lokalnych	3,36	3,00	1,07	-0,25	-0,52	1,00	5,00	0,91	<0,001
10. Debatowanie wpływa na zwiększenie aktywności w życiu politycznym	3,49	4,00	1,09	-0,34	-0,52	1,00	5,00	0,90	<0,001
<b>Sukces</b> (6. Debatowanie w modelu oksfordzkim może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu zawodowego w przyszłości)	3,76	4,00	0,97	-0,38	-0,40	1,00	5,00	0,87	<0,001
<b>Rywalizacja</b> (11. Debatając w formule oksfordzkiej, Twoim głównym założeniem jest pokonanie przeciwnika)	3,16	3,00	1,37	-0,02	-1,34	1,00	5,00	0,88	<0,001
<b>Cechy charakteru</b>	3,98	4,00	0,68	-0,66	0,53	1,00	5,00	0,95	<0,001
1. Cierpliwość	3,81	4,00	1,01	-0,77	0,17	1,00	5,00	0,86	<0,001
2. Wytrwałość	3,99	4,00	0,95	-0,78	0,05	1,00	5,00	0,83	<0,001
3. Pracowitość	4,06	4,00	1,00	-0,97	0,42	1,00	5,00	0,81	<0,001
4. Uprzejmość	3,93	4,00	0,99	-0,78	0,15	1,00	5,00	0,84	<0,001
5. Szacunek	4,11	4,00	1,00	-1,10	0,79	1,00	5,00	0,79	<0,001
<b>Umiejętności</b>	4,39	4,50	0,53	-1,23	1,78	2,13	5,00	0,91	<0,001
6. Słuchanie drugiej osoby	4,54	5,00	0,71	-1,77	3,61	1,00	5,00	0,64	<0,001
7. Praca w zespole	4,48	5,00	0,78	-1,59	2,10	2,00	5,00	0,67	<0,001
8. Kultura wypowiedzi	4,52	5,00	0,74	-1,71	3,10	1,00	5,00	0,64	<0,001
9. Formułowanie argumentów	4,66	5,00	0,68	-2,41	6,47	1,00	5,00	0,54	<0,001
10. Autoprezentacja	4,43	5,00	0,75	-1,32	1,63	1,00	5,00	0,72	<0,001
11. Selekcja informacji	4,33	4,00	0,78	-1,14	1,33	1,00	5,00	0,75	<0,001
12. Otwartość	3,95	4,00	1,03	-0,75	-0,15	1,00	5,00	0,84	<0,001
13. Krytyczne myślenie	4,26	5,00	0,94	-1,25	1,07	1,00	5,00	0,76	<0,001

Źródło: opracowanie własne.

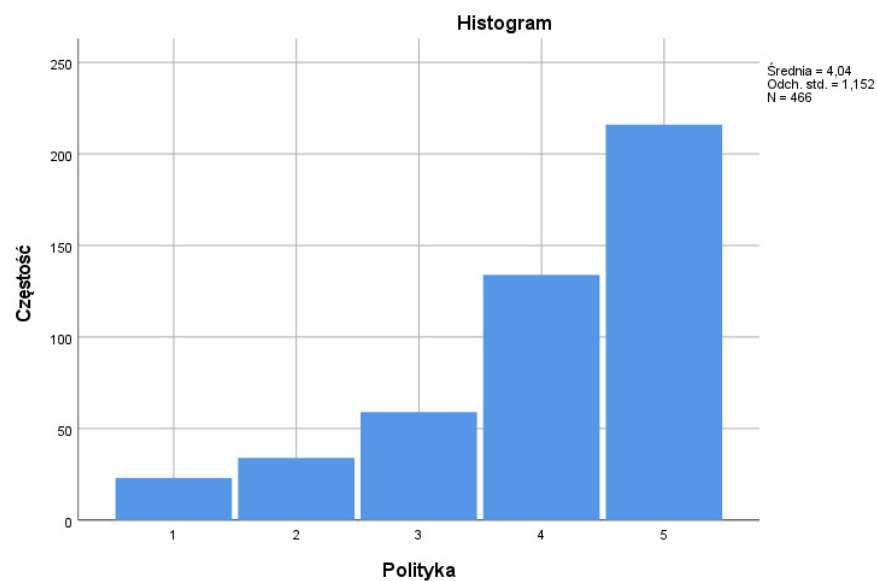
## 6.1. Deklaracje i opinie na temat debat oksfordzkich

Przedstawione w tej części publikacji wyniki analizy empirycznej deklaracji i opinii respondentów co do tematów, jakie powinny być dyskutowane w oparciu o narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie odnoszą się do twierdzeń, w których poproszono badanych o ustosunkowanie się do zdania: „Proszę określić, jakie tematy przede wszystkim powinny być Twoim zdaniem dyskutowane za pomocą narzędzia jakim jest debata oksfordzka?” (P.5.). Osoby badane mogły wybrać jedną z pięciu opcji odpowiedzi, zgodnie ze skalą Likerta: „zdecydowanie nie”, „raczej nie”, „trudno powiedzieć”, „raczej tak”, „zdecydowanie tak”. Przetwarzając wyniki, każda opcja została zakodowana liczbowo w następujący sposób: zdecydowanie nie-1 punkt, raczej nie-2 punkty, trudno powiedzieć – 3 punkty, raczej tak- 4 punkty, zdecydowanie tak – 5 punktów. Wyniki zostały przedstawione w podziale na: tematy, jakie powinny być dyskutowane w oparciu o narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, obszary rozwijane przez debaty oksfordzkie, cechy charakteru i umiejętności rozwijane przez debaty oksfordzkie, cechy demograficzne respondentów, rodzaje turniejów debat oksfordzkich.

### 6.1.1. Analiza danych według tematów, jakie powinny być dyskutowane w oparciu o narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie

W pierwszej kolejności (wykresy 12–17) przedstawiono szczegółowy obraz rozkładu empirycznego poszczególnych zmiennych (tematów, jakie powinny być dyskutowane w oparciu o narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie P.5.), których wysokość jest określona przez częstotliwość. Przeprowadzona analiza pokazała wynik istotny statystycznie, co oznacza, że rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego.

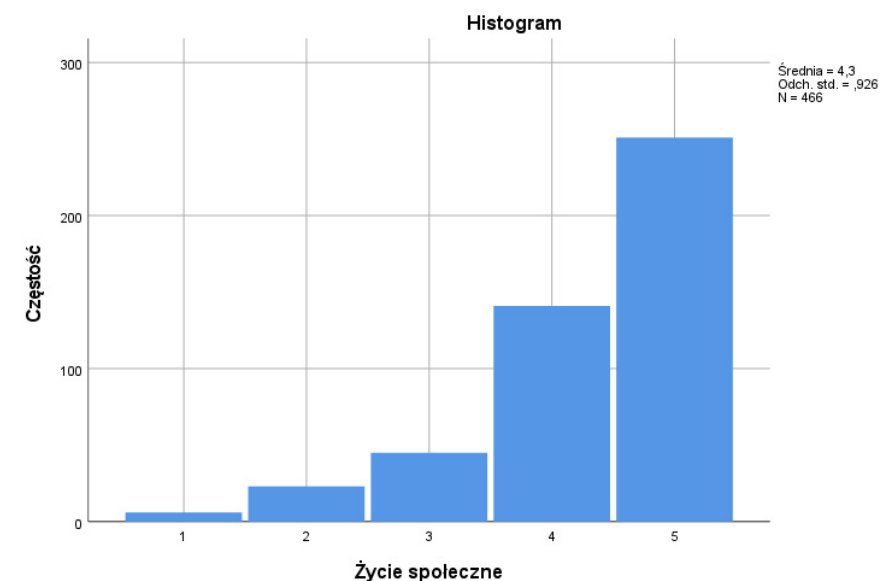
Wykres 12. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy polityczne przy użyciu narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres wskazuje, iż zdecydowana większość respondentów jest zdania (odpowiadając „raczej tak” i „zdecydowanie tak”), że tematem, który powinien być dyskutowany w oparciu o narzędzie debat oksfordzkich jest właśnie polityka.

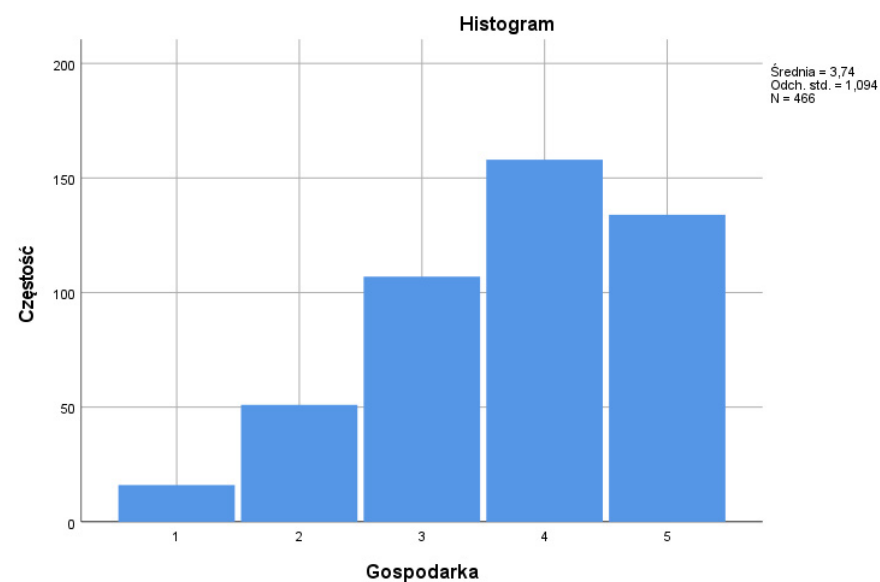
Wykres 13. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy dotyczące życia społecznego za pomocą instrumentu, jakim są debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Większości ankietowanych, opowiada się również za tym (odpowiadając „raczej tak” i „zdecydowanie tak”), iż istotnym tematem, który warto poruszać podczas debat oksfordzkich jest życie społeczne.

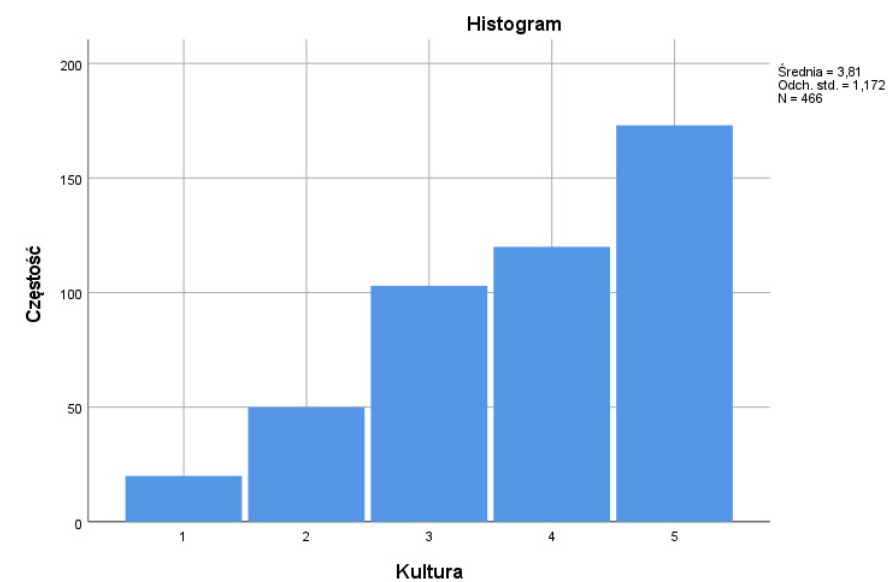
Wykres 14. Deklaracje odnośnie do potrzeby poruszania w debatach oksfordzkich kwestii gospodarczych, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

„Raczej tak”, to odpowiedź udzielana najczęściej przez młode pokolenie, jeśli chodzi o poruszanie kwestii gospodarczych w debatach oksfordzkich. W drugiej kolejności najliczniejsza grupa odpowiadała „zdecydowanie tak”

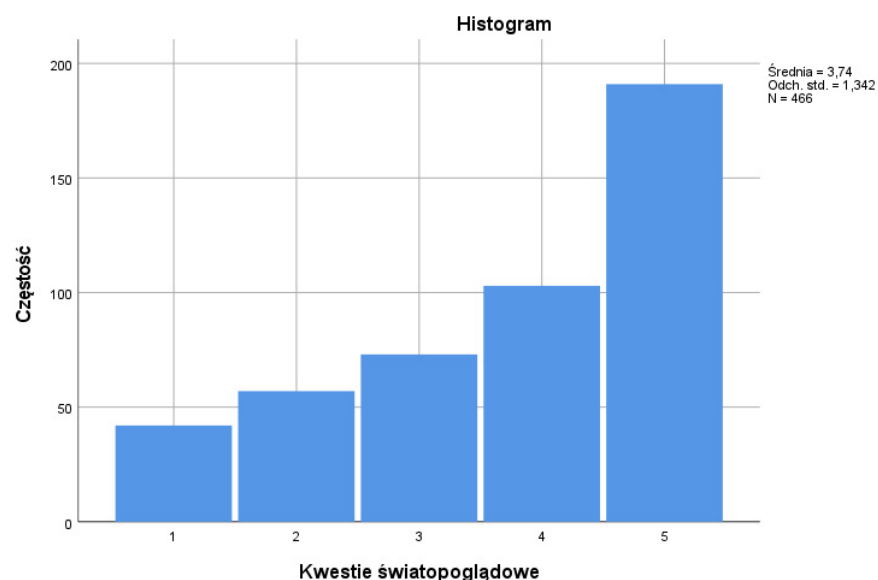
Wykres 15. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy kulturalne za pomocą narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Kwestie kulturalne to zdaniem większości respondentów (odpowiadających „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) to temat istotny do poruszania podczas debat oksfordzkich.

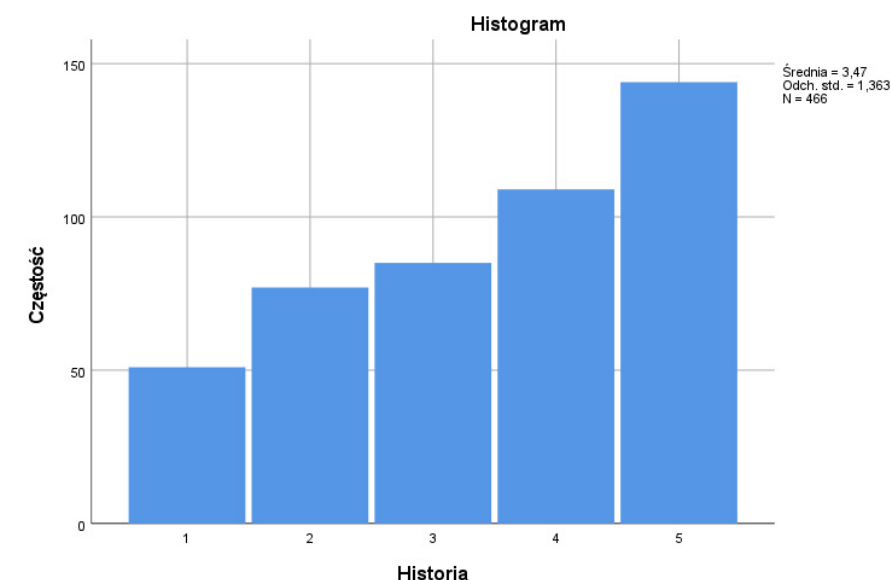
Wykres 16. Deklaracje odnośnie do potrzeby poruszania kwestii światopoglądowych w debatach oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie na tak, jest również większość ankietowanych chcących poruszać podczas debat oksfordzkich kwestie światopoglądowe. Drugą pod względem liczebności grupą jest ta odpowiadająca „raczej tak”.

Wykres 17. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania w oparciu o instrument debat oksfordzkich na tematy związane z historią, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

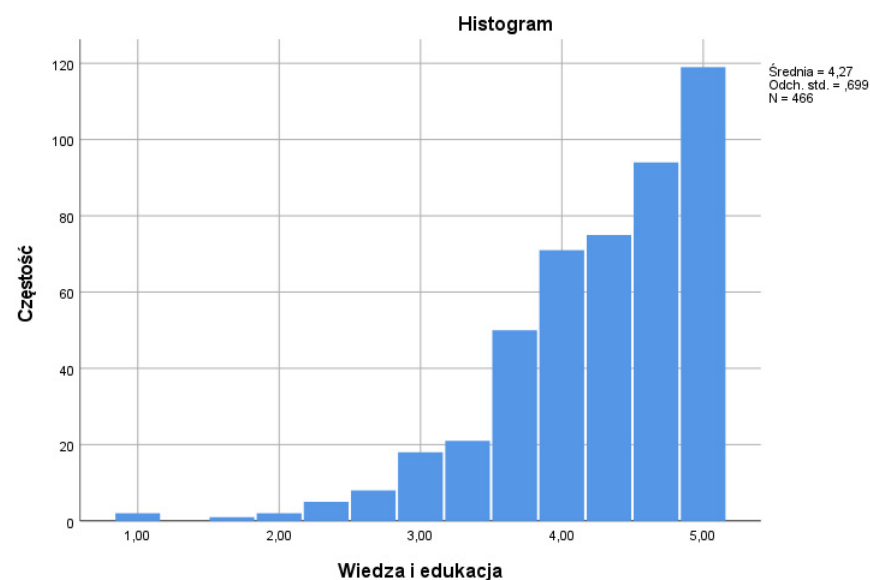
Historia jest również zdaniem większości respondentów (odpowiadających „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) istotnym tematem do eksploracji podczas debat oksfordzkich.

### 6.1.2. Analiza danych według obszarów rozwijanych przez debaty oksfordzkie

W tej części przeanalizowano odpowiedzi respondentów na pytanie 6 z kwestionariusza ankiety dotyczące obszarów rozwijanych przez debaty oksfordzkie, grupując je na: wiedza i edukacja; kompetencje interpersonalne; wzrost aktywności; sukces; rywalizacja – wykresy 18–22. Przeprowadzona analiza za pomocą testu Shapiro-Wilka wykazała wynik istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego.



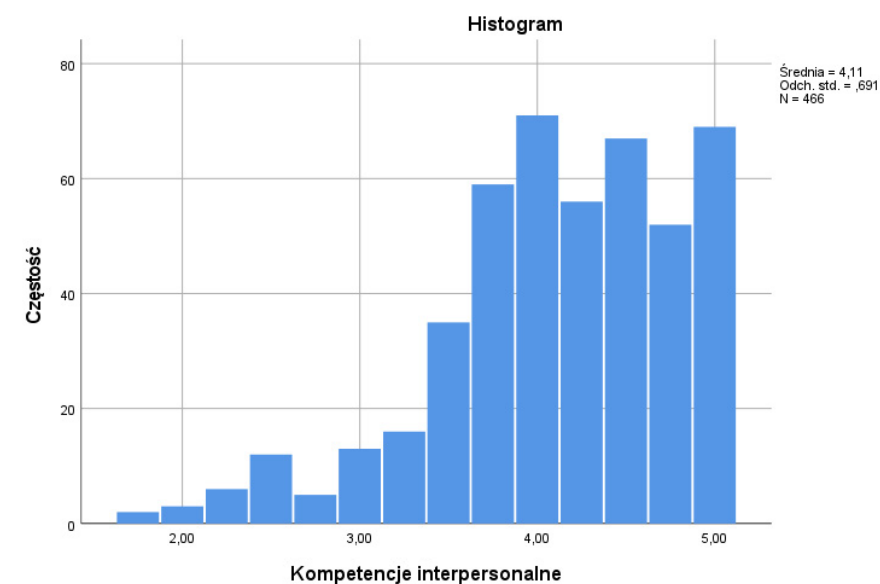
Wykres 18. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania obszaru wiedzy i edukacji podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres wskazuje, iż obszar wiedzy i edukacji, zdaniem większości respondentów (odpowiadających „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) jest istotny co do jego rozwoju podczas debat oksfordzkich.

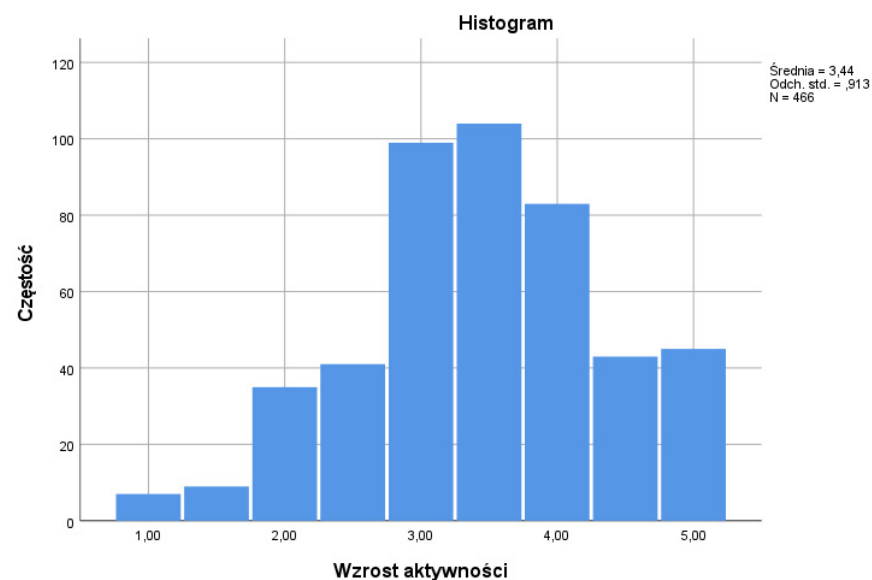
Wykres 19. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje interpersonalne to obszar, co do którego respondenci w większości byli na tak w kontekście ich rozwoju (odpowiadając „raczej tak” i „zdecydowanie tak”).

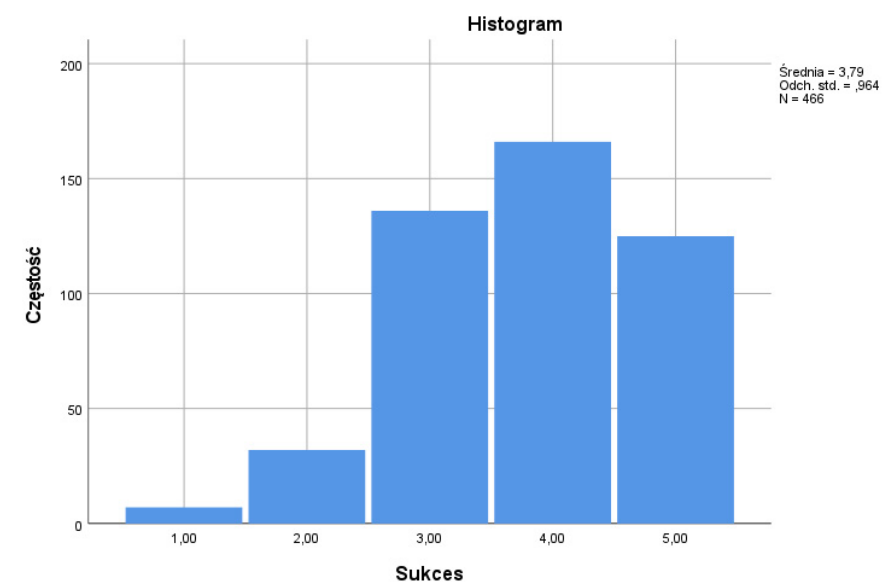
Wykres 20. Deklaracje odnośnie do wzrostu aktywności rozwijanych przez debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

W zakresie obszaru jakim jest wzrost aktywności w życiu politycznym większość ankietowanych zaznaczyła „trudno powiedzieć” a w drugiej kolejności „raczej tak” i „zdecydowanie tak”

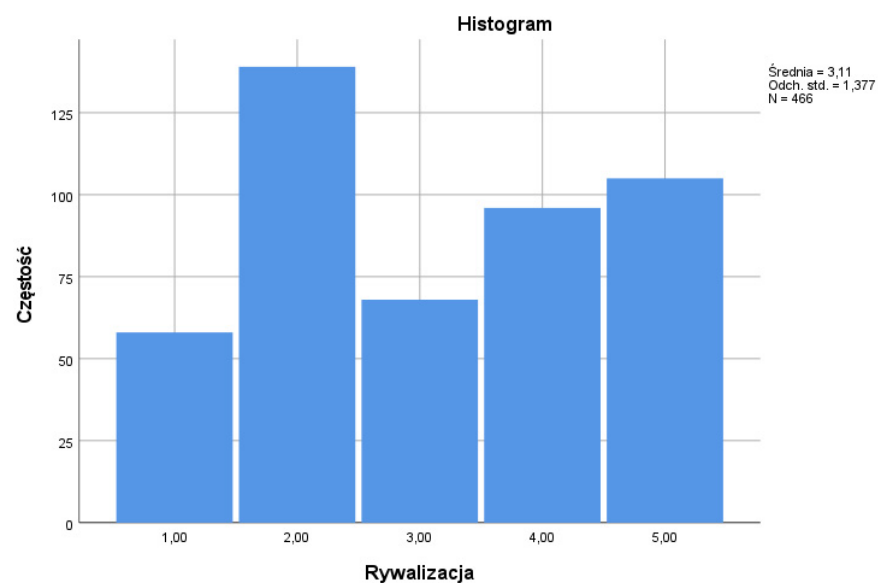
Wykres 21. Deklaracje odnośnie do potrzeby odnoszenia sukcesu podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

„Raczej tak” to odpowiedź udzielana najczęściej przez respondentów w kontekście tego, iż debatowanie w modelu oksfordzkim może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu zawodowego w przyszłości.

Wykres 22. Deklaracje odnośnie do rywalizacji jako obszaru rozwijanego podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)

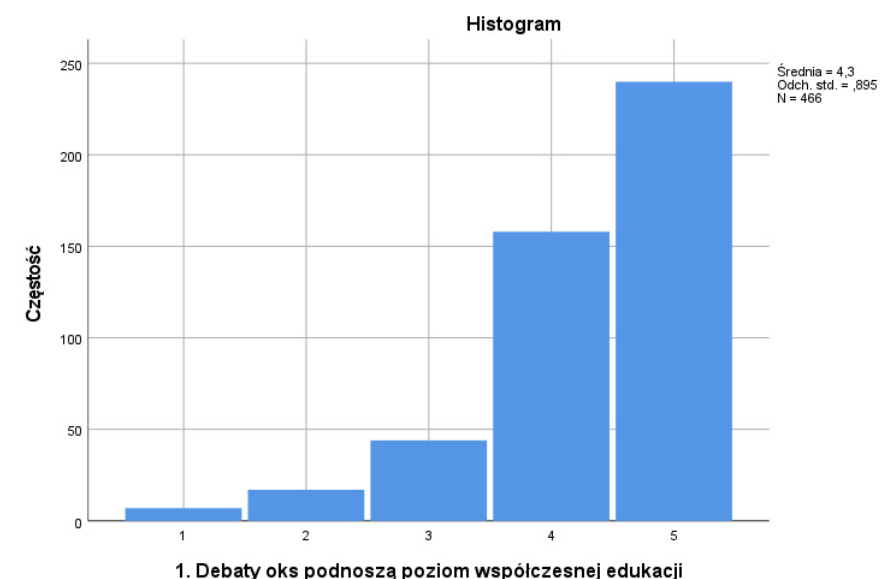


Źródło: opracowanie własne.

„Raczej nie” to odpowiedź, której najczęściej udzielali ankietowani pytani o to czy głównym założeniem podczas debat jest pokonanie przeciwnika.

Następnie szczegółowej analizie poddano konkretne pytania z obszarów rozwijanych przez debaty oksfordzkie (pytanie 6 (1–11) z kwestionariusza ankiety). Wyniki obrazują wykresy 23–33).

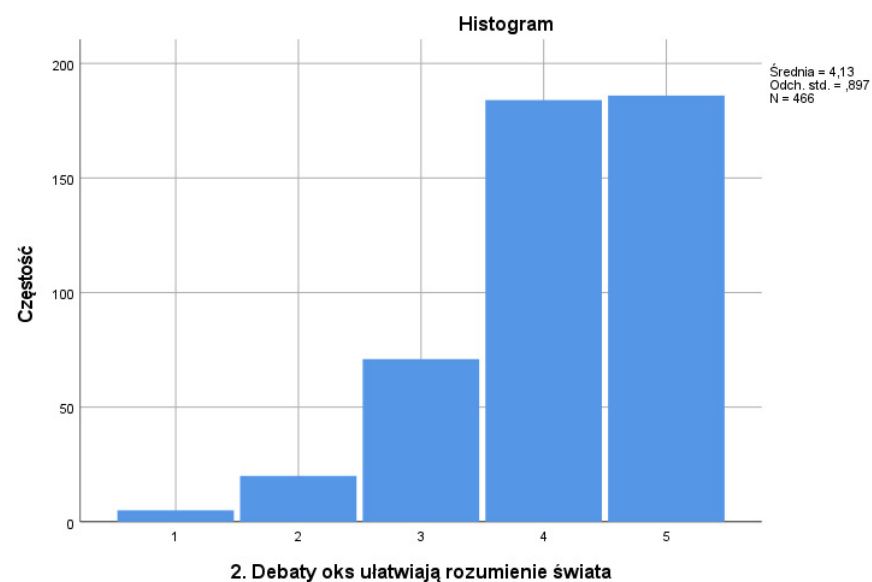
Wykres 23. Deklaracje odnośnie do potrzeby podnoszenia poziomu współczesnej edukacji za pomocą debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres powyżej obrazuje, iż zdaniem większości respondentów (odpowiadających „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), debaty oksfordzkie podnoszą poziom współczesnej edukacji.

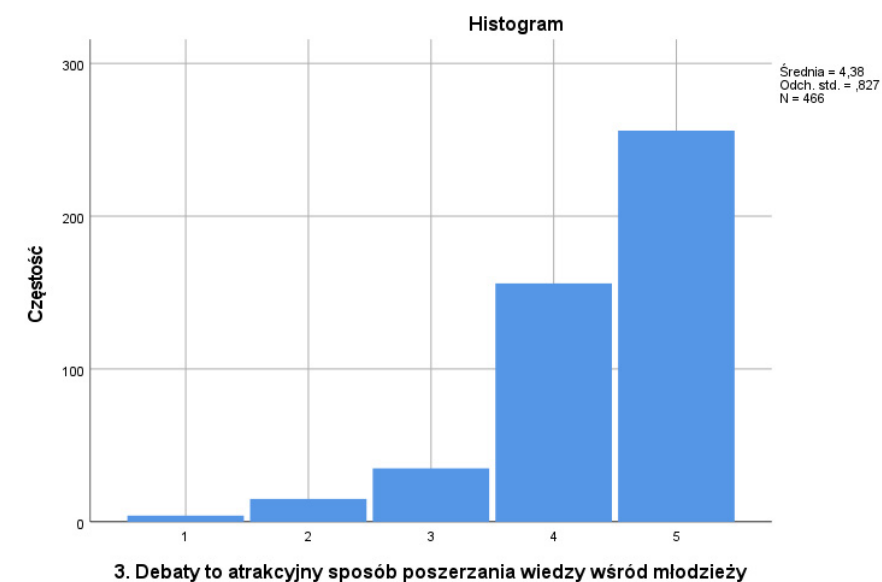
Wykres 24. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozumienia świata przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Debaty oksfordzkie zdaniem zdecydowanej większości ankietowanych ułatwiają również rozumienia świata przez młode pokolenia.

Wykres 25. Deklaracje odnośnie do potrzeby wykorzystania debat oksfordzkich do poszerzenia wiedzy wśród młodzieży, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)

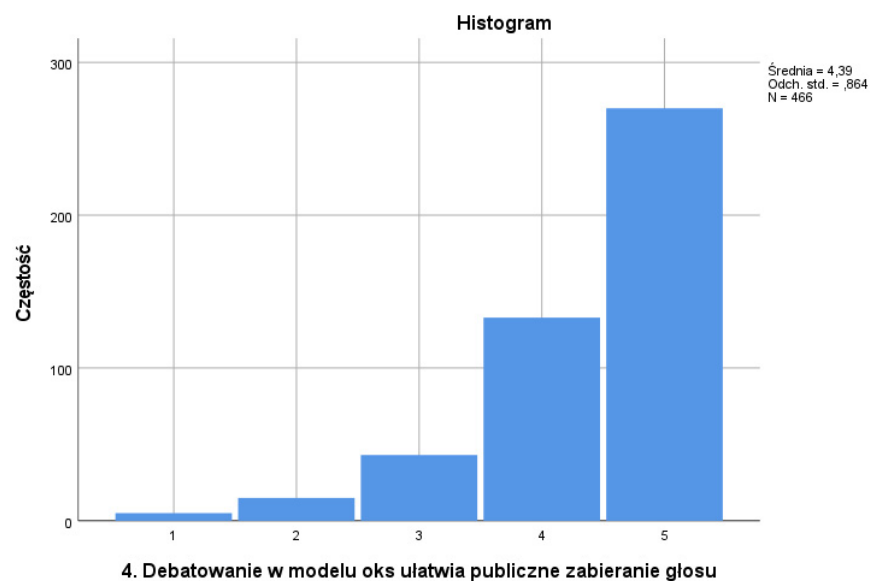


Źródło: opracowanie własne.

Debaty oksfordzkie są także zdaniem większości ankietowanych (odpowiadających „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) atrakcyjnym narzędziem poszerzania wiedzy wśród młodzieży.



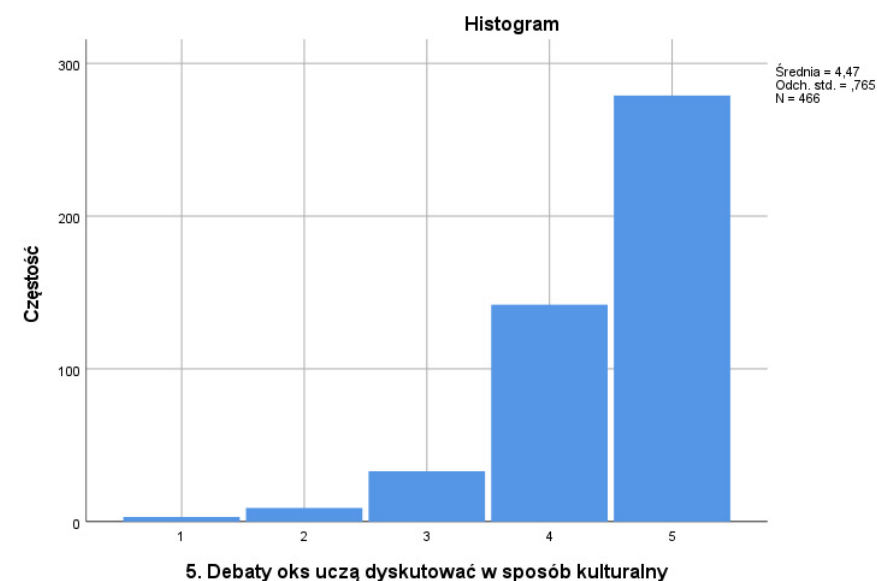
Wykres 26. Deklaracje odnośnie do potrzeby ułatwienia publicznego zabierania głosu dzięki narzędziu debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Debatowanie w modelu oksfordzkim zdaniem większości (udzielającej odpowiedzi „zdecydowanie tak”), ułatwia także publiczne zabieranie głosu.

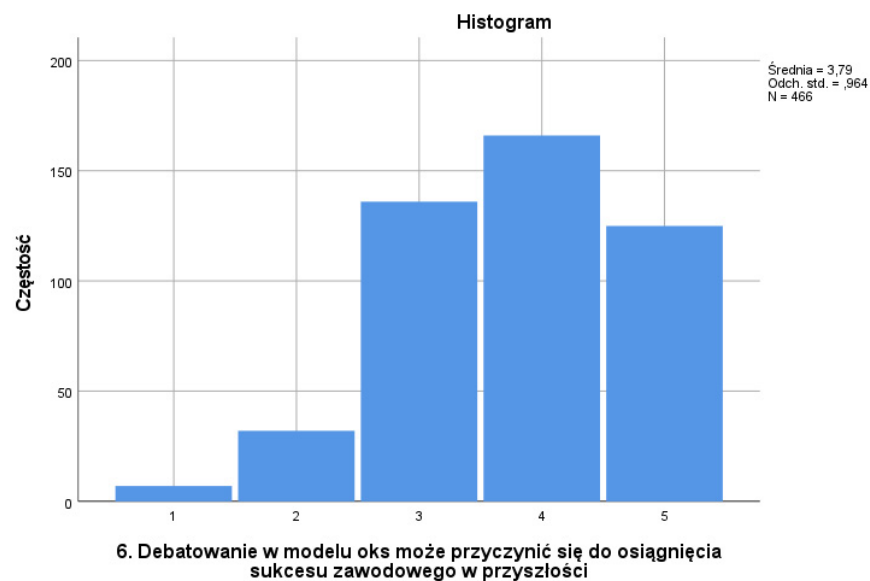
Wykres 27. Deklaracje odnośnie do potrzeby kulturalnego dyskutowania podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Debaty oksfordzkie zdaniem zdecydowanej większości ankietowanej młodzieży uczą też dyskutować w sposób kulturalny. Jest to także jedno z głównych założeń debatowania w modelu oksfordzkim.

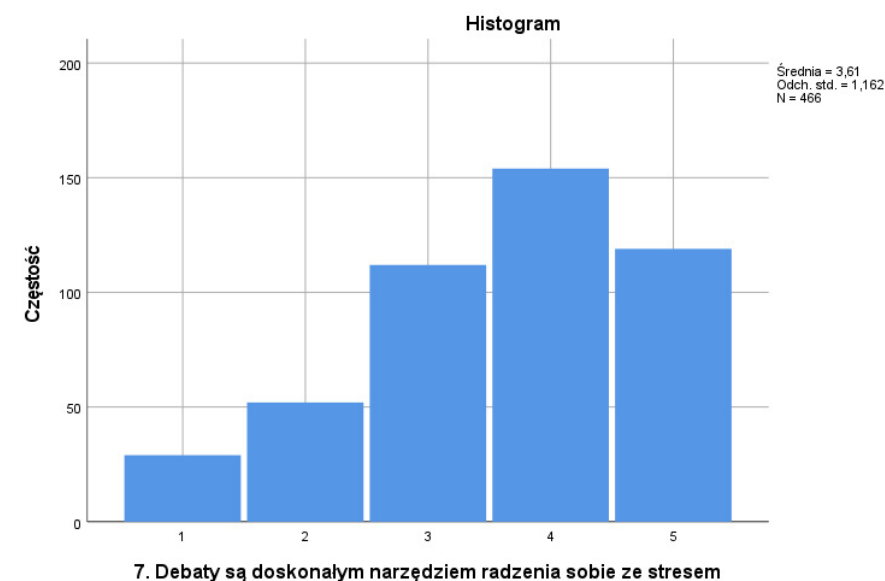
Wykres 28. Deklaracje odnośnie do odnoszenia sukcesu zawodowego w przyszłości dzięki dyskusowaniu w modelu oksfordzkim, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości młodych respondentów (odpowiadających „raczej tak” i „zdecydowanie tak”), debaty przyczynią się do osiągnięcia sukcesu zawodowego w przyszłości.

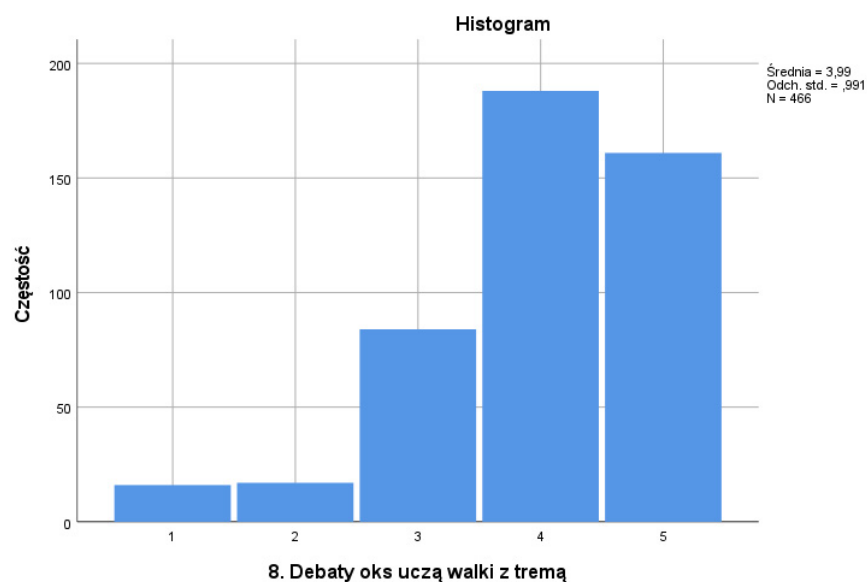
Wykres 29. Deklaracje odnośnie do radzenia sobie ze stresem podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Debatowanie w modelu oksfordzkim jest też doskonałym narzędziem radzenia sobie ze stresem zdaniem ankietowanych, którzy wybrali odpowiedź „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

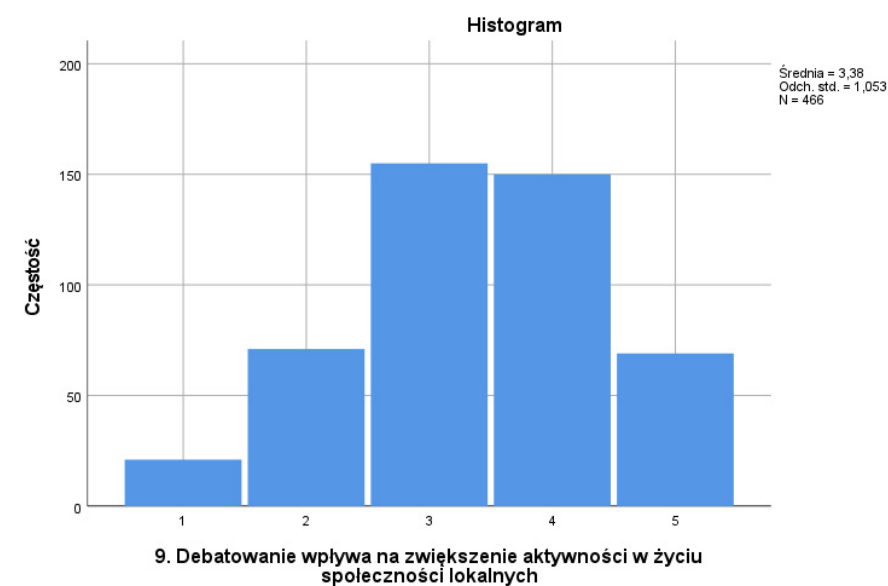
Wykres 30. Deklaracje odnośnie do radzenia sobie z treścią dzięki debatowaniu w modelu oksfordzkim, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

„Raczej tak” i „zdecydowanie tak” to odpowiedzi, które wybierali najczęściej ankietowani w zakresie uczenia walki z treścią za pomocą debat oksfordzkich.

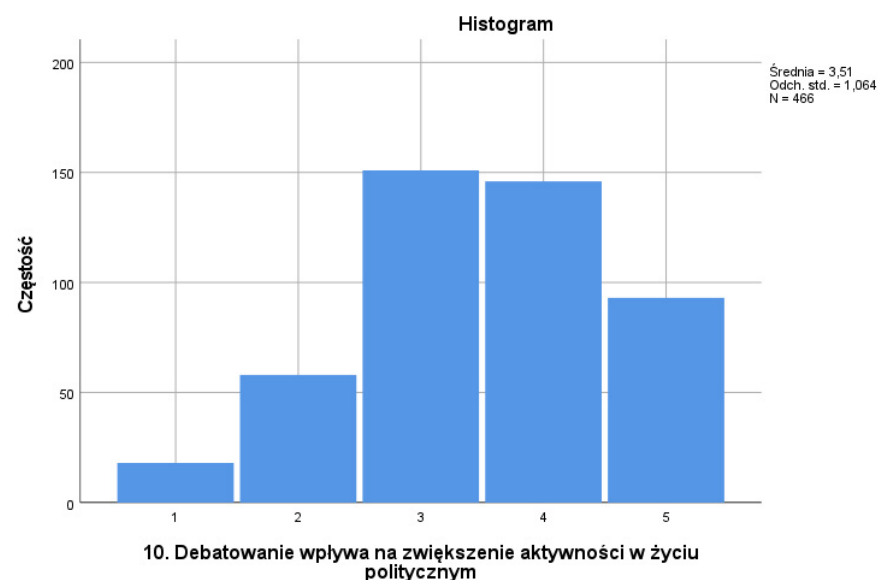
Wykres 31. Deklaracje odnośnie do potrzeby zwiększenia aktywności w życiu społeczności lokalnej poprzez debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

„Trudno powiedzieć” i „raczej tak” to odpowiedzi udzielane najczęściej przez ankietowanych w kontekście wpływu na zwiększenie aktywności w życiu społeczności lokalnych.

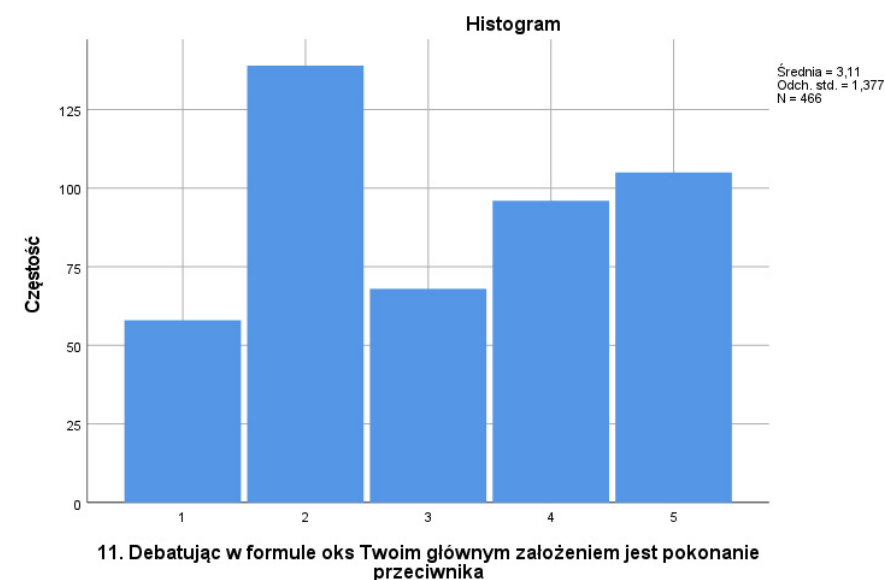
Wykres 32. Deklaracje odnośnie do potrzeby zwiększenia aktywności w życiu politycznym dzięki debatowaniu w modelu oksfordzkim, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Debaty oksfordzkie wpływają również na zwiększenie aktywności w życiu politycznym. Grupy najliczniejsze spośród ankietowanych wybierały odpowiedź „trudno powiedzieć” i „raczej tak”.

Wykres 33. Deklaracje odnośnie do potrzeby pokonania przeciwnika jako głównego założenia w debatach oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

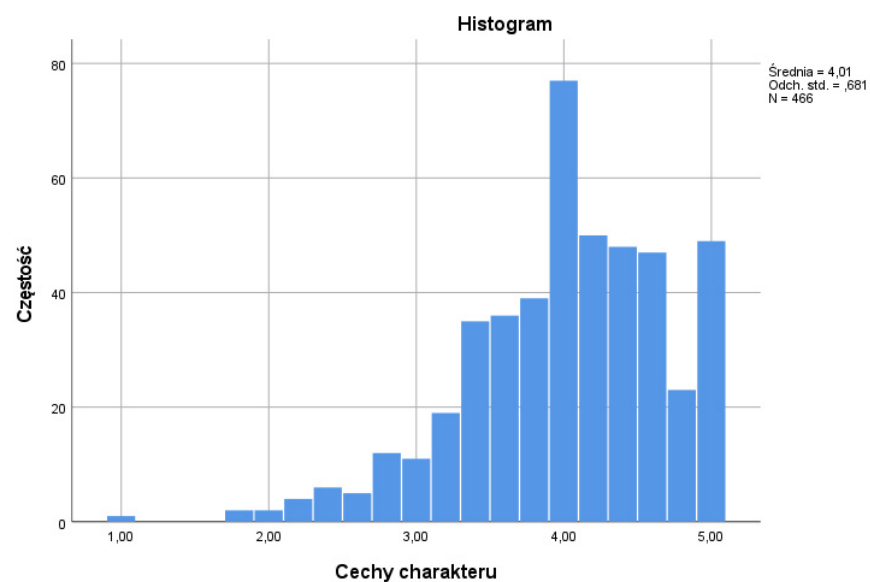
„Raczej nie” to odpowiedź udzielana najczęściej przez ankietowanych na pytanie dotyczące pokonania przeciwnika podczas debat oksfordzkich. Nie jest to zatem myśl przyświecająca uczestnikom debatowania w modelu oksfordzkim.

### 6.1.3. Analiza danych według cech charakteru i umiejętności rozwijanych przez debaty oksfordzkie

W kolejnym kroku przeanalizowano sposób odpowiedzi respondentów na pytanie 7 – dotyczące cech charakteru oraz umiejętności rozwijanych przez debaty oksfordzkie (wykresy 34–35). Także tu wynik okazał się istotny statystycznie, a tym samym rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego.



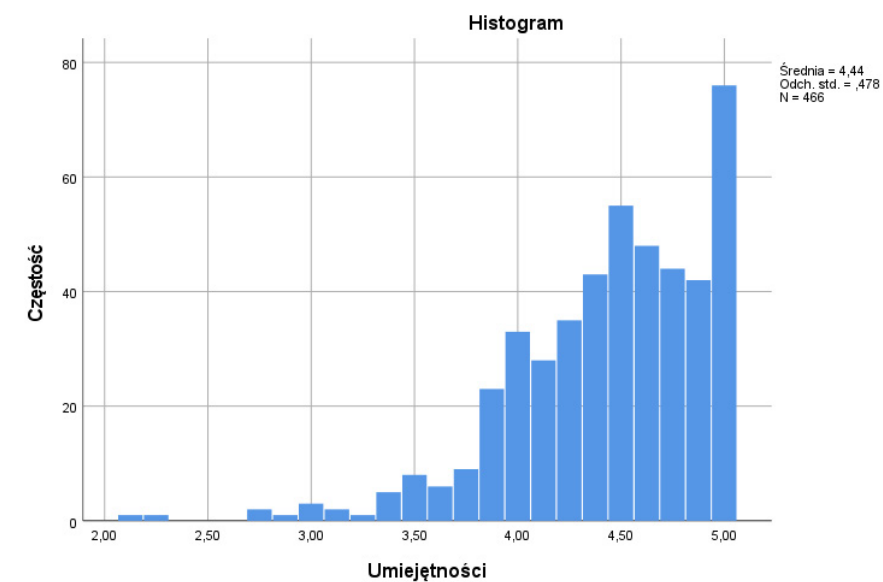
Wykres 34. Deklaracje odnośnie do potrzeb kształtowania cech charakteru poprzez udział w debatach oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

W opinii większości respondentów (odpowiadających „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) cechy charakteru są rozwijane podczas debatowania w modelu oksfordzkim.

Wykres 35. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)

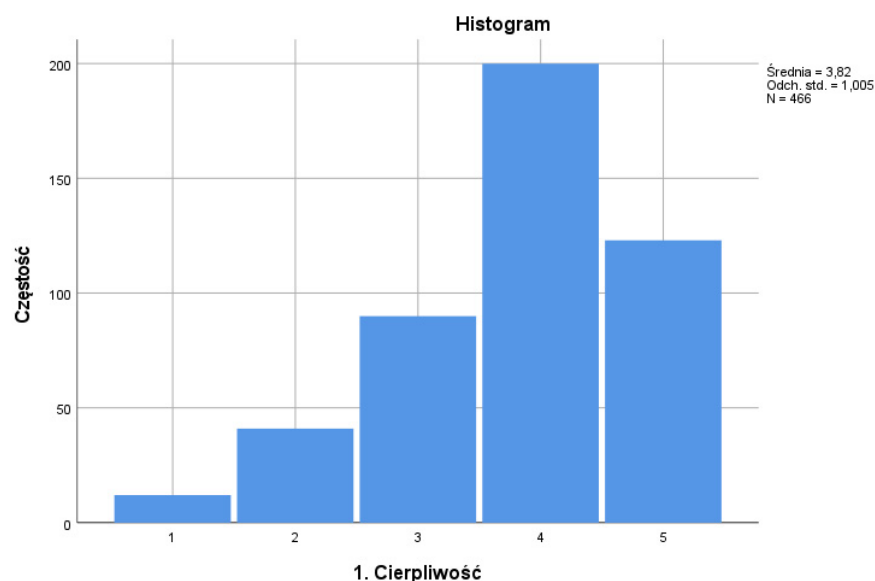


Źródło: opracowanie własne.

Debaty oksfordzkie rozwijają również umiejętności zdaniem większości respondentów wybierających odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

W kolejnym kroku postanowiono analizie poddać pięć szczegółowych cech charakteru, które mogą się rozwijać podczas debatowania w modelu oksfordzkim. Cechy te zawarte są w pytaniu 7 (1–5). Wyniki obrazujące poszczególne cechy wraz z ich częstotliwością przedstawiają wykresy 36–40. Okazały się one istotnie statystycznie, czyli rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego.

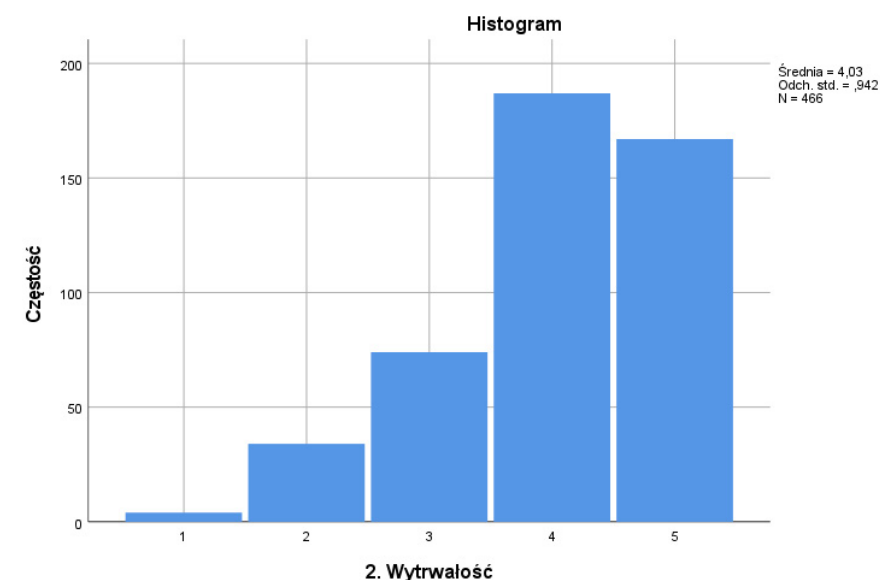
**Wykres 36. Deklaracje odnośnie do kształtowania cierpliwości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)**



Źródło: opracowanie własne.

Cierpliwość to cecha, która zdaniem większości respondentów odpowiadających „raczej tak” i „zdecydowanie tak” rozwija się podczas debat oksfordzkich.

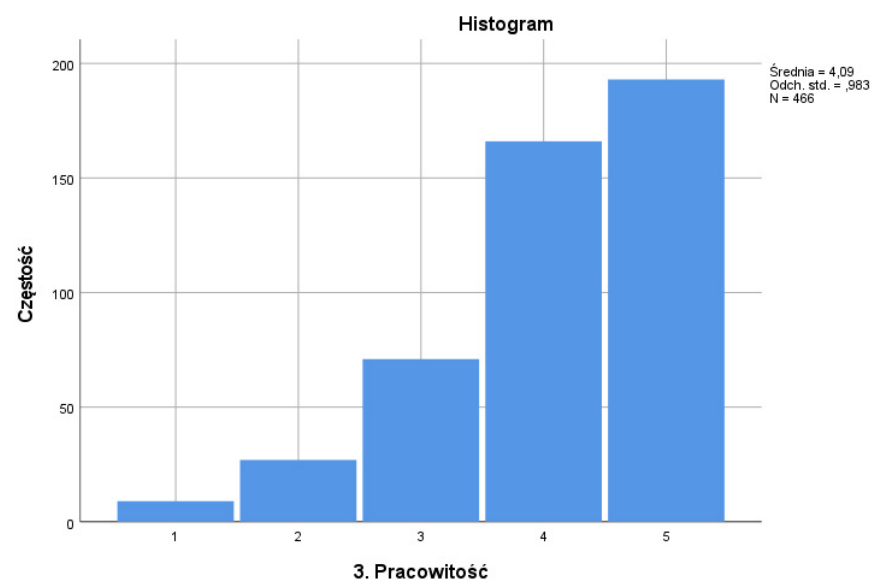
**Wykres 37. Deklaracje odnośnie do kształtowania wytrwałości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)**



Źródło: opracowanie własne.

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku cechy jaką jest wytrwałość. Również tu większość uważa, iż debatowanie w modelu oksfordzkim kształtuje tę cechę (odpowiadając „raczej tak” i „zdecydowanie tak”).

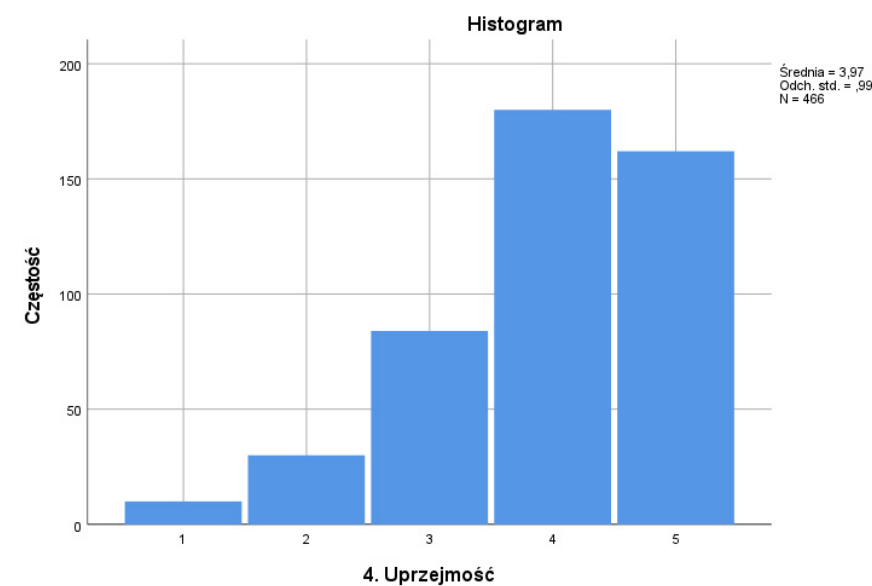
Wykres 38. Deklaracje odnośnie do kształtowania cechy pracowitości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości ankietowanych pracowitość to cecha, która zdecydowanie jest kształtowana podczas debat oksfordzkich. Drugą w kolejności najczęściej zaznaczaną odpowiedzią było „raczej tak”.

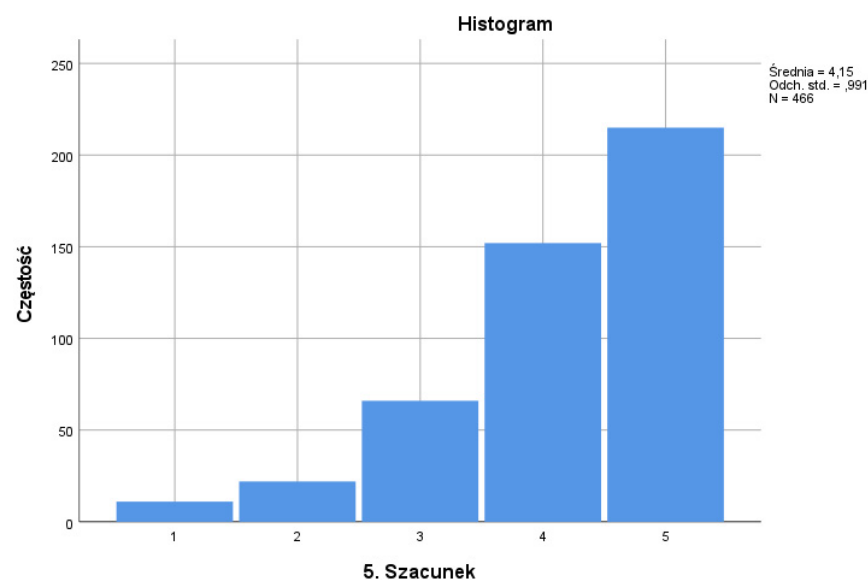
Wykres 39. Deklaracje odnośnie do kształtowania cechy uprzejmości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Uprzejmość to kolejna cecha, która zdaniem większości zaznaczającej „raczej tak” i „zdecydowanie tak” jest kształtowana podczas debatowania w modelu oksfordzkim.

**Wykres 40. Deklaracje odnośnie do kształtowania szacunku wobec innych podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)**

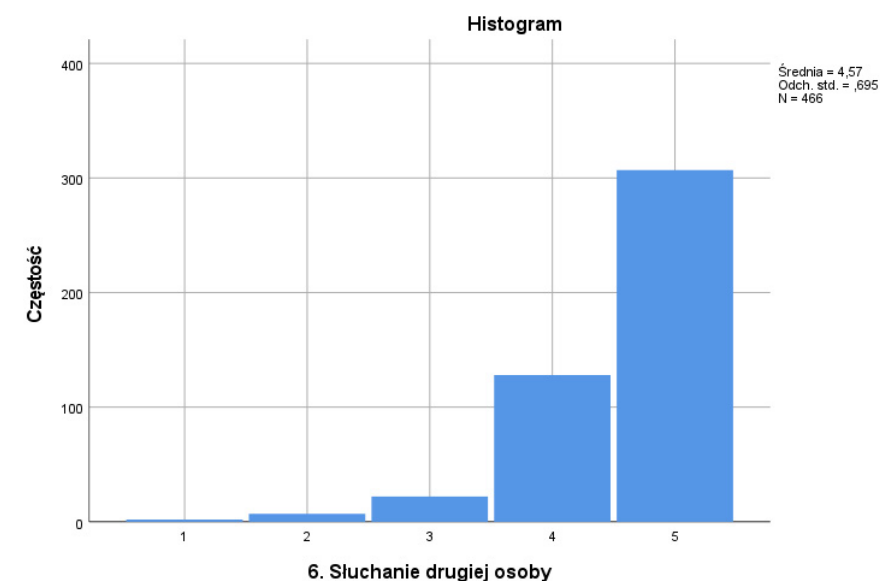


Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości ankietowanych szacunek zdecydowanie jest też cechą kształtowaną w turniejach debat oksfordzkich. Drugą w kolejności najczęściej zaznaczaną odpowiedzią było „raczej tak”.

W dalszej kolejności skupiono się na przeanalizowaniu konkretnych umiejętności mogących się rozwijać czy kształtować podczas debat oksfordzkich – zawartych w pytaniu 7 (6–13). Zakresy wyników obrazują wykresy 41–48.

**Wykres 41. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest słuchanie drugiej osoby, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)**

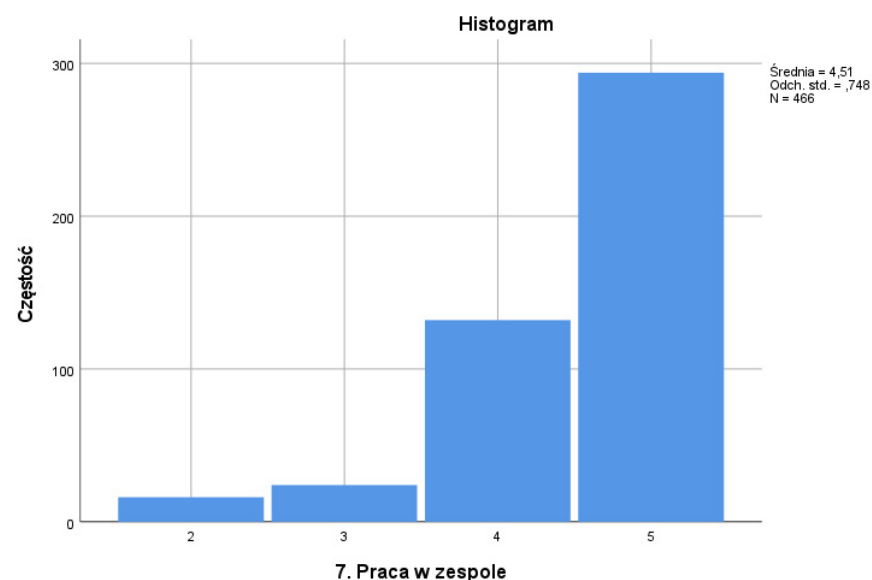


Źródło: opracowanie własne.

„Zdecydowanie tak” to odpowiedź udzielana najczęściej w zakresie słuchanie drugiej osoby. Ankietowani uważają, że jest to umiejętność rozwijana podczas debatowania w modelu oksfordzkim.



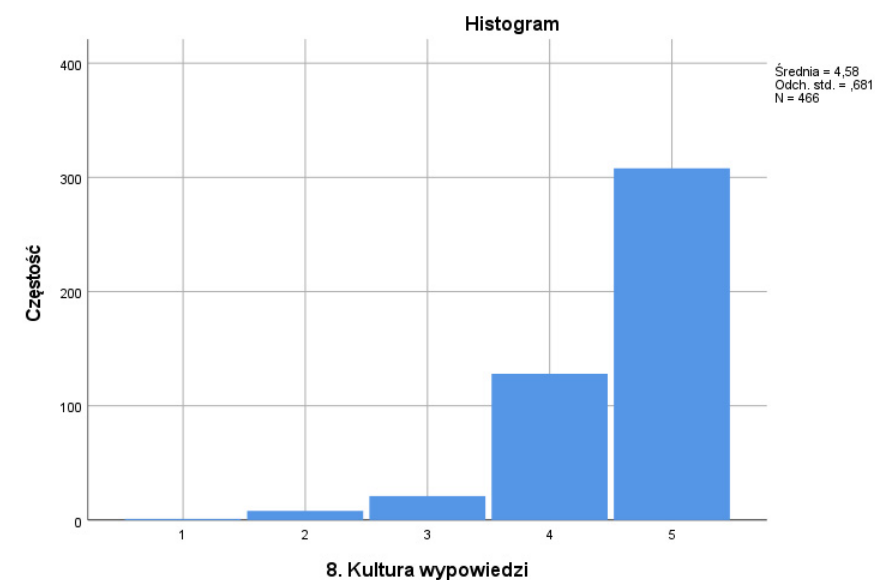
Wykres 42. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest praca zespołowa, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Praca zespołowa to umiejętność, która rozwijana jest najczęściej podczas debatowania w modelu oksfordzkim zdaniem respondentów, którzy zaznaczyli odpowiedź „zdecydowanie tak”.

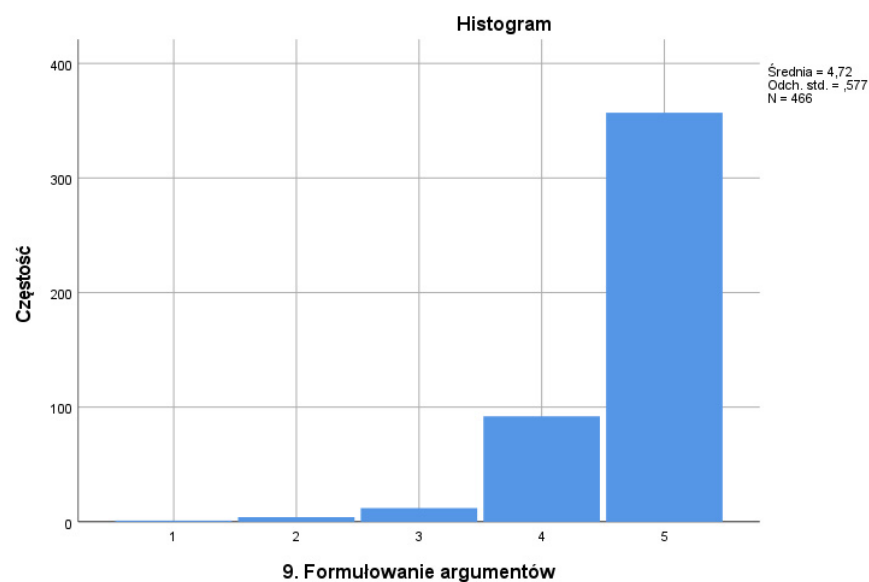
Wykres 43. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania kultury wypowiedzi podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Kultura wypowiedzi zdaniem większości ankietowanych, jest również umiejętnością rozwijaną podczas debat oksfordzkich. w tym przypadku najczęściej wybieraną odpowiedzią było „zdecydowanie tak”.

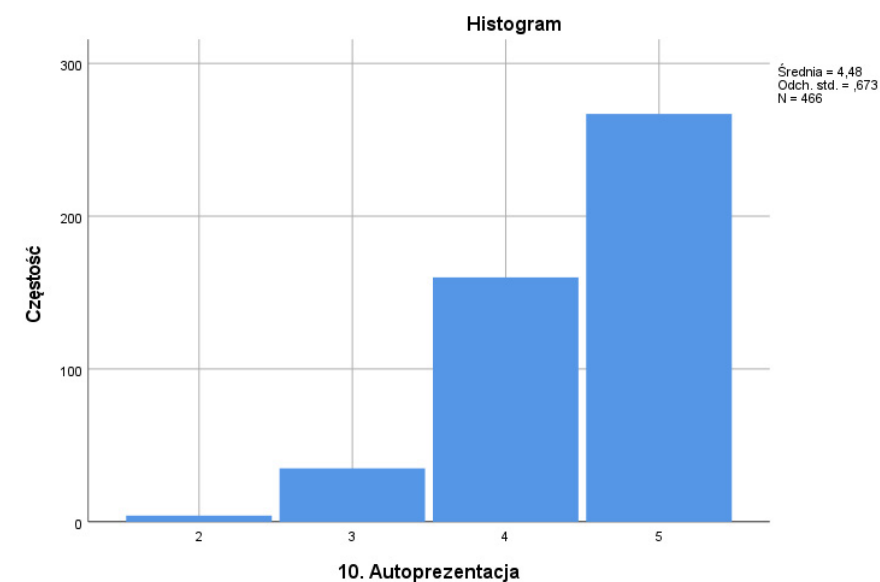
Wykres 44. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności formułowania argumentów podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości, umiejętność formułowania argumentów jest rozwijana podczas debatowania przy pomocy narzędzia jakim są debaty oksfordzkie. Respondenci najczęściej wybierali odpowiedź „zdecydowanie tak”.

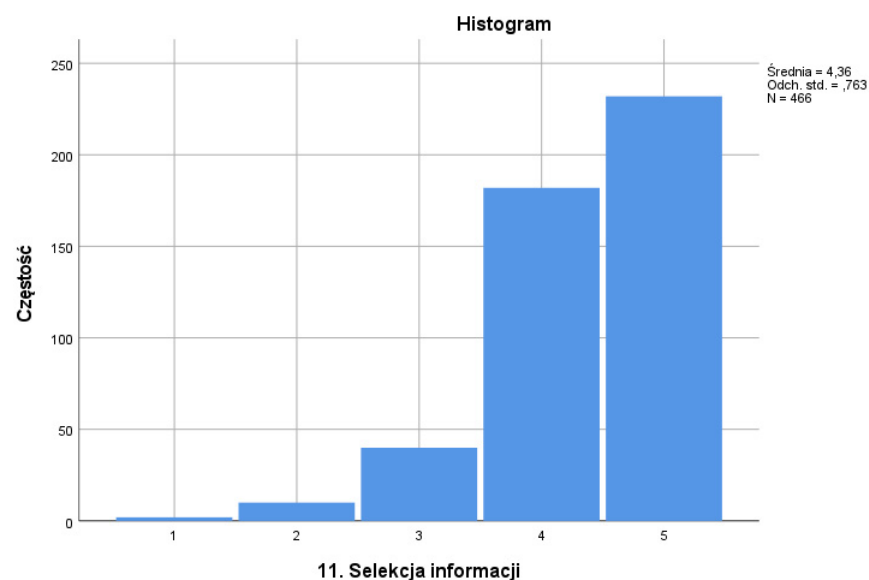
Wykres 45. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności autoprezentacji podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Autoprezentacja to kolejna umiejętność, która zdaniem większości młodego pokolenia (odpowiadającego „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), jest rozwijana podczas debat oksfordzkich.

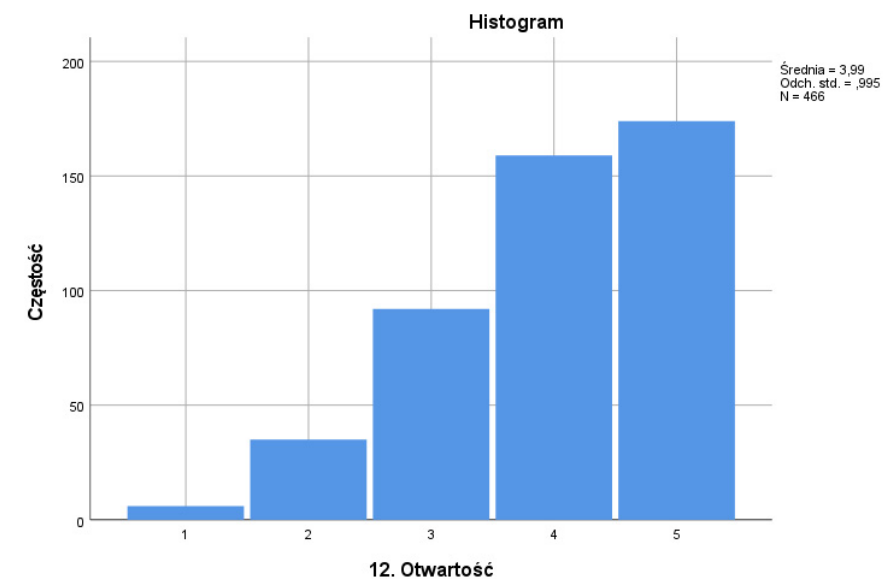
Wykres 46. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest selekcja informacji, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Większość respondentów (odpowiadająca „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), jest także zdania, iż selekcja informacji zdecydowanie jest umiejętnością rozwijaną podczas debatowania w modelu oksfordzkim.

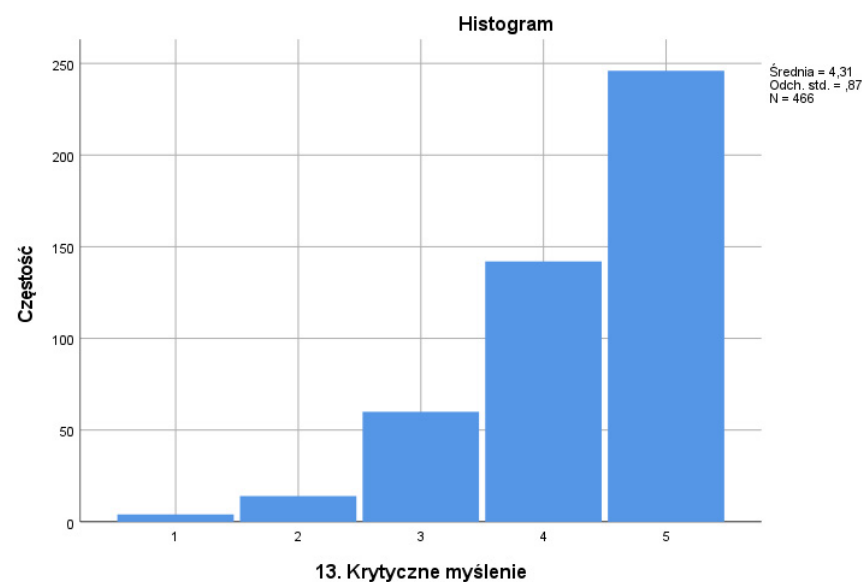
Wykres 47. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest otwartość, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Otwartość to umiejętność, która zdaniem większości ankietowanych (odpowiadających „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), jest rozwijana podczas debatowania w modelu oksfordzkim.

**Wykres 48. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania krytycznego myślenia podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)**



Źródło: opracowanie własne.

„Zdecydowanie tak” to odpowiedź udzielana najczęściej przez respondentów w kontekście rozwijania umiejętności jaką jest krytyczne myślenie podczas debat oksfordzkich.

Wynik testu Shapiro-Wilka w przypadku wszystkich wprowadzonych zmiennych okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że skośność rozkładu wszystkich zmiennych nie przekracza umownej wartości bezwzględnej równej 2, co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu.

### 6.1.4. Analiza danych według zmiennych demograficznych.

Projektując badanie, mające na celu analizę deklaracji i opinii respondentów na temat debat oksfordzkich, postanowiono rozpatrywać odpowiedzi przez pryzmat następujących zmiennych demograficznych: płeć, wiek, poziom edukacji, miejsce zamieszkania, region zamieszkania. Założono, że mogą one różnicować (choć w różnym zakresie) odpowiedzi osób ankietowanych zarówno odnośnie potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy, jak i zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. Za szczególnie znaczące zmienne determinujące odmienne deklaracje i opinie respondentów na temat debat oksfordzkich uznano:

<b>Płeć</b>	wykazuje istotne statystycznie różnice po stronie kobiet w zakresie nasilenia potrzeby poruszania tematów związanych z polityką, życiem społecznym i kulturą, a także w zakresie zdania na temat tego, że debaty oksfordzkie rozwijają cechy charakteru;
<b>Wiek</b>	tylko w starszych grupach wiekowych osób badanych rosło nasilenie potrzeby dyskusowania na tematy związane z gospodarką i z historią, młodsze grupy wiekowe nie wykazywały takiego zainteresowania;
<b>Poziom edukacji</b>	uczniowie szkół podstawowych/gimnazjów charakteryzowali się najniższym nasileniem potrzeby poruszania tematów związanych z życiem społecznym i gospodarką, natomiast najwyższym nasileniem przedmiotowych potrzeb charakteryzowali się absolwenci studiów wyższych;
<b>Region zamieszkania</b>	wykazuje różnice w podejściu respondentów co do kompetencji interpersonalnych, wpływu debat oksfordzkich na rozwój aktywności, cech charakteru czy umiejętności.

Odpowiedzi respondentów rozpatrywano także w kontekście miejsca zamieszkania, nie zakładając jednak istotnych różnic w odniesieniu do analizowanych opinii na temat debat oksfordzkich. Dzięki uwzględnieniu tak wielu zmiennych demograficznych możliwe było sprawdzenie, czy i w jaki sposób różnicują one deklaracje i opinie młodego pokolenia na temat narzędzia jakim są debaty oksfordzkie. Pozwoliło także dostrzec różnice i podobieństwa, które mogą być wskazówkami dla osób odpowiedzialnych za partycypację i edukację młodego pokolenia.

## Płeć

W toku procedury badawczej sprawdzono, czy odpowiedzi osób badanych co do wykorzystania narzędzia debat oksfordzkich różnią się w zależności od ich płci. Porównano kobiety i mężczyzn pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano test *t* Studenta dla prób niezależnych, którego wyniki przedstawiono w tabeli 20. Analiza wykazała istotne statystycznie różnice międzypłciowe w zakresie nasilenia potrzeby poruszania wybranych tematów, a także w zakresie zdania na temat tego, że debaty oksfordzkie rozwijają cechy charakteru.

Tabela 20. Porównanie kobiet i mężczyzn pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie

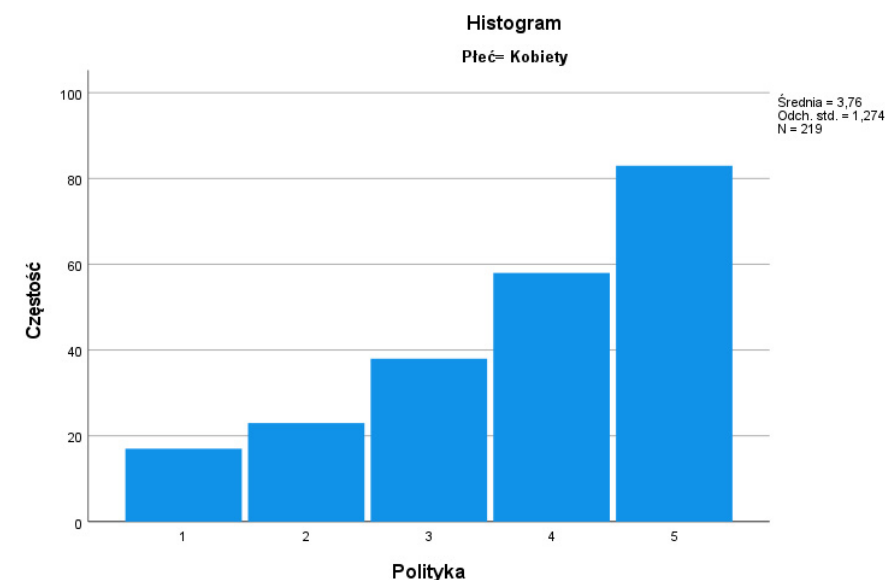
Zmienna zależna	Kobiety (n = 232)		Mężczyźni (n = 231)		t	df	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD				LL	UL	
Polityka	3,71	1,30	4,26	0,99	-5,11 <sup>a</sup>	430,67	<0,001	-0,76	-0,34	0,48
Życie społeczne	4,44	0,82	4,13	1,02	3,55 <sup>a</sup>	438,29	<0,001	0,14	0,48	0,33
Gospodarka	3,69	1,11	3,81	1,12	-1,14	459	0,255	-0,32	0,09	0,11
Kultura	3,98	1,13	3,56	1,21	3,86 <sup>a</sup>	456,89	<0,001	0,21	0,64	0,36
Kwestie światopoglądowe	3,81	1,25	3,66	1,40	1,29 <sup>a</sup>	451,65	0,199	-0,08	0,40	0,12
Historia	3,40	1,31	3,50	1,40	-0,79	460	0,431	-0,35	0,15	0,07
Wiedza i edukacja	4,30	0,74	4,19	0,71	1,68	446	0,093	-0,02	0,25	0,16
Kompetencje interpersonalne	4,01	0,75	4,11	0,67	-1,40	446	0,162	-0,23	0,04	0,13
Wzrost aktywności	3,43	0,92	3,39	0,94	0,43	446	0,666	-0,13	0,21	0,04
Sukces	3,82	0,95	3,70	0,97	1,32	445	0,187	-0,06	0,30	0,13
Rywalizacja	3,09	1,37	3,20	1,39	-0,86	446	0,391	-0,37	0,14	0,08
Cechy charakteru	4,08	0,70	3,90	0,67	2,75	446	<b>0,006</b>	0,05	0,31	0,26
Umiejętności	4,44	0,53	4,35	0,55	1,74	445	0,083	-0,01	0,19	0,16

<sup>a</sup>Wynik testu Levene'a okazał się istotny statystycznie – zaraportowano wynik z poprawką Welcha.

Źródło: opracowanie własne.

Poniższe wykresy (49–56) obrazują częstotliwość dyskusowania na wybrane tematy (pytanie 5 z kwestionariusza – polityka, życie społeczne, kultura) z podziałem na kobiety i mężczyzn, a także w zakresie rozwijania przez debaty oksfordzkie cech charakteru.

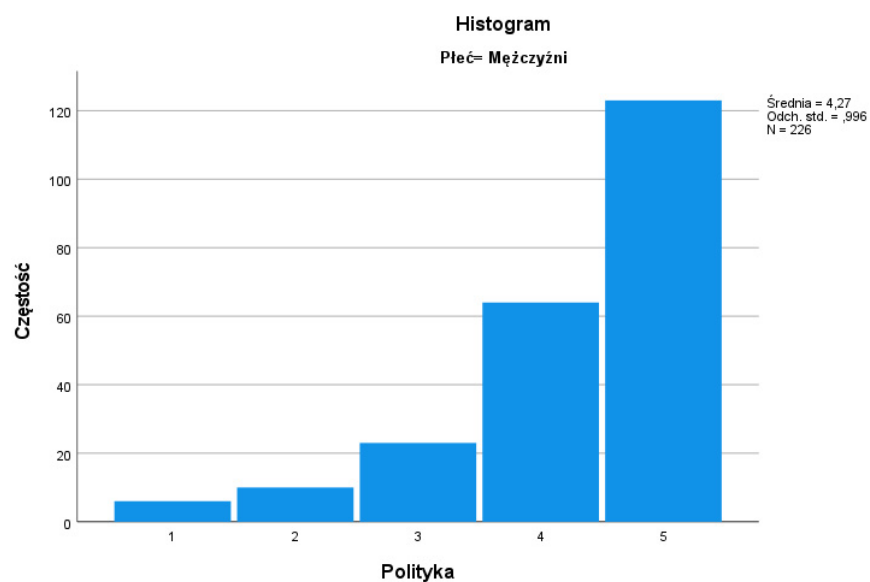
Wykres 49. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy polityczne przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.



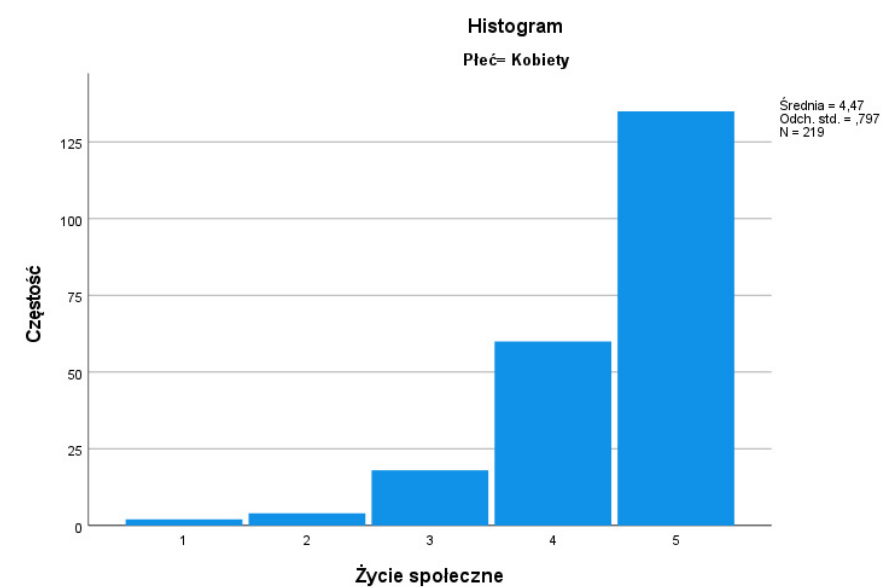
Wykres 50. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy polityczne przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

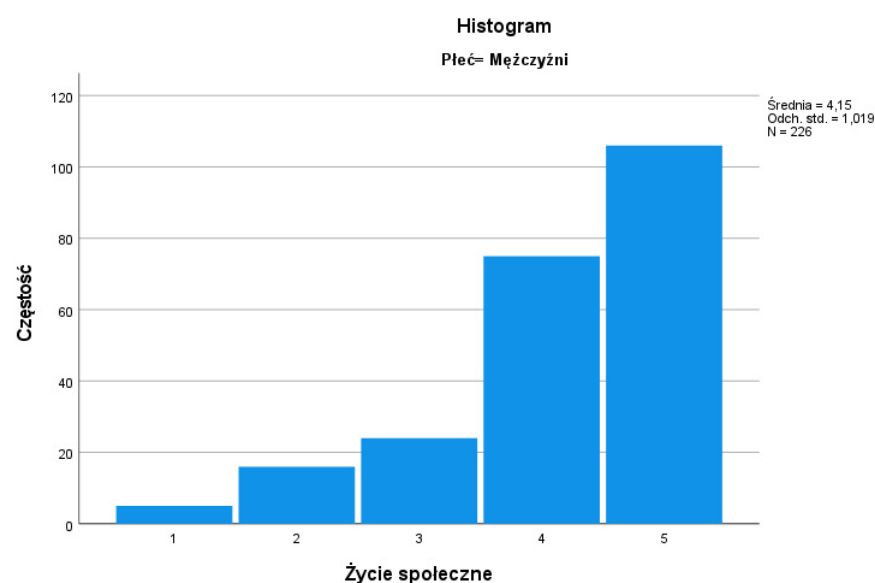
Wykresy 49-50 wskazują istotne statystycznie różnice międzypłciowe w zakresie nasilenia potrzeby poruszania tematów związanych z polityką. Wynika z nich, iż kobiety, w porównaniu do mężczyzn, istotnie rzadziej były zdania, że na debatach oksfordzkich powinny być poruszane tematy związane z polityką.

Wykres 51. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy dotyczące życia społecznego przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

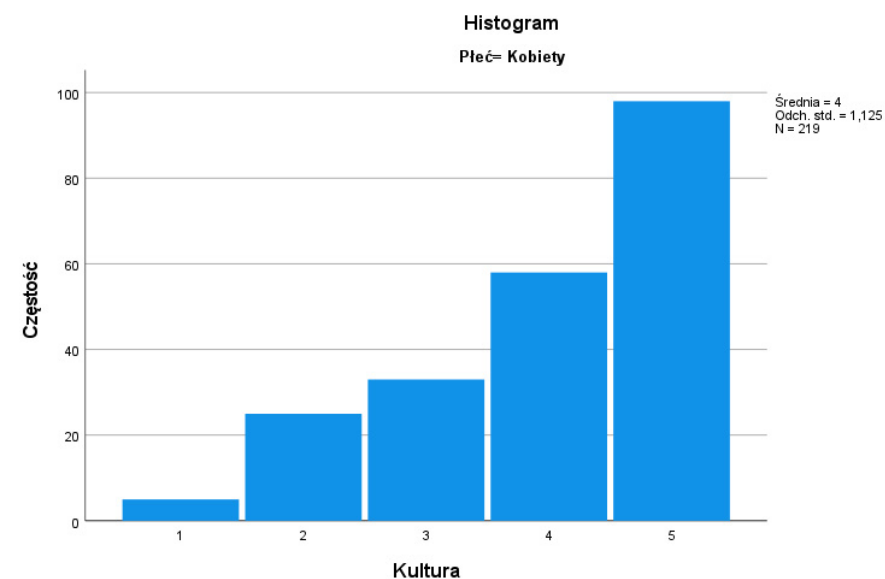
Wykres 52. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy dotyczące życia społecznego przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

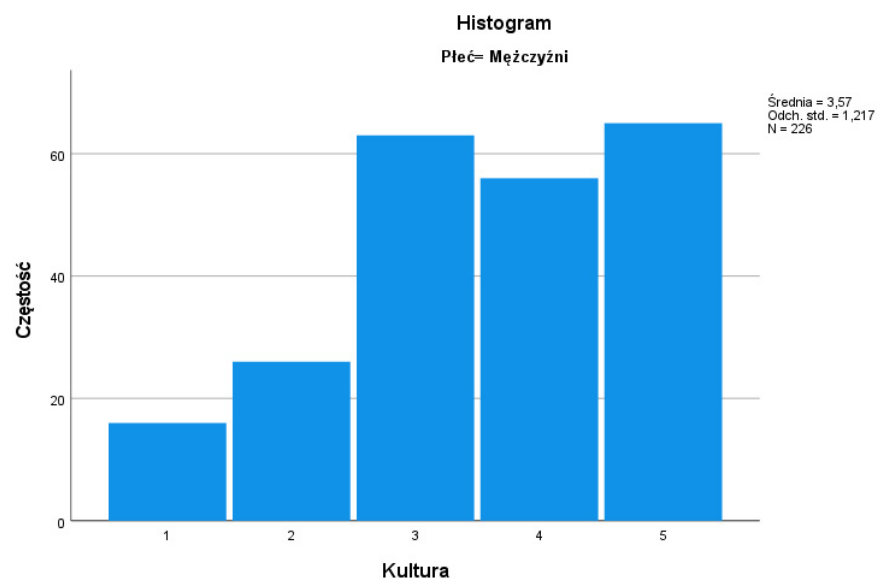
Wykresy 51-52 pokazują istotne statystycznie różnice międzypłciowe w zakresie nasilenia potrzeby poruszania tematów związanych z życiem społecznym. Okazało się, że kobiety, w porównaniu do mężczyzn, istotnie częściej były zdania, że powinny być poruszane tematy związane z życiem społecznym

Wykres 53. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy związane z kulturą przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

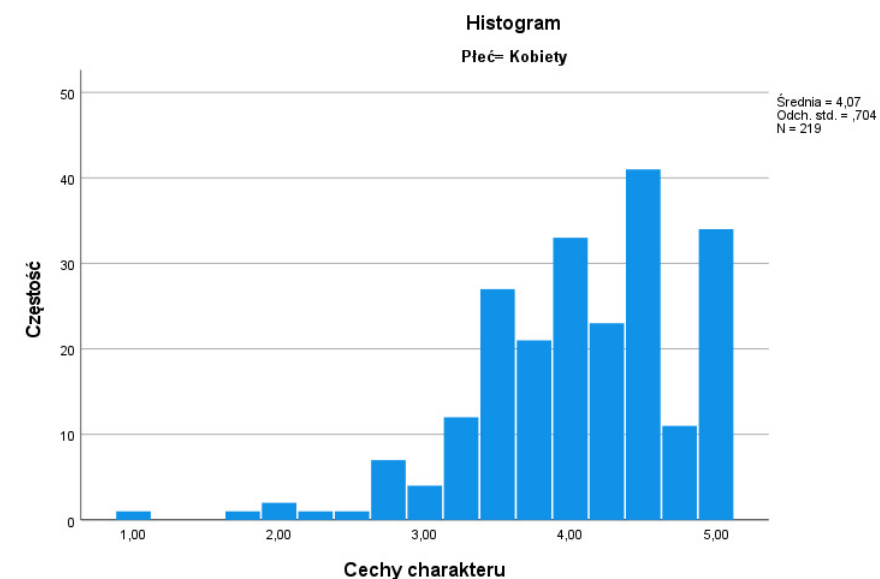
Wykres 54. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy związane z kulturą przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Wykresy 53-54 również ukazują istotne statystycznie różnice międzypłciowe w zakresie nasilenia potrzeby poruszania tematów związanych z kulturą. Wynika z nich, iż kobiety, w porównaniu do mężczyzn, istotnie częściej były zdania, że powinny być poruszane tematy związane z kulturą.

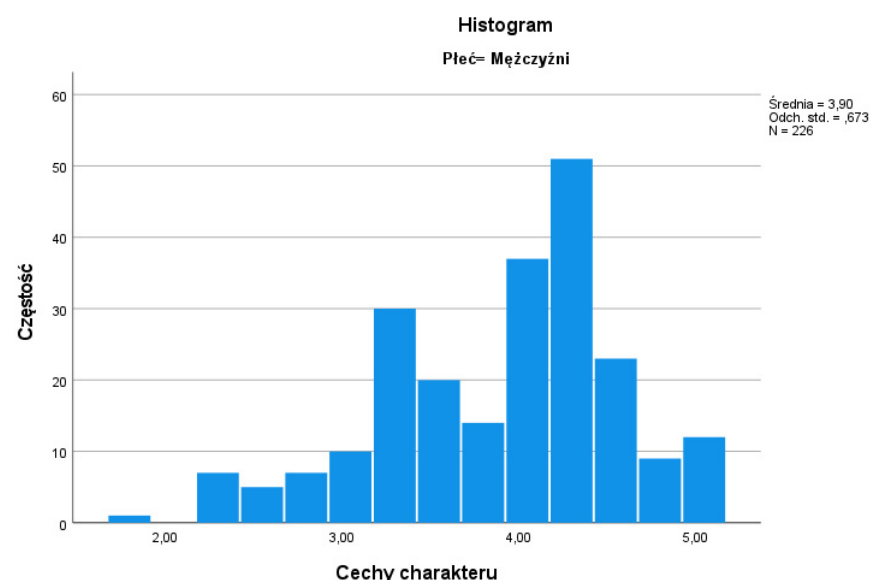
Wykres 55. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby kształtowania cech charakteru podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Wykresy 55-56 ukazują także istotne statystycznie różnice międzypłciowe w zakresie zdania na temat tego, że debaty oksfordzkie rozwijają cechy charakteru. Okazało się, że kobiety istotnie wyżej oceniały wpływ debat oksfordzkich na rozwój cech charakteru, w porównaniu do mężczyzn.

Wykres 56. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby kształtowania cech charakteru podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic międzypłciowych, co oznacza, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni charakteryzowali się podobnym nasileniem potrzeby dyskusowania na tematy związane z gospodarką, kwestiami światopoglądowymi oraz historią (P.5.), a także podobnym zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie, takich jak wiedza i edukacja, kompetencje interpersonalne, wzrost aktywności, sukces, rywalizacja oraz umiejętności (p.6.).

## Wiek

W dalszej kolejności sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy wiekiem a nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano analizę korelacji *rho* Spearmana, której wyniki przedstawiono w tabeli 21.

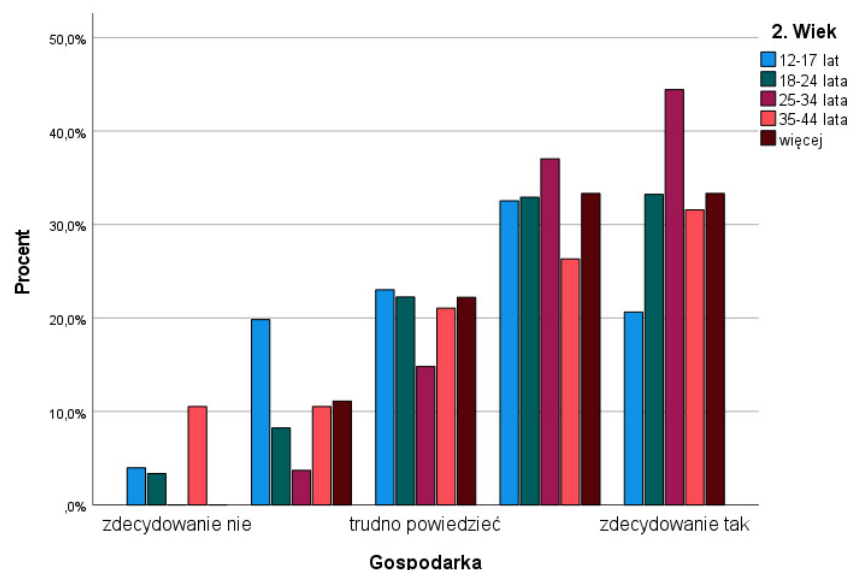
Tabela 21. Korelacja wieku z nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie

Zmienna		Wiek
Polityka	<i>rho</i> Spearmana	0,03
	istotność	0,544
Życie społeczne	<i>rho</i> Spearmana	0,06
	istotność	0,206
Gospodarka	<i>rho</i> Spearmana	0,15
	istotność	<0,001
Kultura	<i>rho</i> Spearmana	0,04
	istotność	0,317
Kwestie światopoglądowe	<i>rho</i> Spearmana	-0,07
	istotność	0,128
Historia	<i>rho</i> Spearmana	0,09
	istotność	0,032
Wiedza i edukacja	<i>rho</i> Spearmana	<0,01
	istotność	0,945
Kompetencje interpersonalne	<i>rho</i> Spearmana	-0,06
	istotność	0,210
Wzrost aktywności	<i>rho</i> Spearmana	0,05
	istotność	0,224
Sukces	<i>rho</i> Spearmana	-0,02
	istotność	0,654
Rywalizacja	<i>rho</i> Spearmana	<0,01
	istotność	0,827
Cechy charakteru	<i>rho</i> Spearmana	0,02
	istotność	0,695
Umiejętności	<i>rho</i> Spearmana	0,01
	istotność	0,814

Źródło: opracowanie własne.

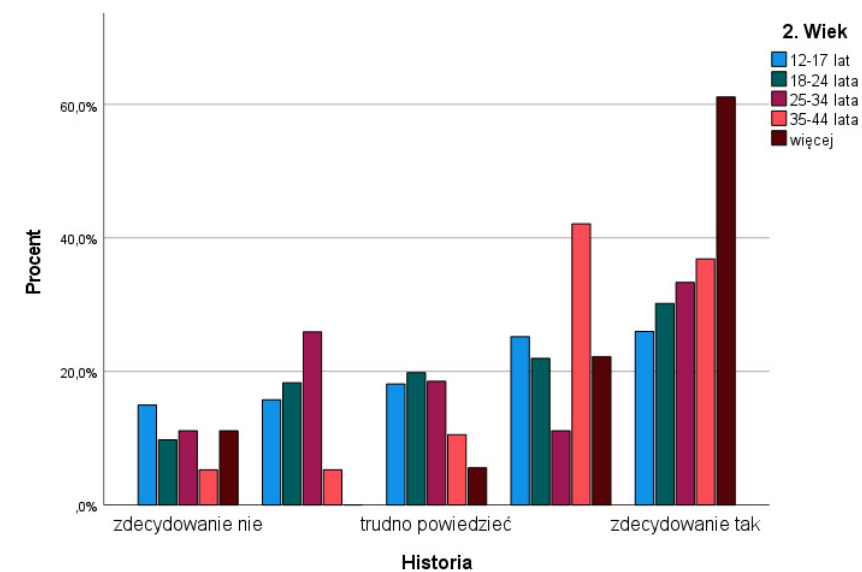
Wykresy 57 i 58 obrazują szczegółową korelację między wiekiem a dwoma wybranymi tematami (gospodarka i historia) dyskutowanymi podczas turniejów debat oksfordzkich.

Wykres 57. Wiek respondentów a potrzeba dyskusowania w modelu oksfordzkim na tematy gospodarcze, wyrażona na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 58. Wiek respondentów a potrzeba dyskusowania w modelu oksfordzkim na tematy związane z historią, wyrażona na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała istotne statystycznie dodatnie związki pomiędzy wiekiem badanych a nasileniem potrzeby poruszania podczas debat oksfordzkich tematów związanych z gospodarką i historią. Oznacza to, że wraz ze wzrostem wieku badanych rośnie nasilenie potrzeby dyskusowania na tematy związane z gospodarką i z historią. W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych statystycznie związków z wiekiem. Oznacza to, że zmiana wieku nie korelowała ze zmianą nasilenia potrzeby dyskusowania na temat polityki, życia społecznego, kultury oraz kwestii światopoglądowych, a także ze zmianą zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie.



## Poziom edukacji

W kolejnym kroku analizy sprawdzono, czy poziom edukacji różnicował nasilenie potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano test Kruskala-Wallisa, którego wyniki przedstawiono w tabeli 22.

Tabela 22. Porównanie osób zróżnicowanych ze względu na poziom edukacji pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie

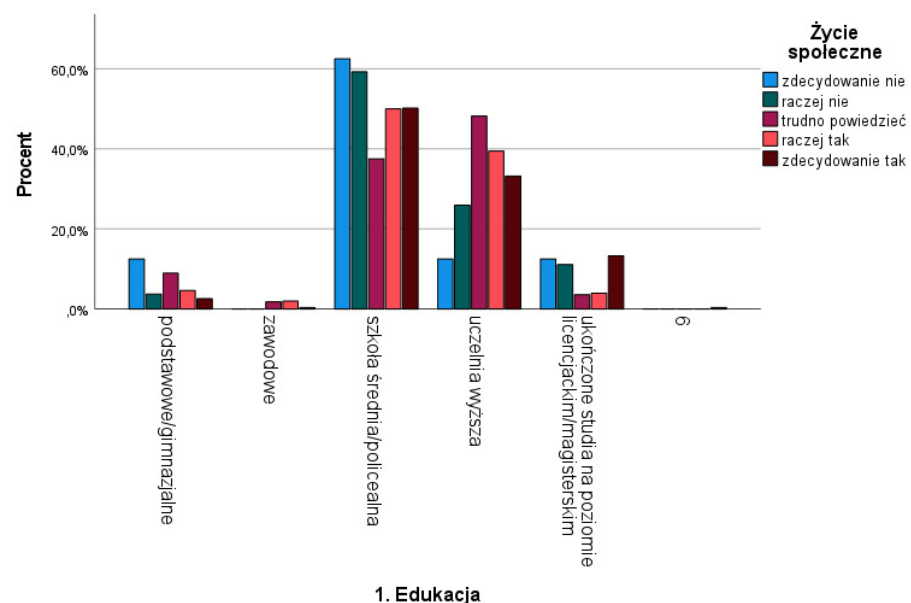
Zmienna zależna	Poziom edukacji	Średnia ranga	M	SD	H(3)	p	$\eta^2$
Polityka	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	229,45	3,86	1,20	1,04	0,793	<0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	254,55	4,01	1,18			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	257,16	4,04	1,13			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	265,34	4,06	1,23			
Życie społeczne	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	195,93	3,86	1,11	11,89	<b>0,008</b>	0,02
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	256,31	4,27	0,99			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	245,51	4,25	0,88			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	305,22	4,52	0,99			
Gospodarka	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	245,81	3,57	1,47	10,48	<b>0,015</b>	0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	235,84	3,61	1,18			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	274,30	3,96	0,93			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	285,40	4,00	1,06			
Kultura	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	229,60	3,52	1,33	5,10	0,165	<0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	251,14	3,71	1,26			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	252,28	3,77	1,12			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	296,20	4,12	1,01			
Kwestie światopoglądowe	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	280,12	4,05	1,12	2,16	0,540	<0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	256,17	3,74	1,38			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	255,62	3,82	1,20			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	230,67	3,41	1,62			

Historia	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	225,88	3,14	1,53	7,63	0,054	<0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	250,22	3,40	1,40			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	252,51	3,45	1,29			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	306,94	3,92	1,32			
Wiedza i edukacja	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	271,95	4,40	0,58	27,17	<b>&lt;0,001</b>	0,05
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	263,16	4,35	0,60			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	207,46	4,00	0,86			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	309,53	4,52	0,61			
Kompetencje interpersonalne	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	287,00	4,26	0,68	15,39	<b>0,002</b>	0,02
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	261,54	4,15	0,67			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	215,74	3,92	0,73			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	280,59	4,21	0,73			
Wzrost aktywności	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	249,33	3,45	0,90	6,92	0,074	<0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	239,67	3,37	0,93			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	246,26	3,41	0,94			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	298,48	3,77	0,93			
Sukces	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	229,13	3,65	0,99	8,57	<b>0,036</b>	0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	257,60	3,84	0,92			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	226,67	3,59	1,04			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	280,52	4,00	0,89			
Rywalizacja	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	234,68	3,05	1,47	2,18	0,535	<0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	251,83	3,21	1,41			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	251,15	3,21	1,31			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	221,33	2,91	1,38			
Cechy charakteru	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	249,33	3,96	0,80	2,91	0,406	<0,01
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	243,17	3,96	0,68			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	245,86	3,97	0,71			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	281,33	4,15	0,57			
Umiejętności	Podstawowe/gimnazjalne (n = 20)	206,95	4,28	0,49	13,07	<b>0,004</b>	0,02
	Szkoła średnia/policealna (n = 251)	262,95	4,46	0,47			
	Uczelnia wyższa (n = 177)	222,18	4,28	0,60			
	Ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim (n = 47)	282,88	4,49	0,54			

Źródło: opracowanie własne.

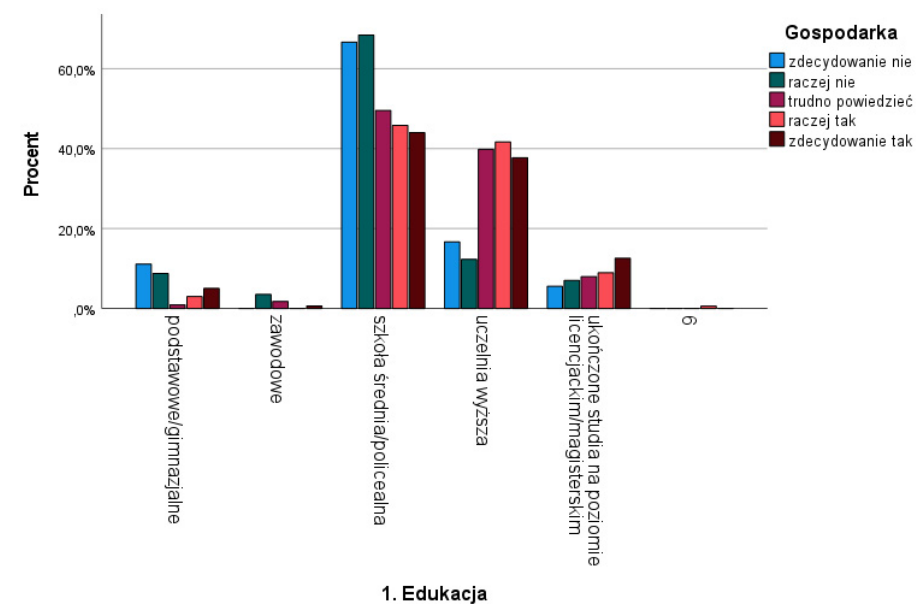
Wykresy 59, 60 i 61 przedstawiają graficznie, jak poziom edukacji różnicował nasilenie potrzeby dyskusowania na wybrane tematy (życie społeczne i gospodarka) oraz zdanie na temat tego, czy debatowanie w modelu oksfordzkim może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu zawodowego w przyszłości.

**Wykres 59. Poziom edukacji a różnicowanie nasilenia potrzeb dyskusowania na tematy związane z życiem społecznym, wyrażone na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)**



Źródło: opracowanie własne.

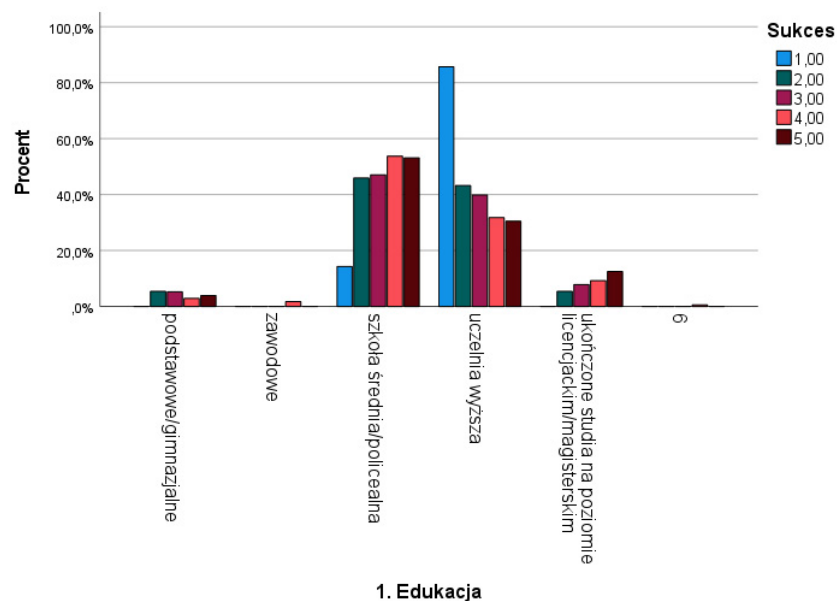
**Wykres 60. Poziom edukacji a różnicowanie nasilenia potrzeb dyskusowania na tematy gospodarcze, wyrażone na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)**



Źródło: opracowanie własne.

Z wykresów 59-60 wynika, iż uczniowie szkół podstawowych/gimnazjów charakteryzowali się najniższym nasileniem potrzeby poruszania tematów związanych z życiem społecznym i gospodarką, natomiast najwyższym nasileniem przedmiotowych potrzeb charakteryzowali się absolwenci studiów wyższych

**Wykres 61. Poziom edukacji a wpływ debat oksfordzkich na osiągnięcie sukcesu zawodowego w przyszłości.**

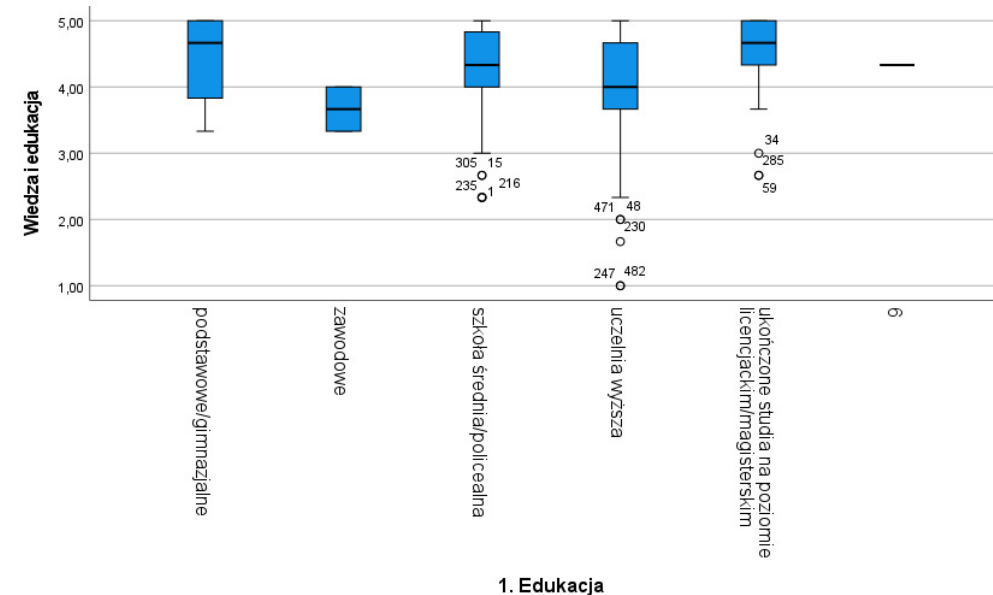


Źródło: opracowanie własne.

Wykres 61 ukazuje, iż studenci w najmniejszym stopniu byli zdania, że debaty oksfordzkie wpływają na osiągnięcie sukces w przyszłym życiu zawodowym oraz że absolwenci studiów wyższych w największym stopniu byli zdania, że debaty oksfordzkie zwiększają szansę na sukces w przyszłym życiu zawodowym.

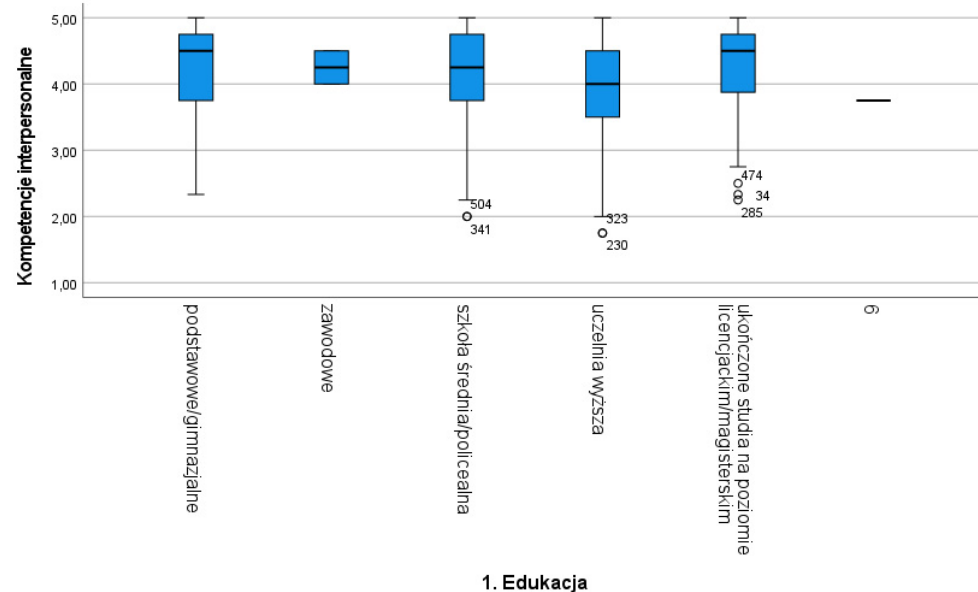
Dodatkowo zobrazowano także zależności pomiędzy poziomem edukacji a wybranymi obszarami rozwijanym przez debaty oksfordzkie – wykresy 62–64.

**Wykres 62. Poziom edukacji a rozwijanie obszaru wiedzy i edukacji poprzez debaty oksfordzkie**



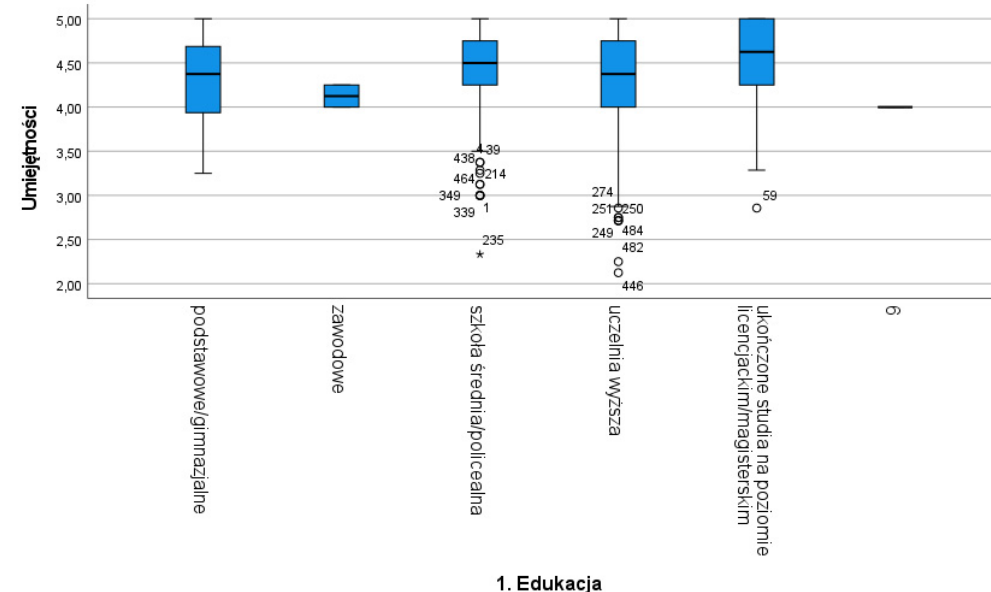
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 63. Poziom edukacji a rozwijanie kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 64. Poziom edukacji a kształtowanie umiejętności za pomocą narzędzia debat oksfordzkich



Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy osobami zróżnicowanymi ze względu na poziom edukacji w zakresie nasilenia potrzeby dyskusowania na temat życia społecznego i gospodarki oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie, takie jak wiedza i edukacja, kompetencje interpersonalne, sukces w przyszłym życiu zawodowym, a także umiejętności. Ponadto otrzymane wyniki wskazywały na to, że studenci w najmniejszym stopniu byli zdania, że debaty oksfordzkie rozwijają wiedzę i edukację, kompetencje interpersonalne, szansę na sukces w przyszłym życiu zawodowym oraz umiejętności; że absolwenci studiów wyższych w największym stopniu byli zdania, że debaty oksfordzkie rozwijają wiedzę i edukację, szansę na sukces w przyszłym życiu zawodowym oraz umiejętności; że uczniowie szkół podstawowych/gimnazjów w największym stopniu byli zdania, że debaty oksfordzkie rozwijają kompetencje interpersonalne. W przypadku pozostałych obszarów nie odnotowano istotnych statystycznie różnic.

## Miejsce zamieszkania

Następnie sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy wielkością miejsca zamieszkania a nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano analizę korelacji *rho* Spearmana, której wyniki przedstawiono w tabeli 23.

**Tabela 23. Korelacja wielkości miejsca zamieszkania z nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie**

Zmienna		Wielkość miejsca zamieszkania
Polityka	<i>rho</i> Spearmana	0,03
	istotność	0,17
Życie społeczne	<i>rho</i> Spearmana	0,05
	istotność	0,261
Gospodarka	<i>rho</i> Spearmana	0,05
	istotność	0,276
Kultura	<i>rho</i> Spearmana	0,05
	istotność	0,300
Kwestie światopoglądowe	<i>rho</i> Spearmana	<0,01
	istotność	0,981
Historia	<i>rho</i> Spearmana	0,03
	istotność	0,483
Wiedza i edukacja	<i>rho</i> Spearmana	0,03
	istotność	0,554
Kompetencje interpersonalne	<i>rho</i> Spearmana	0,01
	istotność	0,818
Wzrost aktywności	<i>rho</i> Spearmana	<0,01
	istotność	0,999
Sukces	<i>rho</i> Spearmana	<0,01
	istotność	0,926
Rywalizacja	<i>rho</i> Spearmana	0,04
	istotność	0,361
Cechy charakteru	<i>rho</i> Spearmana	0,02
	istotność	0,689
Umiejętności	<i>rho</i> Spearmana	0,05
	istotność	0,221

Źródło: opracowanie własne.

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie związków pomiędzy wielkością miejsca zamieszkania a nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. Oznacza to, że zmiana wielkości miejsca zamieszkania nie korelowała ze zmianą poziomu chęci poruszania tematów związanych z polityką, życiem społecznym, gospodarką, kulturą, kwestiami światopoglądowymi oraz historią, a także ze zdaniem w zakresie tego, że debaty oksfordzkie rozwijają wiedzę i edukację, kompetencje interpersonalne, aktywność, sukces w przyszłym życiu zawodowym, rywalizację, cechy charakteru oraz umiejętności.

## Region zamieszkania

W dalszej kolejności sprawdzono, czy fakt mieszkania w określonym regionie Polski różnicuje nasilenie potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano test Kruskala-Wallisa, którego wyniki przedstawiono w tabeli 24.

**Tabela 24. Porównanie osób zróżnicowanych ze względu na zamieszkiwany region Polski pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie**

Zmienna zależna	Zamieszkiwany region Polski	Średnia ranga	M	SD	H(5)	p	$\eta^2$
Polityka	Północny (n = 84)	244,60	3,93	1,17	4,05	0,543	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	250,54	3,95	1,19			
	Centralny (n = 86)	273,58	4,12	1,17			
	Wschodni (n = 21)	244,43	3,90	1,22			
	Południowo-zachodni (n = 27)	245,43	3,89	1,25			
	Południowy (n = 73)	275,68	4,15	1,13			
Życie społeczne	Północny (n = 84)	239,43	4,19	0,91	5,65	0,342	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	260,88	4,30	0,95			
	Centralny (n = 86)	256,12	4,29	0,92			
	Wschodni (n = 21)	239,12	4,14	1,06			
	Południowo-zachodni (n = 27)	217,96	3,89	1,28			
	Południowy (n = 73)	275,71	4,41	0,86			



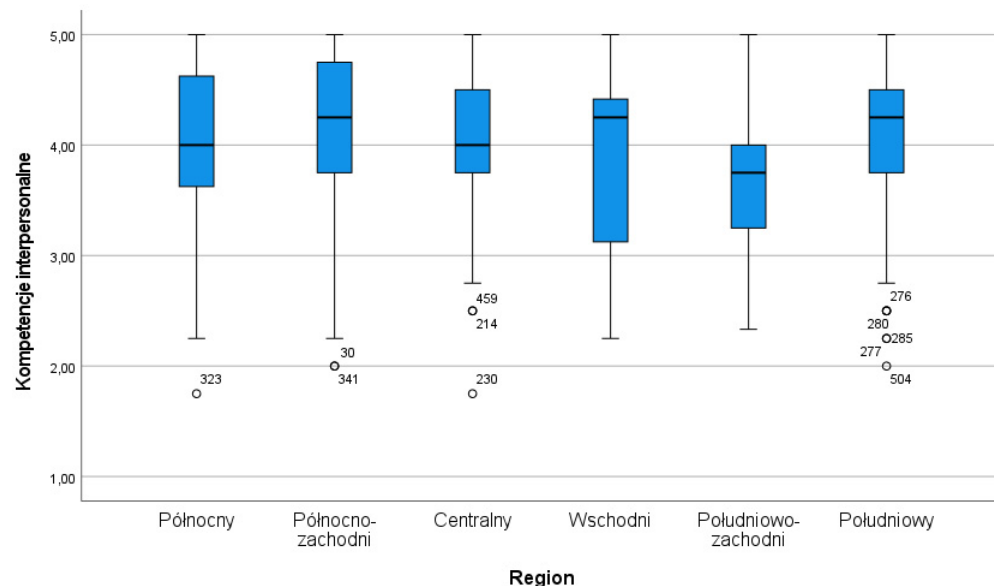
Gospodarka	Północny (n = 84)	256,36	3,75	1,14	4,21	0,519	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	246,53	3,67	1,14			
	Centralny (n = 86)	262,93	3,85	0,95			
	Wschodni (n = 21)	227,07	3,52	1,21			
	Południowo-zachodni (n = 27)	273,56	3,85	1,20			
	Południowy (n = 73)	277,91	3,92	1,09			
Kultura	Północny (n = 84)	244,37	3,67	1,24	2,86	0,721	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	264,21	3,85	1,15			
	Centralny (n = 86)	263,88	3,86	1,10			
	Wschodni (n = 21)	253,60	3,81	1,03			
	Południowo-zachodni (n = 27)	230,19	3,52	1,34			
	Południowy (n = 73)	245,58	3,67	1,26			
Kwestie światopoglądowe	Północny (n = 84)	242,41	3,68	1,24	6,05	0,302	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	266,46	3,81	1,38			
	Centralny (n = 86)	271,26	3,91	1,24			
	Wschodni (n = 21)	235,24	3,52	1,50			
	Południowo-zachodni (n = 27)	234,20	3,59	1,37			
	Południowy (n = 73)	232,88	3,56	1,32			
Historia	Północny (n = 84)	225,45	3,17	1,31	6,96	0,223	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	264,14	3,50	1,39			
	Centralny (n = 86)	268,95	3,56	1,33			
	Wschodni (n = 21)	238,71	3,29	1,35			
	Południowo-zachodni (n = 27)	287,26	3,70	1,41			
	Południowy (n = 73)	248,17	3,37	1,34			
Wiedza i edukacja	Północny (n = 84)	249,78	4,27	0,69	7,49	0,187	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	256,50	4,33	0,60			
	Centralny (n = 86)	239,07	4,21	0,72			
	Wschodni (n = 21)	242,63	4,04	1,09			
	Południowo-zachodni (n = 27)	181,46	3,68	1,19			
	Południowy (n = 73)	257,22	4,32	0,65			
Kompetencje interpersonalne	Północny (n = 84)	238,67	4,04	0,72	13,32	<b>0,021</b>	0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	267,28	4,19	0,66			
	Centralny (n = 86)	236,20	4,04	0,66			
	Wschodni (n = 21)	216,74	3,85	0,88			
	Południowo-zachodni (n = 27)	172,96	3,67	0,83			
	Południowy (n = 73)	251,60	4,08	0,73			

Wzrost aktywności	Północny (n = 84)	236,05	3,37	0,91	11,53	<b>0,042</b>	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	257,59	3,50	0,91			
	Centralny (n = 86)	278,70	3,61	0,87			
	Wschodni (n = 21)	197,84	2,95	1,21			
	Południowo-zachodni (n = 27)	207,96	3,19	1,03			
	Południowy (n = 73)	227,53	3,31	0,96			
Sukces	Północny (n = 84)	224,90	3,59	1,05	9,96	0,076	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	264,24	3,90	0,93			
	Centralny (n = 86)	255,33	3,83	0,92			
	Wschodni (n = 21)	221,06	3,56	1,04			
	Południowo-zachodni (n = 27)	199,63	3,41	1,08			
	Południowy (n = 73)	240,13	3,73	0,93			
Rywalizacja	Północny (n = 84)	253,31	3,22	1,24	5,21	0,391	<0,01
	Północno-zachodni (n = 221)	254,38	3,23	1,36			
	Centralny (n = 86)	227,54	2,96	1,37			
	Wschodni (n = 21)	270,76	3,37	1,46			
	Południowo-zachodni (n = 27)	276,50	3,44	1,55			
	Południowy (n = 73)	229,66	2,99	1,46			
Cechy charakteru	Północny (n = 84)	250,50	4,01	0,66	24,15	<b>&lt;0,001</b>	0,05
	Północno-zachodni (n = 221)	264,00	4,07	0,64			
	Centralny (n = 86)	273,55	4,11	0,65			
	Wschodni (n = 21)	174,32	3,60	0,78			
	Południowo-zachodni (n = 27)	154,37	3,54	0,69			
	Południowy (n = 73)	224,15	3,86	0,74			
Umiejętności	Północny (n = 84)	271,88	4,49	0,46	14,77	<b>0,011</b>	0,02
	Północno-zachodni (n = 221)	249,38	4,42	0,47			
	Centralny (n = 86)	246,84	4,39	0,54			
	Wschodni (n = 21)	182,50	4,08	0,73			
	Południowo-zachodni (n = 27)	172,63	3,96	0,83			
	Południowy (n = 73)	263,07	4,48	0,43			

Źródło: opracowanie własne.

Wykresy 65–68 obrazują zależności między regionem zamieszkania a wybranymi obszarami rozwijanymi poprzez debaty oksfordzkie (kompetencje interpersonalne, wzrost aktywności) oraz między regionem zamieszkania a umiejętnościami i cechami charakteru rozwijanymi przy pomocy debat oksfordzkich.

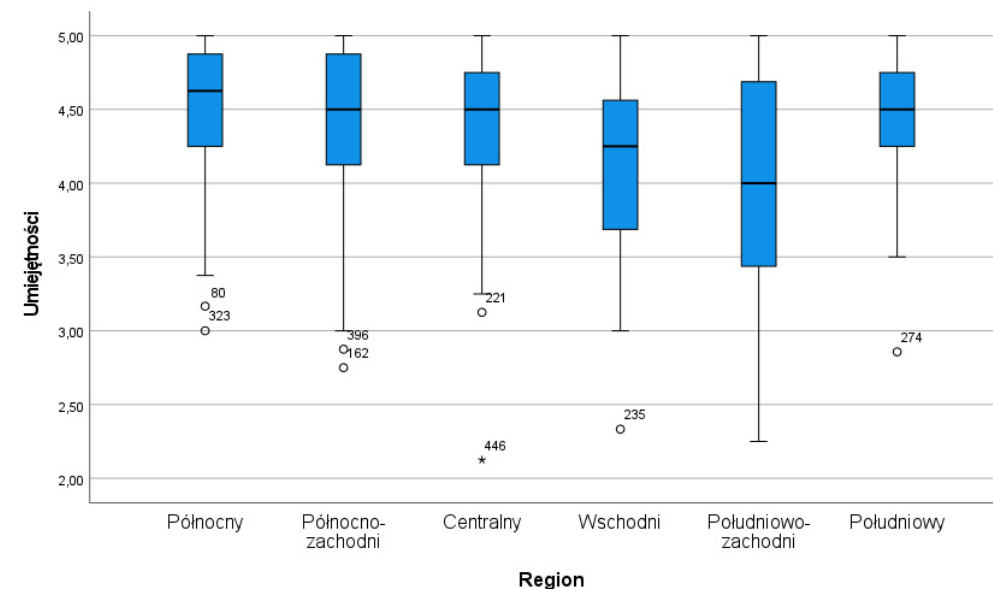
**Wykres 65. Region zamieszkania a potrzeba rozwijania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich**



Źródło: opracowanie własne.

Najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój kompetencji interpersonalnych charakteryzowali się mieszkańcy regionu północno-zachodniego, z kolei najniższą – mieszkańcy regionu południowo-zachodniego.

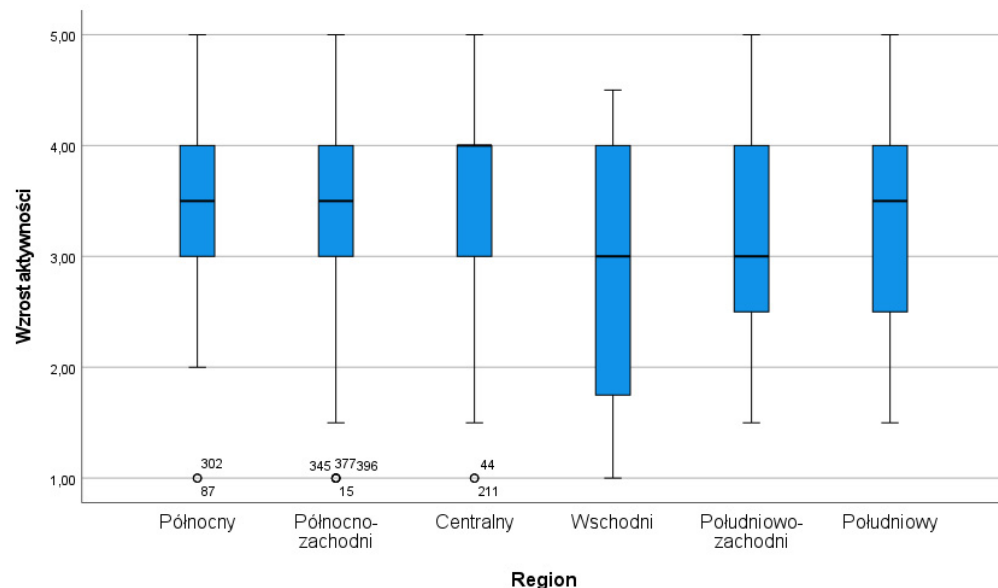
**Wykres 66. Region zamieszkania a potrzeba rozwijania umiejętności podczas debat oksfordzkich**



Źródło: opracowanie własne.

Najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój umiejętności charakteryzowali się mieszkańcy regionu północnego i południowego, z kolei najniższą – mieszkańcy regionu południowo-zachodniego.

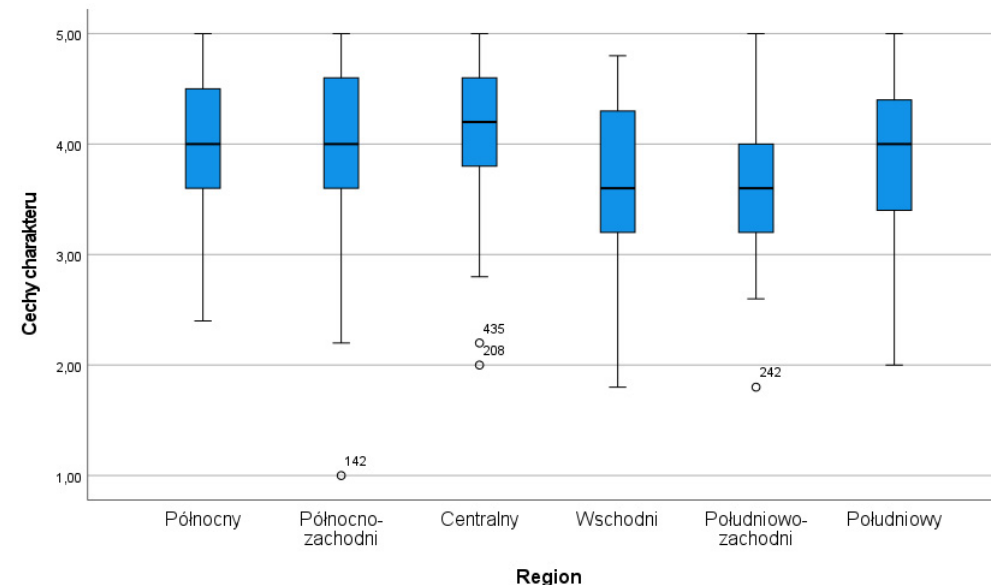
Wykres 67. Region zamieszkania a potrzeba wzrostu aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim



Źródło: opracowanie własne.

Najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój aktywności charakteryzowali się mieszkańcy regionu centralnego, z kolei najniższą – mieszkańcy regionu wschodniego.

Wykres 68. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania cech charakteru podczas debat oksfordzkich



Źródło: opracowanie własne.

Najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój cech charakteru charakteryzowali się mieszkańcy regionu centralnego, z kolei najniższą – mieszkańcy regionu południowo-zachodniego.

Analiza zmiennych pod kontem regionu zamieszkania wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy osobami zamieszkującymi poszczególne regiony Polski w zakresie zdania na temat tego, że debaty oksfordzkie przyczyniają się do rozwoju kompetencji interpersonalnych, aktywności, cech charakteru oraz umiejętności. Okazało się, że najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój kompetencji interpersonalnych charakteryzowali się mieszkańcy regionu północno-zachodniego, z kolei najniższą – mieszkańcy regionu południowo-zachodniego; najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój aktywności charakteryzowali się mieszkańcy regionu centralnego, z kolei najniższą – miesz-

kańcy regionu wschodniego; najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój cech charakteru charakteryzowali się mieszkańcy regionu centralnego, z kolei najniższą – mieszkańcy regionu południowo-zachodniego; najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój umiejętności charakteryzowali się mieszkańcy regionu północnego i południowego, z kolei najniższą – mieszkańcy regionu południowo-zachodniego. W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic, co oznacza, że zamieszkiwany region polski nie różnicował nasilenia potrzeby dyskusji na tematy związane z polityką, życiem społecznym, gospodarką, kulturą, kwestiami światopoglądowymi oraz historią, a także nie różnicował oceny wpływu debat oksfordzkich na rozwój wiedzy i edukacji, szansy na sukces w przyszłym życiu zawodowym oraz rywalizacji.

### 6.1.5. Analiza danych według rodzaju turniejów debat oksfordzkich

Kolejnym etapem analizy było sprawdzenie czy poziom mistrzostw debat oksfordzkich (Mistrzostw Polski Szkół Średnich z uczestnikami Akademickich Mistrzostw) różnicował nasilenie potrzeby dyskusji na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie. W tym celu wykonano test *t* Studenta dla prób niezależnych, którego wyniki przedstawiono w tabeli 25.

Tabela 25. Porównanie uczestników Mistrzostw Polski Szkół Średnich z uczestnikami Akademickich Mistrzostw pod względem nasilenia potrzeby dyskusji na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie

Zmienna zależna	Mistrzostwa Polski Szkół Średnich (n = 269)		Akademickie Mistrzostwa (n = 250)		t	df	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD				LL	UL	
Polityka	3,91	1,22	4,11	1,12	-1,92	517	0,056	-0,40	0,01	0,17
Życie społeczne	4,21	1,01	4,32	0,89	-1,29	515	0,197	-0,27	0,06	0,11
Gospodarka	3,56	1,19	3,98	0,96	-4,34a	505,99	<0,001	-0,60	-0,23	0,38
Kultura	3,72	1,25	3,82	1,12	-0,96a	515,01	0,336	-0,30	0,10	0,08

Kwestie światopoglądowe	3,75	1,37	3,76	1,28	-0,06	515	0,951	-0,24	0,22	<0,01
Historia	3,35	1,40	3,57	1,32	-1,86	517	0,064	-0,46	0,01	0,16
Wiedza i edukacja	4,36	0,60	4,11	0,83	3,92a	433,02	<0,001	0,13	0,38	0,36
Kompetencje interpersonalne	4,18	0,66	3,97	0,74	3,40	500	<0,001	0,09	0,33	0,30
Wzrost aktywności	3,34	0,93	3,52	0,93	-2,22	500	0,027	-0,35	-0,02	0,20
Sukces	3,85	0,90	3,67	1,03	2,19a	474,97	0,029	0,02	0,36	0,20
Rywalizacja	3,18	1,42	3,15	1,33	0,24	500	0,809	-0,21	0,27	0,02
Cechy charakteru	3,93	0,69	4,04	0,68	-1,69	500	0,092	-0,22	0,02	0,15
Umiejętności	4,44	0,49	4,34	0,58	1,97a	468,10	0,050	0,00	0,19	0,18

<sup>a</sup> Wynik testu Levene'a okazał się istotny statystycznie – zaprezentowano wynik z poprawką Welch.

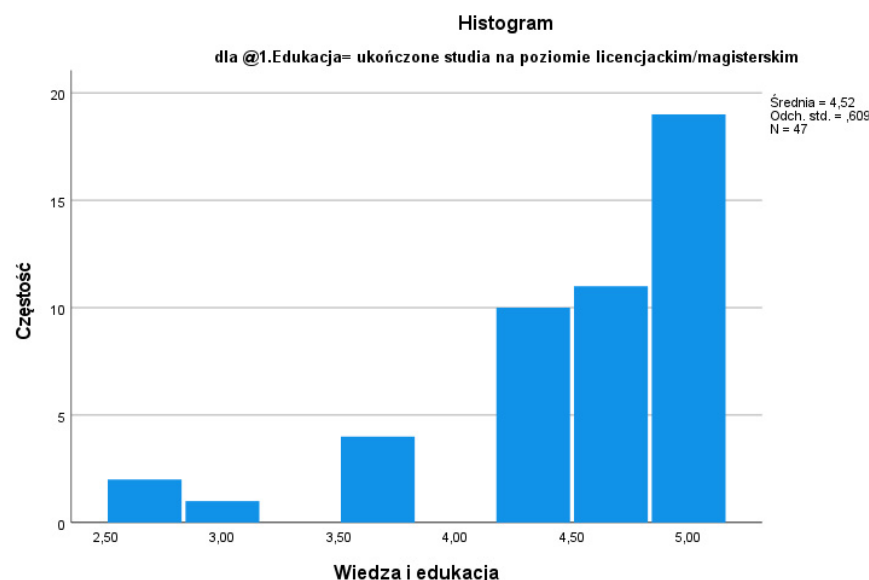
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała istotne statystycznie różnice pomiędzy uczestnikami Mistrzostw Polski Szkół Średnich z uczestnikami Akademickich Mistrzostw w zakresie nasilenia potrzeby dyskusji na temat gospodarki oraz oceny wpływu debat oksfordzkich na rozwój wiedzy i edukacji, kompetencji interpersonalnych, aktywności, szansy na sukces w późniejszym życiu zawodowym oraz umiejętności. Okazało się, że uczestnicy Mistrzostw Polski Szkół Średnich, w porównaniu do uczestników Mistrzostw Akademickich, charakteryzowali się istotnie niższym nasileniem potrzeby dyskusji na temat gospodarki oraz istotnie niższą oceną wpływu debat na wzrost aktywności, jak również istotnie wyższą oceną wpływu debat na rozwój wiedzy i edukacji, kompetencji interpersonalnych, szansy na sukces w przyszłym życiu zawodowym oraz umiejętności. Otrzymane wyniki wskazywały ponadto na brak różnic pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie nasilenia potrzeby poruszania tematów związanych z polityką, życiem społecznym, kulturą, kwestiami światopoglądowymi oraz historią, a także na brak różnic w zakresie oceny wpływu debat oksfordzkich na rozwój rywalizacji oraz cech charakteru.

### 6.1.6. Analiza danych według obszarów i umiejętności rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie w zestawieniu z poziomem edukacji.

Poniżej zamieszczone zostały wykresy pokazujące korelacje między wybranymi obszarami (wiedza i edukacja oraz kompetencje interpersonalne) i umiejętnościami rozwijanymi poprzez debaty oksfordzkie a poziomem edukacji (ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim; podstawowym/gimnazjalnym; zawodowym; szkoła średnia/policealna; uczelnia wyższa).

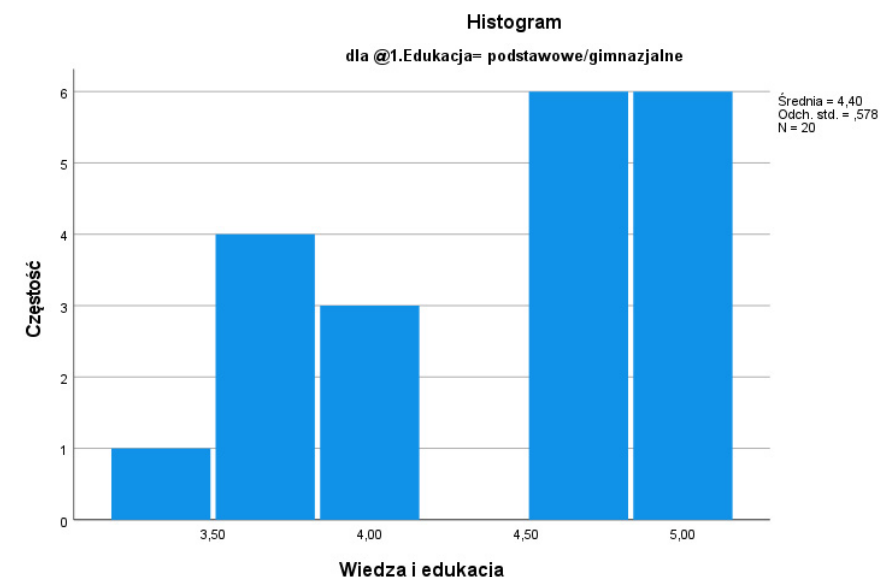
Wykres 69. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (ukończone studia licencjackie/magisterskie)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości respondentów mających ukończone studia licencjackie/magisterskie, wiedza i edukacja jest obszarem rozwijanym podczas debat oksfordzkich. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Wykres 70. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła podstawowa/gimnazjalna)



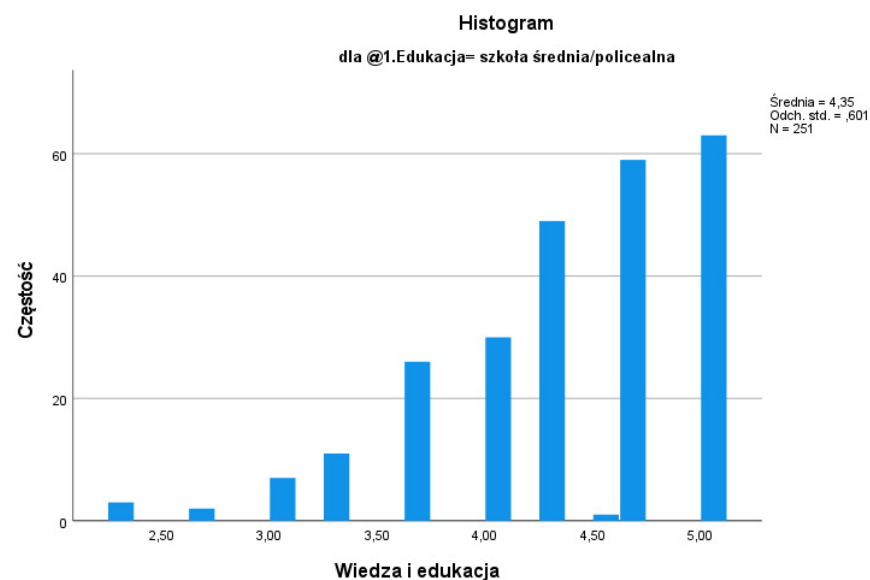
Źródło: opracowanie własne.

Obszar wiedzy i edukacji jest również rozwijany podczas debat oksfordzkich zdaniem ankietowanych uczęszczających do szkoły podstawowej. Także w tym przypadku najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

Spośród młodzieży biorącej udział w badaniu, szkoły zawodowe (dzisiaj branżowe) reprezentowały tylko trzy osoby. Udzieliły one odpowiedzi na średnim poziomie w zakresie rozwijania obszaru wiedzy i edukacji podczas debat oksfordzkich.



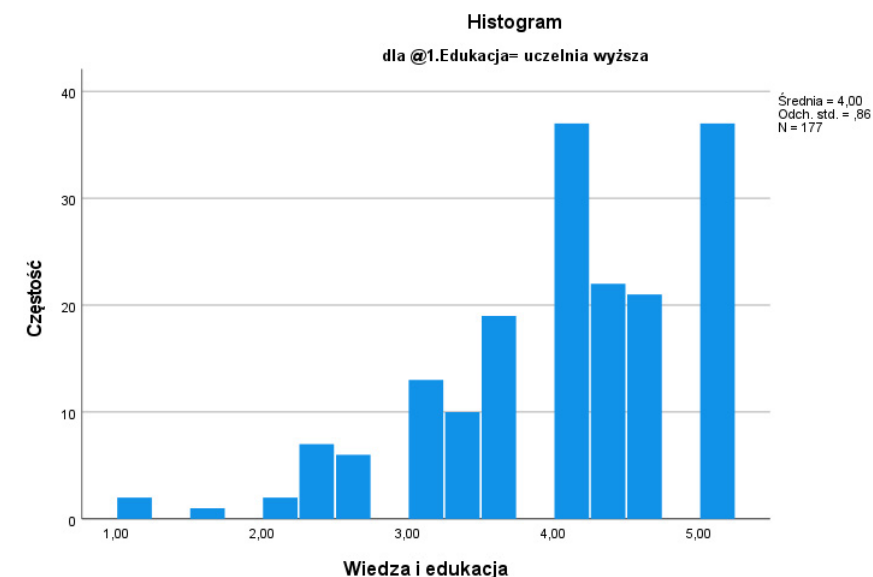
Wykres 71. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła średnia/policealna)



Źródło: opracowanie własne.

Obszar wiedza i edukacja to ten, który w opinii większości respondentów uczęszczających do szkoły średniej lub policealnej jest rozwijany podczas debat oksfordzkich. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

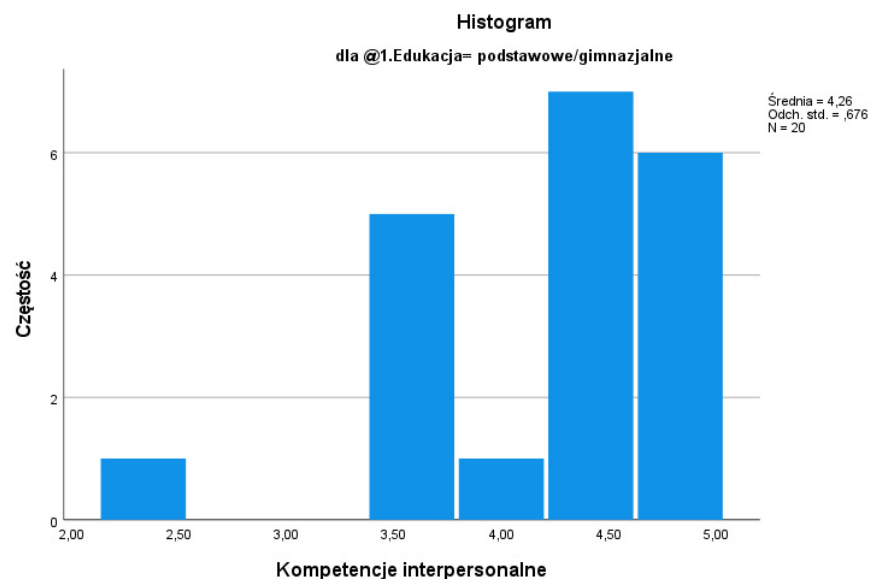
Wykres 72. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (uczelnia wyższa)



Źródło: opracowanie własne.

Większość ankietowanych będąca częścią społeczności akademickiej jest zdania, iż wiedza i edukacja jest obszarem rozwijanym podczas debat oksfordzkich. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

Wykres 73. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła podstawowa/gimnazjalna)

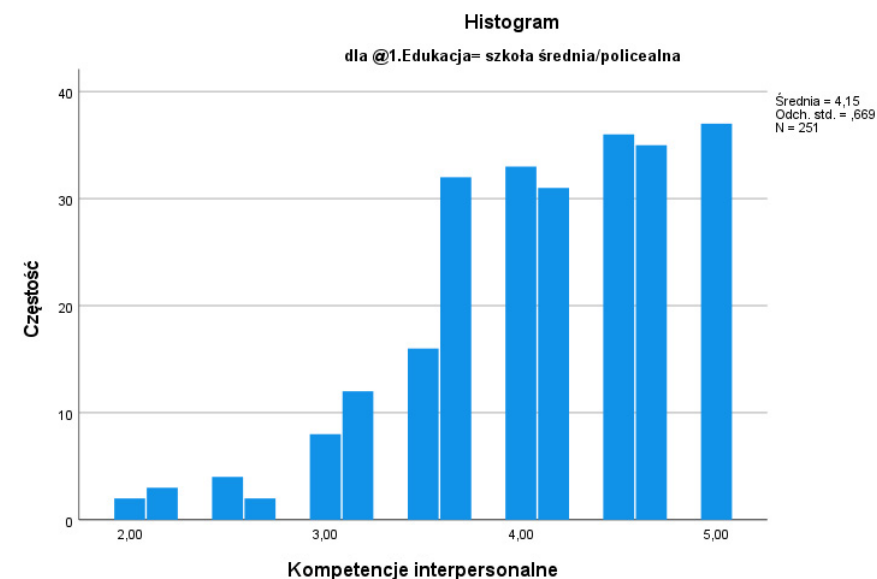


Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje interpersonalne są również obszarem rozwijanym podczas debatowania w modelu oksfordzkim zdaniem ankietowanych uczęszczających do szkoły podstawowej. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

Spośród młodzieży biorącej udział w badaniu, szkoły zawodowe (dzisiaj branżowe) reprezentowały tylko trzy osoby. Udzieliły one odpowiedzi na średnim poziomie w zakresie rozwijania obszaru kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich.

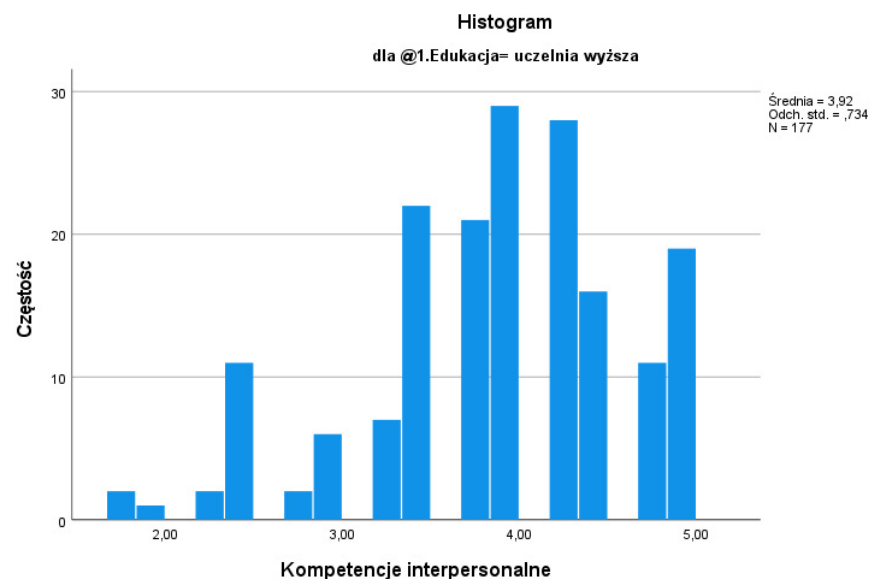
Wykres 74. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła średnia/policealna)



Źródło: opracowanie własne.

Większość młodzieży uczęszczającej do szkół średnich lub policealnych wyraziła opinie, iż kompetencje interpersonalne są rozwijane podczas debatowania w modelu oksfordzkim. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

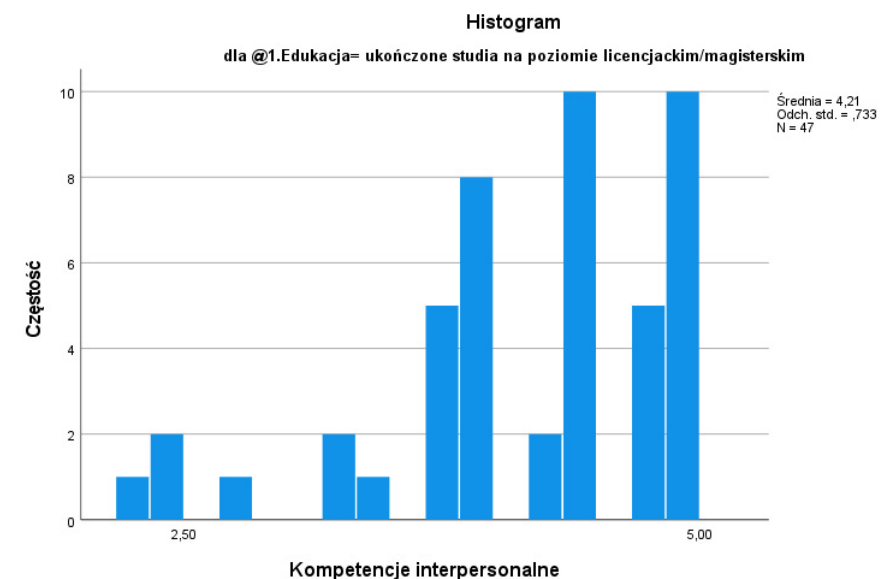
Wykres 75. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (uczelnia wyższa)



Źródło: opracowanie własne.

Młodzież studiująca jest zdania iż kompetencje interpersonalne rozwijane są przy użyciu narzędzia jakim są debaty oksfordzkie. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

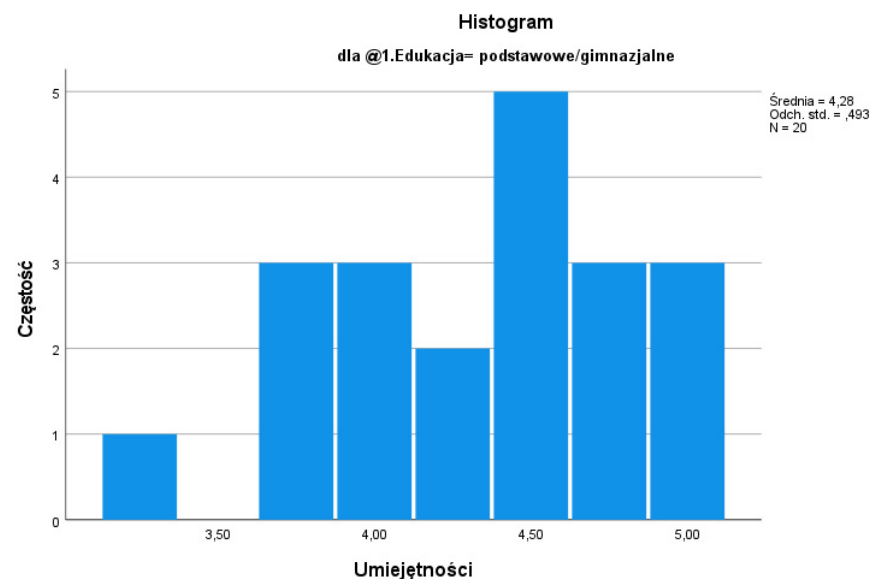
Wykres 76. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (wykształcenie wyższe)



Źródło: opracowanie własne.

Młode pokolenia posiadające wykształcenie wyższe zawodowe lub magisterskie również uważa, że debaty oksfordzkie rozwijają kompetencje interpersonalne. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Wykres 77. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła podstawowa/gimnazjalna)

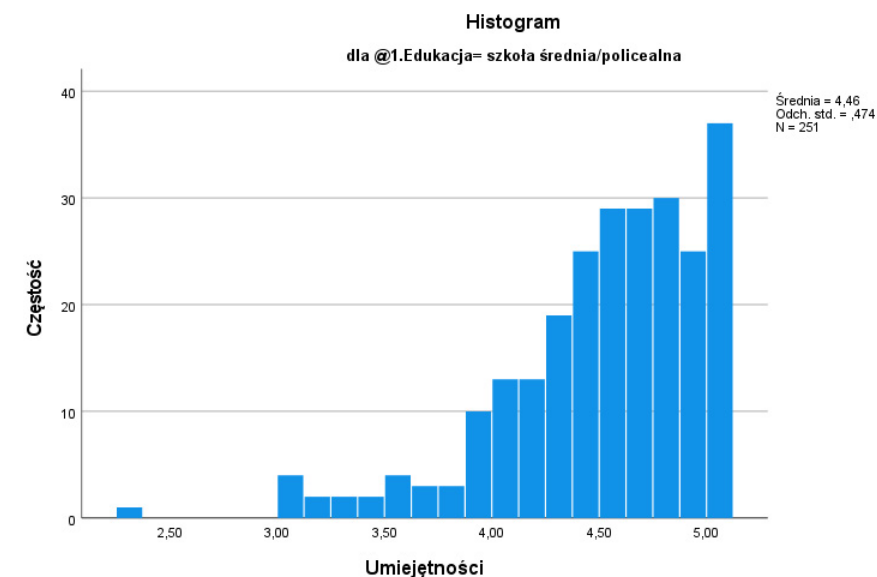


Źródło: opracowanie własne.

Rozwój umiejętności szeroko pojętych jest też zdaniem większości ankietowanych uczęszczających do szkoły podstawowej realizowany podczas debat oksfordzkich. Ta grupa najczęściej wybierała odpowiedź „raczej tak”.

Spośród młodzieży biorącej udział w badaniu, szkoły zawodowe (dzisiaj branżowe) reprezentowały tylko trzy osoby. Udzieliły one odpowiedzi na średnim poziomie w zakresie rozwijania umiejętności podczas debat oksfordzkich.

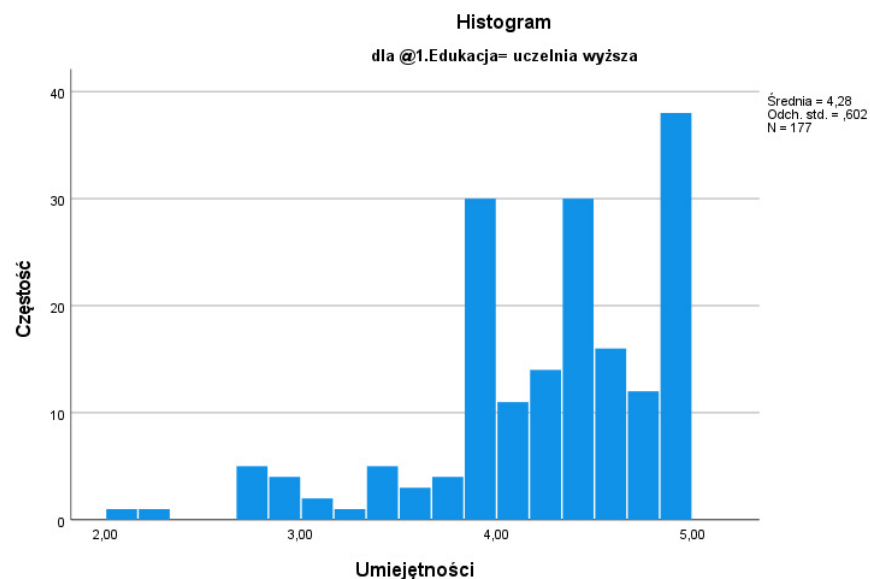
Wykres 78. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła średnia/policealna)



Źródło: opracowanie własne.

Młodzież szkół średnich/policealnych zdecydowanie uważa, iż debaty oksfordzkie rozwijają umiejętności wśród debatujących. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

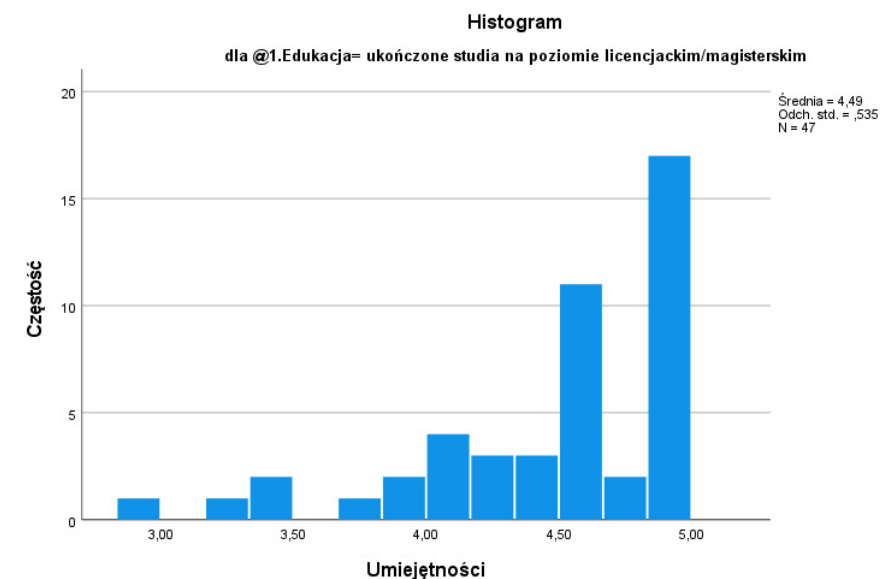
Wykres 79. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (uczelnia wyższa)



Źródło: opracowanie własne.

Społeczność akademicka również uważa, iż debaty oksfordzkie rozwijają szeroko pojęte umiejętności wśród młodego pokolenia. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

Wykres 80. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (wykształcenie wyższe)



Źródło: opracowanie własne.

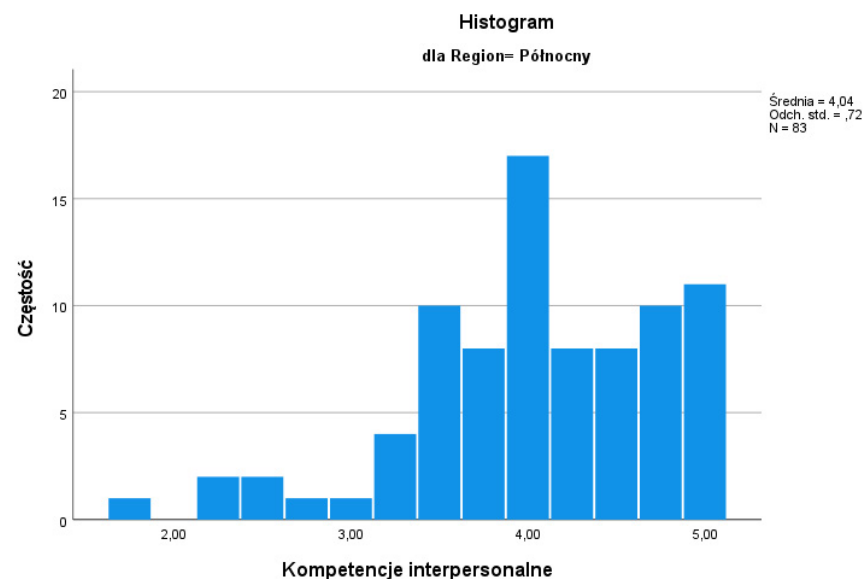
Osoby mające ukończone studia na poziomie licencjackim lub magisterskim uważają, że rozwój umiejętności jest możliwy przez debatowanie w modelu oksfordzkim. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

### 6.1.7. Analiza danych według zmiennych: region zamieszkania a wybrane obszary rozwijane przez debaty oksfordzkie oraz cechy charakteru i umiejętności a region zamieszkania

Na zakończenie postanowiono jeszcze zobrazować korelacje między regionem zamieszkania a wybranymi obszarami rozwijanymi poprzez debaty oksfordzkie (kompetencje interpersonalne, wzrost aktywności) – wykresy 81–92 oraz cechami charakteru i umiejętnościami a regionem zamieszkania – wykresy 93–104.



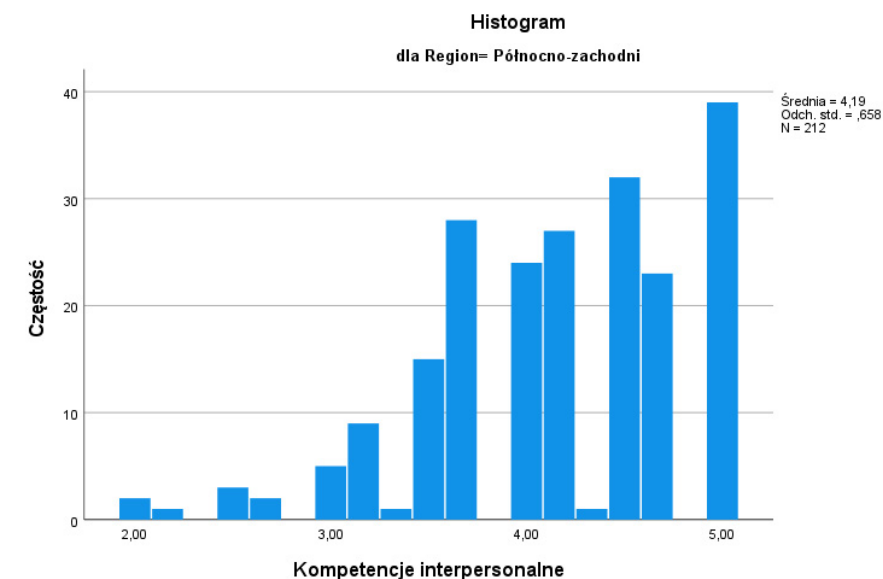
Wykres 81. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region północny)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości respondentów reprezentujących region północny debaty oksfordzkie kształtują kompetencje interpersonalne. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

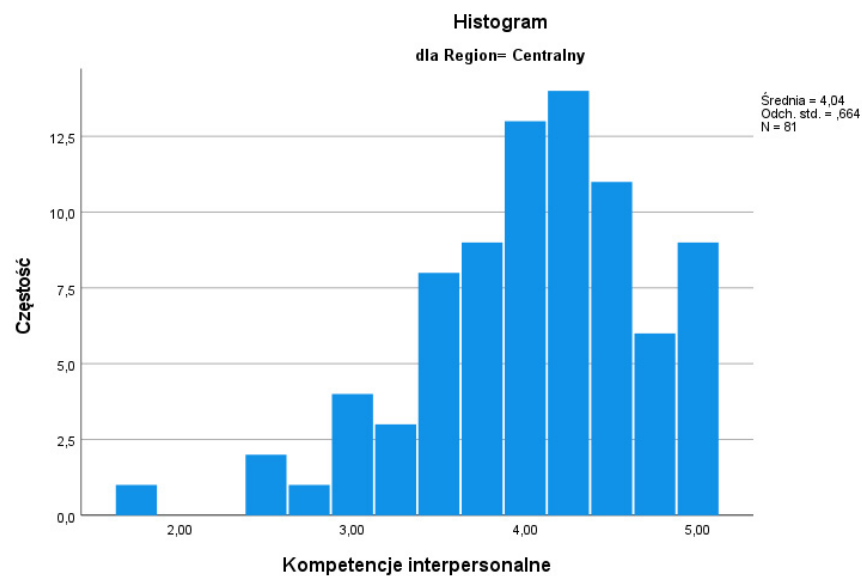
Wykres 82. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region północno-zachodni)



Źródło: opracowanie własne.

Młodzież z regionu północno - zachodniego najczęściej wybierała odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak” w kontekście kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debatowania w modelu oksfordzkim.

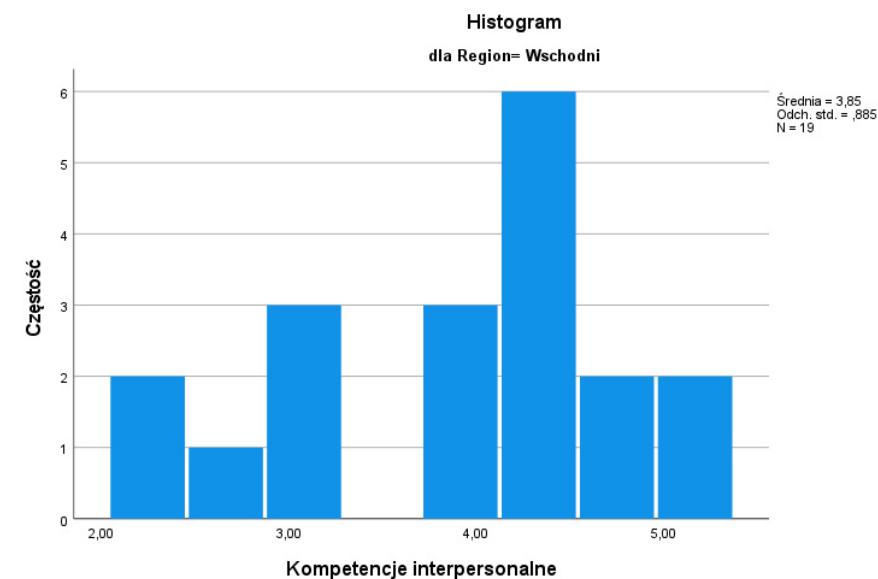
Wykres 83. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region centralny)



Źródło: opracowanie własne.

Z regionu centralnego jest większość respondentów uważająca, iż kompetencje interpersonalne kształtują się podczas debat oksfordzkich. Najczęściej wybieranymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

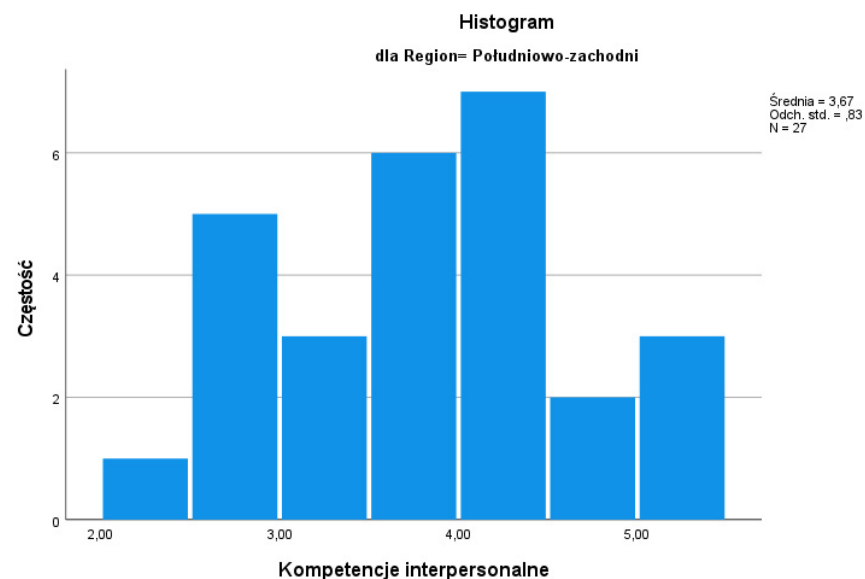
Wykres 84. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region wschodni)



Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje interpersonalne kształtowane są podczas debat oksfordzkich zdaniem respondentów reprezentujących region wschodni. Najczęściej ankietowani zaznaczali odpowiedź „raczej tak”.

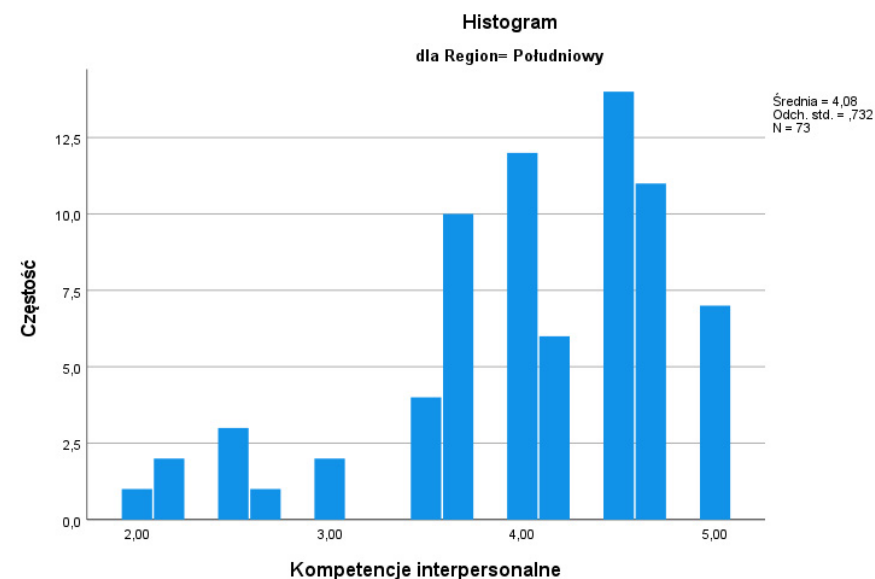
Wykres 85. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region południowo-zachodni)



Źródło: opracowanie własne.

Większość pochodząca z regionu południowo-zachodniego najczęściej zaznaczała odpowiedź „raczej tak” w zakresie rozwoju kompetencji interpersonalnych podczas debatowania przy użyciu narzędzia jakim są debaty oksfordzkie.

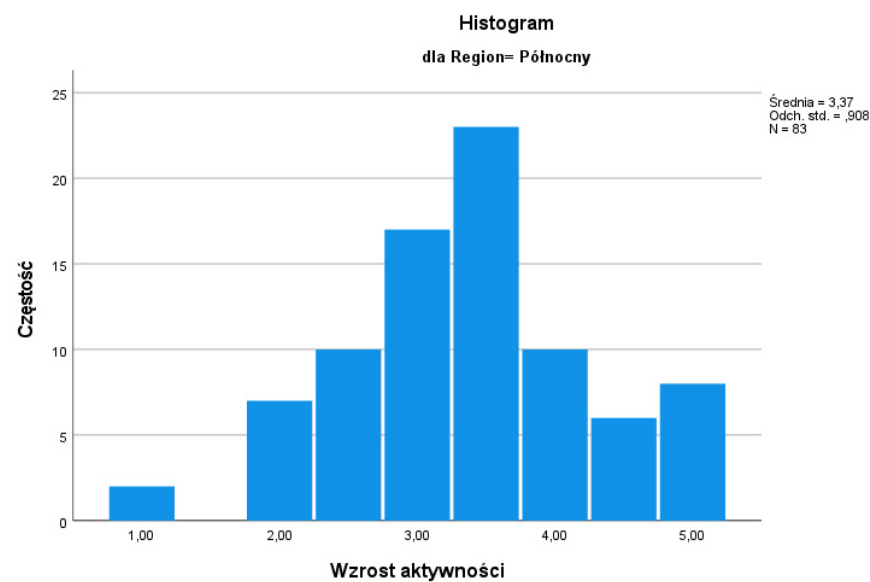
Wykres 86. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region południowy)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem respondentów z regionu południowego kompetencje interpersonalne kształtowane są przy użyciu narzędzia jakim są debaty oksfordzkie. Najczęściej zaznaczanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

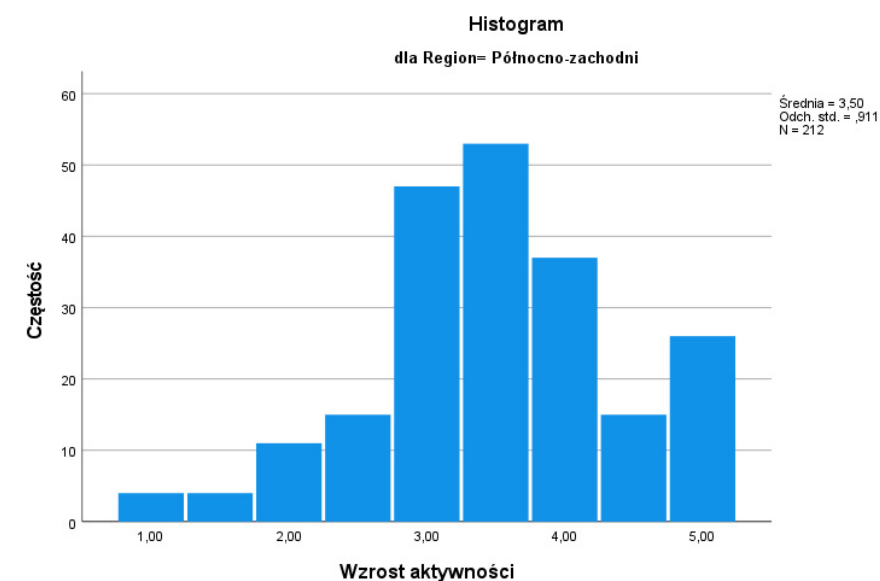
Wykres 87. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północny)



Źródło: opracowanie własne.

W opinii większości respondentów reprezentujących region północny debaty oksfordzkie wpływają raczej na wzrost aktywności młodego pokolenia. Najczęściej udzielanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „trudno powiedzieć”.

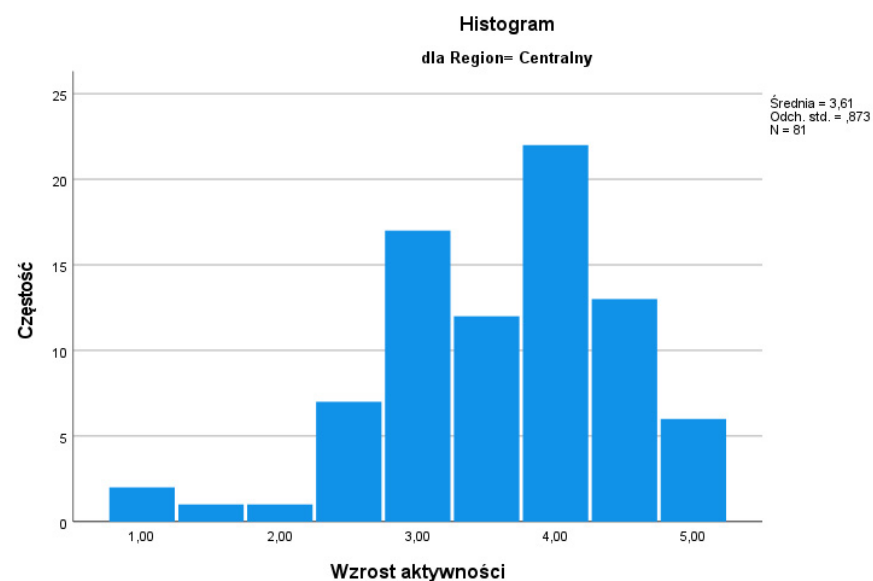
Wykres 88. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północno-zachodni)



Źródło: opracowanie własne.

Młode pokolenie z regionu północno - zachodniego najczęściej wybierało odpowiedź „raczej tak” i „trudno powiedzieć” w kontekście wzrostu aktywności poprzez debatowania w modelu oksfordzkim.

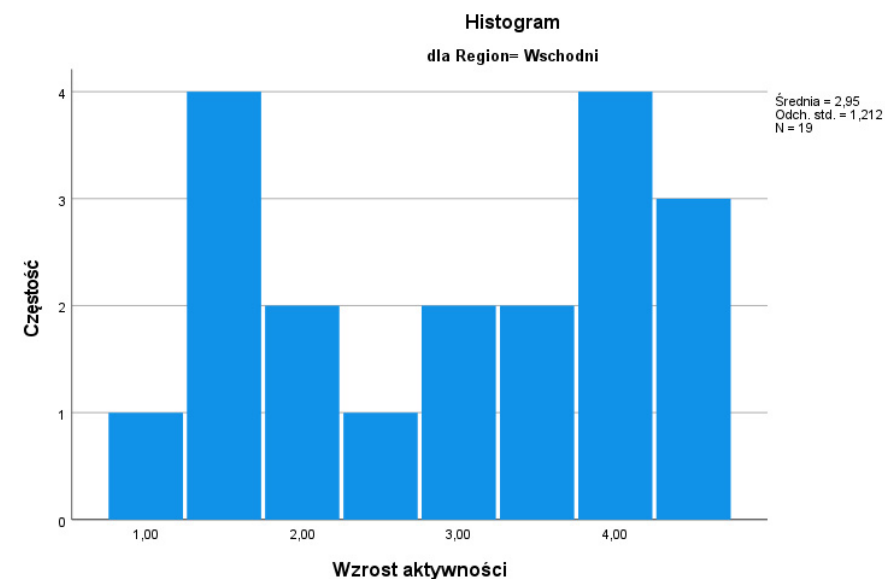
Wykres 89. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region centralny)



Źródło: opracowanie własne.

Z regionu centralnego jest większość respondentów uważająca, iż wzrost aktywności jest możliwy za sprawą debatowania w modelu oksfordzkim. Najczęściej wybieranymi odpowiedziami były „raczej tak” i „trudno powiedzieć”.

Wykres 90. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region wschodni)

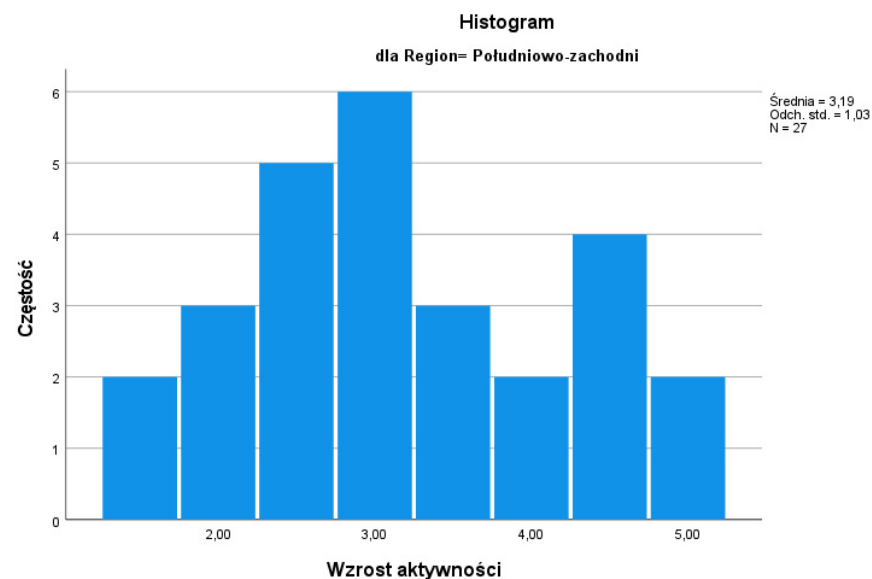


Źródło: opracowanie własne.

Debatowanie przy pomocy narzędzia jakim są debaty oksfordzkie wpływa na wzrost aktywności zdaniem ankietowanych reprezentujących region wschodni. Młodzież ta najczęściej zaznaczała odpowiedź „zdecydowanie tak”.



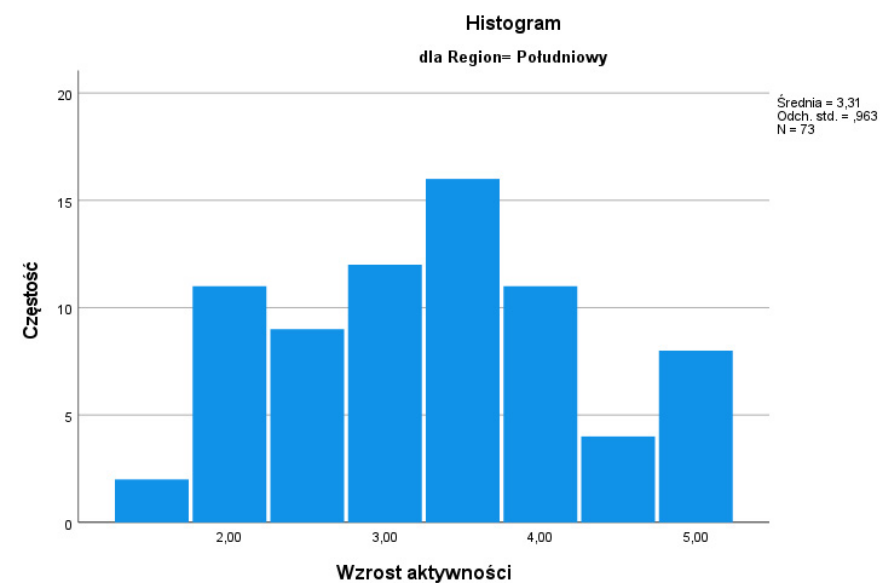
Wykres 91. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowo-zachodni)



Źródło: opracowanie własne.

Większość pochodząca z regionu południowo-zachodniego najczęściej zaznaczała odpowiedź „trudno powiedzieć” w zakresie wzrostu aktywności poprzez debatowanie przy użyciu narzędzia jakim są debaty oksfordzkie.

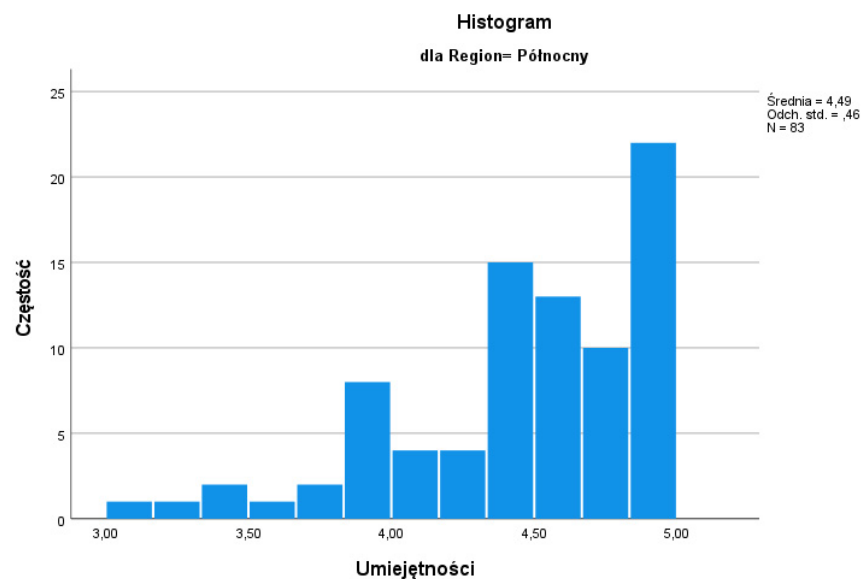
Wykres 92. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowy)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem respondentów z regionu południowego wzrost aktywności młodego pokolenia jest możliwy poprzez uczestnictwo w debatach oksfordzkich. Najczęściej zaznaczanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „trudno powiedzieć”.

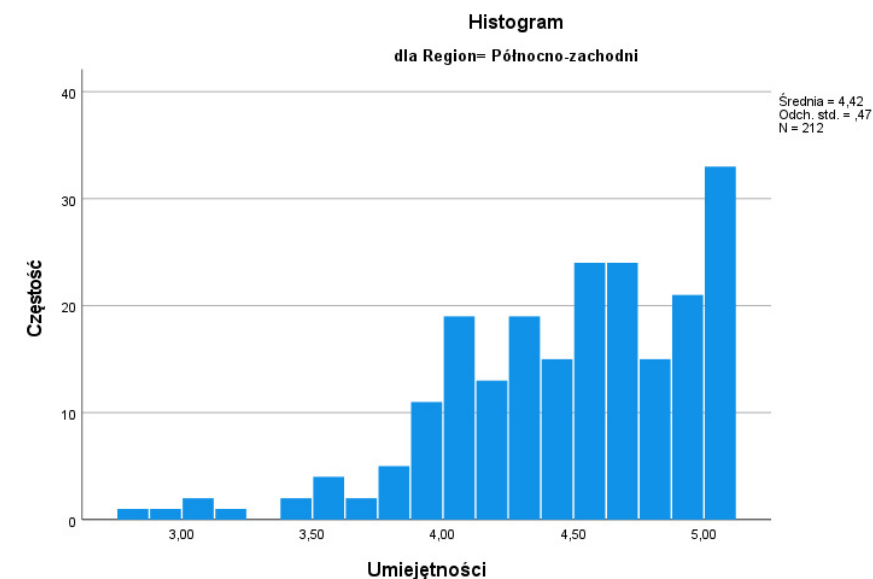
Wykres 93. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północny)



Źródło: opracowanie własne.

Respondenci z regionu północnego są zdania, iż kształtowanie umiejętności odbywa się również poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim. Najczęściej zaznaczanymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

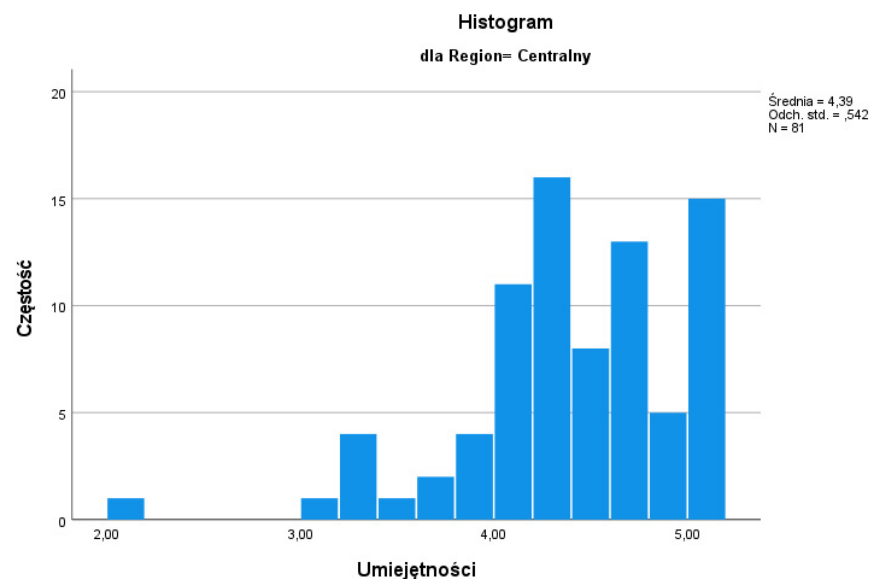
Wykres 94. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północno-zachodni)



Źródło: opracowanie własne.

W opinii ankietowanych z regionu północno-zachodniego kształtowanie umiejętności możliwe jest poprzez debatowanie. Odpowiedziami, które zaznaczone były najczęściej są „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

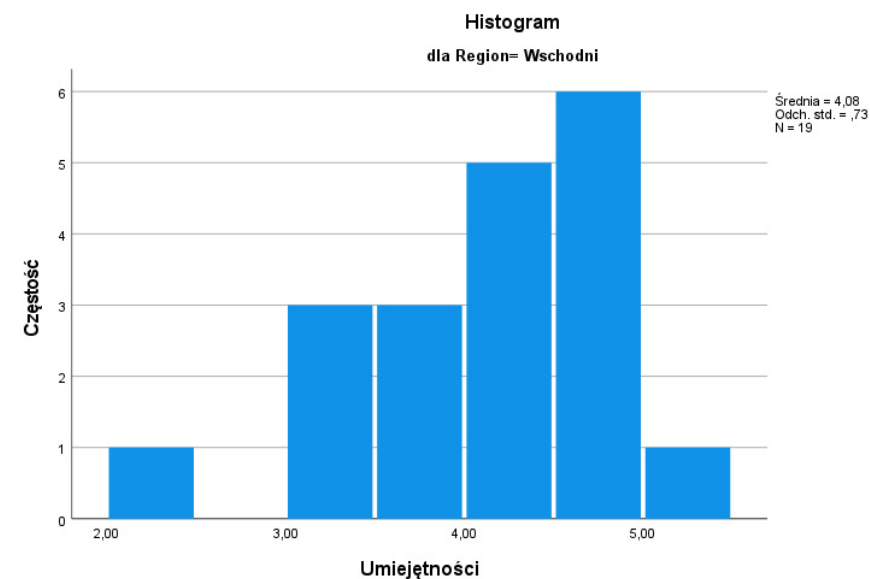
Wykres 95. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region centralny)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości młodego pokolenia z regionu centralnego, która zaznaczyła odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”, kształtowanie umiejętności dokonuje się również poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim.

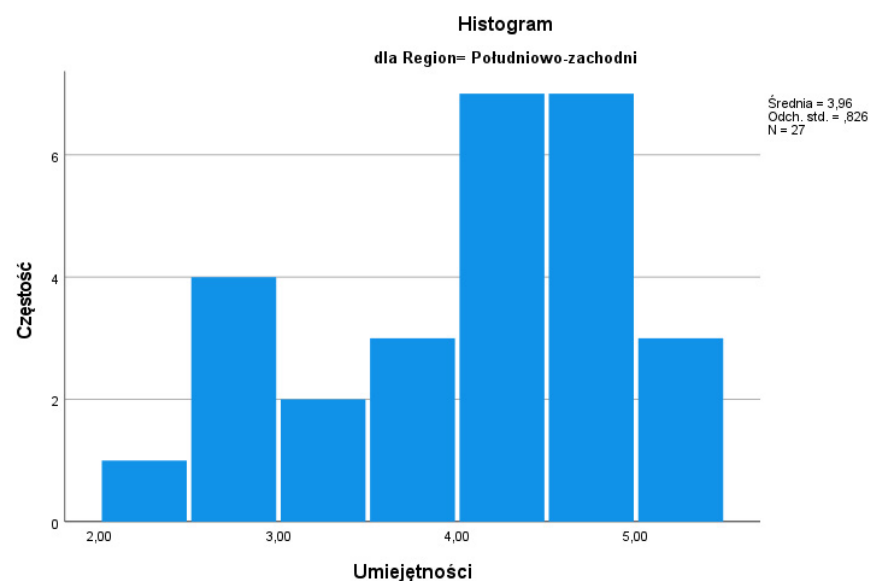
Wykres 96. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region wschodni)



Źródło: opracowanie własne.

Region wschodni reprezentuje młodzież, która w kontekście kształtowania umiejętności poprzez debaty oksfordzkie najczęściej zaznaczała odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

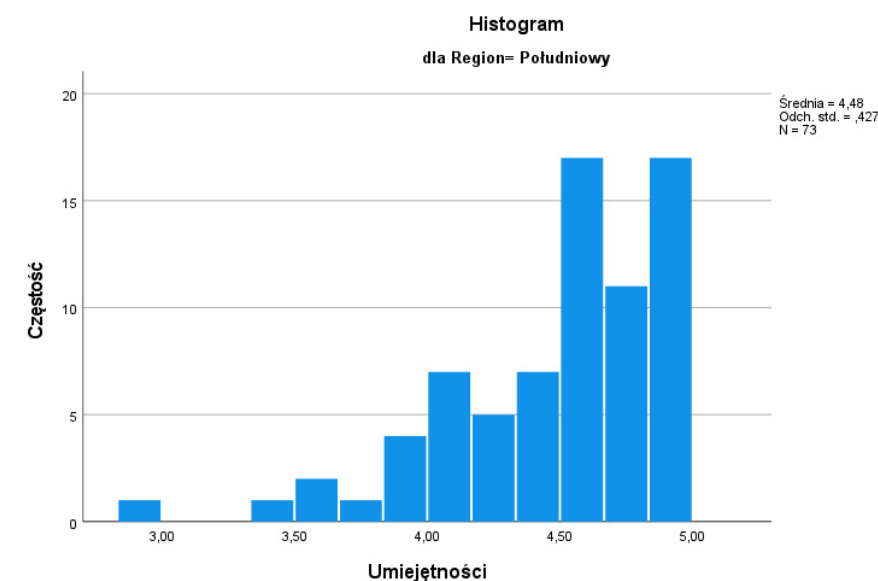
Wykres 97. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowo-zachodni)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem respondentów z regionu południowo – zachodniego kształtowanie umiejętności odbywa się również poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim. Ankietowani najczęściej zaznaczali odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

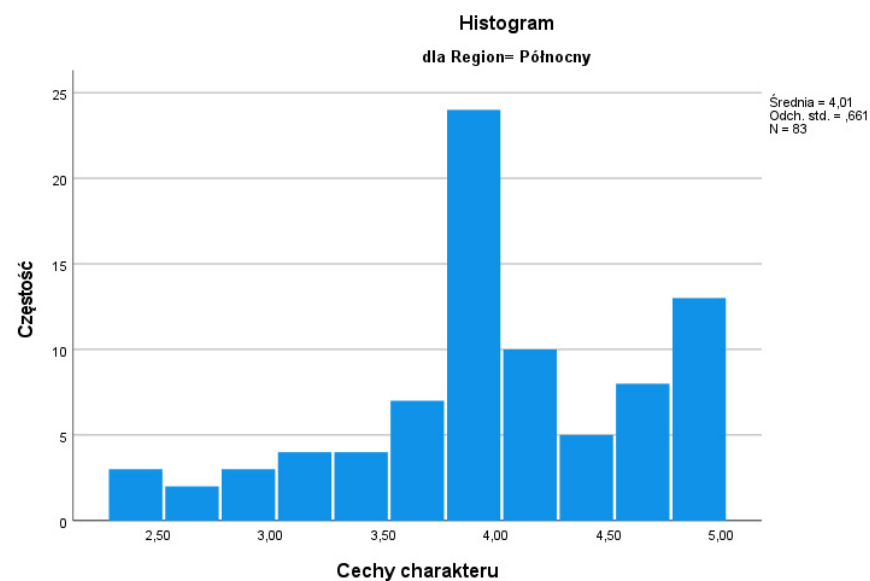
Wykres 98. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowy)



Źródło: opracowanie własne.

Młodzież z regionu południowego w większości była zdania, iż umiejętności kształtują się również poprzez debatowanie przy użyciu narzędzia jakim są debaty oksfordzkie. Najczęściej wybierano odpowiedź „zdecydowanie tak”.

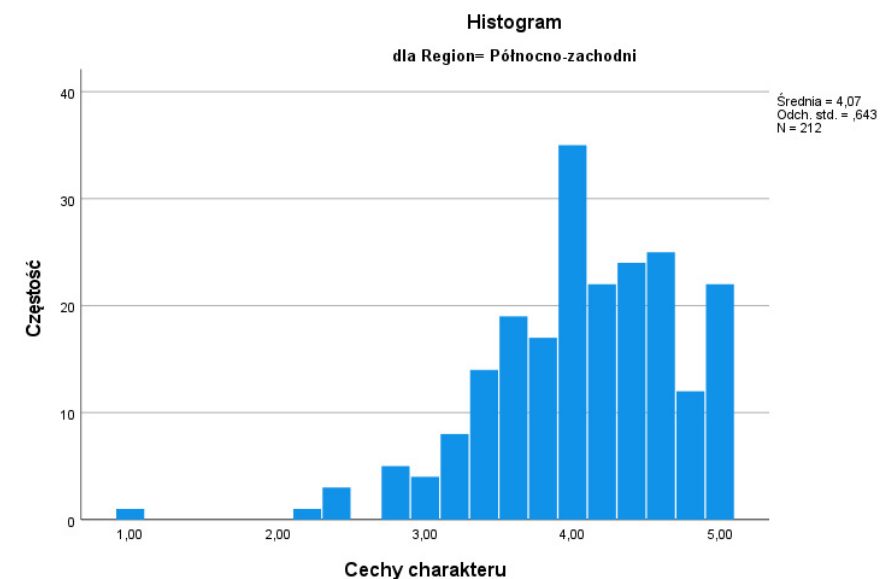
Wykres 99. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północny)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem respondentów z regionu północnego „trudno powiedzieć” czy cechy charakteru kształtują się poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim.

Wykres 100. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północno-zachodni).

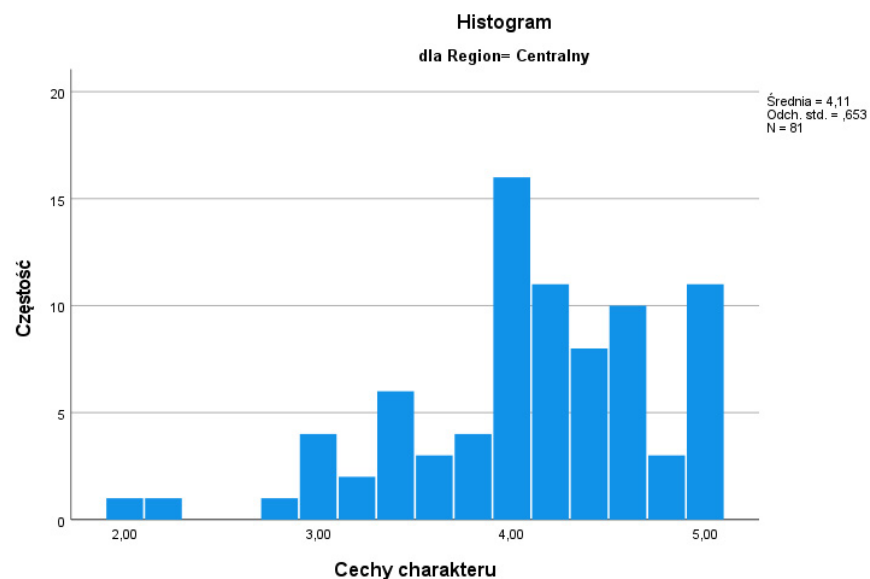


Źródło: opracowanie własne.

W opinii ankietowanych z regionu centralnego cechy charakteru raczej są kształtowane poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim. Najczęściej za znaczanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.



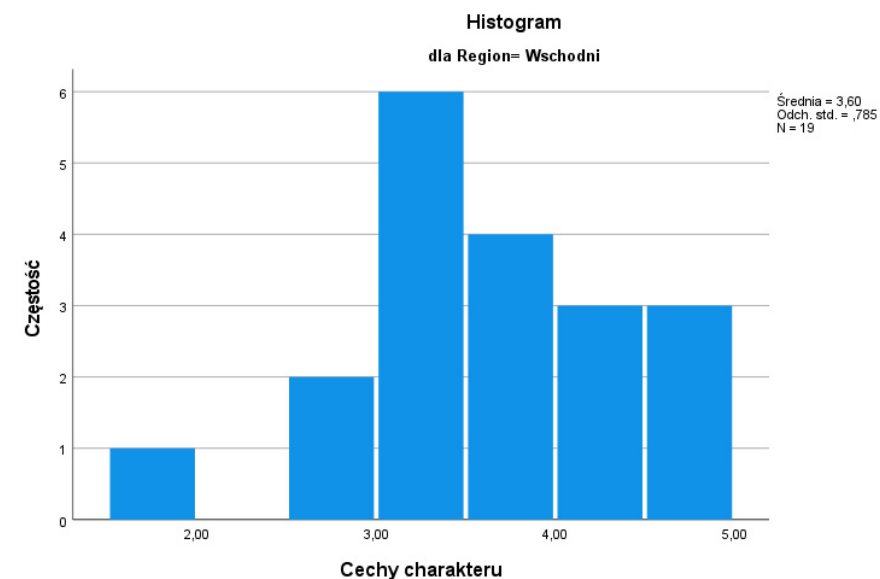
Wykres 101. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region centralny)



Źródło: opracowanie własne.

W opinii ankietowanych z regionu centralnego cechy charakteru raczej są kształtowane poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim. Najczęściej zaznaczanymi odpowiedziami były „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

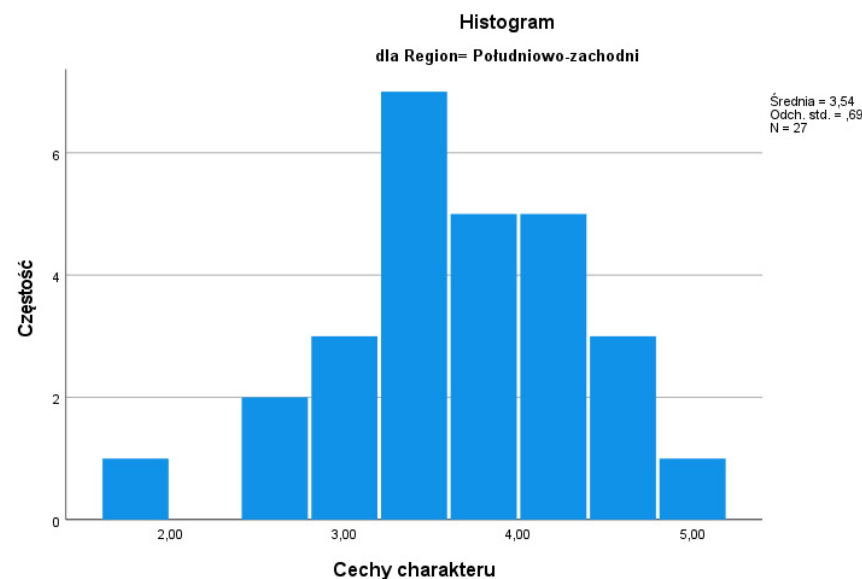
Wykres 102. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region wschodni)



Źródło: opracowanie własne.

„Trudno powiedzieć” to odpowiedź zaznaczana najczęściej przez respondentów pochodzących z regionu wschodniego w kontekście kształtowania cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim.

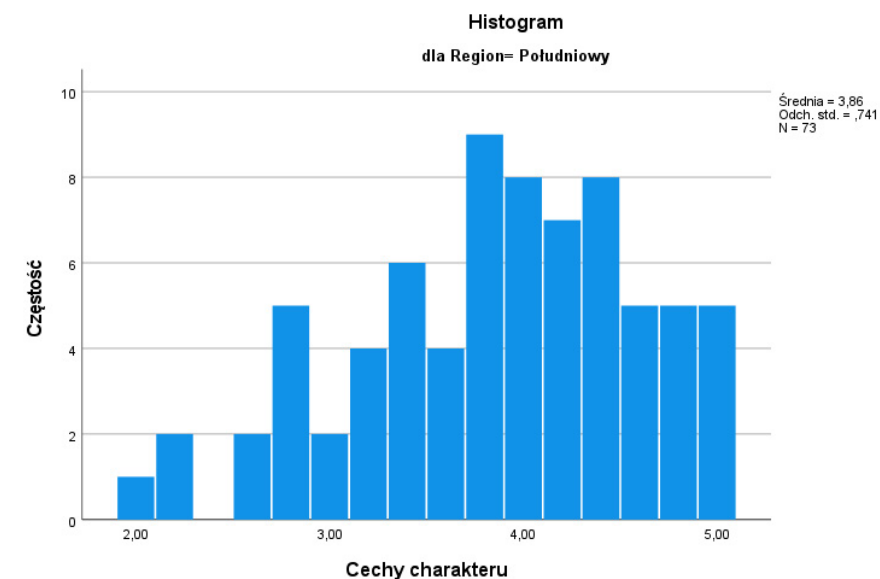
Wykres 103. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowo-zachodni)



Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem młodego pokolenia z regionu południowo-zachodniego trudno powiedzieć czy cechy charakteru kształtowane są przy użyciu narzędzia jakim są debaty oksfordzkie. Drugą najczęściej zaznaczaną odpowiedzią była „raczej tak”.

Wykres 104. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowy)



Źródło: opracowanie własne.

„Raczej tak” i „zdecydowanie tak” to odpowiedzi zaznaczane najczęściej przez młode pokolenie reprezentujące region południowy w odpowiedzi na pytanie czy cechy charakteru kształtowane są poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim.

Wszystkie wyniki zamieszczone w tym rozdziale, pokazują narzędzie debat oksfordzkich w kontekście wszystkich zmiennych wynikających z kwestionariusza ankietowego. Ich dobór i podział pokazać ma młodemu pokoleniu a także nauczycielom i opiekunom, jakim narzędziem są debaty oksfordzkie, ale co istotniejsze w jakim celu mogą one zostać wykorzystane, aby jak najlepiej kształtować, edukować i rozwijać młode pokolenie.

## WNIOSKI

Główny problem badawczy niniejszej publikacji stanowiła partycypacja i edukacja obywatelska młodego pokolenia, a także wpływ debat oksfordzkich na ich rozwój. Celem przeprowadzonej w szóstym rozdziale analizy empirycznej było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- » Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja rozwojowi partycypacji politycznej młodego pokolenia?
- » Czy narzędzie, jakim są debaty oksfordzkie, sprzyja edukacji obywatelskiej młodego pokolenia?
- » Jakie tematy zdaniem młodzieży powinny być dyskutowane podczas debat oksfordzkich?
- » Jakie umiejętności i cechy charakteru mogą się rozwijać podczas debat?
- » W jaki sposób umiejętności i kompetencje społeczne nabyte podczas debat oksfordzkich przekładają się na partycypację i zaangażowanie społeczne?

W celu weryfikacji przyjętych hipotez badawczych odpowiedzi respondentów przeanalizowano z uwzględnieniem zmiennych demograficznych oraz zainteresowania respondentów narzędziem, jakim są debaty oksfordzkie.

Główna hipoteza badawcza (H.1.) została zweryfikowana pozytywnie, bowiem postawy i opinie młodego pokolenia na temat narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, oraz jego wykorzystania różnią się w zależności od demograficznych cech osób badanych. Zaznaczyć warto, iż hipoteza ta jest na tyle ogólna, że wymaga doprecyzowania, co uczyniono podczas weryfikacji hipotez szczegółowych, formułując zaś ogólny wniosek, należy stwierdzić, iż zmienne demograficzne różnicują badane opinie respondentów. Do zmiennych demograficznych istotnie różnicujących opinie na temat debat oksfordzkich, zaliczyć należy takie zmienne jak: płeć, wiek, poziom edukacji i region zamieszkania. Zmienną nieróżnicującą tychże opinii, jak słusznie przyjęto okazało się miejsce zamieszkania.

Szczegółowe wnioski z analizy zmiennych demograficznych pozwalają stwierdzić, że płeć w pewnym zakresie różnicuje badane opinie respondentów. H.1.1. została zatem pozytywnie zweryfikowana. Badania wykazały, iż kobiety rzadziej były zdania, że na debatach oksfordzkich powinny być poruszane tematy

związane z polityką (kobiety  $M=3,71$ ; mężczyźni  $M=4,26$ ), oraz częściej były zdania, że powinny być poruszane tematy związane z życiem społecznym (kobiety  $M=4,44$ ; mężczyźni  $M=4,13$ ) i kulturą (kobiety  $M=3,98$ ; mężczyźni  $M=3,56$ ). Kobiety ponadto wyżej niż mężczyźni oceniali wpływ debat oksfordzkich na rozwój cech charakteru (kobiety  $M=4,08$ ; mężczyźni  $M=3,90$ ). Co do pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych różnic między płciowymi.

Dużo większe znaczenie dla wyrażania poglądów na tematy dyskutowane podczas debat oksfordzkich oraz rozwijanych przez to obszarów miał wiek respondentów (H.1.2.). Analiza wyników badań wykazała istotne statystycznie dodatnie związki pomiędzy wiekiem badanych a ww. zmiennymi. Wraz ze wzrostem wieku badanych rosło nasilenie potrzeby dyskusowania na tematy związane z gospodarką (w grupie 25–34 lata) i z historią (45 lat i więcej). Wraz ze wzrostem wieku badanych rosło nasilenie potrzeby dyskusowania na tematy związane z gospodarką i z historią. W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych związków z wiekiem respondentów.

Również poziom edukacji okazał się czynnikiem różnicującym opinie badanych na temat potrzeb dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdanie na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie (H.1.3.). Uczniowie szkół podstawowych/gimnazjów charakteryzowali się najniższym nasileniem potrzeby poruszania tematów związanych z życiem społecznym ( $M=3,86$ ) i gospodarką ( $M=3,57$ ), natomiast najwyższym nasileniem przedmiotowych potrzeb charakteryzowali się absolwenci studiów wyższych ( $M=4,52$ ;  $M=4,00$ ). Wyniki pokazały także, iż to studenci w najmniejszym stopniu byli zdania, iż debaty oksfordzkie rozwijają wiedzę i edukację ( $M=4,00$ ), kompetencje interpersonalne ( $M=3,92$ ), szansę na sukces w przyszłym życiu zawodowym ( $M=3,59$ ); w przeciwieństwie do absolwentów studiów licencjackich/magisterskich. (WiE –  $M=4,52$ ; KI-  $M=4,21$ ; S-  $M=4,00$ ).

Przeprowadzona analiza pozwoliła również zweryfikować hipotezę H.1.4. dotyczącą miejsca zamieszkania i jego wpływu na zwiększenie potrzeby dyskusowania w oparciu o narzędzie debat oksfordzkich. Wyniki badań potwierdziły przyjętą hipotezę, co oznacza, że zmiana wielkości miejsca zamieszkania nie korelowała z potrzebą dyskusowania w oparciu o narzędzie debat oksfordzkich.

Analiza danych empirycznych wykazała za to, iż region zamieszkania różnicuje nasilenie potrzeb dyskusowania przy pomocy debat oksfordzkich, a także rozwijania cech i umiejętności młodego pokolenia (H.1.5.). Najwyższą ocenę wpływu debat oksfordzkich na rozwój kompetencji interpersonalnych odnotowano

u mieszkańców regionu północno-zachodniego ( $M=4,19$ ), a najniższą u mieszkańców regionu południowo-zachodniego ( $M=3,67$ ). Mieszkańcy regionu centralnego wykazali się najwyższą oceną wpływu debat oksfordzkich na rozwój aktywności ( $M=3,61$ ); z kolei mieszkańcy regionu wschodniego odnotowali tutaj najniższy współczynnik ( $M=2,95$ ). Co do cech charakteru i wpływu debat na ich rozwój – najwyższą ocenę wpływu odnotowano w regionie centralnym ( $M=4,11$ ), a najniższą u mieszkańców regionu południowo-zachodniego ( $M=3,54$ ). Rozwój umiejętności najwyższy współczynnik osiągnął w przypadku mieszkańców regionu północnego ( $M=4,49$ ) i południowego ( $M=4,48$ ), a najniższy w regionie południowo-zachodnim ( $M=3,96$ ). W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano istotnych różnic.

Udało się także pozytywnie zweryfikować hipotezę H.1.6. – rodzaj turnieju różnicuje zakres nasilenia potrzeby dyskusowania na temat gospodarki oraz oceny wpływu debat oksfordzkich na rozwój wiedzy i edukacji, kompetencji interpersonalnych, aktywności, szansy na sukces w późniejszym życiu zawodowym oraz umiejętności. Wyniki badań pokazują, że uczestnicy Mistrzostw Polski Szkół Średnich w porównaniu do uczestników Mistrzostw Akademickich charakteryzowali się istotnie niższym nasileniem potrzeby dyskusowania na temat gospodarki ( $M=3,56$  do  $M=3,98$ ) oraz istotnie niższą oceną wpływu debat na wzrost aktywności ( $M=3,34$  do  $M=3,52$ ), jak również istotnie wyższą oceną wpływu debat na rozwój wiedzy i edukacji ( $M=4,36$  do  $M=4,11$ ), kompetencji interpersonalnych ( $M=4,18$  do  $M=3,97$ ), szans na sukces w przyszłym życiu zawodowym ( $M=3,85$  do  $M=3,67$ ) oraz umiejętności ( $M=4,44$  do  $M=4,34$ ).

Zaprezentowane w rozdziale szóstym wyniki uzupełniają lukę w badaniach na temat edukacji obywatelskiej. Są to pierwsze tak kompleksowe badania z zakresu oceny społecznej narzędzia jakim są debaty oksfordzkie. Edukacja obywatelska ma uczyć młode pokolenie umiejętności wyznaczania sobie celów a także ich realizacji we współpracy z innymi. Doskonałym do tego narzędziem są właśnie debaty oksfordzkie. Ich umiejętne i racjonalne wykorzystanie daje młodym ludziom poczucie sprawstwa. Założeniem edukacji obywatelskiej jest także nabywanie umiejętności kluczowych, czyli połączenia wiedzy, umiejętności i postaw, których kształtowanie jest niezbędne do samorealizacji jednostki a także rozwoju państwa. Jednym z efektywnych sposobów realizowania edukacji obywatelskiej jak pokazują przeprowadzone badania są właśnie debaty oksfordzkie. Oprócz takich instrumentów, obywatele zwłaszcza ci młodzi, dla których udział w życiu

publicznym wciąż w znacznej mierze stanowi pewne novum jak słusznie zauważył K. Wołodźko „potrzebują, ze strony rządzących oraz stanowionego przez nich prawa, jak najwięcej zachęt do uczestnictwa w życiu publicznym, jak najwięcej sygnałów, że sfera społeczno-polityczna stoi przed nimi otworem, że jako obywatele są państwu potrzebni i mile widziani na arenie publicznej. Ludzie muszą widzieć że ich starania przynoszą efekt i że są traktowane serio – także dlatego, by chcieli podejmować następne”<sup>535</sup>.

Podkreślić także warto, iż dotychczasowa edukacja obywatelska nie daje młodemu pokoleniu zbyt wielu narzędzi, za pomocą których mogliby oni aktywnie uczestniczyć w życiu społeczno-politycznym. Potrzebna jest gruntowna przebudowa systemu edukacji obywatelskiej. Trudno sobie dzisiaj wyobrazić dobrą szkołę, w której nie uczy się odpowiedzialności za siebie i innych, „... wrażliwości, sprawczości, świadomości wyzwań, z którymi mierzy się Polska i świat – czyli edukacji obywatelskiej. Na co dzień widzimy, co dzieje się, jeśli edukacja nie nadąża za społecznymi zmianami, nie uczy ich rozpoznawania oraz osvajania”<sup>536</sup>. W tak rozumianą edukację obywatelską doskonale wpisują się debaty oksfordzkie z ich podejściem do kulturalnej, zespołowej dyskusji. Przedstawione w tej książce badania pokazują, jak młode pokolenie dzięki m.in. takim instrumentom uczy się właśnie sprawczości czy odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale także za innych. Wyzwania, jakie stoją przed dzisiejszą edukacją obywatelską wymagają nie tylko zmiany treści nauczania takich przedmiotów, jak wiedza o społeczeństwie czy historia i teraźniejszość, ale także umiejętnego doświadczania przez młode pokolenie partycypacji społeczno-politycznej. Szkoła powinna być zatem miejscem, w którym to młodzi ludzie uczą się bycia zaangażowanymi obywatelami. W debacie publicznej coraz częściej pojawiają się też postulaty znacznego wzmocnienia, a także przebudowy edukacji obywatelskiej. Mobilizacja młodych ludzi i tak liczny ich udział w wyborach parlamentarnych 15 października 2023 r. był doskonałą lekcją, która pokazać miała, że młode pokolenie chce być aktywnymi i świadomymi obywatelami.

---

535 K. Wołodźko, *Obywatele bez głosu*, <https://www.salon24.pl/u/consolamentum/72738,obywatele-bez-glosu-czesc-ii>, (dostęp: 12.09.2023).

536 A. Pacewicz, *Edukacja obywatelska na nowe otwarcie*, <https://ceo.org.pl/edukacja-obywatelska-na-nowe-otwarcie/>, (dostęp: 15.11.2023)



---

## Bibliografia

### Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 ze zm.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 1964, nr 9, poz. 59.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz.U. z 1974, nr 24, poz. 141.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 1982, nr 35, poz. 228.
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach, Dz.U. 1989, nr 20, poz. 104.
- Ustawa o wykonywaniu inicjatywy ustawodawczej przez obywateli z dnia 24 czerwca 1999 roku, Dz.U. 1999, nr 62, poz. 688.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz.U. 2015, poz. 2086.
- Ustawa z dnia 11 kwietnia 2001 r. o zmianie ustaw: o samorządzie gminnym, o samorządzie powiatowym, o samorządzie województwa, o administracji rządowej w województwie oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2001, nr 45, poz. 497.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2020, poz. 1057 ze zm.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2003, nr 96, poz. 873
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365.
- Ustawa z dnia 17 lipca 2009 r. o praktykach absolwenckich, Dz.U. 2009, nr 127, poz. 1052.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, Dz.U. 2009, nr 157, poz. 1240.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59.
- Ustawa z dnia 7 lipca 2017 r. o Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej, Dz.U. 2017, poz. 1530.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz.1668.
- Ustawa o zmianie ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z dnia 19 lipca 2019 r., Dz.U. 2019, poz. 1570.
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2021 r. o zmianie ustawy o samorządzie gminnym, ustawy o samorządzie powiatowym, ustawy o samorządzie województwa oraz ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2021, poz. 1038.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2022, poz.622
- Rezolucja Rady z dnia 27 listopada 2009 r. w sprawie odnowionych ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży (2010–2018), Dz.U. C 311 Z 19.12.2009.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 listopada 2022 r. w sprawie spuścizny Europejskiego Roku Młodzieży 2022 (2022/2953(RSP)), Dz.U. UE C z dnia 11 maja 2023 r.
- Rezolucja Rady w sprawie usystematyzowanego dialogu i kształtowania dialogu z młodzieżą w przyszłości w kontekście polityk europejskiej współpracy na rzecz młodzieży po roku 2018, Dz.U. UE C z dnia 15 czerwca 2017 r.
- Uchwała nr 190 Rady Ministrów z dnia 3 września 1982 r. w sprawie powołania Komitetu Rady Ministrów do Spraw Młodzieży, M.P. 1982, nr 23, poz. 194.
- Uchwała nr 191 Rady Ministrów z dnia 3 września 1982 r. w sprawie zakresu działania Ministra-Członka Rady Ministrów do Spraw Młodzieży, M.P. 1982, nr 23, poz. 195.
- Uchwała nr 193 Rady Ministrów z dnia 21 listopada 1988 roku w sprawie uznania niektórych uchwał Rady Ministrów i Prezydium Rządu ogłoszonych w Monitorze Polskim za nieobowiązujące, M.P. 1989, nr 2, poz. 10.
- Uchwała nr 16 Rady Ministrów z 5 lutego 2013 r. w sprawie przyjęcia Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju. Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności, M.P. 2013, poz.121.
- Uchwała nr 159 Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2022 roku w sprawie przyjęcia programu wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego pod nazwą „Rządowy Program Fundusz Młodzieżowy na lata 2022–2023”, RM-06111-168-22.
- Zarządzenie nr 25 Prezesa Rady Ministrów z dnia 21 lipca 1983 r. w sprawie utworzenia Instytutu Badań Problemów Młodzieży, M.P. 1983, nr 26, poz. 144
- Zarządzenie nr 40 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2010 r. zmieniające zarządzenie w sprawie regulaminu organizacyjnego Ministerstwa Edukacji Narodowej, Dz.U. MEN z 2011 r., nr 1, poz. 20.
- Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie powołania Młodzieżowej Rady Sprawiedliwości, Dz.U. MS z 2020 r., poz.264.
- Zarządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 24 września 2021 r. w sprawie powołania zespołu doradczego – Rady Młodych Naukowców, Dz. U. MEiN poz. 113.

Zarządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 stycznia 2022 r. w sprawie powołania Rady Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji i Nauki, Dz.U. 2022, poz. 2.

Zalecenie Rady z dnia 30 października 2020 r. w sprawie pomostu do zatrudnienia – wzmocnienia gwarancji dla młodzieży oraz zastępujące zalecenie Rady z dnia 22 kwietnia 2013 r. w sprawie ustanowienia gwarancji dla młodzieży, Dz.U. UE C z dnia 4 listopada 2020 r.

## Źródła

Aktywność w organizacjach obywatelskich. Komunikat z badań CBOS, nr 41/2022.

Ćwiek-Karpowicz J., *Edukacja obywatelska w Polsce* [w:] *Edukacja obywatelska w Niemczech i Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2008.

Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 27 kwietnia 2009 r. – Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania: strategia UE na rzecz młodzieży – Odnowiona otwarta metoda koordynacji na potrzeby wyzwań i możliwości stojących przed młodzieżą, Bruksela, dnia 27.04.2009, KOM(2009) 200 wersja ostateczna.

Konkluzje Rady w sprawie planu działania na rzecz młodzieży w ramach działań zewnętrznych UE.

Odorzyńska-Kondek J., „Młodzi 2011” – Raport Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Konsumpcja i rozwój, nr 1, 2011.

Polska 2030. Trzecia Fala Nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. KPRM, Warszawa 2011.

Program „Młodzież solidarna w działaniu” na 2016 rok, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2016.

Projekt rezolucji Rady Unii Europejskiej i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie w sprawie ram europejskiej współpracy na rzecz młodzieży: Strategia Unii Europejskiej na rzecz młodzieży na lata 2019–2027.

Regulamin Parlamentarnego Zespołu ds. Wspierania Młodzieżowych Rad przy Jednostkach Samorządu Terytorialnego.

Rządowy Program Fundusz Młodzieżowy na lata 2022–2023.

Skocz M., Postawa K., Prokopowicz M., *Czym jest polityka młodzieżowa?*, raport z projektu Dolnośląskiego Urzędu Marszałkowskiego, Wrocław 2009.

Sprawozdanie z działalności Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Młodzieżowej za 2022 rok.

Statut Parlamentu Studentów RP.

Statut PROM, 2017.

Strategia dla sektora młodzieży 2023. Angażowanie młodych ludzi w wartości Rady Europy.

Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2003.

Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, Warszawa, 26 marca 2013 r.

Strategia Rozwoju Kraju 2020.

Strategia UE na rzecz młodzieży.

Strategia Unii Europejskiej na rzecz młodzieży na lata 2019–2027.

Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2007–201.

Zaktualizowany Plan realizacji Gwarancji dla młodzieży w Polsce, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa 2005.

Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym, Strasburg 2003.

## Encyklopedie, leksykony, słowniki

Encyklopedia Szkolna PWN. Wiedza o społeczeństwie, red. A. Mikusińska, Warszawa 2009.

Leksykon politologii, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Wrocław 2000.

Nowy Słownik Języka Polskiego, Warszawa 2003.

Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Romanowska M., Leksykon zarządzania, Warszawa 2004.

Słownik języka polskiego PWN, Warszawa 1997.

Słownik łacińsko-polski, t. 1, red. M. Plezia, Warszawa 1998.

Słownik wyrazów obcych PWN, Warszawa 1991.

Uniwersalny słownik języka polskiego, t. 1, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.

Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych, red. M. Bańko, Warszawa 2005.

## Monografie

Arnett J.J., *G. Stanley Hall's Adolescence: A Centennial Reappraisal Introduction*, „History of Psychology” 2006, 9, 3.

Arystoteles, *Polityka*, przeł. L. Piotrowicz, Warszawa 1964.

Barber R.B., *Dżihad kontra McŚwiat*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2001.

Beyme K. von, *Współczesne teorie polityczne*, Warszawa 2005.

Bhaerman R.D., Cordell K., Gomez B., *The role of service-learning in educational reform*, Pearson 1998.

- Bourdieu P., *The Forms of Capital*, New York 1986.
- Brodie E., Cowling E., Nissen N., Ellis Paine A., Jochum V., Warburton D., *Understanding participation: A literature review*, National Council for Voluntary Organisations, London 2009.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A. i in., *Uczestnictwo młodzieży*, Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 1, Warszawa 2007.
- Conway M.M., *Political Participation in the United States*, Washington 1985.
- Couplanda D., *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*, St. Martin's Press, 1991.
- Czekaj Ł., *Edukacja obywatelska w Polsce po 1989 roku i rola organizacji obywatelskich*, Kraków 2019.
- Cześnik M., *Partycypacja wyborcza w Polsce*, Warszawa 2007.
- Dahl R.A., *Demokracja i jej krytycy*, Kraków 1995.
- Dahl R.A., *O demokracji*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2000.
- Declaration on the Promotion Among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding Between Peoples 2037(XX), UN General Assembly, 7 December 1965, A/RES/20/2037.
- Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, Warszawa 2014.
- Długosz D., Wygański J.J., *Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji społecznej*, Warszawa 2005.
- Drucker P., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
- Dryzek J., *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics and Contestations*, Oxford 2000.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000.
- Espinoza Ch., Ukleja M., *Zarządzania milenialsami*, Warszawa 2018.
- Farrelly C., *An Introduction to Contemporary Political Theory*, London–Thousand Oaks–New Delhi 2003.
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej* (wyd. 2, popr.), Warszawa 2005.
- Flanagan C., *Teenage citizens: The political theories of the young*, Harvard University Press, Cambridge 2013.
- Florys K., Gałek O., Jarzębska A., Kazior B., *Partycypacja: milowy krok do rozwoju lokalnego*, Kraków 2016.
- Filipowicz S., *Prawda i wola złudzenia*, Warszawa 2011.
- Garlicki J., *Demokracja i integracja europejska*, Toruń 2005.
- Gąsior-Niemiec A., Kołomycew A., Kotarba B., *Polityka młodzieżowa – wymiar krajowy i europejski*, Rzeszów 2014.
- Giermanowska E., Raclaw-Markowska M., *Społeczeństwo lokalne wobec problemu bezrobocia młodzieży*, Warszawa 2003.
- Gierszewski D., *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Kraków 2017.
- Giles D., Honnet E., Migliore S.A., *Research agenda for combining service and learning in the 1990s*, National Society for Internships and Experiential Education, 1991.
- Gorąca L., *Funkcja opiekuńcza nauczyciela – wychowawcy nauczania początkowego*, Szamotuły 1990.
- Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996.
- Grugel J., *Democratization. A Critical Introduction*, Palgrave, New York 2002.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, Warszawa 2002.
- Halla G.S., *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York 1904.
- Hajduk B., *Socjalizacja studentów. Badania panelowe studentów z Zielonej Góry*, Warszawa 2003.
- Healy T., *Measurement of Social Capital at International Level*, Paris 2001.
- Hedl D., *Modele demokracji*, Kraków 2010.
- Hess R.D., Torney J.V., *The development of political attitudes in children*, New Jersey 2005.
- Hoskins B. et al., *Measuring Active Citizenship in Europe*, European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra 2006.
- Johnson S.L., *Wygrywanie debat. Przewodnik po debatach parlamentarnych*, Warszawa 2013.
- Kaczmarek T., *Rola i formy uczestnictwa społeczności lokalnych w procesie zmian podziału terytorialnego. Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, Poznań 1993.
- Kampka A., *Debata publiczna*, Warszawa 2014.
- Kapsa I., Musiał-Karg M., *Alternatywne metody głosowania w opiniach Polaków. Postawy i poglądy względem wybranych form partycypacji w wyborach*, Poznań 2020.
- Kochan M., *Pojedynek na słowa. Techniki erystyczne w publicznych sporach*, Kraków 2005.
- Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990.
- Legutko P., *Sztuka debaty, czyli jak się nie dać*, Kraków 2009.
- Lewenstein J. i in., *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych*, Warszawa 2010.
- Lively J., *Democracy*, Oxford 1975.
- Locke J., *Dwa traktaty o rządzie*, przeł. Z. Rau, Warszawa 1992.
- Lubik-Reczek N., Kapsa I., Musiał-Karg M., *Elektroniczna partycypacja obywatelska w Polsce. Deklaracje i opinie Polaków na temat e-administracji i e-głosowania*, Poznań 2020.
- Łapaj-Kucharska J., *Demokracja deliberatywna i jej przejawy w praktyce*, Katowice 2016.

- Mannheim K., *Diagnosis of our Times. Wartime Essays of a Sociologist*, Chapter III: *The Problem of Youth in Modern Society*, Kegan Paul, Trench, Trubner & CO., LTD, London 1943.
- McCowan T., *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*, London 2011.
- McCrinkle M., Ashley F., *Understanding Generation Z: Recruiting, Training and Leading the Next Generation*, McCrinkle Research Pty Ltd., Norwest NSW 2019.
- McCrinkle M., Ashley F., *Understanding Generation Alpha*, McCrinkle Research Pty Ltd., Norwest NSW 2020.
- McCrinkle M., Wolfinger E., *The ABC of XYZ: Understanding the Global generations*, McCrinkle Research Pty Ltd., Bella Vista NSW 2014.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dysonansu pokoleniowego*, PWN, Warszawa 1978.
- Mickel W., *Handbuch zur politischen Bildung*, Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 358, Wochenschau Verlag für die Bundeszentrale für politische Bildung, 1999.
- Mider D., *Partycypacja polityczna w Internecie. Studium politologiczne*, Warszawa 2008.
- Milbrath L.W., Goel M.L., *Political Participation. How and Why Do People Get Involved in Politics?*, Chicago 1977.
- Milewicz M., Podemski K., *Konsultacje czy manipulacja? [w:] Partycypacja. Przewodnik krytyki politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2012.
- Michalczyk S., *Demokracja medialna. Teoretyczna analiza problemu*, Toruń 2010.
- Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Moore Ch.W., *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2009.
- Noah H.J., Eckstein M.A., *Doing Comparative Education. Three Decades of Collaboration*, Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong, Hong Kong 2004.
- Noworól K., *Wyzwania partycypacji w zarządzaniu publicznym*, Kraków 2020.
- Novak M., *Duch demokratycznego kapitalizmu*, Poznań 2001.
- Ortega y Gasset J., *Po co wracamy do filozofii?*, Warszawa 1992.
- Pankowski R., Pawlicki A., Pełczyński Z.A., Radwan-Rohrenscheff P., *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*, Warszawa 2012.
- Parés M., March H., *Guide to Evaluating Participatory Processes*, Government of Catalonia, Barcelona 2013.
- Peters B.G., *Administracja publiczna w systemie politycznym*, przeł. K.W. Frieske, Warszawa 1999.
- Pietrasik-Kulińska K., Szuba D., *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich we wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej*, Warszawa 2017.
- Pietrusińska M.J., *Czy muzułmanin może być dobrym obywatelem? Postawy obywatelskie młodych muzułmanów z Polski, Turcji i Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2016.
- Pietrzyk-Reeves D., *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2004.
- Prokosz M., *Aktywność społeczna młodzieży szkół średnich w środowisku wielkomiejskim*, Wrocław 2000.
- Prośniewski B., *Kto wie lepiej, czyli rzecz o różnych podejściach do partycypacji*, Wrocław 2016.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków 1995.
- Rachwał M., *Funkcjonowanie obywatelskiej inicjatywy ustawodawczej w Polsce. Podstawy prawne – praktyka – perspektywy rozwoju*, Poznań 2016.
- Sartori G., *Teoria demokracji*, Warszawa 1998.
- Schimanek T., *Partycypacja obywatelska w społeczności lokalnej*, Warszawa 2015.
- Schopenhauer A., *Erystyka. Sztuka prowadzenia sporów*, Gliwice 2007.
- Schumpeter J., *Kapitalizm. Socjalizm. Demokracja*, Warszawa 1995.
- Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992.
- Silverstone R., *Media and Morality. On the Rise of the Mediapolis*, Cambridge 2007.
- Skarżyńska K., *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*, Warszawa 2005.
- Sobczak J., *Podstawy wiedzy o państwie i prawie*, Poznań 2002.
- Strauss W., Howe N., *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, Harper Perennial, 1992.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczna*, Kraków 2012.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012.
- Śpiewak P., *Obietnice demokracji*, Warszawa 2004.
- Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.
- Świda-Ziemba H., *Młodość PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.
- Tocqueville de, A., *Dawny ustrój i rewolucja*, Kraków 1994.
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schultz W., *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam 2001.



Twenge J.M., *Generation Me. Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable Than Ever Before*, New York–London–Toronto–Sydney 2006.

Twenge J.M., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*, Sopot 2019.

*White Paper. A New Impetus for European Youth*, Brussels, European Commission 21.11.2001, COM(2001) 681 final.

Wiktorska-Święcka A., *Polityka młodzieżowa państwa polskiego a kreacja kapitału społecznego*, Wrocław 2016.

Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005.

Verba S., Nie N.H., *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*, New York 1972.

Ziomek J., *Retoryka opisowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.

Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973.

## Artykuły naukowe

Arnstein S., *A Ladder of Citizen Participation*, „JAIP” 1969, nr 4, t. 35.

Batorczak A., Klimska A., *Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – refleksje przed ogłoszeniem nowej Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2020–2030)*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2020, 18(2).

Lichański Z.J., *Badania nad retoryką w Polsce: wprowadzenie do bibliografii*, „Forum Artis Rhetoricae” 2012, nr 1.

Bednarek-Szczepańska M., *Przestrzeń (nie)negocjowana. Zasady uczestnictwa społeczności lokalnych w kształtowaniu wiejskiej przestrzeni w polskim prawie*, „Studia obszarów wiejskich” 2018, t. 51.

Bejma A., *Formy aktywności obywatelskiej Polaków*, „Atheneum” 2013, vol. 39.

Bourdieu P., *Le capitalsocial: notes provisoires*, „Actes de la Recherche en Sciences Sociales” 1980, t. 31.

Coleman J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „The American Journal of Sociology” 1988, t. 94, s. 95–120.

Coleman J., *Foundations of Social Theory*, Cambridge 1990. Dassonneville R., Quintelier E., Hooghe M., Claes E., *The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents*, „Applied Developmental Science” 2012, vol. 16(3).

Deutsch M., *Constructive conflict resolution: Principles, training, and research*, „Journal of Social Issues” 1994, nr 50.

Dibou T., *Towards a better understanding of the model of EU youth policy*, „Studies of Changing Societies: Youth under Global Perspective” 2012, vol. 1(5).

Downs D.A., *Civic Education versus Civic Engagement*, „Academic Questions” 2012, vol. 25.

Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, „Nauka” 2013, nr 1.

Ekman J., Amnå E., *Political participation and civic engagement: Towards a new typology*, „Human Affairs” 2012, nr 3(22).

Fracaro-Bieniecka E., *Social Persons and Cultural Changes*, referat wygłoszony na XIII Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym w Zielonej Górze 2007.

Farthing R., *The politics of youthful antipolitics: Representing the „issue” of youth participation in politics*, „Journal of Youth Studies” 2010, 13(2).

Flanagan C.A., Sherrod L.R., *Youth Political Development: An Introduction*, „Journal of Social Issues” 1998, vol. 54, nr 3.

Gierańczyk W., *Sytuacja osób młodych w Polsce na tle państw europejskich*, „Wiadomości statystyczne” 2016, nr 10, Główny Urząd Statystyczny.

Graczyk, J., *Partycypacja – remanent doświadczeń*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2014, nr 2, t. 6(42).

Henn M., Foard N., *Young people, political participation and trust in Britain*, „Parliamentary Affairs” 2012, 65(1).

Hildebrandt-Wypych D., *Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, 2(10).

Hildebrandt-Wypych D., *Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21.

Inglot-Brzęk E., *Znaczenie roli władz samorządowych w kształtowaniu partycypacji obywatelskiej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2017, nr 50(2).

Jennings M.K., Stoker L., Bowers J., *Politics across generations: Family transmission reexamined*, „The Journal of Politics” 2009, 71(3).

Kalisz A.K., *Kiedy dyskusja przeradza się w spór – różne odsłony programów telewizyjnych o charakterze publicystycznym w sztuce wymiany myśli i wywierania nacisków. Ujęcie genologiczne*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2019, 62, nr 3(247).

Kapsa I., *Elektroniczna partycypacja obywatelska jako przedmiot badań*, „Polityka i Społeczeństwo” 2021, 1(19).

Kavanaugh, A. et al., *Encouraging civic participation through local news aggregation*, „Information Polity” 2014, nr 19.

Kijowski D., *Partycypacja obywatelska w samorządowych procesach decyzyjnych – zagadnienia ogólne*, „Samorząd Terytorialny” 2010, nr 1–2.

Kłoskowska A., *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1987, nr 2.

Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A., *Aktywność obywatelska polskiej młodzieży w relacji do innych Europejczyków i w zależności od fazy adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa” 2015, t. 20, nr 4.



- Komito L., *e-Participation and Governance: Widening the Net*, „The Electronic Journal of e-Government” 2005, nr 1.
- Kołomycew A., *Formalno-organizacyjne uwarunkowania polityki młodzieżowej na poziomie europejskim, krajowym i regionalnym*, „Polityka i Społeczeństwo” 2013, nr 4 (11).
- Korzeniowska, A., *Generation Y on the e-commerce market. Comparison between Polish and South Korean young consumers' behaviour*, „Journal of Marketing and Consumer Behaviour in Emerging Markets” 2015, 2(2).
- Kotus J., Sowada T., Rzeszewski M., *Ponad górne szczeble „drabiny partycypacji”: koncepcja Sherry Arnstein po pięciu dekadach*, „Studia Socjologiczne” 2019, 3(234).
- Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1.
- Lubik-Reczek N., *Citizen participation at the level of local rural communities – tentative analysis*, „Przegląd Politologiczny” 2019, nr 2.
- Lubik-Reczek N., *The standards of Youth Councils' operation in Poland. An attempt at analysis*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2020, nr 6.
- Lubik-Reczek N., *Przebudzenie młodego pokolenia. Aktywność polityczna młodzieży – studium przypadku*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2021, nr 6.
- McLaughlin T.H., *Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective*, „Journal of Moral Education” 1992, t. 21(3).
- Nowak E., *Światła partycypacja i rozsądna demokracja. Idea i koncepcja demokracji a kompetencje obywatelskie w polskiej praktyce politycznej*, „Politeja” 2008, nr 9.
- Olech A., *Między zainteresowaniem a zaangażowaniem – aktywność obywatelska i organizacje pozarządowe w Polsce. Analizy i opinie*, „Decydujemy razem” 2014, nr 7.
- Pate S.S., Adams M., *The influence of social networking sites on buying behaviors of Millennials*, „Atlantic Marketing Journal” 2013, nr 7, 2(1).
- Pawłowska A., Radzik K., *Instytucjonalno-prawne warunki partycypacji i dialogu obywatelskiego na poziomie lokalnym (na przykładzie wybranych miast)*, „Acta Politica Polonica” 2016, nr 3(37).
- Rodziewicz M., *Proces kształtowania polityki młodzieżowej w Polsce na poziomie centralnym*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, nr 1(1).
- Rymsza M., *Edukacja obywatelska w systemie demokratycznym*, „Trzeci Sektor. Edukacja obywatelska” 2009, nr 17.
- Sadowska B., Szaja M., Włodarek J., *Partycypacja społeczna wehikułem rozwoju lokalnego*, „Studia i Rozprawy” 2019, t. 1048.
- Sanford C., Rose J., *Characterizing eParticipation*, „International Journal of Information Management” 2017, nr 28(1).
- Sińczuch M., *Polityka młodzieżowa jako odrębny obszar działania Unii Europejskiej [w:] Polityka młodzieżowa*, G. Zielińska (red.), „Studia BAS” 2009, nr 2(18).
- Sokalska E., *Znaczenie konsultacji społecznych w demokracji partycypacyjnej*, „Opolskie Studia Administracyjno-Prawne” 2016, nr XVI/3.
- Supriyati E., *Studi Empirik Social Commerce (S-Commerce) Dari Sudut Pandang Kualitas Website*, „Simetris: Jurnal Teknik Mesin, Elektro dan Ilmu Komputer” 2015, nr 6(1).
- Szczepański J., *Młodzież we współczesnym świecie*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 9.
- Szaban D., Lisowski K., *Strategie zachowań politycznych młodzieży w dobie kryzysu (polskiej demokracji)*, „Rocznik Lubuski” 2014, t. 40, cz. 2a.
- Taladaj H., *Rozważania de lege lata i de lege ferenda na bazie pierwszych doświadczeń z funkcjonowania Rady Dialogu z Młodym Pokoleniem*, „PPP” 2021, nr 4.
- Tripodo A., Pondiscio R., *Seizing the Civic*, „Educational Leadership” 2017, vol. 75(3).
- Urbaniak K., *„Get Brexit Done!” Uwagi na tle wyborów do brytyjskiej Izby Gmin z 12 grudnia 2019 r.*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2021, nr 2(60).
- Valkenburg P.M., Peter J., *Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research*, „Current Directions in Psychological Science” 2009, nr 18 (1).
- Vromen A., *Young people's participation and representation during the Howard decade*, conference paper, John Howard's Decade Conference, March 4, 2006.
- Wojtaszczyk K., *Poziom kompetencji wirtualnych pokolenia Y i C – ocena na podstawie autodiagnozy studentów*, „E-mentor” 2013, nr 2(49).
- Waśko-Owsiejczuk E., *Demokracja – wybrane aspekty problemów definicyjnych i argumentacyjnych*, „Annales” 2022, vol. XXIX, nr 2.
- Wasilewski J., *Demokratyczny elityzm: geneza i podstawy paradygmatu*, „Studia Socjologiczne” 2020, nr 3(238).
- Węgrzecki J., *Przyszłość demokracji deliberatywnej*, „Atheneum” 2009, vol. 22.
- Wójcik M., *Pojęcie, istota i formy partycypacji społecznej w procesie planowania przestrzennego*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna” 2018, nr 24.
- Youniss J., McLellan J.A., Yates M., *What we know about engendering civic identity*, „The American Behavioral Scientist” 1997, 40(5).
- Zeidler K., *Erystyka w praktyce prawniczej*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny” 2009, nr 4.
- Zielińska G., *Rola państwa w realizacji polityki dla młodzieży [w:] Polityka młodzieżowa*, G. Zielińska (red.), „Studia BAS” 2009, nr 2(18).
- Zissis D., Lekkas D., Papadopoulou A.E., *Enhancing Security in the Integration of E-Government: The E-School Initiative*, „Proceeding of the 4th International Conference on Web Information System and Technologies” 2008, nr 2.

## Prace zbiorowe oraz rozdziały w pracach zbiorowych

- Annusewicz O., *Debata oksfordzka – pomiędzy formatem a treningiem debatowania* [w:] *Sztuka debaty*, M. Kochan (red.), Gdańsk 2014.
- Arnstein S., *Drabina partycypacji* [w:] *Partycypacja. Przewodnik krytyki politycznej*, Warszawa 2012.
- Bidwell Ch.E., Friedkin N.E., *The Sociology of Education* [w:] *Handbook of Sociology*, N.J. Smelser (ed.), Newbury Park 1988.
- Bielecka-Prus J., *Floriania Znanieckiego model edukacji w społeczeństwie obywatelskim* [w:] *Społeczeństwo – przestrzeń – rodzina*, M. Szyszka (red.), Lublin 2009.
- Bohman J., Rehg W. (ed.), *Deliberative Democracy. Essays on reason and Politics*, London 2002.
- Bukowski Z., Masternak M. (red.), *Prawne aspekty aktywności obywatelskiej. Wybrane zagadnienia*, Bydgoszcz 2021.
- Bourdieu P., *The Forms of Capital* [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Z.G. Richardson (ed.), New York 1986.
- Budzyńska-Daca A., *Format from the Rhetorical Perspective: Principles of the Polish Pre-electoral TV Debates in 1995–2010* [w:] *Rhetoric and Politics: Central/Eastern European Perspectives*, M. Załęska (ed.), Newcastle upon Tyne 2012.
- Cześnik M., *Uczestnictwo wyborcze, stosunek do demokracji, legitymizacja władzy. Przypadek Polski* [w:] *Populizm a demokracja*, R. Markowski (red.), Warszawa 2004.
- Dijk van J.A.G.M., *Digital Democracy: Vision and Reality* [w:] *Public Administration in the Information Age: Revisited*, I. Snellen (ed.), W. van de Donk, IOS-Press 2013.
- Eisenstadt S.N., *Altersgruppen und Sozialstruktur* [w:] *Jugend in der Modernen Gesellschaft*, L. von Friedenburg (Hrsg.), Köln–Berlin 1966.
- Fornäs J., *Youth Culture and Modernity* [w:] *Youth Culture in Late Modernity*, J. Fornäs, G. Bolin (eds.), London 1995.
- Fossum J.E., Schlesinger P. (eds.), *The European Union and the Public Sphere. A Communicative space in the making?*, London 2007.
- Fukuyama F., *Kapitał społeczny* [w:] *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), Poznań 2003.
- Gajda K., *Nauczanie nieformalne: wytyczne unijne i próba implementacji* [w:] *Nieformalna Droga Rozwoju, czyli o kompetencjach zdobytych przez edukację nieformalną*, Kraków 2014.
- Gil-Garcia J.R., Gonzalez-Miranda F., *E-government and Opportunities for Participation: The Case of the Mexican State Web Portals* [w:] *Citizens and E-Government: Evaluating Policy and Management*, C. Reddick (ed.), IGI Global, Hershey, PA, 2010.
- Gołębowski B., *Edukacja obywatelska: teoria i praktyka* [w:] *Młodzież a zmiany polityczne we współczesnym świecie*, J. Garlicki (red.), „Studia Politologiczne”, t. 3, Warszawa 1998.

- Gruchoła M., *Od pokolenia X do pokolenia Alpha – wartości mediów* [w:] *Współczesne media. Wartości w mediach – wartości mediów*, t. 2, I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), Lublin 2014.
- Hart R., *Stepping back from „The ladder”: Reflections on a model of participatory work with children* [w:] *Participation and learning: developing perspectives on education and the environment, health and sustainability*, Dordrecht 2008.
- Izdebski H., *Z dziejów terminu społeczeństwo obywatelskie* [w:] *Prawo i ład społeczny Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Annie Turskiej*, Wydawnictwo Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000.
- Kaźmierczak T., *Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne* [w:] *Partycypacja publiczna: o uczestnictwie obywateli w życiu wspólnoty lokalnej*, A. Olech (red.), Warszawa 2011.
- Kimla P., *Partycypacja – cienie dogmatu polityki w systemach demokratycznych* [w:] *Partycypacja polityczna*, M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), Lublin 2020.
- Kochan M. (red.), *Sztuka debaty*, Gdańsk 2014.
- Kopińska V., *Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej* [w:] *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności*, K. Szafraniec (red.), Warszawa 2019.
- Kułąk-Krzysiak K., *Partycypacja czy efektywność? Dylematy skutecznego osiągnięcia celów w administracji publicznej* [w:] *Partycypacja społeczna w samorządzie terytorialnym*, W.B. Dolnicki (red.), Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne* [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, K. Przyszczypkowski, Z. Melosik (red.), Poznań–Toruń 1998.
- Langton S., *What is Citizen Participation?* [w:] *Citizen Participation in America: Essays on the State of the Art*, S. Langton (ed.), Lexington Books, Lexington 1978.
- Lubik-Reczek N., *Rola kobiet w życiu społeczności lokalnych. Aktywność kobiet na terenach wiejskich* [w:] *Kobiety w ponadpaństwowej przestrzeni publicznej*, N. Lubik-Reczek (red.), Toruń 2020.
- Lubik-Reczek N., *Investing in people! Civic activity of the young generation during the COVID-19 pandemic* [w:] *The world during and after the pandemic*, J. Babiak, A. Kisiołek, K. Urbaniak (eds.), Poznań – Środa Wielkopolska 2021.
- Lüchmann L.H., *Participatory democracy and political learning: Lessons from the Brazilian experience*, [w:] *Learning democracy by doing. Alternative practices in citizenship education and participatory democracy*, K. Daly, K. Lopes, D. Schugurensky (eds.), Toronto 2009.
- Madej A., *Projekt demokracji radykalnej, czyli o kryzysie partycypacji* [w:] *Partycypacja polityczna*, M. Marczevska-Rytko, D. Maj (red.), Lublin 2020.
- Mannheim K., *Das Problem der Generationen*, [w:] *Jugend in der Modernen Gesellschaft*, L. von Friedenburg (Hrsg.), Köln–Berlin 1966.

Marczewska-Rytko M., Maj D. (red.), *Partycypacja polityczna*, Lublin 2020.

Mathews D., *Teaching Politics as Public Work. An Alternative Theory of Civic Education* [w:] *Citizenship for the 21st Century*, Callahan W.T., Banaszak R.A. (eds.), Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation 1990.

Marcia J., *Identity in Adolescence* [w:] *Handbook of Adolescent Psychology*, J. Adelson (ed.), New York 1980.

Maslyk T., *Postulaty versus rzeczywistość. O postawach Polaków wobec ustroju demokratycznego* [w:] *Demokracja i rola obywatela. O napięciu pomiędzy państwem, społeczeństwem i procesami globalizacyjnymi*, M. Baranowski (red.), Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2014.

Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność* [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, K. Przyszczypkowski, Z. Melosik Z. (red.), Poznań–Toruń 1995.

Milanowski W., *Czy potrzebna jest teoria młodzieży?* [w:] *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, J. Głuszyński (red.), Poznań 1987.

Milbrath L.W., *Political Participation* [w:] *The Handbook of Political Behaviour*, S.L. Long, (ed.), Boston 1981.

Musiał-Karg M., *E-demokracja, e-partycypacja i e-głosowanie, czyli o tym, jak zwiększyć zaangażowanie obywateli w dobie Internetu* [w:] *Uwarunkowania i mechanizmy partycypacji politycznej*, M. Rachwał (red.), Poznań 2017.

Musiał-Karg M., Lubik-Reczek N. (eds.), *The war in Ukraine. (Dis)information-Communication-Participation*, Peter Lang, Berlin 2023.

Norris P., *Political Activism: New Challenges, New Opportunities* [w:] *The Oxford Handbook of Comparative Politics*, C. Boix, S. Stokes, (eds.), Oxford 2007.

Obuchowska I., *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Poznań 2005.

Pankowski R., *O sztuce debатовania* [w:] *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*, R. Pankowski, A. Pawlicki, Z.A. Pełczyński, P. Radwan-Röhrenscheff, Warszawa 2012.

Piętkowa R., Witoszowa B., *Kryzys rozmowy jako sygnał przeobrażeń modelu językowych interakcji*, [w:] *Przemiany współczesnej polszczyzny*, S. Gajda, Z. Adamiszyn (red.), Opole 1994.

Parsons T., *Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft* [w:] *Jugend in der Modernen Gesellschaft*, L. von Friedenburg (Hrsg.), Köln–Berlin 1966.

Raczek M., *Polityka na rzecz młodzieży w Polsce* [w:] *Polityka młodzieżowa Unii Europejskiej*, M. Boryń, B. Duraj, S. Mrozowska (red.), Toruń 2014.

Roberts N.C., *Direct Citizen Participation: Challenges and Dilemmas* [w:] *The Age of Direct Citizen Participation*, N.C. Roberts, M.E. Sharp (eds.), Armonk – New York 2008.

Rucht D., *The Spread of Protest Politics*, [w:] *The Oxford Handbook of Political Behavior*, R.J. Dalton, H.D. Klingemann (eds.), Oxford–New York 2007.

Sander W. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach /Ts 2005.

Schugurensky D., Myers J.P., *Informal civic learning through engagement in local democracy: The case of the Seniors' Task Force of Healthy City Toronto* [w:] *Learning through community: Exploring participatory practices*, K. Church, N. Bascia, E. Shragge (eds.), Springer 2008.

Skrzypiec R., *Badanie lokalnej aktywności obywatelskiej – problematyka, metody i techniki badań* [w:] *Lokalne uczestnictwo obywatelskie. Raporty z badań 1998–2002*, R. Skrzypiec (red.), Warszawa 2002.

Szymczak W., *Podmiotowość osoby i społeczeństwa jako wyzwanie dla edukacji obywatelskiej. Perspektywa Centesimus annus*, [w:] *Polityka społeczna wobec „rzeczy nowych”. 25-lecie encykliki Centesimus annus św. Jana Pawła II*, J. Mazur (red.), Kraków 2016.

Tarkowscy E. i J., *Amoralny familizm, czyli o dezintegracji społecznej w Polsce lat osiemdziesiątych* [w:] *Władza i społeczeństwo w systemie autorytarnym*, t. 1, J. Tarkowski, Warszawa 1994.

Tenbruck F.H., *Jugend und Gesellschaft* [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, H.M. Griese, Kraków 1996.

Tomaszewska H., *Od telepokolenia do digital natives, czyli o tym jak nowe technologie zmieniają styl życia współczesnej młodzieży* [w:] *Współczesna edukacja kulturowa – oblicza, przemiany, perspektywy*, A. Rogulska, M. Danielak-Chomać (red.), Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, Siedlec 2010.

Wierzbicka A., *Genry mowy* [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), Wrocław 1983.

## Internet

Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich szerzej zob.: <https://ampdo.pl/> (dostęp: 29.08.2023).

Badanie Eurobarometru na temat Europejskiego Roku Młodzieży, <https://europe-direct-lublin.wspa.pl/aktualnosci/badanie-eurobarometru-na-temat-europejskiego-roku-mlo-dziez> (dostęp: 20.08.2023).

Becoming one Save the Children Annual Review 2010, s. 12, [https://www.savethechildren.net/sites/default/files/libraries/annualrep\\_2010.pdf](https://www.savethechildren.net/sites/default/files/libraries/annualrep_2010.pdf) (dostęp: 18.07.2023).

*Civic Participation and Empowerment*, <https://www-usip-org.translate.goog/guiding-principles-stabilization-and-reconstruction-the-web-version/stable-governance/civic-participation? x tr sl=en& x tr tl=pl& x tr hl=pl& x tr pto=sc> (dostęp: 10.06.2023).

*Civic Responsibility and Higher Education*, T. Ehrlich (ed.), <https://books.google.pl/books?id=4gOpzfEqgE4C&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false> (dostęp: 10.06.2022).

*Co nowego w roku szkolnym 2022/2023?*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowy-rok-szkolny-20222023> (dostęp: 16.08.2023).



- Compendium of Council of Europe approaches to key youth policy and youth work issues, [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/PR\\_material/2012\\_Compendium\\_all\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/PR_material/2012_Compendium_all_en.pdf), (dostęp: 16.08.2023).
- Co piąty Polak jest wolontariuszem, [https://www.cik.sos.pl/wolontariat/co-piaty-polak-jest-wolontariuszem/hri\\_ywav](https://www.cik.sos.pl/wolontariat/co-piaty-polak-jest-wolontariuszem/hri_ywav) (dostęp: 7.08.2023).
- Co to są organizacje pozarządowe, Czym jest stowarzyszenie, a czym fundacja, <https://poradnik.ngo.pl/co-to-sa-organizacje-pozarządowe-czym-jest-stowarzyszenie-a-czym-fundacja> (dostęp: 6.08.2023).
- Czym jest PROM? Poznaj nas, <https://prom.info.pl/o-nas/> (dostęp: 16.08.2023).
- Debatowanie jako metoda pracy z uczniami, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/debatowanie-jako-metoda-pracy-z-uczniami.pdf> (dostęp: 30.08.2023).
- Deth van J.W., *What Is Political Participation?*, Oxford 2016, <https://oxfordre.com/politics/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-68> (dostęp: 30.07.2023).
- Dewey J., *Democracy and education* [w:] *John Dewey. The Middle Works, 1899–1922 (vol. 9, 1916)*, J.A. Boydston (ed.) Carbondale, IL 1980, [https://www.researchgate.net/publication/303867151\\_Dewey\\_versus\\_Dewey\\_on\\_democracy\\_and\\_education](https://www.researchgate.net/publication/303867151_Dewey_versus_Dewey_on_democracy_and_education), (dostęp: 14.08.2023).
- DiscoverEU, [https://youth.europa.eu/discovereu\\_pl](https://youth.europa.eu/discovereu_pl) (dostęp: 19.06.2023).
- Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju. Polska 2030, <http://polska2030.pl/dlugookresowa-strategia-rozwoju-kraju-polska-2030-trzecia-fala-nowoczesnosci/> (dostęp: 29.06.2023).
- Dobrowolska A., *Jak zorganizować szkolną debatę? Praktyczny przewodnik*, [https://www.pah.org.pl/app/uploads/2017/06/2017\\_dlaszkol\\_kampania\\_zrobmypokoj\\_poradnik\\_jak\\_zorganizowac\\_debate.pdf](https://www.pah.org.pl/app/uploads/2017/06/2017_dlaszkol_kampania_zrobmypokoj_poradnik_jak_zorganizowac_debate.pdf) (dostęp: 29.08.2023).
- Działalność stowarzyszeń i podobnych organizacji społecznych, fundacji, społecznych podmiotów wyznaniowych oraz samorządu gospodarczego i zawodowego w 2020 – wyniki wstępne <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/gospodarka-spoeczna-wolontariat/gospodarka-spoeczna-trzeci-sektor/dzialalnosc-stowarzyszen-i-podobnych-organizacji-spoecznych-fundacji-spoecznych-podmiotow-wyznaniowych-oraz-samorzadu-gospodarczego-i-zawodowego-w-2020-r-wyniki-wstepne.3.9.html>, (dostęp: 2.08.2023).
- Edukacja obywatelska jest sercem demokracji, <http://civispolonus.org.pl/obszary-dzialan/edukacja-obywatelska-i-jej-wyzwania/> (dostęp: 7.08.2023).
- Edukacja obywatelska w szkołach w Europie 2017, [http://publications.europa.eu/resource/cellar/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1.0009.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1.0009.01/DOC_1) (dostęp: 15.08.2023).
- Edukacja obywatelska w szkole, <https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/edukacja-obywatelska-w-szkole> (dostęp: 12.08.2023).
- Ellena S., *UE dąży do zwiększenia udziału młodych ludzi w życiu politycznym na całym świecie*, 11.05.2023, <https://www.euractiv.pl/section/demokracja/news/ue-dazy-do-zwiekszenia-udzialu-mlodych-ludzi-w-zyciu-politycznym-na-calym-swiecie/> (dostęp: 20.08.2023).
- Erasmus+, *EU programme for education, training, youth and sport*, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl> (dostęp: 16.08.2023).
- Erastyka: zbijanie argumentów współzomówcy czy zabijanie poczucia własnej wartości wroga?, <https://zpe.gov.pl/b/erastyka-zbijanie-argumentow-wspolrozomowcy-czy-zabijanie-poczucia-wlasnej-wartosci-wroga/PZXYGRtp>, (dostęp: 1.09.2023).
- EU Youth Strategy 2010–2018, [https://youth.europa.eu/strategy/strategy-2010-2018\\_en](https://youth.europa.eu/strategy/strategy-2010-2018_en) (dostęp: 16.08.2023).
- European Knowledge Center on Youth Policy, <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/ekcyp-detailed> (dostęp: 16.08.2023).
- European solidarity corps 2021–2027, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e3db90e7-8ac5-11eb-b85c-01aa75ed71a1> (dostęp: 16.08.2023).
- European Youth Event, <https://european-youth-event.europarl.europa.eu/pl> (dostęp: 16.06.2023).
- European Youth Pact, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/youth/c11081\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11081_en.htm) (dostęp: 16.06.2023).
- Europejskie Spotkanie Młodzieży 2023: młodzi ludzie dyskutują rok przed wyborami europejskimi, <https://www.europarl.europa.eu/news/pl/press-room/20230526IPR92501/europejskie-spotkanie-mlodziezy-2023-przed-wyborami-europejskimi> (dostęp: 20.08.2023).
- Fakty o NGO. Liczba NGO w Polsce, <https://fakty.ngo.pl/fakt/liczba-ngo-w-polsce> (dostęp: 30.08.2023).
- Fundacja Ergo, <https://www.facebook.com/fundacja.ergo/> (dostęp: 30.08.2023).
- Fundacja Projekty Edukacyjne, <https://projektyedukacyjne.org/o-fundacji/> (dostęp: 30.08.2023).
- Forms of the House in Debate, <http://www.oxford-union.org/members/rules/formsofthe-house>, (dostęp: 28.08.2023).
- Flash Eurobarometer 373, Europeans’ Engagement in Participatory Democracy, luty 2013, <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/fl373---report-final-en.pdf> (dostęp: 4.07.2023).
- Grzesiak M., *21 różnic pokoleniowych między Baby boomers, X i Y*, 2014, <https://natemat.pl/blogi/mate-uszgrzesiak/122459,21-roznic-pokoleniowych-miedzy-baby-boomers-x-i-y> (dostęp: 30.07.2023).
- Harber J.G., *Generations in the Workplace: Similarities and Differences*, Electronic Theses and Dissertations, 2011, <http://dc.etsu.edu/etd/1255> (dostęp: 30.07.2023).
- Hart R., *Children’s Participation: From Tokenism to Citizens*, United Nations Children’s Fund, Florence 1992, [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (dostęp: 17.06.2023).
- How do we build a stronger, more united Europe? The views of young people, <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2224> (dostęp: 20.08.2023).

IAP2 Spectrum of Public Participation, <https://iap2.org.au/resources/spectrum/> (dostęp: 30.07.2023).

Idea konsultacji strategii RP z młodzieżą, <https://www.gov.pl/web/dlamlodych/idea-konsultacji-strategii-rp-z-mlodzieza> (dostęp: 30.07.2023).

Jakie czynniki kształtują aktywność obywatelską, <https://zpe.gov.pl/a/wprowadzenie/D16Lm-mwVO>, (dostęp: 19.08.2023).

Kapitał społeczny i zaufanie w polskim biznesie 2015 – skrót raportu, s. 3, <https://krd.pl/getattachment/79fea362-e258-4b6d-9c3c-aa8d73bbb040> (dostęp: 19.08.2023).

Komitet do spraw Pożytku Publicznego, <https://www.gov.pl/web/pozytek/podstawowe-informacje2> (dostęp: 30.07.2023).

Komitet do spraw Pożytku Publicznego 2, <https://www.gov.pl/web/pozytek/piotr-mazurek-pelnomocnikiem-rzadu-ds-polityki-mlodziejowej> (dostęp: 30.07.2023).

Kompetencje kluczowe, <https://zawodowcy.org/aktualnosci/kompetencje-kluczowe/> (dostęp: 12.08.2023).

Kompetencje miękkie i twarde – czym są i jak je rozwijać?, Wyższa Szkoła Biznesu, 10.07.2023, [https://www.wsb-nlu.edu.pl/pl/wpisy/kompetencje-miekkie-i-twarde-czym-sa-i-jak-je-rozwijac?gclid=CjwKCAjwo9unBhBTEiwAipC112IAJUdIXbEpD0qHYrpfvfmKmy5Y-r6M4IB11SNaxvr\\_wo7AcOiplKxoCIWMQAvD\\_BwE](https://www.wsb-nlu.edu.pl/pl/wpisy/kompetencje-miekkie-i-twarde-czym-sa-i-jak-je-rozwijac?gclid=CjwKCAjwo9unBhBTEiwAipC112IAJUdIXbEpD0qHYrpfvfmKmy5Y-r6M4IB11SNaxvr_wo7AcOiplKxoCIWMQAvD_BwE) (dostęp: 3.09.2023).

Kondycja organizacji pozarządowych. Trendy 2002–2022, [www.kondycja.ngo.pl](http://www.kondycja.ngo.pl) (dostęp: 5.08.2023).

Kondycja organizacji pozarządowych 2021 – najważniejsze fakty, [www.kondycja.ngo.pl](http://www.kondycja.ngo.pl) (dostęp: 5.08.2023).

Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf> (dostęp: 19.08.2023).

Kowalówka M., *Baby Boomers, Generacja X i Millenials, czyli zmiany pokoleniowe w organizacji*, 2015, <https://rynekpracy.pl/artykuly/baby-boomers-generacja-x-i-millenials-czyli-zmiany-pokoleniowe-w-organizacji>, (dostęp: 30.07.2023).

Krakowskie Stowarzyszenie Mówców to organizacja pozarządowa założona w 2012 r. Misją jej jest prowadzenie działań edukacyjnych w zakresie przemówień publicznych oraz sztuki argumentacji. Szerzej zob.: <https://ksmowcow.pl/> (dostęp: 30.08.2023).

Kruszyński M., Tarnowski B., *Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów*, <https://debataoksfordzka.pl/wp-content/uploads/2019/08/Podr%C4%99cznik-do-Debat-Oksfordzkich-Bartosz-Tarnowski-Micha%C5%82-Kruszy%C5%84ski-1.pdf> (dostęp: 29.08.2023).

Leppert R., *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, 2005, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/6448/To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87%20m%C5%82odzie%C5%BCy%20w%20spo%C5%82ecze%C5%84stwie%20na%C5%9Bla-dowczym.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 30.07.2023).

Łada A., *Aktywność organizacji pozarządowych w dziedzinie edukacji obywatelskiej i jej bariery*, <http://civispolonus.org.pl/wp-content/uploads/2020/07/Aktywnosc-organizacji-pozarządowych-w-dziedzinie-edukacji-obywatelskiej.pdf> (dostęp: 14.08.2023).

Maj K., *Debata oksfordzka – metoda pracy z uczniem zdolnym*, <https://docplayer.pl/27196807-Debata-oksfordzka-metoda-pracy-z-ucniem-zdolnym.html> (dostęp: 3.09.2023).

Mak J., *Zrozumieć pokolenie Alfa – kim są współcześni uczniowie*, 2022, [https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa#\\_ftn2](https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa#_ftn2) (dostęp: 30.07.2023).

Markowski G., Pazderski F., *Inspirator obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko...*, Warszawa 2011, <http://programrozwojubibliotek.org/wp-content/uploads/2015/07/ISP-Inspirator-obywatelski-poradnik-dla-bibliotek.pdf> (dostęp: 6.08.2023).

*Measuring Social Capital An Australian Framework and Indicators*, Australian Bureau of Statistic, Canberra 2004, <https://www.abs.gov.au/> (dostęp: 30.07.2023).

*Młodzież solidarna w działaniu*, <https://www.ekonomiaspoleczna.gov.pl/Mlodziej,Solidarna,W,Dzialaniu,3909.html> (dostęp: 22.05.2023).

*Młodzież dla Europy (Youth for Europe)* – 1988 r., <https://youthforeurope.eu/> (dostęp: 30.07.2023).

MKIŚ, <https://www.gov.pl/web/klimat/MRK> (dostęp: 30.07.2023).

Model „drabiny” Rogera A. Harta, 2015, <https://alesny.pl/model-drabiny-rogera-a-harta/> (dostęp: 26.06.2023).

Models Ladder of Children’s Participation, <https://organizingengagement.org/models/ladder-of-childrens-participation/> (dostęp: 18.07.2023).

Odpowiedź na interpelację nr 26591 w sprawie Rady Dzieci i Młodzieży RP przy MEN, 17.10.2018 <https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=B5PHQA>, (dostęp: 30.07.2023).

Oponowicz K., *Spółeczna robota, czyli jak sprawić, by dzieci poczuły się obywatelkami i obywatelami*, Kosmos dla Dorosłych, 2020, <https://kosmosdladziewczynek.pl/portal-wiedzy/ale-temat/spoleczna-robota-czyli-jak-sprawic-by-dzieci-poczuly-sie-obywatelkami-i-obywatelami> (dostęp: 16.08.2023).

OUR EUROPE, OUR RIGHTS, OUR FUTURE, *Children and young people’s contribution to the new EU Strategy on the Rights of the Child and the Child Guarantee*, <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/our-europe-our-rights-our-future-children-and-young-peoples-contribution-new-eu-strategy/>, (dostęp: 18.08.2023).

Pacewicz A., *Edukacja obywatelska na nowe otwarcie*, <https://ceo.org.pl/edukacja-obywatelska-na-nowe-otwarcie/>, (dostęp: 15.11.2023)

Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, Część 1, *Uczestnictwo młodzieży*, [https://issuu.com/frse/docs/pajp\\_uczestnictwo/5](https://issuu.com/frse/docs/pajp_uczestnictwo/5) (dostęp: 18.08.2023).



- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem-szkola-podstawowa-wos.pdf> (dostęp: 14.08.2023).
- Poradnik zapewniania jakości edukacji obywatelskiej w szkołach, przeł. A. Grabowska, Rada Europy 2005: [http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/Tools\\_Quality\\_POL.pdf](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/Tools_Quality_POL.pdf) (dostęp: 17.08.2023).
- Program *Młodzi w działaniu 2007–2013*, <https://slideplayer.pl/slide/2265074/>, (dostęp: 18.02.2022).
- PROM, <https://prom.info.pl/> (dostęp: 30.07.2023).
- PROM bliżej Europy, <https://www.eurodesk.pl/news/prom-blizej-europy> (dostęp: 30.07.2023).
- PSRP – oficjalna strona internetowa Parlamentu Studentów RP, <https://psrp.org.pl/> (dostęp: 30.07.2023).
- Podstawy przygotowania mowy na przykładzie debaty oksfordzkiej – Krakowskie Stowarzyszenie Mówców, <https://ksmowcow.pl/debata-oksfordzka/> (dostęp: 30.07.2023).
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, KPRM, Warszawa 2009, [http://kigeit.org.pl/FTP/PRCIP/Literatura/001\\_PL\\_2030\\_wyzwania\\_rozwojowe.pdf](http://kigeit.org.pl/FTP/PRCIP/Literatura/001_PL_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf) (dostęp: 30.07.2023).
- Polska Rada Organizacji Młodzieżowych. Stanowisko w sprawie uczestnictwa młodych ludzi w życiu społecznym i politycznym, <https://docplayer.pl/63644162-Polska-rada-organizacji-młodzieżowych-stanowisko-w-sprawie-uczestnictwa-młodych-ludzi-w-życiu-społecznym-i-politycznym.html> (dostęp: 30.07.2023).
- Rauszer M., „Wszyscy Jesteśmy ze Wsi”, odc. *Pańszczyzna, chłopci i polskość*, Stowarzyszenie Folkowisko, 5 lipca 2020, <https://podtail.com/podcast/wszyscy-jeste-my-ze-wsi/> (dostęp: 19.08.2023).
- Rules and Regulations of the Oxford Union Society, Oxford 1832, <https://books.google.pl/books?id=H34HAAAAQAAJ&pg=PP7&lpg=PP7&dq=rules+and+regulations+of+the+oxford+union+society+and+reading+room&source=bl&ots=ZZ4zVy-NUcf&sig=0WqkFrvzbdMBat65wWDbSJuzFQY&hl=pl&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEw-ju1pH0s-nQAhWHFywKHXMAAd4Q6AEIGjAA#v=onepage&q=rules%20and%20regulations%20of%20the%20oxford%20union%20society%20and%20reading%20room&f=false> (dostęp: 30.07.2023).
- Rymsza M., *O edukacji obywatelskiej bez indoktrynacji*, <http://civispolonus.org.pl/wp-content/uploads/2020/07/O-edukacji-obywatelskiej-bez-indoktrynacji.pdf> (dostęp: 2.09.2023).
- SDiM, [https://sdim.sejm.gov.pl/sdim\\_2021.nsf/page.xsp/misja\\_educacyjna](https://sdim.sejm.gov.pl/sdim_2021.nsf/page.xsp/misja_educacyjna) (dostęp: 30.08.2023).
- Słownik języka polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/spor;2523327.html> (dostęp: 18.08.2023).
- Schawbel D., *5 Predictions for Generation Alpha*, <https://danschawbel.com/blog/5-predictions-for-generation-alpha/> (dostęp: 30.07.2023).
- Stowarzyszeniowo-obywatelski kapitał społeczny. Komunikat z badań nr BS/133/2008, Warszawa 2008 r., s. 17, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K\\_133\\_08.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_133_08.PDF) (dostęp: 12.08.2023).
- Stypułkowski W., *Aktywność obywatelska – pojęcie, pomiar i jej wpływ na rozwój regionalny*, [w:] „Zeszyty Naukowe WSEI”, seria: EKONOMIA 5 (2/2012), s. 162, [https://wydawnictwo.wsei.eu/wp-content/uploads/2020/09/ZNE\\_5\\_2012.pdf](https://wydawnictwo.wsei.eu/wp-content/uploads/2020/09/ZNE_5_2012.pdf) (dostęp: 1.08.2023).
- Szafranec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, [https://nck.pl/upload/attachments/302470/mlodzi\\_2011.pdf](https://nck.pl/upload/attachments/302470/mlodzi_2011.pdf) (dostęp: 30.07.2023).
- Szczegółowe zasady debaty oksfordzkiej, <https://ampdo.pl/debaty-oksfordzkie/> (dostęp: 27.08.2023).
- Tarnowska Liga Debatancka, <https://tarnowskaligadebatancka.pl/> (dostęp: 30.08.2023).
- Trudna sztuka debatowania*, [https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/trudna\\_sztuka\\_debatowania.pdf](https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/trudna_sztuka_debatowania.pdf) (dostęp: 27.08.2023).
- Urbanik K., *Wybór spikera brytyjskiej Izby Gmin w świetle prawa, zwyczajów i praktyki parlamentarnej*, Wrocław, s. 633–644, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/95771/edition/89873>, (dostęp: 29.08.2023).
- Vorländer H., *Erfolgs- und Risikofaktoren für Demokratien* [w:] Informationen zur politischen Bildung/izpb, 1/2017, [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/170510-BPB\\_667-17\\_IzpB%20332%20Demokratie\\_10\\_barrierefrei.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/170510-BPB_667-17_IzpB%20332%20Demokratie_10_barrierefrei.pdf) (dostęp: 28.08.2023).
- Wereszczyński K., *Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945–2001*, s. 3, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/335> (dostęp: 12.08.2023).
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Jak dyskutować?*, <https://swps.pl/images/DOKUMENTY/projekty/aktywizacja-spoeczna/mwa-jak-dyskutowac.pdf> (dostęp: 23.08.2023).
- Wolf R., *Wellbeing by Generation: Where Some Thrive, Others Struggle*, 2019, <https://www.gallup.com/workplace/268025/wellbeing-generation-thrive-others-struggle.aspx> (dostęp: 26.07.2023).
- Wołodźko K., *Obywatele bez głosu*, <https://www.salon24.pl/u/consolamentum/72738,obywatele-bez-glosu-czesc-ii>, (dostęp: 12.09.2023).
- Wszystko o pokoleniu Alfa – czym nadchodzące pokolenie będzie się kierować?*, <https://www.aplikuj.pl/porady-dla-pracownikow/3043/wszystko-o-pokoleniu-alfa-czym-nadchodzące-pokolenie-bedzie-sie-kierowac> (dostęp: 30.07.2023).
- Wykaz stowarzyszeń stan na 23.22.2022 r., [https://www.coig.com.pl/wykaz\\_lista\\_stowarzyszen\\_ngo\\_organizacje\\_pozytku\\_publicznego.php](https://www.coig.com.pl/wykaz_lista_stowarzyszen_ngo_organizacje_pozytku_publicznego.php) (dostęp: 2.08.2023).
- Zasady Debaty Oksfordzkiej. Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich, [https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO\\_Zasady-Debaty.pdf](https://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO_Zasady-Debaty.pdf) (dostęp: 23.08.2023).

Zasady Debaty Oksfordzkiej, [www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralnia.html](http://www.debatyoksfordzkie.blogspot.com/p/pobieralnia.html) (dostęp: 15.03.2022).

Zukewich N., Norris D., *National Experiences and International Harmonization in Social Capital Measurement: A Beginning*, 2005, [https://www.researchgate.net/publication/228857000\\_National\\_experiences\\_and\\_international\\_harmonization\\_in\\_social\\_capital\\_measurement\\_A\\_beginning](https://www.researchgate.net/publication/228857000_National_experiences_and_international_harmonization_in_social_capital_measurement_A_beginning) (dostęp: 29.07.2023).

---

## Spis schematów

Schemat 1. Formy partycypacji	22
Schemat 2. Formy partycypacji publicznej w procesie podejmowania decyzji	24
Schemat 3. Główne zastosowania narzędzi e-partycypacji w procesie politycznym	31
Schemat 4. Partycypacja publiczna, partycypacyjne narzędzia zarządzania, partycypacja jako prawo	38
Schemat 5. Cechy demokracji partycypacyjnej	44
Schemat 6. Drabina partycypacji młodego pokolenia Rogera A. Harta	54
Schemat 7. Cechy generacji Alfa	78
Schemat 8. Osiem obszarów w długookresowej strategii UE na rzecz młodzieży	100
Schemat 9. Układ sali podczas debat	170
Schemat 10. Kolejność zabierania głosu przez mówców	172
Schemat 11. Strefy wpływów	186

---

## Spis tabel

Tabela 1. Klasyfikacja partycypacji według skali zaangażowania jednostki	26
Tabela 2. Typologia pojęcia partycypacji społecznej	28
Tabela 3. Ukryte i jawne uczestnictwo w życiu politycznym	36
Tabela 4. Drabina partycypacji według Sherry R. Arnstein	49
Tabela 5. „Drabina partycypacji” Sherry R. Arnstein vs Rogera A. Harta	56
Tabela 6. Statusy tożsamości i ich składowe	64
Tabela 7. Charakterystyka osobowości i stylu życia pokoleń XYZ	76
Tabela 8. Środki finansowe w Rządowym Programie Młodzieżowym lata 2022-2023	94
Tabela 9. Obszary zawarte w strategii UE na lata 2010–2018 a krajowe programy rządowe	101
Tabela 10. Wybrane dokumenty określające ramy polityki młodzieżowej UE	107
Tabela 11. Formy działań w ramach kapitału społecznego	118
Tabela 12. Wykaz liczebny stowarzyszeń i fundacji według województw – stan na 23.11.2022 r.	122
Tabela 13. Czas nauczania edukacji obywatelskiej w ramach odrębnego przedmiotu	138
Tabela 14. Aspekty edukacji formalnej i nieformalnej	144
Tabela 15. Formy aktywności obywatelskiej w czterech sferach	151
Tabela 16. Trzy typy debat sprawdzające się w szkole	163
Tabela 17. Zadania mówców	173
Tabela 18. Punkty ujemne przyznawane przez marszałka	175
Tabela 19. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka	207
Tabela 20. Porównanie kobiet i mężczyzn pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie	248
Tabela 21. Korelacja wieku z nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie	257
Tabela 22. Porównanie osób zróżnicowanych ze względu na poziom edukacji pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie	260

Tabela 23. Korelacja wielkości miejsca zamieszkania z nasileniem potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdaniem na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie	268
Tabela 24. Porównanie osób zróżnicowanych ze względu na zamieszkiwany region Polski pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie	269
Tabela 25. Porównanie uczestników Mistrzostw Polski Szkół Średnich z uczestnikami Akademickich Mistrzostw pod względem nasilenia potrzeby dyskusowania na poszczególne tematy oraz zdania na temat obszarów rozwijanych poprzez debaty oksfordzkie	276

---

## Spis wykresów

Wykres 1. Wykres partycypacji	29
Wykres 2. Liczba rejestrowanych stowarzyszeń i fundacji w Polsce	123
Wykres 3. Grupy, dla których działają organizacje pozarządowe	124
Wykres 4. Odsetek wolontariuszy w I kwartale 2022 r. według rodzaju wolontariatu	125
Wykres 5. Odsetek wolontariuszy w I kwartale 2022 r. według wieku	126
Wykres 6. Stosunek do wiedzy, umiejętności i postaw w podstawie programowej	142
Wykres 7. Płeć osób badanych (%)	195
Wykres 8. Wiek osób badanych	196
Wykres 9. Poziom edukacji respondentów (%)	197
Wykres 10. Miejsce zamieszkania respondentów (%)	198
Wykres 11. Region zamieszkania respondentów.	199
Wykres 12. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy polityczne przy użyciu narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)	210
Wykres 13. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy dotyczące życia społecznego za pomocą instrumentu, jakim są debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)	211
Wykres 14. Deklaracje odnośnie do potrzeby poruszania w debatach oksfordzkich kwestii gospodarczych, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)	212
Wykres 15. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy kulturalne za pomocą narzędzia, jakim są debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)	213
Wykres 16. Deklaracje odnośnie do potrzeby poruszania kwestii światopoglądowych w debatach oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)	214
Wykres 17. Deklaracje odnośnie do potrzeby dyskusowania w oparciu o instrument debat oksfordzkich na tematy związane z historią, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak)	215
Wykres 18. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania obszaru wiedzy i edukacji podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	216
Wykres 19. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	217
Wykres 20. Deklaracje odnośnie do wzrostu aktywności rozwijanych przez debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	218
Wykres 21. Deklaracje odnośnie do potrzeby odnoszenia sukcesu podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	219
Wykres 22. Deklaracje odnośnie do rywalizacji jako obszaru rozwijanego podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	220
Wykres 23. Deklaracje odnośnie do potrzeby podnoszenia poziomu współczesnej edukacji za pomocą debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	221
Wykres 24. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozumienia świata przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	222
Wykres 25. Deklaracje odnośnie do potrzeby wykorzystania debat oksfordzkich do poszerzania wiedzy wśród młodzieży, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	223
Wykres 26. Deklaracje odnośnie do potrzeby ułatwiania publicznego zabierania głosu dzięki narzędziu debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	224
Wykres 27. Deklaracje odnośnie do potrzeby kulturalnego dyskusowania podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak)	225

- Wykres 28. Deklaracje odnośnie do odnoszenia sukcesu zawodowego w przyszłości dzięki dyskusowaniu w modelu oksfordzkim, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 226
- Wykres 29. Deklaracje odnośnie do radzenia sobie ze stresem podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 227
- Wykres 30. Deklaracje odnośnie do radzenia sobie z tremą dzięki debatowaniu w modelu oksfordzkim, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 228
- Wykres 31. Deklaracje odnośnie do potrzeby zwiększenia aktywności w życiu społeczności lokalnej poprzez debaty oksfordzkie, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 229
- Wykres 32. Deklaracje odnośnie do potrzeby zwiększenia aktywności w życiu politycznym dzięki debatowaniu w modelu oksfordzkim, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 230
- Wykres 33. Deklaracje odnośnie do potrzeby pokonania przeciwnika jako głównego założenia w debatach oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 231
- Wykres 34. Deklaracje odnośnie do potrzeb kształtowania cech charakteru poprzez udział w debatach oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 232
- Wykres 35. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 233
- Wykres 36. Deklaracje odnośnie do kształtowania cierpliwości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 234
- Wykres 37. Deklaracje odnośnie do kształtowania wytrwałości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 235
- Wykres 38. Deklaracje odnośnie do kształtowania cechy pracowitości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 236

- Wykres 39. Deklaracje odnośnie do kształtowania cechy uprzejmości podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 237
- Wykres 40. Deklaracje odnośnie do kształtowania szacunku wobec innych podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 238
- Wykres 41. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest słuchanie drugiej osoby, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 239
- Wykres 42. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest praca zespołowa, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 240
- Wykres 43. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania kultury wypowiedzi podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 241
- Wykres 44. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności formułowania argumentów podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 242
- Wykres 45. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności autoprezentacji podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 243
- Wykres 46. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest selekcja informacji, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 244
- Wykres 47. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania umiejętności, jaką jest otwartość, podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 245
- Wykres 48. Deklaracje odnośnie do potrzeby rozwijania krytycznego myślenia podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak) 246
- Wykres 49. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy polityczne przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 249



- Wykres 50. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy polityczne przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 250
- Wykres 51. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy dotyczące życia społecznego przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 251
- Wykres 52. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy dotyczące życia społecznego przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 252
- Wykres 53. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy związane z kulturą przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 253
- Wykres 54. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby dyskusowania na tematy związane z kulturą przy użyciu narzędzia debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 254
- Wykres 55. Deklaracje kobiet odnośnie do potrzeby kształtowania cech charakteru podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 255
- Wykres 56. Deklaracje mężczyzn odnośnie do potrzeby kształtowania cech charakteru podczas debat oksfordzkich, oceniane na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 256
- Wykres 57. Wiek respondentów a potrzeba dyskusowania w modelu oksfordzkim na tematy gospodarcze, wyrażona na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 258
- Wykres 58. Wiek respondentów a potrzeba dyskusowania w modelu oksfordzkim na tematy związane z historią, wyrażona na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 259
- Wykres 59. Poziom edukacji a różnicowanie nasilenia potrzeb dyskusowania na tematy związane z życiem społecznym, wyrażone na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 262

- Wykres 60. Poziom edukacji a różnicowanie nasilenia potrzeb dyskusowania na tematy gospodarcze, wyrażone na skali porządkowej (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak) 263
- Wykres 61. Poziom edukacji a wpływ debat oksfordzkich na osiągnięcie sukcesu zawodowego w przyszłości. 264
- Wykres 62. Poziom edukacji a rozwijanie obszaru wiedzy i edukacji poprzez debaty oksfordzkie 265
- Wykres 63. Poziom edukacji a rozwijanie kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich 266
- Wykres 64. Poziom edukacji a kształtowanie umiejętności za pomocą narzędzia debat oksfordzkich 267
- Wykres 65. Region zamieszkania a potrzeba rozwijania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich 272
- Wykres 66. Region zamieszkania a potrzeba rozwijania umiejętności podczas debat oksfordzkich 273
- Wykres 67. Region zamieszkania a potrzeba wzrostu aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim 274
- Wykres 68. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania cech charakteru podczas debat oksfordzkich 275
- Wykres 69. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (ukończone studia licencjackie/magisterskie) 278
- Wykres 70. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła podstawowa/gimnazjalna) 279
- Wykres 71. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła średnia/policealna) 280
- Wykres 72. Obszar wiedzy i edukacji rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (uczelnia wyższa) 281
- Wykres 73. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła podstawowa/gimnazjalna) 282
- Wykres 74. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła średnia/policealna) 283
- Wykres 75. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (uczelnia wyższa) 284

Wykres 76. Obszar kompetencji interpersonalnych rozwijany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (wykształcenie wyższe)	285
Wykres 77. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła podstawowa/gimnazjalna)	286
Wykres 78. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (szkoła średnia/policealna)	287
Wykres 79. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (uczelnia wyższa)	288
Wykres 80. Rozwój umiejętności realizowany podczas debat oksfordzkich a poziom edukacji (wykształcenie wyższe)	289
Wykres 81. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region północny)	290
Wykres 82. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region północno-zachodni)	291
Wykres 83. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region centralny)	292
Wykres 84. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region wschodni)	293
Wykres 85. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region południowo-zachodni)	294
Wykres 86. Region zamieszkania a potrzeba kształtowania kompetencji interpersonalnych podczas debat oksfordzkich (region południowy)	295
Wykres 87. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północny)	296
Wykres 88. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północno-zachodni)	297
Wykres 89. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region centralny)	298
Wykres 90. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region wschodni)	299
Wykres 91. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowo-zachodni)	300

Wykres 92. Region zamieszkania a wzrost aktywności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowy)	301
Wykres 93. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północny)	302
Wykres 94. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północno-zachodni)	303
Wykres 95. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region centralny)	304
Wykres 96. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region wschodni)	305
Wykres 97. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowo-zachodni)	306
Wykres 98. Region zamieszkania a kształtowanie umiejętności poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowy)	307
Wykres 99. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północny)	308
Wykres 100. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region północno-zachodni).	309
Wykres 101. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region centralny)	310
Wykres 102. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region wschodni)	311
Wykres 103. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowo-zachodni)	312
Wykres 104. Region zamieszkania a kształtowanie cech charakteru poprzez debatowanie w modelu oksfordzkim (region południowy)	313

## Załącznik: kwestionariusz ankiety

Szanowni Państwo,

Uprzejmie prosimy o udzielenie odpowiedzi na pytania niniejszej ankiety. Ankieta jest anonimowa, a jej wyniki zostaną wykorzystane jedynie w celach naukowych. Nie ma tu złych ani dobrych odpowiedzi. Dlatego prosimy o udzielanie szczerych i zgodnych z prawdą.

Proszę właściwe podkreślić lub wpisać.

Kobieta Mężczyzna

Państwo/Województwo.....

### 1. Edukacja na poziomie:

- a) podstawowym/gimnazjalnym
- b) zawodowym
- c) szkoła średnia/policealna
- d) uczelnia wyższa
- e) ukończone studia na poziomie licencjackim/magisterskim

### 3. Stałe miejsce zamieszkania:

- a) wieś
- b) miasto do 20 tys. mieszkańców
- c) miasto 20-100 tys. mieszkańców
- d) miasto 100-200 tys. mieszkańców
- e) miasto powyżej 200 tys. mieszkańców

### 2. Wiek:

- a) 12-17 lat
- b) 18-24 lata
- c) 25-34 lata
- d) 35-44 lata
- e) więcej

### 4. Skąd dowiedziałeś/dowiedziałaś się o debatach oksfordzkich:

- a) w szkole
- b) z Internetu
- c) z portali społecznościowych
- d) od znajomych
- e) inne źródło:

5. Proszę określić, jakie tematy przede wszystkim powinny być Twoim zdaniem dyskutowane za pomocą narzędzia jakim jest debata oksfordzka? Posługując się poniższą skalą proszę określić, w jaki stopniu zgadzasz się z daną dziedziną

1 – zdecydowanie nie    2 – raczej nie    3 - trudno powiedzieć    4 - raczej tak    5 – zdecydowanie tak

	1	2	3	4	5
Polityka					
Życie społeczne					
Gospodarka					
Kultura					
Kwestie światopoglądowe					
Historia					

6. Poniżej znajduje się szereg twierdzeń, prosimy o ustosunkowanie się do każdego z nich poprzez zaznaczenie „X” przy jednej z pięciu możliwych odpowiedzi

L.p.	Pytanie	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
1	Debata oksfordzkie podnoszą poziom współczesnej edukacji					
2	Debata oksfordzkie ułatwiają rozumienie świata					
3	Debata to atrakcyjny sposób poszerzania wiedzy wśród młodzieży					
4	Debatowanie w modelu oksfordzkie ułatwia publiczne zabieranie głosu					
5	Debata oksfordzkie uczą dyskutować w sposób kulturalny					
6	Debatowanie w modelu oksfordzkim może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu zawodowego w przyszłości					
7	Debata są doskonałym narzędziem radzenia sobie ze stresem					
8	Debata oksfordzkie uczą walki z termą					
9	Debatowanie wpływa na zwiększenie udziału w życiu społeczności lokalnych					
10	Debatowanie wpływa na zwiększenie aktywności w życiu politycznym					
11	Debatując w formule oksfordzkiej Twoim głównym założeniem jest pokonanie przeciwnika					

7. Które z cech charakteru oraz które z umiejętności mogą się kształtować/ rozwijać podczas debat oksfordzkich?

L.p.	Cechy charakteru	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
1	Cierpliwość					
2	Wytrwałość					
3	Pracowitość					
4	Uprzejmość					
5	Szacunek					
<b>Umiejętności</b>						
6	Słuchanie drugiej osoby					
7	Praca w zespole					
8	Kultura wypowiedzi					
9	Formułowanie argumentów					
10	Autoprezentacja					
11	Selekcja informacji					
12	Otwartość					
13	Krytyczne myślenie					

## Dr Natasza Lubik-Reczek



– politolożka, zatrudniona w Zakładzie Systemów Politycznych na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z innowacyjnymi metodami kształtowania postaw obywatelskich. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się również na problemach związanych z rolą kobiet w przestrzeni publicznej, systemami politycznymi (z szczególnym uwzględnieniem państw postjugosłowiańskich) oraz partycypacją młodego pokolenia. Odbýwała wizyty naukowe w Estonii, Niemczech, Francji. Brała udział w licznych konferencjach międzynarodowych.

Wzrost zainteresowania młodego pokolenia udziałem w procesach podejmowania decyzji politycznych, a także zaangażowania się w życie publiczne jest nie tylko wynikiem ewolucji współczesnych demokracji, ale także głębokich przeobrażeń dokonujących się w społeczeństwach.

Tematem rozważań w niniejszej pracy są zagadnienia związane z partycypacją i edukacją obywatelską młodego pokolenia. Przedmiotem analizy empirycznej są poglądy i opinie młodego pokolenia na temat instrumentu, jakim są debaty oksfordzkie rozpatrywane z perspektywy zmiennych o charakterze demograficznym.

ISBN – WERSJA DRUKOWANA  
978-83-66740-84-6

ISBN – WERSJA ONLINE  
978-83-66740-85-3



Wydział Nauk Politycznych  
i Dziennikarstwa