

Agnieszka Piejka

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-3626-107X

Edukacja obywatelska jako istotny obszar wychowania dla pokoju

Wprowadzenie

Najważniejszym celem edukacji obywatelskiej jest przygotowanie młodych ludzi do tego, by „stali się odpowiedzialnymi obywatelami”¹. Badacze zajmujący się tą problematyką już od wielu lat podkreślają, że nie może ona być realizowana wyłącznie w kontekście jednego państwa, bowiem zakres pojęć: „obywatel”, „obywatelstwo” ulega ciągłym poszerzeniom i zmianom. Jeśli chcemy, by uczenie się w tym zakresie było realną odpowiedzią na specyfikę życia wielu współczesnych ludzi, poza horyzontem lokalnym, regionalnym i narodowym niezbędne jest też uwzględnienie międzynarodowego i światowego wymiaru obywatelstwa. Taki kierunek myślenia o edukacji obywatelskiej pozwala coraz wyraźniej widzieć jej znaczenie dla budowania pokojowego współistnienia ludzi w skali świata.

Nie jest to jednak jedyny argument potwierdzający to znaczenie. Edukacja obywatelska stanowi jeden z najistotniejszych obszarów wychowania dla pokoju także z wielu innych przyczyn. Celem rozważań podjętych w niniejszym artykule jest ich ukazanie. Rozpaczynam od krótkiego omówienia najważniejszych kwestii związanych ze współczesnym postrzeganiem pokoju. Następnie odnoszę się do pojęć „obywatel”, „obywatelstwo”, by uwypuklić ich sens i w tym kontekście podjąć refleksję nad najważniejszymi obszarami edukacji obywatelskiej. Jest to punkt wyjścia do ukazania zadań wpisanych w edukację obywatelską jako

¹ *Citizenship Education at Schools in Europe. Survey, European Commission, Brussels 2005, p. 9.*

zasadniczych w procesie budowania pokojowego współistnienia ludzi. Nie utożsamiam edukacji obywatelskiej z wychowaniem dla pokoju. Jest ono procesem o wiele szerszym, bardziej złożonym i wymagającym zaangażowania wszystkich nauczycieli². Jednak zadania, jakim powinno sprostać kształcenie obywateli są też fundamentalne, gdy pytamy: jak wychowywać ludzi zaangażowanych w budowanie pokoju? Aktywność obywatelska obliuguje jednostkę do uwzględniania szerszych, niż interes osobisty, odniesień. Jest ona czymś więcej, niż realizowaniem jednostkowych praw; to także strefa zobowiązań wobec innych – ich praw, jakości życia i dobra. Takich odniesień wymagają też działania propokojowe, w których troska o drugiego człowieka jest sprawą zasadniczą. Kształcenie obywatela i wychowanie dla pokoju mają więc bardzo wiele obszarów i wyzwań wspólnych, odnoszących się zarówno do wiedzy, jak i do kompetencji, motywacji oraz wartości.

Pokój jako utopia - drogowskaz

W wielu publikacjach wskazywałam na konieczność definiowania pokoju nie tyle jako stanu, który można osiągnąć, lecz jako dynamicznego, złożonego procesu³. Takie myślenie jest charakterystyczne dla współczesnych badaczy zajmujących się problematyką pokoju (np. R. L. Oxford, 2014; E. Spiegel, 2015, J. de Rivera, 2010) i uwypukla wartość samego dążenia, przedefiniowywania i ponawiania działań pokojo-twórczych bez nadziei na to, że będzie je można kiedyś ostatecznie zakończyć. W otaczający nas świat, zarówno w mikro-, jak i makroskali, wpisana jest nieustanna zmiana, zanikanie jednych konfliktów i pojawianie się kolejnych. W tej perspektywie warunki dla pokojowego współistnienia mogą na pewien czas zwiększać się w określonych obszarach jednostkowego i społecznego życia, a jednocześnie pogarszać się i

² Uzasadnienie tej tezy wykracza poza problematykę rozważań podjętych w niniejszym artykule. Czynię to w rozprawie: A. Piejka, *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, Wydawnictwo Akademickie ChAT, Warszawa 2017.

³ Między innymi: A. Piejka, *The Role of Pedagogy in Peace Research*, ORGANON, czasopismo Instytutu Historii Nauki PAN, 2015, nr 47; A. Piejka, *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, Wydawnictwo Akademickie ChAT, Warszawa 2017; A. Piejka, *Pedagogiczna odpowiedzialność za budowanie pokoju*, w: R. Nowakowska – Siuta, T. J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie ChAT, Warszawa 2019.

wymagać intensywniejszych działań w innych⁴. Idea pokoju wyznacza tu pewien horyzont aktywności, a linia tego horyzontu przesuwa się nieustannie, wyznaczając kolejne zadania, zobowiązania i powinności. Myślenie w ten sposób otwiera też na pojawiające się nowe możliwości i zwiększa wrażliwość na dostrzeganie popełnianych błędów. Nie „usztynia” w raz obranej strategii, obliuguje bowiem do ciągłego przekraczania tego, co jest, nie zaś – do zatrzymania się w określonym miejscu.

Taką postawę doskonale opisał niemiecki filozof, Karl Jaspers. Podejmując refleksję nad kondycją człowieka i nad najbardziej charakterystycznymi cechami jego egzystencji stwierdził, iż traktowanie ideałów jako celów możliwych do osiągnięcia ma w sobie coś usztyniającego i iluzorycznego. Ideały powinny być traktowane przede wszystkim jako drogowskazy „pobudzające do wzlotu, nie ukazując spełnienia”, a tym samym otwierające na ustawiczne przekraczanie tego, co jest⁵.

Postrzegając ideały i utopie jako ogólne wizje pożądanego kierunku rozwoju, wielu myślicieli uwypukla ich znaczenie dla budowania i podtrzymywania nadziei (Ernst Bloch), pobudzania odwagi (Georg Picht) i organizowania działania (Johan Galtung).⁶ Jak zaznacza Irena Wojnar:

Taka lektura rzeczywistości ma charakter nieustającego procesu, który przeciwstawia się wszelkim formom stabilizacji i dogmatyzmu. (...) Podstawowym założeniem strategii utopijnej jest przeżycie dystansu, które pozwala na nieustający proces kwestionowania i nadziei na artykulację wszelkich zaprzeczeń, ale i na odkrycie ich wielorakich źródeł, a tym samym i na przekroczenie granic czysto negatywnej konstatacji. (...) Chodzi tu zawsze o jakąś alternatywę wobec utrwalonych schematów rozumienia rzeczywistości i zasad działania, wobec ekstrapolacji, która w planach dotyczących przyszłości umacnia to, co panuje w teraźniejszości, i to nawet wówczas, gdy jest to kierunek prowadzący do katastrofy. Z tego

⁴ R. L. Oxford, *Using This Book to Discover Peace Cultures*, w: R. L. Oxford (ed.), *Understanding Peace Cultures*, Information Age Publishing, Charlotte 2014, s. 5.

⁵ K. Jaspers, *Człowiek*, w: K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, PIW, Warszawa 1990, s. 41.

⁶ E. Bloch, *Duch utopii*, G. Picht, *Odwaga utopii* (fragmenty), w: (red.) I. Wojnar, *Utopia w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.

*punktu widzenia utopia powinna być traktowana jako ważna orientacja w teraźniejszości*⁷.

Przyjęcie takiej perspektywy w pedagogice - uznanie pokoju za ideę/utopię prowadzącą, za rodzaj drogowskazu – przekłada się na konkretne zobowiązania zarówno w obszarze refleksji teoretycznej, jak i praktyki edukacyjnej. Za kwestie priorytetowe powinno być uznane rozwijanie poczucia odpowiedzialności i wyobraźni moralnej, odnoszących się do spraw społecznych i dóbr ponadjednostkowych, wspólnych, a także wyzwalanie gotowości do partycypacji i aktywności w tym zakresie. Jest to sprawa zasadnicza, o ile chcemy kształcić i wychowywać jednostki otwarte na krytyczny ogląd rzeczywistości, elastycznie myślące i gotowe do różnorodnych działań propokojowych.

To właśnie tak ukierunkowane działania stoją w centrum rozważań nad współczesną, szeroko rozumianą edukacją obywatelską. Wielu teoretyków i badaczy zajmujących się tą problematyką podkreśla ich sens i znaczenie. Wynika to z samej istoty obywatelskości, obywatelstwa. W dalszej części moich rozważań skoncentruję się na przykładach takiego myślenia o edukacji obywatelskiej by uzasadnić, że stanowi ona jeden z najważniejszych aspektów wychowania dla pokoju.

Obywatelstwo – uczestniczenie we wspólnocie

Pojęcia: „obywatel”, „obywatelstwo”, stanowiące najważniejszy punkt odniesienia w rozważaniach nad edukacją obywatelską, mają swoje korzenie w filozofii starożytnej, przede wszystkim w myśli Arystotelesa. Twierdził on, iż uczestnictwo w życiu politycznym pozwala doświadczyć pełni człowieczeństwa, ponieważ człowiek jest z natury *zoon politikon*. Jest to takie rozumienie obywatelstwa, które wykracza poza kwestie polityczno - prawne. Arystoteles zaznacza, że obywatelstwo oznacza także moralny obowiązek czynnego uczestnictwa w decydowaniu o sprawach wspólnoty⁸.

W myśli nowożytnej podobną perspektywę odnajdujemy w filozofii J. J. Rousseau. Podkreślał on, że to sumienie – strażnik ludzkiej moralności – może sprawić, iż człowiek rozszerzy przestrzeń swoich identyfikacji i zobowiązań na społeczeństwo, łącząc tym samym „bycie

⁷ Tamże, s. 7.

⁸ J. Raciborski, *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, PWN, Warszawa 2011, s. 22.

człowiekiem” i „bycie obywatelem” i postrzegając obowiązki obywatelskie nie w kategoriach interesu osobistego, lecz jako powinności odnoszące się do sumienia⁹. Mówiąc o obywatelstwie, Rousseau łączy je więc nie tylko z prawami, jakie przysługują jednostce w określonej zbiorowości, ale też z kwestią obowiązków i tego, jaki człowiek powinien być w stosunku do wspólnoty, w której żyje.

W znanym eseju *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*¹⁰, Jurgen Habermas zaznacza, iż pojęcie „obywatelstwo” długo definiowano przede wszystkim w kontekście przynależności do konkretnego państwa, czy też narodu. Obecnie natomiast najważniejsza jest kwestia praw i obowiązków obywatelskich, decydujących o statusie jednostki jako członka określonej społeczności. Miejsce urodzenia i stałego zamieszkania nie stanowi już sprawy zasadniczej; obywatelstwo wiąże się w pierwszej kolejności z zasadą dobrowolności, z możliwością demokratycznego samookreślenia i samostanowienia. Istotą definiowanego w ten sposób obywatelstwa jest korzystanie przez jednostkę z prawa do politycznej aktywności i komunikacji, a także traktowanie wspólnotowości politycznej jako swoistego zobowiązania¹¹. Habermas twierdzi, że obywatelstwa nie można sprowadzać jedynie do posiadania określonych praw. Wynika ono z poczucia tożsamości zbiorowej i aktywnego udziału w życiu społeczności. Jednostka definiuje siebie w kontekście szerszego, niż jednostkowy, mianownika: wspólnoty lokalnej, narodowej, kontynentalnej, czy też całego ziemskiego globu. W ten sposób wyraża „prospołeczny ducha”, co – jak twierdzi Robert Putnam – jest samym sednem obywatelstwa¹².

Te same akcenty znajdujemy w definicji, którą podaje brytyjski politolog, David Held. Twierdzi on, iż „obywatelstwo oznacza wzajemność praw i obowiązków wobec wspólnoty. Określa je członkostwo we wspólnocie, w której jednostka wie, gdzie swoje życie. Członkostwo zaś nieodmiennie pociąga za sobą określony stopień partycypacji we wspólnocie. Rozmaite próby powiązania owych trzech

⁹ R. Speamann, *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011, s. 135–137.

¹⁰ J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, przekł. B. Markiewicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.

¹¹ Tamże, s. 12–13.

¹² R. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków – Warszawa 1995, s. 13.

aspektów: praw i obowiązków, przynależności oraz uczestnictwa – składają się na rdzeń teorii obywatelstwa”¹³.

Współcześnie relacja: obywatel – wspólnota uwypuklana jest przede wszystkim przez tych badaczy, którzy przyjmują perspektywę tzw. komunitarianizmu (od ang. *community* – wspólnota). Twierdzą oni, że życiu społecznemu trzeba przywrócić zapomniany wymiar wspólnotowy, a także zrewitalizować poczucie solidarności oraz odpowiedzialności za los współobywateli. Amerykański socjolog Amitai Etzioni, jeden z przedstawicieli takiego podejścia twierdzi, iż aktywność obywatelska powinna być ukierunkowana na przechodzenie od kultury konkurencji do kultury współpracy, od egoizmu współczucia i wzajemnej pomocy¹⁴. Komunitarianie podkreślają rolę działania, stałego praktykowania praw i obowiązków, jakie przysługują członkom określonej społeczności. Obywatelstwo, to dla nich przede wszystkim afirmatywna więź jednostki ze wspólnotą, sposób konstruowania i wyrażania zbiorowej tożsamości, doświadczanie uczestnictwa.

Indywidualna świadomość bycia podmiotem - obywatelem, któremu przysługują konkretne prawa i obowiązki, to podstawa obywatelstwa, niewystarczająca jednak, by mówić o tym, że jest ono realizowane, urzeczywistniane. Do tego niezbędna jest aktywność, partycypacja w różnych obszarach życia społecznego i na różną skalę; samoorganizowanie się w celu pośredniczenia pomiędzy sferą prywatną a publiczną, mikrospołeczną a makrospołeczną. Społeczeństwo obywatelskie jest więc przede wszystkim społeczeństwem uczestniczącym¹⁵.

Najważniejsze obszary edukacji obywatelskiej (wiedza, aktywność, emocje, wartości)

¹³ D. Held, za: A. Wilkomirska, *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 19–25.

¹⁴ E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski – Sikora, *Szkice z historii wychowania obywatelskiego*, dostęp przez ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/326450114_Szkice_z_historii_wychowania_obywatelskiego_Przegląd_Badan_Edukacyjnych_2010, z dnia 22.10.2020.

¹⁵ J. Wood, *Edukacja na rzecz efektywnego obywatelstwa*, w: A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013, s. 131–132.

Jak powinna wyglądać edukacja obywatelska, która służyłaby budowaniu społeczeństwa uczestniczącego?

Teoretycy i badacze zajmujący się odpowiedzią na to pytanie najczęściej mówią o dwóch obszarach działań edukacyjnych: o przekazywaniu wiedzy z zakresu praw i obowiązków obywatelskich i o aktywizowaniu, wdrażaniu młodych ludzi do samoorganizowania się, działania, realnej partycypacji w życiu społecznym.

Wiedza na temat funkcjonowania społeczeństwa, praw i obowiązków przysługujących jego członkom, najważniejszych regulacji ustrojowych i prawnych, obowiązujących procedur, stanowi punkt wyjścia świadomej i odpowiedzialnej aktywności obywatelskiej. Procesowi zdobywania wiedzy powinny towarzyszyć różnorodne, dopasowane do wieku i możliwości uczniów działania. Roger Hart, autor jednego z pierwszych i do dziś najczęściej przywoływanych modeli dziecięcej partycypacji podkreśla:

Nierealistycznym jest oczekiwać od dzieci, że nagle staną się odpowiedzialnymi, zaangażowanymi obywatelami w wieku 16, 18 czy 21 lat, bez uprzedniego rozwijania w nich niezbędnych do tego umiejętności i poczucia odpowiedzialności. Rozumienie istoty demokratycznej partycypacji, jak również nabywanie pewności i kompetencji w aktywnym uczestnictwie odbywa się stopniowo, w toku praktyki; nie sposób nauczyć się ich w oderwaniu od niej¹⁶.

Aktywne uczestnictwo, partycypacja, nie mogą więc mieć charakteru odroczonego, kiedy to najwyżej zachęcamy do nich, wskazując na bliżej nieokreśloną przyszłość. Jeśli zdobywanie kompetencji niezbędnych w działaniach obywatelskich ma być procesem realnym, konieczne jest uczynienie szkoły miejscem doświadczania obywatelskości. „Sposób funkcjonowania placówki, to, czy jest ona zarządzana w sposób demokratyczny, tzn. umożliwiający włączenie uczniów, w zdecydowany sposób wpływa na postrzeganie roli obywatela albo jako osoby biernej, w pierwszej kolejności podporządkowującej się władzy, albo współodpowiedzialnej za wspólnotę” – twierdzi Olga Napióntek i podaje wiele przykładów możliwego angażowania dzieci i młodzieży w życie szkoły¹⁷. Przede wszystkim są one związane z ideą

¹⁶ Za: M. Brzozowska-Brywczyńska, (Poznań) artykuł 12: *partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych*, w: (red.) A. Kordasiewicz, P. Sadura, *Edukacja obywatelska w działaniu*, dz. cyt., s. 45.

¹⁷ O. Napióntek, *Szkola – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa*, w: (red.) A. Kordasiewicz, P. Sadura, *Edukacja obywatelska w działaniu*, dz. cyt., s. 108.

samorządności uczniowskiej, która może i powinna przekładać się na uczestniczenie w wyborze i organizowaniu uczniowskich organów, a następnie na realne samorządowe decyzje i działania. Autorka wspomina tu między innymi możliwość konsultowania i opiniowania przez uczniów decyzji dyrekcji i nauczycieli, organizowanie uczniowskich debat, aktywność związaną z budżetem partycypacyjnym, udział w posiedzeniach ciał kolegialnych szkoły, prowadzenie sondaży w istotnych kwestiach dotyczących codziennego funkcjonowania placówki i poprawy jakości kształcenia. Aktywność uczniów ma być przestrzenią odkrywania własnych możliwości i sprawczości. Młodzi ludzie muszą działać, doświadczać, by w te możliwości i we własną sprawczość uwierzyć.

Zdobywanie wiedzy i ćwiczenie się w konkretnych rodzajach obywatelskiej aktywności nie są jednak wystarczające w kształtowaniu obywatela. Niezbędne jest w tym kontekście także uwzględnienie emocjonalnego aspektu społecznych identyfikacji jednostki.

Nawet bardzo obszerna wiedza na temat tego, co mogę jako obywatel, jakie opcje działania, uczestniczenia w życiu wspólnoty są mi dostępne, niekoniecznie przekłada się na chęć angażowania się i na poczucie odpowiedzialności za innych. Wskazuje na to między innymi Claudia Ruitenberg, zajmująca się filozoficznymi kontekstami kształcenia obywatelskiego. Twierdzi ona, że ludzie nie tylko są zależni od zbiorowości, w których żyją (takich jak rodzina, różnorodne społeczności lokalne, naród), ale też potrzebują afektywnego identyfikowania się z kolektywem. Taka identyfikacja pozwala na konstruowanie własnej tożsamości w szerokich, wspólnotowych odniesieniach, a jednocześnie daje motywację do działania na rzecz społeczności¹⁸. Ruitenberg akcentuje emocjonalny charakter procesów identyfikacyjnych. Utożsamienie się z kolektywem nie jest kwestią wyboru dokonywanego wyłącznie na podstawie racjonalnego osądu; człowiek musi czuć poruszenie, inspirację oraz „afektywne wezwanie politycznej tożsamości”¹⁹. Dlatego też kształcenie obywateli nie może ograniczać się do kompetencji kognitywnych i komunikacyjnych. Unieważnianie, pomijanie znaczenia emocji może prowadzić do bardzo niebezpiecznych konsekwencji, o czym

¹⁸ C. Ruitenberg, *Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity*, „Factis Pax” 2010 4 (1), s. 45.

¹⁹ J. Goodwin, J. Jasper, F. Polletta, *Passionate Politics: Emotions and Social Movements*, University of Chicago Press, Chicago 2001, s. 9, cyt. za C. Ruitenberg, *Conflict, Affect and the Political*, dz. cyt., s. 47.

pisze Karolina Starego, odnosząc się do założeń programowych edukacji obywatelskiej w polskich szkołach:

wyraźnie widoczna niechęć do silnego, organizującego cele ogólne przedmiotu, wprowadzania demokratycznych wartości, takich jak społeczna solidarność czy równość, a także leżąca u podstaw podstawy programowej wiara w siłę formalnych procedur czy możliwość „wyuczenia”, zdystansowanego, „archimedesowego” punktu widzenia i oceny zróżnicowanych zjawisk i problemów społecznych pozostawia uczniów i uczennice symbolicznie i dyskursywnie bezbronnymi wobec „pustki identyfikacyjnej”, która czeka tylko na wypełnienie przez niosące silny przekaz aksjologiczny nowe ruchy nacjonalistyczne. Nacisk, jaki kładzie się kształcenie umiejętności komunikacyjnych, zasady racjonalnej argumentacji i debaty oraz nabywanie wiedzy na temat obowiązujących procedur życia demokratycznego wydaje się być słabą przeciwwagą dla dostarczającego „substancjalnych” podstaw identyfikacyjnych, nacjonalistycznie pojmowanego patriotyzmu „krwi i ziemi”. Demokracja „konstruowana jest jako byt sformalizowany, zobiektywizowany i w efekcie wyobcowany w stosunku do codziennego doświadczenia uczennic i uczniów²⁰.

Jak zauważa cytowana autorka, Polska nie jest przypadkiem odosobnionym, jeżeli chodzi o problem pomijania w edukacji obywatelskiej emocji i afektywnego charakteru identyfikacji. Jest to zjawisko na o wiele szerszą skalę, odnoszące się także do innych krajów, w których silnie zakorzenione są tradycje oświeceniowego i racjonalistycznego myślenia o obywatelstwie. W konsekwencji wszyscy ci, którzy uznawani są za „nie do końca racjonalnych, nieracjonalnych, nierozsądnych, preracjonalnych czy predemokratycznych” są często postrzegani jako niegodni uczestnictwa w życiu publicznym. Edukacja skoncentrowana na ideale „racjonalnego i podejmującego decyzje na podstawie rozsądnego rozumowania obywatela” zamiast dążyć do wyrównywania szans społecznych, przyczynia się do tworzenia obszarów wykluczenia²¹.

C. Ruitenberg wskazuje na rolę emocji w tworzeniu się identyfikacji społecznych. Jest to bez wątpienia bardzo ważny argument na rzecz „zagospodarowania” kwestii emocji w edukacji obywatelskiej,

²⁰ K. Starego, *O potrzebie wartości radykalnych w edukacji obywatelskiej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016 nr 39, s. 72–73.

²¹ Tamże, s. 73.

jednak z pewnością nie jedyny. Emocje są niezbędne, by rozumieć i interpretować różnorodne zjawiska i procesy społeczne, by komunikować się i porozumiewać z innymi, by działać na rzecz innych ludzi. Ogromną rolę odgrywają tu empatia, współczucie i wyobraźnia. Podkreśla to między innymi amerykański ekonomista i politolog Jeremy Rifkin, mówiąc o zasadniczym znaczeniu empatii dla kierunku rozwoju ludzkości. Apeluje on o zwrot w kierunku „cywilizacji empatycznej” (*emphatic civilization*), co uznaje za krok przesądzający nie tylko o rozwoju ludzkości, ale wręcz o jej przetrwaniu.²² Podobne stanowisko reprezentuje Steven Pinker, według którego empatia może być źródłem aktywności na rzecz innych ludzi. Jednak odnosząc się do apelu Rifkina zaznacza, że nie powinniśmy zapominać o „ciemnej stronie empatii”, czyli o sytuacjach, kiedy zderza się ona np. z zasadą sprawiedliwości i prowadzi do faworyzowania jednej osoby bądź grupy kosztem praw i godnego traktowania innych, pozostających dla nas anonimowymi. Pinker twierdzi, że empatia ma ograniczony zasięg, nie stanowi odruchu, za sprawą którego „współczujemy każdemu, na kim spocznie nasz wzrok. Może być włączona, wyłączona albo przedstawiona na wsteczny bieg w zależności od tego, jak interpretujemy naszą relację z daną osobą”²³. Dlatego uznając jej znaczenie dla szerszych, społecznych identyfikacji jednostki należy przyjąć, że nie jest wszystkim, czego w tym kontekście potrzebujemy. Niezbędna jest także umiejętność „abstrakcyjnej argumentacji moralnej”, umożliwiająca namysł zdystansowany od uczuć²⁴. Odczuwanie i myślenie, empatia i argumentacja odwołująca się do rozumu, muszą współistnieć i współdziałać. Edukacja obywatelska powinna więc zarówno rozwijać umiejętność krytycznego, opartego na wiedzy myślenia, jak też akcentować znaczenie emocji, mających bardzo istotny wpływ na to, z czym się utożsamiamy i co chcemy robić.

Zastanawiając się nad przestrzenią aktywności obywatelskiej nie sposób pominąć moralnego aspektu podejmowanych wyborów i działań. Ja zaznaczałam wcześniej, odwołując się do Arystotelesa i Rousseau, przestrzeń ta stanowi dla człowieka- obywatela wyzwanie i zobowiązanie moralne. Uczestnictwo w niej wymaga więc nie tylko wiedzy i kompetencji oraz umiejętnego odwoływania się do rozumu i emocji. Jest

²² Za: S. Pinker, *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, przekł. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 2015, s. 728.

²³ Tamże, s. 752.

²⁴ Tamże.

to także kwestia wrażliwości i wyobraźni moralnej. Ten szeroki, obejmujący także kwestie moralne, zasięg edukacji obywatelskiej bardzo dobrze oddaje niemieckie określenie *Politische Bildung*, akcentujące znaczenie samorozwoju i samodoskonalenia się człowieka i odwołujące się nie tylko do zdobywanej przez jednostkę wiedzy, ale także do kształtowania jej formy duchowej. Jak zaznacza Aldona Wiktorska – Święcka, w niemieckiej literaturze naukowej pojawiają się także inne określenia definiujące edukację obywatelską, jednak to *Politische Bildung* uznaje ona za oddające najgłębszy sens tego, co w języku polskim powinno być określane jako kształcenie obywatelskie:

„Politische Bildung” jako kształcenie obywatelskie ma sens jedynie wówczas, gdy łączy kształcenie i kształtowanie. Powinno kształtować jednostkę, która doskonali swoją zdolność do moralnej samooceny i która bierze udział w publicznych sprawach. Taki obywatel uznawany jest za dojrzałego. Kształcenie obywatelskie w demokracji partycypacyjnej w tym sensie nie pyta o to, czy jednostka odpowiednio wypełnia swoje funkcje w państwie. Skupia się raczej na niej samej, wychodząc z założenia, że ludzie dojrzały są dobrymi obywatelami. (...) Tym samym współcześnie, w kontekście nowszych dyskusji na temat kształcenia obywatelskiego istotne staje się sformułowanie odpowiedzi na pytanie dotyczące jego celów. Niezależnie od podejścia można stwierdzić, że formułowane aktualnie koncepcje kształcenia obywatelskiego zakładają cel formacyjny, czyli kształtowanie postaw i umiejętności obywatelskich, nauczanie/nabywanie wiedzy i kompetencji w zakresie życia politycznego, aktywności społecznej oraz ochrony wartości demokratycznych i praw człowieka²⁵.

Taka perspektywa pozwala dostrzegać w edukacji obywatelskiej o wiele więcej, niż tylko proces przekazywania wiedzy, rozwijania kompetencji i wrażliwości na kwestie związane ze wspólnotą. Uwypukla ona głęboko humanistyczny wymiar kształcenia; jego wyraźny moralny komponent. Obywatel ma działać w przestrzeni społecznej takiej, jaką ona jest, ale ma też postrzegać swoją aktywność w kategoriach moralnych i w kontekście tego, do czego warto dążyć. Jest to wyraz obywatelskiej i człowieczej troski nie tylko o teraźniejszość, ale też o przyszłość; świadectwo wyobraźni moralnej wybiegającej poza wąskie „tu i teraz”. Ta

²⁵ A. Wiktorska – Święcka, *Od obywatela dobrego do dojrzałego: koncepcja kształcenia obywatelskiego w Niemczech po 1989/1990 roku ze szczególnym uwzględnieniem systemu szkolnictwa*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2011, s. 15–16.

dalekowzroczność, umiejętność przewidywania i moralnego namysłu, to w moim przekonaniu często niedowartościowany wymiar obywatelskości. Tymczasem, w dobie wielu zagrożeń i wyzwań, z którymi konfrontuje się współczesny człowiek, jest on nam szczególnie potrzebny. Nie chodzi tylko o to, by obywatele potrafili „na bieżąco” sprawnie i refleksyjnie funkcjonować w przestrzeni obywatelskiej. Ważne jest także ustawiczne przesuwanie horyzontu obywatelskiego myślenia i działań w poczuciu solidarności z kolejnymi pokoleniami. Przyszłość jest w tej perspektywie wyzwaniem i zobowiązaniem, a wspólnota czymś zdecydowanie większym, niż tylko krąg współobywateli. Obejmuje także tych, którzy przyjdą po nas.

Edukacja obywatelska a wychowanie dla pokoju

Wszystkie wymienione obszary edukacji obywatelskiej (kognitywny, kompetencyjny, afektywny i moralny) mają bardzo istotne znaczenie w przygotowywaniu młodych ludzi do budowania i wzmacniania pokoju. Istotą tego procesu jest bowiem świadome uczestnictwo w życiu społecznym i podejmowanie takich aktywności, które mogą choćby w mikroskali przyczyniać się do przezwycięzania napięć i konfliktów bez użycia przemocy, do harmonizowania relacji międzyludzkich i interesów poszczególnych grup. Bardzo wyraźnie zostało to wyartykułowane w definicji kultury pokoju, przyjętej w 1995 roku przez UNESCO. Zgodnie z nią, kultura pokoju to oparta na zasadach wolności, sprawiedliwości, demokracji, tolerancji i solidarności kultura współżycia i dzielenia się z innymi, to odrzucające przemoc dążenie do zapobiegania konfliktom na drodze negocjacji i dialogu oraz zmierzanie ku temu, by zapewnić wszystkim pełnię praw i możliwość uczestnictwa w endogennym rozwoju społeczeństwa²⁶. Oczywiście dążenie to nie jest związane wyłącznie z aktywnością obywatelską. Obejmuje ono także budowanie relacji z tymi, których spotykamy w sytuacjach czysto osobistych. Jednak to, co wiąże się z obywatelskością ma w tym kontekście znaczenie szczególne, pozwala bowiem wykraczać poza krąg najbliższych, czysto prywatnych powiązań. Udział w wyborach i referendach, aktywność w społeczności lokalnej, wolontariat w fundacjach i organizacjach pomocowych, to przykłady działań sytuujących nas w

²⁶ F. Mayor we współpracy z J. Bindem, *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 468.

szerszej przestrzeni decyzyjności, wpływów i zobowiązań. Jako otwierające na różnorodne istotne kwestie społeczne pełnią one trudną do przecenienia rolę w budowaniu pokojowego współistnienia.

Wiedza na temat funkcjonowania społeczeństwa, tworzących go sił, procesów, jakie w nim zachodzą to podstawa działań na rzecz pokojowego współistnienia. Trudno jest podejmować aktywność w tym zakresie, jeśli nie wiemy, jakie przysługują nam prawa, jakie możliwości otwiera przed nami przestrzeń publiczna i jakie instytucje mogą nam być pomocne. Umiejętność postrzegania bytów społecznych jako podlegających nieustannym przemianom, ułatwia definiowanie nowych obszarów wyzwań i utrzymanie gotowości do ponawiania działań. Wyniesione ze szkoły doświadczenia związane z aktywnym uczestnictwem w życiu społeczności, mogą nas w tych działaniach wspierać, ale mogą też hamować. Duże znaczenie ma tu wyniesione z wcześniejszych lat życia poczucie sprawstwa (lub jego brak) i wiara w to, że istnieją realne możliwości wprowadzania zmian. Podkreśliłam również, że edukacja obywatelska powinna wpływać na afektywny aspekt identyfikacji społecznych, niezbędny w przekraczaniu postaw egocentrycznych i egoistycznych. Ma to zasadnicze znaczenie w rozwijaniu wrażliwości na innych i troski o ich dobro, co stanowi jedną z sił napędzających aktywność propokojową. Czynnikiem, który do niej motywuje jest też to, co można określić jako wezwanie, apel wartości. Wspomniana przeze mnie definicja kultury pokoju pokazuje, że te, które są wpisane w samą jej istotę (demokracja, wolność, sprawiedliwość, dialog, prawa człowieka i obywatela, uczestnictwo w rozwoju społeczeństwa), odnoszą się też bezpośrednio do aktywnego, uczestniczącego obywatelstwa.

Cele i wartości, którym służy edukacja obywatelska są więc w wielu zakresach zbieżne z celami i wartościami sprzyjającymi pokojowi, a kształcenie obywateli w szerokim, humanistycznym znaczeniu jest istotnym wkładem w wychowywanie ludzi wrażliwych na ład społeczny, dobro wspólne i poszukiwanie kompromisów w sytuacjach trudnych. Innymi słowy na to wszystko, co ma zasadnicze znaczenie w budowaniu pokojowego współistnienia.

Podsumowanie

Wychowanie dla pokoju – jeśli ma być czymś więcej niż tylko okazjonalnymi, krótkofalowymi działaniami, wprowadzanymi „na

chwilę”, by uspokoić sumienia kadr pedagogicznych – musi zostać potraktowane jako konieczny, stale powracający motyw kształcenia. Tylko wtedy ma szansę na przekroczenie progu pozorności, na pozostawianie istotnych śladów w myśleniu, odczuwaniu i w aktywności uczniów. W szerokim ujęciu powinna stanowić istotny aspekt kształcenia ogólnego, przy czym kategorię „kształcenie” rozumiem tu w duchu wspomnianych wcześniej, humanistycznych tradycji formowania charakteru człowieka, czy też, jak to określa Martha C. Nussbaum „troski o człowieczeństwo”²⁷. Opisuując ten sposób rozumienia kształcenia w odniesieniu do wzorców starożytnych pisze ona:

*Sięgamy do sokratejskiej koncepcji „namysłu nad życiem”, do Arystotelowskich pojęć obywatelstwa refleksyjnego, a nade wszystko do rozumienia edukacji w perspektywie dostarczonej przez greckich i rzymskich stoików, w której kształcenie przedstawia się jako „wyzwolenie”, uwolnienie umysłu z krępujących więzi nawyków i przyzwyczaję. Jego celem jest kształtowanie ludzi potrafiących z wrażliwością i czujnością pełnić funkcję obywateli świata. To właśnie miał na myśli Seneka, gdy mówił o trosce o człowieczeństwo*²⁸.

Słowa amerykańskiej filozofki nie tylko akcentują rolę moralnego rozwoju, czy też doskonalenia się człowieka. Nussbaum wskazuje też najszerszy krąg wspólnotowy, jaki powinien łączyć ludzi – obywatelstwo światowe. Obywatel świata postrzega siebie w kontekście różnorodnych odniesień identyfikacyjnych. Nie musi wyrzekać się identyfikacji lokalnych i narodowościowych. Jednak szczególnie ważny punkt odniesienia stanowi dla niego rodzaj ludzki; ludzkość, jako gatunek zamieszkujący Ziemię²⁹. To poczucie przynależności czyni go wrażliwym na problemy i zagrożenia ogólnoludzkie; na to, co ludzi może łączyć ponad podziałami i różnicami. Idea światowego obywatelstwa uwypukla wartość solidarności i braterstwa z innymi ludźmi. Wszystkich ich, niezależnie od tego, czy współdzielą z nami przestrzeń lokalną, regionalną czy narodową, czy też są od nas bardzo oddaleni, postrzegamy jako połączonych wspólnym ludzkim losem. Zarówno wtedy, gdy poprzez sprawowanie ważnej funkcji politycznej oddziałujemy na szeroko rozumiane struktury

²⁷ M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

²⁸ Tamże, s. 17.

²⁹ Tamże, s. 62–63.

społeczne, jak też w sytuacji, gdy jako zwykli obywatele jesteśmy aktywni głównie w przestrzeni lokalnej, mamy szansę robić coś w imię braterstwa i społecznej solidarności. Działając z taką świadomością odpowiedzialnie wypełniamy obowiązki obywatelskie i jednocześnie przyczyniamy się do budowania pokojowego ładu.

Bibliografia:

- Citizenship Education at Schools in Europe. Survey, European Comission, Brussels 2005.*
- Habermas J., *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, przekł. B. Markiewicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.
- Jaspers K., *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, PIW, Warszawa 1990.
- Kordasiewicz A., Sadura P. (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013.
- Mayor F. we współpracy z J. Bindem, *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Nussbaum M. C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Oxford R. L., *Using This Book to Discover Peace Cultures*, w: R. L. Oxford (ed.), *Understanding Peace Cultures*, Information Age Publishing, Charlotte 2014.
- Piejka A., *Kultura pokoju jako wyzwanie edukacyjne*, Wydawnictwo Akademickie ChAT, Warszawa 2017.
- Piejka A., *Pedagogiczna odpowiedzialność za budowanie pokoju*, w: (red.) R. Nowakowska – Siuta, T. J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie ChAT, Warszawa 2019.
- Piejka A., *The Role of Pedagogy in Peace Research*, ORGANON, Czasopismo Instytutu Historii Nauki PAN, 2015, nr 47.
- Pietrzak E., Szczepanik R., Zaorski Ł. – Sikora, *Szkice z historii wychowania obywatelskiego*,
https://www.researchgate.net/publication/326450114_Szkice_z_historii_wychowania_obywatelskiego_Przegląd_Badan_Edukacyjnych_2010, z dnia 22.10.2020.

- Pinker S., *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, przekł. T. Bieroń, Zys i S-ka, Poznań 2015.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków – Warszawa 1995.
- Raciborski J., *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, PWN, Warszawa 2011.
- Ruitenberg C., *Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity*, „Factis Pax” 2010 no. 4(1).
- Speamann R., *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*, przekł. J. Merecki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2011.
- Starego K., *O potrzebie wartości radykalnych w edukacji obywatelskiej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016 nr 39.
- Wiktorska-Święcka A., *Od obywatela dobrego do dojrzałego: koncepcja kształcenia obywatelskiego w Niemczech po 1989/1990 roku ze szczególnym uwzględnieniem systemu szkolnictwa*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2011.
- Wiłkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Wojnar I. (red.), *Utopia w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
-

Civic education as an important area of education for peace

The reflections undertaken in this article focus on the role that civic education plays in education for peace. Certainly these two areas of educational activity are not the same; Education for Peace is a much broader and more complex process, requiring the involvement of all teachers. However, the knowledge, competences and motivations that should be developed as preparation for responsible civic participation are very important for building a peaceful order. I begin my reflections with a brief discussion of the most important issues related to contemporary perception of peace. Next, I refer to the terms "citizen", "citizenship", to highlight their meaning and in this context to reflect on the most important areas of civic education. This is the starting point for showing the tasks included in civic education as essential in the process of building peaceful

coexistence of people. These tasks concern different areas of civic education: cognitive, competence, affective, and value areas. In carrying out these tasks we can hope to educate people who contribute to peace building through responsible civic activity.

Keywords: civic education, education for peace, culture of peace, citizen, citizenship.

Edukacja obywatelska jako istotny obszar wychowania dla pokoju

Rozważania podjęte w niniejszym artykule koncentrują się na roli, jaką edukacja obywatelska odgrywa w wychowaniu dla pokoju. Z pewnością te dwa obszary edukacyjnych działań nie są tożsame; wychowanie dla pokoju jest procesem o wiele szerszym i bardziej złożonym, wymagającym zaangażowania wszystkich nauczycieli. Jednak wiedza, kompetencje i motywacje, które powinny być rozwijane jako przygotowujące do odpowiedzialnej aktywności obywatelskiej mają bardzo istotne znaczenie dla budowania ładu pokojowego. Moje rozważania rozpoczynam od krótkiego omówienia najważniejszych kwestii związanych ze współczesnym postrzeganiem pokoju. Następnie odnoszę się do pojęć „obywatel”, „obywatelstwo, by uwypuklić ich sens i w tym kontekście podjąć refleksję nad najważniejszymi obszarami edukacji obywatelskiej. Jest to punkt wyjścia do ukazania zadań wpisanych w edukację obywatelską jako zasadniczych w procesie budowania pokojowego współistnienia ludzi. Zadania te dotyczą różnych obszarów kształcenia obywatelskiego: kognitywnego, kompetencyjnego, afektywnego i obszaru wartości. Realizując je możemy mieć nadzieję, że kształcimy osoby, które poprzez odpowiedzialną obywatelską aktywność przyczyniają się do budowania pokoju.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, wychowanie dla pokoju, kultura pokoju, obywatel, obywatelstwo.