

Alicja Jurgiel-Aleksander*

„BYCIE OBYWATELEM” W WYPOWIEDZIACH POKOLENIA 20 PLUS I ICH FENOMENOGRAFICZNA REKONSTRUKCJA

Pytanie o obywatelskość i mechanizmy jej konstruowania towarzyszy od lat badaczom zajmującym się społecznym i kulturowym uczeniem się jednostki w ciągu życia. Zważywszy na samą genezę edukacji dorosłych jako praktykę społeczną, to przecież społeczny ruch edukacyjny i działalność na rzecz świadomego uczestniczenia grup wykluczonych w kształtowaniu przestrzeni publicznej stanowiły o jej istocie i do dziś ta tematyka nieustannie inspiruje andragogów. Wyraźnie widać, że znaczenie wyedukowanych obywateli dla budowania nowego porządku społecznego w Europie po pierwszej wojnie światowej i później dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego oraz demokratyzacji życia w nowych warunkach po drugiej wojnie światowej było przedmiotem analiz nie tylko socjologów, ale także historyków oświaty, komparatystów, jak i współczesnych dydaktyków. Podobnie rzecz się ma z analizą treści rekomendacji autorstwa projektantów nowego ładu ekonomiczno-politycznego w postaci wielkich organizacji ponadnarodowych, jak Bank Światowy czy OECD, które dostarczają rozmaitych recept dla świata edukacji zawsze sformułowanych w języku troski o lepsze jutro i stabilność ekonomiczną obywateli, które stały się udziałem politologów, jak i ludzi edukacji¹.

W polskich badaniach nad uczeniem się dorosłych zagadnienie obywatelskości w pracach andragogów powraca po 1989 roku, czyli po przełomie ekonomiczno-politycznym w Polsce. Choć były to projekty realizowane w różnych konwencjach metodologicznych i dotyczyły rozmaitych kwestii, jak: uczestnictwo obywateli w demokracji przedstawicielskiej, znaczenie edukacji obywatelskiej dla kształtowania życia społecznego, partycypacja obywateli w działaniach o zasięgu lokalnym, mechanizmy wyzwającego uczenia się, to ich wspólnym mianownikiem, moim zdaniem, było *pytanie o potencjał do zmiany polskiego społeczeństwa, głównie w ekonomicznym i demokratycznym wymiarze jego życia, oraz o gotowość jednostki do wzięcia spraw*

* Alicja Jurgiel-Aleksander, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: pedamj@univ.gda.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>.

¹ Rekomendacje te nie tylko zostały przyjęte z entuzjazmem, ale także poddano je krytyce, zob. T. Szkudlarek (2001), J. Rutkowiak (2010), C. Huges, M. Tight (1998).

w swoje ręce (Przyszczykowski 1999). Ważnym kontekstem dla formułowania wówczas pytań badawczych o kształt i jakość obywatelskości było manifestowane w sferze państwowej oraz publicznej odejście od polityki etatyzacji, czyli podporządkowania jednostki państwu na rzecz idealizowania postawy przedsiębiorczości i dążenia do ekonomicznego dobrobytu jako celu zmiany społecznej (zob. Jurgiel 2004; Starego 2012), ale także „cywilizowanie” się społeczeństw Europy Środkowej jako dorastających do stylu życia i wartości uznawanych w Europie Zachodniej.

Od tamtego czasu minęło trzydzieści lat, wyrosło nam pokolenie trzydziestolatków urodzonych po 1989 roku, któremu obce są rewolucyjne i wojenne wstrząsy. Pokolenie czasu tak zwanej stabilizacji, socjalizowane w okresie publicznie faworyzowanej przez polityków silnej orientacji na rozwój ekonomiczny i zawodowy jednostki, pokolenie mające swój wysoki udział we wskaźnikach skolaryzacji na poziomie szkoły średniej i wyższej, żyjące w świecie nowych technologii i nieograniczonych możliwości wolnego rynku, rozwijających się organizacji pozarządowych i dostępu do rozmaitych mediów. Pytanie o to, co to znaczy być obywatelem, skierowane do tych właśnie dorosłych, pozwoliło ujawnić różne sposoby konceptualizacji tego zjawiska i dało możliwość zastanowienia się, w jakiej sytuacji dorośli stawiają samych siebie – jeśli chodzi o uczenie się obywatelskości – co postaram się przedstawić w niniejszym tekście.

Metodologiczne aspekty projektu

Pytanie o to, co to znaczy dziś być obywatelem, ma typową dla fenomenografii², jako metody badawczej, konstrukcję. Zgodnie z jej założeniami pytamy o sposoby rozumienia tego samego fenomenu przez podmioty po to, by w rezultacie analizy wypowiedzi odsłonić, co te sposoby rozumienia, postrzegania i doświadczania zjawiska manifestują, jaki topos kryje się za ich wytwarzaniem. W tym sensie dzięki fenomenografii odkrywamy, jaki świat jawi się w bezpośrednim doświadczeniu badanemu, a nie jaki świat istnieje obiektywnie. Badaczka interesuje każdy nowy sposób ujmowania badanej sprawy, a nie osoba badanego jako taka. W tym sensie jeśli w danej wypowiedzi ujawnione zostały różne jakościowo sposoby rozumienia zjawiska i każdym z nich rządzi inny typ racjonalności, to każdy z pomysłów zostaje umiejscowiony w innej kategorii opisu w przestrzeni wynikowej. Podstawą wyróżnienia kategorii opisu jest kryterium, które udaje się wyodrębnić w materiale, a które decyduje o specyfice opisywanego zjawiska i jest odrębne od tego, które rządzi opisem kolejnej kategorii. W tym sensie kategoria

² Ze względu na wielość publikacji dotyczących metody fenomenograficznej, w tym takich, które ukazały się na łamach DMA, dokonuję tu pewnych skrótów i odsyłam do bibliografii tekstów prezentujących metodę w ujęciu m.in. F. Martona (1986), L. Kopciwicz (2005), T. Szkudlarka (1997).

opisu może powstać w wyniku analizy jednej wypowiedzi, jak i kilkudziesięciu, ale w sensie znaczenia rezultatu badania każda z nich jest tak samo ważna.

Celem niniejszego projektu było odtworzenie sposobów rozumienia obywatelskości na podstawie analizy 48 wypowiedzi – studentów studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, 38 kobiet i 10 mężczyzn w wieku 20-29 lat, rozmaitych kierunków (technicznych, humanistycznych, nauk społecznych i ścisłych) uczelni w Trójmieście – wywołanych pytaniem: co to znaczy według Ciebie bycie obywatelem, obywatelką? Materiał został zebrany w postaci pisemnej wypowiedzi na temat (tekst nie był nagrywany i transkrybowany), jego gromadzenie odbywało się od marca 2017 do grudnia 2018³. W wyniku przepisania studenckich tekstów swobodnych otrzymałam arkusz składający się z 82 stron w formacie A4 i cały materiał został poddany analizie⁴. Sposób analizy materiału odbywał się zgodnie z procedurą opisaną w literaturze i przebiegał według następujących etapów:

- a) etap *zapoznania się badacza z tekstami wypowiedzi*;
- b) etap *kondensacji*, polegającej na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi badanych, które dotyczą opisywanego zjawiska;
- c) etap *porównywania* wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób, aby sprecyzować, jaki fenomen wnieśli do rozmowy badani oraz w jaki sposób jego aspekty są przez badanych doświadczane;
- d) etap *grupowania* odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic;
- e) etap *ustalania kryterium* (istoty) pojawiającego się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic;
- f) etap *nazywania kategorii* w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów doświadczania (rozumienia) przez podmioty;
- g) *odniesienie* wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta dotyczących analizowanego zjawiska⁵.

³ Specjalnie podaję tu okres zbierania materiału, ponieważ jest to czas po Czarnych Marszach w obronie praw kobiet, manifestacjach Komitetu Obrony Demokracji w sprawie Konstytucji oraz demonstracjach siły skrajnie narodowych organizacji w przestrzeni publicznej.

⁴ Jeśli chodzi o domenę opisu kategorii, to przestrzeń wynikowa zaczęła się wyczerpywać po 28. wypowiedzi pisemnej, jednak ze względu na różnorodność wątków (kontekstów) cały materiał został poddany analizie. W procedurze fenomenografii mamy na ogół projekty oparte na analizie 20 wywiadów indywidualnych. Trzeba pamiętać, że jest to uwaga wynikająca z praktyki badawczej szwedzkich badaczy, a nie zasada regulująca badanie fenomenograficzne, co oznacza, że materiał poddawany analizie może być większy niż na początku projektowano.

⁵ W prezentowanym fragmencie projektu nie odnoszę materiału do perspektywy meta, a jedynie wskazuję na miejsca uczenia się obywatelskości jako implikację analizowanego materiału badawczego.

Sposoby „bycia obywatelem/obywatelką” w wypowiedziach studentów. Rekonstrukcja fenomenograficzna

Zgodnie z powyższą procedurą analiza materiału pozwoliła na wyodrębnienie czterech kategorii opisu⁶, składających się na przestrzeń wynikową w niniejszym projekcie:

A. Bycie obywatelem/obywatelką jako bycie krytycznym podmiotem

Bycie obywatelem w tej kategorii opisu jest tożsame z funkcjonowaniem w liberalnej demokracji i wymaga kompetencji krytycznej od podmiotu po to, by nie poddać się manipulacji i jednostronnym sądom. Ten rodzaj „intelektualnej” obywatelskości wymaga odpowiedniej pracy instytucji edukacyjnych. Szkoła musi tu wykazać się umiejętnością kształtowania wiedzy o mechanizmach demokracji, ale przede wszystkim uczyć sztuki argumentowania i wymiany sądów. W tym ujęciu bycie obywatelem/obywatelką jest pochodną tego, jaką mamy edukację w tym zakresie, czyli tego, „co szkoła z nami robi, a właściwie czego nie robi”, bez względu na nasz status społeczny. Kluczowe jest tu rozumienie demokracji jako sztuki deliberowania, która wymaga intelektualnego zaangażowania, odróżniania faktów od kłamstw, analizowania komunikatów i wiedzy o złożonych procesach społecznych. W tym sensie niska jakość demokracji to wynik nie tyle nierozumienia jej procedur, ale rezultat ogólnej edukacyjnej kondycji obywateli:

Każdy obywatel musi wiedzieć, że nie mógłby nim być poza demokracją. Pewnie, że to nie jest łatwe, żeby to zrozumieć, ale nikt nic lepszego do dziś nie wymyślił. Państwo jako organizacja może chcieć to zniszczyć, dlatego trzeba być uważnym. Mam przykłady tego niszczenia w Polsce i jako obywatelka nie mogę nic nie robić. Próbuję moim kolegom to mówić, dyskutujemy na studiach, ale widzę, jak moi koledzy uwierzyli tym w głanach z ogoloną głową. Chyba teraz najbardziej widać.

To było najbardziej widać, jak straszili nas emigrantami, których w Polsce nie ma. Manipulacja na piątkę, do tego działania telewizji na szóstkę i mamy paszтет. Jak nie widzisz, że tobą manipulują, to we wszystko uwierzysz. A ludzie są leniwi, nie chce im się uczyć i nie mogą być krytyczni. To trochę jak u mnie, jak przestajesz się uczyć, to nie będziesz inżynierem, a niemądrym obywatelem możesz być, nikt cię za to z uczelni nie wyrzuci. Szkoła powinna uczyć, jak politycy nami manipulują, jak robią to media, jak ci od religii opowiadają bajki i stąd ten sukces marnych polityków. To się w głowie nie mieści, żeby w XXI wieku ludzie dawali się tak oszukiwać przez polityków.

Jak nie masz rozumu i nie potrafisz się zdystansować, to będą tobą manipulować. Jak nie będziesz umiał rozróżnić tych antysemitów i tych rzekomo wiedzących, co to demokracja, to

⁶ Kategorie opisu są naukową formą opisu doświadczenia świata przez badanego. Odczytanie intencjonalności wypowiedzi badanego odbywa się tu przez docieranie do jego „potocznych opisów rzeczywistości”, które są pochodną codziennego bycia podmiotu w świecie, natomiast w sensie empirycznym są podstawowym materiałem do analizy dla badacza. Nieuniknione jest zatem posługiwanie się językiem potocznym, zarówno na etapie analizowania materiału, jak i na etapie tłumaczenia przez badacza sposobu czyjegoś rozumienia, tym samym ujmowania widzenia danej sprawy w raporcie z badania.

na koniec może się okazać, że jest za późno na naprawę czegokolwiek. Oni się uczą, są zdyscyplinowani, dobrze zorganizowani, płacą składki na te swoje gazetki i mają młodych, obiecując im lepszy świat. To mnie trochę przeraża.

Byłabym lepszą obywatelką, gdyby szkoła dała mi takie podstawy, ale tak nie było. Jakieś okrągłe zdania na lekcjach, definicje i bez dyskusji, dlatego nawet teraz, gdy jestem na studiach, to się rzadko spieramy, nie dyskutujemy, na ogół każdy idzie w swoją stronę po zajęciach. Mało się sobą interesujemy, a co dopiero demokracją itd. Trochę wstydy, ale tak jest.

U podstaw konstruowania tej kategorii leży przekonanie o tym, że demokracja jest wartością i zadaniem zarazem. Wymaga w związku z tym od obywatela kompetencji do jej stanowienia. W tym sensie edukacja (szkoła) na każdym etapie rozwoju człowieka powinna nie tylko zapoznawać z tym, czym demokracja jest, ale raczej odsłaniać rozmaite jej pułapki, stąd nacisk w wypowiedziach badanych tworzących tę kategorię na umiejętności typu intelektualnego pozwalające odsłaniać manipulacje, podejmować samodzielne decyzje, nie poddawać się strategiom indoktrynacji. Siłą tak rozumianej obywatelskości jest to, co Robert Kwaśnica (2007) nazywa emancypacją intelektualną, zdolnością do bycia samodzielnym w zakresie stanowienia o sobie. Ten rodzaj kompetencji oznacza bycie refleksyjnym i autonomicznym podmiotem oraz stanowi podstawę obywatelskiego działania (Męczkowska 2004), w ujęciu badanych tworzących tę kategorię takiej kompetencji można się nauczyć. Dlatego na szkole spoczywa ogromne zobowiązanie, czyniące ją odpowiedzialną za kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, którego ta nie wypełnia. W tym rozumieniu refleksyjny obywatel jest siłą demokracji, ponieważ podejmuje decyzje świadomie, a jakość przestrzeni publicznej jest pochodną sumy decyzji odpowiedzianych i krytycznie nastawionych obywateli. Nie wystarczy już tylko wiedzieć, trzeba jeszcze umieć z tej wiedzy korzystać. Swoistego rodzaju „pułapką” edukacyjną jest tak zwany nieobywatel – najlepszy typ obywatelskości dla sprawujących władzę, bo nie tropiący niebezpieczeństw, a potwierdzający swoimi przekonaniem „coś, co powszechnie wiadomo”.

B. Bycie obywatelem/obywatelką jako organizowanie i uczestniczenie w różnych inicjatywach zorganizowanych oddolnie

W tej kategorii wypowiedzi badani podkreślają znaczenie działania obywatelskiego na rzecz jakiejś sprawy jako istoty bycia obywatelem. Zaangażowanie jest tu podstawą zarówno niesienia indywidualnej pomocy (jak wolontariat), ale także organizowania się w formie manifestacji, by móc wyrazić swój sprzeciw bądź poparcie dla inicjatyw społecznych (bądź ekologicznych). Jest to także forma sprawowania kontroli nad działaniami polityków, w wielu miejscach materiału badawczego mówi się o politykach „oni”, wskazując, że są po drugiej stronie sceny, barykady, sporu. Mamy tu coś w rodzaju „połączonych naczyń”, których funkcjonowanie poddaje się prostej zasadzie – indywi-

dualne zaangażowanie kształtuje przestrzeń publiczną, a ta z kolei staje się miejscem uczenia się bycia obywatelem/obywatelką:

Bycie obywatelem to jest trochę bycie antypolitykiem. Musisz działać, wychodzić na ulice, żeby ci z partii wiedzieli, że nie śpisz i masz głos, nie tylko gdy są wybory. Dziś trzeba wychodzić i manifestować. Ja też wtedy wiem, że są tacy jak ja i że nie jesteśmy sami w tej obronie kobiet na przykład.

Dziś głównie spotykamy się w sieci, tak się skrzykujemy i to działa, dlatego ci z Warszawy czują, że nas mają za plecami. Można walczyć z ludźmi, jak to robią politycy i pokazywać, że policja jest po ich stronie i że się odgradzili od nas, ale i tak w końcu przyjdą wybory. Dobrze by było, żeby szkoła nas uczyła, że na wybory trzeba iść i dlaczego, ale to inny temat, bo szkoła akurat na to nigdy nie miała czasu. Jak wychodzisz na ulice to trochę się tego uczysz.

Ja się czuję obywatelką, bo jestem wolontariuszką i to w hospicjum. To jest świat bez telewizora, laptopa i modnych gadżetów. Poznałam tam fajnych ludzi, wiemy, co robimy i po co. Jestem daleko od polityki i dobrze mi z tym.

Działam w ruchach na rzecz obrony ziemi i środowiska naturalnego. Traktuję to jako mój obywatelski obowiązek. Nie da się tego robić, używając argumentów, że ziemię trzeba chronić. Można tylko publicznie uświadamiać ludziom, że to jest nasza wspólna przestrzeń i mamy prawo do zdrowego życia i w dobrej kondycji.

Byłem kiedyś na takiej akademickiej debacie o faszyzmie. Dwóch historyków się spierało o jego pochodzenie i to nawet było ciekawe. Tylko wyszliśmy na zewnątrz z kolegami i wiedziałem, że to czas stracony, bo to trzeba ludziom wykrzyzczeć, czym faszyzm śmierdzi, urządzić pogadankę z młodymi ciągle w szkole, a nie raz od święta. Ale szkole chyba chodzi o to, żeby ludzie nie zadawali trudnych pytań.

Ten typ bycia obywatelem ma charakter „działaniowy” i z założenia jego kreowanie odbywa się w indywidualnych sytuacjach niesienia pomocy albo manifestowaniu łamania praw lub ich nieprzestrzeganiu w przestrzeni publicznej (z której szkoła została wyłączona). Zarówno pierwszy, jak i drugi wymaga współpracy z innymi i jest przede wszystkim formą wyrażania „ja”. Podstawą jest tu indywidualne zaangażowanie podmiotu – tego „oświecającego innych” i tego „pomagającego innym”. Każde świadczy jednocześnie o „braniu spraw w swoje ręce” (Westheimer, Kahne 2004).

C. Bycie obywatelem/obywatelką jako stanie na straży praw gwarantujących wolność i rozwój podmiotu

Podobnie jak wcześniej, również w tej kategorii widać konieczność działań i zaangażowania obywatelskiego, ale wyraźnie został określony ich cel. O jakości bycia obywatelem (obywatelką) świadczy to, że rozumie on (ona) rolę wolności i praw dla organizacji życia społecznego, ale także to, że obronę tych praw traktuje on (ona) jako rodzaj etycznego zobowiązania. W wypowiedziach mamy tu przykłady zamachu na prawa obywatelskie, ale także obawy przed zamykaniem przestrzeni wolności. Potencjalnie jedną z takich przestrzeni kształtowania wolności i odzyskiwania głosu jest edukacja,

która sama wymaga obywatelskiego zaangażowania. Dyskusja nad jej kształtem jest tu koniecznością wynikającą z troski o kształt i jakość życia społecznego:

*Wstyd się przyznać, ale dopóki nacjonałiści nie rządzili, to nigdy nie myślałem, żeby bronić wolności i prawa. To było i już. Dopiero dziś widzę całą tę „demolkę” i wiem, że trzeba się mobilizować, manifestować, bo inaczej obudzimy się w totalitarnym państwie i będzie za późno. **To jest taki obywatelski obowiązek.***

*Dziś działam w wolontariacie, koleżanka należy do organizacji „sprawni inaczej”, ale może się okazać, że za chwilę politycy znajdą przepis, żeby tego nie robić. Teraz zmieniają wszystko i to... w nocy. Dlaczego nie mieliby zabronić tego, skoro już cenzurują teatr, kino, chcą mówić, co ludzie mają robić i jak żyć. **Obywatel dla mnie musi bronić swoich praw. To tak jak pomaganie, wiesz, że trzeba i to robisz. Nie można ciągle siedzieć na swojej kanapie.***

*To ciekawe, że kobiety późno dostały swoje prawo do głosowania, dlatego dziś myślę, że jestem taką obrończynią. Moja mama – była działaczka Solidarności, strajkowała, wychodziła na ulicę, kiedy jej koledzy siedzieli w więzieniu. Ja dziś niczym nie ryzykuję jak ona, mam jeszcze taką nadzieję, dlatego wychodzę zawsze na ulice, jak są jakieś manifesty w obronie praw. **Kobiety są świetne w tym i wiadomo, wypiorą, ugotują i znajdą czas, żeby wyjść w ważnej sprawie. To jest świetna obywatelska lekcja, bo jak wiadomo, na szkołę nie można liczyć w tym zakresie. Szkoła cię nauczy milczeć, ale na pewno nie nauczy, po co ludziom wolność.***

*Myśmy nie dojrzeli do tego, żeby wyjść na ulice w obronie mądrej edukacji i naszych dzieci. Prawo do edukacji mamy zagwarantowane w konstytucji. Nie napisano tam, że chodzi o sensowną edukację i o niewydawanie pieniędzy na coś, co przypomina ruletkę bez ładu i składu. **My musimy tu zabrać publicznie głos!** To, co muszą wytrzymać dzieciaki, to jedno, ale że za te same pieniądze podatnika można otrzymać lepszą edukację, to drugie. **Nikt z rządzących nie odpowiedział na pytanie, po co chodzimy do szkoły i o co w niej chodzi.***

*Przyzwyczailiśmy się, że mamy pracę, studiuujemy i tak już jest i zawsze będzie. Kłopot zaczyna się wtedy, **że kiedy może się okazać, że prawo do pracy mają tylko ci, którzy będą współpracować z władzą i się jej poddadzą.** Politycy nam to już powoli pokazują.*

W tej kategorii fragmenty wypowiedzi badanych koncentrują się na identyfikacji i znaczeniu wolności obywatelskich, których obrona jest nie tylko wynikiem działania racjonalnej i pragmatycznej jednostki, ale zobowiązaniem etycznym i poważnym osiągnięciem społecznym. W pierwszym przypadku chodzi o to, że obrona prawa do godnej (dobrej) edukacji jest – jak by powiedział John H. Hallowel (1993) – zobowiązaniem typu moralnego, ponieważ edukacja sama w sobie jest dobrem i wartością. W drugim przypadku obrona edukacji i dbanie o jej jakość jest wynikiem udziału nas wszystkich w tym, co wypracowały pokolenia przez lata (zob. Marshall 1998).

D. Bycie obywatelem/obywatelką jako identyfikowanie się z historią, tradycją państwa i narodu

Ostatnia opisywana kategoria oznacza przywiązanie do historii narodu i państwa, ale wewnątrz konstruowana jest na dwa sposoby. Pierwszy sposób to wyrażanie sposobu bycia obywatelem w języku warunków, które musisz spełnić, to znaczy jesteś obywate-

lem, jak znasz obowiązującą historię narodu, jesteś katolikiem, znasz symbole świadczące o polskiej kulturze i tradycji. Drugi sposób opisu poszerza pole bycia obywatelem o rozumienie własnej historii, tradycji w perspektywie zmian zachodzących w innych regionach Europy i świata. W obu przypadkach treścią bycia obywatelem jest tożsamość osadzona w historii i tradycji, ale różnicuje je to, do czego kwestii tożsamości się używa. W pierwszym przypadku do tego, by określić swoją przynależność do narodu, historii, języka, religii i uczynić z korzeni poważny warunek współczesnego istnienia („bez tamtych bohaterów nas by nie było”, „bez kościoła nie wiedzielibyśmy, kim jesteśmy”). W drugim, żeby tłumaczyć, dlaczego jesteśmy, jacy jesteśmy („należałoby przemyśleć, skąd wzięło się przekonanie o naszej wielkości”):

Nie można być obywatelem, nie będąc państwowcem. W historii mieliśmy takich wielkich patriotów jak Piłsudski, Dmowski i do dziś wiadomo, że dzięki nim mamy państwo. Zgadzam się z tymi, którzy twierdzą, że podstawą edukacji obywatelskiej jest uczenie historii. Trzeba się uczyć być świadomym obywatelem. Ja na przykład będę uczył moje dzieci, jak być obywatelem, że trzeba znać, hymn, historię i bohaterów, to podstawa. To musi być. Szkoła tego dobrze nie robi, a powinna. Lepsza by była taka tradycyjna lekcja w tym zakresie.

Ja jestem fanką naszej historii i naszego państwa. Należałoby ciekawiej uczyć historii z perspektywy świata i Europy, bo inaczej nie dyskutujemy, tylko kłócimy się, kto ma rację, i ciągle szukamy wrogów i winnych naszego beznadziejnego położenia. Jestem teraz na praktyce w szkole i widzę, czemu służy to gadanie o polskim patriotyzmie, wielkim narodzie itd. Jak mamy uczyć młodzież szacunku i tolerancji, skoro sami nie dyskutujemy o programie i treściach, tylko je wykładamy. Mogę tylko przypuszczać, jak dzieci rozumieją historię, kiedy w domu rodzice nie mają wiedzy, czasu albo nie przywiązują do tego wagi. Wtedy mamy takich zadufanych Polaków katolików, a nie wykształconych dobrze obywateli.

Czuję się obywatelem, bo jestem Polakiem, katolikiem, znam naszą tradycję i historię. Nie da się inaczej. Nie sądzę, by bycie obywatelem to było płacenie podatków, bycie pracownikiem, segregowanie śmieci, bo niektórzy tak to widzą i banalizują moim zdaniem. To coś znacznie ważniejszego niż dbałość o środowisko i dogadywanie się z sąsiadami. To też jest ważne, to wszystko należy do dobrego wychowania.

Obecny tu dwugłos świadczy o rozumieniu obywatelskości jako ważnego instrumentu kształtującego związek podmiotu z przeszłością i potwierdza „wyjaśniającą moc” tej ostatniej, polegającą na tłumaczeniu postaw współcześnie żyjących przy użyciu znaczenia edukacji historycznej (jako edukacji obywatelskiej). Edukacji, która przez swój silny związek z przeszłością ma siłę odtwarzania obowiązującej wizji kultury.

Dotychczasowe analizy materiału syntetycznie przedstawia zestawienie.

Nazwa kategorii opisu	Koncepcja bycia obywatelem/obywatelką	Język opisu	Miejsce uczenia się bycia obywatelem/obywatelką
Bycie obywatelem/obywatelką jako bycie krytycznym podmiotem	<ul style="list-style-type: none"> – niepoddawanie się manipulacjom – rozumienie, czym jest demokracja – widzenie relacji między edukacją obywatelską a jakością życia społecznego 	język intelektualnych kompetencji obywatelskich	nadanie edukacji szkolnej w ciągu życia wysokiej rangi – traktowanie edukacji instytucjonalnej jako instrumentu kształtowania kompetencji krytycznej, istoty kultury obywatelskiej z jednoczesnym pokazaniem, że szkoła takiej roli nie odgrywa
Bycie obywatelem/obywatelką jako organizowanie i uczestniczenie w różnych inicjatywach zorganizowanych oddolnie	<ul style="list-style-type: none"> – forma wyrażania siebie – uczenie się współpracy z innymi – forma kontrolowania władzy polityków 	język opisu rozmaitych działań i aktywności	uczenie się bycia obywatelem w przestrzeni publicznej, w inicjatywach oddolnych, organizacjach pozarządowych
Bycie obywatelem jako stanie na straży praw gwarantujących wolność i rozwój podmiotu	<ul style="list-style-type: none"> – konieczność obrony praw i wolności, w tym prawa do dobrej edukacji i możliwości pracy na miarę swoich możliwości 	język etycznego zobowiązania	uczenie się bycia obywatelem w przestrzeni publicznej, której szkoła jest częścią (dlatego wymaga udoskonalania)
Bycie obywatelem jako identyfikowanie się z historią, tradycją państwa i narodu	<ul style="list-style-type: none"> – przeszłość przodków decyduje o tym, kim dziś jestem jako obywatel/ka – przeszłość pozwala wyjaśnić współczesne błędy, rozumieć, kim jestem 	język przynależności do grupy, wspólnoty	uczenie się bycia obywatelem przy udziale edukacji historycznej

Interesujące jest, że opowieść o sposobie postrzegania, rozumienia i doświadczania obywatelskości zawiera w sobie w sposób naturalny oczekiwania względem edukacji formalnej (szkolnej) na różnych etapach rozwoju człowieka albo historycznej jako istoty edukacji obywatelskiej. Te oczekiwania nie mają jakiegos „spektakularnego” czy „rewolucyjnego” wyrazu, przeciwnie – nawiązują do oświeceniowej wizji kształcenia z wyeksponowaniem uczenia się roli obywatela, zgodnie z demokratycznym porządkiem, którego wartość i znaczenie nie są w żaden sposób problematyzowane. Natomiast obecność uczenia się bycia obywatelem w przestrzeni publicznej jako rodzaj pozaformalnego uczenia się polega na manifestowaniu niezgody na kreowanie świata społecznego jako niezgodnego z indywidualnymi wartościami oraz oczekiwaniami, ale ma także swój nowy komponent w postaci postulatu konieczności uczenia się współpracy z innymi i jak powiedział Michael Walzer (2002, s. 91-92), „wyciągania ludzi z ich samolubnych nerek”.

Kilka uwag końcowych

1. Charakter myślenia o obywatelskości w niniejszym materiale, jak się okazało, nawiązuje do rozumienia kompetencji do bycia obywatelem raz jako dyspozycji do uczenia się, działania, wysiłku konstruowania własnego „ja” zgodnie z działaniami z innymi (kategorie: A, B, C) albo jako zdefiniowanej raz na zawsze formuły, wskazującej na konieczność silnej identyfikacji z tymi, którzy mają tę samą historię, dzieląc te same wartości (kategoria D) – jak twierdzi Andrzej Szahaj (2000) – co może (ale nie musi) być przyczyną wykluczenia tych, którzy do tak zdefiniowanej wspólnoty nie pasują.

2. Mamy tu do czynienia z kilkoma typami obywatelskości. **Obywatelem zaangażowanym** – myślącym krytycznie (A), działającym w sferze publicznej (B), manifestującym przywiązanie do wolności (C). Ten rodzaj myślenia został zbudowany w języku opisującym **nieobywatela**, kogoś, kto poddaje się głównemu nurtowi informacji, nie ma wątpliwości i nie uznaje za istotne, by mieć swój pogląd w jakiejś sprawie oparty na wiedzy, faktach i powiązaniach między nimi, a nie tylko na własnych przekonaniach, kogoś, kto nie wychodzi poza swoją strefę komfortu (por. Snyder 2019). Mamy tu także koncepcję **obywatela zakorzenionego** w historii, tradycji, który został nakreślony przy użyciu języka opisującego **obywatela jako człowieka dobrze wychowanego** (utożsamiającego historię państwa z historią narodu, religijnego) lub **obywatela jako człowieka dobrze wykształconego** (widzącego w zakorzenieniu i tradycji klucz do uczenia się siebie we współczesności).

3. W całym materiale rola edukacji sprowadza się do służenia demokracji, ale bardziej w sensie jej idealizowania i rozumienia jako rządów większości niż pokazywania swojego udziału w rozwiązywaniu jej realnych problemów i respektowania praw mniejszości.

4. Osadzenie niniejszej próby badania w perspektywie fenomenograficznej upoważnia do interpretacji na podstawie tego, co znajduje się w materiale, a nie, czego w nim nie ma. Trudno jednak nie pokusić się o uwagę natury nieco ogólniejszej. W materiale w wielu miejscach pojawiły się wątki mówiące o tym, że obywatel zaangażowany to ten pomagający, ale nie ma tu takich, które wskazywałyby na refleksję, dlaczego inni znaleźli się w gorszym położeniu i pomoc jest im potrzebna. Innymi słowy, skąd biorą się nierówności? Być może dlatego, że pytano o to dorosłych uczestniczących w edukacji na poziomie szkoły wyższej, którzy myślą o sobie jako o klasie średniej w liberalnym stylu i w związku z tym sukces rozpoznają jako pochodną własnego wysiłku i ciężkiej pracy, a nie pochodzenia. Może jest też tak, że bycie w sytuacji trudnej jest współcześnie udziałem każdego z nas bez względu na status ekonomiczny czy pochodzenie i w tym sensie jest „naturalizowane”, a tym samym nie stało się istotną kwestią w nadawaniu znaczenia obywatelskości(?).

Bibliografia

- Hallowel J.H. (1993), *Moralne podstawy demokracji*, PWN, Warszawa.
- Huges C., Tight M. (1998), *The myth of the learning society*, w: *Inside the learning society*, S. Ranson (red.), „Case”, London-New York, s. 179-188.
- Jurgiel A. (2004), *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kopciwicz L. (2005), *Męskość i kobiecość. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Marshall T.H. (1998), *Citizenship and social class*, w: *The citizenship debates*, G. Shafir (red.), University of Minnesota Press, Mineapolis-London, s. 93-111.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought”, t. 21, nr 3, s. 28-49.
- Męczkowska A. (2004), *Kompetencja jako kategoria pedagogiczna*, „Ars Educandi”, t. 4, s. 135-150.
- Przyszczykowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń-Poznań.
- Rutkowiak J. (2010), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków, s. 163-176.
- Snyder T. (2019), *Droga do niewolności*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Starego K. (2012), *Obywatelstwo*, w: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 208-266.
- Szahaj A. (2000), *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a sprawa polska*, PWN, Warszawa.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania XIII – Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 317, s. 167-199.
- Szkudlarek T. (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenie dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, s. 165-191.
- Walzer M. (w rozmowie z M. Raczyńską) (2002), *Sympatyczna lewica*, „Krytyka Polityczna”, nr 2, s. 84-95.
- Westheimer J., Kahne J. (2004), *What kind of citizen? The politics of educating for democracy*, „American Educational Research Journal”, t. 41, nr 2, s. 237-269.

„BYCIE OBYWATELEM” W WYPowiedziach POKOLENIA 20 PLUS I ICH FENOMENOGRAFICZNA REKONSTRUKCJA

STRESZCZENIE: Celem niniejszego tekstu jest pokazanie, w jaki sposób studenci, należący do pokolenia 20 plus – czyli urodzeni i wychowani po 1989 roku w Polsce – rozumieją sens obywatelskości. Na podstawie prostego zabiegu – sprowadzającego się do zebrania otwartych wypowiedzi na temat tego, czym według ciebie jest bycie obywatelem, i ich fenomenograficznej analizy – autorka pokazuje dwie domeny obywatelskości, które rządzą ich opisem. Pierwsza to bycie obywatelem jako bycie intelektualnie i działaniowo zaangażowanym podmiotem z silnie wyeksponowanym pierwiastkiem „ja”, ale opisywanym za pomocą konstrukcji nieobywatela, czyli kogoś, kto nie tylko nie działa w sferze publicznej, ale łatwo poddaje się manipulacji. Druga to postać zakorzenionego w tradycji i historii narodu obywatela, którego istota bycia wynika z tego, że został „dobrze wychowany” albo „dobrze

wykształcony”. Każdy z tych typów zakorzeniony jest w instrumentalnie traktowanej edukacji obywatelskiej, która redukuje rozumienie demokracji do sprawowania władzy przez większość, a nie uczy respektowania słabszego.

SŁOWA KLUCZOWE: obywatelskość, edukacja obywatelska, pokolenie, fenomenografia.

“BEING A CITIZEN” IN THE NARRATIVES OF THE 20 PLUS GENERATION AND THEIR PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION

SUMMARY: The aim of this text is to demonstrate how students over twenty (born and raised in Poland after 1989) conceptualize citizenship. The author argues for two domains of citizenship based on the collection and phenomenographic analyses of open narratives on what it means for the respondents to be citizens. The first domain describes the citizen as an intellectually engaged and task-oriented agent with a strong “ego” but in fact as a “non-citizen”, a construct described as somebody inactive civically and prone to manipulation. The second domain describes the national rooted in his/her tradition and history, whose civic identity is about “proper” upbringing and education. Both types are rooted in instrumental civic education which reduces the concept of democracy to the rule of majority rather than teaching respect for the weaker.

KEYWORDS: citizenship, civic education, generation, phenomenography.