

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

Kamila Barbara Farbiszewska-Arent

Nr albumu 116386

**Edukacja obywatelska wychowanków schronisk dla nieletnich
w kontekście działań resocjalizacyjnych. Studium
teoretyczno-empiryczne**

Rozprawa doktorska
napisana na seminarium z Pedagogiki Opiekuńczej
pod kierunkiem
ks. dr hab. Andrzeja Łuczyńskiego, prof. KUL
Promotor pomocniczy
dr Anna Lenzio

Lublin 2022

Spis treści

Wstęp.....	6
Rozdział I. Edukacja obywatelska w świecie	14
1.1. Geneza i rozwój edukacji obywatelskiej w starożytności.....	16
1.2. Kształtowanie cnót obywatelskich w świecie chrześcijańskim	36
1.3. Nowożytny obraz edukacji.....	45
1.4. Współczesne koncepcje edukacji obywatelskiej.....	53
1.5. Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych	63
1.6. Znaczenie edukacji obywatelskiej w wychowaniu młodzieży.....	68
Rozdział II. Edukacja obywatelska w Polsce od średniowiecza po integrację europejską	71
2.1. Edukacja obywatelska do XIX wieku	72
2.2. Edukacja obywatelska w Polsce w XIX wieku.....	77
2.3. Edukacja obywatelska w II Rzeczypospolitej.....	98
2.4. Okres ludowy i postkomunistyczny w edukacji obywatelskiej	111
Rozdział III. Edukacja obywatelska we współczesnej Polsce...	121
3.1. Edukacja obywatelska w polskim systemie oświaty.....	122
3.2. Edukacja obywatelska wobec młodzieży niedostosowanej społecznie	141
3.3. Aktywność i postawy obywatelskie polskiej młodzieży	152
3.4. Perspektywy rozwoju edukacji obywatelskiej w Polsce	178
Rozdział IV. Podstawowe założenia resocjalizacji nieletnich...	184
4.1. Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich w Polsce i Europie	186
4.2. Prawne i organizacyjne podstawy resocjalizacji nieletnich w Polsce.....	229

4.3. Skuteczność działań resocjalizacyjnych wobec nieletnich	264
Rozdział V. Wychowawczy i resocjalizacyjny charakter schroniska dla nieletnich	274
5.1. Geneza i rozwój schronisk dla nieletnich w Polsce.....	275
5.2. Zasady prawne i organizacyjne funkcjonowania schronisk dla nieletnich	283
5.3. Programy profilaktyczne i resocjalizacyjne realizowane w schroniskach dla nieletnich	294
5.4. Wychowankowie schronisk dla nieletnich w przestrzeni społecznej i kulturalnej.....	304
Rozdział VI. Metodologia badań własnych.....	311
6.1. Przedmiot i cel badań	311
6.2. Problemy badawcze i hipotezy badawcze.....	313
6.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	315
6.4. Teren i organizacja badań.....	318
6.5. Charakterystyka grupy badawczej	319
Rozdział VII. Edukacja obywatelska w procesie resocjalizacji wychowanków schronisk dla nieletnich	321
7.1. Postawy obywatelskie nieletnich	321
7.2. Udział nieletnich w programach resocjalizacyjnych zawierających elementy edukacji obywatelskiej.....	327
7.3. Stosunek badanych nieletnich do kultury narodowej i kształtowanie postaw prospołecznych.....	332
7.4. Lokalizacja placówek a resocjalizacja nieletnich	346
7.5. Weryfikacja hipotez badawczych i wnioski dla praktyki resocjalizacyjnej	353
Zakończenie.....	362
Bibliografia.....	364

Spis wykresów.....	420
Spis tabel	422
Aneks	423

Wstęp

Ograniczeniami działań i możliwości człowieka zajmują się etyka, moralność oraz prawo. Dwie pierwsze są mechanizmami wewnętrznej oceny postępowania jednostki, sprzężonymi z sumieniem, ostatnia zaś stanowi o społecznej, czyli zewnętrznej kontroli poczynąń człowieka. O ile też pierwsze oddziałują w sposób bardziej subtelny i zwykle niewidoczny, jak ujmował to Alfred N. Whitehead, „respektując ludzką powinność wobec drugiego człowieka” poprzez imperatywy wewnętrzne¹, to prawo nakłada konkretne sankcje za konkretne czyny. Realizuje tym z jednej strony funkcję kompensacyjną, a z drugiej strony wychowawczą².

Spółeczeństwo oddziałuje na człowieka nie tylko przez prawo, choć jest to jeden z bardziej zauważalnych przejawów jego działalności regulacyjnej. Mniej widoczne są subtelniejsze w działaniu presje tradycji, kultury, religii, konwenansu i obyczaju, wpajane jednostce w ramach socjalizacji w okresie adolescencji³. Środowiskami wychowawczymi są w tym okresie przede wszystkim rodzina, szkoła i otoczenie rówieśnicze.

Wdrażanie jednostki do życia społecznego niejednokrotnie napotyka problemy, których natura bywa różna. Wpływ czynników ekonomicznych, społecznych i psychologicznych jest widoczny w postaci trudności wychowawczych czy buntu młodzieńczego. Trudności te, których jednostka ludzka w zasadzie nie może pominąć, stanowią one bowiem jeden z etapów jej dojrzewania, mogą się jednak przerodzić w znacznie poważniejsze niedostosowanie społeczne. Resocjalizacja nieletnich jest procesem na równi o znaczeniu społecznym i państwowym, ma bowiem wpływ na istnienie jednostki w obydwu tych wymiarach już w okresie dojrzałości.

Temat niniejszej rozprawy dotyczy właśnie resocjalizacji, a szczególnie edukacji obywatelskiej i patriotycznej jako jednego z jej aspektów. Odnosi się on więc do licznych pojęć, takich jak obywatel, obywatelstwo, edukacja obywatelska, edukacja patriotyczna, resocjalizacja czy demoralizacja. Ich wyjaśnienie jest konieczne dla pełnego zrozumienia rozważań prowadzonych w kolejnych rozdziałach.

Obywatel i obywatelstwo to pojęcia pokrewne, oznaczające przynależność jednostki do konkretnego państwa. Nie jest to jednak tożsame z przynależnością narodową – choć współcześnie dominujący model państw narodowych wspiera

¹ A.N. Whitehead, *Przygody idei*, Warszawa 2021, s. 31.

² M. Czachorowski, *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka a wychowanie przez prawo*, „Człowiek w Kulturze”, 1998, nr 11, s. 151-160.

³ W. Gulin, *Edukacja i wychowanie wobec godności, podmiotowości i tożsamości ucznia w okresie adolescencji*, „Sciendo”, 2018, nr 2, s. 5-13.

jednolitość etniczno-narodową w ramach tworu politycznego, to jednak czy to migracje, czy istnienie państw wielonarodowych wskazują, że niemożliwe jest utożsamianie i synonimiczne traktowanie tych pojęć⁴. Obywatel na mocy przynależności do państwa posiada określone przez prawo tegoż państwa prawa i ma również konkretne obowiązki. Kwestie szczegółowego ustalania tych praw należą do wyłącznych kompetencji państw, które ujmują je w swoich konstytucjach lub ustawach. Prawo międzynarodowe tylko w ogólnym zakresie wkracza w te uprawnienia państw, stanowiąc minimalne standardy stosunku wzajemnego państwa i obywatela⁵.

Obywatelstwo przeszło wielowiekową ewolucję, której zarys będzie zaprezentowany w tej rozprawie. Jest to kwestia o tyle istotna, że od ujęcia obywatelstwa zależała i zależy również obecnie kwestia wychowania jednostki w duchu praw obywatelskich oraz jej ewentualna resocjalizacja. Zmienność ujęcia obywatelstwa jest też kwestią rozwoju rodzaju ludzkiego jako „zwierząt politycznych”, jak określał to Arystoteles, a więc na jej tle możliwe jest ukazanie również zmian w metodach wychowania i resocjalizacji i prawnych regulacji w tym zakresie.

Główne pojęcia wykorzystywane w tej pracy to edukacja obywatelska i edukacja patriotyczna. Częstokroć traktowane są one niemal synonimicznie, z uwagi na pokrewieństwo i zbieżność celów, jednak w swojej istocie są to dwie odrębne dziedziny.

Edukacja obywatelska ujmowana jest w sposób ogólny jako działania zmierzające do wpojenia jednostce cech idealnego obywatela, to znaczy – zainteresowania sprawami publicznymi na wszystkich szczeblach aparatu władzy, szacunku dla prawa, obiektywizmu społecznego, tolerancji czy umiejętności poświęcenia dobra indywidualnego na rzecz wartości społecznych⁶. Wykazuje to zbieżność z definicją wychowania obywatelskiego, jako „konceptji pedagogicznej, zgodnie z którą podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie się obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem państwowym”⁷. Twórcy tej definicji podkreślają, że istotą wychowania obywatelskiego

⁴ Z. Sokolewicz, *Obywatelstwo a narodowość*, „Biuletyn Centrum Europejskiego Uniwersytetu Warszawskiego”, 1994, nr 4, s. 5-15.

⁵ E. Dynia, *Obywatelstwo w świetle prawa międzynarodowego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio G – Ius”, 2000, nr 47, s. 23-40.

⁶ D. Hildebrand-Wypych, *Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym*, „Studia Edukacyjne”, 2012, nr 21, s. 94-124.

⁷ W. Leżańska, *Edukacja obywatelska w szkołach średnich ogólnokształcących w Polsce międzywojennej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2019, nr 1-2, s. 204-223.

jest przejście jednostki od myślenia indywidualnego, egoistycznego i lokalnego do myślenia zbiorowego, altruistycznego, państwowego, a nawet globalnego.

Większość badaczy wskazuje na procesualny charakter edukacji obywatelskiej, rozumiejąc ją jako „proces dostarczania niezbędnej wiedzy, kształtowania wartościowych postaw i wyposażania w umiejętności umożliwiające sprawne działanie w ramach demokratycznego społeczeństwa”⁸. Podkreślone zostały tu składowe edukacji obywatelskiej, którymi są wiedza, postawy i umiejętności. Jednocześnie wskazuje się też na to, że braki w którejkolwiek z tych dziedzin skutkują upośledzeniem sprawności działania społecznego.

Jeszcze inną definicję proponuje Agnieszka Łada – „edukacja obywatelska to działania mające na celu nabywanie przez obywateli zdolności i świadomości prawa do kształtowania wspólnoty politycznej, narodowej i międzynarodowej”⁹. Szczególnie zaznaczona ona, że edukacja obywatelska odpowiada za umiejętności polityczne i społeczne. Zasadza się tu główna różnica w stosunku do edukacji patriotycznej.

Wiel Veugelers wyróżnia trzy modele edukacji obywatelskiej, a więc też trzy płaszczyzny jej oddziaływania na jednostkę. Pierwszym jest adaptacyjny, odpowiadający za przyjęcie przez jednostkę obowiązujących zasad i wartości społecznych. Drugi jest model indywidualizacyjny, dążący do wytworzenia krytycznego myślenia i zdolności do indywidualnego uczenia się. Trzeci zaś wykształca umiejętność dialogu i formułowania pytań, co podnosi jakość procesu uczenia się¹⁰. Każdy z tych modeli posługuje się innymi narzędziami i prowadzi do nieco odmiennych celów. Najpełniejsza realizacja ideałów edukacji obywatelskiej możliwa jest tylko przy koherentnym wdrożeniu wszystkich trzech do systemu edukacji i resocjalizacji.

Najpełniejszą definicję proponuje Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy¹¹. Jest to jeden z dokumentów o randze międzynarodowej, stanowiący wspólnotowe definicje oraz minimalny zakres praw i obowiązków państwa w stosunku do obywateli, choć szczegółowe rozwiązania są ich wyłączną domeną. Definicja edukacji obywatelskiej w świetle tego aktu to „edukacja, szkolenia, podnoszenie świadomości, informowanie oraz działania, których celem jest

⁸ M. Simlat, *Edukacja obywatelska jako kształtowanie kompetencji obywatelskich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 1996, s. 68.

⁹ Łada A., *Kształcenie obywatelskie w Polsce. Rola organizacji pozarządowych*, „Trzeci Sektor”, 2009, nr 17, s. 8.

¹⁰ W. Veugelers, *Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands*, „Revista de Educación”, 2011, nr 4, s. 209–224.

¹¹

wyposażenie uczących się w wiedzę, umiejętności oraz kształtowanie ich postaw i zachowań mających wzmacniać realizację oraz obronę praw i obowiązków, poszanowanie różnorodności wraz z odgrywaniem aktywnej roli w społeczeństwie demokratycznym, przy jednoczesnym promowaniu i ochronie demokracji oraz rządów prawa”. Podnoszona jest przy tym zasadnicza rola edukacji obywatelskiej dla właściwego funkcjonowania demokratycznego systemu władzy. Warto jednak zaznaczyć, że edukacja obywatelska funkcjonuje nie tylko w warunkach demokratycznych, ale też w innych systemach. Historia edukacji zaprezentowana w rozdziale pierwszym daje na to dostatecznie wiele przykładów.

Wychowanie obywatelskie kierowane jest głównie do młodzieży uczącej się i realizowane w ramach programu szkolnego. Nie jest to jednak ani jedyna grupa docelowa, ani też jedyny mechanizm oddziaływania. W edukację obywatelską zaangażowani są bowiem także rodzice, otoczenie społeczne, instytucje pozarządowe i religijne. Wpływanie na postawy obywatelskie odbywa się przez całe życie, między innymi w ramach procesu ustawicznego kształcenia się¹². O wychowaniu obywatelskim pisali już autorzy starożytni, jednak od XVIII wieku stawało się ono coraz częstszym obiektem zainteresowania naukowego. Myśl o wychowaniu obywatelską znaleźć można w tekstach myślicieli oświeceniowych, w tym Jean-Jacquesa Rousseau. Współcześnie o wychowaniu obywatelskim piszą: Dobrochna Hildebrant-Wypych, Dorota Gierszewska, Hanna Solarczyk-Szwec czy Violetta Kopińska.

Wychowanie patriotyczne, choć jego desygnat jest zwykle tożsamy z desygnatem wychowania obywatelskiego, ma nieco inny cel. Marek Tytko pisze, że w polskich warunkach wychowanie patriotyczne jest „procesem świadomego, celowego prowadzenia innych osób ku dobru, jakim jest umiłowanie własnej Ojczyzny. Rodzime wychowanie patriotyczne jest roztropną troską o dobro wspólne, jakim jest Polska. Wychowanie patriotyczne w istocie należy do zakresu wychowania moralnego, ponieważ patriotyzm (miłość ojczyzny) należy do dóbr moralnych człowieka (miłość jako dobro moralne, duchowe). W wychowaniu patriotycznym mowa o kształtowaniu dobrego charakteru w człowieku, aby jako osoba ludzka mógł on służyć dobru wspólnemu — Ojczyźnie. Pod pojęciem wychowania patriotycznego należy rozumieć także

¹² 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 Jana Pawła II*, pod red. J. Mazura, Kraków 2016, s. 311-328.

samowychowanie patriotyczne, bo ono jest także częścią wychowania”¹³. Szczególnie interesujące w tej definicji jest przyporządkowanie edukacji patriotycznej do nauk moralnych, co zasadniczo różnicuje ją od wychowania obywatelskiego. Wychowanie patriotyczne nie jest w świetle tego tyleż kształtowaniem umiejętności czy wiedzy, ale koncentruje się na budowie cnót. Cnoty, zgodnie z ujęciem Arystotelesowskim i podążającym za nim tomizmem, trwale dyspozycje moralne do działania będące elementem charakteru jednostki¹⁴. Znamienne jest też postrzeganie wychowania patriotycznego przez pryzmat tworzenia uczuć, stanowiących później podstawę działań podejmowanych w sposób rozumowy.

Cele wychowania patriotycznego podaje w swojej definicji Mieczysław Łobocki, mówiąc, że jest to „wdrażanie lub przyuczanie do umiłowania własnej ojczyzny i narodu łącznie z gotowością do wyrzeczeń i ofiar dla nich”¹⁵. Wskazuje on, że kształcenie uczuć patriotycznych dąży do takiego stanu, w którym jednostka będzie zdolna z powodów emocjonalnych i rozumowych, w świetle przekazanych i przyswojonych wartości, dokonać poświęceń na rzecz państwa, rozumianego jako twór polityczny, i narodu, czyli zbiorowości zamieszkującej to państwo, z którą łączy ją więzy poczucia narodowego i wspólnoty kulturalnej.

Wychowanie patriotyczne różni się od obywatelskiego kształceniem postaw i emocji poprzez taki dobór środków, by ojczyzna i współobywatele byli widziani i odczuwani jako coś bliskiego i na tyle ważnego, by warto było się dla nich poświęcać. Uczucia patriotyczne tworzy się poprzez przedstawianie historii państwa, losów wybitnych postaci, a także poprzez skojarzenie narodu z rodziną rodzin. W procesie tym biorą udział nie tylko instytucje państwowe, ale również organizacje społeczne i religijne¹⁶.

Istnieje krytyczny nurt, nastawiony przeciwko wychowaniu patriotycznemu. Jednym z jego reprezentantów jest Marcin Kula, który wskazuje, że nie jest to element polityki wszystkich państw, a jednocześnie podnosi kwestię, jakoby była to broń słabych państw i narodów: „Silni siłą spokoju chyba nie potrzebują specyficznego wychowania

¹³ M.M. Tytko, *Wychowanie patriotyczne w Polsce współczesnej*, „Pedagogia Ojcostwa”, 2015, nr 1, s. 75-114.

¹⁴ R. Bzdak, E. Podrez, *O potrzebie cnót, czy o potrzebie etyki*, „Studia Philosophiae Christianae”, 1995, nr 2, s. 77-90.

¹⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 277.

¹⁶ A. Zwoliński, *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio”, 2015, nr 3, s. 355-375.

patriotycznego, gdyż po prostu są patriotami”¹⁷. Za przykłady potwierdzające to spostrzeżenie uznać można casus narodu polskiego w XIX wieku, kiedy wychowanie patriotyczne było szczególnie silne, jak również państw współczesnych o wysokim stopniu emigracji, dążących do zatrzymania biologicznego rozwoju narodu wewnątrz granic jego państwa. Podejście Kuli nie wydaje się jednak słuszne z uwagi na to, że elementy wychowania patriotycznego poprzez kulturę, historię czy religię są obecne nawet w państwach odcinających się od choćby łagodnych postaci nacjonalizmu. Wpływ na to mają obiektywne uwarunkowania dziedziczenia przeszłości przez kolejne pokolenia i niemożność ucieczki od tej schedy¹⁸. Podobnie jak w przypadku wychowania obywatelskiego, już autorzy starożytni odnosili się do problematyki wychowania patriotycznego. Ponownie temat ten podjęty został w epoce Oświecenia. Współcześnie w Polsce tematykę podejmują: Marek M. Tytko, Sławomir Sztobryn, Stefania Walasek czy Andrzej Zwoliński.

Wychowanie patriotyczne wspiera edukację obywatelską – bycie dobrym patriotą oznacza przecież posłuszeństwo wobec prawa, aktywność na rzecz wieloaspektowego rozwoju narodu jako całości i składających się nań społeczności regionalnych oraz wiele innych działań i postaw. Patriotyzm stanowi emocjonalną podbudowę obywatelstwa. Uczucie miłości do ojczyzny nie powinno pozwalać na działania przeciwko niej, ale wzmacniać działania dla niej. Co jednak jest wyraźnie widoczne, choć obydwa rodzaje edukacji mają wspólny cel – budowę postaw, wiedzy i temu podobnych wspierających działanie na rzecz kraju ojczystego – osiągają to innymi drogami, a więc nie są one tożsame¹⁹. Przeplatają się jednak i tworzą w polskiej historii i współczesności nierozzerwalny związek. Będzie to widoczne zwłaszcza w rozdziale drugim tej rozprawy, omawiającym rozwój polskiej myśli o edukacji obywatelskiej i patriotycznej.

Obydwe one mają również swoje znaczenie dla resocjalizacji młodocianych zdemoralizowanych. Resocjalizacja (od łacińskiego *re* „ponownie”, *socialis* „społeczny”²⁰) to proces realizowany dla przywrócenia jednostki społeczeństwu. Chodzi w nim o zmianę postrzegania społeczeństwa przez jednostkę – z wrogiego na przyjazne, a podejmowanych przez nią działań z odśrodkowych na dośrodkowe. Oznacza to

¹⁷ M. Kula, *Nieznosny ciężar kompleksów, Uwagi o wychowaniu patriotycznym z przeszłością w tle*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. IV, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 29.

¹⁸ M. Kula, *Przeszłość: spadek nie do odrzucenia*, Poznań 2001, s. 5–10.

¹⁹ A. Koperek, *Edukacja patriotyczna w kontekście polskiej kultury narodowej*, „Saeculum Christianum”, 2009, nr 1, s. 257-267.

²⁰ „Resocjalizacja” w: *Mały słownik łacińsko-polski*, pod red. J. Korpantego, Warszawa 2001.

ponowne przyjęcie przez jednostkę zdemoralizowaną prawa, obyczajów, wartości, kultury czy ról społecznych, w których proces absorpcja i realizacja w praktyce zostały zahamowane lub odrzucone²¹. Jednostka zresocjalizowana potrafi zachowywać się w sposób społecznie akceptowalny, w tym spełniać i realizować w ten sposób swoje potrzeby i pragnienia, jak również przejawia właściwe postawy.

Resocjalizacja, w przeciwieństwie do socjalizacji pierwotnej o okresie dzieciństwa i adolescencji, podejmowana jest na jednostkach, które z różnych przyczyn przestały zachowywać się w sposób właściwy, wchodząc w otwarty konflikt z prawem. Oznacza to, że znają one obowiązujące zasady, jednak w sposób świadomy i celowy naruszają je dla osiągnięcia własnych celów. Demoralizacja jest zaś określeniem wskazującym na utratę zdolności lub możliwości właściwej oceny moralnej własnych czynów, a przez to zmianę kwalifikacji dobra i zła. Demoralizacja jest więc dysfunkcją społeczną wynikającą z zachwiania się systemu oceniania czynów w kategoriach dobra i zła. Przejawia się ona w zachowaniach sprzecznych z zasadami społecznymi, a często także z interesem własnym jednostki, często ryzykownymi.

Praca niniejsza ma charakter teoretyczno-empiryczny. Obszerna część teoretyczna odnosi się do historii i teorii edukacji obywatelskiej i patriotycznej, dążąc do jak najpełniejszego wyjaśnienia znaczenia i roli tych dziedzin w życiu społeczeństwa, któremu służą. Odnosi się ona również do stanu badań, na który składają się prace między innymi Macieja Bernasiewicza, Moniki Noszczyk-Bernasiewicz czy Piotr Chomczyński. Część badawcza z kolei to opis badania, w którym wykorzystano metody jakościowe i ilościowe, w celu poznania stanu realizacji edukacji obywatelskiej i patriotycznej w programach resocjalizacyjnych schronisk dla nieletnich.

Całość składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym omówione zostały teoretyczne aspekty edukacji obywatelskiej, w tym jej rozwój w historii powszechnej ludzkości. W rozdziale tym podjęte zostały także zagadnienia rozwoju poszczególnych koncepcji edukacji obywatelskiej w nurcie demokratycznym, regionalnym, globalnym, pokoju, w społeczeństwach wielokulturowych oraz znaczenia edukacji obywatelskiej dla społeczeństw.

Rozdziały drugi i trzeci poświęcone zostały omówieniu edukacji obywatelskiej w warunkach polskich. Pierwsze jej elementy obserwowane były już w okresie średniowiecza, a późniejszy rozwój koncepcji i zastosowania odpowiadał zdobyczom

²¹ A. Karwińska, *Pojmowanie kultury*, [w:] *Kultura a rozwój*, pod red. J. Hausnera, A. Karwińskiej i J. Purchli, Warszawa 2013, s. 57-80.

państw lepiej rozwiniętych. Szczególnie ważny z polskiego punktu widzenia był wiek XIX, omawiany w rozdziale trzecim, kiedy naród polski ocalał pomimo braku własnego państwa właśnie dzięki rozwijaniu wychowania patriotycznego. W tym też okresie widoczna będzie doskonale rozbieżność między wychowaniem patriotycznym a edukacją obywatelską. Rozdział trzeci zawiera omówienie współczesnych założeń i programów edukacji obywatelskiej w Polsce, a także analizę ich skuteczności w oparciu o badania aktywności społecznej i politycznej oraz postaw młodzieży wobec państwa i narodu.

W rozdziale czwartym omówione zostały zagadnienia związane z drugim najważniejszym pojęciem z punktu widzenia tematu pracy – resocjalizacją. Znajduje się tam krótki rys historyczny zagadnienia, jak również omówione zostały podstawy prawne i instytucjonalne działań resocjalizacyjnych. Analizie poddano akty prawa międzynarodowego oraz polskie przepisy odnośnie tej problematyki. Rozdział zamyka badanie skuteczności działań resocjalizacyjnych dokonane na podstawie sprawozdań policyjnych, statystyk sądowych oraz badań społecznych.

Rozdział piąty podejmuje tematykę schronisk dla nieletnich. Są one istotne dla realizacji tematu pracy, bowiem w tych instytucjach realizowane było badanie stanowiące o wartości poznawczej niniejszej rozprawy. Schroniska dla nieletnich przedstawione zostały w ich historycznej genezie oraz w świetle przepisów regulujących ich działalność. Zaprezentowano także programy profilaktyczne i resocjalizacyjne realizowane w tych placówkach, jak również omówiono aktywność wychowanków tych miejsc w przestrzeni społecznej i kulturalnej.

Rozdział szósty przedstawia zagadnienia metodologiczne badania ankietowego przeprowadzonego na potrzeby niniejszej rozprawy, w tym przedmiot i cel badań, problemy i hipotezy badawcze, metody i techniki badań, jak również teren badań i grupę badanych. Przedstawiono tam także nadrzędny cel pracy, którym jest ukazanie znaczenia i sposobów realizacji edukacji obywatelskiej wychowanków schroniska dla nieletnich w kontekście działań resocjalizacyjnych realizowanych w tych placówkach. Analiza danych ankietowych została dokonana w rozdziale siódmym. Obejmuje ona także weryfikację hipotez oraz problemów badawczych.

Pracę zamyka zakończenie i wnioski dla praktyki resocjalizacyjnej oraz bibliografia.

Rozdział I. Edukacja obywatelska w świecie

Rozdział niniejszy poświęcony będzie omówieniu edukacji obywatelskiej na świecie, koncepcji jej prowadzenia, także w specyficznych warunkach społeczeństw wielokulturowych, oraz jej ogólnemu znaczeniu dla wychowania młodzieży. Edukacja obywatelska ma bowiem znaczenie nie tylko dla wychowanków, ale – przede wszystkim – dla samego państwa, które jest gestorem i beneficjentem działań edukacyjnych w tym obszarze.

Edukacja obywatelska w tej pracy rozumiana jest zgodnie z powszechnie obowiązującą definicją jako „koncepcja, która za podstawowe zadanie wychowania uważa wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zaznajomienie z obowiązkami i prawami wynikającymi z przepisów ustawodawstwa krajowego. Istotne w edukacji obywatelskiej jest przejście od jednostkowego czy lokalnego obserwowania świata do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa”²².

Definicja ta wymienia zasadnicze elementy edukacji obywatelskiej. Po pierwsze wskazuje ona zasadniczy cel – zaznajomienie z obowiązkami i prawami obywatelskimi – oraz umieszcza go w procesie wychowania, to znaczy w okresie wczesnych lat życia człowieka. Warto zatrzymać się przy tym, wychowanie bowiem nie jest tożsame z kształceniem i edukacją, choć pojęcia te funkcjonują synonimicznie w polszczyźnie potocznej.

Wychowanie jest działaniem ukierunkowanym na kształtowanie charakteru jednostki, w tym jej przekonań i postaw moralno-etycznych. Leon Zarzecki podaje definicję wychowania, w której stwierdza, że jest ono „świadomie organizowaną działalnością społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”²³.

W tym sensie wychowanie jest więc intencjonalne i świadome, nie zaś przypadkowym efektem równie przypadkowych działań. Celowość i trwałość działań

²² „Edukacja obywatelska”: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-obywatelska;3896550.html> [dostęp: 11.08.2020 r.]

²³ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2010, s. 38-39.

wychowawczych w czasie grają zasadniczą rolę w procesie wychowania, w innym bowiem przypadku można mówić o tak zwanym wychowaniu okazjonalnym, niekonsekwentnym lub niezaangażowanym²⁴. Różnica pomiędzy wychowaniem a edukacją zasadza się na tym, że ta druga jest przekazywaniem wiedzy i umiejętności. Różnica między kształtowaniem postaw a wpajaniem potrzebnej wiedzy jest oczywista. Edukacja poza tym również jest procesem celowym, ukształtowanym w sposób intencjonalny i nieprzypadkowy.

Pierwsza przytoczona definicja zawiera w swej drugiej części informacje o przejściu w edukacji obywatelskiej od jednostkowego postrzegania rzeczywistości do myślenia państwowego. Określa ona inny ważny element działań edukacyjnych w tym obszarze – oderwanie od indywidualnej perspektywy strat/korzyści i wpojenie młodemu człowiekowi umiejętności szerokiego spojrzenia. Jest to więc także proces kształtowania myśli politycznej i postaw politycznych, zwłaszcza przy założeniu, że polityka jest, jak u Arystotelesa i Platona, sztuką rządzenia państwem, której celem jest dobro wspólne²⁵.

Edukacja obywatelska ma zasadniczą wagę dla istnienia współczesnych państw oraz stylu życia i sprawowania władzy opartego na zasadach demokracji i pluralizmu. Kształtując bowiem postawy moralno-etyczne jednostek i dając im wiedzę na temat państwa i prawa, wpływa bezpośrednio na funkcjonowanie człowieka i społeczeństwa. W ten sposób tworzy płaszczyzny dialogu między jednostkami i grupami, które choć uwzględniają partykularne interesy – wszak życie w państwie nie jest wyłącznie poświęcaniem się jednostek w jego służbie – nie tracą (lub nie powinny tracić) perspektywy całościowej państwa i społeczeństwa.

Pojęciem nierozzerwalnie powiązanim z edukacją obywatelską jest również patriotyzm. Edukacja obywatelska zawiera wątki patriotyczne, wdrażane w procesie wychowania do życia w państwie. Trudno jednak przekazać przywiązanie do abstrakcyjnego pojęcia państwa i wielomilionowego narodu samymi tylko suchymi informacjami i danymi dotyczącymi obszaru, ludności, funkcjonowania mechanizmów władzy i temu podobnych. Edukacja patriotyczna, dążąc do „jak najlepszego przygotowania wychowanków do służby w własnym narodowi i krajowi”²⁶, sięga po

²⁴ A. Błasiak, E. Dybowska, *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, pod red. A. Błasiak i E. Dybowskiej, Kraków 2010, s. 105-127.

²⁵ A. Tasak, *Kategoria dobra wspólnego jako podstawa dobrego państwa w refleksji polskich środowisk katolickich*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica*, 2014, nr 13, s. 43-61.

²⁶ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 125.

środki emocjonalne i oddziałujące na wyobraźnię, a przez to lepiej i głębiej wpływające na człowieka w początkach jego umysłowego kształtowania się.

Pojęcia edukacji obywatelskiej i edukacji patriotycznej najczęściej są ze sobą utożsamiane z uwagi na wspólny obiekt zainteresowania oraz wzajemne przenikanie się celów, metod i środków. Co więcej, jak wykazane zostanie w niniejszym rozdziale, przenikały się one przez całą historię, przy czym trudno stwierdzić, która z nich pojawiła się pierwsza, właśnie z uwagi na pokrewieństwo celów, metod i środków.

1.1. Geneza i rozwój edukacji obywatelskiej w starożytności

Edukacja obywatelska jest nierozzerwalnie sprzęgnięta z pojęciem obywatela i obywatelstwa. Obywatelstwo jest przynależnością jednostki do określonego państwa lub państw²⁷, powiązaniem z prawami i obowiązkami wynikającymi z ich przepisów prawnych. Obywatelstwo tak rozumiane nie tworzy jednak koniecznie obywatela, a raczej mieszkańca określonego terytorium, dysponującego określonymi prawami.

Różnica pomiędzy obywatelem a mieszkańcem widoczna jest zwłaszcza w okresie przed powstaniem nowoczesnych narodów, czyli przed wiekiem XIX. Dotyczy to przede wszystkim warstw uboższych, na przykład chłopstwa, które poza zamieszkiwaniem określonego obszaru i spełnianiem narzuconych obowiązków nie miało poczucia przynależności narodowej. Płacenie podatków pobarcy czy oddawanie rekruta temu czy innemu państwu było dla kmieci tak samo uciążliwe, choć do tych obciążeń mogły dojść ewentualnie trudności w komunikacji, gdy państwo przez swych urzędników miało problem w porozumieniu się w jednym języku ze swymi obywatelami różnych języków (wśród państw wielonarodowych warto wyróżnić Monarchię Austro-Węgierską i zastosowane w niej rozwiązania²⁸). Było to widoczne także w Polsce, gdzie dopiero koniec procesu formowania się narodu polskiego w okresie zaborów a następnie odzyskanie niepodległości w roku 1918 pozwalają mówić o obywatelstwie szerokich mas²⁹. Podobna ścieżka rozwoju uczuć obywatelskich miała miejsce także w innych krajach, gdzie w XIX wieku kończył się proces formowania narodu³⁰ – w Niemczech czy

²⁷ Ł. Kierznowski, *Wielokrotne obywatelstwo i pozycja multiobywatela w prawie polskim*, [w:] *Umiejdzynarodowienie krajowego obrotu prawnego*, t. I, pod red. M. Perkowskiego i W. Zonia, Białystok 2016, s. 139-150.

²⁸ J. Forst-Battaglia, *Narodowość i język w monarchii austro-węgierskiej*, „Wschód Europy”, 2017, nr 2, s. 169-178.

²⁹ H. Brodowska, *Problemy badawcze świadomości chłopów w okresie zaborów*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, 1992, nr 45, s. 9-21.

³⁰ Procesy tworzenia narodów są wielowiekowe i skomplikowane, a wielki wpływ na nie mają wielkie wydarzenia, które jednoczą wokół idei wspólnoty narodowej wszystkie warstwy społeczne. Według teorii

we Włoszech. Dodatkowym utrudnieniem w tym przypadku była wielusetletnia tradycja rozbicia dzielnicowego i patriotyzmu lokalnego – w stosunku do księstw czy landów – dominująca nad tendencjami zjednoczeniowymi i narodotwórczymi³¹.

Mieszkaniec – w przeciwieństwie do obywatela – nie identyfikuje się ze wspólnotą szerszą niż najbliższe mu otoczenie. Otaczająca człowieka kultura ludowa – bo ludowość wydaje się tu pragmatycznym przeciwieństwem obywatelskości – w postaci języka ludowego (gwary lub dialektu), obrzędowości i innych elementów, można je określić etnograficznymi, w małym świecie zamkniętych czy słabo inkluzyjnych społeczności są wystarczające dla spełnienia kulturowych i społecznych potrzeb jednostki, które jako potrzeby wyższego rzędu plasują się powyżej zaspokojonych potrzeb bytowo-biologicznych opisywanych przez piramidę Masłowa. Potrzeby obcowania z kulturą i tworzenia jej zaspokajają równie dobrze ludowe przyśpiewki, jak epepeje narodowe czy opery.

Wystarczające rozróżnienie daje już sama semantyka tych dwu słów – mieszkaniec mieszka, zamieszkuje lub pomieszkuje, co nosi w sobie konotację w pewien sposób ujemną, narzucając pewną bezrefleksyjność zamieszkiwania, brak przywiązania czy nawet chwilowość. Obywatel jest zaś – mimo podobnego źródłosłowu, bo powstało od czeskiego „obywatel” – mieszkaniec – nacechowane już od momentu pierwszego użycia pozytywnie. Rozszerzanie się poczucia obywatelstwa od szlachty na szerokie warstwy społeczne od końca XVIII wieku nadawało mu bowiem znaczenie „mieszkańca świadomego swoich praw i obowiązków”. Świadczy o tym jego honoratywne użycie w stosunku do osób społecznie znaczących oraz stopniowe przenoszenie go na warstwy niższe, uznawane w danym momencie za już uświadomione lub też będące na drodze do świadomości narodowej. Przykładami mogą być odezwy z okresu powstania

Michaela Manna do powstania XIX-wiecznych narodów przyczyniły się poprzednie wieki akulturacji języka i opartej na nim wspólnej kultury, wspólnych interesów gospodarczych oraz wspólnej walki zbrojnej o wolność lub inne ideały. Ostatnią fazą było rozszerzenie uczuć narodowych na warstwy niższe, podczas gdy ogólnie twórcą i rozsądnikiem myśli narodowej były klasy wyższe, w których rękach skupiała się władza – inteligenckie i posiadające. W przypadku konkretnych państw europejskich narody wykuwały się w ogniu różnych walk i wojen, zwykle jednak związanych z okresem napoleońskim – naród francuski w okresie rewolucji i Cesarstwa, naród niemiecki w opozycji do napoleońskiej Francji, naród polski w walce o niepodległość (także w okresie napoleońskim). Zakończenie procesów tworzenia narodów to często wojny zjednoczeniowe lub o niepodległość – niemieckie z lat 60. i 70. XIX wieku, polskie powstania narodowe XIX wieku, włoskie *Risorgimento*, grecka wojna o niepodległość itd. Szerzej o procesach narodotwórczych zob.: A. Nikitorowicz, *Procesy tworzenia się (konstruowania) małego narodu (kulturowego) na przykładzie mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim*, praca doktorska pod kierunkiem prof. dr hab. A. Sadowskiego, Białystok 2013, s. 44-54.

³¹ T. Wituch, *Zjednoczenie Włoch*, Warszawa 1987, s. 79.

kościuszkowskiego, zawierające hasła: „Obywatele żołnierze!”, „Obywatele, mieszkańcy Warszawy!”³²

Uformowanie się pojęcia obywatela jako świadomego poczucia przynależności narodowej oraz wynikających z tego obowiązków i praw pozwala na operowanie pojęciem edukacji obywatelskiej, to znaczy takiej, która z mieszkańców – do tej grupy można zaliczyć współcześnie nieświadome swoich obowiązków i praw dzieci czy młodszych nastolatków – czyni obywateli, wpajając im odpowiednią wiedzę.

Przez wieki zmieniał się jednak pojęcie obywatelstwa, a więc też istota stosunku jednostki do państwa/zbiorowości. I choć współczesne rozumienie tego stosunku można odnieść z pewnym przybliżeniem już do czasów starożytnych, to nie jest ono identyczne. Dla odróżnienia od „obywatelstwa” nowożytnego i chrześcijańskiej „wolności” nazywa się je „obywatelskością”. Obywatelskość jest formą stosunku jednostki do zbiorowości i państwa, opierającą się i wspierającą określony ład społeczno-polityczny wspólnoty. Będąc pierwszą historycznie ideą stosunku jednostki i państwa opartą nie tylko na wyzysku³³, ale również na przekazaniu jednostce konkretnych praw³⁴, doprowadziła ona do wytworzenia pierwszej myśli ponadjednostkowej – myśli politycznej oraz cnót społecznych.

Ideał obywatela i reprezentowanych przez niego cnót rozpropagowany został także w Rzymie za sprawą ateńskich nauczycieli i ogólnego trendu grekofilskiego. *Areté* – dzielność obywatelska – to Arystotelesowski ideał polityki realizującej dobro wspólne. Miało to wyraźny wpływ na bardzo prospołeczny styl życia Greków i Rzymian – cnoty obywatelskie, a więc społeczne, utrwalac i praktykować można tylko w zbiorowości, co wyklucza w zasadzie bierność społeczną i polityczną jednostek. Stąd też tak silne przekonanie Ateńczyków o wyższości ich demokracji, a Rzymian – o wielkości ideału

³² J. Jaworski, *Leksem obywatel w tekstach publicystycznych końca XVIII wieku*, „Poradnik Językowy”, 2005, nr 1, s. 85-89.

³³ J.C. Scott, *Jak udomowiono człowieka*, Warszawa 2020. Przedstawia on inne spojrzenie na historię powstawania wczesnych państw – nie jako grup służących rozwijaniu społeczności, do których ochoczo dołączały jednostki spoza kręgu tzw. cywilizacji, z *barbaricum*, ale jako formę ucisku i sposobu wykorzystania pracy i zasobów wytwarzanych przez do tej pory niezależne jednostki na rzecz władców. Symboliczne w tym przypadku jest odwrócenie roli starożytnych murów: według obecnie nauczanej historii służyły one obronie przed atakami z zewnątrz, w myśl Scotta przeciwnie – przeciwdziałały zbiegowi poddanych.

³⁴ „Pojęcia obywatela w istotnej części nie bezwzględnie trafniej nie określa niż prawo działu w sądach i w rządzie (...). Obywatelami są ci, którzy mając dostęp do tych funkcji, uczestniczą w rządzeniu państwem”, Arystoteles, *Polityka*, 1275a, tłum. L. Piotrowicz.

republiki nad autokratycznymi czy innymi formami rządów wykluczającymi udział społeczeństwa³⁵.

Świat starożytny wykształcił kilka różnych pojęć obywatelskości. Wprawdzie nie da się mówić o nim w kontekście najpierwszych państw, które skupiały ludność wyłącznie w celu eksploatacji siły roboczej na polach uprawnych w celu wypracowywania nadwyżek³⁶, ale poszukiwane elementy można odnaleźć właśnie w pierwszych wspólnotach o charakterze świadomym politycznie – greckich i rzymskiej. Zróżnicowane było jednak podejście do wychowania, widoczne zwłaszcza pomiędzy wspólnotami miast-państw półwyspu peloponeskiego.

Sparta wdrożyła system bardzo restrykcyjny, jeśli chodzi o wychowanie obywatelskie. W istocie to, co miało miejsce w tym państwie-mieście, można raczej nazwać indoktrynacją obywatelską niż wychowaniem. Tradycja wychowania spartańskiego sięga IX wieku p.n.e., a jej podstawą były edykty króla Likurga, które stwierdzały, że dzieci są własnością państwa. Na tym zbudowano cały system zinstytucjonalizowanego wychowania państwowego, który odbierając rodzicom dzieci w wieku siedmiu lat, przez następnych kilkanaście tworzył z nich nade wszystko lojalnych obywateli państwa.

Wychowanie spartańskie powstało na skutek splotu różnych czynników, które ostatecznie wpłynęły na wychowanie obywatela w myśl nadrzędnej zasady wierności swojemu państwu i klasie społecznej. Wynikało to z podziału społeczeństwa Sparty na panujących spartiatów, pozbawionych praw lecz wolnych periojków i niewolnych helotów wykorzystywanych głównie do pracy na roli i robót gospodarskich. Utrzymanie opartego na niewolnictwie i podporządkowaniu 2/3 społeczeństwa systemu, w którym klasy społeczne nienawidziły się wzajemnie³⁷, wymagało więc wychowania obywateli przeświadczonych o swojej wyższości i lojalnych wobec własnej klasy. Takim wychowaniem mogło zająć się wyłącznie państwo, tworząc odpowiedni system likwidujący wszelkie odstępstwa od uznanej normy, tak psychiczne, jak fizyczne.

Głównym świadectwem, na którym opiera się współczesna wiedza o Sparcie i jej systemie wychowania, jest relacja Ksenofonta *Lakedaimonion Politeia*. Temat ten poruszał także jeden z największych myślicieli starożytności – Platon. Co interesujące,

³⁵ Grzybowski J., *Obywatelskość i cnota – niepodważalny związek polityki i etyki w starożytnej Grecji*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 2015, t. XLIII, z. 4, s. 125-149.

³⁶ J.C. Scott, *Jak udomowiono człowieka...*, s. 207-247.

³⁷ E. Zwolski, *Ruchy wolnościowe na Peloponezie w pierwszej połowie V wieku przed Chrystusem*, „Roczniki Humanistyczne”, 1964, nr 2, s. 195-214.

Platon w swoim dychotomicznym podziale sposobów rządzenia na dobre i złe określał ustrój Sparty jako zły, stąd też – choć z drugiej strony zauważał również zalety spartańskiego wychowania – wiele mówił o wadach tego systemu i wypływających z niego zagrożeniach. Przede wszystkim wskazywał na zawężenie pojęcia *Areté* w zasadzie tylko do cnót wojennych, zdecydowanie zaś potępiał praktyczny brak rozwijania w wychowankach obywatelskości niewojskowej³⁸.

Proces wychowania obywatelskiego – czy raczej do ograniczonej obywatelskości, jak ujęliby to Arystoteles i Platon – rozpoczynał się w momencie narodzin. Słynny i owiany licznymi mitami spartański obyczaj oględzin nowonarodzonego dziecka, podczas których dokonywano oceny jego siły i przydatności dla państwa, dawał jasno do zrozumienia, że liczą się tylko silni, a słabi, będąc obciążeniem i nie generując żadnej wartości dodanej (z punktu widzenia zmilitaryzowanej kultury spartańskiej), powinni ginąć, nie męcząc siebie i innych. Dzieci nie były jednak zabijane, ale porzucane – miały zginąć, ale tak, by nikt nie brudził rąk krwią i nie narażał się bogom. Miejscem, gdzie porzucano niemowlęta, które nie przeszły oględzin pozytywnie, było Apothetai. Choć zwyczaj porzucania dzieci był wspólny dla ludności całej Grecji starożytnej, to w innych rejonach były one często ratowane przez przypadkowych przechodniów. Spartanie najpewniej mieli zakaz ratowania porzuconych noworodków. Interesującą kwestią jest przy tym to, czy selekcji podlegały dzieci obojga płci, czy tylko chłopcy – używane w relacjach sformułowania skłaniają jednak badaczy do wniosku, że dziewczęta nie były porzucane ze względu na słabości i ułomności fizyczne, a selekcja dotyczyła wyłącznie chłopców³⁹.

Wychowaniu państwowemu poddawani byli głównie chłopcy, którzy mieli w przyszłości stanowić trzon armii utrzymującej niezależność państwa od wrogów zewnętrznych i spokój wewnętrzny, przeciwdziałając i tłumiąc ewentualne powstania niewolnej części ludności Sparty. W sposób oczywisty dla starożytności wychowanie chłopców i dziewcząt różniło się od siebie – dziewczęta nie przechodziły wręcz wojskowego szkolenia, jakim poddawani byli ich męscy rówieśnicy. Rozwijały się pod opieką matek. Celem formacji dziewczynek było utworzenie z nich lojalnych poddanych

³⁸ A. Głodowska, *Obraz Lacedemonu i jego mieszkańców w Dialogach Platona*, „Collectanea Philologica”, 2018, nr 21, s. 87-102.

³⁹ R. Kulesza, *Sparta w V-IV wieku p.n.e.*, Warszawa 2003, s. 125-126. Szerzej na temat stosunku starożytnych do niepełnosprawności dzieci i dorosłych, zob.: Garbat M., *Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnościami w epoce starożytnej*, „Rozprawy Społeczne”, 2013, nr 1, s. 19-36.

państwa, których lojalność przejawiała się przede wszystkim płodnością i rodzeniem zdrowych chłopców.

Osobami odpowiedzialnymi za wychowanie chłopców były mamki, przy czym matki zajmowały się raczej rodzeniem kolejnych dzieci i nadzorem nad ich wychowaniem, niż bezpośrednio wykonywały czynności związane z dbaniem o potrzeby potomstwa. Wychowanie prowadzono surowo od pierwszych dni życia, już wtedy szykując nowego obywatela na trudy życia i wojny. Plutarch przekazał: „Dbano także umiejętnie o karmicielki, by bez powijaków chowając niemowlęta, już wtedy nadawały im kształt i wygląd wolnych jednostek, uczyły je zadowalać się prostym pożywieniem, przyzwyczajały znosić odważnie ciemność i samotność, oduczały kaprysów i kwileń”⁴⁰. Odporność na ból i niewygody były – i są także dziś – jednymi z podstawowych cech żołnierskich.

Wychowanie chłopców odbywało się w sposób wzorowany na wyszkoleniu wojskowym, zresztą cel i metody były najzupełniej podobne, choć faktyczne szkolenie wojskowe odbywało się dopiero po ukończeniu szkół państwowych, w wieku od osiemnastu do dwudziestu lat. Urzędnikiem odpowiedzialnym za proces wychowawczy był *pajdonom*, posiadający szerokie uprawnienia, w tym do wymierzania kar, wybierany przez władze państwowe. Dysponował on aparatem pomocniczym – Ksenofont pisał o „młodych mężczyznach [*hebontes*] z biczami, aby wymierzali kary”⁴¹ – lecz nie zachowały się przekazy dotyczące nauczycieli i wychowawców. Jednak jak twierdzi tak polski badacz Sparty Ryszard Kulesza, „wprawdzie nie słyszymy w źródłach o nauczycielach pisania i czytania, ale nie ma w nich również wzmianek o „instruktorach” uczących władania mieczem, rzucania włócznią lub taktyki wojskowej, z czego nie wynika, że ich w ogóle nie było”⁴². Brak informacji o nauczycielach wpisuje się zresztą w trend autorów starożytnych, który spopularyzował nowożytny mit o spartańskim analfabetyzmie – współcześni Grecy postrzegali swoich pobratymców jako lud dość prymitywny i tak też go przedstawiali.

Pierwszy etap procesu edukacji trwał od około 7 do około 12-14 roku życia. Wydaje się, że w tym okresie chłopcy mieszkali jeszcze w domach, nie będąc skoszarowani, jak przez dalsze lata. *Paides*, jak ich nazywano, byli zgrupowani w drużyny – *ilai*, dowodzone przez *arsenów/eirenów*, prawdopodobnie dorosłych

⁴⁰ Plutarch, *Żywoty sławnych mężów*, bmw 2003, s. 14-23.

⁴¹ Ksenofont, *Ustrój polityczny Sparty*, Warszawa 2008, s. 25.

⁴² R. Kulesza, *Sparta w V-IV wieku p.n.e.*..., s. 138.

opiekunów oraz ich zastępców, „najbystrzejszych z młodych mężczyzn w każdej z grup”⁴³. W tym czasie Paides uczyli się posłuszeństwa i nabywali pierwsze doświadczenia zabaw wspólnych i odpowiedzialności za oddział. Okres ten wykorzystywano także na naukę czytania i pisania, potrzebnych nie tylko w życiu codziennym, ale przede wszystkim w orientowaniu się w rozkazach wojskowych wydawanych pisemnie. Sprawą nierozstrzygniętą pozostaje, w jaki sposób organizowana była ta nauka – indywidualnie w domach rodzinnych czy zbiorowo w przystosowanych do tego obiektach. Warto podkreślić, że już w tym okresie życia i edukacji chłopcy chowani byli surowo – bez butów, w jednej szacie na rok, skromnie żywieni, rzadko kąpani i z zakazem używania oliwy w celach higienicznych.

Interesujący zabieg zastosowano w kwestii wyżywienia. Ksenofont pisze: „Co do żywności [Likrug] zalecał, aby młody mężczyzna miał jej tyle, by nigdy nie był obciążony nadmiarem i nie doświadczał głodu (...). Aby zaś z powodu głodu nadmiernie nie cierpieli, nie dał im wprawdzie bez trudu brać tego, czego mogliby potrzebować, ale pozwoli dopuszczać się kradzieży w celu zaspokojenia głodu”⁴⁴. Zabieg ten miał więc z jednej strony pozytywny wpływ na zdrowie i zapobieganie otyłości, z drugiej zaś pozwalał kształcić spryt i kalkulować ryzyko, bowiem za przyłapanie na kradzieży, jednak nie za samą kradzież, czekały śmiałków poważne kary. Zauważa to historyk: „Karzą schwytanych na tym, że źle kradli”.(cyt) (*Może skr. Powyżej partii materiału*)

Pierwotne wychowanie, realizowane do 7 roku życia w domu, cechowało się daleko posuniętym liberalizmem. Zakazane były kary cielesne oraz panowała wolność w zakresie określonym indywidualnymi preferencjami rodziców, co pozwalało realizować od najmłodszych lat zasadę równości obywateli Sparty wobec siebie. Jedynym wyjątkiem od zakazu stosowania kar cielesnych było szczypanie, uznawane za doskonałe przygotowanie do znoszenia bólu⁴⁵.

Edukacja obywatelska w tym okresie była – o ile – prymitywna, opierając się na więziach rodzinnych i koleżeńskich, oraz wykazywała wyraźne tendencje pokazujące tendencje rozwojowe. Arystoteles zapewne nazwałby to okaleczoną *Areté*, sprowadzoną do fizycznej wytrzymałości osiągananej dzięki surowym warunkom wychowania i podstaw wspólnotowego współistnienia.

⁴³ Ksenofont, *Ustrój polityczny Sparty...*, s. 27.

⁴⁴ Ibidem, s. 26.

⁴⁵ K. Koprowski, *Idealy wychowawcze na przestrzeni dziejów*, Tarnów 2017, s. 159-191.

Skoszarowanie jednostek odbywało się w okolicach 14 roku życia i stanowiło zasadnicze przejście do samodzielności. Życie wspólnotowe wśród innych młodych mężczyzn w koszarach – o których wiadano, że staną kiedyś razem w walce, ramię przy ramieniu – pobudzało do zaufania, a więc w najprostszy sposób tworzyło silniejsze więzi z grupą, a przez nią z państwem. Okres adolescencji nastoletniej był dla młodych Spartan czasem intensywnej pracy nad sobą. *Meirakia*, *Sideunas* czy *Paidiskos* – czyli chłopcy w tej grupie wiekowej, młodzieńcy – uczelni byli dbania o własne zdrowie i podstawowe potrzeby, tak indywidualnie, jak i grupowo. Wspólne ćwiczenia i szkolenia, przede wszystkim wojskowe, zgrywały pododdziały i zacieśniały więzi. Aktywność w ich trakcie decydowała również o przyszłości społeczno-politycznej chłopców – opieszali tracili szanse na urzędy. Nad zajęciami chłopców czuwał przełożony oraz zastępca wyłoniony z grupy. Wątpliwym jest jednak, by konkretne dziedziny „wykładane” były przez nauczycieli o jakichś konkretnych umiejętnościach pedagogicznych; przyjmuje się, że instruktorami byli najbiedniejsi w danej dziedzinie dorośli dostępni w okolicy.

W tym okresie następowało wdrażanie *paidiskoi* do życia społecznego. Brali oni udział w świętach państwowych i religijnych, różnorodnych obrzędach oraz zawodach i rozgrywkach indywidualnych i drużynowych. Obowiązywał ich też specyficzny kodeks zachowań w miejscach publicznych. Ryszard Kulesza pisze o obowiązku zachowania, które można określić jako skromne lub ascetyczne – braku gestykulacji, przemykaniu ulicami bez spoglądania na ludzi, milczeniu w obecności starszych, jeśli nie padło pytanie skierowane do młodzieńca. Stąd też wziął się zwyczaj szybkiego, krótkiego i precyzyjnego wysławiania się, dziś znany jako mowa lakoniczna⁴⁶.

Działania w obszarze edukacji obywatelskiej były bardziej zintensyfikowane przede wszystkim dzięki wprowadzaniu młodzieży do społeczeństwa i wdrażaniu do postępowania zgodnego z jego zwyczajami i prawami. Współzawodnictwo i przygotowanie do wypełniania obowiązków społecznych pokazywały miejsce jednostki w zbiorowości, uczyły tradycji i wpajały przekonanie o wyższości własnej klasy społecznej. Jednocześnie przekazywano także poszanowanie dla prawa, wymuszane choćby siłą. Ksenofont pisał: „Jeśli zaś ktoś nie posłucha tego, kto ich [młodzieńców] rozdziela, prowadzi ich go *pajdonomos* do *eforów*, którzy wymierzają mu surową karę, ponieważ chcą spowodować, aby nigdy gniew nie górował nad posłuszeństwem wobec prawa”⁴⁷.

⁴⁶ R. Kulesza, *Sparta w V-IV wieku p.n.e.*..., s. 140.

⁴⁷ Ksenofont, *Ustrój polityczny Sparty*..., s. 35.

Elementem rozwijającym poczucie wspólnoty i będącym także narzędziem edukacji obywatelskiej, były uczty. W ich trakcie „Likurg wymieszał <biesiadujących, aby> młodszy korzystać z doświadczeń starszych”⁴⁸. We wspólnotach i podczas wspólnych posiłków *paidoskoi* byli słuchaczami wykładów i pogadań *pajdajmonów* o państwie i społeczeństwie, historii i wyjątkowości Sparty w świecie helleńskim. Przekazywano informacje o społecznych ideałach obywatelskości. Elementem wychowawczym były także śpiewy i muzyka, zwykle sławiące dzielność wojenną.

Po zakończeniu tej fazy kształcenia przez symboliczną i tradycyjną kradzież sera z ołtarza Artemidy Orthii, *paidoskoi* stawali się *hebontes*, młodymi mężczyznami, ale wciąż podległymi władzy *pajdajmona*. Ćwiczenia wojskowe przeplatały się z utrwalaniem zdobytej już wiedzy. Przede wszystkim praktykowano podporządkowanie się potrzebom ojczyzny i życie zgodne z regułami narzuconymi przez tradycję. W ten sposób negowany był pluralizm, a społeczeństwo przypominało raczej ściśle zorganizowany rój pszczół czy mrowisko niż zbiorowość indywidualnych jednostek ludzkich.

Po kilkunastu latach takiego procesu edukacyjnego można było z pewnością mówić o sukcesie i realizacji spartańskiego ideału obywatela – silnego, odważnego, wojowniczego patrioty⁴⁹. Mało dbano przy tym o rozwój umysłowy, zadowalając się prostymi metodami pamięciowymi przy nauce pisania, czytania, liczenia oraz podstaw historii i prawa. Do tego wychowanie łączyło młodych Spartan z ojczyzną w sposób głęboko emocjonalny, a przez to tworzyło zbiorowość bez reszty oddaną państwu i dobru publicznemu.

Po okresie szkolenia następował ostatni etap formowania obywatela, odbywający się w grupach zorganizowanych wojskowo i mieszkających w koszarach – dziesięć lat spędzonych na służbie wojskowej w bliskim otoczeniu podobnie myślących i funkcjonujących mężczyzn utwierdzało ich wzajemnie w poczuciu słuszności własnej sprawy. Dopiero ukończenie dziesięcioletniej służby wojskowej pozwalało Spartaninowi na uzyskanie statusu równoprawnego obywatela, co miało miejsce około trzydziestego roku życia.

Niewątpliwie spartański ideał wychowania do obywatelskości okazał się być nadzwyczaj skuteczny z punktu widzenia państwa, czego dowodem były liczne podboje i zwycięskie wojny przez nią prowadzone. Trudno jednak ze współczesnego punktu

⁴⁸ Ibidem, s. 37.

⁴⁹ K. Koprowski, *Ideały wychowawcze na przestrzeni dziejów*, Tarnów 2017, s. 159-191.

widzenia uznać zasadność tak daleko idącej indoktrynacji, szczególnie z uwagi na brutalność stosowanych środków, na przykład ograniczenia przydziału ubrań, braku obuwia czy chronicznego niedożywienia wychowanków. Do tego należy też dodać zaniedbanie wszechstronnego rozwoju człowieka poprzez ograniczenie aktywności umysłowej i kulturalnej do niezbędnego w życiu i na wojnie minimum.

Warto już teraz zaznaczyć, że spartański ideał w nieco jednak złagodzonej formie będzie realizowany po niemal dwudziestu wiekach na przykład w Prusach, Wielkiej Brytanii czy Rosji Carskiej w szkołach kadetów. Również ich celem było wydawanie na świat wychowanków przede wszystkim lojalnych wobec państwa i głowy panującej, mniej zaś skoncentrowanych na rozważaniu abstrakcyjnych teorii czy idei.

Zdeformowaną formę realizacji spartańskich ideałów stanowiło zaś Hitlerjugend, organizacja młodzieżowa, która działała w III Rzeszy Niemieckiej w latach 1933-1945. Choć nie wiadomo, na ile celowo wzorowali się na Sparcie jej twórcy, podział wiekowy, etapy i zajęcia oraz wyraźny nacisk na wspólnotowy tryb życia (choć spartańskie skoszarowanie zastąpione zostało przez odbywające się dość regularnie obozy i kempingi), rolę przywództwa osoby dorosłej i wybranego spośród młodzieńców zastępcy – wszystko to do złudzenia przypomina model spartański⁵⁰. Efekt miał być zresztą ten sam – wychowanie wojowników i obywateli ślepo posłusznych władzy, co w znacznym stopniu się powiodło⁵¹.

Ateny były drugim państwem greckim, o którym warto powiedzieć w kontekście wychowania obywatelskiego, głównie z tego powodu, że miało ono zupełnie inną genezę i przebieg. Ateny żyły bowiem raczej pokojowo, w przeciwieństwie do Sparty, której system społeczny polegał na podporządkowaniu pełnoprawnym obywatelom wielokrotnie przekraczających ich liczebnie rzesz niewolników. Choć i tych ostatnich w Atenach nie brakowało⁵², to jednak nie stwarzali oni takiego zagrożenia dla bezpieczeństwa wewnętrznego. Inna była także sytuacja Aten w zakresie stosunków z państwami ościennymi. Z tego powodu w życie wcielany był znacznie łagodniejszy system edukacji, o znacznie mniej wojowniczych ideałach. Mowa o *kalokagatii*, będącej

⁵⁰ Ł. Stec, *Utopijna koncepcja nazistowskiej edukacji na przykładzie Hitlerjugend*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. III, pod red. K. Reymana i R. Włodarczyka, Wrocław 2019, s. 152-162.

⁵¹ Dowodem tego jest sformowanie z wychowanków organizacji dywizji Waffen-SS – 12. Panzer Division SS *Hitlerjugend*. Zob.: R. Butler, *SS Hitlerjugend: The History of the Twelfth SS Division, 1943-45*, Amber 2015.

⁵² S. Wróbel, *Pomiędzy obywatelem a niewolnikiem. Dwa komentarze z zakresu historii filozofii*, „Zoon Politikon”, 2010, nr 1, s. 49-63.

połączeniem rozwoju fizycznego i duchowego, czemu odpowiadały kolejno człony *Kalos* i *Agatos*.

Ideał kalokagatii realizowany był w szkołach prywatnych, gdyż Ateny nie wykształciły systemu szkolnictwa państwowego. Brak poważnych zagrożeń dla państwa nie zmuszał go do mobilizacji sił i środków do walki o istnienie, więc szkolnictwo państwowe – a więc obciążające budżet i instytucje państwowe – nie było potrzebne. Z biegiem czasu powstał jednak podział na palestry i gimnazjony, w których trening fizyczny, obecny w ich nazwach (*palaiein* – mocować się, *gymnos* – [ćwiczyć] nago), połączony został z kształtowaniem umysłowości, a przez to także postaw obywatelskich⁵³.

Ideał obywatela streszczał się w pojęciu *Areté*, cnoty. Znaczenie tego słowa zmieniało się w czasie i w zależności od wyzwań, przed jakimi stawali Ateńczycy. W okresie kształtowania się pojęcia oznaczało cnoty wojenne, męstwo i odwagę, jednak w złotym wieku Aten (VI-V w. p.n.e.) stało się synonimem cnót obywatelskich – sprawiedliwości, roztropności i odwagi. Edmund Heza pisał wręcz, że *Areté* było ideałem arystokratycznym⁵⁴. Ogólnie rzecz ujmując, *Areté* uosabiała wszystkie te cechy, które w danym okresie historycznym uważano za potrzebne państwu i obywatelowi.

W najbardziej interesującym okresie historii Aten, w V wieku przed Chrystusem, pojęcie *Areté* było bezpośrednio połączone z istotą społecznego życia Ateńczyków. Demokracja ateńska była bowiem bardzo wspólnotowym sposobem bycia, od współpracy członków wspólnoty zależało jej przetrwanie i prosperita. Funkcjonowanie *polis*, które dziś tłumaczone jest mniej lub bardziej słusznie jako państwo-miasto, opierało się na aktywnościach wspólnotowych – kolektywnym podejmowaniu decyzji, kolektywnych sądach i kolektywnej obronie. Dodatkowo przekonanie o wolności osobistej obywateli doprowadziło do ich upodmiotowienia, w przeciwieństwie do wielu państw wcześniejszych a nawet współczesnych dążących do ich uprzedmiotowienia, stąd też w naturalny sposób pojawiła się idea, że obywatel musi potrafić korzystać z praw i je realizować. Arystoteles mówił o tym jasno i dokładnie: „Pojęcia obywatela w istotnej części nic bezwzględnie trafniej nie określa niż prawo udziału w sądach i w rządzie (...). Obywatelami są ci, którzy mając dostęp do tych funkcji, uczestniczą w rządzeniu państwem”⁵⁵.

⁵³ J. Sprutta, *Idea kalokagatii w starogreckim wychowaniu*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 3-4, s. 13-20.

⁵⁴ E. Heza, *Kryzys arystokratycznego pojęcia Arété. Z badań nad historią myśli greckiej*, „Etyka”, 1972, nr 10, s. 61-85.

⁵⁵ Arystoteles, *Polityka*, 1275a, tłum. L. Piotrowicz, bmnw 2004, s. 54.

Obywatelstwo w Atenach nie jest jednak obywatelstwem w dzisiejszym rozumieniu tego słowa, jest ono bowiem „obywatelskością”. Obywatelskość, jak wskazano już wcześniej, jest formą stosunku jednostki do zbiorowości i państwa, opierającą się i wspierającą określony ład społeczno-polityczny wspólnoty. Ład Aten opierał się na demokratycznym udziale obywateli w rządzeniu i ponoszeniu odpowiedzialności za losy państwa, w tym utrzymania systemu niewolniczego⁵⁶.

Obywatelskość taką można podzielić na trzy poziomy: metaprawny, indywidualnej świadomości politycznej i kolektywnej świadomości politycznej. Pierwszy jest obrazem stosunku obywatel-państwo wynikającego z przepisów prawa skodyfikowanego lub prawa zwyczajowego; drugi opisuje ideał obywatela, przede wszystkim zaś wzorce zachowań jednostki; trzeci definiowany jest jako „wyabstrahowana, historycznie zmienna oraz różnorodna w swej treści i formie świadomość odnosząca się do wspólnoty rozumianej jako pewna zwarta całość”⁵⁷. W modelu obywatelskości ateńskiej dostrzegane są wszystkie one⁵⁸. Pierwszy w tym, że prawa demokratycznego społeczeństwa wytworzyły nieznana dotąd relację obywatela z państwem. Drugi – przez ustanowienie ideałów i cnót obywatelskich, określonych przez *kalokagatię* i *Areté*. Trzeci zaś w tym, że wspólnota i tradycje wspólnoty trwały przez wieki, choć zmieniały się w zależności od potrzeb i sytuacji.

Dążąc do wpojenia ideałów obywatelskości młodemu pokoleniu, Ateńczycy podejmowali szereg konkretnych i zdecydowanych kroków. Elementy wychowania obywatelskiego wprowadzano w nauczaniu młodzieży około szesnastego roku życia. Miało to miejsce po procesie alfabetyzacji i rozwinięciu zdolności fizycznych. Przystawianie wiadomości z zakresu polityki i ustroju państwa szło w parze z rozwojem ogólnokulturalnym i filozoficznym, a także z ustawicznym kształtowaniem i

⁵⁶ Zwolennikiem i propagatorem niewolnictwa był też sam Arystoteles. „Jak utrzymywał Arystoteles, niektóre ludy z powodu nieumiejętności racjonalnego myślenia z samej natury pozostają niewolnikami i najlepiej nadają się, podobnie jak zwierzęta pociągowe, do traktowania ich jako narzędzia”. W przeciwieństwie do Sparty, która niewoliła ludność miejscową, Ateńczycy pozyskiwali niewolników spośród jeńców wojennych lub drogą kupna spoza obszaru greckiego. Zob.: J.C. Scott, *Jak udomowiono...*, s. 54-55.

⁵⁷ F. Pierzchalski, *Obywatelskość a podmiotowość w wyjaśnianiu praktyki społeczno-politycznej*, „Społeczeństwo i Polityka”, 2009, nr 4, s. 41-64.

⁵⁸ Do kategorii zmienności pasuje również wewnętrzna krytyka systemu władzy. W ten sposób za krytyków demokracji ateńskiej uznaje się Sokratesa i jego ucznia Platona, którzy uznawali demokrację za rządy ludzi niekompetentnych oraz wskazywali na podatność systemu na ukryty totalitaryzm czy psucie mechanizmów władzy przez zdobywanie ich nie przez kompetencje, a przekupstwem. Zob.: J. Bartyzel, *Demokratyczna idolatria i arystofobia w ujęciu konserwatywnej krytyki demokracji*, [w:] *Dylematy współczesnej demokracji*, pod red. S. Wróbla, Toruń 2011, s. 17-29; A. Hrehorowicz, *O jurydycznym ideale obywatelskości. Geneza nowożytnego rozumienia obywatelstwa*, „Studia Iuridica Toruniensia”, 2017, t. XX, s. 143-162.

hartowaniem cielesności. Zajęcia prowadzone były przez filozofów i retorów w trakcie dyskusji politycznych i dotyczących spraw życia społecznego. Wpajano w ten sposób podstawowe pojęcia oraz kształtowano postawy obywatelskie, włącznie ze świadomością obowiązków i praw. W wieku od osiemnastu do dwudziestu lat obowiązkowo odbywano szkolenie wojskowe. Skoszarowani młodzi mężczyźni byli w tym czasie poddawani również procesowi edukacji obywatelskiej.

System ateński kształcił człowieka i obywatela w sposób bardziej wszechstronny i nastawiony mniej na wojskową ekspansję niż spartański. Wielką rolę odgrywały w nim nie poczucie braterstwa, które łączyło żołnierzy i tworzyło przywiązanie do państwa, ale nauki i rozwój moralny. To oparcie na niej, nie na sile fizycznej, choć przecież i ta była ważna, zadecydowało o tym, że Ateny, a nie Sparta, stały się ośrodkiem życia cywilizacji greckiej w swoim złotym wieku. Uświadomieni, wolni i swobodnie myślący obywatele stawali się świadomymi obywatelami, którzy potrafili udźwignąć ciężar obowiązków wynikających z demokratycznego systemu politycznego⁵⁹.

Warto jeszcze nadmienić, że w Atenach narodziła się też niemal totalitarna myśl wychowawcza Platona, ukierunkowana na mechanicznie wręcz precyzyjne funkcjonowanie państwa. Platon proponował bowiem od wczesnych lat edukowanie i wychowywanie dzieci w państwowych instytucjach. Miały one zajmować się tym procesem wszechstronnie, przykładając szczególną wagę do tego, by wpajać przekonania właściwe z punktu widzenia państwowego⁶⁰. Teoria ta zawarta w dziele *Państwo*, zapośredniczona z wychowania spartańskiego, znalazła realizację, choć raczej nie bezpośrednio inspirowaną, w reżimach totalitarnych XX wieku.

Ideał obywatela wypracowany przez Ateńczyków został dostrzeżony także w rosnącym w siłę Rzymie. Było to zresztą także skutkiem zajęcia Peloponezu przez Rzym w wyniku wojen toczonych III i II wieku p.n.e. Wpływy wysoce rozwiniętej kultury greckiej w Rzymie, któremu ówczesnie, mimo wielu myślicieli i republikańskiego ustroju, momentami było bliżej do Sparty niż do Aten na skutek znacznej militaryzacji życia społecznego, stały się bardzo silne, dochodząc wręcz do grekomanii. Przeciwnikiem tejże był Marek Tulliusz Ciceron, ale rozwijała się ona i tak dość szybko. Jednym z poddających się temu nurtowi i sprzyjających mu postępowych Rzymian był Cornelius Scypio i jego otoczenie. Choć sam Scypion Afrykański był umiarkowany w

⁵⁹ P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Kielce 2012, s. 15-23.

⁶⁰ L. Pawelec, *Poglądy starożytnych na wychowanie przedszkolne*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2009, nr 1-2, s. 51-58.

swoich tendencjach, to jego naśladowcy wyraźnie przekraczali „granice dobrego smaku” i darzeni byli przez to niechęcią konserwatywnej części społeczeństwa: „Zaczęli po prostu imitować Greków i ich formy życia, zaś własne obyczaje traktowali pogardliwie. (...) bezceremonialnie imitowali Greków, stawiali sami sobie za życia posągi, sprowadzali grecki sprzęt i nadawali swemu życiu obcą barwę. Tak zwani postępowcy nawet pisali po grecku, a nie po łacinie”⁶¹.

Myśl obywatelska Rzymu była wciąż myślą obywatelskości. Ustrój polityczny i społeczny Rzymu – od 753 r. p.n.e. do 27 r. p.n.e. republikański, a potem do 476 r. n.e. cesarski⁶² – podobnie jak w innych państwach starożytnych opierał się na podziale klasowym na obywateli pełnoprawnych, obywateli niepełnoprawnych i niewolników, choć podlegało to wielu zmianom i modyfikacjom, a same podziały nie przebiegały często po prostych i jasnych liniach. Obywatelstwo rzymskie uprawniało do szeregu czynności formalno-prawnych i posiadania ziemi z przydziału państwowego. Nieobywatele – wolni, ale nieposiadający praw obywatelskich, wywodzący się z etnicznych plemion italskich nie-rzymskich, z czasem zostali włączeni do grona obywateli Rzymu⁶³. Na samym dnie drabiny społecznej byli utrzymujący ją niewolnicy. Pochodzących z różnych stron świata, oddanych w niewolę z różnych powodów łączyła przede wszystkim ciężka praca nad utrzymaniem w ruchu gospodarki Imperium. Utrzymanie ich w ryzach stanowiło duże wyzwanie⁶⁴, a więc wymuszało zwarte i jednolite działanie całej klasy posiadającej. Na podstawie tej relacji jednostki do państwa (jednostki posiadającej do systemu operacyjnego i poddanych mu niewolników) wykształciła się rzymska obywatelskość. Badacz społeczeństwa rzymskiego Borys Łapicki napisał wprost, że wolny obywatel, „stykając się z niewolnikiem w życiu codziennym, miał stałą okazję do uświadamiania swej wolności i wyższości, którą mu ona [wolność] zapewnia”⁶⁵.

Rzymski ustrój polityczny, w którym hybrydycznie połączono elementy demokratyczne – wybór konsulów przez lud rzymski – z niedemokratycznym skupieniem

⁶¹ M.S. Popławski, *Sylwetki rzymskich uczonych*, Lublin 1939, s. 7.

⁶² T. Alekandrowicz, *W kręgu sporów o chronologię procesu upadku Republiki Rzymskiej*, [w:] *W 2500-lecie powstania Republiki Rzymskiej: studia historyczne*, pod red. A. Kunisza, Katowice 1995, s. 9-19.

⁶³ M. Zabłocka, *Nadawanie obywatelstwa rzymskiego*, „Prawo Kanoniczne”, 1993, nr 36, s. 215-222.

⁶⁴ Trzy wielkie powstania niewolników świadczą o tym, że ciężary nakładane na najniższe warstwy przez rosnące państwo były ponad ich siły, zob.: P. Łoposzko, *Udział niewolników w ruchach społecznych w Rzymie w latach pięćdziesiątych przed naszą erą*, „Rocznik Lubelski”, 1971, nr 14, s. 39-63; K. Bradley, *Slavery and the Society of Rome*, Cambridge 1994,

⁶⁵ B. Łapicki, *O genezie wolności rzymskiej*, [w:] *Rozprawy prawnicze. Księga pamiątkowa dla uczczenia pracy naukowej Kazimierza Przybyłowskiego*, pod red. W. Osuchowskiego i M. Sośniaka, Warszawa 1964, s. 171.

władzy w rękach oligarchii, funkcjonował ze zmianami od upadku monarchii rzymskiej po upadek cesarstwa, około tysiąca lat. Republikańska forma powoływania urzędników, a więc sprawowania władzy, choć skonstruowana tak, że biedni w zasadzie nie ubiegali lub nie mieli szans ubiegać się o stanowiska⁶⁶, była powodem dumy Rzymian. Aktywność społeczna, którą wymuszała, razem z działaniami na rzecz utrzymania klasy rządzącej przy władzy, była więc w swojej istocie podobna do tej obserwowanej w Sparcie i Atenach. Podobnie też jak w Atenach wykształcił się na tej podstawie specyficzny zestaw cech obywatelskich.

Rzym był państwem bardzo ekspansyjnym o imperialnych zapędach, które zostały zrealizowane w ciągu wieków. Budowa imperium w basenie Morza Śródziemnego, a potem opierającego się nawet o Atlantyk i Morze Północne, wymagała ogromnych rzesz wojowników i urzędników. Rzymskie metody wychowawcze bezwzględnie musiały to uwzględniać, inaczej braki kadrowe spowodowałyby nie tylko oderwanie się prowincji na skutek większej samodzielności ludności tubylczej, ale i szybki rozpad całego imperium i stylu życia Rzymian⁶⁷. Stąd w rzymskiej edukacji znaleźć musiały się odpowiednie wątki, które pozwoliły na wielowiekowe trwanie imperium.

Tradycyjny model rzymskiej edukacji opierał się o dom i rodzinę. Ojciec rodziny – *pater familias* – był najwyższym autorytetem, a przy tym wzorem do naśladowania. Tradycyjny model opiewali myśliciele, retorzy i poeci, co zresztą było elementem wspólnym między kulturą rzymską i grecką, jednym z wielu. Stosunek ojca do rodziny jasno wyłożył Ulpian Domicjan, najwybitniejszy prawnik rzymski, autor również definicji sprawiedliwości: „Ojcem rodziny nazywa się tego, kto ma w domu władzę; i

⁶⁶ H. Appel, *Z dziejów badań nad frekwencją wyborczą w późnorepublikańskim Rzymie*, „Klio”, 2018, t. XLVII, nr 4, s. 41-57.

⁶⁷ Przykładem państwa, które musiało uwzględniać w edukacji rozwój terytorialny/kolonialny, była Wielka Brytania w okresie XIX wieku i pierwszej połowy XX wieku. Potrzebni byli zarówno administratorzy, jak też technicy i inżynierowie, którzy ustawicznie pracowali nad podniesieniem poziomu gospodarczego kolonii, a więc i podnoszeniem zamożności metropolii. Wieloaspektowe działania w obszarze edukacji w Wielkiej Brytanii epoki wiktoriańskiej obserwowane były również w dziedzinie kształcenia żołnierzy i oficerów zawodowych, utrzymujących porządek w formowanych z tubylców armiach. Model ten był wprost wzorowany na działaniach Rzymian, jako pionierów myśli i realizacji ideałów imperialnych. Występowało także sprzężenie zwrotne – imperializm wpływał na szkoły, ale szkoły wpływały też na rozwój imperializmu również w klasach niższych. Kształcenie lokalnych kadr niskiego i średniego szczebla, posłusznych przede wszystkim kolonizatorom, pozwalało realizować ich interesy gospodarcze i społeczne. Zob.: F.H. Jones, *Tirocinium Imperii: Public School Education in the Victorian Era, the Classical Curriculum, and the British Imperial Ethos*, Middletown, CT, 2008; C. Griggs, *The Influence of British Public Schools in British Imperialism*, „British Journal of Sociology of Education”, 1994, vol. XV, no. 1, p. 129-136; S. Nurullah, J.P. Naik, *The History of Education in India During the British Period*, Bombay 1943.

słusznie określa się go tym mianem, nawet gdyby nie miał żadnego syna, ponieważ nazwą tą określamy nie tylko samą osobę, ale także jej prawa”⁶⁸. Zaraz po ojcu znajdowała się *mater familias* oraz dzieci z zachowanym prymatem potomstwa męskiego, oraz wliczana zwyczajowo do rodziny służba złożona z wyzwoleńców i niewolników⁶⁹.

Ojciec i matka, będący wzorem dla potomstwa, dbając tak o wychowanie, jak i przystosowanie dzieci do życia, zapewniali sobie przy tym jednocześnie pomoc na starość. Stąd też Rzymianie często wskazywali na to, że zarówno zbytnia pobłażliwość, jak też tyranizowanie dzieci wpływa na nie degenerująco. Tego zdania byli zarówno Seneka⁷⁰, jak Terencjusz⁷¹. Ten drugi wprost odbierał tyranizującemu ojcu „ojcostwo”, porównując go raczej do pana niewolników.

Demoralizujący wpływ niewłaściwego wychowania w okresie młodzieńczym przekładał się na życie społeczne i polityczne wychowanka oraz jego późniejsze działania. Nadwyrażając pojęcie autorytetu, *auctoritas*, oraz podważając zaufanie do osób wyżej postawionych w hierarchii, godził więc ostatecznie w autorytet władz państwowych. Było to tym gorsze, że republikańskie instytucje życia publicznego w Rzymie funkcjonowały nie na zasadzie przymusu, ale w wyniku społecznego konsensusu i nadania im statusu szanowanych i respektowanych⁷². Za sytuację krytyczną o katastrofalnych skutkach miano zaś tę, kiedy ojciec zaprzeczał czynem głoszonym przez siebie zasadom i naukom.

Ideały ojcostwa opisywali najwięksi rzymscy myśliciele, jak Marek Aureliusz czy Kato Starszy. Pisali oni o przekazywaniu istotnych cnót obywatelskich i społecznych a także korzystnego jednostkowo i dla zbiorowości stylu życia: [Ojcu] *zawdzięczam umiłowanie skromności i charakter męski*, a także odrazę do przemocy i prosty, niezbyt kowny tryb i styl życia. Cechy te wiele znaczyły w okresie rzymskim głównie dlatego, że prowadziły do pozytywnego odbioru jednostki przez społeczeństwo, zjednywały szacunek (także dzięki nie epatowaniu zbytkami) oraz, w razie potrzeby, służyły ojczyźnie w najcięższych potrzebach (męski charakter i prosty, by nie powiedzieć – żołnierski, styl życia)⁷³.

⁶⁸ A.P. Stefańczyk, *Pater Familias*, „Człowiek w Kulturze”, 2011/2012, nr 22, s. 207-227.

⁶⁹ A. Burzyńska-Kamieniecka, *Łaciński językowo-kulturowy obraz DOMU (wybrane aspekty)*, „Acta Universitatis Warislawiensis. Język a Kultura”, 2017, t. XXVII, s. 255-276.

⁷⁰ I. Błaszczyk, *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Bydgoszcz 2003, s. 77-79.

⁷¹ J. Jundziłł, *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej okresu III w. p.n.e. – III w. n.e.*, Bydgoszcz 2003, s. 46-48.

⁷² P. Jaroszyński, *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze”, 2011/2012, nr 22, s. 5-17.

⁷³ Marek Aureliusz, *Rozmyślania*, tłum. M. Reiter, Kęty 2008, s. 1-3.

Znaczenie dobrego wychowania przez ojca było tak wielkie, że w świetle prawa ustanowionego w rozkwicie cesarstwa matka mogła pozbawić ojca opieki nad dziećmi, jeśli nie wywiązywał się z obowiązków i zachowywał w sposób niegodziwy i szkodliwy dla dzieci⁷⁴. Prawo to było istotne zwłaszcza w stosunku do wychowania chłopców, matka bowiem po okresie wczesnego dzieciństwa jej potomstwa, od 7 roku życia, zwyczajowo traciła władzę wychowawczą nad męskim potomstwem. W opinii Seneki matka odpowiadała za uformowanie dzieci pod względem emocjonalnym, formację etyczno-duchową i fizyczną pozostawiając nadzorowi ojca⁷⁵. Świadczy to także o roli społecznej kobiety i jej miejscu w rodzinie i społeczeństwie⁷⁶, o których Seneka miał wysokie zdanie, uznając po pierwsze równouprawnienie z mężczyznami w członkostwie w społeczeństwie, a po drugie wskazując na ich emocjonalność, potrzebną równie jak rozum, choć niosącą ze sobą także zagrożenia⁷⁷.

Wychowanie obywatelskie rozpoczynało się więc już w domu, a pierwszymi wychowawcami byli rodzice. Przykład rodziców – tak ich osobisty, jak też ich wzajemnej relacji – kształtował podstawy cnót ludzkich i obywatelskich. Seneka jasno pokazywał rolę rodziców, a także wyznaczał skuteczną metodę pedagogiczną dla szkolnictwa publicznego, mówiąc: „długa droga przez przepisy, krótka przez przykłady”⁷⁸.

Wpływy pedagogiki greckiej były wykorzystywane jeszcze przed podbiciem Peloponezu przez Rzymian. Wielka kolonizacja grecka z VIII wieku przed Chrystusem spowodowała, że przez sieć miast-faktori handlowych kultura grecka oddziaływała w całym basenie Morza Śródziemnego. W bezpośredniej bliskości etruskiego jeszcze Rzymu znajdowało się kilka takich miast, dziś uważanych za bezsprzecznie włoskie, a więc w przeszłości rzymskie – Neapol, Tarent (ówcześnie: Taras), Ankona, Syrakuzy czy Marsylia (Massilia)⁷⁹. Wpływy kulturowe Greków były więc obecne także wśród „nieokrzesanych” jeszcze Etrusków, którzy przyjęli dzięki temu greckie metody pedagogiczne.

⁷⁴ J. Carpocino, *Życie codzienne w Rzymie w okresie rozkwitu cesarstwa*, Warszawa 1960, s. 125-128.

⁷⁵ I. Błaszczuk, *Seneka Młodszy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 3, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2004, s. 709.

⁷⁶ Por. D. Górski, *Kobieta w starożytnym Rzymie: podmiot... czy przedmiot prawa?*, „Studenckie Zeszyty Naukowe”, 2002, nr 5, s. 67-73.

⁷⁷ O stosunku Seneki do kobiet i ich pozycji społecznej zob. Błaszczuk I., *Seneka...*

⁷⁸ E. Bartkowiak, *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, nr 12, s. 271-294.

⁷⁹ J. Zajac, *Teorie migracyjne i autochtoniczne: problemy etniczne prehistorycznej Italii: z ekskursem o tzw. Ilirach*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia”, 1996, nr 29, s. 21-35; J.M. Ślusarczyk, *Horyzonty geograficzne starożytnych turystów greckich*, „Turystyka Kulturowa”, 2017, nr 4, s. 42-58.

Model grecki realizowany był w szkołach przedrzymskich (etruskich) i później w okresie Imperium. Rzym opracował i wdrożył system szkół elementarnych oraz elementy nauczania domowego. Do pierwszych uczęszczały dzieci i młodzież z rodzin biednych, na drugie pozwalali sobie ludzie zamożni.

Szkoły elementarne służyły alfabetyzacji wolnych Rzymian oraz przygotowaniu ich do służby wojskowej, a to ostatnie stało się czynnikiem, który spowodował wzrost liczebności placówek i ich znaczenia dla państwa⁸⁰. Z drugiej strony we wczesnym okresie republikańskim być może części absolwentów udawało się uzyskać wykształcenie potrzebne nie tylko do służby wojskowej, ale i do sprawowania funkcji publicznych. Wraz z rozwojem oligarchicznego republikanizmu szanse te zmniejszały się. Mimo to należy wnosić, że szkoła poza nauczaniem czytania, pisanie i rachunków dawała także podstawowe informacje o państwie i prawie. Argumentem, który to potwierdza, jest fakt, że od wprowadzenia tzw. *Prawa XII tablic*, stało się ono lekturą obowiązkową uczniów szkół elementarnych. Potwierdza to to, że Rzymianie doskonale wyczuwali, jak ważna jest znajomość obowiązków i praw w społeczeństwie. Szkolnictwo rozpowszechniało się szybko, co jednak nie szło w parze z jakością edukacji.

Główny problem leżał tam, gdzie zawsze – w finansowaniu. Szkoły powszechne około IV wieku przed Chrystusem były istotnie powszechne, znajdowały się bowiem w większości miejscowości, jednak warunki lokalowe i kadrowe pozostawiały wiele do życzenia. Piotr Mazur pisze wprost, że szkoły były „lokowane pod nędznymi wiatami, na skrzyżowaniach ulic (...), nauka odbywała się zazwyczaj w małych i ciasnych pomieszczeniach”⁸¹. Niedofinansowani byli także nauczyciele. Główną metodą nauki była metoda pamięciowa, pisać uczono na kamiennych tabliczkach. Czy poza treściami omawianymi przy lekturze *Prawa XII tablic* pojawiały się inne tematy, które można by dziś określić jako należące do dziedziny edukacji obywatelskiej, pozostaje kwestią domniemań. Nie można jednak zapomnieć promujących ideał obywatelsko-państwowy i „narodotwórczych” dzieł klasyków rzymskich z Wergiliuszem i jego *Eneidą* na czele.

Przypuszczać jednak należy, że szkoły te promowały republikański model rządów oraz utwierdzały przekonanie młodych Rzymian o wyższości swojej klasy. Z uwagi na

⁸⁰ P. Veyne, *Cesarstwo Rzymskie*, [w:] *Historia życia prywatnego*, t. I, pod red. P. Veyne, Warszawa 1998, s. 30-32.

⁸¹ P. Mazur, *Zarys historii szkoły...*, s. 24. Widoczna jest analogia do początków polskiego szkolnictwa elementarnego w zaborach rosyjskim i austriackim oraz odbudowy po odzyskaniu niepodległości. Szkoły, prowadzone często „kątem” u gospodarzy, przez nisko opłacanych nauczycieli, tworzyły jednak podstawy do rozwoju szkolnictwa w okresie międzywojennym.

to, że państwo było w znacznym stopniu zmilitaryzowane, o czym zresztą świadczą liczne wojny i podboje dokonywane w tym czasie, edukacja obywatelska, której elementem musiało być sławienie cnót żołnierskich, była przydatna, a właściwie żywotnie konieczna dla państwa⁸².

Dwa stulecia później, w III w p.n.e., podniesiono poziom edukacji, w tym edukacji obywatelskiej, wprowadzając szkoły średnie, w których ważnym przedmiotem nauczania było wychowanie obywatelskie. Prowadzone było ono w trakcie innych nauk, w trakcie objaśniania gramatyki, pism, dzieł literackich, a także podczas nauczania prawa przez prawników rzymskich. Praktyka w tworzeniu pism czy mów była konieczna dla świadomego obywatela z ambicjami – sztuka oratorska i retoryczna, warto pamiętać, była ówczesnie głównym narzędziem walki politycznej i obywatelskiej. Dodatkowo uczono także analizy przepisów prawnych⁸³.

W ten sposób uformował się kanon przedmiotów szkolnych, *septivium*, rozszerzany o przedmioty będące sztukami wyzwolonymi: medycynę, architekturę, psychologię, prawo, wojskowość, ekonomię, geografę, filozofię społeczną i etykę. *Septivium* nauczało podstaw i zostało potem przejęte przez średniowiecze w postaci *trivium* i *quadrivium*, a z pozostałych aż cztery przedmioty można zaliczyć do grupy przedmiotów zawierających elementy wychowywania obywatelskiego – prawo, wojskowość, filozofię społeczną i etykę⁸⁴.

Poziom nauczania obywatelskiego podniósł się w jeszcze w I wieku p.n.e., kiedy to napływ cudzoziemskich żołnierzy zmusił rządzących Rzymem do wprowadzenia systemu szkolenia z zakresu obowiązków i praw obywatelskich. Z drugiej strony w tym samym okresie wprowadzono bezpłatne nauczanie dla sierot, umożliwiając im pewien awans społeczny. Poszerzyło to dostęp do edukacji, a więc także zwiększyło zasięg jej oddziaływania. Z drugiej strony domniemywać można, co było powodem takiej państwowej hojności – wydaje się, że mogły to być ustawiczne wojny toczące m.in. przez Gajusza Juliusza Cezara, które wymagały stałego dopływu wyedukowanego „rekruta”⁸⁵.

⁸² E. Sciarrino, *Schools, Teachers, and Patrons in Mid-Republican Rome*, [w:] *A Companion to Ancient Education*, pod red. W.M. Bloomera, Hoboken, NJ, 2015, s. 226-239.

⁸³ S. Bonner, *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny*, New York 2012, s. 47-76.

⁸⁴ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 45-47.

⁸⁵ Edukacja obejmowała też dziewczęta, które nie miały zamkniętych dróg dalszego rozwoju intelektualnego, gdyż przyjmowane były także na akademie, do szkół filozoficznych i na protouniwersytety. O edukacji kobiet i wybitnych przedstawicielkach nauki starożytnej, w tym rzymskiej; zob.: A.Z. Zamorzanka, *uczone kobiety w dobie przedchrześcijańskiej (poetki, filozofki, lekarki, alchemiczki)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2015, nr 1, s. 11-46.

Szkolenie poborowych powoływanych do wojska i edukacji obywatelskiej kierującej młodzież na drogi kariery wojskowej, wypada przypomnieć, że rozwinięte militarnie państwo wielkości i o ambicjach Rzymu musiało mieć odpowiednie kadry zapewniające stałą ekspansję i utrzymanie zdobyczy terytorialnych. Treści obywatelsko-patriotyczne wpajane były więc nie tylko w szkole, w trakcie formacji intelektualnej, ale także podczas ćwiczeń gimnastycznych, które generalnie przygotowywały młodzieńców do służby wojskowej⁸⁶. Rozwinięty fizycznie i intelektualnie „rekrut”, potrafiący przynajmniej czytać i pisać (a więc uczestniczący w komunikacji za pośrednictwem pisemnych rozkazów), był nieodzownym elementem rozwoju Rzymu. W samym wojsku, zapewne podobnie jak w Sparcie, rolę edukatorów w zakresie obywatelskości i patriotyzmu przejmowali zwierzchnicy oraz ogólna kultura życia wojskowego z pieśniami i ceremoniałem oddziałującym na emocje.

Barbaryzacja i upadek Rzymu zakończyły rozwój szkolnictwa i zamknęły pewien rozdział w historii kształcenia obywatelskiego. Warto jednak zauważyć, że ideał wychowania obywatela rzymskiego – człowieka odczytanego, rozumiejącego swoje obowiązki i prawa, zdolnego do obejmowania i pełnienia funkcji publicznych w systemie republikańskim – stał się ideałem europejskim. Był to udoskonalony ideał grecki – wykształconego i świadomego obywatela zdolnego do obrony kraju.

Wypracowany przez Rzymian model, później przejęty przez chrześcijańskie państwa Europy, stał się modelem wzorcowym i podstawą dla rozwoju wychowania w okresie średniowiecznym i nowożytnym. Jego wpływ obserwowany jest także dziś, gdyż zaadaptowanie uniwersalnego, w swoim duchu humanistycznego wychowania i edukacji umożliwiło po wielu wiekach rozwój liberalnej edukacji w państwach demokratycznych⁸⁷. Do tego po raz pierwszy instytucjonalnie wprowadzona została dwujęzyczność nauczania, w tym przypadku językiem obowiązkowym była oczywiście greka⁸⁸.

Ideał greckiej *Arethé*, który przyjął się w Rzymie z istotnymi modyfikacjami, przekazywany w trakcie aktywności szkolnych, stał się dominującym przekonaniem politycznym nawet w okresie ukrytego, a potem jawnego już Cesarstwa, które wszak nie zrezygnowało z mechanizmów życia republikańskiego. Ten model sprawowania władzy, choć zmonopolizowany przez wielkie rody, stał się niedoścignionym ideałem w

⁸⁶ P. Bannard, *Military training*, [w:] *A Companion to...*, s. 483-495.

⁸⁷ Taką tezę wysuwa Martin Bloomer w książce *The School of Rome: Latin Studies and the Origin of Liberal Education*, Berkley 2012, s. 1-8.

⁸⁸ C. Baker, *Bilingual Education*, The Oxford Handbook of Applied Linguistics, Oxford 2010.

nadchodzących wiekach. O sile – czyli pośrednio także o jakości nauczania obywatelskiego w Rzymie – świadczy przede wszystkim powszechna akceptacja tej formy rządów oraz fakt, że Rzym rozrastał się terytorialnie, kulturalnie i cywilizacyjnie, stając się dominującym ośrodkiem politycznym na przełomie er przed i po Chrystusie.

1.2. Kształtowanie cnót obywatelskich w świecie chrześcijańskim

Średniowiecze i oświecenie wpłynęły znacząco na myśl obywatelską, głównie za sprawą chrześcijaństwa, które w tym okresie było dominującą religią europejską, wpływającą na życie i funkcjonowanie tak jednostek, jak i państw. Jako wspólnotowy sposób życia stanowiło o sensie i celu egzystencji ziemskiej, którym było zbawienie i życie wieczne. Stąd też wynikały określone postawy uświęcone mocą tradycji Kościoła. Głównymi myślicielami, którzy wpłynęli na chrześcijańskie myślenie o obywatelskości i obywatelstwie oraz na edukację w tym zakresie, byli św. Augustyn z Hippony i św. Tomasz z Akwinu. Ci ojcowie i doktorzy Kościoła w wielu swych pismach odnieśli się do tych spraw, ustalając na wiele wieków sposób ich postrzegania przez prawowiernych chrześcijan.

Chrześcijaństwo w pierwszych wiekach naszej ery stopniowo zdobywało coraz silniejszą pozycję, by w końcu za panowania cesarza Teodozjusza Wielkiego stać się religią panującą, spychając wcześniejsze wierzenia do rangi przesądów, herezji lub pogardzanego pogaństwa. Ten sojusz państwa z kościołem⁸⁹ miał dwa skutki. Po pierwsze – chrześcijaństwo stało się sposobem wspólnego życia w nadziei na zbawienie wieczne, po drugie – chrześcijaństwo przejęło tradycje i rzymski *modus vivendi*. Umożliwiło im to przetrwanie okresu chaosu rozpadu Imperium, migracji ludów i powstawania pierwszych państw, tradycje rzymskie odrodziły się w bardziej stabilnych epokach. W sposób oczywisty do chrześcijaństwa i rodzącej się chrześcijańskiej myśli pedagogicznej przeniknęły wzorce rzymskie, a więc też tradycje hellenistyczne. Rzymianie, którzy konwertowali się na chrześcijaństwo, wnosili doń swoje tradycje wychowania i nauczania, w tym także myśl państwową i obywatelskość republikańską.

⁸⁹ Sytuacja poszukiwania sojuszu między religią a państwem, świadcząca o częstym podporządkowaniu religii państwu i jego interesom w zamian za bezpieczeństwo i status religii panującej, pojawi się później w trakcie reformacji. Kościoły protestanckie będą poszukiwały oparcia w strukturach państwowych i u władców, czego efektem będą tak wojny religijne, jak też zasada *Quius regio, eius religio*, przyjęta w traktacie westfalskim kończącym wojnę trzydziestoletnią. Konfesjonalizacja państw miała jednak wpływ na sekularyzację. Szerzej zob.: B.S. George, *Niezamierzona reformacja...*, szczególnie rozdział III – Kontrolowanie kościołów, s. 159-224.

Pierwszym myślicielem chrześcijańskim, wychowankiem rzymskiego systemu edukacji, był św. Augustyn z Hippony. Urodzony w Algierii w mieszanej rodzinie rzymsko-berberyjskiej, od młodości miał kontakt z dwoma światami rządzącymi się – jeszcze – odmiennymi prawami. Przeszedłszy przez trzy stopnie rzymskiego szkolnictwa dwujęzycznego, zachował jak najgorsze wspomnienia kar cielesnych: „Oddano mnie do szkoły, abym się uczył liter, chociaż jeszcze nie wiedziałem, jaki z tego wyniosę pożytek, a przecież, gdy się opieszale uczyłem, karano mnie biciem (...). Śmiali się starsi, nawet rodzice, którzy mi przecież źle nie życzyli, śmiali z tych plag moich, wielkiego i ciężkiego naówczas nieszczęścia mego”⁹⁰.

Tak przekazany obraz późnorzymskiej szkoły wskazuje nie tylko na powszechność kar cielesnych, ale i na ich społeczną akceptację. Być może tak brutalne traktowanie skłoniło Augustyna do późniejszego folgowania popędom? Zmuszony do podjęcia pracy nauczyciela, wypracował własną opinię na ten temat, która potem znalazła odbicie w jego dziełach, uwzględniając jednak dorobek całej niemal pedagogicznej myśli starożytnej.

Za podstawowy warunek skuteczności pracy wychowawczej uważał św. Augustyn ścisłą współpracę domu i szkoły, przy czym dom „wychowywał”, zaś szkoła „kształciła”. Było to zresztą powszechnie rozumianym i akceptowanym podziałem obowiązków tak w rodzinach pogańskich, jak chrześcijańskich⁹¹. Współpraca ta ukierunkowana była na znalezienie optymalnej ścieżki rozwoju ucznia, co wskazuje też na indywidualistyczne podejście. Można o nim wnosić można ze słów: „Pożytecznie jest zaciągać wiadomości o wychowawcu, jakiego jest on usposobienia umysłu od tych, którzy go znają”⁹². W tym miejscu należy zaznaczyć, że Augustyn pisał przede wszystkim o nauczaniu wiary. Jego myśl pedagogiczną rozciągnąć należy jednak i na inne dziedziny, stanowi ona bowiem syntezę mądrości tradycji helleńsko-rzymskiej z jednej⁹³, i chrześcijańskiej doktryny miłości bliźniego z drugiej strony. Augustyn podaje bowiem – w pierwszym obszarze – liczne sposoby na ożywienie wykładu oraz zachęcenie uczniów do wysiłku. Zachęca bowiem do eksplorowania rzeczy i tematów nowych, a jednocześnie

⁹⁰ P. Mazur, *Zarys historii szkoły...*, s. 26.

⁹¹ S. Strękowski, *Odpowiedzialność rodziców chrześcijańskich za moralno-religijne wychowanie dzieci w I-II wieku*, „Civitas et Lex”, 2016, nr 4, s. 57-66.

⁹² Augustyn z Hippony, *De catechizandis rudibus*, [w:] *Pisma Katechetyczne*, Warszawa 1952, str. 5,6.

⁹³ „Do ciebie to zwracam się, Marku Tulliuszu, mówimy przecież o obyczajach i życiu młodzieży, której wychowanie i wykształcenie miały na względzie wszystkie twoje pisma”. Zob.: Augustyn z Hippony, *Dialogi filozoficzne*, t. I, Warszaw 1953, s. 133.

unikania powtarzania „rzeczy już znanych”⁹⁴, utrzymania zainteresowania, „wplatając w swą mowę niewinny jaki żarcik, lub pobudzając do jakiego uczucia szlachetnego przez przykład odpowiednio i żywo stosowany”⁹⁵. Równie istotna jest rola przykładu – w czym Augustyn przejmuje myśl Seneki – który pociąga szlachetnością czy żarliwością w podejściu do tematu⁹⁶.

Drugi obszar to chrześcijańska miłość bliźniego, nad którą należy pochylić się uważniej. Miłość bliźniego decyduje bowiem o indywidualnym postrzeganiu jednostki ludzkiej, unikaniu generalizacji. Augustyn pisze: „Za każdym razem inaczej przystosowuję usposobienie mojego serca, gdy widzę przed sobą – wykształconego albo niepiśmiennego, obywatela, obcego, bogatego, ubogiego (...) – i odpowiednio do należytego usposobienia mego serca mowa moja stawia kroki, postępuje i kończy się. A ponieważ ta sama wszystkim należy się miłość, dlatego nie to samo dla wszystkich stosuje się lekarstwo”⁹⁷. Perspektywa jedenastego przykazania każe więc dobierać indywidualne środki pedagogiczne, nie zaś traktować uczniów *en masse*, ale jednocześnie nie przesadzać z pochopnym stosowaniem tejże miłości, które także ma być dopasowane do odbiorcy.

Stosowanie grecko-rzymskich ideałów wychowawczych oraz, przede wszystkim, miłości bliźniego, stanowiło wyraz troski o dobro człowieka. Tak katecheza, nad którą szczególnie pochyla się Augustyn, jak i nauki humanistyczne czy algebra, prowadzą do pojęcia dobra i jego realizacji w praktyce. Celem nadrzędnym jest zaś zbawienie⁹⁸.

Tylko w niewielu fragmentach Augustyn odnosi się do nauczania o państwie i prawie czy kwestii obywatelskości. Powtarzając twierdzenia świętego Pawła⁹⁹, zatwierdza on statyczny porządek społeczny: „Rozkazano zaś również i sługom

⁹⁴ Augustyn z Hippony, *De catechizandis rudibus*, 13,8.

⁹⁵ Ibidem, 13,9.

⁹⁶ Ibidem, 4,7.

⁹⁷ Augustyn z Hippony, *Początkowe nauczanie katechizmu*, Poznań 1929, s. 17.

⁹⁸ Z. Marek, A. Walulik, *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, „Pedagogia Christiana”, 2017, nr 1, s. 29-47.

⁹⁹ Rz, 13,1-7. Święty Paweł pisze tam: „Każdy niech będzie poddany władzom, sprawującym rządy nad innymi. Nie ma bowiem władzy, która by nie pochodziła od Boga, a te, które są, zostały ustanowione przez Boga. Kto więc przeciwstawia się władzy – przeciwstawia się porządkowi Bożemu. Ci zaś, którzy się przeciwstawili, ściągają na siebie wyrok potępienia. Albowiem rządzący nie są postrachem dla uczynku dobrego, ale dla złego. A chcesz nie bać się władzy? Czyn dobrze, a otrzymasz od niej pochwałę. Jest ona bowiem dla ciebie narzędziem Boga, [prowadzącym] ku dobremu. Jeżeli jednak czynisz źle, lękaj się, bo nie na próżno nosi miecz. Jest bowiem narzędziem Boga do wymierzenia sprawiedliwej kary temu, który czyni źle. Należy więc jej się poddać nie tylko ze względu na karę, ale ze względu na sumienie. Z tego samego też powodu płacicie podatki. Bo ci, którzy się tym zajmują, z woli Boga pełnią swój urząd. Oddajcie każdemu to, mu się należy: komu podatek - podatek, komu cło - cło, komu uległość - uległość, komu cześć – cześć”: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, pod red. K. Dynarskiego, Poznań 2002.

chrześcijańskim, i dobrym wiernym, aby służyli chętnie i wiernie swoim panom doczesnym”¹⁰⁰. Podstawową nauką płynącą z Początkowego nauczania katechizmu w interesującym nas tu przedmiocie jest przedstawienie obowiązku posłuszeństwa obywatelskiego. Augustyn pisze bowiem: „na podstawie praw ludzkich oddajemy panującym, kiedy i Sam Pan, aby dać przykład tej zdrowej nauki, za ludzką głowę, w którą przyobłókl Swe Bóstwo, nie wzbraniał się zapłacić podatku”¹⁰¹.

Odnosił się tym do fragmentu Ewangelii Mateuszowej, w którym Chrystus nakazał Piotrowi zapłacić należną daninę. Miało to miejsce po dyskusji Piotra z poborcami podatkowymi, a powiązane było z krótkim wykładem na temat obowiązku posłuszeństwa wobec panujących oraz szacunku do systemu społecznego. Zbawiciel mówi w tym fragmencie wprost: „Żebyśmy jednak nie dali im powodu do zgorszenia, idź (...) i daj im [pieniądze] za Mnie i za siebie”¹⁰².

Doktor kościoła uważa jednak ten porządek za przemijający, a jego koniec ma mieć miejsce z nastaniem Królestwa Niebieskiego. Niemniej zasady dotyczące posłuszeństwa wobec państwa i stałości porządku społecznego weszły na stałe do kanonu nauczania chrześcijańskiego.

Powodowane takimi ideałami wychowawczymi, chrześcijaństwo weszło, ustawicznie się rozprzestrzeniając, w okres średniowiecza. Pierwsze wieki po rozpadzie Cesarstwa Rzymskiego były czasem rozkładu cywilizacji, a jej szczątki przetrwały właśnie dzięki chrześcijaństwu, które przejąwszy je, kultywowało je w nauczaniu kolejnych pokoleń duchownych¹⁰³.

W średniowieczu, zwłaszcza wczesnym i częściowo pełnym, obywatelskość przestała być tak masowym zjawiskiem, jak we wcześniejszej epoce. Należy podkreślić, że wciąż była to właśnie obywatelskość, nie obywatelstwo, z uwagi na jeszcze nie wykształcone poczucie narodowe nawet wśród warstw wyższych, w miejsce którego wciąż utrzymywały się przekonania klasowe i dopiero rodzące się przekonania o odrębności etnicznej. Większość ludności zamieszkiwała raczej, niż była obywatelami – uboższe warstwy łączyły z państwem i jego patriarchalnym władcą jedynie świadomość konieczności uiszczenia daniny od zbiorów oraz – choć nie było to jeszcze regułą do

¹⁰⁰ Augustyn z Hippony, *Początkowe nauczanie katechizmu...*, s. 26.

¹⁰¹ Ibidem, s. 25-26.

¹⁰² Mt, 17,24-27. Warto tu także przypomnieć, że zgorszenie jest jednym z najcięższych przewinień, o jakich mówi Chrystus. Zob.: Mt, 18,6-10.

¹⁰³ K. Ratajczak, *Geneza i rozwój szkolnego ustawodawstwa Kościoła w epoce średniowiecza (rekonesans)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2014, nr 3, s. 29-49; A. Eckmann, *Biskupia troska św. Augustyna o wychowanie i wykształcenie kapłanów*, „Verbum Vitae”, 2012, nr 21, s. 241-252.

XVIII wieku – język. Obywatelami stali się posiadacze ziemscy, którzy szybko przekształcili się w rycerstwo. Ich edukacja szkolna była jednak na niskim poziomie.

Trudno zaprzeczyć, że pomimo niemal zupełnego analfabetyzmu klasy świadomej politycznie, a za taką trzeba uznać rycerstwo i późniejszą szlachtę, w formowaniu jej członków obecne były elementy wychowania obywatelskiego. Realizowano je w procesie wychowania w domu oraz w czasie formacji na dworze panującego lub w otoczeniu panów feudalnych. Etapy tego formowania to paż i giermek, które kończyły się pasowaniem na rycerza. Naukę prowadzono więc przez naśladownictwo i przykład, a przekazywanymi cnotami obywatelskimi były męstwo w walce i lojalność wobec suwerena¹⁰⁴. Jednocześnie jednak edukacja szkolna, poza kandydatami do służby dyplomatycznej, była przez stan rycerski generalnie lekceważona. Nawet średniowieczna *lingua franca* – łacina – nie była tak powszechnym językiem, jak można by się spodziewać. Kiepskim przykładem byli choćby monarchowie, z których wielu nie potrafiło się nawet podpisać¹⁰⁵.

Szkoły *trivium* i *quadrivium*, oparte na modelu rzymskim, uczyły tych samych przedmiotów, co w poprzedniej epoce. Przygotowując uczniów do dalszego kształcenia w wybranych zawodach – prawników, urzędników, lekarzy – przekazywały pewne elementy wiedzy o państwie i prawie, ukierunkowane przede wszystkim na wierność donatorowi szkoły, lub władcy.

Model ten był uniwersalny w Europie na przestrzeni kilkuset lat od początków panowania Karola Wielkiego. Jeśli chodzi o inne warstwy społeczne – mieszczan czy chłopów – edukacja obywatelska w zasadzie nie istniała. Społeczności te żyły w dość zamkniętych kręgach, wytwarzając wokół siebie to, co dziś nazywa się kulturą lokalną lub ludową. Wyższe formy istnienia i świadomości zbiorowej, jak świadomość narodowa, były jeszcze niedostępne z uwagi na wiele czynników ograniczających – złą lub nieistniejącą komunikację, utrudniającą porozumienie nawet pomiędzy sąsiednimi wioskami czy regionami, zwłaszcza rozdzielone większymi odległościami, oraz niski poziom intelektualny¹⁰⁶. Pojawiała się za to tożsamość etniczna, wiązana przede wszystkim z odmiennością językową i kulturową mieszkańców.

¹⁰⁴ R. Żukowski, *Rycerstwo polskie X-XV w.*, Warszawa 1999, s. 144-146.

¹⁰⁵ S. Markowski, *Edukacja rycerska w średniowieczu*, cz. 1, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych”, 2012, nr 2, s. 230-236.

¹⁰⁶ Zientara B., *Struktury narodowe średniowiecza. Próba analizy terminologii przedkapitalistycznych form świadomości narodowej*, „Kwartalnik Historyczny”, 1977, nr 2, s. 287-311.

Sytuacja wyglądała nieco inaczej w przypadku duchowieństwa oraz urzędników dworskich (często także wywodzących się z kleru). Ich kształcenie odbywało się w szkołach kościelnych, a swoisty internacjonalizm kościoła powszechnego miał zapobiegać konfliktom państwowym. Lojalność w stosunku do państwa i władcy, któremu służył konkretny biskup czy kapłan, były jednak istotne w budowie tak państwa, jak i zrębów narodu. Służba państwu uznawana była także za służbę niebu¹⁰⁷, ale i to miało swoje granice, by wspomnieć posłuszeństwo kleru niemieckiej kurii w sporze o inwestyturę pomiędzy papieżem Grzegorzem VII a cesarzem Henrykiem IV w drugiej połowie XI wieku¹⁰⁸.

Drugą stroną tego medalu jest udział Kościoła Katolickiego w edukacji obywatelskiej. Propagowanie i mówienie o ustroju państwa, stabilizowanie nastrojów społecznych, działalność edukacyjna szkół klasztornych i wiele innych elementów przyczyniły się do rozwoju postaw patriotycznych i identyfikacji z ojczyzną, rozumianą już szerzej, nie tylko jako obszar widziany do horyzontu. Działalność propolska kościoła stanowiła jeden z fundamentów utrzymania się poczucia polskości pod zaborami i działalności niepodległościowej w okresie wszystkich konfliktów i katastrof XX wieku¹⁰⁹.

Drugim ojcem kościoła, który wniósł wiele do średniowiecznej chrześcijańskiej myśli pedagogicznej, był święty Tomasz z Akwinu. Jego pisma i myśli, często nawiązujące do filozofii i pedagogiki starożytnej, w tym do Arystotelesa, zawierają oryginalne rozwinięcie greckiej *Arethé* w postaci *disciplinae*. W myśli Tomistycznej jest ona cnotą samokontroli, nie stanowi więc samodzielnego, całościowego ideału wychowania, ale istotną część tegoż. Osiągnięcie, wpojenie czy też wypracowanie *disciplinae*, a więc i wychowanie jako proces polegający na oddziaływaniu wzajemnym wychowawcy i wychowanka, były w opinii Akwinaty konieczne i unikanie ich miało złe skutki. Podobnie też niszczycielskie było unikanie odpowiedzialności przez wychowawców. Święty Tomasz pisze: „W człowieku istnieje z natury jakaś podatność na cnotę, ale sama podatność nie wystarcza jeszcze do osiągnięcia doskonałej cnoty. Musi jeszcze dojść jakaś praca wychowawcza ze strony człowieka (...). Otóż doświadczenie uczy, że w tej pracy wychowawczej sam człowiek nie zdoła sobie wystarczająco i łatwo

¹⁰⁷ Myśl tę utrzymał także Tomasz Hobbes. Zob.: Tulejski T., *Behemot przeciwko Lewiatanowi – Thomas Hobbes o naturze rebelii*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, 2019, nr 1, s. 19-49.

¹⁰⁸ H.E.J. Cowdrey, *Pope Gregory VII, 1073-1085*, Oxford 2004, s. 129-166.

¹⁰⁹ P. Przesmycki, *Patriotyzm w nauczaniu Kościoła katolickiego*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, 2008, vol. 11, nr 2, s. 195-203.

poradzić. Doskonała bowiem cnota (...) wymaga skuteczniejszego wysiłku wychowawczego. I dlatego to wychowanie, którego celem jest doprowadzenie do cnoty, ludzie powinni otrzymać od kogoś innego”¹¹⁰. Wynika stąd nieodzowność wychowania, a więc konieczność sprawowania nadzoru wychowawcy nad wychowankiem. Kształcenie cnót, w tym *disciplinae*, miało wpływ nie tylko na wychowanka jako jednostkę, ale też na całość społeczeństwa.

Akwinata w sposób oczywisty przeniósł *disciplinam*, jako cnotę umiarkowanego wyrzeczenia się przyjemności, a także składnik cnót osobistych i obywatelskich także na stosunki społeczne również w wymiarze państwowym. Mówi o tym jasno: „A ponieważ każdy człowiek jest częścią państwa, dlatego niemożliwe jest, żeby był dobrym taki człowiek, który niedobrze ustosunkowuje się do dobra wspólnego”¹¹¹. Cnota, którą ma za zadanie wykształcić i utrwalić wychowanie, ma więc zasadnicze znaczenie także dla sposobów wspólnotowego życia chrześcijańskich społeczności. O tym, jak istotne było życie wspólnotowe chrześcijan w średniowiecznej Europie, oparte na zbiorowym przeżywaniu ziemskiej drogi do zbawienia zgodnie z nakazami Kościoła, świadczy między innymi ten cytat, ale także gwałtowny wzrost pobożności i uczestnictwa w praktykach religijnych w XIII i XIV wieku, nie spotykany wcześniej ani później. Paradoksalnie właśnie z tego głębokiego przejęcia się sprawami religii i zbawienia wzięła początek reformacja, dążąca, przynajmniej w swoich najgłębszych korzeniach, do odnowy moralnej Kościoła i wspólnoty chrześcijańskiej. To, że wybrano drogę rewolucyjną, stanowi błąd o tragicznych i ciągnących się do dziś skutkach¹¹².

Stąd też w *Summie teologicznej* pojawia się oddzielny tom poświęcony cnotom społecznym. Już w jednym z pierwszych artykułów św. Tomasz pisze: „Cześć należna Ojczyźnie i posłuszeństwo względem Niej wydaje się być tym samym, co sprawiedliwość społeczna, dotycząca ogólnego dobra”¹¹³. Co więcej, w myśli Tomaszowej patriotyzm wynika i jest bezpośrednio powiązany z miłością do rodziców, co stanowi nawiązanie do Cyncerona. Tomasz widzi więc państwo jako olbrzymią rodzinę rodzin: „Naczelnik państwa, któremu okazujemy szacunek, jest w stosunku do ojca (...), czym zwierzchnik nadrzędnej społeczności do zwierzchnika społeczności podrzędnej. Rodzina bowiem, którą kieruje ojciec, jest częścią tej społeczności, jaką rządzi naczelnik państwa”¹¹⁴. Za

¹¹⁰ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XIII, tłum. P. Bełch, Londyn 1986, s. 39.

¹¹¹ Ibidem, s. 19.

¹¹² B.S. Gregory, *Niezamierzona reformacja...*, s. 91-158.

¹¹³ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XX, Londyn 1986, s. 10.

¹¹⁴ Ibidem, s. 156.

najważniejszych wychowawców w życiu człowieka uważa św. Tomasz rodziców. Nie dopuszcza on przy tym wychowywania przez rodziców niewspółpracujących ze sobą, a widzi nawet jego odwrotne skutki w przypadku rozpadu małżeństw czy choćby separacji¹¹⁵.

Tu warto zaznaczyć, że w przeciwieństwie do dominujących ówczesnie poglądów, Akwinata uważa, że posłuszeństwo władzom państwowym jest obowiązkiem nie tylko chrześcijańskich poddanych wobec chrześcijańskiego władcy, ale i wobec władców pogańskich¹¹⁶. Był to przytyk wymierzony zwłaszcza w hierarchów kościelnych i kler pracujący w formalnie pogańskich państwach, nieuznających zwierzchności pogan lub innowierców i roszczących sobie prawo do co najmniej autonomii.

Doktor kościoła w ramach wiedzy o państwie i prawie oraz edukacji obywatelskiej utwierdza i potwierdza myśli i przekonania swoich poprzedników. Postrzega społeczeństwo w kategoriach klasowych, ściśle zhierarchizowane i uporządkowane. Utrzymanie tego porządku widzi jako element utrzymywania Bożego ładu na ziemi, ułatwiającego duszom przejście do Królestwa Niebieskiego.

Zmiany i rozwój edukacji obywatelskiej zaczęły się jeszcze w późnym średniowieczu, a kontynuowane były w okresie renesansu. Zakres tych przemian był duży, biorąc pod uwagę pewne zapóźnienia z wcześniejszych wieków, a ich głównym motorem były próby szerokiego przywrócenia ideałów wychowania starożytnego – greckiego i rzymskiego. Elementem tego było odrodzenie nauk humanistycznych, w tym filozofii i filozofii politycznej, a zwiększona świadomość narodowo-etniczna – zwłaszcza w zatamizowanych Włoszech czy Niemczech, gdzie dominowały niewielkie państwa – doprowadziła także do odrodzenia się myślenia w kategoriach państwowych oraz, co za tym idzie, edukacji obywatelskiej. Warto jednak pamiętać, że edukacja ta wciąż odnosi się przede wszystkim do warstw zamożnych, aktywnych politycznie i zainteresowanych w utrzymaniu lub zmianie konkretnego *status quo* na swoim terenie. Świadectwem odrodzenia w tym zakresie były pierwsze traktaty polityczne późnego średniowiecza Europy, w tym *Księżę* Niccolo Machiavellego.

Choć Machiavelli nie odniósł się w swoim traktacie o władzy do zagadnienia edukacji, można jednak uznać, że jego treść znacząco wpływa na nią, w tym na edukację obywatelską. Zważywszy na to, że głównym motorem działania władcy państwa – a

¹¹⁵ W. Piwowarski, *Rodzina jako społeczność naturalna według św. Tomasza z Akwinu*, „Prace z Etyki”, 1960, vol. 8, nr 2, s. 89-111.

¹¹⁶ Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XX, tłum. F.W. Bednarski, Londyn 1963, s. 149.

trzeba pamiętać, że ówczesne, rozbite politycznie Włochy były krajem szarpanym wojnami między udzielnymi, małymi księstwami – miała być siła jego kraju, winien on także dbać o lojalność poddanych. Wykształcenie w nich od najmłodszych lat miłości do państwa i postaw lojalistycznych z pewnością wpisywało się ten trend, jednak placówek szkolnych w późnośredniowiecznej Italii utrzymywanych przez państwo nie było wiele¹¹⁷. Jednak odnowiony przez Macchiavellego realizm polityczny¹¹⁸ doprowadził w późniejszych wiekach do powiązania interesu państwa z edukacją obywatelską.

W renesansowej Anglii rozwijał swoją myśl Tomasz More (Morus), dworzanin powiązany z panującym domem Tudorów. W swoim najbardziej znanym dziele – *Utopii* – Morus rozwija wizję nieistniejącego państwa, w którym szczęśliwy lud jest jednocześnie również doskonale zorganizowany. Elementem tej organizacji jest oczywiście także szkolnictwo. Gra ono dużą rolę nie tylko w życiu młodzieży, ale także osób dorosłych: „Codziennie bowiem rano, przed wschodem słońca odbywają się wykłady publiczne, na które obowiązkowo uczęszczają tylko wybrani osobno do pracy naukowej, poza tym jednak mnóstwo mężczyzn i kobiet bez względu na zawód uczęszcza dobrowolnie na różne wykłady zależnie od zamiłowania”¹¹⁹. Nauka podstawowa i rzemieślnicza były dla młodzieży obowiązkowe i jednocześnie bezpłatne dla uczniów obydwu płci. Wykształcenie przy tym stanowiło drogę do awansu społecznego: „Spośród ludzi wykształconych wybiera się posłów, kapłanów, traniborów, wreszcie samego księcia”¹²⁰.

Morusowska Utopia to państwo zbliżone do idealnego państwa Platońskiego, doskonale zorganizowanego, w którym obywatele znają swoje miejsce i realizują swoje powołania w służbie całości społeczeństwa: „Reszta ludności stale jest zajęta w zawodach pożytecznych”. Układ społeczny Utopii odzwierciedla idealny podział na uczonych, żołnierzy i pracujących, stworzony jeszcze w starożytnych Atenach¹²¹.

Kontrola państwa nad edukacją stanowi u Morusa centralny punkt rozważań, decyduje bowiem o utrzymaniu Utopii w działaniu. System edukacyjny przetwarza bowiem jednostki, formując je zgodnie z obowiązującą doktryną tak, że nie sprzeciwiają

¹¹⁷ R. Black, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge 2004, s. 1-33.

¹¹⁸ K. Czerwiński, *Tradycja republikańska i jej znaczenie dla współczesnej edukacji obywatelskiej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 2017, nr 3, s. 45-57.

¹¹⁹ T. More, *Utopia*, Lublin 1993, s. 69.

¹²⁰ Ibidem, s. 71.

¹²¹ J. Kowalczyk, *Tomasz More i jego utopia*, „Studenckie Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej”, 2002, nr 5, s. 39-43

się temu, co mogłoby się im w systemie państwowym nie podobać. Wszechstronna edukacja – jak można domniemywać także edukacja obywatelska, jeśli przygotowuje jednostkę do życia w ramach określonych przez lokalne prawo – stanowi więc największe dobrodziejstwo, jakie można sobie wyobrazić¹²².

Nie tylko zresztą Morus stworzył utopię jako wizję nowego, idealnego świata. Dzieła o podobnej tematyce powstawały w całej Europie, by wspomnieć Tomasza Campanellę czy Francisca Bacona. W każdym z nich temat edukacji był rozwijany dość szczegółowo, głównie dlatego, że podobnie jak Morus, autorzy zdawali sobie sprawę z fundamentalnego znaczenia edukacji (choć przypomina ona miejscami raczej indoktrynację) dla utrzymania swoich idealnych hipotetycznych państw¹²³. Wizje utopistów renesansowych zostały w XX wieku uwspółcześnione, utechnicznione, między innymi przez Aldousa Huxleya, który korzystając z odkryć biologii i techniki nadał utopii w swojej powieści *Nowy wspaniały świat* wymiaru koszmarnego i niehumanistycznego.

Okres reformacji nie zmienił wiele w teorii nauczania obywatelskiego. Wciąż tak katolicy, jak i protestanci wszystkich wyznań odwoływali się do św. Augustyna i św. Tomasza, jako autorytetów w tej dziedzinie, choć odrzucano ich myśli o objawieniu czy zbawieniu przez uczestnictwo w kościele. Reformacja jednak zacieśniła więzy państw i kościołów, gdy wyznania protestanckie szukały wsparcia u władców przed watykańską, potrydencką kontrreformacją. Również rzymski katolicyzm podążył tą drogą. W ten sposób państwa, przejmując kontrolę nad kościołami, wprzęgały je w mechanizmy oddziaływania na ludność, wykorzystując je także do promocji postaw legalistycznych i obywatelskich.

1.3. Nowożytny obraz edukacji

W czasach nowożytnych w części państw utworzono szkoły wojskowe, do których chłopcy kierowani byli już w wieku kilku lat. Kształcenie tam odbywało się w trybie skoszarowanym i było celowe na rzecz armii i flot. W carskiej Rosji były to korpusy kadetów o ośmioletnim programie nauczania, uwzględniającym wszystkie elementy rozwoju fizycznego, intelektualnego i duchowego. W sposób oczywisty szkoły te miały w swoich programach kształcenie obywatelskie, skoro ich celem było

¹²² S. Nicieja, *Współczesne spojrzenie na edukacyjne i pedagogiczne motywy w dziele Tomasza Morusa „Utopia” (1516)*, [w:] *Utopia a edukacja*. t. II, pod red. R. Włodarczyka, Wrocław 2017, s. 84-94.

¹²³ Danowska-Prokop, *Idealne państwo (społeczeństwo) w ujęciu renesansowych utopistów*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2016, nr 8, s. 2016, s. 140-149.

formowanie oficerów lojalnych wobec państwa i jego głowy koronowanej. Stopień oficerski ówczesnie równał się z byciem gentlemanem i umożliwiał awans do elit społecznych, a to również stanowiło element utwierdzający nabytą wierność państwu i władcy¹²⁴. W Rosji w różnych okresach funkcjonowały różne podziały szkolnictwa tego rodzaju i różne działały w jego ramach instytucje, ale z najciekawszych należy wymienić: Korpus Paziów¹²⁵, Aleksandryjski Sierocy Korpus Kadetów i szkoły junkrów. Progi tych szkół opuściło także wielu wybitnych oficerów-Polaków, którzy zapisali się w historii walk o niepodległość, by wymienić choćby generałów Józefa Burhardta, Józefa Dowbór-Muśnickiego¹²⁶ czy Jerzego Wołkowickiego.

Podobny system przyjęty został w Prusach, do czego przyczynił się „król kaprał” Fryderyk Wilhelm I. Analogiczne rozwiązania w okresie nowożytnym przyjęły także Francja i monarchia habsburska. Wielu następców tronu kierowano do tych szkół w oczywistym celu wykształcenia ich w sposób twardy i dania im podstaw do rządzenia państwem. Wysłanie do szkoły kadeckiej księcia Rudolfa, następcy tronu Austro-Węgier, syna Franciszka Józefa I i cesarzowej Elżbiety (znanej jako Sissi), stanowiło początek rozpadu tego małżeństwa, a także zламаło psychicznie Rudolfa i doprowadziło go w dalekiej konsekwencji do samobójstwa w Meyerling. Nie wszyscy więc byli zdolni do sprostania trudom wojskowego wychowania¹²⁷.

Już w XIX wieku instytucje takie powstawały w modernizującej się w błyskawicznym tempie Japonii epoki Meiji, a także w Stanach Zjednoczonych. Nieco wcześniej, bo w 1765 roku, w Warszawie utworzono Szkołę Rycerską. Były to instytucje oparte o ten sam model, który można nazwać spartańskim. Został on odpowiednio zmodyfikowany i stał się nieco bardziej humanitarny, niemniej warunki życiowe dzieci i młodzieży kadeckiej były wciąż twarde i ściśle regulowane rozkazami i regulaminami. Podstawą było skoszarowanie i ogólny rozwój, przy czym w stosunku do starożytnego pierwowzoru kładziony był znacznie silniejszy nacisk na rozwój umysłowy, głównie z powodu rozwoju technicznego środków prowadzenia walki – artyleria, marynarka i inne służby wymagały ludzi nie tylko znających się na mapie i potrafiących przeprowadzić

¹²⁴ Н. Н. Дурова, *От кадета до генерала: Повседневная жизнь русского офицера в конце XVIII – первой половине XIX века*, Moskwa 2010, s. 36.

¹²⁵ B. Garczyk, *Petersburg jako ośrodek akademicki przełomu XIX i XX wieku*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Seria: Zarządzanie”, 2016, nr 277, s. 115-134.

¹²⁶ J. Dowbór-Muśnicki, *Wspomnienia*, Bellona 2008, s. 19-27.

¹²⁷ T.F. Mroczkowski, *Co rozpętało I wojnę światową – scherzo venerologico*, „Przegląd Dermatologiczny”, 2010, nr 97, s. 349-353.

musztrę, ale także sprawnych w liczeniu czy dysponujących wiedzą ogólną o różnych zastosowaniach. Do tego wymagano ogłady towarzyskiej – oficer był bowiem reprezentantem państwa, żywym świadectwem jego poziomu intelektualnego i kulturalnego.

Przykładem zinstytucjonalizowania i podporządkowania wychowania przepisom państwa było uregulowanie rytmu dobowego wszystkich uczelni w Rosji carskiej na mocy centralnych rozporządzeń. Określono tam z piętnastominutową dokładnością czas potrzebny na wykonywanie poszczególnych czynności w rodzaju toalety porannej, godzin nauki, ćwiczeń, przerw i integracji w grupach¹²⁸.

W tym okresie edukacja obywatelska odbywała się w zasadzie tylko w szkołach tego rodzaju, choć coraz wyraźniej widać było budzącą się w trakcie i po epoce wojen napoleońskich świadomość narodową i państwową ludów Europy. Zaznaczyły się tu także wpływy uświadomionego duchowieństwa – nie tylko katolickiego w Polsce, ale także różnych wyznań protestanckich w Niemczech czy na Węgrzech – oraz dawała skutki akcja alfabetyzacji i rozwój sztuki narodowej, znanej nie tylko poza wąskimi kręgami lokalnych kultur ludowych. Przenikanie wydarzeń narodowych i wielkich postaci do świadomości klas niższych przyczyniały się do tworzenia poczucia przynależności narodowej¹²⁹. Można to uznać za formę edukacji obywatelskiej w bardzo prostym wymiarze, ale skutecznej w dziedzinie budowania uczuć narodowych.

Tu warto zaznaczyć, że starożytne pojęcie obywatelskości, które można przełożyć na funkcjonowanie wczesnych społeczeństw średniowiecznych, w okresie nowożytnym, a już na pewno w XIX wieku straciło swoją aktualność. Obywatelskość rozumiana jako stosunek człowieka do systemu państwowego i klasowego, opierająca się na jego pozycji społecznej pełnoprawnego członka grupy rządzącej i posiadającej, akcentująca obowiązki jednostki, a nie jej prawa, zaczęła transformować w obywatelstwo. Pojęcie to oznacza przede wszystkim wolne (liberalne) użytkowanie praw i uprawnień nadanych obywatelom przez państwo w granicach określonych przez prawo, które to prawo może nakładać również określone obowiązki wspólnotowe i indywidualne. Najlepiej sformułował to John Locke, którego uważa się za twórcę tego pojęcia: „Wolność ludzi

¹²⁸ M. Kulik, *Polacy na petersburskich uczelniach wojskowych*, wystąpienie na Międzynarodowej Konferencji *Polski Petersburg – historia i pamięć* w Sankt Petersburgu w dniach 10-14.04.2013 r.: http://www.polskipetersburg.pl/images/upload/biblioteka/Polacy_na_petersburskich_uczelniach_wojskowych_Mariusz_Kulik.pdf [dostęp: 12.08.2020 r.]

¹²⁹ M. Wąsik-Linder, *Inscenizowanie bohaterów. Teatry ludowe i kult bohaterów na przełomie XIX i XX wieku*, „Prace Literaturoznawcze”, 2019, nr 7, s. 311-320.

pod władzą rządu oznacza życie pod rządami stałych praw, powszechnych w tym społeczeństwie i uchwalanych przez powołaną w nim władzę ustawodawczą. Jest to wolność do kierowania się swoją własną wolą we wszystkich sprawach, w których prawa nie zakazują, oraz niepodleganie zmiennej, niepewnej, arbitralnej woli innego człowieka”¹³⁰.

Wynika z tego, że przejście od form rządów feudalnych, zwłaszcza monarchii patrymonialnej, w której władca traktował swoje państwo jak własność i zarządzał nim zgodnie ze swoją wolą¹³¹, do form ustabilizowanych pod względem prawnym, pozwoliło na uzyskanie wolności w ramach określonych przez niezmiennie prawo. Proces powstawania monarchii parlamentarnych i absolutyzmów oświeconych, a w końcu demokracji parlamentarnych o ustroju określonym przez ustawy zasadnicze, umożliwił pojawienie się pojęcia obywatelstwa. Obywatelstwo oznacza nie tylko podleganie prawu i działanie w jego ramach, ale także możliwość aktywnego działania, w tym także sprzeciwu wobec władz, który w sprawiedliwych systemach przestał być karany śmiercią¹³².

Szczególnie wyjątkowy jest przy tym przypadek budowy poczucia narodowego pomimo braku istnienia państwa, czyli przypadek polski okresu zaborów. Jest szczególny z uwagi na to, że budzenie się świadomości narodowej w szerokich warstwach społeczeństwa nastąpiło w okresie, gdy nie istniało niepodległe państwo polskie, a jego tradycje kultywowała ludność poszczególnych zaborów. Kultura i myśl narodowa rozszerzały swój zasięg poza tylko tradycyjnie narodotwórczy stan szlachecki (niegdyś rycerski), obejmując lekceważone wcześniej mieszczaństwo (burżuazję) i uciskane chłopstwo. Wielkie zasługi dla rozprzestrzeniania i propagowania idei narodowej i niepodległościowej położyły zrywy powstańcze oraz codzienna działalność kleru katolickiego. Wyjątkowym jest to właśnie nie tylko samo przetrwanie, ale przede wszystkim rozwój narody i kultury narodowej¹³³.

W wieku XIX nowoczesne państwa przejęły niemal zupełną władzę nad edukacją młodych obywateli. Utworzony w Prusach trójstopniowy podział szkolnictwa na podstawowe, średnie i wyższe rozpowszechnił się w Europie i na całym świecie. Model

¹³⁰ J. Locke, *Drugi traktat o rządzie*, [w:] J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, Warszawa 1992, s. 178-179.

¹³¹ Choroby psychiczne władców, które wpływały na funkcjonowanie państw, nie były wcale rzadkością, zob.: W. Weir, *Lancasterowie i Yorkowie. Wojna dwóch róż*, Kraków 2013, s. 202-218; D. Jones, *Wojna dwóch róż. Upadek Plantagenetów i triumf Yorków*, Kraków 2018, s. 46-48, 174-190.

¹³² J. Klimczyk, *Kand, sądownictwo i tradycja umowy społecznej*, „Etyka”, 2007, nr 40, s. 144-159.

¹³³ R. Misiak, *Uwarunkowania społeczne powstawania narodów w Europie*, „Studia Koszalińsko-Kołońskie”, 2013, nr 20, s. 161-174.

ten pozwalał na przefiltrowanie populacji i wyłonienie najbardziej zdolnych jednostek przydatnych w dziele organizacji państwa. Z drugiej strony związanie szkolnictwa z państwem i nałożenie obowiązku szkolnego na wszystkich młodych obywateli pozwalało nie tylko na podniesienie średniego poziomu intelektualnego w społeczeństwie, ale też na kontrolę nad przekazywanymi im treściami. Co oczywiste w XIX wieku, epoce elektryczności, pary i nacjonalizmów, edukacja obywatelska zajęła poczesne miejsce w programach nauczania. Widocznym elementem nauczania obywatelskiego były portrety panujących zawieszane w szkołach, nauka hymnu, języka urzędowego, przekazywanie podstawowych wiadomości o funkcjonowaniu państwa i jego ustroju. Szkoła była pierwszą z państwowych instytucji, z którymi zetknąć musiał się każdy obywatel, na długiej drodze kontaktów z wojskiem oraz urzędami. Wychowanie fizyczne oraz wpajanie dyscypliny, których nie zaniedbywano, było pożyteczne zwłaszcza dla armii, które w XIX wieku rozrosły się i stały masowymi armiami narodowymi z poboru¹³⁴.

Podobny program realizowany był w szkołach prowadzonych przez związki religijne. Kontrolowane były one przez urzędników, jednak celowa polityka niektórych rządzących, na przykład kanclerza Niemiec Ottona von Bismarcka, dążyła do odebrania duchowieństwu wpływu na edukację i wychowanie nowych pokoleń. Szczególnie wrogo traktowany był w Niemczech rzymski katolicyzm, jako niepodporządkowany władzy krajowej, ale przede wszystkim podległy papieżowi (w przeciwieństwie do wyznań protestanckich nieuznających zwierzchnictwa Rzymu)¹³⁵. Dopatrywano się w jego działalności znamion rozsadzania od środka systemu państwowego, szczególnie w prowincjach zamieszkałych w większości przez ludność etnicznie obcą lub mieszanego pochodzenia, o której rząd dusz wciąż toczyła się ostra walka (np. Wielkie Księstwo Poznańskie czy Śląsk)¹³⁶.

Edukację obywatelską w monarchii habsburskiej oddał mimowolnie Joseph Roth w pięknej powieści o zmierzchu cesarsko-królewskiego świata naddunajskiego. Opisał on tam czytanekę, której główną postacią był dziadek głównego bohatera powieści. W czytance tej, przeznaczonej dla szkół elementarnych, bohaterski żołnierz oddawał życie

¹³⁴ Oddziaływanie to widocznej jest także w drugą stronę – wojsko i wojskowi często brali aktywny udział w życiu towarzystw sportowych, zob.: E. Roszkowska, *Austriackie środowiska wojskowe a powstanie i rozwój narciarstwa w Galicji*, „Historia Turystyki”, 2008, nr 19, s. 75-90.

¹³⁵ P. Steinbach, *Opór w stuleciu dyktatur – coś więcej niż nonkonformizm*, [w:] *Krzyżowa jako miejsce dialogu polsko-niemieckiego. Szanse na europejską narrację*, pod red. W. Czachura i A. Franke, Frankfurt nad Odrą 2013, s. 72-79.

¹³⁶ J. Miąso, *Szkolnictwo w XIX-wiecznej Europie i początki pedagogiki porównawczej w Anglii*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2009, nr 46, s. 85-146.

za młodego Franciszka Józefa I w bitwie pod Solferino, przyjmując na swoją pierś kulę wystrzeloną przez wrogiego strzelca wyborowego. Choć, nie wdając się w szczegóły fabularne, wypada stwierdzić, że nie była ona do końca prawdziwa, żołnierz bowiem nie zginął, to warto przytoczyć opinię Ministra Wyznań i Oświaty na temat tejże opowiadki:

„Ustępy podręczników szkolnych o historycznym znaczeniu, zwłaszcza zaś te, które dotyczą osobiście Najjaśniejszego Pana, Cesarza Franciszka Józefa I, jako też innych członków Domu Cesarskiego, powinny być, według ustawy z dnia 21 marca 1840 r., dostosowane do poziomu umysłowego uczniów oraz odpowiadać przede wszystkim celom pedagogicznym (...). W intencji zarówno wyższych, jak też niższych władz szkolnych leży, by przedstawić uczniom Monarchii bohaterskie czyny członków armii stosownie do dziecięcego charakteru, fantazji oraz patriotycznych uczuć dorastającej generacji, przy czym prawdziwość opisywanych zdarzeń nie ulega zmianie, unika się jedynie tonu oschłego, niezdolnego do pobudzenia fantazji lub patriotycznych uczuć młodzieży”¹³⁷.

Fragment ten pokazuje cele edukacyjne, wcale nie odbiegające od ówczesnej normy – pokazywanie w sposób korzystny głowy państwa i rodziny panującej, rozbudzanie uczuć patriotycznych i inspirowanie odwagi. Nie bez znaczenia było zapewne także fascynowanie chłopców mundurami i wojskowością, co miało ułatwiać pozyskiwanie ochotnika i rekruta w przyszłości¹³⁸.

Szkolnictwo parte o model pruski funkcjonuje do dziś z niewielkimi zmianami również w Polsce. Akademię, nauka hymnu, piosenek patriotycznych, uczestnictwo w uroczystościach narodowych i państwowych, nauka obowiązków i praw obywatelskich są codziennością polskich uczniów już od najwcześniejszych etapów nauczania. Omówienie tego będzie tematem kolejnego rozdziału.

Koncepcja narodowo-państwowa wpisuje się konserwatywny nurt pedagogiki. Ujmuje ona naród i tworzone przez nie państwo jako jedność, a celem jej działań jest wzmacnianie ducha i ofiarności narodu na rzecz państwa. Budowa moralnej siły narodu poprzez współpracę szkół, wyznań religijnych oraz aparatu państwowego miała doprowadzać do trwałości myśli narodowo-państwowej i umacniania państwa. Jej odmianą jest koncepcja narodowa, w myśl której istotne jest przede wszystkim państwo, które nie czyni rozróżnienia na obywateli tej czy innej narodowości. Jest to koncepcja

¹³⁷ J. Roth, *Marsz Radetzky'ego*, Budapeszt 2015, s. 25-26.

¹³⁸ Zainteresowanie bronią czy mundurami wykorzystywano także później: A. Kamiński, „*Poemat pedagogiczny*”, Antoni Makarenko, tłum. B. Rafałowska, Warszawa 1946: [recenzja], „Przegląd Socjologiczny”, 1948, nr 10, s. 742-749.

charakterystyczna dla państw wielonarodowościowych, na przykład Monarchii Habsburskiej, Stanów Zjednoczonych¹³⁹ czy Polski międzywojennej¹⁴⁰.

Jednym z etapów rozwoju wychowania obywatelskiego było wychowanie partyjne, które zapoczątkowało utworzenie Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich na gruzach Rosji carskiej. Państwo to było z gruntu upolitycznione, a jego szkielet przestały tworzyć znane dotychczas klasy społeczne. Monopartyjność i zakaz innej niż akceptowana przez Wszechzwiązkową Komunistyczną Partię (bolszewików) działalności, oraz opanowanie struktur szkolnych doprowadziły do zmiany obiektu nauczania obywatelskiego – w miejscu państwa pojawiła się partia, która uosabiała państwo, a następnie (czy w zasadzie równocześnie) przywódca lub ściśle grono kierownictwa partyjno-państwowego. Było to więc rozwinięcie doktryny nauczania państwowego nacjonalistycznego do nauczania państwowo-politycznego. Bo o ile szkoła XIX-wieczna starała się przynajmniej o apolityczność w rozumieniu braku obstawania za konkretnym stronnictwem krajowej sceny politycznej, o tyle szkoła modelu sowieckiego zdecydowanie opowiadała się za panującymi przekonaniami i wpajała je znacznie intensywniej i skuteczniej niż inne dziedziny wiedzy¹⁴¹. Działania te prowadzono zresztą zupełnie jawnie, deklarując wpajanie przekonań marksistowskich jako główny cel edukacji. W sposób oczywisty walczono z nauczaniem kościelnym¹⁴². Do tego stopnia upolitycznienia, indoktrynacji i antyklerykalizmu nie doszły nawet szkoły niemieckie w okresie władzy Adolfa Hitlera¹⁴³.

Efekty edukacji politycznej doskonale oddał w swojej satyrze *Zapiski oficera Armii Czerwonej* Sergiusz Piasecki. Mając kontakt z wieloma oficerami sowieckimi w trakcie okupacji Wilna w latach 1939-1941, wyrobił sobie on jednocześnie opinię na temat skutków tego rodzaju edukacji. Jest ona z zasady przesiąknięta treściami propagandowymi i jej sztucznym językiem, nowomową, ogranicza także pole widzenia świata do jednej jedynej słusznej ścieżki. Wystarczy spojrzeć na pierwszy akapit książki:

„Towarzyszowi I.W. Stalinowi

¹³⁹ J.M. Winkelman, *Citizenship education and American nationalism*, Chapel Hill 2007, s. 9-22.

¹⁴⁰ M. Szpietowski, *Naród i wychowanie w myśli Romana Dmowskiego*, „Niepodległość i Pamięć”, 2005, nr 12, s. 149-154.

¹⁴¹ R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (Homo Sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2018, nr 4 s. 297-322.

¹⁴² R. Grzybowski, *Laicyzacja szkoły jako forma walki władz komunistycznych z Kościołem katolickim i obecnością religii w wychowaniu dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1944-1956*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 2016, nr 1, s. 559-579.

¹⁴³ A. Heck, *Dziecko Hitlera. Moja młodość wśród nazistów*, Poznań 2020, s. 20-45.

Noc była czarna jak sumienie faszysty, jak zamiary polskiego pana, jak polityka angielskiego ministra. Lecz nie ma siły na świecie, która by powstrzymała żołnierzy niezwyciężonej Armii Czerwonej, idących dumnie i radośnie wyzwalać z burżuazyjnego jarzma swych braci: chłopów i robotników całego świata”¹⁴⁴.

Nawet ten krótki fragment pokazuje sposób myślenia człowieka poddanego – można to nazwać wprost – indoktrynacji politycznej. Edukacja taka tworzy dodatkowo bardzo giętki kręgosłup moralny u wychowanka – staje się on zależny od decyzji przywódców, którzy dzięki temu nie są skrepowani żadnymi normami etycznymi, moralnymi a często nawet zwykłą logiką. Postać lejtnanta Zubowa świadczy o tym doskonale.

Powojenna Europa i świat podzieliły się na dwa obozy – liberalnej demokracji zachodniej i ludowej demokracji wschodniej. Pierwszy rozwijał liberalne szkolnictwo, w którym w dziedzinie edukacji obywatelskiej kładziono nacisk na zrozumienie mechanizmów działania demokratycznego państwa prawa, zaś w rozszerzonej o Europę Centralną i Wschodnią strefie dominacji komunizmu edukacja obywatelska była, wzorem radzieckim, edukacją partyjną. Ostateczne zwycięstwo demokracji liberalnej na przełomie lat 80. i 90. XX wieku doprowadziło do zmian w nauczaniu obywatelskim w państwach byłego bloku wschodniego.

Rozwój nauczania obywatelskiego od starożytności po współczesność wykazuje swoistość cykli myśli i postaw. Od Sparty, przez wychowanie średniowiecznego rycerstwa, po korpusy kadeckie i totalitaryzmy XX wieku miało ono skażenie w postaci ukierunkowania działań edukacyjnych w obszarze obywatelskim na ostateczny cel, jakim było służenie przez obywatela państwu – tak w pracy i życiu, jak też odbywaniem służby wojskowej. Państwo jako gestor i fundator działań musiało wszak osiągać z tego tytułu korzyści, głównie w postaci uzyskania doborowego materiału ludzkiego, odsianego w procesie edukacji oraz wstępnie przygotowanych żołnierzy. Nawet, wydawałoby się, demokracja ateńska, pierwowzór liberalnych demokracji, nie odrzucała całkowicie służby państwu, kształtowanie obywatelskie interpretując przede wszystkim jako służące państwu, nie tylko obywatelowi.

Obywatel i jego interes pozostawały zawsze na uboczu zainteresowań, a już zwłaszcza w komunistycznej Rosji. Wprawdzie wybitne jednostki radziły sobie

¹⁴⁴ S. Piasecki, *Zapiski oficera Armii Czerwonej*, Londyn 1957, s. 5.

doskonale, osiągając zaszczytne miejsca w społeczeństwie, o tyle jednak społeczeństwo *en masse* pełniło rolę służebną wobec państwa, realizując swoim wysiłkiem jego potrzeby.

Warto zwrócić przy tym uwagę na to, że edukacja obywatelska do czasu zaistnienia państw narodowych i rozszerzenia się poczucia obywatelskości na szerokie rzesze społeczeństwa, nie tylko na warstwy wyższe, kierowana była głównie do chłopców, którzy swoim trudem, życiem i zdrowiem mieli wspomagać państwo jako urzędnicy czy żołnierze. Dziewczęta były przy tym grupą marginalizowaną, a ich postawa patriotyczna – i to nie zmieniało się w zasadzie w żadnym ustroju, może poza demokracją liberalną, w której nie jest to już tak istotne – wyrażała się przede wszystkim wiernym wypełnianiem obowiązków domowych i rodzeniem dzieci. Ten pogląd nieobcy jest i teraz wielu państwom, choć ruchy emancypacyjne kobiet nieco połuziły te ograniczenia. Mimo kolektywnych form kształcenia, obecnych już od starożytności, a nawet pewnych działań koedukacyjnych, kształcenie dziewcząt do służenia społeczeństwu i państwu w większości przypadków polegało na czerpaniu wzorców od matki.

1.4. Współczesne koncepcje edukacji obywatelskiej

XX wiek wprowadził do użytku kilka nowych koncepcji edukacji obywatelskiej, choć należy pamiętać, że wciąż osadzone są one na gruncie społeczeństwa transformującego się powoli, w wielowiekowych procesach, czerpiącego z dokonań poprzednich epok. Warto tu zwrócić uwagę na to, że edukacja, jak wiele innych dziedzin życia społeczeństw ludzkich, nie lubi rewolucji, znacznie lepiej znosząc stopniową ewolucję.

Wyzwania współczesności, o której można mówić w okresie od zakończenia II wojny światowej, są zupełnie inne, niż to, z czym stykały się społeczeństwa XIX i pierwszej połowy XX wieku. Nie można tu jednak próbować stratyfikować i decydować o tym, które problemy i zagadnienia są trudniejsze czy groźniejsze. Równie niebezpieczne było bowiem tworzenie imperiów¹⁴⁵, co ich późniejszy demontaż. Inne były też zagrożenia wojenne – pojawienie się broni jądrowej, choć z jednej strony

¹⁴⁵ H.L. Weddelling, *The European Colonial Empires: 1815-1919*, New York, NY, 2004, s. 74-146.

umocniło pokój na świecie¹⁴⁶, zupełnie przemodelowało pojęcie strachu¹⁴⁷ oraz doprowadziło do zupełnej zmiany postrzegania mieszkańców innych państw, którzy już od Wielkiej Wojny tracili twarz wroga, a zyskiwali bliźniego. Nawet agresywna propaganda państw socjalistycznych nie mogła zagłuszyć rodzącego się przeczucia, że ewentualna wojna skończy się nie podbojem jednego czy kilku państw i zagładą ich ludności, ale zniszczeniem całego rodzaju ludzkiego¹⁴⁸. Powstało więc pytanie, na które musiała odpowiedzieć też edukacja obywatelska – czy warto walczyć w wojnie, w której przegrają wszyscy?

Zwiększający się dobrobyt oraz większe możliwości migracji, które otwierały się przed ludźmi, a przed obywatelami państw bloku socjalistycznego po roku 1990, również wpłynęły na pojęcie obywatelstwa i edukację obywatelską. Kształcenie młodzieży, zwłaszcza tworzenie w niej poczucia przywiązania do kraju i tradycji, musiało stawić czoło trudnościom ekonomicznym, które skłaniały do emigracji. Było to najtrudniejsze zadanie, które w ciągu ostatnich trzech dekad stało na przykład przed Polską, Węgrami, Słowacją czy państwami bałtyckimi.

Czy nowoczesne koncepcje opisane w tym podrozdziale zdadzą egzamin, przekonać się będzie można dopiero za jakiś czas. Wiadomo już jednak niemal na pewno, że przetestowane w XIX i XX wieku koncepcje niekoniecznie pasują do globalizacji, makdonaldyzacji¹⁴⁹ i wielu innych zmian i zagrożeń, które przyniósł ze sobą XXI wiek.

Koncepcja obywatelska demokratyczna została wypracowana w krajach demokracji liberalnej, jako próba utwierdzenia jej ideałów. Jej celem było takie wychowanie młodzieży, by aktywnie uczestniczyła w życiu politycznym i społecznym, ale jednocześnie było to wychowanie, jak określił Zbyszko Melosik, neopragmatyczne, pozwalające na konstruowanie rzeczywistości politycznej bez odwoływania się do

¹⁴⁶ Od II wojny światowej nie walczyły ze sobą dwa państwa posiadające broń atomową. Gwarancja wzajemnego zniszczenia, na której opierały się i wciąż opierają doktryny użycia broni masowego rażenia, powoduje, że wielkie, symetryczne wojny wielkich państw skończyły się, za to wzrosła liczba wojen lokalnych i asymetrycznych. Zob.: S. Zarychta, *Broń jądrowa w kształtowaniu bezpieczeństwa 1945-2015*, Warszawa 2016, s. 590-600.

¹⁴⁷ M. Zaremba, *Powojenne paniki wojenne: Polska 1945-1980*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2019, nr 63, s. 61-97.

¹⁴⁸ Ślady tych obaw widać wyraźnie w kulturze popularnej Zachodu, od książki N. Shute’a, *Ostatni brzeg*, przez film o tym samym tytule, po kultową produkcję S. Kubricka *Dr. Strangelove, czyli jak przestałem się martwić i pokochałem wojnę* z 1964 r. Krótkie przedstawienie tematu zob.: E. Zwolak, *Postapokaliptyczna wizja nuklearnej zagłady w powieści Nevila Shute’a „Ostatni brzeg”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF”, 2016, nr 2, s. 101-112.

¹⁴⁹ J. Gondek, *Makdonaldyzacja jako metoda organizacji życia społecznego*, „Człowiek w Kulturze”, 2017, nr 27, s. 355-371.

wartości absolutnych i uniwersalnych¹⁵⁰. Koncepcja ta pozwalała więc tworzyć kogoś, kogo można nazwać patriotą uniwersalnym, oderwanym od dawniej obowiązujących wzorów – Polaka-katolika, patrioty-katolika i temu podobnych.

W pewnej opozycji do tych koncepcji stworzone zostały inne, z których część znalazła zastosowanie w praktyce. Stanowią one propozycje działań edukacyjnych dostosowanych do wyzwań współczesności i przyszłości, ale wciąż silnie bazują na dziedzictwie przeszłości. Część z nich opiera się na nim w sposób pozytywny – odwołując się do wartych naśladowania i pamięci elementów historii, a do tego grona można zaliczyć koncepcję edukacji obywatelskiej w duchu Europy ojczyzn czy regionalnym, a inne w sposób negatywny, usiłując nie dopuścić do powtórzenia błędów przeszłości, na przykład pedagogika pokoju¹⁵¹.

Edukacja obywatelska w koncepcji Europy ojczyzn jest szerokim projektem zakrojonym na skalę europejską. Wiąże się ona z jedną z wizji integracji europejskiej po koszmarze II wojny światowej, polegającej na zacieśnieniu stosunków międzynarodowych w Europie, ale z zachowaniem podziału narodowego, z wyzbyciem się jednak szowinizmu. Poszukiwano więc jedności w różnorodności¹⁵². Jej twórcom chodziło przede wszystkim o umacnianie patriotyzmu narodowego i późniejsze rozszerzanie tego uczucia na patriotyzm europejski. W ten sposób zamierzano zjednoczyć Europę i zlikwidować w zasadzie możliwość wystąpienia kolejnej niszczycielskiej wojny. W tym zakresie koncepcja ta bazuje na dziedzictwie historycznym w sposób negatywny. Twórcami tej koncepcji byli ojcowie założyciele Wspólnoty Europejskiej – Robert Schuman, Alcide De Gasperi i Konrad Adenauer¹⁵³. Wielkim jej zwolennikiem był też Charles de Gaulle¹⁵⁴.

¹⁵⁰ Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, pod red. Z. Melosika i K. Przyszczykowskiego, Poznań 1998, s. 76.s. 53-54.

¹⁵¹ A. Piejka, *U źródeł szans i możliwości edukacji dla pokoju*, „Przyszłość. Świat-Europa-Polska”, 2014, nr 1, s. 66-74.

¹⁵² J. Solak, *Etnocentryzm polski i rumuński w „Europie ojczyzn”*, „Rocznik Integracji Europejskiej”, 2009, nr 3, s. 241-254.

¹⁵³ Szerzej zob.: G. Audiso, A. Chiara, *Twórcy zjednoczonej Europy. Robert Schuman, Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi*, Warszawa 2007.

¹⁵⁴ De Gaulle czuł się przede wszystkim Francuzem, dopiero potem zaś Europejczykiem. Ojczyzna i rodzina stanowiły w jego myśli politycznej centralne pojęcia, zob.: P. Lesiński, *Wybrane aspekty myśli prawno-politycznej Charlesa de Gaulle’a. Główne inspiracje i założenia*, „Studenckie Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej”, 2015, z. 27, s. 79-90. Z tego sposobu myślenia zrodziła się myśl o Europie ojczyzn, formie federacji szanującej odrębność państw, nie zaś unitarnego europejskiego superpaństwa. Zob.: R. Riedel, *Kontestacja współczesnych form demokracji w dyskursie europejskim*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K”, 2009, nr 16, s. 153-161.

Dostosowana do tego postrzegania sytuacji politycznej na Starym Kontynencie myśl pedagogiczna miała więc za zadanie tak skonstruować narrację skierowaną do młodzieży, by ta przekroczyła bariery niechęci wywołanej zaszłościami historycznymi i nie porzucając własnego dziedzictwa, dokonała pojednania z innymi narodami Europy. Celem, jak wspomniano, było zjednoczenie kontynentu i zapobieżenie kolejnej wojnie. Jednak po latach rozwoju struktur europejskich ta koncepcja polityczna weszła w konflikt z konkurencyjną wizją Stanów Zjednoczonych Europy, wywołując tym samym reperkusje także w obszarze edukacji.

Co ciekawe część badaczy odróżnia edukację demokratyczną od edukacji obywatelskiej. Dzieje się tak z uwagi na to, że edukacja obywatelska sama w sobie nie pomaga w wychowaniu świadomego obywatela demokratycznego państwa, ale jest też podatna do wykorzystania przez inne doktryny polityczne. Edukacja demokratyczna kładzie natomiast nacisk na uczestnictwo, partycypację społeczną umożliwiającą przez demokrację i będącą jej filarem. Wydaje się przy tym trzecią drogą pomiędzy doktrynami apolitycznymi a politycznymi, którą można określić jako doktrynę zaangażowania (w domyśle – obywatelskiego). Budowa aktywności społecznej, dawanie przykładów pozytywnych i negatywnych oraz budzenie odwagi do wyrażania swoich opinii mają być celem edukacji szkolnej, podobnie mechanizmy rozwiązywania konfliktów¹⁵⁵.

Druga koncepcja współczesna, o której warto wspomnieć, to wykorzystanie w edukacji obywatelskiej edukacji regionalnej. Regionalizm jest prądem pedagogicznym dążącym do wytworzenia w wychowanku poczucia przywiązania do miejsca, w którym żyje. Opiera się on na potrzebie psychiki ludzkiej, która wymaga jakiejś formy zakorzenienia i poczucia wspólnoty¹⁵⁶. Schodzi on więc do poziomu, który niegdyś był jedynym poziomem znanym i rozumianym przez większą część społeczeństwa, nie ogranicza się jednak tylko od zasięgu wyznaczanego przez horyzont geograficzny, choćby poszerzany przez krótkie podróże. Edukacja regionalna – czy też małych ojczyzn – pcha bowiem wychowanków ustawicznie w górę, przechodząc przez kolejne stopnie „wtajemniczenia” w dziedzictwo. Przechodzi więc od losów rodziny, do historii miejscowości, przez dzieje powiatu, po województwo i kraj. Kolejne stopnie, choć oddalone fizycznie od jednostki, stają się przez to bliższe jej, stają się częścią jej tożsamości. Dążąc zaś coraz wyżej, pokazuje się odmienność kulturową nierzadko już na

¹⁵⁵ K. Starego, *Od politycznych żądań do politycznych rozważań – podstawy edukacji demokratycznej*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław 2014, s. 49-70.

¹⁵⁶ A.E. Wizner, *Potrzeby jako źródło egzystencji człowieka*, „Humanitarian Corpus”, 2018, nr 16, s. 17-25.

poziomie różnic powiatowych, a z pewnością regionalnych w skali kraju, budując zrozumienie dla innych form ekspresji codzienności¹⁵⁷.

Wykorzystanie regionalizmu w nauczaniu obywatelskim i patriotycznym nasiliło się zwłaszcza pod koniec XX wieku. Głównymi polskimi badaczami i propagatorami tego rodzaju edukacji są Piotr Kowolik, Jerzy Nikitorowicz, Marek Szczepański i Jolanta Karbowniczak. W opinii większości badaczy regionalizm jest cennym mechanizmem edukacyjnym zwłaszcza w przypadku nauczania początkowego, dalsze etapy utwierdzają go i na nim opierają dalsze działania poszerzające perspektywę¹⁵⁸. Brunon Synak wymienia sześć obszarów, w których uzupełnia on i ubogaca edukację obywatelską:

„1. Zakorzenianie i kształtowanie poczucia grupowej przynależności.

2. Przygotowanie do lepszego rozumienia innych jednostek i społeczności, uczenie tolerancji.

3. Integracja, poprzez dowartościowywanie społeczności lokalnych i regionalnych bogactwem kulturowo-etnicznym wynikającym z zakorzenionych tradycji w grupach ludności pochodzących z różnych regionów.

4. Przygotowanie do życia w ojczyźnie narodowej, w Europie i świecie, pomoc w zrozumieniu tego, co narodowe, uniwersalne, uczenie patriotyzmu lokalnego i narodowego.

5. Kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego i ładu demokratycznego, wyzwalanie samorządnych, twórczych działań na rzecz własnego środowiska, poczucia odpowiedzialności za małą i wielką ojczyznę.

6. Kształtowanie współodpowiedzialności za innych, za szersze zbiorowości i państwo”¹⁵⁹.

Słusznie zauważa on, że tworzenie i umacnianie obywatelskiej aktywności na najniższych szczeblach służy ulepszaniu procedur i działania państwa demokratycznego w całości. Dodatkowym impulsem do rozwijania pedagogiki małych ojczyzn w edukacji obywatelskiej było przyjęcie *Europejskiej Karty Samorządu Lokalnego*, która samorząd zdefiniowała w ten sposób:

¹⁵⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna jako podstawa społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Malickiemu*, pod red. A. Cudowskiej, Białystok 2011, s. 23-32.

¹⁵⁸ M. Grabowski, *Edukacja regionalna w kontekście teoretycznym*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, 2010, nr 1-2, s. 5-13.

¹⁵⁹ B. Synak, *Spoleczno-kulturowe aspekty edukacji regionalnej*, [w:] *Spoleczeństwo. Demokracja. Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, pod red. K. Marzec-Holki, Bydgoszcz 2000, s. 47-54.

„Prawo i zdolność społeczności lokalnych, w granicach określonych prawem, do kierowania i zarządzania zasadniczą częścią spraw publicznych na ich własną odpowiedzialność i w interesie ich mieszkańców”¹⁶⁰.

Przyjęcie przez Polskę tej karty w 1994¹⁶¹ roku oraz powrót do trójstopniowego podziału terytorialnego pod koniec lat 90. z gminami¹⁶², powiatami¹⁶³ i województwami¹⁶⁴ umożliwiły rzeczywiste i oparte na funkcjonującym podziale terytorialnym rozwijanie edukacji lokalnej. W dodatku najniższe formy organizacyjne samorządu mają wpływ na te działania poprzez stanowienie prawa lokalnego, które może wspierać tę działalność.

Rola koncepcji małych ojczyzn wydaje się być najlepiej funkcjonującą i najpełniej przygotowującą do poznawania różnorodności europejskiej i światowej kultury. Pozwala jednocześnie uniknąć lub zmniejszyć wpływ tendencji globalistycznych na młodzież i jej odczuwanie patriotyzmu, a z drugiej strony, stopniując poczucie przynależności może doprowadzić je też do poziomu ponadnarodowego.

Warto jednak zastanowić się nad tym, nad czym pochyliła się Dorota Simonides, pisząc o różnicy między więzią regionalną a „małą ojczyzną”. W jej opinii bowiem to, co zwykle używa się w charakterze synonimicznym, to diametralnie różne pojęcia. Zauważyła ona, że „mała ojczyzna” jest pojęciem prywatnym, stąd czasem nazywanym też „ojczyzną prywatną”. Najprościej można ją określić jako miejsce urodzenia i/lub wychowania, do którego żywiony jest sentyment i do którego dorosły człowiek, już ukształtowany, dąży, jako do miejsca idealnego, swoistego raju utraconego¹⁶⁵. Z kolei sam regionalizm nie jest pojęciem „narodowo czystym”. Autorka pisze: „To, co dla mieszkańców centrum kraju jest oczywiste, bo urodzili się np. jako Polacy, Niemcy, Francuzi czy Włosi, zupełnie inaczej wygląda w regionach przygranicznych. Stąd płynie oczywisty wniosek, że nie można rzutować swego stosunku i swojej więzy z narodem na mieszkańców regionów przygranicznych, do których żadne teorie o jednorodnym rodowodzie nie przylegają”¹⁶⁶. Dla przykładu Polska, a szczególnie jej województwa

¹⁶⁰ European Charter of Local Self-Government, Strasbourg, 15.10.1985.

¹⁶¹ Dz.U. z 1994 r., nr 124, poz. 607.

¹⁶² Ustawa z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym, Dz.U. z 1990 r., nr 16, poz. 95.

¹⁶³ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym, Dz.U. z 1998 r., nr 91, poz. 578.

¹⁶⁴ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie wojewódzkim, Dz.U. z 1998 r., nr 91, poz. 576.

¹⁶⁵ M. Sokołowicz, *Galicijski raj utracony. Wielokulturowa wizja Galicji przełomu wieków w pismach Josepha Rotha*, „Galicja. Studia i Materiały”, 2016, nr 2, s. 269-283; A. Adamek-Świechowska, *Blaski Miltonowskiego utraconego raju. Obraz przeszłości w pisarstwie Henryka Sienkiewicza*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica”, 2016, nr 50, s. 117-132.

¹⁶⁶ D. Simonides, *Więź regionalna a „mała ojczyzna”*, „Studia Etnograficzne i Antropologiczne”, 1999, nr 2, s. 65-75. M.S. Szczepański, *Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna, Społeczności*

przygraniczne, obecnie raczej kraj jednorodny etnicznie, jest jednak wciąż tygłem, w którym żyją spolonizowani potomkowie różnych narodowości, co jest efektem tak rozbiorów i XIX-wiecznych migracji, jak też pochodną zmian po II wojnie światowej. Stąd też stosowanie edukacji regionalnej powinno być ostrożne i uważne.

Poziom globalny tworzy kolejną tendencję w pedagogice obywatelskiej. Globalizacja stała się obowiązującym trendem od lat 90. XX wieku, kiedy jednobiegunowy świat po upadku Związku Sowieckiego jednoznacznie ciążył ku Ameryce – jej gospodarce, kulturze i stylowi życia¹⁶⁷. Jako pierwsza kultura oddziałująca w wymiarze globalnym, kultura amerykańska stała się marzeniem ludzi w wielu miejscach świata, a jej przyjmowanie oznaczało często rezygnację z własnej odrębności i tożsamości na rzecz wspólnych dla całego świata zjawisk w rodzaju restauracji McDonald's czy serialomanii. Rozpowszechniła pewien uniwersalny wzorzec postrzegania świata, planowania przyszłości i widzenia lokalności¹⁶⁸.

Edukacja globalna ma przygotować młodego człowieka na wyzwania epoki i pokazać mu drogę do patriotyzmu jutra. Spojrzenie na sprawy lokalne i krajowe z perspektywy globalnej pozwala w inny, krytyczny sposób odnieść się do nich. Pomaga więc w ulepszaniu życia obywatelskiego na wszystkich poziomach, ukazując rolę decyzji podejmowanych lokalnie w działalności rodzaju ludzkiego na całym świecie. Z tego też powodu edukacja globalna zawiera w sobie liczne wątki postępowe w rodzaju ekologii czy zrównoważonego rozwoju. W artykule *Po co nam globalna edukacja?* Katarzyna Jasikowska pisze:

„Edukacja globalna (...) nie jest jedynie egzotycznym uzupełnieniem naszego wykształcenia, które przypadło Polsce jako krajowi członkowskiemu Unii Europejskiej w ramach konieczności realizacji pracy rozwojowej (...). Krytyczna wersja edukacji globalnej (...) stanowi najnowocześniejszy model kształcenia, pozwalający ludziom osiągać wyższy poziom empatii i zrozumienia dla innych, połączony z aktywistycznymi postawami, dającymi poczucie podmiotowości we wpływaniu na rozmaite kwestie światowe poprzez lokalne działania”¹⁶⁹.

pogranicza: wielokulturowość, edukacja, pod red. T. Lewowickiego i B. Grabowskiej, Cieszyn 1996, s. 157-175.

¹⁶⁷ S.S. Trojan, *Świat po zimnej wojnie: Zasady ewolucji współczesnego porządku międzynarodowego*, Lublin 2014, s. różne.

¹⁶⁸ P. Siuda, *Homogenizacja i amerykanizacja globalnej popkultury*, „Kultura – Historia – Globalizacja”, 2011, nr 10, s. 185-197.

¹⁶⁹ K. Jasikowska, *Po co nam globalna edukacja?* [w:] *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, pod red. M. Kulety-Hulboj i M. Gontarskiej, Wrocław 2015, s. 16-38.

Celem edukacji obywatelskiej globalnej nie jest więc to, czego obawiać mogliby się antyglobaliści, czyli uczynienie z Polaków, Niemców czy Peruwianczyków wyłącznie obywateli świata, zatracających swoją etniczną i narodową przynależność. Jest wręcz odwrotnie – na podstawie różnorodności dąży się do rozwijania odpowiedzialności za świat. Ta różnica ma więc znaczenie zasadnicze.

Edukacja globalna wpisując się w nurty ekologiczne i aktywistyczne stanowi odpowiedź na zagrożenia współczesności i najbliższej przyszłości. Spojrzenie oferowane przez poprzednie koncepcje – choć może mniej przez koncepcję małych ojczyzn, która jednak też kieruje się ostatecznie ku poziomowi ponadnarodowemu – pozwala uniknąć zamknięcia się w złudnej perspektywie lokalności i wąskich horyzontów. Zgodnie ze starym porzekadłem, że ani człowiek, ani kraj nie są samotnymi wyspami (zgodnie z tym nawet samotna wyspa nie jest samotną wyspą), pozwala to dostrzec sieć wzajemnych współzależności, zauważyć i przewidywać efekty globalne działań lokalnych oraz działać na rzecz pozytywnych zmian. Choć więc jej nazwa jest raczej źle odbierana właśnie przez wydźwięk próby unifikowania świata według jednego wzorca kulturowego, jej punkt zainteresowania leży zupełnie gdzie indziej¹⁷⁰.

Warto także zaznaczyć, że edukacja obywatelska w nurcie globalnym ma na Zachodzie nieco inny kontekst niż w Polsce, bowiem naznaczona jest przez etykę postkolonialną. Obywatelstwo światowe Anglików czy Francuzów jest nieco inaczej interpretowane niż w przypadku Polaków – o ile dla tych ostatnich jest próbą uzyskania statusu światowców, o tyle dla obywateli państw niegdyś kolonialnych stanowi nawiązanie do tej przeszłości, głównie zaś do eksploatacji terytoriów zamorskich. Edukacja globalna ma więc na Zachodzie wydźwięk antydyskryminacyjny i emancypacyjny¹⁷¹, podczas gdy w Polsce raczej uczestniczący.

Pedagogika pokoju stanowi odpowiedź na traumę II wojny światowej i poczucie zagrożenia w okresie zimnej wojny. Negatywne odwoływanie się do dziedzictwa jest w tym przypadku oczywiste, zważywszy na to, jak wiele osób zginęło podczas ostatniego konfliktu światowego. Dążenie do uniknięcia ponownego koszmaru wojny jest głównym celem propagatorów edukacji obywatelskiej w koncepcji pedagogiki pokoju¹⁷². Treści

¹⁷⁰ M. Kuleta-Hulboj, *O potrzebie utopijnej, radykalnie etycznej edukacji globalnej*, „Pedagogika Społeczna”, 2018, nr 1, s. 39-55.

¹⁷¹ E. Sant, I. Davies, K. Pashby, L. Shultz, *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*, New York 2018, s. 39-44.

¹⁷² A. Piejka, *U źródeł...*

pacyfistyczne zawarł w swojej koncepcji pedagogiki kultury również rosyjski pedagog Sergusz Hessen¹⁷³.

Kształtowanie wychowanka w tym nurcie jest więc edukacją z gruntu pacyfistyczną i przeciwstawia się wszystkim tym koncepcjom, których celem jest stworzenie obywatela lojalnego, zdolnego do poświęcenia zdrowia i życia na rzecz ojczyzny. Wojowniczość i bohaterstwo na polu walki są odrzucane, zaś istotne stają się kompetencje społeczno-polityczne, które łączą i rozwijają współpracę międzyludzką, międzygrupową i międzynarodową.

Polski badacz i propagator pedagogiki pokoju, profesor Eugenia Wesołowska pisze:

„Wychowanie dla pokoju jest integralną częścią wychowania społeczno-moralnego, [a] istotną, niekwestionowaną jego treść stanowi założenie, że najwyższą wartością moralną jest powszechne szczęście ludzi”¹⁷⁴.

Drogą do stanu powszechnej szczęśliwości ma być współpraca międzyludzka na rzecz ulepszenia stanu ekonomicznego, politycznego i kulturalnego. Wychowankowie omawianego nurtu winni więc aktywnie włączać się w realizację tej szczytnej – choć też nieco utopijnej – wizji przez działanie na wymienionych płaszczyznach. Pedagogika pokoju jest więc nie tylko pedagogiką zaniechania walki (niedziałania), ale także pedagogiką działania pokojowego¹⁷⁵.

Elementami dążenia do szczęśliwości ludzkiej są wychowanie pozbawione agresji i usuwające naturalne skłonności do dominacji, nauczanie zgody, współpracy i aktywności. W ten sposób edukacja dla pokoju znakomicie łączy się z edukacją obywatelską. Przekazywane cnoty są pożądane z punktu widzenia państwa w okresie pokojowego rozwoju, a brak przekazywania wartości o charakterze militarnym nie oznacza, że pedagogika dla pokoju nie kształtuje postaw patriotycznych. Wręcz przeciwnie – poprzez uznanie za największą wartość pokojowej pracy na rzecz ojczyzny i unikanie konfliktów, z natury swej destrukcyjnych, przyczynia się do wieloaspektowego wzrostu. Dodatkowo pedagogika dla pokoju wspiera znajomość i stosowanie obowiązków i praw obywatelskich, szacunek dla przeszłości oraz nie neguje prymatu

¹⁷³ Opracowanie tez Hessena w: S. Sztobryn, *Demokracja – patriotyzm – wychowanie dla pokoju w pedagogice kultury Sergiusza Hessena*, „Pedagogika Filozoficzna”, 2008, nr 1, s. 64-72.

¹⁷⁴ E.A. Wesołowska, *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*, Warszawa, 1989, s. 5-6.

¹⁷⁵ O utopijnych wizjach i celach pedagogiki pisze także Sławomir Futyma: S. Futyma, *Bezpieczeństwo jako podstawowy element realizacji utopii edukacyjnych XIX i XX wieku*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 2016, nr 2, s. 125-136.

myślenia w kategoriach lokalnych i narodowych. Patriotyzm ujmowany jest tu jako mądre czerpanie z nauk i przestróg przeszłości w budowaniu przyszłości¹⁷⁶.

Każda z zaprezentowanych koncepcji edukacji obywatelskiej stawia przed sobą zadanie ukształtowania człowieka w kierunku realizacji jakiejś wizji świata. Kształtowanie to ma zwykle charakter głębokiej zmiany paradygmatu spojrzenia na siebie, ojczyznę i relację łączącą te dwa podmioty. Nurty tradycyjne stawiają w centrum zainteresowania obowiązki jednostki wobec państwa, szczególnie akcentując poświęcenie, zaś koncepcje współczesne wydają się ciężać raczej wokół obowiązków jednostki wobec społeczeństwa oraz prawa do zmieniania rzeczywistości. Nacisk na aktywność społeczną, rozsądne myślenie, planowanie rozwoju zrównoważonego czy równouprawnienie skierowany jest przede wszystkim na podniesienie dobrobytu ludzi w różnych aspektach¹⁷⁷.

Interesujące jest też, że klasyczne doktryny nie przykładają aż tak dużej wagi do spraw lokalnych, jak koncepcje modernistyczne i postmodernistyczne. Choć ich twórcy i propagatorzy zdawali sobie sprawę, że państwa i narody składają się z mniejszych elementów składowych, o tyle słusznie – przynajmniej w ówczesnych warunkach politycznych oraz społecznych – zakładali, że zjednoczenie wokół idei większej niż regionalizmy pozwoli uratować państwo i naród, nie dając go zatimizować i rozczłonkować. Skupienie na lokalności w doktrynach współczesnych jest efektem utwierdzenia się państw w formach i granicach, a także okrzepnięcia demokracji. Stabilność gwarantowana układami międzynarodowymi pozwala na skupienie się na rozwoju wewnętrznym i współpracy między ludźmi, miast na zbrojeniach i przygotowaniach obronnych.

Wydaje się, że część z omówionych koncepcji jest raczej komplementarna niż konkurencyjna. Trudno bowiem uznać za wykluczające się edukację obywatelską i regionalną czy globalną i demokratyczną. Ostrzejszy konflikt występuje jedynie w przypadku tradycyjnego modelu narodowo-państwowego i edukacji dla pokoju – ich metody i dążenia są w pewien sposób sprzeczne.

¹⁷⁶ K. Klimek, *Pedagogika pokoju, edukacja obywatelska i wychowanie patriotyczne w ujęciu profesor Eugenii Anny Wesółowskiej*, „Edukacja Dorosłych”, 2016, nr 1, s. 77-85.

¹⁷⁷ 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 Jana Pawła II*, pod red. J. Mazura, Kraków 2016, s. 311-328.

1.5. Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych

Edukacja obywatelska w państwach jednorodnych etnicznie jest sprawą instytucjonalnie dość prostą, zależną wyłącznie od realizacji wybranej koncepcji. O wiele bardziej złożona jest jednak sytuacja, w której na terenie państwa żyje wiele grup etnicznych, różniących się od siebie kulturami, ale posiadających takie same prawa obywatelskie. Warunki takie panują obecnie w większości społeczeństw Zachodu i są głównie skutkami kolonializmu oraz niewolnictwa¹⁷⁸. W Polsce wielokulturowość była cechą naturalną z uwagi na położenie geograficzne na średniowiecznych i nowożytnych szlakach handlowych między wschodem a zachodem, a zaniknęła w zasadzie dopiero po II wojnie światowej i związanych z nią migracjach i przesiedleniach. Polska po roku 1945 wciąż nie jest jednak państwem jednolitym etnicznie, ale etnocentrycznym dzięki bardzo małemu odsetkowi mieszkańców innych narodowości czy kultur¹⁷⁹.

II Rzeczypospolita, podobnie jak państwa dzisiejszego Zachodu, borykała się z problemami edukacji obywatelskiej w realiach wielokulturowości, choć ciążyła także ku państwu etnocentrycznemu z oczywistym postawieniem na piedestale ludności polskiej. Problemy te podsycali dodatkowo dążenia Ukraińców do niepodległości czy Litwinów do odzyskania Wilna. Napięcia te, początkowo ignorowane przez władze wywodzące się ze stronnictwa narodowo-demokratycznego, starano się uśmierzyć, przedstawiając wielką wizję silnego państwa i jego wielkiego wodza, którym był Marszałek Józef Piłsudski. Zachód nie może jednak postąpić podobnie – raz, że napięcia mają inny charakter, raczej starcia cywilizacji, religii i stylu życia niż dążeń do samostanowienia; dwa – same społeczeństwa Zachodu nie wydają się potrzebować wzoru przywódcy.

Zagadnienie edukacji obywatelskiej w realiach społeczeństwa wielokulturowego jest więc poważnym problemem, przed którym stają rządzący. Przenikanie się różnych kultur to bowiem nie tylko kwestie kulinarne czy tradycyjnych strojów, które na pierwszy rzut oka nie sprawiają problemów, a czynią życie społeczne bardziej interesującym, ale także kwestia istnienia na jednym terytorium różnych kultur prawnych i politycznych, co nieuchronnie prowadzi do jednej z dwu możliwości – asymilacji lub konfliktu. Jak w tej

¹⁷⁸ P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Poznań 2018.

¹⁷⁹ B. Bartz, *Edukacja wielokulturowa jako warunek integracji europejskiej*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, pod red. E. Podoskiej-Filipowicz, H. Błażejowskiego i R. Gerlacha, Bydgoszcz 1995, s. 74-76.

sytuacji może działać edukacja obywatelska, skoro musi dotrzeć do jednostek wychowanych w często odmiennych kulturach?¹⁸⁰

Warto tu jeszcze wspomnieć o specyfice największego państwa wielokulturowego na świecie, choć jest ona trudna do zrozumienia dla Europejczyka. Jest to bowiem przypadek o tyle ciekawy, że choć od początku istnienia do lat 40. i 50. XX wieku było to państwo wielokulturowe, to w swej masie imigranci pochodzili ze współdzielących pewne uniwersalne ideały państw Europy, a dopiero w okresie wielkiego powojennego boomu gospodarczego stało się prawdziwym państwem wielokulturowym, gdy odsetek migrantów pochodzących z innych kultur: japońskiej, chińskiej, hinduskiej czy arabskiej znacznie się zwiększył, zmieniając oblicze społeczeństwa amerykańskiego, zwłaszcza w wielkich aglomeracjach miejskich. Stany Zjednoczone w edukacji obywatelskiej zmuszone więc były do asymilacji nowych grup, nie zawsze jednak osiągnęto identyczny lub pozytywny skutek¹⁸¹. Edukację obywatelską oparto tam na ideologii państwa jako obrońcy praw obywatelskich gwarantowanych przez Konstytucję, a symbole państwa – flaga i hymn – są też symbolami wolności. Podstawą doktryny społecznej jest przy tym pluralizm, korespondujący z deklarowanymi prawami i wolnościami¹⁸². Stało się to jednak po wielu latach dyskryminacji, przy czym stroną dyskryminującą była sprawująca władzę społeczność białych Anglosasów wyznań protestanckich, a dyskryminowanymi imigranci lub ich potomstwo innych religii, ras i pochodzenia¹⁸³.

Podobną doktrynę przyjęły inne emigranckie państwa – Kanada czy Australia. Starają się one, z różnym skutkiem, jednoczyć imigrantów pod sztandarem wolności zapewnianych przez liberalne demokracje.

Podstawowym problemem w przypadku państw wielokulturowych, jaki już wcześniej zasygnalizowano, jest to, czy możliwe jest współżycie na jednym terenie różnych, wolnych i równych grup. Innymi słowy – czy możliwe jest stworzenie

¹⁸⁰ A. Śliz, *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival caravan czy wielokulturowe street party?* „Studia Socjologiczne”, 2011, nr 4, s. 7-25.

¹⁸¹ A. Witeska, *Grupy latynoskie w USA. Analiza porównawcza procesów asymilacji strukturalnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K – Politologia”, 2005, nr 12, s. 25-39; także: D. Grzybek, *Współczesne rozumienie asymilacji imigrantów w społeczeństwie amerykańskim*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauki społeczne”, 2013, nr 1, s. 57-71.

¹⁸² A. Śliz, *Polska Bratnia Pomoc – Polish Assistance Inc., Socjologiczne studium monograficzne*, Opole 2001, s. 22-30.

¹⁸³ J.A. Banks, Nguyen D., *Diversity and citizenship education. Historical, theoretical, and philosophical issues*, [w:] *Handbook of Research in Social Studies Education*, pod red. L.S. Levstik i C.A. Tyson, Abingdon-on-Thames 2010, s. 137-151.

funkcjonującej wspólnoty narodowej z grup etnicznych wzajemnie różniących się w pryncypiach bez zachwiania ideałem równości stron¹⁸⁴. Jest to trudny problem do rozwiązania.

Najpierw należy zastanowić się, jakie procesy zachodzą w państwach wielokulturowych. W sposób naturalny grupy chronią własną niezależność i integralność od obcych wpływów – izolują się. Izolacja prowadzi do powstawania niechęci, niechęci zaś – do konfliktu. To model wielokulturowości współwystępującej. Przenikanie i zlewanie się kultur to zaawansowany proces społeczny, w którym granice odrębności powoli się zacierają, a w miejsce segregacji i izolacji pojawiają się tendencje do integracji. Ostatnim etapem rozwoju społeczeństwa wielokulturowego jest zaś powiązanie strukturalne, które czerpie z wielości kultur odrębnych na równych zasadach, ale złączonych wspólnym celem¹⁸⁵.

Nie jest jednak łatwo przeprowadzić proces integracji, a tym bardziej nie może on zostać dokonany szybko. Ze swej natury jest on długotrwały i trudny, ponieważ rozgrywa się nie na przestrzeni lat, ale pokoleń¹⁸⁶. Dodatkowo toczy się on w trudnym świecie indywidualnych przekonań i zapatrywań, które nie zmieniają się łatwo, zgodnie z duchem przepisów czy innymi formami nakazów i zakazów. Nawet w epoce masowej komunikacji wywieranie ciągłej presji może przynosić efekty odwrotne. Doskonałym przykładem jest sprzeciw części społeczeństw europejskich, zwłaszcza Europy Środkowej i Wschodniej, wobec przyjmowania imigrantów z krajów afrykańskich i arabskich w czasie ich masowego napływu w ciągu ostatnich kilku lat oraz silnego nacisku na zmianę postawy ze strony państw, które otworzyły swoje granice. Społeczeństwa polskie, czeskie, słowackie czy węgierskie zamknęły się tak mentalnie, jak i uszczelniając granice w obawie przed wpuszczeniem na swoje terytoria zamachowców lub radykałów¹⁸⁷. Wywołało to kryzys w postrzeganiu i realizacji idei wielokulturowości, który wyraźnie pokreślił Vaclav Klaus prezydent Czech:

¹⁸⁴ M. Samoraj, *Edukacja wielokulturowa na rozdrożu*, „Przyszłość. Świat-Europa-Polska”, 2014, nr 1, s. 119-121.

¹⁸⁵ Paleczny T., *Meandry wielokulturowości: oblicza pluralizmu w społeczeństwach wielokulturowych – USA i Brazylia*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2002, nr 2, s. 265-278.

¹⁸⁶ T. Paleczny, *Procesy asymilacji, transkultuacji i uniwersalizacji kulturowej: przegląd tematyki*, „Krakowskie Studia Międzynarodowe”, 2017, nr 3, s. 63-81.

¹⁸⁷ P.L. Wilczyński, *Miejsca potencjalnych konfliktów etnicznych w Europie*, „Przegląd Geopolityczny”, 2017, nr 20, s. 28-52; także: A. Adamczyk, *Kryzys migracyjny w Europie a polska polityka migracyjna*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 2017, nr 1, s. 307-332; oraz: A. Adamczyk, *Państwa Grupy Wyszehradzkiej wobec kryzysu imigracyjnego w Unii Europejskiej*, „Przegląd Europejski”, 2017, nr 1, s. 10-40.

„Silne otwarcie Europy na ludzi z innych kręgów kulturowych jest tragiczną pomyłką zachodniej cywilizacji”.

Za powód tego, że wielokulturowość w obecnym kształcie okazała się nieefektywna, należy wskazać pośpiech. Jak wiadomo, jest on najgorszym z doradców, a próba zmiany ludzkich poglądów i mentalności w sposób szybki i radykalny raz, że nie jest możliwa z psychologicznego punktu widzenia, a dwa, że jest także niezdrowa i destrukcyjna. Europa przeżyła już kilka przewrotów, których twórcy i przywódcy chcieli zmienić człowieka, dopasowując go do stworzonego przez siebie formatu. Rewolucja francuska czy wielka rewolucja październikowa skończyły się jednak tragicznie – ci, którzy nie pasowali do ram rewolucyjnego schematu, byli eliminowani w najprostszy i zarazem ostateczny sposób. Egzekucje w trakcie rewolucji, jakkolwiek by ich nie usprawiedliwiano słuszną zemstą za krzywdy czy sprawiedliwością dziejową, a nawet koniecznością historyczną, są po prostu rozlewem krwi¹⁸⁸.

Próbując odpowiedzieć na pytanie, jak rozwiązać problem równości, wolności i różnorodności kultur funkcjonujących na jednym terytorium, można stwierdzić, że rozwiązaniem nie jest pośpiech ani przemoc fizyczna lub psychiczna. Środki przymusu zawsze bowiem budzą opór¹⁸⁹, skuteczniejsze jest zaś stałe i cierpliwe działanie, zalecane jeszcze przez pedagogów starożytnych. Odpowiedzią jest więc regularna praca edukacyjna w wymiarze edukacji obywatelskiej, oparta z pewnością o progresywne, postmodernistyczne modele zakładające budowę poczucia przynależności, jako realizacji jednej z potrzeb życiowych, a następnie zrozumienia dla innych przynależności i akceptowania różnic między nimi, w połączeniu z demokratycznymi standardami aktywności i rozstrzygania konfliktów.

Model taki został zaadaptowany w szkolnictwie w Wielkiej Brytanii¹⁹⁰, po tym, jak fiasko poniosły odgórne, narodowe debaty i plany na temat wychowania w świecie wielokulturowym. Obecnie panuje przekonanie o racjonalności i skuteczności właśnie modelu integracji oddolnej, realizowanej na najniższym szczeblu międzyludzkim i samorządowym. Poważną rolę wyznacza się przy tym szkołom, które często jako

¹⁸⁸ F.M. Rosiński, *Rewolucja pożera własne dzieci*, „Colloquia Antropologica et Communicativa”, 2018, nr 1, s. 7-23.

¹⁸⁹ A. Świętek, B. Wójtowicz, *Innowacje w kształceniu wielokulturowym, na przykładzie edukacji romskiej mniejszości etnicznej w Polsce*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica”, 2015, nr 9, s. 155-172.

¹⁹⁰ A. Malik, *Citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, pod red. J. Arthura i H. Cremina, London 2012, s. 70-71.

pierwsze wprowadzają te wątki w edukacji dzieci i młodzieży¹⁹¹. Edukacja obywatelska realizowana zgodnie z postulatami wielokulturowości jest elementem nauczania już od najmłodszych klas.

Elementy edukacji wielokulturowej w Wielkiej Brytanii wprowadzane są w zależności od potrzeb indywidualnych, lokalnych i uznania nauczyciela, przy czym obejmują one wspieranie aktywności społecznej w szkołach oraz naukę i trening mechanizmów mediacyjnych¹⁹².

Interesującym rysem charakterystycznym dla brytyjskiej realizacji edukacji wielokulturowej jest praktyczny brak funkcjonującego pojęcia obywatelstwa. Brytyjczycy czują się przede wszystkim poddanymi króla, co zastępuje im w zasadzie tożsamość narodową. Tworzenie pojęcia obywatelstwa (*citizenship*) jest więc procesem zapoczątkowanym niedawno, około dwudziestu lat temu, ale wciąż niedokończonym, a być może i niemożliwym do ukończenia¹⁹³.

Poważnym problemem edukacji w społeczeństwach wielokulturowych są wewnętrzne bariery społeczne tworzone przez społeczności dominujące, wykluczające w praktyce realizację zasad wielokulturowości. Miejscem tej segregacji są również szkoły. Można powiedzieć, że o ile w głoszonych hasłach szkoły są wielokulturowe, to ukryty program, nie tylko program nauczania, ale i społeczny, przekazują konkretne komunikaty o istnieniu podziałów klasowych oraz uniemożliwiają ich pokonanie. Nie jest to jednak wina wyłącznie społeczeństw przyjmujących, ale także izolujących się, w tym na poziomie języka, społeczności imigranckich, dla których pozbycie się tego podstawowego wyznacznika odmienności jest niemal równoznaczne z utratą tożsamości. Problem ten widoczny jest na przykład w Niemczech, pomimo obecności tam od wielu dekad znacznych grup ludności tureckiej czy arabskiej, ostatnio wzmocnionych liczebnie przez kolejne fale imigracji¹⁹⁴. Można nawet powiedzieć, że szkoły i społeczeństwa Zachodu, przyjmując tak duże grupy imigrantów, ze świadomością, że mają one stać się rezerwuarem siły roboczej do wytwarzania dobrobytu, przyczyniają się do

¹⁹¹ D. McGhee, *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Maidenhead 2008, s. 84-86.

¹⁹² D. Kerr, A. Smith, C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, pod red. J. Arthura, I. Daviesa i C. Hahna, London 2008, s. 252-155.

¹⁹³ D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska w Anglii – założenia, perspektywy, wyzwania*, „Studia Edukacyjne”, 2016, nr 38, s. 279-298.

¹⁹⁴ E. Czubocho, K. Czubocho, *Mniejszości etniczne w systemach edukacyjnych państw członkowskich Unii Europejskiej: dylematy wielokulturowości*, „Dyskurs Pedagogiczny”, 2013, t. IX, s. 101-112.

funkcjonowania czegoś na kształt neoniewolnictwa lub innej formy wyzysku na zasadzie sprawdzonej na rzymskich kolonach.

Zagadnienie edukacji obywatelskiej w krajach wielokulturowych jest trudne do opisanego z powodu swojej rozległości tak geograficznej, jak wielkości populacji, które obejmuje. Należy jednak zauważyć, że wielokulturowość znacząco utrudnia prowadzenie działań edukacyjnych w wymiarze obywatelskim. Bo o ile łatwo jest mówić o historii oraz prawach człowieka i obywatela, to istnieją często niemal nieprzekraczalne – a z pewnością nie nadające się do natychmiastowego przełamania – bariery pomiędzy kulturami, które żyją na jednym terenie. O ile więc migranci do młodych jeszcze Stanów Zjednoczonych (czy migranci pomiędzy krajami europejskimi) byli w stanie porozumieć się i unikać większych zadrażeń, gdyż łączyły ich wspólne korzenie cywilizacji europejskiej, o tyle kłopoty zaczęły się w momencie, gdy na jednym terenie zaczęły współżyć grupy wywodzące się z zupełnie odmiennych cywilizacji. Trudno ułożyć sobie wzajemne stosunki szybko i bez zadrażeń, gdy pojawiają się tak zasadnicze różnice, jak między cywilizacją europejską a arabsko-mahometańską.

1.6. Znaczenie edukacji obywatelskiej w wychowaniu młodzieży

Znaczenie edukacji obywatelskiej dla państwa i społeczeństwa demokratycznego jest nie do przecenienia. To zdanie znajduje jednak odzwierciedlenie w działaniach państw i społeczeństw, przede wszystkim w ogromie wysiłków podejmowanych w celu właściwego ułożenia stosunków w tej dziedzinie.

Po pierwsze edukacja obywatelska tworzy obywatela świadomego. Chodzi tu nie tylko już o to, co było podstawą nowoczesnej edukacji obywatelskiej w jej pierwotnym kształcie w początkach XIX wieku, by obywatel wiedział, kto panuje, gdzie ma się zgłosić, by odsłużyć obowiązkowe lata wojska czy gdzie wykonać czynności formalno-prawne. Dzisiejszy obywatel musi dodatkowo rozumieć, przynajmniej w podstawowym stopniu, otaczający go system prawny i znać ogólnie konstytucję, a także potrafić zrozumieć dotyczące się go przepisy prawa. Choć to wciąż zaledwie rozszerzenie, jest to sprawa o tyle istotna, że świadomość obywatelska wymaga osobistego zaangażowania i odpowiedzialności¹⁹⁵.

¹⁹⁵ B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe – znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa”, 2019, t. XXIV, nr 3, s. 9-20.

Po drugie edukacja obywatelska pomaga tworzyć obywatela aktywnego. Istotą demokracji jest możliwość współuczestniczenia w sprawowaniu władzy. Ustrój Polski i innych państw umożliwia aktywność obywatelską na wielu płaszczyznach – od czynnego i biernego udziału w wyborach do najwyższych władz, przez uczestnictwo w sprawowaniu władzy na najniższych szczeblach, aktywność kulturalną, społeczną i inną w ramach stowarzyszeń i innego rodzaju zrzeszeń, po wypowiadanie swojego sprzeciwu wobec poczynąń władzy¹⁹⁶. Aktywność obywatelska jako filar demokracji nie pojawia się automatycznie, lecz trzeba się jej nauczyć. Młodzież uczona właściwych z punktu widzenia demokratycznego państwa praw postaw jest w stanie przejąć w przyszłości ster rządów w ramach sztafety pokoleń.

W ramach aktywności obywatelskiej wielkie znaczenie ma umiejętność podejmowania debaty na tematy społeczne i polityczne. Nauka formułowania tez i argumentowania, wygłaszania przekonujących mów, na przykład podczas debat klasowych, jest doskonałą szkołą demokracji i przywraca też nieco blasku zapomnianej sztuce oratorskiej. Samo mówienie o teorii obowiązków, praw, nakazów, zakazów, grup społecznych i subkultur jest tylko teoretyzowaniem, podczas gdy demokracja wymaga działania. Nie bez powodu Seneka mówił: „długa droga przez przepisy, krótka przez przykłady”¹⁹⁷.

Cechy, o których wspomniano, to cechy republikańskie, wypracowane przez starożytnych Rzymian. To dziedzictwo, które dla dobra następnych pokoleń powinno zostać wskrzeszone, nakazuje wręcz aktywność i rozwijanie cnót obywatelskich¹⁹⁸.

Rozwijanie tradycji republikańskich w warunkach demokratycznych przez edukację obywatelską pozwala stopniowo kształcić przyszłe elity i środowiska opiniotwórcze. Wiąże się to z powyższym – z umiejętnościami debatowania i podejmowania decyzji. Szkoła od początku może wskazywać drogę najzdolniejszym, by ich potencjał nie zmarnował się.

Edukacja obywatelska pozwala także – z drugiej strony – oddziaływać na tych, którzy mogą w przyszłości stanowić zagrożenie dla porządku państwowego. Mówią o tym badania niemieckie, w świetle których edukacja obywatelska zapobiega

¹⁹⁶ K. Starego, *Od politycznych żądań...*, s. 49-70.

¹⁹⁷ E. Bartkowiak, *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, nr 12, s. 271-294.

¹⁹⁸ K. Czerwiński, *Tradycja republikańska i jej znaczenie dla współczesnej edukacji obywatelskiej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J”, 2017, vol. XXX, nr 3, s. 45-57.

powstawaniu opozycji destrukcyjnej, skierowanej nie tyle przeciwko systemowi, co zagrażającej zaangażowanym w jego utrzymanie i działanie osobom¹⁹⁹.

W szerszym kontekście odpowiednie treści w edukacji obywatelskiej wpływają nie tylko na środowisko polityczne, ale też na otoczenie przyrodnicze. Wpajanie przekonania o znaczeniu postaw ekologicznych, przejawiających się choćby trywialnymi i pozornie nieważnymi gestami, oraz odpowiedzialności za otoczenie jest nie mniej istotne tak z punktu widzenia lokalnego, jak też narodowego i globalnego.

Wychowanie obywatelskie prowadzone w sposób rozsądny i nienatarczywy – należy przecież pamiętać o naturalnym u młodzieży buncie – jest drogą do wytworzenia w niej postaw głęboko patriotycznych, skierowanych tak ku tej dużej ojczyźnie, jak też ku ojczyznom zupełnie małym. I lokalność, i globalizm mają swoje zalety w edukowaniu obywatelskim, obydwa także dążą do stworzenia obywateli aktywnych, nie obojętnych, nie przyzwalających na wykroczenie władzy poza jej kompetencje, ale także uzupełniających jej słuszne poczynania własną aktywnością.

Nauki w okresie dorastania i szkoła demokracji, którą dają placówki dydaktyczne i (powinni dawać) rodzice, wpływają na postrzeganie demokracji jako systemu. Właściwe wychowanie obywatelskie z pewnością utrwali znaczenie demokracji i nie pozwoli, by system zmutował do wypaczonych kształtów. Od tego, jak wychowane zostaną obecne pokolenia, zależeć będzie przyszłość systemu demokratycznego w ogóle, jak i państw w szczególności.

¹⁹⁹ K.E. Siellawa-Kolbowska, *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Streszczenie raportu z badań*, [w:] *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce*, pod red. A. Łady i J. Ćwiek-Karpowicza, Warszawa 2008, s. 1-6.

Rozdział II. Edukacja obywatelska w Polsce od średniowiecza po integrację europejską

Edukacja obywatelska w różnych państwach świata przyjmuje różne oblicza i Polska nie jest na tym tle wyjątkiem. Niemożliwe byłoby wyłamanie się z tej tendencji, tak z uwagi na historię polskiej myśli w obszarze edukacji obywatelskiej, jak też samą rzeczywistość polskich przekonań narodowych w ich rozwoju historycznym, w sposób oczywisty wpływającą na wysiłki edukacyjne.

Trudno jest wyznaczyć faktyczny początek edukacji obywatelskiej w Polsce, z uwagi na implikacje poczucia narodowego szlachty i jej wewnętrzny, niepisany etos obywatelski, nakładający obowiązek patriotyzmu, przejawiającego się głównie w udziale w życiu politycznym – sejmikach i sejmach – oraz stawaniu – okazjonalnym wprawdzie – do walki w ramach pospolitego ruszenia. Kształtowanie obywatelskie w tym okresie było jednak niezinstytucjonalizowane, a jeśli już szkolnictwo przemycalo takie treści, robiło to również w sposób niescentralizowany i nieskoordynowany. Można w gruncie rzeczy uznać, że edukacja obywatelska szlachty była kwestią tradycji przyswajanej w procesie wychowania domowego.

Dopiero wprowadzenie zinstytucjonalizowanego szkolnictwa w drugiej połowie XVIII wieku, a szczególnie osiągnięcia w tym zakresie Komisji Edukacji Narodowej pozwalają mówić o zaistnieniu polskiej myśli w obszarze edukacji obywatelskiej²⁰⁰. W rozdziale niniejszym temat ten stanie się jednym z najistotniejszych, ale nie będzie jedyny. Stanowić będzie zaledwie wstęp do rozważań na temat roli i miejsca edukacji obywatelskiej w polskim systemie oświaty i reedukacji, przy czym głównym obiektem zainteresowania będzie młodzież. W ten sposób omówione zostaną takie zagadnienia, jak postawy obywatelskie młodzieży, kierunki rozwoju edukacji obywatelskiej w Polsce czy edukacja obywatelska skierowana do osób niedostosowanych społecznie.

Głównym celem tego rozdziału będzie pokazanie przeszłości i teraźniejszości polskiej edukacji obywatelskiej, które pozwolą w późniejszych rozdziałach na sformułowanie przewidywań odnośnie przyszłości. Tak jak organizatorzy Komisji Edukacji Narodowej nie wiedzieli, czym zaowocują ich wysiłki, ale mieli nadzieję na

²⁰⁰ M. Brodnicki, *W trosce o nowoczesną edukację. Rola i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej – w 240. rocznicę powołania*, [w:] *Pedagogika. Oblicza teorii i praktyki oświatowo-wychowawczej w czasie i przestrzeni*, pod red. T. Maliszewskiego i J. Żerko, seria: „Studia i Badania Naukowe”, 2013, nr 1, s. 9-22.

wzmocnienie ducha narodowego i tworzenie elit, tak dziś cele są dalece skromniejsze, choć obejmują szersze grupy społeczne – nie tylko młodzież szlachecką czy burżuazyjną, ale wszystkich klas.

2.1. Edukacja obywatelska do XIX wieku

Edukacja obywatelska w Polsce przeszła w zasadzie wszystkie etapy, które stały się doświadczeniem także innych państw. Pomimo różnic historycznych – żadne z wiodących państw europejskich nie było podzielone terytorialnie i ludnościowo pomiędzy sąsiadów, a nawet pozbawione niepodległości Czechy²⁰¹ czy Węgry utrzymały jedność terytorium i narodu, choć pod obcym panowaniem – a może właśnie dzięki nim, polska edukacja obywatelska objęła cztery zasadnicze etapy. Ich daty graniczne zbiegają się w oczywisty sposób z najważniejszymi wydarzeniami polskiej historii ostatnich dwustu pięćdziesięciu lat.

Zaczątki myśli o edukacji obywatelskiej pojawiły się w Polsce już w wieku XVI za sprawą Szymona Marycjusza z Pilzna²⁰², Andrzeja Frycza Modrzewskiego²⁰³ i Wawrzyńca Goślickiego²⁰⁴. Opierali się oni na dorobku starożytności, przede wszystkim republikańskiego Rzymu, wspierając tym samym istniejący w Polsce system prawny. Wskazywali oni na cnoty obywatelskie i konieczność ich kształcenia wśród młodzieży, zwłaszcza męskiej, dla dobra publicznego. Posuwali się również do krytyki zastanej rzeczywistości, wskazując na błędy i wypaczenia rycerstwa/szlachty. Zauważano bowiem zagrożenia płynące ze strony republikańskiego ustroju, w którym rządy sprawować mógł przecież – w najgorszym, teoretycznym przypadku, który, niestety, ziścił się zaledwie dwa stulecia później – nieprzygotowany do tego intelektualnie i moralnie stan szlachecki. Andrzej Frycz Modrzewski napisał: „Wszyscy tedy młodzieńcy, ale przede wszystkim ci, którzy kiedyś mają się zająć pracą dla Rzeczypospolitej, muszą się starać, aby od pierwszej młodości zdobywali sobie jak

²⁰¹ T. Kasper, D. Kasperová, *National, state and civic education in the Czech land of the Austro-Hungarian Empire, and, after 1918, in Czechoslovakia*, „History of Education & Children's Literature”, 2015, vol. 10, no 1, s. 251-278.

²⁰² S. Marycjusz, *O szkołach czyli Akademiiach ksiąg dwoje*, tłum. A. Danysz, Wrocław 1955.

²⁰³ A. Modrzewski, *Dzieła wszystkie*, Warszawa 1953.

²⁰⁴ W. Goślicki, *De optimo senatore libri duo*, Wenecja 1568.

najwięcej umiejętności do działania publicznego”²⁰⁵. Prace te i przekonania dały podstawy dalszego rozwoju polskiej myśli o edukacji obywatelskiej²⁰⁶.

Początkiem zinstytucjonalizowanej, celowej i prowadzonej przez państwo edukacji obywatelskiej było powołanie Komisji Edukacji Narodowej, której pełna nazwa brzmiała: Komisja nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mająca. Było to pierwsze w Europie ministerstwo edukacji narodowej, które przejęło nadzór nad organizacją szkolnictwa w myśl oświeceniowych prądów intelektualnych, i element szerszego programu reform, który prowadzić miał do odbudowy potęgi podupadającego w XVIII wieku państwa polskiego.

Program szkolny opracowany przez Komisję był zbieżny z wizjami Jean-Baptiste’a Louisa Creviera integralnego wychowania szkolnego człowieka, chrześcijanina i obywatela. Ideał ten był skorelowany z potrzebami ówczesnych państw, w dobie oświecenia reformujących się z państw feudalnych, w których najważniejszą rolę odgrywała szlachta i pochodzenie, do nowoczesnych państw biurokratycznych, znacznie wyżej ceniących merytokratyczne wartości. Francja, która w epoce Ludwika XIV i Ludwika XV przechodziła taką właśnie transformację, przyjęła ten model z uwagi na to, że zapewniał on dopływ wykształconych i kompetentnych kadr zdolnych do zarządzania nowoczesnym państwem w jego coraz to poszerzającej się liczbie zagadnień problemowych – od wojskowości i finansów, przez administrację ludnością, po rządowe i kościelne stanowiska centralne²⁰⁷.

Co interesujące, nawet coraz bardziej sekularyzująca się Francja – w której też występowały potężne tarcia między klerem a ludnością – nie odeszła od ideału obywatela i człowieka, będącego jednocześnie chrześcijaninem²⁰⁸. Pomimo obecności od trzech

²⁰⁵ T. Bałuk-Ulewiczowa, *Trzy staropolskie rozprawy o wychowaniu obywatelskim w kręgu tradycji De Institutione Principis*, [w:] *Ars bene vivendi: studia ofiarowane Profesorowi Maciejowi Włodarskiemu w 70. rocznicę urodzin*, pod red. E. Buszewicz i L. Grzybowskiej, Kraków 2017, s. 259-272.

²⁰⁶ T. Olearczyk, *Nauki Andrzeja Frycza Modrzewskiego jako wzór wychowania obywatelskiego*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2003, nr 3, s. 65-74.

²⁰⁷ H. Pohoska, „Rewolucja szkolna” we Francji 1762-1772, Warszawa 1933, s. 164-183.

²⁰⁸ W związku z tym założeniem – oraz w zgodzie z sekularyzującymi prądami – pozostawały myśli i pomysły Denisa Diderota, który traktując religię utylitarnie, zalecał nauczanie katechizmu religijnego i praw politycznych od najmłodszych klas. Zauważenie, jak istotne były katolickie/chrześcijańskie zasady moralne dla porządku społecznego, a więc i dla dobrobytu państwa, pozwoliło Diderotowi, mimo osobistej niechęci do religii i Kościoła, zawrzeć z nimi taktyczny sojusz. Zob.: K. Mrozowska, *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia: Rolland d’Erceville – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej. Studium porównawcze*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1976, nr 19, 15-25. Ten sam kierunek wyznaczał Hugo Kołłątaj, dążąc do reformy Szkół Nowodworskich poprzez narzucenie im programu nauczania, w którym kolejno zajmowano by się, licząc od najmłodszych klas, relacją uczeń-rodzice, uczeń-otoczenie koleżeńskie/bliźni, Bóg-człowiek, człowieka samego ze sobą, prawem naturalnym, ekonomiką i polityką, zob.: H. Kołłątaj, *Wyłożenie nauk dla nowodworskich szkół krakowskich podług przepisu Prześwietnej Komisji nad Edukacją narodową w tabeli (na szkoły wojewódzkie) ułożonego*, Kraków 1777.

wieków różnych wyznań reformowanych, chrześcijańska etyka – dziś w zasadzie zastąpiona „zawodowym profesjonalizmem” – była wciąż najważniejszym elementem wychowania i edukacji, ustanawiającym i stabilizującym człowieka w wielu płaszczyznach jego rozwoju i działalności²⁰⁹. Na tle Francji tym bardziej zrozumiałe jest, że w Polsce, tradycyjnie głęboko katolickiej²¹⁰ pomimo utrwalonych tradycji tolerancji religijnej, wzór ten przyjął się doskonale.

Pomimo tego, że w warunkach polskich nie było możliwości wprowadzenia monarchii absolutnej w typie oświeceniowym, ideał wyrażony przez Ludwika XV – „[celem szkoły jest] zapewnienie państwu chrześcijańskich obywateli, zdolnych do wypełnienia z całym szacunkiem i posłuszeństwem swych powinności wobec Króla, praw Kościoła i państwa”²¹¹ – stał się ideałem, który przyświecał pracom Komisji Edukacji Narodowej. Wyrażono to niemal tymi samymi słowami – „[celem jest wychowanie] osoby jako chrześcijanina, jako człowieka, jako obywatela”²¹². Kolejnym potwierdzeniem był tytuł książki jednego z najważniejszych członków Komisji Edukacji Narodowej, Stanisława Konarskiego – *De viro honesto et bono cive*.²¹³ Koniec końców odpowiednie sformułowania znalazły się również w dokumentach statutowych, by przytoczyć choćby najbardziej znane: „jak najdokładniej, co do wiary świętej, czystych obyczajów, miłości Ojczyzny, znajomości praw i najużyteczniejszych w społeczności nauk”²¹⁴.

Realizacja ideałów wychowania obywatelskiego założonych przez Komisję Edukacji Narodowej przebiegała w murach jej szkół. Bardzo dbano o zgodność nauczania z doktryną rzymskiego katolicyzmu, do tego stopnia, że starano się utrzymywać niemal klasztorne reguły współżycia uczniów i nauczycieli. Dochodziło w tym zakresie do – z dzisiejszego punktu widzenia aberracji – sytuacji, w których nie wyrażano zgody na

²⁰⁹ B.S. George, *Niezamierzona reformacja...*, 225-298. Warto podkreślić, że procesy sekularyzacji szkół i uczelni, wraz ze stopniowym przenoszeniem ustanawiania praw moralnych i funkcji ich gwaranta z religii na nauki przyrodnicze były już w toku.

²¹⁰ Katolicyzm rzymski – wraz z jego doktryną społeczną i moralną – stanowił podstawę funkcjonowania państwa polskiego przez długie stulecia, nawet dziś pozostaje jedną z podstaw, do których odwołuje się preambuła Konstytucji z 1997 roku. Jeszcze Konstytucja Marcowa z 1921 roku zawierała zapis: „Wyznanie rzymsko-katolickie, będące religią przeważającą większości narodu, zajmuje w Państwie naczelne stanowisko wśród równouprawnionych wyznań”, analogiczny niemal do postanowień Konstytucji 3 Maja: „Religią narodową panującą jest i będzie wiara święta rzymska katolicka ze wszystkimi jej prawami”.

²¹¹ K. Mrozowska, *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia...*, s. 16.

²¹² *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Książ Elementarnych 1775-1792*, pod red. T. Wierzbowskiego: *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie* z. 36, Warszawa 1908, s. 3.

²¹³ S. Konarski, *De viro honesto et bono cive...*, dostęp w serwisie RCIN.org.pl pod adresem: <https://rcin.org.pl/dlibra/publication/60087/edition/42788/content> [dostęp: 09.09.2020]

²¹⁴ *Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, Wrocław 1954, s. 571.

ożenek nauczyciela²¹⁵, czy nakazywano noszenie stroju służbowego w postaci sutanny. Znacznej części nauczycieli to nie przeszkadzało, wszak wywodzili się ze stanu duchownego, będąc w większości jezuitami lub – po kasacie zakonu w 1773 roku – byłymi jezuitami.

Wychowanie i edukacja, w miarę wszechstronne i przygotowujące do pełnienia funkcji publicznych, przebiegały jednotorowo, wzajemnie się wypełniając i uzupełniając. Można wręcz powiedzieć, że całość procesu wychowawczego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej przebiegała w duchu edukacji obywatelskiej, a nawet – wychowania obywatelskiego. Jednym z jego elementów była obowiązkowa lektura tekstów prawnych, które nie służyły jednak tyle edukacji prawnej, co edukacji obywatelskiej – poznaniu praw i obowiązków obywatelskich. Podstawą była jednak historia, celowo wykładana w sposób podnoszący ducha patriotycznego.²¹⁶

Kształtowanie jednostek i ich postaw lojalnościowych wobec narodu w szkołach KEN uznano jednak z perspektywy historycznej za niewystarczające. Józef Łukaszewicz, który żył stosunkowo niedługo po zakończeniu działalności Komisji Edukacji Narodowej, bo w pierwszej połowie XIX wieku, określił swoje negatywne stanowisko wobec zdecydowanego nacisku na moralność i jednostkowe obowiązki wobec zbiorowości – [jezuici] *zgłupili i zniedołężnili naród*²¹⁷. Skąd się wzięła tak ostra opinia? Otóż kształtowanie moralności indywidualnej dążyło do wykształcenia cnót, które prowadzić będą przez życie tak, by umożliwiły zbawienie i życie wieczne, zgodnie z przekonaniami Kościoła katolickiego. Osobiste dążenie do zbawienia mogło jednak przy tym zaszkodzić interesom publicznym, jeśli i o ile nie zostały wykształcone odruchy odpowiedzialności za losy zbiorowości, na przykład narodu. Łukaszewiczowskie „zgłupienie i zniedołężnienie” było więc w zasadzie synonimem zbytniego skupienia na osobistym zbawieniu kosztem podejmowania odpowiedzialności za państwo i naród. Faktycznie – pomimo dwudziestu lat działalności ani Komisja Edukacji Narodowej, ani jej absolwenci nie powstrzymali upadku państwa, choć oczywiście upadek z roku 1795 nie był wyłącznie, ani nawet w znacznej mierze ich winą.

²¹⁵ I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980, s. 148-75.

²¹⁶ R. Ilicka-Miduchowa, *Historia jako przedmiot nauczania w reformie szkolnej Stanisława Konarskiego w świetle „Ordynacji”*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, 1967, z. 26, s. 161-171; S. Konarski, *Ustawy szkolne*, Kraków 1925.

²¹⁷ J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do 1794*. T. I, Poznań 1849, s. 252.

Dorota Żołądz-Strzelczyk, współczesna badaczka wpływu Komisji Edukacji Narodowej na edukację i losy państwa polskiego, wyraża się w podobnym tonie, mówiąc, że jezuici czy ogólnie religijnie ukierunkowani nauczyciele czasem wyżej stawiali interes religijno-wyznaniowy niż interesy państwa i narodu. Efekt tego jest oczywisty i zamyka się w pewną klamrę – jak Komisja Edukacji Narodowej powstała na mocy decyzji Sejmu, który zatwierdził pierwszy rozbiór Polski, tak jej działalność definitywnie zakończył trzeci rozbiór, którego nie dało się już powstrzymać²¹⁸.

Działalność szkół Komisji Edukacji Narodowej można przypisać do nurtu państwowo-narodowego, z uwagi na to, że był to okres zarówno (jeszcze) istnienia państwa polskiego i działalności jego instytucji, a także nakierowania – pomimo wypunktowanych niedociągnięć – absolwentów na służbę państwową, jak też kształtowania się narodu i coraz silniejszych uczuć w jego stronę²¹⁹. Wkrótce jednak dokonany rozbiór Polski uniemożliwił stosowanie pojęcia państwa i edukację obywatelską państwową. Działania Komisji Edukacji Narodowej położyły podwaliny pod działania oddolne, zmierzające do budowania poczucia narodowego, a tym samym – edukacji obywatelskiej „typu” narodowego.

Pewną formą potwierdzenia tego narodowego nurtu było skierowanie działań Komisji Edukacji Narodowej nie tylko do potomków zamożnych rodzin, w ówczesnym systemie społecznym wręcz predestynowanych do obejmowania (dziedziczenia) wysokich stanowisk, ale też do dzieci niezamożnej lub biednej szlachty. Było to nawiązanie do pomysłów kardynała Hozjusza. Ten kontrreformacyjny purpurat w XVI wieku doprowadził do wprowadzenia na polski „rynek edukacyjny” jezuitów i utworzenia w swojej diecezji szkół o kontrreformacyjnym programie, przeznaczonych nie tylko dla bogaczy, ale i dla przedstawicieli nizin społecznych, którym zapewniano bezpłatną naukę²²⁰. Odwrócenie się od tradycyjnych odbiorców działań edukacyjnych – możnych, magnaterii itp. – i skierowanie ku ogółowi „młodzi szlacheckiej” można traktować jako formę wyjścia „do ludu”, zważywszy, że uboga szlachta – zaściankowa, zagrodowa, nieposesjonaci (czyli posiadacze nazwisk i praw szlacheckich, ale nieposiadający majątków ziemskich) – w XVIII wieku niewiele różniła się od chłopów.

²¹⁸ D. Żołądz-Strzelczyk, *Szkoły w Wielkopolsce – od średniowiecznych początków do reform Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2010.

²¹⁹ Zob. Konstytucja 3 Maja – „Lud rolniczy (...) który najliczniejszą w narodzie stanowi ludność (...) pod opiekę prawa i rządu krajowego przyjmujemy”, czy wezwanie Tadeusza Kościuszki wystosowane w Uniwersale połanieckim do „ludu/narodu chłopskiego”.

²²⁰ J.A. Kalinowska, *Działalność edukacyjna Stanisława Hozjusza w kontekście katolickiej reformy potrydenckiej*, „Forum Teologiczne”, 2003, nr 4, s. 121-137.

Podkreślenia wymaga tu również rola Kościoła – w sytuacji, gdy tradycyjnym wyznacznikiem polskości była wiara katolicka, a nauki moralne, a przez to także cnoty obywatelskie były immanentnym elementem nauczania kaznodziejów, struktury kościelne stały się jednym z przetrwalników i rozsadników myśli i poczucia narodowej wspólnoty w XIX wieku.

Znaczenie Komisji Edukacji Narodowej w budowie postaw patriotycznych – a więc efektywność podejmowanych działań w obszarze edukacji obywatelskiej – wysoko oceniła Iwona Morawska:

„Realia historyczno-kulturowe i polityczne, w których działała Komisja (naznaczone widmem rozbiorów, wynarodowienia, utratą niepodległości itd.), sprzyjały długofalowemu budowaniu etosu w sposób niebudzący wątpliwości, zgodnie z duchem wieku i na tyle skutecznie, że na długo zachował on kulturotwórczy potencjał i funkcjonalność w wersji ustanowionej wedle oświeceniowego projektu”²²¹.

Badaczka uznała więc realność wpływu dokonań Komisji Edukacji Narodowej na następne dziesięciolecia. Ma ona w zasadzie pewien wpływ także dziś, gdy Polska może szczycić się nią jako pierwszym nowoczesnym ministerstwem oświaty czy odwoływać do jej dokonań w procesie dydaktycznym młodych pokoleń.

Co ciekawe, a czym warto zamknąć temat Komisji Edukacji Narodowej, budziła ona nie tylko społeczne nadzieje na odrodzenie poprzez dobre wychowanie „młodzi szlacheckiej”, ale także sprzeciwy. Funkcjonowanie pod pozorem szkół parafialnych nielegalnych, niepodlegających nadzorowi Komisji placówek można uznać za akt wyrażający opór wobec niedostatecznie dostosowanego do potrzeb programu opracowanego przez Komisję, siłą narzuconego konwiktom – tradycyjnym szkołom szlacheckim²²².

2.2. Edukacja obywatelska w Polsce w XIX wieku

Bezpośrednim nawiązaniem do działania Komisji Edukacji Narodowej były prace Izby Edukacyjnej. Powstała ona w krótkim okresie quasi-niepodległości w początkach XIX wieku, w ramach Księstwa Warszawskiego. Prowadzona przez Stanisława Kostkę Potockiego czerpała obficie z dorobku KEN, poszerzając go jednocześnie o liberalne

²²¹ I. Morawska, *Sens nawiązywania do dziedzictwa Komisji Edukacji Narodowej w świecie „płynnej nowoczesności”*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonaer Partinentia”, 2014, nr 5, s. 39-50.

²²² B. Natoński, *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej*, „Roczniki Humanistyczne”, 1997, t. XXV, z. 2, s. 65-100.

zdobycze rewolucji francuskiej, które przyniosły na ziemie polskie armie Napoleona Bonapartego. I choć opór ludności, a szczególnie jej najniższych warstw, był spory, zwłaszcza wobec obowiązku utrzymywania szkół przez jednostki terytorialne – wsie i miasteczka – w postaci składki szkolnej, to jednak liczba uczęszczających do szkół systematycznie rosła w latach 1807-1815, do klęski Napoleona. Rosła też jakość kształcenia, głównie z uwagi na zastępowanie kadry nieprofesjonalnej wychowankami seminariów nauczycielskich w Łowiczu i Poznaniu²²³.

Dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej objawiało się także w przejęciu obowiązkowej lektury pism prawniczych i historycznych, które miały, odpowiednio, kształcić obywatela świadomego swoich obowiązków i praw, a także rozbudzać miłość do odrodzonej pod trójbarwnym francuskim sztandarem ojczyzny. Koncepcje KEN i Kołłątaja rozwinęto twórczo w postaci połączenia edukacji prawniczej z budową postaw obywatelskich i praktyczną ich realizacją w procesie wychowania²²⁴. Świadectwem tych dążeń były opinie najwyższych urzędników powiązanych z Izbą Edukacyjną, którzy wprost mówili o wartości znajomości prawa przez obywateli czy pięknie bycia „pożytecznym dla ojczyzny”²²⁵.

Aktywność edukacyjna Księstwa Warszawskiego przejawiająca się w edukacji szkolnej i akademickiej młodzieży, przedłużana była i wzmacniana – ponownie – przez propolską, patriotyczną narrację Kościoła katolickiego. Elementem wychowania patriotycznego były obchody rocznic wielkich wydarzeń państwowych i narodowych, które zawsze łączyły się z celebracją religijną²²⁶. Połączenie dwu potężnych czynników – religijno-moralnego i patriotyczno-edukacyjnego zaowocowało tym, że pomimo upadku Napoleona i podległego mu marionetkowego Księstwa ani uczucia patriotyczne, ani dorobek Izby Edukacyjnej nie zostały zaprzepaszczone, odradzając się w kolejnym quasi-niepodległym państwie polskim, które stanowiło przetrwalnik polskiej idei państwowej – Królestwie Polskim.

²²³ B. Pleśniarski, *Kształcenie nauczycieli szkół elementarnych w czasach Księstwa Warszawskiego*, „Annales Universitatis Mariae Skłodowska-Curie. Sectio F. Nauki Humanistyczne”, 1974, nr 29, s. 139-151.

²²⁴ A. Rosner, „Nauka prawa [...] stałą się nieuchronnie potrzebą nie tylko przez swą użyteczność, lecz obowiązki, jakie nas łączą w obywatelskim stanie”. *O tradycji i nowoczesności w nauczaniu prawa w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807-1830)*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa”, 2015, nr 8, s. 229-242.

²²⁵ J.W. Bandtkie, *Uwagi o potrzebie nauki prawa w naszym kraju w szczególności a o użytku onejże w ogólności*, Warszawa 1814, s. 34-37.

²²⁶ E.M. Ziółek, *Religijny aspekt uroczystości patriotycznych u progu Księstwa Warszawskiego XI 1806-IV 1807 (w świetle relacji prasy warszawskiej)*, „Roczniki Humanistyczne”, 2007, nr 2, s. 9-22.

Warto także dodać, że okres napoleoński stał się czasem ostatecznego formowania narodu polskiego w nowoczesnym rozumieniu tego pojęcia. Wpływ miały na to przede wszystkim egalitarne, demokratyczne idee rewolucji francuskiej, której jednak jakobiński, zaciekle antyreligijny charakter nie znalazł na ziemiach polskich większego poklasku. Doskonale przyjęły się za to na gruncie polskim idee demokratyczne i wolnościowe – tak dzięki pamięci o ideale wolności szlacheckiej I Rzeczypospolitej, jak i dążeniu do uzyskania wolności osobistej i gospodarczej przez chłopów, zapoczątkowanym jeszcze przed rozpadem Polski na przykład przez Konstytucję 3 Maja. Postanowienia Kodeksu cywilnego Napoleona przypieczętowały zmiany i spowodowały, że ziemie i społeczeństwo polskie były tak różne od niewolniczego zwierzchnictwa szlachty rosyjskiej nad chłopami, że zdawały się nie do pogodzenia. Rozszerzenie praw jednostkowych na wszystkie warstwy społeczne w Królestwie Polskim i walka od odzyskanie niepodległego bytu, do której zmobilizowana została nie tylko szlachta, stworzyły warunki do dokończenia procesu formowania się narodu polskiego²²⁷. Do tego narodu, pomimo różnic wynikających ze specyfiki pozostałych zaborów, dążyła i wzorowała się ludność polska z zajętej przez Prusy Wielkopolski i Śląska oraz austriackiej ówczśnie Galicji.

Okres istnienia Królestwa Polskiego w edukacji zaznaczył się działalnością Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego²²⁸, na czele której stał minister Izby Edukacji z okresu Księstwa Warszawskiego – Stanisław Kostka Potocki. Już na początku istnienia nowego bytu państwowego funkcjonowało na jego obszarze ponad tysiąc placówek edukacyjnych, w tym niemal 900 szkół elementarnych.²²⁹ W sposób oczywisty Potocki kontynuował pracę rozpoczętą w okresie Księstwa Warszawskiego, wprowadzając usprawnienia i zmiany organizacyjne. Jednak Potocki pełnił swoją funkcję tylko przez 5 lat, po czym został zastąpiony przez Stanisława Grabowskiego, ocenianego jako „ociężały” i podległy naciskom, bez jasnej wizji rozwoju szkolnictwa, a w dodatku będącego zadeklarowanie prorosyjskim. Powołanie Grabowskiego oznaczało dojście do wysokich urzędów w systemie edukacji takich osób, jak Józef Szaniawski, niezdolnych, lojalistycznych, wręcz lizusowskich w stosunku do

²²⁷ K. Łastawski, *Historyczne i współczesne wartości w polskiej tożsamości narodowej*, „Słupskie Studia Historyczne”, 2007, nr 13, s. 279-307.

²²⁸ Sama nazwa Komisji wskazuje na rolę połączenia religii i nauki w kształtowaniu młodzieży w ówczesnych koncepcjach pedagogicznych.

²²⁹ A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807-1831)*, Lublin 2002, s. 522-523.

władzy. Usunięci zostali za to Julian Ursyn Niemcewicz, Ludwik Plater czy Samuel Linde²³⁰. Warto przypomnieć, że rządy w Królestwie Polskim sprawował ówczesnie znienawidzony i przedstawiony przez polskich poetów romantycznych w jak najczarniejszym świetle Nikołaj Nikołajewicz Nowosilcow.

Szkoła prowadzona przez quasi-wolne państwo pod zarządem lojalistycznych i prorosyjskich osób skręcała programowo w stronę Rosji, dążąc do realizacji celu władz rosyjskich – unifikacji społecznej i terytorialnej Polski z resztą Imperium. Stąd też po utworzeniu w 1821 roku Komitetu Reformy Edukacyjnej wprowadzono tak znaczące zmiany, jak system inwigilacji czy zwyczaj donosicielstwa. W sposób oczywisty rozbijało to nauczanie patriotyczne i rujnowało proces przekazywania właściwych postaw obywatelskich (właściwych z wolnościowego, liberalnego punktu widzenia). Choć wciąż wiele zależało od nauczyciela, to jednak zwiększający się nadzór i malejąca liczba szkół, w tym szkół podstawowych wiejskich, a także wymienione nowe „metody wychowawcze” utrudniały wprowadzanie treści patriotycznych i obywatelskich.

Ciężar nauki patriotyzmu spadł w głównej mierze na rodzinę i kościół, a także na szkoły prywatne i pensje. W tym ostatnim przypadku chodziło głównie o dziewczęta, pobierające nauki pod okiem starszych dam, przygotowujących je do pełnienia ról domowych i społecznych poprzez przekazywanie obowiązujących norm i zwyczajów, praktykę prac domowych i robótek ręcznych itp.²³¹ W zakresie szkół prywatnych znakomite zasługi w tym zakresie położył Stanisław Kostka Zamoyski, XII ordynat na Zamościu i Ordynacji Zamoyskiej. W swoim państwie w państwie – a warto zaznaczyć, że dobra ordynackie znajdowały się nie tylko w okolicy rodowej siedziby, ale i poza nią, np. w Jadowie pod Warszawą – Zamoyscy utrzymywali liczne szkoły, w tym pierwszą prywatną uczelnię polską – Akademię Zamojską (właściwie jej organizacyjnych następców, gdyż pierwotna Akademia została zamknięta przez Austriaków w 1794 roku), od 1811 roku funkcjonującą w Szczebrzeszynie²³². Kształcąc szersze kręgi niż tylko młodzież szlachecką, ordynat popierał działania edukacyjne w obszarze patriotycznym i obywatelskim. Pewien egalitaryzm – poprzez przyjmowanie młodzieży tak szlacheckiej i mieszczańskiej, jak i chłopskiej – był także elementem oddziałującym na postawy i

²³⁰ K. Ajewski, *Działalność XII ordynata na Zamościu – Stanisława Kostki Potockiego na polu edukacji i oświaty 1800-1830*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2006, nr 45, s. 231-273.

²³¹ M. Solińska, *Co to jest powieść pensjonarska?*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace literackie”, 2003, nr 49, s. 197-211.

²³² Przenosiny miały związek z prymalną funkcją Zamościa jako miasta-twierdzy z ograniczonym dostępem ludności cywilnej, zob. Zamościopedia: <https://www.zamosciopedia.pl/index.php/gk-gp/item/3222-gmach-akademii-zamoyskiej> [dostęp: 15.09.2020 r.]

poglądy obywatelskie młodych ludzi. Wychowanie w miłości ojczyzny, przelewanej na wychowanków między innymi przez lekcje historii i literatury polskiej, dało wymierny efekt w postaci masowego zgłaszania się absolwentów Akademii i innych szkół ordynackich do Wojska Polskiego po nocy listopadowej. Także po przegranej wojnie ludzie ci służyli, o ile zostali w kraju, swoimi umiejętnościami, rozwijając i aktywizując społeczeństwo, wnosząc innowacje techniczne do życia czy na różne inne sposoby włączając się w dzieło oddolnej budowy patriotyzmu, narodu i podstaw fizycznych jego funkcjonowania²³³.

Warto tu zaznaczyć, i co podkreśla w swojej pracy wybitny badacz dziejów miasta Andrzej Kędziora, że działania te stanowiły znaczny postęp w stosunku do tego, czego uczono, lub raczej nie uczono, w pierwszej Akademii Zamojskiej. Cytując Kajetana Koźmiana, pisze: „W Akademii nie uczono historii polskiej, pewnie jej sami profesorowie nie umieli, a sędziwi kanonicy tak byli niedbali czy obojętni, że o życiu fundatora ich dobrego bytu przed uczniami nie wspominali”²³⁴. Choć więc Akademia założona przez fundatora miasta była ważnym ośrodkiem dla kształcenia elit lokalnych i narodowych, to jednak nie pełniła funkcji rozsądnika myśli narodowej, najpewniej do czasu upadku.

Upadek powstania listopadowego i następujące po nim represje oraz postępujące ujednolicanie Królestwa Polskiego z Rosją nie ominęły także szkolnictwa, zwłaszcza że jego wychowankowie licznie stanęli pod bronią w trakcie wojny 1830-1831. Poza zamknięciem Uniwersytetu Warszawskiego i podporządkowaniem szkolnictwa polskiego tzw. Warszawskiemu Okręgowi Naukowemu już w 1833 roku oficjalnie wprowadzono elementy rosyjskiego systemu edukacji do Polski w postaci kar cielesnych, donosicielstwa i ogólnie ujmowanego surowego nadzoru. Szczególny nacisk na kary cielesne za wykroczenia, w tym na upokarzającą chłostę, którą stosowano publicznie, był celowy i skalkulowany na „wytworzenie” jednostek posłusznych, całkowicie podporządkowanych władzy Cara i jego urzędników. Tylko z daleko idącą rezerwą z dzisiejszego punktu widzenia można nazwać to pewną formą „wychowania obywatelskiego”.

Ograniczenie godzin poświęconych na naukę języka polskiego i historii na rzecz analogicznych przedmiotów rosyjskich było jawnym ciosem w polskie wychowanie

²³³ K. Ajewski, *Działalność XII ordynata na Zamościu ...*, s. 231-273.

²³⁴ <https://www.zamosciopedia.pl/index.php/aa-ak/item/2830-akademia-zamojska-dzieje-1746-1784> [dostęp: 15.09.2020 r.]

narodowe i obywatelskie. Szkoły dla dziewcząt i pensje kształciły za to w sposób bardziej swobodny w zakresie tych przedmiotów. Można więc powiedzieć, że działania rusyfikacyjne wymierzone były głównie w młodzież męską. Jednak skuteczność tych działań obniżał sam zaborca. W 1851 roku zwolnił on z opłat szkolnych ludność kraju, nie tylko chłopską (zwolnioną jeszcze w 1829 roku), co spowodowało zmniejszenie zainteresowania szkolnictwem w warstwach uboższych. Także stworzenie ze szkoły miejsca wręcz wrogiego za pomocą systemu donosicielstwa, kar fizycznych i upokarzania, zniechęcało do obecności na lekcjach i oddalało przewidzianą do rusyfikacji grupę od realizatorów tego procesu. Znaczenia nabrała edukacja domowa, prowadzona przez rodziców bądź guwernantki czy guwernantów. Tego rodzaju edukacja pozwalała dowolnie kształtować i dobierać treści, opierając się na dostępnych lekturach. W ten sposób bez nadzoru władz szkolnych możliwe było wpajanie treści patriotycznych i narodowych. Ten stan określa się jako „niepodległość wewnętrzną” czy „niepodległość ducha”.

Ewidentnym znakiem rosyjskiej klęski w procesie wynaradawiania z jednej strony i sukcesu społeczeństwa polskiego w budowie postaw patriotycznych i świadomości narodowej z drugiej strony było powstanie styczniowe, jeden z powstańczych zrywów XIX wieku²³⁵. Zryw młodzieży patriotycznej, który trwał w latach 1863-1864, udowodnił, że mimo rusyfikacji, branki do wojska i prób wynaradowienia duch narodowy, świadomość patriotyczna i narodowa wzrastały. Oczywiście zdarzały się w tym wypadku także niechlubne wyjątki, jednak duch patriotyczny zaszczerpiony był dość głęboko, by nawet pracujący w rosyjskiej administracji Polacy czuli się bardziej Polakami niż obywatelami Rosji czy Rosjanami *per se*²³⁶.

Obydwa powstania miały olbrzymi wpływ na ludność wiejską, utwierdzając w niej świadomość narodową, rozbudzoną na przełomie XVIII i XIX wieku²³⁷. Tak w walce, jak i przy wspieraniu powstańców czy nawet obserwując działalność rządu, krzepła ona narodowo. Badaczka tego zagadnienia Helena Brodowska-Kubicz pisała:

²³⁵ Należy pominąć krótkotrwałe i szybko stłumione powstanie krakowskie w roku 1846. Szerzej na ten temat zob.: M. Koziół, *Powstanie krakowskie*, [w:] *Wolne Miasto Kraków 1815-1846. Ludzie – wydarzenia – tradycja*, pod red. P. Hapanowicza i M. Jabłońskiego, Kraków 2015, s. 149-156.

²³⁶ Interesujący przykład zrusyfikowanego Polaka, rotmistrza Jana Dobrowolskiego, walczącego przeciwko rodakom w okresie powstania styczniowego, portretuje Janusz Gajos w filmie *Szwadron* w reż. Juliusza Machulskiego. Film nakręcono na podstawie opowiadań Stanisława Rembeka: *Igła wojewody i Przekazana sztafeta* ze zbioru *Ballada o wzgardliwym wisielcu oraz dwie gawędy styczniowe*, Warszawa 1956.

²³⁷ H. Brodowska, *Świadomość chłopów pokolenia powstania styczniowego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Scetio F. Historia”, 1993, nr 48, s. 19-27.

„Powstania przyciągały licznych chłopów do walki z zaborcą, a jednocześnie budziły świadomość wspólnej sprawy narodowej w dość szerokich kręgach ludności wiejskiej. Udziałem swoim – zwłaszcza z ochotniczego zaciągu – w ruchu powstańczym oraz wspieraniem go, dawali dowód, że sprawa Polski nie jest im obojętna. Wiążąc się z ruchem powstańczym, mieli nadzieję na poprawę własnego położenia. Oczekiwali od szlachty i rządu powstańczego zniesienia pańszczyzny oraz nadania prawa własności ziemi”²³⁸.

Dzięki temu – i dzięki uwłaszczeniu zarządzanemu tak przez rząd powstańczy, jak i carski, które dały stabilniejszy byt ludności wiejskiej, utrzymującej się głównie z rolnictwa – ludność chłopska przestała być podporządkowana szlachcie, czyli stała się faktycznie równouprawniona i samodzielna ekonomicznie. Szybko rodząca się świadomość siły chłopstwa, wynikająca zarówno z liczebności tej warstwy, jak i posiadania przez nią potężnych sił wytwórczych w kluczowym obszarze wyżywienia, w połączeniu z naturalnie rodzącym się z przywiązania do ziemi patriotyzmem i tradycjonalizmem stały się fundamentami chłopskiego zaangażowania w sprawę narodową od końca XIX wieku²³⁹.

Do roku 1914/1915 Królestwo Polskie funkcjonowało już nie jako autonomiczne czy quasi-autonomiczne państwo w strukturach Imperium Rosyjskiego, ale jako całkowicie podporządkowana prowincja. Jednak zmiana romantycznego paradygmatu w społeczeństwie na koncepcję pozytywistycznej pracy u podstaw pozwoliła na różne sposoby ocalić to, co miało zostać zniszczone przez zabiegi rusyfikacyjne²⁴⁰. Zlikwidowane przez rząd petersburski ustępstwa, w tym oświatowe, oraz pełna rusyfikacja systemu kształcenia przeniosły wysiłek wychowania patriotyczno-narodowego zupełnie na dom rodzinny i Kościół. Wyrazem walki z wpływami Kościoła,

²³⁸ H. Brodowska-Kubicz, *Kształtowanie się świadomości społecznej i narodowej chłopów w XIX stuleciu*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, 1986, nr 24, s. 3-20.

²³⁹ H. Brodowska, *Problemy badawcze świadomości chłopów w okresie zaborów*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, 1992, nr 45, s. 9-21.

²⁴⁰ Wiążę to przede wszystkim z utylitarnym podejściem, które nakazywało pracę w instytucjach okupanta i kształcenie się w jego szkołach po to, by zyskać jak najwięcej specjalistycznej wiedzy, która mogłaby się przydać w trakcie odzyskiwania niepodległości i odbudowy wolnego kraju. Ocenia się, że ta postawa przyczyniła się bardzo do dość szybkiej, jak na przeszło wiekową niewolę, restauracji Polski po roku 1918, kiedy to urzędy, szkoły i wojsko zapełniły osoby wykształcone w państwach zaborczych według często, najnowszych osiągnięć dydaktycznych i z najbardziej aktualnym stanem wiedzy specjalistycznej. W tym zakresie warto wymienić zwłaszcza oficerów polskich wszystkich trzech armii zaborczych, którzy porzuciwszy służbę rosyjską, austriacką czy niemiecką, z powodzeniem walczyli o granice i tworzyli Wojsko Polskie. Część jednak, w tym Feliks Dzierżyński, Wiesław Mienżyński, Konstanty Dzwiałowski, przeszła na służbę sowiecką: K. Bleharczyk, *Polacy na czele radzieckich służb bezpieczeństwa: Feliks Dzierżyński, Władysław Mienżyński*, [w:] *Rosja i jej sąsiedzi: Problemy i wyzwania*, materiały pokonferencyjne, pod red. J. Biniewskiej, Kraków 2014, s. 191-201.

także w zakresie edukacji patriotycznej, było przymusowe konwertowanie wiernych wyznania unickiego oraz semantyczne zrównanie wyznania prawosławnego z pochodzeniem rosyjskim/ruskim i wiernością Rosji²⁴¹. W ten sposób nawet ludność, która identyfikowała się jako Polacy, choć posługiwała się językami ruskimi (Ukraińcy czy Białorusini) i uczęszczała do cerkwi, nie do kościoła, została wydarta z – jakże nawet wtedy nieprawdziwego – stereotypu Polaka-katolika.

W szkolnictwie wciąż obecne i rozwijane były metody „edukacji obywatelskiej”, zakładające donosicielstwo i stosowanie kar cielesnych, zmierzające do tworzenia podległych caratowi, wiernopoddańczych sług. Doskonale obrazuje to połączenie w szkołach elementarnych wychowania fizycznego z musztrą, jawnie i bez ogródek stanowiącą wstępne szkolenie rekruckie. Społeczeństwo jako takie i *en masse* ani żadna z jego warstw w pojedynkę nie miały żadnego wpływu na to, co wykładane jest w szkole²⁴². Antypatriotyczne i antypolskie nastawienie szkoły, począwszy od rugowania języka polskiego z nauczania po kary za jego używanie, ponownie spotkało się z przeciwwagą w postaci nieufności wobec poczynań władz, nauczaniem domowym patriotyzmu i właściwych postaw obywatelskich a także aktywnością ultramontanistycznego katolicyzmu.

Zwalczanie polskości i przejawów polskiej edukacji patriotycznej i obywatelskiej kontynuowano do wybuchu Wielkiej Wojny, z krótkim okresem odwilży po klęsce Rosji w wojnie z Japonią w latach 1904-1905, która zaowocowała potężną falą przemian społecznych w całym Imperium. Mimo wszystko Polacy wciąż pozostawiali pod rosyjskim panowaniem.

Poza wspomnianymi już nauczaniem domowym, wychowaniem rodzinnym czy działalnością Kościoła, społeczne starania o właściwe wychowanie patriotyczne i obywatelskie – wciąż z myślą o tym, że Polska niedługo powstanie – odbywało się jeszcze w kilku innych formach. Z uwagi na tłamszenie przez szkołę chęci nauki i prowadzoną jawnie, bez osłonek akcją rusyfikacyjną, spora część aktywności młodzieży przeniosła się poza mury zakładów edukacyjnych do szkół prywatnych i kółek zainteresowań. Powszechną praktyką było także omijanie restrykcyjnych przepisów carskich, możliwe dzięki ich rozbudowaniu, sprzecznościom i licznym lukom. W ten sposób wykorzystywano liberalne przepisy dotyczące szkolnictwa zawodowego i prowadzenia

²⁴¹ H. Dylągowa, *Likwidacja Unii na ziemiach przedrozbiorowej Rzeczypospolitej w XVIII-XX w.*, „Przegląd Humanistyczny”, 2006, nr 1, s. 69-81.

²⁴² L. Szymański, *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815-1915*, Wrocław 1983, s. 47.

kształcenia ogólnego z uwzględnieniem przedmiotów „polskich”, a także działalności instytucji edukacyjnych o różnym stosunku do prawa²⁴³.

Podleganie osób narodowości polskiej obcym biurokracjom zrodziło liczne problemy, abstrahując od różnic językowych (przynajmniej początkowo), walutowych, przekształcenia i dostosowania systemu miar i wag, także w obszarze tożsamości jednostek i konieczności ustosunkowania się do poczucia narodowego i obywatelskiego. Spowodowało to swoisty dualizm przynależności i odpowiedzialności prawnej wobec organów państw zaborczych, ale odpowiedzialności moralnej przed sumieniem narodowym i patriotycznym²⁴⁴. Rozwój systemów edukacyjnych w państwach zaborczych, zintensyfikowany w XIX wieku, nie pozostawał bez wpływu na świadomość narodową, z uwagi na to, że w sposób oczywisty szkolnictwo zaborcze przemycalo mniej lub bardziej otwarcie tematy państwowe, lojalności wobec domu panującego i temu podobne. Było tak nie tylko w zaborze rosyjskim, ale także pozostałych dwu – austriackim i pruskim.

Polski patriotyzm i wychowanie obywatelskie stały w sprzeczności z pruskimi dążeniami do zgermanizowania Wielkopolski. Nauczanie języka polskiego było rugowane, podobnie jak polskiej historii i tradycji narodowych, o czym boleśnie przekonały się choćby słynne dzieci z Wrześni, które w latach 1901–1902 odmówiły komunikowania się po niemiecku w trakcie lekcji religii. Sprawa ta nie zakończyła się jednak w drodze arbitralnego postępowania administracyjnego decyzją wiernopoddańczego urzędnika, jak miałoby miejsce w zaborze rosyjskim, ale dostała się na wokandę. Proces państwa pruskiego pozywającego rodziców i dzieci odbił się dość szerokim echem w społeczeństwie polskim, w Europie a nawet na świecie²⁴⁵.

Szczególnie w okresie Bismarckowskiego *Kulturkampfu* nasilone zostały działania antypolskie, zmierzające do wynarodowienia dzieci i młodzieży. Próby usuwania języka polskiego z przestrzeni publicznej a także zjadłe zwalczanie wpływów Kościoła katolickiego w społeczeństwie polskim były głównymi zabiegami Żelaznego Kanclerza, który rozumiał doskonale współzależność występującą pomiędzy polskością a katolickością w Wielkopolsce. Wynaradawianie było jednak procesem krótkim o tyle, że spora część ludności nie kontynuowała edukacji po ukończeniu szkół ludowych (elementarnych), a tylko nieliczni pięli się wyżej. Tych trudno było germanizować

²⁴³ Ibidem, s. 57.

²⁴⁴ Odzwierciedlają to też słowa Chrystusa – *Oddajcie więc Cezarowi to, co należy do Cezara, a Bogu to, co należy do Boga* (Mt 22,21).

²⁴⁵ T. Jaros, *W obronie polskości: nie rzucim Ziemi*, „Przegląd Pruszkowski”, 1998, nr 2, s. 17-19.

głównie dlatego, że pochodzili ze środowisk ziemiańskich i inteligenckich, podlegali też wpływowi polskiej prasy i naciskom własnego środowiska.

Na obszarze zaboru pruskiego olbrzymią siłę stanowili księża katolicy, zwłaszcza w okresie rozwoju doktryny ultramontanistycznej, odbierającej rządowi narodowym możliwość wywierania nacisków na Kościół katolicki, podlegający wyłącznie Stolicy Apostolskiej. Tego rodzaju „samowolka”, wprowadzająca do uporządkowanego, zunifikowanego – zwłaszcza po zwycięstwie nad Francją i zjednoczeniu do Cesarstwa Niemieckiego – państwa element niepewny, samodzielny i zagrażający stabilności, była nie do przyjęcia²⁴⁶. Kościół polski był więc podwójnie niebezpieczny dla Niemiec epoki Bismarcka, godząc w stabilność państwa i utrzymując świadomość narodową dużej grupy narodowej. Ze swej natury świeckie biurokratyczne państwo niemieckie nie mogło jednak oficjalnie i bez powodu zamykać kościołów i księży.

Księża katolicy byli najliczniejszą grupą inteligencką w zaborze pruskim, liczniejszą od ziemiaństwa i inteligencji miejskiej. W dodatku powołanie kapłańskie i obranie tej drogi zawodowej nie narażało ja ustawiczne kontakty z Niemcami, a więc w konsekwencji na mniej lub bardziej oczywiste i silne wpływy niemieckie, stąd też była to grupa bardzo hermetyczna i niełatwa do wywierania na nią wpływu. Seminarium cieszyły się popularnością wśród synów rodzin patriotycznych, którzy zamierzali poświęcić się podtrzymywaniu ducha narodowego²⁴⁷.

Korzystając z przejrzystości prawa pruskiego, które gwarantowało obywatelom państwa niezależnie od ich pochodzenia etnicznego te same prawa i nakładało na nich te same obowiązki, Polacy mogli organizować się w stowarzyszeniach, w grupach, towarzystwach, wydawać literaturę czy czasopisma. Administracja pruska, mimo niechęci do Polaków, do początków *Kulturkampfu* cechowała się wysokim stopniem profesjonalnego obiektywizmu, tworząc jedno z pierwszych nowoczesnych „państw prawa”, w teorii doskonale obojętne. Dopiero powstania, a zwłaszcza powstanie styczniowe i dobiegający kresu wysiłek zjednoczeniowy Niemiec zmieniły w relacjach

²⁴⁶ B.S. Gregory, *Niezamierzona reformacja...*, s. 159-224. Autor Ten bardzo mocno podkreśla element niezawisłości hierarchii kościelnej w duchu ultramontanistycznym, zwłaszcza w kontekście protestanckiego uzależnienia od opieki państwa, które jako jedyne mogło usankcjonować żądania prawdziwościowe luteran i innych odstępców.

²⁴⁷ J. Borzyszkowski, *Rodowód społeczny duchowieństwa diecezji chełmińskiej drugiej połowy XIX w.*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981, s. 159-161.

niemiecko-polskich bardzo dużo, doprowadzając do ludzkich tragedii w rodzaju tych, które miały miejsce we i po Wrześni.

Co ciekawe właśnie po upadku – czy raczej zupełnej klęsce – powstania styczniowego Wielkopolanie zrezygnowali z własnych prób konspiracji, oddając się pozytywistycznej pracy organicznej. Już zresztą wcześniej bardziej praktyczni mieszkańcy zaboru pruskiego preferowali poświęcanie się pracy niż podejmowanie prób zbrojnego odzyskania wolności, co przełożyło się na brak masowego odzewu nawet w okresie zwycięstw w powstaniu listopadowym. Wielkopolska stała się celem ucieczki i osiedlania się tych, którzy próbując wcześniej walki z bronią w rękę, stracili do niej przekonanie, by wymienić tylko najznamienitszych: Karola Marcinkowskiego, Dezyderego Chłapowskiego czy Jędrzeja Moraczewskiego²⁴⁸. Rozwinęli oni za to pracę u podstaw, doprowadzając do ekonomicznego i intelektualnego rozkwitu Wielkopolski pośród podzielonych ziem polskich.

Nawet ograniczanie po roku 1871 praw Polaków musiało odbywać się na drodze legalnej, czego świadectwem jest konieczność wytoczenia pozwu sądowego przez państwo buntownikom z Wrześni w miejsce aresztowania i zsyłki w trybie administracyjnym, którą zastosowano by w Rosji. Z drugiej strony także podobne machinacje dążące do ominięcia nieszczelnych przepisów, jakie miały miejsce w zaborze rosyjskim, nie mogłyby się udać z uwagi na dobrze opracowane i spójne prawo niemieckie.

Rozwój kółek – rolniczych, gospodarczych itp. – zaowocował więc nie tylko rozwojem przedsiębiorczości czy integracji społecznej, co wszak było niezmiernie ważne, ale również patriotyzmu i postaw obywatelskich. Solidarność społeczna, rozmowy na tematy patriotyczne i polityczne owocowały wzrostem świadomości i jaśniejszym formułowaniem dążeń i oczekiwań, podobnie jak miało miejsce w analogicznych instytucjach społecznych w zaborze rosyjskim, szczególnie wśród ludności wiejskiej. Animatorami tego byli często, o ile nie najczęściej, księża katolicy, a także ziemiaństwo i sami włościanie, czasem także dziennikarze i redaktorzy.

Towarzystwa o charakterze oświatowym jawnie i w sposób legalny prowadziły działania propagujące patriotyzm. Akcje te odbywały się w drodze bądź to popularyzacji czytelnictwa, bądź szerzenia oświaty ludowej. Statut Towarzystwa Czytelni Ludowych, działającego na Warmii i Mazurach, mówił wprost o jego celu, którym było:

²⁴⁸ Z.J. Sprys, *Jędrzej Moraczewski – współinicjator pracy organicznej w Wielkopolsce*, „Słupskie Studia Historyczne”, 2004, nr 11, s. 67-87.

„Szerzenie pożytecznych, religijne uczucia ludu podnoszących i pouczających książek polskich i zakładanie bibliotek ludowych”²⁴⁹.

W ten sposób szerzenie polskiej kultury odbywało się w sposób jawny, podobnie za pośrednictwem towarzystw dedykowanych podtrzymywaniu polskich tradycji.

Organizacje polskie wszystkich rodzajów i kategorii prowadziły jawnie, tajnie lub nawet nieświadomie działania wychowawczo-patriotyczne i obywatelskie. Kształtując – ulepszając – stosunki społeczne, animując sąsiedztwo, pracując nad wydawnictwami, powiększając polski stan posiadania, jednocześnie działały pozytywnie na rozwój polskiej myśli obywatelskiej, a także świeciły przykładem otoczeniu, umacniając polskość. Głównym elementem wielkopolskiego stylu stały się więc poszanowanie prawa, rzetelność, gospodarność, podczas gdy w zaborze rosyjskim kształtowały się raczej opór, nieufność wobec władzy i dystans wobec urzędników oraz sztuka omijania prawa bez ponoszenia konsekwencji. Obywatel wielkopolski, po edukacji państwowej i pod wpływem organizacji polskich, był więc uformowany w sposób korzystny dla państwa – lojalny, ale też świadomy swoich praw²⁵⁰.

Ten model był modelem bodaj najlepszym, jednak zaufanie do obiektywizmu władzy zostało znacznie podkopane poprzez antypolski zwrot i nasiloną germanizację epoki Bismarcka. Z drugiej strony niemiecki ucisk i nacisk powodowały opór i jednoczenie się społeczeństwa polskiego w obliczu wrogich działań. To zwieranie szyków było widoczne coraz bardziej w ciągu ostatnich dwu dekad przed odzyskaniem niepodległości, a szczególnie w trakcie Wielkiej Wojny²⁵¹.

W specyficznej sytuacji znajdowały się polskie wysiłki w obszarze edukacji patriotycznej i obywatelskiej w zaborze austriackim. Powszechnie znana jest swoboda wynikająca z autonomii Galicji w ramach monarchii habsburskiej, która wydatnie wpłynęła na zachowanie ducha narodowego i tradycji narodowych w tym rejonie.

Szczególnie istotna była rola Kościoła katolickiego w zaborze austriackim, jako rozsądnika i przetrwalnika myśli narodowej. Sytuacja była podwójnie szczególna – raz z uwagi, że rzymski katolicyzm był religią państwową monarchii, Habsburgowie od

²⁴⁹ J. Wróblewski, *Ocalale książki z bibliotek Towarzystwa Czytelni Ludowych na Warmii i Mazurach*, [w:] „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, 1992, nr 3-4, s. 351-360.

²⁵⁰ P. Śpica, *Kierunki działalności edukacyjnej organizacji polskich w Prusach Zachodnich na przełomie XIX i XX wieku*, „Studia Pedagogica Ignatiana”, 2016, z. 19, nr 2, s. 171-191.

²⁵¹ S. Salmonowicz, *Ruch narodowy na Pomorzu wobec zaborcy w XIX wieku*, „Zapiski Historyczne”, 2012, t. LXXVII, z. 1, s. 147-156.

wieków bronili świętej wiary, by wspomnieć choćby kontrreformacyjnego cesarza Karola V, ale z drugiej strony wiara katolicka nie była powszechna na ziemiach zaboru – w Królestwie Galicji i Lodomerii, rozciągającym się od Krakowa po Lwów. Na skutek intryg rządu wiedeńskiego pomiędzy ludnością rusińską (później ukraińską) a polską – przy czym podział przebiegał tak po linii narodowościowej/etnicznej, jak i klasowej: ukraińskie chłopstwo – polskie ziemiaństwo i inteligencja²⁵² – zmierzających do zwiększenia poziomu kontroli austriackiej nad prowincją na starej zasadzie *divide et impera*, wytworzył się bipolarny podział Polaka-katolika i Rusina-prawosławnego. Tym sposobem rola Kościoła w zasadzie ograniczała się do warstw wyższych społeczeństwa – spolonizowanych na terenach mieszanych narodowościowo, a na terenach etnicznie polskich (np. Małopolska, Rzeszowskie) posługiwał on również na wsi. To, że Kościół nie był prześladowany ani nie traktowano go wrogo, jak w pozostałych dwu państwach zaborczych, a także czynnik polityczny – autonomia w Dualistycznej Monarchii – doprowadziły do sytuacji, w której nie musiał on być główną ostoją polskości.

Zmiany w tym zakresie wprowadzono po roku 1866, kiedy klęska pod Sadową w krótkiej wojnie z Prusami o panowanie w świecie niemieckim wymusiła na Franciszku Józefie I, cesarzu wiedeńskim, zmiany polityczne i społeczne w celu utrzymania jedności monarchii. Efektem tych zmian było nie tylko podniesienie Królestwa Węgier do rangi kraju związkowego o statusie równym Austrii, ale także nadanie szerokiej autonomii innym krajom, zgodnie z dewizą samego Cesarza – *Viribus unitis*. W Galicji powstał więc Sejm Krajowy z siedzibą we Lwowie i reprezentacja prowincji przy rządzie wiedeńskim – Koło Polskie w wiedeńskiej Radzie Państwa. Zasady dotyczące podporządkowania ziem Monarchii były jasne i zostały zawarte w ugodzie austriacko-polskiej negocjowanej w latach 1866-1869. Polacy za cenę poparcia dla centralnego rządu wiedeńskiego otrzymali Koło w Radzie, Ministra dla Galicji, wprowadzenia języka polskiego jako urzędowego oraz własny system edukacji, choć spójny z resztą monarchii²⁵³. Wypracowany kompromis był przestrzegany przez obydwie strony nawet po śmierci cesarza Franciszka Józefa I, gwaranta tych porozumień.

Autonomia, którą wypracowano, wykorzystując polityczną koniunkturę, pozwoliła na wyodrębnienie i utrwalenie tożsamości narodowo-politycznej oraz jej

²⁵² A.A. Zięba, *Polacy galicyjscy, czy Polacy w Galicji – refleksje na temat przeobrażeń tożsamości polskiej w zaborze austriackim*, „Prace Historyczne”, 2016, nr 16, s. 215-232; A. Górski, *Powikłane polityczne relacje polsko-ruskie w okresie autonomii*, „Studia Politologica Ucraino-Polona”, 2013, s. 182-194.

²⁵³ A. Dziadzio, *Austria wobec Galicji i Czech w dobie przemian ustrojowych monarchii habsburskiej (1861-1871)*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, 1998, t. L, z. 1, s. 83-115.

wieloaspektowy rozwój. Galicja w rzeczy samej, choć biedna – przysłowiowa „nędza galicyjska” nie wzięła się znikąd – jednak stała się tym, czym nigdy nie mogłyby się stać poddane okupacji Wielkopolska czy Królestwo Polskie, w planach zaborców przewidziane do całkowitego wynarodowienia. W dualistycznej monarchii Austro-Węgierskiej o czymś takim w ogóle nie mogło być mowy – kompromis, który wypracowano pomiędzy narodami, był zbyt kruchy, opierając się w zasadzie na tolerancji i ze zwornikiem w osobie Najjaśniejszego Pana jako jego gwaranta. Pozostałe kwestie, w tym rodzące się nacjonalizmy i tendencje do odzyskania lub uzyskania niepodległości przez różne ludy i narody, niesnaski gospodarcze itp. koniec końców rozsadziły od środka gmach Monarchii Dualistycznej, ale trzeba było jednak do tego wojny światowej i śmierci Cesarza w roku 1916.

Zwierzchność nad systemem edukacji w Galicji sprawowała Rada Szkolna Krajowa, rozwiązana dopiero w 1921 roku, w trakcie procesu faktycznej unifikacji odrodzonej Rzeczypospolitej po zawarciu pokoju w Rydze. Był to organ autonomiczny o kompetencjach decyzyjnych i nadzorczych w stosunku do podległych jej szkół. Organizacja placówek oparta była o wspólny dla całej Monarchii wzór szkół trywialnych, średnich i wyższych, przy czym Uniwersytet Lwowski był jednostką niezależną.

Rada Szkolna Krajowa stała się najdłużej działającą pod zaborami polską instytucją edukacyjną, obejmując przeszło półwiecze. Funkcjonowała w oparciu o rady wykonawcze 22 okręgów, przejmując z początku niespełna 2500 szkół o różnym statusie i poziomie. Rozpoczęto ich badanie pod względem poziomu i warunków nauczania, by następnie przejść dalej, do ulepszania i unowocześniania. Najgorzej szło z warunkami technicznymi zwłaszcza szkół wiejskich, które dopiero pod koniec XIX wieku zaczęto przenosić do właściwych im i odpowiednio wyposażanych budynków o odpowiednich standardach higienicznych. Stopniowo, choć proces był bardzo powolny i trudny, podnoszono poziom kadry nauczycielskiej²⁵⁴. Już w pierwszym dziesięcioleciu działalności dały się zauważyć postępy w rozwoju liczby szkół, przy czym największe postępy odnotowano w rozbudowie szkół dwuklasowych – z 74 do 184 jednostek, oraz

²⁵⁴ M. Łopot, *Szkolnictwo ludowe w Galicji u progu działalności Rady Szkolnej Krajowej (w stu pięćdziesięciolecie jej powołania)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2017, t. XXVI, nr 2, s. 237-259.

czteroklasowych – z 85 do 158. Szkoły jednoklasowe pozostały przy tym dominującym typem szkół, a liczba ich wzrosła z 2176 do 2317²⁵⁵.

Opracowano także podręczniki, w tym do języka polskiego i historii Polski. Ten ostatni przedmiot, w przeciwieństwie do historii powszechnej i państwowej, był przedmiotem nieobowiązkowym. Analogicznie przygotowano podręczniki dla uczniów narodowości ukraińskiej do nauki języka i historii literatury. Bardzo duży nacisk położono na naukę religii, przy czym szkoły polskie koncentrowały się na katolickiej, żydowskie na judaizmie, a ukraińskie na prawosławiu.²⁵⁶ W religii upatrywano bowiem najważniejszego czynnika kształtowania i utrwalania moralności, stąd też szkoła współpracowała w tym zakresie z rodziną i kościołami. Praktykowana pobożność przynosiła pożądane – tak z patriotycznego polskiego, jak też państwowego punktu widzenia – skutki w postaci stabilizacji i kształtowania wspólnoty przekonań moralnych, uspokajania nastrojów społecznych oraz stabilizacji struktury społecznej z patriarchalnym Cesarzem na czele i jego dziećmi rozsianymi wzdłuż Dunaju i Cisy. Kościół włączał się w praktykowanie oddania Franciszkowi Józefowi I – organizowano we współpracy z władzami i szkołami msze i nabożeństwa w dniu urodzin (16 VIII) czy imienin (4 X). Jednocześnie zupełnie normalne było odprawianie mszy świętej w intencji zmarłych bohaterów walki o Polskę²⁵⁷.

Nauczanie odbywało się również w formie wycieczek szkolnych. Choć początkowo Rada była sceptyczna wobec aktywnego manifestowania patriotyzmu polskiego, to z czasem w szkołach zaczęto organizować uroczystości narodowe i patriotyczne. Dopełniało to i tak obecne już treści i elementy wychowania patriotycznego wprowadzane przez nauczycieli w ramach oddolnej inicjatywy. Pojawiały się także zręby polskiego wychowania obywatelskiego w postaci przekazywania wartości i obowiązków prawego obywatela-Polaka, uczono dzieci i młodzież poszanowania kultury narodowej²⁵⁸. Jednocześnie panowała twarda dyscyplina i kontrolowano wykonywanie wszelkich nakazów i zakazów wobec młodzieży szkolnej – stosowania się do godzin

²⁵⁵ R. Pelczar, *Wpływ Rady Szkolnej Krajowej na rozwój sieci szkół elementarnych w Galicji w pierwszym dziesięcioleciu jej działalności (1868-1878)*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr spec. 1, s. 15-27.

²⁵⁶ W. Walat, T. Warzocha, *Podręczniki szkolne w Galicji w II połowie XIX i na początku XX wieku w świetle prac Komisji Podręczników Szkolnych przy Radzie Szkolnej Krajowej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr spec. 1, s. 45-62.

²⁵⁷ A. Puszka, *Wychowanie chrześcijańskie i patriotyczne w szkołach państwowych Galicji w latach 1868-1914*, „Roczniki Humanistyczne”, 1999, t. XLVII, z. 2, s. 193-214.

²⁵⁸ E. Juśko, *Działalność Rady Szkolnej Krajowej na rzecz szkoły ludowej w autonomicznej Galicji*, „Roczniki Humanistyczne”, 1999, t. XLVII, z. 2, s. 28-37.

obowiązkowej i nieobowiązkowej nauki, zakazu palenia i bywania w miejscach wyszynku alkoholu, a także kawiarniach, teatrach czy kręgielniach, słuchania rozpraw publicznych i politycznych a nawet sądowych, zakazu lektury treści wywrotowych wobec religii, państwa czy moralności, publikacji dzieł literackich własnych bez zezwolenia czy wałęsania się po nocach. Celem tych zakazów i obostrzeń było unikanie zakłóceń w procesie wychowania oraz prewencja absorpcji treści niebezpiecznych dla młodych umysłów. Nie stosowano kar cielesnych, za to powszechne były nagany, w tym nagany publiczne, oraz karcer połączony z dodatkowymi zadaniami szkolnymi²⁵⁹.

W sposób oczywisty zaś – i do dziś czasem traktowany z ironicznym lekceważeniem – uczono także – również wyżej wymienionymi metodami – postaw lojalnościowych wobec Monarchii, a zwłaszcza szacunku i miłości do Najjaśniejszego Pana Franciszka Józefa I. Opowiadania ludowe, powiastki historyczne i inne elementy kształtowały od małego przywiązanie obywateli do głowy i rodziny panującej, przyczyniając się do powstania swoistego rozdwojonego patriotyzmu: z jednej strony wierności polskiemu *ethnos*, a z drugiej lojalności wobec struktury ponadnarodowej monarchii. Zbiorowym wysiłkiem władz centralnych i autonomicznych tworzone więc to, co żywe jest w jakiś sposób do dziś, 100 lat po odzyskaniu Niepodległości i przeszło wiek po śmierci Najjaśniejszego Pana; pisze badacz zagadnienia Jurko Prochaśko:

„Galicja była konstruktem powstałym na podłożu najróżniejszych tradycji (...), dlatego właśnie ten konstrukt tak dobrze zadziałał. Mit Galicji był żywym dowodem na możliwość tworzenia podobnych wspólnot i podobnych tożsamości. Mit Galicji w ogóle jest mitem o możliwości niemożliwego, o tworzeniu historii, o sukcesie woluntaryzmu, nieskończonych możliwościach administrowania, nieskończonej podatności na wolę polityczną”²⁶⁰.

Choć ani działalność polityczna, ani edukacyjna nie mogła doprowadzić do pojednania zwaśnionych ludów, to *Galicja felix* pod rządami Franciszka Józefa I była miejscem raczej spokojnym, choć zdecydowanie biednym. Ten stan arkadyjskiej sielanki tworzył lojalność wobec domu panującego, której nie potrafili lub nie chcieli wytworzyć rosyjscy carowie, ani pruscy królowie i cesarze²⁶¹.

Autonomia wpływała także na nieskrępowaną możliwość tworzenia instytucji społecznych, w tym legalnie działających partii politycznych o wyraźnie polskim profilu

²⁵⁹ A. Puszka, *Wychowanie chrześcijańskie i patriotyczne...*, s. 210-212.

²⁶⁰ J. Prochaśko, *Wojna i mit*, [w:] *Mit Galicji*, pod red. J. Purchli, Kraków 2014, s. 201.

²⁶¹ R. Kantor, *Galicja wciąż obecna? Uwagi o wystawie i albumie zatytułowanym „Mit Galicji”*, [w:] „Małopolska”, 2015, XVII, s. 340-345.

narodowym. W grupie najbardziej interesujących nas organizacji znalazły się Związek Strzelecki „Strzelec”, Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, Drużyny Bartoszewskie, Towarzystwo Opieki nad Weteranami 1831 roku czy Polskie Drużyny Strzeleckie i różne organizacje lub lokalne grupy skautingowe. Poza Towarzystwem Opieki powstały one już w XX wieku, zwykle niedługo przed wybuchem Wielkiej Wojny, niemniej stanowiły potężne narzędzie kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich, a także przygotowywania kadr do nadchodzącej zbrojnej walki o niepodległość. Atmosfera tych towarzystw była przemożna, a zasięg oddziaływania bardzo szeroki. Świadectwem tego był liczny udział ich członków w nadchodzących wojnach i walkach o wolność Polski, zwłaszcza w Legionach Polskich Józefa Piłsudskiego²⁶². Patriotyczne wątki przemycaly także organizacje nie nakierowane bezpośrednio na ich realizację, na przykład Polskie Towarzystwo Geograficzne.

Co interesujące, mimo wolności wynikającej z autonomii, zawiązywały się także tajne organizacje, w rodzaju konspiracyjnego „Wojska Polskiego”, Związku Młodzieży Polskiej „Zet” czy „Związku Mężów”²⁶³. Organizacje te były częściowo kontrolowane, częściowo zaś zwalczane przez tajne służby Monarchii. Miały one wpływ na rozwój sztuki konspiracyjnej i działały na wyobraźnię, pobudzając młodzież do działania na rzecz dobra ojczyzny.

Koniec XIX wieku i początek XX to okres, kiedy wysiłkiem różnych organizacji i osób ustawicznie utrzymywana była gotowość narodu do zrywu niepodległościowego, jednak decydenci nie palili się już tak bardzo – zwłaszcza w Galicji i Niemczech – do ponownego powstania. Realistyczne spojrzenie na sytuację polityczną i militarną nie pozostawiało złudzeń, a szkoła pozytywistyczna nakazywała raczej oszczędzanie sił do decydującej walki, niż trwonienie ich w bezsensownych porywach dyktowanych emocjami.

Nie do pominięcia jest również wpływ literatury polskiej doby tak romantyzmu, jak pozytywizmu. Wielkie sukcesy polskich pisarzy – Mickiewicza, Słowackiego, Prusa, a przede wszystkim noblistów: Sienkiewicza i Reymonta – oraz moc oddziaływania ich

²⁶² P. Krokosz, *Z działalności sportowej i wojskowej Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Wieliczce w latach 1892-1939* (1948), cz. 1, „Res Gestae. Czasopismo historyczne”, 2018, nr 7, s. 22-45; J. Snopko, *Udział członków „Sokoła” w zbrojnej walce o niepodległość Polski (1914-1919)*, „Niepodległość i Pamięć”, 2008, nr 15, s. 39-52; A. Chwalba, *Legiony Polskie 1914-1918*, Kraków 2018; E. Głowacka-Sobiech, *W rocznicę śmierci Olgi i Andrzeja Małkowskich – twórców polskiego skautingu*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2004, s. 39-40.

²⁶³ P. Waingertner, *Ekspozytura i wpływy Związku Młodzieży Polskiej „Zet” w okresie zaborów (1886-1914)*, „Przegląd Nauk Historycznych”, 2017, nr 1, s. 137-165.

twórczości, wyczuwalna do dziś, były czynnikiem jednoczącym naród w dobie zaborów nie mniej silnie niż pozostałe czynniki. Wystarczy wspomnieć, że znajomość Sienkiewicza była sprawą wręcz podstawową dla wielu osób na wysokich stanowiskach.

Ciekawym przykładem, już wprawdzie międzywojennym, ale świadczącym o szerokiej znajomości twórczości noblisty, jest wrywek ze wspomnień gen. Franciszka Skibińskiego, w okresie międzywojennym szefa sztabu 10. Brygady Kawalerii:

„Pożegnanie Durskiego [płk. Antoniego Durskiego-Trzaski, byłego już dowódcy 10. Brygady Kawalerii] na dworcu w Bielsku było tak ponure, że powiedziałem do Mincera słowami Wołodyjowskiego przed pojedynkiem w Lubiczu:

– Popatrz, istny kondukt.

Mincer [Bohdan, rtm., oficer sztabowy] znał Trylogię nie gorzej ode mnie i odpowiedział w tempo:

– Pułkownika chowają, to i pompa musi być”²⁶⁴.

Znajomość Sienkiewicza²⁶⁵, Mickiewicza i innych sławnych piór polskiej literatury nie tylko świadczyła o obyciu i uczuciach patriotycznych. Więcej – pomimo zaborowego rozdzielenia narodu między trzy państwa tworzyła jednolitą płaszczyznę kulturalną i moralną Polaków dzięki zawartych w „literaturze dla pokrzepienia serc” treściom patriotycznym, moralnym i obywatelskim. Trudno bowiem nie dostrzegać ich czy to w *Panu Tadeuszu*, czy w bohaterach *Trylogii*, a nawet *Chłopach*. Propagowanie uczciwości, honoru, ofiarności dla Ojczyzny i narodu, służby Rzeczypospolitej, wielkoduszności, wszelkich cnót rycerskich i obywatelskich było potężnym bodźcem, który umożliwił utrzymanie ducha walki i skłonił do tejże walki tysiące ludzi różnych poglądów.

Do tego ustawiczne powstawanie dzieł w języku polskim – i to godnych najbardziej znamienitej nagrody na świecie – świadczyło o tym, że ani duch narodowy, ani język nie umierają, czego oczywiście bano się najbardziej²⁶⁶. Wbrew więc intencjom

²⁶⁴ F. Skibiński, *Ulańska młodość 1917-1939*, Warszawa 1989, s. 286-295.

²⁶⁵ Sienkiewicz jest postacią wybijającą się na pierwszy plan na przełomie XIX i XX wieku, raz z powodu współczesności, a dwa z uwagi na niezwykle wręcz recepcję jego dzieł. Warto zresztą dodać, że Sienkiewicz, poza wkładem literackim w dzieło utrzymania ducha narodowego, miał też wiele innych zasług, co czyniło go patriotą ze wszech miar godnym naśladowania. Ludorowski pisze wprost: „Niełatwo znaleźć wśród znakomitych twórców literatury narodowej pisarza, którego wkład osobisty w dzieło odrodzenia Ojczyzny, zmartwychwstanie Polski, byłby tak wielki i równie znaczący, jak właśnie jego – autora nieśmiertelnej Trylogii czyny własne, dokonania patriotyczne i nieudająca służba dla Polski”; zob.: L. Ludorowski, *Patriotyczno-obywatelska służba Henryka Sienkiewicza dla Ojczyzny*, „Niepodległość i Pamięć”, 2018, nr 25, s. 105-130.

²⁶⁶ E. Siatkowska, *Historyczne powieści Henryka Sienkiewicza w ocenie współczesnych i ich wartość poznawcza*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, 2016, nr 50, s. 133-139.

rugowania języka polskiego, wbrew wieszczonemu mu końcowi, rósł on do poziomu godnego zdobywców nagrody Nobla. Inną sprawą był też jednoczący naród wpływ dumy z sukcesu polskiego pisarza.

Ostatnim aspektem, choć już podnoszonym wielokrotnie, ale wymagającym osobnej analizy, jest wpływ rodziny i wychowania rodzinnego na postawy obywatelskie i patriotyczne, a więc *de facto* domowa edukacja obywatelska i patriotyczna. Doczekała się ona kilku interesujących opracowań, ale warto zaznaczyć, że obraz domowego wychowania patriotycznego jest w Polsce bardzo silny i do tej pory znaczna część społeczeństwa uważa, że podstawowym obowiązkiem rodziny jest przekazanie bazy dla dalszego kształcenia obywatelskiego, kontynuowanego przez szkołę.

W okresie zaborów dom okazał się być istotnie przetrwalnikiem polskości, jej zamkiem i twierdzą. Skoro na zewnątrz, w przestrzeni publicznej, obce rządy ponawiały ataki na język, kulturę, szkolnictwo czy historię Polski, Polacy zanieśli je do oczywistego schronu – domu rodzinnego, który był nienaruszalnym sanktuarium tak jako konstrukt psychiczny i społeczny, jak też w systemach prawnych²⁶⁷.

Stefania Walasek, badaczka domowej edukacji patriotycznej, zauważa:

„Na podstawie relacji autorów wspomnień można stwierdzić, że na wychowanie patriotycznej dzieci i młodzieży wpływ mieli zarówno rodzice, dziadkowe, rodzeństwo jak i dalsi krewni. Nasuwa się równocześnie refleksja, że kształtowanie postaw patriotycznych nie było prowadzone „szerokim frontem” przez całą dorosłą część rodziny. W każdej przeczytanej przeze mnie pracy we wspomnieniach pojawia się jedna osoba (czasami dwie blisko spokrewnione), która przejmuje na siebie obowiązek i odpowiedzialność za wychowanie patriotyczne dzieci, kuzynów bądź wychowanków”²⁶⁸.

Pośród stosowanych najpowszechniej – bo też najprostszych i niewymagających przygotowania pedagogicznego – metod przekazywania patriotyzmu i wzorców obywatelskości przewijały się przede wszystkim dobry przykład i naśladowanie go przez dzieci i młodzież oraz opowiadanie o historii rodziny i Ojczyzny, a także, w miarę możliwości, gdyż nie w każdym zaborze było to jednakowo możliwe, uczestnictwo w nabożeństwach za Ojczyznę i świętowaniu rocznic narodowych. Do tego warto wspomnieć podsuwanie książek (znów na pierwszy plan wyłania się Sienkiewicz),

²⁶⁷ M. Mozgawa, A. Wrzyszczyk, *Prawnokarna ochrona miru domowego na ziemiach polskich*, „Ius Novum”, 2019, nr 2, s. 75-106.

²⁶⁸ S. Walasek, *Kształtowanie postaw patriotycznych w polskich rodzinach na przełomie XIX i XX wieku. Wstępne wyniki badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, 1996, z. 28, s. 131-139.

czasopism, popieranie aktywności w harcerstwie/skautingu polskim i innych organizacjach, czy wycieczki o tematyce historycznej. W ramach działań w obszarze edukacji obywatelskiej, poza cnotami wynoszonymi z powyższych metod, rodzice i rodzeństwo, jako bardziej doświadczeni, służyli pomocą i pouczeniem w sprawach dotyczących kontaktów z obcym światem zewnętrznym, zwłaszcza jeśli chodzi o prawa i obowiązki obywatelskie.

Szczególnie silne oddziaływanie mieli na młodsze pokolenia weterani powstań narodowych. Przykład ich zrywu oraz cierpień, które musieli znieść za karę, był inspirujący, choć kształtował on patriotyzm polski w opozycji, czy wręcz wrogości do państw zaborczych, zwłaszcza Rosji, jako „pierwszego kata”, szczególnie w perspektywie powstania styczniowego²⁶⁹. Dzięki ich przekazom, w olbrzymiej większości ustnym, żyły w pamięci nazwiska i fakty, które w innym razie zniknęłyby zupełnie:

„Babcia znała nazwiska walczących, wspominała o zabitych i rannych, z nieubłaganą pogardą mówiła o tych, którzy do walki nie poszli lub okazali się w niej tchórzami. Nic tedy dziwnego, że już jako dziecko pragnąłem być powstańcem”²⁷⁰.

Także najważniejsza postać Międzywojnia, Józef Piłsudski, dokładnie tym samym nasiąkł w młodości. Po latach pisał:

„Mógłbym nazwać swe dzieciństwo – sielskim, anielskim. Mógłbym, gdyby nie zgrzyt jeden, który sępił czoło ojca, wyciskał łzę z oczu matki i głęboko się wrażał w mózgi dziecięce. Tym zgrzytem było świeże wspomnienie o klęsce narodowej 1863 roku”²⁷¹.

W wielu innych wspomnieniach – osób z każdej grupy społecznej, każdego środowiska, a gdyby się takie zachowały, to bez wątpienia z każdego miasta i wioski – przejawia się dokładnie ten sam motyw: wychowania domowego w miłości do Ojczyzny, w pewności konieczności walki za nią, atmosfery budujących opowiadań przodków i pamięci dokonań.

Również przykład działalności w sferze gospodarczej był budujący dla młodych pokoleń. Ciężka i ofiarna praca, zdolności, odwaga i rozwijanie polskiego stanu posiadania i wiedzy w zależności od potrzeb i możliwości grup społecznych tworzyły

²⁶⁹ M. Nawrot-Borowska, *Tradycje powstania styczniowego i ich rola w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia (w świetle wspomnień z zaboru rosyjskiego)* – w *150. rocznicę zrywu niepodległościowego z 1863 roku*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, nr 1, s. 61-76.

²⁷⁰ Ibidem, s. 135.

²⁷¹ „Ziuk”, <https://muzeumpilsudski.pl/jozef-pilsudski/ziuk/> [16.09.2020 r.]

zręby aktywności gospodarczej i podstawy polskiej gospodarki narodowej po odzyskaniu niepodległości.

Model polskiego wychowania narodowego ewoluował w XIX wieku razem z tym, co niesła historia oraz zmianami w ustawodawstwie państw zaborczych. Zmiany te prowadziły powoli, ewolucyjnie do umocnienia polskich uczuć narodowych, a także ich rozszerzenia. O ile bowiem w XIX wiek – historyczny od 1801 roku i historiograficzny od 1815 roku – społeczeństwo polskie wkraczało ze świadomością narodową ograniczoną w zasadzie do szlachty i mieszczaństwa, to chłopstwo dopiero budziło się do narodowego życia. Ustawiczna praca u podstaw powstrzymała celowy proces wynaradawiania Polaków, a wszelkie zwiększanie ucisku skutkowało wzrostem nastrojów patriotycznych.

Warto także przypomnieć, że o ile wychowanie patriotyczne było wychowaniem jednoznacznym i ukierunkowanym na polskość, o tyle wychowanie obywatelskie – do życia w państwie – szło nieco inną drogą, choć przecież zmierzało podobnie do stworzenia obywateli niepodległej Rzeczypospolitej. Mądrością etapu była konieczność dostosowania się do norm prawnych państw zaborczych, przy czym da się zaobserwować wpływ kultur prawnych Rosji, Niemiec i Austro-Węgier na kształtowanie obywatelskości Polaków pod zaborami i późniejszy oddźwięk tychże w niepodległej Polsce. Wychowanie obywatelskie miało więc inny przebieg i konsekwencje w przypadku zaborów rosyjskiego czy niemieckiego, gdzie siłą zmuszano do posłuszeństwa rozkazom i poleceniom przez kary cielesne czy inne formy nacisku, a zupełnie inaczej w zaborze austriackim, o wiele bardziej miękki. Skutkiem tego wykształciła się niechęć i nieufność Polaków do Rosjan i Niemców²⁷², podczas gdy w stosunku do Austro-Węgier narodził się ciepły sentyment, będący efektem łagodnego traktowania w realiach autonomii. Mīt galicyjski w pewien sposób trwa do dziś, podobnie jak rezerwa, którą mimo wielu lat od zakończenia II wojny światowej Polacy darzą Niemców.

²⁷² K. Grysińska-Jarmuła, *Polsko-niemieckie relacje w Bydgoszczy w tzw. okresie pruskim*, [w:] *Dobre i złe sąsiedztwa. Historia kluczem do zrozumienia współczesnych relacji międzysąsiedzkich*, pod red. T. Maresz i K. Grysińskiej-Jarmuły, Bydgoszcz 2016, s. 66-79; A. Jakóbczyk, *Mity historyczne dotyczące relacji polsko-niemieckich – próba genezy*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne”, 2019, nr 24, s. 43-63; J., *Antagonizm polsko-niemiecki w dziejach*, Toruń 1934 (<http://bibliotekacyfrowa.eu/dlibra/plain-content?id=37766> [dostęp: 16.09.2020 r.]). Należy zwrócić uwagę, że ostatnia książka powstała w momencie ocieplenia relacji polsko-niemieckich po dojściu do władzy w Niemczech Adolfa Hitlera i podpisaniu traktatu o nieagresji z 1934 roku, co wyraźnie wyczuwalne jest w zakończeniu. Jak pokazała nieodległa historia, zwrot niemiecki nie był ostateczny, a uprzedmiotowienie Polaków osiągnęło w czasach narodowego socjalizmu i II wojny światowej poziom nieznany nawet w najgorszych okresach Bismarckowskiego *Kulturkampfu*.

2.3. Edukacja obywatelska w II Rzeczypospolitej

Edukacja patriotyczna lat 1795-1918 dała znakomite efekty, nie tylko umacniając i rozszerzając zakres uczuć patriotycznych oraz sposoby ich wyrażania, czy kształtując ideał obywatela. Na wyrazy uznania zasługuje w tym okresie zwłaszcza masowość zainteresowania i dołączania do walki o niepodległość Polski. Wieszczona od dziesiątków lat wojna między zaborcami stała się szansą na wybicie się na niepodległość, którą najlepiej i najjaśniej dostrzegł i zrozumiał przyszły Naczelnik Państwa i Wódz Naczelny Marszałek Józef Piłsudski. Wielki odzew Polaków na wieść o odzyskaniu niepodległości jesienią 1918 roku oraz jeszcze większa ofiarność w roku 1920 w obliczu bolszewickiego zagrożenia²⁷³ udowodniły skuteczność prowadzonych od przeszło wieku działań edukacyjnych w obszarach patriotyzmu i obywatelskości²⁷⁴.

Wraz z odzyskaniem państwa edukacja patriotyczna i obywatelska musiały przejść transformację. Ta również zależna była od wpływów tradycji i koniunktury politycznej, którą wyznaczyły w II Rzeczypospolitej dwa zasadnicze okresy – przed i po Przewrocie majowym roku 1926. Powrót do polityki Józefa Piłsudskiego oznaczał powolną – zakończoną dopiero po dziewięciu latach uchwaleniem nowej konstytucji – zmianę kursu z narodowego, promowanego przez Narodową Demokrację i Romana Dmowskiego, na bardziej autorytarny, firmowany przez Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem i stronnictwo ogólnie określane jako Sanacyjne.

Tak więc choć cały okres międzywojenny naznaczony jest intensywną nauką patriotyzmu i edukacją obywatelską, to do roku 1926 można określić jej kurs jako narodowo-państwowy, a po nim państwowo-narodowy. Subtelna różnica w kolejności jest brzemienne w skutki, co zostanie wykazane.

Pierwszy okres niepodległości, który wyznaczają walki o granice w latach 1918-1921, zdominowany został przez kształtowanie postaw czynem zbrojnym. Czy to informacje i świętowanie zwycięstw, czy też pierwsze w niepodległej obchodzenie

²⁷³ Na poparcie tego wystarczy przytoczyć odzew, z jakim spotkał się apel „Ojczyzna w potrzebie!”, na który w punktach werbunku stawiało się przeszło 100 tys. mężczyzn. Do tego warto zapoznać się także z pozycjami wspomnieniowymi, w których autorzy wyjaśniają swoje motywy podjęcia walki za Ojczyznę, zob. np.: J.K. Maciejewski, *Zawadiaka. Dzienniki frontowe 1914-1920*, Warszawa 2015; także: J. Giertych, *Wspomnienia ochotnika 1920 roku*, Warszawa 2012;

²⁷⁴ Siła przyciągania kultury polskiej i patriotyzmu spowodowała przyłączenie się i ofiarność dla sprawy polskiej także cudzoziemców. Na wspomnienie zasługują tak zasłużone postacie jak: Amerykanin Merian C. Cooper (wraz z grupą lotników amerykańskich tworzący jedną z eskadr w 1920 roku), Włoch pilot Camillo Perini, Czech gen. František Králíček (po naturalizacji: Franciszek Krajowski; dowódca 18. „żelaznej” Dywizji Piechoty i zwycięzca znad Wkry) czy liczne grupy Węgrów, w tym wysocy oficerowie jak Ladislaus Glazór (zob.: E.L. Varga, *Ochotnicy węgierscy w Wojsku Polskim w latach 1919-1920*, „Niepodległość i Pamięć”, 2010, nr 32, s. 75-83).

rocznie wielkich wydarzeń narodowych i państwowych, czy w końcu pogrzeby bohaterów miały swój wkład w umacnianie ducha narodowego w niełatwym czasie wojennym²⁷⁵. Szczególna oprawa pogrzebów żołnierzy, zwłaszcza zasłużonych, tak jak wcześniej celebrowanie i wykorzystanie śmierci i pogrzebów znanych Polaków, zwłaszcza pisarzy czy innych wybitnych osobistości, pełniła rolę propagandową, ale także edukacyjną, afirmując przykłady męstwa i poświęcenia. Przykładem takiej oprawy był pogrzeb płk. Leopolda Lisa-Kuli w Rzeszowie w marcu 1919 roku.

Już w sposób otwarty nawiązywano do wybitnych postaci historycznych w ogólnonarodowym dyskursie, przywołując wybitnie zasłużonych dla Polski królów, wodzów i hetmanów. Odwoływano się również do tych, którzy położyli wybitne zasługi dla krzewienia myśli narodowej w okresie zaborów, dzięki czemu przetrwała pamięć o buntowniczym Drzymale. Szczególnym wyrazem patriotyzmu i poczucia obywatelskiego obowiązku była *Ustawa z dnia 2 sierpnia 1919 roku o stałej pensji dla weteranów powstań listopadowego i styczniowego*²⁷⁶. Trudniej o lepszy wyraz pamięci i wdzięczności dla bojowników o wolność niż awanse i wzięcie przez naród odpowiedzialności za ich utrzymanie w ramach jednego z pierwszych aktów prawnych młodego państwa. Co więcej – weterani ci już 21 stycznia 1919 roku, rozkazem Wodza Naczelnego zostali zaliczeni do szeregów Wojska Polskiego z prawem noszenia munduru w trakcie świąt i szybko awansowani na honorowo należne im stopnie oficerskie²⁷⁷.

Wychowaniem obywatelskim w nurcie narodowo-patriotycznym zajął się Stanisław Grabski, minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego²⁷⁸. Jego rola była ciężka i niewdzięczna w obliczu tego, że to Polska stała obecnie w pozycji hegemonia w stosunku do innych narodowości i mniejszości etnicznych, które liczyły około 30% ogółu ludności. Nie było łatwo z jednej strony uciszyć ukraińskie aspiracje niepodległościowe i żale za odebranie (wg. Ukraińców – zawłaszczenie) Lwowa, a z

²⁷⁵ J. Załączny, *Tradycje patriotyczne w życiu odradzającej się Rzeczypospolitej*, „Niepodległość i Pamięć”, 2010, nr 31, s. 65-70.

²⁷⁶ Ustawa z dnia 2 sierpnia 1919 roku o stałej pensji dla weteranów powstania 1831 i 1863 roku, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 65, poz. 397; także późniejsze ustawy: Ustawa z dnia 18 grudnia 1919 roku w przedmiocie rozszerzenia ustawy z dnia 2 sierpnia 1919 r. o stałej pensji dla weteranów z r. 1831 i 1863 także na weteranów z 1848 roku, Dz.U. z 1920 r., nr 2, poz. 4 oraz: Ustawa z dnia 23 marca 1922 roku w przedmiocie zaopatrzenia weteranów powstań narodowych z 1831 r., 1848 r i 1863 r. oraz wdów po nich, Dz.U. z 1922 r., nr 26, poz. 212.

²⁷⁷ *Z rozkazu Piłsudskiego: powstańcy styczniowi żołnierzami Wojska Polskiego. 100-lecie uhonorowania bohaterów walki o wolną Polskę*, dostęp pod adresem: <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/komunikat.xsp?documentId=CB7A90A13FA8A43EC1258389002723AC> [dostęp: 17.09.2020 r.]

²⁷⁸ Jak w XIX wieku, wciąż funkcjonowało połączenie religii i edukacji w kształtowaniu młodzieży.

drugiej włączać Ukraińców, Białorusinów, Litwinów, Niemców i Żydów do narodu polskiego zgodnie z ideą inkorporacyjną Romana Dmowskiego²⁷⁹.

O ile Grabski oparł się na sprawdzonym, tradycyjnym modelu, który miał kształtować patriotów, moralnych dzięki religijności i stawiających rodzinę jako podstawę społeczeństwa w centrum, to jednak zdecydował się też na nowinkę, która korespondowała z ustawami znoszącymi cenzus wyborczy płci²⁸⁰. Chodziło o zmiany w kształceniu dziewcząt w celu uczynienia z nich nie tylko żon i matek, ale także świadomych obywateli aktywnych w życiu społecznym. Minister zauważał jednak, że wychowanie kobiet nie powinno mieć na celu skierowanie ich do pracy zawodowej, gdyż miałyby to negatywne konsekwencje dla wychowania nowych pokoleń, a co za tym idzie także dla przyszłości kraju²⁸¹. Wykształcenie kobiet miało podnieść je jako autorytet moralny przede wszystkim w rodzinach i w oczach dzieci, zwłaszcza synów, traktowanych wciąż jako „mięśnie” społeczeństwa, wypracowujące narodowy dobrobyt i bezpieczeństwo.

Zgodnie z тезami głoszonymi przez Helenę Witkowską wykształcenie patriotyczne miało być dopełniane edukacją obywatelską. Witkowska pisała o ideale obywatela:

„Musi być sprawiedliwym, mężnym, rozumnym, pracowitym i dzielnym człowiekiem”²⁸².

W tych pięciu przymiotnikach mieścił się cały katalog cnót szczegółowych, które nakazywały aktywność na każdym szczeblu, od lokalnego po narodowy, obowiązek znajomości obowiązków i praw i stosowania się do nich, mądrego korzystania z wolności obywatelskich i umiejętność poświęcenia się w razie potrzeby na rzecz większego dobra. Przywiązanie do państwa i lojalność kształtować miały wszelkie sprawdzone już formy aktywności edukacyjnej, do której doszła, już w wieku dojrzałym, obowiązkowa służba wojskowa, w trakcie której również prowadzona była intensywna edukacja patriotyczna i obywatelska²⁸³.

²⁷⁹ Szerzej o myśli edukacyjnej Dmowskiego i Narodowej Demokracji zob.: S. Kilian, *Myśl edukacyjna Narodowej Demokracji w latach 1918-1939*, Kraków 1997; także: A. Friszke, *Naród, państwo, system władzy w myśli politycznej Związku Ludowo-Narodowego w latach 1919-1926*, „Przegląd Historyczny”, 1981, nr 72, s. 51-73.

²⁸⁰ Dekret z 28 listopada 1918 roku o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego, Dz.U. z 1918 r., nr 18, poz. 46.

²⁸¹ S. Grabski, *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, Warszawa 1925, s. 65-70.

²⁸² H. Witkowska, L. Dobrzyńska-Rybicka, *Obywatelstwo jako podstawa życia zbiorowego w odrodzonej Polsce*, Poznań 1932, s. 12.

²⁸³ Z. Działmianko, *Edukacja obywatelska żołnierzy w Wojsku Polskim w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny”, 2010, nr 3, s. 133-139.

Piewcą edukacji obywatelskiej w wojsku był przede wszystkim Marszałek Józef Piłsudski, który dał swoim przekonaniom wielokrotnie dowód tak w trakcie walk, jak w przemówieniach i pismach. W swojej pracy dążył do podniesienia poziomu wyszkolenia wojskowego oraz poziomu świadomości obywatelskiej żołnierzy. Praktyczną realizacją procesów edukacyjnych zajmowali się dowódcy polowi, niejednokrotnie dokładając do tego obowiązek alfabetyzacji żołnierzy²⁸⁴. Celem edukacji obywatelskiej było, jak mówił Piłsudski, wychowanie żołnierza świadomego obowiązku walki w obronie ojczyzny, silnego i odpornego na trudy i niepowodzenia. W tym celu opracowany został odnośny podręcznik dla dowódców²⁸⁵.

Pierwszy podręcznik wychowania obywatelskiego, jaki został wydany w niepodległej Polsce, wyszedł spod pióra właśnie Witkowskiej. Zawarła tam twierdzenie, które wydawało się przyświecać polskim władzom do roku 1939, a na emigracji również dłużej:

„Nauka obywatelska, nauka o państwie winna zająć naczelne miejsce w programach szkół naszych wszelkiego typu”²⁸⁶.

Ogólne tendencje nakierowywały młodych obywateli polskiego pochodzenia patriotycznie, a w stronę mniejszości kierowały jasny przekaz, kto dominuje w państwie oraz wskazywały ideał obywatela oraz – przynajmniej w teorii – próbowały przyciągnąć Rusinów, Żydów i innych do ethnosu polskiego w celu asymilacji. Takie były efekty myśli Romana Dmowskiego, która do roku 1926 dominowała w polskiej polityce oświatowej.

²⁸⁴ Ustawa z dnia 21 lipca 1919 roku o przymusowym nauczaniu w wojsku polskim, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 63, poz. 373.

²⁸⁵ S. Sosabowski, *Wychowanie żołnierza-obywatela. Podręcznik dla dowódców pododdziałów uzgodniony z „Instrukcją o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku”*, Warszawa 1931: http://zbrojownia.cbw.wp.mil.pl:8080/Content/1390/254800_INW_254800.pdf [dostęp: 17.09.2020 r.] Sosabowski zawarł tam interesujące zdania: „Wierzeniem mojem jest, że wojsko stanowi najlepszą szkołę polskiego państwowca. Podstawowa struktura hierarchiczna wojska, rozkazodawstwo, obowiązek karności i posłuchu, równość wobec obowiązku i uprawnień, obowiązek wzajemnego współdziałania, nie ustająca odpowiedzialność – powodują, że tu w mierze większej, aniżeli gdziekolwiek indziej, młody obywatel Rzeczypospolitej jest w stanie wytworzyć sobie najlepsze kryteria swoich obowiązków żołnierskich i obywatelskich. Tu, a nie gdzie indziej, jest w stanie najlepiej zrozumieć swoje obowiązki względem państwa młody obywatel narodowościowo nie Polak; tu nastąpić może uczuciowe scementowanie go z jego organizmem państwowym, tu nauczy się własne państwo nie tylko znać i rozumieć, ale i kochać. A to chyba najważniejsze” (s. 2). Stanowi to esencję myśli państwowo-narodowej. Wskazuje to też na to, że mimo podążania za myślą federacyjną Piłsudskiego, nawet podążający za ideą obywatelskości państwowo-narodowej nie porzucali dążeń do przyciągnięcia do polskości członków mniejszości narodowych.

²⁸⁶ H. Witkowska, *Nauka obywatelstwa. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich, szkół zawodowych i uniwersytetów powszechnych*, Warszawa 1919, s. 3-5; D. Koźmian, *Wychowanie obywatelskie w poglądach Heleny Witkowskiej (1870-1938)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 1998, nr 7/8, s. 16-26.

Po przewrocie majowym doszło do odwrotu od ideałów narodowych, a skierowano się ku koncepcji państwowej. Zmiana władz na obóz sanacyjno-piłsudczykowski, kierujący się innymi celami w polityce wewnętrznej, była główną przyczyną tej zmiany. Od lat bowiem ścierały się dwie koncepcje budowania Polski – narodowa Endeków i federacyjna Piłsudskiego – usiłujące rozwiązać dylematy związane z wielokulturowością i wielonarodowościowym charakterem państwa. Narodowcy zakładali szybką asymilację ludności ruskiej – ukraińskiej i białoruskiej – na Kresach, a myśl Piłsudskiego szła dalej, w kierunku stworzenia im własnych państw złączonych z Polską sojuszem i stanowiących bufor przeciwko Związkowi Sowieckiemu. Zmiana ekipy rządzącej przeniosła więc punkt ciężkości edukacji obywatelskiej z narodu na państwo, które – w kształcie po pokoju ryskim 1921 roku – musiało godzić interesy nie tylko Polaków, ale i innych narodowości je zamieszkujących. Warto tu wrócić do słów Stanisława Sosabowskiego, który w podręczniku wychowania obywatelskiego żołnierzy pisał:

„Tu, a nie gdzie indziej, jest w stanie najlepiej zrozumieć swoje obowiązki względem państwa młody obywatel narodowościowo nie Polak; tu nastąpić może uczuciowe scementowanie go z jego organizmem państwowym, tu nauczy się własne państwo nie tylko znać i rozumieć, ale i kochać. A to chyba najważniejsze”²⁸⁷.

Wyraził on tym samym ogólną myśl sanacyjnej polityki oświatowej – przechodzenia do porządku dziennego nad różnicami etnicznymi w nieustannym marszu ku dobru wspólnej ojczyzny. To właśnie był nowy paradygmat edukacji państwowo-narodowej, który zaczął odchodzić od linii wyznaczonej przez rządy endeckie. Choć Sosabowski wskazał również na – co wymaga podkreślenia – możliwość asymilacji poprzez „uczuciowe scementowanie z organizmem państwowym”, to przede wszystkim istotne było rozumienie obowiązków obywatelskich. Mimo że wydana w 1931 roku, książka ta koresponduje z postanowieniami Konstytucji Kwietniowej 1935 roku, która w centrum zainteresowania stawiała właśnie państwo, podporządkowując mu wszelką aktywność obywatelską²⁸⁸.

²⁸⁷ S. Sosabowski, *Wychowanie żołnierza-obywatela...*, s. 2.

²⁸⁸ „(1) Państwo Polskie jest wspólnym dobrem wszystkich obywateli. (2) Wskreszone walką i ofiarą najlepszych swoich synów ma być przekazywane w spadku dziejowym z pokolenia w pokolenie. (3) Każde pokolenie obowiązane jest wysiłkiem własnym wzmocnić siłę i powagę Państwa. (4) Za spełnienie tego obowiązku odpowiada przed potomnością swoim honorem i swoim imieniem”. Dz.U. z 1935 r., nr 30, poz. 227.

Zwornikiem państwa i jego symbolem stał się Józef Piłsudski, któremu poświęcano za życia i po śmierci bardzo dużo uwagi²⁸⁹. Wokół jego postaci miały się koncentrować uczucia ludu, młodzieży i wojska, miał stać się drogowskazem nie tylko dla Polaków, ale i dla mniejszości etnicznych i narodowych, świecąc przykładem i symbolizując Polskę ponad podziałami narodowymi i etnicznymi. Trudno było jednak wymagać od młodzieży ukraińskiej czy litewskiej ciepłych uczuć do Marszałka, którego obwiniano o klęskę dążeń narodowowyzwoleńczych.

Same działania sanacyjne w obszarze edukacji nie są idealnie ciągłe, ani nie były od samego początku zaplanowane. Badaczka zagadnienia Anna Radziwiłł podzieliła lata 1926-1939 na cztery podokresy, ukazując ewolucję i rozpad sanacyjnej myśli edukacyjnej. I tak w okresie 1926-1928 wykazała niemal zupełną bierność ideologów i polityków sanacyjnych wobec zagadnienia, na co największy wpływ miało zaangażowanie w nadrzędny cel, jakim było umacnianie władzy. W latach 1928-1933 wskazała na publikację licznych tekstów stanowiących bazę teoretyczną dla przyszłych działań, przy czym formułowane treści oscylowały wokół wychowania państwowego. Ten czas to także przygotowania do podjęcia koniecznych reform, które wprowadzono w latach 1932-1933. Realizacja programu sanacji w edukacji to lata 1934-1937. Ten zaledwie trzyletni okres wykazał szereg niedociągnięć i błędów, które utrudniały, o ile nie negowały to, co nazywano wychowaniem państwowym. Zniknął też w tym czasie sanacyjny sworzeń i ośrodek myśli – Marszałek Józef Piłsudski zmarł bowiem 12 maja 1935 roku, pozostawiając „sanacyjnych pułkowników” bez kierownictwa²⁹⁰. W ostatnim okresie – 1938-1939 – nastąpił częściowy odwrót od głoszonych haseł i zbliżenie z kursem endeckiej edukacji narodowej na skutek uświadomienia sobie nieefektywności prowadzonych działań²⁹¹.

W 1927 roku minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego zapowiedział dążenie do tego, by nowe pokolenia wychowywane były w sposób moralny na twórczych i uspołecznionych obywateli. Kurs ten wyznaczył przyszłe działania, choć, na co wskazuje periodyzacja tego okresu, było to jedynie hasło. Pojawia się też po raz pierwszy

²⁸⁹ T.M. Nittman, *Mały Piłsudczyk*, Warszawa 1935.

²⁹⁰ O wpływie śmierci i braku Piłsudskiego na działania sanacji zob.: J. Faryś, *Polska bez Piłsudskiego: z dziejów myśli piłsudczykowskiej (1935-1939)*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, 2002, nr 8, s. 281-289; A. Bosiacki, *Ewolucja myśli polityczno-państwowej Józefa Piłsudskiego oraz jej wpływ na myśl społeczną i dokonania Drugiej Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem”, 2015, t. XXXV, nr 2, s. 7-27.

²⁹¹ A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939 [część wstępna, część pierwsza i zakończenie]*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2014, nr 1-2, s. 227-306.

pojęcie wychowania państwowego. Jego centralnym punktem miało być państwo rozumiane jako dom obywateli różnych narodowości i wyznań, w zamyśle neutralne światopoglądowo²⁹², ale stanowiące wspólnotę umożliwiającą rozwój wszystkich ludów. W tej koncepcji przypomina to nieco tendencje Austro-Węgier do utworzenia wielonarodowego państwa pod berłem Habsburgów. O ile ten przykład doskonale ilustruje niemożność utrzymania tego rodzaju tworu społeczno-politycznego, jako zbyt kruchego w swoich podstawach mimo przeszło pół wieku istnienia w takiej formie, o tyle przykład II Rzeczypospolitej będzie to potwierdzał, zwłaszcza że na realizację tego procesu Polska miała zaledwie 20 lat, a mniejszości ją zamieszkujące były bardziej rozwinięte narodowo niż przed rokiem 1918.

Mimo wszystko ideał wydawał się być wart podjęcia wysiłków, więc rozpoczęły się działania zmierzające do jego realizacji. Odsunięto na boczny tor wychowanie narodowe – przy czym, co podkreśla Kalina Bartnicka:

„Sanacja nie odrzucała i nie negowała też wychowania narodowego. Podkreślała tylko anachroniczność ideologii wyrosłej w czasach niewoli – przede wszystkim brak czynnika państwowości, jak lojalności wobec państwa, jego symboli i władz – oraz nieumiejętność współżycia obywatelskiego w ramach własnego suwerennego państwa. Krytykowała kadrę pedagogiczną za nieumiejętność wyzwolenia się z spod psychicznego dziedzictwa zaborów, krytykowała też politykę narodowościową endecji i jej odbicie w poglądach pedagogicznych”²⁹³.

Bartnicka uchwyciła sedno tego, do czego zmiany dążyła Sanacja i jednocześnie wskazała powody, dla których ta zmiana się nie udała. Społeczeństwo polskie wciąż mentalnie tkwiło bowiem w czasach zaborów, gdy było poniżane, wynaradawiane i poddawane różnorakim uciskom czy szczute na siebie (chodzi tu o austriackie manipulacje Polakami i Ukraińcami w Galicji). Walka pokoleń przeciwko państwom zaborczym, mimo edukacji narodowej i patriotycznej, mimo dążenia do odzyskania państwa i deklaracji pracy na jego korzyść, mimo świadomości tego, że rząd polski jest rządem narodowym, nie obcym, mimowolnie nastawiła obywateli polskich

²⁹² Neutralne światopoglądowo i z doktryny neutralne religijnie państwo, do bycia którym pretendowała Polska pod rządami Sanacji, kłóciło się w wymiarze religijnym z dominującym wyznaniem katolickim. Szczególnie kontrastowało to z konserwatywnie katolicką linią Endecji, w której Dmowski upatrywał, jak resztą wielu polityków i działaczy społecznych przed nim, czynnika umacniającego społeczeństwo moralnie.

²⁹³ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe: do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1972, nr 12, s. 61-132, cytata na s. 76.

anty państwowo²⁹⁴. Państwo, jak w poprzednich dekadach państwa zaborcze, stało się synonimem takiej czy innej opresji, choćby podatkowej czy nieudolności w rządzeniu (by wspomnieć tylko często zmieniające się w latach 1921-1926 gabinety), a reprezentujący je urzędnik – niemalże, o ile nie faktycznie w wielu przypadkach, wrogiem²⁹⁵.

Reforma z roku 1932, której skutki miały „zaadaptować myślenie polskiego społeczeństwa do faktu niepodległości”, jak zauważyła Anna Radziwiłł²⁹⁶, była odpowiedzią na poszukiwanie wielkiej idei, wokół której dałoby się prowadzić wychowanie i zjednoczyć naród wieloetnicznego państwa i stanowiła zwieńczenie kilkuletniego procesu, który rozpoczął się od słów ministra Czerwińskiego, zapowiadających wychowanie obywatelsko-państwowe. Faktycznie nazwa ta jest synonimem używanego tu wychowania państwowego, kładąc jednak nacisk na docelowy profil wypuszczanego w dorosłość absolwenta²⁹⁷. Obywatelskość miała się przejawiać w umiłowaniu i obowiązkowości wobec państwa a także „dzielności życiowej”, energiczności, woli i dynamizmie, jak również cechach typowo żołnierskich – honorze i lojalności²⁹⁸.

Kluczowa dla realizacji edukacji państwowej miała być szkoła²⁹⁹, a w niej lekcje historii i edukacja obywatelska. Równie istotny był język polski, który dominował w nauczaniu, mimo nawet powstawania szkół z językami mniejszości jako językami wykładowymi³⁰⁰. Podobnie poboczną rolę edukacyjną w obszarze edukacji obywatelskiej odgrywały geografia i wychowanie religijne. W szkołach powszechnych przedmioty te dominowały, a rozkład godzin lekcyjnych przedstawiał się następująco:

Pomimo starań, nie udało się „upaństwowić” przedmiotów ścisłych, by również w nich znalazły się elementy wspierające edukację państwową. Podstawowymi środkami oddziaływania państwowego i obywatelskiego zostały więc przedmioty humanistyczne³⁰¹. Nauka podstawowego środka poznawania rzeczywistości – języka – dostarczała już sama w sobie wielu okazji do kształtowania przekonań i sposobu myślenia

²⁹⁴ J. Benyszkiewicz w: *Naród bez państwa: o czynnikach integracji i dezintegracji narodu polskiego pod zaborami*, Zielona Góra 1987.

²⁹⁵ Zob.: J. Mackiewicz, *Bunt rojstów*, Warszawa 1938.

²⁹⁶ A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji...*, s. 41.

²⁹⁷ Ibidem, s. 262.

²⁹⁸ Ibidem, s. 48.

²⁹⁹ M.A. Jakubiak, *Ideologia wychowawcza sanacji*, „Saeculum Christianum: pismo historyczno-społeczne”, 2003, nr 10, s. 253-266.

³⁰⁰ U. Wróblewska, *Polityka oświatowa państwa polskiego wobec mniejszości narodowych, grup etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Kresy Wschodnie w II RP*, „Nauka”, 2011, nr 2, s. 109-124.

³⁰¹ M. Stolarczyk, *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych (po wprowadzeniu reformy oświatowej z 1932 roku)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, T. XXXVII, z. 3, s. 215-235.

dzieci i młodzieży. W sposób oczywisty posiłkowano się przy tym polską literaturą piękną, która, będąc zwykle zaangażowaną historycznie, rzucała także emocjonalne światło na wydarzenia z przeszłości.

Tabela 1. Tygodniowy rozkład zajęć z wybranych przedmiotów w siedmioklasowej szkole powszechnej (1-7) i czteroklasowym gimnazjum (I-IV) w okresie II RP. [X/Y – liczba godzin w I/II półroczu; razem – zajęcia prowadzone w połączeniu z biologią jako „przyroda”].

Przedmiot	1	2	3	4	5	6	7	I	II	III	IV
J. polski	7	7	7	7	5	5	5	6/3	4	4	4
Historia	-	-	-	-	3	3	0/4	3	3	3	3/0
Geografia	-	-	razem	razem	3	3	4/0	3	3	2	0/3
Matematyka	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Religia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

*Źródło*³⁰².

Zwiększono także liczbę godzin historii. Zmienił się jednak paradygmat nauczania, ograniczając jej wykorzystanie w zasadzie do pragmatycznego wspierania edukacji państwowej. Służyło temu częstsze podkreślanie faktów pozytywnych, zwycięstw i wybitnych dokonań Polaków w miejsce kultywowania martyrologii. Miało to także drugą stronę – wskazywało rolę dążenia do celów narodowych oraz pokonywania przeszkód, które pokazywano w sposób taki, by uzasadniały tę tezę. Historia uznana została za doskonałą nauczycielkę życia i powinności obywatelskich z uwagi na szeroką możliwość uzasadniania ich i objaśniania. Model ten jednak już w latach 30. uznawano za absolutnie przestarzały, a jego wprowadzenia słusznie upatrywano w nakierowaniu efektów edukacji na państwo, nie zaś na ucznia – beneficjentem miała być Polska, a uczeń miał być przede wszystkim Polakiem³⁰³.

Jak podaje Michał Stolarczyk za programem nauczania z lat 30.:

„Uczący religii kapłan-Polak winien zwrócić baczną uwagę na wychowanie obywatelsko-państwowe poruczonej mu młodzieży, jak najserdeczniejszą opieką

³⁰² M. Stolarczyk, *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych (po wprowadzeniu reformy oświatowej z 1932 roku)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, T. XXXVII, z. 3, s. 215-235.

³⁰³ Ibidem, s. 224-225.

otaczając modlitwę uczniów o błogosławieństwo Boskie dla Państwa Polskiego i o jego potęgę, nabożeństwa państwowe, związane z nimi egzorty itp.”³⁰⁴

Wykorzystanie religii do wychowania obywatelsko-państwowego spotkało się jednak z pewnym oporem Kościoła w Polsce z uwagi na nie dość narodowy charakter. Mimo to było ono kontynuowane w logicznym i rozsądnym przeświadczeniu o konieczności wzmacniania ducha Polaków i w nadziei na przyciągnięcie do ethnosu polskiego i wiary katolickiej uczniów z mniejszości etnicznych, narodowych i wyznaniowych. Warto zwrócić uwagę, że błogosławieństwo Boskie miało obejmować „Państwo Polskie”, nie zaś „Naród Polski” – rys ten świadczy dobitnie o tym, w którym miejscu w połowie lat 30. XX wieku opiekunowie edukacji narodowej kładli szczególny nacisk.

Przedmiotem często pomijanym w rozważaniach na temat edukacji obywatelskiej jest muzyka i śpiew. Okazuje się jednak, że kierujący edukacją II RP ze stronnictwa sanacyjnego nie zapomnieli o tym fakcie, zdając sobie sprawę z emocjonalnego oddziaływania muzyki i śpiewu wspólnego. Szeroko więc wykorzystywano ten fakt zwłaszcza w szkołach podstawowych³⁰⁵.

Przedmiot „edukacja obywatelska” przewidziano jako osobny w szkołach licealnych³⁰⁶, choć już od pierwszej klasy szkoły podstawowej wpajano uczniom informacje przydatne w życiu obywatelskim – o obecnych władzach oraz żyjących wielkich postaciach (znów na pierwszym planie był Marszałek Piłsudski), symbolach państwowych i narodowych oraz kulturze narodowej w stopniu możliwym do przyjęcia i zrozumienia przez najmłodszych³⁰⁷. Choć na poziomie licealnym edukacja obywatelska miała być najważniejsza dla wychowania obywatelskiego, to jednak spotkała się z surową, ostrą, ale rzeczową krytyką, jako nie dość dopracowana. Hanna Prohoska nazywała ten przedmiot wręcz *nieporadnym w doborze treści*³⁰⁸. Choć więc był obecny już w czasach realizacji endeckiego kursu edukacji narodowej, to jeszcze w latach 30. nie nabrał odpowiedniego kształtu, a nauczyciele biegłości w jego prowadzeniu. W związku z tym misja, jaką było wprowadzanie w życie społeczne i obywatelskie oraz uczenie współżycia w niejednorodnym etnicznie państwie była realizowana zaledwie częściowo.

³⁰⁴ Ibidem, s. 224.

³⁰⁵ V. Przerembska, *Idealy wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008, s. 11-22.

³⁰⁶ W. Jamrożek, *Wychowanie obywatelskie w II Rzeczypospolitej (geneza i rozwój)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne...*, s. 76.

³⁰⁷ M. Stolarczyk, *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 223.

³⁰⁸ H. Prohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931, s. 253-254.

Już bowiem w roku 1925 wskazywano na istotne braki programowe edukacji obywatelskiej, na czele których znalazło się oparcie się w nauczaniu o argumenty logiczne oraz przekazywanie wiedzy przydatnej w działaniach gospodarczo-obywatelskich, przy czym niemal zupełnie brakowało odniesień emocjonalnych, budowania przywiązania, dumy, a przez to i poczucia odpowiedzialności za państwo³⁰⁹. Uznano, że dopiero po stworzeniu tej podstawy możliwe było budowanie intelektualnej nadbudowy pojęć, obowiązków i rozumienia miejsca obywatela w państwie, konstruującej zestaw wiedzy omawiającej wszystkie poziomy sprawowania władzy.

Poza szkołą sanacja dążyła do wykorzystania w wychowaniu państwowym wszystkich możliwych instytucji. Tak dom, jak wojsko, sztuka i szkoła miały współuczestniczyć w wielkim procesie tworzenia poczucia obywatelstwa Rzeczypospolitej pomimo różnorodności etnicznej i narodowej. Zadanie wojska doskonale omówił przy tym Sosabowski w cytowanych już wcześniej wypowiedziach w podręczniku wojskowego wychowania obywatelskiego.

Michał Stolarczyk krytycznie ocenia jednak działania edukacyjne w modelu państwowym. Pisał on:

„Przewaga argumentów politycznych i ich dominacja nad pedagogicznymi przybierały niejednokrotnie formę tendencyjną, wręcz indoktrynującą, oscylującą wokół haseł, rytuałów i symboli narodowych. Wszelako, przy ocenie systemu nauczania, należy mieć na względzie ówczesne realia geopolityczne”³¹⁰.

Faktycznie, nawet pobieżna analiza reformy z 1932 roku pozwala zgodzić się z tymi słowami. Choć sanacyjni twórcy bez wątpienia mieli szczytny cel umocnienia państwa, a przy tym, w przeciwieństwie do sąsiadów, nie planowali wykorzystać patriotycznie nastawionej młodzieży do rozpętania kolejnej wojny, to realizacja przebiegła nie dość dobrze i ostatecznie zawiodła, zwłaszcza jeśli chodzi o mniejszości etniczne i narodowe, czego wybitnym świadectwem jest uporczywie przeciągający się proces asymilacji Żydów oraz niewypowiedziana terrorystyczna wojna z nacjonalistami ukraińskimi w latach 30.

Gdy zdano sobie sprawę z tego, że eksperyment obywatelsko-państwowy w znacznej mierze się nie udał, trajektoria sanacyjnej myśli edukacyjnej znów zaczęła przechylać się ku wychowaniu narodowemu według myśli endeckiej. Połączenie tych

³⁰⁹ S. Kutrzeba, *Nauka obywatelska w szkołach*, [w:] *Pamiętnik IV Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6–8 grudnia 1925 r.*, t. I – *Referaty. Sekcja VII*, Lwów 1925.

³¹⁰ M. Stolarczyk, *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 230.

dwu modeli dało model państwowo-narodowy, który dominował w ciągu ostatnich dwu lat przed wybuchem wojny. Z jednej strony był to program realistyczny, z drugiej fatalistyczny, z trzeciej zaś ocierał się miejscami o szowinizm.

Głównym założeniem programu edukacji w modelu państwowo-narodowym było połączenie wątków państwowych, na których zależało Sanacji, z wątkami narodowymi, które były bliskie Endecji. Sanacja, mimo że była obozem trzymającym władzę, poszła na pewne ustępstwa względem Endecji, a jak się za chwilę okaże, były one znaczne i o doniosłym znaczeniu.

Szańcem, z którego ustąpiła Sanacja, było dążenie do utworzenia z Rzeczypospolitej państwa lojalnych obywateli różnego pochodzenia etnicznego i narodowego. Żydzi, Ukraińcy, Białorusini, Niemcy i inni przestali być brani pod uwagę jako liczące się moralnie części społeczeństwa polskiego, a zaczęli być wrogami w myśl nacjonalistycznej, czy miejscami szowinistycznej polityki Stronnictwa Narodowego. Mniejszości rusińskie uznano za niemal wrogie głównie przez to, że zauważono w tych grupach zaledwie nikłe, o ile jakiegokolwiek, skutki edukacji państwowej Sanacji – ani jedni, ani drudzy nie widzieli na dłuższą metę swej przyszłości w Polsce, czekając momentu usamodzielnienia swojego bytu państwowego. Zanegowano celowość i w ogóle możliwość asymilowania się tych grup z zachowaniem własnej kultury i religii³¹¹.

Edukacja miała więc iść w stronę przymusowej polonizacji, wyznaczenia jednoznacznej dominacji polskości nawet na terenach, gdzie była ona mniejszością, przy czym w stosunku do społeczności żydowskiej, liczącej przed wojną około 10% społeczeństwa polskiego, podejmowano bardziej radykalne kroki, naciskając niejednokrotnie na emigrację do Palestyny. Wynikało to jednak z szerszego kontekstu, w którym Żydzi byli nie tylko obcymi – choć zamieszkiwali w Polsce od XII wieku – ale także poważnymi rywalami w handlu i rzemiośle dla polskich przedsiębiorców³¹², a także częstokroć oskarżani byli o sympatie komunistyczne³¹³.

We wspólnej obronie przeciwko zagrożeniu komunistycznemu – a nacisk służb sowieckich na Polskę był znaczny – obydwie stronnictwa postanowiły także o odnowie moralnej i ofensywie antykomunistycznej w szkolnictwie. W obronę należało wziąć

³¹¹ J. Giertych, *O program polityki kresowej*, Warszawa 1932, s. 74-78, a także 88-93.

³¹² M. Sobczak, *Ekonomiczny aspekt antysemityzmu narodowej demokracji w jej walce o państwo narodowe w latach trzydziestych II RP*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Studia Humanistyczne”, 2006, nr 10, s. 64-85.

³¹³ M. Pielka, *Radykalizacja nastrojów antysemickich w latach trzydziestych w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Scripta Historica”, 2015, nr 21, s. 123-149.

moralność, zaostrzyć dyscyplinę nauczycieli i uczniów. Oczywiście oparciem dla tej odbudowy miało być nauczanie Kościoła katolickiego i chrześcijańska moralność³¹⁴. Zagrożenie komunizmem i przemianami obyczajowymi, co do których lędzono się, że da się je powstrzymać, było wyolbrzymiane, szczególnie przez głównego ideologa endeckiego Jędrzeja Giertycha, który pisał o orgiach zdeprawowanej młodzieży, pladze rozwodów i murzyńskiej, psującej polskie obyczaje muzyce, a także unikaniu spełniania obowiązków religijnych i państwowych³¹⁵.

Endecja znalazła więc swoje miejsce wśród pomysłów edukacyjnych Sanacji, korzystając z jej osłabienia po pierwszych latach działania reformy. Zwiększenie oddziaływania przedmiotów humanistycznych – głównie języka polskiego, historii i religii – na wszystkich, nie tylko polskich uczniów, miało wyrzucić nacisk asymilacyjny na mniejszości, do czego oczywiście nie doszło, już to z powodu bezsensowności tego podejścia, jak też czasu na obserwację jego efektów. Zmiany działały załedwie w roku szkolnym 1938/1939. W dniu rozpoczęcia następnego roku szkolnego wybuchła II wojna światowa.

Niejednolite podejście do edukacji obywatelskiej w czasach II Rzeczypospolitej na pewno odbiło się na niewielkim odsetku zasymilowanych, wiernych państwu polskiemu obywateli innej niż polska tożsamości etnicznej i narodowej. Trudno jednak jednocześnie w obliczu ofiarności Polaków w trakcie II wojny światowej uznać, że działania te zaszkodziły etnicznym Polakom. Młodzież urodzona w okresie odzyskiwania niepodległości, przesycona wręcz treściami patriotycznymi i narodowymi, tak w domu, jak w kościele, szkole, harcerstwie/skautingu czy wojsku stanęła z niezwykłą ofiarnością do walki o wolność Polski przeciwko dwu tradycyjnym wrogom – Rosji i Niemcom.

Teksty, które potwierdzają skuteczność międzywojennych działań w obszarze budowania patriotyzmu i myśli obywatelskiej, są bardzo liczne. Są to między innymi *Kamienie na szaniec*³¹⁶ czy *Kolumbowie, rocznik '20*³¹⁷, przesiąknięte duchem tego pokolenia.

³¹⁴ S. Kilian, *Myśl edukacyjna Narodowej Demokracji...*

³¹⁵ J. Giertych, *O kierunek wychowania dziewcząt*, Poznań 1930. Jedną z niewielu zaobserwowanych przez Giertycha cech, z którymi człowiek współczesny mógłby się zgodzić, była ofensywa konsumpcyjnego stylu życia i zmiana paradygmatu samopostrzegania się człowieka z perspektywy obowiązków na prawa oraz zwiększenia indywidualizmu zamiast życia kolektywnego, narodowego i państwowego. II wojna światowa udowodniła jednak, że Giertych w wielu punktach bardzo się mylił.

³¹⁶ A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, Warszawa 2016.

³¹⁷ R. Bratny, *Kolumbowie, rocznik '20*, Warszawa 1976.

Szkoła polska przechodziła trudności w okresie międzywojennym, przede wszystkim wynikające ze słabości ekonomicznej państwa i braku doświadczenia w rządzeniu wśród elit państwowych. Zdecydowanie obniżało to tak jakość kształcenia, jak też zasięg oddziaływania. Mimo wszystko udało się doprowadzić do znacznej poprawy w stosunku do tego, co zastano w roku 1918. Pod koniec Międzywojnia trudno jednak było na dobre ustalić, czy szkoła była szkołą ludzi wolnych, czy maszyną do tworzenia obywateli podległych państwu autorytarnemu. Argumenty przemawiające za obydwoimi twierdzeniami są przekonujące, ale o równej wadze, więc odpowiedź na to pytanie jest trudna, o ile w ogóle możliwa. Bez wątpienia jednak zatriumfował w tym okresie model patriotyczny, co potwierdza przejęcie przez Sanację haseł endeckich i sojusz tych ugrupowań na płaszczyźnie edukacji obywatelskiej³¹⁸.

Na kolejne pięć lat polska edukacja obywatelska zeszła na nowo do podziemia, realizując się w domach i tajnym nauczaniu i objawiając w skutecznym oporze wobec obydwoi okupantów, po raz kolejny przechodząc próbę i wykuwając się w opozycji do wroga. Jednocześnie wraz z rozpadem II Rzeczypospolitej i oddzieleniem się od niej wszystkich narodowości – Ukraińców i Białorusinów, którzy przeszli do, odpowiednio, Ukraińskiej i Białoruskiej Socjalistycznych Republik Radzieckich, Niemców, którzy wrócili do narodu niemieckiego, a także Żydów, których Niemcy wyrzucili poza nawias społeczeństwa – bezzasadną stała się sanacyjna myśl obywatelsko-państwowa, która chciała ich zasymilować wpierw z państwem polskim, a następnie z polskim ethnosem.

Warto zwrócić uwagę, że mimo powrotu – koniecznej z punktu widzenia momentu historycznego – ponownej nieufności i wrogości wobec obcych instytucji państwowych, a także uczenia się złej pracy i sabotażu, zdawano sobie sprawę z tego, że konieczny będzie kiedyś, po wojnie, powrót do zaufania instytucjom o wzmożenie dobrej pracy na rzecz państwa i narodu. Treści takie widać zwłaszcza u Aleksandra Kamińskiego.

2.4. Okres ludowy i postkomunistyczny w edukacji obywatelskiej

Całkowita zmiana spojrzenia na wychowanie obywatelskie i patriotyczne nastąpiła w roku 1944, kiedy do władzy w Polsce doszły obce i zwalczane do tej pory

³¹⁸ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe – kwestia ocen*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej Polskiej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 430-435; P. Bała, *Oświata w państwie autorytarnym. Spór o charakter szkoły w II Rzeczypospolitej Polskiej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi”, 2011, t. XXXIII, s. 281-298.

czynniki komunistyczne. Dotychczasowa myśl edukacyjna została stopniowo odrzucona, przy czym największe nasilenie działań miało miejsce w okresie stalinowskim w Polsce od 1949 do 1956 roku, kiedy w trzy lata po śmierci Stalina udało się złagodzić kurs na fali tzw. odwilży.

System polityczny i społeczny Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej wymagał zamknięcia społeczeństwa na wpływy zewnętrzne poza kontaktami z innymi państwami o tym samym profilu. System edukacji, w tym przede wszystkim edukacji obywatelskiej, stał się najważniejszym elementem oddziaływana polityki na nowe pokolenia, które trzeba było przepoić ideałami politycznymi socjalizmu i walki klas. Opierał się on na marksistowskiej doktrynie walki między klasami posiadającymi i nieposiadającymi, które od 1945 roku utożsamiano odpowiednio z burżuazyjnymi państwami Zachodu, głównie Stanami Zjednoczonymi i Wielką Brytanią, oraz blokiem państw socjalistycznych skupionych wokół Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich.

Z uwagi na jednopartyjną totalność systemu komunistycznego (nie można napisać, że tylko w Polsce, ponieważ jest to cecha wszystkich państw obarczonych tym systemem) oraz jego absolutną koncentrację na życiu politycznym system wychowania obywatelskiego z okresu PRL określa się jako model polityczny³¹⁹. W sensie faktycznym była to raczej indoktrynacja, raz z uwagi na wielokierunkowość docierania treści do adresata-ucznia, a dwa przez brak innych, alternatywnych możliwości. Już na początku wypada też zaznaczyć, że mimo pozornej wolności i niepodległości, Polska ludowa była państwem, którego spora część obywateli uważała się za okupowanych przez obcy sobie reżim, który dodatkowo pochodził z Rosji, co do której trudno było Polakom kierować ciepłe uczucia z uwagi na zaszłości historyczne.

Hanna Solarczyk-Szwec zwraca uwagę na to, że okres Polski ludowej jest wyjątkowym czasem, w którym ścierały się dwa konkurencyjne modele polskiej edukacji obywatelskiej. Nie było to przy tym starcie w rodzaju niezgodności endeckiej i sanacyjnej z okresu międzywojennego, ale ostra i nierozwiązywalna dychotomia pomiędzy oficjalnym, wychowaniem państwowym, upolitycznionym, a wychowaniem opozycyjnym, zwykle domowym, często podziemnym, bazującym na zupełnie innej prawdzie historycznej oraz akcentującym inne wydarzenia niż system³²⁰. Przykładem faktów budujących świadomość narodową i polityczną Polaków, a niezgodnych z

³¹⁹ H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, „Rocznik Andragogiczny”, 2007, s. 174-187.

³²⁰ Ibidem, s. 177.

„jedynie słuszną linią partii” było mówienie o tym, że Zbrodni Katyńskiej dokonali Sowieci czy przypominanie innych niewygodnych dla ZSRR i Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wydarzeń, jak agresji Rosji na Polskę w 1939 roku czy wywózek na Syberię³²¹.

Elementem wychowania obywatelskiego w modelu politycznym były także upolitycznione organizacje młodzieżowe w rodzaju Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej, Związku Młodzieży Wiejskiej, a także Związku Harcerstwa Polskiego. Oddziaływały one dokładnie w taki sam sposób, jak miało to miejsce w przypadku skautingu w okresie zaborów i po odzyskaniu niepodległości – budowały emocjonalną więź z ojczyzną i tworzyły zdyscyplinowanych, podporządkowanych partii, trzymających się wyznaczonego kursu politycznego obywateli. Dostrzegając potencjał wychowawczy harcerstwa, polscy komuniści zrobili z niego obowiązkowy element dla uczniów szkół podstawowych³²². Z drugiej jednak strony w podziemiu także działało harcerstwo, to wzorowane na przedwojennym modelu, hołdujące zupełnie innym wartościom³²³.

Patriotyzm budowany w myśl modelu PRL był nieodmiennie i nierozłącznie powiązany z socjalizmem, a także „przyjaźnią ze Związkiem Radzieckim”³²⁴. Za każdym razem zastrzegano właśnie ten związek. Trudno nie dostrzegać wysiłków okresu ludowego w budowaniu patriotyzmu, jednak przyjęty paradygmat polityczny nie pozwalał na oparcie się na wzorach niektórych postaci historycznych, a walka części z nich z Rosją – np. Kościuszki, czy zajadła antyrosyjska postawa poetów romantycznych wymagały dziwacznych ewolucji intelektualno-propagandowych. Szczególną wagę przykładano do wykorzystania martyrologii i walk Polaków w trakcie II wojny światowej jako okresu, który pozwalał – ze względu na krótką perspektywę czasową – na pobudzanie silnych emocji, które mogły zostać wykorzystane do budowania uczuć patriotycznych³²⁵. Równie wielką wagę jak przedwojenna Endecja czy Sanacja

³²¹ P. Gasztold-Seń, *Siła przeciw prawdzie. Represje aparatu bezpieczeństwa PRL wobec osób kwestionujących oficjalną wersję Zbrodni Katyńskiej*, [w:] *Zbrodnia Katyńska. W kręgu prawdy i kłamstwa*, pod red. S. Kalbarczyka, Warszawa 2010, s. 132-153; A. Zawistowski, *Zbrodnia Katyńska w edukacji formalnej i nieformalnej w okresie III RP. Próba zarysu*, ibidem, s. 171-184.

³²² R. Grzybowski, *Odradzanie się harcerstwa polskiego po 1956 r. i próby włączenia go w struktury systemu wychowawczego szkoły*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2007, nr 23, s. 35-46.

³²³ E. Rzeczkowska, *Bogu, Polscem bliżnim. Tajne organizacje harcerskie w Polsce w latach 1944-1956*, Lublin 2014, s. 119-159.

³²⁴ M. Urbańska, *Możliwości oddziaływania na postawy patriotyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 1980, z. 6, s. 141-159.

³²⁵ Wykorzystanie przede wszystkim oczywistej niechęci do Niemców oraz groźenie rewizjonizmem niemieckim pozwalały na manipulowanie uczuciami i emocjami przez propagandę PRL tak w stosunku do

przywiązywał PRL do kształcenia językowego i wykorzystania języka polskiego do pobudzania uczuć patriotycznych i formowania właściwego światopoglądu politycznego. Warto tu jednak wspomnieć o wpływie cenzury i niemożności wykorzystania wszystkich lektur z polskiego dorobku, na przykład omawiających wojnę polsko-bolszewicką. W sposób zaś mistrzowski wykorzystano nowe nośniki – powszechne już radio, pojawiającą się telewizję, szerzej dostępne teatr i kino³²⁶.

W sposób oczywisty pracę polityczną kontynuowano w wojsku – oficerowie polityczno-wychowawczy stanowili jeden z najważniejszych czynników w ludowym Wojsku Polskim. Kształcenie odbywało się według wzorów radzieckich³²⁷.

Pomimo prób zaszczepienia szacunku do dobrej pracy i woli tejże w celu utrzymania wydajności i jakości pracy pomimo braku ekonomicznego uzasadnienia dla starań w postaci atrakcyjniejszych zarobków, nie udało się – między innymi z tego powodu – dokonać postępów w tej dziedzinie. Efektem tego były spadające wskaźniki gospodarcze oraz ostateczna klęska systemu gospodarki centralnie sterowanej.

Upadek systemu komunistycznego, między innymi na skutek niemożności wychowania „nowego człowieka socjalistycznego” oraz ustrojowej niewydolności pod względem ekonomicznym, doprowadził do przemian w kierunku demokratyzacji. Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku dokonała się zasadnicza zmiana w postaci bezkrwawego odsunięcia od władzy komunistów. Kapitalizmu i pluralizmu, które wdarły się do Polski, zmieniły wiele, jeśli nie wszystko, dokonując także transformacji w myśleniu patriotycznym i o edukacji obywatelskiej i patriotycznej. Okres ten od roku 1989 można podzielić na edukację dla demokracji do roku 2004, kiedy Polska znalazła się w strukturach Unii Europejskiej oraz ku globalizacji po tej dacie³²⁸.

Odejście od edukacji politycznej oraz potrzeby chwili i przyszłości spowodowały powrót do koncepcji wychowania obywatelskiego ze szczególną koncentracją na odpowiedzialności i aktywności społecznej nowych pokoleń. Rysujący się za konsumpcjonizmem świat dawał bowiem znaki, że te formy będą najbardziej potrzebne i

młodzieży, jak i osób dorosłych. Zob.: Z. Osiński, *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff i R. Grzybowskiego, Kraków 2010, s. 109-120.

³²⁶ B. Wagner, *Strategia wychowawcza PRL*, Warszawa 2018, s. 194-201.

³²⁷ T. Leszkowicz, „Wychowanie na tradycjach” jako element pracy politycznej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały”, 2015, nr 13, s. 101-128; T. Leszkowicz, „Wychowanie na tradycjach” na szczeblu jednostek wojskowych LWP (1956-1980). *Środki, metody oraz ich skuteczność w oddziaływaniu na pamięć zbiorową żołnierzy*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały”, 2015, nr 14, s. 123-159.

³²⁸ H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych...*, s. 174.

obywatelom, i państwu. Problemy we wprowadzaniu tego modelu były jednak rozliczne, choć w przeciwieństwie do okresu międzywojennego nie było już w zasadzie problemu mniejszości narodowych, które zredukowano z ponad 30% do zaledwie kilku procent w okresie Polski ludowej.

Rozpoczęta narodowa debata nad kierunkami edukacji obywatelskiej i miejscem patriotyzmu w nowoczesnym jej modelu trwała przez lata 90., a zakończyła się w zasadzie wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej. Należało opracować funkcjonalny i dopasowany do wymagań rzeczywistości model, uwzględniający poznawanie tradycji patriotycznych, obowiązków obywatelskich, praw, edukację polityczną, gospodarczą i kulturalną, uwzględniając potrzeby ponowoczesnego i szybko transformującego się z socjalizmu społeczeństwa. Demokracja wymagała i wymaga aktywności na innym poziomie i o innej jakości niż aktywizm komunistyczny. Szybko jednak okazało się, że instytucje demokratyczne i sama demokracja w Polsce są słabe i cierpią z braku aktywności obywatelskiej, by wspomnieć tylko niskie frekwencje wyborów samorządowych i centralnych³²⁹.

Pytaniami otwartymi w latach 90. i na początku pierwszej dekady XXI wieku były te, które dążyły do ustalenia, kim jest i jakimi cechami charakteryzuje się obywatel; co jest potrzebne nowoczesnemu obywatelowi w zmieniającym się świecie; jak tworzyć odpowiedzialność za wspólnotę terytorialną i narodową; jakie jest miejsce patriotyzmu i jak go budować w nowym świecie; oraz wiele innych. Problemami, które napotkano, były zaszłości systemowe oraz niezdolność do wypracowania kompromisowych odpowiedzi na powyższe pytania, a ewentualne próby wdrożenia rozwiązań trafiały na nieprzygotowanie kadr i ociążałość systemową.

Edukacja patriotyczna i podstawy edukacji obywatelskiej z pozbyciem się naleciałości politycznych funkcjonowały w latach 90. w nauczaniu podstawowym w tradycyjnie do tego wykorzystywanych przedmiotach: języku polskim, historii, geografii, muzyce. W ostatnich klasach szkoły ośmioklasowej, a po reformie – od gimnazjum, czyli po okresie wstępnej edukacji patriotycznej i formacji intelektualnej – wprowadzany był nowy przedmiot: wiedza o społeczeństwie. Łączył on wątki historyczne z historii najnowszej – którą rzadko podejmowały programy nauczania historii, albo też czasy te traktowano tam po macoszemu, o ile nauczyciel „wyrobił się” z tematami – z

³²⁹ U. Panicz, *Frekwencja wyborcza a stan polskiej demokracji*, „Refleksje”, 2011, nr 4, s. 107-123; B. Michalak, J. Zbieranek, *Partycypacja wyborcza Polaków w wyborach do Parlamentu Europejskiego*, Toruń 2015, s. 53-60.

informacjami o otoczeniu społecznym i politycznym człowieka tak w wymiarze lokalnym, krajowym jak i globalnym. To na wiedzy o społeczeństwie od lat 90. przekazywane były wiadomości o prawach obywatelskich i obowiązkach, czy strukturach międzynarodowych, do których należała lub pretendowała Polska. Wiedza o społeczeństwie była przedmiotem o około trzydziestoletniej tradycji, jednak dopiero odarcie go z naleciałości politycznych i otoczki propagandowej pozwoliło uczynić z niej przedmiot użyteczny z punktu widzenia kształcenia obywatelskiego³³⁰. Z uwagi na konieczność zapoznania uczniów z warunkami kapitalistycznego rynku i funkcjonowania złożonej gospodarki państwowej i światowej od 2002 roku kształceniem podstaw wiedzy gospodarczej zajmuje się przedmiot podstawy przedsiębiorczości³³¹.

Odsunięty od oficjalnej edukacji patriotycznej Kościół powrócił do niej w latach 90. XX wieku, jednak w wieku XXI odczuwa problemy. Procesy sekularyzacyjne, które zachodzą także w Polsce, doprowadziły do zmniejszenia siły oddziaływania Kościoła i katechez szkolnych. Mimo to nie porzucono edukacji religijnej i patriotycznej. Problemem pozostaje jej jakość. Na przełomie XX i XXI wieku kształcenie patriotyczne zgodne z duchem nauczania i wzorem Jana Pawła II było wpływowe, jednak w piętnaście lat po śmierci papieża-Polaka jego nauki są coraz częściej zapominane lub odrzucane z przyczyn innych niż merytoryczne. Przykład wybitnego Polaka-patrioty nie jest już tak jasny, przejrzysty i chętnie przyjmowany, ponieważ mniej osób identyfikuje się ze stereotypem Polaka-katolika. Także w programach nauczania religii zdecydowanie zbyt mało miejsca poświęca się treściom patriotycznym i obywatelskim na rzecz niedoskonale objaśnianych zagadnień teologicznych i nauki modlitw, choć przecież tak nauczanie Chrystusa, jak świętych i całego Kościoła doskonale podbudowuje je nie tylko moralnie, dzięki utrwalaniu wpływu moralności chrześcijańskiej, ale i logicznie, wskazując na rolę ojczyzny ziemskiej w dążeniu do ojczyzny niebieskiej³³².

Myśl Jana Pawła II o edukacji obywatelskiej związana była z jego głębokim przekonaniem o podmiotowości jednostki ludzkiej. Odnaleźć można ją w książce *Pamięć i tożsamość*. Osobiste doświadczenia życia skłoniły głowę Kościoła do rozdzielenia pojęć nacjonalizmu i patriotyzmu oraz stwierdzenia, że „Nie można (...) zastąpić narodu

³³⁰ A. Zellma, *Kompetencje nauczyciela wiedzy o społeczeństwie jako warunek skutecznej edukacji obywatelskiej*, „Studia Redemptorystowskie”, 2014, nr 12, s. 495-505.

³³¹ M. Tracz, *Przedmiot podstawy przedsiębiorczości w opinii uczniów i nauczycieli – studium porównawcze*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, 2015, nr 11, s. 391-400.

³³² R. Bednarczyk, *Wychowanie patriotyczne na katechezie jako naturalna powinność Kościoła*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2019, nr 1, s. 27-36.

państwem, chociaż naród z natury pragnie zaistnieć jako państwo (...). Tym bardziej nie można zamienić narodu na tak zwane społeczeństwo demokratyczne, gdyż chodzi tutaj o dwa różne, chociaż wiążące się ze sobą, porządki”³³³. Uwaga papieża ma o tyle znacznie w kontekście poruszanego tematu, że uważa on naród za wspólnotę naturalną, będącą efektem historycznego rozwoju od jednostki przez rodzinę, ród i plemię. W ten sposób państwo jako twór prawny nie może zastąpić naturalnego organizmu narodowego. Podobnie uczucia patriotyczne są uczuciami naturalnymi skierowanymi do szerszej zbiorowości niż rodzina, ale wciąż zbiorowości złączonej więzami krwi. Porównanie ojczyzny do rodziny zaszło wręcz jeszcze dalej – *Ojczyzna to matka i ojciec*, zdaje się mówić papież³³⁴, nawiązując do 4 przykazania.

Rolą edukacji obywatelskiej w myśli Jana Pawła II jest więc budowa i umacnianie poczucia miłości do ojczyzny. Warto też zauważyć, że umiłowanie ojczyzny ziemskiej jest także drogą do ojczyzny niebieskiej³³⁵, a więc ojczyzna oraz wychowanie patriotyczne i obywatelskie jest nie tylko drogą do ulepszenia społeczeństwa i istnienia w nim jednostek ludzkich, ale także do zbawienia. Poglądy Jana Pawła II spójne były z tym, co mówił o edukacji obywatelskiej Stefan kardynał Wyszyński: „Rozumna edukacja patriotyczna i obywatelska zawsze pełni funkcję służebną wobec państwa jako instrumentu suwerennego narodu. Funkcja ta jest zawsze pozytywna, ponieważ opiera się na rozumie i rzeczywistości”³³⁶.

Problemy edukacji obywatelskiej znacznie nasiliły się po wejściu Polski do Wspólnoty Europejskiej, traktowanej i przedstawianej jako wielka wspólnota demokratycznych narodów Europy, na co zresztą zwracał uwagę Jan Paweł II. Pełne otwarcie na Zachód, którego Polacy pragnęli od 1944 roku, zrodziło jednak nowe zagrożenia, które widoczne już były w latach 90., na czele których znajdują się procesy globalizacyjne. Już wtedy widoczne były problemy polskiej edukacji obywatelskiej ostatniego piętnastolecia, która w sposób niedostateczny formowała obywateli i

³³³ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Skaltuna 1993, s. 53.

³³⁴ Dosłownie: *Ojciec jest tym, który wraz z matką daje życie nowej istocie ludzkiej. Ze zrodzeniem przez ojca i matkę wiąże się pojęcie ojcowizny, które stanowi tło dla terminu „ojczyzna”*, [w:] *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Skaltuna 1993, s. 53.

³³⁵ D. Adamczyk, *Miłość ojczyzny w perspektywie chrześcijańskiego powołania do świętości*, „Studia Pastoralne”, 2009, nr 5, s. 234-249; S. Wlazło, *Patriotyzm jako jedna z dróg do świętości w świetle życia i pism św. Rafała Kalinowskiego*, „Teologia i Moralność”, 2018, vol. XIII, nr 2, s. 283-298.

³³⁶ M.M. Tytko, *Edukacja patriotyczna i obywatelska a naród i religia (pedagogika kultury narodowej)*, „Pedagogika Katolicka”, 2017, nr 21, s. 31-41.

społeczeństwo obywatelskie, czego świadectwem jest bierność obywatelska oraz oddalanie się od postaw patriotycznych w wymiarze realizacji cnót obywatelskich³³⁷.

Globalizacja przyniosła nowe zagrożenia w postaci zmiany stylu życia i zwiększonego parcia na konsumowanie dóbr, odchodzące od tradycyjnych cnót umiaru i podporządkowania własnego interesu interesowi społecznemu, a także uderzające w producentów lokalnych na rzecz tzw. markowych producentów czyli korporacji międzynarodowych. Inne są również wyzwania intelektualne i dotyczące zasobów wiedzy potrzebnej do przetrwania na umiędzynarodowionym rynku pracy. W sytuacji, w której każdy może pracować, gdzie chce, jeśli tylko posiada merytokratycznie oceniane kompetencje, znacznie ważniejsze jest zdobywanie właśnie ich, a tożsamość narodowa i obowiązki względem państwa stają się momentalnie niemal przestarzałe. Nowoczesność i atrakcyjność obcego, zagranicznego, jest przemożna, podobnie jak możliwość lepszego życia. Dysonans ten – pomiędzy poziomem życia w kraju i za granicą – stanowi potężny czynnik podkopujący uczucia patriotyczne i wolę pracy dla ojczyzny i solidarność z rodakami³³⁸.

Wyzwaniem edukacji patriotycznej i obywatelskiej jest więc nie tylko wykształcenie cnót obywatela demokratycznego państwa przywiązanego do własnego narodu i państwa, ale także uformowanie go w ten sposób, by nie stracił tożsamości nawet w przypadku emigracji zarobkowej. Sądząc po liczbie polskich szkół choćby w Wielkiej Brytanii, udało się to w pewien sposób – tożsamość i patriotyzm pozostają wśród Polaków nawet pomimo lat emigracji, choć istnieją coraz poważniejsze problemy z przekazywaniem jej kolejnym pokoleniom³³⁹.

Obecny stan edukacji obywatelskiej i patriotycznej w obliczu wyzwań globalizacji będzie tematem następnego podrozdziału.

Polska edukacja obywatelska przeszła długą drogę od sarmackiego domowego patriotyzmu do poszukiwań skutecznej formy w obliczu globalizującego się świata. Do tej pory udawało się jej umacniać i rozwijać polskie poczucie patriotyzmu oraz tworzyć

³³⁷ Według sondaży większość Polaków czuje się patriotami i uważa, że ma bardzo mało powodów do wstydu za swój kraj i rodaków. Największa grupa – 24% - określiła, że powodem do dumy są sukcesy sportowe: sondaż CBOS dla Onet.pl, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/polacy-w-wiekszosci-czuja-sie-patriotami-dlaczego/ywl0mp8> [dostęp: 19.09.2020 r.]

³³⁸ M. Soniewicka, *Tragedia patriotyzmu – problem konfliktu cnót liberalnych na poziomie globalnym*, „Etyka Praktyczna”, 2012, nr 3, s. 24-40.

³³⁹ T.S. Adamczyk, *Wartości patriotyczne w doświadczeniu polskich migrantów w Wielkiej Brytanii*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 2019, t. XLII, nr 4, s. 71-90.

ideał cnót obywatelskich, choć nie zawsze mogła ona go realizować, zważywszy choćby na zabory, okupacje czy rządy narzuconego reżimu politycznego. Można też powiedzieć, że ewoluowała, rozdzielając się w latach 20. i 30. XX wieku na dwa elementy – wychowanie patriotyczne i wychowanie obywatelskie, które pozornie pokrywając ten sam obszar, różnią się detalami o niezwykle istotnej wadze – położeniem ciężkości zainteresowania.

Edukacja patriotyczna i narodowa zwykle łatwo adaptowała się w Polsce i odniosła niemałe sukcesy – by wspomnieć wielki wysiłek zachowania i rozszerzenia poczucia polskości wśród nie tylko mas ziemiańskich, ale i chłopskich czy robotniczych oraz mobilizacji ich do walki o niepodległość. Miłość do ojczyzny przychodzi Polakom łatwo – kiedyś z przywiązania do tradycji, ziemi, religii, rodziny, sukcesów literackich czy intelektualnych, dziś bardziej dumy z sukcesów drużyn sportowych, noszenia koszulek z Orłem Białym czy pamięci o Żołnierzach Wyklętych, a w obydwu przypadkach w opozycji do zagrożeń: zaborców czy Rosji jako takiej, jako potencjalnego wroga³⁴⁰. W zasadzie też nurt ten funkcjonował w Polsce najdłużej – od początku sformalizowanej edukacji państwowej przez zabory po dwudziestolecie międzywojenne, a także niejawne nauczanie w okresie PRL i jeszcze w XXI wieku, czyli można powiedzieć – zawsze.

Z kolei model obywatelski nie przyjmował się z początku zbyt dobrze. Wprowadzany przez Sanację jako odpowiedź na potrzebę zmniejszenia dysonansu między dominującą większością polską a mniejszościami, które stanowiły 1/3 społeczeństwa polskiego, nie zyskał aprobaty społecznej po żadnej ze stron państwowego dyskursu – ani polskiej, ani mniejszości, które były rozbudzone narodowo i nie chciały istnieć w łączności z Polską. Z uwagi na to, że nie było to do pogodzenia z polską racją stanu, głównie przez konieczne w innym przypadku uszczuplenia terytorialne i utratę ważnych miast (które i tak Polska utraciła w po II wojnie światowej), ideał, w którym Ukraińcy czy Litwini mieli być lojalnymi obywatelami państwa polskiego nie był w żaden sposób możliwy do ziszczenia. W ten też sposób śmiercią naturalną – i to zaledwie po trzech latach rzeczywistego funkcjonowania – umarła koncepcja federacyjna Piłsudskiego. Sanacja, która miała uzdrowić państwo z choroby parlamentarnych rządów endeckich, sama wróciła do Dmowskiego po ideały narodowe. Fuzja obydwu modeli w postaci modelu narodowo-państwowego nie została na dobrą sprawę przetestowana –

³⁴⁰ J. Tazbir, *Przemiany polskiego patriotyzmu*, „Nauka”, 2004, nr 1, s. 47-53.

młodzież miała z nią styczność tylko przez jeden rok szkolny. Trudno więc mówić o jej skutkach.

Co ciekawe, zmiany i brak konsekwencji w edukacji patriotycznej i obywatelskiej w okresie międzywojennym, wynikający z braku przygotowania metodycznego i jasnej wizji rządzących, został znakomicie zrekompensowany przez działalność domu i Kościoła katolickiego, dwu pozostałych filarów polskiego patriotyzmu i myślenia narodowego. Dom i Kościół pozostały filarami do lat 90. XX wieku, prowadząc polską tożsamość narodową przez okrutny okres II wojny światowej i niełatwą walkę z komunizmem i internacjonalizmem w czterech dekadach Polski Ludowej. Choć stopniowo tracą one swoje miejsce i rolę na skutek zmian społecznych, na przykład zaangażowania kobiet w pracę zawodową w miejsce tradycyjnego opiekowania się domem i wychowywania potomstwa, to jednak rodzina wciąż pozostaje podstawowym miejscem kształtowania postaw patriotycznych najmłodszego pokolenia poprzez nasiąkanie taką atmosferą, o ile jest ona kultywowana.

W polskiej praktyce ciężko było przez większość czasu odróżnić edukację patriotyczną od obywatelskiej na skutek przenikania się ich i wzajemnego uzupełniania. Także dziś bywa to trudne, zwłaszcza w kontekście pojawiających się w przestrzeni publicznych akcji społecznych, które za jeden z elementów wyrażania uczuć patriotycznych biorą na przykład sprzątanie po psie³⁴¹ czy pomaganie sobie wzajemnie. Wydaje się, że uczucia narodowe i patriotyczne są niepotrzebnie i błędnie trywializowane do postaci tego, co do tej pory uchodziło po prostu za elementy dobrego wychowania. Obowiązki obywatelskie w rodzaju płacenia podatków czy poświęcenia dla dobra ojczyzny i społeczności, a także brania udziału w życiu demokratycznego państwa, jeśli zostaną sprowadzone do trywialnych czynności, jak sprzątanie po psie czy segregacja śmieci, zostaną zdewaluowane i nabiorą abstrakcyjnego znaczenia. Nie oznacza to, że nie mają one znaczenia dla kraju, jego przyrody, wyglądu, codziennego, zwykłego życia, jednak trudno zestawiać ze sobą *sacrum* i *profanum*.

³⁴¹ Anna Mucha o patriotyzmie. To może cię zdziwić, dostępne w serwisie informacyjnym Fakt24 pod adresem: <https://www.fakt.pl/kobieta/plotki/czym-dla-anny-muchy-jest-patriotyzm/s6twzqs> [dostęp: 21.09.2020 r.]

Rozdział III. Edukacja obywatelska we współczesnej Polsce

W rozdziale tym omówione zostaną podstawowe kwestie dotyczące procesu resocjalizacji nieletnich, od krótkiego zarysu historii resocjalizacji, przez regulacje prawne procesu resocjalizacji w prawie polskim i międzynarodowym, po analizę skuteczności podejmowanych działań systemowych. Rozdział ten ma na celu wszechstronne przedstawienie problematyki resocjalizacji, z uwagi na temat pracy, w którym ważną rolę odrywają instytucje wychowawcze i resocjalizacyjne.

Zasadniczym pojęciem dla rozdziału jest pojęcie resocjalizacji. Słowo to jest pochodzenia łacińskiego, składa się z dwu elementów – prefiksu *re* oraz tematu *socialis*³⁴². Połączenie słów „ponownie” i „społeczny” ukazuje najważniejszy element tego pojęcia – oznacza ono działania podejmowane w celu przywrócenia jednostki społeczeństwu, przy czym społeczeństwo rozumiane jest szeroko, jako nie tylko zbiór jednostek, ale także łączące je i działające dośrodkowo (spajająco) prawa, obyczaje, wartości, kultura, role społeczne przypisane jednostkom i wiele innych elementów na co dzień niedostrzegalnych³⁴³. W interpretacji procesualnej resocjalizacja jest więc działaniem prospołecznym, skierowanym do jednostki łamiącej w sposób rażąco zasady społeczne, mającym na celu wpojenie właściwych sposobów postępowania, postaw, przestrzegania społecznie akceptowalnych norm i wartości oraz umiejętności pełnienia ról społecznych i realizacji własnych potrzeb i pragnień w sposób społecznie akceptowany.

Wynika stąd, że proces resocjalizacji podejmować można tylko na osobach, które się *zdesocjalizowały*, to znaczy na skutek własnych działań usunęły się poza nawias społeczeństwa, jego norm, praw i zasad. Działaniami antyspołecznymi są w tym sensie przestępstwa przeciwko prawu, przeciwko dobremu obyczajom, stanowiące jawne pogwałcenie norm społecznych, zwykle ponawiane w pewnym okresie i świadczące o oderwaniu jednostki od zasad, czyli jej demoralizacji. Demoralizację zdefiniować można, ponownie, dzięki źródłosłowowi łacińskiemu – prefiks *de*, przedrostek o charakterze przeczącym, i temat *moralisatio* – jako stan jednostki charakteryzujący się rozpadem wartości moralnych lub odejściem od nich. Dawniej określenie to tłumaczono też jako zepsucie moralne lub rozprzężenie³⁴⁴. Jak widać, problem demoralizacji powiązany jest

³⁴² Hasło „resocjalizacja” w: *Mały słownik łacińsko-polski*, pod red. J. Korpantego, Warszawa 2001.

³⁴³ Karwińska A., *Pojmowanie kultury*, [w:] *Kultura a rozwój*, pod red. J. Hausnera, A. Karwińskiej i J. Purchli, Warszawa 2013, s. 57-80.

³⁴⁴ Czyżykowska N., *Problematyka sensu życia u jego kresu*, „Medycyna Paliatywna w Praktyce”, 2016, t. X, nr 2, s. 54-58.

bezpośrednio z naruszeniem systemu wartości moralnych i postępowania etycznego, co czyni z niego problem tyleż społeczny, co filozoficzny, w tym obiekt zainteresowania filozofii społecznej³⁴⁵.

3.1. Edukacja obywatelska w polskim systemie oświaty

Przemiany edukacji obywatelskiej na przestrzeni wieków w Polsce pokazują jej miejsce w przestrzeni społecznej oraz politycznej. Trudno bowiem zaprzeczyć wielkiemu wpływowi działań w tym obszarze na to, jak kształtowane było nie tylko państwo w jego ustroju wewnętrznym, ale także wpływowi edukacji obywatelskiej na ogólnie ujęte środowisko bezpieczeństwa państwa. Skuteczność podejmowanych, zwłaszcza w XIX wieku, pod zaborami, działań propatriotycznych i obywatelskich, choć ówczesnie sprowadzała się głównie do promowania walki za ojczyznę z bronią w rękę, była na tyle duża, że kilkuletnie zmagania o niepodległość i granice toczone pomiędzy rokiem 1918 a 1920, zakończyły się osiągnięciem znacznych sukcesów³⁴⁶.

Trudno jednak również wymagać, by w XXI wieku, po niemal osiemdziesięciu latach pokoju w Polsce i Europie, a także w większości tak zwanego pierwszego świata, takie właśnie postawy były pierwszoplanowo potrzebne. Choć różnego rodzaju stronnictwa, głównie z nisz politycznych, usiłują wprowadzać w społeczeństwie stan napięcia niemal wojennego, jako reakcję na różne przemiany w otaczającym świecie³⁴⁷, system edukacji nastawiony być musi już nie na „patriotyzm typu wojennego”, ale na patriotyzm pokojowy i kształtowanie cech obywatelskich, które pozwolą narodowi i państwu przetrwać okres nasilających się przemian o wymiarze globalnym. Jest to jednak obraz idealny, ale nie rzeczywisty. Pytanie, na które odpowiedź poszukiwana będzie w tym podrozdziale – o pozycję i nauczanie obywatelskie we współczesnym systemie edukacji w Polsce – stanie się więc przyczynkiem do rozważań na temat skuteczności tych działań i perspektywy na nadchodzące lata. W celu udzielania odpowiedzi

³⁴⁵ Borzucka-Sitkiewicz K., *Moralność vs. Demoralizacja – wykorzystanie Treningu Wnioskowania Moralnego w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie*, „Chowanna”, 2006, nr 2, s. 102-108.

³⁴⁶ Nieco odmienne spojrzenie na ten okres prezentuje Jochen Böhrer w książce *Wojna domowa. Nowe spojrzenie na odrodzenie Polski*, Kraków 2018. W jego opinii wydarzenia, które miały miejsce zwłaszcza w lecie 1920 roku, zasługują na miano wojny domowej toczzonej przez skłócone i nie szukające kompromisu środowiska polityczne skupione wokół Piłsudskiego i Dmowskiego oraz komunistów polskich.

³⁴⁷ Reakcje środowisk ultraprawicowych na falę migracji z państw arabskich oraz Ukrainy, wieszczących wybuch wojny domowej między zwalczającymi się i nie dającymi pogodzić kulturami (zwłaszcza między chrześcijaństwem lub postchrześcijańskim laicyzmem a islamem). Zob.: M. Bieńkowski, A. Świdorska, *Postawy wobec imigrantów i uchodźców: Panel Badań Społecznych CBU*, Warszawa 2017; J. Balicki, *Zjednoczona Prawica w Polsce wobec wyzwań kryzysu migracyjnego w Europie. Perspektywa politologiczno-etyczna*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny”, 2019, t. XVI, nr 4, s. 63-83.

prześledzone zostaną główne zmiany społeczno-polityczne przełomu XX i XXI wieku oraz zostaną określone pewne zakresy wymagań, które stawiają one przed młodymi ludźmi, a więc i ich wychowawcami i systemem edukacji, a następnie przedstawiony stan faktyczny programów szkolnych w zakresie edukacji patriotycznej i obywatelskiej.

Truizmem, lecz truizmem nie do uniknięcia, jest stwierdzenie, że świat pomiędzy rokiem 1990 a 2020 przeszedł dynamiczne zmiany, a w ostatniej dekadzie tempo wydarzeń jeszcze znacząco wzrosło. Polska w tym okresie, co już kilkakrotnie podkreślano, przeszła przemiany szczególnie dynamiczne, szczególnie intensywne. Odwrót od przymusowej indoktrynacji socjalistycznej³⁴⁸ ku demokratycznemu pluralizmowi i liberalizmowi, a także otwarcie granic i uwolnienie od uciążliwej kontroli służb bezpieczeństwa nad wyjazdami zagranicznymi wpuściły do kraju fale przemian wynikających z adaptacji lub prób przyjęcia idei wypracowanych na Zachodzie. Tygiel intelektualny, jakim stała się Polska, zawierał i łączył elementy poprzedniego ustroju z nowymi prądami – nowoczesność z ponowoczesnością³⁴⁹.

Nowoczesność i otwarcie na gospodarkę rynkową wprowadziły do Polski konsumpcjonizm. Jego pojawienie się było o tyle bardziej „spektakularne”, że poprzednie dekady, spędzone w realiach gospodarki centralnie planowanej, Polacy spędzili w we względny niedostatek lub biedzie, obywając się z konieczności bez większości dóbr, które nagle stały się dostępne. Poczucie nasycenia ograniczoną ilością dóbr ustąpiło więc organicznemu nienasyceciu³⁵⁰. Pożądanie nowych, lepszych dóbr, które stały się miernikiem tego, co nazywa się „lepszym życiem”³⁵¹, wespół z ekonomicznymi problemami lat 90. spowodowało daleko idące zmiany demograficzne. Emigracja liczona w setkach tysięcy osób stała się faktem – wprawdzie do Niemiec, potem do Francji, w końcu do Wielkiej Brytanii i Irlandii³⁵². Społeczności polskie w państwach Zachodu częściowo zasymilowały się, choć wielkość grup polskich pozwalała także w wielu wypadkach na zachowanie kultury i podstaw polskiego szkolnictwa³⁵³.

³⁴⁸ K. Pilawski, *W Polsce nie było komunizmu – rozmowa z prof. Andrzejem Walickim*: <https://www.tygodnikprzeglad.pl/polsce-nie-bylo-komunizmu/> [10.12.2020 r.]

³⁴⁹ M. Ziółkowski, *O różnorodności teraźniejszości. Pomiędzy tradycją, spuścizną socjalizmu, nowoczesnością i ponowoczesnością*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1997, nr 4, s. 9-48.

³⁵⁰ W. Szymański, *Świat i Polska wobec wyzwań*, Warszawa 2015, s. 59-68.

³⁵¹ T. Ferenc, *Ambiwalencja kategorii „sukcesu” na przykładzie opowieści polskich artystów emigrantów*, „Sztuka i Dokumentacja”, 2014, nr 11, s. 91-100.

³⁵² L. Nowak, *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004 – 2008*, Główny Urząd Statystyczny, 2009, s. 2-4.

³⁵³ S. Nabywaniec, *Szkoła im. Królowej Jadwigi i harcerstwo polonijne w Wolverhampton*, „Studia Polonijne”, 2008, nr 29, s. 359-364; D. Król-Łapiak, *Nauczanie języka i kultury polskiej w szkołach uzupełniających w Anglii na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej w Bradford*, „Kwartalnik Polonicum”, 2017, nr 25, s. 43-49.

Emigracja objęła nie tylko osoby dojrzałe, ale także młode, które ledwie ukończyły studia. Dotyczyło to wszystkich zawodów wyuczonych, jednak szczególnie duży odsetek emigrantów zarobkowych stanowili młodzi lekarze, szukający za granicą lepszych warunków finansowych, które zrekompensowałyby lata nauki lepiej niż wysokość zarobków w polskiej służbie zdrowia³⁵⁴. Emigracja specjalistów stała się problemem nie tylko osobistym, ale również społecznym i ekonomicznym. Koszty poniesione na bezpłatne (państwowe) kształcenie studentów nie zwracały się w postaci ich pracy, dodatkowo różne sektory gospodarki notowały braki kadrowe, odbijające się na wynikach gospodarczych przedsiębiorstw³⁵⁵. Wiele osób wracało lub decydowało się na wyjazd ograniczony w czasie, lecz sama masowość emigracji i jej negatywnych skutków ekonomiczno-społecznych pozostaje faktem. Podkreślić należy, że emigracja, często emigracja zarobkowa jednego z rodziców, prowadziła do zachwiania procesu wychowawczego, mimowolnego wpojenia innych niż docelowe wartości (na przykład prymatu pieniądza nad rodziną), oraz wielu osobistych tragedii³⁵⁶.

Obserwacja tych przemian i tendencji przez młode pokolenia sprawiała, że przesiąkały one przeświadczeniami o konieczności posiadania (konsumpcjonizmem) oraz konieczności emigracji dla utrzymania wysokiego standardu życia, utożsamianego jednocześnie z „dobrym życiem”³⁵⁷. Wzrastanie w Polsce początku XXI wieku oznaczało obserwowanie problemów gospodarczych, rozdarcia społecznego, skłóconej sceny politycznej, niedostatku oraz fasadowej często religijności konfrontowanych w młodych umysłach z obserwowanymi w mediach, w tym przede wszystkim coraz szerzej dostępnym i popularnym Internecie, obiegowymi obrazami życia w innych państwach. Wejście tych pokoleń w dorosłość pozwoliło im manifestować swoje przekonania w trakcie wyborów parlamentarnych oraz w zgromadzeniach publicznych, korzystając z zagwarantowanych konstytucyjnie demokratycznych wolności.

Przemiany społeczne, a przede wszystkim wejście w dorosłość pokoleń, które nie miały doświadczenia życia pod rządami totalitarnymi, pokoleń wychowanych w wolności

³⁵⁴ J. Joško i in., *Ojczyzna czy obczyzna?? – plany zawodowe studentów Śląskiej Akademii Medycznej*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 2007, nr 88, s. 20-23.

³⁵⁵ J. Brzozowski, *Współczesne migracje wykwalifikowanych Polaków: uwagi dotyczące możliwych skutków gospodarczych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 2009, nr 795, s. 45-55; J. Brzozowski, *Brain drain czy drain gain: kilka uwag dotyczących skutków gospodarczych emigracji osób wykwalifikowanych*, „Studia i Prace Wydziału Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 2011, nr 3, s. 7-26.

³⁵⁶ A. Winiarczyk, *Migracje zarobkowe jedną z przyczyn niepełności rodziny*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, nr 2, s. 71-80;

³⁵⁷ A. Frindt, *Konsumpcjonizm - zbiór wartości podrzędnych czy sposób na życie współczesnej młodzieży polskiej? Refleksje na marginesie badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2000, nr 3-4, s. 29-73.

i względnym dobrobycie postawiło przez państwem i społeczeństwem wiele wyzwań. Głównym stało się utrzymanie ładu i porządku społecznego, a szerzej ujmując – bezpieczeństwa wewnętrznego. Zagrożenia bezpieczeństwa wynikają z polaryzacji stanowisk i rosnącej niechęci (by nie powiedzieć – nienawiści) między grupami ich zwolenników³⁵⁸. Choć trudno przypuszczać, by polaryzacja osiągnęła takie rozmiary, by zagrazić jedności państwa i narodu, to jednak konieczne są wzmożone działania w obszarze edukacji obywatelskiej, które pozwolą na prowadzenie spokojniejszego dyskursu publicznego, gdzie możliwe jest osiągnięcie rzeczywistych kompromisów. Nauczanie mechanizmów demokratycznego rozwiązywania konfliktów wydaje się dziś potrzebne bardziej niż kiedykolwiek.

Drugim zagrożeniem, z którym należało podjąć walkę, była emigracja. Państwo poprzez system edukacji powinno było utrzymać w kraju potencjalnych emigrantów, zwłaszcza w sytuacji, w której wykształcenie w całości pokrywane jest z budżetu państwa. Utrzymanie ich w kraju mogło być możliwe między innymi dzięki skutecznemu prowadzeniu edukacji patriotycznej i obywatelskiej³⁵⁹.

Rozwijanie edukacji patriotycznej i obywatelskiej miało ogólnie stawiać opór globalizacji rozumianej tak jako tworzenie się jednej światowej hiperkultury, jak też absorpcji dominujących wpływów kulturowych Stanów Zjednoczonych i przyćmienia przez nią rodzimej kultury i tradycji. Amerykanizacja stała się widoczna bardzo szybko, głównie w języku, w którym pojawiły się słowa angielskie lub angielskobrzmiące³⁶⁰. Odpór temu musiała dać szkoła.

Patriotyzm został więc – tradycyjnie – uznany za ważną wartość w systemie nauczania. Patriotyzm w nauczaniu szkolnym stał się wieloaspektowo tworzoną środkami przywiązania jednostki do państwa, kraju i narodu, łączącym elementy emocjonalne, poznawcze i motywacyjno-behawioralne³⁶¹. Celem edukacji patriotycznej obrane zostało takie pokierowanie jednostką, by stopniowo od pojęcia „ja” przechodziła do „my”, czyli od myślenia egoistycznego ewoluowała do myślenia zbiorowego w

³⁵⁸ Ł. Wielgosz, *Trzy ujęcia polaryzacji politycznej*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, 2020, t. XXVIII, s. 32-52.

³⁵⁹ M. Startek, *Wybrane aspekty regulacji podatkowych we wskazanych krajach Europy jako potencjalny czynnik wpływający na emigrację*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia”, 2014, nr 68, s. 153-162.

³⁶⁰ K. Ożóg, *Nowe czasy – nowy język polski*, „ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich”, 2008, nr 8, s. 321-328.

³⁶¹ K. Skarżyńska, *Nacjonalizm, patriotyzm a relacje międzynarodowe*, [w:] *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*, pod red. K. Skarżyńskiej, Warszawa 2005, s. 272-305.

kategoriach państwowych, a więc także celowała w wykształcenie identyfikacji z grupą/narodem, odpowiedzialności za działania zbiorowości i emocjonalnej więzi.

Dokumentem, który w sposób ramowy określa zadania państwa w obszarze edukacji obywatelskiej stała się *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”*³⁶². Na 145 stronach dokumentu nie pada jednak ani razu słowo „patriotyzm”. Sformułowanie „edukacja obywatelska” pojawia się jednak kilkakrotnie.

Do roku 2030 planowane jest „wprowadzenie nowych programów edukacji obywatelskiej do szkół³⁶³ oraz wzmocnienie roli edukacji obywatelskiej, kulturalnej i medialnej, ekonomicznej (w tym kształtowanie postaw przedsiębiorczych) oraz edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w programach szkolnych oraz pobudzanie współpracy między szkołami i instytucjami zewnętrznymi, np. przedsiębiorstwami, samorządem lokalnym, instytucjami kultury, organizacjami pozarządowymi”³⁶⁴. Intencją władz jest więc przede wszystkim budowa społeczeństwa obywatelskiego o wysokim stopniu interakcji między jego członkami i elementami. Zacytowane stwierdzenia wskazują również na to, że w nowych programach zawarte będą treści i cele związane z najnowszymi lub uznanymi za słuszne celami edukacji obywatelskiej nie tylko w obszarze krajowym, ale słuszne także z punktu widzenia międzynarodowego i globalnego. W kolejności wymieniania są to – rozwój aktywności gospodarczej, uczestnictwa w kulturze i mediach, wychowanie proekologiczne oraz aktywność obywatelska na najniższych szczeblach władzy. Są to elementy omówionych we wcześniejszym rozdziale edukacji globalnej, ekologicznej i regionalnej.

Ogólne stwierdzenia zostały doprecyzowane w Celu 11 *Długookresowej Strategii Rozwoju*, którym jest wzrost społecznego kapitału rozwoju. Wskazuje on jako grupę docelową działań edukacyjnych w obszarze obywatelskim nie tylko dzieci i młodzież w wieku szkolnym, ale także dorosłych. Kierunkiem, w jakim ma podążać edukacja obywatelska, jest więc uczenie się przez całe życie. Oznacza to, że za celowe i przydatne uznane zostało włączanie w obręb aktywności społecznych nie tylko osób w wieku produkcyjnym, ale także najmłodszych i najstarszych członków społeczności, zgodnie

³⁶² *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013.

³⁶³ *Ibidem*, s. 7.

³⁶⁴ *Ibidem*, s. 85.

zresztą z zapisami np. *Ustawy o samorządzie gminnym*³⁶⁵. Odnosny zapis w *Długookresowej Strategii Rozwoju* brzmi: „Przygotowanie we współpracy z partnerami społecznymi, w procesie konsultacji społecznych programu edukacji obywatelskiej dla osób dorosłych (rząd, samorządy, organizacje społeczne, eksperci)”³⁶⁶.

Twórcy *Długookresowej Strategii Rozwoju* przewidują organizowanie i współpracę w dziedzinie edukacji obywatelskiej nie tylko w szkołach, które pozostają wciąż podstawowym miejscem przekazywania wartości obywatelskich i pobudzania aktywności społecznej, ale również w ramach rządowych i pozarządowych programów aktywizacyjnych i popularyzacyjnych. Zapisy *Strategii* nie pozostawiają w tym zakresie żadnych wątpliwości – ofensywa edukacji obywatelskiej ma być prowadzona na szerokim froncie.

Jednocześnie uznaje się za celowe dopuszczenie organizacji pozarządowych, w tym o charakterze międzynarodowym, do monitorowania efektów działań popularyzacyjnych w obszarze edukacji obywatelskiej. Wnioski pochodzące z powyższych badań mają pomóc usprawnić kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz przyjmować *odpowiednie narzędzia edukacyjne dla uczniów*.

Kształtowanie świadomości obywatelskiej Polaków w myśl ogólnych założeń *Długookresowej Strategii Rozwoju* ma zasadniczy cel, którym jest podniesienie społecznej aktywności jednostek, a więc ich zaangażowania obywatelskiego, gospodarczego, środowiskowego i kulturalnego. Ma to stanowić nie tylko o rozwoju jednostek ludzkich w ich wymiarze humanistycznym, ale również wpływać na dobrobyt państwa oraz realizację demokracji jako ideału ustroju. Demokratyczna szkoła ma być jedną z dróg do tego.

Interesujące jest, że autorzy *Strategii* uznali rozwój edukacji i świadomości obywatelskiej za znaczny krok naprzód w dziedzinie zmiany paradygmatu postrzegania państwa i jego roli w stosunku do społeczeństwa. Obecny standard określany jest jako „państwo nadodpowiedzialne”, a więc „blokujące de facto energię obywatelską, swobodę przedsiębiorczości”³⁶⁷. Dążeniem *Strategii* do roku 2030 jest zmiana, przy

³⁶⁵ Ustawa z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym, Dz.U. z 1990 r., nr 16, poz. 95: „Gmina podejmuje działania na rzecz wspierania i upowszechniania idei samorządowej wśród mieszkańców gminy, w tym zwłaszcza wśród młodzieży, oraz Gmina sprzyja solidarności międzypokoleniowej oraz tworzy warunki do pobudzania aktywności obywatelskiej osób starszych w społeczności lokalnej”.

³⁶⁶ *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju...*, s. 124

³⁶⁷ Ibidem, s. 58.

współpracy obywateli, państwa opiekuńczego na państwo pomocne. W realizacji tego celu edukacja obywatelska i dzieci i dorosłych gra wielką rolę.

Programy edukacji obywatelskiej zawarte były w podstawie programowej wszystkich stopni nauczania – szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum oraz szkół ponadgimnazjalnych. Razem z elementami edukacji patriotycznej obecne były one w przedmiotach: historii, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, różnie określane w zależności od stopnia nauczania.

W ramach edukacji wczesnoszkolnej, to jest klas I-III, przewidziane było osiągnięcie podstawowych celów, stanowiących bazę do dalszego nauczania. Najważniejszymi, które wymienia, były:

„7) potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto); wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz; wie, jak można się do nich zwrócić o pomoc;

8) wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej”³⁶⁸.

W klasie pierwszej podstawą było więc stworzenie u dziecka poczucia świadomości przynależności do określonego narodu i zamieszkiwania w określonym państwie, symbolizowanym przez określony hymn, godło i flagę. Za podstawowe kwestie uznawano także umiejętność poruszania się w środowisku społecznym i szukania pomocy u osób, które tworzą zawody zaufania społecznego. Warto także zwrócić uwagę na semantyczne zróżnicowanie słów „zna”, „wie” i „rozumie” od „rozpoznaje” – pokazują one częściowo pozycję konkretnych zagadnień w procesie dydaktycznym.

W ramach wychowania obywatelsko-społecznego do końca III klasy zdefiniowano m.in. następujące cele:

„4) jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa;

5) zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą), respektuje je; uczestniczy w szkolnych wydarzeniach;

6) zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność;

³⁶⁸ Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4 – Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016, s. 25-26.

7) zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn narodowy) i najważniejsze wydarzenia historyczne; orientuje się w tym, że są ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, w której mieszka, dla Polski i świata”³⁶⁹.

W podstawach postaw obywatelskich znajdowały się tolerancja i współdziałanie społeczne, w tym przypadku w grupie koleżeńskiej. Jako podstawy społeczeństwa obywatelskiego taki wybór jest oczywisty i należy ocenić go jako słuszny. Poza wymienionymi potwierdzone zostały także umiejętności nabyte w pierwszej klasie w rodzaju próśb o pomoc do funkcjonariuszy publicznych czy świadomość pochodzenia. Widoczne jest także poszerzenie wiadomości społecznych poza krąg rodziny i wydarzeń, w których uczestniczy dziecko, poza wyłącznie szkolne. Poza ogólnym, a więc też abstrakcyjnym, pojęciem państwa i Polski, pojawiają się wiadomości szczegółowe o najbliższej okolicy. Tradycja i historia, a więc także kultura zaczynały odgrywać ważniejszą rolę.

Wprowadzenie w IV klasie do nauczania przedmiotu historia i społeczeństwo poszerzało zakres wiedzy, a także identyfikację z dziejami narodu i państwa. Z drugiej zaś strony prowadzone były działania na rzecz współpracy z innymi: planowania, podziału zadań i odpowiedzialności za ich wykonanie. Dzięki poszerzeniu wiedzy i umiejętności umysłowych i językowych dziecko w tym wieku było w stanie wyrażać opinie między innymi na tematy:

„a) wyjaśnia, w czym wyraża się odmienność i niepowtarzalność każdego człowieka;

b) wyjaśnia znaczenie rodziny w życiu oraz wskazuje przykłady praw i obowiązków przysługujących poszczególnym członkom rodziny;

c) wyraża opinię na temat kultywowania tradycji i gromadzenia pamiątek rodzinnych”³⁷⁰.

Pojawiały się już jednak konkretne zagadnienia problemowe odnoszące się do regionu, kraju i państwa. Stanowiły one realizację zadań szczegółowych edukacji patriotycznej i obywatelskiej.

W ramach zagadnienia „Mała Ojczyzna” uczeń miał opisać tradycję historyczną i kulturową swojego regionu oraz jego stan społeczny i gospodarczy, w tym problemy w tych dziedzinach, określać na mapie położenie regionu oraz omawiać tryb powoływania władz lokalnych. Zagadnienia te poszerzane były w trakcie realizacji zagadnienia

³⁶⁹ Ibidem, s. 26-27.

³⁷⁰ Ibidem, s. 27-28.

„Ojczyzna”, które obejmowało wyjaśnianie genezy świąt narodowych i miejsc pamięci, rozpoznawanie i opisywanie rejonów geograficzno-kulturowych kraju oraz składu etnicznego kraju razem z różnicami religijnymi, kulturowymi i tradycjami. W obszarze „Państwo” realizowane było przekazywanie wiadomości o podstawach ustroju i prawa, władzach państwowych, sposobie sprawowania władzy i obierania na urzędy, prawach obywatelskich oraz prawach dziecka³⁷¹.

Kwestie te poszerzane były dalej przez kwestie społeczne, Unię Europejską po „problemy ludzkości”. Kwestie te miały zostać omówione i zrealizowane w ciągu trzech lat nauczania – od czwartej do szóstej klasy szkoły podstawowej. Zalecano podczas prowadzenia zajęć „angażowanie w działania obywatelskie”, budowanie „wrażliwości społecznej”, „odpowiedzialności”, „poczucia więzi” i „tolerancji”³⁷². Przykład dawany z góry oraz współpraca z rówieśnikami miały pomóc w osiągnięciu lepszych wyników nauczania, a zwłaszcza wychowania w duchu obywatelskim i patriotycznym.

Innowacją tego programu było wprowadzenie przedmiotu pośredniego „Historia i społeczeństwo” dla klas licealnych o profilu niehumanistycznym. Opierać się on miał na realizacji zagadnień problemowych w przekroju historycznym, na przykład „dziecko na przestrzeni wieków”, czy „ojczysty Panteon i ojczyste spory”. Realizacja tak postawionych tematów umożliwiała pokazanie choćby przekroju historycznego praw obywatelskich czy podejścia do patriotyzmu³⁷³.

Od tak zwanego III etapu kształcenia, czyli od gimnazjum, treści obywatelskie usunięte zostały z bezpośredniego przekazu w przedmiocie historia, a przeniesione na lekcje wiedzy o społeczeństwie. Za najważniejsze cele edukacyjne w tym obszarze uznawano „współdziałanie w sprawach publicznych”, „znajomość zasad i procedur demokracji”, „znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej” oraz „rozumienie zasad gospodarki rynkowej”. Szczególnie interesującymi z punktu widzenia tematu celami szczegółowymi były „omawianie problemów i perspektyw życiowych młodych Polaków”, „przedstawienie cech dobrego obywatela odwołując się do historycznych i współczesnych postaci”, „wyjaśnianie, jak obywatele mogą wpływać na decyzje władz”, „wyjaśnianie, co łączy człowieka z wielką i małą ojczyzną”, „wyjaśnianie, czym jest patriotyzm, porównywanie go z nacjonalizmem, szowinizmem i kosmopolityzmem”³⁷⁴.

³⁷¹ Ibidem, s. 28-30.

³⁷² Ibidem, s. 34.

³⁷³ Ibidem, s. 67-84.

³⁷⁴ Ibidem, s. 85-92.

W etapie ponadgimnazjalnym dodane zostały treści, które pozwalały w praktyce kontaktować się z urzędami oraz instytucjami, jak „sporządzanie urzędowych wniosków, skarg i odwołań”, „pisanie pozwu w wybranej sprawie cywilnej i zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa”. Poza tym podniesione na wyższy poziom zostały wymagania dotyczące analizowania i wnioskowania oraz formułowania wypowiedzi i argumentów również na trudne i moralnie niejednoznaczne tematy.

Ogólnym celem przedmiotu było „kształtowanie nowoczesnego patriotyzmu”. Pod tym pojęciem autorzy programu szkolnego rozumieli postawę miłości i przywiązania do ojczyzny powiązaną z otwartością i szacunkiem wobec innych kultur, tradycji i narodów. Ukształtowany patriota miał odczuwać więzi na poziomach rodzinnym, regionalnym, państwowo-narodowym, europejskim i globalnym. Jednocześnie edukacja obywatelska i patriotyczna dążyła do usunięcia z umysłów dzieci i młodzieży szkodliwych ksenofobii czy nietolerancji. Nowoczesny patriotyzm to także wiedza o Europie i świecie. Dzięki tej wiedzy możliwe było doprowadzenie do sytuacji, w której uczeń, a w przyszłości samodzielny dorosły będzie rozumiał przemiany świata, zachodzące wokół niego, i będzie umiał na nie reagować. Do tego odnosi się pojęcie „mapy ogólnej”, która nie daje odpowiedzi na pytania stawiane przez jednostkę, ale kieruje ją tam, gdzie może je zdobyć samodzielnie³⁷⁵.

Jak oceniana była edukacja obywatelska w ówczesnej polskiej szkole? Pozytywnie odbierane były szerokie spektrum tematów podejmowanych przez edukację obywatelską oraz logiczne ich uporządkowanie. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o dostosowanie wymagań do możliwości umysłowych ucznia i podnoszenie ich stopniowo od małej ojczyzny, przez region i kraj do struktur ponadnarodowych i globalnych, a także dobre omówienie tych tematów. Z drugiej strony jednak brakowało równowagi pomiędzy tematami obywatelskimi a promocją patriotyzmu, stanowiącego czołowe zagadnienie pośród wartości promowanych w polskiej szkole³⁷⁶. Wykazywano także inne niedociągnięcia.

Nie dało się jednak zaprzeczyć istotnemu postępowi w dziedzinie edukacji obywatelskiej. Państwo zauważyło bowiem rolę i istotę nauczania problemowego o demokracji w sytuacji, która wyklarowała się w Polsce po przemianach ustrojowych. Tworzenie i nacisk na kompetencje społeczne potrzebne w demokracji istotnie miał

³⁷⁵ Ibidem, s. 112-127.

³⁷⁶ E. Jaszczyszyn, E. Jakubowska, *Wychowanie obywatelskie i społeczne w klasach I-III szkoły podstawowej*, „Lubelski rocznik Pedagogiczny”, 2017, t. XXXVI, nr 1, s. 157-169.

znaczny wpływ na przemiany polskiej szkoły i programów nauczania obywatelskiego. Jednak nie w każdej sytuacji polska szkoła nadążała i do dziś nie zawsze nadąża za światowymi trendami. Już w okresie przed reformą edukacji wskazywano na fakt, że o ile podejmowane były liczne treści dotyczące aktywności obywatelskiej i obowiązków dobrego obywatela, a także tolerancji i szacunku międzykulturowego, to najbardziej niedocenionym i traktowanym jako uboczny i wstydlivy był problem edukacji w zakresie równouprawnienia płci oraz mniejszości seksualnych. Problem ten podnoszono w licznych panelach, wskazując, że nie tylko nauczyciele i realizowane przez nich treści nie pomagają w nauczaniu i zwalczaniu dyskryminacji, ale także tworzone i używane przez nich podręczniki stanowiły potężny nośnik stereotypów płciowych, seksualnych i rasowych³⁷⁷.

Część badaczy wskazywała więc na to, że treści antydyskryminacyjne i protolerancyjne pozostają wciąż w warstwie deklaratywnej, nie są zaś faktycznie realizowane. Najbardziej interesującym, choć z historycznego punktu widzenia podważalnym argumentem był ten, który sugerował rasizm podręczników z tego powodu, że osoby o innym kolorze skóry niż białe rzadko były przedstawiane jako władcy, a częściej jako walczący o wyzwolenie spod ucisku białego człowieka, co w opinii autorów badania miało sugerować podprogowo, że są one predestynowane do zajmowania niskiej pozycji społecznej³⁷⁸. Mimo to rasistowskie uwagi nie padały.

Część środowisk negatywnie odnosi się także do stereotypizacji postaw patriotycznych, w myśl których powiązany są one przede wszystkim z wiarą katolicką, z rozlewem krwi oraz walką zbrojną. Opinie badaczy wskazują, że tego rodzaju narracja jest narracją zamykającą i ograniczającą chęć kontaktów międzykulturowych, tworzącą „ekskluzywność” narodową³⁷⁹.

Problemem stała się także przesadna, w opinii części badaczy, ilość wiedzy teoretycznej i jej dominacja w nauczaniu obywatelskim. Jak wskazuje Violetta Kopińska, na około 900 wymagań szczegółowych zawartych w programie nauczania polskiej szkoły, a odnoszących się do zagadnień obywatelskich, aż 600 to zagadnienia teoretyczne, nieco ponad 200 to umiejętności, a niecałe 100 to postawy³⁸⁰. Wzrost

³⁷⁷ I. Chmura-Rutkowska i in., *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy*, Warszawa 2016, s. różne.

³⁷⁸ M. Cuprjak, V. Kopińska, *Discrimination in the discourse of Polish textbooks dedicated to civic education courses*, „The New Educational Review”, 2015, vol. 40, no 2, p. 38-47.

³⁷⁹ E. Zamojska, *Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy* pod red. I. Chmury-Rutkowskiej i in., Warszawa 2016, s. 261.

³⁸⁰ V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska w Polsce*, Hamburg 2016, s. 64.

obciążenia wiedzą obserwowany jest w trakcie przechodzenia do kolejnych etapów nauczania. Prezentuje to wykres 1.

Dysproporcje pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i postawami najmniejsze są w pierwszym etapie edukacyjnym, w którym także, jako jedynym, wiedza nie dominuje jako cel nauczania. Wiąże się to z przekazywaniem podstawowych umiejętności społecznych, jak proszenia o pomoc mundurowych i temu podobnych. W następnych etapach edukacyjnych dysproporcja między wiedzą a pozostałymi elementami przybierała kuriozalne wielkości – wpajanie wiedzy stanowiło przedmiot 75% działań edukacyjnych i celów szczegółowych.

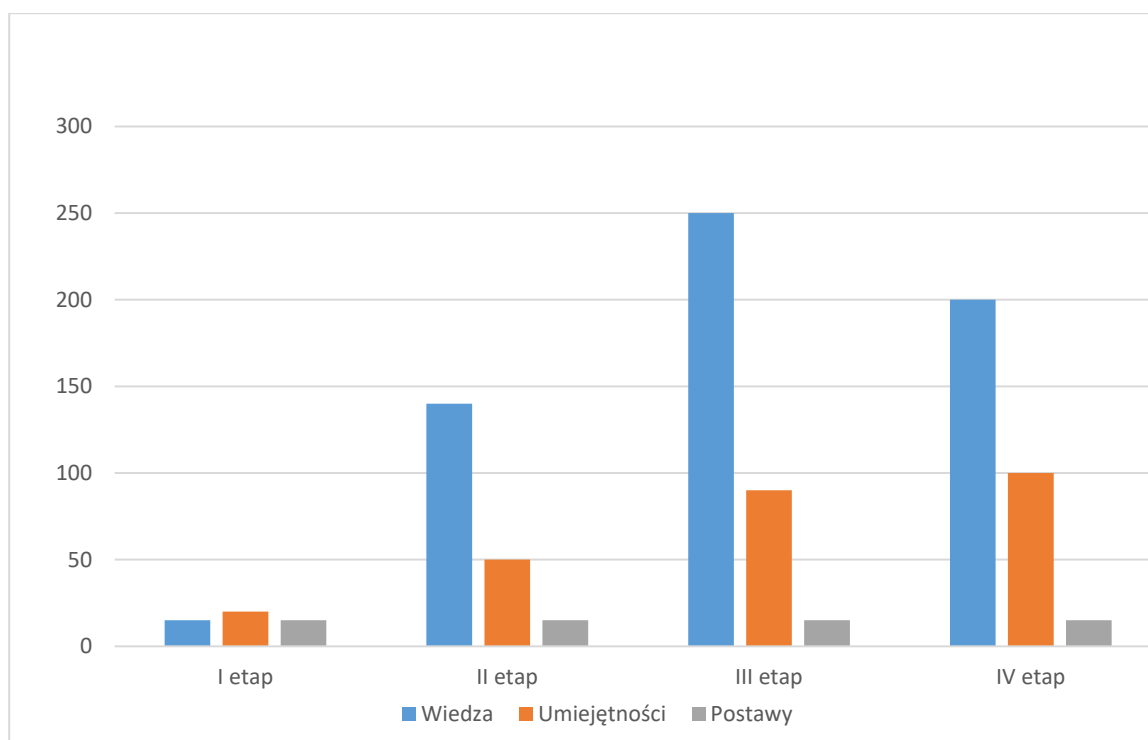
Trudno uznać, że edukacja obywatelska w tym kształcie w faktyczny sposób przygotowuje do życia i aktywnej działalności obywatelsko-społecznej, głównie z uwagi na to, że widoczny jest niedostatek wpajania postaw i umiejętności. Jest to jednak zrozumiałą konsekwencją uznania przez władze oświatowe prymarnej roli wiedzy w kształtowaniu umysłowości człowieka oraz uznania wiedzy za podstawę, na której rozwijać się mogą i mają postawy i umiejętności.

Należy jednak stwierdzić, że tak duża dysproporcja wiedzy nad umiejętnościami i postawami stanowi zachwianie emancypacyjnej roli edukacji, w tym edukacji obywatelskiej. Postawy takie jak odpowiedzialność czy krytyka, niewłaściwie przekazane i przyswojone, nieuksztaltowane w duchu tolerancji i aktywności raczej nie przysłużą się uwolnieniu kapitału ludzkiego, w tym kapitału obywatelskiego, który jest celem *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”*. Na ile zmieniło się to po reformie?

Zmiany w systemie edukacji, na mocy których zlikwidowane zostały gimnazja, a przywrócone szkoły ośmioklasowe i czteroletnie licea, pięcioletnie technika i pięcioletnie szkoły branżowe (dwustopniowe), wprowadzone przez nowe prawo oświatowe³⁸¹, wymusiły także dostosowanie programów nauczania do nowych warunków. Podstawy programowe zostały opublikowane w formie załączników do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej³⁸².

³⁸¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

³⁸² Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2018 r., poz. 467; 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 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, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.



Wykres 1. Obciążenie uczniów wiedzą, umiejętnościami i postawami w kolejnych etapach edukacyjnych do roku 2017 (dane w liczbach bezwzględnych).

*Źródło*³⁸³.

W części ogólnej stwierdzano, że kształcenie w szkole podstawowej ma „wprowadzić uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku do tradycji, [a także ma na celu] wskazywanie wzorców postępowania i budowania relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia, a także wzmacniać poczucie tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej”. Centrum pracy nad budową uczuć patriotycznych stała się w myśl ustawy i rozporządzeń nauka historii. Ustawodawca i twórcy programów nauczania określili, że właśnie podczas lekcji historii „w naturalny sposób kształtowane są takie wartości jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe i państwowe, patriotyzm, pamięć historyczna, prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, krytycyzm, tolerancja, tożsamość i kultura”³⁸⁴. Zauważono przy tym, że „duma nie powinna się przeradzać w bezmyślną apologię”, a zdrowy krytycyzm w negowanie sensu istnienia państwa i narodu jako takich. Rozwijanie patriotyzmu stało się głównym celem nauczania historii w szkole podstawowej, napisano

³⁸³ V. Kosińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska w Polsce*, Hamburg 2016, s. 64.

³⁸⁴ Ibidem, s. 22-23.

bowiem: „Na plan pierwszy na każdym etapie edukacyjnym [przedmiotu historia] w szkole podstawowej powinno wysuwać się kształtowanie i rozwijanie postaw patriotycznych, przy jednoczesnym poszanowaniu dla dorobku innych narodów”. Treści patriotyczne przewidziane zostały także w nauczaniu geografii, muzyki, języka polskiego, etyki i edukacji dla bezpieczeństwa oraz wiedzy o społeczeństwie.

Kształtowanie postaw obywatelskich ma realizować przede wszystkim przedmiot wiedza o społeczeństwie. Twórcy programu napisali: „Realizacja celów i treści kształcenia ma służyć kształtowaniu postaw obywatelskich i prospołnotowych uczniów”. Treści kształcenia zostały ułożone w sposób naturalnie chronologiczny – od wspólnoty rodzinnej, przez środowisko lokalne, regionalne i państwowe, na europejskim i międzynarodowym kończąc.

Rozwój postaw obywatelskich prowadzić ma do stworzenia społeczeństwa obywatelskiego, w tym celu więc uczniowie w myśl wymagań programu powinni podawać i wyjaśniać znaczenie cnót obywatelskich, przedstawiać formy aktywności społecznej i organizacji sektora pozarządowego, formy wpływu obywateli na władze oraz znać i rozumieć znaczenie etyki w życiu społecznym. Podnoszoną kilkakrotnie kwestią było rozwijanie umiejętności obywatelskich i społecznych zgodnie z „mapą”, nie zaś kierując się systemem gotowych pytań i odpowiedzi. Refleksyjność jednostki stała się jednym z celów, służącym za istotny element rozwoju obywatelskości i społeczeństwa obywatelskiego. Ważnym elementem było więc zaszczepianie jej, jak również umiejętne rozbudzanie postaw obywatelskich – aktywności, uczciwości, odpowiedzialności – razem z postawami patriotycznymi³⁸⁵. Wzorce czerpane z postaci historycznych i współczesnych miały to ułatwić.

Warto również wspomnieć o elementach wychowania ekologicznego, jako części wychowania obywatelskiego. Ciężar przekazywania tych treści spadł w sposób oczywisty na nauki przyrodnicze, w tym geografię. Lekcje te mają uwrażliwić uczniów na problemy środowiska naturalnego, przede wszystkim wynikające z działalności człowieka w wielu aspektach. Uświadamianie jednostkowego wpływu na globalną emisję gazów cieplarnianych czy wyjaławianie gleb jest formą przyczynku do krytyki własnych działań, a przez to poprawiać stan dbałości o środowisko w następnych pokoleniach.

Działalność propatriotyczna i proobywatelska w liceach i innych szkołach średnich również koncentrowana jest na lekcjach języka polskiego, historii i wiedzy o

³⁸⁵ Ibidem, s. 116-118.

społeczeństwie. W tym okresie jednak nie prowadzi się już działalności na rzecz budowy poczucia patriotyzmu i obywatelskości, ale na rzecz umocnienia tych przekonań i postaw: „zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią”. Zakres zadań jest więc bardzo szeroki, odpowiedni do możliwości intelektualnych licealistów i dostosowany do nich.

W ramach przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości” wprowadzane jest pojęcie „patriotyzmu gospodarczego”, przez co rozumiane jest takie dokonywanie wyborów konsumenckich, by preferowane były firmy polskie lub z polskim kapitałem. Takie zachowania pozwalają na ulepszenie wytwórczości krajowej oraz hamują odpływ kapitału za granicę³⁸⁶.

Przedmiot „edukacja dla bezpieczeństwa” również obejmuje pewien zakres omawianego przedmiotu. Zauważa się bowiem, że w kontekście bezpieczeństwa możliwe jest kształtowanie postaw młodzieży w taki sposób, by czuła ona odpowiedzialność za dorobek poprzednich pokoleń. Jest to także miejsce do rozważania problemów globalizacji i innych zmian współczesnego środowiska bezpieczeństwa, w tym także działalności zmierzającej do zatrzymania lub spowolnienia tego procesu.

Postawy obywatelskie, w pierwszym rzędzie aktywność, odpowiedzialność, szacunek do państwa a także umiejętności poruszania się w systemie prawnym i społecznym przekazywane są na większości lekcji, z naciskiem na wiedzę o społeczeństwie i edukację dla bezpieczeństwa”. W ramach tych zajęć organizowane są nie tylko wykłady teoretyczne, opisujące stan prawny i społeczny, ale również realizuje się zajęcia o charakterze praktycznym, na przykład ucząc młodzież sporządzania pism sądowych, pozwów czy wniosków przydatnych w różnych sytuacjach życiowych. W ramach poznawania otoczenia polityczno-społecznego rozwijana jest także szczegółowa wiedza dotycząca instytucji państwa – tak organów władzy, jak instytucji publicznych o charakterze edukacyjnym, ekonomicznym czy opiekuńczym.

³⁸⁶ K. Włodarczyk, *Globalizacja a patriotyzm ekonomiczny polskich konsumentów*, „Studia Ekonomiczne”, 2015, nr 214, s. 64-75.

Program opracowany dla szkół po reformie różni się od przedreformowego w kilku szczegółach, przede wszystkim rozłożeniem treści w czasie na skutek likwidacji trzyletniego gimnazjum. Wymusiło to przesunięcie części treści lub ich skompresowanie tak, by program nowej szkoły ośmioklasowej „zmieścił” to, co rozłożone było na szkołę sześcioletnią i trzyletnie gimnazjum. Efekty tych przesunięć nie zawsze oceniano pozytywnie. Sprzeciw wywołały na przykład niedoskonałości planu w opracowaniu tematu ochrony praw człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji. Okazało się bowiem, że zmiany w rozłożeniu programu na lata nauczania spowodowały, że treści te pojawiły się dopiero w podręczniku do klasy ósmej. Zważywszy, jak istotną kwestią są powyższe zagadnienia we współczesnym świecie, także z punktu widzenia tej pracy, wydaje się, że umieszczone zostały one zbyt późno w programie. Co więcej – umieszczenie tematów antydyskryminacyjnych i ochrony praw człowieka dopiero w ósmej klasie naruszyło zalecenia Komitetu Ministrów Rady Europy³⁸⁷, który stanął na stanowisku, że treści te winny pojawiać się jak najwcześniej w programach nauczania, by od najwcześniejszych lat dzieci miały świadomość swoich praw. Dodatkowo w opinii środowisk postępowych zabrakło tematów, które przeciwdziałałyby stereotypom dotyczącym płci oraz nietolerancji wobec osób o odmiennej orientacji seksualnej³⁸⁸. Sprawy te zostały poruszone przez Adama Bodnara, Rzecznika Praw Obywatelskich w zapytaniu skierowanym do minister edukacji narodowej Anny Zalewskiej³⁸⁹.

Odpowiedź Ministerstwa Edukacji Narodowej odniosła się merytorycznie do zadanego pytania i wątpliwości Rzecznika Praw Obywatelskich. Stwierdziła jednak, że przygotowane programy nauczania są jedynie ramami, które wypełniają nauczyciele. Dodano także, iż tematy lekcyjne na wszystkich etapach kształcenia poruszają problematykę kształcenia obywatelskiego i przedstawiania najmłodszym ich praw i obowiązków, w związku z czym wyłącznie od nauczyciela i dyrekcji konkretnej placówki zależy dobór takich tematów, by zrealizowane zostały postulaty programowe, w które wpisują się, choć nie są wyszczególnione, problemy i niedociągnięcia przedstawione przez Rzecznika. Słowo „tolerancja” w kontekście kształtowania postaw tolerancyjnych

³⁸⁷ Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy z 11 maja 2010 r.

³⁸⁸ B. Jamrozowicz, *O podręcznikowej (homo)seksualności w kontekście polskim: od paniki do wojny kulturowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 2019, t. XXXII, nr 3, s. 97-114.

³⁸⁹ Sygn. XI.800.3.2017.AM

wobec mniejszości o różnym charakterze jest zawarte wielokrotnie w programach nauczania, jako jeden z celów kształcenia obywatelskiego³⁹⁰.

Jak należy oceniać pozycję edukacji obywatelskiej i patriotycznej w programie szkoły polskiej na progu trzeciej dekady XXI wieku?

Już szkoła przed reformą oskarżana była o chaotyczne podejście do wpajania tak istotnych wartości jak prawa człowieka czy tolerancja. Choć tematyka praw i obowiązków rozłożona była pomiędzy wiele przedmiotów, w głównej mierze historię, wiedzę o społeczeństwie, edukację dla bezpieczeństwa i przygotowanie do życia w rodzinie, a więc zakres oddziaływania pedagogicznego na dzieci i młodzież powinien być szeroki i głęboki z uwagi na wielokierunkowość przekazu, badacze dostrzegali, że z punktu widzenia nauczycieli i pedagogów stanowi to asumpt do dzielenia, a nawet rozmywania odpowiedzialności³⁹¹. W ten sposób treści obywatelskie traktowane są, o ile nie zostały ujęte bezpośrednio przez podręczniki, po macoszemu, spychane na bok, podczas gdy priorytet ma realizacja programu (tzw. gonienie z programem). Treści nadobowiązkowe w natłoku spraw związanych z realizacją merytorycznej części programu szkolnego spychane są na dalszy plan³⁹². Główną wartością, która jest przekazywana, jest wciąż patriotyzm oraz modele oceniania świata pod kątem moralno-etycznym – na te tematy poświęcane było około 60 godzin historii, 360 godzin języka polskiego, 30 godzin wiedzy o społeczeństwie, co daje około 450 godzin, podczas gdy przedmioty podejmujące tematy głównie obywatelskie objęły 30 godzin wiedzy o społeczeństwie, 60 godzin podstaw przedsiębiorczości oraz 30 godzin edukacji dla bezpieczeństwa, razem 120 godzin³⁹³. Trzykrotna różnica czasu przeznaczanego na nauczanie związane bardziej z treściami patriotycznymi niż obywatelskimi jest w tej sytuacji wymowna.

Po dwu latach obowiązywania reformy wskazane zostały jej dalsze problemy i niedociągnięcia. Szczególnie problematyczna była nauka o strukturach europejskich i Unii Europejskiej. Z jednej strony szeroki zakres dość abstrakcyjnej problematyki europejskiej, z drugiej niezwykle zagmatwanie struktur władzy w Unii Europejskiej powoduje niechęć do podejmowania tych tematów tak przez nauczycieli, jak i samych

³⁹⁰ Sygn. DPPI-WPPiP.4010.215.2017.MS

³⁹¹ Koncepcja sformułowana przez T. van Voensela, wykorzystana przez Biuro Eurydice: *Raport Polskiego Biura Eurydice*, 2013, s. 23-25.

³⁹² *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego* pod red. V. Kopińskiej i H. Solarczyk-Szwec, Toruń 2017.

³⁹³ *The System of Education in Poland*, Eurydice 2018, p. 29, 35, 51.

uczniów. Pomimo stosowania wielu metod nauczania i aktywizacji, a także mimo stale rosnącej roli poruszanych tematów, pozostają one dość problematyczne³⁹⁴.

Program szkolny w Polsce zawiera dużą liczbę treści nakierowanych na promocję patriotyzmu, edukację obywatelską, edukację ekologiczną, europejską i globalną. Każdy etap kształcenia i każda klasa są podsumowywane właśnie w odniesieniu do realizacji nie tylko celów dydaktycznych – przyswojenia przez ucznia faktów, nazwisk, nazw własnych – ale także realizacji treści patriotycznych i obywatelskich. Już sama nauka stawiania pytań „jak” i „dlaczego”, o poziomie znacznie większego skomplikowania niż proste „co”, zmienia stosunek jednostki do otoczenia i przekazywanych przez nie treści, biorąc udział w kształtowaniu nie tylko intelektualnym, ale także internalizacji i krytyce postaw, a więc w ich kształtowaniu.

Interesującą propozycją dla urozmaicenia nauczania tolerancji i wielokulturowości, która pojawiła się dla szkoły po reformie, było poruszanie większej liczby postaci nie będących powiązanymi etnicznie, kulturalnie czy narodowo z Polską, ale które wniosły znaczny wkład w życie miast i wsi. Szczególnie dobrze przedstawić tę ideę na przykładzie Wrocławia, który był miastem wielu kultur. Dbałość o przypominanie postaci z kręgu kultury niemieckiej, czeskiej czy żydowskiej, a nie tylko polskiej, które zapisały się w historii miasta, tak w trakcie lekcji w klasie, jak też lekcji prowadzonych poza szkołą doskonale wpisuje się w poszerzanie granic tolerancji oraz rozumienia mechanizmów przenikania się kultur. Podobne działania dają się zastosować w większości polskich miast³⁹⁵.

Czy nasycenie programu polskiej szkoły treściami patriotycznymi i obywatelskimi jest więc niskie, dostateczne czy wysokie? Na tę odpowiedź trudno jest dać jednoznaczną odpowiedź, głównie dlatego, że wpływ działań edukacyjnych jest trudny do zmierzenia, tym bardziej wpływ działań podejmowanych obecnie w perspektywie nadchodzących lat. Mierzalne są efekty kształcenia w postaci konkretnej wiedzy czy zrozumienia postaw, ale na ile możliwe jest do zbadania to, czy uczniowie w życiu będą się tym kierować rzeczywiście?

Próba odpowiedzi na postawione wyżej pytanie powinna jednak zawierać stwierdzenie, nasycenie programu polskiej szkoły treściami patriotycznymi i

³⁹⁴ M. Milewska, *Unia lubelska i Unia Europejska w świetle obowiązujących podstaw programowych w polskich szkołach*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, 2019, nr 19, s. 119-135.

³⁹⁵ M. Walancik, *Symbole wielokulturowości w przestrzeni publicznej na rzecz przeciwdziałania nietolerancji*, „Studia Edukacyjne”, 2020, nr 56, s. 111-127.

obywatelskimi jest sumarycznie dostateczne, ze wskazaniem jednak, że nasycenie treściami patriotycznymi prezentuje się lepiej niż treściami obywatelskimi.

Podobnie jednak jak w przypadku programu szkoły przed reformą istnieje znaczna dysproporcja pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i przekonaniami, gdyż sam program nie uległ znaczącym zmianom ani pod względem stosowanych technik nauczania, ani tym bardziej treści. Emancypacyjna funkcja edukacji szkolnej, dająca w założeniu jednostce poczucie wolności i możliwości jej realizacji i ekspresji, zostaje więc zachwiana, tak jak zachwiana była w szkole przed wprowadzeniem reformy w roku 2017. Chociaż *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”* zakłada wzrost kapitału społecznego jako sumy aktywności jednostek ukształtowanych jako aktywne, samodzielne i odpowiedzialne, szkoła nie realizuje tego postulatu, który zdaje się pozostawać raczej w sferze życzeniowej niż być rzeczywiście realizowanym postulatem.

Polityka w sposób oczywisty jest potężnym czynnikiem, który wpływa na kształtowanie i egzekwowanie programu szkolnego. Zmiany, które zaszły na krajowej scenie politycznej w 2015 roku doprowadziły do przesunięcia punktu ciężkości nauczania z nauczania obywatelskiego na nauczanie patriotyczne³⁹⁶. O ile zwykle nurty te nie są konkurencyjne i możliwe jest ich połączenie tak, by wyzyskiwać korzyści z nich płynące, o tyle retoryka partii rządzącej i jej działania skłaniają się zdecydowanie ku skrajnie prawicowym poglądom, w myśl których jednostka powinna poświęcać się dla państwa³⁹⁷. Ten kierunek zaś jest zasadniczo sprzeczny z zaplanowaną w *Długookresowej Strategii Rozwoju* rozbudową kapitału społecznego, zakładającą aktywność jednostki, a więc dominację jej interesu nad interesem państwa. Violetta Kopińska i Hanna Solarczyk-Szwec piszą wprost, że może to prowadzić do „spadku przywiązania do swobód politycznych, [wzrostu] troski o bezpieczeństwo ekonomiczne i fizyczne, czy konformizmu”³⁹⁸.

Budowa społeczeństwa obywatelskiego i państwa wspierającego w kształcie przewidzianym przez *Długookresową Strategię Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia*

³⁹⁶ J. Cieśla, *Jak naprawić szkołę po „reformie” PiS? Sprawdzamy programy wyborcze*, dostęp pod adresem: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1926688,1,jak-naprawic-szkole-po-reformie-pis-sprawdzamy-programy-wyborcze.read> [dostęp: 13.12.2020 r.]

³⁹⁷ S. Łukasik-Gębska, *Koncepcje edukacji w programach wyborczych wybranych polskich partii politycznych z 2011 i 2015 roku*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 2016, nr 4, s. 53-62; także: E. Malendowicz, *Edukacja jako przedmiot zainteresowań polskich partii politycznych w drugim dziesięcioleciu XXI w. Analiza wybranych programów wyborczych*, „Świat Idei i Polityki”, 2019, nr 18, s. 376-392.

³⁹⁸ V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska w Polsce*, Hamburg 2016, s. 69.

fala nowoczesności” zakłada zwiększenie aktywności ludzi młodych oraz aktywności społeczno-gospodarczej w ogóle. Realizować to zadanie będą nie tylko ludzie dorośli, dziś już pełnoletni, ale także młodzież i ludzie młodzi dziś jeszcze uczęszczający do szkół. W roku 2030 lub później okaże się, co udało się dzięki wszystkim podejmowanym wysiłkom osiągnąć.

3.2. Edukacja obywatelska wobec młodzieży niedostosowanej społecznie

Działania podejmowane przez państwo i społeczeństwo w obszarze edukacji obywatelskiej nie odnoszą się wyłącznie do zdrowej tkanki społecznej. Naród, składający się z jednostek w różnej kondycji fizycznej, psychicznej i społecznej, musi bowiem dbać o to, by dawać równe szanse każdemu młodemu człowiekowi. Tyczy się to także edukacji obywatelskiej, a być może w stosunku do osób niedostosowanych społecznie jest to jeszcze istotniejsze niż dla osób rozwijających się bez takich problemów.

Czym jest niedostosowanie społeczne? Kim jest osoba niedostosowana społecznie? Wybitny pedagog Otton Lipkowski określił je jako „zaburzenie charakterologiczne o niejednorodnych objawach, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, a wyrażające się wzmożonymi i długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych i w realizacji zadań życiowych jednostki”³⁹⁹. Definicja ta wymienia przyczyny, objawy i skutki występowania zaburzeń w dostosowaniu społecznym, określając je przy tym jako zaburzenie życia jednostki o podłożu charakterologicznym.

Zaburzenia dostosowania społecznego w definicji Lipkowskiego wynikają z charakteru. Charakter człowieka, jak zostało to obszernie opisane w rozdziale I, już od starożytności uważano za ostatecznym efekt wychowania, czyli procesu modelowania postaw i wartości u wychowanka przez wychowawcę. Lipkowski zauważa jednak, że na charakter człowieka wpływ mają także „zewnętrzne i wewnętrzne warunki rozwoju”. W ten sposób kategoria osób niedostosowanych społecznie to także osoby poszkodowane wskutek złych warunków życia (w myśl marksistowskiej zasady „byt kształtuje świadomość”) oraz cierpiące na skutek chorób i niepełnosprawności.

Nieprzystosowanie społeczne jest odwrotnością przystosowania, czyli skomplikowanego, złożonego procesu i stanu psychicznego człowieka w wymiarze

³⁹⁹ O. Lipkowski, *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*, Warszawa 1971.

jednostkowym i społecznym, objawiającym się w określonych zachowaniach indywidualnych i w zbiorowości, dających się opisać jako spełniające określone normy. Nieprzystosowanie jako antonim przystosowania objawia się w niemożności spełniania norm i funkcji społecznych⁴⁰⁰.

Termin nieprzystosowanie społeczne zastąpił w naukach pedagogicznych określenia takie jak „trudności wychowawcze”, „zaniedbanie moralne”, „zaburzenia w wychowaniu”, „zagrożenie moralne”, „wykolejenie”. Wprowadzenie terminu „nieprzystosowania społecznego” dokonano w Stanach Zjednoczonych, a na grunt polski przeszczepiła go Maria Grzegorzewska pod koniec lat 50. XX wieku. W opracowanym w 1959 roku skrypcie do wykładów z pedagogiki specjalnej⁴⁰¹ użyła stosowanej także później definicji młodzieży niedostosowanej społecznie.

Definicja Marii Grzegorzewskiej ujmowała młodzież niedostosowaną jako „zespół wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych; tych wszystkich, wobec których z jednej strony pracodawca i urzędy publiczne muszą zastosować metody specjalne, z drugiej zaś strony wychowawcy muszą się uciekać do sposobów specjalnych; tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla zespołu innych”⁴⁰².

Młodzież niedostosowana jest więc grupą społeczną o specjalnych wymaganiach medycznych, psychologicznych i wychowawczych, wykazującą trudności w przystosowaniu się do spełniania ról i zadań społecznych. Podkreśla to wskazanie „pracodawców i urzędów publicznych” jako głównych instytucji społecznych realizujących programy społeczne oraz kontrolujących zachowania społeczne. Warto tu też nadmienić, że do urzędów publicznych Grzegorzewska zaliczyła zapewne także Milicję Obywatelską, która miała uprawnienia do stosowania specjalnych metod dyscyplinujących⁴⁰³.

Definicja Marii Grzegorzewskiej jest odbiciem poglądów badacza amerykańskiego, D.W. Stotta, który o niedostosowaniu społecznym młodzieży pisał tak:

⁴⁰⁰ K. Pospiszył, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego*, Warszawa 1985, s. 9.

⁴⁰¹ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna: skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa 1959.

⁴⁰² M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1964, s. 317-318.

⁴⁰³ Jedną z instytucji wewnętrznych Milicji Obywatelskiej były tzw. Izby Dziecka MO. Były to instytucje opiekuńczo-reedukacyjne dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie. Działały one przy komendach powiatowych i wojewódzkich MO. W praktyce przebywających tam nieletnich dzielono na dwie kategorie – niedostosowanych (uciekierców, nietrzeźwych, dzieci zagubione, nieletnie prostytutki) oraz przestępców. O działalności: J. Włodarek, *Funkcja selekcyjna Izby Dziecka Milicji Obywatelskiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1967, nr 4, s. 237-257.

„[To] dziecko należy uznać za niedostosowane, które rozwija się w taki sposób, że objęta się to źle na nim samym albo na jego kolegach, a które bez specjalnej pomocy z zewnątrz nie może poprawić swych stosunków z rodzicami, nauczycielami i innymi dorosłymi”⁴⁰⁴. Stott, ujmując sprawę nieco innym językiem, wskazuje na dwa obszary destrukcyjnego działania niedostosowania społecznego. Zauważa on bowiem, że uderza ono tak w samą jednostkę, jak też jej otoczenie. Badacz stwierdza również, i jest to stała część definicji niedostosowania społecznego i osób niedostosowanych społecznie, że do zmiany negatywnego stanu rzeczy konieczne są „środki specjalne”. Przez środki specjalne rozumie się zwykle wszystkie formy działalności, wykraczające poza zwykle stosowane środki i metody, w tym także ściśle dostosowane do eliminowania określonych problemów⁴⁰⁵.

W tym samym kierunku interpretacyjnym podążał Otto Lipkowski, który przeredagowawszy definicję niedostosowania społecznego, otrzymał definicję osoby niedostosowanej społecznie: „Niedostosowana społecznie jest taka jednostka, która – ze względu na zaburzenia charakterologiczne spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju – wykazuje wzmożone trudności w dostosowaniu się do uznawanych norm społecznych i w realizacji swych zadań życiowych”⁴⁰⁶.

Ściślej wskazując powody definicję zaproponował Aleksander Makowski. W jego rozumieniu niedostosowanie społeczne to „dewiacje osobowościowe, spowodowane czynnikami biopsychologicznymi lub środowiskowymi o negatywnym wpływie na kontakty, aktywność i harmonię życia wewnętrznego jednostki. Zjawisko to uniemożliwia jej konstruktywną socjalizację, efektywną edukację i pomyślną realizację zadań życiowych”⁴⁰⁷.

Z powyższych czerpie definicja Ministerstwa Edukacji Narodowej: „Niedostosowani społecznie – to dzieci i młodzież, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone (powtarzające się) zaburzenia w zachowaniu. Natomiast zagrożeni niedostosowaniem – to dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju

⁴⁰⁴ D.W. Stott, *Niedostosowanie społeczne*, [w:] *Niedostosowanie społeczne*, pod red. J. Konopnickiego, Warszawa 1971, s. 19-20.

⁴⁰⁵ M. Zaorska, *Paradygmatyczny pultanizm współczesnej pedagogiki specjalnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 20, s. 171-182; K. Krakowiak, *Założenia koncepcji diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, pod red. K. Krakowiak, Warszawa 2017, s. 11-19.

⁴⁰⁶ O. Lipkowski, *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1996, s. 9.

⁴⁰⁷ A. Makowski, *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1994, s. 24-25.

psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska wychowawcze, jak: rodzina (własna), grupa rówieśnicza i inne, a także u której obserwowane objawy zaburzeń występują sporadycznie⁴⁰⁸. Definicja ta łączy w sobie głównie aspekty utylitarne, to znaczy ujmujące zagadnienie niedostosowania przez pryzmat instytucjonalny, zważając istnienie zaburzeń oraz problemów i przewidując określone środki zaradcze.

Definicje niedostosowania społecznego i osób niedostosowanych podnoszą przede wszystkim aspekt niemożności spełniania przez jednostkę ról i zadań społecznych, co jest wynikiem niekorzystnych warunków wychowawczych, tak materialnych, jak leżących po stronie wychowawcy, ale może być także skutkiem chorób lub innych niezależnych od jednostki czynników. Uwagę zwraca się także na destrukcyjność niedostosowania społecznego tak dla samej jednostki, jak też otoczenia i społeczeństwa. Badacze podkreślają także konieczność stosowania specjalnych środków zaradczych w celu likwidacji powstałych w ten sposób szkód jednostkowych i zbiorowych.

Pojęcie niedostosowania społecznego można podzielić na szerokie i wąskie, odnosząc się do jego oddziaływania na jednostkę. W rozumieniu szerokim jest to, jak pisze Włodzimierz Szewczuk, „nieumiejętność dostosowania swojego działania do własnej pozycji, roli, statusu w grupach społecznych, niedostosowanie do norm i postaw akceptowanych przez te grupy [w których funkcjonuje jednostka]”. Z kolei wąskie rozumienie to „sytuacja, w jakiej znajduje się jednostka nie uznająca i nie realizująca norm, postaw i ról społecznie pożądanych”⁴⁰⁹. Obydwa rozumienia pojęcia, choć pozornie podobne, kładą akcenty na dwa różne elementy. W rozumieniu szerokim położony jest on bowiem na jednostkę i jej nieumiejętność, a w wąskim – na sytuację jednostki obserwowaną z zewnątrz.

Wymiary nieprzystosowania społecznego wskazuje Skala Nieprzystosowania Społecznego. Wymienia ona obszary szczególne:

1. Nieprzystosowanie rodzinne – jednostka nie potrafi dostosować się do życia rodzinnego;
2. Nieprzystosowanie rówieśnicze – jednostka nie potrafi dostosować się do funkcjonowania w grupie rówieśniczej;
3. Nieprzystosowanie szkolne – jednostka nie potrafi dostosować się i wypełnić stawianych przed nią wymagań szkolnych;

⁴⁰⁸ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1995, s. 45.

⁴⁰⁹ W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1998, s. 164-167.

4. Zachowania antyspołeczne – jednostka przejawia duże nasilenie szerokich postaw antyspołecznych.

Skala wskazuje także na kumulację poszczególnych wymiarów niedostosowania i czynników:

5. Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych – nagromadzenie zaburzeń rozwojowych: nerwowych, percepcyjnych, intelektualnych, poznawczych itd.
6. Kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych – nagromadzenie czynników stygmatyzujących jednostkę jako niedostosowaną⁴¹⁰.

Zachowania antyspołeczne są tą grupą zachowań, która dotyczy zagadnień edukacji obywatelskiej. Edukacja obywatelska bowiem, ucząc o powinnościach, obowiązkach i prawach obywatela w stosunku do państwa oraz państwa w stosunku do obywatela, a także powinnościach i współzależnościach między jednostką a społeczeństwem, jest przez zachowania antyspołeczne negowana. Osoby nieprzystosowane społecznie przejawiające zachowania antyspołeczne, zwłaszcza młodzież, przejawiają bowiem wrogi stosunek do organizacji państwowej i społecznej, postrzegając ją jako czynnik ograniczający wolność (w rzeczywistości – swawolę) lub przyczynę ich negatywnego stanu ekonomicznego, rodzinnego, szkolnego czy rówieśniczego. Negatywny stosunek do otoczenia państwowo-społecznego, a zwłaszcza politycznego, powoduje między innymi występowanie przeciwko prawu i porządkowi publicznemu⁴¹¹, ale także daje asumpt do zachowań destrukcyjnych i autodestrukcyjnych – przemocowych, alkoholizmu, narkomanii czy nierządu⁴¹².

Młodzież jest narażona na niedostosowanie społeczne, zwłaszcza jeśli takie zachowania obecne były w rodzinie lub bliskim otoczeniu, w którym się wychowywała. Tyczy się to tak absorpcji i replikacji wulgarnego języka, co wydaje się być najmniej destrukcyjne, przez zachowania agresywne, używanie alkoholu i narkotyków, zbiegostwo i zachowania przestępcze⁴¹³.

⁴¹⁰ E. Sosnowska, *Analiza nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, „Prace Naukowe Akademii Jana Długosza. Pedagogika”, 2010, nr 19, s. 271-281.

⁴¹¹ K. Zaremba, *Charakterystyka nieprzystosowania społecznego młodzieży podświadomej*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, 2015, nr 27, s. 7-37.

⁴¹² Andrzej Baładynowicz wskazał na fakt, że w przypadku chłopców częściej obserwowane są działania destrukcyjne – przemoc, agresja, niszczenie mienia publicznego, zaś w przypadku dziewcząt autodestrukcyjne – alkoholizm, narkomania, ryzykowne zachowania seksualne, prostytutka. Wnioski te potwierdziły także inne badania: E. Kiliszek, *Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, 2013, nr 21, s. 165-222.

⁴¹³ Ibidem.

Z czego wynikają te problemy? Czynniki problemotwórcze podzielić można na związane ze środowiskiem społecznym, z wychowawcami oraz samym wychowankiem.

Grupa czynników społecznych to obiektywnie rozpatrywane warunki społeczne oraz wynikające z sytuacji społecznej napięcia w życiu jednostki. Powody tego mogą mieć więc głębszą genezę, niż można przypuszczać. Przykładowo – zła sytuacja gospodarcza kraju przekłada się na niskie zarobki. W celu utrzymania rodziny pracę muszą podjąć obydwój rodzice, szukając dodatkowego zatrudnienia lub biorąc nadgodziny, co przekłada się na słabszy nadzór nad dzieckiem i ograniczenie kontaktu i wpływów wychowawczych. To z kolei może rzutować na poczucie odrzucenia, konflikty i rozbitcie rodziny. Jest to zaledwie jeden z przykładów.

Czynniki leżące po stronie wychowawców, przede wszystkim rodziców, to uwarunkowania psychiczne kontaktu w podstawowej komórce społecznej. Zaburzenia ze strony rodziców, jak zagrożona ciąża, zachowania patologiczne, brak zainteresowania dzieckiem, samotne rodzicielstwo czy nawet nierealistyczne oczekiwania w stosunku do potomstwa znajdują odbicie w procesie przystosowywania się do wymagań społeczeństwa i życia. W ten sposób rodzice odpowiedzialni są za wychowanie dziecka jeszcze przed jego poczęciem, na przykład decydując się na współżycie mimo zbyt niskiego wieku (ryzyko wczesnego rodzicielstwa) czy braku stabilizacji życiowej przynajmniej w stopniu podstawowym.

Ze strony dziecka przyczynami mogą być odziedziczone cechy charakteru – kłótniowość, buntowniczość, czy choroby i problemy rozwojowe. Czynniki te oraz im podobne, wpływając na relację dziecko-otoczenie, kształtują też odpowiedź otoczenia i postawy dziecka w przyszłości⁴¹⁴.

Problemy z dostosowaniem społecznym w warunkach szkolnych przejawiają się przede wszystkim zachowaniami wskazującymi na niechętny lub wrogi stosunek do obowiązku szkolnego, czy też jakichkolwiek obowiązków i podległości władzy. Materiały Ministerstwa Edukacji Narodowej wskazują kilka najczęstszych objawów niedostosowania lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym wśród dzieci i młodzieży szkolnej. Są to: nagminne wagary, ucieczki z domu i włóczęgostwo, używanie alkoholu,

⁴¹⁴ B. Krupa, *Doświadczenia życiowe młodzieży z okresu wczesnego dzieciństwa i ich związek z niedostosowaniem społecznym*, Łódź 2011, s. 71-81.

narkotyzowanie się, niszczenie mienia, przemoc, bójki, kradzieże i przywłaszczenia, obecność w negatywnych grupach lub próby samobójcze⁴¹⁵.

Młodzież i dzieci przejawiające zachowania sugerujące nieprzystosowanie społeczne nie muszą przy tym pochodzić z marginesu społecznego, choć jest to grupa najbardziej zagrożona. Osoby niedostosowywane wywodzą się także z innych grup, także z rodzin pełnych i zgodnie współżyjących. Wychowanie w takiej rodzinie znacznie zmniejsza jednak ryzyko patologii, czego dowiodła w swoim badaniu Renata Ilnicka. Ryzyko to jest około trzykrotnie niższe niż w przypadku młodzieży z rodzin konfliktowych i patologicznych⁴¹⁶. Jednocześnie też młodzież z tych dwu ostatnich typów rodzin ma większe szanse na replikowanie negatywnych zachowań i wykluczenia społecznego.

Warto poruszyć także jeszcze jedną kwestię, choć pośrednio związaną z tematem. Chodzi o permissywizm, czyli zjawisko przyzwalania na odmiennosc i inność. Samo w sobie zjawisko to nie jest niczym złym, zwiększa bowiem tolerancję i zrozumienie innego człowieka. W procesie wychowawczym, a zwłaszcza wychowywaniu jednostek narażonych na wykluczenie społeczne lub wykluczonych społecznie odgrywa on jednak negatywną i szkodliwą rolę. Henryk Machel pisze, że permissywizm dotyczy już nie tylko inności interpretowanej w sposób pozytywny i będącego rodzajem lub drogą do tolerancji, ale staje się rodzajem przyzwolenia na czynienie zła, łamanie prawa czy zachowania aspołeczne i antyspołeczne. Permissywizm „wzmacnia, a następnie utrwała ujemne postawy warunkujące te zachowania. Permissywizm w odniesieniu do sprawców czynów nagannych, zwłaszcza młodych wiekiem, nie jest korzystny, zaburza bowiem proces socjalizacji tych osób”⁴¹⁷.

Tak negatywne postawy, zwłaszcza aspołeczne i antyspołeczne, odbijają się negatywnie na społeczeństwie oraz udziale jednostki w życiu społecznym i politycznym. Jednocześnie mają swoje reperkusje w systemie polityczno-społecznym w postaci poszerzania liczby osób nie biorących udziału ani w życiu politycznym państwa (wybory, referenda), ani nie identyfikujących się z państwem (brak postaw patriotycznych), ani nie

⁴¹⁵ *Uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym*, materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=24138> [dostęp: 11.01.2021 r.]

⁴¹⁶ R. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Głogowie*, praca doktorska na Uniwersytecie Zielonogórskim pod kier. dr hab. D. Rybczyńskiej, Zielona Góra 2006, s. 135-140.

⁴¹⁷ H. Machel, T. Wszeborowski, *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk 1999, s. 123.

korzystających ze swobód obywatelskich, na przykład zrzeszania się (brak aktywności społecznej). Rosnąca w ten sposób grupa osób niezaangażowanych w demokratyczne sprawowanie władzy jest także środowiskiem fermentu społecznego, a więc też pewnym zagrożeniem dla stabilności państwa i spokoju społecznego. W świetle polskiego programu *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”* obywatele niedostosowani społecznie byłiby też znaczącym obciążeniem i czynnikiem hamującym dla rozwoju społecznego i gospodarczego kraju.

Jest to tym większy problem, że niedostosowanie społeczne i jego przejawy są możliwe do rozwiązania, ale wymagają pracy, której często niedostosowani nie chcą podjąć. Jan Konopnicki wymienia pięć symptomów niedostosowania społecznego, z których część jest wybitnie destrukcyjna dla życia społecznego na skutek tworzenia negatywnych reakcji między niedostosowanymi a ich otoczeniem, tak indywidualnym, jak też zbiorowym. Osoby niedostosowane nie działają bowiem we własnym interesie (czyli nie działają też w interesie społeczeństwa jako jego świadome elementy); stwarzają problemy, których nie potrafią rozwiązać mimo relatywnej prostoty wyjścia z kłopotów; ich reakcje są przesadzone w stosunku do wywołujących je bodźców oraz nie odnoszą sukcesów życiowych⁴¹⁸.

Naturalnym odruchem obronnym społeczeństwa i struktur państwowych jest więc dążenie do resocjalizacji takich jednostek i grup, a przez to zmniejszenie niezadowolenia społecznego i zwiększenie dobrostanu tych osób. Głównym celem edukacji, w tym edukacji obywatelskiej, jest bowiem podnoszenie poziomu jednostek i zbiorowości z jednoczesnym poszanowaniem podmiotowości tych osób i grup.

Edukacja co do zasady jest inkluzyjna. Oznacza to, że jej celem i jednocześnie mechanizmem jest włączanie jednostki w funkcjonowanie coraz większych grup społecznych. Z nauk i przedmiotów szkolnych inkluzyjna jest zaś przede wszystkim edukacja obywatelska, która różnymi metodami uczy przynależności do grupy – narodu, wspólnoty narodów czy w końcu ludzkości. Edukacja obywatelska włącza bowiem człowieka w środowisko życia wspólnotowego i uczy jego reguł – na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, uczy jej tradycji – na języku polskim, historii i przedmiotach artystycznych. Włączenie jednostki w kulturę jest też włączeniem jej w odwieczną sztafetę pokoleń, które tę kulturę tworzą⁴¹⁹.

⁴¹⁸ J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971, s. 20-22.

⁴¹⁹ W. Szymczak, *Podmiotowość osoby i społeczeństwa jako wyzwanie dla edukacji obywatelskiej. Perspektywa „Centiesimus annus”*, [w:] *Polityka społeczna wobec „rzeczy nowych”. 25-lecie encykliki „Centiesimus annus”*

Zgodnie z katolicką nauką społeczną godne i dobre jest to, by pomagać wykluczonym. Do tej zbiorowości można również dodać niedostosowanych społecznie. Metody pracy pedagogicznej powinny uwrażliwiać ich na własną podmiotowość oraz znaczenie w społeczeństwie, stawiając odpór błędnemu przekonaniu, że wobec ogromu współczesnych społeczeństw jednostki się nie liczą, tak w wymiarze wagi pojedynczego głosu wyborczego, jak też jako istoty⁴²⁰. Odbudowa poczucia wartości jako człowieka i obywatela jest tu drogą do odnowy moralnej i powrotu do społeczeństwa.

Rozerwaniu podlega także więź łącząca jednostkę z Bogiem, której naprawienie jest szczególnie trudne na skutek niemożności naukowego dowiedzenia istnienia Boga. Szczególnie nastolatkom są narażeni na tego rodzaju niebezpieczeństwa życia duchowego. Wiara i religia, ujmowane także jako elementy kultury i sposobu życia społecznego, traktowane są wrogo, a brak lub niezauważanie pomocy Boga oddala od Niego. Stąd też katecheza skierowana do niedostosowanych społecznie jest szczególnie wymagająca, podobnie jak prowadzenie edukacji obywatelskiej wobec takich osób⁴²¹.

Inkluzyjna edukacja obywatelska służyć może nie tylko powrotowi niedostosowanych społecznie do grona aktywnych, zdrowych moralnie i prezentujących właściwe postawy obywateli i jednostek ludzkich, ale także zapobiegać tworzeniu się poczucia wykluczenia społecznego. Zadanie edukacji obywatelskiej w tym zakresie jest o tyle trudne, że musi przeciwstawiać się destrukcyjnym i populistycznym twierdzeniom łatwym w absorpcji i udowodnieniu tezami o pracy i obowiązkach, co często nie znajduje odzewu. Wspomniany wcześniej problem permissywizmu – milczącego zezwolenia społecznego na zachowania patologiczne – dodatkowo pracę tę utrudnia.

Nauczanie niedostosowanych społecznie stawia przed pedagogami i nauczycielami liczne trudności wynikające z ogólnie negatywnego i pesymistycznego nastawienia osób dotkniętych niedostosowaniem społecznym. Pokonanie bariery nieufności i negatywizmu, często także wulgarności i agresji, wymaga cierpliwości i odporności psychicznej wychowawców.

Materiały szkoleniowe dla nauczycieli wskazują na konieczność indywidualizowania nauczania dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie.

św. Jana Pawła II, pod red. Jan Mazur, Kraków 2016, s. 311–328.

⁴²⁰ N.W. Skinder, *Personalizm Jana Pawła II – środkiem zaradczym na obecny kryzys cywilizacji*, [w:] *Postawy proekologiczne u progu XXI wieku. Materiały VII Sympozjum w Proekologicznego*, pod red. N.W. Skinder, Sułów, 2005, s. 21-23.

⁴²¹ S. Łabendowicz, *Katecheza młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Roczniki Teologiczne”, 2018, nr 11, s. 89-112.

Pozwala to bowiem na trafiać bezpośrednio w zainteresowania ucznia, a jednocześnie wiązanie go z nauczycielem nieco innymi więzami, o charakterze bardziej motywującym i personalnym. Bliższy i indywidualny kontakt przekłada się na lepszą motywację do postępów oraz chęć działania, jest bowiem przejawem zainteresowania, którego często jest jednym z powodów, przez które dzieci i młodzież popadają w stan niedostosowania społecznego⁴²².

Innymi wskazówkami dotyczącymi nauczania – w tym nauczania obywatelskiego – młodzieży dotkniętej niedostosowaniem społecznym są stopniowanie trudności, stosowanie ocen szkolnych w charakterze motywacji oraz ustawicznej pomocy uczniowi. Wskazuje się na to z uwagi na fakt, że samo nauczanie gra w tym procesie rolę drugorzędną w stosunku do wychowania. Proces dydaktyczny w przypadku niedostosowanych społecznie ma bowiem doprowadzić do stanu, w którym problem niedostosowania cofnie się dzięki pracy wspólnej ucznia i nauczyciela, wiedza jest tu raczej drogą niż celem. W ten sposób ważnym wymogiem jest systematyczność i szczerść, a także wrażliwość, pełniące rolę łączników między wychowawcą a wychowankiem, których kohezja wzmacnia skuteczność prowadzonych działań⁴²³.

Warunki do kreatywnego uczenia się oraz kształtowanie motywacji pozwalają przezwyciężyć marazm i postawy negatywistyczne. To przekłada się z kolei na zwiększenie szans powodzenia działań aktywizacyjnych. Wśród nich jest na przykład aktywność w samorządzie⁴²⁴.

Niewątpliwie jednym ze skuteczniejszych mechanizmów przeciwdziałania jest zwiększanie partycypacji społecznej w szkole. Uczestnictwo w różnego rodzaju aktywnościach, od sportowych przez kulturalne do samorządowych, łączy jednostkę, zwłaszcza młodą, z grupą społeczną. Jednak w polskiej szkole partycypacja w „małej demokracji” w szkole oraz rozwijanie aktywności społecznych w ramach obowiązków szkolnych nie są ani utwierdzone tradycją demokratyczną, ani specjalnie spopularyzowane. Na rolę partycypacji społecznej w przeciwdziałaniu wykluczeniu oraz niedostosowaniu społecznemu zwracał uwagę Jan Paweł II. Przede wszystkim podnosił on jednak kwestię podmiotowości człowieka, a także jego jednostkowego i

⁴²² O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, Warszawa 1980.

⁴²³ A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja*, t. I, pod red. B. Urban i J. Stanik, Warszawa 2007, s. 263-270.

⁴²⁴ O. Jabłonko, *Wybrane formy i metody pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie (na przykładzie Ośrodka Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy w Mysłakowicach)*, „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości”, 2015, nr 4, s. 85-95.

wspólnotowego wymiaru istnienia. Mówił bowiem: „Kultura jest tym, przez co człowiek, jako człowiek, staje się bardziej człowiekiem: bardziej «jest» (...) pierwszym i zasadniczym kultury (...) jest wychowanie. W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – oto, ażeby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał» – aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej «być» nie tylko z «drugimi», ale także i dla «drugich». Wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych”⁴²⁵.

Proponowaną formą likwidacji problemu niedostosowania społecznego jest sojusz instytucjonalny. Polega on na połączeniu sił i środków różnych instytucji, które zajmują się problemami społecznymi, na przykład szkół, ośrodków pomocy społecznej, domów kultury i młodzieżowych domów kultury oraz organizacji pozarządowych (NGO). Propozycja utworzenia wspólnego frontu i koordynacji działań napotyka jednak w praktyce na liczne problemy współdziałania instytucji, finansowania wspólnych programów oraz natury formalno-prawnej⁴²⁶.

Podejmowanie prób edukacji obywatelskiej wobec dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanej społecznie może więc przyjmować dwojaką postać – zapobiegania rozwojowi postaw negatywnych oraz resocjalizacji młodzieży już borykającej się z problemami społecznymi. Edukacja obywatelska kierowana do tej grupy jest jednak nie tylko celem – zważywszy na cel edukacji, jakim jest wpojenie wiedzy – ale też drogą do wychowania lub reedukacji. To drugie znaczenie edukacji obywatelskiej, jako mechanizmu, nie zaś celu samego w sobie, wskazuje też na ważną rolę, jaką edukacja obywatelska spełnia w procesie wychowania. Wychowanie, stanowiące cel działań zapobiegawczych lub reedukacyjnych, jest bowiem procesem kształtowania nie tylko wiedzy, ale przede wszystkim postaw i wartości, które nie zostały przekazane w domu rodzinnym i wcześniejszych etapach nauczania, lub wręcz zostały wypaczone.

Edukacja obywatelska, w tym także w wymiarze patriotycznym, pełni ważniejszą rolę niż pozostałe przedmioty szkolne podczas procesu przywracania jednostki

⁴²⁵ Jan Paweł II, *Przemówienie w ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury*, [w:] *O wychowaniu. Wybrane teksty nauczania bł. Jana Pawła II*, [w:] *Wyjątki nauczania bł. Jana Pawła II o wychowaniu /dla szkół/*, dostęp pod adresem: https://diecezja.waw.pl/pliki/2308_6.pdf [dostęp: 11.01.2021 r.]

⁴²⁶ I. Fajfer-Kruczek, *Sojusz instytucjonalny jako rozwiązanie konfliktu oczekiwań społecznych wobec szkoły w sytuacji zjawiska niedostosowania społecznego uczniów*, „*Studia Pedagogiczne*”, 2014, t. XVII, s. 141-154.

społeczeństwu. Wiedza, postawy i przekonania, które kształtuje, wpływają bowiem bezpośrednio na jednostkę i jej kontakt z otoczeniem społecznym. Relacja z otoczeniem i zrozumienie swojego miejsca w świecie, a także swojej roli, jako członka społeczeństwa, jest jednym z elementów stabilności życiowej człowieka. Właściwie przekazana i ugruntowana wiedza, przekonania i postawy mają także zasadniczy wpływ na relacje człowieka z państwem, rozumianym jako aparat władzy określonego narodu na określonym terytorium, pozwalając na przywrócenie woli i aktywności politycznej, niezbędnej w nowoczesnym, demokratycznym społeczeństwie.

3.3. Aktywność i postawy obywatelskie polskiej młodzieży

Edukowani obywatelsko uczniowie szkół powszechnych, zgodnie z przedstawionymi programami nauczania, a przede wszystkim celami tych programów, powinni wykazywać się wysokim poziomem aktywności obywatelskiej i prezentować zestaw postaw obywatelskich. W świetle jednak silnej krytyki polskich programów szkolnych, nasycenia ich treściami nieodpowiednio kształtującymi postrzeganie świata, należy poddać je krytyce. Formą tej krytyki jest sprawdzenie w drodze badań socjologicznych rzeczywistych efektów edukacyjnych w obszarze edukacji obywatelskiej i patriotycznej, a więc właśnie aktywności i prezentowanych postaw obywatelskich.

Aktywność obywatelską można podzielić na kilka zasadniczych grup, które określają poziom zaangażowania w nią. Twórcami tego podziału są Kerry J. Kennedy⁴²⁷, Julie Nelson i David Kerr⁴²⁸, którzy w latach 2006-2007 opublikowali szereg artykułów dotyczących aktywności obywatelskiej. W ich modelu aktywność obywatelska oznacza skłonność jednostek do wykonywania zadań obywatelskich oraz wykorzystywania przysługujących im praw politycznych w celu wspierania procesu doskonalenia społecznego. W tym sensie aktywność obywatelska jest więc także wolą do zmieniania świata z wykorzystaniem demokratycznych narzędzi wpływu na władzę i otoczenie społeczne.

⁴²⁷ K.J. Kennedy, *Student construction of „active citizenship“. What does the participation means to students?*, „British Journal of Educational Studies“, 2007, no 3, p. 304-324.

⁴²⁸ J. Nelson, D. Kerr, *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*, London 2006.

Wyróżnić można sześć kategorii aktywności obywatelskiej, mierzonych pod względem zaangażowania w sprawy polityczne, społeczne i rozwój. Według Kerry J. Kennedy'ego obejmują one całe spektrum zachowań ludzkich w omawianej dziedzinie.

Pierwszym wymiarem jest obywatelstwo pasywne. Charakteryzuje się ono tym, że jest słabym odbiciem wewnętrznych przekonań jednostki. Wprawdzie wyraża ona poczucie tożsamości etnicznej i narodowej oraz szacunek dla symboli państwowych, jednak jest to postawa nieaktywna – jednostka nie korzysta aktywnie ze swych praw, ograniczając się do minimalnej aktywności lub wyłącznie deklaratywności.

Drugi wymiar to obywatelstwo półaktywne. Obywatel z tej grupy jest lojalny wobec państwa i prawa, a także wykorzystuje swoje konstytucyjne uprawnienia w podstawowym stopniu, choćby uczestnicząc w wyborach. Uczestnictwo to jest jednak okazjonalne i nie ma charakteru świadomego, ciągłego uczestnictwa w życiu publicznym.

Aktywne obywatelstwo społeczne cechuje się nie tylko aktywnością obywatelsko-polityczną, rozumianą jako uczestnictwo w wyborach czy obserwacja życia politycznego, ale także wykonywaniem aktywności na rzecz podniesienia poziomu społecznego i cywilizacyjnego otoczenia. Rozumiane są przez to zachowania w rodzaju wolontariatów, aktywizacji społecznej najbliższej okolicy i próby rozwiązania problemów pojawiających się we współżyciu sąsiedzkim.

Aktywne obywatelstwo polityczne jest formą analogiczną do aktywnego obywatelstwa, społecznego ukierunkowaną jednak na uczestnictwo we władzy. Jednostka z tej grupy należy do partii politycznej, kandyduje w wyborach, dąży do zdobycia władzy. Powody, dla których dąży do władzy są przy tym nieistotne.

Aktywne obywatelstwo na rzecz zmiany oznacza działalność kontestacyjną zastanej rzeczywistości. Obywatel z tej grupy dąży do zasygnalizowania potrzeby i do wprowadzenia zmian. Drogą do tego jest obserwacja władz czy organizowanie i udział w protestach.

Aktywne obywatelstwo osobiste to forma aktywności zwrócona w stronę samej jednostki. Określa się, że cechują ją zachowania wspierające rozwój własny jednostki, przede wszystkim na jej niezależności ekonomiczną i prawną, w tym także przedsiębiorczość⁴²⁹.

⁴²⁹ B. Krzywosz-Rynkiewicz, A.M. Zalewska, *Aktywność obywatelska polskiej młodzieży w relacji do innych Europejczyków i w zależności od fazy adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa”, 2015, t. XX, nr 4, s. 11-23.

Jak zdefiniować postawy obywatelskie i jakie one są? Postawy obywatelskie są formami zachowań społecznych jednostki skierowanymi w kierunku państwa i społeczeństwa, mającymi na uwadze ich dobrobyt i korzyść, niekoniecznie materialne, wynikające z przekonania jednostki i jej roli w społeczeństwie i państwie oraz możliwości wpływu na rzeczywistość. Postawy obywatelskie definiują z kolei to, kogo można nazwać dobrym obywatelem. Joanna Trzęsiok wymieniła w swoim badaniu dziewięć postaw obywatelskich, które określają typ obywatela idealnego. Są to:

- aktywność polityczna – rozumiana przede wszystkim jako realizacja czynnego prawa wyborczego, ale także, choć nie jest to już obowiązkiem i nie wpływa na ocenę obywatela jako dobrego/złego, biernego prawa wyborczego;

- płacenie podatków – powstrzymywanie się od oszustw i unikania ich uiszczenia;
- przestrzeganie prawa – w każdej chwili postępowanie zgodnie z jego literą oraz niewykraczanie poza prawa i obowiązki obywatelskie;

- kontrola pracy rządu – w demokratycznym ustroju państwa obserwowanie tego, co czyni wybrany rząd, jest obowiązkiem obywateli. Nie oznacza to jednak automatycznie działań kontestacyjnych czy uczestnictwie w protestach, choć niewątpliwie jest to forma najbardziej widoczna i rozpoznawalna;

- aktywność w organizacjach pozarządowych – choć Joanna Trzęsiok zawarła tu nie tylko stowarzyszenia czy fundacje działające jako instytucje pozarządowe, ale także partie polityczne, uważam, że te ostatnie przynależą jednak do form aktywności politycznej. Aktywność w sektorze NGO, który zawiera w sobie wiele mniejszych zbiorów i pozwala realizować potrzeby kulturalne, społeczne, pomocy i opieki, hobby i temu podobne, a przy tym ponoszenie konkretnych ciężarów i obowiązków, świadczy o wysokim poziomie obywatelskiej i jednostkowej aktywności;

- tolerancja i zrozumienie dla innych poglądów;

- patriotyzm gospodarczy;

- solidaryzm społeczny i pomoc biedniejszym rodakom;

- solidaryzm i pomoc biedniejszym za granicą (pomoc humanitarna)⁴³⁰.

Te formy, choć różnie odbierane i realizowane w życiu codziennym, znajdują odzwierciedlenie w przekazie szkolnym, a więc także, przynajmniej w teorii, w zachowaniach młodzieży i osób młodych. Współcześni młodzi ludzie to pokolenie, które

⁴³⁰ J. Trzęsiok, *Spółeczeństwo obywatelskie – analiza świadomości i postaw Polaków z wykorzystaniem wielowymiarowych metod statystycznych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2018, nr 508, s. 217-226.

nie pamięta poprzedniego ustroju – wychowało się już w państwie demokratycznym, pluralistycznym i kapitalistycznym, nie było też indoktrynowane zasadami socjalizmu/komunizmu. Pierwsze roczniki, które przysły na świat po zmianie ustrojowej, czyli 1989-1992, zbliżają się obecnie do trzydziestego roku życia. To część tak zwanego pokolenia Y, czyli urodzonego pomiędzy 1977 a 1997 rokiem⁴³¹. Same daty są przy tym zaledwie umowne i różnią się w zależności od państwa czy badacza. Jest to jednak „miara” zachodnia, bowiem w Polsce pokolenie to powinno obejmować raczej osoby urodzone w późnych latach osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych, nie pamiętające doświadczenia komunizmu z własnej perspektywy, ale mające jego świadomość za pośrednictwem relacji rodziców, dziadków czy starszego rodzeństwa. Jest to pokolenie głębokich przemian społecznych i politycznych, ale także gospodarczych i ekonomicznych, w tym także związanych ze zwiększeniem roli informatyzacji miejsc pracy⁴³².

Generacja, która w końcu drugiej dekady XXI wieku osiąga pełnoletniość i wchodzi w dorosłe życie, określana jest jako pokolenie „Z”. Urodziło się ono pod koniec lat dziewięćdziesiątych i na początku dwutysięcznych. Tak jak poprzednicy, jest pokoleniem wychowanym w demokracji, pluralizmie i kapitalizmie, ale pogłębionym o wartości ogólnoeuropejskie i dalej odsuniętym w czasie oraz pozbawionym głębszego poczucia potrzeby zrozumienia doświadczenia komunizmu/socjalizmu w Polsce. Jest ono także pokoleniem w pełni cyfrowym, świadomym możliwości komputerów i Internetu nie tylko jako dostawców rozrywki, ale również jego wykorzystania do pracy⁴³³.

Ogólnie obydwie pokolenia określa się mianem „Milenialsów”. Jest to jednak określenie funkcjonujące w charakterze daleko idącego uproszczenia, przypisujące wszystkie osoby urodzone po roku 1980-1985 do grona dzieci przełomu tysiącleci. Ostatnimi czasy słowo to nabrało zresztą wydźwięku dalece pejoratywnego. Wynika to z pewnych obserwowalnych cech tego pokolenia – roszczeniowości, koncentracji na świecie wirtualnym, przeświadczeniu o własnych nieskończonych wręcz możliwościach – jednak jak każdy stereotyp, stosowanie go jest obarczone ryzykiem dużego błędu i generalnie krzywdzące. Stąd też w niniejszej pracy nie będzie używane, poza

⁴³¹ J.A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor”, 2008, nr 3, s. nn.

⁴³² M. Baran, M. Kłos, *Pokolenie Y – prawdy i mity w kontekście zarządzania pokoleniami*, „Marketing i Rynek”, 2014, nr 5, s. 923-929.

⁴³³ B. Chomątowska, A. Żarczyńska-Dobiesz, *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2014, nr 350, s. 405-415.

uzasadnionymi wyjątkami. Inną sprawą jest to, że mileniałsi zaostrzyli naturalny konflikt międzypokoleniowy, lub też zostali postawieni w takiej sytuacji przez obiektywne uwarunkowania świata, w którym się urodzili, na przykład uwarunkowania techniczne. Chodzi o to, że spory rozdźwięk między starszymi pokoleniami a mileniałsami wywołuje koncentracja tych ostatnich na elektronice, użytkowanej w zasadzie do wszystkiego – pracy, rozrywki, ale także poszukiwania wiedzy i ułatwiania sobie życia. To jest drażniące dla starszych, którzy generalnie nie podzielają tej fascynacji i jej nie rozumieją. Stąd też obserwowany jest konflikt pomiędzy tymi dwiema grupami. Różne są także życiowe priorytety oraz tempo realizacji tego, co uznawano do tej pory za obowiązki człowieka – założenie rodziny i posiadanie dzieci⁴³⁴. Postrzegane są także znaczne różnice w zachowaniach konsumenckich⁴³⁵.

Pokolenia Y i Z stanowią grupę, która była poddawana badaniom pod kątem postaw obywatelskich i aktywności obywatelskich tak w kontekście wyłącznie krajowym, jak też międzynarodowym. Wskazują one na wiele interesujących elementów.

Przede wszystkim omawiane pokolenia nie odczuwają potrzeby walki o demokrację ani nie doceniają jej roli, w przeciwieństwie do starszego pokolenia. Wiąże się to w sposób oczywisty z tym, że nie musiały one walczyć o swobody demokratyczne. Demokracja i wolność zostały im dane, więc swobodę wypowiedzi czy wolność przekonań traktują one jako coś, co się im należy⁴³⁶. Jest to zrozumiałe, choć można dostrzec symptomy, że wpływa to na przekonanie, iż „należą się” prawa, ale obowiązki już nie.

Skąd wynika powyższa konstatacja? Podstawą do takich twierdzeń są badania ogólnej frekwencji wyborczej w wyborach do władz krajowych oraz do Parlamentu Europejskiego. Prezentuje je wykres 2.

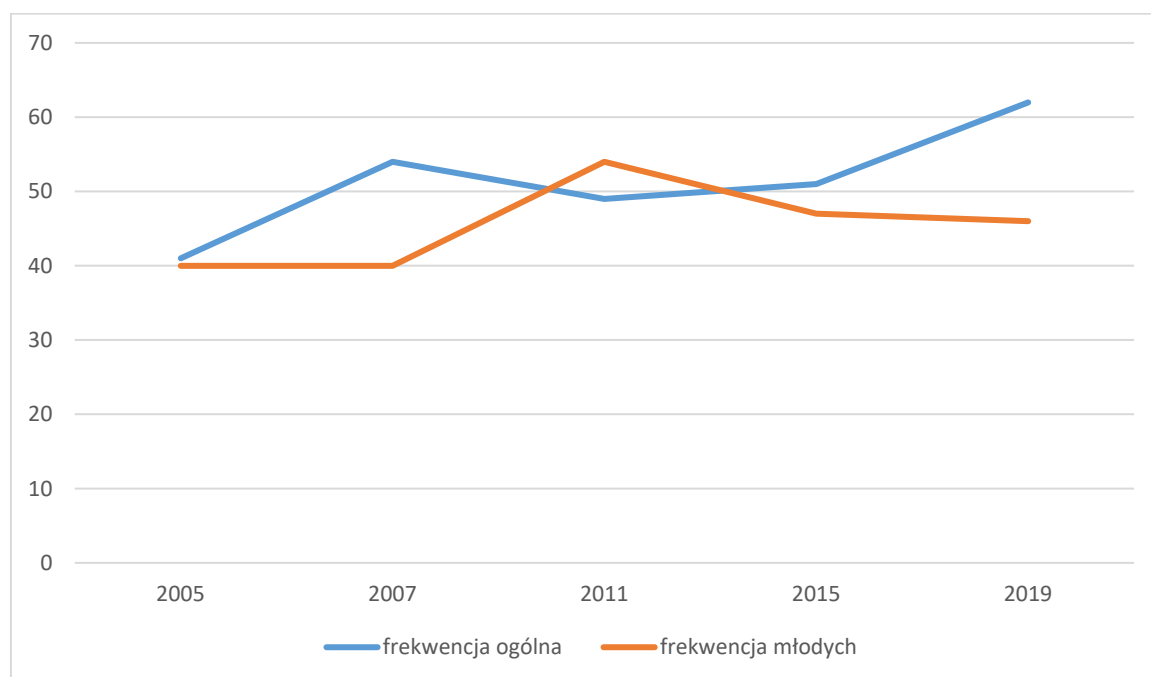
Powyższy wykres pokazuje, że frekwencja wyborcza w wyborach parlamentarnych w Polsce wśród osób młodych od 18 do 29 roku życia jest relatywnie niska. Najwyższy, 54% wynik osiągnięty został na skutek intensywnej kampanii prowyborczej oraz dzięki znacznej mobilizacji elektoratu dla zmiany rządów. W każdym razie frekwencja młodych za każdym razem była mniejsza od frekwencji dorosłych i w

⁴³⁴ P. Kisiel, *Milleniałsi – nowy uczestnik życia społecznego?* „Studia Socialia Cracoviensia”, 2016, nr 1, s. 83-94.

⁴³⁵ Z. Spyra, O. Witczak, *Marketing mobilny w budowaniu wartości dla pokolenia Y na rynku turystycznym*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych”, 2018, nr 1, s. 57-80.

⁴³⁶ A. Wiłkomirska, *Wiedza obywatelska młodzieży w Polsce i na świecie – komunikat z badań międzynarodowych*, „Forum Oświatowe”, 2011, nr 1, s. 59-69.

większości przypadków niższa od frekwencji ogólnej. Informacje te przekazuje dla lat 2005-2011 zespół badaczy CBOS⁴³⁷.



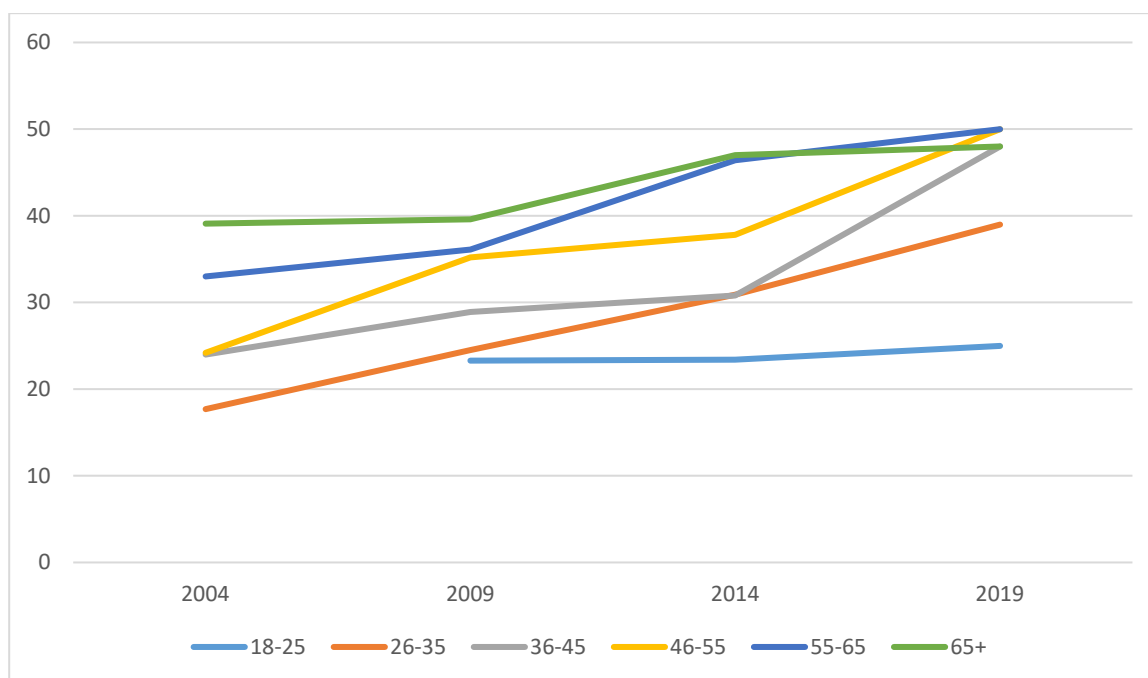
Wykres 2. Uczestnictwo osób młodych w wyborach parlamentarnych na tle ogólnej frekwencji wyborczej w latach 2005-2019 (dane w %).

*Źródło*⁴³⁸.

Bardziej szczegółowe dane prezentowane są w odniesieniu do wyborów do Parlamentu Europejskiego. Prezentuje je wykres nr 3. Frekwencja w najmłodszej grupie wiekowej utrzymuje się na najniższym poziomie. Choć najmłodsi wyborcy w z roku 2019 nie pamiętają świata bez Polski w Unii Europejskiej, a nauczanie obywatelskie w szkole osadzonej w państwie demokratycznym, członku wspólnoty mieli od początku swojej szkolnej przygody, elementy nauczania proeuropejskiego najwyraźniej nie przyniosły dla nich żadnych efektów, gdyż zaledwie niespełna czwarta część uprawnionych do głosowania bierze udział w wyborach. Znacznie większą świadomością obywatelsko-europejską wykazują się osoby starsze. Niestety wyniki badań zaprezentowane na wykresie 3. wskazują na nieskuteczność edukacji obywatelskiej w obszarze wpajania wartości europejskich i poczucia obywatelstwa europejskiego.

⁴³⁷ Komunikat z badań – Jak głosowali młodzi, refleksje powyborcze, Warszawa 2011, s. różne.

⁴³⁸ A. Puławska, Kampanie profrekwencyjne z perspektywy młodych wyborców, Warszawa 2014;



Wykres 3. Frekwencja w wyborach do Parlamentu Europejskiego w poszczególnych grupach wiekowych (dane w %).

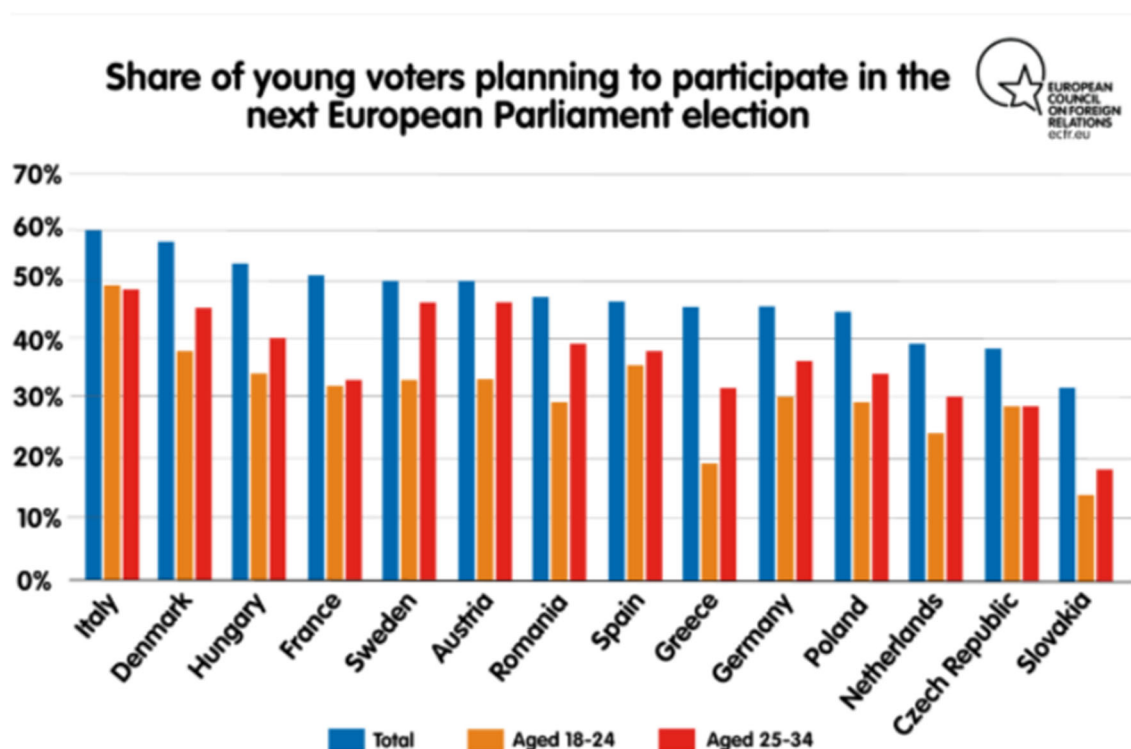
Źródło⁴³⁹.

Porównanie wyników dla wyborów krajowych i europejskich pozwala stwierdzić wprost, że do wyborów europejskich przystępuje niemal o połowę mniej wyborców niż do wyborów krajowych. Edukacja obywatelska i europejska nie są w stanie zakopać pewnych nierówności, które wskazuje się jako główne powody niskiej antycypacji wyborczej – nierówności społecznych, niskiej kultury politycznej i braku zaufania do polityków⁴⁴⁰.

Niewątpliwie na niską frekwencję wyborczą mają wpływ takie czynniki jak poziom poparcia dla Unii Europejskiej i polityki prowadzonej przez nią, niezrozumienie lub poczucie braku transparentności władz europejskich (a więc poczucie, że pojedynczy głos niewiele znaczy), przekładające się na przedłożenie innych aktywności nad obowiązek głosowania. Polska jednak nie wybija się negatywnie na tle innych państw europejskich – młodzi obywatele nawet ze starych państw Unii nie są najczęstszymi uczestnikami życia politycznego Wspólnoty.

⁴³⁹ B. Michalak, Zbieranek J., *Partycypacja wyborcza Polaków w wyborach do Parlamentu Europejskiego*, Toruń 2015, s. 31; D. Sitnicka, *Głosowało tylko 27% dwudziestolatków. Nie chcieli wybierać 60-latków? Polska polityka najstarsza w UE*: <https://oko.press/tylko-27-proc-dwudziestolatkow-poszlo-do-wyborow-nie-chcieli-glosowac-na-60-latkow/> [dostęp: 23.12.2020 r.]

⁴⁴⁰ M. Rulka, *Problem niskiej frekwencji w wyborach do Parlamentu Europejskiego – przyczyny i sposoby jej zwiększenia*, „Przegląd Politologiczny”, 2010, nr 1, s. 117-124.



Wykres 4. Liczba młodych wyborców planujących udział w wyborach do Parlamentu Europejskiego w różnych krajach Wspólnoty.

Źródło⁴⁴¹.

Liczby młodych wyborców deklarujących udział w elekcjach do Parlamentu Europejskiego w Polsce są porównywalne do wyników uzyskanych w Niemczech, tak całościowo, jak w rozbiciu na podgrupy wiekowe. Całościowo gotowość wyborcza młodych w Polsce porównywalna jest do Grecji i Hiszpanii, z różnicą 1-3% na niekorzyść Polski, oraz znacznie wyższa, o około 6-7% od tej obserwowanej w Holandii i Czechach. Sytuacja zmienia się nieco wraz z wiekiem, stąd tzw. młodzi dorośli, czyli osoby około trzydziestego roku życia, wskazują na częstsze uczestnictwo w wyborach.

Jak ocenić postawę obywatelską młodzieży i młodych ludzi w Polsce pod kątem ich uczestnictwa w tym, co określa się „świętem demokracji”? Badania prowadzone w całej Unii Europejskiej wskazują na to, że poziom zobojętnienia społecznego na politykę rośnie w całej populacji, najwyraźniej jest on jednak obserwowany w grupie młodych osób. Niskie są także współczynniki uczestnictwa w pierwszych wyborach, co według badań przekłada się na absencję w kolejnych. Szczególnie widoczne jest to w przypadku

⁴⁴¹ P. Zerka, *Europe's underestimated young voters*: https://ecfr.eu/article/commentary_europes_underestimated_young_voters_elections/ [dostęp: 23.12.2020 r.]

wyborów europejskich, aktywność w wyborach krajowych jest około dwukrotnie wyższa⁴⁴².

Na tle wyborów do Parlamentu Europejskiego frekwencja w wyborach krajowych, a więc i poczucie obywatelskiej odpowiedzialności i obowiązku wśród osób młodych, są dość dobre, choć jest jeszcze, obiektywnie ujmując, wiele do poprawy. Niestety trudno jest odpowiedzieć na pytanie o rzeczywiste powody ignorowania obowiązku wyborczego przez osoby pomiędzy 18 a 34 rokiem życia. Można jedynie wskazywać je w przybliżeniu, jak zniechęcenie w stosunku do polityki na skutek pojawiania się w niej ciągle tych samych twarzy, rezygnacji z udziału w wyborach jako aktu sprzeciwu wobec poczynań władz czy temu podobne⁴⁴³.

Również kandydowanie w wyborach nie jest popularne wśród osób młodych. W składzie Sejmu IX kadencji znajduje się zaledwie 10 posłów poniżej 30 roku życia i 86 od 31 do 39 roku życia. Najmłodszy poseł ma 22 lata. Średnia wieku posłów wynosi 50 lat⁴⁴⁴. Młodzi w polityce traktowani są instrumentalnie przez władze partyjne – mają pomóc sprawiać partiom wrażenie nowoczesnych i skierowanych do osób młodych, lub służyć jako tak zwane „aniołki” dla przyciągnięcia uwagi, co dotyczy się zwłaszcza młodych kobiet⁴⁴⁵. Realny wpływ na władzę i linię partyjną młodych kandydatów i kandydatek oraz młodych posłów i posłanek jest więc marginalny. Stąd też wynikać może niskie zainteresowanie młodych osób skorzystaniem z biernego prawa wyborczego.

Nauczanie o roli i wadze demokratycznych wyborów prowadzone jest nie tylko w formie pogadanek i wykładu na lekcji, ale także praktycznie. Szkoły z mocy prawa mają prawo organizacji samorządu uczniowskiego, do którego wybory są namiastką demokracji i pierwszym sposobem uczestnictwa w niej. Niestety polska szkoła nie ma tradycji demokratycznych i nie umie ich wytworzyć – do urn wyborczych w szkołach przystępuje regularnie około 20% uczniów, do 25% głosuje okazjonalnie, a ponad połowa w ogóle nie brała w nich udziału. Tak niskie wyniki są notowane już od lat 90. XX wieku, o czym informowali badacze⁴⁴⁶. Świadczy to wprost o niedostatecznym nauczaniu

⁴⁴² B. Michalak, *Czy młodzi Polacy głosują w wyborach do Parlamentu Europejskiego?*: <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2618> [dostęp: 23.12.2020 r.]

⁴⁴³ K. Messyasz, *Rola i znaczenie polityki w świecie młodych ludzi. Perspektywa transformacyjna*, „Władza Sądzenia”, 2012, nr 1, s. 109-136; M. Żerkowska-Balas, Zaremba M., *Partycypacja nowych wyborców*, „Warszawa 2016, s. nn.

⁴⁴⁴ http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/page.xsp/poslowie_poczatek_kad [dostęp: 23.12.2020 r.]

⁴⁴⁵ K. Kowalik, *Kampania wyborcza świętokrzyskich kandydatek i kandydatów do parlamentu 2011 w portalu społecznościowym Facebook.com*, „Studia Medioznawcze”, 2013, nr 55, s. 63-75.

⁴⁴⁶ E. Karpowicz, *Aktywność społeczna młodzieży*, [w:] *Polityka młodzieżowa*, pod red. G. Zielińskiej, Warszawa 2009, nr 2, s. 85-114.

demokracji i obowiązków obywatelskich, lub też o ignorowaniu wyborów niskiego szczebla niebędących wyborami politycznymi do władz już od najmłodszych lat. Szkolny samorząd nie ma bowiem realnej władzy, podlegając ostatecznie dyrekcji⁴⁴⁷.

Płacenie podatków i stosunek do tego obowiązku jest drugim obszarem, który wskazuje na stan polskiej edukacji obywatelskiej oraz na postawy młodzieży i młodych dorosłych wobec niego. W roku 2013 kwestia ta została podjęta przez badaczy Centrum Badania Opinii Społecznych. Autorzy raportu z badania wskazują na to, że stosunek wobec płacenia podatków jest zróżnicowany pod względem statusu materialnego respondentów – osoby mniej zamożne unikają płacenia podatków⁴⁴⁸. Największą grupą, która poddaje w wątpliwość lub otwarcie kwestionuje obowiązek płacenia podatków są młodzi ludzie – w roku badania negatywny stosunek do płacenia podatków miało 37% osób do 24 roku życia⁴⁴⁹. Badanie w roku następnym wykazało, że około połowa osób w wieku pomiędzy 18 a 35 lat akceptuje zatajanie dochodów, a więc unikanie płacenia podatków⁴⁵⁰.

Z drugiej strony świadomość istnienia podatków i działania systemu podatkowego w tej grupie nie jest najwyższa. W roku 2017 deklarowana świadomość systemu podatkowego w grupach wiekowych 18-24 i 25-34 wynosiła odpowiednio 44% i 38%⁴⁵¹.

Problemem w czasie tych badań był rozrost nowej klasy społecznej w Polsce – prekariatu. Prekariuszami byli zwłaszcza ludzie młodzi, skazani na życie w oparciu o umowy o świadczenie usług lub „na czarno”, a więc niepodlegający ochronie wynikającej z przepisów prawa pracy, nie mający perspektyw polepszenia swojego poziomu życia i pewności utrzymania. Klasa ta z natury jest przeciwna podatkom, widząc z nich jeszcze jeden element pogarszający jej i tak ciężką sytuację. Problem ten dotyka osób w różnym wieku, jednak główna koncentracja ma miejsce w społecznościach studenckich lub młodych dorosłych poszukujących pracy. Stąd też znacznie niższe poparcie dla płacenia podatków deklarowane przez osoby młodsze⁴⁵².

⁴⁴⁷ P. Ziółkowski, *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, Bydgoszcz 2014, s. 6-9.

⁴⁴⁸ M. Pasternak-Malicka, *Mentalność i moralność podatkowa a reakcje gospodarstw domowych na obowiązek podatkowy*, „Modern Management Review”, 2013, vol. XVIII, nr 20, s. 87-98.

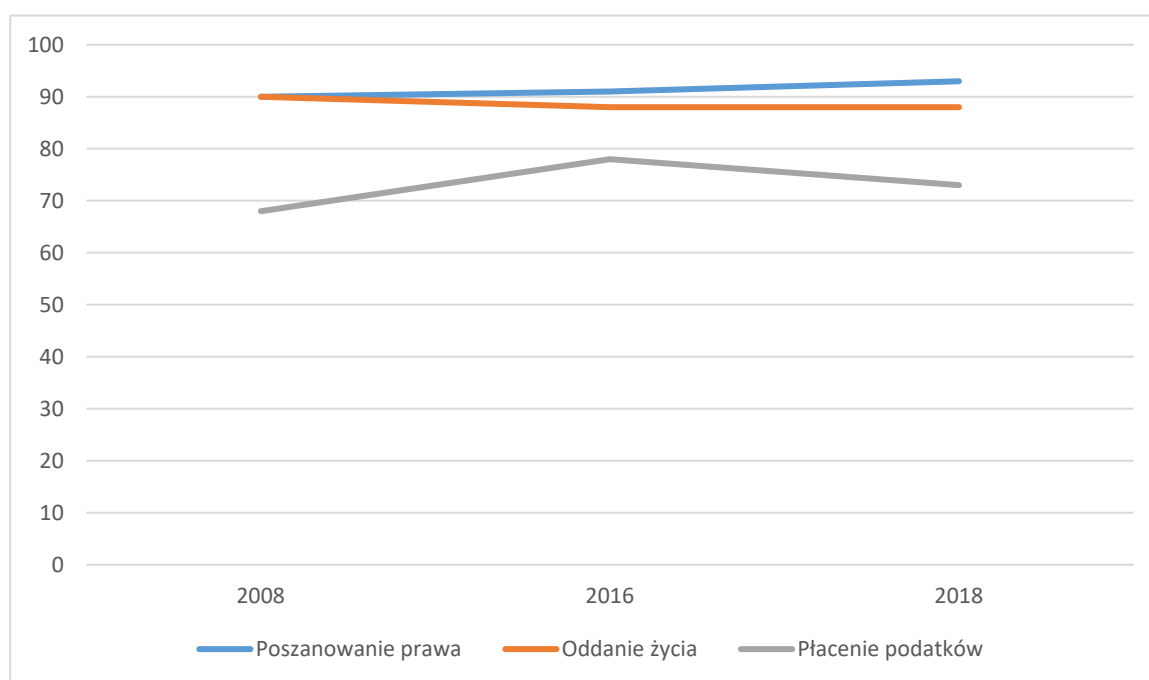
⁴⁴⁹ *Komunikat z badań – powinności państwa wobec obywatela i obywatela wobec państwa*, Warszawa 2013, s. 6.

⁴⁵⁰ *Komunikat z badań – podatkowe dylematy Polaków*, Warszawa 2014, s. 5.

⁴⁵¹ *Czego Polacy nie wiedzą o podatkach?*, Warszawa 2017, s. 10.

⁴⁵² E. Kryńska, *Ekonomiczny kontekst problemu społecznego – przypadek prekariatu*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, 2017, nr 36, s. 13-26.

Trudności ekonomiczne, które wywołał upadek banku Lehman-Brothers w Nowym Jorku oraz wynikające z tego problemy gospodarcze na całym świecie znacząco obniżyły kondycję polskiego społeczeństwa. Spadek zamożności oraz możliwości rozwoju trwał od 2008 do 2013 roku. Jedną z jego konsekwencji była dyskusja nad stanem polityki podatkowej państwa oraz zmiana przekonań co do obowiązku płacenia podatków. Badanie CBOS wykazało, że choć w 2016 roku aż 47% ogółu respondentów wskazywało, że uchylanie się od płacenia podatków jest formą okradania obywateli, a kolejne 40% raczej się z tym zgadzało, to zaledwie 27% uznało ich płacenie za przejaw patriotyzmu, z 38% raczej się z tym zgodziło. Widoczne jest więc, że nie tylko grupa dwudziestolatków miała w tym czasie problem z jednoznacznym ustosunkowaniem się do problemu opodatkowania jako obowiązku obywatelskiego⁴⁵³.



Wykres 5. Przekonania Polaków o konieczności poszanowania prawa na tle przekonań o konieczności oddania życia za ojczyznę i konieczności płacenia podatków jako postawach obywatelskich (dane w %).

*Źródło*⁴⁵⁴.

Jeśli chodzi o kontrolę pracy rządu jako formę aktywności obywatelskiej, nie ma obecnie żadnych badań na ten temat, prowadzonych z wyszczególnieniem grup wiekowych. Podobnie jest z przestrzeganiem prawa. Ogólnie w społeczeństwie polskim

⁴⁵³ *Komunikat z badań – postawy wobec płacenia podatków*, Warszawa 2016, s. 2-3.

⁴⁵⁴ *Komunikat z badań – Patriotyzm Polaków*, Warszawa 2018, s. 10.

wskaźniki odpowiedzi twierdzących na pytanie o rolę tych postaw w życiu są wysokie, na co wskazuje wykres 5.

Z powyższego wykresu wynika, że przekonanie o konieczności przestrzegania prawa jest powszechniejsze od przekonania o konieczności płacenia podatków. Zestawienie odpowiedzi na pytanie o rolę poszanowania prawa i konieczności oddania życia za ojczyznę wskazuje na rosnącą różnicę w postrzeganiu tych form postawy obywatelskiej. Rosnąca liczba odpowiedzi wskazujących na wysokie znaczenie poszanowania prawa przy malejącej liczbie odpowiedzi sugerujących gotowość do walki i śmierci za ojczyznę wskazują, być może, na rosnącą skuteczność edukacji dla pokoju. Byłby to jednak wniosek pochopny, zwłaszcza w sytuacji rosnącego oderwania od życia z wartościami na rzecz konsumpcyjnego hedonizmu⁴⁵⁵.

Tolerancja i zrozumienie dla poglądów innych osób są wartościami szeroko rozpowszechnionymi. Zrozumienie i otwartość, jako podstawa społeczeństwa obywatelskiego, są jednymi z ważniejszych celów realizowanych w programie polskiej szkoły, jednak, w świetle opinii krytycznych⁴⁵⁶, nie są one pierwszoplanowe w stosunku do patriotyzmu.

Mimo to badania przeprowadzone przez Barbarę Szczęch i Irminę Rostek wskazuje, że poziom tolerancyjności w społeczeństwie polskim, a zwłaszcza w młodych pokoleniach, rośnie. Pomiędzy rokiem 2009 a 2016 obserwowany był w tej grupie wzrost z 78% do 85% odpowiedzi twierdzących na pytanie o akceptację i realizację wartości, jaką jest tolerancja. Jednocześnie spadła liczba odpowiedzi wskazujących na nietolerancyjność, przy czym wartość ta spadła o połowę⁴⁵⁷. Stabilność wzrostu postaw tolerancyjnych i otwartości potwierdza badanie przeprowadzone w grupie gimnazjalno-licealnej w roku 2014. W świetle zebranych wyników okazało się, że tolerancję za istotną wartość i postawę uważa około 80-82% gimnazjalistów i około 85% licealistów⁴⁵⁸.

Czy wobec takich wyników badań, które wskazują na znacznie szersze zrozumienie potrzeby tolerancji w życiu niż oddania życia za ojczyznę czy konieczności

⁴⁵⁵ Na korelację tych elementów wskazują np. A. Cieślak, A. Słopiecka, *Jakość życia z historycznej perspektywy*, „Studia Medyczne”, 2010, nr 17, s. 47-49.

⁴⁵⁶ V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska w Polsce*, Hamburg 2016.

⁴⁵⁷ B. Szczęch, I. Rostek, *The Tolerance of Young, Well-Educated Poles*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2016, nr 4, s. 177-192.

⁴⁵⁸ E. Nycz, *Młodzież pogranicza – młodzież na pograniczu. Wybrane wyniki badań z projektu Interreg IIIA realizowanego w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2014, nr 3, s. 191-214.

płacenia podatków, wciąż można mówić o klęsce nauki tolerancji w programie polskiej szkoły? Na ile jest to tolerancja deklaratywna, a na ile rzeczywista?⁴⁵⁹

Aktywność w organizacjach pozarządowych, a także aktywność kulturalna, to kolejne elementy, które wskazują na świadomość i poziom postaw obywatelskich wśród młodzieży. Sektor NGO oddziela przy tym od pomocy biedniejszym i solidaryzmu społecznego, bowiem bliżej jest im do wolontariatu i aktywności humanitarnej. Organizacje pozarządowe spełniają wiele funkcji społecznych, wypełniając niejednokrotnie istotne luki w życiu, przede wszystkim, lokalnym. W ten sposób przyczyniają się do ulepszania poziomu cywilizacyjnego swojego regionu. Z drugiej strony są także, dzięki danym im przez ustawodawcę mechanizmom, mają możliwość wywierania konkretnego wpływu na władze samorządowe na szczeblu lokalnym i wyższym⁴⁶⁰. Partnerstwo publiczne i sektora pozarządowego jest czynnikiem, który dobrze wykorzystany, pozwala likwidować bariery⁴⁶¹, ulepszać funkcjonowanie instytucji państwowych i społecznych⁴⁶². Doskonale podsumowuje to Krystyna Sadowska: „Dla młodego, budującego demokrację państwa, działanie organizacji pozarządowych ma decydujące znaczenie, bowiem uczy zwykłych obywateli uczestnictwa w życiu publicznym i odpowiedzialności za dobro wspólne. Umożliwia też skuteczną kontrolę poczynąń rządzących”⁴⁶³.

Sektor NGO rozrósł się w Polsce od roku 1989, działając na podstawie *Ustawy prawo o stowarzyszeniach*⁴⁶⁴. Jest on istotnym elementem kształtującym i wpływającym na poziom realizacji ideału społeczeństwa obywatelskiego. Określa ono bowiem stopień zaangażowania jednostek w te elementy życia społecznego, które nie wiążą się

⁴⁵⁹ Pytanie to można rozstrząsać w różnych kontekstach, np. sytuacji imigrantów w Polsce lub mowy nienawiści, zob. np.: D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, 2016, nr 1.

⁴⁶⁰ M.J. Broniewska, *Współpraca organizacji pozarządowych (NGO) z administracją publiczną – strategia i zasady*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie”, 2013, nr 25, s. 415-423.

⁴⁶¹ K. Jaszcuk, *Integracja poprzez pracę – międzynarodowy model aktywizacji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym wykorzystujący partnerstwo sektorów publicznego-prywatnego i NGO*, [w:] *Ubóstwo i wykluczenie. Wymiar ekonomiczny, społeczny i polityczny*, pod red. A. Grzędzińskiej, K. Majdzińskiej i A. Sułowskiej, Warszawa 2010, s. 117-121.

⁴⁶² K. Golemo, *Współpraca organizacji pozarządowych i instytucji edukacyjnych w obszarze inicjatywy kulturalnych i społeczno-obywatelskich: przypadek Portugalii*, [w:] *Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych jako animatorów społeczeństwa obywatelskiego z wykorzystaniem potencjału dziedzictwa kulturowego*, pod red. M. Banaś, F. Czecha i M. Kołaczek, Kraków 2019, s. 293-329.

⁴⁶³ K. Sadowska, *Organizacje pozarządowe w Polsce okresu przełomu*, [w:] *Partycypacja obywatelska w życiu społeczności lokalnej. Stan, bariery, rekomendacje*, pod red. G. Prawelskiej-Skrzypek, Kraków 1996, s. 81-93.

⁴⁶⁴ Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 roku – prawo o stowarzyszeniach, Dz.U. z 1989 r., nr 20, poz. 104 z późn. zm.

bezpośrednio wyłącznie z problemami zaspokajania własnych potrzeb bytowych. Definicja NGO ujmuje je w taki sposób: „Organizacje pozarządowe to wszystkie podmioty, które nie są organami lub jednostkami podległymi administracji publicznej (rządowej i samorządowej) oraz których działalność nie jest nastawiona na osiąganie zysku”⁴⁶⁵. Podobnie definiuje je Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie – „Organizacjami pozarządowymi są: 1) niebędące jednostkami sektora finansów publicznych (...) lub przedsiębiorstwami, instytutami badawczymi, bankami i spółkami prawa handlowego będącymi państwowymi lub samorządowymi osobami prawnymi; 2) niedziałające w celu osiągnięcia zysku; – osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej, którym odrębna ustawa przyznaje zdolność prawną, w tym fundacje i stowarzyszenia”⁴⁶⁶. Aktywność w organizacjach pozarządowych spełnia więc jeden z postulatów społeczeństwa obywatelskiego – realizację swobodnych, kolektywnych zadań, ogniskujących się wokół wspólnych interesów, celów i wartości.

W organizacjach pozarządowych obywatele mogą realizować zainteresowania, wspólne cele, potrzeby wyższych rzędów, w sposób niezależny od struktur państwowych oraz na własnych zasadach⁴⁶⁷. Istotne jest przy tym także wspomniane w definicjach odrzucenie celu zarobkowego działalności. Oznacza to bowiem, że realizacja konkretnych zadań, interesów czy hobby w ramach struktur ponadjednostkowych, ma charakter dobrowolny i nie może dawać utrzymania. Ograniczenie możliwości zarabkowania w organizacjach pożytku publicznego nie odgranicza przy tym możliwości pozyskiwania środków finansowych na działalność statutową⁴⁶⁸. To właśnie to – możliwość ubiegania się o dotacje celowe – czyni NGO potężnym narzędziem w budowie społeczeństwa obywatelskiego, choć też stają się one przez to częściowo uzależnione od donatariusza⁴⁶⁹.

⁴⁶⁵ Informacje na stronie: <https://poradnik.ngo.pl/co-to-sa-organizacje-pozarządowe-czym-jest-stowarzyszenie-a-czym-fundacja> [dostęp: 23.12.2020 r.]

⁴⁶⁶ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. z 2003 r., nr 96, poz. 873.

⁴⁶⁷ Pomijając ogólne ramy prawne działalności oraz konieczność ogólnego stosowania się do przepisów i praworządności.

⁴⁶⁸ E. Cierniak-Szóstak, *Kultura organizacyjna NGO wobec wymagań funduszy strukturalnych*, „Ekonomia Społeczna”, 2011, nr 1, s. 51-52.

⁴⁶⁹ M. Grotkowski, *Trzeci sektor w Polsce – rola i zagrożenia płynące z wypełniania funkcji i zadań administracji publicznej*, dostęp pod adresem: http://www.fsap.pl/documents/publications/Trzeci_sektor.pdf [dostęp: 23.12.2020 r.]; także: B. Martela, *Aktywność obywatelska w ramach inicjatyw nieformalnych. Przyczynek do refleksji*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, 2011, nr 38, s. 105-120.

Wyróżnienie prawno-funkcjonalne z sektora państwowo-publicznego oraz prywatno-komercyjnego stało się podstawą do określania sektora NGO mianem „trzeciego sektora”⁴⁷⁰. Trzeci sektor wchodzi więc i wypełnia lukę, której nie są w stanie zagospodarować mało podatna na adaptację administracja publiczna i poszukująca zysku gospodarka⁴⁷¹.

Sektor NGO w Polsce rósł od roku 1989 w sposób bardzo dynamiczny, przy czym najpopularniejszą formą działalności są stowarzyszenia, mniej zaś fundacje⁴⁷². Chociaż istnieją dziesiątki tysięcy organizacji z tego sektora – wliczając w to także ochotnicze straże pożarne i koła gospodyń wiejskich, działające w oparciu o te same ustawy – to udział ich w życiu publicznym wciąż jest mniejszy niż na Zachodzie. Największa część polskich NGO działa w obszarach: sport, turystyka, rekreacja i hobby, edukacja i kultura i sztuka. Najmniejszym zainteresowaniem cieszą się sprawy religii, zawodowo-pracownicze, prawa człowieka i polityka oraz badania naukowe⁴⁷³.

Wzrost liczby rejestrowanych stowarzyszeń i fundacji a także grup nieformalnych oznacza zwiększenie liczby aktywnych społecznie osób. Wzrost ten obserwowany jest przez cały czas od roku 1989⁴⁷⁴. Jak wygląda uczestnictwo młodzieży i osób młodych w działaniach trzeciego sektora?

Badania przeprowadzone przez Elżbietę Ozgę w roku 2007 na grupie studentów uczelni krakowskich⁴⁷⁵ pozwoliły określić, że aż 67% studentów należy do co najmniej jednej organizacji pozarządowej. W roku 2007 był to doskonały prognostyk, tym bardziej że aż 20% uczestniczyło w dwu organizacjach, a niemal 10% w trzech. Liczby

⁴⁷⁰ W tej klasyfikacji czasem pojawia się także „czwarty sektor” – rodzina. Rodzina jest bowiem podstawowym środowiskiem konsumpcji, a więc też podstawowym regulatorem rynku: J. Szulist, *Dobra materialne w służbie człowiekowi: teologiczna interpretacja funkcji gospodarczej rodziny*, „Studia Warmińskie”, 2011, nr 48, s. 197-210; B.M. Kałdon., *Rodzina jako instytucja społeczna w ujęciu interdyscyplinarnym*, „Forum Pedagogiczne”, 2011, nr 1, s. 228-241.

⁴⁷¹ A. Chlebisz, M. Żak, *Rola trzeciego sektora społeczno-gospodarczego w kształtowaniu odpowiedzialności społecznej na przykładzie wybranych reklam społecznych*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura”, 2018, nr 2, s. 10-14.

⁴⁷² Paweł Załęski wskazuje, że dynamiczny rozwój NGO w latach 90. XX wieku w Polsce był sposobem na przetrwanie kadr rozwiązanej i zdelegalizowanej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i jej przybudówek. W ten sposób sprzeniewierzona została sama idea społeczeństwa obywatelskiego, co tłumaczy „brak autentycznej inicjatywy pozarządowej Polaków”. Zob.: P. Załęski, *Społeczeństwo polskie według Solidarności i PZPR*, [w:] *Rozdroża praktyki i idei społeczeństwa obywatelskiego*, pod red. A. Kościńskiego i P. Misztala, Warszawa 2011, s. 17-47. Jest to tylko jedna z wielu interpretacji zmian w trzecim sektorze w III RP, zob. np.: K. Górniak, *Społeczeństwo obywatelskie w Polsce – spojrzenie postkolonialne*, „Trzeci Sektor”, 2014, nr 32, s. 22-26.

⁴⁷³ Informacje ze strony: <https://publicystyka.ngo.pl/podstawowe-informacje-o-organizacjach-pozarzadowych> [dostęp: 24.12.2020 r.]

⁴⁷⁴ G. Makowski, *Rozwój sektora organizacji pozarządowych w Polsce po 1989 r.*, „Studia Biura Analiz Sejmowych”, 2015, nr 44 – Obywatelstwo i społeczeństwo obywatelskie w Polsce, s. 57-85.

⁴⁷⁵ E. Ozga, *Aktywność organizacyjna młodzieży akademickiej*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, pod red. D. Skulicz, Kraków 2007, s. 179-184.

wskazujące na aktywność w czterech lub pięciu organizacjach oscylowały ok. 1,5%. W badaniu wykazane zostały różnice w aktywności pod względem płci, wieku oraz kierunku studiów. Wyniki badania przedstawia tabela nr 2.

Tabela 2. Aktywność organizacyjna w organizacjach pozarządowych i nieformalnych studentów krakowskich uczelni w roku 2007 (dane w %).

cechy społeczno-demograficzne		liczba organizacji				
		jedna	dwie	trzy	cztery	pięć
płeć	kobieta	63,2	22,4	10,5	1,3	2,6
	mężczyzna	72,7	18,2	7,6	1,5	-
rok studiów	I	74,7	13,3	8,4	2,4	1,2
	IV	57,6	30,5	10,2	-	1,7
kierunek	pedagogiczne	56,5	26,1	11,6	2,9	2,9
	techniczne	78,1	15,1	6,8	-	-
uczelnia	UJ	56,1	34,1	4,9	2,4	2,4
	AP	57,1	14,3	21,4	3,6	3,6
	PK	75,0	17,9	7,1	-	-
	AGH	80,0	13,3	6,7	-	-
stałe miejsce zamieszkania	miasto pow. 100 tys.	63,0	19,6	10,9	4,3	2,2
	miasto od 10 do 100 tys.	75,0	20,0	5,0	-	-
	miasto do 10 tys.	55,6	22,2	22,2	-	-
	wieś	67,4	21,7	8,7	-	2,2
razem*		67,6	20,4	9,2	1,4	1,4

Źródło⁴⁷⁶.

Przeprowadzone dwa lata później badania w Olsztynie i Kętrzynie wskazały, że aktywność społeczna w organizacjach jest istotna dla ponad 40% ankietowanych, a praca na rzecz środowiska lokalnego dla 56%. Rozwój zainteresowań własnych i działalność w grupach hobbystycznych jako formę aktywności w życiu wskazało 60% studentów tamtejszych uczelni⁴⁷⁷. Porównanie to pozwala wnioskować, że aktywność w różnych formach i obszarach organizacji pozarządowych jest ważna nie tylko dla studentów z wielkich miast, ale mieści się w zakresie zainteresowania także studentów z mniejszych ośrodków.

⁴⁷⁶ E. Ozga, *Aktywność organizacyjna...*, s. 182.

⁴⁷⁷ A. Małycka, H. Kołaszewska, I. Łagodzińska, *Studenci pedagogiki WSIE TWP w Olsztynie i Kętrzynie o aktywności społecznej i wolontariacie. Raport z badań*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, 2012, nr 3, s. 163-182.

Także liczba organizacji trzeciego sektora skierowanych do młodzieży świadczy z jednej strony o zrozumieniu jej roli w państwie, a z drugiej o przeświadczeniu o konieczności jej aktywizacji obywatelskiej. Część z ponad 21 tysięcy stowarzyszeń, które mają w nazwie lub w obszarze docelowym słowo „młodzież”⁴⁷⁸, stworzona została przez samą młodzież. Liczne są także kierowane w stronę takich organizacji, zarówno formalnych jak i nieformalnych, programy wsparcia, przewidujące celowe dotacje na zakup potrzebnych materiałów do organizacji warsztatów, spotkań i kół zainteresowań⁴⁷⁹.

Formalne i nieformalne grupy i formy działań obywatelskich, w które angażuje się młodzież i ludzie młodzi, świadczą o wysokiej potrzebie działalności oraz rozwoju w grupie aktywnej, chociaż sama w sobie aktywność wciąż spada. Ogólnie jednak realizacja tej potrzeby jest oceniana nisko – często bowiem aktywność w organizacji jest ograniczona do niezbędnego minimum, a same organizacje traktowane nie jako miejsce działania, ale w charakterze grup towarzyskich⁴⁸⁰. Wskazują na to szczególnie najnowsze badania. W roku 2019 Mateusz Marciniak ustalił bowiem, że zaledwie 14% badanych przez niego studentów uczestniczyło w działaniach NGO, a ich uczestnictwo było krótkoterminowe lub realizowane zrywami. Przykładem reprezentatywnym była większa frekwencja na wyborach do władz stowarzyszeń (aktywność krótkoterminowa) niż w bieżących działaniach organizacji (aktywność średnio i długoterminowa). Zerowe zaangażowanie obywatelskie wskazało aż około 17% ankietowanych⁴⁸¹.

W celu aktywizacji młodzieży i osób młodych podejmowane są liczne działania, na przykład *Program aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu miasta „Młody Kraków 2.0” na lata 2018-2023*⁴⁸² czy *Program edukacyjny „Aktywni Społecznie”*⁴⁸³. Programy te mają wspomagać szkoły w promowaniu proaktywnych postaw obywatelskich. Czy jednak przynosi to oczekiwane skutki? Spadający poziom uczestnictwa młodzieży i osób młodych w aktywnościach społecznych świadczy o braku sukcesu programu szkolnego i społecznego w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego oraz niskiej skuteczności wysiłków podejmowanych przez administrację państwową oraz organizacje pożytku publicznego.

⁴⁷⁸ Informacje ze strony: <https://spis.ngo.pl/?search=m%C5%82odzie%C5%BC> [dostęp: 24.12.2020 r.]

⁴⁷⁹ Zob. np.: <https://fundusze.ngo.pl/307502-mlodziez-w-dzialaniu.html> [dostęp: 24.12.2020 r.]

⁴⁸⁰ E. Ozga, *Aktywność...*, s. 184.

⁴⁸¹ M. Marciniak, *Zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej jako czynnik chroniący w perspektywie koncepcji resilience*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2019, nr 42, s. 181-196.

⁴⁸² Informacje ze strony: <https://dialogspoleczny.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/10/PROGRAM-AKTYWNEGO-UCZESTNICTWA-M%C5%81ODZIE%C5%BBY-W-%C5%BBYCIU-MIASTA-8-10-scalony.pdf> [dostęp: 24.12.2020 r.]

⁴⁸³ Informacje ze strony: <http://gcop.gliwice.pl/program-edukacyjny-aktywni-spolecznie/> [24.12.2020 r.]

Znacznie lepiej prezentuje się w Polsce kwestia wolontariatu. Wolontariat jest formą aktywności społecznej polegającą na świadczeniu nieodpłatnych, dobrowolnych usług i prac na rzecz organizacji lub osób potrzebujących pomocy, niebędących członkami rodziny lub kręgu koleżeńsko-przyjacielskiego. Taką definicję formułują na przykład Mirosław Górecki⁴⁸⁴ i czy Kiedewicz-Nappi⁴⁸⁵.

Wolontariat był też ważnym punktem społecznych rozważań Jana Pawła II, także z uwagi na to, że powołaniem Kościoła i każdego chrześcijanina jest służenie bliźnim poprzez wyzbycie się egoizmu i marzeń o własnej pozycji. Za wzór wolontariatu i związanej z nim pokory w służbie drugiemu, potrzebującemu człowiekowi stawiany był Chrystus oraz liczni święci ze świętą Teresą z Kalkuty na czele. Papież pisał o wolontariuszach: „Jesteście promieniem nadziei, który rozprasza mrok samotności i dodaje odwagi do przezwyciężenia pokusy przemocy i egoizmu”⁴⁸⁶. Święty Jan Paweł II zauważył w tym fragmencie, jak istotne jest dla wolontariusza zaprzeczenie własnym pragnieniom i pokusom świata, schlebającego silniejszym, oraz że to przykład stanowi zachętę dla szerszych rzesz wolontariuszy.

W innym miejscu Papież pisał: „Wolontariat jest szczególnym czynnikiem sprzyjającym postępowi na drodze humanizacji: dzięki różnym formom solidarności i służby, które promuje i konkretyzuje, uwrażliwia społeczeństwo na godność człowieka i jego różne potrzeby.” Ojciec Święty na pierwszym planie działań wolontariatu stawia nie tyle aktywizację społeczną, o którą zabiegają świeccy badacze i działacze, ale przede wszystkim wskazuje, że wolontariat jest drogą do rozbudzenia miłości bliźniego, będącej obrazem miłości Boga do człowieka. Potwierdził to innymi słowami: „Działając w wolontariacie, chrześcijanin staje się świadkiem tej Boskiej miłości, głosi ją i poprzez gesty odważne i profetyczne ją uwidacznia”⁴⁸⁷. Zgodnie z biblijnym przesłaniem „darmo dostaliście, darmo dawajcie” oraz przeświadczeniem, że dobro można pomnażać, rozdając je wokół zgodnie z myślą Jedenastego Przykazania, wolontariusz ma więc obowiązek pracy nad sobą i miłością do bliźniego, którą realizuje czynem.

⁴⁸⁴ M. Górecki, *Wolontariat*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalaka i T. Pilcha, Warszawa 1999, s. 333-336.

⁴⁸⁵ H. Kiedewicz-Nappi, *Znaczenie wolontariatu w uspołecznieniu uczniów gimnazjum i liceum akademickiego*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. T. II – Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, pod red. W. Limont i J. Cieślukowskiej, Kraków 2005, s. 282-284.

⁴⁸⁶ *By nie zabrakło miłości. XV lat Szkolnych Kół Caritas*, pod red. Z. Sobolewskiego i A. Sochał, Warszawa 2011, s. 193-195.

⁴⁸⁷ Ibidem, s. 193-195.

Dogłębnie humanistyczne spojrzenie Papieża na wolontariat, podobnie jak na wszystkie działania człowieka i instytucji stworzonych przez ludzi, nakazało mu przekazać myśl, która przyświeca chrześcijańskim wolontariuszom – „Nie wystarczy zaradzić potrzebom kogoś, kto znajduje się w trudnej sytuacji materialnej, należy jednocześnie zaspokoić jego pragnienie wartości i głębokich odpowiedzi”⁴⁸⁸. Papież dostrzegł więc i przykazał to, co jest istotniejsze od samego nakarmienia czy przyodziania bliźniego, a mianowicie konieczność nadania tej pomocy materialnej wymiaru metafizycznego oraz miłosiernego, by nie stała się ona ciężarem lub powodem do wstydu tego, który pomoc otrzymuje, ale by czuł on się podbudowaną jednostką ludzką⁴⁸⁹.

Wolontariat, poza humanitarnym walorem pomocy potrzebującym, pełni istotną rolę w społeczeństwie, zwiększając poziom wrażliwości społecznej oraz podnosząc poczucie odpowiedzialności jednostek nie tylko za siebie, ale także za innych członków społeczności. Jego połączenie z humanistycznymi i religijnymi wartościami czyni go popularną formą aktywności społecznej w Polsce i na świecie. Być może ma na to wpływ także to, że efekty pomocy są widoczne szybko, a więc wkładany wysiłek⁴⁹⁰ bezpośrednio przekłada się na wyniki, co może zwiększać atrakcyjność tej formy działania w stosunku do innych, które wymagają nakładów sił w dłuższej perspektywie czasu⁴⁹¹.

Wolontariat jako forma pomocy innym realizowany może być indywidualnie oraz w ramach szerszych struktur nastawionych na niesienie zorganizowanej pomocy. Organizacjami zrzeszającymi wolontariuszy są Centra Wolontariatu, Caritas Polska, Polski Czerwony Krzyż, Bank Żywności oraz wiele innych. Wolontariat jest najprężniej rozwijającą się częścią sektora organizacji pozarządowych. Umożliwia on bowiem nie tylko pomoc innym (cel altruistyczny), ale także zdobycie umiejętności, kwalifikacji, kontaktów i kompetencji (cel egoistyczny), które z kolei stanowią wartość dla potencjalnego pracodawcy. Wolontariusze tworzą także specyficzne grupy towarzyskie. Z powyższych względów – idealizmu młodości oraz dostrzegania wartości wolontariatu

⁴⁸⁸ Ibidem, s. 193-195.

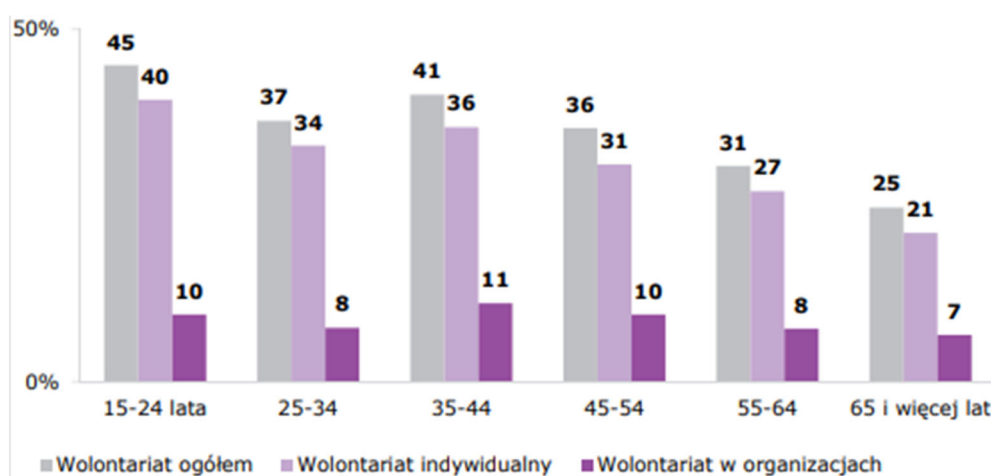
⁴⁸⁹ J. Szeląg, *Jan Paweł II o wolontariacie*, „Pedagogika Katolicka”, 2012, nr 2, s. 164-169.

⁴⁹⁰ Warto wspomnieć, że wolontariat może pełnić funkcję pomocy nie tylko osobom potrzebującym, ale wpływać także na samego wolontariusza. Wolontariuszy dzieli się pod względem motywacji na altruistów, zadaniowców, ideologów, egoistów i afiliantów. Opisany przypadek to egoista, który potrzebuje sprawdzić siebie. Powyższe motywacje mogą się łączyć, wydaje się, że rzadko zdarzają się wolontariusze reprezentujący poszczególne typy bez naleciałości innych motywacji. Zob.: M. Górecki, *Wolontariat...*

⁴⁹¹ O tym między innymi pisze: M. Marciniak, *Zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej jako czynnik chroniący w perspektywie koncepcji resilience...*

na rynku pracy w przyszłości – wolontariat jest aktywnością charakterystyczną dla młodzieży i młodych dorosłych⁴⁹².

W ciągu lat popularność wolontariatu rośnie, choć nie w całości populacji. Pierwsze badania z 2004 roku wskazały na to, że wolontariat był formą aktywności społecznej około 18% respondentów⁴⁹³ i odsetek ten utrzymuje się z niewielkimi wahaniem. Badania jasno wykazują przy tym, że najczęściej i najchętniej angażują się ludzie młodzi:



Wykres 6. Struktura wolontariuszy w Polsce według wieku w roku 2016.

*Źródło*⁴⁹⁴.

Najwyższy wskaźnik wolontariatu prezentuje grupa wiekowa od 15 do 24 roku życia, najmniej aktywni są zaś seniorzy. Ogólnie widoczny jest ustawiczny spadek, poza osobami w wieku 35-44 lat, które mają kilkuprocentowo wyższy wskaźnik aktywności, co zaburza liniowość spadku krzywej aktywności, która stopniowo obniża się. Różnica w aktywności młodzieży i seniorów to 20 punktów procentowych⁴⁹⁵. Spadek aktywności spowodowany jest zmianami w trybie życia spowodowanymi naturalną kolejną życia – pracą, małżeństwem, wychowywaniem dzieci. Udowodniono bowiem, że częściej w

⁴⁹² M. Pieniążek, M. Zielińska, *wolontariat jako forma aktywności prospołecznej młodzieży studenckiej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2017, nr 15, s. 145-153.

⁴⁹³ B. Szluz, „Nadszedł czas na działanie?” – *aktywność społeczna młodzieży w ramach wolontariatu*, „Youth Policy: Problems and Prospects”, 2015, nr 6, s. 197-202.

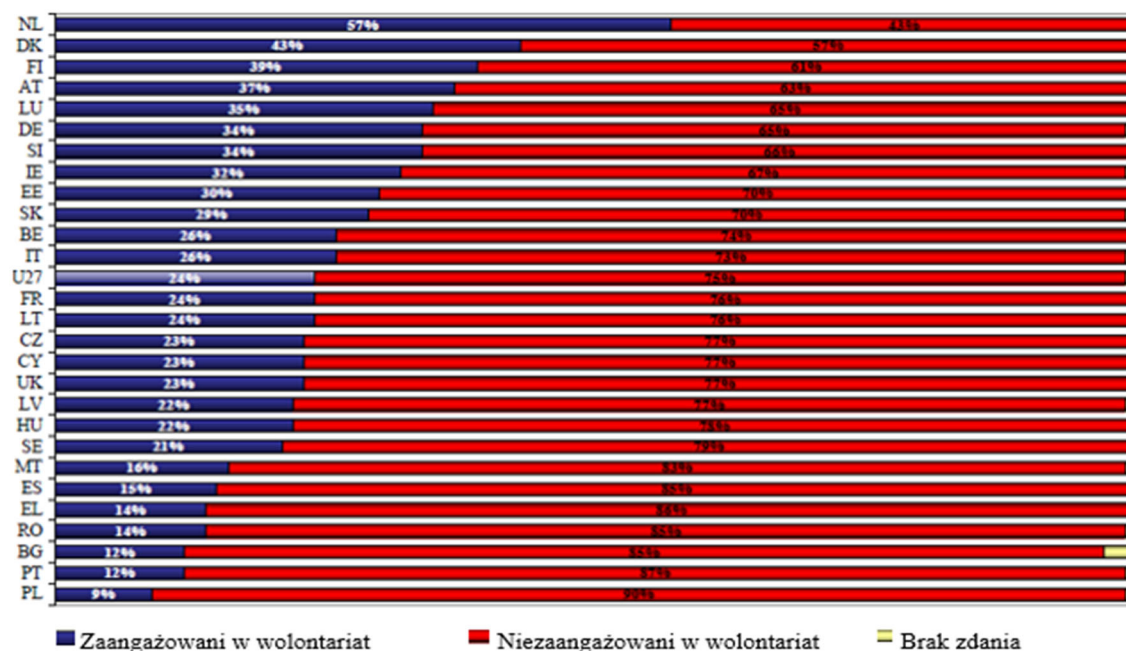
⁴⁹⁴ *Wolontariat w 2016 r.*, Warszawa 2017, s. 11.

⁴⁹⁵ Osoby starsze częściej natomiast angażują się w Uniwersytety Trzeciego Wieku, jako formę utrzymania aktywności intelektualnej i życiowej w kręgu rówieśników. Zob.: P. Ziółkowski, *Aktywność obywatelska młodzieży i seniorów na rzecz rozwoju regionalnego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy”, 2018, t. XXXII, nr 2, s. 211-227.

wolontariat angażują się osoby stanu wolnego, bezdzietne i niepracujące (studium lub poszukujące pracy).

Największe wysiłki wolontariuszy kierowane są do najmłodszych potrzebujących. W badaniu przeprowadzonym przez zespół Aldony Małyski ustalono, że jest to najczęściej podejmowana aktywność, o wiele popularniejsza od pomocy osobom wykluczonym i niepełnosprawnym. Najmniej zajmujące okazały się promocja zdrowego trybu życia i animacja kultury⁴⁹⁶. Zdecydowana większość kierowała swoje wysiłki ku lokalnej społeczności.

Niestety, od lat Polska jest na szarym końcu Europy pod względem aktywności wolontariatu. Zebrane w 2011 roku przez zespół Parlamentu Europejskiego dane są pod tym względem bardzo wymowne. Zaprezentowane na wykresie, pokazują stopień odpowiedzi na pytanie: czy angażujesz się w działania wolontariatu w sposób regularny lub okazjonalnie? Nawet na tle ogólnie niskiego poziomu europejskiego, Polska pozostaje wstydliwie na samym końcu tabeli z zaledwie 9% aktywnych wolontariuszy. W porównaniu do najbardziej aktywnego pod względem wolontariatu społeczeństwa holenderskiego (57%) jest to liczba wręcz nie stosownie niska.



Wykres 7. Poziom wolontariatu w państwach Unii Europejskiej w roku 2011.

Źródło⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ A. Małyska, H. Kołaszewska, I. Łagodzińska, *Studenci pedagogiki WSiE...*

⁴⁹⁷ *Volunteering and Intergenerational Solidarity. Report*, Bruksela 2011, s. 7.

Poszukiwanie przyczyn tego stanu rzeczy prowadzi do wniosku, że obecnemu niskiemu stopniowi zaangażowania społecznego w wolontariat winny jest poprzedni ustrój. Zauważył to zespół pod kierownictwem Magdaleny Arczewskiej, który w 2011 roku zauważył w dokumencie *Długofalowa polityka rozwoju wolontariatu w Polsce*⁴⁹⁸: „Choć w okresie realnego socjalizmu postawy obywatelskie były oparte na samopomocy i poczuciu jednoczenia się przeciw działaniom władz państwowych, to, paradoksalnie, pojęcia takie, jak „praca społeczna” czy „praca ochotnicza”, zdezuuowały się. Pokolenie Polaków, którzy w okresie PRL przymusowo realizowali czyn społeczny, w dużym stopniu naznaczone jest piętnem wycofania na rzecz wspólnoty”⁴⁹⁹. Te swoiste traumy i zniechęcenie⁵⁰⁰ przenoszone jest na następne pokolenia przede wszystkim przez przykład wycofania⁵⁰¹ (tu warto przypomnieć słowa Seneki, w których zwracał uwagę, że przykład jest skuteczniejszy od słów). Tych postaw nie potrafią zmienić także system państwowy i szkolny, o czym świadczy z jednej strony rażąco niska frekwencja w wyborach do samorządów szkolnych (także „odziedziczona” po rodzicach i ich doświadczeniu życia w państwie komunistycznym) oraz niski stopień aktywności w wolontariacie⁵⁰². W przeciwieństwie bowiem do rozwiązań stosowanych w części państw zachodnich, w tym w Stanach Zjednoczonych, wolontariat nie jest bowiem stałym praktycznym elementem edukacji⁵⁰³, ale aktywnością pozaszkolną. Nie jest więc aktywnością rozumianą świadomie i praktykowaną, ale zaledwie zarysowaną i, jak pokazują statystyki, popularną głównie wśród młodzieży.

Elementem zachowań obywatelskich jest także patriotyzm gospodarczy. Jest on formą wspierania rodzimej gospodarki za pomocą dokonywania wyborów konsumenckich w sposób preferujący wyroby rodzimego przemysłu. Tradycje tego nurtu

⁴⁹⁸ *Długofalowa polityka rozwoju wolontariatu w Polsce*, pod red. M. Arczewskiej, Warszawa 2011.

⁴⁹⁹ *Ibidem*, s. 13-14.

⁵⁰⁰ Badania prowadzone w państwach postsocjalistycznych wskazują na to, że skojarzenie wolontariatu z przymusowymi świadczeniami pracy (tzw. prac społecznych, czynów itp.), wpływające na wypaczone rozumienie wolontariatu, jest powodem, dla którego wolontariat rozwija się tak powoli i mozolnie. Zob. np.: A. Savicka, Juknevičius S., *From restitution to innovation: Volunteering in Post-Communist Countries*, [w:] *The values of volunteering: cross-cultural perspectives*, pod red. P. Dekkera i L. Halmana, New York 2012, s. 127-142.

⁵⁰¹ Tu warto przytoczyć przykład braku zaangażowania rodziców w komitety rodzicielskie w szkołach. W przeciwieństwie do systemów szkolnictwa zachodniego, polskie rozwiązania nie propagują tej aktywności jako wolontariatu. Jest to z jednej strony różnica kulturowa, z drugiej obserwowany jest też brak woli do wprowadzania zmian. Szerzej: A. Chojnacki, *Wolontariat w Polsce*, 2012, dostęp pod adresem: <https://zwierciadlo.pl/psychologia/relacje-spoeczne/wolontariat-w-polsce> [dostęp: 28.12.2020 r.]

⁵⁰² M. Zahorska, *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji*, [w:] *Reformy społeczne. Bilans dekady*, pod red. M. Rymczy, Warszawa 2004, s. 153-193.

⁵⁰³ E. Pająk-Ważna, *Wolontariat w USA – idea pragmatyczna (i) czy polityczna?*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje”, 2011, nr 4, s. 87-94.

wywodzą się z początków rewolucji przemysłowej w XVIII wieku i rozwoju krajowych możliwości produkcyjnych w XIX wieku. W przypadku Polski o patriotyzmie gospodarczym mówi się głównie od roku 1918, czyli od odzyskania niepodległości, ale już w czasie rozbiorów grupy o nacechowaniu narodowym wskazywały na zasadne i korzystne nabywanie towarów u wytwórców i handlarzy polskich, nie zaś niemieckich, austriackich, rosyjskich czy żydowskich⁵⁰⁴.

Patriotyzm gospodarczy w okresie nasilania się procesów globalizacyjnych, które w kontekście gospodarczym oznaczają dominację ponadnarodowych konsorcjów i korporacji⁵⁰⁵, a więc de facto międzynarodowość pieniądza⁵⁰⁶, jest szczególnie ważna. Ochrona własnego rynku oznacza bowiem, że gospodarka narodowa nie będzie drenowana z pieniędzy przez firmy zagraniczne. Dominacja uznanych marek w handlu detalicznym, przede wszystkim o kapitale zagranicznym, zagraża stabilności wewnętrznego rynku państwa i odpływowi funduszy za granicę. Przeciwdziałanie temu jest więc żywotną koniecznością dla państwa i jego budżetu⁵⁰⁷.

Postawa taka wpływa także na jednostkę. Określa się, że patriotyzm gospodarczy, jako postawa osobista, przyczynia się do zwiększenia identyfikacji z państwem i krajem oraz wspiera potrzebę budowy więzi i tożsamości⁵⁰⁸. Jako pokojowa forma manifestowania patriotyzmu w sytuacji, w której od niemal osiemdziesięciu lat Polska nie była targana wojnami, jest więc formą realizacji jednej z podstawowych potrzeb człowieka, a tym samym pełni funkcję stabilizującą. Świadomość konsumencka jest także kwestią wyboru, który to wybór jest podstawowym prawem jednostki w realiach systemu kapitalistycznego.

Etnocentryzm konsumencki jest kształtowany nie tylko przez szkołę, ale także przez podmioty gospodarcze, w których interesie leży. Promowany jest jako logiczny sposób polepszenia sytuacji gospodarczej kraju, a więc też sytuacji samego

⁵⁰⁴ K. Włodarczyk, *Globalizacja a patriotyzm ekonomiczny polskich konsumentów*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2015, nr 214, s. 64-75.

⁵⁰⁵ Poza tym niesie też inne znaczenia wpływające z wpływu na gospodarkę. Jak pisze Joseph Stiglitz, globalizacja jest też procesem integracji narodów opartym na zmniejszaniu kosztów transportu i zwiększaniu mobilności jednostek. Zob.: J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, Warszawa 2004, s. 25-27.

⁵⁰⁶ Na marginesie należy wspomnieć o słynnym zdaniu Napoleona Bonaparte, że „kapitał nie ma ojczyzny”. Twierdził on, że pieniądz i jego depozytariusze – bankierzy – są „ponadnarodową szajką”. XXI wiek i wpływ, jaki globalna sieć finansowa może wywierać na konkretne kraje, prowadzą do zmiany tego paradygmatu postrzegania roli pieniądza w życiu politycznym także na poziomie międzynarodowym. Zob. np.: K. Popławski, *Kapitał ma narodowość: obawy w Niemczech wobec chińskich inwestycji*, „Komentarze Ośrodka Studiów Wschodnich im. Marka Karpia”, 2017, nr 230, s. 1-8.

⁵⁰⁷ K. Włodarczyk, *Globalizacja a patriotyzm ekonomiczny...*

⁵⁰⁸ Ł. Skoczylas, *Patriotyzm konsumencki: próba spojrzenia socjologicznego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 2013, z. 4, s. 215-225.

konsumenta⁵⁰⁹. Jest również ruchem oddolnym świadomych obywateli⁵¹⁰. Nie zawsze wybór zgodny z tym trendem jest możliwy czy atrakcyjny dla konsumenta, na skutek braku konkretnych krajowych wyrobów lub ich niesatysfakcjonującej jakości, stąd też wynikają duże rozbieżności i trudności w pomiarze socjologicznym tych zachowań. Pojawiają się także krytyczne uwagi czy przemyślenia na temat tego trendu⁵¹¹.

W kontekście młodzieży i jej podejścia do patriotyzmu konsumenckiego należy wspomnieć także o roli marek w samokreowaniu się jednostki w społeczeństwie konsumenckim. Tworzenie własnego „ja” jednostki odbywa się poprzez relację występującą pomiędzy możliwościami konsumowania a oczekiwaniami w stosunku do tego procesu. Wybór jako prawo konsumenta i jednostki pozwala na dokonywanie autonomicznych decyzji⁵¹², a styl życia w konsumpcji nakazuje posiadać jak najwięcej i jak najlepszych rzeczy⁵¹³ – obydwa te elementy tworzą podstawę pod zaistnienie konkretnych produktów i marek uznawanych za lepsze lub gorsze. Stratyfikacja ta, jako element uznany społecznie, jest składową identyfikacji i hierarchizacji jednostki w społeczeństwie⁵¹⁴. Młodzież jest szczególnie zagrożona z uwagi na wysoką podatność na ocenianie przez środowisko, na które duży wpływ ma posiadanie dóbr. Rola młodzieży w konsumpcyjnym świecie potwierdzana jest wciąż rosnącą wartością rynku dedykowanych jej produktów i usług⁵¹⁵. Konsumpcja wśród młodzieży, szczególnie wobec niemożliwości zaspokojenia potrzeb przez rodzinę, tworzyć może zachowania patologiczne⁵¹⁶.

Łukasz Skoczylas napisał: „Czy więc patriotyzm ekonomiczny bliższy jest postawie „starego” czy „nowego” patriotyzmu? Jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie

⁵⁰⁹ A. Śleszyńska-Świdarska., *Zachowania polskich konsumentów w warunkach globalnego kryzysu gospodarczego*, praca doktorska na Uniwersytecie w Białymstoku pod kier. dr hab. J. Borowskiego, Białystok 2017, s. 53-54.

⁵¹⁰ W. Świder, *Patriotyzm konsumencki – oddolna inicjatywa odbudowy kapitału polskiego*, „Pieniądze i Więź”, 2016, nr 1, s. 7-16.

⁵¹¹ R. Krzemień, *Patriotyzm ekonomiczny – droga do wzmocnienia gospodarki czy droga donikąd?*, „Civitas Hominibus. Artykuły – Dyskusje – Eseje”, 2019, nr 14, s. 63-75.

⁵¹² Zygmunt Bauman napisał, że „nakaz dokonywania samodzielnych wyborów i uznawania każdego działania za skutek samodzielnego, swobodnego wyboru z całą pewnością nie jest już kwestią swobodnego wyboru”. Oznacza to, że sama kwestia dokonywania wyborów nie jest już kwestią wyboru, ale koniecznością, a przez to stała się niewolą: Z. Bauman, *Przemyślenia o życiu*, Kraków 2007, s. 36-37.

⁵¹³ Na ile jest to wynikiem przekształceń świata w wyniku piętnastowiecznej reformacji i wynikającej z niej sekularyzacji omawia B.S. Gregory w cytowanej już pozycji *Niezamierzona reformacja*.

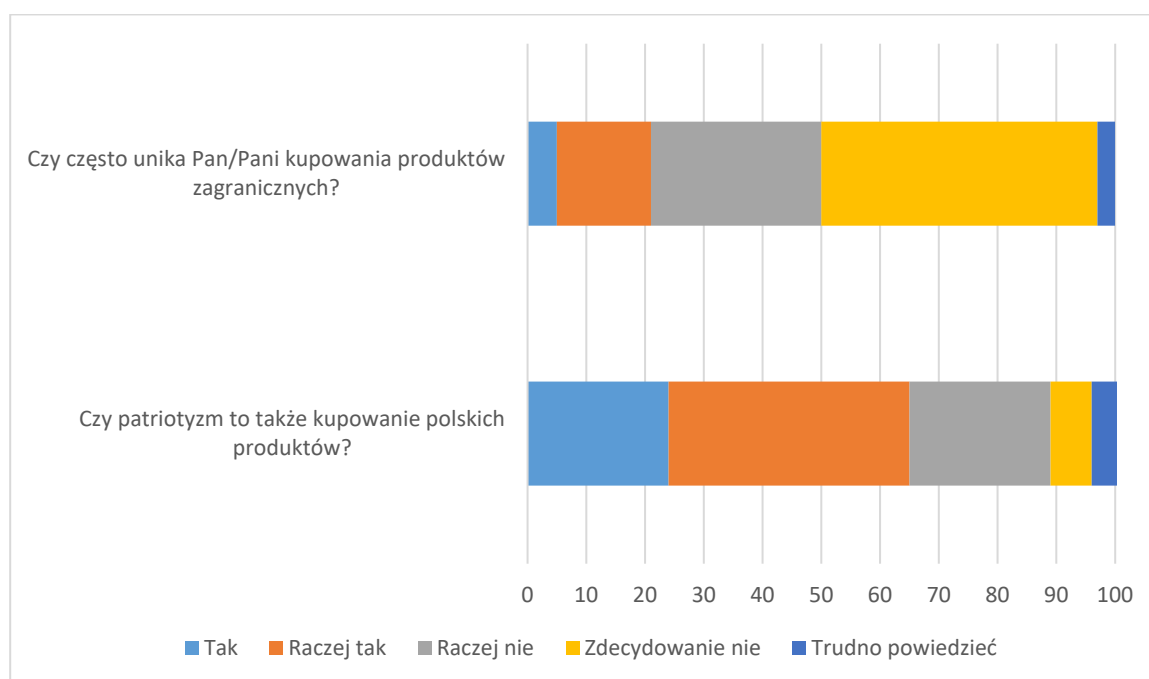
⁵¹⁴ J. Mizińska, *Autokreacja – utopia samego siebie*, „Ethos”, 2014, nr 3, s. 247-260.

⁵¹⁵ M. Niesiołędzka, *Dzieci i młodzież jako konsumenci. Wyzwania i zagrożenia*, [w:] *Kultura konsumpcji – wartości, cele, dobrostan. Psychologiczne aspekty zjawiska*, pod red. A.M. Zawadzkiej, M. Niesiołędzkiej i D. Godlewskiej-Werner, Warszawa 2014, s. 99-117.

⁵¹⁶ E. Szafrąńska, J. Szafrąński, *Konsumpcja a przestępczość nieletnich*, „Journal of Modern Sciences. Health Sciences”, 2012, no 5, p. 7-13.

nie można udzielić, można jednak domniemywać, że prawda leży pośrodku. Generalizując, możemy więc wyobrazić sobie starszych ludzi kupujących lodówkę Polar po to, aby wspomóc polski przemysł, i nieco młodszych kupujących ubrania Arkadiusa, aby odzieżą polskiego projektanta skutecznie wyróżnić się na tle znajomych z garderobami od Toma Forda czy Donatelli Versace”⁵¹⁷. Czy jednak na pewno można wyobrazić sobie taką sytuację?

Przytoczone przez Katarzynę Włodarczyk badania prowadzone od roku 1994 do 2013 wskazują, że jest ot raczej myślenie życzeniowe. Już pierwsze badania wykazały, że etnocentryzm gospodarczy jest mało popularny wśród osób młodych. Występują tu wszakże różnice pod względem rodzaju produktów, podobnie jak w całej populacji – większość konsumentów preferuje polskie produkty spożywcze, natomiast wyroby przemysłowe cieszą się mniejszym zaufaniem. Ogólnie dla całości populacji stwierdzono przewagę deklaratywności patriotyzmu gospodarczego nad rzeczywistymi zachowaniami⁵¹⁸.



Wykres 8. Patriotyzm gospodarczy Polaków w roku 2018 (dane w %).

Źródło⁵¹⁹.

⁵¹⁷ Ł. Skoczylas, *Patriotyzm konsumencki: próba spojrzenia socjologicznego...*, s. 220.

⁵¹⁸ K. Włodarczyk, *Globalizacja a patriotyzm ekonomiczny...*

⁵¹⁹ *Komunikat z badań – Patriotyzm Polaków*, Warszawa 2018, s. 7, 9.

Wyniki te potwierdza badanie Centrum Badań Opinii Społecznych z 2018 roku – w jego świetle przekonania nie idą w parze z wyborami konsumenckimi – przy 25% osób zdecydowanie wskazujących na to, że wybieranie polskich produktów świadczy o patriotyzmie i ok. 40% raczej zgadzających się z tym poglądem, tylko 5% zdecydowanie często, a niecałe 15% dość często powstrzymuje się przed zakupem wyrobów zagranicznych. Nawet biorąc pod uwagę, że średnio liczba osób w wieku 15-29 lat w Polsce wynosi około 25% w latach 2016-2019, sumarycznie okazuje się, że niewielu młodych Polaków rzeczywiście przejmuje się takimi pojęciami jak patriotyzm gospodarczy⁵²⁰.

Postawy i aktywność obywatelską polskiej młodzieży ocenić należy, niestety, nisko. Na skutek splotu wielu czynników – od nieefektywnego sposobu nauczania obywatelskiego, przez zaszłości historyczne, po wpływy współczesnych tendencji społecznych młodzież i młodzi ludzie prezentują niski poziom odpowiedzialności obywatelskiej i zaangażowania w sprawy państwa i swojej okolicy. Choć wiedza teoretyczna z pewnością ma jakieś przełożenie na to, co i jak widzą oraz czynią młodzi ludzie, w większości pozostaje ona jednak nierealizowaną w praktyce teorią. Większość form aktywności obywatelskiej i patriotycznej pozostaje w sferze deklaracji, nie mając przełożenia na rzeczywiste działania. Choć więc treści zawarte w programach nauczania mogą być postępowe i wpisywać się z postulaty zawarte w *Długookresowej Strategii Rozwoju*, to na dekadę przed urzeczywistnieniem wypracowanego ideału nie można stwierdzić, by społeczeństwo polskie przybliżało się do niego. Obywatelskość i aktywność są traktowane jeśli nie jako przeszkoda do nowoczesnego życia w dobrobycie, to w najlepszym razie jako zaszłości tradycji.

To, co uznaje się za cnoty obywatelskie – uczestnictwo w wyborach, płacenie podatków, służba i oddanie życia w walce, działalność w wolontariacie czy dążenie do nabywania krajowych produktów – traci na znaczeniu przede wszystkim na skutek ekonomicznych trudności życia. Warunki gospodarcze życia w Polsce, zwłaszcza zestawione z poziomem życia w lepiej rozwiniętych państwach Zachodu stanowią czynnik zniechęcający do aktywnego brania udziału w życiu społecznym⁵²¹. Także na

⁵²⁰ Warto zapoznać się z wynikami badań prowadzonych dla poszczególnych sektorów gospodarki, np.: S. Urban, *Lojalność i konsumencki patriotyzm a działalność przemysłu mięsnego*, „Gospodarka Mięsna”, 2011, nr 63, s. 22-24; także: D. Woźny, *Uwarunkowania zachowań młodych konsumentów na rynku mebli*, praca doktorska na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu pod kier. prof. dr hab. E. Ratajczak, Poznań 2012.

⁵²¹ A. Belowski, *Po co i jak uczyć patriotyzmu?*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2017, nr 4, s. 105-125.

poziomie europejskim poziom poczucia obywatelskiego młodych Polaków – i Polaków w ogóle – jest niewielki, o czym świadczą niskie frekwencje w wyborach do Parlamentu Europejskiego.

Wątpliwą pociechą jest to, że Polska znajduje się w grupie krajów, które trapią podobne problemy. Problemy te są efektem wieloletniego skażenia komunizmem, który w znacznym stopniu przyczynił się do degradacji i zdeprecjonowania takich pojęć, jak dobro wspólne, praca społeczna, wolontariat i aktywność obywatelska. Pokutujące przekonania o tym, że pojedynczy głos nie liczy się w wyborach czy o tym, że dobro wspólne jest dobrem niczym jeszcze długo będą pokutowały w polskiej świadomości.

3.4. Perspektywy rozwoju edukacji obywatelskiej w Polsce

Przechodząc w tym rozdziale od przemian edukacji obywatelskiej w III Rzeczypospolitej, przez programy edukacji obywatelskiej obecne we współczesnej polskiej szkole, nie można pominąć milczeniem przyszłości, tej bliższej i dalszej, jaka czeka polską edukację obywatelską w XXI wieku. Zagadnienie to, choć ocierające się o publicystykę, jest jednak istotne, ponieważ pozwala wskazać, ponownie, błędy polskiej edukacji obywatelskiej oraz jej rozwój na tle innych państw, zwłaszcza tak zwanych starych demokracji. Rozważywszy także problemy aktywności obywatelskiej polskiej młodzieży, którą uznać trzeba za niską w stosunku do aktywności jej rówieśników w państwach rozwiniętych, należy zainteresować się mechanizmami i perspektywami jej zwiększenia w przyszłości.

Jako jeden z elementów edukacji obywatelskiej, patriotyzm jest nauczany w polskiej szkole daleko częściej i efektywniej niż postawy obywatelskie. Dane zaprezentowane we wcześniejszym podrozdziale – tak teoretyczne (liczba treści patriotycznych w programach nauczania), jak praktyczne – wskazują, że patriotyzm jest najważniejszym elementem polskiej edukacji obywatelskiej. Istnieje jednak obawa, że nauczany jest on w sposób niewłaściwy i jeśli nie destrukcyjny, to co najmniej szkodliwy tak dla państwa, jak narodu i jednostek. Tak mocne stwierdzenia mają jednak swoje uzasadnienie.

W świecie, w którym ścierają się ze sobą dwa wielkie prądy – narodowy i globalny – patriotyzm ma dwie drogi. Pierwszą jest zanik patriotyzmu, jako postawy oddania ojczyźnie, stanowiącej państwo narodowe. Jest to konsekwencja upowszechniania się wspólnego stylu życia w różnych państwach, daleko idącej uniwersalizacji kultury

(kultura narodowa staje się kulturą ludową, utożsamianą ze skansenem) oraz rozpowszechnienia wspólnego języka komunikacji. Droga globalistyczna oznacza roztopienie się narodu w masie ponadnarodowej oraz formowanie superpaństw, w których państwa członkowskie stopniowo tracą swoje uprawnienia na rzecz rządu związkowego zarządzającego kontynentem lub światem⁵²².

(Jedną z konsekwencji tej drogi jest rozszerzanie się kryzysu tożsamości jednostek. Oderwanie od korzeni narodowych i wpisanie jej w wielomilionową społeczność o uśrednionych wartościach powoduje spadek poczucia własnej identyfikacji, a tym samym rozwija się zagubienie⁵²³).

Drugą drogą jest wzrost patriotyzmu, jako odpowiedzi na zagrożenie ponadnarodowym uniwersalizmem. Patriotyzm jest w tej drodze środkiem zachowania świadomości, wartości i tożsamości, a jednocześnie istnienie państwa i narodu staje się kotwicą w niejasnym świecie i pewnym punktem odniesienia. Patriotyzm nie oznacza przy tym odrzucenia obiektywnych korzyści płynących z globalizmu, tak samo jak globalizm nie oznacza odrzucenia tradycji narodowych. Patriotyzm jednak, jako zbiór wartości historycznych określonej społeczności narodowej, zachowuje te wartości, podczas gdy globalizm rozpuszcza je w wielkim tyglu (byłych) narodów⁵²⁴.

Zachowanie wartości narodowych oraz swoistej metody życia powszechnego, wypracowanej przez konkretny naród, a przecież do dziś obiektywnie różniących się pomiędzy narodami choćby sąsiadującymi ze sobą⁵²⁵, jest więc zasadniczym elementem przetrwania ducha narodowego i zachowania odmienności. Propagowanie i obrona patriotyzmu i ojczyzny mogą mieć jednak niewłaściwy przebieg i niekorzystne konsekwencje.

⁵²² A. Sepkowski, *Globalizm: wizje i projekty państwa globalnego*, „Athenerum. Polskie Studia Politologiczne”, 2019, nr 62, s. 127-145.

⁵²³ W. Oleszak, K. Wenta, *Wybrane problemy kształtowania się tożsamości regionalnej i lokalnej – aspekt historyczny i socjologiczny*, „Edukacja Humanistyczna”, 2014, nr 1, s. 251-252.

⁵²⁴ P. Skrzydlewski, *Globalizm a naturalne kręgi ludzkiego życia*, „Człowiek w Kulturze”, 2013, nr 23, s. 161-208.

⁵²⁵ Posługując się terminem „metody życia zbiorowego” należy odnieść się do polskiego filozofa i historyka Feliksa Konecznego. Tworząc to pojęcie, miał on na myśli to, że cywilizacja jest metodą życia społecznego, sztancą i kierunkowskazem wiodącym narody przez historię. Wyróżniając siedem cywilizacji, m.in. łacińską, turańską i żydowską, Koneczny zauważył i zaznaczył w ich nazwie specyficzne warunki ich powstania, nie utożsamiał ich jednak z konkretnymi państwami i narodami. Zob.: F. Koneczny, *O ład w historii*, Wrocław 207, s. 23-27; także: F. Koneczny, *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935. Zniżając się z poziomu cywilizacyjnego do narodowego, można także uznać, że każdy naród ma swój własny sposób bycia wpisany w krąg konkretnej cywilizacji. Spoglądając dziś na Polskę, tak zresztą jak przed wiekiem, Koneczny przypisałby ją do cywilizacji łacińskiej, zaś Rosję do turańskiej. Koneczny nie dopuszczał przy tym do mieszania się cywilizacji, wieszcząc przez nie konflikty.

Patriotyzm może mieć bowiem różne oblicza. W przypadku Polski w ciągu ostatnich trzystu lat jej historii większość z nich ujawniła się z całą mocą. Obywatelskość, patriotyzm wojenny, patriotyzm pokojowy państwa wielonarodowego, patriotyzm w dobie totalitaryzmów – wszystkie te koncepcje zaistniały, stanowiąc reakcję na zmiany środowiska bezpieczeństwa Polski oraz sytuacji politycznej. Zwłaszcza dwieście ostatnich lat naznaczone było konfliktami i koniecznością walki zbrojnej, kulturowej lub ideologicznej o wolność ojczyzny, traktowanej jako największe dobro. Okres ten wytworzył także silne antypatie do państw ościennych, zwłaszcza Niemiec i Rosji.

Poczucie konieczności obrony tego, co własne, przed tym, co cudze, stanowi esencję patriotyzmu walczącego. Ten zaś rodzaj patriotyzmu jest sporą częścią treści patriotycznych przekazywanych przez polski program szkolny i podręczniki oparte na założeniach ministerialnych. Choć w sposób oczywisty niemożliwe jest uniknięcie treści odnoszących się do wojny i walki, a także mówienie o bohaterach wojennych, wodzach i bitwach, to jednak jakość i sposób przekazywania tych treści pozostawia wiele do życzenia.

Łukasz Męczykowski⁵²⁶ wskazuje na to, że zagadnienia historyczne, poruszane w kontekście polskich wojen, są silnie zmitologizowane. Przede wszystkim polonocentryczna perspektywa zaburza odbiór treści historycznych, z jednej strony stawiając Polskę w pozycji męczennika lub – z drugiej strony – zbawcy narodów. Najbardziej jaskrawe są w tym przypadku przykłady zaczerpnięte z tematów omawiających przebieg II wojny światowej. Autor wskazuje na zmitologizowanie bezczynności państw zachodnich w trakcie kampanii wrześniowej (Polska ofiarą), a z drugiej strony na czyn zbrojny żołnierza polskiego. Zwłaszcza opisy walk Polaków pod Monte Cassino czy Arnhem stawiają Polaków niezasłużenie na piedestale. Łukasz Męczykowski pisze wprost, że „prawda historyczna przegrywa tu jednak z nawykiem pisanie „ku pokrzepieniu serc””⁵²⁷.

Tego rodzaju narracja sprzyja utwierdzaniu się przestarzałej dychotomii „swój – obcy”. Tego rodzaju patriotyzm jest jednak nieprzystający do wymagań współczesności. Jerzy Bartmiński określił go elementem przestarzałego kompleksu znaczeniowego i wyobrazeniowego, tworzonego i obejmującego coraz większe kręgi, od rodziny przez ród

⁵²⁶ Ł. Męczykowski, *Jak nie mówić dzieciom o wojnie, czyli co kryj podręczniki szóstoklasistów*, „Studia z Dziejów Wojskowości”, 2016, t. V, s. 67-78.

⁵²⁷ Ibidem, s. 77.

po naród⁵²⁸. Archaiczne punkty odniesienia, choć naturalne i zrozumiałe, wzmacniają dychotomię, bardziej szkodząc, niż pomagając. Patriotyzm polski staje się przez nie patriotyzmem szukającym wroga, także wroga wewnętrznego. Tendencja ta jest zła.

Podobnie złą tendencją jest przekształcanie patriotyzmu polskiego z zewnątrzroszczeniowego w wewnątrzroszczeniowy. Jeden z najwybitniejszych polskich historyków, Janusz Tazbir, określił tak przemiany polskiego patriotyzmu na przestrzeni wieków. Patriotyzmem zewnątrzroszczeniowym nazwał tendencję do wymagania od innych państw odwzajemnienia się za pomoc, którą Polska im okazała. Przykłady podał trzy: żądanie pomocy Francji w odzyskaniu niepodległości za odciążenie uwagi Rosji od rewolucji lipcowej 1820 roku powstaniem listopadowym; wymaganie pomocy od USA w zamian za wkład Polaków w tamtejszą wojnę o niepodległość od Imperium Brytyjskiego; błaganie o pomoc w wyzwoleniu spod komunizmu jako podziękowanie dla Zachodu za czyn zbrojny polskiego żołnierza⁵²⁹. Przemiana do patriotyzmu wewnątrzroszczeniowego to mentalny powrót do Rzeczypospolitej szlacheckiej, czyli przekonanie o potrzebie służby dla ojczyzny, ale za słuszną zapłatę. Ma on też drugie oblicze, reprezentowane przez emigrantów zarobkowych. Janusz Tazbir określa to tak: „Dawniej wyjeżdżający na emigrację deklarowali gotowość powrotu, gdyby tylko polityczna czy materialna sytuacja w Polsce uległa radykalnej poprawie”⁵³⁰. Oznacza to, że ojczyzna może być miejscem tylko dobrego życia, które można interpretować też w tej sytuacji jako życie bez poświęcenia.

Tak przedstawiany i propagowany patriotyzm jest patriotyzmem destrukcyjnym. Dokonuje on zniszczeń tak gospodarczych, jak też społecznych. Społecznie powoduje on, że rozpowszechnia się niesłuszne przekonanie, jakoby patriotyzm był przynależny tylko do czasów wojennych i wielkich wyzwań narodowych. Odziera to z patriotyzmu codzienność, pełną pokojowej pracy, dbania o dobro wspólne, w tym przyrodę, płacenie podatków czy uczestnictwo w wyborach. Istotnie, codzienny patriotyzm nie wytrzymuje

⁵²⁸ J. Bartmiński, *Ojczyzny europejskie – duże i małe*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1993.

⁵²⁹ J. Tazbir, *Przemiany polskiego patriotyzmu*, „Nauka”, 2004, nr 1, s. 47-53.

⁵³⁰ Ibidem, s. 52.

porównania do patriotyzmu wojennego, jeśli chodzi o poświęcenie i wagę⁵³¹, a także spektakularność⁵³².

Szukanie wrogów zewnętrznych i wewnętrznych, charakterystyczne dla patriotyzmu wojennego, również nie sprzyja ani dobremu postrzeganiu Polaków za granicami, ani prowadzeniu rozsądnej polityki międzynarodowej, pozbawionej uprzedzeń czy sentymentów, a także niszczy społeczeństwo wewnętrznie. Obecny stan społeczeństwa, rozdartego pomiędzy opcjami politycznymi oraz wiarą lub niewiarą w narodowe prawdy i mity może się jeszcze pogorszyć⁵³³.

Edukacja obywatelska, która powinna zasypywać przepaście, nie robi tego, lub nie robi na tyle efektywnie, by możliwym było pogodzenie zwaśnionych stron w perspektywie najbliższych lat. Pozostaje ona bowiem przede wszystkim kwestią teoretycznego wpajania dużych ilości wiedzy, a nie postaw i wartości. Te znajdują się na końcu listy treści przewidzianych do przekazywania na lekcjach różnych przedmiotów, przede wszystkim wiedzy o społeczeństwie i historii⁵³⁴.

Sama wiedza jednak nie wystarczy do stworzenia społeczeństwa obywatelskiego w takim kształcie, jak wyobrażali sobie je twórcy *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności”*. Możliwość stworzenia przewidzianego w dokumencie społeczeństwa samodzielnego, niezależnego od władzy i aktywnego na różnych poziomach, które umożliwia demokratyczny ustrój państwowy, stawiany jest w wątpliwość już choćby przez sam zwrot przekonań patriotycznych z zewnątrzroszczeniowych ku wewnątrzroszczeniowym. Żądania skierowane w kierunku państwa, a także upatrywanie w firmach kierowanych, choćby częściowo, przez Skarb Państwa, najlepszego, bo najbardziej stabilnego zatrudnienia, nie wskazuje na to, by

⁵³¹ Co však nie oznacza, że młodzież jest zdecydowana, w razie konfliktu zbrojnego, walczyć o kraj, wciąż jednak liczby te oscylują wokół 50%. Zob.: R. Marzęcki, Ł. Stach, *Fakt czy artefakt? Patriotyzm w życiu młodego pokolenia Polaków*, „Acta Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica”, 2014, nr XIII, s. 265-262.

⁵³² Małgorzata Głowska-Sołdatow zwraca także uwagę na to, że język, jakim posługują się mówiący o patriotyzmie jest patetyczny i niepotrzebnie napuszony oraz poważny, a więc dla dzieci i młodzieży zbyt odstręczający. Istotnie treści patriotycznych o lżejszym charakterze w polskiej szkole w zasadzie nie ma. Zob.: M. Głowska-Sołdatow, *Patriotyzm w tekstach dla dzieci w młodszym wieku szkolnym – wybrane konteksty*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, pod red. E.J. Kryńskiej, J. Dąbrowskiej, A. Szarkowskiej i U. Wróblewskiej, Białystok 2009, s. 610-616.

⁵³³ T. Sakowicz, *Meandry socjalizacji i wychowania wobec „nieprzewidywalnej” zmiany społecznej*, [w:] *Trzeźwość i uzależnienia jako wyzwanie duszpasterskie i pedagogiczne*, pod red. K. Linowskiego i M. Jędrzejki, Radom 2012, s. 97-116.

⁵³⁴ V. Kopińska, Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska w Polsce*, Hamburg 2016, s. 64.

społeczeństwo miało się usamodzielnąć, w tym usamodzielnąć ekonomicznie, tworząc podstawowe dla rozwoju gospodarki firmy sektora małego i mikro⁵³⁵.

Janusz Tazbir swój artykuł zakończył interesującym stwierdzeniem: „Cóż zmieni wiek XXI w formule polskiego patriotyzmu? Chyba to, iż miejsce gotowości do śmierci za ojczyznę zajmie zrozumienie faktu, iż powinniśmy uczynić wszystko, aby na polu gospodarczym stać się pełnoprawnymi członkami Unii, którzy będą zdolni do sprostania innym jej członkom. Inaczej, choć zamieszkamy we wspólnym unijnym gmachu, możemy się okazać lokatorami raczej suterren aniżeli wyższych pięter”⁵³⁶. Daje on tym samym sygnał, że najważniejszym elementem rozwoju społecznego, a tym samym edukacji obywatelskiej, powinno być rozwijanie przedsiębiorczości i postaw proaktywnych wśród młodzieży.

Perspektywy polskiej edukacji obywatelskiej przedstawiają się, w mojej ocenie, nieszczególnie. Tendencje społeczne, w tym niska aktywność społeczna i polityczna młodzieży szkolnej i akademickiej, a także utwierdzona pozycja emigracji, jako sposobu na godne i obfitujące w dobra życie, nie wskazują, by dotychczas prowadzone działania miały pozytywny skutek w obszarze budowy rzeczywistego przywiązania do państwa oraz chęci samodzielnego działania na jego rzecz w warunkach demokratycznej wolności do aktywności. Jeśli nie udało się wypracować przywiązania do Polski, ani też postaw proeuropejskich w młodzieży, którą określa się jako Milenialsów, tym bardziej bezskuteczne pozostaną takie próby w stosunku do najmłodszego pokolenia „cyfrowych tubylców”.

Polska szkoła i wychowanie obywatelskie, stając przed wyzwaniem nowoczesności, w tym przede wszystkim globalizacją i rozpuszczaniem kultury polskiej w trendach zachodnich, emigracją i kryzysem tożsamości i poczucia obywatelstwa, wciąż wyposażona jest w narzędzia i metody rodem z XIX wieku, głosząc tezy i hasła również odpowiadające tamtej epoce.

⁵³⁵ Dużą zachętą dla potencjalnych przedsiębiorców byłyby też niskie podatki i brak tak rozbudowanych opłat związanych z samym tylko prowadzeniem działalności gospodarczej, które hamują rozwój przedsiębiorczości. Temat ten pozostaje jednak poza nawiasem niniejszej pracy.

⁵³⁶ J. Tazbir, *Przemiany...*, s. 53.

Rozdział IV. Podstawowe założenia resocjalizacji nieletnich

W rozdziale tym omówione zostaną podstawowe kwestie dotyczące procesu resocjalizacji nieletnich, od krótkiego zarysu historii resocjalizacji, przez regulacje prawne procesu resocjalizacji w prawie polskim i międzynarodowym, po analizę skuteczności podejmowanych działań systemowych. Rozdział ten ma na celu wszechstronne przedstawienie problematyki resocjalizacji, z uwagi na temat pracy, w którym ważną rolę odrywają instytucje wychowawcze i resocjalizacyjne.

Zasadniczym pojęciem dla rozdziału jest pojęcie resocjalizacji. Słowo to jest pochodzenia łacińskiego, składa się z dwu elementów – prefiksu *re* oraz tematu *socialis*⁵³⁷. Połączenie słów „ponownie” i „społeczny” ukazuje najważniejszy element tego pojęcia – oznacza ono działania podejmowane w celu przywrócenia jednostki społeczeństwu, przy czym społeczeństwo rozumiane jest szeroko, jako nie tylko zbiór jednostek, ale także łączące je i działające dośrodkowo (spajająco) prawa, obyczaje, wartości, kultura, role społeczne przypisane jednostkom i wiele innych elementów na co dzień niedostrzegalnych⁵³⁸. W interpretacji procesualnej resocjalizacja jest więc działaniem prospołecznym, skierowanym do jednostki łamiącej w sposób rażący zasady społeczne, mającym na celu wpojenie właściwych sposobów postępowania, postaw, przestrzegania społecznie akceptowalnych norm i wartości oraz umiejętności pełnienia ról społecznych i realizacji własnych potrzeb i pragnień w sposób społecznie akceptowany.

Wynika stąd, że proces resocjalizacji podejmować można tylko na osobach, które się *zdesocjalizowały*, to znaczy na skutek własnych działań usunęły się poza nawias społeczeństwa, jego norm, praw i zasad. Działaniami antyspołecznymi są w tym sensie przestępstwa przeciwko prawu, przeciwko dobrym obyczajom, stanowiące jawne pogwałcenie norm społecznych, zwykle ponawiane w pewnym okresie i świadczące o oderwaniu jednostki od zasad, czyli jej demoralizacji. Demoralizację zdefiniować można, ponownie, dzięki źródłosłowowi łacińskiemu – prefiks *de*, przedrostek o charakterze przeczącym, i temat *moralisatio* – jako stan jednostki charakteryzujący się rozpadem wartości moralnych lub odejściem od nich. Dawniej określenie to tłumaczono też jako zepsucie moralne lub rozprzężenie⁵³⁹. Jak widać, problem demoralizacji powiązany jest

⁵³⁷ „Resocjalizacja” w: *Mały słownik łacińsko-polski*, pod red. J. Korpantego, Warszawa 2001.

⁵³⁸ A. Karwińska, *Pojmowanie kultury*, [w:] *Kultura a rozwój*, pod red. J. Hausnera, A. Karwińskiej i J. Purchli, Warszawa 2013, s. 57-80.

⁵³⁹ N. Czyżykowska, *Problematyka sensu życia u jego kresu*, „Medycyna Paliatywna w Praktyce”, 2016, t. X, nr 2, s. 54-58.

bezpośrednio z naruszeniem systemu wartości moralnych i postępowania etycznego, co czyni z niego problem tyleż społeczny, co filozoficzny, w tym obiekt zainteresowania filozofii społecznej⁵⁴⁰.

Demoralizację uznaje się za wstęp do przestępczości. W tym sensie demoralizacja jest początkiem odejścia od norm społecznych, które kończy się na konfliktach z prawem oraz często wyrokami i procesem resocjalizacji w więzieniach. Świadczą o tym dane przestępczości wśród nieletnich⁵⁴¹. Demoralizacja w doktrynie prawnej przypisywana jest głównie grupie osób nieletnich, popadających w konflikty z prawem i obyczajami na skutek różnych przyczyn. Wskazanie to jest widoczne szczególnie w warstwie językowo-semantycznej – zwykle mówi się bowiem o „demoralizacji nieletnich”, co podkreśla powiązanie demoralizacji z tą grupą wiekową oraz podnosi kwestię konieczności pracy nad nią, by w okresie po osiągnięciu pełnoletności jej członkowie ponownie stali się pełnowartościowymi jednostkami w społeczeństwie.

Problem demoralizacji został ujęty w prawie polskim, jednak podstawowym problemem podnoszącej go *Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*⁵⁴² jest brak ustalenia, czym jest demoralizacja jako taka. Prawodawca określił tylko przejawy demoralizacji nieletnich, wśród których wymienił uchylanie się od obowiązku szkolnego, używanie alkoholu i środków odurzających, nierząd, włóczęgostwo, działalność w grupach przestępczych; a także wskazał na istnienie stopni demoralizacji. Z całą pewnością z ustawy wynika z pewnością, że istnieje wysoki stopień, stanowiący przesłankę do zasadniczych działań sądu rodzinnego, w tym umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym, pozostałe stopnie pozostawione zostały jako domniemane.

Rozwój myśli o demoralizacji nieletnich oraz działań resocjalizacyjnych, zaprezentowany w pierwszym podrozdziale świadczy o tym, jak zmieniało się podejście do resocjalizacji oraz przestępczości nieletnich. Kształtowanie się pojęcia resocjalizacji nieletnich, rozumianej jako działania przywracające nieletnim właściwy system wartości, zgodny z tym akceptowanym społecznie, zajęło kilkaset lat, w trakcie których stopniowo docierano do przekonania, że paradygmat karania zakładający zemstę i odwet prywatno-społeczny jest błędny tak w stosunku do nieletnich, jak też przynajmniej części dorosłych.

⁵⁴⁰ K. Borzucka-Sitkiewicz, *Moralność vs. Demoralizacja – wykorzystanie Treningu Wnioskowania Moralnego w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie*, „Chowanna”, 2006, nr 2, s. 102-108.

⁵⁴¹ M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Demoralizacja i czyny karalne wśród nieletnich – dynamika i rozmiary*, „Resocjalizacja Polska”, 2016, nr 11, s. 145-162.

⁵⁴² Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228, z późn. zm.

Działania resocjalizacyjne podejmowano stopniowo, zauważając, że korzystniejsze i skuteczniejsze od pomsty jest przywracanie społeczeństwu zdrowych moralnie jednostek.

Z uwagi na fakt, że podstawową potrzebą i życiową koniecznością człowieka jest utrzymanie się w sensie biologicznym, a więc zaspokojenie potrzeb bytowych – mieszkania, pożywienia, odpoczynku – a jedynym akceptowalnym społecznie środkiem ich realizacji jest praca⁵⁴³, od wczesnych etapów myśli resocjalizacyjnej stawiano właśnie na jej edukacyjny i usamodzielniający charakter. Posiadanie źródła zarobkowania było i jest traktowane jako sposób uniezależnienia jednostki od pozyskiwania środków drogami nielegalnymi. Praca oraz nauki moralne pod nadzorem kapłanów czy, później, wychowawców stały się podstawą działań resocjalizacyjnych i pozostają nią także dziś.

W rozdziale tym pokazane zostaną także skutki podejmowanych działań resocjalizacyjnych nieletnich, jako przełożenie prawnych uregulowań opieki oraz przyjętych rozwiązań systemowych, programów i metod. Proces resocjalizacji ukazany zostanie także na tle instytucji, w których odbywa się jego pozarodzinna część.

4.1. Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich w Polsce i Europie

Zagadnienie resocjalizacji nieletnich nie jest problemem, który zauważono dopiero w wieku XIX, przestępczość nieletnich istniała bowiem już wiele stuleci wcześniej. Na jej występowanie wpływ miały przede wszystkim warunki życiowe dzieci i młodzieży, będące wypadkową ogólnej sytuacji gospodarczej i poziomu rozwoju cywilizacyjnego. Te same czynniki wpływały również na kary stosowane wobec nieletnich przestępców.

Ogólnie rzecz ujmując, wczesne wieki charakteryzowały się daleko posuniętą brutalnością w stosunku do nieletnich przestępców. Kolejne stulecia, przynosząc postęp w dziedzinie produkcji żywności czy innych dóbr konsumpcyjnych pierwszej potrzeby, zmniejszały potrzebę bezwzględnego i bezlitosnego karania winowajców drobnych kradzieży. Z czasem zaczęto także zauważać, że kary, które miały odstraszać małoletnich przestępców, nie odnoszą skutku. Nawet kara śmierci nie stanowiła bowiem dostatecznego silnego ostrzeżenia wobec widma śmierci głodowej.

Rozwój cywilizacyjny, który będzie dobrze widoczny w tym podrozdziale, doprowadził także w ciągu stuleci do zaobserwowania faktu, że dziecko nie jest małym

⁵⁴³ Kwestię roli pracy w życiu człowieka podnosi także katolicka nauka społeczna. Szczególnie rolę pracy w życiu człowieka akcentował św. Jan Paweł II.

dorosłym, ale człowiekiem we wczesnym stadium rozwoju, o charakterystycznych potrzebach i możliwościach rozwojowych. Konstatacja ta spowodowała wyodrębnienie w życiu człowieka okresu dzieciństwa. Było to także możliwe dzięki stopniowo zwiększającej się przeżywalności dzieci do siódmego roku życia. To także wpłynęło na pojawienie się i podnoszenie wieku absolutnej niekaralności oraz podnoszenie wieku, w którym jednostka odpowiada przed prawem w sposób całkowity i samodzielny.

Setki lat rozwoju społecznego i wzrostu średniego poziomu dobrobytu spowodowały także zmianę paradygmatu kary. Ostateczny przełom w tym zakresie miał miejsce w XIX wieku, gdy kara w systemach prawnych wielu państw przestała pełnić funkcję pomsty społecznej i indywidualnej (wymierzanej przez instytucje władzy w imię poszkodowanego), ale stała się formą odpokutowania win. W ten sposób przestępca przestał być wyrzutkiem do końca swych dni, ale stał się jednostką tylko okresowo wykluczoną ze społeczeństwa, z szansą na poprawę, czyli resocjalizację. Rolę resocjalizacji w stosunku do nieletnich zauważono już wcześniej, jednak zmiany w tym zakresie oraz tworzenie rozwiązań systemowych zajmowało wiele lat.

W rozdziale tym widoczna będzie także wielka rola Kościoła katolickiego oraz inicjatyw prywatnych w dziele resocjalizacji dzieci i młodzieży. Zanim państwo przejęło na siebie obowiązek przeciwdziałania zachowaniom antyspołecznym i przestępczym, to właśnie one realizowały tę misję, tworząc także zręby programów resocjalizacyjnych. Świadczą o tym dzieła takich osób, jak święty Jan Bosko czy Jan Henryk Pestalozzi, którzy wnieśli wielki wkład w rozwój nowoczesnej resocjalizacji nieletnich w duchu poszanowania ich człowieczeństwa i zrozumienia potrzeb rozwojowych.

Prawo zwyczajowe, na jakim opierała się I Rzeczpospolita, za osobę poczytalną i świadomą swoich czynów uznawało człowieka po osiągnięciu siódmego roku życia. Tak niski wiek wiązał się z tradycją wywodzącą się jeszcze z czasów przedpaństwowych. Zarówno starożytności, jak w później w średniowieczu zauważano bowiem, że wiek lat siedmiu wiele zmienia w życiu dziecka – zaczyna się ono żywiołowo rozwijać intelektualnie (poznawczo)⁵⁴⁴ oraz fizycznie⁵⁴⁵, oraz zaczyna być zdolne, i na tym opierali się średniowieczni prawnicy, do rozróżniania dobra od zła⁵⁴⁶. Fakt ten stanął

⁵⁴⁴ F.L. Ilg i in., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*, Gdańsk 2005, s. 43-45.

⁵⁴⁵ I. Momola, *Poziom zdolności motorycznych dzieci w wieku przedszkolnym* „Antropomotoryka”, 2005, nr 31, s. 47-53.

⁵⁴⁶ D. Cipriani, *Children's Rights and the Minimum Age of Criminal Responsibility A Global Perspective: A Global Perspective Children's Rights and the Minimum Age A Global Perspective*, London 2009, s. 75-76.

zapewne u podstaw przekonania, że dzieci w tym wieku powinny zacząć kształcenie pod bacniejszą opieką rodziców – chłopcy ojcowską, dziewczęta matczyną. Symbolicznym aktem przejścia z dzieciństwa w dorosłość były postrzyżyny⁵⁴⁷. Co ciekawe, za wiek sprawny, czyli minimalny potrzebny do zawarcia małżeństwa, uznawano dla dziewcząt dwunasty, dla chłopców zaś piętnasty rok życia. Odzwierciedla to trudną sytuację i wczesną śmiertelność ludzi od okresu wczesnego średniowiecza do oświecenia, wpływającą na konieczność wczesnego wiązania się małżeństwem i płodzenia dzieci.

Uznanie już siedmiolatków za osoby zdolne do odpowiadania za swoje czyny powodowało, że kary wymierzane im za wykroczenia i przestępstwa były niewspółmiernie wysokie do ich świadomości winy. Choć należy wątpić w to, że dzieci dopuszczały się przestępstw karanych „na gardle” – więc egzekucje ich musiały zdarzać się niezwykle rzadko – to jednak ówczesne warunki odbywania kar innych niż kara śmierci nie pozwalały mówić o jakiegokolwiek resocjalizacji. Obraz lochów, przechowany w literaturze i przekazany w kinie, jako zakratowanych cel w podziemiach, pozbawionych wentylacji, światła, jakichkolwiek urządzeń sanitarnych, jest obrazem zasadniczo prawdziwym. Tak samo zresztą jak przeludnienie miejsc odsiadki wyroków i bezkarność strażników. Ewald Dukaczewski rozwijał przy tym ponure wizje, w których kara więzienia do XIX wieku sprzyjała bardziej demoralizacji niż resocjalizacji. W środowisku niedożywionych, chorych, zamkniętych przestępców łatwo było o wzmacnianie postaw antyspołecznych, przekonań o celowości łamania (uznanego za opresyjne) prawa, ale także uprawianie i propagowanie zbrodni. Resocjalizacja nieletnich w takich warunkach nie istniała⁵⁴⁸.

Od karalności dzieci były jednak liczne i znamienne wyjątki. Wskazywane są w tym przypadku statuty praw miast i wsi, które cofały lub znacznie łagodziły kary wobec nieletnich. Do siódmego roku życia dziecko było zupełnie niekaralne, co stanowiło świadectwo zrozumienia potrzeb i ograniczeń wczesnego dzieciństwa w ówczesnym społeczeństwie. Bezwzględna niekaralność dzieci do lat siedmiu oraz złagodzenie podejścia i kar do dzieci pomiędzy siódmym a czternastym rokiem życia wprowadzało powszechne na terenie Polski prawo magdeburskie. Kary ograniczano do chłosty lub „wieszania pod sklepieniem”. Rozpatrywanie każdej sprawy o kradzież wymagało też

⁵⁴⁷ A. Teterycz-Puzio, *Dziecko i dzieciństwo w świetle wybranych źródeł narracyjnych (do XIV w.)*, „Studia Gdańskie”, 2011, nr 28, s. 257-276.

⁵⁴⁸ E.J. Dukaczewski, *Rys historyczny rozwoju opieki nad dzieckiem społecznie niedostosowanym (przestępczym) w Polsce do wybuchu II wojny światowej*, [w:] *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, pod red. K. Pospiszył, Warszawa 1990, s. 173-174.

przyjrzenia się sytuacji materialnej podsądnego. Ból fizyczny miał w przypadku nieletnich szczególne znaczenie wychowawcze⁵⁴⁹. W formie spisanej na ziemiach polskich pierwsze ograniczenie karalności dzieci wnosił *Statut dla Ormian lwowskich*, zatwierdzony przez króla Zygmunta I w roku 1519⁵⁵⁰.

Pierwsze oznaki zmiany podejścia do realizacji kary więzienia pojawiły się w połowie wieku XVI – zmieniał się paradygmat postrzegania więzień i więźniów, choć same początki tego były skromne. Autorem tych zmian był podkanclerzy koronny Jan Ocieski⁵⁵¹, który zawarł je w instrukcji traktowania więźniów skierowanej do starosty rawskiego⁵⁵². W wydanym 18 września 1550 roku dokumencie kanclerz rozważał celowość segregacji więźniów⁵⁵³ oraz prowadzenia działań resocjalizacyjnych: „Przestępcy za występki w prędkości dopełnione, mogą razem siedzieć, bo dla wzajemnej zgryzoty uczucia, mogą sobie poprawić, zwłaszcza jeśli u nich jest skrucha; powtóre: występni zbrodni dowcipnie ułożonej, powinni być rozdzieleni, bo wyszedłszy z więzienia, wydoskonalą się w hultajstwie; po trzecie: nauki duchowne powinny być dawane więźniom, a nad ich obyczajami trzeba mieć baczność”⁵⁵⁴.

Kanclerz Osiecki wyróżniał dwie kategorie więźniów. Pierwszą stanowili „przestępcy za występki w prędkości dopełnione”. Współcześnie do tej grupy zaliczać powinni się przestępcy nieumyślni, przestępcy, którzy dopuścili się czynu zabronionego w afekcie lub w zamiarze nagłym (impulsywnie)⁵⁵⁵. Tę kategorię postrzegał jako zdolną do skruchy i poprawy, a więc do reedukacji. Jej przeciwieństwem byli przestępcy osadzeni za „zbrodnie dowcipnie⁵⁵⁶ ułożone”. Co do możliwości ich poprawy kanclerz nie miał wątpliwości. Zauważał też negatywny wpływ tej grupy na grupę pierwszą, wykazującą skruchę. Rozdzielenie tych dwu grup było więc motywowane chęcią

⁵⁴⁹ M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003, s. 16-18.

⁵⁵⁰ O. Balzer, *Statut ormiański w zatwierdzeniu Zygmunta I z roku 1519*, seria „Studia nad historią prawa polskiego”, t. IV, Lwów 1910.

⁵⁵¹ W roku 1552 Jan Ocieski herbu Jastrzębiec (1501-1563) zostanie kanclerzem wielkim koronnym. Życiorys tego szlachcica to przykład wspaniałej ścieżki kariery od niskich stanowisk do wyżyn władzy w Rzeczypospolitej.

⁵⁵² J. Bieda, *Opieka duchowa w więzieniach Królestwa Polskiego w latach 1815-867 na przykładzie więzienia piotrkowskiego*, [w:] *Nil nisi veritas. Księga dedykowana Profesorowi Jackowi Matuszewskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pod red. M. Głuszaka i D. Wiśniewskiej-Jóźwiak, Łódź 2016, s. 385-400.

⁵⁵³ Segregacja więźniów była oczywista, ale pod względem ich pochodzenia. Szlachcice odbywali karę w innych miejscach, na przykład na wyższych kondygnacjach, niż chłopci.

⁵⁵⁴ C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 103-106.

⁵⁵⁵ J.M. Stanik, *Rodzaje popełnionych przestępstw a różnice osobowościowe ich sprawców*, „Archiwum Kryminologii”, 2008, nr 29-30, s. 193-202.

⁵⁵⁶ Dowcipny, w rozumieniu staropolskim, to „przemyślany”, „obmyślony”, „sprytny”. Najważniejszą postacią w kulturze polskiej, która kierowała się tak rozumianym dowcipem, a więc sprytem i rozumem, był Onufry Zagłoba z *Trylogii* Henryka Sienkiewicza.

umożliwienia powrotu na dobrą drogę tym, którzy zawinili lekko. Pojawienie się kategoryzacji przewin oraz ich różna waga są także widoczne w użytym języku – „występki” i „zabrodnie” należą do różnych grup przestępstw, tak semantycznie, jak z punktu widzenia prawa.

Wprowadzona została także forma resocjalizacji. Stosowano do tego przede wszystkim nauki religijne, jako ówczesnie najsilniej oddziałujące na moralność i regulujące zachowania człowieka. Do tego przewidziany został również nadzór nad „obyczajami” więźniów. Te pierwociny działań resocjalizacyjnych, nieśmiało jeszcze i wprowadzane etapami, dały podwaliny do rozwoju więziennictwa i resocjalizacji.

Co interesujące, ten sam podkanclerzy Jan Ocieska wskazał sposób postępowania z nieletnimi, odpowiadając w tym samym roku w liście do Sądu Grodzkiego Krakowskiego na zapytanie o celowość wymierzenia kary śmierci dwunastoletniemu chłopcu. Podkanclerzy, z wykształcenia prawnik, napisał wprost: „Pytacie się waszmość, czy odebrać gardło opryszcz co ma lat dwanaście, i piszecie, że ma głowę na złe. Ja waszmość odpowiadam moje myślenie, że kiedy on jeszcze lepak nie może wybrać żony, jeszcze za zupełnego człowieka mieć go nie można. Lecz poprawić go batogiem należy. Oddać go radzę do szkoły Panny Maryi, a on nauczywszy się, co jest złe, będzie się kajał i jego głowa będzie dobra”⁵⁵⁷. W ten sposób utwierdził on przekonanie, że kara śmierci nie pełni w stosunku do nieletnich funkcji wychowawczej. Zwraca on przy tym uwagę, że w przypadku nieletnich najważniejsza jest „naprawa głowy”, czyli przywrócenie właściwej hierarchii wartości i postaw nieletniemu, a mówiąc współcześnie – resocjalizacja.

Trzy dekady później nastąpiła pierwsza zmiana prawa zwyczajowego, nadającego prawa i obowiązki osoby dorosłej dzieciom siedmioletnim. *Statut litewski* wydany w roku 1588 za pełnoprawne i samodzielne osoby uznawał szesnastolatków. Był to także warunek poczytalności, a więc świadomości istnienia prawa i kar obowiązujących za łamanie jego postanowień. Co ciekawe, *Statut* ustanowił jeden wyjątek od reguły, którym była recydywa osób nieletnich. Kilkukrotnie złamanie prawa, głównie w obszarze przywłaszczenia i kradzieży, powodowało uznanie przedwczesnego rozwoju, a więc karalność. Zniesiono jednak przy tym karę śmierci dla nieletnich – za wyjątkiem recydywistów, choć i w tym przypadku nie była ona obowiązkowo zasądzana, a jedynie fakultatywna – zamieniając ją na kary fizyczne, pracę przymusową na rzecz

⁵⁵⁷ M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów resocjalizacji...*, s. 19.

poszkodowanego lub obowiązek wynagrodzenia szkody z własnego majątku. Sędzia był wyłącznie rozpatrującym postępowanie oraz wymierzającym karę z przewidzianego przez prawo katalogu, a także dokonywał wpisu do rejestru karnego⁵⁵⁸.

Szesnastowieczne zmiany w prawie karnym w stosunku do nieletnich nie wprowadziły zasadniczej rewolucji, ale utwierdziły łagodzone obyczaje, ujmując je w formę przepisu prawa. Bezwzględna niekaralność dzieci do lat siedmiu oraz odejście od karania „na gardle” przestępców do lat czternastu stanowiły znaczny krok naprzód w stosunku do nieletnich wstępujących na drogę występku. Jednocześnie zwiększenie świadomości dotyczącej odbywania kary pozbawienia wolności pozwoliło odseparować nieletnich, którzy zwykle popełniali wykroczenia pod wpływem chwili lub bezwzględnej potrzeby życiowej, od tych jednostek, których wpływ w trakcie odbywania kary mógł być szkodliwy dla młodych ciał i umysłów. Ochrona ta umożliwiała jednocześnie podjęcie skutecznych działań reedukacyjnych opartych o nadzór i praktyki religijne.

Granica pełnej odpowiedzialności prawnej za czyny została przesunięta do dziś obowiązujących osiemnastu lat w roku 1778 i potwierdzona w roku 1794 przez, kolejno, Andrzeja Zamoyskiego i króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Opracowane przez nich projekty kodeksów karnych nie tylko podnosiły wiek odpowiedzialności do osiemnastu lat, ale także przewidywały niższe kary za przestępstwa popełnione przed osiągnięciem pełnoletności. Wyjątkiem było zabójstwo popełnione przed osiągnięciem wieku dojrzałości prawnej, które nie zwalniało z odpowiedzialności i kary, także najwyższego jej wymiaru⁵⁵⁹.

Jedną z możliwych reakcji na przestępstwa nieletniego było skierowanie go do domu poprawczego, o czym pisał już podkanclerzy Ocieska. Były to instytucje reedukacyjne i opiekuńcze, pełniące ważną społecznie rolę w stosunku do bezdomnych nieletnich. Włóczęgostwo i żebractwo były ówczesnie jednymi z największych problemów społecznych, o dużym nasileniu zwłaszcza w miastach⁵⁶⁰. Także wsie nie były od niego wolne.

Prawdopodobnie już w wieku XIII przy kościołach coraz bardziej rozbudowywanej w Polsce sieci parafialnej tworzone były małe jednostki opiekuńcze. Choć warunki oferowane przez nie trudno uznać za doskonałe, zawsze były one lepsze

⁵⁵⁸ Ibidem, s. 18.

⁵⁵⁹ S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Opole 2013, s. 13.

⁵⁶⁰ M. Surdacki, *Kościelna opieka społeczna w wielkopolskiej czyści diecezji poznańskiej w okresie potrydenckim*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1989, t. XVI-XVII, n 1, s. 53-68.

od życia na ulicy. Już u Jana Długosza znajdują się fragmenty, w których opisuje on założenie i działanie schronisk, w których tymczasowy dach i pożywienie znajdowali także nieletni. Niektóre fundowane były głównie z myślą o „wyrzuconych młodych”, by tam znaleźli wychowanie⁵⁶¹. W zasadzie do wieku XX prowadzenie instytucji pomocowych dla nieletnich było domeną duchowieństwa wszystkich wyznań. Instytucje te były miejscami, które pomagając w utrzymaniu życiowego minimum, przeciwdziałały szerzeniu się patologii i przestępczości wśród dzieci i młodzieży.

Szybko dokonał się też podział na domy poprawcze i domy opiekuńcze. Pierwszy przytułek o funkcjach wychowawczych prowadziło w Gdańsku od 1629 roku Bractwo św. Brunona. Siedem lat później, w roku 1636, w Mokotowie koło Warszawy zainicjowano działalność świeckiego Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci, działającego pod specjalną uwagę króla Władysława IV⁵⁶². W ośrodkach tych pracowano nad poprawą moralną oraz zwiększeniem szans życiowych nieletnich poprzez nauczanie zawodów⁵⁶³.

Pod kierownictwem ks. Piotra Gabriela Baudouin, francuskiego misjonarza należącego do Zgromadzenia św. Wincentego á Paulo, przy Szpitalu Podrzutków im. Dzieciątka Jezus w Warszawie założony został dom poprawczy. Od 1732 roku obejmował on opieką nieletnich zdemoralizowanych, przejawiających złe nawyki i skłonności przestępcze. Stosowano dostępne ówczesne metody pracy wychowawczej – pracę, naukę zawodu i modlitwę. Uczestnictwo we wszystkich elementach rozkładu dnia było obowiązkowe⁵⁶⁴.

Pierwszym domem poprawczym dla szczególnie trudnych małoletnich i występnych dorosłych (nie przestępców) była fundacja biskupa Rostkowskiego – Dom Poprawy. Powstał on w Warszawie w roku 1736. Celem fundacji było stworzenie miejsca poprawy moralnej dla różnych „złych, krnąbrnych, swawolnych, zalotnych, niewiernych, pijanic, próżniaków, (...) hultajów niespokojnych, ludziom się naprzykrzających, przy czym tak dla dzieci, jak też dla dorosłych, których w domu ukarać i naprawić nie mogą”⁵⁶⁵. Podopieczni osadzeni byli w ośmiu zakratowanych celach, a reedukacja

⁵⁶¹ M. Kolankiewicz, *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci ks. G.P. Baudouina*, Warszawa 1997, s. 6.

⁵⁶² F. Walczakiewicz, *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka Historia Kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898, s. 7-14.

⁵⁶³ M. Bąk, *Podstawy prawne regulujące funkcjonowanie schroniska dla nieletnich i zakładu poprawczego*, [w:] *Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy dla Dziewcząt w Falenicy 1959-2014. Monografia placówki*, pod red. T. Gracy i K. Dziurzyńskiego, Józefów 2014, s. 11-18.

⁵⁶⁴ Ibidem, s. 11.

⁵⁶⁵ M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów...*, s. 17.

odbywała się za pomocą różg, chłodu, kar cielesnych, ograniczenia ruchu ciała, zamknięcia w ciemnicy oraz zakazu rozmów.

Do końca wieku XVIII, a więc także do końca istnienia I Rzeczypospolitej, nurty oświeceniowe przyniosły do Polski przekonanie o konieczności wzmożenia działań opiekuńczych wobec nieletnich zagrożonych ubóstwem, włóczęgostwem, przestępczością oraz szeroko rozumianym wykluczeniem społecznym. Rozumiano już rolę rozwijania jednostki i zwiększania jej szans na rozwój, oraz wagę tych działań dla całego społeczeństwa. Narzędziami reedukacji miały być praca i modlitwa, stąd też intensywnie rozwijała się wokół nich wytwórczość bazująca na wysiłku podopiecznych.

Warto podkreślić, że polskie działania w obszarze resocjalizacji nieletnich wcale nie odstawały od działań europejskich. Próby podejmowane w Warszawie i innych miastach Polski przez różne wybitne osoby oraz organizacje dobroczynne podążały za trendami europejskimi. Niewątpliwie poważnym motorem tych działań była miłość bliźniego oraz szerokie uczestnictwo chrześcijan we wspólnotowym życiu oraz dziełach miłosierdzia. W tym względzie najbardziej intensywny był wiek XIV, gdy „świeccy entuzjastycznie uczestniczyli w dobrowolnych praktykach religijnych. Wiele z tych praktyk (...) sprzyjało zbawieniu samych praktykujących, jak i innych. Obejmowały one nie tylko cielesne i duchowe dzieła miłosierdzia, ale także darowizny (...)”⁵⁶⁶, a więc skierowanych także ku potrzebującym pomocy i resocjalizacji najmłodszym członkom społeczeństwa.

Opóźnienia w liberalizacji postanowień prawa karnego dotyczących nieletnich w stosunku do postępowych rejonów Europy nie były duże. Pierwsze połuźnienie prawa w tym zakresie zostało dokonane bowiem w roku 1268 przez francuskiego króla Ludwika IX Świętego. Określił on wiek absolutnej niekaralności na dziesiąty rok życia. Ograniczony został także katalog możliwych do zastosowania kar cielesnych do kar lekkich – chłosty, grzywien i pracy odszkodowawczej. Kara śmierci i kary okrutne zarezerwowane były dla osób starszych niż 14 lat⁵⁶⁷. W tym czasie w Polsce również odstąpiono od wymierzania dzieciom kary śmierci oraz kar okrutnych w efekcie rozprzestrzeniania się, między innymi, prawa magdeburskiego.

Szesnastowieczne kodeksy niemieckie – *Constitutio Criminalis Carolina* z 1532 roku – również zastosowały rozwiązania idące w stronę zakazu wymierzania nieletnim

⁵⁶⁶ B.S. Gregory, *Niezamierzona reformacja...*, s. 322.

⁵⁶⁷ J. Kracik, M. Rożek, *Hultaje, złoczyńcy, wszetecznicze w dawnym Krakowie. O marginesie społecznym XVI-XVIII wieku*, Kraków 1986, s. 57-60.

kar przewidzianych dla dorosłych. Zakazywano przede wszystkim stosowania kary śmierci wobec małoletnich do lat czternastu, ze szczególnymi wyjątkami, oraz nakładano na sądy obowiązek konsultacji wymiaru kary z ekspertami. Istotny dla wymiaru kary był także powód i stan psychiczny sprawcy⁵⁶⁸. *Constitutio Criminalis Carolina*, zatwierdzona przez cesarza Karola V Habsburga, przetrwała drogę nowoczesnemu sądownictwu, przede wszystkim przez obowiązek konsultacji eksperckiej oraz uzależnienie wymiaru kary także od okoliczności życiowych sprawcy. Dało to możliwość dalszej liberalizacji prawa karnego w stosunku do nieletnich.

Inny dokument z tego okresu, dekret wydany w 1545 roku przez francuskiego króla Franciszka I, na 23 lata zniósł stosowanie kar cielesnych wobec nieletnich. Ważnym postanowieniem było także kierowanie nieletnich żebraków i włóczęgów do ośrodków reedukacyjnych. Problem włóczęgostwa był we Francji w tym okresie szczególnie nasilony, stąd liczne fundacje prywatne, organizacyjne i królewskie instytucji opiekuńczych. Zwiększenie liczby sierocińców miało bezpośredni związek z toczonymi ówczesznie sporami doktrynalnymi w chrześcijaństwie oraz działaniami kontrreformacyjnymi. Ograniczenie działania edyktu spowodowane było przy tym początkiem wielkiej wojny religijnej we Francji między katolikami a hugenotami, która trwała od 1562 do 1598 roku i miało umożliwiać zwalczanie herezji⁵⁶⁹.

W początkach wieku XVIII w Anglii dzieci do lat siedmiu nie były karane za przestępstwa czy wykroczenia, a przez kolejnych siedem lat obejmowały je przepisy, w myśl których karano je znacznie łżej aniżeli dorosłych. Pełnoprawność, a więc też karalność, uzyskiwana była w wieku lat 14. Wtedy też, dzięki ulepszonej rejestracji urodzin, udało się zmniejszyć problem domniemania wieku, pogarszający jakość pracy sądów przez wiele poprzednich stuleci. Podobną drogą podążyło prawodawstwo w islamskim kręgu kulturowym. Arabowie wymagali także indywidualnego rozpatrywania spraw nieletnich, a karę uzależniano między innymi od poziomu rozwoju psychicznego dziecka⁵⁷⁰.

W roku 1768 weszła w życie austriacka *Constitutio Criminalis Theresiana*. Ten akt prawny zakazywał stosowania ciężkich tortur jako środka wspomagającego

⁵⁶⁸ T. Salmonowicz, *Wizerunek kodeksu: Constitutio Criminalis Carolina*, „Roczniki Nauk Prawnych”, 2003, vol. 13, nr 1, s. 53-65.

⁵⁶⁹ E. Jovelin, *The History of Child Protection in France*, [w:] *Evolution of Child Protection and Child Welfare Policies in Selected European Countries*, pod red. J. Hämäläinen, B. Littlechild, O. Chytil i in., Ostrava, 2012, p. 147-160.

⁵⁷⁰ D. Cipriani, *Children's Rights...*, p. 78.

uzyskiwanie zeznań przez śledczych wobec osób poniżej 14 roku życia. Do grupy „uprzywilejowanych” włączono także kobiety w ciąży, niemych i głuchych, osoby chore psychicznie i fizycznie w stopniu zagrażającym ich życiu oraz seniorów. Nie zakazywano przy tym stosowania różg ani tortur psychicznych. Liczba wyjątków, które przewidywał kodeks, była jednak na tyle duża – zdrada stanu, obraza majestatu, morderstwa i temu podobne – że dawało to pole do licznych nadużyć⁵⁷¹.

Także w dziedzinie organizowania instytucji ochronnych, reedukacyjnych i poprawczych Polska nie pozostawała z tyłu, pierwsze tego typu miejsca zaczęły bowiem powstawać w XVI wieku. W 1533 roku w Anglii powołany został zakład w Bridewell. Fundatorem był król Edward VI. Zakład przyjmował osoby z marginesu społecznego, głównie młodocianych przestępców, włóczęgów i żebraków. W klasycznym ówczesnie schemacie działań reedukacyjnych skupiano się na pracy i religii. Jak pisze Marcin Słowik-Wilczyński, zakład „był zorganizowany na zasadzie strzeżonej i ściśle nadzorowanej manufaktury. Rekrutacja siły roboczej miała charakter przymusowy, a zatem i sama organizacja wymagała nadzoru i dyscypliny. Był to zakład zarówno karny, jak i poprawczy, a stosowane w nim metody wychowawcze bardzo rygorystyczne”⁵⁷². Od nazwy tego ośrodka wzięło popularne określenie stosowane do wszystkich podobnych mu miejsc⁵⁷³. W kolejnym stuleciu rozwinięta została sieć państwowych instytucji reedukacyjnych, w których praca i religia stanowiły podstawę działań.

Podobne miejsca powstawały także w innych państwach europejskich. Rozwinięcie angielskiej idei przez jeden z zakładów w Amsterdamie spowodowało, że stał się on najbardziej znaną ówczesnie instytucją tego typu i wzorem do naśladowania, w tym dla Polski. Przełomowe było odejście od pewnego schematu funkcjonowania takich placówek i zmiana podejścia do podopiecznych. Z wrogów, na których niemal brano odwet, stali się oni ofiarami systemu społecznego, którym należało pomóc. Zakład ten opublikował także broszurę informacyjną *Miracula Sancti Raspini Redovivi*, w której opisywano te metody⁵⁷⁴.

⁵⁷¹ M. Moras, *Tortury a kara za nieposłuszeństwo w austriackich procedurach karnych epoki oświecenia*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa”, 2014, nr 7, s. 217-235.

⁵⁷² Słowik-Wilczyński M., *Kształtowanie się instytucji resocjalizacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży w Europie od XVI do XX wieku (zarys historyczny)*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, 2003, t. XIV, s. 161-186.

⁵⁷³ R.R. Arzola, *Department of Corrections San Antonio work release facility*, San Antonio, TX, 1988, p. 9-10.

⁵⁷⁴ M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów...*, s. 25-26.

W początkach XVII wieku rozpoczęli swoją działalność skierowaną do najbiedniejszych dzieci żebrzących i bezdomnych św. Wincenty á Paulo i św. Ludwika de Marillac La Gras. Zakładane przez św. Wincentego dzieła miłosierdzia szybko rozprzestrzeniły się po Europie, już po niecałych 25 latach docierając do Polski. Pierwsze powstawały w Folleville oraz Paryżu. Bractwa Miłosierdzia zyskały też formę dedykowaną kobietom pragnącym nieść pomoc – Pań Miłosierdzia. Z obydwu zgromadzeń powstał Zgromadzenia Misji, które 1655 roku uzyskały papieską zgodę na działalność i zatwierdzenie ślubów⁵⁷⁵. Głównym obiektem troski św. Wincentego były dzieci porzucone i narażone na deprawację. Uzyskanie pomocy królewskiej wydatnie pomogło przy podejmowaniu działań ochronnych i reedukacyjnych.

Święta Ludwika de Marillac La Gras była współpracownicą św. Wincentego, który pełnił w jej domu posługę duszpasterską. Zafascynowana działaniami swojego kapelana, korzystając z koneksji w wyższych sferach Paryża, rozwinęła działalność dobroczynną kobiet, wpierw do Pań Miłosierdzia, następnie do Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia. Szczególną troską obejmowała bezdomne dzieci, zapewniając im warunki do życia i start w przyszłość. Stworzyła struktury zgromadzenia tak, by członkinie nie zamykały się w klasztornych murach, ale pracowały pośród potrzebujących. Siostry Miłosierdzia pojawiły się w Polsce w 1652 roku, rok po Braciach Miłosierdzia⁵⁷⁶.

Bractwa św. Wincentego á Paulo i św. Ludwiki de Marillac La Gras były tylko jednymi z wielu działających ówczesznie dzieł miłosierdzia, kierujących swoje działania do osób potrzebujących, także najmłodszych. Funkcjonowały one głównie na niewielkich obszarach, koncentrując swoją działalność na lokalnych potrzebach, jak Sulpicianie, córki św. Genowefy czy Siostry Opatrzności. Działalność tych stowarzyszeń i bractw zapępiała luki, których ówczesznie nie potrafiło zagospodarować państwo, choć należy tu podkreślić, że władcy starali się dopomagać tym dziełom. Ludwik XIV w drugiej połowie XVII wieku obejmował patronatem przeszło siedemset szpitali i przytułków dla ubogich oraz sierot. W przypadku tych ostatnich podejmowano wysiłki nauczania ich zawodu i zmniejszenia złego wpływu środowiska⁵⁷⁷.

W roku 1704 papież Klemens XI otworzył przytułek św. Michała. Była to kościelna fundacja o charakterze opiekuńczym dla młodzieży i starców, w której nauki

⁵⁷⁵ Z.K. Knop, *Święty Wincenty á Paulo (1581-1660): jego dzieła w Polsce*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2008, nr 2, s. 53-57.

⁵⁷⁶ Z.K. Knop, *Św. Ludwika de Marillac (1591-1600): współzałożycielska zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2009, nr 1, s. 55-58.

⁵⁷⁷ M. Słowik-Wilczyński, *Kształtowanie się instytucji resocjalizacyjnych...*, s. 165.

religijne oraz nauka zawodu pełniły rolę głównych środków wychowawczych. Stała się ona wzorem dla podobnych założeń w innych miastach Włoch. Zaprowadzono tam klasztorne reguły surowości oraz skromności. Od surowości i chłodu wychowawczego odszedł dopiero Szwajcar Jan Henryk Pestalozzi, który od 1799 roku sprawował funkcję opiekuna nad zakładem w Neuhof. Szanując i kultywując tradycję wychowania przez ciężką i uczciwą pracę, zauważył on jednak, że lepsze wyniki daje nie „kierownicze”, ale „ojcowskie” podejście do podopiecznych. Zastosowanie tej metody, ówczesnie nowatorskie, stało się podstawą jego sukcesu wychowawczego⁵⁷⁸. Był on ostatnim znanym opiekunem i wychowawcą dzieci oraz młodzieży zagrożonych deprawacją oraz autorem myśli reedukacyjnej w XVIII wieku. Jego dokonania symbolicznie zamykają pierwszy okres rozwoju praw dotyczących nieletnich oraz kształtowania się działalności prewencyjnej i reedukacyjnej wobec najmłodszych.

Co łatwo zauważyć w pierwszym okresie kształtowania się prawa odnoszącego się do najmłodszych, fakt, że sankcjonowało ono zwyczaje społeczne, nie tworzył nowych stanów prawnych. Surowość średniowiecznego prawa wynikała z tak samo surowych warunków życia w tym okresie, w których dziecko wkraczało w świat dorosłych bardzo wcześnie, współodpowiadając za losy rodziny oraz za siebie samo. Dzieciństwo, rozumiane współcześnie, trwało bardzo krótko, nie dłużej niż do siódmego roku życia, w niektórych przypadkach kończyło się już wcześniej⁵⁷⁹. Obserwowalny w ciągu tych wieków zwrot dokonywał się w obszarze stosunku prawa do nieletnich. Od karania, w tym śmiercią, przechodzono do prewencji oraz reedukacji.

Porzucanie lub brak dbałości o dzieci były również efektem tego, że pomimo dużej diety, śmiertelność dzieci do siódmego roku życia była olbrzymia. Ten brutalny dobór naturalny wytwarzał swoiste przyzwyczajenie do tej sytuacji, które powodowało też dystans pomiędzy rodzicami a dziećmi. Zmarłe dzieci szybko zastępowały nowe⁵⁸⁰. Mechanizm braku przywiązania był naturalną reakcją obronną psychiki rodziców wobec nieuchronnej kolei losu.

Chroniczny głód przednówkowy, zlikwidowany dopiero na przełomie XIX i XX wieku, oraz ogólne ubóstwo społeczeństwa powodowały także przypadki dzieciobójstwa, powodowane litością nad cierpiącymi dziećmi lub koniecznością wyżywienia tych, które rokowały szanse na przeżycie. Bezwzględna władza rodziców, zwłaszcza ojca, nad

⁵⁷⁸ F.B. Bowers, T. Gehring, *Johann Heinrich Pestalozzi: 18th Century Swiss Educator and Correctional Reformer*, „Journal of Correctional Education”, 2004, vol. 55, no. 4, p. 3-6-319.

⁵⁷⁹ A. Szarkowska, *Dziecko w kontekście historycznym*, „Przegląd Oświatowy”, 2005, nr 11, s. 107-122.

⁵⁸⁰ P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Warszawa 1995, s. 44-46.

dziećmi została ukrócona prawnie dopiero w XIV wieku w *Statucie wiślickim*⁵⁸¹. Nic więc dziwnego, że dzieci podejmowały się prób – na zlecenie rodziców lub samodzielnie – kradzieży żywności, za którą mogły być karane nawet śmiercią.

Pierwszy etap rozwoju opiekuńczości nad dziećmi był powiązany ze wzrostem produkcji rolnej i pewnym spadkiem śmiertelności dzieci. Zaczęto wtedy także zauważać, że konieczne jest skupienie się na wychowaniu dziecka od najwcześniejszych dni, oraz konieczności umożliwienia mu rozwoju przez zabawę. Te luźne jeszcze skojarzenia⁵⁸² nabierały dopiero mocy, która w następnych wiekach pozwoliła na wysuwanie tez o roli dzieciństwa i rozwijanie nauk o wychowaniu przez myślicieli w rodzaju Johna Locke czy Jean-Jacquesa Rousseau. Wtedy też, w okresie oświecenia, wyodrębniło się pojęcie dzieciństwa, rozumiane jako wczesny okres w życiu człowieka, w którym podatny jest on na działania wychowawcze. Jan Amos Komeński zauważał przede wszystkim plastyczność umysłu i podatność na naukę. Pisał: „Czym więc najpierw nasiąknie najwcześniejszy wiek dzieci, to najgłębiej tkwi póki żyją i nie da się wykorzenić przez późniejsze starania”⁵⁸³.

Dopiero pod koniec wieku XVIII udało się ustalić, że rozwój dziecka powinien przebiegać w zgodzie z jego naturą, do czego przyczynił się przede wszystkim J.H. Pestalozzi⁵⁸⁴. Rozwój spontaniczny był odwrotnością twardego wychowania postulowanego przez średniowiecznych i nowożytnych wychowawców w tworzonych ówczesnie placówkach opiekuńczych. Istnienie tych ostatnich i zasady ich funkcjonowania przypominały w zasadzie bardziej obozy karne i reedukacyjne niż placówki edukacyjno-wychowawcze w dzisiejszym rozumieniu. Stanowiły one także miejsce wielu nadużyć, przede wszystkim wykorzystywania pracy dzieci. Na ile motywowane było to chęcią zysku opiekunów, a na ile pozwalało na przynajmniej częściowe zabezpieczenie finansowe i materialne działania instytucji, trudno określić⁵⁸⁵. Szczególnie na tym tle wybijały się instytucje angielskie. One oraz instytut poprawczy

⁵⁸¹ M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 168-183.

⁵⁸² Np. mistrz Wincenty Kadłubek zauważał delikatność dzieci oraz ich bezradność, w tym samym okresie zauważano potrzebę nauki przez zabawę.

⁵⁸³ S. Sztobryn, *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria: Pedagogika”, 2015, t. II, s. 91-100. Cytat: Szarkowska A., *Dziecko w kontekście historycznym...*, s. 114.

⁵⁸⁴ J.H. Pestalozzi, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Wrocław 1955.

⁵⁸⁵ Wykorzystywanie pracy więźniów było w ówczesnym systemie penitencjarnym powszechną i akceptowaną praktyką. Więźniów zatrudniano w samych więzieniach, ale też poza nimi, w przedsiębiorstwach prywatnych. W takich przypadkach więźniowie zdobywali wykształcenie zawodowe, ale cały zysk z ich pracy przypadał zakładowi pracy. Obowiązek zapewnienia strażników spoczywał na policji i służbach więziennych: J. Bieda, *Cele i organizacja zakładów karnych w I Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, 2015, nr 94, s. 77-90.

założony przez biskupa Rostkowskiego były także bardziej zbliżone charakterem do więzień niż domów dla zdemoralizowanej młodzieży. Ten ostatni był zgoła zakładem penitencjarnym, w którym zamykano osoby niespełniające, na przykład, wymogów rodziny. Środki tam stosowane oraz brak jakiejkolwiek instytucji odwoławczej dla zamkniętych, uzależnionych jedynie od woli opiekunów prawnych i pracowników Domu Poprawy, czyniły z niego raczej więzienie⁵⁸⁶.

Widoczny jest jednak postęp, który następował na skutek rozwoju wiedzy oraz wrażliwości społecznej, a także pewności zdobycia pracy i wyżywienia. Spadki zainteresowania wychowaniem dzieci odnotować można w okresach wojen i niepokojów, które w ówczesnej Europie nie były rzadkością, by przypomnieć tylko brutalną i długotrwałą wojnę trzydziestoletnią czy wojny religijne we Francji.

Wiek XIX i XX przyniosły w resocjalizacji i opiece nad nieletnimi wiele przełomów. Przede wszystkim w okresie tym zwiększała się wiedza psychologiczna, rozwijana w ramach usamodzielniającej się dziedziny nauki, ale znikwały także takie problemy średniowiecznego i nowożytnego świata, jak powodujące wysoką śmiertelność głody przednówkowe. W XIX wieku zmieniła się także struktura społeczeństw, w których pojawiła się i szybko rozrosła klasa robotnicza⁵⁸⁷. Migracja ludności ze wsi do miast wywołała nowe problemy osobiste i społeczne. Rozwój państw również miał w tym procesie spore znaczenie, ponieważ zaczęły one przejmować, regulować i kontrolować obowiązki realizowane dotychczas przez kościoły i organizacje pożytku publicznego.

Przez cały wiek XIX i początek XX Polska znajdowała się pod zaborami rosyjskim, austriackim i niemieckim, przez większość wieku istniały też namiastki wolnego państwa – Księstwo Warszawskie i Królestwo Polskie. W sposób oczywisty na dzisiejszym terytorium państwa polskiego obowiązywały więc cztery systemy prawne, w swoich postanowieniach również odnoszące się do dzieci. Księstwo Warszawskie i następujące po nim Królestwo Polskie były w znacznym stopniu kontynuatorami I Rzeczypospolitej, gdyż tworzyli je i zarządzali nimi niemal ci sami ludzie, którzy dokonywali reform upadającej Rzeczypospolitej Szlacheckiej⁵⁸⁸. Funkcjonowały także,

⁵⁸⁶ J. Sprutta, *Przestępczość nieletnich w Polsce nowożytnej (XVI-XVIII wiek)*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2016, nr 1, s. 29-39.

⁵⁸⁷ O zmianach społecznych w XIX wieku np.: G.D.H. Cole, *British Working Class Politics, 1832-1914*, London 1941; L. Chevalier, *Laboring Classes and Dangerous Classes: In Paris during the First Half of the Nineteenth Century*, New York 1973; J.R. Barrett, *Americanization from the Bottom Up: Immigration and the Remaking of the Working Class in the United States, 1880-1930*, „Journal of American History”, 1992, vol. 79, iss. 3, p. 996-1020.

⁵⁸⁸ J. Czuby, *Księstwo Warszawskie (1807-1815)*, Warszawa 2011; omówienie ciągłości w zakresie problemów szczegółowych: A. Winia, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego*,

w sporej liczbie, organizacje społeczne, w tym dobroczynne, założone jeszcze w niepodległej Polsce i, przede wszystkim, Kościół Katolicki z jego strukturami. Choć więc XIX wiek był dla Polski okresem nieistnienia, to jednak nastąpił wtedy znaczny rozwój społeczny, gospodarczy i naukowy⁵⁸⁹. Zmieniła się także koncepcja systemu więziennictwa, który zamiast wymierzać karę w umienu poszkodowanego i społeczeństwa, miał zająć się reedukacją winowajcy.

Opublikowany w 1818 roku *Kodeks karzący Królestwa Polskiego* określał wiek braku odpowiedzialności prawnej na dwunasty rok życia. Do tego czasu nieletni podlegali wyłącznie władzy rodzicielskiej. Przestępcy w wieku pomiędzy piętnastym a osiemnastym rokiem życia mogli liczyć na łagodniejsze traktowanie przez prawo – w tym przypadku zbrodnie traktowane były i karane jak występki osób dorosłych. Zakazano także, od roku 1823, osadzania w jednych celach młodocianych i dorosłych przestępców.

Złagodzenie systemu nie trwało jednak długo, bo w roku 1847 ponownie obniżono wiek braku odpowiedzialności do lat siedmiu. *Kodeks kar głównych i poprawczych*, w którym zawarto stosowne zapisy, obowiązywał do roku 1886, kiedy carski ukaz ponownie podniósł wiek bezkarności do dziesiątego roku życia. Do czternastego roku życia przewidywana była względna niekaralność, co oznaczało, że potrzebna była opinia eksperta, potwierdzająca, że czyn zabroniony został dokonany świadomie. Wiek lat siedemnasty był granicą, do której karą było nie więzienie, ale umieszczenie w zakładzie poprawczym, a ogólny wiek osiągnięcia pełnoletności określony został na 21 lat⁵⁹⁰.

Początek lat 60. XIX wieku przyniósł rezygnację z wymierzania kar cielesnych. Wobec wcześniejszego już odstąpienia od zasądzania kary śmierci wobec nieletnich w katalogu dostępnych kar pozostały prace i zadośćuczynienie oraz pobyt w ośrodku reedukacyjnym i resocjalizacyjnym. Kara pobytu w ośrodku poprawczym nie mogła być wymierzana na dłużej niż rok. Ograniczono wymierzanie jej tylko do najcięższych przestępstw⁵⁹¹. Choć pozornie kary stały się łagodniejsze, to w praktyce zawierały się one od nadzoru domowego do kary dwudziestu lat więzienia. Łagodniejszą formą było zesłanie do ośrodków i kolonii reedukacyjnych lub klasztorów (zgodnych z wyznaniem skazanego).

1807-1831, Lublin 2002; W. Witkowski, *Sądownictwo administracyjne w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim, 1807-1867*, Warszawa 1984.

⁵⁸⁹ Warto na przykład wspomnieć, że polska psychologia szła w czołówce europejskiej, nie pozostając tyle za austriacką szkołą Zygmunta Freuda czy Carla Gustava Junga. Zob.: B. Dobroczyński, T. Rzepa, *Historia polskiej myśli psychologicznej*, Warszawa 2009 i in.

⁵⁹⁰ S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji...*, s. 14.

⁵⁹¹ M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów resocjalizacji...*, s. 57.

W roku 1909 nastąpiła kolejna zmiana przepisów. Wiek braku odpowiedzialności karnej ustalono na dziesiąty rok życia, a pełna odpowiedzialność dotyczyła osób powyżej siedemnastego roku życia. Przestępcy młodsi niż siedemnaście lat trafiali nie do więzień, ale do zakładów poprawczych. Wyrok taki mógł wydać sąd sam lub na prośbę rodziców lub opiekunów. Była to ostatnia nowelizacja prawa karnego dotyczącego nieletnich w zaborze rosyjskim i (byłym) Królestwie Polskim przed odzyskaniem niepodległości w roku 1918.

Zabór pruski przechodził transformację od prawa Królestwa Pruskiego pod władzą dynastii Hohenzollernów, przez zdominowany przez nie Związek Północnoniemiecki do Cesarstwa Niemieckiego, które zjednoczyło państwa i księstwa niemieckie w roku 1871. Dzieło zjednoczenia Niemiec odbywało się stopniowo, między innymi poprzez unifikację prawa.

Pierwszym kodeksem dziewiętnastowiecznym, który podejmował kwestię przestępstw osób nieletnich, był *Kodeks dla Ziem Pruskich* z roku 1851. Wiek pełnoletności określał on na szesnaście lat. W każdym wypadku rozróżniane były przestępstwa popełnione świadomie lub niepoczytalnie, przy czym rozważenie tego w konkretnym przypadku było obowiązkiem sędziego. Uznanie niepoczytalności (braku rozeznania) skutkowało uznaniem niewinności. Jeśli przestępstwo uczynione było świadomie, karą mogły być skazanie na dom poprawczy lub rodzinę poprawczą. Najłżejszą formą kary była kara wymierzana przez rodziców⁵⁹².

W roku 1870 uchwalony został *Kodeks karny Związku Północnoniemieckiego*, który po powstaniu II Rzeszy stał się *Kodeksem karnym Rzeszy Niemieckiej*. Zapisy w nim zawarte ustalały granicę niekaralności na dwunasty rok życia, a za osobę nieletnią uważały osobę do siedemnastego roku życia. Wobec nieletniego możliwe było stosowanie dwu rodzajów kar, przy czym przestępstwa rozpatrywano jako dokonane umyślnie lub bez rozeznania. Dozór był karą preferowaną, dającą szansę na poprawę pod okiem rodziców, opiekunów i służb policyjnych. W przypadku recydywy, a więc niepowodzenia dozoru, przewidziana była kara umieszczenia w ośrodku poprawczym. Kara zasądzana była przy tym w wysokości połowy tej, jaką za analogiczne przestępstwo wymierzono by osobie dorosłej⁵⁹³.

⁵⁹² I. Szewczyk, *Opieka nad dzieckiem przestępczym na ziemiach polskich w XIX wieku*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2005, nt. XXXIII, z. 2, s. 85-102.

⁵⁹³ S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji...*, s. 16.

2 lipca 1900 roku zaszła w pruskim systemie penitencjarnym zasadnicza zmiana, która w sądownictwie nieletnich nakazywała przede wszystkim otoczenie skazanego opieką w dążeniu do jego reedukacji, nie zaś stosowanie środków karnych i przymusowych. Ustawa ta przewidywała przekazanie opieki nad nieletnim rodzinie zastępczej lub zakładowi poprawczemu, pod nadzorem gmin. Władze gminne miały także obowiązek pokrywania przynajmniej części kosztów działań reedukacyjnych i dbania o wykształcenie nieletniego. Opieka nad nieletnim przestępcą stała się więc obowiązkiem państwa i jego organów⁵⁹⁴.

W zaborze austriackim sprawy nieletnich przestępców od 1803 roku podlegały przepisom *Księgi Ustaw na Zbrodnie i Ciężkie Policyjne Przestępstwa*. W jej myśl pełnoletniość, a więc pełna odpowiedzialność przed prawem, osiągnana była w wieku dwudziestu lat. Nie przewidywała ona kary śmierci dla niepełnoletnich, ale czyny zagrożone nią w części kodeksu omawiającej przestępstwa dorosłych karane były w przypadku nieletnich ciężkim więzieniem, a wyroki mogły sięgać nawet dwudziestu lat. Przewidywano za to wciąż kary cielesne, głównie chłostę, a także post. Wysokość kary uzależniona była od sytuacji rodzinnej – sąd po rozpatrzeniu mógł skracać wyroki zagrożone karą do pięciu lat więzienia⁵⁹⁵.

Przepisy te zostały znowelizowane i doprecyzowane w *Kodeksie karnym* z roku 1852. Określał on wiek niekaralności na dziesiąty rok życia, a wiek łagodzenia kary na czternasty. Do wieku lat dziesięciu kary wymierzane były przez rodziców. Pomiędzy jedenastym a czternastym rokiem życia to, co w przypadku osoby dorosłej uznano by za zbrodnię, sądzone było jako wykroczenie. Najcięższą karą, jaką przewidziano, było półroczne więzienie. Sąd mógł orzec także zaostrenie kary przez post, roboty, twarde łóże lub zamknięcie w ciemnicy. Obowiązkowym elementem odbywania kary była reedukacja moralna przez religię. Choć w kodeksie przewidziano także karę domu poprawczego, był to przepis stworzony na przyszłość – brak zakładów poprawczych uniemożliwiał jego stosowanie aż do roku 1912⁵⁹⁶. Preferowana była kara domowa, wymierzana przez rodziców, lub kara wymierzana przez władze policyjne w przypadku sierot.

⁵⁹⁴ I. Szewczyk, *Opieka nad dzieckiem przestępczym...*, s. 93.

⁵⁹⁵ Ibidem, s. 98.

⁵⁹⁶ Z wielkim trudem pierwszy dom taki powstał w roku 1912. Zob.: K. Broński, *Kwestia opieki publicznej nad ubogimi w Galicji w dobie autonomicznej (wybrane problemy)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 2008, nr 779, s. 9-27.

Ustawą odnoszącą się w swoich postanowieniach do nieletnich przestępców była *Ustawa o domach pracy przymusowej i zakładach poprawczych*. Zakłady poprawcze pełniły w jej myśl rolę więzień dla nieletnich zbrodniarzy lub dla skazanych pozbawionych dozoru rodzicielskiego. Za wiek osiągnięcia pełnoletności uznano osiemnaście lat. Pobyt w zakładach poprawczych mógł trwać nie dłużej niż do dwudziestego roku życia, jeśli osadzony rokował szansę na poprawę. W charakterze domów poprawczych funkcjonować miały wyodrębnione oddziały dla nieletnich w domach pracy przymusowej. Dopuszczono także funkcjonowanie prywatnych placówek reedukacyjnych, co było reakcją na zupełny brak analogicznych instytucji rządowych. Przez placówki prywatne należy rozumieć dotacje i fundacje oraz miejsca prowadzone przez instytucje i organizacje dobroczynne⁵⁹⁷. W instytucjach tych, jak w poprzednich wiekach najważniejszą rolę reedukacyjną odgrywały praca, posłuszeństwo, nauka i modlitwa. Nauka umożliwiała zdobycie szerokiego wachlarza umiejętności a nawet terminowanie u mistrzów i otrzymanie świadectwa zawodowego.

W jaki sposób realizowane były te prawa?

Idąc jeszcze za przykładem podkanclerza Jana Ocieski, instrukcja wydana w Królestwie Polskim w roku 1823 głosiła, że nie należy mieszać przestępców małoletnich z dorosłymi, wskazując na degenerujący wpływ tych ostatnich. Realizacja tej zasady spowodowała wydzielanie fragmentów instytucji penitencjarnych na potrzeby więźniów małoletnich. W celach tych prowadzone były lekcje czytania i pisanie, często przez samych więźniów, a także zajęcia umoralniające, za które odpowiadał kapelan więzienny. Wiadomo o tego rodzaju oddziałach utworzonych w Kielcach, Warszawie, Lublinie i Płocku⁵⁹⁸.

Pierwszy zakład poprawczy dla osób nieletnich powstawał od roku 1825 z inicjatywy Fryderyka Skarbka. Zebrał on fundusze na ponowne uruchomienie instytucji znanej jeszcze okresie przedrozbiorowym i dzięki temu w 1830 roku uruchomiony został po latach przerwy Mokotowski Instytut Moralnie Zaniedbanych Dzieci⁵⁹⁹. Po roku, na zamieszanie wywołanego powstaniem listopadowym, działalność została zawieszona. Ponowna inauguracja miała miejsce dopiero w początkach 1835 roku. W międzyczasie utracono dawną siedzibę, przeznaczoną na koszary dla rosyjskich saperów a następnie

⁵⁹⁷ I. Szewczyk, *Opieka nad dzieckiem przestępczym...* s. 99.

⁵⁹⁸ Ibidem, s. 88.

⁵⁹⁹ F. Walczakiewicz, *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy...*, s. 57.

zniszczonej pod rozbudowę twierdzy. Po niemal trzydziestu latach instytut znalazł swoje stałe miejsce na ul. Puławskiej.

W instytucie przebywali nieletni płci męskiej w wieku od sześciu do czternastu lat, w większości włóczęgów, skierowanych tam przez Radę Opiekuńczą Zakładu oraz oddanych tam na resocjalizację przez rodziców. Pensjonariusze nie mogli być odwiedzani w czasie pobytu przez rodziny, posługiwali się imionami i numerami, nazwiska znała tylko administracja. Uczono przedmiotów szkolnych, religii, pracy, posłuszeństwa oraz zawodu. Surowa dyscyplina łagodzona była od lat 60. XIX wieku, kiedy zaczęło się stopniowe porzucanie zasady, w myśl której nie nagradzano za dobre uczynki i sprawowanie. Stan moralny nieletnich był nieustannie monitorowany i kontrolowany. Transformacja i poszukiwanie metod wychowawczych zakończyło się w latach 90. XIX wieku i od tego czasu placówka funkcjonowała bez zmian w zasadzie do wybuchu powstania warszawskiego w roku 1944⁶⁰⁰.

Jednym z wychowawców pracujących w Instytucie był Stanisław Jachowicz. Już w latach 30. XIX wieku pisał on bajki dla dzieci i tworzył programy wychowawcze. Był także wydawcą „Dziennika dla Dzieci”, pisma współtworzonego przez dzieci. Jego nowoczesne metody wychowawcze rozpoczęły proces transformacji wychowania w ośrodkach resocjalizacyjnych w Królestwie Polskim oraz wywarły wpływ na myśl reedukacyjną i poprawczą w okresie po odzyskaniu niepodległości⁶⁰¹.

Kolejną instytucją o charakterze poprawczo-opiekuńczym, która funkcjonowała na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim była Osada Rolno-Rzemieślnicza w Studzieńcu koło Skierniewic. Założona została przez Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych i otwarta 14 maja 1876 roku. Celem powstania tej i innych osad było umożliwienie realizacji zasady prawnej z 1864 roku, która nakazywała reedukację i wychowanie w miejsce karania. Cztery lata po uruchomieniu pierwszej wioski, Towarzystwo stworzyło także miejsca dla dziewcząt zlokalizowane w Pruszczy i Nowej Hucie, a w 1881 roku kolonię dla skazanych dziewcząt w Puszczy Mariańskiej.

Stosowano nowatorskie metody, które zaczęły przynosić owoce w warszawskim Instytucie Moralnie Zaniedbanych Dzieci. Wychowankowie podzieleni byli na „rodziny” pod opieką „ojca” – wychowawcy. Zamiast wyłącznie karać, także nagradzano, tak indywidualnie, jak też zbiorowo. Budowano poczucie koleżeństwa, chęć do pracy,

⁶⁰⁰ R. Pelczar, *Szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX i początkach XX wieku (ze szczególnym uwzględnieniem zaboru austriackiego)*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 2018, t. VI, s. 13-21.

⁶⁰¹ M. Wolak, *Stanisław Jachowicz – bajkopisarz, pedagog i opiekun*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1995, t. XXIII, z. 2, s. 67-76.

teżyznę fizyczną i moralną. Wychowankowie mieli na resocjalizację tyle czasu, ile było im potrzebne, jednak istniała możliwość przedterminowego zwolnienia za dobre sprawowanie lub, w przeciwnym razie, przekazania władzom policyjnym. Przedterminowe zwolnienie nie oznaczało zerwania więzi osady i towarzystwa z podopiecznym, nad którym roztaczano opiekę aż do 21 roku życia, uznanego w Rosji za wiek osiągnięcia pełnoletności i samodzielności⁶⁰².

Wielkim zwolennikiem działania osady był Aleksander Głowacki, znany szerzej jako Bolesław Prus. Propagował on jej utworzenie oraz wspierał Towarzystwo w zbieraniu funduszy na budowę i działalność. Popierał również zwrot, który dokonywał się w penitencjarystyce w stosunku do małoletnich: „Każdy małoletni przestępca – a jest ich tysiące – zamiast w więzieniu, powinien odsiadywać karę w osadach rolnych, czas pobytu w osadach nie może ograniczać się do paru lat, lecz trwać powinien tyle czasu, ile potrzeba do stłumienia w dziecku złych skłonności i rozwinięcia dobrych”⁶⁰³.

Opieką otaczano także młodzież polską na ziemiach włączonych w skład Imperium Rosyjskiego. W Wilnie do roku 1864 funkcjonował Zakład Dzieciątka Jezus. W różnych miastach zachodnich guberni carskiej Rosji działalność opiekuńczą i reedukacyjną prowadziły zakony męskie i kobiece – Zgromadzenie Córek Najczystszej Serca Najświętszej Maryi Panny, Zgromadzenie Służebnic Najświętszego Serca Jezusa – Posłanniczki Maryi, Zgromadzenie Sióstr Zwiastunek Wynagrodzenia i wiele innych. Ich działalność ocaliła wiele polskich dzieci przed roztopieniem się w żywiole rosyjskim oraz zsyłką do kolonii karnych i reedukacyjnych. Prawo rosyjskie jednak ustawicznie stawiało przeszkody na ich działalności, ograniczając wiek ochrony czy przeszkadzając w rozwijaniu polskiego szkolnictwa⁶⁰⁴. Organizacje świeckie miały jeszcze bardziej utrudnioną działalność, zwłaszcza w okresie popowstaniowych represji i nasilonej rusyfikacji.

W 1911 roku stworzony został kolejny zakład pomocy i resocjalizacji dla nieletnich – Szkoła Pracy. W Strudze pod Radzyminem Towarzystwo Opieki nad

⁶⁰² J. Kusztal, *Studzieniec – praktyczna realizacja idei ochrony dziecka zaniedbanego moralnie na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 161-172.

⁶⁰³ B. Prus, *Kroniki*, t. II, Warszawa 1956.

⁶⁰⁴ A. Bołdyrew, M. Krakowiak, *Obszary działalności edukacyjnej i opiekuńczej Kościoła Katolickiego wobec dzieci i młodzieży w Królestwie Polskim i na Kresach zaboru rosyjskiego na początku XX w.*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne”, 2019, t. XX, z. 1, s. 23-55.

Uwolnionymi z Więzień zbudowało miejsce dla nieletnich w wieku od czternastego do osiemnastego roku życia. Głównym narzędziem powrotu do społeczeństwa była praca, ale nie było też żadnych środków przymusu i kar. Rezygnacja z klasztornych lub więziennych rygorów, otwarcie drzwi tak na wchodzących, jak i na wychodzących, oraz odrzucenie kar cielesnych spowodowało, że był to ośrodek popularny wśród młodocianych i wykazujący spore sukcesy w działalności⁶⁰⁵.

W zaborze austriackim, jak już wspomniano, do roku 1912 nie istniały państwowe instytucje opieki nad wykluczonymi i młodocianymi przestępcami. Tworzyło to jednak olbrzymie pole do działania organizacji pożytku publicznego i fundacji indywidualnych. Z uwagi na konstrukcję austriackiego, a później austro-węgierskiego prawa karnego, większość podejmowanych działań prowadzono w obszarze prewencji, tylko nieliczne, za zgodą państwową, miały miejsce w obszarze penitencjarno-poprawczym. Kodeksy prawne dopuszczały bowiem formę partnerstwa publiczno-prywatnego, w formie przekazania skazanych na resocjalizację w zakładzie poprawczym w ręce zakładów i instytucji prowadzonych przez organizacje pozarządowe o charakterze dobroczynnym lub osoby prywatne. Jednak tylko nieliczne zakłady przyjmowały nieletnich przestępców.

Na działalność instytucji opieki nad nieletnimi w Królestwie Galicji i Lodomerii pod panowaniem habsburskim, także w okresie autonomii w latach 1867-1918, wpływ miały przede wszystkim doświadczenia wynoszone z funkcjonowania analogicznych zakładów w Królestwie Polskim, a także myśl zagraniczna⁶⁰⁶.

Druga połowa wieku w resocjalizacji nieletnich to okres silnych wpływów myśli salezjańskiej. Twórca Towarzystwa św. Franciszka Salezego, ksiądz Jan Bosko, włoski kapłan działający głównie w północnej części tego kraju, zapoczątkował szeroki ruch opieki i prewencji problemów społecznych i przestępczości wśród nieletnich. Jego koncepcje odejścia od kar i surowej dyscypliny oraz umożliwienia spontanicznego rozwoju wpisywały się w nurt, dzięki któremu w wieku XIX dziecko stało się dzieckiem, a nie małym dorosłym, jak w poprzednich wiekach. Jednym z polskich naśladowców księdza Bosko był ksiądz Bronisław Markiewicz. Poznał on metody pracy księdza Bosko w trakcie podróży do Włoch. W uznaniu zasług dla resocjalizacji oraz szerzenia

⁶⁰⁵ J. Kulbaka, *Tradycje kształcenia specjalnego w Królestwie Polskim*, [w:] *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę niepodległości 1815-1918*, pod red. H. Markiewiczowej i I. Czarneckiej, Warszawa 2016, s. 198-215.

⁶⁰⁶ Szerzej zob.: K. Broński, *Kwestia opieki...*

miłosierdzia w gronie najbardziej potrzebujących i bezbronnych został on w XX wieku beatyfikowany przez papieża Jana Pawła II⁶⁰⁷.

Działalność księdza Markiewicza w Zakładzie Opiekuńczo-Wychowawczym dla Młodzieży w Miejscu Piastowym koło Krosna prowadzona była za pośrednictwem Towarzystwa Powściągliwość i Praca, założonego w 1894 roku. Poza umożliwieniem swobodnego rozwoju, instytucja zlokalizowana początkowo na plebanii, następnie w osobnym budynku przyjęła nowatorski program wychowawczy. Po pierwsze zrezygnowano z kar cielesnych oraz kar upokarzających, a po drugie korzystano z dobrowolnej pracy wychowanków, z której pozyskiwano fundusze na działalność⁶⁰⁸. Praca była formą kształcenia i przygotowania do zawodu, a efekty jej były doskonałe – wychowankowie byli cenionymi i poszukiwanymi specjalistami w swoich zawodach.

W 1903 roku w Cieszynie zainaugurowane zostały prace nad pierwszym w Galicji ośrodkiem poprawczym. Śląski Zakład Wychowawczy został uruchomiony w roku 1912, stając się pierwszą utrzymywaną z funduszy publicznych instytucją poprawczą dla nieletnich. Organizatorem był Śląski Wydział Krajowy, działający z upoważnienia Sejmu Śląskiego w Opawie. Zakład umieszczony został w nowoczesnym, dedykowanym mu budynku, a w działaniach wychowawczych dążono do wykorzystania najnowszych metod, w tym samorządności i samokształcenia⁶⁰⁹. Wielką wagę przykładano do pracy i kształcenia zawodowego, współpracując w tym zakresie ze Śląską Izbą Rzemieślniczą. Praca oraz religijne umocnienie moralne były podstawowymi czynnikami oddziaływania na wychowanków. Co ciekawe, instytucja ta była miejscem badań psychologicznych nad uzdolnieniami nieletnich.

Najważniejszymi postaciami działającymi w XIX wieku wśród biednej, zagrożonej wykluczeniem i przestępczością młodzieży, byli ksiądz Józef Siemaszko, Adam Chmielowski, ks. Mieczysław Kuznowicz⁶¹⁰ czy ks. Jan Badeni⁶¹¹. Wnieśli oni

⁶⁰⁷ R. Majka, *Materiały Karola Górskiego dotyczące bł. Bronisława Markiewicza i wychowanków w zasobie Archiwum Generalnego Zgromadzenia Świętego Michała Archaniola w Markach*, „Archiwa – Kancelarie – Zasoby”, 2012, nr 3, s. 201-214.

⁶⁰⁸ M. Michel, *Rozwój opieki nad dzieckiem przestępczym pod zaborami. Działalność Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych na rzecz wolności jednostki wykluczonej*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej – Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 149-160.

⁶⁰⁹ D. Raś, *Skarby cieszyńskiej tróły – Zakład Wychowawczy w Cieszynie (1912–1937). Historia, ludzie, praca*, Kraków, 2013, s. 155-157.

⁶¹⁰ D. Raś, *Resocjalizacyjne konteksty w działalności Kościoła. Nawracanie grzeszników i zapobieganie przestępstwom*, Chowania, 2019, t. II, s. 17-35.

⁶¹¹ H. Kramarz, *Ks. Jan Badeni (1858-1899) w życiu i na łamach prasy*, [w:] *Lwów. Miasto – Społeczeństwo – Kultura. Studia z dziejów Lwowa*, t. V: *Ludzie Lwowa*, pod red. K. Karolczaka, Kraków 2005 s. 159-171.

olbrzymi wkład w ochronę nieletnich przed zejściem na niewłaściwe ścieżki, tworząc różne miejsca dla młodzieży płci obojga. Rzadkością ówczesnie były miejsca koedukacyjne.

Najważniejszą jednostką poprawczą w zaborze pruskim był utworzony w roku 1885 zakład poprawczy w Chojnicach. Trafiali tam skazani wyrokami sądowymi nieletni do 21 roku życia, a resocjalizacja odbywała się tradycyjnie przez pracę i modlitwę (z dostosowaniem do wyznania). Placówka otoczona była wysokim murem więziennym i sprawiała ogólnie przygnębiające wrażenie, bazując na pruskiej architekturze koszarowej⁶¹². Niestety stosowano jeszcze stare metody wychowawcze. Obowiązek pracy realizowano w warsztatach i na ziemi uprawnej, realizowano także powszechny obowiązek nauki. Instytucja była także narzędziem germanizacji, posługiwano się tam bowiem wyłącznie językiem niemieckim.

Podobny zakład powstał w Szubinie na Pomorzu. Kierowane tam były tylko dzieci wyznania katolickiego w wieku od dziesięciu do 21 lat. Miejsce to było jawnym narzędziem germanizacji i wynaradawiania, ponieważ skazani na pobyt tam mogli zostać nie tylko włóczędzy czy przestępcy, ale też na przykład buntownicy przeciwko usunięciu języka polskiego ze szkół. Oderwanie dzieci polskich od ich rodzin i nadzór niemieckich opiekunów stanowiły silne narzędzie wpływu. Wszystko to odbywało się w atmosferze niesprzyjającej resocjalizacji. Kary cielesne, areszt i posty nie wprowadzały korzystnej atmosfery dla pracy poprawczej⁶¹³.

Myśl edukacyjno-poprawcza XIX wieku pozostawała pod silnym wpływem szybko rozwijających się nauk humanistycznych, przede wszystkim psychologii i pedagogiki. Doprowadziły one do zmiany postrzegania natury człowieka. Do XIX wieku dominującym poglądem było, że człowiek jest z natury zły lub stanowi *carte blanche*, którą wychowanie może zapełnić dobrymi treściami. Stwierdzenie, że człowiek jest z natury dobry, czyli podejście optymistyczne do natury człowieka, podważyło także dotychczasowe postrzeganie roli kary. Od średniowiecza kara stanowiła środek zemsty i odwetu na winowajcy, wymierzany przez prawo w imię społeczeństwa i poszkodowanego; pełniła także rolę odstraszącą, przestrzegając przed popełnianiem przestępstw. Założenie, że człowiek jest z natury dobry skutkowało dążeniem do resocjalizacji i reedukacji, jako działań mających na celu przywrócenie człowieka do jego

⁶¹² H. Porożyński, *Zakład Poprawczy w Chojnicach w latach 1885-1985*, Słupsk 1991.

⁶¹³ B. Zinkiewicz, *Praca jako środek resocjalizacji nieletnich w historycznych i współczesnych instytucjach poprawczych*, „Studia Prawnicze: rozprawy i materiały”, 2019, nr 24, s. 151-168.

naturalnego stanu – dobra. Zmiana paradygmatu była zasługą włoskich badaczy – Enrico Ferriego i Raffaele Garofalo⁶¹⁴.

Znaczący wpływ miały także prądy filozoficzne tej epoki. Rozwój doktryny liberalnej, naturalizm, personalizm i pragmatyzm, a także, w drugiej połowie XIX wieku, pozytywizm, wynoszący do rangi obowiązku pracę u podstaw, zmieniały postrzeganie roli jednostki i zasad jej funkcjonowania w wymiarze osobistym i społecznym. Umożliwiły one rozwijanie form pedagogiki dostosowanych do konkretnych problemów rozwojowych, które zaczęto zauważać i wyodrębniać z kategorii ogólnej „zaniedbania moralnego”. Pedagogika stała się też nauką bardziej obiektywną, zauważającą znaczenie wpływów kulturowych i społecznych, spadło zaś znaczenie, do tej pory wysokie, eksperymentalności i spekulacji pedagogiczno-metodologicznych⁶¹⁵.

Spostrzeżenie, że dziecko nie jest „małym dorosłym”, ale człowiekiem w innej, wczesnej fazie rozwoju intelektualnego, psychicznego i fizycznego, skutkowało również zmianami w podejściu pedagogicznym. Już pod koniec XVIII wieku szwajcarski pedagog i pionier resocjalizacji nieletnich Jan Henryk Pestalozzi wprowadzał te zasady w życie w kierowanych przez siebie ośrodkach. Jego działalność, prowadzona do śmierci w 1827 roku, łączyła myśl oświeceniową i rozwijała ją, dając podstawy do dalszych działań w XIX wieku. Podstawą działań resocjalizacyjnych miała być życzliwość i uprzejmość w stosunkach między wychowawcami i wychowanymi oraz między samymi wychowanymi⁶¹⁶.

Podobne działania na przełomie XVIII i XIX wieku prowadził Filip Emanuel von Fellenberg. W Hofwyl założony został przez niego zakład opiekuńczo-wychowawczy z gospodarstwem rolnym. Uwagę swoją skierował na dzieci z nizin społecznych, przede wszystkim sieroty i pobawione nadzoru. Stosował on zróżnicowane w stosunku do wieku i potrzeb wychowanków metody dydaktyczne i wychowawcze – dzieci małe mogły rozwijać się poprzez zabawę, starsze miały już obowiązki edukacyjne oraz pomocy w pracy nad utrzymaniem ośrodka⁶¹⁷. Celem była pełna resocjalizacja, przede wszystkim

⁶¹⁴ M. Kowalski, E. Magda, *Strategie myślenia o resocjalizacji na tle przemian paradygmatów w pedagogice*, „Resocjalizacja Polska”, 2020, nr 19, s. 35-48.

⁶¹⁵ S. Palka, *Uwarunkowania rozwoju polskiej myśli pedagogicznej (uwagi ogólne)*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 29-34.

⁶¹⁶ M. Słowik-Wilczyński, *Kształtowanie się instytucji resocjalizacyjnych...*, s. 166-167.

⁶¹⁷ Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1990, s. 72-74.

przywrócenie dzieciom pełnej funkcjonalności społecznej i osobistej poprzez wpojenie karności, higieny, zasad życia zbiorowego oraz pracowitości i szacunku do pracy.

Także w zacofanej cywilizacyjnie Rosji pojawiać się zaczęły pierwsze oznaki walki z patologiami wśród nieletnich. Tamtejszy system społeczny i polityczny, opierający się jeszcze do lat 60. XIX wieku na niewolnictwie milionów chłopów rosyjskich poddanych szlachcie i arystokracji, nawet po reformach cara Aleksandra II⁶¹⁸ tworzył setki tysięcy dzieci pozbawionych nadzoru, porzuconych i sierot. Okres Wielkiej Wojny i wojny domowej w Rosji, z której wyłonił się Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich, tylko pogłębiły ten problem. Choć późno, rozpoczęto działania mające na celu poprawę ich losu i szans życiowych. Pionierem rosyjskiej/sowieckiej resocjalizacji nieletnich był Antoni Makarenko, który w roku 1917 założył pierwszą kolonię dla młodzieży zdeprawowanej pod Połtawą. Sam pisał później:

„Głuchy las wokół kolonii, puste pudła naszych domów, dziesięć łóżek polowych, siekiera i łopata służące za narzędzia i pięciu wychowanków negujących w sposób kategoriyczny nie tylko naszą pedagogikę, ale całą kulturę ludzką”⁶¹⁹. Początki działalności były więc ekstremalnie trudne. Także formuła wychowania była specyficzna, oparta na wzorcach wojskowych i dyscyplinie, podziale na oddziały, oraz ukierunkowana na przywrócenie młodzieży wartości pracy. W specyficznej sytuacji politycznej w programie zawarte były także nauki polityczne, głównie o programie partii komunistycznej. Trudno było tam, także wobec niskiego poziomu intelektualnego i wykształcenia wychowanków, wdrażać i realizować bardziej zaawansowane programy. Trzeba jednak przyznać, że Makarenko działał w warunkach ekstremalnych⁶²⁰.

Nie sposób nie wspomnieć szerzej o dokonaniach księdza Jana Bosko, zasygnalizowanych już wcześniej. Pracując początkowo jako kapelan więzienny w północnych Włoszech, dostrzegł potrzebę pracy wśród nieletnich przestępców oraz prewencji zagrożeń. Dzięki niemu udało się także rozdzielić dorosłych przestępców od dzieci oraz stworzyć dom poprawczy⁶²¹. Terenem jego działań pozostał Piemont, a czasy, w których żył, przypadły na niespokojny, pełen wahań politycznych okres jednoczenia się Włoch i industrializacji. Podobnie jak w innych państwach wchodzących w epokę

⁶¹⁸ O reformach szerzej w: I. Sakowicz, *Prasa londyńska wobec reform Aleksandra II w Rosji*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, 2001, nr 7, s. 23-35.

⁶¹⁹ A. Makarenko, *Poemat pedagogiczny*, Warszawa 1956, s. 13.

⁶²⁰ J. Sokołowska, *System pedagogiczny Makarenki w kontekście założeń współczesnej pedagogiki ulicy*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2017, nr 4, s. 62-68.

⁶²¹ J. Niewęgłowski, *Ksiądz Jan Bosko wobec wykluczenia społecznego młodzieży włoskiej w XIX wieku*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2011, nr 30, s. 195-207.

przemysłową powodowało to liczne problemy społeczne, w tym w wychowaniu i prewencji patologii wśród młodzieży⁶²². Sprawą istotną, tak jednostkowo, jak społecznie, było więc wynajdywanie i likwidowanie ognisk patologii i wykluczenia społecznego oraz ponowne wcielanie młodzieży do społeczeństwa.

Praca wśród nieletnich chłopców, głównie prewencyjna, rozpoczęła się w Turynie. Miejschem działań były ulice, ale też specjalne przestrzenie, tzw. Oratoria. Pierwsze powstało w 1844 roku w szopie, a w 1851 roku na jego potrzeby zakupiono murowany dom. Działo najpierw w dni świąteczne i wolne, ale okazało się, że potrzebna jest praca przez cały tydzień Oratoria, których wkrótce pojawiło się więcej, łączyły wychowawcze elementy domu, szkoły, miejsca modlitwy i boiska. W myśli księdza Bosko pozwalało to wieloaspektowo kształtować charakter, psychikę i zdrowie fizyczne chłopców. Swoboda w działaniu i rozwijaniu się, dawała w każdej z przestrzeni pole do rozwoju zgodnego z możliwościami i zainteresowaniami⁶²³.

Bardzo dużą rolę przypisywał ksiądz Bosko sportowi. Aktywność fizyczna połączona z rywalizacją i współpracą drużynową wpływały korzystnie na rozwój młodzieży, szczególnie męskiej. Jan Bosko był przy tym jednym z pierwszych, który zauważył rolę zabawy i aktywności fizycznej w rozwoju chłopców, jako realizację behawioralnej potrzeby aktywności i rywalizacji⁶²⁴.

Ksiądz Bosko odrzucił karę w rozumieniu średniowiecznym i nowożytnym pomsty, ale przyjął za zasadę karania takie dobieranie środków, by nie niszczyły one nadziei i ducha winowajcy, umożliwiając i stymulując powrót do społeczeństwa. Kary fizyczne zostały przy tym zdecydowanie odrzucone. Upomnienia i sprawy bolesne należało poruszać w rozmowach prywatnych, by nie nadużywać zaufania i nie ośmieszać. Istotą była życzliwa i pełna szacunku współpraca wychowawców i wychowanków. Wielką rolę grała także postulowana pogoda ducha, jako metoda unikania zniechęcenia i podnosząca zaufanie i chęci do działania⁶²⁵.

Dzieła Jana Bosko rozwijały się od oratoriów, przez szkoły powszechne i średnie, w tym szkoły zawodowe, po seminarium duchowne. Valdocco, dzielnica Turynu, gdzie

⁶²² Szerzej o problemach społecznych społeczeństw industrialnych we wczesnej fazie kształtowania uprzemysłowienia zob.: G. Golec, *Z problematyki polityki społecznej w okresie kształtowania się społeczeństwa industrialnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H: Oeconomica”, 1998-1999, nr 32-33, s. 55-75.

⁶²³ J. Niewęglowski, *Ksiądz Jan Bosko wobec wykluczenia...*, s. 203.

⁶²⁴ E. Wolter, *Z badań nad problematyką chrześcijańskiego wychowania młodzieży przez sport*, „Forum Pedagogiczne”, 2018, nr 2, s. 411-314.

⁶²⁵ P. Kowolik, *Koncepcja wychowawcza systemu zapobiegawczego księdza Jana Bosko*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2018, nr 4, s. 107-113.

powstało pierwsze oratorium, stało się siedzibą i miejscem rozwijania reguły Towarzystwa Salezjańskiego. Towarzystwo rozwijało pracę księdza Bosko, dysponując już znaczącą bazą materialną i organizacyjną do niesienia pomocy prewencyjnej tysiącom chłopców. Zgromadzenie Sióstr Maryi Wspomożycielki (Siostry Salezjanki) zostało przy tym filią Towarzystwa, której działaniami objęte miały być dziewczęta.

Salezjanie szybko roznieśli swoje metody działania na cały świat. Do roku 1888 ich oratoria działały także we Francji, Argentynie, Urugwaju, Patagonii, Hiszpanii, Brazylii, Chile, Argentynie i Ekwadorze. Do końca XIX wieku pojawiły się także w Polsce, w Palestynie czy Algierii⁶²⁶.

Prewencja stosowana przez księdza Jana Bosko była wyrazem głębokiej miłości bliźniego, skierowanej do najbardziej potrzebujących i bezbronnych. Dzięki ofiarnej i pełnej miłości pracy pedagogicznej, stosującej wiele wzajemnie wzmacniających się metod, możliwe było wychowywanie zagrożonych na uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan⁶²⁷. Inkluzja młodzieży zagrożonej do społeczeństwa stanowiła jeden z ideałów *societas christiana*, będąc także wyrazem nowoczesnych poglądów. Stąd wielokierunkowość działań – tak przywracania umiejętności pracy i zaufania w grupie poprzez sport, wiary poprzez katechezę⁶²⁸. Pokazanie ciepła, jakie może istnieć między ludźmi, oraz możliwość swobodnego rozwoju również wpisywały się w metodę wychowawczą księdza Bosko, oddalając młodzież od deprawacji⁶²⁹. Teoria i praktyka wypracowane przez księdza Bosko i Towarzystwo Salezjańskie, stanowiąc odzwierciedlenie chrześcijańskich i klasycznych ideałów wychowawczych, stały się podstawą doktryny katolickiej dotyczącej resocjalizacji nieletnich⁶³⁰.

Tak działania Pestalozziego, jak von Fellenberga czy księdza Bosko i pedagogów resocjalizacyjnych w Polsce wpisywały się w szeroki trend zmian w wychowaniu dzieci i podejściu prawnym do nieletnich. Wielowiekowe zaniedbanie wynikające z uznawania dziecka nie za jednostkę ludzką we wczesnym stadium rozwoju, mającą określone potrzeby i możliwości, ale za małego dorosłego, zaczęły być szybko nadrabiane. Wraz ze

⁶²⁶ S. Zimniak, *Powstanie i rozwój struktur Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2005, nr 22, s. 7-34.

⁶²⁷ S. Chrobak, *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela w perspektywie systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Forum Pedagogiczne Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego”, 2011, nr 1, s. 81-97.

⁶²⁸ S. Chrobak, *Troska o ewangelizację młodzieży w działalności wychowawczej Jana Bosko*, „Studia Bobolanum”, 2020, nr 1, s. 99-113.

⁶²⁹ S. Chrobak, *Uniwersalizm miłości wychowawczej w systemie prewencyjnym Jana Bosko*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2017, t. XXXVIII, nr 1, s. 89-100.

⁶³⁰ Wielkim uznaniem darzył ją także papież Jan Paweł II, także z uwagi na wykorzystanie sportu do katechizacji i likwidowania wykluczenia społecznego. Więcej: C. Bissoli, *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Warszawa 2001.

zmianą sposobu postrzegania dziecka, zmieniło się też podejście do jego wychowania, a także do jego karania i resocjalizacji. Metody, jakie wypracowały trudne czasy wczesnego średniowiecza, przestały przystawać do nowej rzeczywistości, czego najlepszym wyrazem jest odejście od nich pod koniec XIX wieku, gdy wielkie przemiany społeczne związane z industrializacją, poszerzeniem zakresu działalności państw narodowych i wzmocnieniem aktywności społecznej zaczęły się utrwaląć.

Poglądy pedagogiczne zaczęły rozprzestrzeniać się także dzięki nowatorskiej formie bajki i opowiadań, których autorzy pokazywali dzieciom i dorosłym, jak żyć, jak pracować, jak zadbać o siebie. Stawianie właściwych przykładów ludzi zaradnych, walczących z losem, unikających degenerujących używek, oddanych służbie rodzinie i społeczeństwu miało motywacyjny oraz budujące charakter. Rozpowszechnienie czytelnictwa, dokonane dzięki alfabetyzacji i nowym technikom druku, miało wymierny wpływ na rozwój wychowania, prewencji i resocjalizacji⁶³¹.

Myśl resocjalizacyjna w Polsce pozostawała w ścisłym związku z przodującą myślą zachodnioeuropejską. Szczególnie inspirujące przykłady szły z Włoch w drugiej połowie wieku XIX, kiedy znane stały się metody księdza Jana Bosko. Zauważano konieczność zmiany podejścia na bardziej wychowawcze, niż na wywieranie pomsty, czyli na ponowne włączenie młodocianych przestępców do społeczeństwa. Za celowe uznawano także odseparowanie młodych przestępców od degenerującego wpływu starszych.

Jak na całym ówczesnym świecie, tak i w Polsce za główne środki resocjalizacyjne uważano naukę, pracę i wychowanie moralne. Nauka czytania, pisanie i prostej arytmetyki oraz zawodu były przy tym szczególnie istotne z uwagi na ich rolę w zapewnieniu człowiekowi samodzielności życiowej. Posiadanie pracy gwarantowało w sporym zakresie zabezpieczenie przed degeneracją, spowodowaną nędzą ekonomiczną, prowadzącą do kradzieży, tak dorosłych, jak dzieci, ówczesznie pracujące na równi z rodzicami i odpowiedzialne za rodzinę⁶³². Praca stanowiła więc podstawę dla rozwoju człowieka, co zgodne jest zresztą z nauką Kościoła katolickiego⁶³³.

⁶³¹ J. Dybiec, *Idee pedagogiczne w polskiej literaturze 1795-1918, Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 173-187.

⁶³² J. Wojniak, *Ewolucja krajowych i międzynarodowych unormowań w zakresie ochrony praw dziecka w XIX i XX w.*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2012, t. LXV, s. 5-18.

⁶³³ A. Zwoliński, *Praca i płaca jako temat nauczania Kościoła*, „Studia Socialia Cracoviensia”, 2013, nr 5, s. 31-49.

Nauki moralne zapewniane były przez władze kościelne. Kościół katolicki oraz wyznania reformowane utwierdzały określony, tradycyjny model moralności, wspólny dla całej Europy. Jego najważniejszymi punktami były wiara, nadzieja i miłość, jako trzy cnoty kardynalne. Ich realizacja przez wychowawców i dobry przykład dawany wychowankom owocował powołaniami do świętości. W tym przypadku wspomnieć można jednego z podopiecznych świętego Jana Bosko – świętego Dominika Savio, czy też błogosławionego Michała Rua⁶³⁴.

W Polsce wpływ na działania resocjalizacyjne miało nie tylko społeczeństwo polskie, ale zwłaszcza państwa zaborcze. Nawet w autonomicznym Królestwie Polskim, spojonym z Rosją unią personalną, oraz autonomicznym Królestwie Galicji i Lodomerii prawem regulującym sprawy resocjalizacji nieletnich były prawa zaborców. Rozwój polskich instytucji opiekuńczych, formowanych oddolnie jako fundacje prywatne czy dzieła podlegał więc ograniczeniom wynikającym z prawa zaborczego, jednak były to ograniczenia możliwe do ominięcia, zwłaszcza w systemie rosyjskim, a w zaborze austriackim władze państwowe polegały na instytucjach pozarządowych. W Wielkim Księstwie Poznańskim, włączonym w skład państwa niemieckiego, instytucje reedukacyjne służyły wynaradawianiu młodych Polaków, będąc podległymi i finansowanymi przez państwo. Miało to miejsce zwłaszcza w okresie *Kulturkampf*, czyli w erze nasilenia nastrojów antypolskich, gdy kanclerzem był Otto von Bismarck.

Polska myśl resocjalizacyjna nieletnich przestępców nie pozostawała w tyle za myślą zachodnią, a ucisk zaborczy dodatkowo wzmacniał zainteresowanie społeczne reedukacją najmłodszych, jako stanowiącą odruch obronny wobec działań wynaradawiających podejmowanych w więzieniach państwowych. Do zmian w polskim modelu reedukacji swoje cegiełki dołożyły też prądy romantyczny i pozytywistyczny. Pierwszy, wynosząc na piedestał uczuciową naturę człowieka, pokazał dziecko z innej strony szerszym masom odbiorców literatury romantycznej⁶³⁵. Później z kolei pokazał tragiczne położenie dzieci z nizin społecznych dzięki wielkim dziełom Bolesława

⁶³⁴ M.T. Chmielewski, *Wpływ pobożności maryjnej na wychowanie młodzieży na przykładzie „Towarzystwa Niepokalanej” z oratorium św. Jana Bosko*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2009, nr 26, s. 247-263.

⁶³⁵ Szerzej w: A. Kubale, *Dziecko romantyczne: szkice o literaturze*, Warszawa 1984.

Prusa⁶³⁶, Elizy Orzeszkowej⁶³⁷ i innych autorów nurtu. Szczególne zasługi oddała tu nowela, jako krótki, ale sugestywny tekst literacki skupiony na konkretnym problemie.

Rozwój resocjalizacji w Polsce miał więc spore znaczenie dla przetrwania narodu, rozdartego pomiędzy trzech zaborców. Wychowanie w umiłowaniu ojczyzny oraz w przekonaniu o konieczności walki za nią i ofiarnej pracy dla niej stały się jednym z ważniejszych elementów niejawnego programu, realizowanego w ośrodkach resocjalizacyjnych, na przykład osadach Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych.

XX stulecie miało przynieść szczególny rozwój ludzkości. Dalsze odkrycia techniczne miały ulżyć człowiekowi w pracy w fabrykach i na roli, ułatwiać prowadzenie domu i komunikację międzyludzką. Czekano na to, co przyniesie nauka i ogólny postęp. Spodziewano się wynaleźnienia metali lżejszych od powietrza, maszyn latających, wzrostu moralności, świadomości społecznej i politycznej oraz szeroko pojętego dobrobytu. Faktycznie, wiele z tych planów i marzeń zostało zrealizowanych, jednak wiek XX, tak chronologiczny (lata 1901-2000), jak też historiograficzny (1914-2001) pozostanie w historii wiekiem wyniszczających wojen oraz rządów krwawych totalitaryzmów.

Dwie wielkie wojny, które miały miejsce w latach 1914-1918 oraz 1939-1945 zdominowały myślenie o XX wieku, dzieląc go na okres międzywojenny i powojenny. W tym czasie toczyło się jednak wiele innych wojen – polsko-bolszewicka, abisyńska, hiszpańska, domowa w Chinach, indochińskie, wietnamska, koreańska, izraelsko-arabskie, irańsko-iracka, w Zatoce Perskiej, by wymienić tylko kilka najważniejszych, oraz liczne wojny domowe, wyzwolenicze, powstania i kryzysy. W ich trakcie broń zwrócona została nie tylko przeciwko umundurowanym armiom, ale także przeciwko cywilom. Szalone idee, które znalazły zwolenników i naśladowców, dokonywały selekcji ludzi pod różnymi względami, dla niechcianych przewidując zwykle śmierć⁶³⁸.

Wiek XX był jednak niezaprzeczalnie okresem postępu technicznego, naukowego i społecznego na wielu płaszczyznach. Także edukacja i resocjalizacja przeszły w tym

⁶³⁶ Warto tu przypomnieć także sceny z *Lalki* Prusa, w których główny bohater powieści, Stanisław Wokulski, obejmuje pieczę nad małoletnią prostytutką Marianną. Wokulski przekazuje ją Siostrzom Magdalenkom na resocjalizację, obejmującą nauki moralne i naukę zawodu, by dziewczyna uniezależniła się ekonomicznie i mogła porzucić prostytucję. O pozytywistycznych nowelach Prusa zob.: A.W. Labuda, *O literackich kontekstach pozytywistycznych noweli: „Antek” Bolesława Prusa*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 1981, nr 72, s. 169-195.

⁶³⁷ A. Seniów, *Językowa kreacja życia dzieci wiejskich w wybranych nowelach Elizy Orzeszkowej*, „Studia Językoznawcze”, 2009, nr 8, s. 125-141.

⁶³⁸ G. Gajewska, „Nagie życie” w zakładach dla psychicznie i nerwowo chorych pod rządami nazistów, „Studia Europaea Gnesniensia”, 2014, nr 10, s. 313-332; Rees L., *Holokaust. Nowa historia*, Warszawa 2017.

czasie wiele zmian, dzięki rozwojowi nauk humanistycznych i psychologii. Resocjalizacja przeszła przy tym szczególnie dynamiczny rozwój, głównie z uwagi na liczbę potrzebujących pomocy sierot i dzieci zdegenerowanych fizycznie i moralnie na skutek wojennych okrucieństw.

Polsce, a także wielu innym państwom Europy Środkowej i Wschodniej, zakończenie I wojny światowej przyniosło wyzwolenie spod ucisku wielonarodowych monarchii. Rozpoczęły one samodzielne borykanie się z problemami codzienności.

Często już w trakcie działań wojennych wprowadzane były regulacje odnośnie sądenia nieletnich. W ten sposób w roku 1915 w Warszawie, która znalazła się w pod okupacją niemiecką, w oddolnym odruchu społecznym zaczęło się organizowanie sądownictwa, w tym sądownictwa dla nieletnich. Pomimo wielkiej pracy włożonej w opracowanie własnego, choć tymczasowego prawa, nie zostało ono wprowadzone na skutek restrykcji okupacyjnych⁶³⁹.

Już w początkach 1919 roku wydany został *Dekret Naczelnika Państwa Polskiego w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich*⁶⁴⁰. Tworzył on sądy dla nieletnich w Warszawie, Łodzi i Lublinie oraz przewidywał powołanie opiekunów sądowych dla nieletnich. Przepisy szczegółowe ustanawiało *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w przedmiocie urzǳenia sądów dla nieletnich*⁶⁴¹. Określało ono osoby nieletnie jako nie starsze niż siedemnaście lat, a wiek niekaralności na dziesiąty rok życia. Obowiązkiem sǳiów orzekających w sprawach nieletnich ustanawiano „pamiętanie stale o stronie wychowawczej i dążenie do tego, by nieletniego skierować na drogę poprawy, a usuwać go od wpływów, które by go mogły spowodować do czynów karygodnych”. Celem tego było dobro społeczne w postaci wzbogacenia się narodu o praworǳną i pożyteczną jednostkę. Wczesne wprowadzenie rozwiązań prawnych dotyczących przestępczości nieletnich świadczy o tym, że problem ten znajdował zrozumienie w najwyższych sferach władzy w państwie, w tym u samego Józefa Piłsudskiego. Dostrzegane było także znaczenie resocjalizacji dla odbudowy państwa.

Zniszczenia wojenne oraz znaczne straty ludnościowe poniesione przez Polskę w latach 1914-1921, czyli w okresie Wielkiej Wojny oraz walk o niepodległość,

⁶³⁹ D. Sowińska, *Warszawa i Lublin jako główne ośrodki obywatelskiego wymiaru sprawiedliwości w Królestwie Polskim w 1915 r.*, „Historia i Świat”, 2015, nr 4, s. 305-336.

⁶⁴⁰ Dekret Naczelnika Państwa Polskiego w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 14, poz. 171.

⁶⁴¹ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w przedmiocie urzǳenia sądów dla nieletnich, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 63, poz. 378.

spowodowały, że na ziemiach polskich pojawiła się znaczna liczba sierot oraz dzieci moralnie zaniedbanych. Trudne warunki życiowe stawały się przyczyną kradzieży, wykorzystywania nieletnich i prostytucji, a w konsekwencji *zepsucia* wielu młodych ludzi. Stąd też zaraz po uspokojeniu sytuacji politycznej w kraju rozpoczęto prace nad odpowiednim prawem, które ujęłoby w ramy działania prewencyjne i resocjalizacyjne. Ustawodawca, zgodnie ze zdobyczami dziewiętnastowiecznej pedagogiki resocjalizacyjnej, przyjął w projekcie ustawy założenie, że prymarną funkcją prawa w stosunku do nieletnich jest ich resocjalizacja oraz zapobieganie przestępczości i moralnemu zaniedbaniu⁶⁴².

Zawarte w projekcie ustawy pojęcie „dziecka w niebezpieczeństwie” oznaczało, że prawo bierze pod uwagę dobro nieletnich przestępców, ale także nieletnich zagrożonych demoralizacją. Oznaczało to, że prawo przejmuje rolę nie tylko karania czy resocjalizacji osób, które zdążyły zejść z dobrej drogi, ale także zapobieganie szerzeniu się demoralizacji. Prawo i państwo występowały więc w roli opiekuńczej w stosunku do nieletnich, realizując ją poprzez instytucję sądów rodzinnych. Obowiązkiem tych składów było rozpatrywanie problemów wychowawczych, zanim przerodzą się one w czyny zabronione. Problemami wychowawczymi podlegającymi osądowi były włóczęgostwo, nierząd, żebractwo, unikanie realizacji obowiązku nauki, alkoholizm, narkomania czy przynależność do grup przestępczych. Istniała także możliwość zwrócenia się do sądu rodzinnego przez rodziców i opiekunów źle prowadzących się nieletnich, wykazujących daleko idące nieposłuszeństwo. Wynikało to z troski o niezakłócony rozwój dziecka, w przyszłości obywatela, pracownika i rodzica⁶⁴³.

Zwrot, który został dokonany w niezrealizowanym projekcie ustawy, poprzez wprowadzenie terminu „dziecko zagrożone”, skierował prawo polskie dotyczące nieletnich na nowe tory. Dotychczas głównym celem aktów prawnych było ustabilizowanie sytuacji życiowej jednostki w trosce głównie o dobro i porządek społeczny. Od projektu z 1921 roku celem stało się zachowanie „dobra dziecka”, przez które w dalszym rzędzie realizowane miało być dobro społeczne. Zasada dobra dziecka bierze pod uwagę przede wszystkim taki dobór środków i metod poprawczych, by doprowadzić do poprawy jednostki i jej szans życiowych, jednocześnie osłabiać działanie czynników negatywnych. Nadrzędnie dąży ona do uzyskania stanu dobra

⁶⁴² T. Bojarski, E. Kruk, E. Skrętowicz, *Postępowanie w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2016, s. 17.

⁶⁴³ T. Bojarski, *Pozytywne strony rozwiązań ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 roku*, „Studia Iuridica Lubliniensia”, 2004, nr 3, s. 9-17.

dziecka także poprzez odpowiednie, indywidualne dobieranie środków poprawczych – kary i pokuty – tak, by nie zaszkodziły one w jego resocjalizacji i rozwoju fizycznym i duchowym⁶⁴⁴.

Projekt ustawy o sądach dla nieletnich czerpał z tradycji polskiej myśli resocjalizacyjnej, między innymi działań Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych (po roku 1920 – Warszawskie Towarzystwo Patronatu nad Nieletnimi), wykazując daleko idącą troskę o zapobieganie demoralizacji i likwidowanie jej skutków w sposób społecznie odpowiedzialny i prawdziwie resocjalizujący. Propozycja takich rozwiązań systemowych dotyczących nieletnich była też próbą sondowania opinii publicznej i władz co do tego, jaki kierunek zostanie obrany w przyszłości – „ślepa odpłata czy rozumna celowość, skostniały konserwatyzm czy kierunek nowożytny”, jak pisał jeden z twórców projektu prof. Juliusz Makarewicz⁶⁴⁵. Skutkiem jednak fatalnej sytuacji gospodarczo-finansowej państwa projektu nie udało się uchwalić i zrealizować⁶⁴⁶. Postanowienia nieuchwalonej ustawy z 1921 roku zostały częściowo przejęte przez Kodeks karny z roku 1932⁶⁴⁷.

W Kodeksie karnym z 1932 roku odpowiedzialności nieletnich poświęcony został XI rozdział *Postępowanie z nieletnimi*. Za osobę nieletnią uznano małoletnich w wieku do osiemnastego roku życia. W okresie do trzynastego roku życia Kodeks przewidywał zupełną niekaralność dziecka, z warunkową karalnością do siedemnastego roku życia. Podobnie jak w rozwiązaniach niemieckich, warunkiem karalności małoletniego było popełnienie przez niego przestępstwa „z rozeznaniem i kierowaniem swem postępowaniem”. Udowodniony brak rozeznania podczas popełniania przestępstwa skutkował orzeczeniem niewinności. Określeniem rozeznania miał zajmować się sędzia podczas rozmowy bezpośredniej z nieletnim.

Młodzi dorośli do 21 roku życia również podlegali specjalnej ochronie prawnej, gdyż nie można było orzekać wobec nich kary dożywocia i kary śmierci⁶⁴⁸. Co ciekawe, Kodeks w kontekście nieletnich nie używał słowa „przestępstwo”, zastępując je eufemizmem „czyn zabroniony pod groźbą kary”. Formy tej nie przestrzegały jednak

⁶⁴⁴ Ibidem, s. 11.

⁶⁴⁵ J. Makarewicz, *Z Komisji Kodyfikacyjnej. Nieletni przestępcy*, „Przegląd Prawa i Administracji”, 1921, nr 1-6, s. 1-17.

⁶⁴⁶ T. Bojarski, E. Skrętowicz, *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2011, s. 11.

⁶⁴⁷ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 lipca 1932 r. – Kodeks karny, Dz.U., z 1932 r., nr 60, poz. 571.

⁶⁴⁸ E. Jurgielewicz-Delegacz, *Ewolucja odpowiedzialności nieletnich na przestrzeni lat*, „Studia Prawnoustrojowe”, 2019, nr 44, s. 171-186.

ówczesne pisma prawnicze i komentarze⁶⁴⁹. Ten zabieg językowy pozwalał na wyodrębnienie nieletnich z grupy osób łamiących prawo, przy jednoczesnym wskazaniu, jakiej kategorii czynu się dopuścili. „Czynem zabronionym pod groźbą kary” było bowiem wszystkie wykroczenia oraz przestępstwa, jednocześnie nie penalizując i nie stygmatyzując nieletniego jako przestępcy.

Osadzenie w zakładzie poprawczym można było zawiesić, z zastrzeżeniem stosowania w okresie zawieszenia innych środków wychowawczych. Trwałość zawieszenia zależna była tylko od postępowania małoletniego. Zakończenie zawieszenia bez utrudnień stanowiło o wymazaniu sprawy z akt, ustawodawca użył przy tym określenia „skazanie uważa się za niebyłe”. Pobyt w zakładzie poprawczym mógł zostać przerwany na okres próby, za wcześniejsze dobre sprawowanie w okresie co najmniej pół roku od osadzenia. Również zakończenie takiego okresu warunkowego oznaczało wymazanie kary. Pobyt w zakładzie poprawczym przewidziany został do osiągnięcia 21 roku życia⁶⁵⁰.

Sąd mógł jednak także odstąpić od wymierzenia łagodnej kary lub skierowania do ośrodka poprawczego. W przypadku małoletnich do siedemnastego roku życia oraz osób młodych pomiędzy 20 a 21 rokiem życia istniała możliwość zasądzenia innych kar, z obostrzeniem nakazującym jednak „nadzwyczajne złagodzenie kary”⁶⁵¹.

Środki wychowawcze, o jakich wspominał Kodeks karny z 1932 roku, obejmowały działania, które podejmować mieli rodzice lub opiekunowie nieletniego we współpracy z odpowiednimi organami państwowymi, dla przywrócenia stabilnego rozwoju małoletniego i zapobiegania naruszaniu przez niego prawa i porządku publicznego. Pierwszym środkiem był dozór, wykonywany przez rodziców samodzielnie lub we współpracy z kuratorem. Dozór oznaczał zintensyfikowanie opieki ponad codzienny, normalny poziom, w celu zapobiegania pogłębianiu się patologii. Tak rodzic, jak kurator, mogli zostać pociągnięci do odpowiedzialności karnej za niedopilnowanie młodocianego w przypadku, gdyby dokonał on ponownego naruszenia prawa. Drugim środkiem było umieszczenie nieletniego w zakładzie wychowawczym, który był instytucją o słabszym rygorze od zakładu poprawczego⁶⁵².

Prawo odnoszące się do przestępczości nieletnich zostało ocenione bardzo pozytywnie. Stanowiło ono połączenie rozwiązań zapożyczonych z różnych państw,

⁶⁴⁹ D. Woźniakowska-Fajst, *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?*, Warszawa 2010, s. 15.

⁶⁵⁰ Art. 72-75 KK z 1932 r.

⁶⁵¹ E. Jurgielewicz-Delegacz, *Ewolucja odpowiedzialności nieletnich...*, s. 176.

⁶⁵² Ibidem, s. 173-174.

przede wszystkim Francji, Belgii i Szwajcarii, zaproponowanych jeszcze w roku 1921. Miejscem, w którym konsultowano rozwiązania na płaszczyźnie międzynarodowej, były kongresy ochrony praw dzieci. Kongres sam w sobie zapoczątkowywał zaś proces tworzenia międzynarodowych regulacji prawnych dotyczących dzieci i ich praw. Tworzyły one zręby praw w postaci konwencji międzynarodowych, ratyfikowanych następnie przez poszczególne kraje⁶⁵³.

W okresie międzywojennym prawo polskie dotyczące postępowania z nieletnimi przestępcami odpowiadało zapotrzebowaniu oraz realizowało najważniejsze zadanie, jakim była reedukacja, która zastąpiła karanie w hierarchii wartości prawnych i społecznych. Ocalenie od demoralizacji jak największej liczby osób młodych było oczywiście działaniem prospołecznym, wpływającym na państwo i naród w sposób jednoznacznie pozytywny poprzez zwiększanie liczby praworządnych obywateli, pracujących dla przyszłości.

Najlepiej o rozdziale XI Kodeksu karnego z 1932 roku świadczy fakt, że został on utrzymany w mocy aż do roku 1982. Pozostawienie go bez zmian także przez władze komunistyczne po roku 1945 świadczyło o jego uniwersalności oraz o prawnej i społecznej wartości wprowadzanych tam rozwiązań⁶⁵⁴. Warto jednak zaznaczyć, że Kodeks karny z roku 1969, w skład którego wszedł rozdział XI Kodeksu karnego z 1932 roku, nie wyłączał zasad, na których odpowiadali nieletni przestępcy, wyłącznie do omówionych wyżej ram z 1932 roku⁶⁵⁵. W roku 1969 wprowadzono jedną zmianę, która regulowała sprawy wieku odpowiedzialności karnej, podnosząc granicę wieku braku odpowiedzialności karnej do siedemnastego roku życia, a tylko w nielicznych przypadkach ustanawiając ją na szesnastym roku życia⁶⁵⁶. Specjalne przesłanki do obniżenia wieku niekaralności to przestępstwa ciężkie, popełniane z definicji w sposób

⁶⁵³ U.A. Domżał, *Międzynarodowa współpraca w zakresie opieki nad dzieckiem (1918-1939) na podstawie publicystyki*, „In Gremio. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, 2009, t. III, s. 111-118.

⁶⁵⁴ W tym okresie jednak wprowadzone prawa dotyczące przestępstw politycznych miały na tyle ogólne zapisy, że stosowanie ich pozwalało także na elastyczność względem wieku. W ten sposób na śmierć za działalność antykomunistyczną skazani i zamordowani zostali siedemnastoletni Alojzy Piaskowski i Danuta Siedzikówna „Inka”, a także Janusz Niemiec, osadzony w wieku czterech (!) lat za zradę dokonaną przez jego ojca, Antoniego Żubryda. Poza ochroną pozostawały także dzieci przebywające przy jednostkach wojskowych, tzw. dzieci pułku, podlegające przepisom prawa wojskowego. Jednym z aktów prawnych (de)regulujących sprawy odpowiedzialności karnej również małoletnich był Dekret z 4 listopada 1944 roku o środkach zabezpieczających w stosunku do zdrajców narodu, Dz.U. z 1944 r., nr 14, poz. 78. Zob.: G. Rdzanek-Piwowar, *Granice nieletniości w polskim prawie karnym*, „Archiwum Kryminologii”, 1993, t. XIX, s. 191-231.

⁶⁵⁵ B. Stańdo-Kawecka, *Odpowiedzialność karna nieletnich a nowy kodeks karny*, „Palestra”, 1998, nr 42, s. 18-23.

⁶⁵⁶ K. Buchała, Z. Ćwiakalski, M. Szewczyk, A. Zoll, *Komentarz do kodeksu karnego. Część ogólna*, Warszawa 1994, s. 75.

zdeteminowany i świadomy – dokonanie morderstwa, gwałtu, rozboju, naruszenia bezpieczeństwa powszechnego i ciężkiego uszkodzenia zdrowia. W takim przypadku nieletni odpowiadał na zasadach przewidzianych dla osób dorosłych i w pełnym wymiarze przewidzianych kar.

Ponowne obniżenie wieku braku odpowiedzialności, tym razem do trzynastu lat, przyniosła *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*⁶⁵⁷. Była ona efektem wielu lat pracy prawniczej nad wyborem właściwych i skutecznych rozwiązań. Obróła ona kierunek kryminologiczny, to znaczy, że postawiła jako główne zadanie zapobieganie występowaniu patologiom i demoralizacji młodzieży. Niemożliwym było jednak usunięcie z jej tekstu elementów jurydycznych, to znaczy określających kary za przekroczenie prawa przez nieletniego. Wyrazem podejścia kryminologicznego są treści zawarte w preambule do ustawy, wskazujące na dążenie do przeciwdziałania przestępczości wśród nieletnich, ulepszenie procesu i warunków resocjalizacji a także zwiększenie odpowiedzialności opiekunów za wychowanków⁶⁵⁸. Przyjęto zasadę prymatu dobra dziecka nad karą.

Zastosowany został podział na trzy grupy osób nieletnich lub małoletnich: od trzynastego do siedemnastego roku życia, siedemnastolatków i osoby młode do 21 roku życia. Granicą niekaralności był wiek trzynastu lat. Wysokość kary i zastosowanie konkretnych środków resocjalizacji ustawa uzależniała od uznania stopnia demoralizacji podsądnego. Choć nie jest to pojęcie sprecyzowane, interpretowane jest ono w literaturze jako stan przekroczenia prawa i norm moralnych, a także przejawianych zachowań społecznych i szkodliwych, jak nadużywanie alkoholu i środków odurzających czy unikanie obowiązku szkolnego. Uzależnienie wysokości kary i działań resocjalizacyjnych od stopnia zdemoralizowania jest sposobem na selekcję nieletnich sprawców czynów zabronionych, umożliwiającym także elastyczne ich dopasowanie do kategorii czynu karalnego. Do wykroczeń typowych dla osób młodych należały czyny wyszczególnione w Kodeksie wykroczeń, jak zakłócanie spokoju, niszczenie znaków drogowych, drobne kradzieże, posiadanie niebezpiecznych przedmiotów i narzędzi czy niszczenie mienia publicznego⁶⁵⁹.

⁶⁵⁷ Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228.

⁶⁵⁸ R. Waluś, *Instrumenty prawne stosowane w przypadkach przestępczości nieletnich*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, nr 10, s. 65-76.

⁶⁵⁹ P. Górecki, S. Stachowiak, *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2007, s. 80-89.

Wśród przewidzianych ustawą środków wychowawczych wymienić można: upomnienia, naprawę szkody, wezwanie do przeproszenia poszkodowanego, nadzór rodzicielski, kuratorski lub organizacji godnej zaufania, zakaz prowadzenia pojazdów lub umieszczenie w ośrodku wychowawczym lub poprawczym. Wyrok sądu rodzinnego mógł dotyczyć także rodziców/opiekunów do podjęcia określonych działań dla zmniejszenia zepsucia moralnego nieletniego lub takiej poprawy jego warunków bytowych, zdrowotnych lub wychowawczych, by zlikwidować możliwe przyczyny zachowań przestępczych i aspołecznych⁶⁶⁰. Środki te dzielono na trzy grupy – pozostawiające go w dotychczasowym środowisku; częściowo zmieniające jego środowisko poprzez przekazanie uprawnień wychowawczych kuratorowi lub instytucjom o określonych porach dnia; lub zmieniające jego środowisko całkowicie poprzez skierowanie do instytucji poprawczych na określony czas⁶⁶¹. Część środków zapobiegania patologiom została zawarta wcześniej także w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*⁶⁶².

Działalność sądów dla nieletnich i aparatu resocjalizacyjnego w międzywojennej Polsce usiłowano dostosować do potrzeb rozwojowych dzieci i nieletnich. W warszawskim sądzie dla nieletnich zastosowano wystrój wnętrza przyjazny dla dzieci, upodabniając go do zwykłego mieszkania, unikając tym samym wywierania przytłaczającego wrażenia związanego z obecnością w instytucjach państwowych. Pomieszczenia sądu do roku 1938, kiedy zmienił on siedzibę, miały firanki i kwiaty w oknach, a na ścianach napisy sugerujące i motywujące do prawdomówności oraz podnoszące poziom zaufania. Jest to praktyka stosowana do dziś na całym świecie⁶⁶³.

Dookoła instytucji sądu dla nieletnich powstał szereg potrzebnych instytucji państwowych i prywatnych, świadczących usługi na rzecz pomocy, prewencji i resocjalizacji dzieci i młodzieży.

Koła Opiekunów Sądowych, powołanych na mocy *Dekretu Naczelnika Państwa w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich*, grupowały do 1929 roku opiekunów z ramienia sądów. Prowadzili oni nadzór nad podopiecznymi w liczbie do pięćdziesięciu (!). Rekrutowali się oni z osób cieszących się społecznym zaufaniem – studentów i

⁶⁶⁰ Art. 6-7 upn.

⁶⁶¹ K. Grzywińska, *Oddziaływania wychowawczo-resocjalizacyjne wobec osób nieletnich*, [w:] *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*, pod red. S. Bębas, Radom 2010, s. 83.

⁶⁶² Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. z 1964 r., nr 9, poz. 59.

⁶⁶³ K-D. Weiss, *Workmanship: Filozofia pracy i praktyka projektowa 2000-2010*, Bazylea 2010, s. 274, 297.

nauczycieli oraz wolontariuszy różnych organizacji młodzieżowych i stworzonych dla pomocy młodzieży, na przykład YMCA. Przechodzili oni szkolenia z metod pomocy. Choć za pracę przysługiwało opiekunom wynagrodzenie, to trudności budżetowe państwa powodowały, że część opiekunów pełniła obowiązki honorowo⁶⁶⁴. Działania opiekunów sądowych obejmowały monitorowanie zachowania podopiecznych i ich sytuacji życiowej, wspieranie ich w problemach finansowych i psychologicznych, sprawdzanie podejrzanych miejsc pod kątem przebywania tam nieletnich, a także zapewniania minimum dostępu do kultury poprzez zakup książek czy biletów do kin. Istotne było także dbanie i pomoc przy zdobywaniu wykształcenia i pracy⁶⁶⁵.

Z sądami dla nieletnich współpracowały także poradnie pedagogiczne. Stanowiły one źródło informacji na temat podopiecznych, a także wskazywały nowe metody pracy w konkretnym przypadku oraz z młodzieżą jako grupą zagrożoną. Pod koniec lat 30. XX wieku warszawską poradnię wspierała także Centrala Wywiadów Społecznych.

Szczególnie istotna z punktu widzenia ubogiego i odbudowującego się państwa była praca instytucji i organizacji pozarządowych. Wspominane wcześniej Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych przekształciło się w roku 1920 w Warszawskie Towarzystwo Patronatu nad Nieletnimi. Działały także Towarzystwo Opieki nad Więźniami i Ich Rodzinami „Patronat” oraz Towarzystwo „Opieka Specjalna nad Dziećmi”. Większość tych instytucji mieściła się i działała w Warszawie, jednak stopniowo podobne pojawiały się w innych miastach Polski, głównie wojewódzkich – Lwowie, Lublinie, Krakowie czy Łodzi.

Towarzystwa te prowadziły instytucje wychowawcze, opiekuńcze i poprawcze dla nieletnich. Z ważnych miejsc tego typu warto wymienić, poza już wcześniej omawianymi, Dom Dziewcząt w Okęciu i Dom Dziecka w Radości. W instytucjach tych prowadzono także badania psychologiczne, z których wnioski pomagały w opracowywaniu i ulepszaniu metod zwalczania patologii wśród młodzieży w Ośrodku Kryminologii Nowoczesnej oraz Centrali Badań Psychologicznych⁶⁶⁶. Przed wybuchem II wojny światowej w tej ostatniej, we współpracy z Warszawskim Towarzystwem

⁶⁶⁴ A. Komorowski, *Praktyczna działalność Koła Opiekunów Sądowych przy Sądzie dla nieletnich m.st. Warszawy*, [w:] *O sądownictwie dla nieletnich w Polsce*, pod red. A. Komorowskiego, E. Neymarka i Z. Rosenbluma, Warszawa 1928, s. 25-28.

⁶⁶⁵ K. Szymków, *Instytucja stałych opiekunów sądowych 1919-1929*, „Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis”, 2018, vol. 7, s. 61-82.

⁶⁶⁶ W. Kamińska, K. Pędowski, *Sądy dla nieletnich w II Rzeczypospolitej*, „Palestra”, 1991, nr 35, s. 41-43.

Patronatu nad Nieletnimi, prowadzono badania nad nieletnimi, którzy dopuścili się ciężkich przestępstw.

Sieć państwowych instytucji poprawczych i wychowawczych była bardzo rzadka, obejmując w całym kraju zaledwie 35 placówek, w tym jedenaście zakładów poprawczych. Cztery z nich podlegały Ministerstwu Sprawiedliwości, pięć Ministerstwu Spraw Wewnętrznych, pozostałe zaś Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej. Dodatkowo funkcjonowały także oddziały dla nieletnich w części więzień dla dorosłych. Dążono ostatecznie do skoncentrowania instytucji wychowawczych i poprawczych w ręku MWRiOP, co miało także znaczenie symboliczne i semantyczne – nieletni przebywający w zakładach podległych resortowi sprawiedliwości czy spraw wewnętrznych otrzymywali bowiem „łatkę” przestępców niejako automatycznie. Najważniejszym ośrodkiem w kraju była osada w Studzieńcu, założona w XIX wieku przez Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych. Pod zarządem państwowym jednak pojawiły się tam ponownie kary cielesne, choć stosowane nieoficjalnie. Było tak także w innych ośrodkach. Ujawnienie tego faktu stało się przyczyną wielkiego skandalu w roku 1929, po którym opracowano liczne plany reformy instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich, w tym przeniesienia ich pod zarząd MWRiOP, unormowania czasu pracy i wymagań stawianych opiekunom. Choć w społeczeństwie pojawiały się różne głosy dotyczące warunków i celów działania instytucji resocjalizacyjnych, to dominujący pogląd wciąż naciskał na to, by „wychowywać, a nie karać”⁶⁶⁷.

Istotnym problemem było prowadzenie się dziewcząt z najniższych sfer społecznych, które w celach zarobkowych często uprawiały nierząd. Uważano przy tym za niestosowne, by nadzór i opiekę nad nimi prowadzili mężczyźni. Sytuację tę poprawiał udział kobiet w programie opiekunów sądowych oraz założenie w roku 1925 Państwowej Policji Kobiecej. Została ona przeznaczona między innymi do nadzoru nad nieletnimi dziewczętami i prewencji patologii, zwłaszcza prostytucji, w tym środowisku⁶⁶⁸.

Państwa Zachodu zmagaly się z podobnymi problemami, zwłaszcza Francja, która doświadczyła niemałych strat ludnościowych w trakcie *La Grande Guerre*. Zniszczenie

⁶⁶⁷ A. Kołakowski, *Problematyka przestępczości nieletnich w międzywojennej Polsce na łamach „Przeglądu Więziennictwa Polskiego”*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2017, nr 2, s. 317-333.

⁶⁶⁸ P. Grata, *Walka z nierządem w polityce państwa polskiego w latach 1918-1939*, [w:] *Margines społeczny Drugiej Rzeczypospolitej*, cz. 4, *Prostytucja. Materiały z konferencji w dniach 24-25 listopada 2011 w Warszawie*, w Instytucie Historii PAN, Warszawa 2013, s. 253-274.

szeregu miejscowości, w tym niektórych całkowicie (tak zwane „miejscowości, które poległy za Francję”), oraz śmierć i kalectwo milionów mężczyzn pozbawiły bez nadzoru wielu młodych ludzi. Podobna sytuacja miała miejsce w Rosji (Radzieckiej) i wyniszczonych Niemczech, nieco słabiej odczuwano ten problem w Anglii. Liczba sierot wojennych (we Francji nazywanych wzniośle „dziećmi ojczyzny”⁶⁶⁹) w tych państwach była znaczna, co obciążało systemy opiekuńcze i budżety. Niemniej ciężenie społeczne oraz prawodawcze powodowało, że państwa przejmowały rolę opiekuńczą nad nieletnimi, dążąc przede wszystkim do ich resocjalizacji i uczynienia z nich wartościowych obywateli i pracowników⁶⁷⁰.

Tak w Polsce, jak w innych państwach dużą rolę odgrywały organizacje ponadnarodowe oraz ruch skautowski. W większości organizacje te powstawały na Zachodzie w połowie XIX wieku w odpowiedzi na problemy i wyzwania szybko zmieniającego się świata, tworząc miejsca, w których dzieci i młodzież znajdowały zajęcie i opiekę wychowawców. Jedną z najsłynniejszych organizacji tego typu – Young Men’s Christian Association – działa od 1844 roku. Polski oddział YMCA rozpoczął działanie w roku 1923, ale pierwsi aktywiści pochodzenia amerykańskiego pojawili się nad Wisłą wraz z Błękitną Armią gen. Józefa Hallera w roku 1920⁶⁷¹.

YMCA działała na niwach społecznej, kulturalnej i sportowej. Głównym celem jej działania było zapobieganie patologiom dzieci i młodzieży poprzez stworzenie dla niej alternatywnych przestrzeni do aktywności pod okiem przygotowanych i zmotywowanych wychowawców i opiekunów. Oderwanie od ulicy i czynników patologicznych dawało szansę na wychowanie młodzieży według chrześcijańskiego wzorca osobowego – o twardych charakterach i zasadach moralnych, zdrowych i aktywnych fizycznie oraz społecznie, wykształconych i pracujących. Miejsca tworzone przez YMCA umożliwiały wszechstronne rozwijanie aktywności, w tym sportowej. Rozwój sieci placówek YMCA oraz ich liczne sukcesy potwierdzane były w trakcie zawodów w różnych dyscyplinach prowadzonych między reprezentacjami ośrodków oraz niezwiązanymi z YMCA klubami

⁶⁶⁹ O sytuacji we Francji: S. Fishman, *The Battle for Children: World War II, Youth Crime, and Juvenile Justice in Twentieth-Century France*, Harvard 2002, s. 19-50.

⁶⁷⁰ M. Kolankiewicz, *Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria – Badania – Praktyka”, 2006, vol. 5, nr 4, s. 1-30.

⁶⁷¹ P.T. Żebrowski, *Symbol of Symmetrical Development: The Reception of the YMCS in Poland*, „The International Journal of the History of Sport”, 1991, vol. 8, iss. 1, p. 96-110.

sportowymi⁶⁷². Wychowankowie YMCA byli cenionymi działaczami społecznymi. Organizacja prowadziła też akcje dożywiania oraz kursy zawodowe⁶⁷³.

Ruch harcerski (skautowski) został stworzony z inspiracji brytyjskiego oficera Roberta Baden-Powella w 1907 roku. Podstawowe zasady określał podręcznik napisany dwa lata później, zatytułowany *The Boys Scouting*. W Polsce skauting pojawił się już w roku 1910 w zaborze austriackim. Korzystając z wolności słowa i autonomii, przetłumaczono podręcznik Baden-Powella i założono oddział skautowski przy Związku Polskich Gimnastycznych Towarzystw „Sokół”⁶⁷⁴. Funkcjonowało ono, często z daleko idącymi obostrzeniami ze strony władz, również w innych zaborach⁶⁷⁵.

Zajęcia na świeżym powietrzu oraz samokształcenie wpływały korzystanie także na odrywanie dzieci i młodzieży od środowisk patologicznych. Stanowiły też doskonałą kuźnię charakterów i korzystnych społecznie postaw. Kształcenie obywatelskie oraz aktywności na świeżym powietrzu kształciły ducha wspólnoty i współpracy, stając się też miejscem, gdzie rozwijały się zdolności przywódcze. Nic więc dziwnego, że drużyny harcerskie, ówczesnie jeszcze nie koedukacyjne, postrzegano jako doskonałe środowisko wychowawcze⁶⁷⁶. O tym, że postawy te zostały przyjęte przez skautów świadczy późniejszy ich udział w walkach o wyzwolenie Polski oraz o kształt granic⁶⁷⁷.

Po odzyskaniu niepodległości ruch skautowski przybrał na sile w ramach Związku Harcerstwa Polskiego, którego wzorcami osobowymi byli m.in. Leopold Kula-Lis czy Marszałek Józef Piłsudski⁶⁷⁸. Wykorzystanie harcerstwa przez sądy dla nieletnich stanowiło jedną z form resocjalizacji przestępców. Wpływ wychowawców i oddziałów harcerskich był siłą resocjalizującą sam w sobie, a treści wpajane przez środowisko i jego ideały dodatkowo ten wpływ wzmacniały⁶⁷⁹. Międzywojenne harcerstwo wydało z siebie

⁶⁷² K. Shawwyer, *Od Auschwitz do Ameryki. Niezwykła historia polskiego pływaka*, Poznań 2019, s. 60-70.

⁶⁷³ J. Jaroszewski, M. Łuczak, *Kultura fizyczna w programach Łódzkiego Oddziału Związku Młodzieży Chrześcijańskiej (YMCA) w latach 1920-2002*, „Kultura Fizyczna. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2014, t. XIII, nr 2, s. 95-113.

⁶⁷⁴ A. Kołodziej, *Powstanie i rozwój Harcerstwa w Polsce*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2010, nr 3, s. 9-18.

⁶⁷⁵ R. Stefaniak, *Harcerstwo polskie w państwie rosyjskim*, „Історичний архів”, 2010, nr 5, s. 64-66.

⁶⁷⁶ Zauważenie tego faktu miało miejsce w każdym państwie, gdzie pojawił się ruch skautowski. Zob.: A. Warren, *Citizens of the Empire: Baden-Powell, Scouts and Guides, and an imperial ideal*, [w:] *Imperialism and Popular Culture*, pod red. J.M. MacKenzie, Manchester 1986; Palluau N., *La réception des travaux scouts de Pierre Bovet en France (1912-décennie 1930)*, „Pædagogica Historica”, 2015, vol. L, iss. 1-2, p. 93-108.

⁶⁷⁷ T. Sikorski, *Harcerze w wojnie polsko-bolszewickiej*, Warszawa 2020.

⁶⁷⁸ M.M. Drozdowski, *Wpływ Józefa Piłsudskiego na harcerski etos i działalność (1910-1939)*, „Niepodległość i Pamięć”, 1998, nr 19, s. 213-230.

⁶⁷⁹ Warto tu podkreślić, że harcerstwo działało i rozwijało się mimo dokonujących się wokół niego zmian politycznych i walki o polityczny nadzór nad organizacją pomiędzy obozem narodowym i sanacyjnym. Problem ten porusza A. Kołodziej w: *Powstanie i rozwój harcerstwa...*, s. 9-18.

kolejne pokolenie walczących o wolność w trakcie kolejnej wojny światowej. Ikoniczne postacie skautingu polskiego – Tadeusz Zawadzki, Jan Bytnar i Maciej Aleksy Dawidowski to tylko kilku młodych ludzi, którzy rzeszą zasilili szeregi Szarych Szeregów w ramach Polskiego Państwa Podziemnego. Wielu zginęło również w akcjach eksterminacyjnych prowadzonych przez zbrodniarzy niemieckich⁶⁸⁰, a także na długich drogach Syberii⁶⁸¹.

Po II wojnie światowej władzę w Polsce przejęli komuniści z Polskiej Partii Robotniczej (od 1948 – Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej). Także oni zauważyli znaczenie harcerstwa dla wywierania wpływu na młodzież. Działalność harcerska w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej odradzała się początkowo w oparciu o przedwojenne wzorce, jednak zostały one szybko zastąpione przez wzorce radzieckie. Usiłowanie zachowania neutralności politycznej zostało przełamane i harcerstwo do roku 1990 stanowiło jedną z instytucji społecznych wywierających ideologiczny nacisk na młodzież. Harcerstwo jednak także w tym okresie także pełniło swoje funkcje społeczne i ograniczało zasięg oddziaływania patologii wśród nieletnich. Pomimo ideologicznego nacechowania organizacji niezaprzeczalny jest jej pozytywny wpływ na małoletnich, wiążący się z wymaganiami kształtowania charakteru, współpracy, uczciwości i innych społecznie pożądanych cnót⁶⁸². W zakresie resocjalizacji nieletnich przestępców Związek Harcerstwa Polskiego był jedną z instytucji, które mogły wspierać ten proces jako wyznaczona lub sugerowana wyrokiem sądu⁶⁸³.

Zaraz po zakończeniu II wojny światowej państwo polskie musiało zmagać się ponownie z dużą liczbą sierot wojennych oraz dzieci zdemoralizowanych na skutek okropności, które widziały lub których doświadczyły w okresie okupacji. Państwo opiekuńcze, jakim z definicji było państwo socjalistyczne robotników i chłopów, musiało się uporać z przywróceniem ich społeczeństwu oraz doprowadzeniem ich do takiego stanu, by były użyteczne dla odradzającej się gospodarki. Jedną z decyzji podjętych w tamtym okresie było podporządkowanie organizacyjne ośrodków wychowawczych i poprawczych Ministerstwu Spraw Wewnętrznych. Zakłady poprawcze potraktowane

⁶⁸⁰ A. Massalski, *Eksterminacja młodocianych harcerek i harcerzy na ziemiach polskich w okresie okupacji niemieckiej 1939-1945*, [w:] *Zbrodnia bez kary... Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci pod okupacją niemiecką*, pod red. J. Kostkiewicz, Kraków 2020, s. 235-255.

⁶⁸¹ D. Niedźwiecka, *Z Armią Andersa – pod baobaby. Dzieci z Czarnego Łądu*, „Zesłaniec”, 2010, s. 37-40.

⁶⁸² Znalazło to także odbicie w literaturze. Warto zwrócić uwagę na książkę Seweryny Szmaglewskiej, *Czarne stopy*, oraz jej ekranizację w reżyserii W. Podgórskiego z 1987 r.

⁶⁸³ W. Hausner, M. Wierzbicki, *Sto lat harcerstwa*, Warszawa 2015, s. 106-107.

zostały więc jako element systemu więziennictwa i podporządkowane Ministerstwu Bezpieczeństwa Publicznego, ale już w roku 1946 przekazane zostały Ministerstwu Sprawiedliwości.

Zniszczenia wojenne spowodowały, że ośrodki poprawcze w powojennej Polsce były tylko trzy, ale ich liczba w ciągu dekady wzrosła do dwudziestu. Podwojenie tej liczby nastąpiło do końca lat 70. XX wieku. Dokonywane w tym okresie zmiany uczyniły z nich bardziej przyjazne miejsca, mniej podobne do więzień dla dorosłych i o znośniejszych warunkach bytowych dla osadzonych⁶⁸⁴. Zwiększano także zakres oddziaływania na nieletnich przestępców środkami psychologicznymi. Proces resocjalizacji oparty był o realizację obowiązku szkolnego i przygotowanie zawodowe. Duży nacisk kładziono nie na karanie, ale na resocjalizację nieletnich w nadziei, że ten najostrzejszy możliwy do zastosowania wobec nich środek, przyniesie pożądany społecznie skutek⁶⁸⁵.

W tym okresie dokonany został także podział zakładów poprawczych pod względem przyjmowanych młodocianych – ich wieku, rozwoju umysłowego i fizycznego oraz zaawansowania patologicznego. Utwierdzony został triumwirat szkoły (edukacji), internatu (wychowania) i pracy (przygotowanie zawodowe) jako mechanizmów oddziaływania na nieletnich. Podnoszony był także poziom wykształcenia i kompetencji personelu⁶⁸⁶.

Wpływ rozwiązań zachodnich na system poprawczy PRL wydaje się być mały, silniejsze wzorce płynęły bowiem ze wschodu. Największą zasługą okresu PRL, choć wydaje się, że doprowadziłaby do tego także II Rzeczypospolita, gdyby nie została zniszczona najazdem niemiecko-sowieckim, było doprowadzenie do rozwoju liczebnego zakładów, podniesienia ich poziomu w zakresie higieny i oddziaływania na podopiecznych, a także zróżnicowanie organizacyjne zakładów tak, by zoptymalizować ich pracę pod kątem szczególnych potrzeb wychowanków. Struktura ta obowiązuje do dziś z pewnymi zmianami, o czym będzie mowa w następnym rozdziale.

Okres polski ludowej nie wniósł wiele nowego do mechanizmów resocjalizacji nieletnich. W tym okresie utwierdza się ostatecznie podział mechanizmów oddziaływania

⁶⁸⁴ I. Różańska-Koziół, *Zakłady Poprawcze i Schroniska dla Nieletnich*, tekst pod adresem: <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich> [dostęp: 20.01.2021 r.]

⁶⁸⁵ J. Włodarek, *Model systemu wychowawczego zakładu poprawczego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1973, nr 3, s. 259-275.

⁶⁸⁶ S. Kowalski, *System wychowania przewencyjno-resocjalizacyjnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1973, nr 3, s. 235-257.

na nieletnich przestępców w ośrodkach resocjalizacyjnych, którymi są, jak w XIX wieku i wcześniej, nauka, praca i działania wychowawcze. Wzmocnione i poszerzone zostały jednak struktury przeciwdziałania degeneracji, będące pierwszą linią obrony społeczeństwa i jednostek przeciwko problemom społecznym i przestępczości nieletnich, nawet pomimo faktu, że ustawa z roku 1982 nie została uznana za tak skuteczny i perspektywiczny akt prawny, jak ten z roku 1932.

4.2. Prawne i organizacyjne podstawowy resocjalizacji nieletnich w Polsce

Szeroką podstawę prawną dla resocjalizacji nieletnich stanowi Organizacja Narodów Zjednoczonych i międzynarodowe dokumenty ochrony praw dziecka z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka z 1948 roku oraz Deklaracją Praw Dziecka z 1989 roku. Jest to jednocześnie podstawa ideologiczna, nadająca prawom wspólnotowym, narodowym oraz lokalnym określone ramy postępowania z nieletnimi, w tym z nieletnimi przestępcami. Można stwierdzić, że wymienione dokumenty stanowią podsumowanie zdobyczy w dziedzinie wychowania i opieki nad dziećmi, które osiągnięte zostały w światowej pedagogice w ciągu ostatnich dwu wieków⁶⁸⁷. Jednocześnie dokumenty te podsumowują wcześniejsze deklaracje, tworzone jeszcze w okresie międzywojennym, a także działalność międzynarodowych komitetów i organizacji wspierających rozwój myśli edukacyjno-wychowawczej oraz ochronę dzieci.

Głównym zapisem, który nakazuje specjalne traktowanie nieletnich, jest zasada 2: „Dziecko korzysta ze szczególnej ochrony, a ustawodawstwo i inne środki stworzą mu wszelkie możliwości i ułatwienia dla zdrowego i normalnego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego, w warunkach wolności i godności. Wydawane w tym celu ustawy powinny mieć na względzie przede wszystkim dobro dziecka”⁶⁸⁸.

Zasada ta odnosi się tak do nieletnich nieprzejawiających zachowań patologicznych, jak też dotkniętych różnymi formami deprawacji. Norma, którą wprowadza, nakazuje jednakową troskę o nieletnich, której celem jest wielokierunkowy właściwy rozwój oraz dobro dziecka, stanowiące zasadę naczelną. Dopełnieniem tej

⁶⁸⁷ A. Krawczak-Chmielecka, *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2017, vol. 16, nr 2, s. 11-23.

⁶⁸⁸ *Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku*, dokument dostępny pod adresem: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html> [dostęp: 15.02.2021 r.]

zasady i jej uszczegółowieniem są także punkty Konwencji o Prawach Dziecka, precyzujące prawa i obowiązki państw jako strażników wykonywania i przestrzegania praw dziecka⁶⁸⁹. Istotnym jednak obwarowaniem dotyczącym realizacji praw dziecka jest poszanowanie miejscowych obyczajów dotyczących przejmowania i realizacji prawa i obowiązków opiekuńczych nad nieletnim, co oznacza, że Konwencja stanowi również ogólne prawo, podobnie jak Deklaracja, nie mogąc wpływać na szczegółowe rozwiązania i usiłując dopasować różnorodność systemów opieki nad dzieckiem funkcjonujących na świecie do ogólnego standardu.

Względem resocjalizacji nieletnich międzynarodowy zarys podstawowych norm prawnych tworzony jest przez Wzorcowe Reguły Minimalne Narodów Zjednoczonych dotyczące Wymiaru Sprawiedliwości Względem Nieletnich. Powstały one w drodze konsultacji i tworzenia międzynarodowych reguł dotyczących zapobiegania przestępczości i postępowania z przestępcami podczas VII Kongresu Narodów Zjednoczonych w sprawie Zapobiegania Przestępczości i Postępowania z Przestępcami. Przyjęcie reguł nastąpiło w roku 1985 w Pekinie (Beijing). Reguły te stanowią próbę realizacji interesów wszystkich stron zaangażowanych w problem nieletnich przestępców – samych nieletnich, rodziców i opiekunów oraz społeczeństwa. Z uwagi na zawartą w nazwie formułę „reguły minimalne”, żadne z państw członkowskich Organizacji Narodów Zjednoczonych nie może (nie powinno) przyjmować zasad niespełniających tych reguł, ale możliwe jest zwiększanie stopnia ochrony nieletnich⁶⁹⁰.

W świetle Reguł Pekińskich osobą nieletnią jest ten, kto podlega sądownictwu na innych prawach niż osoba dorosła. Reguły nie narzucają jednak określonych ram wiekowych, które określają osoby nieletnie oraz wieku niekaralności, jednak zaznaczają, że wyznaczanie tych ram powinno odbywać się z poszanowaniem i uwzględnieniem poziomu wieloaspektowego rozwoju nieletnich, pozwalającego na ich właściwe i świadome odpowiadanie przed wymiarem sprawiedliwości. Naczelną zasadą stosowaną podczas wymierzania sprawiedliwości nieletnim za przestępstwa i czyny niemoralne jest zasada dobra dziecka, przez co rozumie się właściwe dla wieku i stopnia rozwoju

⁶⁸⁹ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.

⁶⁹⁰ A. Grześkowiak, *Polskie prawo nieletnich w świetle Reguł Minimalnych Narodów Zjednoczonych dotyczących Wymiaru Sprawiedliwości względem Nieletnich*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1987, r. XLIX, z. 3, s. 115-131.

stosowanie środków zaradczych, z ogólną zasadą unikania kar więzienia⁶⁹¹. Przewiduje się także prawa proceduralne, przysługujące nieletnim, odpowiadające katalogowi praw osób dorosłych – domniemanie niewinności, prawo do informacji, prawo do odmowy składania wyjaśnień oraz posiadania obrońcy. Prawem dodatkowym jest możliwość obecności rodziców lub opiekunów oraz obowiązek nałożony na organy ścigania i sprawiedliwości, by rodzice/opiekunowie byli poinformowani o zatrzymaniu i wszczęciu postępowania⁶⁹². Idąc za zdobyczami XIX wieku, ONZ odrzuca kary cielesne i karę śmierci z katalogu kar wymierzanych nieletnim, sugerując w zamian intensyfikację środków wychowawczych.

W zgodzie z Regułami z Beijing istotne jest też, w miarę możliwości i decyzji osób zaangażowanych w konkretną sprawę, unikanie procedury sądowej, w celu unikania stygmatyzacji nieletniego jako przestępcy, za którym przez całe życie ciągnie się później wpis w aktach. Wskazywana jest więc zasadność stosowania organów pozasądowych, jako formy wymierzania sprawiedliwości poprzez stosowanie określonych wzmoczonych środków wychowawczych⁶⁹³.

W zgodzie z regułami Organizacji Narodów Zjednoczonych pozostają rekomendacje Komitetu Ministrów Rady Europy z 2003 roku, uzupełniające europejski system ochrony praw dziecka, składający się z Europejskiej Konwencji o wykonywaniu praw dzieci⁶⁹⁴ oraz Rekomendacji Komitetu Ministrów o społecznych reakcjach na przestępczość nieletnich; Rekomendacji o społecznych reakcjach na przestępczość nieletnich pochodzących z rodzin imigracyjnych i Rekomendacji o mediacji rodzinnej i innych dokumentów⁶⁹⁵. Europejskie normy nakładają obowiązek realizowania w stosunku do nieletnich przede wszystkim zasad sprawiedliwości naprawczej, którą uznaje się za bardziej efektywną wychowawczo od sprawiedliwości karnej. Tę formę sprawiedliwości ustawodawca europejski definiuje jako „formę dialogu (bezpośredniego lub pośredniego) pomiędzy ofiarą a sprawcą przestępstwa; do którego włączyć można, jeżeli jest to właściwe, inne osoby bezpośrednio czy pośrednio dotknięte przez

⁶⁹¹ Wzorcowe reguły minimalne Organizacji Narodów Zjednoczonych dotyczące postępowania z więźniami (Reguły Mandeli), Organizacja Narodów Zjednoczonych, 29 września 2015 r. Dostęp pod adresem: https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Reguly_Mandeli.pdf [dostęp: 15.02.2021 r.]

⁶⁹² M. Wolny, K. Wiśniewska, *Międzynarodowe standardy postępowania w sprawach nieletnich*, [w:] *Rzetelność postępowania w sprawach nieletnich*, pod red. M. Szwasta, K. Wiśniewskiej i M. Wolnego, Warszawa 2014, s. 13-18.

⁶⁹³ A. Grześkowiak, *Polskie prawo nieletnich w świetle Reguł Minimalnych...*, s. 119-121.

⁶⁹⁴ Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 roku, Dz.U. z 2000 r., nr 107, poz. 1128.

⁶⁹⁵ *Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich dotycząca sprawiedliwości naprawczej w sprawach karnych*, CM/Rec (2018) 8, 3.10.2018.

przestępstwo. Mogą nimi być osoby wspierające ofiary i sprawców przestępstwa, właściwe służby, lub członkowie lub przedstawiciele społeczności dotkniętych przestępstwem”⁶⁹⁶.

Sprawiedliwość naprawczą sugeruje się stosować szczególnie w przypadku nieletnich, co stanowić ma realizację postulatu unikania kierowania spraw nieletnich do sądów (skutkujących wpisami do akt). Formy realizacji sprawiedliwości naprawczej są formami polubownymi, realizującymi interesy wszystkich osób zainteresowanych.

W przypadku spraw dotyczących nieletnich przestępców, co do których nie istnieje możliwość ich rozwiązania w myśl Rekomendacji, Unia Europejska potwierdza ducha Zasad z Pekinu, wskazując na prawo do obrony, domniemanie niewinności, prawo do konfrontacji i informacji o czynnościach dochodzeniowych. Unijne przepisy dotyczące karalności nieletnich nakazują także powstrzymanie się, stosownie do możliwości, od stosowania kar więzienia, a w razie konieczności – stosowania ich w najkrótszym możliwym wymiarze. Obowiązkiem organów sądowniczych jest także uwzględnianie poziomu rozwoju nieletniego przestępcy podczas wymierzania stosownej kary⁶⁹⁷.

Przedstawione wyżej międzynarodowe regulacje dotyczące karalności nieletnich odnoszą się także do resocjalizacji. Wskazują one bowiem, że celem działań dotyczących dziecka przestępczego jest jego właściwe wychowanie, zgodne z jego możliwościami i potrzebami. W ramach działań resocjalizacyjnych wskazują one także na rolę sprawiedliwości naprawczej oraz, podobnie jak wiele rozwiązań krajowych, dążą do unikania wykorzystywania kary więzienia lub maksymalnego ograniczenia jej wymiaru na rzecz zwiększonego oddziaływania reedukacyjnego metodami pozapenitencjarnymi.

W ramach działań resocjalizacyjnych w ośrodkach celowych również istnieją określone gwarancje i minimalne standardy międzynarodowe. Jedne z nich to Zalecenia Komitetu Praw Dziecka z 2007 roku. Nakładają one obowiązki na władze i instytucje państwowe, które mają umożliwić i zwiększyć oddziaływanie resocjalizacyjne w stosunku do nieletniego, a także zabezpieczyć jego godność jako jednostki ludzkiej. Celem jest, podobnie jak w przypadku innych tego rodzaju dokumentów, realizacja nadrzędnej zasady dobra dziecka. Pośród zasad resocjalizacji w ośrodkach do tego przeznaczonych konieczne jest zapewnienie zakwaterowania, realizacji potrzeb

⁶⁹⁶ Ibidem, s. 4.

⁶⁹⁷ M. Wolny, K. Wiśniewska, *Międzynarodowe standardy postępowania w sprawach nieletnich...*, s. 16-17.

rozwojowych, interakcji z rówieśnikami, ruchu i sportu, kontaktu ze sztuką, rekreacji, edukacji, opieki medycznej, kontaktu z rodziną oraz ograniczenia środków przymusu fizycznego⁶⁹⁸.

Wskazuje się również na konieczność wprzęgnięcia w proces resocjalizacji samej młodzieży, co czyni ją jednocześnie podmiotem, jak i przedmiotem działań. Z uwagi na dekryminalizację przestępstw nieletnich oraz pseudo-karny charakter postępowania sądowego w sądach dla nieletnich, które w swym założeniu nie może wymierzać kar jako takich, ale stosować środki wychowawcze, dąży się przez to z jednej strony do odstąpienia od stygmatyzującego wpływu kary za czyn zabroniony, jednocześnie wspierając dążenie do dobra rozumianego jako dobrostan nieletniego i jego poprawne stosunki z otoczeniem społecznym⁶⁹⁹.

Wymagania Organizacji Narodów Zjednoczonych i Unii Europejskiej odnośnie ochrony praw nieletnich wobec wymiaru sprawiedliwości stanowią podstawę i jednocześnie wymagania minimalne. Oznacza to, że tworzony przez nie katalog praw nie może zostać niedotrzymany przez państwa-sygnatariuszy, ale możliwe i wskazane jest poszerzanie go o dodatkowe uprawnienia. Zgodność praw krajowych z wymaganiami podstawowymi wynikającymi z dokumentów o randze międzynarodowej stanowi o jakości prawa krajowego i jego ocenie jako prawa humanitarnego i progresywnego. Zauważyć można także, że dąży się do współuczestnictwa społeczeństwa i jego instytucji, także tych tworzonych w ramach inicjatywy obywatelskiej, w procesie resocjalizacji, co wskazuje pośrednio na dążenie do przywrócenia nieletnich przestępców do moralnego stanu członków społeczeństwa obywatelskiego. Podkreślenia wymaga również fakt, że główną intencją ich twórców jest naczelną zasadą, jaką jest dobro nieletniego⁷⁰⁰.

Podstawowym aktem prawnym regulującym w Polsce system resocjalizacji nieletnich jest *Ustawa z 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich*. Zastąpiła ona przepisy dotyczące nieletnich przestępców z Kodeksu karnego II Rzeczypospolitej, wydane w roku 1932.

W świetle postanowień obowiązującej ustawy nieletni to:

⁶⁹⁸ A. Nowicka-Skóra, *Prawa dziecka niedostosowanego społecznie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2019, nr 9, s. 3-17.

⁶⁹⁹ Ibidem, s. 10.

⁷⁰⁰ B. Banaszak, Ł. Żukowski, *Prawo dziecka do ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją – rozwiązania polskie na tle standardów Konwencji o Prawach Dziecka*, [w:] *Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień*, pod red. S.L. Stadniczenki, Warszawa 2015, s. 237-254.

„a) osoba, która dopuściła się czynu karalnego po ukończeniu 13 lat, a nie ukończyła lat 17,

b) osoba, która nie ukończyła lat 18, wykazująca przejawy demoralizacji,

c) osoba do lat 21, względem której zostały orzeczone środki wychowawcze lub poprawcze”.

Wiek niekaralności ustanowiony przez ustawę to 13 lat, a środki wychowawcze możliwe są do stosowania do 21, a nawet 24 roku życia. Ustawodawca reguluje to, wprowadzając w Kodeksie karnym pojęcie młodocianego, będącego „sprawcą, który w chwili popełnienia czynu zabronionego nie ukończył lat 21 i w czasie orzekania w pierwszej instancji – 24 lat”. Widoczne jest nie tylko dążenie do jak największego odsunięcia w czasie kontaktu z wymiarem sprawiedliwości przewidzianym dla osób dorosłych, a przez to jak najdłuższego korzystania przez osoby młode nie z systemu penitencjarnego, ale z systemu resocjalizacji i naprawy moralnej, jak również językowo-semantyczne oddzielenie osób nieletnich od kategorii przestępców. To ostatnie dokonuje się poprzez nieużywanie w aktach prawa pojęcia „przestępstwo” w kontekście wykroczeń popełnianych przez nieletnich i młodocianych, ale wiązanie ich z „czynami zabronionymi”⁷⁰¹.

Ustawa precyzuje, że czynem karalnym młodocianego i nieletniego jest każde wykroczenie i przestępstwo w rozumieniu Kodeksu karnego. Obniżenie kategorii przestępstwa do kategorii czynu zabronionego powoduje jednocześnie zmniejszenie wymiaru kary.

Poza wykroczeniami i przestępstwami ustawa wskazuje także zbiór zachowań świadczących o demoralizacji nieletniego, wymagających interwencji rodziców lub opiekunów prawnych, a w skrajnych wypadkach także policji oraz wymiaru sprawiedliwości. Okolicznościami świadczącymi o demoralizacji są: naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, regularne uchylanie się od obowiązku szkolnego, odurzanie się alkoholem lub środkami psychoaktywnymi a także prostytutka oraz udział w grupach przestępczych. Okoliczności te nie oznaczają automatycznie uruchomienia procedury w sądzie dla nieletnich – ustawa nakazuje świadkom tych okoliczności przeciwdziałanie poprzez powiadomienie rodziców lub

⁷⁰¹ K. Tsirigotis, E. Lewik-Tsirigotis, B. Baster, *Nieletni (jako) sprawca czynu zabronionego*, „Pedagogika Rodziny”, 2012, nr 2, s. 73-92.

opiekunów, policji, szkoły lub sądu rodzinnego⁷⁰². W ten sposób sąd rodzinny jest tylko jedną z wielu instancji powołanych do kontroli poprawnego zachowania i właściwego wychowania nieletnich⁷⁰³.

Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich zezwala na wykorzystanie postanowień innych ustaw odnośnie nieletnich, którzy dopuścili się określonych przestępstw, w szczególności zaś są to Kodeks karny, Kodeks postępowania karnego, Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Kodeks postępowania cywilnego oraz Kodeks wykroczeń. Procedura postępowania jest więc mieszana, oparta na przepisach różnych ustaw⁷⁰⁴.

Dopełnieniem ustawy w zakresie realizacji zadań kontroli i przeciwdziałania demoralizacji wśród nieletnich przez policję jest *Zarządzenie nr 1619 z dnia 3 listopada 2010 roku w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań podejmowanych na rzecz małoletnich*⁷⁰⁵. Zastąpiło ono poprzedni taki dokument wydany w roku 2003. Uszczegóławia ono katalog okoliczności świadczących o demoralizacji nieletnich, dodając do niego także: żebractwo, nikotynizm, wulgarność oraz przemoc w rodzinie. Ustanawia przy tym obowiązek reakcji służb policyjnych na obserwowane przejawy demoralizacji, a także prowadzenia działań prewencyjnych. Jednostki policji zobowiązane są do prowadzenia bieżącej dokumentacji z tej działalności oraz sprawozdawczości pozwalającej na określenie natężenia problemu przestępczości i zachowań patologicznych wśród nieletnich. Koordynacją tych działań zajmują się komórki do spraw nieletnich i patologii organizowane w komendach powiatowych. Zobowiązanie do współpracy policji z różnymi instytucjami w celu przeciwdziałania przestępczości i patologii nieletnich rozciąga się tak na sądy rodzinne czy instytucje opiekuńcze, jak też na szkoły, stanowiące podstawowe, poza rodziną, środowisko wychowawcze nieletnich⁷⁰⁶.

⁷⁰² B. Goworko-Składanek, *Postępowanie w sprawach nieletnich. Katalog środków wychowawczych przewidzianych w prawie polskim a praktyka*, [w:] *Środowiskowy wymiar niedostosowania*, pod red. K. Sawickiego i K. Konaszewskiego, Białystok 2014, s. 39-54.

⁷⁰³ B. Czarnecka-Działuk, K. Drapała, *Kontrowersje wokół reagowania na przejawy demoralizacji nieletnich. Opinie praktyków*, „Prawo w Działaniu. Sprawy Karne”, 2015, nr 23, s. 313-344.

⁷⁰⁴ K. Kluczyński, *Przewodnik po przepisach prawnych w sprawach nieletnich zagrożonych demoralizacją i przestępczością*, Poznań 2003, s. 11-16.

⁷⁰⁵ *Zarządzenie nr 1619 z dnia 3 listopada 2010 roku w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań podejmowanych na rzecz małoletnich*, Dz.Urz. KGP z 2010 r., nr 11, poz. 64.

⁷⁰⁶ A. Zellma, E. Wiszowaty, *Współpraca szkoły z Policją w zakresie przeciwdziałania demoralizacji młodzieży*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie”, 2011, nr 16, s. 127-144.

Pojęcie resocjalizacji nieletnich zdemoralizowanych wprowadza wspomniana *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*. Proces ten odbywa się w wyspecjalizowanych zakładach, ośrodkach i schroniskach w sposób celowy, zgodnie z metodami wychowawczymi i resocjalizacyjnymi. Miejsca takie muszą spełniać warunki techniczne oraz posiadać odpowiednią infrastrukturę dla prowadzenia takiej działalności, a także dysponować przeszkolonym personelem. Celem jest „stworzenie warunków dla skutecznej resocjalizacji nieletnich poprzez właściwy dobór formy kształcenia zawodowego i wdrażanie nieletnich do systematycznego wykonywania nałożonych obowiązków” (art. 95d u.p.n). Miejscami, w których ma odbywać się resocjalizacja nieletnich, są rodzina, rodzina zastępcza spokrewniona, rodzina zastępcza zawodowa lub niezawodowa, rodzinny dom dziecka, placówka wsparcia dziennego, placówka opiekuńczo wychowawcza, regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, zakład poprawczy. W procesie resocjalizacji mogą brać udział kurator, opiekunowie z ramienia organizacji młodzieżowej lub społecznej, zakładu pracy i mężowie zaufania.

Ustawa nie precyzuje trybu resocjalizacji ani warunków jej prowadzenia. W sposób ogólny ustanawia tylko ramy funkcjonowania aparatu reedukacyjnego i resocjalizacyjnego, skupiając się bardziej na trybie rozstrzygania spraw⁷⁰⁷ i zapewnieniu zachowania godności nieletniego oraz zabezpieczeniu jego szeroko pojętego dobra. Dokumentem prawnym precyzującym zagadnienia resocjalizacji nieletnich jest *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*⁷⁰⁸. Odnosi się ono do funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych typu zamkniętego lub półotwartego, nie zawierając postanowień dotyczących innych form resocjalizacji.

Za pracę resocjalizacyjną prowadzoną w ośrodkach dla nieletnich uważa się zaplanowane, indywidualne oddziaływania wychowawcze, edukacyjne, korekcyjne i terapeutyczne, oraz zajęcia prowadzone grupowo. Działalność ta prowadzona jest na podstawie rocznych planów pracy, opracowywanych przez dyrektorów placówek we współpracy z zatrudnionymi w placówkach pedagogami i nauczycielami. Plany pracy

⁷⁰⁷ A. Bartha, *Nieletni przed sądem rodzinnym według ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Stadia postępowania i praktyka orzecznicza w zakresie przeciwdziałania demoralizacji oraz w sprawach o czyny karalne*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2018, vol. 17, nr 1, s. 9-29.

⁷⁰⁸ Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lutego 2017 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2017 r., poz. 487.

uwzględniają zajęcia psychoedukacyjne, specjalistyczne, porady, warsztaty i konsultacje oraz mediacje i interwencje⁷⁰⁹. Tworzone są w oparciu o diagnozy indywidualne i indywidualne plany pracy z wychowankami. Plany zawierają opis rodzajów i form resocjalizacji oraz terapii, zakładane kierunki kształcenia i nauczania, zakres kontaktów z rodziną oraz innymi osobami służący resocjalizacji i usamodzielnianiu się oraz kryteria oceny postępów resocjalizacji. Podczas opracowywania planów indywidualnych wskazane jest zaangażowanie wychowanka, jednak nie może on być do tego zmuszany⁷¹⁰.

W realizację planu zaangażowani są wszyscy pracownicy zakładu, w stopniu zależnym od stanowiska. Obserwowane przez nich postępy w reedukacji wpływać mogą na aktualizowanie planu indywidualnej pracy z wychowankiem⁷¹¹. Plan pracy oraz wszelkie wytworzone w procesie resocjalizacji i reedukacji dokumenty są elementami akt osobowych wychowanka i jako takie podlegają ochronie wynikającej z przepisów o ochronie danych osobowych.

Rozporządzenie określa również katalog niezbędnych do funkcjonowania zakładu poprawczo-resocjalizacyjnego obiektów, w skład których wchodzi szkoła, warsztaty, pomieszczenia mieszkalne i sanitarne, sala gimnastyczna, biblioteka, gabinet lekarsko-stomatologiczny, gabinet pedagogiczno-psychologiczny oraz izolatki. Organizacja ta określa sposób funkcjonowania zakładów zamkniętych oraz półotwartych.

Aktami prawnymi najniższego rzędu dotyczącymi procesu reedukacji są regulaminy funkcjonowania zakładów resocjalizacji nieletnich. Regulamin tworzy dyrektor zakładu, przy czym dokument musi uzyskać zatwierdzenie Ministra Sprawiedliwości. Regulamin zawiera postanowienia dotyczące organizacji pracy, środków bezpieczeństwa i ochrony, w tym przeciwpożarowej, instrukcje dla wychowawców i osób funkcyjnych, w tym wychowawców i strażników, oraz warunki organizacji zajęć grupowych. Regulamin zawiera także prawa i obowiązki

⁷⁰⁹ P. Frąckowiak, S. Dec, *Założenia mikrosystemu resocjalizacji w zakładzie poprawczym. Casus Zakładu Poprawczego w Poznaniu*, [w:] *Wybrane zagadnienia profilaktyki, resocjalizacji i readaptacji społecznej w kontekście pedagogiki nadziei*, pod red. S. Deca, P. Frąckowiaka i M. Szykut, Środa Wielkopolska 2013, s. 260-273.

⁷¹⁰ M. Muskała, *Zakłady poprawcze readaptacyjne – czy nowa szansa readaptacji?*, „Probacja”, 2011, nr 2, s. 32-41.

⁷¹¹ J. Siemionow, *Kształcenie resocjalizujące – specyfika i znaczenie procesu edukacji nieletnich niedostosowanych społecznie*, „Resocjalizacja Polska”, 2013, nr 4, s. 103-111.

wychowanków, spełniające co najmniej minimum warunków ustawowych i wynikających z prawa międzynarodowego⁷¹².

Oddzielne akty prawne regulują prowadzenie resocjalizacji w rodzinach zastępczych – *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*⁷¹³ oraz *Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 4 czerwca 2010 roku w sprawie rodzin zastępczych*⁷¹⁴. Pierwszy wprowadza pojęcie rodziny zastępczej oraz systemu pieczy zastępczej, rozumianego jako system czasowego wsparcia rodzin niewydolnych wychowawczo. Drugi określa zasady współpracy powiatowych centrów pomocy rodzinie z rodzinami zastępczymi w zakresie przygotowania do wychowania i resocjalizacji nieletnich przestępców oraz nieletnich zdemoralizowanych, w tym zakres programowy szkolenia.

System resocjalizacji nieletnich przestępców i nieletnich zdemoralizowanych został w polskim prawie stworzony tak, by w jak najmniejszym stopniu angażował zamknięte placówki wychowawcze i reedukacyjne, a jak najszerszej wykorzystywał metody wychowawcze rodziny, instytucji i organizacji społecznych. W ten sposób w pracy resocjalizacyjnej szeroki udział bierze społeczeństwo poprzez rozbudowaną sieć instytucji i organizacji, tak działających formalnie, jak też w oparciu o wolontariat.

W ocenie specjalistów w dziedzinie resocjalizacji system ten jest jednak wadliwy i niewydolny, a także obarczony wieloma błędami, które powodują, że znacząco odstaje on od rozwiązań stosowanych w państwa rozwiniętych, głównie Zachodnich. Przede wszystkim w modelu polskim zbyt mało uwagi przykładano do uświadomienia nieletnim przestępcom ich faktycznej odpowiedzialności za dokonany czyn, przy jednoczesnym zbalansowaniu podejścia i zwiększeniu działań naprawczych⁷¹⁵. Współczesne tendencje wskazują na konieczność balansowania podejścia oraz „udoraśniania” wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich, co stanowi powrót do koncepcji neoklasycznych, przy jednoczesnym odchodzeniu od modelu opiekuńczego. Uświadomienie winy i kary oraz

⁷¹² D. Makowiecka, *Przestrzeganie praw nieletnich wychowanków w zakładzie poprawczym*, „Studia z Zakresu Nauk Prawnoustrojowych”, 2015, t. V, s. 137-150.

⁷¹³ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2018 r., poz. 416.

⁷¹⁴ Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 4 czerwca 2010 roku w sprawie rodzin zastępczych, Dz.U. z 2010 r., nr 110, poz. 733.

⁷¹⁵ J. Kusztal, *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska”, 2011, nr 2, s. 185-196.

upodobnienie postępowania wobec nieletnich do postępowania dla dorosłych ma stanowić działanie odstraszające⁷¹⁶.

Zgodnie z *Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich* oraz odpowiadającymi jej rozporządzeniami w polskim systemie resocjalizacji funkcjonuje kilka typów instytucji powołanych do pracy z nieletnimi przestępcami i nieletnimi zdemoralizowanymi. System ten składa się z instytucji o charakterze pomocowym, opiekuńczym, wychowawczym i terapeutycznym, przy czym wszystkie one pełnią jednocześnie funkcje resocjalizacyjne.

Główny podział instytucji resocjalizacyjnych dzieli je na otwarte i zamknięte, odnosząc się do trybu pracy instytucji z nieletnim oraz jego stosunku do przebywania w placówce.

Instytucjami otwartymi są:

- kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą;
- pogotowie opiekuńcze;
- kurator sądowy;
- rodzina zastępcza zawodowa lub niezawodowa;
- rodzina zastępcza spokrewniona;
- rodzinny dom dziecka;
- młodzieżowy ośrodek wychowawczy.

Z kolei instytucjami o charakterze zamkniętym są:

- policyjna izba dziecka;
- schronisko dla nieletnich;
- zakład poprawczy.

Część zakładów zamkniętych może funkcjonować w trybie półotwartym, zamkniętym lub we wzmożonym nadzorze wychowawczym.

Rolę instytucji resocjalizacyjnych mogą w szczególnych przypadkach pełnić także domy pomocy społecznej, szpitale psychiatryczne oraz inne ośrodki lecznicze. Dzieje się to w przypadkach, gdy na skutek upośledzenia lub szczególnie silnego uzależnienia od środków odurzających niemożliwe jest umieszczenie nieletniego w jednym z wyżej wymienionych miejsc⁷¹⁷.

⁷¹⁶ W. Klaus, *Dziecko przed sądem. Wymiar sprawiedliwości wobec przestępczości młodszych nieletnich*, Warszawa 2009, s. 364-366.

⁷¹⁷ I. Łucka, J. Stępnicka, *Opiniowanie sądowo-psychiatryczne w sprawach nieletnich – diagnoza interdyscyplinarna*, „Akademia Psychiatrii”, t. VIII, nr 1, s. 31-38.

W resocjalizacji brać może udział także szereg instytucji społecznych – organizacji młodzieżowych, stowarzyszeń celowych, grup wsparcia i grup lokalnych. Jedną z głównych organizacji wykorzystywanych do pracy resocjalizacyjnej nad nieletnimi w zakładach otwartych, półotwartych i zamkniętych było do lat dziewięćdziesiątych harcerstwo. Grupa harcerska, promująca konkretne ideały, stanowiła doskonałą podstawę do rozwijania postaw prospołecznych, była także elementem pozwalającym na rozwijanie tak zwanego drugiego życia, stanowiącego odskocznnię od przeszłości. Zmiana paradygmatu postrzegania członków harcerstwa o przeszłości przestępczej po przemianach ustrojowych zapoczątkowała jednak spadek znaczenia, a w końcu rezygnację z metody harcerskiej w resocjalizacji nieletnich w polskim systemie⁷¹⁸.

Stowarzyszenia działające na rzecz resocjalizacji mogą swoją pracą obejmować wsparcie całego procesu, lub też zajmować się realizacją jednego konkretnego zadania, które wpływa na postępy resocjalizacji i reedukacji. Przykładem takiej działalności jest aktywność stowarzyszeń o profilu kulturalnym – czytelniczym, teatralnym, artystycznym czy rekreacyjnym. Proponowane przez nie formy aktywności, tak zwane zabiegi kulturotechniczne, stymulują kreatywność, zwiększają potencjał twórczy, aktywizują i zwiększają oddziaływanie kultury i dziedzictwa na jednostkę, zwiększając też jej umiejętności społeczne i międzyludzkie. Metody te przyczyniają się także do tworzenia tak zwanego drugiego życia, czyli nowej tożsamości, nowej koncepcji siebie, czy wręcz nowej, lepszej wersji siebie⁷¹⁹.

Kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą jest placówką nakierowaną na działania profilaktyczne, opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjno-terapeutyczne, należącą do grupy placówek otwartych. Istnienie ośrodków tego typu określa *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*, a szczegóły funkcjonowania precyzuje *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 roku w sprawie ośrodków kuratorskich*⁷²⁰. Ośrodki kuratorskie obejmują działaniem nieletnich przestępców i nieletnich zdemoralizowanych, co do których sąd orzekł taką formę działań opiekuńczych⁷²¹.

⁷¹⁸ K. Radzki, *Metoda harcerska w oddziaływaniach zakładu poprawczego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2016, nr 12, s. 173-184.

⁷¹⁹ A. Pyrzyk-Kuta, *Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym na przykładzie technik teatralizacyjnych*, rozprawa doktorska na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach pod kierunkiem prof. dr hab. J.K. Krasoń, Katowice 2015, s. 89-96.

⁷²⁰ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 roku w sprawie ośrodków kuratorskich, Dz.U. z 2001 r., nr 120, poz. 1294.

⁷²¹ P. Kozłowski, K. Stasiak, *Ośrodek kuratorski. Ujęcie prawne, organizacyjne i metodyczne*, Warszawa 2018, s. 20-24.

Działanie ośrodków kuratorskich nakierowane jest na przywrócenie jednostki do stanu społecznie pożądanego, co oznacza, że muszą zapewniać wsparcie dla prawidłowego rozwoju osobowości. W tym celu podejmowany jest szereg działań. W pierwszym rzędzie są to działania diagnostyczne, pozwalające rozpoznać potrzeby podopiecznego. Na podstawie rozpoznania możliwe jest odpowiednie dostosowanie działań w obszarach wychowawczym, opiekuńczym, profilaktycznym, resocjalizacyjnym i terapeutycznym. Są to między innymi zaspokajanie potrzeb osobowościowych, terapie psychologiczne, rozwijanie zainteresowań, walka z napięciami psychicznymi, nauka spędzania czasu wolnego w sposób niepatologiczny czy działania wychowawcze i wyrównawcze⁷²². Działania te podejmowane są w porozumieniu z rodzicami lub opiekunami nieletniego metodami pracy indywidualnej, grupowej i środowiskowej. Rozporządzenie określa, że zajęcia takie polegają przede wszystkim na organizowaniu czasu wolnego, rozwijaniu współpracy jednostki ze środowiskiem, działaniach terapeutycznych i pomocy w nauce i wychowaniu.

Większość działań w ośrodku kuratorskim odbywa się w jego siedzibie, jednak dopuszcza się w wyjątkowych przypadkach prowadzenie ich poza siedzibą. Organizacją działań zajmują się kierownik ośrodka oraz kuratorzy. Ci ostatni mogą być zawodowi lub społeczni, co pozwala na wsparcie działań ośrodków przez członków organizacji społecznych działających na rzecz zwalczania patologii i resocjalizacji nieletnich. Artykuł 8 zezwala również na pracę wolontariuszy spoza organizacji społecznych, o ile posiadają oni właściwe umiejętności i zezwolenie kierownika ośrodka. Wyjątkiem są przy tym zajęcia terapeutyczne, do prowadzenia których wymagane jest posiadanie właściwych ku temu uprawnień. Jednocześnie funkcjonuje ograniczenie obłożenia pracą prowadzących zajęcia – limit ogranicza liczebność prowadzonych przez nich grup do 10 osób. Na liczbę wychowanków ośrodków wpływają także możliwości lokalowe. Prace prowadzone są według opracowanego harmonogramu i planu⁷²³.

Ośrodki kuratorskie funkcjonują przy sądach rejonowych, powoływane są i likwidowane przez ich prezesów przy współpracy z kuratorium okręgowym. Ani ustawa, ani Rozporządzenie nie określają obowiązku tworzenia oraz maksymalnej liczby ośrodków kuratorskich funkcjonujących przy jednym sądzie rejonowym. Ośrodki takie tworzone są w zależności od potrzeb, polska praktyka pokazuje, że najczęściej z

⁷²² K. Konaszewski, *Kształtowanie tożsamości młodzieży nieprzystosowanej w środowisku otwartym (na przykładzie ośrodka kuratorskiego w Białymstoku)*, [w:] *Środowiskowy wymiar niedostosowania...*, s. 70-77.

⁷²³ P. Kozłowski, K. Stasiak, *Ośrodek kuratorski...*, s. 24-31.

inicjatywy zespołu kuratorskiego. Brak ograniczeń ilościowych umożliwia tworzenie ośrodków dedykowanych poprawie nieletnich o konkretnym stopniu demoralizacji⁷²⁴. Wpływa to korzystnie na różnicowanie podejścia terapeutycznego i resocjalizacyjnego, a tym samym polepsza wyniki działań. Z drugiej strony umożliwia też elastyczne reagowanie na potrzeby związane z nieliniowym natężeniem – nowe placówki mogą być tworzone w miejscach, gdzie są potrzebne w danym momencie, lub też znoszone, gdy przestaną być potrzebne. Należy przy tym pamiętać, że zasada tworzenia ośrodków kuratorskich nakazuje, by na ich siedziby wybierano miejsca z dogodnym dojazdem dla wychowanków.

Zważywszy na dążenie do całościowego oddziaływania na wychowanka w procesie resocjalizacyjnym, a także pamiętając o degenerującym wpływie głodu tak na ciało, jak też na duchowość człowieka, zwłaszcza nieletniego⁷²⁵, ośrodki kuratorskie prowadzą dożywianie uczestników zajęć resocjalizacyjnych. Akcja ta prowadzona jest na mocy Rozporządzenia, jednak zakres środków przeznaczanych na nią jest dalece niewystarczający – zakres od dwu do czterech promili kwoty bazowej oznacza, że kwota przeznaczana dziennie na wyżywienie jednego uczestnika waha się od 4,49 do 7,49 złote⁷²⁶.

Ośrodki kuratorskie działają, zgodnie z Rozporządzeniem, całorocznie, co najmniej dwadzieścia godzin w tygodniu. Zwiększenie liczby godzin następuje w drodze dostosowania wymiaru czasowego do potrzeb wychowawczych nieletnich podopiecznych. Także godziny dostosowane są do ich potrzeb i możliwości. Akt prawny nie ustala, czy działanie ośrodków kuratorskich ograniczone jest wyłącznie do dni roboczych, czy rozciąga się także na dni wolne od pracy, co daje pole interpretacyjne w postaci możliwości działania przez cały tydzień⁷²⁷.

Inicjatywą, która miała zwiększyć oddziaływanie resocjalizacyjno-terapeutyczne ośrodków kuratorskich były *Standardy pracy ośrodków kuratorskich*, zainicjowana przez Rzecznika Praw Dziecka w roku 2017⁷²⁸. Nakazywały one działanie zgodne z Zasadami Pekińskimi, a więc respektowanie praw dzieci, akceptację, poszanowanie prywatności,

⁷²⁴ D. Zabrocki, *Geneza i funkcjonowanie ośrodka kuratorskiego w Miastku*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji”, 2012, nr 19, s. 183-192.

⁷²⁵ P. Drzewiecki, *Zjawisko przestępczości nieletnich w Polsce*, „De Securitate et Defensione. O Bezpieczeństwie i Obronności”, 2016, nr 2, s. 78-96.

⁷²⁶ P. Kozłowski, K. Stasiak, *Ośrodek kuratorski...*, s. 37.

⁷²⁷ K. Korona, *Oddziaływania edukacyjne w ośrodkach kuratorskich na przykładzie Sądu Rejonowego w Lublinie*, [w:] *Nauki Społeczne i Humanistyczne*, pod red. K. Łukomiaka, Łódź 2020, s. 367-378.

⁷²⁸ Informacje ze strony: <https://ops.pl/2018/01/rzecznik-o-osrodkach-kuratorskich/> [dostęp: 19.02.2021 r.]

działanie zgodne z potrzebami rozwojowymi, kształtowanie odpowiedzialności, komunikacji i przejrzystości, transparentności działań oraz współpracy z rodzicami lub opiekunami oraz środowiskiem lokalnym. W ramach nauki odpowiedzialności i samorządu opracowywany ma być Zbiór Zasad Ośrodka, w czym udział biorą nieletni. Choć Ustawa i Rozporządzenie nie określały górnych limitów liczby podopiecznych ośrodka, Rzecznik Praw Dziecka uznał, że najwłaściwsze będzie obsługiwanie co najwyżej dwudziestu nieletnich.

Rzecznik dążył do uszczegółowienia zasad pracy ośrodków, w związku z czym padły propozycje, by dyżury dzienne pełniły co najmniej dwie osoby, a w przypadku zajęć z noclegiem sugerował wprowadzenie standardu nie mniej niż jednego opiekuna na pięciu podopiecznych. Wskazywał także na konieczność posiadania ubezpieczenia podopiecznych od następstw nieszczęśliwych wypadków oraz kadry od odpowiedzialności cywilnej podczas wykonywania obowiązków⁷²⁹. Rozpowszechnianie tych zasad i standardów miało miejsce podczas seminariów organizowanych przez kuratorów okręgowych.

Pogotowie opiekuńcze jest otwartą jednostką opiekuńczo-wychowawczą, sprawującą pieczę nad dziećmi i młodzieżą zdemoralizowaną, przestępczą lub doświadczającą trudności wychowawczych. Działanie pogotowia regulowane jest przez *Ustawę o pieczy zastępczej*. Do placówek takich kierowani są także nieletni podsądni i oskarżeni o popełnienie czynów zabronionych. Zwykle okres pobytu w pogotowiu opiekuńczym wynosi trzy miesiące, jednak możliwość przedłużenia o kolejne trzy miesiące powoduje, że ogólnie pobyt tam może wynosić maksymalnie sześć miesięcy⁷³⁰.

Pogotowie opiekuńcze, w przeciwieństwie do omówionego wcześniej ośrodka kuratorskiego, działa całą dobę. W związku z tym jest przystosowane lokalowo i wyposażeniowo do zapewnienia właściwych warunków noclegu i opieki nad nieletnimi. Dodatkowo posiadać powinno także izbę sanitarno-epidemiologiczną oraz izbę rotacyjną dla wychowanków, którzy uciekli z wyznaczonych im miejsc. Jako placówka interwencyjna prowadzi przyjęcia całą dobę. Przyjęcia odbywają się zwykle w trybie skierowania przez instytucje: policję, sąd, szkołę czy organizację społeczną, lub w trybie nagłym bez skierowania. Do placówek tych kierowani są nieletni w wieku do trzynastu lat. Przypadkami uzasadniającymi skierowanie lub interwencyjne przyjęcie nieletniego

⁷²⁹ *Standardy pracy ośrodków kuratorskich*, dokument dostępny pod adresem: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/2017_11_06_wyst_ms_zalacznik.pdf [dostęp: 19.02.2021 r.]

⁷³⁰ A.M. Basak, *Pogotowie opiekuńcze jako jednostka pomocy doraźnej*, „Humanum – Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne”, 2010, nr 2, s. 219-232.

w placówce pogotowia opiekuńczego są porzucenie dziecka, zagrożenie jego zdrowia lub życia, w tym przemoc domowa. W przypadku przyjęcia interwencyjnego nie jest potrzebna zgoda rodziców lub opiekunów⁷³¹.

Do pogotowi opiekuńczych przyjmowane są dzieci od jedenastego roku życia. Do roku 2003 przyjmowane były tam dzieci od lat trzech, jednak zmiany wprowadzone w tym okresie miały na celu odciążenie pogotowi opiekuńczych z opieki nad małymi dziećmi, które przekazane zostały do rodzinnych instytucji opiekuńczych. Intencją ustawodawcy było polepszenie opieki nad małymi dziećmi, wymagającymi szczególnej uwagi⁷³².

Celem utworzenia pogotowia opiekuńczego dla nieletnich od jedenastego do osiemnastego roku życia było zapewnienie właściwej dla nich opieki w trudnych okresach życia, związanych z problemami rodzinnymi, w tym osieroceniem, oraz w trakcie postępowania sądowego w ich sprawie. Jednocześnie placówki te mają za zadanie kontynuować lub rozwijać wychowanie społeczne, socjalizacyjne i resocjalizacyjne, w tym obywatelskie. Pogotowia opiekuńcze są przy tym placówkami przejściowymi, przygotowującymi nieletniego do jednego z kilku możliwych rozwiązań jego sytuacji – powrotu do domu rodzinnego, umieszczenia w domu dziecka lub rodzinie zastępczej czy też resocjalizacji w ośrodku zamkniętym⁷³³. Podejmowane w pogotowiach opiekuńczych działania zapewniają także terapię psychologiczną, pozwalają i pomagają realizować obowiązek szkolny oraz dają podstawę do decyzji co do dalszego losu nieletnich.

Intencją ustawodawcy było także to, by w okresie pobytu nieletniego w pogotowiu opiekuńczym został on poddany działaniom wychowawczym i, w razie potrzeby, resocjalizacyjnym. Tyczy się to zwłaszcza dzieci z rodzin patologicznych, wychowujących się w niekorzystnym środowisku społecznym. W ramach resocjalizacji podejmowane są działania zmierzające do zwiększenia kompetencji społecznych nieletniego, poprawę jego postrzegania społeczeństwa, odbudowę zaufania do innych i temu podobne⁷³⁴. Praca realizowana jest w ramach lekcji przedmiotowych, w grupach

⁷³¹ Ibidem, s. 219-220. Po interwencyjnym umieszczeniu nieletniego w pogotowiu opiekuńczym, dyrektor w terminie do 48 godzin musi wystąpić o odpowiednie skierowanie do organu prowadzącego sprawę nieletniego.

⁷³² M. Kolankiewicz, *Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2006, vol. 5, nr 4, s. 1-30.

⁷³³ D. Michałak, *Organizacja systemu pomocy społecznej w Łodzi*, „Gospodarka w Teorii i Praktyce”, 2017, nr 2, s. 43-55.

⁷³⁴ M. Ganczarska, *Socjoterapia wychowanków pogotowia opiekuńczego*, Opole 2008, s. 49-63.

wychowawczych, w zespołach o różnym profilu, na przykład hobbystycznych, oraz izbach rotacyjnych i sanitarno-epidemiologicznych.

Pogotowia opiekuńcze prowadzone są przez dyrektorów. Personel składa się z kadry wykwalifikowanej pod względem wykonywania zadań opiekuńczych i terapeutycznych, a także kadry obsługującej i administracyjnej. Personel dydaktyczny tworzy z mocy ustawy radę pedagogiczną oraz radę pogotowia (fakultatywnie). W ramach pogotowia opiekuńczych funkcjonują także zespoły kwalifikacyjne orzekające o możliwości brania udziału przez wychowanka w zajęciach specjalistycznych. Zespoły te diagnozują wychowanków i orzekają o metodach postępowania z wychowankiem, o powrocie do rodziny lub skierowaniu do innych placówek opiekuńczo-wychowawczych⁷³⁵.

Rodziny zastępcze to formy otwarte sprawowania nadzoru i działań resocjalizacyjnych nieletnich. Funkcjonują one w oparciu o *Ustawę o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*. Rodziny zastępcze spełniają kilka podstawowych zadań rodziny, stanowiąc swoisty substytut prawdziwej rodziny. Rodziny zastępcze, przypominając prawdziwe rodziny, tak w składzie, jak funkcjonowaniu codziennym, a także warunkami mieszkaniowymi, pozwalają łatwiej znieść najmłodszemu rozstanie z własnymi rodzinami⁷³⁶.

Właściwe sprawowanie rodzinnej pieczy zastępczej gwarantowane jest przez szereg wymagań, które spełnić muszą kandydaci do sprawowania pieczy zastępczej. Określone przez Ustawę warunki mówią, że rodzicami zastępczymi mogą być osoby, które:

- „1) dają rękojmię należytego sprawowania pieczy zastępczej;
- 2) nie są i nie były pozbawione władzy rodzicielskiej, oraz władza rodzicielska nie jest im ograniczona ani zawieszona;
- 3) wypełniają obowiązek alimentacyjny – w przypadku, gdy taki obowiązek w stosunku do nich wynika z tytułu egzekucyjnego;
- 4) nie są ograniczone w zdolności do czynności prawnych;
- 5) są zdolne do sprawowania właściwej opieki nad dzieckiem (...);

⁷³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. z 2005 r., nr 52, poz. 467.

⁷³⁶ D. Woś-Kawała, *Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, nr 1, s. 271-299.

- 6) przebywają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, z tym, że w przypadku cudzoziemców ich pobyt jest legalny;
- 7) zapewnią odpowiednie warunki bytowe i mieszkaniowe umożliwiające dziecku zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb, w tym:
 - a) rozwoju emocjonalnego, fizycznego i społecznego,
 - b) właściwej edukacji i rozwoju zainteresowań,
 - c) wypoczynku i organizacji czasu wolnego”.

Obwarowania te można streścić jako niekaralność i zdolność do zapewnienia osobistej opieki nad nieletnim. W sposób oczywisty sprecyzowano obowiązek zapewnienia warunków bytowych oraz psychologiczno-emocjonalnego bezpieczeństwa. Obowiązek niekaralności, zapisany w artykule 42 pkt. 2, jest obowiązkiem rozumianym sam przez się, zważywszy na fakt, że rodziny zastępcze biorą czynny udział w resocjalizacji nieletnich zdemoralizowanych, przestępców oraz nieletnich ze środowisk patologicznych.

Obowiązki rodzin zastępczych zawierają się w katalogu wyszczególnionym w artykule 40 pkt. 1 *Ustawy o wspieraniu rodziny*. W jej myśl rodziny zastępcze:

- „1) traktują dziecko w sposób sprzyjający poczuciu godności i wartości osobowej;
- 2) zapewniają dostęp do przysługujących świadczeń zdrowotnych;
- 3) zapewniają kształcenie, wyrównywanie braków rozwojowych i szkolnych;
- 4) zapewniają rozwój uzdolnień i zainteresowań;
- 5) zaspokajają jego potrzeby emocjonalne, bytowe, rozwojowe, społeczne oraz religijne;
- 6) zapewniają ochronę przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w życie prywatne dziecka;
- 7) umożliwiają kontakt z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba że sąd postanowi inaczej”.

Ustawodawca zaznaczył jednocześnie, że rodzina zastępcza może być utworzona wyłącznie przez małżonków lub osobę samotną spełniającą powyższe warunki. Zauważalne jest dążenie do zapewnienia jak najszerzego rozwoju dziecka, od wychowania w szacunku i utwierdzania we własnej wartości, przez utrzymanie materialne, po zapewnienie mu bezpieczeństwa w wierze, uczuciach i prawie. Jednocześnie zakazane jest utrudnianie kontaktu dzieci pozostających w pieczy

zastępczej z rodziną biologiczną, poza określonym przypadkiem zakazu sądowego⁷³⁷. Jednocześnie należy wskazać na to, że rodzina zastępcza nie jest rodziną adopcyjną – dziecko przebywające w rodzinie zastępczej nie staje się w świetle prawa dzieckiem rodziców zastępczych, co skutkuje też brakiem obowiązku alimentacyjnego, brakiem dziedziczenia, pozostaniem nieletniego przy nazwisku rodziców biologicznych oraz brakiem całkowitej władzy rodzicielskiej rodziców zastępczych. Rodzina zastępcza jest więc czasowym środowiskiem wychowawczym⁷³⁸.

Rodziny zastępcze dzielą się na kilka typów. Pierwszym jest rodzina zastępcza spokrewniona, składająca się z krewnych wstępnych lub bocznych nieletniego. Rodziny zastępcze spokrewnione są więc formą pozwalającą na pozostanie dziecka w rodzinie *sensu largo*. Do rodzin zastępczych spokrewnionych trafiają nieletni osieroceni lub których rodzice zostali pozbawieni praw rodzicielskich. Umieszczenie w takiej rodzinie zastępczej pozwala utrzymać więzi pokrewieństwa, a więc utrzymać dziecko w stabilności co do własnego miejsca w świecie, jednak wskazuje się też na wiele wad takiego rozwiązania – głównie to, że opiekunami adopcyjnymi zostają osoby nieprzystosowane lub upośledzone w funkcjach wychowawczych przez wiek (na przykład rodzeństwo) lub dolegliwości fizyczne (na przykład dziadkowie). Pokrewieństwo jest też zobowiązujące pod względem alimentacyjnym⁷³⁹.

Rodzinom zastępczym spokrewnionym przysługują liczne przywileje podatkowe, finansowe oraz pomoc specjalistyczna. Pomoc państwa dla dzieci w takich rodzinach wynosi około 660 złotych miesięcznie, rodziny mogą także odliczać ulgi wychowawcze i korzystać z pomocy psychologów i innych specjalistów. Rodziny takie mogą także wnioskować o środki z programu 500+⁷⁴⁰.

Drugim typem rodziny zastępczej jest rodzina zastępcza niezawodowa. Tworzą ją osoby nie pozostające w bezpośrednim stosunku pokrewieństwa z przysposabianym nieletnim – dalsi krewni w liniach bocznych lub osoby zupełnie niespokrewnione. Określenie „niezawodowa” odnosi się do tego, że żaden z przysposabiających rodziców nie rezygnuje dla przejęcia opieki nad nieletnimi z własnej pracy zawodowej.

⁷³⁷ M. Sitarz, *Obowiązki rodziny zastępczej a katolicka nauka społeczna*, „Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie”, 2019, t. XII, nr 1, s. 237-247.

⁷³⁸ S. Łakoma, *Instytucja rodzin zastępczych w prawie administracyjnym*, Łódź 2014, s. 97-116.

⁷³⁹ J. Matejek, *Rodzina zastępcza spokrewniona jako środowisko wychowawcze*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2015, nr 7, s. 119-136.

⁷⁴⁰ Informacje ze strony: <https://www.gov.pl/web/rodzina/swiadczenia-dla-rodziny-zastepczej-spokrewnionej> [dostęp: 22.02.2021 r.]

Ustawodawca przewidział, że rodziny zastępcze niezawodowe mogą przysposobić do trzech nieletnich⁷⁴¹.

Także takim rodzinom przysługuje wsparcie państwa. W pierwszym rzędzie jest to pomoc specjalistyczna, ale także ulgi podatkowe na dzieci, dofinansowania w wysokości tysiąca złotych oraz możliwość pozyskiwania środków z programu 500+⁷⁴².

Rodzina zastępcza tego typu jest często lepszym miejscem wychowania od rodziny zastępczej spokrewnionej. Wskazuje się przede wszystkim na fakt, że na przejście opieki nad nieletnimi decydują się osoby zmotywowane i przygotowane tak pod względem psychicznym, jak też ekonomicznym. Młodsze osoby są też często lepiej zorientowane w zagrożeniach współczesności i tworzą lepsze środowisko wychowawcze od dziadków nieletniego⁷⁴³.

Rodzina zastępcza zawodowa jest kolejnym typem rodziny zastępczej. Określa się w ten sposób rodziny zastępcze, w których jedno z rodziców poświęca swoją karierę zawodową w celu zapewnienia opieki i wychowania nieletnim. Z uwagi na to, że rodzic taki jest wynagradzany finansowo, zapewniana przez niego opieka jest opieką zawodową, a rodzicielstwo staje się w tym sensie również zawodem. Podobnie jak w przypadku rodziny zastępczej niezawodowej, rodzina taka może przyjąć nie więcej niż troje nieletnich, z wyjątkiem przewidzianym dla szczególnych wypadków, gdy chodzi o nierozdzielanie rodzeństwa. W takim razie limit wynosi czworo nieletnich⁷⁴⁴. Poza wynagrodzeniem z tytułu przejścia opieki nad nieletnimi rodzinie zastępczej zawodowej przysługują ulgi i przywileje takie, jak rodzinie zastępczej niezawodowej.

Pododmianą rodziny zastępczej zawodowej jest rodzina zastępcza zawodowa specjalistyczna. Obejmuje ona opieką nieletnich niepełnosprawnych intelektualnie lub fizycznie lub nieletnie matki z dziećmi. Wynagrodzenie oraz pomoc państwa są identyczne, jak w przypadku rodziny zastępczej zawodowej, z tym że przysługują jej

⁷⁴¹ *Rodziny zastępcze*, dokument dostępny pod adresem: http://pcpr-tomaszow.pl/images/dokumenty/rodziny-zast-usamodz/rodziny_zastepcze_2017.pdf [dostęp: 22.02.2021 r.]

⁷⁴² M. Topolewska, *Nawet 4,5 tys. zł wynagrodzenia dla rodziców zastępczych, ale chętnych do pracy – brak*, dostęp pod adresem: <https://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/1435148,wynagrodzenie-dla-rodzicow-zastepczych.html> [dostęp: 22.02.2021 r.]

⁷⁴³ K. Bieniek, *Dysfunkcje rodziny a piecza zastępcza*, „Studenckie Zeszyty Naukowe”, 2019, nr 22, s. 9-22.

⁷⁴⁴ J. Basiaga, S. Badora, *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2015, nr 13, s. 116-137.

dodatkowe środki w postaci celowego wsparcia finansowego na dzieci niepełnosprawne⁷⁴⁵.

Rodzina zastępcza może mieć też charakter pogotowia rodzinnego. Funkcjonuje ona na zasadach przewidzianych dla pogotowia rodzinnego, przy czym opiekunom przysługują wszystkie przywileje finansowe rodzin zastępczych oraz wynagrodzenie za pracę⁷⁴⁶.

Rodzinny dom dziecka to instytucja opiekuńcza, którą można przedstawić jako wielką (wielodzietną) rodzinę zastępczą zawodową. Zgodnie z *Ustawą o wspieraniu rodziny* rodzinny dom dziecka przeznaczony jest dla co najwyżej ośmiu nieletnich, a co najmniej jeden z rodziców musi zrezygnować z pracy zawodowej dla zapewnienia wychowania podopiecznym. Poza ulgami, dodatkami i wynagrodzeniem dla rodzica, który zrezygnował z pracy zawodowej, wynagrodzenie w niższej wysokości przysługuje też drugiemu rodzicowi za wykonywanie zadań gospodarskich⁷⁴⁷.

Rodzina pomocowa jest prowadzona przez osoby niezdecydowane na założenie rodziny zastępczej, ale pragnące pomagać nieletnim. Pomoc świadczona jest w okresach urlopowych lub w sytuacjach losowych, jednak nie dłużej niż przez dwa miesiące. Świadczenia finansowe na rzecz takich rodzin wyliczane są proporcjonalnie do czasu poświęconego nieletnim⁷⁴⁸.

Rodziny zastępcze w każdej formie stanowią środowisko resocjalizacji oraz wychowania nieletniego. Zastępują one w wypełnianiu tego zadania rodziny biologiczne nieletnich przestępców lub nieletnich zdemoralizowanych, zwłaszcza rodziny zastępcze zawodowe, odpowiednio przeszkolone w celu sprawowania nad nimi należytej opieki. Umieszczenie w rodzinie zastępczej stosowane jest w przypadku nieletnich o niskim stopniu demoralizacji, jednak w stosunku do nieletnich przestępców nie jest to w zasadzie praktykowane. W ten sposób przepis o umieszczaniu nieletnich przestępców w instytucjach pieczy zastępczej jest od lat przepisem martwym⁷⁴⁹.

⁷⁴⁵ J. Leszczyńska, *Rodziny zastępcze dla niepełnosprawnych dzieci*, dostęp pod adresem: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1651862,1,rodziny-zastepcze-dla-niepelnosprawnych-dzieci.read> [dostęp: 22.02.2021 r.]

⁷⁴⁶ M. Topolewska, *Będzie łatwiej założyć rodzinę zastępczą*, dostęp pod adresem: <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1275009,jak-zalozyc-rodzine-zastepcza.html> [dostęp: 22.02.2021 r.]

⁷⁴⁷ A. Pytka, *Rodzinny dom dziecka zastępczym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym*, [w:] *Dzieci i młodzież w XXI w. – ujęcie społeczne*, pod red. M. Maciąg i K. Maciąga, Lublin 2017, s. 52-60.

⁷⁴⁸ B. Krajewska, *Rodziny pomocowe jako forma wsparcia rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2017, nr 2, s. 125-135.

⁷⁴⁹ J. Włodarczyk-Madejska, *Stosowanie środka wychowawczego w postaci umieszczenia w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz środka poprawczego przez sądy rodzinne i nieletnich w świetle danych statystycznych i badań aktowych*, Warszawa 2016, s. 60-61, 69, 72, 90-91.

W stosunku do dzieci zdemoralizowanych lub pochodzących ze środowisk patologicznych rodziny zastępcze wykazują istotną rolę wychowawczą i resocjalizacyjną. Pomagają one osiągnąć stabilność psychiczną i uzyskać samodzielność życiową zarówno małym dzieciom, jak i starszym nieletnim. Sukces działań resocjalizacyjnych jest jednak uzależniony od zdolności wychowawczych rodziców zastępczych⁷⁵⁰, jak również kontaktów z rodzicami biologicznymi i wsparcia uzyskiwanego od państwa i otoczenia społecznego⁷⁵¹. Wynikające z przeszłości dziecka i trudności adaptacyjnych problemy mogą rzutować jednak na ten proces wychowawczy i zostawiać ślady na psychice nieletnich⁷⁵².

Młodzieżowy ośrodek wychowawczy i młodzieżowy ośrodek socjoterapii to kolejne z instytucji o charakterze resocjalizacyjnym dla nieletnich zdemoralizowanych i przestępców. Podlegają one Ministerstwu Edukacji Narodowej, a ich działanie reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania*⁷⁵³. Rozporządzenie stanowi, że ośrodki wychowawcze przeznaczone są dla nieletnich niedostosowanych społecznie i wymagających specjalnych form oddziaływania edukacyjnego i wychowawczego, a także pomocy i działań resocjalizacyjnych. Możliwe jest także umieszczanie tak niedostosowanych społecznie nieletnich niepełnosprawnych w stopniu lekkim. Z kolei młodzieżowe ośrodki socjoterapii przeznaczone są dla nieletnich o zaburzeniach rozwojowych grożących niedostosowaniem społecznym, potrzebujących specjalnych metod nauki, pracy, wychowania i pomocy⁷⁵⁴. Dodatkowo obowiązkiem ośrodków jest

⁷⁵⁰ M. Barłóg, M. Stradomska, *Samoocena i inteligencja emocjonalna jako indywidualne predykatory gotowości do tworzenia rodziny zastępczej, rodziny adopcyjnej oraz postawy względem pomocy społecznej*, „Fides et Ratio”, 2017, nr 1, s. 267-287.

⁷⁵¹ Z. Kinowska, A. Kęska, *Rola pieczy zastępczej w procesie socjalizacji*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2016, nr 60, s. 151-164.

⁷⁵² J. Basiaga, S. Badora, *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych...*

⁷⁵³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, Dz.U. z 2017 r., poz. 1606.

⁷⁵⁴ T. Kaniowska, *Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii jako ogniwo lokalnej strategii rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa 2015, s. 2-3.

wspieranie nieletnich matek w wychowaniu dzieci za wyjątkiem sytuacji, w których sąd właściwy orzeka inaczej. Orzekaniem o umieszczeniu w ośrodku młodzieżowym zajmują się sądy rodzinne.

Rozporządzenie z 2017 roku stanowi wyrażnie o zadaniach młodzieżowych ośrodków wychowawczych i socjoterapii, wśród których wymieniane są: resocjalizacja, socjoterapia, profilaktyka i wychowanie, rewalidacja i działania terapeutyczne⁷⁵⁵. Zajęcia te są prowadzone poprzez wsparcie wychowanków, dążenie do wzmocnienia ich zalet i rozwijania zainteresowań oraz kształtowania kompetencji społecznych w ogólnie pozytywnej orientacji⁷⁵⁶. Sposobami resocjalizacji są nie tylko zajęcia szkolne i celowe, ale też sportowe, turystyczne, rekreacyjne, kulturalno-oświatowe i hobbystyczne. Stanowi to realizację dziewiętnastowiecznych koncepcji resocjalizacji i wychowania, propagowanych między innymi przez księdza Jana Bosko.

Praca wychowawcza prowadzona jest metodami indywidualnymi oraz terapii grupowej. Grupy wychowawcze nie powinny liczyć więcej niż dwunastu nieletnich, dobranych pod kątem podobnych potrzeb rozwojowych, wieku oraz problemów wychowawczych. Szczególną grupą wychowawczą w omawianych ośrodkach jest grupa usamodzielniania, w której wychowankowie przygotowani są do samodzielnego życia poprzez praktyczne zajęcia z gotowania, obsługi urządzeń gospodarstwa domowego i utrzymania porządku, a także naukę kontaktów z instytucjami państwa i rynkiem pracy. Szczególnie istotne są zajęcia z rozwiązywania konfliktów, stanowiące centralną część pracy resocjalizacyjnej poprzez tematykę odnoszącą się do poszanowania praw innych i naukę właściwych społecznie zachowań⁷⁵⁷.

Praca odbywa się w sposób planowy, w trybie całorocznym, z kontrolami przeprowadzanymi co najmniej raz na pół roku, badającymi postępy w resocjalizacji oraz poziom bezpieczeństwa w placówce. Na podstawie tych analiz podejmowane są decyzje o przedłużeniu lub skróceniu pobytu w ośrodku dla młodzieży oraz wskazywane są środki terapeutyczne, mogące mieć korzystny wpływ na dalszy proces wychowawczy. Jednym

⁷⁵⁵ R. Lisewski, *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży*, „Resocjalizacja Polska”, 2013, nr 5, s. 113-126.

⁷⁵⁶ K. Szafrńska, *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2019, nr 11, s. 461-475.

⁷⁵⁷ K. Szafrńska, *Usamodzielnianie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, „Resocjalizacja Polska”, 2016, nr 12, s. 59-75.

z tych środków jest zwiększanie lub zmniejszanie udziału rodziny w pracy resocjalizacyjnej⁷⁵⁸.

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i socjoterapii są instytucjami otwartymi, dostosowanymi do całodobowego pobytu wychowanków, choć istnieją nieliczne dopuszczone przez prawo wyjątki istnienia jednostek zapewniających opiekę tylko przez część doby. Rozporządzenie określa warunki bytowe i sprawowania opieki w porze nocnej. Zgodnie z prawem wychowankowie powinni mieć zagwarantowane pokoje co najwyżej czteroosobowe, własne łóżka i pościel oraz szafki. Poza tym zapewnione muszą być pomieszczenia do kontaktu z odwiedzającymi.

Koniec pobytu nieletniego resocjalizowanego w ośrodkach dla młodzieży zbiega się z ukończeniem obowiązkowej edukacji lub osiągnięciem wieku dojrzałości, jednak Rozporządzenie przewiduje wyjątek dla wychowanków ośrodków socjoterapii. W tym przypadku, w razie konieczności, pobyt może zostać przedłużony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym podopieczny kończy 24 lata. Do tego czasu powinny zostać zakończone działania resocjalizacyjne i usamodzielniające, dzięki którym wychowanek będzie w stanie samodzielnie poruszać się i funkcjonować w przestrzeni społecznej oraz zajmować się sobą w życiu prywatnym.

Działania resocjalizacyjne podejmowane w ośrodkach wychowawczych w stosunku do nieletnich zdemoralizowanych są ważnym ogniwem w przywracaniu społeczeństwu tych jednostek. Jednak według oceny Najwyższej Izby Kontroli, która w roku 2017 dokonała badania w ośrodkach dla młodzieży, system funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych nie jest w pełni skuteczny w pełnieniu swojej roli. Raport z kontroli wskazuje na „bariery ograniczające skuteczne eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego nieletnich, (...) [które] w znacznym stopniu utrudniają powrót wychowanków do zgodnego z prawem funkcjonowania w społeczeństwie”⁷⁵⁹. Kontrolerzy wypunktowali także liczne nieprawidłowości, niektóre znacznie naruszające przepisy⁷⁶⁰.

Policyjna izba dziecka jest instytucją zamkniętą przeznaczoną dla nieletnich podejrzanych o dokonanie czynu zabronionego lub uciekinierów ze schronisk i zakładów

⁷⁵⁸ A. Kamiński, *Rola rodziny w procesie resocjalizacji podopiecznych placówek dla nieletnich*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2018, t. XIX, nr 3, s. 257-272.

⁷⁵⁹ *Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, Najwyższa Izba Kontroli, Szczecin 2017, s. 8-11.

⁷⁶⁰ Potwierdzają to także niezależni badacze, np.: S. Janik, *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych w Polsce*, „Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok”, 2018, t. XVIII, nr 4, s. 15-30.

poprawczych. Zatrzymanie nieletniego może trwać nie dłużej niż 72 godziny, a zatrzymanymi mogą być nieletni w wieku od trzynastu do siedemnastu lat. Zatrzymanie dokonywane jest prewencyjnie, by zapobiec popełnieniu czynu karalnego, zatarciu śladów przestępstwa lub ucieczce i ukryciu nieletniego, a także w przypadku niemożności ustalenia tożsamości nieletniego. Dodatkowo za umieszczeniem nieletniego w policyjnej izbie dziecka przemawia konieczność wykonania przerwy w konwojowaniu lub doprowadzeniu nieletniego oraz polecenie sądu rodzinnego, ale tylko na czas wykonania niezbędnych czynności procesowych. Aktami prawnymi, które regulują funkcjonowanie policyjnych izb dziecka są *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*, *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 8 maja 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie pomieszczeń przeznaczonych dla osób zatrzymanych lub doprowadzonych w celu wytrzeźwienia, pokoi przejściowych, tymczasowych pomieszczeń przejściowych i policyjnych izb dziecka, regulaminu pobytu w tych pomieszczeniach, pokojach i izbach oraz sposobu postępowania z zapisami obrazu z tych pomieszczeń, pokoi i izb*⁷⁶¹ oraz *Zarządzenie Komendanta Głównego Policji dziecka z dnia 30 października 2012 roku w sprawie metod i form wykonywania zadań w policyjnej izbie*⁷⁶². Nieletnim zatrzymanym przysługuje katalog praw zgodny z Regulami Pekińskimi⁷⁶³.

Policyjne izby dziecka są jednocześnie miejscami krótkotrwałej izolacji, jak też doraźnej opieki nad niedostosowanymi społecznie nieletnimi. Oznacza to, że poza pełnieniem funkcji *stricte* policyjnych mają one również cel resocjalizacyjno-wychowawczy, choć w sposób oczywisty oddziaływanie to jest krótkotrwałe. Funkcje wychowawcze pełnią zatrudnieni w izbie policjanci i pracownicy wychowawczy (lub oddelegowani do tego funkcjonariusze). Oddziałują oni na nieletnich w trakcie zajęć wychowawczych, kulturalnych, oświatowych, porządkowych i sportowo rekreacyjnych, a także poprzez pilnowanie spokoju i przestrzegania zasad współżycia społecznego przez zatrzymanych w izbie nieletnich. Praca wychowawców pozwala także na

⁷⁶¹ Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 8 maja 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie pomieszczeń przeznaczonych dla osób zatrzymanych lub doprowadzonych w celu wytrzeźwienia, pokoi przejściowych, tymczasowych pomieszczeń przejściowych i policyjnych izb dziecka, regulaminu pobytu w tych pomieszczeniach, pokojach i izbach oraz sposobu postępowania z zapisami obrazu z tych pomieszczeń, pokoi i izb, Dz.U. z 2017 r., poz. 988.

⁷⁶² Obwieszczenie Komendanta Głównego Policji z dnia 4 marca 2019 roku w sprawie jednolitego tekstu zarządzenia Komendanta Głównego Policji w sprawie metod i form wykonywania zadań w policyjnej izbie dziecka, Dz.U. KGP z 2019 r., poz. 24.

⁷⁶³ P. Gorzkowski, *Prawa nieletniego umieszczone w policyjnej izbie dziecka na tle uwarunkowań prawnych*, „Internetowy Przegląd Prawniczy”, 2017. Nr 5, s. 24-37.

przeprowadzenie wstępnej diagnozy nieletniego – jego stanu moralnego czy powodów jego zatrzymania⁷⁶⁴. Pozwala to na dobranie odpowiednich metod pracy z nieletnim, z których warto wymienić muzykoterapię, choreoterapię, sport czy plastykoterapię⁷⁶⁵.

W ramach pracy resocjalizacyjnej policjanci i wychowawcy kontaktują się z rodzicami lub opiekunami zatrzymanych nieletnich, prowadzą rozmowy i pogadanki na tematy wychowawcze, a także skierowują do poradni rodzinnej lub innej właściwej co do zdiagnozowanych problemów z nieletnim⁷⁶⁶. Zatrzymany nieletni znajduje się też pod ścisłą kontrolą – funkcjonariusze sprawdzają jego stan oraz zachowanie. Kontrole odbywają się co pół godziny dla zatrzymanych umieszczonych w sypialni oraz co kwadrans dla zatrzymanych osadzonych w pokojach izolacyjnych z uwagi na zachowanie lub zalecenia lekarskie.

Schronisko dla nieletnich jest jednostką zamkniętą, podlegającą Ministerstwu Sprawiedliwości, przeznaczoną dla nieletnich i małoletnich od 13 do 21 roku życia podejrzanych o popełnienie czynu zabronionego, zdemoralizowanych lub recydywistów, wobec których wcześniej stosowane mechanizmy i środki poprawczo-wychowawcze nie odniosły pożądanych skutków. Działanie schronisk regulują *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*, a także *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczy i schronisk dla nieletnich*. Schroniska dzielą się na zwykłe i interwencyjne.

Do zwykłych schronisk dla nieletnich przyjmowane są dzieci i młodzież, którą poziom moralny lub dokonanie czynu zabronionego kwalifikuje do osadzenia w zakładzie poprawczym, ale przed doprowadzeniem przez sąd mogą uciec, zatrzeć ślady lub tożsamość nie jest jednoznacznie ustalona. Drugim przypadkiem jest niemożliwość umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym ze względów wychowawczych lub kwaterunkowych. Umieszczenie w schronisku interwencyjnym następuje w przypadku popełnienia przez nieletniego czynów zabronionych związanych, które Kodeks karny określa jako przestępstwa wobec zdrowia i życia, na przykład morderstwa czy aktów

⁷⁶⁴ M. Kolankiewicz, M. Rożen, *Dzieci poza rodziną*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2011, nr 3, s. 97-115.

⁷⁶⁵ H. Oślizło, *Próba oceny skuteczności środków tymczasowych stosowanych wobec nieletnich*, „Palestra”, 1998, nr 42, s. 32-36.

⁷⁶⁶ M. Jamrożek, *Policyjna Izba Dziecka w systemie profilaktyki i resocjalizacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2001, nr 8, s. 11-17.

wrogich wobec państwa, jak planowanie lub zamach na Prezydenta RP. Istotną przesłanką jest także stwarzanie niebezpieczeństwa dla schroniska zwykłego⁷⁶⁷.

Praca resocjalizacyjna i nauka w schroniskach prowadzone są metodą indywidualną i grupową, przy czym grupy ograniczone zostały do dziesięcioosobowych w schroniskach zwykłych i sześćoosobowych w schroniskach interwencyjnych. Praca realizowana jest w oparciu o plany roczne, przy czym szczegóły działań oraz organizacja dnia ustanawiane są przez regulamin opiniowany przez radę schroniska. Oddziaływanie pedagogiczne i resocjalizacyjne realizowane są w trakcie zajęć szkolnych i praktyki zawodowej, a także w internacie. W pierwszym rzędzie dąży się do wyeliminowania agresji z zachowania nieletniego, szczególnie w schroniskach interwencyjnych. W dalszym ciągu opieki stosowane są metody pracy pozwalające na rozwijanie zainteresowań oraz odbudowujące umiejętności społeczne i wpajające zasady życia zgodnego z prawem i obyczajami⁷⁶⁸.

Praktyka wykazuje, że schronisko dla nieletnich często pełni funkcję izby przejściowej dla zakładów poprawczych, z uwagi na fakt, że wiele z nich utworzonych zostało właśnie przy zakładach poprawczych⁷⁶⁹. Okres pobytu nieletniego w schronisku nie może przekroczyć 3 miesięcy, a ta forma działań resocjalizacyjno-wychowawczych jest przeznaczona dla osób w wieku od trzynastego do 21 roku życia.

Zakład poprawczy jest specjalną placówką resocjalizacyjną typu zamkniętego, podlegającą Ministerstwu Sprawiedliwości. Jest to najcięższy pod względem zastosowanych rygorów zakład dla nieletnich od trzynastego do 21 roku życia. Istnienie zakładów poprawczych reguluje *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich* oraz *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*. Stosuje się podział na zakłady resocjalizacyjne, resocjalizacyjno-rewalidacyjne oraz resocjalizacyjno-terapeutyczne. Zakłady te mogą mieć charakter otwarty, półotwarty, zamknięty i o wzmożonym rygorze.

Umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym następuje na skutek określonych przesłanek. Pierwszą jest popełnienie czynu karalnego, w rozumieniu Kodeksu karnego stanowiącego przestępstwo z artykułów 51, 69, 76, 85, 87, 119, 122,

⁷⁶⁷ E. Masternak, *Poziom i zakres syndromu agresji nieletnich sprawców czynów karalnych*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 2006, nr ¾, s. 23-28.

⁷⁶⁸ M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Efektywność resocjalizacji nieletnich prowadzonej w środowisku zamkniętym w Polsce*, „Chowanna”, 2019, 53, s. 49-68.

⁷⁶⁹ W. Nynca, *Refleksja nad zmianą w resocjalizacji w zakładach dla nieletnich*, „Szkoła Specjalna”, 2013, nr 3, s. 251-262.

124, 133 i 143. Drugą jest wiek pomiędzy trzynastym a siedemnastym rokiem życia. Trzecią zaś wysoki stopień demoralizacji oraz okoliczności czynu wskazujące na nieskuteczność innych metod resocjalizacji. Orzeczenie o umieszczeniu w zakładzie poprawczym jest jednak ostatecznym środkiem stosowanym wobec nieletnich, w dodatku fakultatywnym, a nie obowiązkowym⁷⁷⁰. Możliwe jest zawieszenie odbycia kary i resocjalizacji w zakładzie poprawczym na okres nie dłuższy niż trzy lata.

Zakłady resocjalizacyjne otwarte stworzone zostały dla nieletnich, którzy wykazują wolę poprawy, nie są powiązani ze światem przestępczym ani nie dopuścili się czynów zabronionych będących przestępstwami w rozumieniu Kodeksu karnego. Zgodnie z tą logiką w zakładach półotwartych przebywają nieletni zdemoralizowani i przestępcy, których czyny i zachowanie nie pozwalają na umieszczenie w zakładach poprawczych otwartych, ale jednocześnie nie uzasadniają umieszczenia ich w zakładach zamkniętych⁷⁷¹. Zakłady zamknięte przeznaczone są dla uciekinierów lub nieletnich zagrażających bezpieczeństwu w zakładach otwartych i półotwartych.

Działania resocjalizacyjne w zakładach poprawczych są głównym elementem ich oddziaływania na izolowanych nieletnich. Zajęcia prowadzone są indywidualnie i grupowo, poprzez kształcenie w przedmiotach przewidzianych przez program nauczania oraz doskonalenia zawodowego⁷⁷², a także w ramach rozwijania zainteresowań, aktywności fizycznej, uczestnictwa w kulturze. Do tego prowadzone są też zajęcia terapeutyczne i resocjalizacyjne, a także readaptacyjne, pozwalające na rugowanie z zachowania nieletnich zachowań agresywnych oraz tendencji do recydywy⁷⁷³. Dobór środków i metod resocjalizacyjnych dokonywany jest poprzez indywidualne konsultacje i na podstawie dotychczas zebranej dokumentacji⁷⁷⁴.

Działania poprawcze przewidziane w stosunku do nieletnich zdemoralizowanych oraz nieletnich przestępców prowadzone są w sposób celowy. Najwyższym i ostatecznym celem jest przy tym resocjalizacja i usamodzielnienie życiowe dziecka. Rozumieć przez to należy stan, w którym nieletni nie przejawia zachowań aspołecznych i agresywnych,

⁷⁷⁰ A. Marek, *Uwagi o reformie prawa dotyczącego nieletnich*, „Archiwum Kryminologii”, 2008, nr 29-30, s. 383-391.

⁷⁷¹ P. Poniatowski, *Ucieczka z zakładu poprawczego – przestępstwo czy tylko przewinienie dyscyplinarne?*, „Prawo w Działaniu. Sprawy Karne”, 2020, nr 43, s. 131-144.

⁷⁷² J. Rejewska De Mezner, *Edukacja i przygotowanie zawodowe wychowanków zakładu poprawczego jako czynnik wspomagający proces ich readaptacji społecznej*, „Studia Edukacyjne”, 2015, nr 36, s. 347-363.

⁷⁷³ T. Stołowski, *Z doświadczeń psychologa diagnosty Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich*, „Chowanna”, 2006, nr 27, s. 38-42.

⁷⁷⁴ W. Woźniak, *Profil psychospołeczny wychowanków zakładów poprawczych w kontekście programowania oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Fides et Ratio”, 2019, t. XXXVII, nr 1, s. 430-440.

zachowuje się zgodnie z prawem i dobrymi obyczajami, a także jest samowystarczalny pod względem życiowym – samodzielnie porusza się po przestrzeni społecznej, uczestniczy w życiu społecznym i politycznym oraz potrafi zapewnić sobie środki utrzymania.

Teoretycy resocjalizacji, na przykład Lesław Pytko, ujmują to, wyznaczając pięć obszarów poprawy nieletniego, a więc pięć celów resocjalizacji. Pierwszym jest „odrzuć zachowań antagonistyczno-destrukcyjnych”. Oznacza to, że reedukowany nieletni nie przejawia już zachowań antagonistycznych – buntowniczych lub wyrażających sprzeciw w sposób niezgodny ze społecznie przyjętymi normami. Zachowania destrukcyjne są w tym sensie wszelkimi zachowaniami agresywnymi przeciwko osobom i mieniu, będącymi demonstracją zachowań antagonistycznych⁷⁷⁵.

Drugim celem jest uruchomienie prawidłowych mechanizmów socjalizacyjnych i prospołecznych. Jest to *sensu stricto* realizacja działań resocjalizacyjnych – przywrócenia jednostce zdolności do życia społecznego oraz odwrócenie kierunku jej działań z odśrodkowych na dośrodkowe, zbliżające ją do społeczeństwa i czyniące ją jego częścią. W wielu przypadkach jednostkowych cel ten musi być realizowany z uwagi na zaniedbania wychowawcze w rodzinie nieletniego, nieprzystosowanej lub niemogącej spełnić funkcji socjalizacyjnej w stosunku do dziecka⁷⁷⁶.

Naprawa moralna, etyczna, kulturowa i obyczajowa to kolejny wyróżniany cel działań w instytucjach resocjalizacyjnych. Punkt ten szeroko obejmuje funkcjonowanie jednostki w zbiorowości, wskazując też na konstytuujące punkty styczne jednostki i społeczeństwa. Naprawa moralna i etyczna w resocjalizacji jest konieczna, gdyż pozwala na rozróżnienie między dobrem i złem, zaś kulturowa i obyczajowa pozwala na umiejscowienie jednostki w kontekście kulturowym narodu i ludzkości, dając też świadomość tego, co należy do kanonu właściwego zachowania. Naprawa tych elementów świadomości jednostki stanowi o możliwości jej powrotu do społeczeństwa nie mniej niż odrzucenie agresji⁷⁷⁷.

Z powyższym koresponduje ukształtowanie sumienia, określanego w nauce także jako mechanizmy kontroli wewnętrznej. Sumienie jest mechanizmem prewencyjnym, korzystającym z moralno-etycznego rozróżnienia dobra i zła, wpływającym na

⁷⁷⁵ J. Rejewska De Mezner, *Edukacja i przygotowanie zawodowe wychowanków...*

⁷⁷⁶ A. Rodzewicz, *Problemy socjalizacji w rodzinach wielodzietnych zagrożonych ubóstwem*, „Biuletyn Instytutu Gospodarstwa Społecznego Szkoły Głównej Handlowej”, 1991, nr 1, s. 85-98.

⁷⁷⁷ K. Piechrzała, *Rola duszpasterstwa więziennego w resocjalizacji penitencjarnej, w kontekście badań własnych i dyskursu naukowego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2019, nr 252, s. 176-198.

zaniechanie działań niepożądanych – agresywnych lub ogólnie nieakceptowanych społecznie. Sumienie, nazywane też głosem wewnętrznym, jest jednym z gwarantów trwałości efektów działań resocjalizacyjnych⁷⁷⁸.

Ostatni obszar prac i jednocześnie cel to ukształtowanie odpowiedzialności. Jest to pojęcie szerokie, odnoszące się od odpowiedzialności za siebie, za najbliższe otoczenie oraz odpowiedzialność w wymiarze ogólnoludzkim czy ekologicznym. Kształtowanie odpowiedzialności pomaga odnaleźć się w społeczeństwie i radzić z napięciami wynikającymi z kontaktów międzyludzkich. Odpowiedzialność za własne decyzje pomaga też ukształtować prawidłowy stosunek pomiędzy wychowankiem a prawem⁷⁷⁹.

Cele te zapewniają realizację procesu resocjalizacji w sposób holistyczny, obejmując warstwę intelektualną, emocjonalną i moralną człowieka, dzięki czemu może on z powrotem stać się częścią społeczeństwa. Jest to główne zadanie wychowawców i instytucji, które powołano nie do karania, ale do naprawiania jednostek zdemoralizowanych, zwłaszcza nieletnich. Z punktu widzenia społeczeństwa proces resocjalizacji jest również korzystny, dostarczając jednostek zdolnych do odpowiedzialnego i twórczego życia, i odciążając system penitencjarny.

Resocjalizacja nieletnich to proces rozłożony w czasie, składający się z wielu form i metod oddziaływania. Z uwagi na procesualny charakter działań, konieczne jest właściwe ich planowanie, by wykorzystać wzajemnie wzmacniające się efekty wielowymiarowych oddziaływań. W ten sposób uzyskane efekty są *urealnioną, zmaterializowaną i trwałą sumę efektywności oddziaływań*⁷⁸⁰.

Zintegrowana działalność dydaktyczno-resocjalizacyjna prowadzona dla nieletnich zdemoralizowanych i nieletnich przestępców obejmuje jednocześnie nauczanie szkolne i zawodowe, co wynika z obowiązku szkolnego, ale także dążenia do likwidacji problemu bezrobocia, stanowiącego jedno ze źródeł patologii, jak też działania resocjalizacyjno-wychowawcze prowadzone tak w trakcie zajęć lekcyjnych, jak też poza nimi, dzięki pracy wychowawców i personelu niepedagogicznego.

Ujęcie konkretnych działań wychowawczych – metod – w ramach nakierowanego na cel planu, opartego na podstawach intelektualnych, z uwzględnieniem możliwości i ograniczeń placówki, jest określane jako organizacja procesu wychowawczego.

⁷⁷⁸ A. Fidelus, *Rola i zadania kapelana w instytucjach resocjalizacyjnych*, „Studia nad Rodziną”, 2004, nr 1, s. 91-98.

⁷⁷⁹ A. Buczyńska, *Wolontariat w resocjalizacji osób osadzonych w zakładach karnych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, 2015, nr 87, s. 95-115.

⁷⁸⁰ M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych*, Warszawa 2013, s. 183.

Organizacja zajęć podporządkowana jest porządkowi dnia przewidzianemu przez regulamin ośrodka i dostosowana do indywidualnych możliwości podopiecznego oraz grupy⁷⁸¹.

Kluczowym elementem organizacji procesu wychowawczego w zakładach i instytucjach skierowanych na resocjalizację nieletnich zdemoralizowanych i przestępców jest dobór i takie zastosowanie metod, by zwiększyła się siła koherentnego oddziaływania. Stosowanych jest kilka rodzajów metod dydaktycznych. Metody dzielone są pod różnym kątem, różnie także ujmowane przez szereg badaczy, między innymi Czesława Kupisiewicza⁷⁸², Wincentego Okonia⁷⁸³, Tadeusza Nowackiego⁷⁸⁴ czy Krzysztofa Kruszewskiego⁷⁸⁵. Poniższy podział oparty został na myśli pierwszego z wymienionych badaczy.

Metody oparte na obserwacji i pomiarze to metody wykorzystujące zgromadzony materiał dydaktyczny do samodzielnej pracy uczniów polegającej na wyciąganiu wniosków. Wykorzystuje się przy tym przede wszystkim obserwację rzeczywistości, nie zaś wyłącznie literaturę i wiedzę teoretyczną z podręczników. Materiał empiryczny ma za zadanie zainteresować uczniów i spowodować, że sami dokonają obserwacji, wprowadza więc element aktywności i zadaniowości. Metody te angażują zmysły, wspomagając proces zrozumienia i zapamiętywania, tym bardziej, im lepiej dobrany jest materiał poglądowy⁷⁸⁶. W pedagogice resocjalizacyjnej wykorzystanie tej metody odbywa się na przykład poprzez wskazywanie osobistym przykładem nauczyciela-wychowawcy właściwych zachowań społecznych i interpersonalnych, co wymaga jednak ścisłej samodyscypliny wychowawcy oraz innych pracowników instytucji. Obserwacja taka pozwala na tworzenie właściwego obrazu stosunków międzyludzkich, który zapada w pamięć dzięki wywoływaniu pozytywnych skojarzeń i emocji⁷⁸⁷.

Metody oparte na słowie wykorzystują najważniejszy nośnik ludzkiej myśli – język, w formie słowa mówionego lub pisanego, będące od tysiącleci podstawową formą oddziaływania pedagogiczno-wychowawczego. Tradycyjna forma oddziaływania

⁷⁸¹ M. Jordan, *Organizacja i uwarunkowania oddziaływań resocjalizacyjnych (na przykładzie zakładów poprawczych w latach 1981-1993)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, 1995, z. 170, s. 151-160.

⁷⁸² C. Kupisiewicz, *Podstawy pedagogiki ogólnej*, Warszawa 1988.

⁷⁸³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

⁷⁸⁴ T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa 2004.

⁷⁸⁵ K. Kruszewski, *Sztuka nauczania: podręcznik akademicki. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2004.

⁷⁸⁶ H. Natora, *Jan Amos Komeński – prekursor pedagogiki specjalnej*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria: Pedagogika”, 2014, t. I, s. 239-247.

⁷⁸⁷ M. Zemło, *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne”, 1996, nr 1, s. 135-154.

poprzez wspólną siatkę semantyczno-językową wykorzystuje właściwość mózgu ludzkiego, pozwalającą na działania intelektualne w przestrzeni wyobrażonej – abstrakcyjnej. W przestrzeni tej, za pomocą odpowiedniej stymulacji, kształtowane są umiejętności i postawy, a także przekonania⁷⁸⁸. Grupa ta dzieli się na metody werbalne, do których można zaliczyć pogadankę, opis, opowiadanie, dyskusję czy wykład, oraz metody pracy z tekstem pisany.

Metody oparte na działalności praktycznej są odpowiedzią na potrzebę przybliżania przez szkołę tego, jak należy zachowywać się w sytuacjach spotykanych w codziennym życiu. Zdarzenia te zwykle dotyczą rozwiązywania sytuacji problemowych lub panowania nad sobą w sytuacjach stresowych, co czyni tę metodę szczególnie przydatną w trakcie działań wychowawczych w domach poprawczych i innych instytucjach. Przykładowa realizacja tego rodzaju metod to odtworzenie (zainscenizowanie) wydarzenia problemowego w formie scenki rodzajowej, z bieżącym komentarzem wychowawczym. Zaletą tej metody jest z jednej strony aktywizacja podopiecznych, a z drugiej ukazanie w praktyce działania przedstawianej lub znanej już teorii. Metody praktyczne nawiązują też częściowo do mechanizmów uczenia się dzieci małych – naśladowania. Jednocześnie metody praktyczne pozwalają na identyfikację i naprawianie błędnych i szkodliwych zachowań⁷⁸⁹.

Metody aktywizujące opierają się na włączaniu podopiecznego w proces dydaktyczny na wiele różnych sposobów w dążeniu do zainteresowania go tematem, co wspomaga proces zapamiętywania. Aktywizowanie odbywać się może nie tylko przez proste zadawanie pytań i oczekiwanie odpowiedzi, ale też stawianie zadań wykraczających poza interpretację tekstu, na przykład w postaci gier dydaktycznych. Są to techniki oddziaływania, które kładą nacisk na zwiększone uczestnictwo podopiecznego w wykonywaniu zadania – symulacja, metoda sytuacyjna, inscenizowanie, burza mózgów⁷⁹⁰. Część z nich pojawiła się już w wyżej zaprezentowanych grupach metod, co wskazuje na to, że metody przenikają się, co wpływa też na efekt synergicznego zwiększania ich skuteczności.

⁷⁸⁸ Ibidem, s. 141.

⁷⁸⁹ M. Michel, *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej*. Nurt „nowej resocjalizacji”, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2017, nr 3, s. 95-110.

⁷⁹⁰ J. Sikorski, *Metody nauczania kształtujące samodzielność poznawczą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica”, 2015, nr 5, s. 67-78.

Z kolei Wincenty Okoń wymienia metody: asymilacji wiedzy, samodzielnego dochodzenia do wiedzy, waloryzacyjne i praktyczne⁷⁹¹. Z tej grupy najbardziej interesujące są metody waloryzacyjne, podkreślające i wykorzystujące mechanizm uczenia się przez przeżywanie. Wiążą się one z działaniami wywołującymi autentyczne emocje i pozwalają na złączenie odczuć z konkretnymi postawami, których wpojenie jest celem ich stosowania. Są to między innymi metoda impresyjna i metoda ekspresyjna⁷⁹².

Metody resocjalizacyjne spełniają istotne funkcje w procesie dydaktyczno-wychowawczym, są bowiem praktyczną realizacją idei i teorii pedagogicznych. Odnosząc się wprost do nieletnich, są sposobami zapoznawania ich z materiałem ujętym w programie nauczania oraz kształtowania pożądanych społecznie postaw, wartości i przyswajania odpowiednich do oczekiwań otoczenia zachowań. Realizacja założeń tych metod usprawnia również prowadzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego, nadając mu właściwej spójności, a także umożliwiając kontrolowanie postępów indywidualnych i grupowych.

Metody powyższe współdzielone są z dydaktyką, jednak proces resocjalizacji wymaga także stosowania metod specjalistycznych, w rodzaju metod terapeutycznych czy resocjalizacji twórczej.

Metody terapeutyczne to zbiór metod oddziaływania resocjalizacyjnego polegających na wykorzystaniu konkretnych mechanizmów i technik w celu zmiany zachowań i przekonań jednostki zdeprawowanej. Terapia w kontekście resocjalizacji interpretowana jest jako sposób eliminowania zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym i osobistym, co odpowiada użyciu tego pojęcia przez nauki medyczne⁷⁹³. Terapia jest pojęciem szerokim, obejmującym całokształt działań leczniczych, jednak wyróżnia ją przeniesienie ciężaru odpowiedzialności za sukces działań z terapeuty (wychowawcy) na podopiecznego. Wskazuje się bowiem na wyższą skuteczność terapii aktywnej w stosunku do terapii biernej. Tak ukształtowany model terapii (psychoterapii) nakazuje terapeutę być wyłącznie inicjatorem akcji terapeutycznej i jej kierownikiem w początkowych fazach, do momentu przejęcia odpowiedzialności za działanie przez pacjenta⁷⁹⁴.

⁷⁹¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej...*

⁷⁹² J. Sikorski, *Metody nauczania kształtujące samodzielność...*, s. 69-70.

⁷⁹³ Bliskoznaczne terapii jest pojęcie leczenia, jednak ma ono nieco odmienne znaczenie semantyczne.

⁷⁹⁴ H. Machel, *Rola terapii w resocjalizacji penitencjarnej*, „Resocjalizacja Polska”, 2012, nr 3, s. 17-34.

Terapiami, które stosowane są w działaniach resocjalizacyjnych, są: arteterapia⁷⁹⁵, muzykoterapia, poezjoterapia, filmoterapia, biblioterapia czy teatroterapia⁷⁹⁶. W tej ostatniej warto wyróżnić także metodę teatru resocjalizacyjnego, dramę⁷⁹⁷, psychodramę i socjodramę. Funkcjonują również metody resocjalizacji przez sport⁷⁹⁸. Dodatkowo należy wspomnieć o terapiach stosowanych wobec nieletnich uzależnionych od różnych środków psychoaktywnych – alkoholu, nikotyny i narkotyków – oraz wykazujących symptomy upośledzenia umysłowego czy problemów i chorób psychicznych, nakierowane na leczenie konkretnych problemów⁷⁹⁹.

Omówienia wymagają także metody pracy indywidualnej i grupowej. Stanowią one przewidziane przez Ustawę środki oddziaływania wychowawczo-resocjalizacyjnego w ośrodkach przeznaczonych dla nieletnich. Podzielono je na: zajęcia indywidualne, zajęcia grupowe i zajęcia w kołach zainteresowań. Badacze wskazują także na istnienie systemu seryjnego (potokowego), który nie został ujęty przez prawodawcę.

Zajęcia indywidualne prowadzone są w izolacji jednostki od grupy i stanowią jeden z najważniejszych sposobów oddziaływania na wychowanka. Z jednej strony pomagają bowiem wzmocnić przekonanie o indywidualnej roli i znaczeniu nieletniego, z drugiej osobiste oddziaływanie z wychowawcą wywiera bardziej zauważalne skutki osobiste od oddziaływania zbiorowego, którego cele są nieco inne. Indywidualny kontakt między wychowawcą i wychowankiem pozwala zwiększyć pozytywne i zminimalizować wpływ negatywnych czynników mających wpływ na zachowania młodocianego. Kontakt indywidualny pomaga też otworzyć się, tworząc atmosferę intymności, sprzyjającą uzewnętrznianiu się⁸⁰⁰. Rozmowa i praca indywidualna pozwalają również na dokonanie oceny postępów resocjalizacji.

Zajęcia grupowe umożliwiają obserwację w dwu płaszczyznach – indywidualnej wychowanków i zbiorowości. W pierwszym przypadku wychowawca może dowiedzieć się, w jaki sposób jednostka odnajduje się w zbiorowości, co pozwala wyodrębnić

⁷⁹⁵ Szerzej: I. Zimoch-Piaskowska, *Arteterapia jako metoda twórczej resocjalizacji w pracy ośrodka kuratorskiego*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 2019, t. XXVIII, s. 151-167.

⁷⁹⁶ P. Mulawa, P. Chmiel, *Wykorzystanie współczesnych metod terapeutycznych w procesie resocjalizacji*, „Prace Studenckich Kół Naukowych Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu”, 2012, z. 7, s. 22-28.

⁷⁹⁷ A. Czerkowski, *Możliwość wykorzystania dramatoterapii w resocjalizacji*, „Chowanna”, 2006, nr 27, s. 109-115.

⁷⁹⁸ T. Chalcarz, M. Kulig, *Metody twórczej resocjalizacji*, Tarnów 2017, dokument dostępny pod adresem: <http://szulakiewicz.pl/zaklad/wp-content/uploads/2017/05/Metody-tw%C3%B3rczej-resocjalizacji.pdf> [dostęp: 03.03.2021 r.]

⁷⁹⁹ A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012, s. 273-281, 314-318.

⁸⁰⁰ B. Ledwoch, M. Giza, *Specyfika pracy terapeutycznej w zakładach resocjalizacyjnych dla nieletnich*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J”, 2004, vol. XVII, s. 213.

kluczowe problemy; w drugim – określa problemy grupy, jej swoisty etos i zachowanie w kontakcie. Grupy tworzone są przy tym decyzją administracyjną, z uwzględnieniem wieku czy stopnia demoralizacji wychowanków. Prace grupowe – prowadzone także w mniejszych od grupy zespołach – polegają na wspólnej realizacji określonego zadania poprzez współdziałanie. Pozwalają uczyć się właściwych społecznie zachowań, a także niwelować, na przykład poprzez formy nacisku członków grupy, zachowania agresywne czy negatywne⁸⁰¹.

Zajęcia w kołach zainteresowań są kolejnym typem oddziaływania zbiorowego w instytucjach resocjalizacyjnych. Zainteresowania działają przeciwpatologicznie, tworząc oddzielną przestrzeń, w której realizują się ambicje nieletniego i gdzie znajduje on bezpieczne schronienie i buduje pewność siebie. W ich trakcie możliwe jest także oddziaływanie pedagogiczno-wychowawcze, przejawiające się poprawą zachowań społecznych i minimalizowaniem negatywnego wpływu czynników patologicznych. Rozwijanie zainteresowań pozwala na tworzenie „drugiego życia”, będącego podstawą do tworzenia nowej, zresocjalizowanej tożsamości. Wskazuje się też na to, że przez zainteresowania nieletni poznają ciekawych i wartościowych ludzi, mogących stać się wzorami do naśladowania⁸⁰².

Zajęcia systemem seryjnym (potokowym) to forma oddziaływania, której istotą jest wielokrotne powtarzanie jednej czynności. Powtarzalność wpływa na kształtowanie odruchów, które przydane są nie tylko podczas wykonywania prac (produkcja seryjna), ale również w przypadku konkretnych sytuacji społecznych. System ten przydatny jest zwłaszcza w przypadku nieletnich z problemami przystosowawczymi i rozwojowymi, które utrudniają ich funkcjonowanie w społeczeństwie i relacje międzyludzkie, ucząc ich reagowania na konkretne sytuacje życiowe, wpajając je na zasadzie odruchu⁸⁰³.

Podobne metody stosowane są w ramach działań profilaktycznych w jednostkach półotwartych i półotwartych. Stosują je między innymi kuratorzy sądowi, ale znacznie rzadziej obserwowane są w funkcjonowaniu rodzin zastępczych. Również formy oddziaływania policyjnych izb dziecka oraz pogotowi opiekuńczych są zbliżone, choć

⁸⁰¹ G. Kudlak, *Przesłanki pracy resocjalizacyjnej w aspekcie wielowymiarowego podejścia do osoby ludzkiej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2014, nr 35, s. 117-129.

⁸⁰² M. Jordan, *Organizacja i uwarunkowania oddziaływań resocjalizacyjnych...*; także: M. Jůzl, *Pogromy postępowania z więźniami jako podstawa resocjalizacji oraz przestrzegania ich praw*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 2013, nr 1, s. 115-133.

⁸⁰³ A. Tomczyk, *Formy i metody oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich w ZiSdN*, artykuł dostępny pod adresem: http://raciborz.zpisdn.gov.pl/pliki/43/FORMY_ODD.pdf [dostęp: 03.03.2021 r.]

realizowane z różnym stopniem intensywności i skuteczności z uwagi na krótszy okres pobytu wychowanków⁸⁰⁴.

4.3. Skuteczność działań resocjalizacyjnych wobec nieletnich

Ośrodki resocjalizacji przedstawione we wcześniejszym podrozdziale są elementami państwowego systemu opieki i pieczy zastępczej, który realizuje zadania przewidziane przez Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich *sensu stricto*, a *sensu largo* służy ulepszaniu społeczeństwa i realizacji nadrzędnej zasady dobra dziecka⁸⁰⁵. Choć często dobro dziecka ono samo interpretuje inaczej, zespoły wykształconych i doświadczonych orzeczników oraz kadry pedagogiczne ośrodków każdego dnia realizują tę zasadę, dążąc do przywrócenia nieletnim poczucia stabilności życiowej i celu.

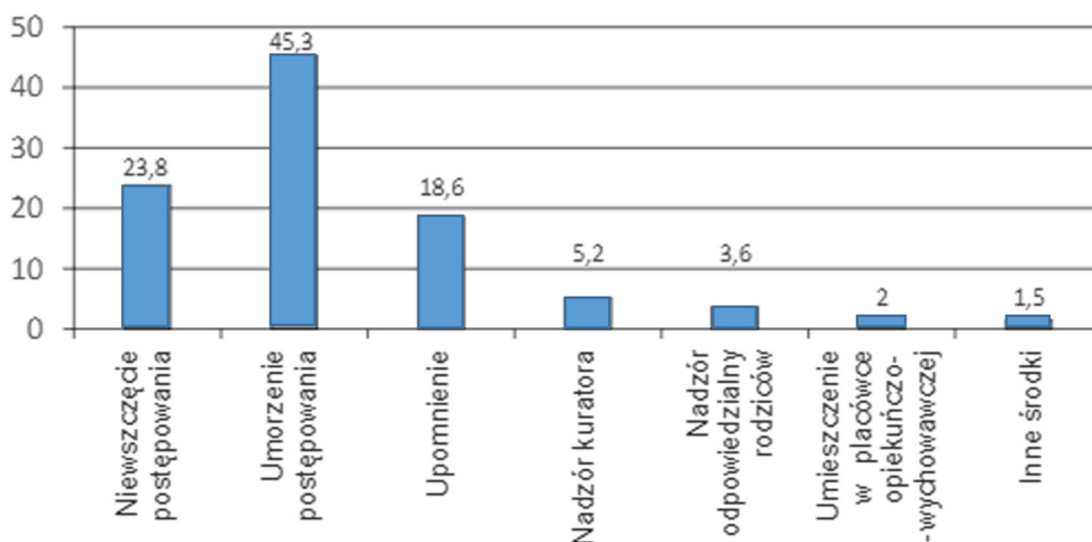
Omówione wyżej procesy, organizacja i metody resocjalizacji stanowią podstawowe formy oddziaływania resocjalizacyjnego, profilaktycznego oraz terapeutycznego. Celowość i racjonalne podstawy ich stosowania, dostosowanie do indywidualnych potrzeb, możliwości i ograniczeń nieletniego, wraz ze stosowaniem reguł zabezpieczających realizację podstawowych praw dziecka wobec systemu wymiaru sprawiedliwości tworzą system przynajmniej w teorii pozwalający z sukcesem przeprowadzić proces resocjalizacji, interpretowany szeroko jako porzucenie zachowań lub postaw antyspołecznych i dostosowanie ich do wymogów otoczenia. Jest tak jednak tylko teoretycznie, bowiem jak już wskazano wcześniej, system ten staje się coraz bardziej przestarzały wobec obserwowanego w krajach Zachodu odwrotu od rozwiązań opiekuńczych.

System polski jest bowiem nastawiony na opiekę nad dzieckiem, a w jego kontakcie z wymiarem sprawiedliwości i prawem karnym unika się stwierdzeń i sformułowań stygmatyzujących oraz takich, które mogłyby pozostawić piętno. Widoczne jest to w semantycznej i prawnej degradacji kategorii „przestępstw” do „czynów zabronionych”, przedkładaniu wzmaganie środków opiekuńczych nad instytucjonalny system resocjalizacji, którego zasadzanie uznawane jest za środek ostateczny i dotyczy tylko nieletnich o wysokim stopniu demoralizacji. Z kolei trendy zachodnie wskazują na nieskuteczność takich form oddziaływań i konieczność odwrotu od oświeceniowego

⁸⁰⁴ M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Programy resocjalizacyjne realizowane w polskich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich oraz ich ewaluacja*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2019, nr 2, s. 127-138.

⁸⁰⁵ A. Pisarska, *Psychologiczne i prawne aspekty dobra dziecka*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 2020, nr 41, s. 224-240.

modelu do środków bardziej zasadniczych, przez co rozumie się „udoroślanie” procesu wymierzania sprawiedliwości nieletnim przestępcom⁸⁰⁶. Rozumie się przez to powrót do koncepcji zakładającej uświadomienie winy i kary między innymi poprzez rzadsze stosowanie środków opiekuńczych oraz upodobnienie postępowania sądowego do modelu przewidzianego dla dorosłych. Koncepcja ta zakłada więc, że zaostrzony rygor prawny wobec nieletnich przestępców stanowić będzie narzędzie odstrasżające⁸⁰⁷.



Wykres 9. Reakcje sądu rodzinnego na czyny nieletnich, którzy później ponownie weszli w konflikt z prawem (dane w %).

*Źródło*⁸⁰⁸.

Argumentów za wprowadzeniem zmian dostarczają badania. Wskazują one, że łagodna postawa sądu, wyrażająca się niewszczęciem lub umorzeniem postępowania, czy łagodnym upomnieniem, ma degenerujący wpływ na nieletnich zdemoralizowanych. Mechanizm miękkiego podejścia resocjalizacyjnego, unikania stygmatyzacji poprzez pojęcia „winy”, „kary”, „przestępstwa”, „postępowania sądowego”, a także rezygnacja ze środków interwencyjnych ostrzejszych niż upomnienie i zalecenie zwiększonego nadzoru rodziców, utwierdza nieletnich zdemoralizowanych i przestępców w poczuciu bezkarności. Przekłada się to z kolei na wzrost postaw przestępczych. Dane przedstawia wykres 9.

⁸⁰⁶ J. Kusztal, *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji...*, s. 185-196.

⁸⁰⁷ W. Klaus, *Dziecko przed sądem...*, s. 364-366.

⁸⁰⁸ W. Klaus, *Wczesna przestępczość nieletnich i jej skutki*, „Archiwum Kryminologii”, 2005, t. XXVIII, s. 203-218.

Badania takie prowadził między innymi Witold Klaus, dochodząc do wniosku, że system wczesnego reagowania na patologie nieletnich w Polsce w praktyce nie działa, a oparcie działań resocjalizacyjnych na rozeznaniu i decyzji sędziego sądu rodzinnego jest poważnym błędem, który naprawić można tylko poprzez ulepszenie mechanizmów naprawy sytuacji rodzinnej nieletnich⁸⁰⁹.

Skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych na nieletnich jest od lat obiektem zainteresowania nie tylko rządów, ale także społeczeństwa. Badania prowadzone w tym zakresie przez instytucje niezależne oraz agencje państwowe starają się odpowiedzieć na pytanie, na ile rozbudowany system resocjalizacji nieletnich realizuje zadania, do których został powołany.

Maciej Bernasiewicz i Monika Noszczyk-Bernasiewicz w przeprowadzonej w 2019 roku analizie programów resocjalizacyjnych wskazują na szereg błędów i niedociągnięć, jakie występują w systemie resocjalizacji. Przede wszystkim jest to brak mechanizmów krytyki własnej w planach pracy pedagogicznej w ośrodkach resocjalizacyjnych, stanowiące pokłosie błędnej decyzji o rezygnacji z wyrażonego wprost wymogu oceny efektywności programów resocjalizacyjnych, a także samych placówek. Problem ten leży po stronie instytucji sprawującej nadzór nad częścią placówek – Ministerstwa Sprawiedliwości. Niedostatecznie rozwinięta jest sprawozdawczość i systemy oceniania funkcjonowania na przykład przez pryzmat częstotliwości występowania wydarzeń nadzwyczajnych, przez co rozumiane są strajki, bunt lub ucieczki wychowanków z ośrodków resocjalizacyjnych typu zamkniętego oraz podobne akty w jednostkach otwartych lub półotwartych, z napaściami na wychowawców i pracowników włącznie.

Jest to o tyle dziwne, że całość procesu resocjalizacji zorganizowana jest tak, by obserwować i kontrolować postępy reedukacji nieletnich podopiecznych. Systemowy brak narzędzi kontroli placówek i programów wychowawczych stanowi więc poważne naruszenie zdolności systemu do naprawiania samego siebie, a jednocześnie blokuje wprowadzanie istotnych innowacji. Brak też współpracy naukowców i ośrodków resocjalizacyjnych w zakresie tworzenia programów i planów – kadry instytucji są rzadko tylko powiązane ze środowiskiem naukowym. Również kontrola wewnętrzna programów prowadzona jest za pośrednictwem nieefektywnych i biernych metod. Chociaż ewaluacja jest rzadko pomijanym punktem planów resocjalizacji, to jednak obserwacja

⁸⁰⁹ Ibidem.

niekontrolowana lub obserwacja swobodna służą podsumowaniu efektów, nie pozwalając włączyć się bardziej w strukturę planu i jej wpływ na realizację zadań wychowawczych⁸¹⁰.

Do podobnych wniosków dotyczących działania systemu doszedł też zespół zadaniowy Najwyższej Izby Kontroli, który przeprowadził w latach 2012-2016 kontrolę w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Głównym pytaniem, jakie postawili przed sobą badacze było – „Czy działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych była skuteczna?” Przebadanych zostało 14 ośrodków z różnych województw na ogółem 96 istniejących w tamtym czasie w Polsce. Przebywało w nich 4701 nieletnich.

Pytaniami szczegółowymi były:

„1) Czy MOW był przygotowany do realizacji zadań, w tym czy zapewnił warunki bezpieczeństwa i poszanowania godności osobistej wychowankom?

2) Czy MOW skutecznie realizował zadania resocjalizacyjne?

3) Czy nadzór wspomagał skuteczność resocjalizacji?

4) Czy monitorowano proces resocjalizacji wychowanków MOW?”

Już na samym początku sprawozdania z wyników tej kontroli padło kategoryczne stwierdzenie, że system nie gwarantuje skutecznej resocjalizacji⁸¹¹. Kontrolerzy NIK wskazali na istnienie licznych barier, które stały na przeszkodzie nie tylko skutecznej resocjalizacji, ale przede wszystkim nie pozwalały wyeliminować przyczyn niedostosowania społecznego. Przeszkody te miały więc zasadnicze znaczenie dla realizacji podstawowego celu istnienia i funkcjonowania systemu – resocjalizacji.

Istotnym problemem, na jaki wskazali w pierwszym rzędzie badacze, było niedostosowanie placówek do specyficznych potrzeb wychowanków, przez co rozumiano niemożność właściwego do stopnia demoralizacji rozdzielania ich w różnych zakładach. Pobyt i próby resocjalizacji w jednym zakładzie nieletnich o różnym stopniu zaburzeń oceniono jako dalece szkodliwe dla nieletnich o mniejszym stopniu demoralizacji. Wynikające stąd poważne problemy są odsuwane poprzez przenoszenie najbardziej zdemoralizowanych nieletnich do innych ośrodków. Wynika to też z braku skutecznej opieki psychologicznej i pedagogicznej pomimo istnienia wyraźnej potrzeby ze strony

⁸¹⁰ M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Programy resocjalizacyjne realizowane w polskich zakładach poprawczych...*, s. 136-137.

⁸¹¹ *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych...*, s. 8.

wychowanków. Opieka psychologiczna w wymiarze tygodniowym wynosiła zaledwie godzinę.

Bardzo poważnym zaniedbaniem był również brak tworzenia i realizacji wymaganych przez Ustawę Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych, lub też poważne niedociągnięcia występujące przy ich tworzeniu. Wskazywano między innymi na brak kluczowych danych dotyczących planowania długofalowego czy edukacji zawodowej. „Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze wielokrotnie taktowały sporządzenie IPE-T jako wypełnienie formalnego obowiązku, a nie przygotowanie skutecznego narzędzia do zaplanowania efektywnych działań resocjalizacyjnych”⁸¹² – podsumowuje raport.

Podobnie negatywnie oceniono Indywidualne Programy Usamodzielnienia – mechanizm, który pozwala „przyuczyć” nieletniego do samodzielnego radzenia sobie poza zakładem poprawczym. Podobnie jak w przypadku IPE-T, tak i tu okazało się, że większość z nich miało na celu wyłącznie dopełnienie formalnego obowiązku, nie traktowano ich zaś jako skutecznego narzędzia. Również aktywność opiekunów usamodzielnienia była niedostateczna, gdyż nie kontynuowano jej po opuszczeniu przez wychowanków instytucji – co ciekawe, nie określono żadnych sankcji za takie postępowanie. Zgodnie z danymi Zakładu Ubezpieczeń Społecznych pracę podjęła niespełna połowa wychowanków, około 30% porzuciło zaś realizację IPU⁸¹³. Oznacza to, że likwidacja przyczyn patologii, biedy i wykluczenia społecznego jest dalece nieskuteczna.

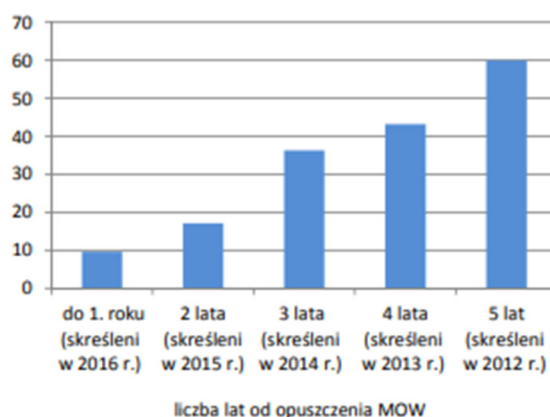
Kontrolerzy NIK zbadali także kwestię recydywy wychowanków ośrodków wychowawczych dla młodzieży. Wyniki wskazują na to, że aż 30% ogólnej liczby nieletnich ponownie wchodzi w konflikty z prawem. Odsetek recydywistów zwiększa się w stosunku do czasu, który minął od opuszczenia zakładu. Obrazuje to wykres 10.

W grupie wychowanków, którzy opuścili zakłady do pięciu lat przed badaniem, odsetek powrotu do przestępczości wynosił 60%. Jest to bardzo wysoki procent. Wzrost liczby ponownie skazanych jest niemal 50% w skali rocznej, co również wskazuje na to, że system resocjalizacji nie jest skuteczny w osiąganiu celów długofalowych i trwałych. Krótkoterminowe cele okazują się być równie nietrwałe. Niewątpliwie na wzrost przestępczości wpływa również niepowodzenie programów usamodzielniania i

⁸¹² Ibidem, s. 8.

⁸¹³ Ibidem, s. 9.

zdobycia pracy, która stanowi podstawę stabilizacji życiowej i zapobiegania zachowaniom patologicznym⁸¹⁴.



Wykres 10. Odsetek nieletnich recydywistów, którzy po opuszczeniu instytucji resocjalizacyjnych zostali skazani ponownie prawomocnym wyrokiem sądu w latach 2012-2017 (dane w %).

*Źródło*⁸¹⁵.

Na ile jest to skutkiem opisywanej przez Witolda Klausa tendencji do nadużywania przez sądy dla nieletnich instytucji umorzenia, zwiększającej pewność bezkarności nieletnich przestępców, trudno określić z całą pewnością. Dostępne badania wskazują jednak, że najprawdopodobniej występuje związek pomiędzy pobłażliwością sądów oraz liczbą ponownych naruszeń prawa przez nieletnich⁸¹⁶. Obserwacje te czyniono już od połowy lat sześćdziesiątych XX wieku⁸¹⁷. Umarzanie nie jest jednak wynikiem wyłącznie osobistej łagodności sędziów, ale także braku świadomości sytuacji rodzinno-środowiskowej nieletnich oraz pochodną sytuacji w ośrodkach opiekuńczych, dysponujących zbyt małą liczbą miejsc w stosunku do zapotrzebowania – skierowani tam nieletni mogą czekać nawet do dwu lat po decyzji sądu o umieszczeniu w instytucjach opiekuńczych⁸¹⁸. Zauważalne są przy tym różnice w przestępczości w podziale na płeć nieletnich – dziewczęta znacznie rzadziej trafiają do ośrodków resocjalizacyjnych, rzadziej też popełniają poważne czyny zabronione. Badania przeprowadzone w pierwszej

⁸¹⁴ W przypadku nieletnich skazanych na kary pozbawienia wolności wskaźnik recydywy wynosi aż 72%: T. Szymanowski, *Recydywa w Polsce. Zagadnienia prawa karnego, kryminologii i polityki karnej*, Warszawa 2010.

⁸¹⁵ *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, Szczecin 2017, s. 43.

⁸¹⁶ W. Klaus, *Wczesna przestępczość nieletnich...*, s. 213.

⁸¹⁷ A. Strzembosz, *Rozmiary recydywy nieletnich w świetle badania akt spraw umorzonych*, „Państwo i Prawo”, 1967, nr 8-9, s. 47-59; także: H. Namowicz, *Losy życiowe nieletnich przestępców*, Warszawa 1968.

⁸¹⁸ *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych...*, s. 10.

dekadzie XXI wieku wskazały na fakt, że większość przestępstw dziewcząt to czyny przeciwko mieniu, głównie drobne kradzieże. Rzadsze jest też zjawisko recydywy⁸¹⁹.

Polski system resocjalizacji nieletnich nie jest skuteczny, co potwierdzają statystyki – wysoka przestępczość nieletnich, wysoki odsetek recydywistów oraz problemy ze znalezieniem stabilizacji w życiu po zakończeniu pobytu w instytucjach opiekuńczych wskazują, że istnieje wiele nierozwiązanych problemów. Dotykają one całego systemu, od pracy terapeutycznej i wsparcia rodzin z problemami bytowymi i wychowawczymi, przez system zapobiegania rozwijania się patologii wśród młodzieży zagrożonej, wymiar sprawiedliwości dla nieletnich, po funkcjonowanie ośrodków otwartych i zamkniętych resocjalizacji.

Irena Motow omawia szeroko problemowe obszary resocjalizacji, wśród których wymienia rodzinę, stygmatyzację i pracę. Według badaczki są to najbardziej zaniedbane obszary działalności resocjalizacyjnej, a także negatywne efekty działania systemu (stygmatyzacja). Wskazuje ona na degenerujący charakter bezrobocia oraz wyuczonej bezradności, używania alkoholu oraz szeroko rozumianego braku kultury pedagogicznej rodziców⁸²⁰. Wsparcie rodzin w aspekcie finansowo-materialnym⁸²¹ oraz poradnictwa specjalistycznego jest niedostateczne. Część form wsparcia pozostaje dla niektórych rodzin niedostępna z uwagi na bariery urzędnicze lub brak umiejętności docierania do przydatnych informacji, a także z uwagi na psychiczne bariery o wymiarze jednostkowym (np. brak poszukiwania pomocy psychologicznej w obawie przed stygmatyzacją)⁸²².

Stygmatyzacja jest szerokim problemem dotyczącym nieletnich zdemoralizowanych i przestępców. Choć prawo przewiduje wymazanie i uznanie za niebyłe dokonanych czynów zabronionych pod warunkiem poddania się resocjalizacji lub braku recydywy w okresie zawieszenia wykonania orzeczenia, stygmat osoby

⁸¹⁹ D. Woźniakowska-Fajst, *Nieletnie dziewczęta 10 lat później – badania katamnesticzne*, „Archiwum Kryminologii”, 2011, t. XXXIII, s. 163-195.

⁸²⁰ H. Cudak, *Kultura pedagogiczna rodziców jako ważny czynnik readaptacji społecznej rodziny i dziecka*, [w:] *Readaptacja społeczna nieletnich w Polsce po transformacji ustrojowej*, pod red. I. Mostow, Częstochowa 2012, s. 135-145.

⁸²¹ Oddzielną sprawą pozostaje, czy wspieranie osób trwale bezrobotnych z powodu wyuczonej bezradności jest wychowawcze i korzystne na nich i społeczeństwa, a także dla potomstwa takich rodzin. Zob.: O. Samelak, „Młodzi bez przyszłości?” – poszukiwanie skutecznego lekarstwa na bezrobocie wśród młodzieży, „Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny”, 2012, nr 4, s. 34-47.

⁸²² K. Wałęcka-Matyja, *Wsparcie rodzin przeżywających problemy i mających trudności w prawidłowym funkcjonowaniu*, dokument dostępny pod adresem: <https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/1135458/4472799/Ekspertyza%20Wsparcie%20rodzin%20prze%C5%BCywaj%C4%85cych%20problemy%20i%20maj%C4%85cych%20trudno%C5%9Bci%20w%20prawid%C5%82owym%20funkcjonowaniu.pdf/00fe0898-e52b-421b-9f8b-68ffaf839798?t=1523353916344> [dostęp: 08.03.2021 r.]

aspołecznej, agresywnej, niedostosowanej do funkcjonowania, czy wprost – przestępcy – jest poważnym problemem w późniejszym życiu nawet skutecznie i trwale zresocjalizowanych nieletnich. „Łatka” wychowanka domu poprawczego, rodziny zastępczej, „patologii” stanowi znaczne utrudnienie w realizacji normalnego życia społecznego, pracowniczego, a często także osobistego. Stygmat nadany przez otoczenie bywa także powodem autostygmatyzacji⁸²³. Co interesujące i smutne, część stygmatów nadawana jest już przez personel wychowawczo-opiekuńczy placówek resocjalizacyjnych, stanowiąc początkowo nieformalne taksonomie, ale w konsekwencji będąc czynnikiem o znacznym stopniu oddziaływania psychologicznego na nieletnich⁸²⁴.

Irena Motow źle ocenia także przygotowanie zawodowe oraz perspektywy znalezienia pracy przez wychowanków instytucji resocjalizacyjnych. Choć nauka, nauka pracy i praca od wieków uznawane są za fundamenty resocjalizacji nieletnich⁸²⁵, a znalezienie pracy za gwarant stabilności życiowej i czynnik przeciwdziałający patologii oraz utwierdzający perspektywiczne i dalekosiężne cele resocjalizacji, to jednak ani nauczanie, ani praktyka zawodowa, ani możliwości zdobycia zatrudnienia po opuszczeniu ośrodka nie wspierają wychowanków. Koresponduje z tym również brak orzekania przez sądy rodzinne w sprawach nieletnich zobowiązania do wykonywania pracy, chociaż koszty wykonywania pracy przez nieletniego, będącej nie tylko środkiem utrzymania, ale i formą terapii, są niższe od pobytu nieletniego w placówce opiekuńczo-resocjalizacyjnej⁸²⁶.

Wykazywane przez Najwyższą Izbę Kontroli braki w zakresie pomocy w samodzielnym życiu, w tym także w znalezieniu pracy, powodują, że tylko niespełna 50% wychowanków instytucji resocjalizacyjnych znajduje pracę i umacnia trwałe efekty wypracowane w trakcie pobytu w ośrodkach. Samodzielne życie jest więc trudniejsze niż przedstawia się to w trakcie pobytu w ośrodkach, ale też w porównaniu do opieki, zakwaterowania i wyżywienia w zakładach staje się wartością negatywną. Twierdzenia Ireny Motow, że doradztwo zawodowe dla byłych wychowanków jest niedostateczne i pozostawia ich własnemu losowi, należy uznać więc za słuszne i umotywowane.

⁸²³ P. Chomczyński, *Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska*, „Studia Socjologiczne”, 2015, nr 4, s. 105-236.

⁸²⁴ P. Chomczyński, *Nieformalne taksonomie wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich tworzone przez personel w kontekście oddziaływań resocjalizacyjnych. Socjologiczna analiza zjawiska*, „Resocjalizacja Polska”, 2016, nr 11, s. 97-116.

⁸²⁵ B. Zinkiewicz, *Praca jako środek resocjalizacji nieletnich...*

⁸²⁶ J. Kusztal, *Zobowiązanie do pracy jako środek wychowawczy w resocjalizacji nieletnich w świetle badań pilotażowych*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A: Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne”, 2017, nr 9, s. 55-71.

Abstrahując od problemu bezrobocia, który wynika z problemów gospodarczych kraju, ale jest też zmienny w czasie, wychowankowie pozostają wciąż ze stygmatami oraz bez pomocy wychowawców, którzy mają tylko formalny obowiązek wyrażania zainteresowania dalszymi losami podopiecznych⁸²⁷. Na ten problem zwraca uwagę również raport NIK z 2017 roku⁸²⁸.

Pod kątem spełniania wymogów prawa pod względem formalnym większość ośrodków prezentuje wysoki standard i uchybienia występują na niewielu obszarach. Najpoważniejszymi problemami były brak indywidualnych planów pracy, a także niedostateczna ewaluacja programów poprawczych. Poza tym tylko w niewielu przypadkach naruszone zostały reguły pekińskie dotyczące praw nieletnich wobec wymiaru sprawiedliwości, a także warunki higieniczno-sanitarne⁸²⁹.

W podsumowaniu raportu NIK napisano: „W Polsce osobami niedostosowanymi społecznie zajmują się instytucje działające w ramach wielu resortów. Mimo to polski system resocjalizacji, w porównaniu z wybranymi krajami Europy i Stanami Zjednoczonymi, wydaje się być uboższy w zakresie środków postępowania z młodymi ludźmi, zwłaszcza środków pozainstytucjonalnych, niewymagających zabierania nieletniego z jego środowiska naturalnego. Obecność w jednej rodzinie kuratora sądowego, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, koordynatora do pieczy zastępczej i wychowawców placówek, w której jest umieszczone dziecko, świadczy o dostrzeganiu w Polsce konieczności podejmowania działań pomocowych. Wymagają one jednak lepszej koordynacji. Ciągłość i spójność współpracy podmiotów zajmujących się nieletnimi jest bowiem kluczowa dla uzyskania pozytywnych efektów resocjalizacyjnych. W przeciwnym razie dominującym środkiem oddziaływania stają się całodobowe placówki resocjalizacyjne. Stan ten pogłębia brak całościowej polityki wsparcia rodziny uwzględniającej m.in. zróżnicowanie potencjału wychowawczego i materialnego rodzin”⁸³⁰. Kontrolerzy zauważają więc problematyczne rozdrobnienie instytucji resocjalizacyjnych między ministerstwami, co skutkuje brakiem koordynacji działań, a także brakiem spójności oddziaływań wychowawczych. Wskazywana jest istniejąca ponad wszelką wątpliwość rola działań zapobiegawczych, przede wszystkim

⁸²⁷ I. Motow, *Perspektywa skutecznej resocjalizacji nieletnich. Możliwości i bariery*, dokument dostępny pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3306> [dostęp: 808.03.2021 r.]

⁸²⁸ *Informacja o wynikach kontroli – Działalność resocjalizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych...*, s. 14, 54.

⁸²⁹ Ibidem, s. 13.

⁸³⁰ Ibidem, s. 16.

współpracy instytucji publicznych z rodzinami, stanowiąca podstawę zapobiegania występowania patologii wśród nieletnich. Środowisko rodzinne jest bowiem najpewniejszym gwarantem utrzymania ciągłości procesu wychowawczo-resocjalizacyjnego. Ciągłość ta jest konieczna, by uzyskane rezultaty były trwałe.

Choć skuteczność resocjalizacji pozostaje sprawą wątpliwą, zwłaszcza biorąc pod uwagę bardzo wysokie wskaźniki powrotu do zachowań przestępczych, to jednak pamiętać należy, że nie każde przestępstwo, na przykład kradzieży, wynika z zachowań patologicznych, ale czasem popełniane jest z konieczności⁸³¹. Pedagogika resocjalizacyjna z konieczności nie może polegać wyłącznie na suchej statystyce i wskaźnikach przestępczości, jednak badania nad zmianami psychicznymi prowadzone w dłuższej perspektywie czasu mogą dać więcej odpowiedzi na pytania o trwałość zmian zainicjowanych przez procesy resocjalizacji. Tym bardziej głosy płynące z instytucji badawczych, naukowców oraz ośrodków pozarządowych pracujących w obszarze resocjalizacji i wspierania młodzieży powinny być uwzględniane, a sam system reformowany tak, by zwiększać skuteczność mierzalną i niemierzalną⁸³². Cel resocjalizacji, czyli powrót jednostki do pełnego, zdrowego funkcjonowania w społeczeństwie, jest zbyt wielki, by mógł zostać porzucony, a sprawność zwłaszcza mającego przed sobą całe życie nieletniego, zbyt cenna dla społeczeństwa, by mogła zostać zaniedbana.

⁸³¹ J. Syryjczyk, *Stan wyższej konieczności w prawie karnym kanonicznym*, „Prawo Kanoniczne: kwartalnik prawnohistoryczny”, 1982, nr 25, s. 281-299.

⁸³² Z. Bartkiewicz, *Skuteczność resocjalizacji – w kręgu drażliwych pytań*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, t. XXXV, z. 2, s. 46-54.

Rozdział V. Wychowawczy i resocjalizacyjny charakter schroniska dla nieletnich

Schroniska dla nieletnich stały się miejscem, w którym przeprowadzone zostały badania zaprezentowane w niniejszej pracy. Zainteresowanie nimi wynika z tego, że jest to miejsce wyłącznie ograniczonego w czasie pobytu, w którym dąży się do zainicjowania procesu resocjalizacyjnego i wychowawczego. Wysiłki te ograniczone są jednak w czasie, co przekłada się na ich efektywność. Zagadnienie efektywności prowadzonych działań wychowawczych, a przede wszystkim wychowawczych w ramach edukacji obywatelskiej i patriotycznej, jest więc niezwykle interesujące.

Działalność schronisk regulują *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*⁸³³, a także *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*⁸³⁴. Są to obiekty przeznaczone dla nieletnich i młodocianych od 13 do 21 roku życia, wobec których zachodzi podejrzenie popełnienia czynu zabronionego i znacznego stopnia demoralizacji. Schroniska dla nieletnich przyjmują także nieletnich, którzy mogliby ukryć się przed wymiarem sprawiedliwości, zatrzeć ślady przestępstwa, zatajać tożsamość lub zachodzą wątpliwości co do niej. Stanowią również ośrodki zastępcze dla skazanych na pobyt w zakładzie poprawczym, jeśli umieszczenie tam jest niemożliwe. Schroniska dzielą się na zwykłe i interwencyjne. Przeznaczone są one dla różnych grup nieletnich przestępców lub zdemoralizowanych.

Celem pracy pedagogiczno-wychowawczej prowadzonej w schroniskach dla nieletnich jest doprowadzenie do poprawy zachowania dziecka dzięki oddziaływaniom edukacyjnym, wychowawczym, korekcyjnym, terapeutycznym, nauce zawodu oraz rozwijaniu uzdolnień i zainteresowań. Głównie dąży się jednak do zwalczania i wyeliminowania agresji w zachowaniu i kontaktach z otoczeniem, często charakteryzującej nieletnich zdemoralizowanych.

Schroniska dla nieletnich funkcjonują zwykle przy zakładach poprawczych, stanowiąc niejako ich izby przejściowe i przystosowawcze. Są to więc jednostki zamknięte i jako takie podlegają nadzorowi Ministerstwa Sprawiedliwości, razem z domami poprawczymi. W tym sensie są więc też instytucjami o charakterze totalizującym

⁸³³ Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228.

⁸³⁴ Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lutego 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2017 r., poz. 487.

– podporządkowują jednostkę władzy, promują aktywności grupowe i działalność planową oraz oddziałują przez całą dobę, a także ustanawiają bariery pomiędzy jednostką a społeczeństwem na wolności⁸³⁵.

5.1. Geneza i rozwój schronisk dla nieletnich w Polsce

Schronisko dla nieletnich swoje pierwociny ma w XIX wieku, gdy myśliciele i filantropi organizowali miejsca, w których nieletni zagrożeni wykluczeniem poddawani byli różnym formom pracy wychowawczej i terapeutycznej⁸³⁶. Można sięgać do historii jeszcze głębiej, poszukując genezy schronisk w edwardiańskiej Anglii, jednak praktyki wychowawcze, które tam stosowano, przypominają bardziej więzienia lub domy poprawcze o zaostrzonym rygorze⁸³⁷. Instytucje te nie istniały także w systemie resocjalizacji nieletnich II Rzeczypospolitej – z uwagi na ograniczenia budżetowe oraz przyjęty paradygmat opieki i resocjalizacji nieletnich zdemoralizowanych ograniczano rozbudowę systemu penitencjarnego i opieki do niezbędnego minimum, tworząc sieć instytucji pomocowych i resocjalizujące domy poprawcze⁸³⁸.

Rozwój schronisk dla nieletnich nastąpił w okresie powojennym, głównie w latach 50. W tym okresie powstały placówki: w 1948 roku – w Toruniu, od 1951 roku w Nowem⁸³⁹; w 1951 roku w Zawierciu⁸⁴⁰; w 1954 roku – w Dominowie pod Lublinem⁸⁴¹ oraz w Głogowie⁸⁴², w 1955 – w Łańcucie⁸⁴³. Organizowano je na podstawie *Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 marca 1953 roku w sprawie organizacji schronisk dla nieletnich*⁸⁴⁴, który odnosił się do art. 477, 481 i 494 Kodeksu

⁸³⁵ P. Chomczyński, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Łódź 2014, s. 67-72.

⁸³⁶ M. Brenk, *Działalność dobroczynna i filantropijna na ziemiach polskich w czasie niewoli narodowej*, [w:] *Pomoc - wsparcie - ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia*, pod red. A. Knocińskiej i P. Frąckowiaka, Gniezno 2017, s. 526-537.

⁸³⁷ M. Słowik-Wilczyński, *Kształtowanie się instytucji resocjalizacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży w Europie od XVI do XX wieku (zarys historyczny)*...

⁸³⁸ T. Bojarski, E. Kruk, E. Skrętowicz, *Postępowanie w sprawach nieletnich. Komentarz...*

⁸³⁹ Informacje ze strony: <http://www.zp-nowe.pl/historia> [dostęp: 15.03.20201 r.]

⁸⁴⁰ Informacje ze strony: http://www.zpisdnzawiercie.home.pl/historia_zpisdn_zawiercie.html [dostęp: 15.03.20201 r.]

⁸⁴¹ Informacje ze strony: <http://dominow.sdn.gov.pl/index.php?id=112,114> [dostęp: 15.03.20201 r.]

⁸⁴² Informacje ze strony: <http://zp.glogow.pl/o-nas/> [dostęp: 15.03.20201 r.]

⁸⁴³ B. Gubernat, *Ośrodek dla nieletnich przestępców w Łańcucie do likwidacji*, informacje ze strony: <https://nowiny24.pl/osrodek-dla-nieletnich-przestepcow-w-lancucie-do-likwidacji/ar/6137893> [dostęp: 15.03.2021 r.]

⁸⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 marca 1953 roku w sprawie organizacji schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 1953 r., nr 22, poz. 85.

postępowania karnego z 1950 roku⁸⁴⁵, wprowadzających schroniska dla nieletnich. Miało być ono miejscem zatrzymania nieletniego podejrzanego o popełnienie przestępstwa do czasu zakończenia postępowania przygotowawczego i w toku śledztwa, jednak nie dłużej niż przez trzy miesiące. Schronisko pozostawało pod nadzorem sędziego dla nieletnich.

Rozporządzenie w sprawie organizacji schronisk precyzowało zadania schronisk. Były to:

„1) Zabezpieczenie stawiennictwa zatrzymanego nieletniego na wezwanie sędziego dla nieletnich, prokuratora lub sądu, do którego dyspozycji zatrzymany pozostaje,

2) zapobieżenie działaniom małoletniego, mającym na celu utrudnianie postępowania karnego,

3) praca wychowawczo-dydaktyczna nad zatrzymanym nieletnim, a w szczególności:

a) zbadanie jego przygotowania ogólnego,

b) zbadanie przydatności do zawodu,

c) wyrównanie braków w nauce,

d) wdrożenie do regularnej nauki,

e) wychowawcze oddziaływanie na nieletniego w celu wdrożenia go do przestrzegania zasad współżycia społecznego”⁸⁴⁶.

Ustawodawca stworzył schroniska dla nieletnich jednocześnie jako miejsce zatrzymania nieletniego podejrzanego do czasu wydania postanowienia sądu dla nieletnich w jego sprawie, ale też wyraźnie dążył, by nie uczynić z nich namiastki więzienia. Choć głównym celem było zabezpieczenie toku rozprawy sądowej oraz postępowania przygotowawczego, nie zaniedbano starań o edukację i resocjalizację zatrzymanych. Widoczne jest dążenie do wszechstronnego poznania możliwości i ograniczeń nieletniego oraz dostosowanie form oddziaływania dydaktycznego do indywidualnych przypadków. Rozporządzenie wyraźnie kładzie przy tym nacisk na oddziaływanie resocjalizacyjne, zauważając, że większość nieletnich zdemoralizowanych zatrzymanych w schroniskach przejawia zachowania agresywne i aspołeczne.

⁸⁴⁵ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 19 marca 1928 roku – Kodeks postępowania karnego, Dz.U. z 1950 r., nr 40, poz. 364.

⁸⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 marca 1953 roku w sprawie organizacji schronisk dla nieletnich...

Oddziaływania pedagogiczno-wychowawcze prowadzone były nie tylko przez personel pedagogiczny schroniska, ale także przez pozostałych pracowników – administracyjno-gospodarczych, sanitarnych (porządkowych) i kierownika. Rozporządzenie określało, że:

„W stosunku do zatrzymanych pracowników schroniska dla nieletnich powinien:

- 1) Odnosić się troskliwie, bezstronnie i stanowczo,
- 2) Wpajać zasady dyscypliny, ładu i praworządności,
- 3) Oddziaływać wychowawczo przykładem osobistym,
- 4) Przeciwdziałać próbom ucieczki zatrzymanego oraz porozumiewania się jego z osobami spoza schroniska”.

Oddziaływania wychowawcze miały więc być wielokierunkowe, nastawione na realizację zasady dobra dziecka i jego resocjalizację. Powrót jednostki do społeczeństwa stanowił przy tym cel ostateczny tych działań.

Poza oddziaływaniami wychowawczymi realizowano klasyczny schemat resocjalizacji przez pracę i przystosowania do wykonywania zawodu jako prewencji wobec powrotu do zachowań patologicznych w przyszłości. Przewidywano co najmniej dwie godziny zawodowych zajęć praktycznych dziennie w specjalnie przystosowanych obiektach i salach. Edukacja dla nieletnich w wieku szkolnym przebiegać miała z kolei w formie samokształcenia⁸⁴⁷.

Od początku schroniska dla nieletnich były więc jednostkami typu zamkniętego, nastawionymi na zapewnienie sprawnego przebiegu postępowania sądowego w stosunku do nieletnich a także na wykonywanie w ograniczonym czasie intensywnych zabiegów resocjalizacyjnych i poprawczych. Działalność tych instytucji została oceniona od początku pozytywnie, odciażyła bowiem milicyjne izby dziecka⁸⁴⁸, a także zmieniła kategorię semantyczną i ograniczyła stygmatyzację nieletnich – inny bowiem wydźwięk ma przetrzymywanie przez organy ścigania, inny zaś pobyt w schronisku.

Rozporządzenie zostało zmienione już w roku 1955 przez *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 grudnia 1954 r. w sprawie zmiany rozporządzenia o organizacji schronisk dla nieletnich i tymczasowego regulaminu zakładów*

⁸⁴⁷ Ibidem.

⁸⁴⁸ J. Włodarek, *Funkcja selekcyjna Izby Dziecka Milicji Obywatelskiej...*; także: A. Kołakowski, *Działalność Milicyjnej Izby Zatrzymań dla Nieletnich w Gdańsku w latach 1950-1957 w kontekście zadań i celów wyznaczonych przez politykę państwa*, [w:] *Edukacja w PRL*, pod red. M. Wiśniewskiej, Warszawa 2016, s. 239-252.

poprawczych⁸⁴⁹. Zmiany dotyczyły jednak tylko problematyki wikt i opierunku zatrzymanych nieletnich. Większy zakres poprawek wniosło rozporządzenie z 7 maja 1983 roku – *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 maja 1983 r. w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w schroniskach dla nieletnich*⁸⁵⁰. Wydane tego samego dnia *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 maja 1983 r. w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w zakładach poprawczych*⁸⁵¹ formalnie rozdzieliło przepisy prawne dotyczące obydwu typów placówek, dotychczas ujmowanych wspólnie.

Rozporządzenie z roku 1983 tworzyło spójną definicję schroniska dla nieletnich oraz określało na nowo jego zadania i obowiązki. Definicja ujmowała schronisko jako „specjalną placówkę opieki całkowitej o charakterze diagnostyczno-resocjalizacyjnym, przeznaczoną dla nieletnich w wieku powyżej 13 lat, skierowanych do schroniska na podstawie postanowienia sądu, sędziego rodzinnego lub prokuratora”. Precyzyjna definicja wskazuje nie tylko na cel, ale także na charakter placówki, ogranicza jednocześnie grupę przyjmowanych nieletnich i wskazuje na właściwą ścieżkę postępowania prawnego dążącą do umieszczenia ich tam. Dotychczas postanowienia te były ujęte w różnych rozdziałach. Rozporządzenie dalej określało, że schroniska są czynne całorocznie, co prawdopodobnie wychodziło naprzeciwko potrzebie wyjaśnienia tego problemu, wynikającego z nie dość precyzyjnych zapisów nowelizowanego aktu prawnego.

Minister Sprawiedliwości określił też zakres zadań schroniska:

„1) Zapewnienie pozostawania nieletniego do dyspozycji organu kierującego go do schroniska,

2) zapobieganie działaniom, które mogłyby utrudniać postępowanie prowadzone w sprawie nieletniego przez sąd lub inny organ go tego upoważniony,

3) opracowanie diagnozy sytuacji nieletniego i rozpoczęcie procesu jego resocjalizacji”⁸⁵².

W stosunku do poprzedniego stanu prawnego zrezygnowano ze stawiania celów szczegółowych w postaci przygotowania zawodowego i wyrównywania braków edukacyjnych. Ustawodawca ujął tylko cele najważniejsze – zatrzymanie nieletniego do

⁸⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 grudnia 1954 r. w sprawie zmiany rozporządzenia o organizacji schronisk dla nieletnich i tymczasowego regulaminu zakładów poprawczych, Dz.U. z 1955 r., nr 4, poz. 26.

⁸⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 maja 1983 r. w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w schroniskach dla nieletnich, Dz.U. z 1983 r., nr 26, poz. 127.

⁸⁵¹ Ibidem.

⁸⁵² Ibidem.

dyspozycji sądu, zapobieganie zatarciu śladów lub zniknięciu podejrzanego oraz rozpoczęcie procesu resocjalizacji. W tym ostatnim przypadku widoczne jest, że cel został ograniczony, ale i doprecyzowany – pracownicy schronisk mieli tylko inicjować proces resocjalizacji, nie zaś dążyć do stworzenia kompleksowego systemu krótkotrwałych oddziaływań. Stanowi to urealnienie problemu i dostosowanie do realiów – kilkumiesięczny pobyt w schronisku dla zdemoralizowanego nieletniego nie mógł być całkowicie resocjalizujący, ale zaledwie zaczynał długi proces powrotu do społeczeństwa.

Samą resocjalizację ujęto jako „zmianę postawy nieletniego wobec siebie i innych w kierunku społecznie pożądanym, zapewniającym prawidłowy rozwój osobowości, a zwłaszcza ukształtowanie właściwej hierarchii wartości, zainteresowań oraz przestrzeganie przez niego przyjętych zasad współżycia społecznego”⁸⁵³. Jest to pierwsza definicja resocjalizacji w przepisach dotyczących schronisk dla nieletnich. Utrzymano przy tym postanowienie o udziale całej kadry instytucji w oddziaływaniach wychowawczych, a także klasyczny zespół oddziaływań przez naukę, pracę fizyczną i pracę wychowawców.

Utrzymana została totalna forma instytucji zamkniętej. Wprowadzone zmiany ułatwiły jednak interpretację przepisów, a także uszczegółowiły cele instytucji.

W latach 1992⁸⁵⁴ i 1995⁸⁵⁵ wprowadzono niewielkie zmiany w brzmieniu Rozporządzenia. Nowy akt prawny, *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 19 maja 1997 r. w sprawie rodzajów i organizacji schronisk dla nieletnich oraz zasad pobytu w nich nieletnich*⁸⁵⁶, wprowadzał podział schronisk oraz na nowo definiował cele ich działalności. Zabrakło jednak spójnej definicji, która obecna była w Rozporządzeniu z 1983 roku. W nowym dokumencie tak określano cele działania schronisk:

„§1. Schronisko dla nieletnich, zwane dalej „schroniskiem”, czynne przez cały rok:

1) zapewnia pozostawanie nieletniego do dyspozycji organu, który wydał postanowienie o umieszczeniu,

⁸⁵³ Ibidem.

⁸⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 11 grudnia 1992 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w schroniskach dla nieletnich, Dz.U. z 1992 r., nr 97, poz. 484.

⁸⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 1995 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w schroniskach dla nieletnich, Dz.U. z 1995 r., nr 19, poz. 99.

⁸⁵⁶ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 19 maja 1997 r. w sprawie rodzajów i organizacji schronisk dla nieletnich oraz zasad pobytu w nich nieletnich, Dz.U. z 1997 r., nr 58, poz. 362.

2) zapobiega działaniom, które mogłyby utrudniać postępowanie prowadzone w sprawie nieletniego przez sąd lub inny organ do tego upoważniony,

3) opracowuje diagnozę nieletniego i jego sytuacji oraz inicjuje proces jego resocjalizacji, współdziałając w tym zakresie z rodziną nieletniego, organizacjami społecznymi, ośrodkami pomocy społecznej, właściwymi organami administracji rządowej i samorządu terytorialnego oraz innymi osobami”.

Zmiany polityczno-społeczne, jakie dokonały się na przełomie lat 80. i 90. znalazły swoje obicie w tekście Rozporządzenia szczególnie w punkcie trzecim – wskazuje się tam na możliwość zaangażowania w resocjalizację nie tylko rodziny, co dopuszczał już poprzedni dokument, ale też organizacji społecznych, organów administracji rządowej oraz samorządów. Widoczne jest w tym dążenie do zwiększenia społecznego zaangażowania w resocjalizację nieletnich poprzez dopuszczenie do niej większej ilości osób, organizacji i instytucji, które mogły też czerpać korzyści z zakończonej sukcesem resocjalizacji nieletniego.

Zwiększono także samorządność i autonomiczność samych schronisk, zezwalając na to, by opracowywały one własne statuty, co zastąpiło ministerialne instrukcje. Nadrzędnym aktem, z którym zgodne musiały być te statuty, pozostawało rozporządzenie. Większe obowiązki spoczyły przez to na dyrekcji i radzie pedagogicznej schroniska.

Wprowadzone w Rozporządzeniu rodzaje schronisk dla nieletnich to schronisko zwykłe i interwencyjne. Były one odpowiedzią na konieczność profilowania instytucji pod kątem przebywających tam wychowanków – stopnia ich zdemoralizowania, kompetencji szkolnych oraz społecznych. Podział ten pozwolił na oddzielenie nieletnich bardziej zdemoralizowanych od nieletnich o niskim stopniu demoralizacji. Kryterium przydzielania do konkretnej placówki było zachowanie nieletniego – do schronisk interwencyjnych trafiali „nieletni dezorganizujący pracę schroniska w sposób zagrażający jego bezpieczeństwu”. Dopuszczano także kierowanie tam nieletnich odpowiadających przed sądem na zasadach kodeksu karnego.

Tę organizację schronisk podtrzymało kolejne rozporządzenie – *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*⁸⁵⁷. Utrzymane zostały także przesłanki do umieszczenia nieletniego w zakładzie. Ujęło ono jednak inaczej kwestię nieletnich

⁸⁵⁷ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2001 r., nr 124, poz. 1359.

trafiających do schronisk interwencyjnych, rozszerzając tę grupę o „stwarzających poważne zagrożenie społeczne”. Dalsze zmiany, które nastąpiły w latach 2009⁸⁵⁸, 2012⁸⁵⁹, 2013⁸⁶⁰, 2015⁸⁶¹ i 2016⁸⁶², nie dokonały istotnych zmian w podstawach organizacji schronisk. Bieżący stan prawny stanowi temat następnego podrozdziału, stąd nie będzie tu dalej rozwijany.

W roku 2021 w Polsce funkcjonowały schroniska dla nieletnich w:

- Chojnicach – samodzielne, z grupą interwencyjną, 66 miejsc,
- Dominowie – samodzielne, z grupą interwencyjną, 54 miejsc,
- Gackach – samodzielne, 44 miejsc,
- Głogów – przy domu poprawczym, 24 miejsca,
- Konstantynowie Łódzkim – przy domu poprawczym, 24 miejsca,
- Koronowie – przy domu poprawczym, z oddziałem dla dziewcząt, 10 miejsc,
- Laskowcu – przy domu poprawczym, 24 miejsca,
- Mrozach – przy domu poprawczym, z oddziałem dla dziewcząt, 20 miejsc,
- Pszczynie-Łące – przy domu poprawczym, 33 miejsca,
- Raciborzu – przy domu poprawczym, 22 miejsca,
- Szczecinie – przy domu poprawczym, 53 miejsca,
- Świdnicy – przy domu poprawczym, 48 miejsc,
- Warszawie-Falenicy – przy domu poprawczym, z oddziałem dla dziewcząt, 10 miejsc,
- Zawierciu – przy domu poprawczym, z oddziałem dla dziewcząt, 20 miejsc⁸⁶³.

W ostatnich kilku latach zlikwidowane zostały schronisko interwencyjne w Łańcucie czy schroniska zwykłe w Warszawie-Okęciu, Pobiedziskach i Stawiszynie. Sieć schronisk jest więc stosunkowo niewielka, choć łącznie obejmuje 452 miejsca, w tym 60

⁸⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2009 r., nr 119, poz. 996.

⁸⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 grudnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2012 r., poz. 1392.

⁸⁶⁰ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2013 r., poz. 629.

⁸⁶¹ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 29 października 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2015 r., poz. 1809.

⁸⁶² Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lipca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2016 r., poz. 995.

⁸⁶³ Informacje ze strony: <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich> [dostęp: 15.03.2021 r.]

dla dziewcząt i 120 na oddziałach interwencyjnych. Dla porównania liczba miejsc w zakładach poprawczych wynosi około 1300⁸⁶⁴.

Jedyne dane o ilości zajętych miejsc pochodzą z raportu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Badania państwowe tych zakładów i instytucji prowadzone były zbyt dawno, by były wciąż miarodajne, z czego najnowsze pochodzi z roku 2009⁸⁶⁵. Na rok 2014 raport Fundacji⁸⁶⁶ wskazywał, co pokazuje tabela 3.

Tabela 3. Liczba i wykorzystanie miejsc w schroniskach dla nieletnich w Polsce w latach 2013-2014 (dane w liczbach bezwzględnych).

Rok	Schroniska dla nieletnich		Schroniska dla nieletnich dla dziewcząt		Schroniska dla nieletnich dla chłopców	
	Liczba miejsc	Liczba nieletnich	Liczba miejsc	Liczba nieletnich	Liczba miejsc	Liczba nieletnich
2013	492	269	60		432	239
I. poł. 2014 r.	492	276	60		432	244

Źródło⁸⁶⁷.

Wykorzystanie miejsc w schroniskach w latach 2013-2014 nie było pełne, sięgając około połowy możliwości wszystkich zakładów. Poprzednie badania, na przykład wspomniana kontrola prowadzona przez Najwyższą Izbę Kontroli, wskazywały również na niskie, około 60% obłożenie miejsc w schroniskach dla nieletnich. Zupełnie inna sytuacja panowała przy tym w zakładach poprawczych, w których wielokrotnie przekraczano limity miejsc nawet o 25%⁸⁶⁸.

Liczba schronisk dla nieletnich jest więc wystarczająca w obliczu poziomu przestępczości oraz praktyki orzecznictwa sądów dla nieletnich. Dążenie systemu do jak najszerzego stosowania środków wychowawczych i prewencyjnych zamiast umieszczania nieletnich w zamkniętych instytucjach resocjalizacyjnych ma wpływ na obłożenie tych miejsc. Również fakt, że średnia długość pobytu nieletnich w schroniskach to około 5 miesięcy⁸⁶⁹, sprzyja szybkiej rotacji podopiecznych.

⁸⁶⁴ Informacje ze strony: <https://www.arch.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/zaklady-poprawcze-schroniska-dla-nieletnich/> [dostęp: 15.03.2021 r.]

⁸⁶⁵ Dostęp pod adresem: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zakladach-poprawczych.html> [dostęp: 15.03.2021 r.]

⁸⁶⁶ M. Szwał, K. Wiśniewska, M. Wolny, *Dzieci „po drugiej stronie muru”. Raport z monitoringu placówek dla nieletnich*, Warszawa 2014.

⁸⁶⁷ Ibidem, s. 84.

⁸⁶⁸ Dostęp pod adresem: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zakladach-poprawczych.html> [dostęp: 15.03.2021 r.]

⁸⁶⁹ M. Szwał, K. Wiśniewska, M. Wolny, *Dzieci „po drugiej stronie muru”* ..., s. 88.

Pięciomiesięczny okres pobytu oznacza, że sądy często korzystają z możliwości przedłużenia pobytu nieletniego w schronisku ponad maksymalne trzy miesiące przewidziane w art. 27 §3 Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, wykorzystując do tego art. 27 §4, umożliwiający przedłużenie okresu pobytu o kolejne trzy miesiące. Co ciekawe, choć maksymalna długość tego okresu wynosi nominalnie rok, to jednak może zostać ona przedłużona w szczególnie uzasadnionych przypadkach.

5.2. Zasady prawne i organizacyjne funkcjonowania schronisk dla nieletnich

Aktem prawnym regulującym działanie schronisk dla nieletnich jest *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, którego tekst jednolity ogłoszono 7 marca 2017 roku⁸⁷⁰. Ujednolicone zostały zmiany wynikające ze wcześniejszych rozporządzeń z lat 2001–2016. Przepisy te są zgodne z przepisami *Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*.

Rozporządzenie dzieli schroniska na zwykłe i interwencyjne. Odpowiadają one potrzebie klasyfikacji nieletnich pod względem zachowania. W świetle przepisów i praktyki stanowią też izby przejściowe dla nieletnich, wobec których zachodzą przesłanki do umieszczenia w zakładach poprawczych. Głównym celem istnienia schronisk jest izolowanie nieletnich wykazujących wysoki stopień demoralizacji oraz ochrona przebiegu postępowania sądowego przed ingerencją lub zaburzeniami ze strony samego nieletniego podsądnego – jego ucieczką i ukryciem się, zatarciem śladów lub w przypadku, gdy niemożliwe jest ustalenie tożsamości nieletniego. Schroniska interwencyjne służą dodatkowo izolacji nieletnich szczególnie niebezpiecznych dla otoczenia społecznego i schronisk zwykłych.

Każde ze schronisk ma określony rozporządzeniem kształt organizacyjny. W skład jednostki wchodzi:

- internat,
- szkoła i warsztaty szkolne,
- zespół diagnostyczny.

Szkieletowa organizacja schroniska w takim kształcie ma zabezpieczać realizację zadań schroniska wobec nieletnich w zakresie bytowania, edukacji, pomocy

⁸⁷⁰ Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lutego 2017 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2017 r., poz. 487.

psychologicznej, działań wychowawczych oraz aktywności w czasie wolnym. Jak wskazuje Piotr Chomczyński, „Ukierunkowanie na prymat aspektów resocjalizacyjnych nad kontrolnymi i izolacyjnymi, co już zostało przywołane, nie pozwala na jednoznaczne „wpasowanie” tych instytucji do grona totalnych (...). Zasadne jest jednak użycie terminu „totalizujący”, u podstaw zastosowania którego leży przekonanie o pewnych symptomach, znamionach instytucji totalnej, a także stopniowalność samego terminu totalność, gdzie, jak też już było nadmienione, przydatne jest myślenie w kategoriach kontinuidalnych”⁸⁷¹. Oznacza to, że organizacja schronisk wpływając na rytm dnia, nakładając i kontrolując wykonanie obowiązków przez wychowanków, a także wpływając na możliwe sposoby spędzania czasu wolnego, jest formą totalizującą życie nieletnich. Badacz uważa jednak, że przypisanie schroniskom charakteru „totalnego” byłoby jednak nadużyciem z uwagi na to, że stanowią one łagodniejszą formę nacisku wychowawczo-resocjalizacyjnego niż domy poprawcze.

Schroniska prowadzone są przez dyrektorów i rady schronisk. Rady skupiają personel pedagogiczno-wychowawczy placówek. Są to organy opiniotwórczo-doradcze, wpływające na kształt regulaminów, w tym na przewidywany porządek dnia, oraz na plany pracy rocznej i indywidualnej wychowanków.

W obydwu typach placówek prowadzone jest nauczanie zawodowe i ogólne, a także zajęcia w czasie wolnym. Organizacja tych zajęć podporządkowana jest nadrzędnym celom działania schronisk – resocjalizacji i dobru dziecka. Liczba uczestniczących w zajęciach została określona na nie więcej niż połowę limitu miejsc oddziałów szkolnych zwykłych. Podyktowane jest to tak względami bezpieczeństwa, jak też zwiększonym oddziaływaniem wychowawczym pedagoga na mniejsze grupy nieletnich⁸⁷².

Nieletni trafiają do schronisk na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu lub nakazu przyjęcia, przez skierowanie lub przeniesienie do konkretnej placówki. Chociaż limit miejsc dla wychowanków jest ograniczony, to jednak istnieje możliwość okresowego zwiększenia go za zgodą Ministra Sprawiedliwości na wniosek dyrektora zakładu.

Procedura przyjmowania nieletniego do schroniska jest podobna w przypadku obydwu typów schronisk. Obejmuje ona dostarczenie dokumentacji dotyczącej

⁸⁷¹ P. Chomczyński, *Działania wychowanków schronisk...*, s. 100.

⁸⁷² J. Pisarek, M. Modzelewski, *Wielkość klasy a przeciętne zaangażowanie ucznia na lekcji. Zastosowanie systemu obserwacyjnego Argos*, [w:] *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania. XX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Gdańsk 2014, s. 240-243.

nietletniego, doprowadzenie go do zakładu i zawiadomienie sądu oraz rodziny o przyjęciu. Obowiązkowym, regulowanym przez Rozporządzenie punktem jest rozmowa z dyrektorem, podczas której nieletni zapoznawany jest z zasadami działania zakładu, a także prawami i obowiązkami. Fakultatywnym elementem procedury przyjęcia jest umieszczenie nietletniego na 14 dni w izbie przejściowej, gdzie odbywa się szereg rozmów i badań w celu ustalenia jego stanu zdrowia, zachowania i skłonności⁸⁷³. Co interesujące, izby przejściowe w niektórych ośrodkach funkcjonują także jako izby izolacyjne, wykracza to jednak poza ramy prawa⁸⁷⁴.

Podczas pobytu w schronisku nietletniemu przysługują prawa odpowiadające przyjętym przez Polskę regułom pekińskim oraz innym aktom i konwencjom międzynarodowym⁸⁷⁵. Rozporządzenie wymienia szereg uprawnień, między innymi: poszanowanie godności osobistej i więzi rodzinnych, dostosowanie wyżywienia i edukacji do potrzeb rozwojowych, wolność korespondencji, opiekę psychologiczną, możliwość przebywania na świeżym powietrzu czy opiekę i profilaktykę zdrowotną. Obowiązuje także szereg ograniczeń i zakazów, których przestrzeganie wpisuje się w nauczanie społecznie akceptowanych i pożądaných wartości. Jednocześnie stanowią one ochronę przed potencjalnym umocnieniem się postaw przestępczych lub zawiązaniem się subkultury przestępczej wśród wychowanków. W szczególności przeciwdziała się:

- spożywaniu alkoholu, środków odurzających i psychoaktywnych,
- wulgarnemu językowi,
- posługiwaniu się gwarą przestępczą i tworzenia subkultury przestępczej,
- wykonywaniu tatuaży,
- wymianie przedmiotów codziennego użytku,
- posiadaniu broni i przedmiotów niebezpiecznych,
- buntom, ucieczkom, łamaniu regulaminu i agresji⁸⁷⁶.

Widoczne jest dążenie do odseparowania nietletnich zdemoralizowanych od wzorców oraz środków pogłębiających ich demoralizację. Wszystkie powyższe zakazy zmierzają do zwalczania czynników patologizujących oraz utwierdzających w zachowaniach przestępczych. Służą temu także zakaz tatuowania się oraz wymiany

⁸⁷³ D. Makowiecka, *Przestrzeganie praw nietletnich wychowanków w zakładzie poprawczym*, „Studia z zakresu nauk prawnoustrojowych. Miscellanea”, 2015, nr 5, s. 137-150.

⁸⁷⁴ Ibidem, s. 148.

⁸⁷⁵ B. Banaszak, Ł. Żukowski, *Prawo dziecka do ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją – rozwiązania polskie na tle standardów Konwencji o Prawach Dziecka*, [w:] *Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień*, pod red. S.L. Stadniczenki, Warszawa 2015, s. 237-254.

⁸⁷⁶ Ibidem.

przedmiotów codziennego użytku, co blokuje tworzenie symboliki przestępczej oraz zapobiega wymuszeniom czy nieuczciwości w wymianie barterowej.

Równie szeroki jest katalog obowiązków nieletniego w trakcie pobytu w ośrodku resocjalizacyjnym, w tym schronisku dla nieletnich. W pierwszym rzędzie są to zobowiązania do przestrzegania regulaminu, posłuszeństwa wychowawcom i władzom, poddawanie się procesowi resocjalizacji, dbanie o wygląd, język, higienę, zdrowie i czystość w otoczeniu⁸⁷⁷. Obowiązki te mają z jednej strony wartość wychowawczą, z drugiej zaś przygotowują nieletniego do samodzielnego życia po opuszczeniu zakładu.

W trakcie pobytu nieletniego w schronisku poddawany jest on obserwacji, na podstawie której opracowywana jest opinia psychologiczno-pedagogiczna. Obejmuje ona charakterystykę zdrowia fizycznego, stanu psychicznego, opis środowiska rodzinnego i rówieśniczego, analizę przyczyn niedostosowania społecznego, kierunki działań resocjalizacyjnych i płynące z nich rekomendacje. Opinie te stanowią także podstawę do tworzenia indywidualnych rocznych planów pracy, stanowiących zbiór celowo opracowanych i ułożonych chronologicznie celów częściowych pracy, będących kolejnymi etapami pracy resocjalizacyjnej i wychowawczej⁸⁷⁸.

Zakończenie pobytu w schronisku dla nieletnich przewidziane zostało w drodze jednego z trzech wypadków: zwolnienia na skutek upłynięcia terminu skierowania do schroniska; przeniesienia do innej placówki; umieszczenia w areszcie lub zakładzie karnym. Z dniem tym nieletni skreślany jest z ewidencji instytucji.

Schroniska (i domy poprawcze) podlegają Ministerstwu Sprawiedliwości i stanowią część aparatu wymiaru sprawiedliwości, w przeciwieństwie do innych form pieczy zastępczej i opieki, działających w ramach Ministerstwa Rodziny i Opieki Społecznej lub Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji. Rozporządzenie określa sposoby wykonywania nadzoru zwierzchniego i kontroli. Są to – ocena stanu schronisk; planowanie budżetu przeznaczonego na ich działanie; wydawanie zaleceń, wytycznych, poleceń i decyzji; wizytacje; analizy; organizowanie szkoleń. Z uwagi na fakt, że są to instytucje publiczne, finansowane z budżetu państwa, podlegają one również kontroli Najwyższej Izby Kontroli oraz innych organów i komisji powołanych do sprawowania publicznego nadzoru nad jednostkami budżetowymi państwa.

⁸⁷⁷ M. Stradomska, T. Słapczyński, *Przymusowe leczenie osób chorych psychicznie i uzależnionych – perspektywa prawno-psychologiczna*, „Przegląd Prawno-Ekonomiczny”, 2018, nr 42, s. 307-322.

⁸⁷⁸ T. Wach, A. Włodarczyk-Dziadosz, *Znaczenie wybranych okoliczności diagnostycznych dla projektowania procesu resocjalizacji nieletnich sprawców czynów zabronionych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2012, t. XL, nr 3, s. 143-165.

Nadzór ten prowadzony jest nie tylko w sprawach budżetowych i formalno-administracyjnych, ale również pod względem spełniania przez placówki zadań wychowawczych, opiekuńczych i resocjalizacyjnych. Działania w tym obszarze koncentrują się na analizie stanu pracy pedagogicznej i wskazywaniu właściwych ścieżek i metod postępowania, a także „inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych” i „inspirowaniu pracowników zakładów i schronisk do podnoszenia poziomu jakości pracy z nieletnimi”. Działania kontrolno-analityczne prowadzone są poprzez badania liczbowe i opisowe oraz dzięki obowiązkowi sprawozdawczości poszczególnych instytucji do Ministerstwa Sprawiedliwości.

Z uwagi na fakt, że schroniska dla nieletnich są jednostkami zamkniętymi, przewidziany został szczegółowy system ochrony wewnętrznej i zewnętrznej, pozwalający realizować jedną z głównych funkcji schroniska – przetrzymywania nieletnich do dyspozycji organów prowadzących postępowanie w ich sprawie. Oznacza to, że konieczne są mechanizmy zabezpieczające przed samowolnym opuszczeniem instytucji przez nieletnich. Rozporządzenie wymienia elementy systemu – ogrodzenie, posterunki, zabezpieczenie okien i drzwi budynków. Różnią się one jednak w zależności od rodzaju schronisk⁸⁷⁹. Elementem bezpieczeństwa jest także monitoring pomieszczeń. Każda instytucja musi posiadać własny plan ochronny oraz procedury w razie naruszenia bezpieczeństwa. Głównym odpowiedzialnym za działania ochrony jest dyrektor schroniska.

W związku z działaniami ochrony możliwe jest także dokonywanie przeszukań i rewizji osobistych, ustalonych na zasadach ogólnych. Przebieg tych czynności nie może jednak naruszać zasady zachowania godności osobistej nieletniego. Przeszukania i rewizje mają na celu zwiększenie bezpieczeństwa w schronisku poprzez przechwycenie niebezpiecznych lub zabronionych przedmiotów, materiałów i substancji, których obecność lub wykorzystanie naruszałoby przepisy Ustawy, Rozporządzenia lub regulaminów wewnętrznych. Przeszukania mogą odbywać się także w pomieszczeniu zajmowanym przez nieletniego i jego rzeczach⁸⁸⁰.

Schroniska dla nieletnich dzielą się na zwykłe i interwencyjne. Cele istnienia obydwu rodzajów schronisk są takie same – przetrzymywanie nieletnich do dyspozycji organów prowadzących ich sprawy oraz zabezpieczenia toku śledztwa, a także

⁸⁷⁹ P. Poniatowski, *Ucieczka z zakładu poprawczego...*

⁸⁸⁰ M. Kapusta, *Ochrona godności a użycie środków przymusu bezpośredniego i broni palnej w prawie polskim*, „Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis”, 2019, nr 8, s. 53-71.

prowadzenie działań resocjalizacyjno-wychowawczych. Różnią się one jednak szczegółami funkcjonowania, przy czym schronisko interwencyjne określić można jako schronisko o zaostrożonym rygorze. Ustawodawca, podobnie jak podkanclerzy Jan Ocieski, zauważył konieczność rozdzielania dwu grup nieletnich – o niskim i wysokim stopniu demoralizacji, zauważając gorszący wpływ tej drugiej⁸⁸¹.

Schronisko zwykłe jest miejscem dla nieletnich, w którym przebywają dzieci z wyżej opisanych powodów, lub też nieletni, wobec których:

- umieszczenie w zakładzie poprawczym jest niemożliwe z różnych, ale niemożliwych do usunięcia przyczyn,
- zasądzony został nadzór kuratorski,
- jest to zasadne ze względów wychowawczych.

Schronisko zwykłe nie jest obligatoryjnie wyposażone w pełny system ochrony, ale może być wyposażone w jego ograniczony odpowiednik. Składają się nań co najmniej jeden posterunek; ogrodzenie siatkowe lub pełne o wysokości co najmniej 1,5 metra z fakultatywnymi przeszkodami na szczycie złożonymi z odkosów z drutu kolczastego, concertyny (drutu ostrzowego) lub prętów metalowych; system ochrony okien oraz drzwi. Te ostatnie, w przeciwieństwie do schroniska interwencyjnego, nie muszą być ustawicznie zamknięte i otwierane tylko w razie konieczności. Także nie wszystkie okna muszą posiadać zabezpieczenia w postaci krat czy siatek. Zależy to od przyjętego planu ochrony schroniska, zaakceptowanego przez dyrektora⁸⁸².

Schroniska zwykłe obejmują przepisy ogólne – współdzielą one z placówkami o statusie interwencyjnych organizację oraz cele, a także procedury przyjmowania, pobytu i kończenia pobytu nieletniego. W porównaniu do schronisk interwencyjnych panują w nich słabsze rygory – grupy wychowawcze i szkolne mogą liczyć do 10 osób.

Instytucją przeznaczoną dla nieletnich zagrażających bezpieczeństwu publicznemu lub stanowiących zagrożenie w środowisku schroniska zwykłego, jest **schronisko interwencyjne**. Ustawodawca określił szczegółowy katalog czynów zabronionych, które stanowią przesłankę do umieszczenia nieletniego w schronisku interwencyjnym:

- art. 134 KK – zamach na życie Prezydenta RP,

⁸⁸¹ I. Szewczyk, *Opieka nad dzieckiem przestępczym...* s. 99.

⁸⁸² Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lutego 2017 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich...

- art. 148 §1-3 KK – zabójstwo jednej lub wielu osób, w tym zabójstwo ze szczególnym okrucieństwem i zabójstwo funkcjonariusza publicznego na służbie,
- art. 156 §1 i 3 KK – spowodowanie znacznego uszczerbku na zdrowiu, także ze skutkiem śmiertelnym,
- art. 163 § 1 i 3 KK – spowodowanie pożaru, zawalenia budowli, osunięcia mas, ze skutkiem śmiertelnym lub naruszeniem zdrowia jednej lub wielu osób,
- art. 166 KK – porwanie statku wodnego lub powietrznego,
- art. 173 §1 i 3 KK – spowodowanie katastrofy w ruchu lądowym, wodnym i powietrznym o skutku śmiertelnym lub w postaci naruszenia zdrowia jednej lub wielu osób,
- art. 189 KK – bezprawne pozbawienie człowieka wolności,
- art. 189a KK – handel ludźmi,
- art. 197 §3 i 1 KK – stręczycielstwo,
- art. 198 KK – wykorzystanie płciowo osoby bezradnej lub upośledzonej,
- art. 200 KK – obcowanie płciowe z nieletnimi poniżej 15 roku życia,
- art. 202 §3, 4, 4a, 4b KK – produkcja, utrwalanie i publikacja treści pornograficznych, w tym pornografii z udziałem nieletnich i posiadanie jej,
- art. 204 §3 KK – sutenerstwo,
- art. 252 §1 i 2 KK – branie zakładników w celu wymuszenia,
- art. 280 KK – kradzież z rozbojem.

Wymienione czyny zabronione w odniesieniu do osób pełnoletnich noszą określenie przestępstw ciężkich przeciwko zdrowiu i życiu⁸⁸³. Stąd osoby, które je popełniają, uznawane są za szczególnie zdemoralizowane i niebezpieczne. Rozumowanie to stało się podstawą do wyodrębnienia schronisk o charakterze interwencyjnym z grupy schronisk dla nieletnich, w celu ochrony mniej zdemoralizowanych przed złym wpływem. Rozporządzenie określa z tego powodu, że „praca wychowawcza wobec nieletnich umieszczonych w schroniskach interwencyjnych jest ukierunkowana w szczególności na eliminowanie przyczyn zachowań agresywnych”⁸⁸⁴. Prawo dąży więc do likwidacji powodów agresji, a przez to do likwidacji agresji jako takiej. Jak wskazują

⁸⁸³ Z. Mielnik, *Przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu w ujęciu nowego kodeksu karnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1997, z. 4, nr 59, s. 11-23.

⁸⁸⁴ Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lutego 2017 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich...

jednak badania prowadzone w polskich schroniskach i jednostkach opiekuńczych, jest to jeden z bardziej zaniedbanych obszarów pracy wychowawczej z nieletnimi.

Umieszczenie nieletniego w schronisku interwencyjnym przebiega tak samo, jak w przypadku schroniska zwykłego, z tą różnicą, że do schroniska interwencyjnego trafić może nieletni wykazujący wysoki poziom agresji zagrażający bezpieczeństwu schroniska zwykłego. Procedurę taką inicjuje się na drodze wniosku dyrektora schroniska zwykłego do właściwego sądu co do rozpatrywania sprawy nieletniego.

Z uwagi na wysoki stopień zagrożenia, jaki stwarzają nieletni o wysokim stopniu demoralizacji, schroniska interwencyjne wyposażane są w pełny system ochrony. Jego głównym elementem jest wysoki na co najmniej trzy metry mur z przeszkodami na szczycie. W budynkach uzupełniają go kraty lub siatki zabezpieczające w oknach oraz zamknięte drzwi, otwierane w razie potrzeby. Elementami ochrony są także posterunki oraz system monitorujący pomieszczenia, w których czasowo lub stale przebywają nieletni.

Poza wyżej wymienionymi różnicami, praca w schroniskach interwencyjnych przebiega w sposób opisany w poprzednim podrozdziale, tak jak w schroniskach zwykłych, opierając się o wykorzystanie pracy, nauki oraz oddziaływań wychowawczo-resocjalizujących. Środki i metody mogą być zaostrzane w zależności od potrzeb wychowawczych. Warto jeszcze zaznaczyć, że Rozporządzenie ogranicza wielkość grup zajęciowych do maksymalnie sześciu nieletnich, biorąc pod uwagę konieczność zwiększenia oddziaływania wychowawcy na wychowanków oraz starając się unikać gromadzenia potencjalnie niebezpiecznych⁸⁸⁵ nieletnich w jednym miejscu.

W Polsce działało w początkach 2021 roku czternaście schronisk dla nieletnich. Z tego dwa miały status interwencyjnych i były jednostkami samodzielnymi. Kolejne trzy posiadały oddziały dla dziewcząt. Jedenaście z ogólnej liczby funkcjonowało przy domach poprawczych, tylko trzy były samodzielne⁸⁸⁶. Większość instytucji skupiona była w południowej Polsce, gdzie znajdowało się dziesięć takich jednostek. Największa liczba zakładów, trzy, funkcjonowała w województwie mazowieckim: w Laskowcu, Warszawie-Falenicy i Mrozach. W województwach: warmińsko-mazurskim, podlaskim, wielkopolskim i małopolskim nie było żadnej placówki tego typu. Wszystkie schroniska

⁸⁸⁵ B. Czarnecka-Działuk, J. Drapała, A. Więcek-Durańska, *Odpowiedzialność nieletnich za czyny z art. 10§2 KK przed sądem rodzinnym i sądem karnym*, „Archiwum Kryminologii”, 2012, t. XXXIV, s. 275-265.

⁸⁸⁶ Informacje ze strony: <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich> [dostęp: 15.03.2021 r.].

łącznie zapewniały 452 miejsca dla nieletnich, w tym 60 dla dziewcząt i 120 na oddziałach interwencyjnych.



Rysunek 1. Schroniska dla nieletnich w Polsce w roku 2021⁸⁸⁷.

Polskie schroniska dla nieletnich stworzone i uformowane przez *Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich* oraz *Rozporządzenia o domach poprawczych i schroniskach dla nieletnich* są organizacjami nastawionymi celowo na opiekę i resocjalizację nieletnich. Funkcję tę sprawują poprzez opiekę, wychowanie i terapię. Rola opiekuńcza sprowadza się do zaspokojenia wielorakich potrzeb podopiecznych, w tym bytowych, rozwojowych, psychologicznych i intelektualnych. Wychowanie odbywa się poprzez przekazywanie i internalizację wartości i społecznie akceptowanych norm.

⁸⁸⁷ M. Szwaś, K. Wiśniewska, M. Wolny, *Dzieci „po drugiej stronie muru”*..., s. 86.

Terapia jest wieloaspektowym działaniem zmierzającym do leczenia zaburzeń i dysfunkcji⁸⁸⁸.

Realizują one cel w postaci zainicjowania procesu resocjalizacji. Irena Mudrecka pisze: „Z uwagi na fakt, iż do schronisk trafiają wychowankowie, co do których istnieje przypuszczenie, iż zostaną w niedalekiej przyszłości umieszczeni w zakładzie poprawczym, w schronisku prowadzi się oddziaływania wychowawcze ukierunkowane na rozpoczęcie procesu resocjalizacji. Pobyt w schronisku jest więc bardzo ważnym okresem w życiu nieletniego, który należy dobrze wykorzystać, aby możliwe było właściwe zainicjowanie procesu resocjalizacji”⁸⁸⁹. Ustawodawca zdając sobie sprawę z możliwości czasowego tylko oddziaływania wychowawczego w schronisku dla nieletnich, również w schroniskach interwencyjnych postawił cel wstępny dalszych działań resocjalizacyjnych – eliminację zachowań agresywnych.

Tworzenie podstaw do realizacji całościowego programu wychowawczo-resocjalizacyjnego nieletnich zdemoralizowanych odbywa się z wykorzystaniem podobnych metod i technik co resocjalizacja prowadzona w sposób ciągły w domach poprawczych. Podstawowymi sposobami oddziaływania są zajęcia lekcyjne z przedmiotów przewidzianych w programie nauczania ogólnego oraz zawodowego, zajęcia wyrównawcze, zajęcia warsztatowe, zajęcia wychowawcze oraz aktywności w czasie wolnym, wpływające na przyswajanie korzystnych ze społecznego punktu widzenia zachowań.

Opisane w jednym z wcześniejszych rozdziałów techniki i metody oddziaływania stosowane w schroniskach dla nieletnich to różne formy oddziaływań terapeutycznych, zmierzających do likwidacji zachowań agresywnych i ich przyczyn poprzez tworzenie alternatywnej płaszczyzny doświadczania własnego kontaktu ze światem, uformowanej w zgodzie z wymaganiami społecznymi. Oddziaływania przez sport, teatr, dramę, literaturę, sztukę – wpływają na zwiększanie wrażliwości, subtelności i dostrzeganie w świecie nie tylko problemów i bodźców negatywnych, ale także elementów pozytywnych⁸⁹⁰.

⁸⁸⁸ L. Pytka, *Resocjalizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. J. Śniecińskiego, Warszawa 2006, s. 268.

⁸⁸⁹ I. Murdecka, *Schronisko dla nieletnich*, [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, pod red. J. Brągiel i S. Badora, Opole 2005, s. 465.

⁸⁹⁰ B. Ledwoch, M. Giza, *Specyfika pracy terapeutycznej w zakładach resocjalizacyjnych dla nieletnich*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J”, 2004, vol. XVII, s. 213.

Praca nad przywróceniem nieletnich zdemoralizowanych społeczeństwu jest też pracą nad przywróceniem ich państwu, rozumianemu jako aparat urzędniczo-administracyjny władzy suwerennego narodu nad nim samym i wszystkimi jego elementami życia – polityką, gospodarką, normami prawnymi i wielu innymi aspektami. Nauka pracy i uczciwości, a także spełniania obowiązków obywatelskich pełni istotną rolę w przygotowaniu nieletnich do samodzielnego, nowego życia po opuszczeniu schronisk i domów poprawczych. Służą temu pogadanki a także przykład własny wychowawców i pracowników schronisk.

Ustawodawca i realizatorzy wizji schronisk zawartej w prawie polskim mają świadomość tego, że okres pobytu w schronisku jest dla nieletniego okresem bardzo ważnym w wielu aspektach jego rozwoju. Stąd też utrzymywane są wysokie standardy zgodne ze światowymi konwencjami, chroniące prawa osobiste nieletniego, których nadrzędnym celem jest utrzymanie jego poczucia godności osobistej i wpływanie na zaistnienie zmian w sposób miękki, bardziej skuteczny od brutalnych form karania stosowanych w przeszłości. Miękkie sposoby wywierania wpływu wychowawczo-resocjalizacyjnego oraz stosowanie różnorodnych metod i technik, ułożonych zgodnie z celowym planem, pozwalają oddziaływać skutecznie bez łamania struktury psychicznej wychowanka. Zachowanie godności wpływa na zmianę paradygmatu postrzegania państwa i jego instytucji nie jako wyłącznie opresyjnych, niszczących i podporządkowujących sobie jednostkę w sposób totalny⁸⁹¹, ale jako współpracujące z nią we wspólnym dziele budowy i rozwoju.

Zmiany dotyczą też nauki przestrzegania prawa dzięki, na przykład, systemowi punktacji premiującemu przestrzeganie regulaminu czy wysoką aktywność w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Przestrzeganie prawa i niepisanych norm obyczajowych jest bowiem podstawą poprawnego funkcjonowania jednostki w zbiorowości⁸⁹². Nauka przestrzegania prawa wspiera więc późniejszą stabilizację jednostki w życiu, a także działa korzystnie na jej aktywność społeczno-polityczną – zrozumienie wpływu jednostki na kształtowanie systemu władzy w systemie demokratycznym jest tu kluczowym aspektem.

⁸⁹¹ M. Sobczak, *Opresyjna lub porządkująca funkcja prawa. Karla Poppera i Erica Voegelina interpretacja platońskiego projektu polis*, „Studia Gdańskie”, 2016, nr 38, s. 179-200.

⁸⁹² R. Borowski, D. Wysocki, *Instytucje wychowania resocjalizującego*, Płock 2001, s. 101.

5.3. Programy profilaktyczne i resocjalizacyjne realizowane w schroniskach dla nieletnich

W schroniskach dla nieletnich resocjalizacja prowadzona jest na kilku zasadniczych płaszczyznach – edukacji, wychowania, przygotowania do pracy i terapii zaburzeń. Obszary te razem pozwalają na pokrycie wszystkich potrzeb psychicznych i rozwojowych wychowanków oraz eliminację przyczyn, które spowodowały, że znaleźli się w instytucji opiekuńczo-wychowawczej typu zamkniętego. Poza zapewnieniem dostosowanych do biologicznych potrzeb rozwojowych wyżywienia i zajęć fizycznych (sportu i wykonywania prac porządkowych), tworzą one warunki do skutecznej resocjalizacji.

Celowa kombinacja opisanych w rozdziale trzecim metod i technik oddziaływania oraz jej rozplanowanie w czasie i przestrzeni w postaci ogólnych wytycznych do realizacji procesów wychowawczych nosi nazwę planu. Plan jest dokumentem o charakterze ogólnym, wyznaczającym dalekie cele, zwykle w perspektywie rocznej. Tworzy określony model, profil wychowanka, który ma zostać uzyskany dzięki realizacji zawartych tam postulatów. Plan zawiera także mechanizmy ewaluacji wieloaspektowej⁸⁹³.

Programy wychowawcze ogólnie składają się z czterech obszarów celowych.

Po pierwsze – wspierają indywidualną drogę rozwojową. Indywidualizacja jest ścieżką, która pozwala na zwiększanie efektów kształcenia poprzez dostosowanie wymogów do dziecka. Stanowi to odejście od tradycyjnego modelu wychowania i szkolnictwa zbiorowego, w którym to dziecko dopasowywano do planów, nie plany do dziecka. Jednocześnie program wychowawczy pomaga kształtować pozytywne postawy społeczne, jak również więzi z ojczyzną i dziedzictwem narodowym. Indywidualizacja pozwala też rozwijać poczucie jedności ze światem⁸⁹⁴.

Współczesne tendencje pedagogiczne widzą plan nie jako schemat pracy narzucany odgórnie uczniom przez nauczyciela lub wychowawcę, ale jako wynik rozsądnego konsensusu wypracowywanego z wychowankiem. Wpływ uczestnictwa w planowaniu w postaci wskazania indywidualnych możliwości, poprawek, dokonywania korekt i zmiany źródeł pozyskiwania informacji pozwala na zwiększanie uczestnictwa

⁸⁹³ B. Krupa, *Od planu do raportu – ewaluacja w praktyce szkolnej*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, pod red. K. Dziurzyńskiego, Józefów 2012, s. 175-195.

⁸⁹⁴ R. Leppert, *Zygmunta Mysłakowskiego koncepcja pedagogiki ogólnej*, [w:] *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971)*, pod red. T.W. Nowackiego, Warszawa 1999, s. 112-127.

nieletnich w procesie dydaktycznym, ale także zwiększa indywidualizację, a przez to skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego⁸⁹⁵.

Indywidualizacja jest korzystna również w resocjalizacji nieletnich, co zauważa między innymi *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*. Warto zaznaczyć, że prawo polskie nie jest jedynym, które to zauważa, ponieważ podobne rozwiązania stosują akty prawa amerykańskiego, tak federalnego, jak stanowego⁸⁹⁶. Prawodawca polski zapisał:

„Organizacja i system wychowawczy w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i schroniskach dla nieletnich oraz w zakładach poprawczych powinny zapewniać możliwość indywidualnego oddziaływania na nieletnich odpowiednio do ich osobowości i potrzeb wychowawczych (art. 166 §1)”.

Potwierdza to także *Rozporządzenie o organizacji domów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, wskazując, że praca wychowawcza polega między innymi na:

„Zaplanowaniu indywidualnych oddziaływań wychowawczych, w tym zajęć edukacyjnych, korekcyjnych i terapeutycznych, z możliwością czasowego ograniczenia kontaktów z grupą wychowawczą (§7 pkt 3, ppkt 1)”.

Ten sam dokument nakazuje też, by podczas tworzenia indywidualnego planu pracy resocjalizacyjnej obecny był także wychowanek. Sformułowanie z *udziałem* wskazuje na to, że oczekiwana jest od nieletniego aktywna współpraca podczas jego opracowywania, nie tylko bierny udział i obserwacja.

Rola indywidualnego oddziaływania jest więc zauważana nie tylko przez pedagogów i pracowników resocjalizacyjnych, ale też w prawodawstwie. Indywidualizacja postępowania z nieletnim odbywa się już w momencie jego kontaktu z sądem właściwym, a potem po przyjęciu do schroniska. Opisana we wcześniejszych rozdziałach procedura zakłada poznanie indywidualnego przypadku nieletniego poprzez szereg badań, rozmów i wywiadów, co pozwala na rozpoznanie czynników patologicznych oraz zaplanowanie walki z nimi. Ten sposób postępowania uznawany jest za skuteczny, podobnie jak narzędzie w postaci Indywidualnych Planów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPE-T). Zwłaszcza one uznawane są za szczególnie przydatne.

⁸⁹⁵ D. Łażewska, *Praktyczne rozwiązania i teoretyczne założenia*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, pod red. K. Dziurzyńskiego, Józefów 2012, s. 203-219.

⁸⁹⁶ E. Wołyniec-Kurkowska, *Indywidualizacja oddziaływań resocjalizacyjnych skierowanych do młodzieży nieprzystosowanej społecznie – w stronę skutecznej readaptacji społecznej prowadzonej przez Departament Probacji do spraw Nieletnich w Nowym Yorku*, „Resocjalizacja Polska”, 2018, nr 16, s. 177-192.

Niestety, jak wskazuje kontrola młodzieżowych ośrodków wychowawczych dokonana przez NIK w 2017 roku⁸⁹⁷, tworzenie ich nie jest regułą w ośrodkach resocjalizacyjnych, ani też poprawne wykorzystanie. W ten sposób działania terapeutyczno-wychowawcze prowadzone są w chaotyczny i niezindywidualizowany, co przekłada się na niedostateczne wyniki.

Programy oddziaływania na wychowanków schronisk dla nieletnich podzielić można na dwa typy, odpowiadające założonemu celowi ich działania. Pierwszy typ to programy profilaktyczne, drugi – resocjalizacyjne. Programy obydwu typów oddziałują jednocześnie korzystnie na wychowanków oraz dobro publiczne – dobrostan nieletnich i zabezpieczenie ich przed wpływami patologicznymi i zapobieganie takim zachowaniom jest wartością dodaną dla dobra społecznego. Mechanizmem oddziaływania w obydwu typach programów jest wytworzenie przekonań o słuszności zachowań prospołecznych dzięki oderwaniu i likwidacji czynników patologizujących⁸⁹⁸.

Zaszczepienie zmian w psychospołecznym funkcjonowaniu jednostki poprzez przyjemne oddziaływania może stwarzać pozór płytkości, jednak jest to rzeczywiście funkcjonujący mechanizm. Wskazują na to prowadzone badania zmian psychologicznych na skutek różnych form terapeutycznych, a także powstawanie kolejnych angażujących sposobów. Popularność terapii, programów profilaktycznych czy resocjalizacyjnych nie jest bowiem motywowana samą nadzieją, ale udokumentowanymi i mierzalnymi ich efektami. Każde nowe badanie przyczynia się do ulepszenia istniejących metod oraz pomaga w ustalaniu prawidłowości wpływających na tworzenie nowych metod oddziaływania w przyszłości⁸⁹⁹.

Programy prewencyjne lub profilaktyczne to narzędzia pracy profilaktycznej, będące usystematyzowanym zbiorem zajęć, metod i technik, adresowanych do konkretnej grupy i prowadzonych według mniej lub bardziej ścisłego planu, skierowanych na zapobieganie występowaniu zachowań niepożądanych, w przypadku nieletnich na przykład uzależnienia od tytoniu czy alkoholu. Programy profilaktyczne są częściami

⁸⁹⁷ *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych...*, s. 8.

⁸⁹⁸ M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Programy resocjalizacyjne realizowane w polskich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich...*, s. 129.

⁸⁹⁹ W. Klaus, A. Kossowska, *Skuteczność prowadzonych działań prewencyjnych, czyli co działa w praktyce* [w:] *Společno-polityczne konteksty współczesnej przestępczości w Polsce*, pod red. K. Buczkowskiego, B. Czarneckiej-Działuk i in., Warszawa 2013, s. 195-227.

programów profilaktyki, nazywanych też strategiami, czyli zespołów ogólnych wytycznych co do zwalczania dostępności lub zniechęcania do konkretnych zachowań⁹⁰⁰.

Marian Kalinowski ujmując zadania takiej profilaktyki jako:

- usuwanie przyczyn zjawisk negatywnych i sprzyjających im okoliczności,
- ograniczenie możliwości występowania czynników kryminologicznych,
- reagowania w odpowiednim czasie organów państwa i społeczeństwa na objawy demoralizacji⁹⁰¹.

Do zachowań ryzykownych i mających znaczny udział w procesie patologizacji nieletnich zalicza się palenie tytoniu, spożywanie alkoholu, używanie środków psychoaktywnych i odurzających, wczesną aktywność seksualną oraz zachowania agresywne i przestępcze⁹⁰². Są to także zachowania, które wymienia *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*, uznając je za przejawy demoralizacji – unikanie wywiązywania się z obowiązku szkolnego, ucieczki z domu; a także pozornie nieświadczące o demoralizacji – uporczywe diety w celu poprawy wizerunku, stosowanie agresywnego makijażu, koncentracja na muskulaturze czy uzależnienie od gier wideo⁹⁰³.

Działania profilaktyczne w miejscu, w którym procesowi resocjalizacji poddawani są nieletni zdemoralizowani, to znaczy tacy, którzy już dokonali czynów zabronionych oraz, przejawiają przynajmniej część z wymienionych zachowań ryzykownych, wydaje się być prowadzona za późno. Jest to jednak profilaktyka zapobiegająca ponownemu dopuszczaniu się czynów zabronionych oraz zachowań ryzykowanych po opuszczeniu ośrodków resocjalizacyjnych. Ten typ oddziaływań nazywany jest profilaktyką selektywną, a jej cechą jest skierowanie do grup zwiększonego ryzyka, którą są niewątpliwie nieletni podopieczni zakładów resocjalizacyjnych, a także profilaktyką wskazującą – oddziałującą bezpośrednio na jednostki już dotknięte problemami wykluczenia, uzależnienia czy demoralizacją⁹⁰⁴. Profilaktyka w stosunku do nieletnich zdemoralizowanych jest już jednak często nieskuteczna lub skuteczna w niewielkim stopniu, zwłaszcza w przypadku jednostek o

⁹⁰⁰ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 9.

⁹⁰¹ M. Kalinowski, *Z praktyki i teorii profilaktycznej w środowisku wychowawczym*, Warszawa 1986, s. 8-10.

⁹⁰² A. Kazdin, *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, „Nowiny Psychologiczne”, 1996, nr 2, s. 39-74.

⁹⁰³ M.Z. Jędrzejko, *Młode pokolenie w świecie wielowymiarowego ryzyka – próba diagnozy problemu*, [w:] *Zagrożenia i wyzwania w ponowoczesnym świecie*, pod red. G. Ignatowskiego i S. Szymańskiego, Łódź-Warszawa 2017, s. 29-44.

⁹⁰⁴ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne...*, s. 37.

wysokim stopniu demoralizacji. Skuteczniejsze działania prowadzone są wobec nieletnich o niskim stopniu zepsucia moralnego.

Projekty prewencyjne mogą oddziaływać nie tylko w sposób zakazujący lub zniechęcający wprost, ale stosować subtelniejsze metody nacisku. Interesującą metodą jest wpajanie odpowiedzialności za własne czyny poprzez zajęcia realizowane w przestrzeni schroniska czy wspólnoty lokalnej. Aktywne włączanie w życie otoczenia i pokazywanie skutków działań, w znacznej mierze pozytywnych, pozwala budować pewność siebie, a także rozwijać potrzebne w życiu społecznym uczucia, jak empatia, czy umiejętności – współpracę w grupie lub utrzymywanie swoich nerwów na wodzy⁹⁰⁵.

Program profilaktyczny w kwestiach formalnych powinien zawierać wszystkie odpowiednie elementy, pozwalające na odniesienie się do poszczególnych aspektów jego realizacji. W ten sposób są to: określenie grupy docelowej, określenie celów szczegółowych i celu głównego, określenie zachowań problemowych, metod, form i zasad pracy, harmonogram realizacji i przewidywane osiągnięcia (profil wychowanka) oraz sposoby ewaluacji. Wskazane może być również wyszczególnienie i określenie zakresu odpowiedzialności osób z personelu pedagogicznego i niepedagogicznego⁹⁰⁶.

Program profilaktyczny i zawarte w nim treści realizowane będą w ramach:

- przedmiotów szkolnych,
- godzin wychowawczych,
- zajęć edukacyjnych w grupie wychowawczej,
- zajęć rekreacyjno – sportowych,
- zajęć w warsztatach szkolnych.

Obszar działania (cele)	Zadania do realizacji	Forma pracy	Metody	Osoby odpowiedzialne
Agresja i przemoc	• Zwiększenie świadomości nieletnich na temat przyczyn i źródeł agresji. Zwiększenie świadomości, że podopieczny może skutecznie poradzić sobie z sytuacjami nacisku (przemocy, agresji). Rozwijanie umiejętności radzenia sobie z własną i cudzą agresją. Zwiększenie umiejętności radzenia sobie z emocjami	Praca zbiorowa, indywidualna	Wykład, Dyskusja dydaktyczna	Pedagog, psycholog wychowawcy, nauczyciele,

Rysunek 2. Przykładowa realizacja programu profilaktycznego w Schronisku dla Nieletnich w Dominowie pod Lublinem⁹⁰⁷.

⁹⁰⁵ R. Ćwikowski, *Zastosowanie elementów sprawiedliwości naprawczej w przeciwdziałaniu przestępczości nieletnich na przykładzie programu prewencyjnego „To moja decyzja”*, [w:] *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – Badania – Praktyka*, pod red. K. Sawickiego i K. Konaszewskiego, Białystok 2014, s. 65-69.

⁹⁰⁶ J. Jakimiuk i in., *Program profilaktyczny Schroniska dla Nieletnich w Dominowie na rok szkolny 2015/2016*, dostęp pod adresem: <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/program-profilaktyczny.pdf> [dostęp: 23.03.2021 r.].

⁹⁰⁷ Ibidem.

Przykładową realizację programu przedstawia rysunek powyżej.

Programy resocjalizacyjne to celowe, ustrukturyzowane ciągi możliwych do powtarzania działań, mające na celu wpojenie wiedzy i przekonań oraz zmianę dotychczasowego stylu życia wychowanka. Realizowane w schroniskach dla nieletnich skoncentrowane są na przywróceniu jednostki do normalnego funkcjonowania społecznego poprzez wpojenie właściwych przekonań i zachowań, a także zmniejszeniu prawdopodobieństwa wystąpienia recydywy⁹⁰⁸.

Istotą tworzenia programu resocjalizacyjnego jest nawiązywanie w nim do obszarów występowania problemów lub czynników kryminogennych. Jednocześnie wskazane jest indywidualizowanie sposobu oddziaływania resocjalizacyjnego poprzez dostosowanie go do wychowanka pod względem kilku czynników – prawdopodobieństwa recydywy, stylu zachowania oraz preferowanych sposobów nauki. Programy resocjalizacyjne mogą być przy tym jednotematyczne – obejmując jeden obszar, przyczynę lub czynnik kryminogenne, lub wielopłaszczyznowe czy wielowymiarowe – z uwzględnieniem wielu wymienionych wyżej czynników, oddziałujące szerzej na zmiany osobowości przestępcy⁹⁰⁹.

Oddziaływanie programów resocjalizacyjnych opiera się o wykorzystanie zasad terapii behawioralno-poznawczej. Zakłada ona doprowadzenie do głębokich zmian w trójstopniowym modelu postrzeganiu rzeczywistości – postrzegania siebie, postrzegania świata (otoczenia) i postrzegania perspektyw na przyszłość⁹¹⁰. Teoria terapii poznawczo-behawioralnej wskazuje, że zachwianie przynajmniej jednego z elementów postrzegania powoduje zachwianie przystosowania do świata, a w konsekwencji zachowania antyspołeczne. Odpowiednim przeciwdziałaniem jest więc dążenie do zmiany postrzegania poprzez oddziaływania terapeutyczne w zdiagnozowanych obszarach problemowych.

Powyższe definiuje to, że konkretne programy resocjalizacyjne muszą być kierowane do grup sprawców przestępstw i czynów zabronionych dobranych pod kątem podobnych czynników kryminogennych, a więc i podobnych ich przyczyn. Niektórzy badacze uważają, że właściwy dobór jednostek do grup warsztatowych pod ściśle określonymi kryteriami może być momentami ważniejszy niż sam plan działań resocjalizacyjnych, decydując o ich powodzeniu lub klęsce bardziej, niż umiejętności

⁹⁰⁸ R. Opora, *Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności*, „Resocjalizacja Polska”, 2010, nr 1, s. 211-220.

⁹⁰⁹ J. McGuire, *What works: reducing reoffending*, Chichester 1995, s. różne.

⁹¹⁰ A.T. Beck, A. Freeman, D.D. Davis, *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*, Kraków 2005, s. 5-15.

techniczne i pedagogiczne⁹¹¹. Oddziaływania programów resocjalizacyjnych muszą więc opierać się na właściwym doborze grup warsztatowych, a więc też na poprawnym rozpoznaniu problemów wychowanka. Ocena ta jest elementem rozpoznania wychowanka dokonywanego przez organy sądowe, organy ścigania oraz w samym ośrodku, tuż po przyjęciu do niego⁹¹².

Programy resocjalizacyjne mogą także opierać się o terapię emotywno-racjonalną, której celem jest naprawa reakcji emocjonalnych na bodźce. Prowadzi ona do zmiany reakcji z agresywnych, irracjonalnych i dysfunkcyjnych, szkodzących jednostce i jej otoczeniu, na bardziej ustabilizowane i przewidywalne, społecznie i indywidualnie akceptowalne. Odbywa się to przez zmianę myśli i poglądów na własny temat i na temat własnych reakcji i zachowań. Element „racjonalny” jest tu nie mniej ważny, w drodze logicznego rozumowania wyjaśnia bowiem konieczność i cel zmian⁹¹³.

Rola programów resocjalizacyjnych jest znaczna, bowiem jak wskazują badania, mają one dużą skuteczność. Badania prowadzone w kilku państwach, głównie zachodnich, wskazują na skuteczność od 28% do 40%. Skuteczniejsze są one w stosunku do wychowanków o niższym stopniu demoralizacji, a więc i niższym prawdopodobieństwie recydywy. Prawdopodobieństwo skuteczności wzrasta, jeśli wychowanek nie przerywa swojego uczestnictwa w programie przed jego zakończeniem⁹¹⁴.

Udowodnione zostały także lepsze efekty programów o charakterze pozytywnym, to znaczy wskazującym na korzystne i dodatnie efekty zachowań, niż w przypadku programów „negatywnych”. Programy negatywne opierają się na formułowaniu przestróg i zakazów, wywołując skutek wręcz odwrotny – stanowiąc paradoksalnie zachętę do stosowania tego, co zakazane⁹¹⁵. Programy pozytywne wskazują na możliwości leżące poza dotychczas znanymi i rozpoznawanymi przez resocjalizowanego, wykorzystując indywidualne możliwości i predyspozycje, wskazując na właściwe moralnie przykłady i wzorce osobowe, a także tworząc korzystne środowisko zmian⁹¹⁶.

⁹¹¹ Opora R., *Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji...*, s. 215.

⁹¹² I. Mudrecka, *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, „Resocjalizacja Polska”, 2015, nr 9, s. 13-15.

⁹¹³ A. Ellis, *Rational-emotive therapy and cognitive behavior therapy: similoarities and differences*, „Conigitive Therapy and Research”, 1980, no 4, p. 325-340.

⁹¹⁴ Ibidem, s. 2014.

⁹¹⁵ S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Opole 2013, s. 54-56.

⁹¹⁶ M., Dobijański A. Kamiński, *Niedostosowanie społeczne nieletnich – profilaktyka i resocjalizacja*, Siedlce 2020, s. 23.

Tak programy profilaktyczne, jak resocjalizacyjne mogą i powinny być realizowane w dwu formach – indywidualnie i zbiorowo. Rozporządzenie o organizacji schronisk dla nieletnich wskazuje również na obydwie formy, ograniczając jednocześnie wielkość grup warsztatowych w schroniskach zwykłych do 10, a interwencyjnych 6 podopiecznych. Wynika to z dostrzeżenia wagi indywidualnego podejścia pedagogiczno-wychowawczego, jakie zapewniają mniejsze grupy, jak również ogranicza liczbę napięć między członkami samej mikrospołeczności. W działaniu indywidualnym narzędziem zasadniczej pracy jest Indywidualny Plan Edukacyjno-Terapeutyczny. Resocjalizująco oddziałują także Indywidualne Plany Usamodzielniania, stanowiące mechanizm przystosowania nieletnich do samodzielnej egzystencji po opuszczeniu zakładu. Na wysoki stopień skuteczności tych programów w przypadku ich właściwego prowadzenia wskazuje raport Najwyższej Izby Kontroli⁹¹⁷.

Maciej Bernasiewicz i Monika Noszczyk-Bernasiewicz wskazują kilka przykładowych programów resocjalizacyjnych, które realizowane były w badanych przez nich placówkach dla nieletnich. Spośród kilkunastu programów najbardziej interesujące są: poezjoterapia, trening ról rodzicielskich, trening zachowań prospołecznych, rekreacyjne uprawianie sportów, animaloterapia i teatr resocjalizujący⁹¹⁸. Ich oddziaływanie zmierza do likwidacji konkretnych problemów rozwojowych lub skoncentrowane jest na wykorzystaniu czynnika łagodzącego napięcia – teatru, zwierząt czy sportów. Ważne jest także wytwarzanie przestrzeni alternatywnego postrzegania siebie i swoich zachowań – tworzenie jej sprzyja porzucaniu złych i nieakceptowanych zachowań i łatwiejszemu przyswajaniu społecznie oczekiwanych czy też korzystnych z punktu widzenia samej jednostki.

Część z tych zajęć odpowiada bezpośrednio na potrzebę nabycia umiejętności, które są konieczne w życiu po opuszczeniu schroniska dla nieletnich. Są to przede wszystkim socjoterapia i trening ról oraz zachowań społecznych, ale także trening ról rodzicielskich. Trening ról i zachowań społecznych to zajęcia oparte na schemacie dramy i odgrywania ról, umożliwiające naukę poprzez powtarzanie czynności i zachowań wskazanych i pożądanych społecznie. W zależności od stopnia demoralizacji nieletniego mogą to być nauka uprzejmości i grzeczności, ale też podporządkowania pracowniczego w kontaktach służbowych. W ramach tych zajęć realizowane są zagadnienia szczegółowe

⁹¹⁷ *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych...*, s. 13.

⁹¹⁸ M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Programy resocjalizacyjne realizowane w polskich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich...*, s. 131.

– trening zastępowania agresji (panowania nad sobą), asertywności, motywacyjny oraz inne. Szeroki zakres takiego nauczania i jego bezpośrednie przełożenie na rzeczywistość poza schroniskiem sprawia, że jest szczególnie skuteczne⁹¹⁹.

Trening ról rodzicielskich jest oparty o podobne założenia – jest on programem opartym o sekwencję powtarzalnych ćwiczeń, naśladujących właściwe zachowania rodzicielskie wobec niemowlęcia i dzieci starszych. Trening ten pozwala, szczególnie nieletnim pochodzącym z rodzin problemowych i niewydolnych wychowawczo, zbudować właściwe pojęcie o rolach w rodzinie. Oddziałuje to korzystnie na późniejsze losy wychowanków. Jednocześnie też ma wpływ na ich decyzyjność czy poczucie odpowiedzialności. Zajęcia takie prowadzone są z wykorzystaniem manekina niemowlęcia, co umożliwia też odtwarzanie sytuacji wymagających umiejętności z zakresu pierwszej pomocy, a także technik dramy i odgrywania ról⁹²⁰.

Szczególnie istotne są takie zajęcia prowadzone z nieletnimi w ciąży lub nieletnimi matkami osadzonymi w instytucjach poprawczych. W latach 2012-2013 prowadzony był celowy projekt „Chcę być z Tobą, MAMO!”, mający na celu poprawę ich funkcjonowania w warunkach schronisk dla nieletnich i domów poprawczych oraz po ich opuszczeniu. Jest to grupa, choć szczególnie brana pod opiekę prawa, to jednak borykająca się z tak wieloma problemami związanymi z niedostosowaniem społecznym, zawodowym i uczuciowo-emocjonalnym oraz wymagająca znacznie więcej pomocy, niż możliwe jest to do osiągnięcia w schroniskach dla nieletnich. Często praktyką jest kierowanie nieletnich matek do domów samotnej matki lub podobnych organizacji. Są to z zasady instytucje prywatne lub dobroczynne, działające jako fundacje kościelne, na przykład przy zakonach żeńskich⁹²¹. Trening ról rodzicielskich pozwala na właściwe zajmowanie się potomstwem, często stabilizuje nieletnią matkę psychicznie i asystuje podczas procesu zmiany priorytetów życiowych⁹²².

Jedną z nowszych metod stosowanych w resocjalizacji nieletnich jest animaloterapia. Jest to metoda z grupy naturalnych, to znaczy bazujących na kontakcie człowieka z przyrodą. Obcowanie ze zwierzętami – najczęściej wykorzystywane są przyjaźnie usposobione i łagodne psy, rzadziej koty, ale także chomiki, konie, papugi czy

⁹¹⁹ M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 7, s. 13-28.

⁹²⁰ Ł. Kwadrans, *Metody pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej i profilaktycznej stosowane przez kuratorów sądowych wykonujących orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich*, Warszawa 2019, s. 19.

⁹²¹ M. Dziewanowska, *Nastoletnie matki w placówkach resocjalizacyjnych*, „Archiwum Kryminologii”, 2017, nr XXXIX, s. 315-338.

⁹²² A. Sikora, *Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą, MAMO!”*, Warszawa 2013, s. 21.

króliki – tworzy płaszczyznę wrażliwości i delikatności w kontakcie z bezbronnym i niewinnym stworzeniem. Jednym z najważniejszych efektów jest to, że posiadanie i opieka nad zwierzęciem niwelują poczucie samotności i porzucenia, często towarzyszące nieletnim zdemoralizowanym, będące też przyczyną ich zachowań antyspołecznych i agresywnych. Dodatkowo kontakt ze zwierzętami, z reguły przyjemny, uczy reakcji na bodźce, spokoju, otwartości czy daje pewność siebie. Terapia taka prowadzona może być w różnych formach – grupowo i indywidualnie, w ośrodku lub poza nim, w formie zajęć programowych lub wolontariatu (np. w schronisku)⁹²³.

Wśród programów celowych resocjalizacji istotne znaczenie mają także programy odwykowe dla nieletnich uzależnionych od alkoholu, nikotyny, narkotyków czy dopalaczy. Używki te są jednocześnie powodem i skutkiem sytuacji życiowej – pozwalając zapomnieć choć na chwilę o problemach, generują nowe, nieraz gorsze i trudniejsze do zwalczania. Stąd też ustawodawca uznał za celowe poddawanie nieletnich uzależnionych leczeniu odwykowemu. Likwidacja uzależnienia uwalnia jednostkę z ograniczeń wynikających z nałogów, jednocześnie też usuwa czynnik rujnący ją ekonomicznie⁹²⁴. Warto jednak przypomnieć, że schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze nie są jednostkami leczenia odwykowego, rozumianego jako zastosowanie środków farmakologicznych przy współudziale lekarzy psychiatrów. Leczenie odwykowe podopiecznych schronisk dla nieletnich realizowane jest na oddziałach odwykowych szpitali psychiatrycznych.

Częstokroć, zwłaszcza w przypadku jednostek o szczególnie wysokim stopniu demoralizacji, praca planowa i programowa jest niemożliwa z powodu buntowniczej postawy nieletniego. Postawa taka wynika z uznania programu i działań resocjalizacyjnych za formę totalizującego ucisku instytucji, która tłamsi wolność nieletniego. Wpływ na to mogą mieć także elementy subkultury więziennej, stawiającej opór wobec instytucji i jej pracowników w centrum zainteresowania i celów życiowych osadzonego. Ogólnie ocenia się wpływ subkultury więziennej na proces resocjalizacji

⁹²³ M. Wilk, *Zalety i szanse wykorzystania animaloterapii w resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2014, t. XXXIII, s. 201-219; T. Sakowicz, praktyk resocjalizacji, wskazuje na to, że wolontariat i współpraca z instytucjami społecznymi „zdaje się być dobrą okazją, a może nawet najpoważniejszą szansą poprawnego zafunkcjonowania w społeczeństwie więźniów-wolontariuszy opuszczających więzienia”: T. Sakowicz, *Duchowość więźniów*, [w:] *Małe miasta: duchowość pozakanoniczna*, pod red. M. Zemły, Białystok 2020, s. 421-450.

⁹²⁴ M. Stradomska, T. Słapczyński, *Przymusowe leczenie osób chorych psychicznie i uzależnionych – perspektywa prawno-psychologiczna*, „Przegląd Prawno-Ekonomiczny”, 2018, nr 1, s. 307-322.

jako szczególnie negatywny⁹²⁵. Problem ten zwykle rozwiązywany jest przez przekazanie podopiecznego do innej placówki lub dążenie do umieszczenia go w zakładzie poprawczym⁹²⁶. Jest to skutek braku możliwości prawnych zastosowania bardziej restrykcyjnych form resocjalizacji. W skrajnych przypadkach nieletni mogą trafić do więzienia dla osób pełnoletnich.

Podsumowując, w pracy resocjalizacyjnej w schroniskach dla nieletnich większe i lepsze efekty przynosi resocjalizacja niż profilaktyka, gdyż ta druga przydaje się w zasadzie w niewielkim stopniu do utwierdzania nabytej wiedzy i umiejętności głównie z zakresu zachowań asertywnych czy unikania ponownego wchodzenia w konflikty z prawem. Działania z zakresu resocjalizacji metodami behawioralno-poznawczymi czy emotywno-racjonalnymi mają większą skuteczność poprzez wielość form oddziaływania i wieloaspektowe zmienianie konstrukcji psychicznej nieletniego przede wszystkim w zakresie postaw moralno-etycznych i wzorców zachowań.

5.4. Wychowankowie schronisk dla nieletnich w przestrzeni społecznej i kulturalnej

W myśl *Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich* jedną ze stron biorących udział w pracach resocjalizacyjnych jest szeroko rozumiana społeczność lokalna. Odnosi się to nie tylko do próby zaangażowania otoczenia schronisk i innych instytucji poprawczych dla nieletnich w proces resocjalizacji, ale także wskazuje, że społeczeństwo jako jeden z beneficjentów procesu resocjalizacji ma obowiązek brania w nim udziału, by jak najlepiej przystosować nieletniego do powrotu do normalności. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa – probacja – opiera się na założeniu, że jednym z najskuteczniejszych mechanizmów karania i resocjalizacji są sankcje społeczne, a jednocześnie odbywanie kary w społeczeństwie jest korzystniejsze od odbywania jej w instytucji zamkniętej. W sposób oczywisty nie dotyczy to wszystkich typów przestępstw, trudno wyobrazić sobie przebywanie na wolności umyślnego mordercy, jednak w przypadku osób mniej zdemoralizowanych teoria ta sprawdza się⁹²⁷.

Probacja lub jej elementy mogą także wpływać na działania profilaktyczne skierowane do młodzieży lub stanowić mechanizm powstrzymujący przed

⁹²⁵ I. Żeber-Dzikowska, *Wpływ subkultury na proces resocjalizacji*, „Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne”

⁹²⁶ *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych...*, s. 8, 39, 52.

⁹²⁷ A. Bałandynowicz, *Wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa*, „Resocjalizacja Polska”, 2010, nr 1, s. 121-156.

przekraczaniem i łamaniem prawa. Uczestnictwo społeczne w tym procesie jest jednak zadaniem odpowiedzialnym. Formami uczestnictwa w procesach resocjalizacji i prewencji przestępczości nieletnich są kontrola, opieka i wpływanie na zmiany. Z drugiej strony nacisk społeczny może być interpretowany przez nieletnich jako forma totalizująca i ograniczająca wolność jednostki, a przez to zwiększać tendencje do buntu⁹²⁸.

Nieletni wychowankowie schronisk resocjalizacyjnych oraz same schroniska funkcjonują w określonych przestrzeniach społecznych. Praca resocjalizacyjna, poza zajęciami teoretycznymi czy nawet praktycznymi – omówionymi wcześniej warsztatami czy treningami – wymaga również stopniowego wdrażania do życia społecznego. Okazją do sprawdzania zachowań nieletniego oraz skuteczności metod i trwałości zmian są przewidziane przez *Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich* nagrody:

„8) zgoda na udział w imprezach, zajęciach oświatowych i sportowych oraz szkoleniach poza schroniskiem;

10) udzielenie przepustki na okres do 3 dni (art. 95 cc)”,

a także zwyczajnie przysługujące, za określonymi wyjątkami, urlopy i przepustki.

Obserwacje postępów nieletnich w resocjalizacji i zmianach behawioralnych realizowane są lepiej w trakcie interakcji z otoczeniem odbywających się pod kontrolą personelu pedagogiczno-wychowawczego. Sytuacjami tego typu są wyjazdy, wycieczki, zawody oraz wszystkie inne aktywności odbywające się poza murami schroniska. Częściowo zmiany obserwować można też w zamkniętym środowisku schroniska, na przykład w kontaktach z innymi osadzonymi podczas zajęć programowych i w czasie wolnym, jednak należy pamiętać, że środowisko i mikrospołeczność wytwarzane przez instytucje są swoiste i nie mogą być traktowane jako probierz zachowań poza nimi.

Dostrzeżenie potrzeby zmiany społecznej recepcji wychowanków schronisk dla nieletnich zaowocowało realizacją programu „Poprawa wizerunku i odbioru społecznego młodzieży z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich”. Program zainicjowało i prowadziło Ministerstwo Sprawiedliwości w latach 2012-2015. Obejmował on szereg form aktywności społecznej nieletnich wychowanków schronisk w obszarze sportu, praktyk zawodowych, sztuki i rozwoju kompetencji społecznych⁹²⁹. Zakładał on zmianę stygmatyzującego spojrzenia na nieletnich z zakładów resocjalizacyjnych, utrwalającego wykluczenie i utrudniającego resocjalizację, poprzez działania skierowane do

⁹²⁸ A. Balandynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2011, s. 39-48.

⁹²⁹ *Poprawa wizerunku i odbioru społecznego młodzieży z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, dostęp pod adresem: [http://www.barczewo.zp.gov.pl/attachments/File/publikacja-w-serwisie-internetowym-ms_plik-do-pobrania_01032013\(1\).pdf](http://www.barczewo.zp.gov.pl/attachments/File/publikacja-w-serwisie-internetowym-ms_plik-do-pobrania_01032013(1).pdf) [dostęp: 23.03.2021 r.]

społeczeństwa oraz ku nieletnim z zakładów poprawczych, zwiększające stopień interakcji obydwu środowisk i wskazujące na obszary współdziałania. Projekt wymieniał sześć szczegółowych form działania: przez sport, przez praktyki zawodowe, przez sztukę, przez teatr i przez umiejętności zawodowe.

Sport jest jednym z dopuszczonych i wskazanych sposobów resocjalizacji, tak uprawiany w ośrodku, jak i poza jego obrębem. Terapia przez sport jest najbardziej popularna w Polsce – wskazuje się, że korzysta z niej ponad 50% wychowanków instytucji resocjalizacyjnych. Wyprzedza ona nawet socjoterapię. Resocjalizacja przez sport tworzy przestrzeń do zmian behawioralnych, tak zwane „drugie życie”, jednocześnie jest najłatwiejsza w dostosowaniu do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych. Sport oddziałuje reedukacyjnie również dzięki nauce pracy zespołowej, w przypadku dyscyplin drużynowych, a także ucząc odpowiedzialności i samodyscypliny, w przypadku również sportów indywidualnych⁹³⁰. Jednocześnie korzystnie wpływa on na zdrowie i fizyczny rozwój nieletnich, a także jest jedną z najbardziej angażujących form aktywności⁹³¹.

W ramach wspomnianego programu odbyły się cztery imprezy sportowe o zasięgu regionalnym – w Bydgoszczy, Katowicach, Wrocławiu i Warszawie. Raport z przedsięwzięcia wspominał o 590 uczestnikach-wychowankach instytucji resocjalizacyjnych, którzy wzięli udział w tych wydarzeniach. W ich trakcie, poza rywalizacją sportową, nieletni mieli możliwość kontaktu ze znanymi sportowcami o światowych osiągnięciach. Poznanie i rozmowa z takimi osobami stanowiły inspirację do zmian⁹³².

Podobny program prowadziły dwa resorty – Ministerstwo Sprawiedliwości oraz Ministerstwo Sportu i Turystyki – w roku 2016. Program „Przeciwdziałanie poprzez sport agresji i patologii wśród dzieci i młodzieży”⁹³³ wznawiano też w kolejnych latach⁹³⁴. Jest

⁹³⁰ M. Kranc, *Rola terapii w procesie instytucjonalnej resocjalizacji nieletnich*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2017, t. LXX, s. 160-174.

⁹³¹ M. Piskorska, „*Boisko bezdomnych*” (2008) w reż. Katarzyny Adamik *przykładem resocjalizacji przez sport*, [w:] *Sport motywacją zdrowego stylu życia*, pod red. J. Zimnego, Stalowa Wola 2018, s. 238-254.

⁹³² *Poprawa wizerunku i odbioru społecznego młodzieży z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich – ogłoszenie końcowe*, dostęp pod adresem: <https://www.arch.ms.gov.pl/pl/o-ministerstwie/projekty-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/poprawa-wizerunku-i-odbioru-spoecznego-mlodziezy--z-zakladow-poprawczych-i-schronisk-dla-nieletnich/> [dostęp: 24.03.2021 r.].

⁹³³ *Sport jako element procesu resocjalizacji*, dostęp pod adresem: <https://www.msit.gov.pl/pl/aktualnosci/6735,Sport-jako-element-procesu-resocjalizacji.html> [dostęp: 24.03.2021 r.].

⁹³⁴ *Przeciwdziałanie przez sport agresji i patologii wśród młodzieży*, dostęp pod adresem: <https://msit.gov.pl/pl/aktualnosci/5287,Przeciwdzialanie-poprzez-sport-agresji-i-patologii-wsrod-dzieci-i-mlodziezy.html> [dostęp: 24.03.2021 r.].

to program dwutorowy – z jednej strony profilaktyczny wobec nieletnich niekaranych, z drugiej resocjalizacyjny dla wychowanków domów poprawczych i schronisk dla nieletnich.

Sztuka jest drugim z interesujących obszarów obecności nieletnich wychowanków schronisk w społeczeństwie. Obcowanie ze sztuką oraz aktywność twórcza stanowią działania terapeutyczne oraz przywracające zdemoralizowanym poczucie estetyki, równowagę psychiczną i wrażliwość. Kształtowanie i utrwalanie właściwych postaw przez sztukę oddziałuje na nieletniego również w ten sposób, że zmienia jego percepcję wewnętrzną. Zalety terapeutyczne tej metody oddziaływania są znane, jednak skuteczność jest mierzalna w zaledwie niewielkim stopniu⁹³⁵. Wskazuje się jednak, że w polskich warunkach jest to metoda niedoceniana i stanowiąca raczej sposób dorywczego spędzania czasu wolnego, niż planowo wykorzystywana w ramach programów resocjalizacyjnych. Wskazuje się na niski stopień przygotowania teoretycznego i metodycznego do ich prowadzenia⁹³⁶. Mimo to skutki kontaktu z kulturą mają wpływ na porzucanie postaw antyspołecznych i zachowań agresywnych.

Aktywność kulturalna odbywa się w różnych formach – tworzenia tekstów, obrazów, rysunków, muzyki czy wystawiania spektakli teatralnych. Dzieła nieletnich mogą brać udział w konkursach organizowanych przez instytucje zewnętrzne, w tym zdobywać nagrody. Różne formy obcowania z kulturą i sztuką pozwalają na wieloaspektowość działań, ale także na profilowanie ich pod kątem zainteresowań indywidualnych oraz preferencji. Nie wszystkie schroniska posiadają jednakową ofertę zajęć tego typu⁹³⁷.

Interesującymi inicjatywami w tym zakresie, zrealizowanymi w polskich placówkach resocjalizacyjnych były:

- „Nitką malowane” – schronisko w Gackach – zajęcia z haftu matematycznego⁹³⁸;
- przedstawienie *Kopciuch* – schronisko w Falenicy⁹³⁹;

⁹³⁵ J. Kusztal, *Resocjalizacja przez kulturę artystyczną*, [w:] *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, pod red. B. Żurakowskiego, Kraków 2011, s. 139-148.

⁹³⁶ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006, s. 287-190.

⁹³⁷ *Raport Rzecznika Praw Obywatelskich z wizytacji w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich przeprowadzonych przez Krajowy Mechanizm Prewencji w latach 2008-2015*, Warszawa 2016, s. 16, 28-29.

⁹³⁸ Informacje pod adresem: <https://gacki.sdn.gov.pl/?p=2489> [dostęp: 24.03.2021 r.]

⁹³⁹ A. Więsik, *Internat – dusza placówki w Falenicy*, [w:] *Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy dla Dziełuch w Falenicy 1959-2014. Monografia placówki*, pod red. T. Gracy i K. Drziurzyńskiego, Józefów 2014, s. 42-43.

- „Bliżej sztuki, bliżej piękna” – schronisko w Zawierciu – we współpracy z ZPIT „Śląsk”⁹⁴⁰;
- „Sztuka opanowania żywiołów” – schronisko w Dominowie – warsztaty garncarskie⁹⁴¹.

Organizowane są także wydarzenia międzyschroniskowe – przeglądy muzyczne⁹⁴², konkursy literackie⁹⁴³ czy teatralne⁹⁴⁴. Odbývają się również Ogólnopolskie Przeglądy Sztuki Wychowanków Schronisk dla Nieletnich i Zakładów Poprawczych w Barczewie⁹⁴⁵.

Widoczną formą obecności nieletnich w przestrzeni publicznej, a jednocześnie jednym z oddziaływań terapeutyczno-resocjalizacyjnych jest wolontariat, czyli czynności dobrowolne, bezpłatne i świadomie podejmowane na rzecz innych osób, grup i społeczeństwa, niepozostających w bezpośredniej relacji rodzinnej lub towarzyskiej z działaczami. Wolontariat uznaje się za niezwykle skuteczną metodę pracy terapeutycznej i resocjalizacyjnej, ponieważ wpływa wieloaspektowo na zachowanie oraz postawy.

Przede wszystkim wolontariat pokazuje nieletniemu jego własną wartość jako człowieka potrafiącego pomagać. Buduje to też pewność siebie. Dodatkowo wpływa stabilizująco na psychikę, wykształcając i rozwijające cechy i zdolności takie jak samodzielność, krytyczne spojrzenie na otoczenie, odpowiedzialność i decyzyjność. Do tego praca z ludźmi lub stworzeniami potrzebującymi pomocy, a w sporej części wolontariusze ze schronisk wybierają hospicja czy przytuliska dla zwierząt, uczy społecznie pożądanych cech charakteru: cierpliwości, pokonywania nieśmiałości, otwartości, tolerancji i pomocniczości⁹⁴⁶.

⁹⁴⁰ Program edukacji kulturowej „Bliżej sztuki, bliżej piękna”, dostęp pod adresem: https://www.arch.ms.gov.pl/Data/Files/_public/zp-sdn/dobre-praktyki/060.pdf [dostęp: 24.03.2021 r.]

⁹⁴¹ Informacje pod adresem: <http://www.dominow.sdn.gov.pl/index.php?id=116,258> [dostęp: 24.03.2021 r.]

⁹⁴² A. Gołębiewska, A. Matyja, „Rapmania” – konkurs muzyczny, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 140-145.

⁹⁴³ J. Spaulenok, *Ogólnopolski Konkurs Literacki „Ścieżki mojego świata”*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 130-139.

⁹⁴⁴ G. Frankowicz, W. Frankowicz, *Teatrzyk kukielkowy „Karton Teatr” i „Wiosenne Spotkania Teatralne*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 118-120.

⁹⁴⁵ B. Lewszuk, *Terapia przez sztukę (plastykoterapia)*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 113-117.

⁹⁴⁶ K. Kasprzak, *Wolontariat jako jedna z metod resocjalizacji*, dostęp pod adresem: <http://mow.powiat.koszalin.pl/przyklady/publikacje/kk.pdf> [dostęp: 24.03.2021 r.]

Udział w aktywnościach wolontariatu jest niezwykle skuteczny i przynosi wielkie owoce terapeutyczno-resocjalizacyjne. Wychowankowie zakładów poświęcając swój czas i siły potrzebującym, kształtują właściwe postawy a także dystansują się od popełnianych wcześniej wykroczeń i czynów zabronionych, w tym przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu ludzi. Interesujący przykład tych zmian przytaczają Monika Noszczyk-Bernasiewicz i Maciej Bernasiewicz:

„Nasi chłopcy pracują w kilku ośrodkach dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w różnym stopniu i zakresie (niewidomej, głuchoniemej, upośledzonej). Cyklicznie, kilka razy w tygodniu czynnie uczestniczą w zajęciach terapeutycznych dla tej populacji dzieci i młodzieży, czyli oni jako zdrowi, silni, na swój sposób sprawni fizycznie i intelektualnie pracują za darmo, nieodpłatnie, na rzecz tych osób. (...) Potrafią wrócić z wakacji 2—3 tygodnie wcześniej, żeby pojechać na taki turnus i pracować nieodpłatnie, ciężko fizycznie na rzecz tych ludzi niepełnosprawnych. To jest taki, jak obserwuję, moment ogromnej przemiany wewnętrznej. Ta ogromna ilość emocji, która towarzyszy tej pracy, powoduje niesamowite zmiany osobowościowe tego jeszcze nieukształtowanego naszego nieletniego. Ta praca (...) przynosi nam niesamowite efekty. Stają się bardziej wrażliwi na ludzką krzywdę i potrzeby, a przede wszystkim przekonują się, że są bardzo potrzebni, że mogą służyć swoją wiedzą, siłą fizyczną. (...) Ja bym nigdy nie przypuszczał, nie podejrzewałem wielu chłopaków, którzy zgłaszają się do tej pracy, że ich stać na takie wielkie poświęcenie i na tak wielką bezinteresowność. Jediną zapłatą, jaką za tę pracę dostają, jest satysfakcja”⁹⁴⁷.

Relacja ta, pochodząca od jednego z dyrektorów instytucji resocjalizacyjnych dla młodzieży, porusza głębokością i trwałością obserwowanych zmian. Zaangażowani w wolontariat trwale zmieniają swoje postępowanie, często wybierają konkretne formy działalności na przyszły zawód, kształcąc się w tym kierunku. Ten sam dyrektor wspomina też o grupie, która nie potrafiąc przełamać się do pracy bezpośredniej z niepełnosprawnymi, uczestniczy w pracach remontowych i porządkowych w ich otoczeniu. Wskazuje to, że dróg wolontariatu, a więc i dróg do zmian, jest wiele.

Nieletni ze schronisk i domów poprawczych wciąż jednak traktowani są przede wszystkim jako przestępcy, od których większość społeczeństwa stara się dystansować. Nieświadomość przyczyn i indywidualnych losów dzieci i młodzieży poddawanych resocjalizacji, a także usilne dążenie do izolacji elementów uznawanych za szkodliwe i

⁹⁴⁷ M. Noszczyk-Bernasiewicz, M. Bernasiewicz, *Sytuacja szkolna nieletnich w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich: analiza jakościowa*, „Chowanna”, 2012, t. I, s. 121-131.

niepożądane, czynią z nich wyrzutków. Także percepcja samych instytucji jako „przechowalni młodocianych przestępców”, nawet wśród ich pracowników⁹⁴⁸, sprawia, że nawet zresocjalizowani nieletni mają za sobą bagaż doświadczeń i ślady w dokumentacji, które utrudniają im dalsze życie. Nieletni ze schronisk walczą jednak o swoje miejsce w społeczeństwie. Sztuka, sport, a przede wszystkim wolontariat są metodami, którymi starają się znaleźć spokój wewnętrzny oraz uwagę otoczenia.

Interesujące jest, że działania resocjalizacyjne schronisk dla nieletnich uznaje się za dość skuteczne w całościowym procesie przywracania zdemoralizowanych dzieci społeczeństwu. Opuszczający je nieletni mają w sporej części trwale wpojony właściwy światopogląd i system wartości, jednak starcie ze światem zewnętrznym jest dla wielu z nich testem, którego nie potrafią przejść. O ile resocjalizacja działa dobrze, nieskuteczny jest system wspierania nieletnich po zakończeniu pobytu w instytucjach opiekuńczych. Recepcja takich osób jako „kryminalistów” czy „bandytów” powoduje, że mechanizmy wsparcia są trudne w implementacji lub nieskuteczne w działaniu na skutek oporu społecznego. Jest to przyczyną zamykania się koła losów resocjalizowanych nieletnich, którzy czując się nieakceptowani, reagują ponownie zachowaniami antyspołecznymi⁹⁴⁹.

⁹⁴⁸ M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Katowice 2010, s. 149-150.

⁹⁴⁹ M. Noszczyk-Bernasiewicz, M. Bernasiewicz, *Sytuacja szkolna nieletnich w zakładach poprawczych...*, s. 130.

Rozdział VI. Metodologia badań własnych

Metodologia jest nauką, która precyzuje sposoby prowadzenia badań naukowych, tworząc zespoły wskazówek ułatwiające prowadzenie pracy badawczej, ale także pozwalające na takie ich prowadzenie, by były wiarygodne z naukowego punktu widzenia⁹⁵⁰. Systematyzowanie procesu badania naukowego pozwala też na likwidację typowych błędów poznawczych oraz niedociągnięć teoretycznych. Jednocześnie też prace realizowane zgodnie z zasadami metodologicznymi nie powinny przejawiać tendencji do wybiórczego traktowania materiału⁹⁵¹.

W skład założeń metodologicznych pracy wchodzi przedmiot, cele, cele szczegółowe, hipotezy, metody oraz techniki badań. Określenie wszystkich tych elementów jest podstawą do dalszego postępowania, realizowanego poprzez realizację kolejnych punktów i wytycznych.

6.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań jest określony fragment rzeczywistości, stanowiący obiekt zainteresowania badawczego. Wycinek rzeczywistości to tak ludzie, jak i przedmioty, ale również struktury i niematerialne elementy otoczenia⁹⁵². W rzeczywistości pedagogicznej przedmiotem badań mogą być uczniowie, wychowawcy, ich wzajemne jawne relacje i utajone oddziaływanie, a w przypadku pedagogiki resocjalizacyjnej – struktury oddziaływania poprawczego w instytucjach powołanych do tego. Zawężonym wycinkiem rzeczywistości, który stanowi przedmiot tej pracy badawczej jest edukacja obywatelska wychowanków schronisk dla nieletnich w kontekście działań resocjalizacyjnych

Szeroko opisane wcześniej edukacja obywatelska i resocjalizacja stanowią podstawowe mechanizmy wykorzystywane przez społeczeństwo w wysiłkach zmierzających do ponownego włączenia nieletnich sprawców czynów zabronionych w ramy zdrowego funkcjonowania, przy czym resocjalizacja ma za zadanie przystosować nieletniego do wypełniania obowiązków społecznych, zaś edukacja obywatelska, w rzeczy samej element resocjalizacji (podobnie jak jest elementem pierwszej, rodzinnej i

⁹⁵⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 15.

⁹⁵¹ D. Kubinowski, *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością*, [w:] *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, pod red. J. Piekarskiego, D. Urabaniak-Zajac i S. Pasikowskiego, Łódź 2019, s. 79-90.

⁹⁵² J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1999, s. 19.

szkolnej socjalizacji), wdraża go do przestrzegania prawa, ale także wpływa na stopień jego identyfikacji ze strukturą narodową i państwową, w których się urodził i funkcjonuje⁹⁵³. Jako taki, przedmiot badań jawi się więc jako interesujący, ale i trudny, zawierają się w nim bowiem liczne problemy szczegółowe.

Wybór takiego przedmiotu zainteresowań badawczych podyktowany był obserwacją spadku roli wartości patriotycznych wśród współczesnej młodzieży, a zwłaszcza wśród nieletnich trudnych, z rodzin i środowisk patologicznych⁹⁵⁴. Nawet dzieci ze środowisk zdrowych i wydolnych wychowawczo unikają obecności na obchodach świąt narodowych i państwowych, przedkładając przyjemne spędzanie wolnego czasu nad chwilę zadumy przy pomnikach przeszłości. Jednocześnie osłabienie postaw patriotycznych obniża poziom uczestnictwa w życiu państwa, a w dalszej perspektywie wzmacnia tendencje globalistyczne i wynaradawiające. Z pokolenia na pokolenie proces ten będzie się nasilał, a z efektami będą musiały mierzyć się tak narody, tracące wewnętrzną spójność, jak też i państwa, tracące obywateli, a przez to i źródła dochodów z podatków i innych danin. Nauczanie patriotyzmu jawi się więc obecnie jako jedno z najważniejszych zadań nowoczesnego państwa narodowego. W ramach tej nauki równie istotna, a być może i ważniejsza, jest działalność wobec nieletnich zdemoralizowanych – z problemami wychowawczymi, popełniających wykroczenia, czyny zabronione oraz czyny zabronione, nastawionych negatywnie lub wrogo wobec państwa i jego organów, postrzeganych wyłącznie w kategoriach ucisku i ograniczenia wolności⁹⁵⁵.

Zmniejszenie natężenia i powszechności odczuwanych uczuć patriotycznych, będące tak skutkiem, jak i przyczyną wielu zmian we współczesnym świecie i współczesnej Polsce, omówionych w rozdziale drugim, musi być szczególnie widoczne w środowiskach patologicznych, zwłaszcza młodzieży, która atakowana jest z wielu stron zachętami do prowadzenia konsumpcjonistycznego stylu życia i obietnicami bogatej i dostatniej egzystencji, stanowiącej wielką pokusę. Podjęcie tematu nieletnich przebywających w schroniskach dla nieletnich pozwala przejrzeć się temu problemowi szczególnie blisko i dokładnie.

⁹⁵³ K. Biel, *Zła resocjalizacja czy resocjalizacja zła?*, [w:] *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, pod red. K. Biela i M. Sztuki, Kraków 2010, s. 133-160.

⁹⁵⁴ Sadowski F., *Młodzież i jej świat*, Warszawa 2020; również: Mazur J., *Patriotyzm współczesnej młodzieży w świetle badań*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, 2010, nr 9, s. 100-108.

⁹⁵⁵ A. Belowski, *Po co i jak uczyć patriotyzmu?*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2017, nr 4, s. 105-125.

Temat pracy, nakierowujący czytelnika na problematykę resocjalizacji i wychowania obywatelskiego nieletnich przebywających w schroniskach, nawiązuje do celu niniejszych badań. Sam cel najprościej jest zdefiniować jako dążenie do uzyskania odpowiedzi na ważne pytania i wykorzystania tej wiedzy w praktyce⁹⁵⁶. Cel stanowi o roli pracy w dorobku wiedzy ludzkości, ale wpływają na to również inne elementy metodologiczne, na które cel wyraźnie wpływa, określając szczegółowo zastosowanie metod, technik i narzędzi badawczych do badania określonych problemów.

Nadrzędnym celem badań jest ukazanie znaczenia i sposobów realizacji edukacji obywatelskiej wychowanków schronisk dla nieletnich w kontekście podejmowanych wobec nich działań resocjalizacyjnych. Na cel ten składać się będą trzy cele szczegółowe: poznawczy, teoretyczny i praktyczny.

Cel poznawczy zakłada poznanie postaw społecznych oraz sposobów ich wyrażania przez wychowanków schronisk dla nieletnich. Ponadto zakłada poznanie metod i form realizacji edukacji obywatelskiej w schroniskach dla nieletnich. Cel teoretyczny zakłada usystematyzowanie wiedzy na temat edukacji obywatelskiej nieletnich i wskazanie na potrzebę jej implementacji w procesie resocjalizacji wychowanków schronisk dla nieletnich. Z kolei cel praktyczny zakłada wskazanie możliwości i sposobów systemowego realizowania edukacji obywatelskiej nieletnich w procesie ich resocjalizacji.

6.2. Problemy badawcze i hipotezy badawcze

Problem badawczy T. Pilch i T. Bauman definiują jako „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”⁹⁵⁷. Z kolei C. Frankfort-Nachmias i D. Nachmias widzą go jako „bodziec intelektualny wywołujący reakcję w postaci badań naukowych”⁹⁵⁸.

Problem badawczy zwykle przyjmuje postać pytania, natomiast hipoteza jest formą twierdzenia lub przypuszczenia. Oznacza to, że nie ma ona charakteru aksjomatu, ale jest

⁹⁵⁶ S. Nowosielski, *Cele w badaniach naukowych z zakresu zarządzania. Aspekty metodologiczne*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2016, nr 421, s. 468-482.

⁹⁵⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 43.

⁹⁵⁸ C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 67.

wyrazem myśli i mniemań, które badanie naukowe ma zweryfikować, obalając je lub wskazując na ich prawdziwość⁹⁵⁹. Hipotezy i problemy mogą funkcjonować jako hipotezy i problemy główne, jak również hipotezy i problemy pomocnicze. Te drugie stanowią częściowe odpowiedzi na pytanie główne⁹⁶⁰, a co za tym idzie, ich znaczenie jest zasadnicze, bowiem uszczegóławiają one szeroko nakreślony cel pracy i jej główne problem badawczy. Uzupełniają one też luki w wiedzy, rzadko wskazywanej w literaturze.

Problemem głównym pracy jest pytanie, jak realizowana jest edukacja obywatelska w ramach procesu resocjalizacji wychowanków schronisk dla nieletnich? W odniesieniu do tego problemu sformułowano także problemy szczegółowe:

1. Jakie działania z zakresu resocjalizacji są realizowane w schroniskach dla nieletnich?
2. Jakie zagadnienia z zakresu edukacji obywatelskiej są uwzględnione w programach resocjalizacji stosowanych w schroniskach dla nieletnich?
3. Jaką wiedzę w zakresie edukacji obywatelskiej posiadają wychowankowie schronisk dla nieletnich?
4. Jakie zainteresowanie życiem społeczno-kulturalnym wykazują wychowankowie schronisk dla nieletnich?
5. W jakich wydarzeniach uczestniczą wychowankowie schronisk dla nieletnich w celu nabycia praktycznych umiejętności z zakresu edukacji obywatelskiej?
6. Jakie zainteresowanie budzi edukacja obywatelska realizowana w ramach programów resocjalizacyjnych u wychowanków schronisk dla nieletnich?

Powyższym problemom odpowiadają hipotezy badawcze. Hipotezy są założeniami i przypuszczeniami, których obalenie lub potwierdzenie jest jednym z elementów prowadzących do realizacji celu pracy. Na podstawie wcześniejszych rozważań i literatury przedmiotu, założono główną hipotezę badawczą: Zakłada się, że edukacja obywatelska w procesie resocjalizacji wychowanków schronisk dla nieletnich realizowana jest głównie w oparciu o działania zmierzające do uświadomienia im konieczności przestrzegania w życiu norm społecznych i budzenia ich wrażliwości na wartości oraz wdrażanie ich do aktywnego udziału w życiu społecznym i kulturalnym.

Problemom szczegółowym odpowiadają hipotezy szczegółowe:

⁹⁵⁹ H. Muszyński, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Poznań 2018, s. 100.

⁹⁶⁰ M. Straś-Romanowska, *Badania ilościowe vs jakościowe – pytanie o tożsamość psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, 2010. nr 13, s. 97-105.

1. Zakłada się, iż w schroniskach dla nieletnich realizowane są działania resocjalizacyjne zmierzające głównie do wyrabiania u nieletnich poczucia obowiązku i respektowania zasad życia społecznego oraz przygotowania do pracy zawodowej i dobrego wykorzystania czasu wolnego.
2. Zakłada się, iż w programach resocjalizacji nieletnich w schroniskach dla nieletnich realizuje się zagadnienia z zakresu edukacji obywatelskiej, które obejmują wyrabianie u wychowanków postaw patriotycznych oraz budzenie świadomości praw i obowiązków obywatelskich.
3. Zakłada się, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich posiadają elementarną wiedzę z zakresu edukacji obywatelskiej, obejmującą podstawowe informacje o swoich powinnościach i przywilejach obywatelskich.
4. Zakłada się, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich wykazują bezpośrednie osobiste zainteresowanie życiem kulturalno-społecznym.
5. Zakłada się, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich w celu nabycia praktycznych umiejętności z zakresu edukacji obywatelskiej uczestniczą w wydarzeniach społeczno-kulturalnych, do których można zaliczyć: uroczyste obchody świąt narodowych, spektakle teatralne, projekcje filmów, koncerty, udział w wolontariacie.
6. Zakłada się, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich przejawiają niewielkie zainteresowanie edukacją obywatelską realizowaną w ramach programów resocjalizacyjnych.

Hipotezy te sformułowane zostały zgodnie z zasadami jednoznaczności, sprawdzalności oraz użyteczności praktycznej.

6.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Jeden z czołowych metodologów nauk pedagogicznych, Mieczysław Łobocki, definiuje metody i techniki badań naukowych jako „sposoby postępowania naukowego, mające na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu. Różnice między innymi upatruje się tutaj w tym, że metody są raczej ogólnie zalecanymi (postulowanymi) sposobami rozwiązywania nurtujących badacza problemów, techniki natomiast odnoszą się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego i faktycznie stosowanych w danej nauce”⁹⁶¹. Jako zespoły wytycznych wskazują one kierunek i

⁹⁶¹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych...*, s. 28.

sposoby realizacji postępowania badawczego, które dzięki temu ma być nie tylko ułatwione dla badacza, podążającego utartą ścieżką, ale także wiarygodne dla odbiorcy.

Badanie przygotowane na potrzeby niniejszej pracy to badanie ilościowe z elementami badania jakościowego. Badanie ilościowe stanowi wyraz prądu neopozytywistycznego w metodologii badań pedagogicznych, zakładającego porzucenie utopijnego spojrzenia na świat, charakterystycznego dla wcześniejszych epok, i wprowadzenie założenia służebnej roli pedagogiki w stosunku do społeczeństwa. Filozofia ta spowodowała, że wzrosło znaczenie badań przekrojowych, w tym badań ilościowych, pokazujących nasilenie występowania zachowań i postaw w ujęciu ilościowym w grupie badawczej stanowiącej reprezentatywny element wybranej grupy społecznej⁹⁶².

Elementy badania jakościowego pozwalają na swoiste zwiększenie głębokości badania, na jego indywidualizację i odnalezienie większej ilości zmiennych niż te założone przez w badaniu ilościowym. Elementy badania jakościowego wprowadzają pytania otwarte lub pytania z kafeterią, umożliwiające nieskrępowane odniesienie się do poruszonego tematu, choć nie można mówić jednak o pełnej dialektyzacji takiego badania⁹⁶³.

Forma badania ankietowego pozwoliła zachować anonimowość respondentom. Jest jednocześnie sposobem na zbadanie dużych grup respondentów w krótkim czasie, pozbawionym stronniczości i niesugestywnym, w przeciwieństwie do wywiadu. Choć zakres pytań i odpowiedzi został w nich ustalony z góry w formie arkusza, nieograniczony czas na jej realizację pozwolił na dłuższe zastanowienie wahającym się i udzielenie szczerych odpowiedzi. Standardowy zestaw pytań pomaga też w uzyskaniu mierzalnych i miarodajnych wyników przydatnych w celach statystycznych. Rozumiejąc jednak istotne braki badania ankietowego, czy to w postaci pytań wielokrotnego wyboru, czy z zastosowaniem skali Likerta, postanowiono zadać kilka pytań pogłębiających oraz umożliwić ankietowanym wypowiedzenie się w formie pytań otwartych oraz w kafeteriach⁹⁶⁴.

Narzędziem badań jest kwestionariusz ankiety w dwu wersjach – jednej dla wychowawców i jednej dla wychowanków. Ankiety te zostały sporządzone specjalnie na

⁹⁶² M. Konopczyński, *Wstęp: współczesna myśl resocjalizacyjna a paradygmaty pedagogiczne XX wieku*, „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 7, s. 9-12.

⁹⁶³ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 1998, s. 54-60.

⁹⁶⁴ Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 232-234.

potrzeby niniejszego badania. Pierwsza zawiera szesnaście pytań w tym trzy otwarte, natomiast ankieta dla nieletnich składa się z 31 pytań podzielonych na grupy – wyznawanych wartości, działań resocjalizacyjnych, edukacji obywatelskiej i życia społeczno-kulturowego. Zaledwie dwa z nich są pytaniami otwartymi, ponieważ uznano, że tak duża liczba pytań będzie dostatecznie zniechęcająca dla młodzieży trudnej i zdemoralizowanej, by nadwyręzać ją jeszcze odpowiedziami rozszerzonymi.

Większość pytań w obydwu wersjach ankiety stanowią pytania wielokrotnego lub jednokrotnego wyboru. W kilku przypadkach zastosowanie znalazła pięciostopniowa skala Likerta z opcją zerową. Skala Likerta jest łatwa do dopasowania do różnych tematów, a jednocześnie wyniki, które pozwala uzyskać, są miarodajne i pozwalają na łatwe korelowanie z innymi współczynnikami⁹⁶⁵. Nie zdecydowano się też na skalę siedmiostopniową, by dokonać większej dyskryminacji postaw respondentów.

Analiza ankiet została poprowadzona metodą sondażu diagnostycznego i badania ilościowego z elementami badania jakościowego. Jako poziom istotności przyjęto $p = 0,05$. Poziom istotności to maksymalne dopuszczalne prawdopodobieństwo błędu, polegającego na odrzuceniu prawdziwej hipotezy zerowej H_0 , która zakłada, że badane grupy nie różnią się pod kątem interesującej nas cechy. Jest to więc stopień wymagań, przy którym podejmuje się decyzję o odrzuceniu lub pozostawieniu hipotezy. Zgodnie z powyższym wyniki $p < 0,05$ oznaczać będą występowanie istotnych zależności pomiędzy zmiennymi.

Zmienne wyrażone na poziomie porządkowym lub nominalnym analizowano z wykorzystaniem testów opartych o rozkład chi- kwadrat. W przypadku tabel 2x2 stosowano poprawkę na ciągłość, natomiast gdy nie zostały spełnione warunki stosowania testu chi-kwadrat wykorzystywany był dokładny test Fishera z rozwinięciem dla tabel większych niż 2x2. Test przyjmuje hipotezy:

H_0 : Zmienne nie są zależne

H_1 (alternatywna): Występują istotne zależności pomiędzy zmiennymi.

Do analizy zmiennych ilościowych przedstawianych w podziale na grupy wykorzystywane były testy parametryczne (test T studenta lub analiza wariancji ANOVA) lub ich nieparametryczne odpowiedniki (test U Manna-Whitneya lub test Kruskalla-Walisa). W ww. testach przyjmowane są następujące hipotezy:

H_0 : Średnie/mediany są jednakowe w badanych grupach

⁹⁶⁵ Jezior J., *Metodologiczne problemy zastosowania skali Likerta w badaniach postaw wobec bezrobocia*, „Przegląd Socjologiczny”, 2013, nr 62, s. 117-138.

H₁ (alternatywna): średnie/mediany są istotnie różne w badanych grupach.

Wyboru testów dokonywano na podstawie rozkładu zmiennych który to weryfikowano testem Shapiro-Wilka.

Obliczenia wykonano w środowisku statystycznym R wer.3.6.0, programie PSPP oraz MS Office 2019.

6.4. Teren i organizacja badań

Teren badań jest rozumiany jako obszar fizyczny lub społeczny, w którym realizowane było badanie. W tym sensie terenem mogą być konkretne miejsca i osoby, które się w nich pojawiają w sposób mniej lub bardziej przypadkowy, jak również ludzie tworzący społeczności czy innego rodzaju grupy, których badanie jest celem badacza. Pilch poszerza definicję terenu badań, wskazując, że jest to „przede wszystkim typologia wszystkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim terenie, u odpowiednich grup społecznych lub w układach i zjawiskach społecznych i następnie wytypowanie rejonu, grup zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania”⁹⁶⁶.

Terenem badań było czternaście działających w początkach 2021 roku Polsce schronisk dla nieletnich, z tego dwa miały status interwencyjnych i były jednostkami samodzielnymi. W placówkach w tym czasie znajdowało się około 60 wychowanków. Była to liczba dalece mniejsza od tej, jakiej spodziewano się, podejmując pracę badawczą, odpowiadającej liczbie miejsc w schroniskach dla młodzieży w całym kraju – 450. Spadek liczby wychowanków wynikał z epidemii CoViD-19, ponieważ większa część wychowanków została zwolniona do domów w obawie o możliwość zarażenia i wynikające z tego kłopoty z zapewnieniem pomocy medycznej, w tym hospitalizacji.

Także z uwagi na pandemię, kontakt z badanymi był kontaktem korespondencyjny. Najpierw skontaktowano się z władzami schronisk telefonicznie i wysłano tam listownie odpowiednią liczbę arkuszy ankietowych dla wychowanków i wychowawców z prośbą o odesłanie na wskazany adres po wypełnieniu. Nie dało to więc możliwości obserwowania wypełniających podczas kontaktu z ankietą. Rozesłano ponad 100 arkuszy, ale dynamiczne zmiany w okresie pandemii spowodowały, że uzyskano 60 odpowiedzi.

⁹⁶⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 55

Pytania zostały rozesłane do placówek w listopadzie 2021 roku, pierwsze przesyłki zwrotne otrzymano styczniu 2022 roku, a komplet ankiet ze wszystkich ośrodków był dostępny w lutym tego roku. Wtedy też przystąpiono do prac mających na celu uporządkowanie pozyskanej wiedzy, a następnie do odpowiedzi na pytania badawcze postawione wcześniej.

6.5. Charakterystyka grupy badawczej

Grupa badawcza podzielona była na grupę wychowanków i wychowawców. Odpowiedzi udzieliło 62 wychowanków i 42 wychowawców. W pierwszej grupie było 5 kobiet, w drugiej 6. Spośród wychowanków 52% było w wieku do 16 roku życia, zaś 48% powyżej tej granicy. Wychowawcy mieli w 51% staż pracy do 20 lat, a w 49% powyżej tego okresu.

Tabela 4. Charakterystyka grupy badawczej.

			Respondent	
			wychowawca	wychowanek
Płeć	kobieta	N	6	5
		%	14,3	8,1
	mężczyzna	N	36	57
		%	85,7	91,9
Usytuowanie placówki	duże miasto	N	8	11
		%	19,0	17,7
	średnie miasto	N	11	13
		%	26,2	21,0
	małe miasto	N	13	28
		%	31,0	45,2
	wieś	N	10	10
		%	23,8	16,1
Staż pracy	do 20 lat	N	21	0
		%	51,2	0,0
	powyżej 20 lat	N	20	0
		%	48,8	0,0
Wiek	do 16 lat	N	0	31
		%	0,0	51,7
	powyżej 16 lat	N	0	29
		%	0,0	48,3
Okres pobytu	poniżej 3 miesięcy	N	0	18
		%	0,0	29,0
	3 – 6 miesięcy	N	0	19
		%	0,0	30,6
	6 – 12 miesięcy	N	0	16
		%	0,0	25,8
	powyżej roku	N	0	9
		%	0,0	14,5

Źródło: opracowanie własne.

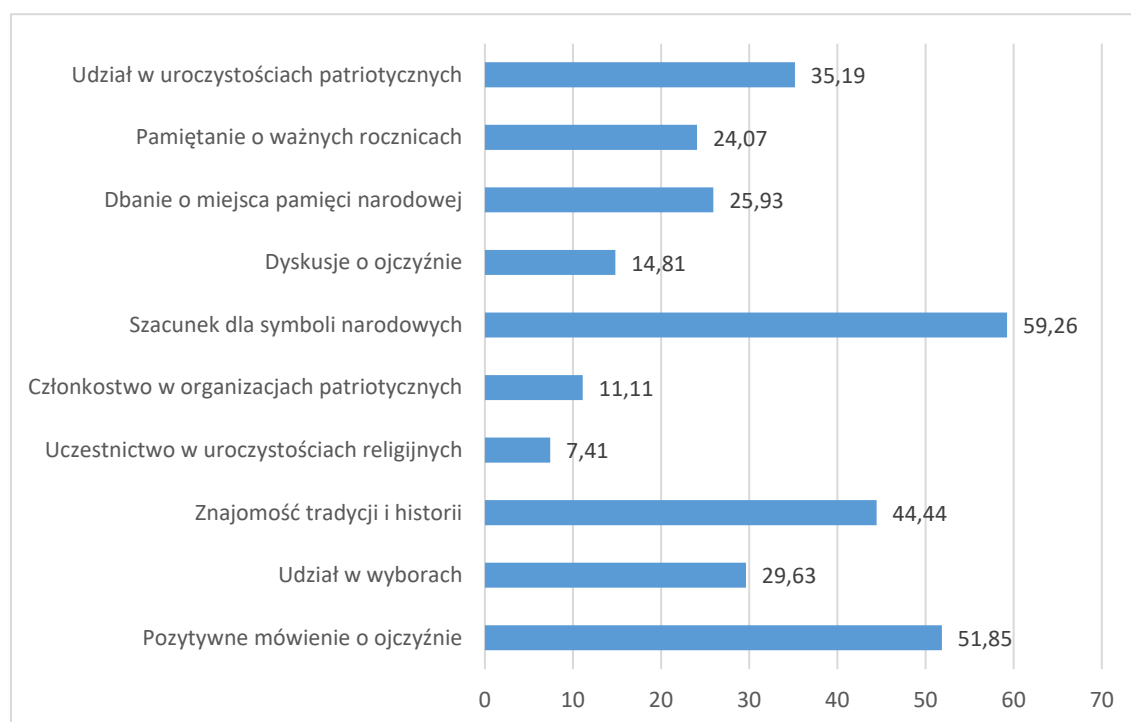
Placówki, w których przeprowadzono badanie, co do zasady znajdowały się w małych miastach. W przypadku wychowanków opcję tę wybrało 45% badanych, a w przypadku wychowawców 31%. W średnim mieście znajdowało się 21% placówek, w których przebywali wychowankowie i 26% tych, w których pracowali wychowawcy, na wsiach było to odpowiednio 16 i 24%, a w dużych miastach 18 i 19%.

Okres pobytu wychowanków w placówkach rozłożony był mniej więcej po równo – 30% przebywało w nich od 3 do 6 miesięcy, 29% poniżej 3 miesięcy, 26% od 6 do 12 miesięcy, a 14% powyżej roku. Dane odnośnie grupy badawczej prezentuje tabela 4.

Rozdział VII. Edukacja obywatelska w procesie resocjalizacji wychowanków schronisk dla nieletnich

7.1. Postawy obywatelskie nieletnich

Postawami obywatelskimi i patriotycznymi określa się zespół cech i zachowań, których przejawianie przez jednostkę jest wyrazem jej pozytywnego stosunku do takich wartości jak państwo, władza, ojczyzna i społeczeństwo. W zakresie tych postaw mieszczą się: szacunek do języka ojczystego, aktywność polityczna, aktywność społeczna, szacunek do historii i symboli narodowych, a także szacunek do przyrody.



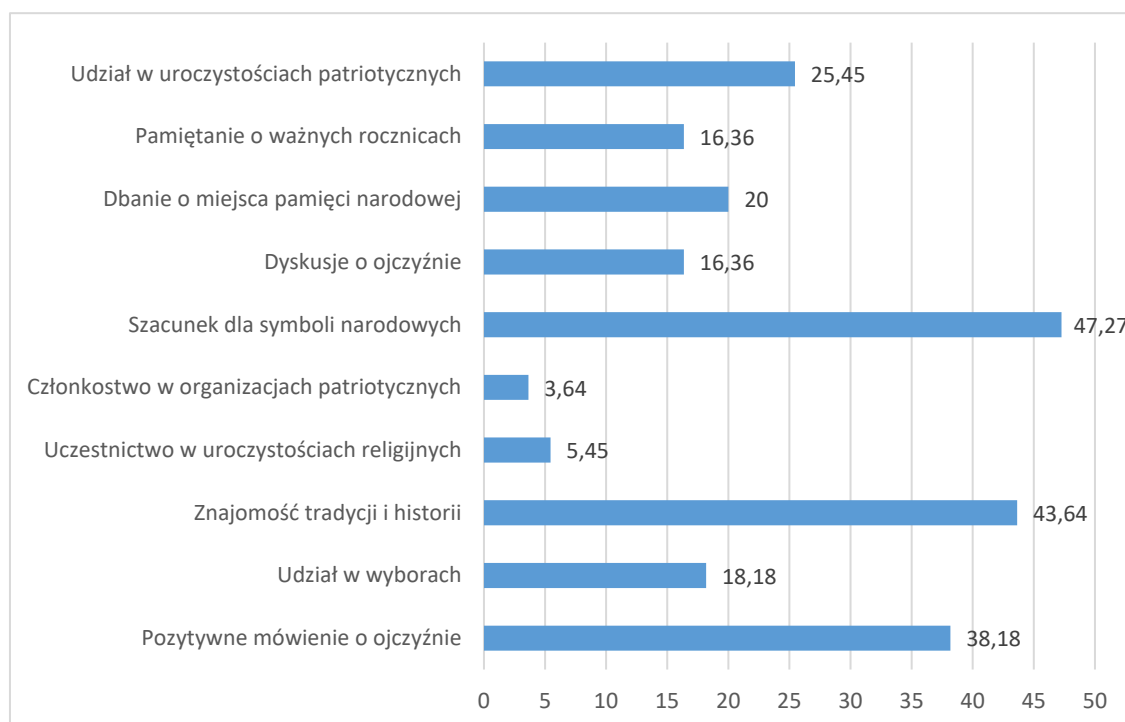
Wykres 11. Cechy i postawy patrioty w opinii badanych (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Badani uznali, że najważniejszym objawem patriotyzmu i postaw obywatelskich jest szacunek dla symboli narodowych, co było ważne dla niespełna 60% osób. Około połowy badanych wykazało, że za istotną cechę uważa także pozytywne mówienie o ojczyźnie. W trzech najbardziej popularnych odpowiedziach znalazła się także znajomość historii i tradycji narodowej, na którą wskazało 45% osób. Zdecydowanie rzadsze były takie postawy i aktywności, jak: udział w uroczystościach państwowych (35%), udział w wyborach (28%) oraz dbanie o miejsca pamięci narodowej (25%) i pamiętanie o rocznicach (22%). Za nieważne dla badanych uznać należy rozmowy o ojczyźnie (13%),

członkostwo w organizacjach patriotycznych (10%) oraz uczestnictwo w uroczystościach religijnych (7%). Dane prezentuje wykres 11.

Przekonania o postawach obywatelskich wskazują na to, że w kręgu zainteresowania leżą przede wszystkim bierne sposoby uczestnictwa w życiu państwowym i patriotycznym. Aktywności, a zwłaszcza aktywności religijne, znajdują się na końcu listy postaw. Podobne wyniki otrzymano w odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób ankietowani sami manifestują patriotyzm. Odpowiedzi prezentuje wykres 12.



Wykres 12. Postawy patriotyczne badanych (dane w %).

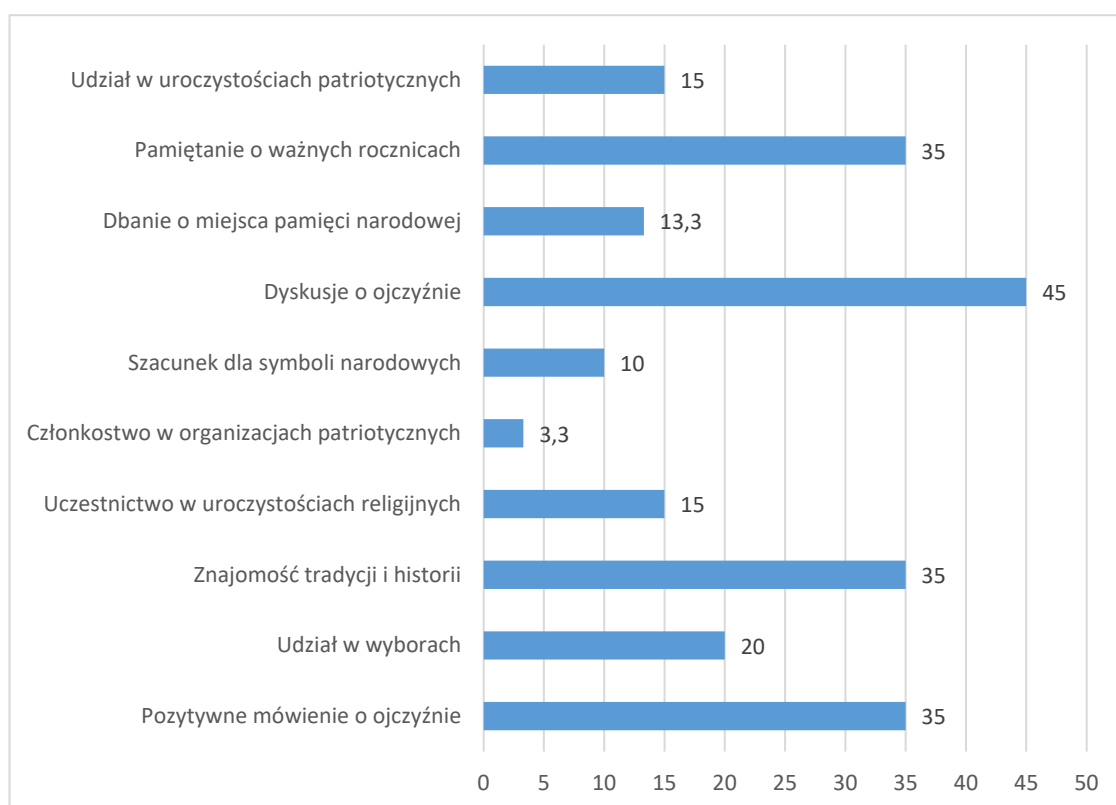
Źródło: opracowanie własne.

Widoczne jest, że szacunek do symboli narodowych jest najważniejszą manifestacją patriotyzmu w opinii badanych, na co wskazuje 47% badanych. Znajomość historii i tradycji uważa za obecne w swoim patriotyzmie 44% badanych, a pozytywne mówienie o ojczyźnie zaledwie 38%. Rzadko wykazywane były udział w uroczystościach patriotycznych (22%), dbanie o miejsca pamięci (19%) i udział w wyborach (18%). Postawami o marginalnej częstotliwości występowania były dyskusje o ojczyźnie (15%), uczestnictwo w uroczystościach religijnych (5%) i członkostwo w organizacjach patriotycznych (3%).

Różnice pomiędzy deklarowanymi cechami patrioty a własnymi działaniami w tym obszarze są zaskakująco niewielkie. Największa zbieżność występuje pomiędzy

znajomością tradycji jako cechą patrioty i przyznawaniem się do niej w ramach działań własnych – różnica wynosi 1 punkt procentowy. Jedynym zaś przypadkiem, w którym liczba osób deklarujących własne działanie przekracza liczbę osób uznających je za wzorcowe dla patrioty, były dyskusje o ojczyźnie – różnica wyniosła 2 punkty procentowe.

Postawy te zostały wyniesione co do zasady z wychowania domowego i są skutkiem konkretnych działań rodziców lub opiekunów. Jak pokazuje wykres 13., wychowanie domowe ma tylko częściowe przełożenie na postawy nieletnich.



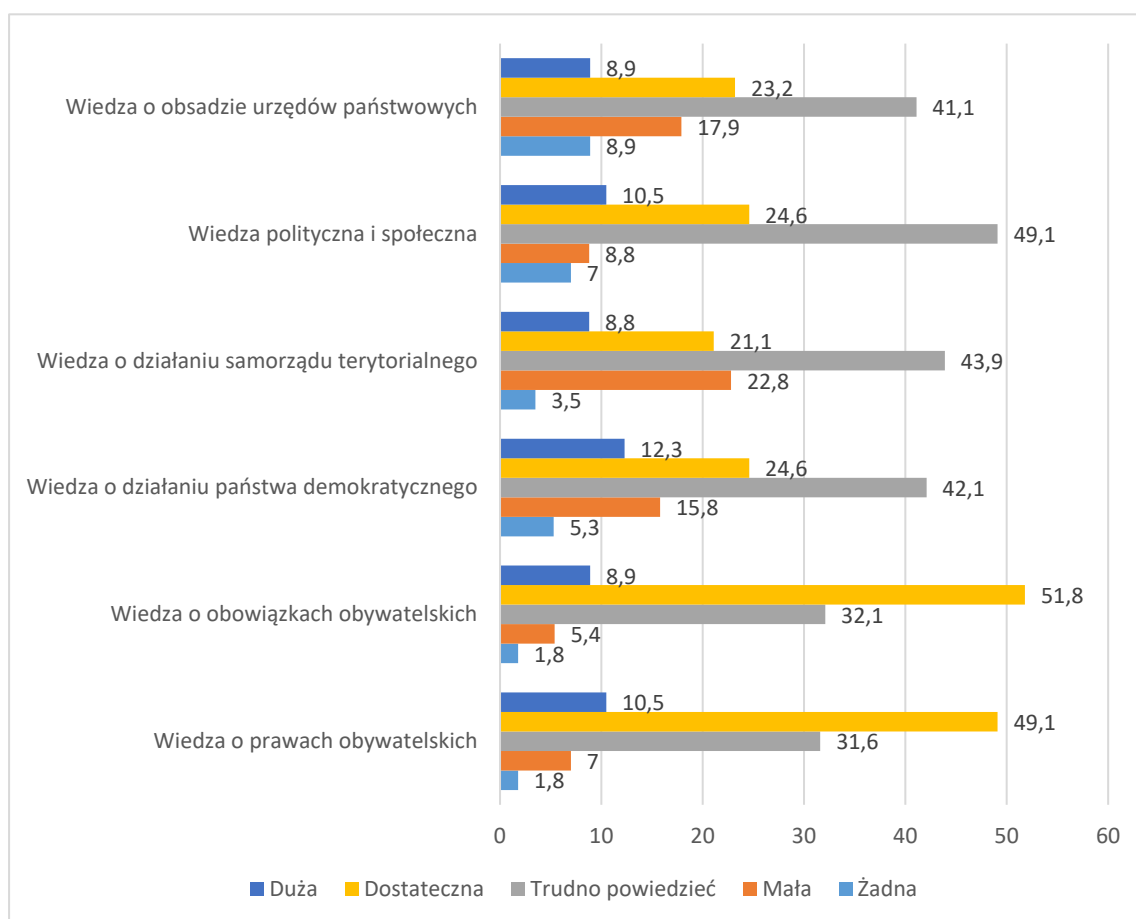
Wykres 13. Wartości i postawy przekazane w wychowaniu domowym (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Najsilniej wychowanie domowe w duchu patriotycznym odbija się na działaniach nieletnich w obszarach: pozytywnego mówienia o ojczyźnie (35%), udziału w wyborach (20%), znajomości historii i tradycji, członkostwa w organizacjach patriotycznych. Wychowanie odniosło szczególnie dobry skutek w obszarach: znajomości tradycji i historii, szacunku dla symboli narodowych, dbania o miejsca pamięci narodowej oraz udziału w uroczystościach patriotycznych, w których to przypadkach nieletni znacznie częściej wskazywali na swoje zaangażowanie lub uczestnictwo, niż wykazywali to w stosunku do swoich rodziców.

Wydaje się, że w przypadku najczęściej udzielanej odpowiedzi „dyskusje o ojczyźnie”, nieletni uznali je za najczęstszą formę przekazu, nie zaś za postawę samą w sobie. Dyskusja lub pogadanka na tematy patriotyczne i obywatelskie jest podstawowym mechanizmem przekazywania wiedzy i kultury narodowej.

W ramach postaw obywatelskich mieści się także świadomość praw i obowiązków obywatelskich. W ramach wiedzy obywatelskiej wyróżnione zostały obszary: wiedzy o prawach obywatelskich, wiedzy o obowiązkach obywatelskich, wiedzy o działaniu państwa demokratycznego, wiedzy o działaniu samorządu terytorialnego, wiedzy politycznej i społecznej oraz wiedzy o obsadzie urzędów państwowych. Wychowankowie zostali poproszeni o określenie, na ile ich wiedza jest w poszczególnych obszarach rozbudowana. Dane prezentuje wykres 14.

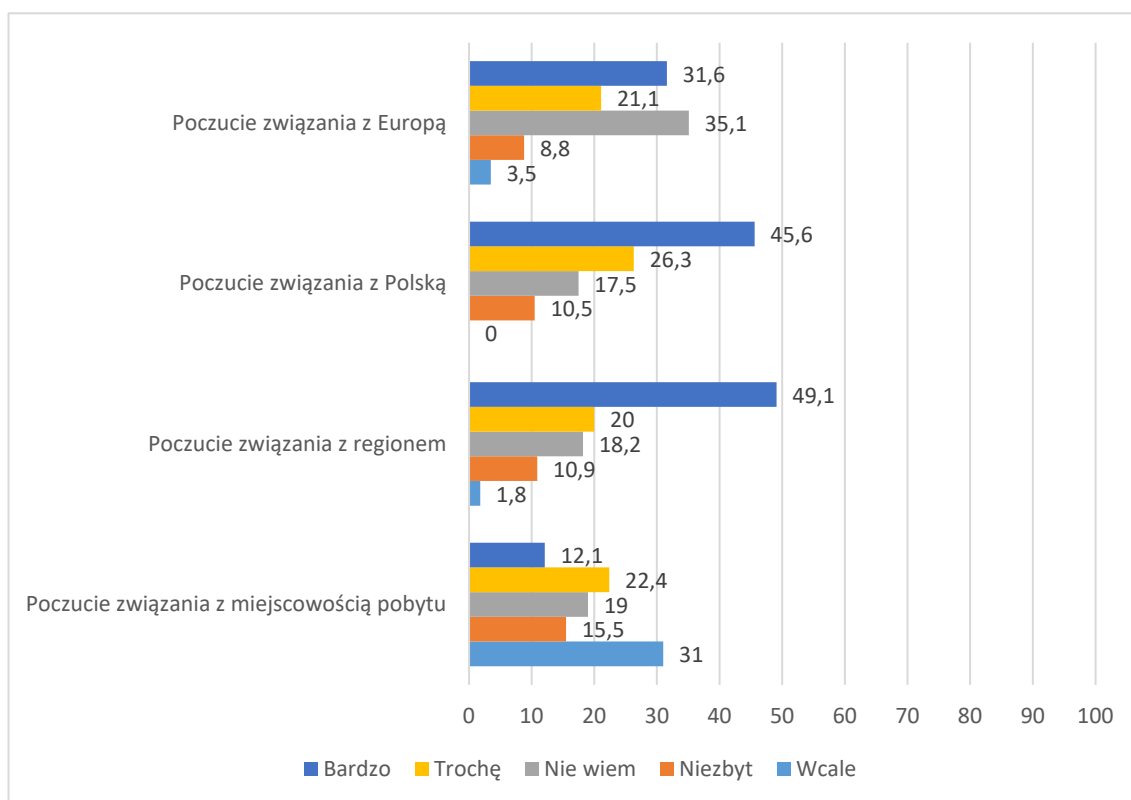


Wykres 14. Wiedza obywatelska wychowanków schronisk dla młodzieży (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Największy odsetek odpowiedzi wskazujących na znajomość dobrą lub dostateczną do codziennego funkcjonowania zasad prawa i funkcjonowania społeczeństwa widoczny jest w zakresie praw i obowiązków obywatelskich. Około 60% badanych określiło, że ich wiedza jest co najmniej dostateczna, w tym dużą wiedzę posiada 10% na temat praw, a 9% na temat obowiązków obywatelskich. Bardzo niski jest też wskaźnik osób, które nie są pewne swojej wiedzy lub uznają ją za słabą lub żadną.

Dwa kolejne obszary o stosunkowo dużym zrozumieniu i wiedzy wśród ankietowanych to ogólnie pojęta wiedza polityczna i społeczna oraz wiedza o działaniu państwa demokratycznego. Wiedzę co najmniej dostateczną w tym obszarze posiada około 35-40% badanych, jednak duży odsetek nie jest jej pewien – około 30%. Najslabiej rozpoznanymi tematami wśród ankietowanych były wiedza o obsadzie urzędów w państwie oraz wiedza o funkcjonowaniu samorządu terytorialnego. Zaledwie co trzeci badany miał w tym zakresie wiedzę dużą lub dostateczną. Jednocześnie w obszarach tych największy jest odsetek osób przyznających się do niewiedzy.



Wykres 15. Poczucie związku z miejscowością, regionem, krajem i Europą w grupie badanych (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Ujmując odpowiedzi „trudno powiedzieć”, jako część należącą do grupy odpowiedzi negatywnych, oznaczających niską wiedzę, z trudnością pozwalającą na orientację i poruszanie się w warunkach społeczno-politycznych i załatwianie spraw urzędowych, okazuje się, że wiedza obywatelska wychowanków schronisk dla młodzieży jest niewielka. Najlepiej znanym przez nich obszarem są prawa i obowiązki obywateli, ale kwestie bardziej skomplikowane i, jednocześnie, rzadziej poruszane na lekcjach wiedzy o społeczeństwie pozostają dla nich stosunkowo tajemnicze.

Postawą obywatelską jest także poczucie przywiązania do miejscowości, kraju i wspólnoty ponadnarodowej, z którymi się identyfikują. Odpowiedzi prezentuje wykres 15. Widoczne jest, że największy stopień identyfikacji i poczucia związku nieletnich występuje w przypadku związania z regionem – 49% i Polską – 45%. Ogólna liczba odpowiedzi pozytywnych jest większa jednak w przypadku kraju – 72%, niż regionu – 69%. Nie występują przy tym osoby, które w żadnym stopniu nie czują się związane z ojczyzną. Odsetek osób, które nie czują się związane z regionem wynosi zaledwie 1,8%.

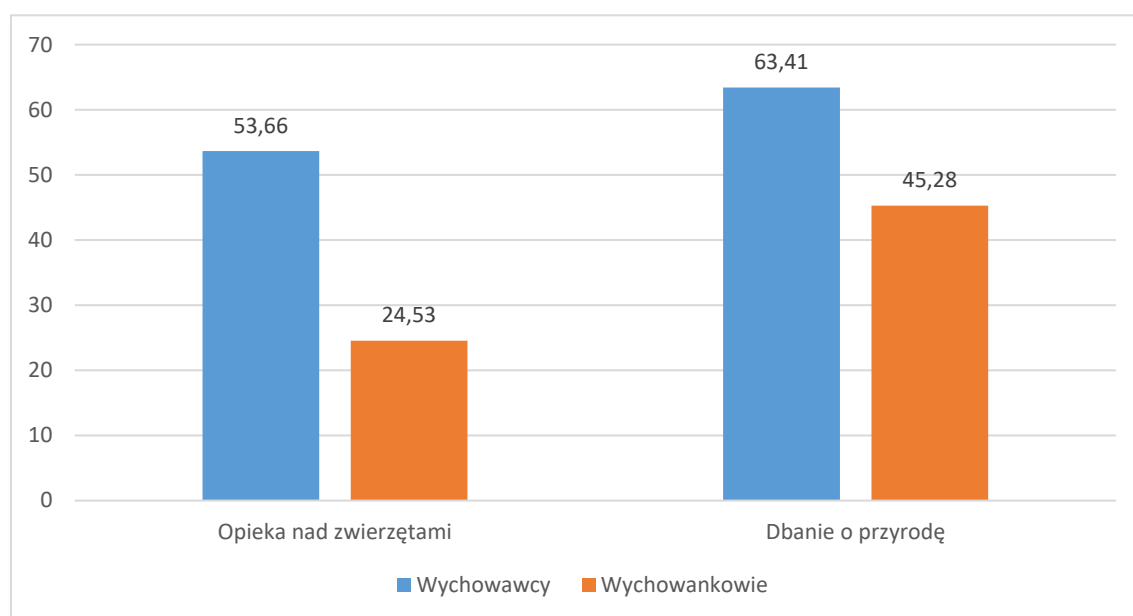
Najsłabszy stopień identyfikacji wystąpił w przypadku miejscowości pobytu. Jest to dość oczywiste z uwagi na to, że nieletni przebywają poza miejscowościami, w których znajdują się ich domy rodzinne. Co interesujące jednak, 34% z nich w jakiś sposób odczuło przywiązanie do miejscowości pobytu.

Z kolei identyfikacja z Europą wywołuje sporo niepewności. Chociaż 31% badanych zdecydowanie czuje się członkami wspólnoty Europejczyków, to aż 35% nie ma zdania na ten temat, a kolejne 12% niezbyt lub w ogóle nie podziela tego przekonania. Identyfikacja z Europą jest więc wciąż problematycznym punktem w procesie edukacji obywatelskiej.

Badani uznali, że postawy obywatelskie i patriotyczne traktują w sposób poważny, jednak jest on raczej powierzchowny. Głównym elementem takich postaw jest bowiem bierna postawa szacunku czy posiadanie podstawowej wiedzy na temat historii państwa, ale aktywne działania i postawy należą do rzadkości. Ogólnie patriotyczne nastawienie zostało co do zasady wyniesione z domu, gdzie wpojone zostało w procesie wychowania rodzinnego. Jednym z przejawów skuteczności wpajania postaw obywatelskich i patriotycznych jest silna identyfikacja z państwem i regionem, za to niewielka z miejscowością aktualnego pobytu i Europą jako obszarem geograficzno-kulturowym.

7.2. Udział nieletnich w programach resocjalizacyjnych zawierających elementy edukacji obywatelskiej

Praca wychowawcza realizowana w schroniskach dla nieletnich ma za cel resocjalizację nieletnich. Oznacza to, że muszą oni powrócić do społeczeństwa w sposób wieloaspektowy i trwały, odnajdując w nim swoje miejsce. Wieloaspektowość oddziaływania jest więc elementem strukturalnym programów resocjalizacyjnych, rozumianych jako skoordynowane mechanizmy oddziaływania wychowawczego. W ramach poprawy postaw i pracy nad zmianami behawioralnymi wychowanków instytucji opiekuńczo-wychowawczych istotne miejsce zajmuje opieka nad zwierzętami oraz edukacja ekologiczna i skierowana na dbanie o przyrodę. Jest to jednocześnie jedna z prostszych w prowadzeniu terapii, której skuteczność została udowodniona w licznych badaniach, przytoczonych we wcześniejszej części pracy.



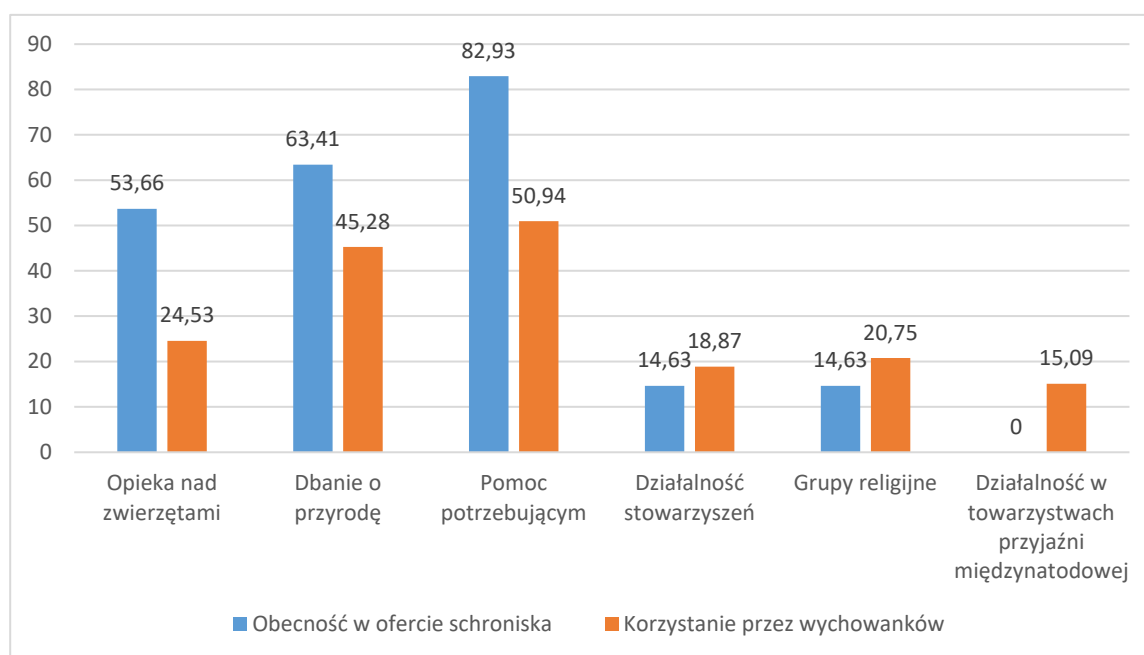
Wykres 16. Udział nieletnich w opiece nad zwierzętami i dbaniu o przyrodę (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Badane ośrodki resocjalizacyjno-wychowawcze również stosowały tę metodę, choć nie wszystkie. Dane przedstawia wykres 16. Widoczne są spore rozbieżności w opiniach co do możliwości skorzystania z tych zajęć w pracy resocjalizacyjnej. W opinii większości wychowawców – 53% – opieka nad zwierzętami jest stałym elementem pracy wychowawczej, a dbanie o przyrodę wykorzystuje w codziennym kształtowaniu zmian osobowościowych swoich podopiecznych aż 63%. W tym samym czasie jednak obecność

zajęć polegających na pracy ze zwierzętami w planie działań schroniska obserwuje zaledwie 24% wychowanków, a polegających na ochronie środowiska – 45%.

Kategoria bardziej ogólna – ochrona środowiska – jest w sposób oczywisty bardziej popularna lub częściej obserwowana, gdyż możliwe jest zawarcie w niej większej liczby różnorodnych działań szczegółowych, stąd może być częściej obserwowana lub stosowana. Opieka nad zwierzętami jest realizowana głównie przy współudziale schronisk dla zwierząt, stąd też istnieje może pewna niechęć wychowawców do prowadzenia zajęć poza samą instytucją.

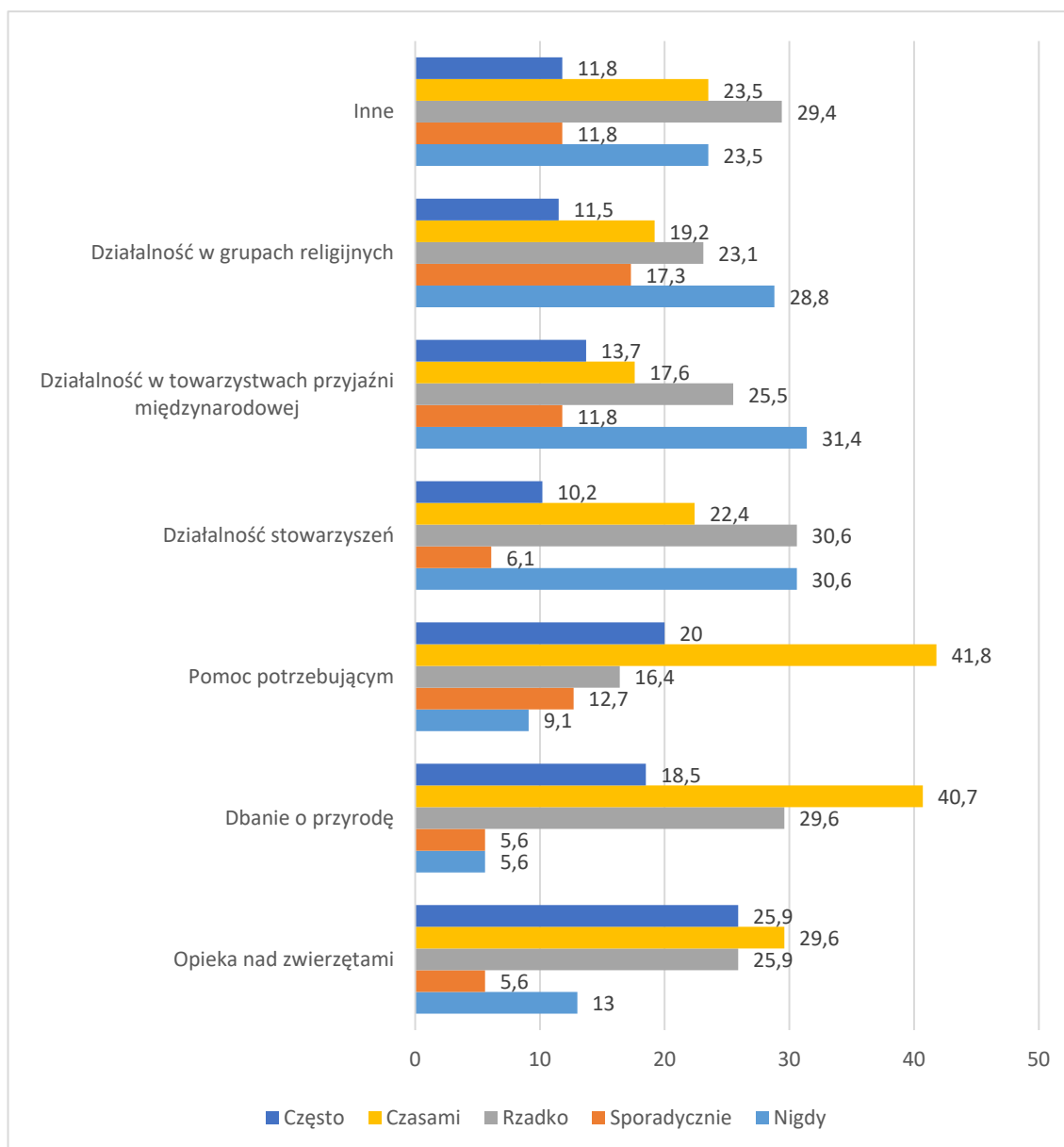


Wykres 17. Oferta zajęć o tematyce społecznej i formy terapii zajęciowej (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Na tle innych proponowanych w schroniskach aktywności dwie omawiane prezentują się jak na wykresie 17. Najczęstszą aktywnością, wskazywaną w ofercie schronisk tak przez wychowawców, jak i przez wychowanków, jest pomoc potrzebującym, czyli działalność wolontaryjno-charytatywna. Działalność skierowana do

zwierząt i, ogólnie, przyrody, zajmuje drugie i trzecie miejsce co do popularności wykorzystania.

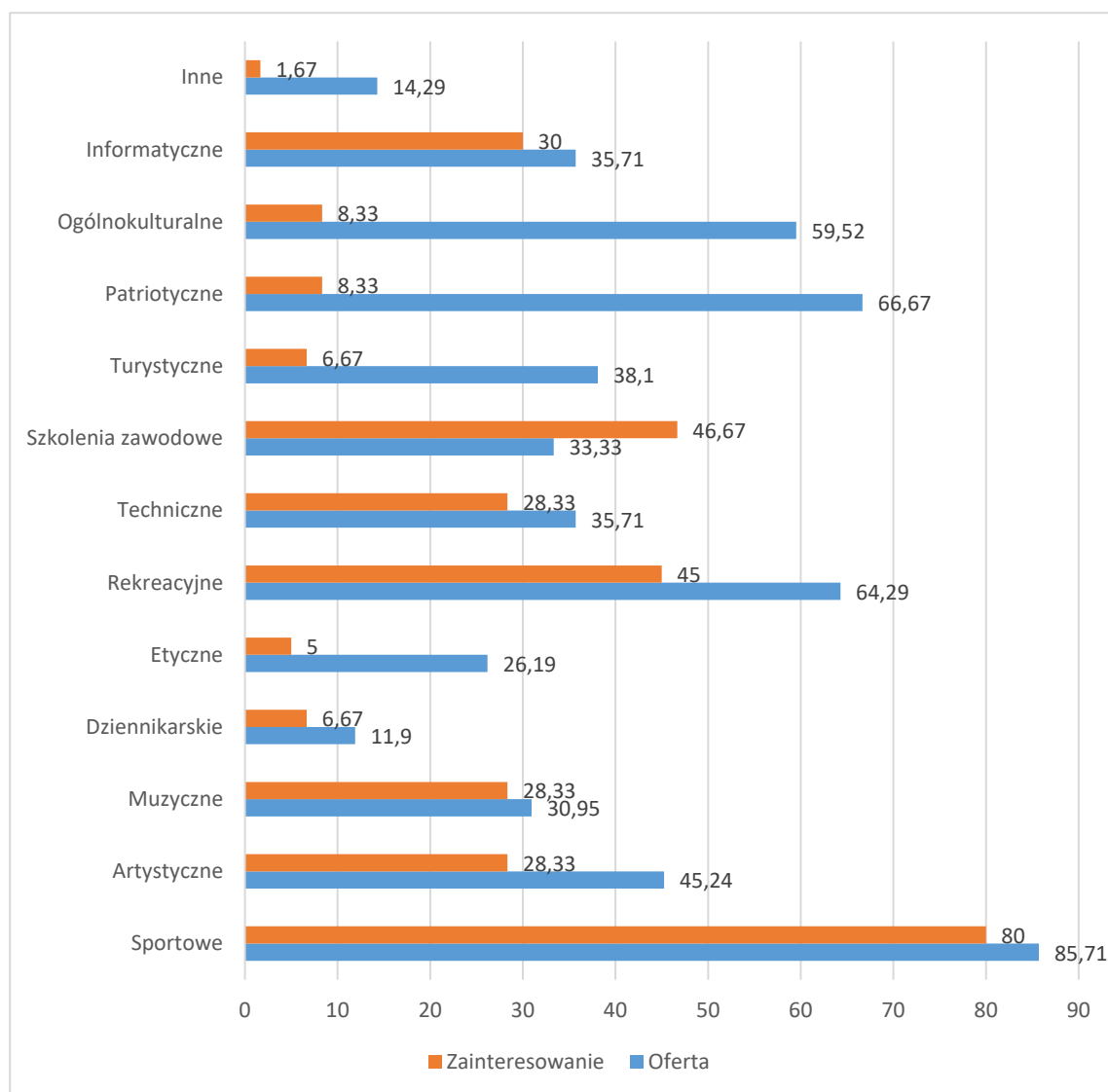


Wykres 18. Zaangażowanie nieletnich w działalność społeczną (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Z kolei wykres 18 ukazuje, jak często nieletni podopieczni placówek wychowawczych korzystają z proponowanych aktywności. Opieka nad zwierzętami i przyrodą są w pierwszej trójce najczęściej wybieranych zajęć terapeutycznych. Podobnie też najczęstszą formą terapii zajęciowej są zajęcia z osobami potrzebującymi w formie wolontariatu. Co interesujące jednak, liczba odpowiedzi przeczących uczestnictwu w zajęciach o charakterze charytatywnym jest porównywalna – 9%, z liczbą odpowiedzi

wskazujących na nie uczestnictwo w zajęciach ze zwierzętami lub polegających na dbaniu o przyrodę. W przypadku tych dwu ostatnich nigdy nie bierze w nich udziału odpowiednio 13 i 6%.



Wykres 19. Oferta zajęć tematycznych i zainteresowanie nimi w schroniskach dla młodzieży (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Wychowawcy i wychowankowie różnią się w odbiorze tego, jakie zajęcia prowadzone są w ośrodkach, z którymi są związani (wykres 19). Zdecydowanie najczęstszą formą zajęć oferowanych, a jednocześnie wykorzystywanych przez młodzież, są zajęcia sportowe – o ich istnieniu w ofercie ośrodków wie 85% wychowawców, a korzysta z nich 80% nieletnich. Drugą popularną aktywnością zajęciową są zajęcia rekreacyjne – w swoich ośrodkach prowadziło je 64% wychowawców, a korzystało z

nich 45% młodzieży badanej. Trzecim co do popularności rodzajem zajęć są szkolenia zawodowe. W tym przypadku jednak częściej na uczestnictwo w nich wskazują nieletni – 46%, niż wychowawcy, iż miałyby one być w ofercie placówek – 33%.

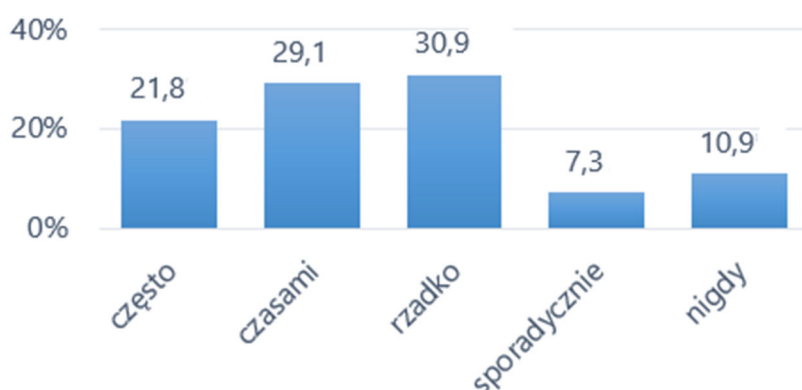
Co do zajęć o tematyce patriotycznej, 66% wychowawców uważa, że są one prowadzone w placówkach ich zatrudniających. Ze strony wychowanków jednak istnieje nikłe zainteresowanie tą tematyką, bowiem tylko 8% wskazuje, że na takowe uczęszcza. Znacznie bardziej interesujące są dla nich, poza sportowymi, rekreacyjnymi i szkoleniami zawodowymi zajęcia: techniczne – 28%, muzyczne, 28%, artystyczne – 28% czy informatyczne – 30%.

Jeśli chodzi o dysproporcję podaży zajęć do popytu na nie zdecydowanie zainteresowaniem nie cieszą się jeszcze: ogólnokulturalne – 8%, turystyczne – 6%, etyczno-filozoficzne – 5% czy dziennikarskie – 6%.

Wykorzystanie hobby jako elementu przydatnego w resocjalizacji nie jest na wysokim poziomie. W opinii 70% badanych wychowawców placówki, w których pracują, zapewniają swoim podopiecznym pomoc w zakresie rozwoju zainteresowań. Spojrzenie od strony wychowanków pokazuje, że istnienie takiej pomocy obserwowane jest tylko przez 37% z nich. Jest to niemal dwukrotnie mniejsza wartość, a więc rozbieżność między wychowawcami a wychowankami jest znaczna.

Jednocześnie forma terapeutyczna, jaką jest zaangażowanie w koła zainteresowań, jest dla nieletnich atrakcyjna. Na pytanie o częstotliwość zaangażowania w rozwijanie hobby, 51% odpowiedziało, że angażuje się często lub co najmniej czasami. Rzadko robi to 30% badanych, a sporadycznie 7%. Nigdy nie zaangażowało się zaś 10%.

Dane prezentuje wykres 20.



Wykres 20. Częstotliwość uczęszczania na koła zainteresowań przez wychowanków schronisk dla nieletnich (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

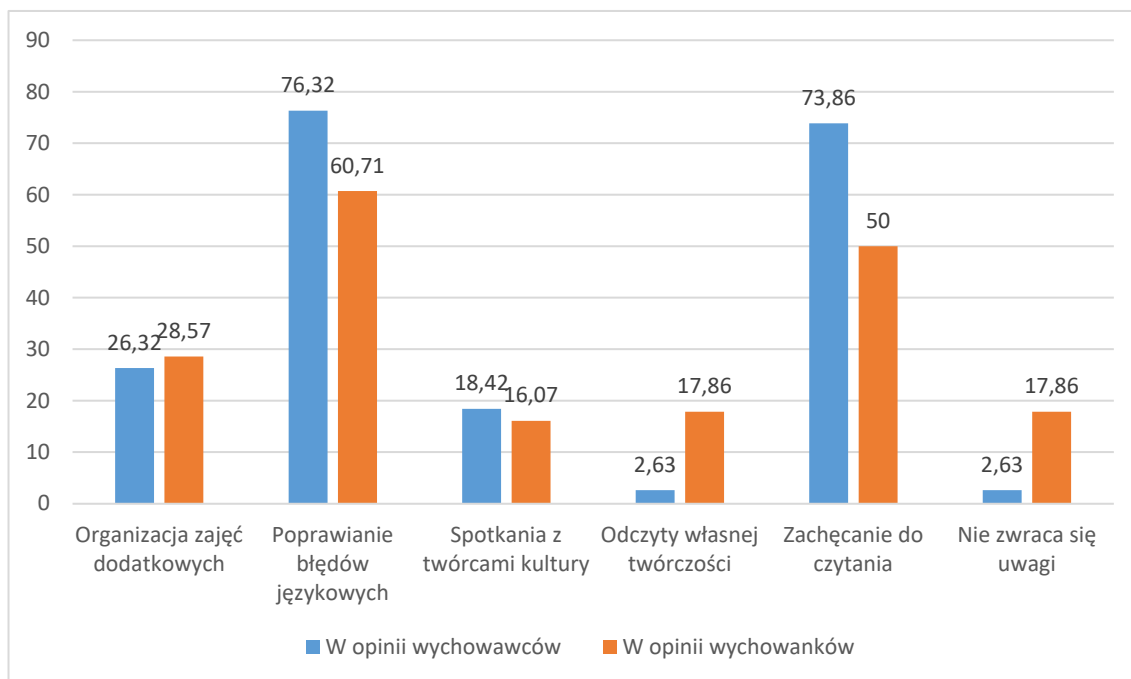
Niedostatki obserwuje się jednak w zakresie tworzenia nawyków właściwego korzystania z czasu wolnego, przede wszystkim w ograniczeniu pasji i hobby do sportu i rekreacji, co jest nie tylko niepotrzebnym, ale i szkodliwym zawężeniem perspektywy. Zajęcia tematyczne są też zwykle podporządkowane zdobyciu lub doskonaleniu zawodowemu, nie zaś utrwaleniu i wykorzystaniu hobby jako takiemu. Koła zainteresowań nie są ani najbardziej popularnym, ani też – co za tym idzie – najbardziej skutecznym mechanizmem resocjalizacyjnym i wpajania właściwych postaw. W świetle przytaczanych wcześniej w pracy badań należy uznać to za zaniedbanie, jeśli nie za błąd.

Najczęstszą stosowaną metodą oddziaływania na postawy społeczne wychowanków schronisk dla nieletnich jest prowadzenie zajęć ze zwierzętami i polegających na dbaniu o przyrodę. Stosuje je znaczna większość badanych placówek. Inną istotną metodą są działania wolontariatu w stosunku do osób potrzebujących. Co do zasady jednak zajęcia prowadzone są w miejscu pobytu nieletnich, z rzadkim udziałem wyjść czy współpracy z instytucjami społecznymi z okolicy. Największy popyt ze strony nieletnich jest jednak na zajęcia sportowe. Sumarycznie regularnie na koła zainteresowań uczęszcza mniej niż połowa wychowanków.

7.3. Stosunek badanych nieletnich do kultury narodowej i kształtowanie postaw prospołecznych

Podstawowym elementem kultury narodowej jest język. Stanowi on o integralności narodu jako wspólnoty i jest głównym narzędziem transmisji kultury narodowej. Jak już zostało określone, tylko część młodzieży w schroniskach uważa, że jedną z cech patrioty jest dbanie o piękno i poprawność języka ojczystego. Jest to zaledwie 16%, przy czym faktyczną dbałość o język ojczysty wykazuje tyle samo osób – 16%. W gronie wychowawców dbałość o język u podopiecznych jest obiektem troski 26% respondentów. Jest to wynik daleko poniżej oczekiwań, zważywszy na fakt, że dbałość o język ojczysty jest pierwszym przejawem patriotyzmu.

W zakresie sprawdzanej hipotezy należy sprawdzić, w jaki sposób wychowawcy reagują na błędy i usterki językowe podopiecznych. Pytanie to zostało zadane tak wychowawcom, jak i wychowankom. Wyniki prezentuje wykres 21.



Wykres 21. Troska o poprawną polszczyznę wychowanków schronisk dla nieletnich (dane w %).

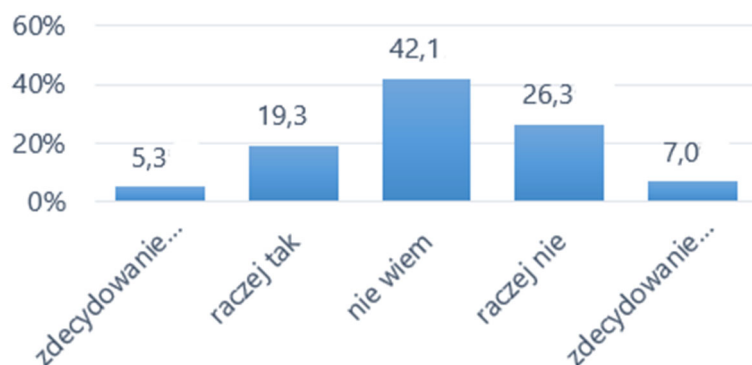
Źródło: opracowanie własne.

W opinii wychowawców najczęstszym sposobem ulepszania polszczyzny młodzieży jest poprawianie jej na bieżąco, gdy błędy są popełniane. Metodę tę stosuje 76% pedagogów. Nieco rzadziej zachęca się młodzież do czytania – 73%. Czytanie uznawane jest za jeden z lepszych sposobów poprawy języka, głównie z uwagi na to, że polszczyzna literacka jest polszczyzną uznawaną za wzorcową. Zdecydowanie rzadko stosowane są bardziej angażujące metody: zajęcia dodatkowe – 26%, czy spotkania z twórcami kultury, zwłaszcza literatów czy poetów, których wpływ może mieć wpływ na ulepszenie języka młodzieży – 18%. Natomiast marginalne są przypadki, w których wychowawca zachęca do dzielenia się własną twórczością – 2%, czy w ogóle nie zwraca uwagi na język podopiecznych – również 2%.

Wychowankowie również zauważają, że najczęstszymi sposobami poprawiania ich zdolności językowych w polszczyźnie są: poprawianie na bieżąco – 60%, oraz zachęcanie do lektury – 50%. Interesujące jest, że uczniowie częściej niż pedagodzy zauważają organizację zajęć dodatkowych – 28%, odczytów własnej twórczości młodzieży – 17%, czy brak jakiegokolwiek reakcji na błędy językowe – 17%.

Drugim ważnym, nawet w czasach laicyzacji, elementem kultury polskiej jest wiara. Związek patriotyzmu i wiary katolickiej jest obecny w mentalności polskiej od

wielu wieków. Pytania o związek patriotyzmu i wiary, zwłaszcza katolickiej, zostały zawarte w kilku miejscach pracy.



Wykres 22. Opinie na temat nierozłączności wiary i patriotyzmu (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

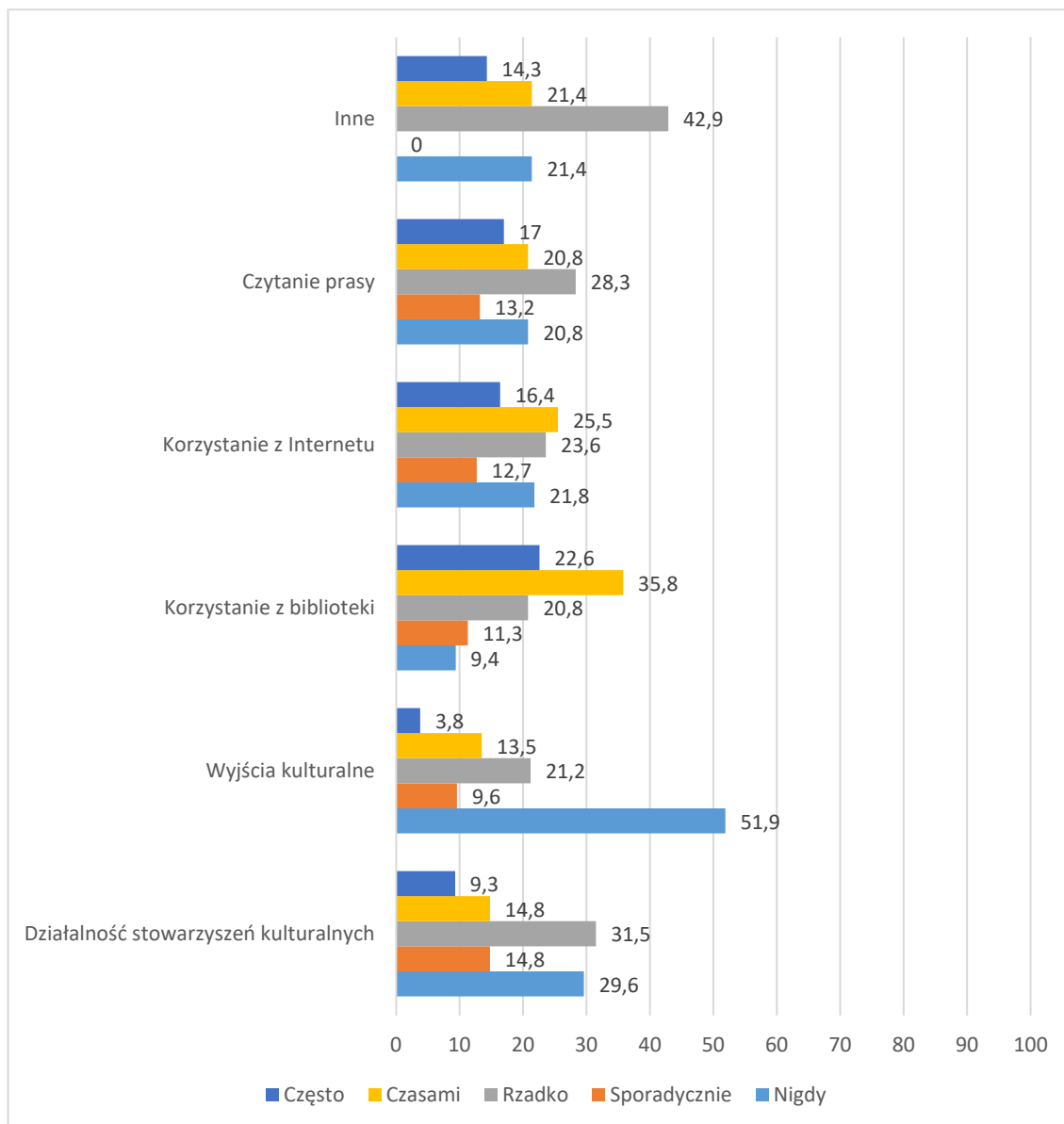
Pośród wymienionych w pytaniu zamkniętym cech patrioty idealnego pojawiła się także przynależność do wiary katolickiej. Uznało ją za zgodną ze swoim światopoglądem 22% badanych nieletnich ze schronisk dla młodzieży. Zgadza się to z odpowiedziami pytanie o to, czy pobyt w schronisku pokazał nieletniemu nierozłączność patriotyzmu i wiary. Podobny odsetek badanych – łącznie 24% – został przekonany w schronisku do tego, że wiara i patriotyzm są nierozłączne. Ogólnie jednak nieletni prezentują daleko idące wątpliwości w tym zakresie – 42% nie ma zdania na ten temat, zaś 33% nie zostało przekonanych do przyjęcia takiej opinii. Wyniki odpowiedzi prezentuje wykres 22.

Związek religii i patriotyzmu, choć utwierdzony w opinii znacznego odsetka badanych, nie jest już związkiem nierozzerwalnym ani oczywistym. Trudno więc przyjąć, by w opinii większości nierozzerwalności wiary i ojczyzny (a tym samym patriotyzmu) było elementem kultury narodowej.

Nieletni w ramach pobytu w instytucji wychowawczej mają kontakt z kulturą w jej różnych formach, który jest wynikiem działań edukacyjnych i wychowawczych. Poszczególne formy uczestnictwa w kulturze ujęte w ankiecie to: udział w stowarzyszeniach, wyjścia o tematyce kulturalnej, czytelnictwo czy obecność w Internecie. Odpowiedzi prezentuje wykres 23.

Uczestnictwo w kulturze ogólnie stoi wśród wychowanków schronisk dla młodzieży na stosunkowo niskim poziomie. Najrzadszą aktywnością są wyjścia o charakterze kulturalnym, na przykład do kina czy teatru (52% badanych nigdy nie miało

takiej okazji), co wiąże się z charakterem zakładu opiekuńczego jako jednostki co do zasady ograniczającej kontakt nieletniego z otoczeniem poza zakładem. Równie rzadkie jest korzystanie z oferty i współpraca ze stowarzyszeniami o profilu działalności kulturalnej. W obydwu przypadkach uczestnictwo co najmniej czasami występowało odpowiednio w 16 i 24%.



Wykres 23. Uczestnictwo w kulturze nieletnich (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Częściej spotykane są czytanie prasy i inne, nienazwane tu aktywności. W ostatnim przypadku nieletni nie określili, o jakie inne aktywności im chodzi, choć w pytaniu przewidziane zostało miejsce na to. 37% nieletnich co najmniej czasami czytywało prasę, a 35% angażowało się w inne aktywności.

Najczęściej nieletni w schroniskach korzystali z oferty internetowej i bibliotek. W pierwszym przypadku było to 41%, zaś w drugim 57%. Co interesujące, znacznie więcej ankietowanych nie korzystało w ogóle z Internetu – 21%, niż z bibliotek – 9%. Największa liczba odpowiedzi „nigdy” została udzielona na pytanie o wyjścia o tematyce kulturalnej.

Obcowanie z kulturą w badanej grupie miało więc charakter bardzo słabo ucyfrowiony, polegając przede wszystkim na dostępie do tradycyjnych nośników – książek czy prasy. Aktywne uczestnictwo w kulturze lub poszukiwanie kontaktu z kulturą wysoką stanowiło rzadkość, jednak częściowo było to spowodowane charakterem instytucji opiekuńczej, nie zaś wyłącznie preferencjami badanych.

Interesujące jest także to, w jaki sposób badani uczestniczą w kulturze narodowej w jej wymiarze świąteczno-wydarzeniowym. Pytanie to zostało zaadresowane w jednakowym brzmieniu do obydwu grup respondentów niniejszego badania. Wymienionych zostało w formie pytania zamkniętego dziewięć możliwych aktywności związanych z obchodzeniem świąt narodowych. Do pytania dołączona była także opcja odpowiedzi własnej, jednak nie została wykorzystana przez nikogo z biorących udział w badaniu. Wyniki przedstawia wykres 24.

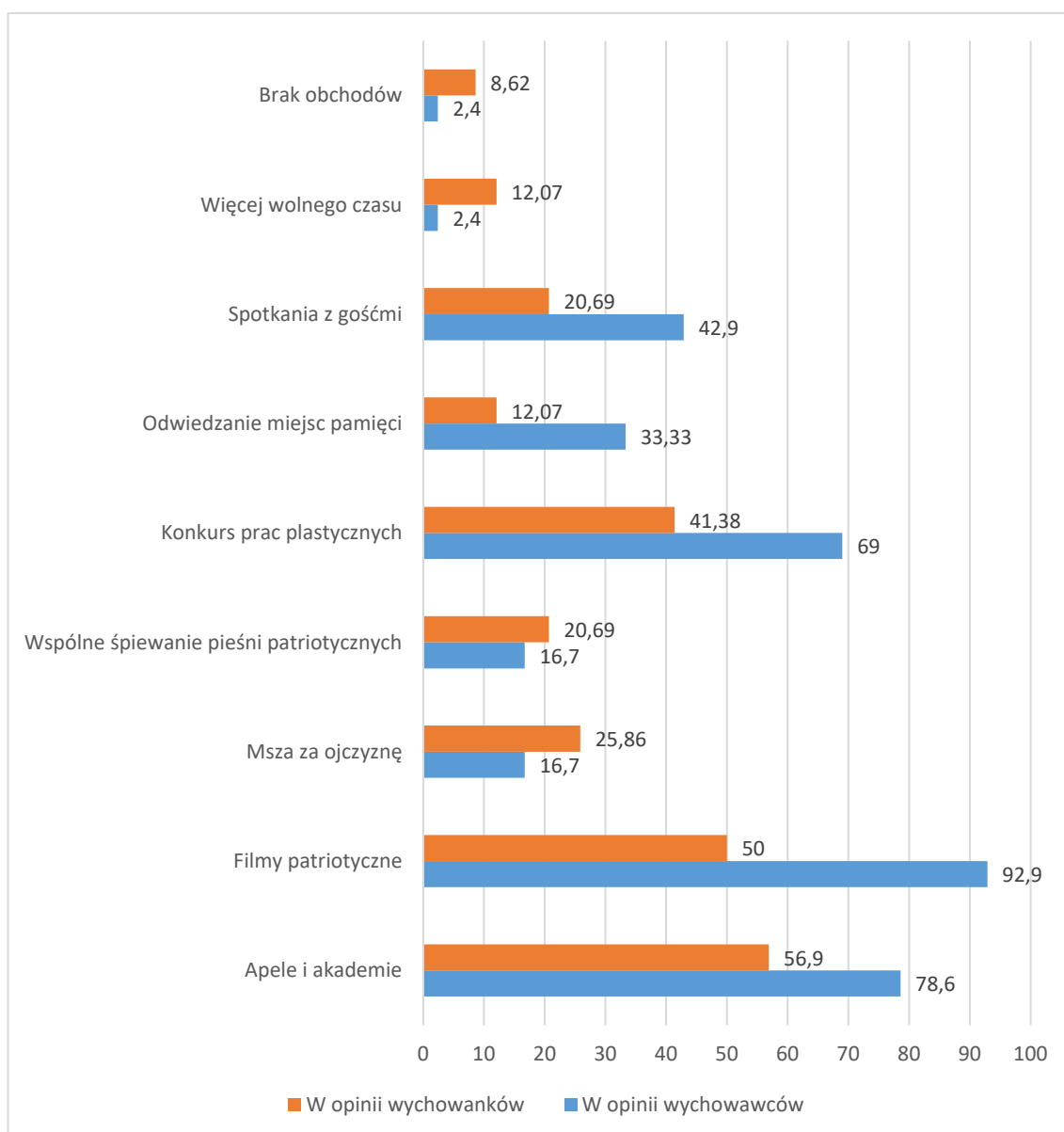
W opinii nauczycieli najczęściej wykorzystywane w edukacji patriotycznej przy okazji obchodów świąt narodowych są: filmy – 92%, apele i akademie – 78% oraz konkursy prac plastycznych – 69%. Rzadko z kolei wykorzystywane są: odwiedzanie miejsc pamięci – 33%, spotkania z gośćmi – 42%, oraz msza za ojczyznę i wspólnotowe śpiewanie pieśni patriotycznych – 16%.

W opinii wychowanków apele są najczęstszą formą uczczenia dnia pamięci lub święta, na co wskazuje 56% badanych z tej grupy. Filmy patriotyczne z tej okazji ogląda 50% wychowanków. Pozostałe stosunkowo częste aktywności to: konkursy prac plastycznych – 41%, uczestnictwo w mszy za ojczyznę – 25% oraz spotkania z gośćmi i wspólne śpiewy – 20%.

Na brak obchodów i większą ilość czasu wolnego w dniu świątecznym wskazuje tylko niewielka liczba wychowawców i wychowanków, przy czym wychowankowie wskazują na nie kilkakrotnie częściej. Są to jednak zachowania marginalne.

Wyświetlanie filmów oraz apele i akademie są formami biernymi, których dominację przełamuje organizowanie konkursów prac plastycznych. Wymagają one pewnej kreatywności, co pozwala mówić o wprowadzaniu tendencji aktywizacyjnych do

programów obchodów świąt narodowych. Mimo to przede wszystkim kojarzą się one przede wszystkim z nudnymi, oficjalnymi obchodami.



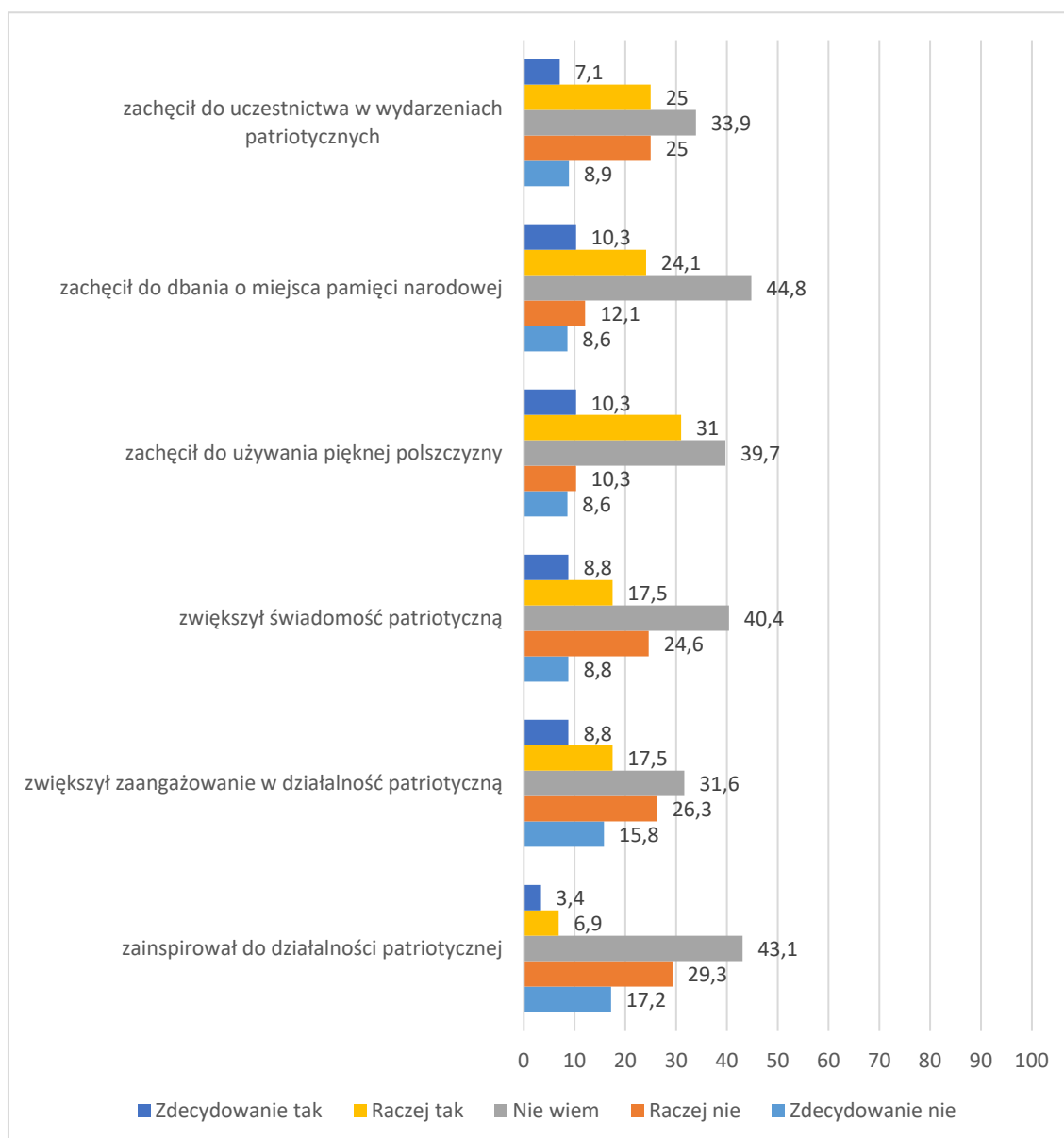
Wykres 24. Obchody uroczystości państwowych w schroniskach dla młodzieży (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane, jak również informacje uzyskane podczas analizy poprzednich tematów, wskazują, że wydarzenia kulturalne nie są powszechnym sposobem na wprowadzanie do procesu resocjalizacyjnego elementów praktycznych. Nabywanie umiejętności społecznych w kontaktach poza środowiskiem instytucji poprawczej nie wiąże się z opuszczaniem instytucji, ale realizowane jest wewnątrz instytucji. Udział w kulturze „na zewnątrz” jest znikomy. Widoczne jest także, że działania podejmowane w

ramach edukacji patriotycznej skierowane są raczej na budowanie wiedzy i przekonań niż tworzenie postaw wspólnotowych, na co wskazuje dominacja biernych form przekazu lub takich, w których aktywność nieletnich jest ograniczona (akademie).

Za postawy patriotyczne uznano: działalność patriotyczną i zaangażowanie w nią, świadomość patriotyczną, dbanie o miejsca pamięci narodowej, używanie pięknej polszczyzny, uczestnictwo w wydarzeniach patriotycznych. Odpowiedzi na poszczególne pytania o to, czy pobyt w schronisku dla nieletnich wpłynął, a jeśli tak, to w jaki sposób, na postawy w tych obszarach, prezentuje wykres 25.



Wykres 25. Zmiany postaw patriotycznych w grupie badanych po pobycie w schronisku dla młodzieży (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Największa liczba odpowiedzi, tak w ujęciu procentowym, jak i w liczbach bezwzględnych, została oddana na opcję „nie wiem”. Średnio było to około 40% w każdym z diagnozowanych obszarów szczegółowych. Świadczy to o tym, że spora część działań prowadzonych w ośrodkach nie przynosi oczekiwanych efektów.

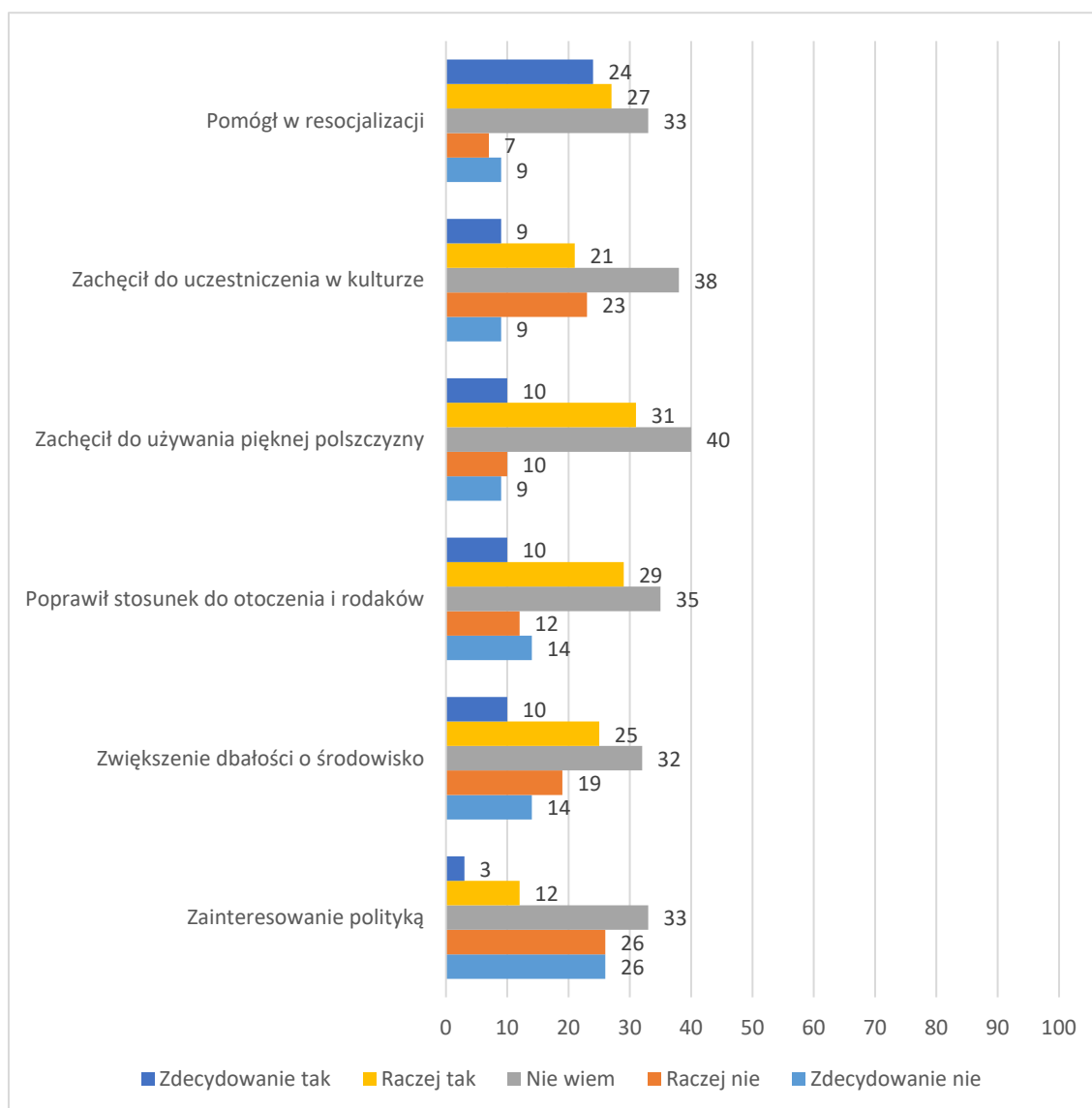
Obszarami największych zmian, jakie zaobserwowali w swoich postawach badani, są kolejno: zachęta do używania pięknej polszczyzny, dbanie o miejsca pamięci narodowej i uczestnictwo w wydarzeniach patriotycznych. Pozytywne zmiany zauważyło odpowiednio: 41, 35 i 32% badanych. Jednocześnie zauważono, że w tych samych obszarach padł najmniejszy odsetek odpowiedzi negatywnych – 18, 20 i 32%.

Najmniejszy odsetek pozytywnych zmian zaobserwowano w zwiększaniu świadomości patriotycznej, zaangażowaniu w działalność patriotyczną i ogólnie ujętym inspirowaniu jej. Pozytywne zmiany zaobserwowało odpowiednio: 26, 26 i 10% badanych. Dwa ostatnie obszary to obszary największych zaniedbań w ramach działań wychowawczych w obszarze patriotyzmu realizowanych w zakładach opiekuńczo-wychowawczych – aż 46% badanych określiło, że nie zauważyło zmian w swoim zainteresowaniu działalnością patriotyczną, a 41% nie zaobserwowało zwiększenia zaangażowania w nią.

Na podstawie powyższego należy stwierdzić, że pobyt w schronisku dla nieletnich różnicuje postawy patriotyczne w niewielkim stopniu. Widoczny brak zainteresowania problematyką patriotyczną jest aż nadto dobrze widoczny. Zmiany w obszarze języka, dbania o miejsca pamięci i uczestnictwa w wydarzeniach patriotycznych mogą być efektem wymagania właściwego zachowania i języka przez wychowawców oraz pochodną możliwości opuszczenia instytucji i wyjścia poza jej mury.

Podobne pytanie zadane zostało w obszarze postaw społecznych. Wyniki odpowiedzi na poszczególne zagadnienia prezentuje wykres 26.

Największe pozytywne zmiany widoczne są w zakresie ogólnego polepszenia postaw społecznych na skutek resocjalizacji – 52% ankietowanych wykazało w tym zakresie poprawę. 41% wskazało na poprawę swojej polszczyzny, co interpretować można jako zmianę nawyków językowych, w tym odstąpienie od wulgarności. 59% badanych wskazało, że obserwuje u siebie ogólną poprawę stosunku do otoczenia. Najmniej widoczna poprawa nastąpiła w zakresie chęci do uczestnictwa w kulturze – 30%, oraz zainteresowania polityką. W tym ostatnim obszarze tylko 15% badanych wskazało, że pobyt w ośrodku resocjalizacyjnym zwiększył ich zainteresowanie tematem.



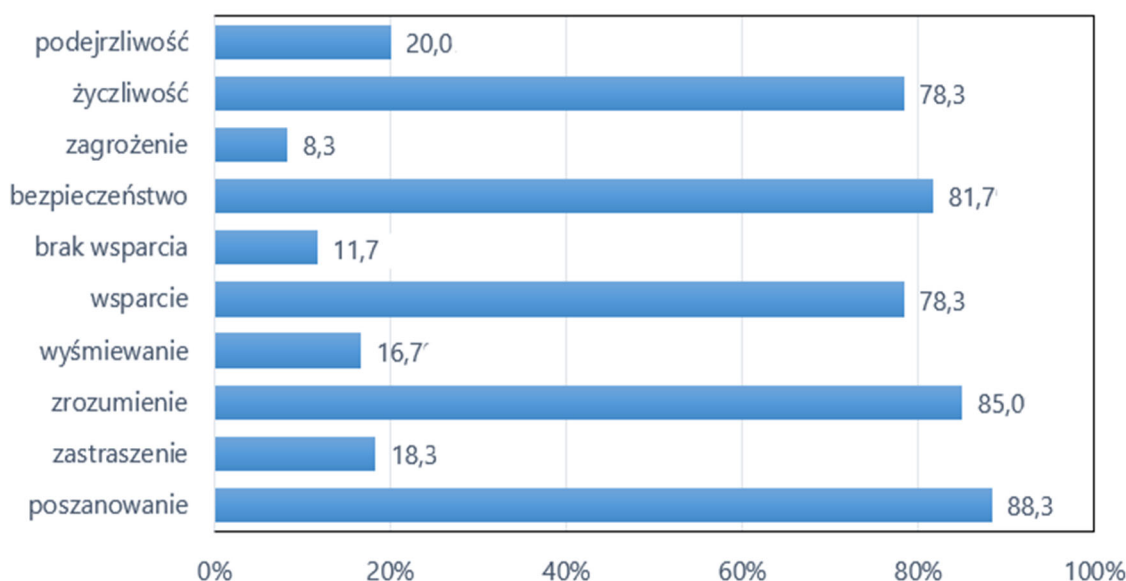
Wykres 26. Zmiany w zachowaniach społecznych nieletnich (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

W trakcie badania zamierzano także sprawdzić wpływ wychowawców i ich postaw na proces resocjalizacji nieletnich. Osoba wychowawcy i jego postawa jest zasadnicza dla utrzymania i skuteczności procesu wychowawczego, co zostało szeroko opisane wcześniej w niniejszej pracy. Badanie przeprowadzone w schroniskach dla młodzieży objęło nie tylko grupę nieletnich wychowanków, ale także wychowawców, w postaci oddzielnej ankiety skierowanej do nich.

Na wstępie warto wskazać, że w większości wychowankowie czują wsparcie personelu schronisk, a także informują o tym, że czują atmosferę życzliwą i bezpieczną, a więc sprzyjającą uzyskiwaniu pożądanych efektów wychowawczych. Zachowania negatywne, w rodzaju zastraszania, wyśmiewania czy braku wsparcia są rzadkie.

Najczęściej wśród nich pojawia się podejrzliwość – 20%, oraz zastraszanie 18,7% i wyśmiewanie – 16,7%. Dane na ten temat uwidacznia wykres 27.

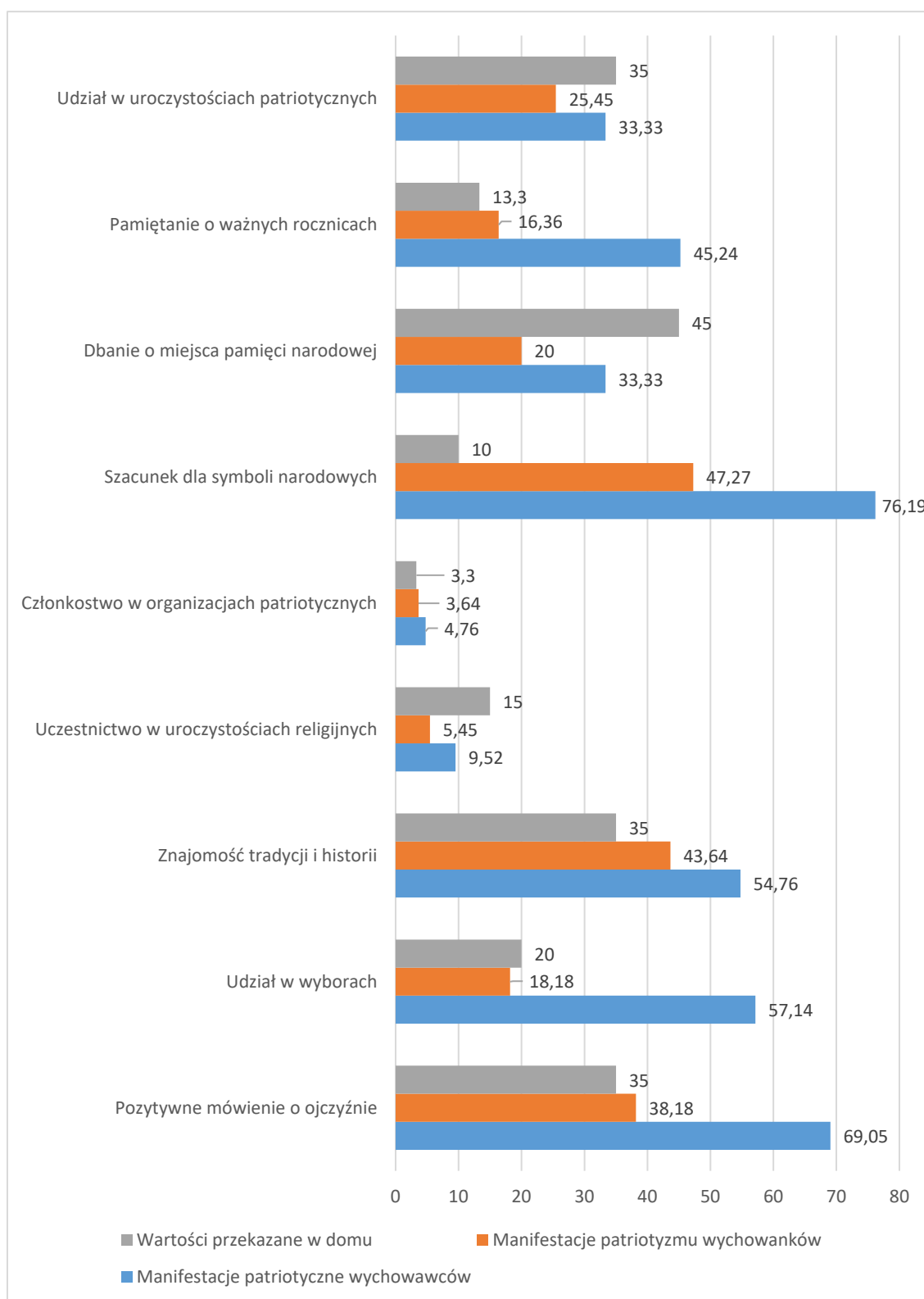


Wykres 27. Postawy wychowawców wobec nieletnich (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 28 pokazuje postawy patriotyczne wychowawców i wychowanków. Wychowawcy deklarują znacznie wyższy poziom świadomości patriotycznej i postaw patriotycznych. Odsetek osób wierzących w znaczenie pozytywnego mówienia o ojczyźnie, udziału w wyborach, znajomości tradycji czy poszanowania dla symboli narodowych jest bardzo wysoki, w tych obszarach przekracza bowiem 50%, zaś za szczególnie istotne uznane zostały poszanowanie symboli – 76% i dobre mówienie o Polsce – 79% badanych. Znacznie mniejsze poparcie miały pozostałe aktywności i cechy patriotyczne, przy czym uczestnictwo w uroczystościach religijnych towarzyszących obchodom uroczystości państwowych oraz członkostwo w organizacjach patriotycznych cieszyły się najmniejszym zainteresowaniem.

Co interesujące, w jednym przypadku postawy deklarowane przez wychowanków są częstsze niż w grupie wychowawców. Jest to gotowość oddania życia za ojczyznę. Tłumaczyć można to różnicą w podejściu do życia i ewentualnej ofiary z niego powodowaną przez wiek, doświadczenie życiowe oraz status osobisty omawianych grup. Różnica jest przy tym niewielka, wynosząc 2 punkty procentowe.



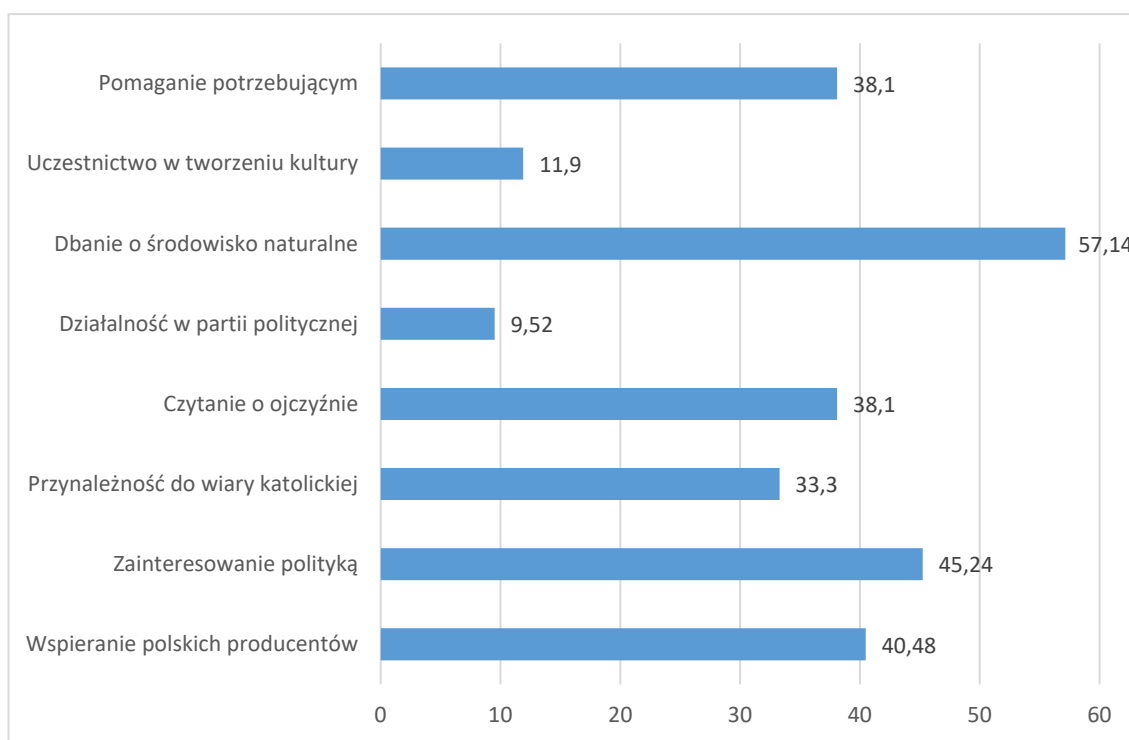
Wykres 28. Postawy patriotyczne wychowawców i wychowanków oraz przekonania wyniesione z domu (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Skuteczność przykładu wychowawców w kształtowaniu postaw patriotycznych wychowanków uwidoczni zestawienie z przykładem wychowawczym w domu. W sposób pewny przykład rodziców/opiekunów jest dla nieletnich silniejszy od przykładu obcych osób, zwłaszcza w sytuacji skierowania do instytucji opiekuńczo-wychowawczej. Widoczne jest, że tylko w niewielkim stopniu działalność wychowawców wpływa na postawy nieletnich. Efekt taki obserwować można w przypadku: pozytywnego mówienia o ojczyźnie, znajomości tradycji i historii, szacunku do symboli narodowych oraz pamiętania o ważnych różnicach.

W przypadku innych postaw ich wzmocnienie przez pracę wychowawczą w ośrodkach wychowawczo-resocjalizacyjnych nie jest pewne. Być może występuje sprzężenie pomiędzy efektami wychowania domowego a wysiłkami wychowawczymi w schroniskach, jednak nie ma na to jednoznacznych dowodów.

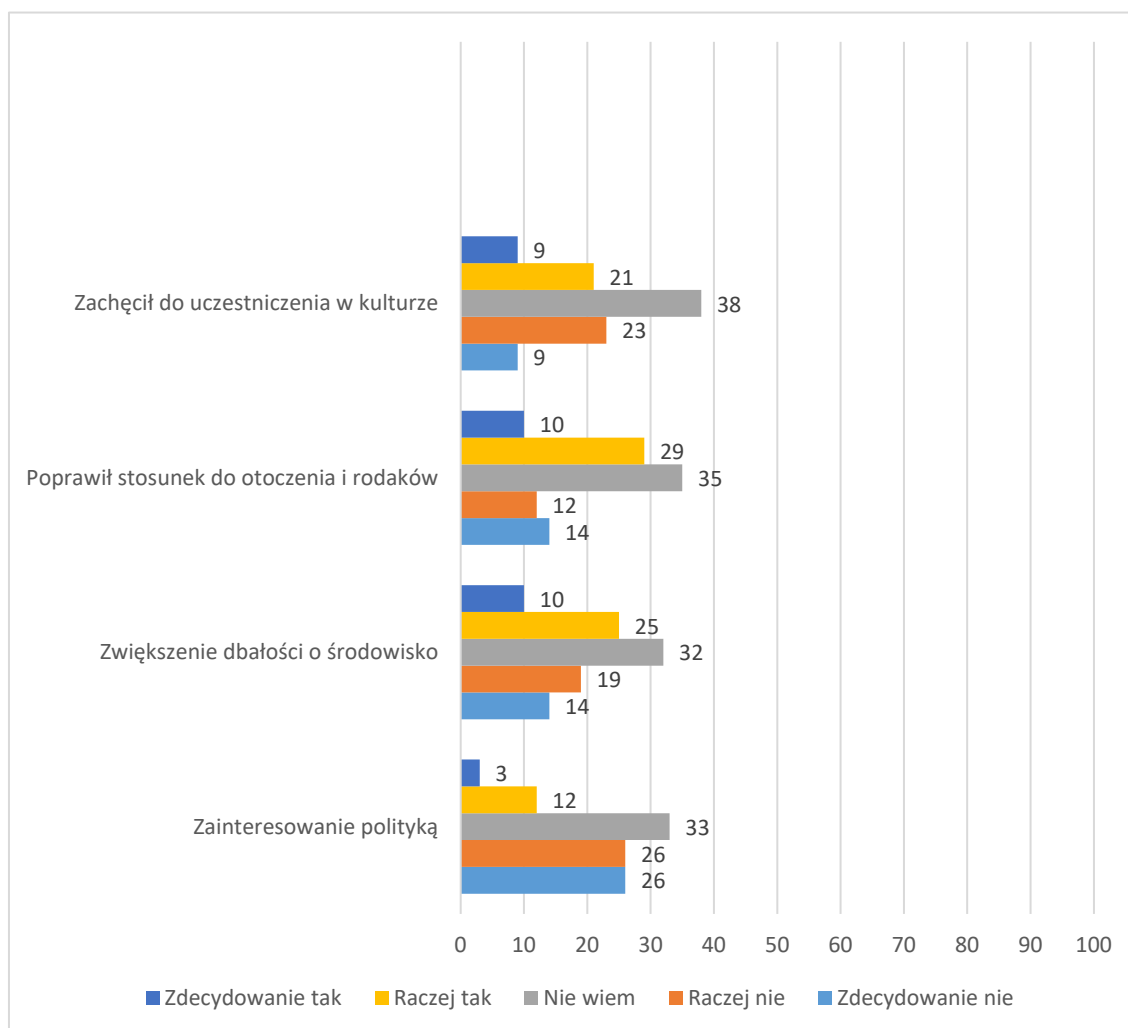
Postawy społeczne wychowawców wskazują na ich wysoki poziom świadomości i zaangażowania w aktywność społeczną. Postawy prospołeczne o najwyższym stopniu współuczestnictwa w tej podgrupie badanych to dbanie o środowisko naturalne – 57%, zainteresowanie polityką – 45% i świadome wspieranie polskich producentów – 40%. Najmniej popularne są zaś działalność w partii politycznej – 9% i aktywne uczestnictwo w tworzeniu kultury – 11%. Dane prezentuje wykres 29.



Wykres 29. Postawy społeczne wychowawców (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie grupa wychowanków wskazała, że w trakcie pobytu w ośrodku wychowawczym dokonały się w nich w obszarze postaw społecznych następujące zmiany, zaprezentowane na wykresie 30.



Wykres 30. Zmiany w postawach społecznych wychowanków na skutek pobytu w schronisku dla nieletnich (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Największe postępy dokonane zostały w obszarach: stosunku do otoczenia i dbałości o środowisko. Mniejsze sukcesy odnotowano w zakresie uczestnictwa w kulturze i zainteresowania polityką. O ile w obszarach o największej skali pozytywnych zmian można wykazać pozytywną korelację z postawami i przykładem wychowawców – są oni aktywni również na tym tle, o tyle w zakresie rozbudzania zainteresowań politycznych i kulturalnych sprzężenie takie nie występuje. Uczestnictwo w kulturze wychowawców jest bowiem zbyt rzadkie, by można było posądzać ich o wywieranie poważnego wpływu w tym zakresie na nieletnich, z kolei zainteresowanie polityką –

wysokie w grupie wychowawców – nie znajduje odzwierciedlenia w niskim wzroście zainteresowania tym tematem w grupie wychowanków.

Za postawy patriotyczne uznano: działalność patriotyczną i zaangażowanie w nią, świadomość patriotyczną, dbanie o miejsca pamięci narodowej, używanie pięknej polszczyzny, uczestnictwo w wydarzeniach patriotycznych. Odpowiedzi na poszczególne pytania o to, czy pobyt w schronisku dla nieletnich wpłynął, a jeśli tak, to w jaki sposób, na postawy w tych obszarach, prezentuje wykres 25.

Największa liczba odpowiedzi, tak w ujęciu procentowym, jak i w liczbach bezwzględnych, została oddana na opcję „nie wiem”. Średnio było to około 40% w każdym z diagnozowanych obszarów szczegółowych. Świadczy to o tym, że spora część działań prowadzonych w ośrodkach jest nieskuteczna.

Obszarami największych zmian, jakie zaobserwowali w swoich postawach badani, są kolejno: zachęta do używania pięknej polszczyzny, dbanie o miejsca pamięci narodowej i uczestnictwo w wydarzeniach patriotycznych. Pozytywne zmiany zauważyło odpowiednio: 41, 35 i 32% badanych. Jednocześnie zauważono, że w tych samych obszarach padł najmniejszy odsetek odpowiedzi negatywnych – 18, 20 i 32%.

Najmniejszy odsetek pozytywnych zmian zaobserwowano w zwiększaniu świadomości patriotycznej, zaangażowaniu w działalność patriotyczną i ogólnie ujętym inspirowaniu jej. Pozytywne zmiany zaobserwowało odpowiednio: 26, 26 i 10% badanych. Dwa ostatnie obszary to miejsca klęski działań wychowawczych w obszarze patriotyzmu realizowanych w zakładach opiekuńczo-wychowawczych – aż 46% badanych określiło, że nie zauważyło zmian w swoim zainteresowaniu działalnością patriotyczną, a 41% nie zaobserwowało zwiększenia zaangażowania w nią.

Na podstawie powyższego należy stwierdzić, że pobyt w schronisku dla nieletnich różnicuje postawy patriotyczne w niewielkim stopniu. Widoczny brak zainteresowania problematyką patriotyczną jest aż nadto dobrze widoczny. Zmiany w obszarze języka, dbania o miejsca pamięci i uczestnictwa w wydarzeniach patriotycznych mogą być efektem wymagania właściwego zachowania i języka przez wychowawców oraz pochodną możliwości opuszczenia instytucji i wyjścia poza jej mury.

Oddzielne pytanie padło na temat zmian zaobserwowanych w postawach społecznych. Wyniki prezentuje wykres 26.

Największe pozytywne zmiany widoczne są w zakresie ogólnego polepszenia postaw społecznych na skutek resocjalizacji – 52% ankietowanych wykazało w tym zakresie poprawę. 41% wskazało na poprawę swojej polszczyzny, co interpretować

można jako zmianę nawyków językowych, w tym odstępianie od wulgarności. 59% badanych wskazało, że obserwuje u siebie ogólną poprawę stosunku do otoczenia. Najmniej widoczna poprawa nastąpiła w zakresie chęci do uczestnictwa w kulturze – 30%, oraz zainteresowania polityką. W tym ostatnim obszarze tylko 15% badanych wskazało, że pobyt w ośrodku resocjalizacyjnym zwiększył ich zainteresowanie tematem.

Zakładano, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich przejawiają niewielkie zainteresowanie edukacją obywatelską realizowaną w ramach programów resocjalizacyjnych. Powyżej zaprezentowane analizy, w połączeniu z tymi z poprzednich podrozdziałów, dowodzą, że jest to twierdzenie prawdziwe. Niska skuteczność działań poprawczych i zespolonych z nimi oddziaływań w sferze patriotyczno-obywatelskiej jest też świadectwem tego, że treści te nie są atrakcyjne dla wychowanków schronisk dla nieletnich.

Głównym sposobem uczestnictwa wychowanków w kulturze jest czytanie książek, które wykorzystuje się także w działaniach ulepszających używany przez nich język. Na co dzień jednak obcowanie z kulturą jest bardzo ograniczone, głównie z uwagi na uwarunkowania funkcjonowania schronisk – nieliczne są wyjścia o tematyce kulturalnej, mała także aktywność w stowarzyszeniach. Główną okazją do podejmowania takich tematów są rocznice ważnych wydarzeń, w większości upamiętnione jako święta państwowe i narodowe. Także w tym wypadku dominuje jednak bierna forma uczestnictwa – oglądanie filmów czy uczestnictwo w apelach. Skutkiem tak ograniczonych działań jest ograniczona poprawa postaw i przekonań. O wiele łatwiejsze jest modelowanie zachowań, które stanowią element terapii zajęciowej – w tym ulepszanie postaw prospołecznych dzięki uczestnictwu w wolontariacie.

7.4. Lokalizacja placówek a resocjalizacja nieletnich

Interesującą kwestią powiązaną z omawianym problemem jest to, czy istnieje korelacja pomiędzy lokalizacją placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich a ich skutecznością, jak również w dostępie do poszczególnych metod, technik i programów resocjalizacyjnych wykorzystujących elementy edukacji obywatelskiej. W powyższym zakresie nie stawiano hipotez badawczych, ponieważ poruszenie go miało charakter eksploracyjny.

Tabela 5. Lokalizacja placówki resocjalizacyjnej a oferta zajęć.

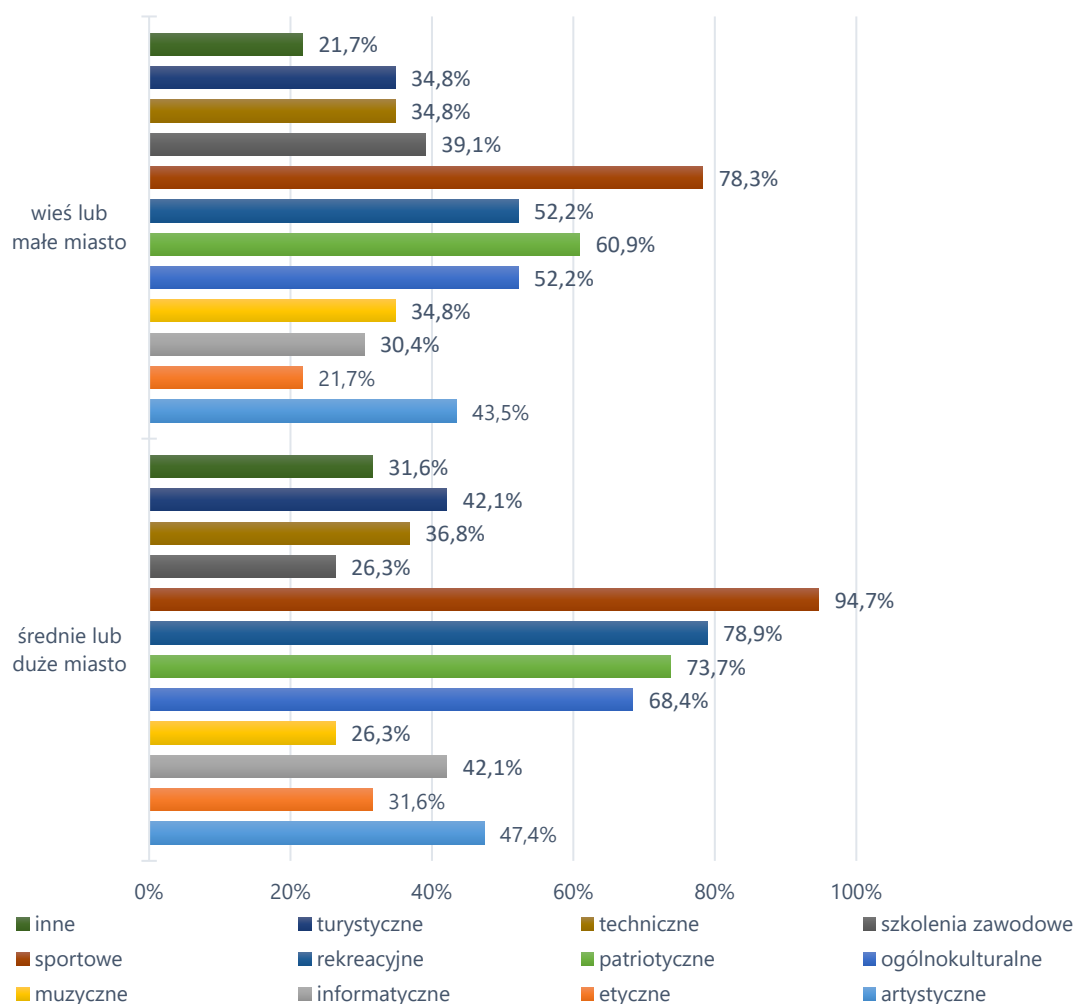
			Lokalizacja placówki		Wynik testu
			średnie lub duże miasto	wieś lub małe miasto	
Zajęcia prowadzone w ośrodku	artystyczne	N	9	10	$\chi^2 = 10,561$ $df = 12$ $p = 0,567$
		%	47,4	43,5	
	etyczne	N	6	5	
		%	31,6	21,7	
	informatyczne	N	8	7	
		%	42,1	30,4	
	muzyczne	N	5	8	
		%	26,3	34,8	
	ogólnokulturalne	N	13	12	
		%	68,4	52,2	
	patriotyczne	N	14	14	
		%	73,7	60,9	
	rekreacyjne	N	15	12	
		%	78,9	52,2	
	sportowe	N	18	18	
		%	94,7	78,3	
	szkolenia zawodowe	N	5	9	
		%	26,3	39,1	
	techniczne	N	7	8	
		%	36,8	34,8	
	turystyczne	N	8	8	
		%	42,1	34,8	
	inne	N	6	5	
		%	31,6	21,7	

χ^2 – statystyka testu; df – stopnie swobody; N – liczebność; p – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na małe liczebności poszczególnych kategorii lokalizacji placówki, scalono kategorię „duże miasto” z kategorią „średnie miasto”, a kategorię wieś z kategorią „małe miasto”. Było to konieczne dla wykonania rzetelnego badania zależności. Połączono również ekstremalnie małoliczną kategorię zajęć „dziennikarskie” z kategorią „inne”. Weryfikacji istnienia zależności dokonano przy zastosowaniu testu chi-kwadrat. Przyjęto poziom istotności $p = 0,05$ co oznacza, iż wyniki $p < 0,05$ wskazują na występowanie istotnych zależności między zmiennymi. Wyniki testu χ^2 prezentuje tabela 5.

Wynik badania nie był statystycznie istotny ($p > 0,05$), co świadczy o istnieniu małych różnic w rozkładzie zajęć prowadzonych w ośrodku w podziale na lokalizację placówki. Tabela prezentuje brak istotnych zależności ($p > 0,05$) między badanymi zmiennymi.



Wykres 31. Zajęcia prowadzone w placówkach a lokalizacja schronisk (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

W ośrodkach zlokalizowanych w średnim lub dużym mieście najczęściej prowadzono zajęcia sportowe (94,7%), rekreacyjne (78,9%), patriotyczne (73,7%) oraz ogólnokulturalne (68,4%), najrzadziej zaś muzyczne oraz szkolenia zawodowe (po 26,3%). W ośrodkach zlokalizowanych na wsi lub w małym mieście najczęściej prowadzono zajęcia sportowe (78,3%), patriotyczne (60,9%) oraz ogólnokulturalne i rekreacyjne (po 52,2%), najrzadziej zaś etyczne oraz inne (po 21,7%). Występujące

różnice były jednak nieznaczne, w związku z czym należało uznać je za statystycznie nieistotne ($p > 0,05$). Badanie wykazało więc, że zajęcia prowadzone w ośrodku nie były w sposób statystycznie istotny zależne od jego lokalizacji.

Nie zaobserwowano istotnej zależności ($p > 0,05$) między lokalizacją placówki a zajęciami prowadzonymi w ośrodku. Programy realizowane są w ten sam sposób i w tym samym zakresie.

W ramach obchodzenia świąt i uroczystości państwowo-narodowych zaobserwowano pewne różnice, nie okazały się one jednak statystycznie istotne. Na potrzeby badania kategorię *inne* scalono z kategoriami *odwiedzanie miejsc pamięci* oraz *więcej wolnego czasu*, z kolei kategorię brak obchodów wykluczono całkowicie z badania zależności.

Tabela 6. Lokalizacja placówki a obchody świąt narodowych.

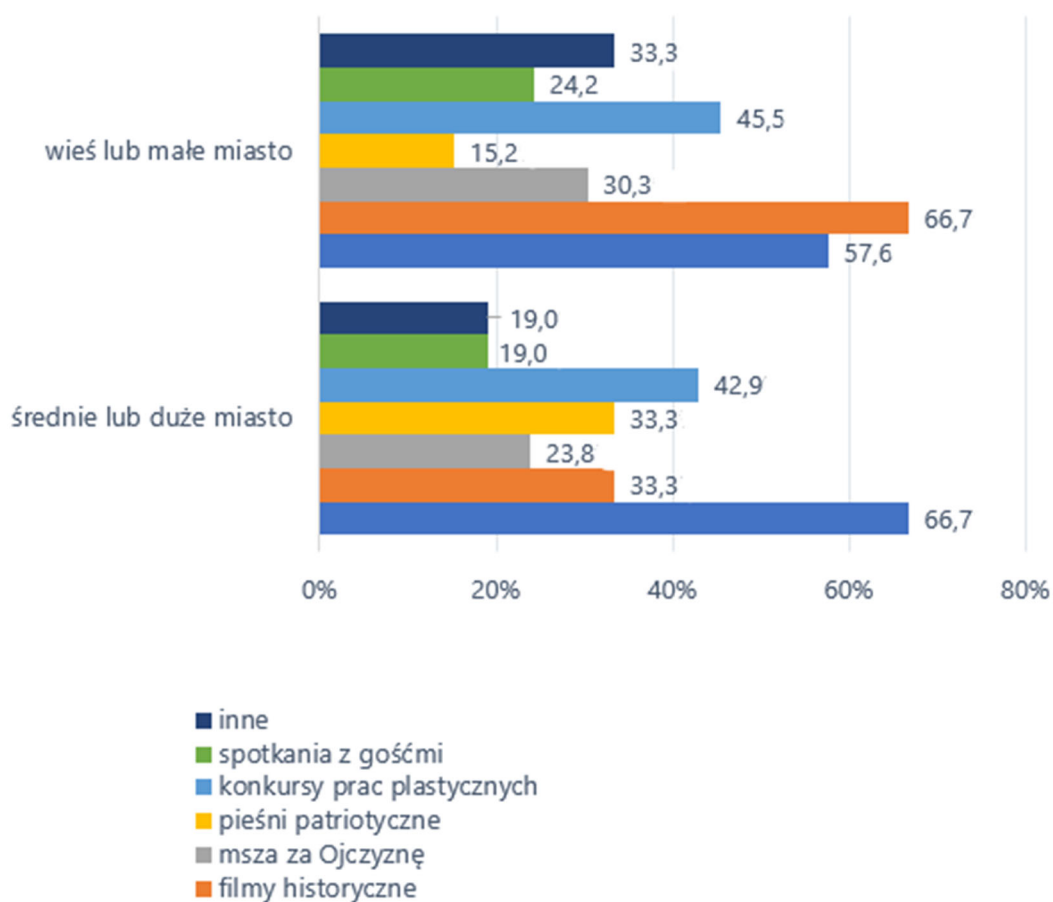
			Lokalizacja placówki		Wynik testu
			średnie lub duże miasto	wieś lub małe miasto	
Obchodzenie uroczystości państwowych	apele i akademie	N	14	19	$\chi^2 = 10,447$ $df = 7$ $p = 0,165$
		%	66,7	57,6	
	filmy historyczne	N	7	22	
		%	33,3	66,7	
	msza za Ojczyznę	N	5	10	
		%	23,8	30,3	
	pieśni patriotyczne	N	7	5	
		%	33,3	15,2	
	konkursy prac plastycznych	N	9	15	
		%	42,9	45,5	
	spotkania z gośćmi	N	4	8	
		%	19,0	24,2	
	inne	N	4	11	
		%	19,0	33,3	

χ^2 – statystyka testu; df – stopnie swobody; N – liczebność; p – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymany wynik był statystycznie nieistotny ($p > 0,05$). Oznacza to istnienie małych różnic w rozkładzie sposobów obchodzenia uroczystości w podziale na lokalizację placówki.

W placówkach położonych w średnich i dużych miastach uroczystości najczęściej obchodzono poprzez organizowanie apele i akademii (66,7%) oraz konkursy prac plastycznych (42,9%), najrzadziej poprzez organizację spotkań z gośćmi i *inne* (po 19,0%). W placówkach położonych na wsiach i w małych miastach najczęściej organizowano oglądanie filmów historycznych (66,7%), apele i akademie (57,6%) oraz konkursy prac plastycznych (45,5%), a najrzadziej śpiewanie pieśni patriotycznych (15,2%). Różnice choć wyraźne, były jednak statystycznie nieistotne ($p > 0,05$). Wynika stąd, iż sposoby obchodzenia uroczystości państwowych nie były istotnie zależne od lokalizacji placówki.



Wykres 32. Sposoby obchodzenia świąt narodowych a lokalizacja placówki (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Nie zaobserwowano istotnej zależności ($p > 0,05$) między lokalizacją placówki a obchodzeniem uroczystości państwowych.

Kolejna korelacja w omawianym zakresie mogła wystąpić pomiędzy lokalizacją placówki a dostępnymi w niej w opinii wychowanków aktywnościami społecznymi i kulturalnymi. Na potrzeby badania scalono kategorię aktywności społecznych „opieka nad zwierzętami” z „dbanie o przyrodę”, a kategorię „działalność stowarzyszeń” z „działalność w towarzystwach przyjaźni międzynarodowej” oraz „działalność w grupach religijnych”. Scalono także kategorię pomocy w rozwijaniu kultury „organizacja kół zainteresowań” z kategorią „współpraca ze stowarzyszeniami”. Ponadto wykluczono całkowicie kategorie „brak aktywności, inne oraz brak pomocy”.

Tabela 7. Lokalizacja placówki a dostępne aktywności społeczne.

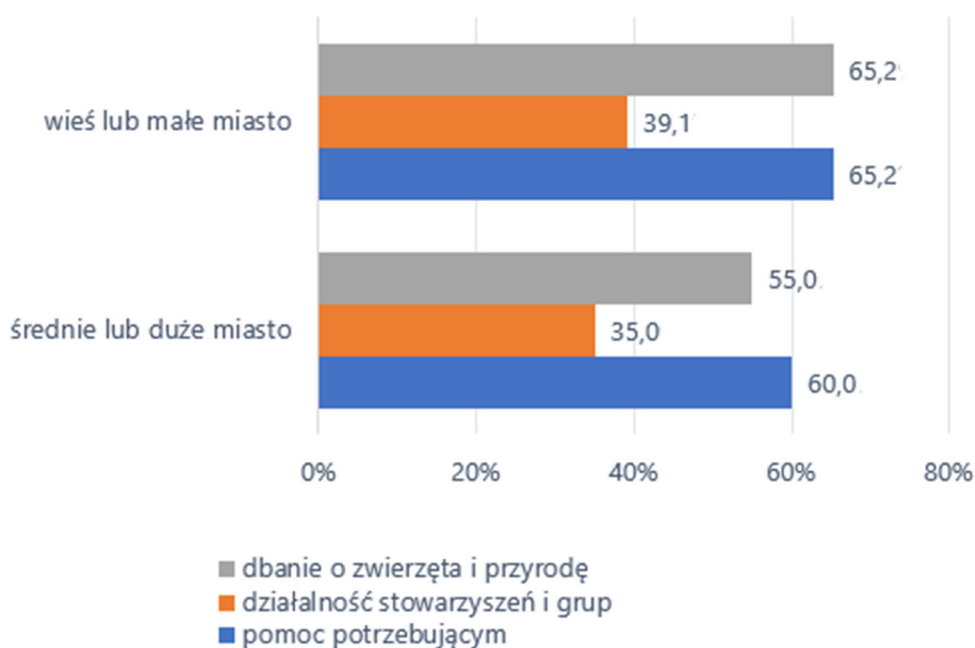
			Lokalizacja placówki		Wynik testu
			średnie lub duże miasto	wieś lub małe miasto	
Aktywności społeczne w schronisku	pomoc potrzebującym	N	12	15	$\chi^2 = 0,670$ $df = 3$ $p = 0,880$
		%	60,0	65,2	
	działalność stowarzyszeń i grup	N	7	9	
		%	35,0	39,1	
	dbanie o zwierzęta i przyrodę	N	11	15	
		%	55,0	65,2	
	kółka i stowarzyszenia	N	10	15	
		%	45,5	57,7	
Pomoc placówki w rozwijaniu kultury	organizacja wyjść kulturalnych	N	7	8	$\chi^2 = 2,942$ $df = 5$ $p = 0,709$
		%	31,8	30,8	
	dostęp do biblioteki	N	16	19	
		%	72,7	73,1	
	dostęp do internetu	N	10	11	
		%	45,5	42,3	
	dostęp do prasy	N	8	15	
		%	36,4	57,7	

χ^2 – statystyka testu; df – stopnie swobody; N – liczebność; p – istotność statystyczna

Źródło: opracowanie własne.

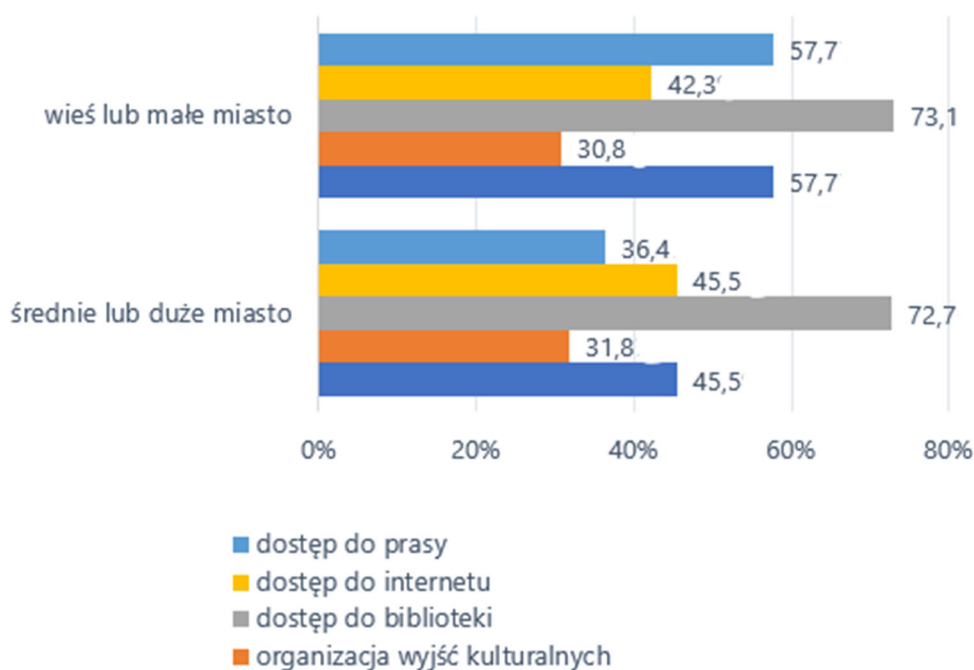
Uzyskano statystycznie nieistotne ($p > 0,05$) wyniki badań, co świadczy o występowaniu niewielkich różnic w rozkładzie dostępnych aktywności społecznych i kulturalnych w podziale na lokalizację placówki. W placówkach położonych w średnich i dużych miastach najczęściej angażowano się w pomoc potrzebującym (60,0%), a w placówkach położonych na wsiach i w małych miastach angażowano się najczęściej w

pomoc potrzebującym oraz dbanie o zwierzęta i przyrodę (po 65,2%). Występujące różnice były jednak statystycznie nieistotne ($p > 0,05$). Oznacza to, iż dostępność aktywności społecznych w schronisku nie była istotnie zależna od jego lokalizacji.



Wykres 33. Aktywności społeczne w schronisku a lokalizacja placówki (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 34. Dostępność oferty kulturalnej a lokalizacja placówki (dane w %).

Źródło: opracowanie własne.

Schroniska w średnich i dużych miastach najczęściej pomagały w dostępie do biblioteki (72,7%), w organizacji kół i stowarzyszeń oraz dostępie do internetu (po 45,5%), a schroniska położone na wsiach i w małych miastach pomagały najczęściej w dostępie do biblioteki (73,1%), organizacji kół i stowarzyszeń oraz dostępie do prasy (po 57,7%). Istniejące różnice były nieznaczne, a co za tym idzie statystycznie nieistotne ($p > 0,05$). Pomoc schroniska w rozwijaniu kultury nie była istotnie zależna od jego lokalizacji.

Nie zaobserwowano istotnej zależności ($p > 0,05$) między lokalizacją placówki a aktywnościami społecznymi i kulturalnymi organizowanymi w ośrodku.

W żadnym z omawianych obszarów nie udało się określić występowania wyraźnej korelacji pomiędzy lokalizacją placówki a wykorzystywaniem konkretnych metod czy uzyskiwaniem określonych rezultatów. Wynika stąd, że lokalizacja placówki pozostaje bez wpływu na jakość prowadzonych działań wychowawczych i resocjalizacyjnych, również w obszarach patriotyzmu i postaw obywatelskich.

7.5. Weryfikacja hipotez badawczych i wnioski dla praktyki resocjalizacyjnej

Ustosunkowując się do hipotez badawczych należy określić, że hipoteza, iż w schroniskach dla nieletnich realizowane są działania resocjalizacyjne zmierzające głównie do wyrabiania u nieletnich poczucia obowiązku i respektowania zasad życia społecznego oraz przygotowania do pracy zawodowej i dobrego wykorzystania czasu wolnego, jest w części prawdziwa.

Zgodne z rzeczywistością są te aspekty, które skierowane są na kształtowanie zdrowych odruchów społecznych i umiejętności przestrzegania zasad oraz kształcenia zawodowego w celu osiągnięcia po usamodzielnieniu stanu finansowej niezależności. W tym zakresie badane ośrodki wykonują swoje zadanie, koncentrując się na tych treściach w programach resocjalizacyjnych. Obowiązkowość jest kształcona zwłaszcza podczas zajęć z potrzebującymi i zwierzętami. Nieletni wykazują poprawę zachowania na skutek różnorodnych prac wychowawczych, w tym zajęć warsztatowych przygotowujących do podejmowania pracy, jak również podnoszenia kompetencji społecznych w ramach stosunków międzyludzkich w ośrodku.

Hipoteza ta nie jest jednak prawdziwa w obszarze tworzenia nawyków właściwego korzystania z czasu wolnego. Wykazywane przez wychowawców i nieletnich

działania są w tym zakresie powierzchowne, przede wszystkim zaś nie dąży się do ulepszania wpływu pasji i hobby na nieletnich, ani do szerszego zastosowania ich do tworzenia „alternatywnego ja”, które jest jednym z elementów procesu resocjalizacji. Zajęcia, podczas których nieletni uczeni są spędzania wolnego czasu, ograniczone są w zasadzie tylko do sportu i rekreacji, co jest nie tylko niepotrzebnym, ale i szkodliwym zawężeniem perspektywy. Zajęcia tematyczne są też zwykle podporządkowane zdobyciu lub doskonaleniu zawodowemu, nie zaś utrwaleniu i wykorzystaniu hobby. Koła zainteresowań nie są ani najbardziej popularnym, ani też – co za tym idzie – najbardziej skutecznym mechanizmem resocjalizacyjnym i wpajania właściwych postaw.

Druga hipoteza, iż w programach resocjalizacji nieletnich w schroniskach dla nieletnich realizuje się zagadnienia z zakresu edukacji obywatelskiej, które obejmują wyrabianie u wychowanków postaw patriotycznych oraz budzenie świadomości praw i obowiązków obywatelskich jest prawdziwa. Programy te zawierają treści promujące wiedzę i zachowania obywatelskie, w tym pozytywne zachowania w stosunku do państwa i narodu, jak również dążące do wzbudzenia w nieletnich uczuć patriotycznych. Są to częste elementy obecne w programach wychowawczych, realizowane codziennie, lecz ze szczególnym nasileniem w okresie świąt narodowych i państwowych.

Kolejna hipoteza zakładała, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich posiadają elementarną wiedzę z zakresu edukacji obywatelskiej, obejmującą podstawowe informacje o swoich powinnościach i przywilejach obywatelskich. Okazała się ona prawdziwa. Badani wykazali się znajomością praw i obowiązków obywatelskich, jednak bardziej szczegółowa wiedza o mechanizmach działania państwa była na bardzo niskim poziomie. Najgorzej prezentowała się ona w zakresie kontaktów z władzami najbliższymi zwykłemu obywatelowi, to jest samorządu terytorialnego.

Czwarta hipoteza, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich wykazują bezpośrednie osobiste zainteresowanie życiem kulturalno-społecznym, okazała się fałszywa. Uczestnictwo nieletnich w różnych formach kultury było bardzo niskie, zwłaszcza w takich, które określić można jako kosztowne (teatr itp.), jak też takich, które wymagają osobistej aktywności, jak działalność stowarzyszeń. Uczestnictwo w kulturze poprzez książki, prasę i Internet okazały się najbardziej popularnymi metodami uczestniczenia w kulturze, są to jednak formy bierne i nie mogą być powiązane z żywszym zainteresowaniem problematyką społeczno-kulturalną.

Piąta hipoteza, zakładająca, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich w celu nabycia praktycznych umiejętności z zakresu edukacji obywatelskiej uczestniczą w

wydarzeniach społeczno-kulturalnych, do których można zaliczyć: uroczyste obchody świąt narodowych, spektakle teatralne, projekcje filmów, koncerty, udział w wolontariacie – okazała się częściowo prawdziwa. Przeprowadzone analizy wskazują, że choć częste są przypadki uczestnictwa w obchodach świąt państwowych i narodowych czy powiązane z nimi projekcje filmowe, to pozostałe formy aktywnego rozwijania umiejętności społecznych i obywatelskich jest rzadkie. Personel placówek nie wykazywał dążenia do szerszego stosowania form aktywizujących, w tym w postaci opieki nad zwierzętami czy przyrodą.

Zdecydowanie widoczne jest za to, że działania podejmowane w ramach edukacji patriotycznej są intensywne, ale skierowane są przede wszystkim na budowanie wiedzy i przekonań, niż na tworzenie postaw wspólnotowych. Świadczy o tym zdecydowana przewaga biernych form transmisji – pogadanek, akademii, uroczystości i filmów, w których nieletni są odbiorcami treści o niskim stopniu włączenia w określoną aktywność – nad formami aktywnymi, które wiążą się zwykle z koniecznością opuszczenia murów instytucji.

Ostatnia hipoteza, iż wychowankowie schronisk dla nieletnich przejawiają niewielkie zainteresowanie edukacją obywatelską realizowaną w ramach programów resocjalizacyjnych, okazała się prawdziwa. Badani nieletni wykazali niewielką poprawę swoich zachowań i postaw w omawianym zakresie, a także niewielką wiedzę, zwłaszcza na bardziej zaawansowane tematy stosunków władzy w państwie i kontaktów z władzami na szczeblu lokalnym. Niski stopień uczestnictwa w zajęciach poświęconych tej tematyce w ramach kół zainteresowań również jest potwierdzeniem, że hipoteza okazała się prawdziwa.

Nie wykazano przy tym żadnych istotnych różnic statystycznych, które pozwoliłyby twierdzić, że lokalizacja placówki wychowawczej rzutuje na jakość pracy wychowawczej z zastosowaniem elementów edukacji obywatelskiej. Wskazuje to jednocześnie, że programy schronisk oraz metody ich działalności są zunifikowane i nie odstają od siebie w zależności od położenia w mniejszych czy większych miejscowościach.

Zweryfikowane hipotezy pozwalają na wysunięcie wniosków z badania. Pierwszy odnosi się do tego, jakie działania z zakresu resocjalizacji są realizowane w schroniskach dla nieletnich. Programy oraz codzienna praca wychowawczo-resocjalizacyjna prowadzona w schroniskach dla nieletnich podejmowana jest na wiele sposobów, których wykorzystanie wzajemnie wzmacnia pozytywne efekty. Działania te obejmują:

kształtowanie wrażliwości nieletnich, kształtowanie postaw i wpajanie wiedzy w zakresie funkcjonowania w państwie i społeczeństwie, budowanie umiejętności współpracy i poprawnej komunikacji.

Drugi wniosek odnosi się do tego, jakie zagadnienia z zakresu edukacji obywatelskiej są uwzględnione w programach resocjalizacji stosowanych w schroniskach dla nieletnich? – należy wskazać, że zagadnienia poruszane w ramach oddziaływań resocjalizacyjnych odnoszą się do całego spektrum zachowań i postaw społecznych oraz patriotycznych i są to: postawy w stosunku do państwa i narodu, postaw wobec współobywateli, postaw wobec przyrody, postaw wobec pracy, sposobów spędzania czasu wolnego i zaangażowania religijnego. Wykorzystywane są w resocjalizacji także tematy hobby i zainteresowań, sportu i wrażliwości społecznej i ekologicznej, które stanowią również elementy edukacji obywatelskiej.

Trzeci wniosek odnosi się do tego, jaką wiedzę w zakresie edukacji obywatelskiej posiadają wychowankowie schronisk dla nieletnich. Odpowiedź na to pytanie jest taka, że wiedza obywatelska nieletnich jest niska i skupia się głównie na zakresie praw i obowiązków. Zdecydowanie bardziej płytka jest ona w innych zagadnieniach dotyczących państwa i funkcjonowania w nim obywatela, przede wszystkim w zakresie wiedzy o samorządzie. Wpajanie tej wiedzy jest o tyle trudne, że choć problematyka ta jest jedną z najważniejszych w procesie resocjalizacji, to stanowi kompleksowe i trudne zagadnienie, co do którego wychowankowie mogą żywić przekonania, że jest ona odległa od ich rzeczywistego życia i funkcjonowania.

Kolejny wniosek wysnuty został w obszarze tego, jakie zainteresowanie życiem społeczno-kulturalnym wykazują wychowankowie schronisk dla nieletnich. Jest ono niewielkie, skupione głównie na aktywnościach o charakterze indywidualnym, jak czytanie książek czy korzystanie z Sieci, a zdecydowanie odrzucające działania wspólnotowe, w tym działalność w grupach i stowarzyszeniach. Z pewnością wpływ na ograniczenie aktywności społecznej ma charakter schronisk dla nieletnich, jednak istnieje uzasadnione przekonanie co do tego, że nieletni nie chcą i nie potrzebują aktywności wspólnotowych w zakresie aktywności kulturalno-społecznej.

Piąty wniosek sformułowano w obszarze tego, w jakich wydarzeniach uczestniczą wychowankowie schronisk dla nieletnich w celu nabycia praktycznych umiejętności z zakresu edukacji obywatelskiej. Przede wszystkim są to wydarzenia organizowane wewnątrz wspólnoty schroniska, wpisujące się w schemat narzucony przez kalendarz świąt państwowych, narodowych i kościelnych. Wpisują się one w dążenie instytucji do

wpojenia postaw i zachowań prospołecznych i propatriotycznych. Rzadszymi wydarzeniami w życiu wychowanków schronisk dla nieletnich są spektakle, koncerty czy spotkania z twórcami kultury, organizowane rzadko. Może wpływać to na tworzenie się swoistej subkultury wychowanków, noszącej wyraźne cechy odrębności od społeczeństwa funkcjonującego za murami zakładów.

Ostatni wniosek wysnuto w zakresie tego, jakie zainteresowanie budzi edukacja obywatelska realizowana w ramach programów resocjalizacyjnych u wychowanków schronisk dla nieletnich. Uznać należy, że jest to problematyka niedoceniana przez nieletnich, którzy nie wykazują ani większego zainteresowania problematyką edukacji obywatelskiej, ani też nie wskazują, by przynosiła ona poważne rezultaty.

Główny wniosek z pracy jest taki, że konieczne jest rozwijanie wieloaspektowości działań zmierzających do resocjalizacji i reedukacji obywatelskiej nieletnich zdemoralizowanych, jak również na to, że prowadzona jest ona tak w sposób planowy, w ramach programów resocjalizacyjnych, jak też w sposób codzienny, w ramach zajęć i działań wychowawczych. Szczególnie intensywna jest ona w okresie świąt narodowych, kiedy stosuje się w jej realizacji liczniejsze i bardziej zróżnicowane mechanizmy, w tym projekcje filmowe i akademie.

Odtworzenie lub doprowadzenie do stanu społecznej aktywności jest zadaniem niezwykle trudnym, stąd większość wysiłków skierowana jest na wpojenie postaw i wiedzy, które realizowane mogą być także w sposób bierny, przede wszystkim zaś na przekonaniach o konieczności uszanowania symboli narodowych i historii oraz tradycji, jak również na wykształceniu i utrwaleniu zachowań społecznie akceptowalnych, w tym wypracowaniu etosu pracy dającej osobistą niezależność, jak i na umiejętności organizacji czasu wolnego. Działania w tym zakresie odnoszą sukcesy w postaci silnych przekonań o roli symboli narodowych czy właściwego mówienia o ojczyźnie, lecz wykazują mniejszą skuteczność w innych obszarach.

Choć nie zostało to przebadane w tym konkretnym badaniu, być może mniejsza skuteczność resocjalizacji, w tym edukacji patriotycznej i obywatelskiej, jest skutkiem niskiego stopnia indywidualizacji postępowania wychowawczego. Na braki w tym zakresie wskazują badania prowadzone przez inne podmioty, ale też niski poziom udziału w zajęciach i terapiach innych niż sportowe czy rekreacyjne, co udowodniły odpowiedzi ankietowanych nieletnich.

Niewątpliwym sukcesem wychowawców, który udowodniony został niniejszym badaniem, jest wykorzystanie do resocjalizacji pracy charytatywnej z potrzebującymi, tak

ludźmi, jak zwierzętami i naturą. Wysokie zainteresowanie tymi zajęciami oraz widoczna poprawa stosunku do otoczenia i ludzi, zauważana przez samych wychowanków, świadczą o tym, że terapia prowadzona w ten sposób jest słusznym i celowym wyborem.

Powyższe pozwala wyciągnąć wnioski dla praktyki resocjalizacyjnej. Głównym mechanizmem poprawy we wszystkich omówionych przypadkach powinno być wykorzystanie wykazywanych przez nieletnich zdolności poprzez ich wzmacnianie i tworzenie na ich podstawie alternatywnej przestrzeni dla ich funkcjonowania i tworzenia ich alternatywnego ja. Przeprowadzone badanie wykazało, że łatwiejsze jest, ale i bardziej skuteczne, wykorzystywanie już przejawianego potencjału do wywoływania zmian behawioralnych, niż podejmowanie prób zmiany negatywnych postaw u wychowanków o wysokim stopniu zdemoralizowania. Postulaty poprawy to:

- **Poprawa w zakresie postaw patriotycznych** – diagnozowani nieletni wykazali wysoki poziom przywiązania do Polski jako swojej ojczyzny, jednak nie wykazali jednocześnie, by uczucie patriotyzmu było silnym motywatorem do przejawiania postaw, którymi legitymuje się, nawet w opinii ich samych, wzorowy patriota. Zmiana postaw w zakresie patriotyzmu i obywatelskości była również stosunkowo niska. To, wespół z dość dobrym przykładem zachowań patriotycznych wyniesionym z domu, wskazuje, że brakuje im nie tyle wzorców, co motywacji do działania.

Pomocne w podniesieniu poziomu zaangażowania i zainteresowania tematyką patriotyczną mogą więc być przede wszystkim zaangażowanie w obchody świąt czy aktywny sposób spędzania dnia świątecznego. O ile akademie mogą być nudne dla ich przymusowych słuchaczy, w ogóle niezainteresowanych tematyką, o tyle ich przygotowanie, przeprowadzenie, a potem, przykładowo, organizacja konkursu wiedzy, jaką przekazano podczas uroczystości, są już motywujące i angażujące dla tych przynajmniej, którzy wykazywali już wcześniej jakiś poziom zainteresowania.

Otwartym pozostaje pytanie, czy istnieje sposób zmiany światopoglądu i postaw negatywnych osób, które są całkowicie niezainteresowane lub krytycznie nastawione do omawianej problematyki, jeśli, co pokazało badanie, przykład osobisty wychowawców nie jest czynnikiem o dużej sile różnicowania postaw nieletnich.

- **Poprawa w zakresie postaw społecznych i wiedzy obywatelskiej** – zaistnienie poprawy w zakresie postaw społecznych jest zależne od tego, w jaki sposób postrzegane jest życie polityczne i społeczne, ale także kulturalne i ekonomiczne. Elementy te mają zasadnicze znaczenie w tworzeniu ogólnego obrazu życia poza instytucją

resocjalizacyjną, w które jednostka może chcieć się zaangażować, lub które może odrzucić i ponownie wstąpić na drogę konfliktu ze społeczeństwem.

W ogólnym obrazie stosunków politycznych poprawa w pewnym zakresie zależy i od wychowawców, i od wychowanków, ale do zaistnienia poprawy konieczne jest uświadomienie młodzieży wagi wyborów politycznych, także tych na szczeblu lokalnym. Zmiana ta jednak odbywa się w sposób powolny i stopniowy, na co młodzież, zwykle nastawiona rewolucyjnie i oczekująca szybkich i widocznych zmian, nie jest gotowa czekać. Stąd też praca nad postawami obywatelskimi jest jednocześnie pracą nad wiedzą obywatelską, które wpływają wzajemnie na siebie.

Praca w tym drugim obszarze wymaga szczególnego nacisku na umiejętności potrzebne w funkcjonowaniu po opuszczeniu instytucji opiekuńczo-wychowawczej. Na pierwszy plan wysuwają się w tym zakresie umiejętności załatwiania spraw urzędowych i współistnienia w świecie społecznym, skomplikowanym przecież i rządzącym się licznymi regułami uprzejmości, grzeczności i hierarchią. Przyswojenie tych reguł i zasad jest ważnym krokiem ku temu, by resocjalizacja była resocjalizacją w pełnym tego słowa znaczeniu i by praca wychowawcza w ośrodku przyniosła trwałe efekty.

Podobnie jest z czynnikiem ekonomicznym. Wydaje się, że wobec wysokiego zainteresowania nieletnich warsztatami o profilu przygotowania zawodowego należy zwiększyć ilość i różnorodność prowadzonych zajęć, dostosowując je do indywidualnych potrzeb wychowanków w zakresie ich planów życiowych, zainteresowań i możliwości intelektualnych. Działania wychowawcze z wykorzystaniem pracy służą nie tylko wpojeniu właściwego etosu, ale przede wszystkim dają możliwość znalezienia zatrudnienia po opuszczeniu murów zakładu, umożliwiając zdobywanie środków utrzymania i spełniania marzeń oraz ambicji życiowych. Po raz kolejny więc należy wykorzystać korzystną, dobrze rokującą tendencję wśród młodzieży, by spotęgować jej efekty.

W zakresie postaw społeczno-kulturalnych wydaje się, że nie wystarczy skupienie na tradycyjnych metodach – odesłaniu do książek i prasy, czy, w nieco zmodyfikowanej, unowocześnionej formie, do zasobów Internetu. Praca kulturalna musi być prowadzona w sposób aktywny i sprzyjający kontaktom z innymi ludźmi twarzą w twarz. Liczne w Polsce stowarzyszenia o profilu działalności kulturalno-oświatowym są najlepszym środkiem aktywizacji. Wymaga to od ich członków cech umożliwiających podjęcie pracy z resocjalizowanymi, niejednokrotnie silnie zdemoralizowanymi nieletnimi, jednak aktywizacja tego rodzaju powinna przynieść dobre i widoczne efekty. Kultura jest

bowiem kolejnym obszarem, w którym i dzięki któremu, z wykorzystaniem zainteresowań, zdolności i immanentnej dla kultury wrażliwości, możliwe jest stworzenie alternatywnego ja nieletniego, będącego ważnym etapem resocjalizacji.

Współpraca ze stowarzyszeniami ma jeszcze dwie pozytywne strony. Po pierwsze jest ona zwykle bezpłatna, więc nie obciąża budżetu ośrodka resocjalizacyjnego. Po drugie praca wolontariuszy ze stowarzyszeń może działać odciążająco na personel schronisk, co również przynosi wymierne korzyści.

- **Ulepszenie oferty zajęć aktywizujących** – jednym ze skuteczniejszych mechanizmów resocjalizacji nieletnich wydaje się aktywizowanie nieletnich w celu stworzenie w nich poczucia zaangażowania. Zaangażowanie wpływa korzystnie na procesy poznawcze a jednocześnie tworzy dystans z poczuciem braku zainteresowania czymkolwiek, ze zblazowaniem i odrzuceniem przyjemności godnych na rzecz tych, które są często nie tylko potępiane społecznie, ale i inkryminowane.

Zaangażowanie w omawianym zakresie przedmiotowym może być tworzone w zakresie aktywności patriotycznych i obywatelskich. Odpowiednie umotywowanie działań i nadanie im większego sensu może przynieść znaczną korzyść nieletnim i społeczeństwu. Zaangażowanie w działalność kulturalną, patriotyczną czy obywatelską – czy to działalność w ramach stowarzyszeń, czy porządkowanie miejsc pamięci, czy poznawanie mechanizmów działania polityki – jest celowe i uzasadnione dobrem nieletniego.

Większa liczba zajęć aktywizujących działałaby również korzystnie na rzecz socjalizacji nieletnich i zwiększania ich umiejętności społecznych dzięki zwiększeniu liczby oddziaływań międzyludzkich obserwowanych przez wychowawców. Formą zajęć aktywizujących może być także dyskusja z zaproszonym gościem, a także prowadzone we współpracy z nim warsztaty.

Zajęcia aktywizujące również mogą odbywać się we współpracy z innymi instytucjami. Najlepszym ich przykładem, pokazanym w tej pracy jako cieszący się dużym zainteresowaniem, jest opieka nad osobami potrzebującymi, przyrodą i zwierzętami. Działalność charytatywna jest do głębi angażująca, a także ma duże znaczenie dla terapii i resocjalizacji, co pokazały przykłady przytaczane we wcześniejszych rozdziałach.

Ulepszeniem oferty zajęć jest również zwiększenie ich różnorodności oraz liczby. W oczywisty sposób nie można pozwolić, by zdominowały one zajęcia edukacyjne, stąd

zasadne wydaje się przede wszystkim zwiększanie różnorodności. Wpływa to jednocześnie na ostatni obszar sugerowanych poprawek w działaniach wychowawczych.

- **Indywidualizowanie postępowania resocjalizacyjnego** – ustawodawca zauważył w Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich rolę pracy indywidualnej, ale w świetle badań, choćby przywoływanego i omówionego raportu Najwyższej Izby Kontroli na temat działalności resocjalizacyjnej prowadzonej z nieletnimi w instytucjach do tego powołanych, jest to mechanizm niedoceniany i zdecydowanie zbyt często pomijany w pracy wychowawczej. Tak zwane Indywidualne Plany Edukacyjno-Terapeutyczne zostały opracowane jako podstawowe narzędzie indywidualizacji procesu wychowawczo-resocjalizacyjnego.

Należy, omawiając problematykę indywidualizowania zajęć, zwrócić szczególną uwagę na to, jak zróżnicowane były odpowiedzi nieletnich na poszczególne pytania, co uwidoczniała zwłaszcza skala Likerta. Jest to sygnałem dużego zróżnicowania opinii, ale i potrzeb nieletnich w zakresie wychowawczym, edukacyjnym i resocjalizacyjnym. Indywidualizacja postępowania z nieletnimi jest więc szczególnie istotna, nie tylko jako wymóg ustawowy działalności schronisk i innych instytucji resocjalizacyjnych i opiekuńczych, ale także jako konieczność dla ich właściwego funkcjonowania i realizacji przypisanej im roli.

Indywidualizacja postępowania resocjalizacyjnego umożliwia dopasowanie metod i technik oddziaływania wychowawczego na nieletniego i maksymalizację oczekiwanych efektów. Dobór środków pod kątem oczekiwań i możliwości nieletniego, spośród zajęć i innych działań pozostających w ofercie schroniska, jest więc najlepszą drogą do osiągnięcia sukcesu w działaniach resocjalizacyjnych, mierzonego także jego trwałością.

Zakończenie

Resocjalizacja jest, jak ukazano ją w części teoretycznej i praktycznej niniejszej pracy, złożonym i wymagającym zagadnieniem. Ma też znaczenie niezwykle istotne dla jednostek, które poddaje się oddziaływaniom, jak i społeczeństwu, które jest beneficjentem działań poprawczych. Resocjalizowany nieletni, choć być może opinia będąca pochodną błędów młodości, zostanie z nim na całe życie, ma szansę przeżyć je w sposób dobry i godny, a także pożyteczny.

Złożony proces resocjalizacyjny obejmuje nie tylko zmiany behawioralne i naprawę antyspołecznych postaw nieletniego. Dzięki pracy tej zostaje on ponownie włączony w skład społeczeństwa poprzez powrót do ról ucznia, pracownika, obywatela, członka rodziny, w końcu też rodzica czy opiekuna. Stąd też na proces resocjalizacyjny składają się różnego rodzaju czynności edukacyjne, szkoleniowe, warsztatowe czy kształcące postawy. Z uwagi więc na to, że resocjalizacja działa także na rzecz społeczeństwa i państwa, elementy wychowania patriotycznego i obywatelskiego są w niej niezbędne. Także one przedstawione zostały one w części teoretycznej w sposób szczegółowy.

Poruszone zostały także aspekty prawno-formalne prowadzenia pracy resocjalizacyjnej, zwłaszcza w instytucjach powołanych do tego przez państwo. Międzynarodowe i krajowe regulacje prawne, zwłaszcza Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich wyznaczają ramy działalności wychowawczej i opiekuńczej schronisk dla nieletnich, których wychowankowie i pracownicy stanowili grupę badawczą w badaniu przeprowadzonym na potrzeby tej pracy. Wybór schronisk dla nieletnich jako miejsca prowadzenia badania był podyktowany faktem, że oddziaływania resocjalizacyjne są tam ograniczone w czasie na skutek postanowień u.p.n. do maksymalnie pół roku. Schronisko jest bowiem instytucją umożliwiającą ocenę postępowania nieletniego zagrożonego demoralizacją i zakwalifikowanie go do pobytu w domu poprawczym lub zmiany kierunku działań wychowawczych bez stygmatyzowania go pobytem w instytucji zamkniętej, zwłaszcza funkcjonującej w reżimie wzmożonego nadzoru wychowawczego.

Istotną częścią pracy był analiza badania ankietowego przeprowadzonego pośród wychowanków i wychowawców schronisk dla nieletnich. Ankiety sporządzone zostały oddzielnie dla obydwu grup. Badanie przeprowadzono korespondencyjnie. Wykazało ono niewielką skuteczność wychowania patriotycznego i obywatelskiego prowadzonego

w instytucjach omawianego typu, wynikającą z krótkiego czasu oddziaływań a także ze zbyt mało angażujących sposobów wprowadzania tej tematyki, również przy okazji obchodów świąt narodowych. Również uczestnictwo w kulturze cierpiało na braki i usterki spowodowane tym samym tradycyjnym, mało aktywizującym modelem prowadzenia działań. Analiza wyników pozwoliła na udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze.

W badaniu tym wykazano, jakie obszary pracy wychowawczej w obszarze kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich należy ulepszać. Głównym wnioskiem jest konieczność wdrażania jak najszerzej metod aktywizujących w codziennej pracy z wychowankami oraz dalsza indywidualizacja postępowania wychowawczego. Wnioski dla pracy resocjalizacyjnej zawarto w oddzielnym podrozdziale.

Bibliografia

- Adamczyk A., *Kryzys migracyjny w Europie a polska polityka migracyjna*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 2017, nr 1, s. 307-332.
- Adamczyk A., *Państwa Grupy Wyszehradzkiej wobec kryzysu imigracyjnego w Unii Europejskiej*, „Przegląd Europejski”, 2017, nr 1, s. 10-40.
- Adamczyk D., *Miłość ojczyzny w perspektywie chrześcijańskiego powołania do świętości*, „Studia Pastoralne”, 2009, nr 5, s. 234-249.
- Adamczyk T.S., *Wartości patriotyczne w doświadczeniu polskich migrantów w Wielkiej Brytanii*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 2019, t. XLII, nr 4, s. 71-90.
- Adamek-Świechowska A., *Blaski Miltonowskiego utraconego raju. Obraz przeszłości w pisarstwie Henryka Sienkiewicza*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica”, 2016, nr 50, s. 117-132.
- Ajewski K., *Działalność XII ordynata na Zamościu – Stanisława Kostki Potockiego na polu edukacji i oświaty 1800-1830*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2006, nr 45, s. 231-273.
- Aleksandrowicz T., *W kręgu sporów o chronologię procesu upadku Republiki Rzymskiej*, [w:] *W 2500-lecie powstania Republiki Rzymskiej: studia historycznej*, pod red. A. Kunisza, Katowice 1995, s. 9-19.
- Appel H., *Z dziejów badań nad frekwencją wyborczą w późnorepublikańskim Rzymie*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, 2018, t. XLVII, nr 4, s. 41-57.
- Aries. P., *Historia dzieciństwa*, Warszawa 1995.
- Arystoteles, *Polityka*, 1275a, tłum. L. Piotrowicz.
- Arzola R.R., *Department of Corrections San Antonio work release facility*, San Antonio, TX, 1988, p. 9-10.
- Audiso G., Chiara A., *Twórcy zjednoczonej Europy. Robert Schuman, Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi*, Warszawa 2007.
- Augustyn z Hippony, *De catechizandis rudibus*, [w:] *Pisma Katechetyczne*, Warszawa 1952.
- Augustyn z Hippony, *Dialogi filozoficzne*, t. I, Warszaw 1953.
- Augustyn z Hippony, *Początkowe nauczanie katechizmu*, tłum. W. Budzik, Poznań 1929.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2005.

Babiańska D. i in., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4 – Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.

Baker C., *Bilingual Education*, The Oxford Handbook of Applied Linguistics, Oxford 2010.

Balcerek M., *Prawa dziecka*, Warszawa 1986.

Balicki J., *Zjednoczona Prawica w Polsce wobec wyzwań kryzysu migracyjnego w Europie. Perspektywa politologiczno-etyczna*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny”, 2019, t. XVI, nr 4, s. 63-83.

Balzer O., *Statut ormiański w zatwierdzeniu Zygmunta I z roku 1519*, seria „Studia nad historią prawa polskiego”, t. IV, Lwów 1910.

Bała P., *Oświata w państwie autorytarnym. Spór o charakter szkoły w II Rzeczypospolitej Polskiej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi”, 2011, t. XXXIII, s. 281-298.

Balandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2011.

Balandynowicz A., *Wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa*, „Resocjalizacja Polska”, 2010, nr 1, s. 121-156.

Bałuk-Ulewiczowa T., *Trzy staropolskie rozprawy o wychowaniu obywatelskim w kręgu tradycji De Institutione Principis*, [w:] *Ars bene vivendi: studia ofiarowane Profesorowi Maciejowi Włodarskiemu w 70. rocznicę urodzin*, pod red. E. Buszewicz i L. Grzybowskiej, Kraków 2017, s. 259-272.

Banaszak B., Żukowski Ł., *Prawo dziecka do ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją – rozwiązania polskie na tle standardów Konwencji o Prawach Dziecka*, [w:] *Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień*, pod red. S.L. Stadniczenki, Warszawa 2015, s. 237-254.

Bandtkie J.W., *Uwagi o potrzebie nauki prawa w naszym kraju w szczególności a o użytku onejże w ogólności*, Warszawa 1814.

Banks J.A., Nguyen D., *Diversity and citizenship education. Historical, theoretical, and philosophical issues*, [w:] *Handbook of Research in Social Studies Education*, pod red. L.S. Levstik i C.A. Tyson, Abingdon-on-Thames 2010, s. 137-151.

- Baran M., Kłos M., *Pokolenie Y – prawdy i mity w kontekście zarządzania pokoleniami*, „Marketing i Rynek”, 2014, nr 5, s. 923-929.
- Barłóg M., Stradomska M., *Samoocena i inteligencja emocjonalna jako indywidualne predykatory gotowości do tworzenia rodziny zastępczej, rodziny adopcyjnej oraz postawy względem pomocy społecznej*, „Fides et Ratio”, 2017, nr 1, s. 267-287.
- Barrett J.R., *Americanization from the Bottom Up: Immigration and the Remaking of the Working Class in the United States, 1880–1930*, „Journal of American History”, 1992, vol. 79, iss. 3, p. 996–1020.
- Bartha A., *Nieletni przed sądem rodzinnym według ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Stadia postępowania i praktyka orzecznicza w zakresie przeciwdziałania demoralizacji oraz w sprawach o czyny karalne*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2018, vol. 17, nr 1, s. 9-29.
- Bartkowiak E., *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, nr 12, s. 271-294.
- Bartkowiak E., *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, nr 12, s. 271-294.
- Bartkowicz Z., *Skuteczność resocjalizacji – w kręgu drażliwych pytań*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, t. XXXV, z. 2, s. 46-54.
- Bartmiński J., *Ojczyzny europejskie – duże i małe*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1993.
- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
- Bartnicka K., *Wychowanie państwowe – kwestia ocen*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej Polskiej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 430-435.
- Bartnicka K., *Wychowanie państwowe: do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1972, nr 12, s. 61-132.
- Bartyzel J., *Demokratyczna idolatria i arystofobia w ujęciu konserwatywnej krytyki demokracji*, [w:] *Dylematy współczesnej demokracji*, pod red. S. Wróbla, Toruń 2011, s. 17-29.
- Bartz B., *Edukacja wielokulturowa jako warunek integracji europejskiej*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, pod red. E. Podolskiej-Filipowicz, H. Błażejowskiego i R. Gerlacha, Bydgoszcz 1995, s. 74-76.
- Basak A.M., *Pogotowie opiekuńcze jako jednostka pomocy doraźnej*, „Humanum – Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne”, 2010, nr 2, s. 219-232.

- Basiaga J., Badora S., *O trudnych doświadczeniach podopiecznych zawodowych rodzin zastępczych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2015, nr 13, s. 116-137.
- Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 1998, s. 54-60.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Kraków 2007.
- Bąk M., *Podstawy prawne regulujące funkcjonowanie schroniska dla nieletnich i zakładu poprawczego*, [w:] *Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy dla Dziewcząt w Falenicy 1959-2014. Monografia placówki*, pod red. T. Gracy i K. Dziurzyńskiego, Józefów 2014, s. 11-18.
- Beck A.T., Freeman A., Davis D.D., *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*, Kraków 2005.
- Bednarczyk R., *Wychowanie patriotyczne na katechezie jako naturalna powinność Kościoła*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2019, nr 1, s. 27-36.
- Belowski A., *Po co i jak uczyć patriotyzmu?*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2017, nr 4, s. 105-125.
- Benyszkiewicz J.: *Naród bez państwa: o czynnikach integracji i dezintegracji narodu polskiego pod zaborami*, Zielona Góra 1987.
- Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M., *Efektywność resocjalizacji nieletnich prowadzonej w środowisku zamkniętym w Polsce*, „Chowanna”, 2019, 53, s. 49-68.
- Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M., *Programy resocjalizacyjne realizowane w polskich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich oraz ich ewaluacja*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2019, nr 2, s. 127-138.
- Bieda J., *Cele i organizacja zakładów karnych w I Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, 2015, nr 94, s. 77-90.
- Bieda J., *Opieka duchowa w więzieniach Królestwa Polskiego w latach 1815-867 na przykładzie więzienia piotrkowskiego*, [w:] *Nil nisi veritas. Księga dedykowana Profesorowi Jackowi Matuszewskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pod red. M. Głuszaka i D. Wiśniewskiej-Jóźwiak, Łódź 2016, s. 385-400.
- Biel K., *Zła resocjalizacja czy resocjalizacja zła?*, [w:] *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, pod red. K. Biela i M. Sztuki, Kraków 2010, s. 133-160.
- Bieniek K., *Dysfunkcje rodziny a piecza zastępcza*, „Studenckie Zeszyty Naukowe”, 2019, nr 22, s. 9-22.

- Bieńkowski M., Świdarska A., *Postawy wobec imigrantów i uchodźców: Panel Badań Społecznych CBU*, Warszawa 2017.
- Bissoli C., *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, Warszawa 2001.
- Black R., *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge 2004.
- Blecharczyk K., *Polacy na czele radzieckich służb bezpieczeństwa: Feliks Dzierżyński, Władysław Mienżyński*, [w:] *Rosja i jej sąsiedzi: Problemy i wyzwania*, materiały pokonferencyjne, pod red. J. Biniewskiej, Kraków 2014, s. 191-201.
- Bloomer M., *The School of Rome: Latin Studies and the Origin of Liberal Education*, Berkeley 2012.
- Błasiak A., Dybowska E., *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, pod red. A. Błasiak i E. Dybowskiej, Kraków 2010, s. 105-127.
- Błaszczak I., *Seneka Młodszy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. E. Różyckiej, Warszawa 2004, t. III, s. 709.
- Błaszczak I., *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Bydgoszcz 2003.
- Böhler J., *Wojna domowa. Nowe spojrzenie na odrodzenie Polski*, Kraków 2018.
- Bojarski T., Kruk E., Skrętowicz E., *Postępowanie w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2016, s. 17.
- Bojarski T., *Pozytywne strony rozwiązań ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 roku*, „Studia Iuridica Lubliniensia”, 2004, nr 3, s. 9-17.
- Bojarski T., Skrętowicz E., *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2011.
- Bołdyrew A., Krakowiak M., *Obszary działalności edukacyjnej i opiekuńczej Kościoła Katolickiego wobec dzieci i młodzieży w Królestwie Polskim i na Kresach zaboru rosyjskiego na początku XX w.*, „Piotrkowskie Zeszyty Historyczne”, 2019, t. XX, z. 1, s. 23-55.
- Bonner S., *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny*, New York 2012.
- Borowski R., Wysocki D., *Instytucje wychowania resocjalizującego*, Płock 2001.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Moralność vs. Demoralizacja – wykorzystanie Treningu Wnioskowania Moralnego w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie*, „Chowanna”, 2006, nr 2, s. 102-108.

- Borzyszkowski J., *Rodowód społeczny duchowieństwa diecezji chełmińskiej drugiej połowy XIX w.*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1981, s. 159-161.
- Bosiacki A., *Ewolucja myśli polityczno-państwowej Józefa Piłsudskiego oraz jej wpływ na myśl społeczną i dokonania Drugiej Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem”, 2015, t. XXXV, nr 2, s. 7-27.
- Bowers F.B., Gehring T., *Johann Heinrich Pestalozzi: 18th Century Swiss Educator and Correctional Reformer*, „Journal of Correctional Education”, 2004, vol. 55, no. 4, p. 3-6-319.
- Bradley K., *Slavery and the Society of Rome*, Cambridge 1994.
- Bratny R., *Kolumbowie, rocznik '20*, Warszawa 1976.
- Brenk M., *Działalność dobroczynna i filantropijna na ziemiach polskich w czasie niewoli narodowej*, [w:] *Pomoc - wsparcie - ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia*, pod red. A. Knocińskiej i P. Frąckowiaka, Gniezno 2017, s. 526-537.
- Brodnicki M., *W trosce o nowoczesną edukację. Rola i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej – w 240. rocznicę powołania*, [w:] *Pedagogika. Oblicza teorii i praktyki oświatowo-wychowawczej w czasie i przestrzeni*, pod red. T. Maliszewskiego i J. Żerko, seria: „Studia i Badania Naukowe”, 2013, nr 1, s. 9-22.
- Brodowska H., *Problemy badawcze świadomości chłopów w okresie zaborów*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, 1992, nr 45, s. 9-21.
- Brodowska H., *Świadomość chłopów pokolenia powstania styczniowego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Scetio F. Historia”, 1993, nr 48, s. 19-27.
- Brodowska-Kubicz H., *Kształtowanie się świadomości społecznej i narodowej chłopów w XIX stuleciu*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, 1986, nr 24, s. 3-20.
- Broniewska M.J., *Współpraca organizacji pozarządowych (NGO) z administracją publiczną – strategia i zasady*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie”, 2013, nr 25, s. 415-423.
- Broński K., *Kwestia opieki publicznej nad ubogimi w Galicji w dobie autonomicznej (wybrane problemy)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 2008, nr 779, s. 9-27.

Brzozowski J., *Brain drain czy drain gain: kilka uwag dotyczących skutków gospodarczych emigracji osób wykwalifikowanych*, „Studia i Prace Wydziału Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 2011, nr 3, s. 7-26.

Brzozowski J., *Współczesne migracje wykwalifikowanych Polaków: uwagi dotyczące możliwych skutków gospodarczych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 2009, nr 795, s. 45-55.

Buchała K., Cwiakalski Z., Szewczyk M., Zoll A., *Komentarz do kodeksu karnego. Część ogólna*, Warszawa 1994.

Buczyńska A., *Wolontariat w resocjalizacji osób osadzonych w zakładach karnych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, 2015, nr 87, s. 95-115.

Bunt kobiet. Czarne Protesty i Strajki Kobiet, pod red. E. Korolczuk i in., Gdańsk 2019.

Burzyńska-Kamieniecka A., *Łaciński językowo-kulturowy obraz DOMU (wybrane aspekty)*, „Acta Universitatis Warislawiensis. Język a Kultura”, 2017, t. XXVII, s. 255-276.

Butler R., *SS Hitlerjugend: The History of the Twelfth SS Division, 1943–45*, Amber 2015.

By nie zabrakło miłości. XV lat Szkolnych Kół Caritas, pod red. Z. Sobolewskiego i A. Sochał, Warszawa 2011.

Bzdak R., Podrez E., *O potrzebie cnót, czy o potrzebie etyki*, „Studia Philosophiae Christianae”, 1995, nr 2, s. 77-90.

Carpocino J., *Życie codzienne w Rzymie w okresie rozkwitu cesarstwa*, Warszawa 1960.

Chevalier L., *Laboring Classes and Dangerous Classes: In Paris during the First Half of the Nineteenth Century*, New York 1973.

Chlebisz A., Żak M., *Rola trzeciego sektora społeczno-gospodarczego w kształtowaniu odpowiedzialności społecznej na przykładzie wybranych reklam społecznych*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura”, 2018, nr 2, s. 10-14.

Chmielewski M.T., *Wpływ pobożności maryjnej na wychowanie młodzieży na przykładzie „Towarzystwa Niepokalanej” z oratorium św. Jana Bosko*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2009, nr 26, s. 247-263.

Chmura-Rutkowska I. i in., *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy*, Warszawa 2016.

Chomątowska B., Żarczyńska-Dobiesz A., *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2014, nr 350, s. 405-415.

- Chomczyński P., *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Łódź 2014.
- Chomczyński P., *Nieformalne taksonomie wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich tworzone przez personel w kontekście oddziaływań resocjalizacyjnych. Socjologiczna analiza zjawiska*, „Resocjalizacja Polska”, 2016, nr 11, s. 97-116.
- Chomczyński P., *Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska*, „Studia Socjologiczne”, 2015, nr 4, s. 105-236.
- Chrobak S., *Troska o ewangelizację młodzieży w działalności wychowawczej Jana Bosko*, „Studia Bobolanum”, 2020, nr 1, s. 99-113.
- Chrobak S., *Uniwersalizm miłości wychowawczej w systemie prewencyjnym Jana Bosko*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2017, t. XXXVIII, nr 1, s. 89-100.
- Chrobak S., *Wychowanie odpowiedzialnego obywatela w perspektywie systemu prewencyjnego św. Jana Bosko*, „Forum Pedagogiczne Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego”, 2011, nr 1, s. 81-97.
- Chwałba A., *Legiony Polskie 1914-1918*, Kraków 2018.
- Cierniak-Szóstak E., *Kultura organizacyjna NGO wobec wymagań funduszy strukturalnych*, „Ekonomia Społeczna”, 2011, nr 1, s. 51-52.
- Cieślík A., Słopiecka A., *Jakość życia z historycznej perspektywy*, „Studia Medyczne”, 2010, nr 17, s. 47-49.
- Cipriani D., *Children's Rights and the Minimum Age of Criminal Responsibility A Global Perspective: A Global Perspective Children's Rights and the Minimum Age A Global Perspective*, London 2009.
- Cole G.D.H., *British Working Class Politics, 1832-1914*, London 1941.
- Cowdrey H.E.J., *Pope Gregory VII, 1073-1085*, Oxford 2004.
- Cudak H., *Kultura pedagogiczna rodziców jako ważny czynnik readaptacji społecznej rodziny i dziecka*, [w:] *Readaptacja społeczna nieletnich w Polsce po transformacji ustrojowej*, pod red. I. Mostow, Częstochowa 2012, s. 135-145.
- Cuprjak M., Kopińska V., *Discrimination in the discourse of Polish textbooks dedicated to civic education courses*, „The New Educational Review”, 2015, vol. 40, no 2, p. 38-47.
- Czachorowski M., *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka a wychowanie przez prawo*, „Człowiek w Kulturze”, 1998, nr 11, s. 151-160.

- Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Czarnecka-Działuk B., Drapała J., Więcek-Durańska A., *Odpowiedzialność nieletnich za czyny z art. 10§2 KK przed sądem rodzinnym i sądem karnym*, „Archiwum Kryminologii”, 2012, t. XXXIV, s. 275-265.
- Czarnecka-Działuk B., Drapała K., *Kontrowersje wokół reagowania na przejawy demoralizacji nieletnich. Opinie praktyków*, „Prawo w Działaniu. Sprawy Karne”, 2015, nr 23, s. 313-344.
- Czego Polacy nie wiedzą o podatkach?*, Warszawa 2017.
- Czerkawski A., *Możliwość wykorzystania dramatoterapii w resocjalizacji*, „Chowanna”, 2006, nr 27, s. 109-115.
- Czerwiński K., *Tradycja republikańska i jej znaczenie dla współczesnej edukacji obywatelskiej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 2017, nr 3, s. 45-57.
- Czerwiński K., *Tradycja republikańska i jej znaczenie dla współczesnej edukacji obywatelskiej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J”, 2017, vol. XXX, nr 3, s. 45-57.
- Czubaty J., *Księstwo Warszawskie (1807-1815)*, Warszawa 2011.
- Czubocha E., Czubocha K., *Mniejszości etniczne w systemach edukacyjnych państw członkowskich Unii Europejskiej: dylematy wielokulturowości*, [w:] „Dyskurs Pedagogiczny”, 2013, t. IX, s. 101-112.
- Czyżykowska N., *Problematyka sensu życia u jego kresu*, „Medycyna Paliatywna w Praktyce”, 2016, t. X, nr 2, s. 54-58.
- Ćwikowski R., *Zastosowanie elementów sprawiedliwości naprawczej w przeciwdziałaniu przestępczości nieletnich na przykładzie programu prewencyjnego „To moja decyzja”*, [w:] *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – Badania – Praktyka*, pod red. K. Sawickiego i K. Konaszewskiego, Białystok 2014, s. 65-69.
- Danowska-Prokop, *Idealne państwo (społeczeństwo) w ujęciu renesansowych utopistów*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 2016, nr 8, s. 2016, s. 140-149.
- Dobijański M., Kamiński A., *Niedostosowanie społeczne nieletnich – profilaktyka i resocjalizacja*, Siedlce 2020.
- Dobroczyński B., Rzepa T., *Historia polskiej myśli psychologicznej*, Warszawa 2009 i in.

- Domżał U.A., *Międzynarodowa współpraca w zakresie opieki nad dzieckiem (1918-1939) na podstawie publicystyki*, „In Gremium. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, 2009, t. III, s. 111-118.
- Dowbór-Muśnicki J., *Wspomnienia*, Bellona 2008.
- Drozdowski M.M., *Wpływ Józefa Piłsudskiego na harcerski etos i działalność (1910-1939)*, „Niepodległość i Pamięć”, 1998, nr 19, s. 213-230.
- Drzewiecki P., *Zjawisko przestępczości nieletnich w Polsce*, „De Securitate et Defensione. O Bezpieczeństwie i Obronności”, 2016, nr 2, s. 78-96.
- Dukaczewski E.J., *Rys historyczny rozwoju opieki nad dzieckiem społecznie niedostosowanym (przestępczym) w Polsce do wybuchu II wojny światowej*, [w:] *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, pod red. K. Pospiszył, Warszawa 1990, s. 173-174.
- Dybiec J., *Idee pedagogiczne w polskiej literaturze 1795-1918, Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 173-187.
- Dylągowa H., *Likwidacja Unii na ziemiach przedrozbiorowej Rzeczypospolitej w XVIII-XX w.*, „Przegląd Humanistyczny”, 2006, nr 1, s. 69-81.
- Dynia E., *Obywatelstwo w świetle prawa międzynarodowego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Scetio G – Ius”, 2000, nr 47, s. 23-40.
- Dziadzio A., *Austria wobec Galicji i Czech w dobie przemian ustrojowych monarchii habsburskiej (1861-1871)*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, 1998, t. L, z. 1, s. 83-115.
- Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, Szczecin 2017.
- Dziamianko Z., *Edukacja obywatelska żołnierzy w Wojsku Polskim w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny”, 2010, nr 3, s. 133-139.
- Dziewanowska M., *Nastoletnie matki w placówkach resocjalizacyjnych*, „Archiwum Kryminologii”, 2017, nr XXXIX, s. 315-338.
- Eckmann A., *Biskupia troska św. Augustyna o wychowanie i wykształcenie kapłanów*, „Verbum Vitae”, 2012, nr 21, s. 241-252.
- Ellis A., *Rational-emotive therapy and cognitive behavior therapy: similoarities and differences*, „Conigitive Therapy and Research“, 1980, no 4, p. 325-340.

- Fajfer-Kruczek I., *Sojusz instytucjonalny jako rozwiązanie konfliktu oczekiwań społecznych wobec szkoły w sytuacji zjawiska niedostosowania społecznego uczniów*, „Studia Pedagogiczne”, 2014, t. XVII, s. 141-154.
- Faryś J., *Polska bez Piłsudskiego: z dziejów myśli piłsudczykowskiej (1935-1939)*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, 2002, nr 8, s. 281-289.
- Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor”, 2008, nr 3, s. nn.
- Ferenc T., *Ambiwalecnaj kategorii „sukcesu” na przykładzie opowieści polskich artystów emigrantów*, „Sztuka i Dokumentacja”, 2014, nr 11, s. 91-100.
- Fidelus A., *Rola i zadania kapelana w instytucjach resocjalizacyjnych*, „Studia nad Rodziną”, 2004, nr 1, s. 91-98.
- Fishman S., *The Battle for Children: World War II, Youth Crime, and Juvenile Justice in Twentieth-Century France*, Harvard 2002, s. 19-50.
- Forst-Battaglia J., *Narodowość i język w monarchii austro-węgierskiej*, „Wschód Europy”, 2017, nr 2, s. 169-178.
- Frankowicz G., Frankowicz W., *Teatrzyk kukielkowy „Karton Teatr” i „Wiosenne Spotkania Teatralne*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 118-120.
- Frąckowiak P., Dec S., *Założenia mikrosystemu resocjalizacji w zakładzie poprawczym. Casus Zakładu Poprawczego w Poznaniu*, [w:] *Wybrane zagadnienia profilaktyki, resocjalizacji i readaptacji społecznej w kontekście pedagogiki nadziei*, pod red. S. Deca, P. Frąckowiaka i M. Szykut, Środa Wielkopolska 2013, s. 260-273.
- Frindt A., *Konsumpcjonizm - zbiór wartości podrzędnych czy sposób na życie współczesnej młodzieży polskiej? Refleksje na marginesie badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2000, nr 3-4, s. 29-73.
- Friszke A., *Naród, państwo, system władzy w myśli politycznej Związku Ludowo-Narodowego w latach 1919-1926*, „Przegląd Historyczny”, 1981, nr 72, s. 51-73.
- Futyma S., *Bezpieczeństwo jako podstawowy element realizacji utopii edukacyjnych XIX i XX wieku*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 2016, nr 2, s. 125-136.
- Gajewska G., *„Nagie życie” w zakładach dla psychicznie i nerwowo chorych pod rękami nazistów*, „Studia Europaea Gnesniensia”, 2014, nr 10, s. 313-332.
- Ganczarska M., *Socjoterapia wychowanków pogotowia opiekuńczego*, Opole 2008.
- Garbat M., *Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością w epoce starożytnej*, „Rozprawy Społeczne”, 2013, nr 1, s. 19-36.

Garczyk B., *Petersburg jako ośrodek akademicki przełomu XIX i XX wieku*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Seria: Zarządzanie”, 2016, nr 277, s. 115-134.

Gasztold-Señ, P., *Siła przeciw prawdzie. Represje aparatu bezpieczeństwa PRL wobec osób kwestionujących oficjalną wersję Zbrodni Katyńskiej*, [w:] *Zbrodnia Katyńska. W kręgu prawdy i kłamstwa*, pod red. S. Kalbarczyka, Warszawa 2010, s. 132-153.

George B.S., *The Unintended Reformation: How a Religious Revolution Secularized Society*, Oxford 2012, (wyd. pol. *Niezamierzona Reformacja*, Warszawa 2020).

Giertych J., *O kierunek wychowania dziewcząt*, Poznań 1930.

Giertych J., *O program polityki kresowej*, Warszawa 1932.

Giertych J., *Wspomnienia ochotnika 1920 roku*, Warszawa 2012.

Głodowska A., *Obraz Lacedemonu i jego mieszkańców w Dialogach Platona*, „Collectanea Philologica”, 2018, nr XXI, s. 87-102.

Głoskowska-Sołdatow M., *Patriotyzm w tekstach dla dzieci w młodszym wieku szkolnym – wybrane konteksty*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, pod red. E.J. Kryńskiej, J. Dąbrowskiej, A. Szarkowskiej i U. Wróblewskiej, Białystok 2009, s. 610-616.

Głowacka-Sobiech E., *W rocznicę śmierci Olgi i Andrzeja Małkowskich – twórców polskiego skautingu*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2004, s. 39-40.

Golec G., *Z problematyki polityki społecznej w okresie kształtowania się społeczeństwa industrialnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio H: Oeconomica”, 1998-1999, nr 32-33, s. 55-75.

Golemo K., *Współpraca organizacji pozarządowych i instytucji edukacyjnych w obszarze inicjatyw kulturalnych i społeczno-obywatelskich: przypadek Portugalii*, [w:] *Współpraca uczelni wyższych i organizacji pozarządowych jako animatorów społeczeństwa obywatelskiego z wykorzystaniem potencjału dziedzictwa kulturowego*, pod red. M. Banaś, F. Czecha i M. Kołaczek, Kraków 2019, s. 293-329.

Gołebiewska A., Matyja A., „*Rapmania*” – konkurs muzyczny, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 140-145.

Gondek J., *Makdonaldyzacja jako metoda organizacji życia społecznego*, „Człowiek w Kulturze”, 2017, nr 27, s. 355-371.

Gorzowski P., *Prawa nieletniego umieszczone w policyjnej izbie dziecka na tle uwarunkowań prawnych*, „Internetowy Przegląd Prawniczy”, 2017, nr 5, s. 24-37.

Goślicki W., *De optimo senatore libri duo*, Wenecja 1568.

- Goworko-Składanek B., *Postępowanie w sprawach nieletnich. Katalog środków wychowawczych przewidzianych w prawie polskim a praktyka*, [w:] *Środowiskowy wymiar niedostosowania*, pod red. K. Sawickiego i K. Konaszewskiego, Białystok 2014, s. 39-54.
- Górecki M., *Wolontariat*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalaka i T. Pilcha, Warszawa 1999, s. 333-336.
- Górecki P., Stachowiak S., *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2007.
- Górniak K., *Spółczesność obywatelska w Polsce – spojrzenie postkolonialne*, „Trzeci Sektor”, 2014, nr 32, s. 22-26.
- Górski A., *Powikłane polityczne relacje polsko-ruskie w okresie autonomii*, „Studia Politologica Ucraino-Polona”, 2013, s. 182-194.
- Górski D., *Kobieta w starożytnym Rzymie: podmiot... czy przedmiot prawa?*, „Studenckie Zeszyty Naukowe”, 2002, nr 5, s. 67-73.
- Grabowski M., *Edukacja regionalna w kontekście teoretycznym*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, 2010, nr 1-2, s. 5-13.
- Grabski S., *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, Warszawa 1925.
- Grata P., *Walka z nierządem w polityce państwa polskiego w latach 1918-1939*, [w:] *Margines społeczny Drugiej Rzeczypospolitej*, cz. 4, *Prostytucja. Materiały z konferencji w dniach 24-25 listopada 2011 w Warszawie*, w Instytucie Historii PAN, Warszawa 2013, s. 253-274.
- Griggs C., *The Influence of British Public Schools in British Imperialism*, „British Journal of Sociology of Education”, 1994, vol. XV, no. 1, p. 129-136.
- Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1990, s. 72-74.
- Grysińska-Jarmuła K., *Polsko-niemieckie relacje w Bydgoszczy w tzw. okresie pruskim*, [w:] *Dobre i złe sąsiedztwa. Historia kluczem do zrozumienia współczesnych relacji międzysąsiedzkich*, pod red. T. Maresz i K. Grysińskiej-Jarmuły, Bydgoszcz 2016, s. 66-79,
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna: skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej*, Warszawa 1959.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa 1964.

- Grzeškowiak A., *Polskie prawo nieletnich w świetle Reguł Minimalnych Narodów Zjednoczonych dotyczących Wymiaru Sprawiedliwości względem Nieletnich*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1987, r. XLIX, z. 3, s. 115-131.
- Grzybek D., *Współczesne rozumienie asymilacji imigrantów w społeczeństwie amerykańskim*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauki społeczne”, 2013, nr 1, s. 57-71.
- Grzybowski J., *Obywatelskość i cnota – niepodważalny związek polityki i etyki w starożytnej Grecji*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 2015, t. XLIII, z. 4, s. 125-149.
- Grzybowski R., *Idea wychowania nowego człowieka (Homo Sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2018, nr 4 s. 297-322.
- Grzybowski R., *Laicyzacja szkoły jako forma walki władz komunistycznych z Kościołem katolickim i obecnością religii w wychowaniu dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1944-1956*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 2016, nr 1, s. 559-579.
- Grzybowski R., *Odradzanie się harcerstwa polskiego po 1956 r. i próby włączenia go w struktury systemu wychowawczego szkoły*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2007, nr 23, s. 35-46.
- Grzywińska K., *Oddziaływania wychowawczo-resocjalizacyjne wobec osób nieletnich*, [w:] *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*, pod red. S. Bębas, Radom 2010, s. 83.
- Gulin W., *Edukacja i wychowanie wobec godności, podmiotowości i tożsamości ucznia w okresie adolescencji*, „Sciendo”, 2018, nr 2, s. 5-13.
- Hall D., Mikulska-Jolles A., *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy”, 2016, nr 1.
- Hausner W., Wierzbicki M., *Sto lat harcerstwa*, Warszawa 2015.
- Heck A., *Dziecko Hitlera. Moja młodość wśród nazistów*, Poznań 2020.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Edukacja obywatelska w Anglii – założenia, perspektywy, wyzwania*, „Studia Edukacyjne”, 2016, nr 38, s. 279-298.
- Heza E., *Kryzys arystokratycznego pojęcia Areté. Z badań nad historią myśli greckiej*, „Etyka”, 1972, nr 10, s. 61-85.
- Hildebrand-Wypych D., *Edukacja obywatelska w świetle współczesnych przemian koncepcji obywatelstwa w państwie narodowym*, „Studia Edukacyjne”, 2012, nr 21, s. 94-124.

- Hrehorowicz A., *O jurydycznym ideale obywatelskości. Geneza nowożytnego rozumienia obywatelstwa*, „Studia Iuridica Toruniensia”, 2017, t. XX, s. 143-162.
- Huntington P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Poznań 2018.
- Ilg F.L. i in., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*, Gdańsk 2005.
- Ilicka-Miduchowa R., *Historia jako przedmiot nauczania w reformie szkolnej Stanisława Konarskiego w świetle „Ordynacji”*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, 1967, z .26, s. 161-171.
- Ilnicka R., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Głogowie*, praca doktorska na Uniwersytecie Zielonogórskim pod kier. dr hab. D. Rybczyńskiej, Zielona Góra 2006.
- Jabłonko O., *Wybrane formy i metody pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie (na przykładzie Ośrodka Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy w Mysłakowicach)*, „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości”, 2015, nr 4, s. 85-95.
- Jakóbczyk A., *Mity historyczne dotyczące relacji polsko-niemieckich – próba genezy*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Humanistyczne”, 2019, nr 24, s. 43-63.
- Jakubiak M.A., *Ideologia wychowawcza sanacji*, „Saeculum Christianum: pismo historyczno-społeczne”, 2003, nr 10, s. 253-266.
- Jamrozowicz B., *O podręcznikowej (homo)seksualności w kontekście polskim: od paniki do wojny kulturowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 2019, t. XXXII, nr 3, s. 97-114.
- Jamrożek M., *Policyjna Izba Dziecka w systemie profilaktyki i resocjalizacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2001, nr 8, s. 11-17.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Skaltuna 1993.
- Janik S., *Działalność resocjalizacyjna Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych w Polsce*, „Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok”, 2018, t. XVIII, nr 4, s. 15-30.
- Jaros T., *W obronie polskości: nie rzucim Ziemi*, „Przegląd Pruszkowski”, 1998, nr 2, s. 17-19.
- Jaroszewski J., Łuczak M., *Kultura fizyczna w programach Łódzkiego Oddziału Związku Młodzieży Chrześcijańskiej (YMCA) w latach 1920-2002*, „Kultura Fizyczna. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2014, t. XIII, nr 2, s. 95-113.

- Jaroszyński P., *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze”, 2011/2012, nr 22, s. 5-17.
- Jasikowska K., *Po co nam globalna edukacja?*, [w:] *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, pod red. M. Kulety-Hulboj i M. Gontarskiej, Wrocław 2015, s. 16-38.
- Jaszczuk K., *Integracja poprzez pracę – międzynarodowy model aktywizacji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym wykorzystujący partnerstwo sektorów publicznego-prywatnego i NGO*, [w:] *Ubóstwo i wykluczenie. Wymiar ekonomiczny, społeczny i polityczny*, pod red. A. Grzędzińskiej, K. Majdzińskiej i A. Sułowskiej, Warszawa 2010, s. 117-121.
- Jaszczyszyn E., Jakubowska E., *Wychowanie obywatelskie i społeczne w klasach I-III szkoły podstawowej*, „Lubelski rocznik Pedagogiczny”, 2017, t. XXXVI, nr 1, s. 157-169.
- Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012.
- Jaworski J., *Leksem obywatel w tekstach publicystycznych końca XVIII wieku*, „Poradnik Językowy”, 2005, nr 1, s. 85-89.
- Jezior J., *Metodologiczne problemy zastosowania skali Likerta w badaniach postaw wobec bezrobocia*, „Przegląd Socjologiczny”, 2013, nr 62, s. 117-138.
- Jędrzejko M.Z., *Młode pokolenie w świecie wielowymiarowego ryzyka – próba diagnozy problemu*, [w:] *Zagrożenia i wyzwania w ponowoczesnym świecie*, pod red. G. Ignatowskiego i S. Szymańskiego, Łódź-Warszawa 2017, s. 29-44.
- Jones D., *Wojna dwóch róż. Upadek Plantagenetów i triumf Yorków*, Kraków 2018.
- Jones F.H., *Tirocinium Imperii: Public School Education in the Victorian Era, the Classical Curriculum, and the British Imperial Ethos*, Middletown, CT, 2008.
- Jordan M., *Organizacja i uwarunkowania oddziaływań resocjalizacyjnych (na przykładzie zakładów poprawczych w latach 1981-1993)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne”, 1995, z. 170, s. 151-160.
- Joško J. i in., *Ojczyzna czy obczyzna?? – plany zawodowe studentów Śląskiej Akademii Medycznej*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 2007, nr 88, s. 20-23.
- Jovelin E., *The History of Child Protection in France*, [w:] *Evolution of Child Protection and Child Welfare Policies in Selected European Countries*, pod red. J. Hämäläinen, B. Littlechild, O. Chytil i in., Ostrava, 2012, p. 147-160.
- Jundził J., *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej okresu III w. p.n.e. – III w. n.e.*, Bydgoszcz 2003.
- Jurgielewicz-Delegacz E., *Ewolucja odpowiedzialności nieletnich na przestrzeni lat*, „Studia Prawnoustrojowe”, 2019, nr 44, s. 171-186.

- Juśko E., *Działalność Rady Szkolnej Krajowej na rzecz szkoły ludowej w autonomicznej Galicji*, „Roczniki Humanistyczne”, 1999, t. XLVII, z. 2, s. 28-37.
- Jůzl M., *Pogromy postępowania z więźniami jako podstawa resocjalizacji oraz przestrzegania ich praw*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 2013, nr 1, s. 115-133.
- Kalinowska J.A., *Działalność edukacyjna Stanisława Hozjusza w kontekście katolickiej reformy potrydenckiej*, „Forum Teologiczne”, 2003, nr 4, s. 121-137.
- Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
- Kalinowski M., *Z praktyki i teorii profilaktycznej w środowisku wychowawczym*, Warszawa 1986.
- Kałdon B.M., *Rodzina jako instytucja społeczna w ujęciu interdyscyplinarnym*, „Forum Pedagogiczne”, 2011, nr 1, s. 228-241.
- Kamińska W., Pędowski K., *Sądy dla nieletnich w II Rzeczypospolitej*, „Palestra”, 1991, nr 35, s. 41-43.
- Kamiński A., „*Poemat pedagogiczny*”, Antoni Makarenko, tłum. B. Rafałowska, Warszawa 1946: [recenzja], „Przegląd Socjologiczny”, 1948, nr 10, s. 742-749.
- Kamiński A., *Kamienie na szaniec*, Warszawa 2016.
- Kamiński A., *Rola rodziny w procesie resocjalizacji podopiecznych placówek dla nieletnich*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2018, t. XIX, nr 3, s. 257-272.
- Kaniowska T., *Młodzieżowe ośrodki wychowawcze i młodzieżowe ośrodki socjoterapii jako ogniwo lokalnej strategii rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa 2015.
- Kantor R., *Galicja wciąż obecna? Uwagi o wystawie i albumie zatytułowanym „Mit Galicji”*, [w:] „Małopolska”, 2015, XVII, s. 340-345.
- Kapusta M., *Ochrona godności a użycie środków przymusu bezpośredniego i broni palnej w prawie polskim*, „Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis”, 2019, nr 8, s. 53-71.
- Karpowicz E., *Aktywność społeczna młodzieży*, [w:] *Polityka młodzieżowa*, pod red. G. Zielińskiej, Warszawa 2009, nr 2, s. 85-114.
- Karwińska A., *Pojmowanie kultury*, [w:] *Kultura a rozwój*, pod red. J. Hausnera, A. Karwińskiej i J. Purchli, Warszawa 2013, s. 57-80.
- Kasper T., Kasperová D., *National, state and civic education in the Czech land of the Austro-Hungarian Empire, and, after 1918, in Czechoslovakia*, „History of Education & Children’s Literature”, 2015, vol. 10, no 1, s. 251-278.
- Kazdin A., *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, „Nowiny Psychologiczne”, 1996, nr 2, s. 39-74.

Kennedy K.J., *Student construction of „active citizenship“*. *What does the participation means to students?*, „British Journal of Educational Studies“, 2007, no 3, p. 304-324.

Kerr D., Smith A., Twine C., *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, pod red. J. Arthura, I. Daviesa i C. Hahna, London 2008, s. 252-155.

Kiedewicz-Nappi H., *Znaczenie wolontariatu w uspołecznieniu uczniów gimnazjum i liceum akademickiego*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. II – *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, pod red. W. Limont i J. Cieślukowskiej, Kraków 2005, s. 282-284.

Kierznowski Ł., *Wielokrotne obywatelstwo i pozycja multiobywatela w prawie polskim*, [w:] *Umieędzynarodowienie krajowego obrotu prawnego*, t. I, pod red. M. Perkowskiego i W. Zonia, Białystok 2016, s. 139-150.

Kilian S., *Myśl edukacyjna Narodowej Demokracji w latach 1918-1939*, Kraków 1997.

Kiliszek E., *Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, 2013, nr 21, s. 165-222.

Kinowska Z., Kęska A., *Rola pieczy zastępczej w procesie socjalizacji*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2016, nr 60, s. 151-164.

Kisiel P., *Millenialsi – nowy uczestnik życia społecznego?* „Studia Socialia Cracoviensia”, 2016, nr 1, s. 83-94.

Klaus W., *Dziecko przed sądem. Wymiar sprawiedliwości wobec przestępczości młodszych nieletnich*, Warszawa 2009.

Klaus W., Kossowska A. *Skuteczność prowadzonych działań prewencyjnych, czyli co działa w praktyce* [w:] *Społeczno-polityczne konteksty współczesnej przestępczości w Polsce*, pod red. K. Buczkowskiego, B. Czarneckiej-Działuk i in., Warszawa 2013, s. 195-227.

Klaus W., *Wczesna przestępczość nieletnich i jej skutki*, „Archiwum Kryminologii”, 2005, t. XXVIII, s. 203-218.

Klimczyk J., *Kand, sądzenie i tradycja umowy społecznej*, „Etyka”, 2007, nr 40, s. 144-159.

Klimek K., *Pedagogika pokoju, edukacja obywatelska i wychowanie patriotyczne w ujęciu profesor Eugenii Anny Wesołowskiej*, „Edukacja Dorosłych”, 2016, nr 1, s. 77-85.

Kluczyński K., *Przewodnik po przepisach prawnych w sprawach nieletnich zagrożonych demoralizacją i przestępczością*, Poznań 2003.

- Knop Z.K., *Święty Wincenty a Paulo (1581-1660): jego dzieła w Polsce*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2008, nr 2, s. 53-57.
- Knop Z.K., *Św. Ludwika de Marillac (1591-1600): współzałożycielska zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2009, nr 1, s. 55-58.
- Kolankiewicz M., Rożen M., *Dzieci poza rodziną*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2011, nr 3, s. 97-115.
- Kolankiewicz M., *Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci* ks. G.P. Baudouina, Warszawa 1997.
- Kolankiewicz M., *Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria – Badania – Praktyka”, 2006, vol. 5, nr 4, s. 1-30.
- Kołąkowski A., *Działalność Milicyjnej Izby Zatrzymań dla Nieletnich w Gdańsku w latach 1950-1957 w kontekście zadań i celów wyznaczonych przez politykę państwa*, [w:] *Edukacja w PRL*, pod red. M. Wiśniewskiej, Warszawa 2016, s. 239-252.
- Kołąkowski A., *Problematyka przestępczości nieletnich w międzywojennej Polsce na łamach „Przeglądu Więziennictwa Polskiego”*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2017, nr 2, s. 317-333.
- Kołątaj H., *Wyłożenie nauk dla nowodworskich szkół krakowskich podług przepisu Prześwietnej Komisji nad Edukacją narodową w tabeli (na szkoły wojewódzkie) ułożonego*, Kraków 1777.
- Kołodziej A., *Powstanie i rozwój Harcerstwa w Polsce*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 2010, nr 3, s. 9-18.
- Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, wyd. S. Tync, Wrocław 1954.
- Komorowski A., *Praktyczna działalność Koła Opiekunów Sądowych przy Sądzie dla nieletnich m.st. Warszawy*, [w:] *O sądownictwie dla nieletnich w Polsce*, pod red. A. Komorowskiego, E. Neymarka i Z. Rosenbluma, Warszawa 1928, s. 25-28.
- Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego* pod red. V. Kopińskiej i H. Solarczyk-Szwec, Toruń 2017.
- Komunikat z badań – Jak głosowali młodzi, refleksje powyborcze*, Warszawa 2011.
- Komunikat z badań – podatkowe dylematy Polaków*, Warszawa 2014.
- Komunikat z badań – postawy wobec płacenia podatków*, Warszawa 2016.
- Komunikat z badań – powinności państwa wobec obywatela i obywatela wobec państwa*, Warszawa 2013.

- Konarski S., *Ustawy szkolne*, Kraków 1925.
- Koneczny F., *O ład w historii*, Wrocław 2007.
- Koneczny F., *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935.
- Konopczyński M., *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych*, Warszawa 2013.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 7, s. 13-28.
- Konopczyński M., *Wstęp: współczesna myśl resocjalizacyjna a paradygmaty pedagogiczne XX wieku*, „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 7, s. 9-12.
- Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.
- Koperek A., *Edukacja patriotyczna w kontekście polskiej kultury narodowej*, „Saeculum Christianum”, 2009, nr 1, s. 257-267.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., *Edukacja obywatelska w Polsce*, Hamburg 2016.
- Koprowski K., *Ideale wychowawcze na przestrzeni dziejów*, Tarnów 2017.
- Korona K., *Oddziaływania edukacyjne w ośrodkach kuratorskich na przykładzie Sądu Rejonowego w Lublinie*, [w:] *Nauki Społeczne i Humanistyczne*, pod red. K. Łukomiaka, Łódź 2020, s. 367-378.
- Kowalczyk J., *Tomasz More i jego utopia*, „Studenckie Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej”, 2002, nr 5, s. 39-43
- Kowalik K., *Kampania wyborcza świętokrzyskich kandydatek i kandydatów do parlamentu 2011 w portalu społecznościowym Facebook.com*, „Studia Medioznawcze”, 2013, nr 55, s. 63-75.
- Kowalski M., Magda E., *Strategie myślenia o resocjalizacji na tle przemian paradygmatów w pedagogice*, „Resocjalizacja Polska”, 2020, nr 19, s. 35-48.
- Kowalski S., *System wychowania prewencyjno-resocjalizacyjnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1973, , nr 3, s. 235-257.
- Kowolik P., *Koncepcja wychowawcza systemu zapobiegawczego księdza Jana Bosko*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2018, nr 4, s. 107-113.
- Kozioł M., *Powstanie krakowskie*, [w:] *Wolne Miasto Kraków 1815-1846. Ludzie – wydarzenia – tradycja*, pod red P. Hapanowicza i M. Jabłońskiego, Kraków 2015, s. 149-156.
- Kozłowski P., Stasiak K., *Ośrodek kuratorski. Ujęcie prawne, organizacyjne i metodyczne*, Warszawa 2018.

- Koźmian D., *Wychowanie obywatelskie w poglądach Heleny Witkowskiej (1870-1938)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 1998, nr 7/8, s. 16-26.
- Kracik J., Rożek M., *Hultaje, złoczyńcy, wszetecznicze w dawnym Krakowie. O marginesie społecznym XVI-XVIII wieku*, Kraków 1986, s. 57-60.
- Krajewska B., *Rodziny pomocowe jako forma wsparcia rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2017, nr 2, s. 125-135.
- Krakowiak K., *Założenia koncepcji diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, pod red. K. Krakowiak, Warszawa 2017, s. 11-19.
- Kramarz H., *Ks. Jan Badeni (1858-1899) w życiu i na łamach prasy*, [w:] *Lwów. Miasto – Społeczeństwo – Kultura. Studia z dziejów Lwowa*, t. V: *Ludzie Lwowa*, pod red. K. Karolczaka, Kraków 2005 s. 159-171.
- Kranc M., *Rola terapii w procesie instytucjonalnej resocjalizacji nieletnich*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2017, t. LXX, s. 160-174.
- Krawczak-Chmielecka A., *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 2017, vol. 16, nr 2, s. 11-23.
- Krokosz P., *Z działalności sportowej i wojskowej Polskiego Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Wieliczce w latach 1892-1939 (1948)*, cz. I, „Res Gestae. Czasopismo historyczne”, 2018, nr 7, s. 22-45.
- Król-Łapiak D., *Nauczanie języka i kultury polskiej w szkołach uzupełniających w Anglii na przykładzie Polskiej Szkoły Sobotniej w Bradford*, „Kwartalnik Polonicum”, 2017, nr 25, s. 43-49.
- Krupa B., *Doświadczenia życiowe młodzieży z okresu wczesnego dzieciństwa i ich związek z niedostosowaniem społecznym*, Łódź 2011.
- Krupa B., *Od planu do raportu – ewaluacja w praktyce szkolnej*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, pod red. K. Dziurzyńskiego, Józefów 2012, s. 175-195.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania: podręcznik akademicki. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Kryńska E., *Ekonomiczny kontekst problemu społecznego – przypadek prekariatu*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, 2017, nr 36, s. 13-26.
- Krzemień R., *Patriotyzm ekonomiczny – droga do wzmocnienia gospodarki czy droga donikąd?*, „Civitas Hominibus. Artykuły – Dyskusje – Eseje”, 2019, nr 14, s. 63-75.

- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Aktywność obywatelska jako zadanie i wyzwanie rozwojowe – znaczenie okresu dzieciństwa i adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa”, 2019, t. XXIV, nr 3, s. 9-20.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., Zalewska A.M., *Aktywność obywatelska polskiej młodzieży w relacji do innych Europejczyków i w zależności od fazy adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa”, 2015, t. XX, nr 4, s. 11-23.
- Ksenofont, *Ustrój polityczny Sparty*, przekład pod red. R. Kuleszy, Warszawa 2008.
- Kubale A., *Dziecko romantyczne: szkice o literaturze*, Warszawa 1984.
- Kubinowski D., *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością*, [w:] *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, pod red. J. Piekarskiego, D. Urabaniak-Zajac i S. Pasikowskiego, Łódź 2019, s. 79-90.
- Kudlak G., *Przesłanki pracy resocjalizacyjnej w aspekcie wielowymiarowego podejścia do osoby ludzkiej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2014, nr 35, s. 117-129.
- Kula M., *Nieznosny ciężar kompleksów, Uwagi o wychowaniu patriotycznym z przeszłością w tle*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. IV, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 29.
- Kula M., *Przeszłość: spadek nie do odrzucenia*, Poznań 2001.
- Kulbaka J., *Tradycje kształcenia specjalnego w Królestwie Polskim*, [w:] *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę niepodległości 1815-1918*, pod red. H. Markiewiczowej i I. Czarneckiej, Warszawa 2016, s. 198-215.
- Kulesza R., *Sparta w V-IV wieku p.n.e.*, Warszawa 2003.
- Kuleta-Hulboj M., *O potrzebie utopijnej, radykalnie etycznej edukacji globalnej*, „Pedagogika Społeczna”, 2018, nr 1, s. 39-55.
- Kulik M., *Polacy na petersburskich uczelniach wojskowych*, wystąpienie na Międzynarodowej
- Kupisiewicz C., *Podstawy pedagogiki ogólnej*, Warszawa 1988.
- Kusztal J., *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska”, 2011, nr 2, s. 185-196.
- Kusztal J., *Resocjalizacja przez kulturę artystyczną*, [w:] *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, pod red. B. Żurakowskiego, Kraków 2011, s. 139-148.
- Kusztal J., *Studzieniec – praktyczna realizacja idei ochrony dziecka zaniedbanego moralnie na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli*

- Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 161-172.
- Kusztal J., *Zobowiązanie do pracy jako środek wychowawczy w resocjalizacji nieletnich w świetle badań pilotażowych*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A: Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne”, 2017, nr 9, s. 55-71.
- Kutrzeba S., *Nauka obywatelska w szkołach*, [w:] *Pamiętnik IV Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6–8 grudnia 1925 r.*, T. I – Referaty. Sekcja VII, Lwów 1925.
- Kwadrans Ł., *Metody pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej i profilaktycznej stosowane przez kuratorów sądowych wykonujących orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich*, Warszawa 2019.
- Labuda A.W., *O literackich kontekstach pozytywistycznych noweli: „Antek” Bolesława Prusa*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 1981, nr 72, s. 169-195.
- Ledwoch B., Giza M., *Specyfika pracy terapeutycznej w zakładach resocjalizacyjnych dla nieletnich*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J”, 2004, vol. XVII, s. 213.
- Leppert R., *Zygmunta Mysłakowskiego koncepcja pedagogiki ogólnej*, [w:] *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971)*, pod red. T.W. Nowackiego, Warszawa 1999, s. 112-127.
- Lesiński P., *Wybrane aspekty myśli prawnopolitycznej Charlesa de Daulle’a. Główne inspiracje i założenia*, „Studenckie Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej”, 2015, z. 27, s. 79-90.
- Leszkowicz T., *„Wychowanie na tradycjach” jako element pracy politycznej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały”, 2015, nr 13, s. 101-128.
- Leszkowicz T., *„Wychowanie na tradycjach” na szczeblu jednostek wojskowych LWP (1956-1980). Środki, metody oraz ich skuteczność w oddziaływaniu na pamięć zbiorową żołnierzy*, „Polska 1944/45-1989. Studia i Materiały”, 2015, nr 14, s. 123-159.
- Leśniak-Moczuk A.D., *Przejawy demoralizacji nieletnich. Analiza prawnokryminologiczna*, praca doktorska pod kierunkiem prof. dr hab. E.M. Guzik-Makaruk, Białystok 2020.
- Lewszuk B., *Terapia przez sztukę (plastykoterapia)*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 113-117.

- Leżańska W., *Edukacja obywatelska w szkołach średnich ogólnokształcących w Polsce międzywojennej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2019, nr 1-2, s. 204-223.
- Lipkowski O., *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*, Warszawa 1971.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1980.
- Lipkowski O., *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1996.
- Lisewski R., *Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jako ogniwo systemu profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży*, „Resocjalizacja Polska”, 2013, nr 5, s. 113-126.
- Locke J., *Drugi traktat o rządzie*, [w:] idem, *Dwa traktaty o rządzie*, Warszawa 1992, s. 178-179.
- Ludorowski L., *Patriotyczno-obywatelska służba Henryka Sienkiewicza dla Ojczyzny*, „Niepodległość i Pamięć”, 2018, nr 25, s. 105-130.
- Łabendowicz S., *Katecheza młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Roczniki Teologiczne”, 2018, nr 11, s. 89-112.
- Łada A., *Kształcenie obywatelskie w Polsce. Rola organizacji pozarządowych*, „Trzeci Sektor”, 2009, nr 17, s. 8.
- Łakoma S., *Instytucja rodzin zastępczych w prawie administracyjnym*, Łódź 2014.
- Łapicki B., *O genezie wolności rzymskiej*, [w:] *Rozprawy prawnicze. Księga pamiątkowa dla uczczenia pracy naukowej Kazimierza Przybyłowskiego*, pod red. W. Osuchowskiego i M. Sośniaka, Warszawa 1964, s. 171.
- Łapot M., *Szkolnictwo ludowe w Galicji u progu działalności Rady Szkolnej Krajowej (w stu pięćdziesięciolecie jej powołania)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, 2017, t. XXVI, nr 2, s. 237-259.
- Łastawski K., *Historyczne i współczesne wartości w polskiej tożsamości narodowej*, „Śląskie Studia Historyczne”, 2007, nr 13, s. 279-307.
- Łażewska D., *Praktyczne rozwiązania i teoretyczne założenia*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, pod red. K. Dziurzyńskiego, Józefów 2012, s. 203-219.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009.
- Łoposzko P., *Udział niewolników w ruchach społecznych w Rzymie w latach pięćdziesiątych przed naszą erą*, „Rocznik Lubelski”, 1971, nr 14, s. 39-63.
- Łucka I., Stępnicka J., *Opiniowanie sądowo-psychiatryczne w sprawach nieletnich – diagnoza interdyscyplinarna*, „Akademia Psychiatrii”, t. VIII, nr 1, s. 31-38.

- Łukasik-Gębska S., *Koncepcje edukacji w programach wyborczych wybranych polskich partii politycznych z 2011 i 2015 roku*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 2016, nr 4, s. 53-62
- Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do 1794*. T. I, Poznań 1849.
- Machel H., *Rola terapii w resocjalizacji penitencjarnej*, „Resocjalizacja Polska”, 2012, nr 3, s. 17-34.
- Machel H., Wszeborowski T., *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk 1999.
- Maciejewski J.K., *Zawadiaka. Dzienniki frontowe 1914-1920*, Warszawa 2015.
- Mackiewicz J., *Bunt rojstów*, Warszawa 1938.
- Majka R., *Materiały Karola Górskiego dotyczące bł. Bronisława Markiewicza i wychowanków w zasobie Archiwum Generalnego Zgromadzenia Świętego Michała Archaniola w Markach*, „Archiwa – Kancelarie – Zasoby”, 2012, nr 3, s. 201-214.
- Makarenko A., *Poemat pedagogiczny*, Warszawa 1956.
- Makarewicz J., *Z Komisji Kodyfikacyjnej. Nieletni przestępcy*, „Przegląd Prawa i Administracji”, 1921, nr 1-6, s. 1-17.
- Makowiecka D., *Przestrzeganie praw nieletnich wychowanków w zakładzie poprawczym*, „Studia z zakresu nauk prawnoustrojowych. Miscellanea”, 2015, nr 5, s. 137-150.
- Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1994.
- Makowski G., *Rozwój sektora organizacji pozarządowych w Polsce po 1989 r.*, „Studia Biura Analiz Sejmowych”, 2015, nr 44 – Obywatelstwo i społeczeństwo obywatelskie w Polsce, s. 57-85.
- Malendowicz E., *Edukacja jako przedmiot zainteresowań polskich partii politycznych w drugim dziesięcioleciu XXI w. Analiza wybranych programów wyborczych*, „Świat Idei i Polityki”, 2019, nr 18, s. 376-392.
- Malik A., *Citizenship education*, [w:] *Debates in citizenship education*, pod red. J. Arthura i H. Cremina, London 2012, s. 70-71.
- Mały słownik łacińsko-polski*, pod red. J. Korpantego, Warszawa 2001.
- Małyńska A., Kołaszewska H., Łagodzińska I., *Studenci pedagogiki WSiE TWP w Olsztynie i Kętrzynie o aktywności społecznej i wolontariacie. Raport z badań*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, 2012, nr 3, s. 163-182.

- Marciniak M., *Zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej jako czynnik chroniący w perspektywie koncepcji resilience*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2019, nr 42, s. 181-196.
- Marek A., *Uwagi o reformie prawa dotyczącego nieletnich*, „Archiwum Kryminologii”, 2008, nr 29-30, s. 383-391.
- Marek Aureliusz, *Rozmyślania*, tłum. M. Reiter, Kęty 2008, s. 1-3.
- Marek Z., Walulik A., *Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna*, „Pedagogia Christiana”, 2017, nr 1, s. 29-47.
- Markowski S., *Edukacja rycerska w średniowieczu, cz. 1*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych”, 2012, nr 2, s. 230-236.
- Martela B., *Aktywność obywatelska w ramach inicjatyw nieformalnych. Przyczynek do refleksji*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica”, 2011, nr 38, s. 105-120.
- Marycjusz S., *O szkołach czyli Akademiiach ksiąg dwoje*, tłum. A. Danysz, Wrocław 1955.
- Marzęcki R., Stach Ł., *Fakt czy artefakt? Patriotyzm w życiu młodego pokolenia Polaków*, „Acta Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica”, 2014, nr XIII, s. 265-262.
- Massalski A., *Eksterminacja młodocianych harcerów i harcerzy na ziemiach polskich w okresie okupacji niemieckiej 1939-1945*, [w:] *Zbrodnia bez kary... Eksterminacja i cierpienie polskich dzieci pod okupacją niemiecką*, pod red. J. Kostkiewicz, Kraków 2020, s. 235-255.
- Masternak E., *Poziom i zakres syndromu agresji nieletnich sprawców czynów karalnych*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 2006, nr 3-4, s. 23-28.
- Maszkę A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.
- Matejek J., *Rodzina zastępcza spokrewniona jako środowisko wychowawcze*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2015, nr 7, s. 119-136.
- Mazur J., *Patriotyzm współczesnej młodzieży w świetle badań*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, 2010, nr 9, s. 100-108.
- Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Kielce 2012.
- McGhee D., *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Maidenhead 2008.
- McGuire J., *What works: reducing reoffending*, Chichester 1995.

- Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, pod red. Z. Melosika i K. Przyszczykowskiego, Poznań 1998, s. 76.
- Messyasz K., *Rola i znaczenie polityki w świecie młodych ludzi. Perspektywa transformacyjna*, „Władza Sądzenia”, 2012, nr 1, s. 109-136.
- Męczykowski Ł., *Jak nie mówić dzieciom o wojnie, czyli co kryj podręczniki szóstoklasistów*, „Studia z Dziejów Wojskowości”, 2016, t. V, s. 67-78.
- Miąso J., *Szkolnictwo w XIX-wiecznej Europie i początki pedagogiki porównawczej w Anglii*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 2009, nr 46, s. 85-146.
- Michalak B., Zbieranek J., *Partycypacja wyborcza Polaków w wyborach do Parlamentu Europejskiego*, Toruń 2015.
- Michalak D., *Organizacja systemu pomocy społecznej w Łodzi*, „Gospodarka w Teorii i Praktyce”, 2017, nr 2, s. 43-55.
- Michel M., *Rozwój opieki nad dzieckiem przestępczym pod zaborami. Działalność Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych na rzecz wolności jednostki wykluczonej*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej*.
- Michel M., *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Nurt „nowej resocjalizacji”*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2017, nr 3, s. 95-110.
- Mielnik Z., *Przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu w ujęciu nowego kodeksu karnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1997, z. 4, nr 59, s. 11-23.
- Milewska M., *Unia lubelska i Unia Europejska w świetle obowiązujących podstaw programowych w polskich szkołach*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, 2019, nr 19, s. 119-135.
- Misiak R., *Uwarunkowania społeczne powstawania narodów w Europie*, „Studia Koszalińsko-Koło-brzeskie”, 2013, nr 20, s. 161-174.
- Mizińska J., *Autokreacja – utopia samego siebie*, „Ethos”, 2014, nr 3, s. 247-260.
- Modrzewski A., *Dzieła wszystkie*, tłum. E. Jędrkiewicz, Warszawa 1953.
- Momola I., *Poziom zdolności motorycznych dzieci w wieku przedszkolnym*, „Antropomotoryka”, 2005, nr 31, s. 47-53.
- Moras M., *Tortury a kara za nieposłuszeństwo w austriackich procedurach karnych epoki oświecenia*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa”, 2014, nr 7, s. 217-235.

Morawska I., *Sens nawiązywania do dziedzictwa Komisji Edukacji Narodowej w świecie „płynnej nowoczesności”*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Partinentia”, 2014, nr 5, s. 39-50.

More T., *Utopia*, Lublin 1993.

Mozgawa M., Wrzyszczyński A., *Prawnokarna ochrona miru domowego na ziemiach polskich*, „Ius Novum”, 2019, nr 2, s. 75-106.

Mroczkowski T.F., *Co rozpętało I wojnę światową – scherzo venerologico*, „Przegląd Dermatologiczny”, 2010, nr 97, s. 349-353.

Mrozowska K., *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia: Rolland d’Erceville – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej. Studium porównawcze*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, 1976, nr 19, 15-25.

Mudrecka I., *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, „Resocjalizacja Polska”, 2015, nr 9, s. 13-15.

Mulawa P., Chmiel P., *Wykorzystanie współczesnych metod terapeutycznych w procesie resocjalizacji*, „Prace Studenckich Kół Naukowych Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu”, 2012, z. 7, s. 22-28.

Murdecka I., *Schronisko dla nieletnich*, [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, pod red. J. Brągiel i S. Badora, Opole 2005, s. 465.

Muskała M., *Zakłady poprawcze readaptacyjne – czy nowa szansa readaptacji?*, „Probacja”, 2011, nr 2, s. 32-41.

Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015.

Nabywaniec S., *Szkoła im. Królowej Jadwigi i harcerstwo polonijne w Wolverhampton*, „Studia Polonijne”, 2008, nr 29, s. 359-364.

Namowicz H., *Losy życiowe nieletnich przestępców*, Warszawa 1968.

Natoński B., *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej*, „Roczniki Humanistyczne”, 1997, t. XXV, z. 2, s. 65-100.

Natora H., *Jan Amos Komeński – prekursor pedagogiki specjalnej*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria: Pedagogika”, 2014, t. I, s. 239-247.

Nawrot-Borowska M., *Tradycje powstania styczniowego i ich rola w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia (w świetle wspomnień z zaboru rosyjskiego) – w 150. rocznicę zrywu niepodległościowego z 1863 roku*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, nr 1, s. 61-76.

- Nelson J., Kerr D., *Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*, London 2006.
- Nicieja S., *Współczesne spojrzenie na edukacyjne i pedagogiczne motywy w dziele Tomasza Morusa „Utopia” (1516)*, [w:] *Utopia a edukacja. T. II*, pod red. R. Włodarczyka, Wrocław 2017, s. 84-94.
- Niedźwiecka D., *Z Armią Andersa – pod baobaby. Dzieci z Czarnego Lądu, „Zesłaniec”*, 2010, s. 37-40.
- Niesiobędzka M., *Dzieci i młodzież jako konsumenci. Wyzwania i zagrożenia*, [w:] *Kultura konsumpcji – wartości, cele, dobrostan. Psychologiczne aspekty zjawiska*, pod red. A.M. Zawadzkiej, M. Niesiobędzkiej i D. Godlewskiej-Werner, Warszawa 2014, s. 99-117.
- Niewęglowski J., *Ksiądz Jan Bosko wobec wykluczenia społecznego młodzieży włoskiej w XIX wieku*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2011, nr 30, s. 195-207.
- Nikitorowicz A., *Procesy tworzenia się (konstruowania) małego narodu (kulturowego) na przykładzie mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim*, praca doktorska pod kierunkiem prof. dr hab. A. Sadowskiego, Białystok 2013.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna jako podstawa społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Malickiemu*, pod red. A. Cudowskiej, Białystok 2011, s. 23-32.
- Nittman T.M., *Mały Piłsudczyk*, Warszawa 1935.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., Bernasiewicz M., *Sytuacja szkolna nieletnich w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich: analiza jakościowa*, „Chowanna”, 2012, t. I, s. 121-131.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., *Demoralizacja i czyny karalne wśród nieletnich – dynamika i rozmiary*, „Resocjalizacja Polska”, 2016, nr 11, s. 145-162.
- Noszczyk-Bernasiewicz M., *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Katowice 2010, s. 149-150.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa 2004.
- Nowak L., *Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004 – 2008*, Główny Urząd Statystyczny, 2009.
- Nowicka-Skóra A., *Prawa dziecka niedostosowanego społecznie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2019, nr 9, s. 3-17.

- Nowosielski S., *Cele w badaniach naukowych z zakresu zarządzania. Aspekty metodologiczne*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2016, nr 421, s. 468-482.
- Nurullah S., Naik J.P., *The History of Education in India During the British Period*, Bombay 1943.
- Nycz E., *Młodzież pogranicza – młodzież na pograniczu. Wybrane wyniki badań z projektu Interreg IIIA realizowanego w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2014, nr 3, s. 191-214.
- Nynca W., *Refleksja nad zmianą w resocjalizacji w zakładach dla nieletnich*, „Szkoła Specjalna”, 2013, nr 3, s. 251-262.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Olearczyk T., *Nauki Andrzeja Frycza Modrzewskiego jako wzór wychowania obywatelskiego*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2003, nr 3, s. 65-74.
- Oleszak W., Wenta K., *Wybrane problemy kształtowania się tożsamości regionalnej i lokalnej – aspekt historyczny i socjologiczny*, „Edukacja Humanistyczna”, 2014, nr 1, s. 251-252.
- Opóra R., *Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności*, „Resocjalizacja Polska”, 2010, nr 1, s. 211-220.
- Osiński Z., *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii – konsekwencje i zagrożenia*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff i R. Grzybowskiego, Kraków 2010, s. 109-120.
- Oślizło H., *Próba oceny skuteczności środków tymczasowych stosowanych wobec nieletnich*, „Palestra”, 1998, nr 42, s. 32-36.
- Ozga E., *Aktywność organizacyjna młodzieży akademickiej*, [w:] *Studenci we wspólnocie akademickiej*, pod red. D. Skulicz, Kraków 2007, s. 179-184.
- Ożóg K., *Nowe czasy – nowy język polski*, „ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich”, 2008, nr 8, s. 321-328.
- Pacewicz A., Waśkiewicz A., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4 – Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016, s. 112-127.

- Pająk-Ważna E., *Wolontariat w USA – idea pragmatyczna (i) czy polityczna?*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje”, 2011, nr 4, s. 87-94.
- Paleczny T., *Meandry wielokulturowości: oblicza pluralizmu w społeczeństwach wielokulturowych – USA i Brazylia*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2002, nr 2, s. 265-278.
- Paleczny T., *Procesy asymilacji, transkulturacji i uniwersalizacji kulturowej: przegląd tematyki*, „Krakowskie Studia Międzynarodowe”, 2017, nr 3, s. 63-81.
- Palka S., *Uwarunkowania rozwoju polskiej myśli pedagogicznej (uwagi ogólne)*, [w:] *Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863–1914/18*, pod red. B. Goli, D. Jagielskiej i J. Kostkiewicz, Kraków 2015, s. 29-34.
- Palluau N., *La réception des travaux scouts de Pierre Bovet en France (1912–décennie 1930)*, „Pædagogica Historica“, 2015, vol. L, iss. 1-2, p. 93-108.
- Panicz U., *Frekwencja wyborcza a stan polskiej demokracji*, „Refleksje”, 2011, nr 4, s. 107-123.
- Pasternak-Malicka M., *Mentalność i moralność podatkowa a reakcje gospodarstw domowych na obowiązek podatkowy*, „Modern Management Review”, 2013, vol. XVIII, nr 20, s. 87-98.
- Pawelec L., *Poglądy starożytnych na wychowanie przedszkolne*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2009, nr 1-2, s. 51-58.
- Pelczar R., *Szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX i początkach XX wieku (ze szczególnym uwzględnieniem zaboru austriackiego)*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 2018, t. VI, s. 13-21.
- Pelczar R., *Wpływ Rady Szkolnej Krajowej na rozwój sieci szkół elementarnych w Galicji w pierwszym dziesięcioleciu jej działalności (1868-1878)*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr spec. 1, s. 15-27.
- Pestalozzi J.H., *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Wrocław 1955.
- Piasecki S., *Zapiski oficera Armii Czerwonej*, Londyn 1957.
- Piechrzała K., *Rola duszpasterstwa więziennego w resocjalizacji penitencjarnej, w kontekście badań własnych i dyskursu naukowego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2019, nr 252, s. 176-198.
- Piejka A., *U źródeł szans i możliwości edukacji dla pokoju*, „Przyszłość. Świat-Europa-Polska”, 2014, nr 1, s. 66-74.
- Pielka M., *Radykalizacja nastrojów antysemickich w latach trzydziestych w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Scripta Historica”, 2015, nr 21, s. 123-149.

- Pieniążek M., Zielińska M., *Wolontariat jako forma aktywności prospołecznej młodzieży studenckiej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2017, nr 15, s. 145-153.
- Pierzchalski F., *Obywatelskość a podmiotowość w wyjaśnianiu praktyki społeczno-politycznej*, „Społeczeństwo i Polityka”, 2009, nr 4, s. 41-64.
- Pisarek J., Modzelewski M., *Wielkość klasy a przeciętne zaangażowanie ucznia na lekcji. Zastosowanie systemu obserwacyjnego Argos*, [w:] *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania. XX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Gdańsk 2014, s. 240-243.
- Pisarska A., *Psychologiczne i prawne aspekty dobra dziecka*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 2020, nr 41, s. 224-240.
- Piskorska M., *„Boisko bezdomnych” (2008) w reż. Katarzyny Adamik przykładem resocjalizacji przez sport*, [w:] *Sport motywacją zdrowego stylu życia*, pod red. J. Zimnego, Stalowa Wola 2018, s. 238-254.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, pod red. K. Dynarskiego, Poznań 2002.
- Piwowarski W., *Rodzina jako społeczność naturalna według św. Tomasza z Akwinu*, „Prace z Etyki”, 1960, vol. 8, nr 2, s. 89-111.
- Pleśniarski B., *Kształcenie nauczycieli szkół elementarnych w czasach Księstwa Warszawskiego*, „Annales Universitatis Mariae Skłodowska-Curie. Sectio F. Nauki Humanistyczne”, 1974, nr 29, s. 139-151.
- Plutarch, *Żywoty sławnych mężów*, Likurg.
- Pohoska H., *„Rewolucja szkolna” we Francji 1762-1772*, Warszawa 1933.
- Poniatowski P., *Ucieczka z zakładu poprawczego – przestępstwo czy tylko przewinienie dyscyplinarne?*, „Prawo w Działaniu. Sprawy Karne”, 2020, nr 43, s. 131-144.
- Popławski K., *Kapitał ma narodowość: obawy w Niemczech wobec chińskich inwestycji*, „Komentarze Ośrodka Studiów Wschodnich im. Marka Karpia”, 2017, nr 230, s. 1-8.
- Popławski, M.S., *Sylwetki rzymskich uczonych*, Lublin 1939.
- Porożyński H., *Zakład Poprawczy w Chojnicach w latach 1885-1985*, Słupsk 1991.
- Pospiszył K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego*, Warszawa 1985.
- Prochaśko J., *Wojna i mit*, [w:] *Mit Galicji*, pod red. J. Purchli, Kraków 2014.
- Prohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931.
- Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775-1792*, pod red T. Wierzbowskiego: *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie* z. 36, Warszawa 1908, s. 3.
- Prus B., *Kroniki*, t. II, Warszawa 1956.

- Przerembska V., *Ideale wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008, s. 11-22.
- Przesmycki P., *Patriotyzm w nauczaniu Kościoła katolickiego*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym”, 2008, vol. 11, nr 2, s. 195-203.
- Puławska A., *Kampanie profrekwencyjne z perspektywy młodych wyborców*, Warszawa 2014.
- Puszka A., *Wychowanie chrześcijańskie i patriotyczne w szkołach państwowych Galicji w latach 1868-1914*, „Roczniki Humanistyczne”, 1999, t. XLVII, z. 2, s. 193-214.
- Pyrzyk-Kuta A., *Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym na przykładzie technik teatralizacyjnych*, rozprawa doktorska na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach pod kierunkiem prof. dr hab. JK. Krasoń, Katowice 2015, s. 89-96.
- Pytką A., *Rodzinny dom dziecka zastępczym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym*, [w:] *Dzieci i młodzież w XXI w. – ujęcie społeczne*, pod red. M. Maciąg i K. Maciąga, Lublin 2017, s. 52-60.
- Pytką L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1995.
- Pytką L., *Resocjalizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. J. Śniecińskiego, Warszawa 2006.
- Radziwiłł A., *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939 [część wstępna, część pierwsza i zakończenie]*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2014, nr 1-2, s. 227-306, zwłaszcza 258-259.
- Radzki K., *Metoda harcerska w oddziaływaniach zakładu poprawczego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2016, nr 12, s. 173-184.
- Raport Polskiego Biura Eurydice*, 2013.
- Raport Rzecznika Praw Obywatelskich z wizytacji w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich przeprowadzonych przez Krajowy Mechanizm Prewencji w latach 2008-2015*, Warszawa 2016.
- Raś D., *Resocjalizacyjne konteksty w działalności Kościoła. Nawracanie grzeszników i zapobieganie przestępstwom*, Chowania”, 2019, t. II, s. 17-35.
- Raś D., *Skarby cieszyńskiej tróły – Zakład Wychowawczy w Cieszynie (1912–1937). Historia, ludzie, praca*, Kraków, 2013, s. 155-157.
- Ratajczak K., *Geneza i rozwój szkolnego ustawodawstwa Kościoła w epoce średniowiecza (rekonesans)*, „Biuletyn Historii Wychowania”, 2014, nr 3, s. 29-49.
- Rdzanek-Piowowar G., *Granice nieletniości w polskim prawie karnym*, „Archiwum Kryminologii”, 1993, t. XIX, s. 191-231.

- Rees L., *Holokaust. Nowa historia*, Warszawa 2017.
- Rejewska De Mezner J., *Edukacja i przygotowanie zawodowe wychowanków zakładu poprawczego jako czynnik wspomagający proces ich readaptacji społecznej*, „Studia Edukacyjne”, 2015, nr 36, s. 347-363.
- Riedel R., *Kontestacja współczesnych form demokracji w dyskursie europejskim*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K”, 2009, nr 16, s. 153-161.
- Rodzewicz A., *Problemy socjalizacji w rodzinach wielodzietnych zagrożonych ubóstwem*, „Biuletyn Instytutu Gospodarstwa Społecznego Szkoły Głównej Handlowej”, 1991, nr 1, s. 85-98.
- Rosiński F.M., *Rewolucja pożera własne dzieci*, „Colloquia Antropologica et Communicativa”, 2018, nr 1, s. 7-23.
- Rosner A., *„Nauka prawa [...] stałą się nieuchronnie potrzebą nie tylko przez swą użyteczność, lecz obowiązki, jakie nas łączą w obywatelskim stanie”. O tradycji i nowoczesności w nauczaniu prawa w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807-1830)*, „Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa”, 2015, nr 8, s. 229-242.
- Roszkowska E., *Austriackie środowiska wojskowe a powstanie i rozwój narciarstwa w Galicji*, „Historia Turystyki”, 2008, nr 19, s. 75-90.
- Roth J., *Marsz Radetzky’ego*, Budapeszt 2015.
- Różańska-Kozieł I., *Zakłady Poprawcze i Schroniska dla Nieletnich*, tekst pod adresem: <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich> [dostęp: 20.01.2021 r.]
- Rulka M., *Problem niskiej frekwencji w wyborach do Parlamentu Europejskiego – przyczyny i sposoby jej zwiększenia*, „Przegląd Politologiczny”, 2010, nr 1, s. 117-124.
- Rzeczowska E., *Bogu, Polsce bliżnim. Tajne organizacje harcerskie w Polsce w latach 1944-1956*, Lublin 2014.
- Sadowska K., *Organizacje pozarządowe w Polsce okresu przełomu*, [w:] *Partycypacja obywatelska w życiu społeczności lokalnej. Stan, bariery, rekomendacje*, pod red. G. Prawelskiej-Skrzypek, Kraków 1996, s. 81-93.
- Sadowski F., *Młodzież i jej świat*, Warszawa 2020.
- Sakowicz I., *Prasa londyńska wobec reform Aleksandra II w Rosji*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, 2001, nr 7, s. 23-35.
- Sakowicz T., *Duchowość więźniów*, [w:] *Małe miasta: duchowość pozakanoniczna*, pod red. M. Zemły, Białystok 2020, s. 421-450.

- Sakowicz T., *Meandry socjalizacji i wychowania wobec „nieprzewidywalnej” zmiany społecznej*, [w:] *Trzeźwość i uzależnienia jako wyzwanie duszpasterskie i pedagogiczne*, pod red. K. Linowskiego i M. Jędrzejki, Radom 2012, s. 97-116.
- Salmonowicz S., *Ruch narodowy na Pomorzu wobec zaborcy w XIX wieku*, „Zapiski Historyczne”, 2012, t. LXXVII, z. 1, s. 147-156.
- Salmonowicz T., *Wizerunek kodeksu: Constitutio Criminalis Carolina*, „Roczniki Nauk Prawnych”, 2003, vol. 13, nr 1, s. 53-65.
- Samelak O., „*Młodzi bez przyszłości?*” – poszukiwanie skutecznego lekarstwa na bezrobocie wśród młodzieży, „Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny”, 2012, nr 4, s. 34-47.
- Samoraj M., *Edukacja wielokulturowa na rozdrożu*, „Przyszłość. Świat-Europa-Polska”, 2014, nr 1, s. 119-121.
- Sant E., Davies I., Pashby K., Shultz L., *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*, New York 2018.
- Savicka A., Juknevičius S., *From restitution to innovation: Volunteering in Post-Communist Countries*, [w:] *The values of volunteering: cross-cultural perspectives*, pod red. P. Dekkera i L. Halmana, New York 2012, s. 127-142.
- Sciarrino E., *Schools, Teachers, and Patrons in Mid-Republican Rome*, [w:] *A Companion to Ancient Education*, pod red. W.M. Bloomera, Hoboken, NJ, 2015, s. 226-239.
- Scott J.C., *Jak udomowiono człowieka*, Warszawa 2020.
- Seniów A., *Językowa kreacja życia dzieci wiejskich w wybranych nowelach Elizy Orzeszkowej*, „Studia Językoznawcze”, 2009, nr 8, s. 125-141.
- Sepkowski A., *Globalizm: wizje i projekty państwa globalnego*, „Athenerum. Polskie Studia Politologiczne”, 2019, nr 62, s. 127-145.
- Shawwyer K., *Od Auschwitz do Ameryki. Niezwykła historia polskiego pływaka*, Poznań 2019.
- Siatkowska E., *Historyczne powieści Henryka Sienkiewicza w ocenie współczesnych i ich wartość poznawcza*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, 2016, nr 50, s. 133-139.
- Siellawa-Kolbowska K.E., *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Streszczenie raportu z badań*, [w:] *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce*, pod red. A. Łady i J. Ćwiek-Karpowicza, Warszawa 2008, s. 1-6.

- Siemionow J., *Kształcenie resocjalizujące – specyfika i znaczenie procesu edukacji nieletnich niedostosowanych społecznie*, „Resocjalizacja Polska”, 2013, nr 4, s. 103-111.
- Sikora A., *Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą, MAMO!”*, Warszawa 2013..
- Sikorski J., *Metody nauczania kształtujące samodzielność poznawczą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica”, 2015, nr 5, s. 67-78.
- Sikorski T., *Harcerze w wojnie polsko-bolszewickiej*, Warszawa 2020.
- Simlat M., *Edukacja obywatelska jako kształtowanie kompetencji obywatelskich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 1996.
- Simonides D., *Więź regionalna a „mała ojczyzna”*, „Studia Etnograficzne i Antropologiczne”, 1999, nr 2, s. 65-75.
- Sitarz M., *Obowiązki rodziny zastępczej a katolicka nauka społeczna*, „Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie”, 2019, t. XII, nr 1, s. 237-247.
- Siuda P., *Homogenizacja i amerykańizacja globalnej popkultury*, „Kultura – Historia – Globalizacja”, 2011, nr 10, s. 185-197.
- Skarżyńska K., *Nacjonalizm, patriotyzm a relacje międzynarodowe*, [w:] *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*, pod red. K. Skarżyńskiej, Warszawa 2005, s. 272-305.
- Skibiński F., *Ułańska młodość 1917-1939*, Warszawa 1989.
- Skinder N.W., *Personalizm Jana Pawła II – środkiem zaradczym na obecny kryzys cywilizacji*, [w:] *Postawy proekologiczne u progu XXI wieku. Materiały VII Sympozjum w Proekologicznego*, pod red. N.W. Skinder, Sułów, 2005, s. 21-23.
- Skoczylas Ł., *Patriotyzm konsumencki: próba spojrzenia socjologicznego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 2013, z. 4, s. 215-225.
- Skrzydlewski P., *Globalizm a naturalne kręgi ludzkiego życia*, „Człowiek w Kulturze”, 2013, nr 23, s. 161-208.
- Słowik-Wilczyński M., *Kształtowanie się instytucji resocjalizacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci i młodzieży w Europie od XVI do XX wieku (zarys historyczny)*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, 2003, t. XIV, s. 161-186.
- Snopko J., *Udział członków „Sokoła” w zbrojnej walce o niepodległość Polski (1914-1919)*, „Niepodległość i Pamięć”, 2008, nr 15, s. 39-52.

- Sobczak M., *Ekonomiczny aspekt antysemityzmu narodowej demokracji w jej walce o państwo narodowe w latach trzydziestych II RP*, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Studia Humanistyczne”, 2006, nr 10, s. 64-85.
- Sobczak M., *Opresyjna lub porządkująca funkcja prawa. Karla Poppera i Erica Voegelina interpretacja Platońskiego projektu polis*, „Studia Gdańskie”, 2016, nr 38, s. 179-200.
- Sokolewicz Z., *Obywatelstwo a narodowość*, „Biuletyn Centrum Europejskiego Uniwersytetu Warszawskiego”, 1994, nr 4, s. 5-15.
- Sokołowicz M., *Galicyjski raj utracony. Wielokulturowa wizja Galicji przełomu wieków w pismach Josepha Rotha*, „Galicja. Studia i Materiały”, 2016, nr 2, s. 269-283.
- Sokołowska J., *System pedagogiczny Makarenki w kontekście założeń współczesnej pedagogiki ulicy*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2017, nr 4, s. 62-68.
- Solak J., *Etnocentryzm polski i rumuński w „Europie ojczyzn”*, „Rocznik Integracji Europejskiej”, 2009, nr 3, s. 241-254.
- Solarczyk-Szwec H., *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, „Rocznik Andragogiczny”, 2007, s. 174-187.
- Solińska M., *Co to jest powieść pensjonarska?*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace literackie”, 2003, nr 49, s. 197-211.
- Soniewicka M., *Tragedia patriotyzmu – problem konfliktu cnót liberalnych na poziomie globalnym*, „Etyka Praktyczna”, 2012, nr 3, s. 24-40.
- Sosnowska E., *Analiza nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, „Prace Naukowe Akademii Jana Długosza. Pedagogika”, 2010, nr 19, s. 271-281.
- Sowińska D., *Warszawa i Lublin jako główne ośrodki obywatelskiego wymiaru sprawiedliwości w Królestwie Polskim w 1915 r.*, „Historia i Świat”, 2015, nr 4, s. 305-336.
- Spaulenok J., *Ogólnopolski Konkurs Literacki „Ścieżki mojego świata”*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich*, pod red. M. Bernasiewicza i M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2008, s. 130-139.
- Sprutta J., *Idea kalokagatii w starogreckim wychowaniu*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 3-4, s. 13-20.
- Sprutta J., *Przestępczość nieletnich w Polsce nowożytnej (XVI-XVIII wiek)*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2016, nr 1, s. 29-39.

- Sprys Z.J., *Jędrzej Moraczewski – współinicjator pracy organicznej w Wielkopolsce*, „Słupskie Studia Historyczne”, 2004, nr 11, s. 67-87.
- Spyra Z., Witczak O., *Marketing mobilny w budowaniu wartości dla pokolenia Y na rynku turystycznym*, „Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych”, 2018, nr 1, s. 57-80.
- Stanik J.M., *Rodzaje popełnionych przestępstw a różnice osobowościowe ich sprawców*, „Archiwum Kryminologii”, 2008, nr 29-30, s. 193-202.
- Stańdo-Kawecka B., *Odpowiedzialność karna nieletnich a nowy kodeks karny*, „Palestra”, 1998, nr 42, s. 18-23.
- Starego K., *Od politycznych żądań do politycznych rozważań – podstawy edukacji demokratycznej*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław 2014, s. 49-70.
- Startek M., *Wybrane aspekty regulacji podatkowych we wskazanych krajach Europy jako potencjalny czynnik wpływający na emigrację*, „Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia”, 2014, nr 68, s. 153-162.
- Stec Ł., *Utopijna koncepcja nazistowskiej edukacji na przykładzie Hitlerjugend*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. III, pod red. K. Reymana i R. Włodarczyka, Wrocław 2019, s. 152-162.
- Stefaniak R., *Harcerstwo polskie w państwie rosyjskim*, „Історичний архів”, 2010, nr 5, s. 64-66.
- Stefańczyk A.P., *Pater Familias*, „Człowiek w Kulturze”, 2011/2012, nr 22, s. 207-227.
- Steinbach P., *Opór w stuleciu dyktatur – coś więcej niż nonkonformizm*, [w:] *Krzyżowa jako miejsce dialogu polsko-niemieckiego. Szanse na europejską narrację*, pod red. W. Czachura i A. Franke, Frankfurt nad Odrą 2013, s. 72-79.
- Stiglitz J.E., *Globalizacja*, Warszawa 2004.
- Stolarczyk M., *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych (po wprowadzeniu reformy oświatowej z 1932 roku)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, t. XXXVII, z. 3, s. 215-235.
- Stołowski T., *Z doświadczeń psychologa diagnosty Zakładu Poprawczego i Schroniska dla Nieletnich*, „Chowanna”, 2006, nr 27, s. 38-42.
- Stott D.W., *Niedostosowanie społeczne*, [w:] *Niedostosowanie społeczne*, pod red. J. Konopnickiego, Warszawa 1971, s. 19-20.

Stradowska M., Słapczyński T., *Przymusowe leczenie osób chorych psychicznie i uzależnionych – perspektywa prawno-psychologiczna*, „Przegląd Prawno-Ekonomiczny”, 2018, nr 42, s. 307-322.

Straś-Romanowska M., *Badania ilościowe vs jakościowe – pytanie o tożsamość psychologii*, „Roczniki Psychologiczne”, 2010, nr 13, s. 97-105.

Strękowski S., *Odpowiedzialność rodziców chrześcijańskich za moralno-religijne wychowanie dzieci w I-II wieku*, „Civitas et Lex”, 2016, nr 4, s. 57-66.

Strzembosz A., *Rozmiary recydywy nieletnich w świetle badania akt spraw umorzonych*, „Państwo i Prawo”, 1967, nr 8-9, s. 47-59

Surdacki M., *Kościelna opieka społeczna w wielkopolskiej części diecezji poznańskiej w okresie potrydenckim*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1989, t. XVI-XVII, n 1, s. 53-68.

Sygn. DPPI-WPPiP.4010.215.2017.MS

Sygn. XI.800.3.2017.AM

Synak B., *Społeczno-kulturowe aspekty edukacji regionalnej*, [w:] *Społeczeństwo. Demokracja. Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej*, pod red. K. Marzec-Holki, Bydgoszcz 2000, s. 47-54.

Syryjczyk J., *Stan wyższej konieczności w prawie karnym kanonicznym*, „Prawo Kanoniczne: kwartalnik prawno-historyczny”, 1982, nr 25, s. 281-299.

Szafrńska E., Szafrński J., *Konsumpcja a przestępczość nieletnich*, „Journal of Modern Sciences. Health Sciences”, 2012, no 5, p. 7-13.

Szafrńska K., *Usamodzielnianie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, „Resocjalizacja Polska”, 2016, nr 12, s. 59-75.

Szafrńska K., *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2019, nr 11, s. 461-475.

Szarkowska A., *Dziecko w kontekście historycznym*, „Przegląd Oświatowy”, 2005, nr 11, s. 107-122.

Szczepański M.S., *Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna, Społeczności pogranicza: wielokulturowość, edukacja*, pod red. T. Lewowickiego i B. Grabowskiej, Cieszyn 1996, s. 157-175.

Szczęch B., Rostek I., *The Tolerance of Young, Well-Educated Poles*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2016, nr 4, s. 177-192.

Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja*, t. I, pod red. B. Urban i J. Stanik, Warszawa 2007, s. 263-270.

Szeląg J., *Jan Paweł II o wolontariacie*, „Pedagogika Katolicka”, 2012, nr 2, s. 164-169.

- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1998.
- Szewczyk I., *Opieka nad dzieckiem przestępczym na ziemiach polskich w XIX wieku*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2005, nt. XXXIII, z. 2, s. 85-102.
- Szluz B., „*Nadszedł czas na działanie?*” – aktywność społeczna młodzieży w ramach wolontariatu, „Youth Policy: Problems and Prospects”, 2015, nr 6, s. 197-202.
- Szpietowski M., *Naród i wychowanie w myśli Romana Dmowskiego*, „Niepodległość i Pamięć”, 2005, nr 12, s. 149-154.
- Sztobryn S., *Demokracja – patriotyzm – wychowanie dla pokoju w pedagogice kultury Sergiusza Hessena*, „Pedagogika Filozoficzna”, 2008, nr 1, s. 64-72.
- Sztobryn, S., *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria: Pedagogika”, 2015, t. II, s. 91-100.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1999, s. 19.
- Szulist J., *Dobra materialne w służbie człowiekowi: teologiczna interpretacja funkcji gospodarczej rodziny*, „Studia Warmińskie”, 2011, nr 48, s. 197-210
- Szwast M., Wiśniewska K., Wolny M., *Dzieci „po drugiej stronie muru”. Raport z monitoringu placówek dla nieletnich*, Warszawa 2014.
- Szybiak I., *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980, s. 148-75.
- Szymanowski T., *Recydywa w Polsce. Zagadnienia prawa karnego, kryminologii i polityki karnej*, Warszawa 2010.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012.
- Szymański L., *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815-1915*, Wrocław 1983.
- Szymański W., *Świat i Polska wobec wyzwań*, Warszawa 2015.
- 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 Jana Pawła II*, pod red. J. Mazura, Kraków 2016, s. 311-328.
- Szymków K., *Instytucja stałych opiekunów sądowych 1919-1929*, „Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis”, 2018, vol. 7, s. 61-82.
- Szymoń J., *Postawy społeczne a religijność*, „Roczniki Psychologiczne”, 2002, t. V, s. 181-193.

- Śleszyńska-Świdarska A., *Zachowania polskich konsumentów w warunkach globalnego kryzysu gospodarczego*, praca doktorska na Uniwersytecie w Białymstoku pod kier. dr hab. J. Borowskiego, Białystok 2017, s. 53-54.
- Śliwa S., *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Opole 2013.
- Śliz A., *Polska Bratnia Pomoc – Polish Assistance Inc., Socjologiczne studium monograficzne*, Opole 2001, s. 22-30.
- Śliz A., *Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival caravan czy wielokulturowe street party?* „Studia Socjologiczne”, 2011, nr 4, s. 7-25.
- Ślusarczyk J.M., *Horyzonty geograficzne starożytnych turystów greckich*, „Turystyka Kulturowa”, 2017, nr 4, s. 42-58.
- Śpica P., *Kierunki działalności edukacyjnej organizacji polskich w Prusach Zachodnich na przełomie XIX i XX wieku*, „Studia Pedagogica Ignatiana”, 2016, z. 19, nr 2, s. 171-191.
- św. Jana Pawła II, pod red. Jan Mazur, Kraków 2016, s. 311–328.
- Świder W., *Patriotyzm konsumencki – oddolna inicjatywa odbudowy kapitału polskiego*, „Pieniądze i Więź”, 2016, nr 1, s. 7-16.
- Świątek A., Wójtowicz B., *Innowacje w kształceniu wielokulturowym, na przykładzie edukacji romskiej mniejszości etnicznej w Polsce*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica”, 2015, nr 9, s. 155-172.
- Tasak A., *Kategoria dobra wspólnego jako podstawa dobrego państwa w refleksji polskich środowisk katolickich*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica”, 2014, nr 13, s. 43-61.
- Tazbir J., *Przemiany polskiego patriotyzmu*, „Nauka”, 2004, nr 1, s. 47-53.
- Teterycz-Puzio A., *Dziecko i dzieciństwo w świetle wybranych źródeł narracyjnych (do XIV w.)*, „Studia Gdańskie”, 2011, nr 28, s. 257-276.
- The System of Education in Poland*, Eurydice 2018.
- Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XIII, tłum. P. Bełch, Londyn 1986.
- Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. XX, tłum. F.W. Bednarski, Londyn 1986.
- Tracz M., *Przedmiot podstawy przedsiębiorczości w opinii uczniów i nauczycieli – studium porównawcze*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, 2015, nr 11, s. 391-400.
- Trojan S.S., *Świat po zimnej wojnie: Zasady ewolucji współczesnego porządku międzynarodowego*, Lublin 2014.

- Trzepizur J., *Odmiany wolności w ujęciu Johna Locke'a*, „Roczniki Filozoficzne”, 2012, nr 2, s. 25-45.
- Trzęsiok J., *Spółeczeństwo obywatelskie – analiza świadomości i postaw Polaków z wykorzystaniem wielowymiarowych metod statystycznych*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2018, nr 508, s. 217-226.
- Tsirigotis K., Lewik-Tsirigotis E., Baster B., *Nieletni (jako) sprawca czynu zabronionego*, „Pedagogika Rodziny”, 2012, nr 2, s. 73-92.
- Tulejski T., *Behemot przeciwko Lewiatanowi – Thomas Hobbes o naturze rebelii*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, 2019, nr 1, s. 19-49.
- Tytko M.M., *Edukacja patriotyczna i obywatelska a naród i religia (pedagogika kultury narodowej)*, „Pedagogika Katolicka”, 2017, nr 21, s. 31-41.
- Tytko M.M., *Wychowanie patriotyczne w Polsce współczesnej*, „Pedagogia Ojcostwa”, 2015, nr 1, s. 75-114.
- Urban S., *Lojalność i konsumencki patriotyzm a działalność przemysłu mięsnego*, „Gospodarka Mięsna”, 2011, nr 63, s. 22-24.
- Urbańska M., *Możliwości oddziaływania na postawy patriotyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 1980, z. 6, s. 141-159.
- Varga E.L., *Ochotnicy węgierscy w Wojsku Polskim w latach 1919-1920*, „Niepodległość i Pamięć”, 2010, nr 32, s. 75-83.
- Veugelers W., *Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands*, „Revista de Educación”, 2011, nr 4, s. 209-224.
- Veyne P., *Cesarstwo Rzymskie*, [w:] *Historia życia prywatnego t. I*, pod red. P. Veyne, Warszawa 1998, s. 30-32.
- Wach T., Włodarczyk-Dziadosz A., *Znaczenie wybranych okoliczności diagnostycznych dla projektowania procesu resocjalizacji nieletnich sprawców czynów zabronionych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2012, t. XL, nr 3, s. 143-165.
- Wagner B., *Strategia wychowawcza PRL*, Warszawa 2018.
- Waingertner P., *Ekspozytury i wpływy Związku Młodzieży Polskiej „Zet” w okresie zaborów (1886-1914)*, „Przegląd Nauk Historycznych”, 2017, nr 1, s. 137-165.
- Walancik M., *Symbole wielokulturowości w przestrzeni publicznej na rzecz przeciwdziałania nietolerancji*, „Studia Edukacyjne”, 2020, nr 56, s. 111-127.

- Walasek S., *Kształtowanie postaw patriotycznych w polskich rodzinach na przełomie XIX i XX wieku. Wstępne wyniki badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, 1996, z. 28, s. 131-139.
- Walat W., Warzocha T., *Podręczniki szkolne w Galicji w II połowie XIX i na początku XX wieku w świetle prac Komisji Podręczników Szkolnych przy Radzie Szkolnej Krajowej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr spec. 1, s. 45-62.
- Walczakiewicz F., *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka Historia Kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898.
- Waluś R., *Instrumenty prawne stosowane w przypadkach przestępczości nieletnich*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2015, nr 10, s. 65-76.
- Warren A., *Citizens of the Empire: Baden-Powell, Scouts and Guides, and an imperial ideal*, [w:] *Imperialism and Popular Culture*, pod red. J.M. MacKenzie, Manchester 1986
- Wąsik-Linder M., *Inscenizowanie bohaterów. Teatry ludowe i kult bohaterów na przełomie XIX i XX wieku*, „Prace Literaturoznawcze”, 2019, nr 7, s. 311-320.
- Weddelling H.L., *The European Colonial Empires: 1815-1919*, New York, NY, 2004.
- Weir W., *Lancasterowie i Yorkowie. Wojna dwóch róż*, Kraków 2013.
- Weiss K-D., *Workmanship: Filozofia pracy i praktyka projektowa 2000-2010*, Bazylea 2010.
- Wesołowska E.A., *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*, Warszawa, 1989.
- Whitehead A.N., *Przygody idei*, Warszawa 2021.
- Wielgosz Ł., *Trzy ujęcia polaryzacji politycznej*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, 2020, t. XXVIII, s. 32-52.
- Więsik A., *Internat – dusza placówki w Falenicy*, [w:] *Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy dla Dziewcząt w Falenicy 1959-2014. Monografia placówki*, pod red. T. Gracy i K. Drziurzyńskiego, Józefów 2014, s. 42-43.
- Wilczyński P.L., *Miejsca potencjalnych konfliktów etnicznych w Europie*, „Przegląd Geopolityczny”, 2017, nr 20, s. 28-52.
- Wilk M., *Zalety i szanse wykorzystania animaloterapii w resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2014, t. XXXIII, s. 201-219.
- Wiłkomirska A., *Wiedza obywatelska młodzieży w Polsce i na świecie – komunikat z badań międzynarodowych*, „Forum Oświatowe”, 2011, nr 1, s. 59-69.
- Winiarczyk A., *Migracje zarobkowe jedną z przyczyn niepełności rodziny*, „Pedagogika Rodziny”, 2011, nr 2, s. 71-80.

- Winiarz A., *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807-1831)*, Lublin 2002.
- Winkelman J.M., *Citizenship education and American nationalism*, Chapel Hill 2007.
- Witeska A., *Grupy latynoskie w USA. Analiza porównawcza procesów asymilacji strukturalnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K – Politologia”, 2005, nr 12, s. 25-39.
- Witkowska H., Dobrzyńska-Rybicka L., *Obywatelstwo jako podstawa życia zbiorowego w odrodzonej Polsce*, Poznań 1932.
- Witkowska H., *Nauka obywatelstwa. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich, szkół zawodowych i uniwersytetów powszechnych*, Warszawa 1919.
- Witkowski W., *Sądownictwo administracyjne w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim, 1807-1867*, Warszawa 1984.
- Wituch T., *Zjednoczenie Włoch*, Warszawa 1987.
- Wizner A.E., *Potrzeby jako źródło egzystencji człowieka*, „Humanitarian Corpus”, 2018, nr 16, s. 17-25.
- Wlazło S., *Patriotyzm jako jedna z dróg do świętości w świetle życia i pism św. Rafała Kalinowskiego*, „Teologia i Moralność”, 2018, vol. XIII, nr 2, s. 283-298.
- Włodarczyk K., *Globalizacja a patriotyzm ekonomiczny polskich konsumentów*, „Studia Ekonomiczne”, 2015, nr 214, s. 64-75.
- Włodarczyk-Madejska J., *Stosowanie środka wychowawczego w postaci umieszczenia w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz środka poprawczego przez sądy rodzinne i nieletnich w świetle danych statystycznych i badań aktowych*, Warszawa 2016, s. 60-61, 69, 72, 90-91.
- Włodarek J., *Funkcja selekcyjna Izby Dziecka Milicji Obywatelskiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1967, nr 4, s. 237-257.
- Włodarek J., *Model systemu wychowawczego zakładu poprawczego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1973, nr 3, s. 259-275.
- Wojniak J., *Ewolucja krajowych i międzynarodowych unormowań w zakresie ochrony praw dziecka w XIX i XX w.*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2012, t. LXV, s. 5-18.
- Wolak M., *Stanisław Jachowicz – bajkopisarz, pedagog i opiekun*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1995, t. XXIII, z. 2, s. 67-76.

- Wolny M., Wiśniewska K., *Międzynarodowe standardy postępowania w sprawach nieletnich*, [w:] *Rzetelność postępowania w sprawach nieletnich*, pod red. M. Szwasta, K. Wiśniewskiej i M. Wolnego, Warszawa 2014, s. 13-18.
- Wolter E., *Z badań nad problematyką chrześcijańskiego wychowania młodzieży przez sport*, „Forum Pedagogiczne”, 2018, nr 2, s. 411-314.
- Wołyniec-Kurkowska E., *Indywidualizacja oddziaływań resocjalizacyjnych skierowanych do młodzieży nieprzystosowanej społecznie – w stronę skutecznej readaptacji społecznej prowadzonej przez Departament Probacji do spraw Nieletnich w Nowym Yorku*, „Resocjalizacja Polska”, 2018, nr 16, s. 177-192.
- Wosik-Kawała D., *Dziecko wychowywane w rodzinie zastępczej*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, nr 1, s. 271-299.
- Woźniak W., *Profil psychospołeczny wychowanków zakładów poprawczych w kontekście programowania oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Fides et Ratio”, 2019, t. XXXVII, nr 1, s. 430-440.
- Woźniakowska-Fajst D., *Nieletnie dziewczęta 10 lat później – badania katamnesticzne*, „Archiwum Kryminologii”, 2011, t. XXXIII, s. 163-195.
- Woźniakowska-Fajst D., *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?*, Warszawa 2010.
- Woźny D., *Uwarunkowania zachowań młodych konsumentów na rynku mebli*, praca doktorska na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu pod kier. prof. dr hab. E. Ratajczak, Poznań 2012.
- Wróbel S., *Pomiędzy obywatelem a niewolnikiem. Dwa komentarze z zakresu historii filozofii*, „Zoon Politikon”, 2010, nr 1, s. 49-63.
- Wróblewska U., *Polityka oświatowa państwa polskiego wobec mniejszości narodowych, grup etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Kresy Wschodnie w II RP*, „Nauka”, 2011, nr 2, s. 109-124.
- Wróblewski J., *Ocalałe książki z bibliotek Towarzystwa Czytelni Ludowych na Warmii i Mazurach*, [w:] „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, 1992, nr 3-4, s. 351-360.
- Zabłocka M., *Nadawanie obywatelstwa rzymskiego*, „Prawo Kanoniczne”, 1993, nr 36, s. 215-222.
- Zabrocki D., *Geneza i funkcjonowanie ośrodka kuratorskiego w Miastku*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji”, 2012, nr 19, s. 183-192.
- Zahorska M., *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji*, [w:] *Reformy społeczne. Bilans dekady*, pod red. M. Rymszy, Warszawa 2004, s. 153-193.

- Zajac J., *Teorie migracyjne i autochtoniczne: problemy etniczne prehistorycznej Italii: z ekskursem o tzw. Ilirach*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Historia”, 1996, nr 29, s. 21-35.
- Załączny J., *Tradycje patriotyczne w życiu odradzającej się Rzeczypospolitej*, „Niepodległość i Pamięć”, 2010, nr 31, s. 65-70.
- Załęski P., *Spółczesność polska według Solidarności i PZPR*, [w:] *Rozdroża praktyki i idei społeczeństwa obywatelskiego*, pod red. A. Kościańskiego i P. Misztala, Warszawa 2011, s. 17-47.
- Zamojska E., *Konstrukcja Innego/Innej w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy* pod red. Chmura-Rutkowska I. i in., Warszawa 2016, s. 261.
- Zamorzanka A.Z., *uczone kobiety w dobie przedchrześcijańskiej (poetki, filozofki, lekarki, alchemiczki)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2015, nr 1, s. 11-46.
- Zaorska M., *Paradygmatyczny pultanizm współczesnej pedagogiki specjalnej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2015, nr 20, s. 171-182.
- Zaremba K., *Charakterystyka nieprzystosowania społecznego młodzieży podświadomej*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, 2015, nr 27, s. 7-37.
- Zaremba M., *Powojenne paniki wojenne: Polska 1945-1980*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2019, nr 63, s. 61-97.
- Zarychta S., *Broń jądrowa w kształtowaniu bezpieczeństwa 1945-2015*, Warszawa 2016.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2010.
- Zawistowski A., *Zbrodnia Katyńska w edukacji formalnej i nieformalnej w okresie III RP. Próba zarysu, Zbrodnia Katyńska. W kręgu prawdy i kłamstwa*, pod red. S. Kalbarczyka, Warszawa 2010, s. 171-184.
- Zellma A., *Kompetencje nauczyciela wiedzy o społeczeństwie jako warunek skutecznej edukacji obywatelskiej*, „Studia Redemptorystowskie”, 2014, nr 12, s. 495-505.
- Zellma A., Wiszowaty E., *Współpraca szkoły z Policją w zakresie przeciwdziałania demoralizacji młodzieży*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie”, 2011, nr 16, s. 127-144.
- Zemło M., *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne”, 1996, nr 1, s. 135-154.
- Zientara B., *Struktury narodowe średniowiecza. Próba analizy terminologii przedkapitalistycznych form świadomości narodowej*, „Kwartalnik Historyczny”, 1977, nr 2, s. 287-311.

- Zięba A.A., *Polacy galicyjscy, czy Polacy w Galicji – refleksje na temat przeobrażeń tożsamości polskiej w zaborze austriackim*, „Prace Historyczne”, 2016, nr 16, s. 215-232.
- Zimniak S., *Powstanie i rozwój struktur Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, 2005, nr 22, s. 7-34.
- Zimoch-Piaskowska I., *Arteterapia jako metoda twórczej resocjalizacji w pracy ośrodka kuratorskiego*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 2019, t. XXVIII, s. 151-167.
- Zinkiewicz B., *Praca jako środek resocjalizacji nieletnich w historycznych i współczesnych instytucjach poprawczych*, „Studia Prawnicze: rozprawy i materiały”, 2019, nr 24, s. 151-168.
- Ziółek E.M., *Religijny aspekt uroczystości patriotycznych u progu Księstwa Warszawskiego XI 1806-IV 1807 (w świetle relacji prasy warszawskiej)*, „Roczniki Humanistyczne”, 2007, nr 2, s. 9-22.
- Ziółkowski M., *O różnorodności teraźniejszości. Pomiędzy tradycją, spuścizną socjalizmu, nowoczesnością i ponowoczesnością*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1997, nr 4, s. 9-48.
- Ziółkowski P., *Aktywność obywatelska młodzieży i seniorów na rzecz rozwoju regionalnego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy”, 2018, t. XXXII, nr 2, s. 211-227.
- Ziółkowski P., *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, Bydgoszcz 2014.
- Zwolak E., *Postapokaliptyczna wizja nuklearnej zagłady w powieści Nevila Shute'a „Ostatni brzeg”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF”, 2016, nr 2, s. 101-112.
- Zwoliński A., *Praca i płaca jako temat nauczania Kościoła*, „Studia Socialia Cracoviensia”, 2013, nr 5, s. 31-49.
- Zwoliński A., *Wychowanie do patriotyzmu*, „Labor et Educatio”, 2015, nr 3, s. 355-375.
- Zwolski E., *Ruchy wolnościowe na Peloponezie w pierwszej połowie V wieku przed Chrystusem*, „Roczniki Humanistyczne”, 1964, nr 2, s. 195-214.
- Żeber-Dzikowska I., *Wpływ subkultury na proces resocjalizacji*, „Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne”
- Żebrowski P.T., *Symbol of Symmetrical Development: The Reception of the YMCS in Poland*, „The International Journal of the History of Sport”, 1991, vol. 8, iss. 1, p. 96-110.
- Żerkowska-Balas M., Zaremba M., *Partycypacja nowych wyborców*, Warszawa 2016.

Żołądz-Strzelczyk D., *Szkoły w Wielkopolsce – od średniowiecznych początków do reform Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2010.

Żukowski R., *Rycerstwo polskie X-XV w.*, Warszawa 1999.

Н. Н. Дурова, *От кадета до генерала: Повседневная жизнь русского офицера в конце XVIII – первой половине XIX века*, Moskwa 2010, s. 36

Netografia

Anna Mucha o patriotyzmie. *To może cię zdziwić*, dostępne w serwisie informacyjnym Fakt24 pod adresem: <https://www.fakt.pl/kobieta/plotki/czym-dla-anny-muchy-jest-patriotyzm/s6twzqs> [dostęp: 21.09.2020 r.]

Chalcarz T., Kulig M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Tarnów 2017, dokument dostępny pod adresem: <http://szulakiewicz.pl/zaklad/wp-content/uploads/2017/05/Metody-tw%C3%B3rczej-resocjalizacji.pdf> [dostęp: 03.03.2021 r.]

Chojnacki A., *Wolontariat w Polsce*, 2012, dostęp pod adresem: <https://zwierciadlo.pl/psychologia/relacje-spoleczne/wolontariat-w-polsce> [dostęp: 28.12.2020 r.]

Cieśla J., *Jak naprawić szkołę po „reformie” PiS? Sprawdzamy programy wyborcze*, dostęp pod adresem: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1926688,1,jak-naprawic-szkole-po-reformie-pis-sprawdzamy-programy-wyborcze.read> [dostęp: 13.12.2020 r.]

Feldman J., *Antagonizm polsko-niemiecki w dziejach*, Toruń 1934, dostęp pod adresem: <http://bibliotekacyfrowa.eu/dlibra/plain-content?id=37766> [dostęp: 16.09.2020 r.].

Grotkowski M., *Trzeci sektor w Polsce – rola i zagrożenia płynące z wypełniania funkcji i zadań administracji publicznej*, dostęp pod adresem: http://www.fsap.pl/documents/publications/Trzeci_sektor.pdf [dostęp: 23.12.2020 r.].

Gubernat B., *Ośrodek dla nieletnich przestępców w Łańcucie do likwidacji*, informacje ze strony: <https://nowiny24.pl/osrodek-dla-nieletnich-przestepcow-w-lancucie-do-likwidacji/ar/6137893> [dostęp: 15.03.2021 r.]

Jakimiuk J. i in., *Program profilaktyczny Schroniska dla Nieletnich w Dominowie na rok szkolny 2015/2016*, dostęp pod adresem: <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/program-profilaktyczny.pdf> [dostęp: 23.03.2021 r.].

Jan Paweł II, *Przemówienie w ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury*, [w:] *O wychowaniu. Wybrane teksty nauczania bł. Jana Pawła II*, [w:] *Wyjątki nauczania bł. Jana Pawła II o*

wychowaniu /dla szkół/, dostęp pod adresem: https://diecezja.waw.pl/pliki/2308_6.pdf [dostęp: 11.01.2021 r.]

Kasprzak K., *Wolontariat jako jednak z metod resocjalizacji*, dostęp pod adresem: <http://mow.powiat.koszalin.pl/przyklady/publikacje/kk.pdf> [dostęp: 24.03.2021 r.]

Konarski S., *De viro honesto et bono cive...*, dostęp w serwisie RCIN.org.pl pod adresem: <https://rcin.org.pl/dlibra/publication/60087/edition/42788/content> [dostęp: 09.09.2020]

Konferencji *Polski Petersburg – historia i pamięć* w Sankt Petersburgu w dniach 10-14.04.2013 r., dostęp po adresem: http://www.polskipetersburg.pl/images/upload/biblioteka/Polacy_na_petersburskich_uczelniach_wojskowych_Mariusz_Kulik.pdf [dostęp: 12.08.2020 r.]

Leszczyńska J., *Rodziny zastępcze dla niepełnosprawnych dzieci*, dostęp pod adresem: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1651862,1,rodziny-zastepcze-dla-niepelnosprawnych-dzieci.read> [dostęp: 22.02.2021 r.]

Michalak B., *Czy młodzi Polacy głosują w wyborach do Parlamentu Europejskiego?*, dostęp pod adresem: <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2618> [dostęp: 23.12.2020 r.]

Motow I., *Perspektywa skutecznej resocjalizacji nieletnich. Możliwości i bariery*, dokument dostępny pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3306> [dostęp: 808.03.2021 r.]

Pilawski K., *W Polsce nie było komunizmu – rozmowa z prof. Andrzejem Walickim*, dostęp pod adresem: <https://www.tygodnikprzeglad.pl/polsce-nie-bylo-komunizmu/> [10.12.2020 r.]

Poprawa wizerunku i odbioru społecznego młodzieży z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich – ogłoszenie końcowe, dostęp pod adresem: <https://www.arch.ms.gov.pl/pl/o-ministerstwie/projekty-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/poprawa-wizerunku-i-odbioru-spolecznego-mlodziezy--z-zakladow-poprawczych-i-schronisk-dla-nieletnich/> [dostęp: 24.03.2021 r.].

Program edukacji kulturowej „Blżej sztuki, bliżej piękna”, dostęp pod adresem: https://www.arch.ms.gov.pl/Data/Files/_public/zp-sdn/dobre-praktyki/060.pdf [dostęp: 24.03.2021 r.]

Przeciwdziałanie przez sport agresji i patologii wśród młodzieży, dostęp pod adresem: <https://msit.gov.pl/pl/aktualnosci/5287,Przeciwdzialanie-poprzez-sport-agresji-i-patologii-wsrod-dzieci-i-mlodziezy.html> [dostęp: 24.03.2021 r.]

Rodziny zastępcze, dokument dostępny pod adresem: http://pcpr-tomaszow.pl/images/dokumenty/rodziny-zast-usamodz/rodziny_zastepcze_2017.pdf [dostęp: 22.02.2021 r.]

sondaż CBOS dla Onet.pl, <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/polacy-w-wiekszosci-czuja-sie-patriotami-dlaczego/ywl0mp8> [dostęp: 19.09.2020 r.]

Sosabowski S., *Wychowanie żołnierza-obywatela. Podręcznik dla dowódców pododdziałów uzgodniony z „Instrukcją o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku”*, Warszawa 1931. Podręcznik dostępny jest w Internecie na stronie Centralnej Biblioteki Wojskowej pod adresem: http://zbrojownia.cbw.wp.mil.pl:8080/Content/1390/254800_INW_254800.pdf [dostęp: 17.09.2020 r.]

Sport jako element procesu resocjalizacji, dostęp pod adresem: <https://www.msit.gov.pl/pl/aktualnosci/6735,Sport-jako-element-procesu-resocjalizacji.html> [dostęp: 24.03.2021 r.]

Standardy pracy ośrodków kuratorskich, dokument dostępny pod adresem: http://brpd.gov.pl/sites/default/files/2017_11_06_wyst_ms_zalacznik.pdf [dostęp: 19.02.2021 r.]

Tomczyk A., *Formy i metody oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich w ZiSdN*, artykuł dostępny pod adresem: http://raciborz.zpisdn.gov.pl/pliki/43/FORMY_ODD.pdf [dostęp: 03.03.2021 r.]

Topolewska M., *Będzie łatwiej założyć rodzinę zastępczą*, dostęp pod adresem: <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1275009,jak-zalozyc-rodzine-zastepcza.html> [dostęp: 22.02.2021 r.]

Topolewska M., *Nawet 4,5 tys. zł wynagrodzenia dla rodziców zastępczych, ale chętnych do pracy – brak*, dostęp pod adresem: <https://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/1435148,wynagrodzenie-dla-rodzicow-zastepczych.html> [dostęp: 22.02.2021 r.]

Uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym, materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji, dostęp pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=24138> [dostęp: 11.01.2021 r.]

Wałęcka-Matyja K., *Wsparcie rodzin przeżywających problemy i mających trudności w prawidłowym funkcjonowaniu*, dokument dostępny pod adresem: <https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/1135458/4472799/Ekspertyza%20Wsparcie%20>

0rodzin%20prze%C5%BCywaj%C4%85cych%20problemy%20i%20maj%C4%85cych
%20trudno%C5%9Bci%20w%20prawid%C5%82owym%20funkcjonowaniu.pdf/00fe0
898-e52b-421b-9f8b-68ffa839798?t=1523353916344 [dostęp: 08.03.2021 r.]

*Z rozkazu Piłsudskiego: powstańcy styczniowi żołnierzami Wojska Polskiego. 100-lecie
uhonorowania bohaterów walki o wolną Polskę*, dostęp pod adresem:
[http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/komunikat.xsp?documentId=CB7A90A13FA8A43E
C1258389002723AC](http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/komunikat.xsp?documentId=CB7A90A13FA8A43EC1258389002723AC) [dostęp: 17.09.2020 r.]

Ziuk, dostęp pod adresem: <https://muzeumpilsudski.pl/jozef-pilsudski/ziuk/> [16.09.2020
r.]

<http://dominow.sdn.gov.pl/index.php?id=112,114> [dostęp: 15.03.2020 r.]

<http://gcop.gliwice.pl/program-edukacyjny-aktywni-spolecznie/> [24.12.2020 r.]

<http://www.dominow.sdn.gov.pl/index.php?id=116,258> [dostęp: 24.03.2021 r.]

http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/page.xsp/poslowie_poczatek_kad [dostęp: 23.12.2020
r.]

http://www.zpisdnzawiercie.home.pl/historia_zpisdn_zawiercie.html [dostęp:
15.03.2020 r.]

<http://www.zp-nowe.pl/historia> [dostęp: 15.03.2020 r.]

<http://zp.glogow.pl/o-nas/> [dostęp: 15.03.2020 r.]

[https://dialogspoleczny.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/10/PROGRAM-
AKTYWNEGO-UCZESTNICTWA-M%C5%81ODZIE%C5%BBY-W-
%C5%BBYCIU-MIASTA-8-10-scalony.pdf](https://dialogspoleczny.krakow.pl/wp-content/uploads/2018/10/PROGRAM-AKTYWNEGO-UCZESTNICTWA-M%C5%81ODZIE%C5%BBY-W-%C5%BBYCIU-MIASTA-8-10-scalony.pdf) [dostęp: 24.12.2020 r.]

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-obywatelska;3896550.html> [dostęp:
11.08.2020 r.]

<https://fundusze.ngo.pl/307502-mlodziez-w-dzialaniu.html> [dostęp: 24.12.2020 r.]

<https://gacki.sdn.gov.pl/?p=2489> [dostęp: 24.03.2021 r.]

<https://ops.pl/2018/01/rzecznik-o-osrodkach-kuratorskich/> [dostęp: 19.02.2021 r.]

[https://poradnik.ngo.pl/co-to-sa-organizacje-pozarzadowe-czym-jest-stowarzyszenie-a-
czym-fundacja](https://poradnik.ngo.pl/co-to-sa-organizacje-pozarzadowe-czym-jest-stowarzyszenie-a-czym-fundacja) [dostęp: 23.12.2020 r.]

<https://publicystyka.ngo.pl/podstawowe-informacje-o-organizacjach-pozarzadowych>
[dostęp: 24.12.2020 r.]

<https://spis.ngo.pl/?search=m%C5%82odzie%C5%BC> [dostęp: 24.12.2020 r.]

[https://www.arch.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/zaklady-poprawcze-schroniska-dla-
nieletnich/](https://www.arch.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/zaklady-poprawcze-schroniska-dla-nieletnich/) [dostęp: 15.03.2021 r.]

<https://www.gov.pl/web/rodzina/swiadczenia-dla-rodziny-zastepczej-spokrewnionej>
[dostęp: 22.02.2021 r.]

<https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich>
[dostęp: 15.03.2021 r.]

<https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/zaklady-poprawcze-i-schroniska-dla-nieletnich>
[dostęp: 15.03.2021 r.].

<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zakladach-poprawczych.html> [dostęp:
15.03.2021 r.]

<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-zakladach-poprawczych.html> [dostęp:
15.03.2021 r.].

<https://www.zamosciopedia.pl/index.php/aa-ak/item/2830-akademia-zamojska-dzieje-1746-1784> [dostęp: 15.09.2020 r.]

<https://www.zamosciopedia.pl/index.php/gk-gp/item/3222-gmach-akademii-zamojskiej>
[dostęp: 15.09.2020 r.]

Akty prawne

Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 roku, dokument dostępny pod adresem:
<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1959.html> [dostęp: 15.02.2021 r.]

Dekret Naczelnika Państwa Polskiego w przedmiocie utworzenia sądów dla nieletnich, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 14, poz. 171.

Dekret z 28 listopada 1918 roku o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego, Dz.U. z 1918 r., nr 18, poz. 46.

Dekret z 4 listopada 1944 roku o środkach zabezpieczających w stosunku do zdrajców narodu, Dz.U. z 1944 r., nr 14, poz. 78.

Długofalowa polityka rozwoju wolontariatu w Polsce, pod red. M. Arczewskiej, Warszawa 2011.

Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju „Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013.

European Charte of Local Self-Government, Strasbourg, 15.10.1985.

Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 roku, Dz.U. z 2000 r., nr 107, poz. 1128.

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.

Obwieszczenie Komendanta Głównego Policji z dnia 4 marca 2019 roku w sprawie jednolitego tekstu zarządzenia Komendanta Głównego Policji w sprawie metod i form wykonywania zadań w policyjnej izbie dziecka, Dz.U. KGP z 2019 r., poz. 24.

Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lutego 2017 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2017 r., poz. 487.

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4 – Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.

Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich dotycząca sprawiedliwości naprawczej w sprawach karnych, CM/Rec (2018) 8, 3.10.2018.

Rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy z 11 maja 2010 r.

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2018 r., poz. 467.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. z 2005 r., nr 52, poz. 467.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, Dz.U. z 2017 r., poz. 1606.

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 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, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 4 czerwca 2010 roku w sprawie rodzin zastępczych, Dz.U. z 2010 r., nr 110, poz. 733.

Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 8 maja 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie pomieszczeń przeznaczonych dla osób zatrzymanych lub doprowadzonych w celu wytrzeźwienia, pokoi przejściowych, tymczasowych pomieszczeń przejściowych i policyjnych izb dziecka, regulaminu pobytu w tych pomieszczeniach, pokojach i izbach oraz sposobu postępowania z zapisami obrazu z tych pomieszczeń, pokoi i izb, Dz.U. z 2017 r., poz. 988.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w przedmiocie urzędzenia sądów dla nieletnich, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 63, poz. 378.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 11 grudnia 1992 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w schroniskach dla nieletnich, Dz.U. z 1992 r., nr 97, poz. 484.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 1995 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w schroniskach dla nieletnich, Dz.U. z 1995 r., nr 19, poz. 99.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2001 r., nr 124, poz. 1359.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 19 maja 1997 r. w sprawie rodzajów i organizacji schronisk dla nieletnich oraz zasad pobytu w nich nieletnich, Dz.U. z 1997 r., nr 58, poz. 362.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2009 r., nr 119, poz. 996.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 marca 1953 roku w sprawie organizacji schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 1953 r., nr 22, poz. 85.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2013 r., poz. 629.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 29 października 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2015 r., poz. 1809.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 grudnia 1954 r. w sprawie zmiany rozporządzenia o organizacji schronisk dla nieletnich i tymczasowego regulaminu zakładów poprawczych, Dz.U. z 1955 r., nr 4, poz. 26.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 roku w sprawie ośrodków kuratorskich, Dz.U. z 2001 r., nr 120, poz. 1294.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 grudnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2012 r., poz. 1392.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lipca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2016 r., poz. 995.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 maja 1983 r. w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w schroniskach dla nieletnich, Dz.U. z 1983 r., nr 26, poz. 127.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 maja 1983 r. w sprawie organizacji i zasad pobytu nieletnich w zakładach poprawczych, Dz.U. z 1983 r., nr 26, poz. 126.

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 lipca 1932 r. – Kodeks karny, Dz.U., z 1932 r., nr 60, poz. 571.

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 19 marca 1928 roku – Kodeks postępowania karnego, Dz.U. z 1950 r., nr 40, poz. 364.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

Ustawa z dnia 18 grudnia 1919 roku w przedmiocie rozszerzenia ustawy z dnia 2 sierpnia 1919 r. o stałej pensji dla weteranów z r. 1831 i 1863 także na weteranów z 1848 roku, Dz.U. z 1920 r., nr 2, poz. 4

Ustawa z dnia 2 sierpnia 1919 roku o stałej pensji dla weteranów powstania 1831 i 1863 roku, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 65, poz. 397.

Ustawa z dnia 21 lipca 1919 roku o przymusowym nauczaniu w wojsku polskim, Dz.Pr.P.P. z 1919 r., nr 63, poz. 373.

Ustawa z dnia 23 marca 1922 roku w przedmiocie zaopatrzenia weteranów powstań narodowych z 1831 r., 1848 r i 1863 r. oraz wdów po nich, Dz.U. z 1922 r., nr 26, poz. 212.

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

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. z 1964 r., nr 9, poz. 59.

Ustawa z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, Dz.U. z 1982 r., nr 35, poz. 228, z późn. zm.

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym, Dz.U. z 1998 r., nr 91, poz. 578.

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie wojewódzkim, Dz.U. z 1998 r., nr 91, poz. 576.

Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 roku – prawo o stowarzyszeniach, Dz.U. z 1989 r., nr 20, poz. 104 z późn. zm.

Ustawa z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym, Dz.U. z 1990 r., nr 16, poz. 95.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2018 r., poz. 416.

Wzorcowe reguły minimalne Organizacji Narodów Zjednoczonych dotyczące postępowania z więźniami (Reguły Mandeli), Organizacja Narodów Zjednoczonych, 29 września 2015 r. Dostęp pod adresem: https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Reguly_Mandeli.pdf [dostęp: 15.02.2021 r.]

Zarządzenie nr 1619 z dnia 3 listopada 2010 roku w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań podejmowanych na rzecz małoletnich, Dz.Urz. KGP z 2010 r., nr 11, poz. 64.

Spis wykresów

Wykres 1. Obciążenie uczniów wiedzą, umiejętnościami i postawami w kolejnych etapach edukacyjnych do roku 2017 (dane w liczbach bezwzględnych).....	134
Wykres 2. Uczestnictwo osób młodych w wyborach parlamentarnych na tle ogólnej frekwencji wyborczej w latach 2005-2019 (dane w %).	157
Wykres 3. Frekwencja w wyborach do Parlamentu Europejskiego w poszczególnych grupach wiekowych (dane w %).	158
Wykres 4. Liczba młodych wyborców planujących udział w wyborach do Parlamentu Europejskiego w różnych krajach Wspólnoty.....	159
Wykres 5. Przekonania Polaków o konieczności poszanowania prawa na tle przekonań o konieczności oddania życia za ojczyznę i konieczności płacenia podatków jako postawach obywatelskich (dane w %).	162
Wykres 6. Struktura wolontariuszy w Polsce według wieku w roku 2016.....	171
Wykres 7. Poziom wolontariatu w państwach Unii Europejskiej w roku 2011.....	172
Wykres 8. Patriotyzm gospodarczy Polaków w roku 2018 (dane w %).	176
Wykres 9. Reakcje sądu rodzinnego na czyny nieletnich, którzy później ponownie weszli w konflikt z prawem (dane w %).	265
Wykres 10. Odsetek nieletnich recydywistów, którzy po opuszczeniu instytucji resocjalizacyjnych zostali skazani ponownie prawomocnym wyrokiem sądu w latach 2012-2017 (dane w %).	269
Wykres 12. Cechy i postawy patrioty w opinii badanych (dane w %).	321
Wykres 12. Postawy patriotyczne badanych (dane w %).	322
Wykres 13. Wartości i postawy przekazane w wychowaniu domowym (dane w %)...	323
Wykres 14. Wiedza obywatelska wychowanków schronisk dla młodzieży (dane w %).	324
Wykres 15. Poczucie związku z miejscowością, regionem, krajem i Europą w grupie badanych (dane w %).	325
Wykres 16. Udział nieletnich w opiece nad zwierzętami i dbaniu o przyrodę (dane w %).	327
Wykres 17. Oferta zajęć o tematyce społecznej i formy terapii zajęciowej (dane w %).	328
Wykres 18. Zaangażowanie nieletnich w działalność społeczną (dane w %).	329

Wykres 19. Oferta zajęć tematycznych i zainteresowanie nimi w schroniskach dla młodzieży (dane w %).	330
Wykres 20. Częstotliwość uczęszczania na koła zainteresowań przez wychowanków schronisk dla nieletnich (dane w %).	331
Wykres 21. Troska o poprawną polszczyznę wychowanków schronisk dla nieletnich (dane w %).	333
Wykres 22. Opinie na temat nierozłączności wiary i patriotyzmu (dane w %).	334
Wykres 23. Uczestnictwo w kulturze nieletnich (dane w %).	335
Wykres 24. Obchody uroczystości państwowych w schroniskach dla młodzieży (dane w %).	337
Wykres 25. Zmiany postaw patriotycznych w grupie badanych po pobycie w schronisku dla młodzieży (dane w %).	338
Wykres 26. Zmiany w zachowaniach społecznych nieletnich (dane w %).	340
Wykres 27. Postawy wychowawców wobec nieletnich (dane w %).	341
Wykres 28. Postawy patriotyczne wychowawców i wychowanków oraz przekonania wyniesione z domu (dane w %).	342
Wykres 29. Postawy społeczne wychowawców (dane w %).	343
Wykres 30. Zmiany w postawach społecznych wychowanków na skutek pobytu w schronisku dla nieletnich (dane w %).	344
Wykres 31. Zajęcia prowadzone w placówkach a lokalizacja schronisk (dane w %). ..	348
Wykres 32. Sposoby obchodzenia świąt narodowych a lokalizacja placówki (dane w %).	350
Wykres 33. Aktywności społeczne w schronisku a lokalizacja placówki (dane w %). ..	352
Wykres 34. Dostępność oferty kulturalnej a lokalizacja placówki (dane w %).	352

Spis tabel

Tabela 1. Tygodniowy rozkład zajęć z wybranych przedmiotów w siedmioklasowej szkole powszechnej (1-7) i czteroklasowym gimnazjum (I-IV) w okresie II RP. [X/Y – liczba godzin w I/II półroczu; razem – zajęcia prowadzone w połączeniu z biologią jako „przyroda”].	106
Tabela 2. Aktywność organizacyjna w organizacjach pozarządowych i nieformalnych studentów krakowskich uczelni w roku 2007 (dane w %).	167
Tabela 3. Liczba i wykorzystanie miejsc w schroniskach dla nieletnich w Polsce w latach 2013-2014 (dane w liczbach bezwzględnych).	282
Tabela 4. Charakterystyka grupy badawczej.	319
Tabela 5. Lokalizacja placówki resocjalizacyjnej a oferta zajęć.	347
Tabela 6. Lokalizacja placówki a obchody świąt narodowych.	349
Tabela 7. Lokalizacja placówki a dostępne aktywności społeczne.	351

Aneks

Narzędzia badawcze

1. Kwestionariusz ankiety dla nieletnich

Szanowni wychowankowie!

Jestem studentką studiów doktoranckich na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II i prowadzę badania do pracy doktorskiej dotyczącej edukacji obywatelskiej wychowanków schronisk dla nieletnich.

Zwracam się do Ciebie z wielką prośbą o rzetelne wypełnienie niniejszej ankiety. Zebrane informacje zostaną wykorzystane tylko i wyłącznie na potrzeby mojej pracy doktorskiej. To dla mnie bardzo ważne.

Zapewniam Cię, że **ankieta jest anonimowa** i Twoje odpowiedzi pozostaną Twoją wyłączną tajemnicą. Proszę o szczerłość, nie ma odpowiedzi dobrych i złych.

Z góry dziękuję za poświęcony czas i uwagę!

Metryczka

Chcę Cię trochę poznać, na ile to możliwe. Odpowiedz na poniższe pytania. W pytaniach zamkniętych zaznacz jedną odpowiedź.

1. Płeć

- ☐ mężczyzna
- ☐ kobieta

2. Wiek

.....
(wpisz właściwą liczbę)

3. Miejsce usytuowania placówki wychowawczej, w której przebywasz

- ☐ duże miasto powyżej 200 tysięcy mieszkańców
- ☐ średnie miasto od 50 do 2000 tysięcy mieszkańców
- ☐ małe miasto do 50 tysięcy mieszkańców
- ☐ wieś

4. Jak długo przebywasz w schronisku dla nieletnich?

- ☐ mniej niż 3 miesiące
- ☐ od 3 do 6 miesięcy
- ☐ od 3 do 12 miesięcy
- ☐ powyżej roku

Wartości

Opowiedz mi, proszę, jakie wartości zostały Ci przekazane w domu rodzinnym.

5. W jakiej wierze Cię wychowano?

- ☐ katolickiej
- ☐ protestanckiej
- ☐ w judaizmie/religii żydowskiej
- ☐ w islamie/ religii mahometańskiej
- ☐ zostałem wychowany na osobę niewierzącą
- ☐ w innej, jakiej?.....

6. Jaki jest Twój stosunek do wiary i religii?

- ☐ wierzę i praktykuję regularnie
- ☐ wierzę, ale praktykuję nieregularnie
- ☐ wierzę, ale nie praktykuję
- ☐ nie wierzę, ale praktykuję regularnie lub nieregularnie
- ☐ nie wierzę i nie praktykuję
- ☐ inny, jaki?.....

7. Czy rodzice przekazali Ci wartości patriotyczne?

- ☐ tak
- ☐ nie

8. W jaki sposób rodzice przekazywali Ci wartości patriotyczne? Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ rozmawiali ze mną o Ojczyźnie, historii, ważnych postaciach itp.
- ☐ pozytywnie wyrażali się o Ojczyźnie
- ☐ brali udział w wyborach i zwykle zabierali mnie ze sobą
- ☐ brali udział w wyborach, ale zwykle nie zabierali mnie ze sobą
- ☐ przekazywali mi tradycje narodowe
- ☐ brali udział w uroczystościach patriotycznych i zwykle zabierali mnie ze sobą
- ☐ brali udział w uroczystościach patriotycznych, ale zwykle nie zabierali mnie ze sobą
- ☐ chodzili do kościoła lub innej świątyni w święta narodowe i państwowe, by modlić się za Ojczyznę i zwykle zabierali mnie ze sobą
- ☐ chodzili do kościoła lub innej świątyni w święta narodowe i państwowe, by modlić się za Ojczyznę, ale zwykle nie zabierali mnie ze sobą
- ☐ nosili symbole patriotyczne
- ☐ należeli do grup lub organizacji patriotycznych
- ☐ odwiedzaliśmy miejsca historyczne i pamięci narodowej, np. cmentarze wojenne

- ☐ żadne z powyższych, rodzice nie przekazali mi wartości patriotycznych
- ☐ w inny sposób, jaki?.....

9. W jaki sposób rodzice przekazywali Ci wiarę i religię? Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ regularnie zabierali mnie do kościoła lub innej świątyni
- ☐ nieregularnie zabierali mnie do kościoła lub innej świątyni
- ☐ regularnie modlili się ze mną
- ☐ nieregularnie modlili się ze mną
- ☐ rozmawiali ze mną o Bogu, wierze i religii
- ☐ pilnowali, żebym chodził na katechezę
- ☐ choć sami nie chodzili do kościoła lub innej świątyni, dbali, żebym bywał tam regularnie
- ☐ choć sami nie chodzili do kościoła lub innej świątyni, dbali, żebym bywał tam co jakiś czas
- ☐ żadne z powyższych, moi rodzice nie przekazali mi wiary i religii
- ☐ inny, jaki?.....

10. Czy w Twojej opinii patriotyzm łączy się z religijnością?

- ☐ zdecydowanie tak, patriotyzm i religijność są nierozdzielne
- ☐ raczej tak, choć można też być niewierzącym patriotą lub wierzącym niepatriotą
- ☐ nie wiem, nie mam zdania na ten temat
- ☐ raczej nie, to patriotyzm i religijność to różne sprawy
- ☐ zdecydowanie nie – albo patriotyzm, albo religijność

11. Co jest dla Ciebie ważne w życiu?

- ☐ rodzina
- ☐ przyjaciele
- ☐ zdrowie
- ☐ miłość
- ☐ pieniądze
- ☐ wiara
- ☐ wolność
- ☐ bezpieczeństwo
- ☐ Ojczyzna
- ☐ wiedza
- ☐ spokój
- ☐ inne, co?.....

Resocjalizacja

Chciałabym się dowiedzieć, w jaki sposób przebiega Twoje wychowanie w ośrodku wychowawczym.
Zaznacz tyle odpowiedzi, ile uznasz za konieczne.

12. Czym według Ciebie jest edukacja obywatelska?

.....
.....
.....
.....

13. Zaznacz właściwe odpowiedzi, jeśli:

- ☐ doświadczyłeś/aś przemocy domowej
- ☐ doświadczyłeś/aś przemocy w szkole
- ☐ byłeś/aś odrzucony przez rówieśników
- ☐ twoi rodzice lub opiekunowie mieli problemy alkoholowe
- ☐ miałeś/aś własne problemy z alkoholem
- ☐ miałeś/aś własne problemy z z narkotykami
- ☐ miałeś/aś własne problemy z agresją
- ☐ kradłeś/aś lub przywłaszczałeś/aś sobie cudzą własność
- ☐ miałeś/aś inne problemy, jakie?.....

14. Czy na zajęciach w szkole i ośrodku wychowawczym miałeś/aś zajęcia na temat:

- ☐ przeciwdziałania agresji
- ☐ wychowania zdrowotnego
- ☐ profilaktyki uzależnień
- ☐ leczenia uzależnień
- ☐ uczestnictwa w kulturze
- ☐ przeciwdziałania przestępczości wśród nieletnich
- ☐ inny, jaki?.....

15. W jakich zajęciach uczestniczysz w ośrodku wychowawczym:

- ☐ sportowych
- ☐ artystycznych
- ☐ muzycznych
- ☐ dziennikarskich
- ☐ etycznych lub filozoficznych
- ☐ rekreacyjnych
- ☐ technicznych
- ☐ szkoleniach zawodowych
- ☐ turystycznych i krajoznawczych
- ☐ patriotycznych
- ☐ ogólnokulturalnych

- ☐ informatycznych
- ☐ innych, jakich?.....

16. Weź w kółko właściwą odpowiedź, jeśli schronisku czujesz, że jesteś:

Szanowany/a	tak	nie
Zastraszany/a	tak	nie
Rozumiany/a	tak	nie
Wyśmiewany/a	tak	nie
Wspierany/a w rozwoju	tak	nie
Pozbawiony/a wsparcia	tak	nie
Bezpieczny/a	tak	nie
Zagrożony/a	tak	nie
Otoczony/a życzliwymi ludźmi	tak	nie
Obiektem podejrzliwych spojrzeń	tak	nie

17. Zakreśl właściwą odpowiedź, jeśli czujesz, że ośrodku wychowawczym stajesz się:

Spokojniejszy/a	tak	nie
Bardziej życzliwy/a	tak	nie
Odpowiedzialny/a	tak	nie
Ciekawy/a świata	tak	nie
Odważny/a	tak	nie
Mądrzejszy/a	tak	nie
Bardziej nerwowy/a	tak	nie
Nieufny/a i nieżyczliwy/a	tak	nie
Nieodpowiedzialny/a	tak	nie
Znudzony/a światem	tak	nie
Bojaźliwy/a	tak	nie
Znudzony/a bezużyteczną wiedzą	tak	nie

18. Zakreśl właściwą odpowiedź:

Czuję wsparcie personelu schroniska				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Czuję wsparcie innych wychowanków				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Czuję wsparcie osób z zewnątrz (wolontariuszy, przyjaciół pozostających poza schroniskiem)				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Czuję wsparcie mojej rodziny pozostającej poza schroniskiem				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

Edukacja obywatelska

Chciałabym się dowiedzieć, czy i w jaki sposób interesujesz się polityką, czy rozwijasz te zainteresowania oraz jak wpływa na to Twój pobyt w ośrodku wychowawczym. W pytaniach wielokrotnego wyboru zaznacz tyle odpowiedzi, ile uznasz za słuszne.

19. Zaznacz odpowiedzi, które są prawdziwe w Twoim przypadku:

- ☐ Interesuję się polityką
- ☐ Jestem patriotą/tką
- ☐ Ojczyzna jest dla mnie ważna
- ☐ Jestem gotów/owa oddać życie za Ojczyznę
- ☐ Chętnie biorę udział w uroczystościach patriotycznych
- ☐ Ważne jest dla mnie uczestnictwo w życiu społecznym
- ☐ Nie interesuje mnie życie społeczne
- ☐ Nie lubię marnować czasu na patriotyczne wydarzenia
- ☐ Gdybym tylko mógł/a, wyjechałbym/abym za granicę
- ☐ W Polsce jest źle i będzie tylko gorzej
- ☐ Patriotyzm nie ma sensu
- ☐ Polityka to dla mnie bagno, którym się brzydzę

20. Jak objawia się patriotyzm?

- ☐ zainteresowaniem polityką i sprawami społecznymi
- ☐ pozytywnym mówieniem o Polsce i dbaniem i jej dobre imię
- ☐ szacunkiem dla barw i symboli narodowych
- ☐ gotowością do oddania życia za Polskę
- ☐ znajomością tradycji i historii
- ☐ przynależnością do wiary katolickiej
- ☐ braniem udziału w uroczystościach patriotycznych
- ☐ czytaniem o Ojczyźnie, jej historii i ważnych Polakach
- ☐ dyskusjami na takie tematy z kolegami i w Internecie
- ☐ uczestnictwem w wyborach
- ☐ działalnością w partii politycznej
- ☐ dbaniem o środowisko naturalne Polski
- ☐ uczestnictwem w tworzeniu polskiej kultury (np. członkostwo w zespole pieśni i tańca)
- ☐ pomaganiem potrzebującym wsparcia, bo są rodakami
- ☐ właściwym i pięknym używaniem języka polskiego
- ☐ organizacją lub pomocą w organizacji wydarzeń patriotycznych
- ☐ dbaniem o miejsca pamięci narodowej
- ☐ pamiętaniem o ważnych rocznicach
- ☐ wspieraniem polskich producentów, kupowaniem polskie produkty

- ☐ członkostwem w organizacjach patriotycznych
- ☐ udziałem w uroczystościach religijnych przy okazji świąt państwowych
- ☐ w inny sposób, jaki?.....

21. Jak objawia się Twój patriotyzm?

- ☐ interesuję się polityką i sprawami społecznymi
- ☐ pozytywnie mówię o Polsce i dbam i jej dobre imię
- ☐ mam szacunek dla barw i symboli narodowych
- ☐ znam polskie tradycję i historię
- ☐ jestem gotów/owa oddać życie za Polskę
- ☐ biorę udział w uroczystościach patriotycznych
- ☐ czytam o Ojczyźnie, jej historii i ważnych Polakach
- ☐ dyskutuję na takie tematy z kolegami i w Internecie
- ☐ chcę uczestniczyć w wyborach
- ☐ chcę w przyszłości zapisać się do którejś z partii politycznych
- ☐ dbam o środowisko naturalne Polski
- ☐ uczestniczę w tworzeniu polskiej kultury (np. członkostwo w zespole pieśni i tańca)
- ☐ pomagam potrzebującym wsparcia, bo są moimi rodakami
- ☐ staram się właściwie i pięknie używać języka polskiego
- ☐ organizuję lub pomagam organizować wydarzenia patriotyczne
- ☐ dbam o miejsca pamięci narodowej
- ☐ pamiętam o ważnych rocznicach
- ☐ wspieram polskich producentów, kupuję polskie produkty
- ☐ należę do organizacji patriotycznych
- ☐ uczestniczę w uroczystościach religijnych przy okazji świąt państwowych
- ☐ w inny sposób, jaki?.....

22. Zakreśl właściwą odpowiedź. Czy uważasz, że pobyt w ośrodku wychowawczym:

zwiększył Twoje zainteresowanie polityką

Zdecydowanie tak Raczej tak Nie wiem Raczej nie Zdecydowanie nie

nauczył Cię dbać o środowisko naturalne Polski

Zdecydowanie tak Raczej tak Nie wiem Raczej nie Zdecydowanie nie

zainspirował Cię do działalności patriotycznej w organizacjach lub partiach

Zdecydowanie tak Raczej tak Nie wiem Raczej nie Zdecydowanie nie

zwiększył Twoje zaangażowanie w działalność patriotyczną

Zdecydowanie tak Raczej tak Nie wiem Raczej nie Zdecydowanie nie

zmienił na lepsze Twój stosunek do otoczenia i Twoich rodaków

Zdecydowanie tak Raczej tak Nie wiem Raczej nie Zdecydowanie nie

pomógł zwiększyć Twoją świadomość i wiedzę na tematy patriotyczne

Zdecydowanie tak Raczej tak Nie wiem Raczej nie Zdecydowanie nie

zachęcił do używania pięknej polszczyzny				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
zachęcił do dbania o miejsca pamięci narodowej				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
zachęcił do uczestnictwa w kulturze polskiej				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
pokazał, że wiara i patriotyzm są nierozłączne				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
zachęcił mnie do uczestniczenia w wydarzeniach patriotycznych				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
uczynił z Ciebie lojalnego obywatela kraju				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
nauczył samodzielnego i krytycznego myślenia				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
pomógł Ci w resocjalizacji				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

23. W jaki sposób obchodzone są w schronisku, w którym przebywasz, uroczystości państwowe i narodowe?

- ☐ odbywają się apele i akademie
- ☐ oglądamy filmy o tematyce historycznej i patriotycznej
- ☐ idziemy na mszę za Ojczyznę
- ☐ wspólnie śpiewamy pieśni patriotyczne
- ☐ odbywają się konkursy prac plastycznych
- ☐ udajemy się do miejsc pamięci narodowej
- ☐ odbywają się spotkania z zaproszonymi gośćmi, np. weteranami czy artystami
- ☐ mamy więcej wolnego czasu
- ☐ nie są specjalnie obchodzone
- ☐ inne, jakie?.....

24. Dbanie o język to często pierwszy przejaw patriotyzmu. W jaki sposób w placówce, w której przebywasz, dba się o polszczyznę?

- ☐ mamy zajęcia dodatkowe – dyskusyjne, teatralne, recytatorskie lub podobne
- ☐ wychowawcy poprawiają nas, kiedy robimy błędy językowe
- ☐ mamy spotkania z twórcami kultury, na przykład pisarzami
- ☐ organizujemy odczyty własnej twórczości
- ☐ wychowawcy zachęcają nas do czytania
- ☐ w mojej placówce nikt nie zwraca uwagi na piękno języka polskiego
- ☐ w inny sposób, jaki?.....

25. Weź w kółko odpowiedź, która pokazuje, jaka jest Twoja wiedza z zakresu:

przysługujących Ci praw obywatelskich

duża	dostateczna	trudno powiedzieć	mała	żadna

Twoich obowiązków jako obywatela

duża	dostateczna	trudno powiedzieć	mała	żadna

zasad działania państwa demokratycznego

duża	dostateczna	trudno powiedzieć	mała	żadna

zasad działania samorządu terytorialnego

duża	dostateczna	trudno powiedzieć	mała	żadna

aktualnych zagadnień politycznych i społecznych

duża	dostateczna	trudno powiedzieć	mała	żadna

obsady najważniejszych urzędów w państwie

duża	dostateczna	trudno powiedzieć	mała	żadna

26. Zakreśl właściwą odpowiedź. Czy czujesz się związany z:

Miejscowością, w której obecnie przebywasz

Bardzo	Trochę	Nie wiem	Niezbyt	Wcale

Ze swoim regionem

Bardzo	Trochę	Nie wiem	Niezbyt	Wcale

Z Polską

Bardzo	Trochę	Nie wiem	Niezbyt	Wcale

Z Europą

Bardzo	Trochę	Nie wiem	Niezbyt	Wcale

Życie społeczno-kulturowe

Chętnie poznam Twoją opinię na ten temat. Pamiętaj, że Twoja szczerza opinia jest dla mnie bardzo ważna.

W pytaniach otwartych możesz zaznaczać tyle pytań, ile potrzebujesz.

27. Czy jest dla Ciebie życie społeczno-kulturowe?

.....

.....

.....

.....

.....

28. W jakich aktywnościach społecznych możesz uczestniczyć w schronisku, w którym przebywasz?

- ☐ pomoc potrzebującym
- ☐ działalność związków i stowarzyszeń
- ☐ opieka nad zwierzętami

- ☐ dbanie o przyrodę
- ☐ działalność w towarzystwach przyjaźni międzynarodowej
- ☐ działalność w grupach religijnych
- ☐ moje schronisko nie oferuje mi żadnego z powyższych
- ☐ inne, jakie?.....

29. Jak często angażujesz się w aktywności społeczne? Zakreśl właściwą odpowiedź.

Pomoc potrzebującym

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Działalność związków i stowarzyszeń

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Opieka nad zwierzętami

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Dbanie o przyrodę

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Działalność w towarzystwach przyjaźni międzynarodowej

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Działalność w grupach religijnych

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Inne, jakie?.....

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

30. Czy placówka, w której przebywasz, pomaga Ci w rozwijaniu zainteresowań kulturalnych i uczestnictwie w kulturze poprzez:

- ☐ organizację kółek zainteresowań, np. teatralnych, poetyckich, muzycznych
- ☐ współpracę ze stowarzyszeniami i grupami kulturalnymi
- ☐ organizację wyjść do teatru, kina, muzeów
- ☐ dostęp do biblioteki w placówce
- ☐ dostęp do Internetu
- ☐ dostęp do prasy
- ☐ moje schronisko nie oferuje mi żadnego z powyższych
- ☐ inne, jakie?.....

31. Weź w kółko właściwą odpowiedź. Jak często:

Angażujesz się w kółka zainteresowań

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Działalność związków i stowarzyszeń

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Bywasz w teatrze, kinie lub muzeum w ramach wyjścia zorganizowanego ze schroniska

Często	Czasami Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Korzystasz z biblioteki

Często	Czasami	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Korzystasz z Internetu dostępnego w placówce

Często	Czasami	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Czytasz prasę dostępną w placówce

Często	Czasami	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

Inne, jakie?.....

Często	Czasami	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy

To już naprawdę koniec! Dziękuję Ci, że poświęciłeś mi swój cenny czas. Dzięki Tobie będę mogła odpowiedzieć na kilka trapiących mnie pytań i napisać o tym pracę doktorską.

Jeszcze raz dziękuję i życzę Ci miłego dnia.

2. Kwestionariusz ankiety dla wychowawców

Szanowni wychowawcy!

Jestem studentką studiów doktoranckich na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II i prowadzę badania do pracy doktorskiej dotyczącej edukacji obywatelskiej wychowanków schronisk dla nieletnich.

Zwracam się do Pana/Pani z wielką prośbą o rzetelne wypełnienie niniejszej ankiety. Zebrane informacje zostaną wykorzystane tylko i wyłącznie na potrzeby mojej pracy doktorskiej. To dla mnie bardzo ważne.

Zapewniam, że **ankieta jest anonimowa** i odpowiedzi pozostaną Pana/Pani wyłączną tajemnicą. Proszę o szczerść, nie ma odpowiedzi dobrych i złych.

Z góry dziękuję za poświęcony czas i uwagę!

Metryczka

1. Płeć

- ☐ mężczyzna
- ☐ kobieta

2. Wiek

.....

(proszę wpisać właściwą liczbę)

3. Miejsce usytuowania placówki wychowawczej, w której Pan/Pani pracuje

- ☐ duże miasto powyżej 200 tysięcy mieszkańców
- ☐ średnie miasto od 50 do 2000 tysięcy mieszkańców
- ☐ małe miasto do 50 tysięcy mieszkańców
- ☐ wieś

4. Staż pracy

.....

(proszę wpisać właściwą liczbę)

Wiara i patriotyzm

Chciałabym dowiedzieć się, czy wyznaje Pan/Pani określone wartości i przekazuje je wychowankom.

5. Stosunek do wiary i religii

- ☐ wierzę, praktykuję i przekazuję to wychowankom
- ☐ wierzę, nie praktykuję, ale przekazuję wiarę wychowankom
- ☐ wierzę, praktykuję, ale nie przekazuję wiary wychowankom
- ☐ nie wierzę, nie praktykuję, ale przekazuję wiarę wychowankom

- ☐ nie wierzę, nie praktykuję, nie przekazuję wiary wychowankom
- ☐ inny, jaki?

6. Stosunek do wartości patriotycznych

- ☐ jestem patriotą i przekazuję te wartości wychowankom
- ☐ nie jestem patriotą, ale uczę patriotyzmu wychowanków
- ☐ jestem patriotą, ale nie przekazuję tego wychowankom
- ☐ nie jestem patriotą i nie przekazuję tego wychowankom
- ☐ inny, jaki?

7. Czy w Pana/Pani opinii patriotyzm łączy się z wiarą? Odpowiedź proszę uzasadnić.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. W jaki sposób przekazuje Pan/Pani wartości patriotyczne wychowankom?

- ☐ rozmawiam z nimi o Ojczyźnie, historii, ważnych postaciach itp.
- ☐ pozytywnie wyrażam się o Ojczyźnie
- ☐ biorę udział w wyborach i pokazuję to wychowankom
- ☐ przekazuję im tradycje narodowe
- ☐ biorę z nimi udział w uroczystościach patriotycznych
- ☐ chodzę z nimi do kościoła lub innej świątyni w święta narodowe i państwowe, by modlić się za Ojczyznę
- ☐ noszę symbole patriotyczne
- ☐ należę do grup lub organizacji patriotycznych i rozmawiam z nimi o tym
- ☐ odwiedzamy miejsca historyczne i pamięci narodowej, np. cmentarze wojenne
- ☐ żadne z powyższych, rodzice nie przekazują im wartości patriotycznych
- ☐ w inny sposób, jaki?.....

Resocjalizacja i edukacja obywatelska

9. Czym według Pana/Pani jest edukacja obywatelska?

.....

.....

.....

.....

10. Jakie zajęcia prowadzi się w Pana/Pani ośrodku w celu resocjalizacji wychowanków?

- ☐ sportowe
- ☐ artystyczne
- ☐ muzyczne
- ☐ dziennikarskie
- ☐ etyczne lub filozoficzne
- ☐ rekreacyjne
- ☐ techniczne
- ☐ szkolenia zawodowe
- ☐ turystyczne i krajoznawcze
- ☐ patriotyczne
- ☐ ogólnokulturalne
- ☐ informatyczne
- ☐ inne, jakie?.....

11. Czy w Pana/Pani ośrodku praktykuje się poniższe działania wychowawcze w obszarze patriotyzmu i wychowania obywatelskiego:

zwiększa zainteresowanie wychowanków polityką

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

uczy się wychowanków dbania o środowisko naturalne Polski

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

Inspiruje się wychowanków do działalności patriotycznej w organizacjach lub partiach

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

zwiększa zaangażowanie wychowanków w działalność patriotyczną

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

zmienia na lepsze stosunek wychowanków do otoczenia i rodaków

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

pomaga zwiększyć wychowankom świadomość i wiedzę na tematy patriotyczne

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

zachęca wychowanków do używania pięknej polszczyzny

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

zachęca wychowanków do dbania o miejsca pamięci narodowej				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
zachęca wychowanków do uczestnictwa w kulturze polskiej				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
pokazuje wychowankom, że wiara i patriotyzm są nierozłączne				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
zachęca wychowanków do uczestniczenia w wydarzeniach patriotycznych				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
pracuje nad uczynieniem z wychowanków lojalnych obywateli kraju				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie
uczy samodzielnego i krytycznego myślenia				
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie

12. W jaki sposób obchodzone są Pana/Pani ośrodka uroczystości państwowe i narodowe?

- ☐ odbywają się apele i akademie
- ☐ oglądamy filmy o tematyce historycznej i patriotycznej
- ☐ idziemy na mszę za Ojczyznę
- ☐ wspólnie śpiewamy pieśni patriotyczne
- ☐ odbywają się konkursy prac plastycznych
- ☐ udajemy się do miejsc pamięci narodowej
- ☐ odbywają się spotkania z zaproszonymi gośćmi, np. weteranami czy artystami
- ☐ mamy więcej wolnego czasu
- ☐ nie są specjalnie obchodzone
- ☐ inne, jakie?.....

13. Dbanie o język to często pierwszy przejaw patriotyzmu. W jaki sposób w Pana/Pani ośrodku dba się o polszczyznę?

- ☐ mamy zajęcia dodatkowe – dyskusyjne, teatralne, recytatorskie lub podobne
- ☐ wychowawcy poprawiają nas, kiedy robimy błędy językowe
- ☐ mamy spotkania z twórcami kultury, na przykład pisarzami
- ☐ organizujemy odczyty własnej twórczości
- ☐ wychowawcy zachęcają nas do czytania
- ☐ w mojej placówce nikt nie zwraca uwagi na piękno języka polskiego
- ☐ w inny sposób, jaki?.....

14. W jakich aktywnościach społecznych mogą uczestniczyć wychowankowie w Pana/Pani ośrodku?

- ☐ pomoc potrzebującym
- ☐ działalność związków i stowarzyszeń
- ☐ opieka nad zwierzętami

- ☐ dbanie o przyrodę
- ☐ działalność w towarzystwach przyjaźni międzynarodowej
- ☐ działalność w grupach religijnych
- ☐ moje schronisko nie oferuje żadnego z powyższych
- ☐ inne, jakie?.....

15. Czy Pana/Pani ośrodek pomaga w rozwijaniu zainteresowań kulturalnych i uczestnictwie w kulturze wychowanków poprzez:

- ☐ organizację kółek zainteresowań, np. teatralnych, poetyckich, muzycznych
- ☐ współpracę ze stowarzyszeniami i grupami kulturalnymi
- ☐ organizację wyjść do teatru, kina, muzeów
- ☐ dostęp do biblioteki w placówce
- ☐ dostęp do Internetu
- ☐ dostęp do prasy
- ☐ moje schronisko nie oferuje mi żadnego z powyższych
- ☐ inne, jakie?.....

16. Czy uważa Pan/Pani, że podejmowane działania resocjalizacyjne i nauczania wartości patriotycznych są skuteczne? A może ma Pan/Pani odmienne zdanie? Proszę rozwinąć wypowiedź.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dziękuję za uwagę i poświęcony czas.

Jeśli ma Pan/Pani uwagi na temat tej ankiety, lub chciałby Pan/chciałaby Pani przekazać mi coś więcej, proszę o kontakt mailowy.